





**TÜRKİYE’DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMU VE  
FARKLI ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRILMASI**

**YAVUZ BOLAT**

**DOKTORA TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EKİM, 2015**

## **TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU**

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

### **YAZARIN**

Adı : Yavuz

Soyadı : BOLAT

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim tarihi :

### **TEZİN**

Türkçe Adı : Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı  
Ülkelerle Karşılaştırılması

İngilizce Adı : Current State of Vocational-Technical Education in Turkey and  
Comparison with Other Countries

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Yavuz BOLAT

İmza : .....

### **Jüri onay sayfası**

Yavuz BOLAT tarafından hazırlanan “Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Danışman:** Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

(EPÖ, Gazi Üniversitesi) .....

**Başkan:** Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU

(EPÖ, Gazi Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. İsmail GÜVEN

(Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Ankara Üniversitesi) .....

**Üye:** Prof. Dr. Seval FER

(EPÖ, Hacettepe Üniversitesi) .....

**Üye:** Doç.Dr. Melek ÇAKMAK

(EPÖ, Gazi Üniversitesi) .....

Tez Savunma Tarihi: 02/10/2015

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ .....

## TEŞEKKÜR

Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu betimleyip farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak Türkiye için yeni bir mesleki-teknik eğitim modeli önerisi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmanın fikirleriyle temellerini atan ve böyle bir konuda çalışmam için bana yol gösteren, her zaman desteğini benden esirgemeyen, onun rehberliğiyle başarıya ulaştığım danışmanım bilim insanı Saygı Değer Hocam Prof. Dr. Ülker AKKUTAY’a en derin teşekkürlerimi sunuyorum.

Mesleki-teknik eğitim alanında Türkiye’de önemli bir yere sahip olan ve bu alanda bana farklı noktaları görmeme yardımcı olan Sayın Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU’na araştırmaya eleştirileri ve düşünceleriyle yaptığı katkılardan dolayı,

Bu çalışmanın her noktasında düşünceleriyle emeği olan, araştırmanın her aşamasında ihtiyaç duyduğumda desteğini esirgemeyen, her zaman bana zaman ayırıp çalışmamın şekillenmesine katkı sağlayan Sayın Doç. Dr. Melek ÇAKMAK’a,

Çalışmamın tamamlanmasında görüşleriyle önemli katkılar sağlayan Sayın Prof. Dr. Seval FER ve Sayın Prof. Dr. İsmail GÜVEN’e,

Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan beni anlayışla karşılayıp araştırmama katkılar sağlayan meslek yüksekokullarında ve meslek liselerindeki akademisyenlere, öğretim görevlilerine, yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, MEB ve STK temsilcilerine; akademik olarak kendimi geliştirme fırsatını bana veren ve bize sağladığı imkânlarla başarıya ulaşmamızda önümüzü açan bilim yuvası okulumuz **Gazi Üniversitesi** ve onun çalışanlarına teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu uzun ve zorlu süreçte benden desteğini eksik etmeyen, yanımda olduklarını hep hissettiğim babama, anneme; bana zaman ayırarak sabırla bekleyen canım eşim Serap’a ve biricik oğlumuz Doruk Alp’e teşekkürler ediyorum.

Yavuz BOLAT

**TÜRKİYE’DE MESLEKİ-TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMU**  
**VE**  
**FARKLI ÜLKELERLE KARŞILAŞTIRILMASI**  
**(DOKTORA TEZİ)**

**Yavuz BOLAT**  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EKİM, 2015**

**ÖZ**

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu belirlemek; farklı ülkelerin (ABD, Avustralya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya) mesleki-teknik eğitimleri ile karşılaştırmak ve Türkiye için bir model önerisi geliştirmektir. Bu araştırma, nitel bir araştırma olup aynı zamanda karşılaştırmalı bir eğitim araştırması niteliği taşımaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma kurumsal olarak mesleki-teknik eğitime odaklanırken aynı zamanda mesleki-teknik eğitimle ilişkili paydaş gruplarının bu alana ilişkin beklentileri ve sorunlarını konu edinmektedir. Bu kapsamda araştırma, iki temel araştırma aşaması üzerine kurulmuş olup bu araştırmanın birinci aşaması, doküman analizi; ikinci aşaması ise durum çalışmasından meydana gelmektedir. Araştırmanın karşılaştırmalı çalışma evrenini ABD, Avustralya, Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya ve Türkiye oluşturmaktadır. Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin paydaş grubunun oldukça geniş olması ve yapılacak olan görüşme sayılarının çokluğu nedeniyle çalışma evrenini temsil edecek örneklem grubunu oluşturabilmek için amaçlı örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Durum çalışması için seçilen çalışma evreninde 101 katılımcı yer almaktadır. Bu paydaşlarla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları aracılığıyla yapılan görüşmelerde 34 saat 14 dakika 35 saniye görüşme kaydı yapılmıştır. Görüşme kayıtları için içerik analizi, karşılaştırmalı eğitim kaynakları için doküman analizi araştırmada kullanılan veri analizi yöntemlerini oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamındaki ülkeler eğitim yönetimleri ve eğitim sistemlerinin yapılanması bakımından farklılıklar göstermektedir. Mesleki-teknik eğitime başlama yaşı ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Mesleki eğitime başlama yaşı 13 yaş sonu ile en erken Türkiye’dedir. Mesleki-teknik eğitime sınıf düzeyinde 9. Sınıf düzeyi ile Fransa ve Türkiye öğrencilerinin en erken mesleki eğitime başladığı ülkelerdir. Ülkelerde verilen



mesleki eğitim faaliyetleri 3 ay ile birleştirilmiş ortaöğretim uygulamalarıyla 6 yıl arasında değişmektedir. Ülkelerin mesleki-teknik eğitimin zorunlu eğitim içerisinde olma durumuna göre farklılıklar bulunmaktadır. Mesleki-teknik eğitimde yeterlilik ve sertifika uygulamalarının giderek artan bir öneme sahip olduğu dikkat çeken bir sonuçtur. Mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede ülkelerin öğretmen yetiştirme okulları ile sertifika yeterliliğine dayanan modelleri uyguladığı tespiti yapılmıştır. Mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye dışında tüm ülkelerin eğitim süreçleri ve kurumları net bir şekilde düzenlenmiştir. Ülkelerin farklı eğitim kademeleri için öğrenci başına harcadıkları miktarların farklı olduğu sonucu ulaşılmıştır. Ülkelerin genel eğitim sistemleri içindeki eğitim kademeleri için yaptığı öğrenci başına harcamada ABD, her üç eğitim kademesinde en fazla harcamayı yapan ülkedir. Türkiye ilköğretim ve ortaöğretimde harcama miktarları bakımından diğer ülkelerin oldukça gerisindedir.

Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu betimlemek amacıyla görüşlerine başvurulmuş paydaşlar, olumsuz toplumsal algıyı bu alana ilişkin en önemli sorun olarak görmektedirler. Bununla birlikte ülkedeki mesleki-teknik eğitimin kalitesi ve alandaki öğrenci kalitesi paydaşlar tarafından sorun olarak görülmektedir. Türkiye’de mesleki-teknik eğitim mezunlarının istihdam edilmesi bir sorun oluşturmakla birlikte piyasa nitelikli işgücü eksikliği çekmektedir. Katılımcı görüşlerine göre mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin büyük çoğunluğunun akademik başarısızlık içinde olduğu söylenebilir. Mesleki-teknik eğitimde MEB’in paydaşları tarafından karar alma sürecinde daha az paylaşımcı olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan paydaşlar, ülkenin genç nüfusunu mesleki-teknik eğitimin en güçlü yönü olarak görürken öğrenci kalitesini bu alandaki en zayıf yön olarak belirlemişlerdir. Bu görüş katılımcıların en güçlü yön olarak nitelendirdiği ülkenin genç nüfusunun mesleki-teknik eğitimde nitelikli bir biçimde okullandırılmadığını sonucu doğurmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretim görevlileri, akademisyenler ve işverenlerin yükseköğretime sınavsız geçişe karşı oldukları; öğrenciler, işgörenler ve STK’ların yükseköğretime sınavsız geçişi destekledikleri tespiti yapılmıştır. Bu sonuçlar dikkate alınarak mesleki-teknik eğitime yönelik Türkiye için bir model önerisi geliştirilmiştir.

Bilim Kodu :  
Anahtar Kelimeler : Mesleki ve teknik eğitim, karşılaştırmalı eğitim, durum çalışması, model önerisi, eğitim programları ve öğretim.  
Sayfa Adedi : 456 (xxv + 428)  
Danışman : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

# **CURRENT STATE OF VOCATIONAL-TECHNICAL EDUCATION IN TURKEY AND COMPARISON WITH OTHER COUNTRIES**

**(Ph.D Thesis)**

**Yavuz BOLAT**

**GAZI UNIVERSITY**

**GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

**OCTOBER, 2015**

## **ABSTRACT**

Purpose of this study is to determine current state of the vocational and technical education in Turkey, compare it with vocational and technical education in different countries such as USA, Australia, Germany, France, England and Japan and develop a model suggestion for Turkey.

This is a qualitative study and a comparative education research on qualitative data analyses. While this qualitative research focuses on vocational and technical education intuitively and it is also about problems and expectations of shareholder groups. In this context study was founded on two basic phases. First phase consists of document analyses and second phase consists of case studies. Comparative universe of the study involves USA, Australia, Germany, France, England, Japan and Turkey. Because stakeholder groups of vocational and technical education is pretty wide and number of interviews going to be made is a lot, purposeful sampling method was used to create sample group of the study universe. There are 101 participants in the sample group chosen for the case study. There is 34 hours 14 minutes and 35 seconds of interview record of the interviews conducted via interview forms between researcher and stakeholders. Content analysis for interview records, and document analysis for comparative education resources are the methods used on the research.

When educational administration and structure of educational systems are evaluated in countries within the study the results showed differences. Vocational education starting age is at the earliest with the age late 13 in Turkey. Turkey and France are the countries in which vocational education starts earliest on class level with level 9. Vocational education activities shows differences among 3 month integrated secondary education applications and 6 years. There are differences according the involvement of vocational and technical education in compulsory education. Ever increasing importance of proficiency and certificate applications on vocational and technical education is a striking result of the

study. It is determined that countries use teacher training schools and certificate proficiency based models. It is seen that all countries except Turkey have regulated educational processes and intuitions clearly on the subject of training teachers. Results show that countries spend different amounts per student on different levels of education. On expenses per student for different levels of education in the general education system USA makes the most among all three of the educational levels. Turkey is far behind in terms of expenses in primary and secondary education.

The stakeholders referenced their opinions in order to describe the present state of the vocational technical education in Turkey, have stated that the negative social perception is the most important problem with regard to this issue. However, vocational-technical education quality in Turkey and the quality of students in this issue have been regarded as a problem by the stakeholders concluded. While the employment of vocational-technical education graduates creates a problem in Turkey, it has been determined that the market has suffered a lack of skilled-labor. According to feedback from participants, it can be said that the vast majority of vocational-technical education students have academically failed. It is confirmed that stakeholders find the Ministry of National Education is less sharing in the resolution process. While stakeholders, participating to the research regarded the young people population as the most powerful aspect of the vocational-technical education, they have also stated the quality of the students on this matter as the weakest factor. This opinion regards that the young people whom the participants described as the most powerful aspect on this matter haven't been provided a qualified vocational-technical education. It has been determined that the teachers, faculty members, academics and employers participating on the research are against the transition without examination and students, workers and NGOs have supported the transition without examination. In consideration of these results, a model proposal for vocational-technical education in Turkey has been developed.

Science Code :  
Key Words : Vocational and technical education, comparative education, case study, a model proposal, educational programmes and instruction.  
Page Number : 456 (xxv + 428)  
Supervisor : Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

## İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRI ONAY SAYFASI .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxv
<b>BÖLÜM I</b>	
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Mesleki-Teknik Eğitim.....	1
1.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim.....	10
1.2. Araştırmanın Amacı .....	15
1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları .....	15
1.3. Araştırmanın Önemi .....	15
1.4. Sınırlılıklar.....	16
1.4. Tanımlar.....	17
<b>BÖLÜM II</b>	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	19
2.1. Kavramsal Çerçeve .....	19
2.1.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Amacı .....	19
2.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimi Düzenleyen Yasal Kaynaklar .....	24
2.1.2.1. 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu.....	25
2.1.2.2. 4702 Sayılı Kanun ve Mesleki-Teknik Eğitim .....	29
2.1.2.3. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.....	33

2.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Uygulamaları .....	37
2.1.3.1. Kurum (Okul) Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim.....	38
2.1.3.2. Okul- İşyeri Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim.....	40
2.1.3.3. Modüler Sistem Yaklaşımlı Mesleki-Teknik Eğitim.....	42
2.1.3.4. Sektör Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim.....	44
2.1.4. Mesleki-Teknik Eğitimi Geliştirme Proje ve Programları .....	48
2.1.4.1. Ulusal Projeler .....	48
2.1.4.1.1. Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR) .....	48
2.1.4.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP).....	49
2.1.4.1.3. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE) .....	49
2.1.4.1.4. Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME) .....	50
2.1.4.1.5. Mesleki Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi.....	51
2.1.4.1.6. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi .....	51
2.1.4.1.7. Okul-Sanayi Eğitim Programları Projesi (OSEP).....	52
2.1.4.1.8. Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Beceri'10 Projesi.....	53
2.1.4.1.9. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi.....	55
2.1.4.1.10. Meslekî Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP).....	57
2.1.4.1.11. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi.....	60
2.1.4.2. Uluslararası Programlar.....	61
2.1.4.2.1. Leonardo Da Vinci Programı .....	63
2.1.5. Mesleki-Teknik Eğitimde Program Geliştirme .....	67
2.2. İlgili Araştırmalar .....	81
<b>BÖLÜM III</b>	
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>87</b>
3.1. Araştırma Modeli.....	87
3.1.1. Doküman İncelemesi .....	89
3.1.2. Durum Çalışması .....	89
3.2. Örneklem .....	92
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	98
3.3.1. Doküman İncelemesi .....	98
3.3.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme .....	99
3.4. Verilerin Analizi.....	103

3.4.1. Doküman Analizi:.....	103
3.4.2. Görüşme Analizi .....	104
<b>BÖLÜM IV</b>	
<b>BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>107</b>
<b>4.1. Türkiye, ABD, Avusturalya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya'nın: .....</b>	<b>107</b>
4.1.1.Genel Özellikleri Nelerdir? .....	107
4.1.1.1. <i>Türkiye</i> .....	107
4.1.1.2. <i>Almanya</i> .....	109
4.1.1.3. <i>Amerika Birleşik Devletleri</i> .....	111
4.1.1.4. <i>Avustralya</i> .....	113
4.1.1.5. <i>Fransa</i> .....	115
4.1.1.6. <i>İngiltere</i> .....	116
4.1.1.7. <i>Japonya</i> .....	119
<i>Yorum</i> .....	121
4.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı Nedir? .....	122
4.1.2.1. <i>Türkiye</i> .....	122
4.1.2.2. <i>Almanya</i> .....	130
4.1.2.3. <i>Amerika Birleşik Devletleri</i> .....	136
4.1.2.4. <i>Avustralya</i> .....	143
4.1.2.5. <i>Fransa</i> .....	149
4.1.2.6. <i>İngiltere</i> .....	153
4.1.2.7. <i>Japonya</i> .....	157
<i>Yorum</i> .....	161
4.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları Nelerdir? .....	162
4.1.3.1. <i>Türkiye</i> .....	162
4.1.3.2. <i>Almanya</i> .....	166
4.1.3.3. <i>Amerika Birleşik Devletleri</i> .....	170
4.1.3.4. <i>Avustralya</i> .....	171
4.1.3.5. <i>Fransa</i> .....	176
4.1.3.6. <i>İngiltere</i> .....	181
4.1.3.7. <i>Japonya</i> .....	182
<i>Yorum</i> .....	184

<b>4.1.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları Nelerdir? .....</b>	<b>186</b>
<i>4.1.4.1. Türkiye.....</i>	<i>186</i>
<i>4.1.4.2. Almanya.....</i>	<i>191</i>
<i>4.1.4.3. Amerika Birleşik Devletleri .....</i>	<i>196</i>
<i>4.1.4.4. Avustralya.....</i>	<i>200</i>
<i>4.1.4.5. Fransa.....</i>	<i>203</i>
<i>4.1.4.6. İngiltere .....</i>	<i>206</i>
<i>4.1.4.7. Japonya.....</i>	<i>209</i>
<i>Yorum .....</i>	<i>212</i>
<b>4.1.5. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Modelleri Nasıldır? .....</b>	<b>213</b>
<i>4.1.5.1. Türkiye.....</i>	<i>213</i>
<i>4.1.5.2. Almanya.....</i>	<i>219</i>
<i>4.1.5.3. Amerika Birleşik Devletleri .....</i>	<i>223</i>
<i>4.1.5.4. Avustralya.....</i>	<i>226</i>
<i>4.1.5.5. Fransa.....</i>	<i>227</i>
<i>4.1.5.6. İngiltere .....</i>	<i>230</i>
<i>4.1.5.7 Japonya.....</i>	<i>233</i>
<i>Yorum .....</i>	<i>236</i>
<b>4.1.6. Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı Nasıl Sağlanmaktadır? .....</b>	<b>237</b>
<i>4.1.6.1. Türkiye.....</i>	<i>237</i>
<i>4.1.6.2. Almanya.....</i>	<i>241</i>
<i>4.1.6.3. Amerika Birleşik Devletleri .....</i>	<i>246</i>
<i>4.1.6.4. Avustralya.....</i>	<i>249</i>
<i>4.1.6.5. Fransa.....</i>	<i>252</i>
<i>4.1.6.6. İngiltere .....</i>	<i>253</i>
<i>4.1.6.7 Japonya.....</i>	<i>256</i>
<i>Yorum .....</i>	<i>258</i>
<b>4.2. ABD, Avusturalya, Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya'daki mesleki-teknik eğitim uygulamaları ile Türkiye'deki durum arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir? .....</b>	<b>259</b>
<b>4.2.1. Genel Özellikleri .....</b>	<b>259</b>
<b>4.2.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı .....</b>	<b>261</b>

4.2.3. Mesleki-Teknik Veren Ortaöğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki-Teknik Eğitim Programları.....	265
4.2.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları.....	268
4.2.5. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sistemleri .....	270
4.2.6. Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı .....	272
4.3. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşleri Nasıldır? .....	278
4.3.1. Araştırmaya Katılan Mesleki-Teknik Eğitim Paydaşlarına İlişkin Bilgiler	278
4.3.2. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar	280
4.3.2.1. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	280
4.3.2.1.1. Öğrencilerin MTE’yi Tercih Etme Nedenleri .....	280
4.3.2.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarındaki Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Görüşleri.....	283
4.3.2.1.3. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri.....	285
4.3.2.1.4. Öğrencilerin Okulda Almış Oldukları Eğitimin Mesleği Yapmalarına Katkısına İlişkin Görüşleri .....	287
4.3.2.1.5. Öğrencilerin Eğitimcilerle İlişkin Görüşleri.....	289
4.3.2.1.6. Öğrencilerin Lise Eğitiminden Sonra Mesleki-Teknik Eğitime Geçişteki Mevcut Duruma İlişkin Görüşleri.....	290
4.3.2.1.7. Öğrencilerin Staj uygulamalarına İlişkin Görüşleri .....	292
4.3.2.1.8. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	294
4.3.2.1.9. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri .....	296
4.3.2.1.10. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentileri.....	299
4.3.2.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	300
4.3.2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	300
4.3.2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri .....	303



4.3.2.2.3. Öğretmenlerin MEB'in Rolüne İlişkin Görüşleri.....	306
4.3.2.2.4. Öğretmenlerin Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	309
4.3.2.2.5. Öğretmenlerin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri.....	311
4.3.2.2.6. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri.....	313
4.3.2.2.7. Öğretmenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri.....	316
4.3.2.2.8. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri.....	318
4.3.2.2.9. Öğretmenlerin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri.....	320
4.3.2.2.10. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleği Açısından Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri.....	322
4.3.2.2.11. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetsel Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	323
4.3.2.2.12. Öğretmenlerin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	324
4.3.2.2.13. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri.....	326
2.3.2.2.14. Öğretmenlerin Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri.....	328
2.3.2.3. MEB ve STK Temsilcilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	330
2.3.2.3.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	330
2.3.2.3.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri .....	333
2.3.2.3.3. MEB'in Rolüne İlişkin Görüşleri.....	334
2.3.2.3.4. Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	335
2.3.2.3.5. MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri .....	336
2.3.2.3.6. Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri.....	337

2.3.2.3.7. Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri.....	339
2.3.2.3.8. Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri .....	340
2.3.2.3.9. Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri.....	342
2.3.2.3.10. Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetmelik Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	343
2.3.2.3.11. Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	344
2.3.2.3.12. Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	345
2.3.2.3.13. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri .....	345
2.3.2.4. İşveren ve İşgören Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	346
2.3.2.4.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri.....	346
2.3.2.4.2. Mesleki-Teknik Eğitimdeki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri.....	348
2.3.2.4.3. MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri.....	349
2.3.2.4.4. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	350
2.3.2.4.5. MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri .....	351
2.3.2.4.6.Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri.....	351
2.3.2.4.7. Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin Görüşleri .....	352
2.3.2.4.8. Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri.....	353
2.3.2.4.9.Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	354
2.3.2.4.10.Türkiye’de Mesleki- Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri .....	355

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER..... 363**

#### **5.1. Sonuçlar ..... 363**

##### **5.1.1. Ülkelerin, ..... 363**

###### **5.1.1.1. Mesleki-Teknik Eğitime Temel Teşkil Eden Genel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar ..... 363**

###### **5.1.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamına İlişkin Sonuçlar..... 364**

5.1.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları Ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programlarına İlişkin Sonuçlar .....	365
5.1.1.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları Ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programlarına İlişkin Sonuçlar .....	366
5.1.1.5. Mesleki-Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Politikalarına İlişkin Sonuçlar .....	367
5.1.1.6. Mesleki-Teknik Eğitimde Finansman Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar ..	368
5.1.2. Ülkelerin Mevcut Mesleki-Teknik Eğitim Uygulamalarının Benzer ve Farklı Yönlerini İlişkin Sonuçlar.....	369
5.1.3. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar .....	370
5.2. Öneriler .....	372
5.2.1. Mesleki-Teknik Eğitime İlişkin Geliştirilen Model Önerisi .....	372
5.2.1.1. Mesleki-Teknik Eğitimden Sorumlu Güçlü Bir Kurumun Oluşturulması .....	372
5.2.1.2. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Okulların Reformu.....	373
5.2.1.3. Öğrenci Niteliklerinin Düzenlenmesi.....	377
5.2.1.4. Öğretmen Nitelikleri ve Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Düzenlenmesi .....	379
5.2.1.5. Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Yapılandırılması .....	382
5.2.1.6. Olumlu Toplumsal Algının Oluşturulması .....	384
5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	387
KAYNAKÇA.....	388
EKLER.....	420
Ek 1. Araştırma İzinleri .....	421
Ek 1.1. MEB Araştırma İzinleri.....	421
Ek 1.2. MYO Araştırma İzinleri .....	422
Ek 2. Araştırmada Kullanılan Görüşme Formları .....	424
Ek 2.1. Öğretmen/Yönetici/Öğretim Görevlisi/Akademisyen Görüşme formu ..	424
Ek 2.2. Öğrenci Görüşme Formu .....	426
Ek 2.3. İşveren ve İşgören Görüşme Formu .....	427

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye’de 2014-2015 Yılı Mesleki-Teknik Eğitimdeki Öğrenci Sayıları .....	8
Tablo 2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Kullanılan Araştırma Modelleri.....	13
Tablo 3. 2014 Yılı Legatum Refah Endeksi .....	14
Tablo 4. Temel Mesleki Eğitim ile Teknik Eğitimin Farkları .....	21
Tablo 5. Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Mesleki-Teknik Eğitim Uygulama Örnekleri.....	38
Tablo 6. Bir Modülün Aşamaları .....	43
Tablo 7. Geleneksel Eğitim Süreci ve Sektör Odaklı Eğitim Süreci .....	45
Tablo 8. Türkiye’de 2014 Yılında En Fazla Yetenek Açığı Olan Meslek Alanları .....	46
Tablo 9. METEK Projesi Kalite Güvence Sistemi .....	55
Tablo 10. MESGEP Kapsamındaki Özel Politika Gerektiren (Dezavantajlı) Gruplar .....	58
Tablo 11. MESGEP Kapsamında Açılacak Kurslara Ankara İli Örneği .....	59
Tablo 12. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı Kapsamında Yürütülen Faaliyetler .....	62
Tablo 13. LDV Mesleki Eğitim Programı Kapsamındaki Faaliyetler .....	64
Tablo 14. ERASMUS + Programı Bütünsel Yapısı .....	65
Tablo 15. Meslek (İş) Analizinin Avantajları ve Dezavantajları .....	72
Tablo 16. Türkiye’de Modüler Eğitimin Tarihçesi .....	77
Tablo 17. Bu Çalışmada Kullanılan Durum Çalışması Bileşenleri .....	91
Tablo 18. Araştırmanın Çalışma Evreni .....	94
Tablo 19. Durum Çalışması Evreninde Yer Alan Okullardaki Katılımcı Sayıları .....	95
Tablo 20. Durum Çalışması Katılımcıları .....	96
Tablo 21. Akademisyenler, MEB ve STK Temsilcilerine İlişkin Bilgiler .....	97
Tablo 22. Dokümanların İç ve Dış Geçerliklerinin Kontrol Edilmesi .....	99
Tablo 23. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşları .....	127
Tablo 24. Türkiye’de Mesleki Eğitim İçerisindeki Bazı Meslekler .....	130
Tablo 25. Almanya’da Mesleki-Teknik Eğitim Alanlarına Göre Değişim Oaranları .....	135

Tablo 26. Avustralya'da Mesleki Eğitimden Sorumlu Kurum ve Kuruluşlar.....	145
Tablo 27. İngiltere'de Mesleki Eğitimden Sorumlu Kurumlar İle Sorumluluk Alanları ...	155
Tablo 28. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları .....	164
Tablo 29. Türkiye'de Mesleki Ortaöğretimde Yer Olan Meslek Alanları.....	165
Tablo 30. Alman Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Mesleki Ortaöğretim Yeterlilikleri .....	169
Tablo 31. ABD'de Kariyer ve Mesleki Eğitim Alanlarının Taksonomisi .....	171
Tablo 32. TAFE Programlarındaki Mesleki-Teknik Eğitim Alanları.....	175
Tablo 33. Yükseköğretim Temel Göstergeleri.....	188
Tablo 34. Yükseköğretim öğrenci sayıları.....	189
Tablo 35. Meslek Yüksekokulu Çeşitleri.....	191
Tablo 36. Almanya'da Yükseköğretimde Mesleki-Teknik Eğitim.....	193
Tablo 37. Amerikan Mesleki-Teknik Eğitiminde Ulusal Kariyer Kümeleri .....	199
Tablo 38. Avustralya'da Üniversite Eğitimi Yeterlilikleri .....	202
Tablo 39. Fransa'daki Eğitim Kademeleri ve EQF Seviyeleri .....	206
Tablo 40. Japon Yükseköğretimi ve EQF'ye Yeterlilik Seviyeleri .....	212
Tablo 41. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Programlarında Öğretmenlik Mesleği Dersleri .....	216
Tablo 42. 15546 Sayılı Kanun Gereğince Kapatılan ve Kurulan Fakülteler .....	217
Tablo 43. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Dersleri.....	218
Tablo 44. YÖK Tarafından Önerilen Seçmeli Dersler .....	219
Tablo 45. Alman Mesleki-Teknik Eğitiminde Görevli Öğretmen ve Eğitici Türleri .....	220
Tablo 46. Almanya'da Eğitim Kademelerine Göre Öğretmen Eğitimi .....	221
Tablo 47. Japonya Eğitim Kademelerine Göre Gerekli Genel Sertifika Sınıfları .....	235
Tablo 48. MEB Bütçe Ve Bütçe Tasarısının Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları .....	238
Tablo 49. Halkın ve Özel İdarenin Eğitime Katkısı .....	239
Tablo 50. 2014 Yılı 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu Gereğince Yapılan Geliştirme ve Yaygınlaştırma Faaliyetleri Harcamaları .....	239
Tablo 51. 2015 Yılı MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Alanı Tahmini Bütçesi .....	240
Tablo 52. Mesleki Eğitimin Ekonomik Kaynakları.....	244
Tablo 53. ABD'de Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynakları.....	247
Tablo 54. İngiltere'de 2015-2016 Yılında Mesleki Eğitim Alanında Kullanılabilir Fonlar .....	254

Tablo 55. Japonya’da Eğitim Kurumlarının Kamu, Özel ve Yerel Olarak Dağılımı .....	257
Tablo 56. Ülkelerin Genel Özellikleri .....	259
Tablo 57. Ülkelerin Mesleki ve Teknik Eğitimleri İçin Önemli Gelişmeler .....	260
Tablo 58. Araştırmaya Dâhil Olan Ülkeleri Eğitim Yönetimleri Açısından Karşılaştırılması .....	261
Tablo 59. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı .....	262
Tablo 60. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları .....	265
Tablo 61. Ortaöğretimden Mezun Olanların Cinsiyete Göre Eğitim Alanları.....	266
Tablo 62. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları .....	269
Tablo 63. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Modelleri .....	271
Tablo 64. Türkiye ve Bazı Ülkelerde Eğitimin Finansman Kaynakları .....	274
Tablo 65. Ülkelerin Öğretmen Maaşları .....	275
Tablo 66. Ülkelerin Mesleki-Teknik Eğitimlerine İlişkin Bilgiler .....	277
Tablo 67. Araştırmaya Katılan Mesleki-Teknik Eğitim Paydaşlarına İlişkin Bilgiler .....	279
Tablo 68. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimi Tercih Etme Nedenleri.....	281
Tablo 69. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarındaki Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Görüşleri.....	283
Tablo 70. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri .....	285
Tablo 71. Öğrencilerin Okulda Aldıkları Eğitimin Mesleği Yapmalarına Katkısına İlişkin Görüşleri .....	287
Tablo 72. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Eğitimcilerle İlişkin Görüşleri.....	289
Tablo 73. Öğrencilerin Lise Eğitiminden Sonra Mesleki-Teknik Eğitime Geçişteki Mevcut Duruma İlişkin Görüşleri.....	291
Tablo 74. Öğrencilerin Staj Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	292
Tablo 75. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	294
Tablo 76. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri...	297
Tablo 77. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentileri .....	299
Tablo 78. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	301
Tablo 79. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri	304
Tablo 80. Öğretmenlerin MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri.....	307
Tablo 81. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	309

Tablo 82. ML Öğretmenlerinin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri .....	312
Tablo 83. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri .....	314
Tablo 84. Öğretmenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri .....	316
Tablo 85. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin Görüşleri .....	318
Tablo 86. Öğretmenlerin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri .....	320
Tablo 87. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleği Açısından Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri .....	322
Tablo 88. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönelen Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	324
Tablo 89. ML Öğretmenlerinin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri .....	325
Tablo 90. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	327
Tablo 91. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri .....	329
Tablo 92. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	331
Tablo 93. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri .....	333
Tablo 94. MEB ve STK Temsilcilerinin MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri .....	334
Tablo 95. MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri .....	335
Tablo 96. MEB ve STK Temsilcilerinin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri .....	337
Tablo 97. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri .....	338
Tablo 98. MEB ve STK Temsilcilerinin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri .....	339
Tablo 99. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri .....	341

Tablo 100. MEB Temsilcilerinin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri .....	342
Tablo 101. MEB Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetsel Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	344
Tablo 102. MEB ve STK Temsilcilerinin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri .....	344
Tablo 103. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	345
Tablo 104. MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri.....	346
Tablo 105. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri .....	347
Tablo 106. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimdeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri.....	348
Tablo 107. İşveren ve İşgörenlerin MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri .....	349
Tablo 108. İşveren ve İşgörenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri.....	350
Tablo 109. İşveren ve İşgörenlerin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri.....	351
Tablo 110. İşveren ve İşgörenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınırsız Geçişe İlişkin Görüşleri .....	352
Tablo 111. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri.....	352
Tablo 112. İşveren ve İşgörenlerin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri .....	353
Tablo 113. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri .....	354
Tablo 114. İşveren ve İşgörenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri .....	355
Tablo 115. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitim Alanında Tüm Paydaş Görüşlerine İlişkin Sonuçlar .....	357



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Nurkse'nin Eğitim Kısır Döngüsü Kuramı.....	9
Şekil 2. Devletin güçleri ve eğitimle olan ilişkileri .....	23
Şekil 3. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü.....	34
Şekil 4. Modüler sistem yaklaşımı.....	44
Şekil 5. İşverenlerin belli bir pozisyon için eleman bulamama nedenleri .....	47
Şekil 6. Davies'e göre mesleki-teknik eğitimde program geliştirme.....	69
Şekil 7. Meslek (İş) analizi işlemleri .....	71
Şekil 8. Mahiroğlu'na göre mesleki-teknik eğitimde program geliştirme.....	73
Şekil 9. Sezgin'e göre mesleki-teknik eğitimde program geliştirme.....	75
Şekil 10. MEB yeterliliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme .....	79
Şekil 11. Araştırma modeli ve aşamaları .....	88
Şekil 12. Araştırmada izlenen görüşme ve veri toplama süreci.....	102
Şekil 13. Araştırmanın veri analizi süreçleri.....	105
Şekil 14. MEB Teşkilat Şeması .....	126
Şekil 15. Türk eğitim sistemi ve okul kademesine göre öğrenci yaşları .....	128
Şekil 16. Türk Milli Eğitim sistemi yapılanması ve mesleki eğitimin yeri .....	129
Şekil 17. Almanya'da mesleki eğitim ve öğretimin kurumsal şeması.....	132
Şekil 18. Almanya eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları.....	133
Şekil 19. Alman eğitim-öğretim sistemi .....	134
Şekil 20. ABD Eğitim Departmanı yapısı.....	138
Şekil 21. Amerika Birleşik Devletleri eğitim-öğretim sistemi .....	140
Şekil 22. Avustralya Yeterlilikler Seviyesi Çarkı.....	147
Şekil 23. Avustralya eğitim sistemi .....	148
Şekil 24. Fransa eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları.....	152
Şekil 25. İngiltere eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları.....	156
Şekil 26. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı .....	159
Şekil 27. Japon Eğitim Sistemi .....	160

Şekil 28. Türkiye’de öğrencinin ortaöğretime yönelme ve mesleki eğitim süreci .....	163
Şekil 29. Avustralya’da mesleki eğitimde akreditasyon.....	173
Şekil 30. Fransa’da mesleki-teknik eğitimde “Kariyer Yolu” .....	179
Şekil 31. Meslek yüksekokullarının faaliyetinin bağlı bulunduğu yer .....	190
Şekil 32. Almanya’da yükseköğretimde kullanılan derece sistemi .....	194
Şekil 33. Almanya’da ileri mesleki eğitim-öğretimin bileşenleri.....	195
Şekil 34. Almanya’da Mesleki Eğitimi Öğretmeni Eğitimi.....	222
Şekil 35. Almanya’da mesleki-teknik eğitim okullarının finansman yapısı.....	244
Şekil 36. İngiltere’de mesleki eğitimin ekonomik kaynakları.....	253
Şekil 37. Ülkelerin 25-64 yaş arası nüfusun istihdam oranları .....	263
Şekil 38. Ülkelerin 25-34 yaş arası nüfusun istihdam oranları .....	264
Şekil 39. Ülkelerin mesleki-teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payı.....	267
Şekil 40. Ülkelerin temel eğitimde öğrenci başına yıllık harcama miktarları .....	272
Şekil 41. Katılımcıların görüşlerine göre Türkiye’de mesleki-teknik eğitim .....	356
Şekil 42. Katılımcı görüşlerine göre Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin durumu.....	362
Şekil 43. Yeni mesleki ve teknik eğitim okulu modeli .....	376
Şekil 44. Mesleki rehberlik süreçleri .....	378
Şekil 45. Teknoloji Fakültelerinde öğretmen yetiştirme.....	381
Şekil 46. Türkiye için mesleki ve teknik eğitim model önerisi .....	386

## KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AET	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKML	Anadolu Kız Meslek Lisesi
AKTL	Anadolu Kız Teknik Lisesi
AML	Anadolu Meslek Lisesi
ASO	Ankara Sanayi Odası
ATL	Anadolu Teknik Lisesi
CEDEFOP	Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı
ECTS	The European Credit Transfer System
ECVET	European Credit Transfer in Vocational Education and Training
EQAVET	Meslekî Eğitim ve Öğretim için Avrupa Kalite Güvencesi
EML	Endüstri Meslek Lisesi
FOET	Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflaması
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
IBRD	Dünya Bankası
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
ISCED	Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması
ISCO	Uluslararası Standart Meslek Sınıflaması
İMEİGEP	İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı
İKMEP	İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
KB	Kalkınma Bakanlığı
LLP	Hayatboyu Öğrenme Programı

LİMME	Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi
ME	Mesleki Eğitim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEK	Meslekî Eğitim Kurulu
MEGEP	Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
MESGEP	Meslekî Becerilerin Geliştirilmesi Projesi
METEK	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
METEM	Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi
METGE	Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
METUBIS	Mesleki Teknik Eğitimde Uygulanabilir Bilgi Sistemi Projesi
ML	Meslek Lisesi
MTE	Mesleki ve Teknik Eğitim
MYO	Meslek Yüksekokulu
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
OSANOR	Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi
OSEP	Okul-Sanayi Eğitim Programları Projesi
STK	Sivil Toplum Kuruluşları
TESK	Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu
TL	Teknik Lise
TİKA	Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TOBB	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TPE	Türk Patent Enstitüsü
TSE	Türk Standartları Enstitüsü
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TÜRKAK	Türk Akreditasyon Kurumu
TÜRK-İŞ	Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UA	Ulusal Ajans
UMEM	Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Projesi
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve bu amaç çerçevesinde cevap aranan sorulara yer verilerek araştırmanın önemi ortaya konmaktadır. Ayrıca bazı önemli kavramların ve araştırmayı şekillendiren sınırlılıkların neler olduğu belirtilmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

#### 1.1.1. Mesleki-Teknik Eğitim

Meslek; “belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015a). Medeni cemiyetlerin kurduğu temel müesseseler içinde en önemlilerinden biri iştir. Diğer bütün müesseselerin varlığı bu müessesenin sürekli olarak başarı sağlamasına bağlıdır (Mays, 1960, s. 1). Ayrıca iş, insanın manevi hayatı ve rasyonel düşüncesi yanında onun özünü belirleyen önemli bir unsurdur. Buna rağmen iş ya da meslek kavramının bir eğitim ilkesi olarak kabul edilmesi, ancak çok sonraları olmuştur (Aytaç, 2006). İş kavramının eğitimsel bir konu olarak ele alınmasıyla meslek edinmenin eğitim vasıtasıyla mümkün olacağı görüşü doğmuştur. Klasik anlamda yapılan meslek eğitimi, okulun ve eğitimin temel alındığı anlayış ve toplum içinde meydana gelen değişikliklerle farklı uygulamaları beraberinde getirmiştir. Değişime uğrayan bu toplumsal koşullar nedeni ile aile içinde yapılan meslek eğitimi daha uzmanlaşmış bir yapıya bürünerek yerini çıraklık sistemine bırakmıştır. Çıraklık eğitiminde bireyin sahip olacağı üretim bilgisi ve belli bir iş yapma becerisi ki buna zanaat

ta denilebilir; bilgi ve becerinin, sahiplerinden diğerlerine aktarılmasıdır. Bu aktarım çıraklık eğitimini sosyal ilişkileri barındıran sosyal bir müessese haline getirmektedir (Akkutay, 1991, s. 3). Çıraklık sisteminin gelişmesi, iş eğitiminin aile dışında bir yapı tarafından yürütülmesine imkân sağlamıştır. Endüstriyel gelişmelerin neden olduğu değişiklikler meslekleri çeşitlendirip daha uzmanlaşmış teknisyen ve yarı vasıflı işçi ihtiyaçlarını arttırmıştır. Bu gelişmeler, çıraklık sisteminin dışında çeşitli mesleki eğitim sistemlerinin geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Böylece mesleki-teknik eğitim, örgütlenmiş bir okul programı olarak eğitim sistemlerine girerek ve birçok değişikliğe uğrayarak bugünkü uygulanan şeklini almıştır (Doğan, 1983; Demir ve Şen, 2009).

Mesleki-teknik eğitimin gelişim sürecinde bu alanda çalışmalar yapan eğitimciler arasında farklı reformist yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mesleki eğitim alanında 18. ve 20. yüzyıllarda ortaya çıkmaya başlayan “İş Okulu” ve “Üretim Okulu” akımları bu alana farklı bakışlar getirerek mesleki-teknik eğitime önemli etkiler bırakmıştır. Özellikle “İş Okulu Akımı” kendi zamanında ve sonraki devrede, çağımızı çok güçlü bir şekilde etkilemiştir. Bu nedenle eğitimciler tarafından en geniş kapsamlı bir eğitim reformu olarak nitelendirilmektedir (Aytaç, 2006, s. 93). Ayrıca Rousseau tarafından ortaya atılan mesleki ve teknik eğitim kavramı, Pestalozzi, Froebel, Dewey ve Kerschensteiner tarafından geliştirilmiş ve modern meslek eğitiminin kuramsal temeli oluşturulmuştur. Bu öncüler iş-egitim ilişkisini, işe olan gereksinimi, toplumsal ve bireysel gelişime katkısının belirgin hale getirmişlerdir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001, s. 27).

Türk Eğitim Tarihi incelendiğinde, mesleki-teknik eğitim anlamında farklı çağlarda farklı uygulamalar ve yapılanmaları içeren özellikleri eğitim anlayışı içerisinde barındırdığı görülmektedir. Türk tarihinde mesleki-teknik eğitim alanında yapılan önemli gelişmeler Cumhuriyet öncesi dönemde ve Cumhuriyet döneminde görülmektedir. Ancak bu dönemin dışında eski Türk toplumlarında mesleki eğitim de önemli bir yer tutmaktadır (Akyüz, 2013, s. 5). Cumhuriyet öncesi dönemde Türk esnaf ve sanatkârlarının teşkilatlanmasıyla doğan çıraklık eğitimi bir mesleki eğitim türü olarak 12. yüzyılda Selçuklular devrinde Ahilik Teşkilatıyla başlamıştır. Bu dönemde Anadolu’ya gelen Türkler arasındaki esnaf ve sanatkârlar Anadolu’da bulunan meslektaşlarına kendilerini kabul ettirebilmek için bir teşkilatın kurulmasına ihtiyaç duymaları bu teşkilatı ortaya çıkarmıştır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Ortaya çıkan esnaf ve zanaatkâr sınıfı, batının aksine Türklerde “iyi insan olma” ve “hizmet ehli olma” düşüncesiyle doğmuştur (Akkutay, 1991, s. 5). Bu dönemde

çağdaşlarının çok önünde bir yapılanma olan “Ahilik, küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitilmelerini amaçlayan bir lonca” teşkilatıdır (Akyüz, 2013). Ahi Teşkilatları insanların mesleki-teknik eğitim ihtiyaçlarını işbaşında eğitim ile karşılamış, sosyal ve siyasal anlamda toplumu etkilemiştir. Toplumda üretimin devamını sağlarken kaliteli üretim hakkında esnaflara gerekli düzenlemeler ve cezai yaptırımlar sunmuştur. Bu teşkilat 17. yüzyıla kadar aktif olarak çalışmış, toplumda sosyal ve ekonomik faaliyetleri yerine getirirken üretimin devamlılığını da sağlamıştır. Ancak Osmanlı Devletinin yönetiminde gayrimüslim tebaanın var olması bu dinler arasında ortak bir işbölümü ve çalışma ortamının oluşturulması zorunluluğu doğmuştur. Bu zorunluluk nedeniyle teşkilatın daha önceki yapısından büyük bir değişiklik kaybetmeden yeni bir teşkilat doğmasına neden olmuştur. “Gedik” adı verilen yeni teşkilatın verdiği çıraklık ve kalfalık eğitiminden geçip ustalığa ulaşmayan; yani Gedik sahibi (Gedik’li) olmayan hiç kimse sanat ve ticaretle uğraşamamaktaydı. Bu mesleki eğitim uygulamasına “gedik usulü” denilmektedir. Gedik teşkilatı 1860 yılına gelindiğinde bazı ticaret anlaşmaları gereği ortadan kaldırılmıştır (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, [TİSK] 1997, s. 8).

Osmanlı mesleki eğitiminde meslek teşkilatlarının yanında zamanla ihtiyaç dâhilinde açılan bazı mesleki-teknik eğitim okulları bulunmaktaydı. Bu okullar, toplumda bu yöndeki ihtiyacı gören padişahların, yöneticilerin ve toplumun önemli şahsiyetlerinin çabaları ile açılmış eğitim kurumlarıdır. 19. Yüzyılın ikinci yarısında endüstri, ev ekonomisi, ticaret ve tarım alanlarında okullar açıldığı görülmektedir (Akkutay, 2011, s. 147). 1861’de Tuna Valiliği yapan Mithat Paşa öncelikle Niş’te, ardından 1864’te Ruscuk ve Sofya ‘da kimsesiz çocukları barındırmak ve onlara birer sanat (meslek) öğretmek hedefiyle ilk sanat okulları olarak bilinen “Islahaneler’i” açmıştır. Islahaneler’de öğrencilere, çuhacılık, araba yapıcılığı, kunduracılık, terzilik, külahçılık vb. çağın önemli sanatları öğretilmiştir. Bursa Tophane Sanat Okulu bu dönemde açılan ilk sanat okullarından olup zamanla İzmir, Konya, Diyarbakır, Kastamonu gibi Anadolu illerine de yayılmıştır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002 ve Akkutay, 2011). Aynı zamanda kızların mesleki eğitimi ile ilgilenen Mithat Paşa 1285’te (1869) Yedikule’deki fabrikalarda çalıştırılmak ve yetiştirilmek üzere bir kız sanayi mektebi açarak buraya elli kız kaydettirmiştir. Bundan sonra Maarif Nezareti, kızları hem okutmak hem de meslek sahibi yapmak amacıyla 1878’te Üsküdar’da, 1879’ta İstanbul’un Aksaray ilçesinde ve İstanbul Cağaloğlu’nda olmak üzere üç tane kız sanayi mektebi açmıştır (Tuna, 1973 ve Akkutay,

2011). 1883 Yılında dönemin Ticaret Bakanı Suphi Paşa “Hamidiye Ticaret Mektebi Alisi” adıyla ilk ticaret okulunu açmıştır (Akkutay, 2011, s. 148).

Askeri ihtiyaçların artması, teknik eğitim almış eleman sıkıntısı çekilmesi askeri alanda da bazı teknik okulların açılmasını zorunlu kılmıştır. Bu tarihte devletin askeri, mali ve ekonomik açıdan mevcut durumu kötüye gitmekte yerli sanatlar giderek ortadan kaybolmaya başlamıştır. Devlet tarafından "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun", "Mühendishane-i Berri-i Hümayun" batı örneği ilk teknik okullar olarak açılmıştır. Sınırlı olan yerli sanayiye korumak için bazı teşebbüsler yapılmış ancak istenilen başarı alınamamıştır (Nogay, 2007). Bu teknik eğitim çalışmalarının yanında Osmanlı İmparatorluğunda ilk çırak mektepleri, çalışma yerlerine yakın olarak 1914 yılında açılan biri Üsküdar’da diğer ikisi İstanbul’da olmak üzere açılan okullardır. Açılan bu çırak okullarının asıl amacı gündüz ticaretle uğraşan ve okuma fırsatı bulamayan öğrencilere ilköğrenim vermektir. Ayrıca demiryollarında ihtiyaç duyulan teknik elemanların yetiştirilmesi için de 1915 yılında İzmir ve İstanbul’da “Şimendifer Mektepleri” açılmıştır (Tuna, 1973, s. 38-39).

Cumhuriyetin eğitime getirdiği kazanımlar mesleki-teknik eğitim alanına da yansımıştır. Mesleki-teknik eğitimde sanayi, ticaret ve hizmetler sektörlerine nitelikli ara eleman yetiştirmek için bazı adımlar atılarak Türk eğitim sisteminin temel organlarından biri haline getirilmiştir (Özsoy, 2007, s. 149). 1933’te Eğitim Bakanlığının merkez yapısı içinde Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve 1941’de Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı oluşturulmuştur. Yine 1931’de 1867 Sayılı Kanun gereği ülke çapında iller dokuz bölgeye ayrılarak her bölge için mali ve yönetimi bu bölgeye içindeki iller tarafından karşılanmak üzere birer sanat okulu kurulmuştur. Bu amaçla kurulan sanat okulları "Bölge Sanat Okullarına” dönüştürülmüştür (Nogay, 2007). Türkiye’de 1940’lı ile 1950’li yıllarda mesleki-teknik eğitimin hızlı bir gelişim gösterdiği ve bu gelişimin dâhilde mesleki-teknik eğitimin yaygınlaştığı görülmektedir. Hızlı gelişmelerin yaşandığı bu yıllarda eğitim yapılanması yeni kanunlar çıkarılarak gelişmenin daha da hızlandırılması amaçlanmıştır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002 ve Akkutay, 2011). Ancak bu gelişim 1963’teki planlı döneme kadar çeşitli düzenlemelere geçilerek sürmüş ve bu gelişme plansız olarak sürmüştür. 1963 yılında DPT tarafından hazırlanan raporlarda bu konular düzenlenmeye çalışılmıştır. Bütün bu raporlarda ülkenin hangi alanlarda ne kadar işgücüne ihtiyaç duyduğu belirtilmiş olmakla beraber mesleki-teknik eğitimin pahalı oluşu ve



ülkenin içinde bulunduğu mali iktisadi durum nedeniyle hedefler tamamen gerçekleştirilememiştir (Gemici, 2010, s. 82). 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu 1977’de çıkarılarak çıraklık eğitimindeki temel sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir. Bunun yanında 1978 yılında Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1983’te 179 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü kurularak hizmetleri birleştirilmiştir (TİSK, 1997 ve Akkutay, 2011). 2011 yılına kadar Türkiye’de mesleki eğitim; Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ve Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitim Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı gibi yapılarla geniş bir çatı altında yürütülmüştür. Çıkarılan 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurularak mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri bu tarihten itibaren tek çatı altına toplanmıştır (MEB, 2014).

Türk Milli Eğitimi “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa” göre yapılandırılmıştır.

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

“3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.”

(1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 2 (3)).

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları içinde yer alan bu madde ülkenin eğitim anlayışını ortaya koymaktadır. Bu amaç bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılarken onların meslek sahibi olmalarına yardımcı olmakta, diğer yandan bireyin ihtiyaçları temelinde aslında toplumun refahını sağlayacak çözümler getirmektedir. Yani eğitimin hem bireysel hem de sosyal işlevleri Türk Milli Eğitiminin amaçlarında vücut bulmuştur.

Eğitimin sosyal anlamda en önemli işlevi, bireyin meslek sahibi olmasına yardımcı olan hizmetleri sunmasıdır. Eğitim, bu işlevini kendi içerisinde yapılandığı okul ve okul dışı gerçek iş koşullarında öğrenene sunduğu mesleki-teknik eğitim faaliyetleriyle sağlamaktadır. Bu bakımdan mesleki-teknik eğitim, “millî eğitim sistemi bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki-teknik eğitim hizmetlerinin planlaması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eş güdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünü” şeklinde tanımlanabilir (Altay ve Üstün, 2011, s. 2). Genel anlamda mesleki-teknik eğitim, bireyin hayatını idame ettirecek

bir mesleğe sahip olma yolunda ona sağlanacak bütün eğitimlerin çok yönlü olarak planlanıp uygulanması aşamasıdır. Bu aşamaların sonunda bireyin aldığı eğitim ile meslekleşmesi sağlanmaktadır.

Eğitimin bir başka işlevi de toplumu sosyal yönden değiştirirken nitelikli insan gücünün oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu anlamda eğitim, bir ulusal ekonomide milli gelirin artması yoluyla ekonomik büyümeyi; işgücünün niteliğinin ve verimliliğinin artması, adil gelir dağılımının sağlanması, teknolojik değişme ve rekabet gücü yaratılması ve ülkedeki refah düzeyinin yükselmesi ile de ekonomik kalkınmayı sağlar (Özsoy, 2007, s. 69). Eğitim toplumun ekonomik kalkınmasına doğrudan etki etmesi mesleki-teknik eğitimin insana ve toplumun iktisadi teşekküllerine yaptığı hizmetle gerçekleşmektedir. Bu hizmetler bütünü toplumun gelişmesinde yapıcı etkiler göstermekle birlikte gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş ülkelerde eğitimin, kalkınmayı üç şekilde etkilediği tespit edilmiştir (Özsoy, 2007, s. 71):

- ✓ Eğitim kalkınma için gereken eğilimleri yaratarak toplumu kalkınma havasına sokar.
- ✓ Eğitim gereksinimlere uygun nitelikli insan gücünü yetiştirir.
- ✓ Eğitim toplumun gereksinimlerine uygun, dinamik bir elit sınıf ve girişimci sınıf yaratır.

Eğitimin iktisadi ve toplumsal kalkınmaya olan etkileri düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitime duyulan gereksinim toplumlar arasında ve toplumların yaşam çağlarında farklılık gösterse de varlığını korumuştur. İnsanlık tarihinin her döneminde ve her ülkede genel eğitim politika ve uygulamalarında meslek eğitimine yer verilmiş olması bu gereksinim doğal bir belirtisidir. Gerçekten meslek eğitimi bireyin yaşamında bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve ulusal gereksinimlerin karşılanmasında zorunlu olan bir eğitimidir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001). Bu gereksinimlerin toplumları var eden temel yapılar olduğu düşünüldüğünde mesleki-teknik eğitimin toplumu ayakta tutan kurumsal yapılardan biri olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Gelişmiş ya da gelişme sürecindeki ülkelerde mesleki-teknik eğitim mevcut hükümetlerin öncelikli politikalarındandır. Bu politikanın temel amacı, yüksek standartlarda bir yaşam sürdürmek ya da bu yaşamı elde etmek, nitelikli insan gücü oranını yükselterek o ülkenin dünyada ekonomik olarak söz sahibi olmasını sağlamaktadır (Demir ve Şen, 2009, s. 39-59). İşgücünün ve insan kaynaklarının gelişmesi, sosyal ve ekonomik gelişmeyi

beraberinde getirecektir. Mesleki-teknik eğitimin bu önemini kavrayan toplumlar eğitim sistemleri içinde yer alan kalifiye ve meslekli insan yetiştirme faaliyetlerine gerekli önemi vererek rekabetin geliştirilmesi yönünde planlar yapıp eğitim faaliyetlerini geliştirdikleri görülmektedir (Baltacı, 1999).

Mesleki-teknik eğitim akılcı temeller üzerine inşa edilmiş bütün eğitim sistemlerinde büyük öneme sahiptir. Eğitim faaliyetlerinin planlandığı ülkelerin gelişmesinde, refahın yakalanması ve korunmasında, toplumun bireylerinin ihtiyaçlarının kaliteli üretimle sağlanmasında, tüketimi bilinçli üretimle dengelemede, nitelikli insan gücü ve kalifiye ara eleman ihtiyacının karşılanmasında mesleki-teknik eğitimin rolü tartışılmaz bir şekilde büyüktür ve gelecek zaman diliminde de bu rol giderek artacaktır. Geçmişten günümüze Dünya’da söz sahibi olan ülkelerin ekonomilerinin güçlü olduğunu görmekteyiz. Ekonomileri güçlü ülkelerin dünyada söz sahibi olmaları, nitelikli insan gücünü yetiştirmede eğitimin özellikle de mesleki teknik eğitimin üstlendiği rolü 21. yüzyılın teknolojisi ile bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır (Uçar ve Özerbaş, 2013).

Dünyada bilgi, beceri ve yetkinliğe dayalı meslekî-teknik eğitim giderek önem kazanmaktadır. İş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda meslekî-teknik eğitim sağlanması, eğitim-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi, nitelikli işgücü piyasası politikalarının etkin olarak uygulanması ve mesleksizliğin getirdiği işsizlik sorununun çözülerek iş gücünün istihdamının artırılması gelişmiş ülkelerin öncelikli konuları arasında yer almaktadır (MEB, 2014). Gelişmenin aracı ve muhtemel sonucu olan sanayileşme toplumların kalkınmanın en temel unsurudur. Bu nedenle, Türkiye’de üretim ve hizmetler sektöründe teknolojik gelişmelere uygun, mesleki-teknik bilgi ve becerilere sahip nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Bu ihtiyaç mesleki-teknik eğitime olan ilgiyi artırmakla birlikte eğitimcilerin de bu alana daha fazla önem göstermesine neden olmaktadır. Toplumsal beklentiler, gelişmenin itici gücü ve sanayi çevrelerinin ihtiyaçları mesleki eğitimin şekillenmesinde yapıcı güç durumuna gelmiştir. Gerçekten de mesleki-teknik eğitim, bireyin yaşamında bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ve ulusal gereksinimlerin karşılanmasında zorunlu olan bir eğitimidir (Özsoy, 2007, s. 111).

Dünya’daki eğitim sistemleri mesleki-teknik eğitim faaliyetlerine olan ilgiyi sürekli canlı tutarak bu alana yönelik katılımı arttırmaya çalışmaktadırlar. Ülkelerin genel eğitimleri içerisindeki payın mesleki-teknik eğitime yönelik olarak daha geniş bir bantta tutulması

hedeflenmektedir. 2015 Yılında Türkiye’de genel ortaöğretime devam eden öğrenci sayıları incelendiğinde (Bakınız Tablo 1) altı milyona yaklaşan bir öğrenci sayısına ulaşılmak üzere olduğu görülmektedir. Bu yoğun öğrenci sayısı içerisinde 2 788 117 öğrencinin mesleki-teknik eğitim faaliyetlerine devam ettiği görülmektedir.

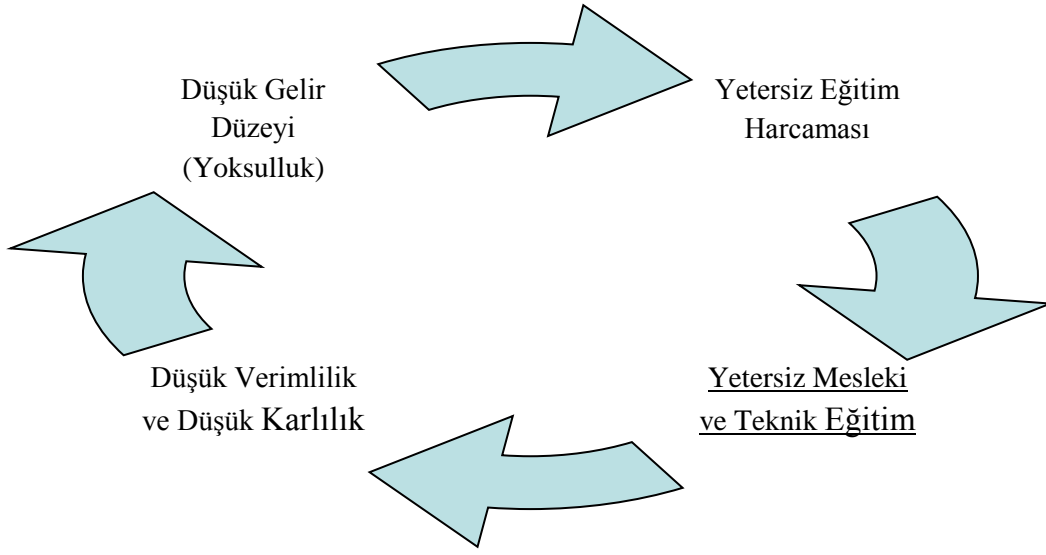
Tablo 1. Türkiye’de 2014-2015 Yılı Mesleki-Teknik Eğitimdeki Öğrenci Sayıları

Eğitim Kademesi	Kız	Erkek	Toplam Öğrenci Sayısı
Ortaöğretim (Genel + Mesleki Ortaöğretim)	2 702 143	2 988 928	5 691 071
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim	1 291 842	1 496 275	2 788 117

**Kaynak:** <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2014-2015/icerik/153>.

Gelişmiş ülkelerin genelinde mesleki-teknik eğitimin tüm ortaöğretimi %65-70 oranındaki karşılama durumuna karşın (Şahin ve Fındık, 2008, s. 82) Türkiye’de Tablo 1’in verileri ışığında mesleki-teknik ortaöğretimin genel ortaöğretimi karşılama oranı %49 civarında olduğu bilgisini vermektedir. Bu oranla ideal bir genel eğitim içindeki mesleki-teknik eğitimin istenen paya sahip olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Bir başka ifadeyle, sanayileşme ve gelişme yolundaki bir ülkenin eğitim sisteminden çıkan her 100 öğrenciden 49’u doğrudan meslekleşmeyi başaracak bir eğitim almaktadır. Bilinmesi gereken önemli bir husus da, Türkiye gibi gelişme aşamasındaki ülkelerde nitelikli işgücünün oluşturulması ve istenen seviye ulaşmasında mesleki-teknik eğitime gereken önemin verilmesi gerekliliğidir. Ekonomik kalkınma ile artan mesleki-teknik eğitim “ekonomik kalkınmanın” habercisidir (Özsoy, 2007, s. 2). Bu nedenle Türkiye’de mesleki eğitime olan ilginin artırılması ekonomik, sosyal ve beşeri kalkınmanın temellerini oluşturacak, gelişmeye imkân verecek bir ortamın oluşmasını sağlayacaktır.

Türkiye’de mesleki-teknik ortaöğretim oranının güçlendirilerek artırılmasının uluslararası boyutta da pek çok yararı bulunmaktadır. Genç nüfusun mesleki-teknik eğitimde yetiştirilmesi, istihdam olanaklarının artırılmasıyla işsizliğin azaltılması yanında, sanayi ve hizmet sektörünün büyümesine katkı sağlayacaktır (Özcan, 2010). Eğitimden beklenen bu katkının sağlanabilmesi için eğitim sisteminin bireylerine sunduğu eğitim hizmetlerinin kalitesi oldukça önemlidir. Nurkse (1964) eğitimin kalkınma üzerindeki bu etkisini “*Kısrı Döngü Kuramı*” ile açıklamaktadır. Ona göre ülkedeki arz talep dengesinin dışında, ülkedeki eğitim düzeyi de bir kısrı döngü oluşturmaktadır. Nurkse’nin bu kuramı aşağıdaki şekilde tasvir edilmektedir (Özsoy, 2010; Han ve Kaya, 2012, s. 32):



Şekil 1. Nurkse'nin Eğitim Kısır Döngüsü Kuramı (Han ve Kaya, 2012, s. 32)

Şekil 1'de görüldüğü üzere bireylerin hayatlarını devam ettirecek ekonomik özgürlüğe sahip olmasını sağlayan mesleki-technik eğitimin yetersizliği ve bu alana ayrılacak olan ekonomik kaynakların plansız ve verimsiz olarak kullanılması, bireyin gelecekte gelir düzeyinin düşmesine, toplumun üretim araçlarının verimliliğinin ve karlılığının azalmasına neden olmaktadır. Bu döngü, önce bireyde daha sonra toplumun genelinde etkiye sahiptir. Bu kurama yöneltilen en önemli eleştiri, başlanılan noktaya dönülmesidir. Ayrıca az gelişmiş ülkelerin bu kısır döngüye nasıl düştükleri ya da bugünün gelişmiş ülkelerinin bu kısır döngüden nasıl sıyrıldığı soruları açıkta kalmaktadır (Han ve Kaya, 2012). Bu problemin çözümünün tam olarak bulunması toplumun sosyal, beşeri ve ekonomik alanda daha kolay gelişme imkânı bulmasına yardımcı olacaktır.

Mesleki-technik eğitimin toplum için gerekliliği ortada iken diğer ülkelerle yarışabilmek için, Türkiye'de her seviyedeki insan gücü kalitesinin artırılması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerde olduğu gibi mesleki-technik eğitime ağırlık verilerek, sanayinin ve hizmet sektörünün ihtiyacı olan insan gücü sağlanmalıdır (Baltacı, 1999). Bu amaçla Türkiye'nin nitelikli insan gücünün şekillenmesini sağlayan mesleki ve teknik eğitimindeki mevcut sorunların ortaya konması ve bu sorunlara çözüm aranmasında karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yol gösterici olabilir. Görünüşte bir ülkede ortaya çıkan eğitimsel sorunların çözüme kavuşturulmasında karşılaştırmalı eğitim araştırmalarına önem verilerek ve değişik ülkelerde benzer sorunların çözüldüğü göz önüne alınarak bu araştırmalara gereken ilgi gösterilmelidir. Ancak sorunları çözerken belli ülkenin yaptıklarının aynısını yaparak değil o ülkenin kendi gerçeklerine göre en uygun çözüm yolunu bularak hareket etmek gerekir

(Demirel, 2000). Bilindiği üzere yaşanan çağın farklı ülkelerinde uygulanan son derece gelişmiş ve kaliteli mesleki eğitim faaliyetleri bulunmakla birlikte bunun aynen kopya edilerek kullanılması topluma fayda değil zarar verecektir. Türkiye şartlarına uygun, ihtiyaçlara yerinde ve net biçimde cevap verebilen, insan yetiştirme hedefleri ile ülkenin eğitim felsefesine uyan bir mesleki-teknik eğitim vizyonuna sahip olması gerekmektedir.

### **1.1.2. Karşılaştırmalı Eğitim**

Karşılaştırma faaliyeti üzerinde durulan iki farklı objenin benzerlik ya da farklılıklarını ortaya koymaya yardımcı olmaktadır. Eğitim çalışmaları, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve eğitimin sonuçsal bağlamı olan değerlendirme boyutlarıyla doğası gereği şeffaf olması nedeniyle, hiçbir eğitim yapısı ve örgütü mukayeseli bir değerlendirmeye kapalı olamaz. Karşılaştırmalı eğitim, bir eğitim sisteminin yapısını, eğitim içeriğini, eğitim örgütünü, eğitimin sosyolojik ve felsefi temelleri ile eğitimin hedeflerini farklı eğitim sistemlerinde karşılaştırmayı ve bu karşılaştırma sonucunda ele alınan öğelerdeki eksiklikleri, yanlışları ve iyi örnekleri ortaya çıkaran derinlemesine çalışan çok boyutlu bir karşılaştırma anlayışıdır (Türkoğlu, 1983; Demirel, 2000; Ültanır, 2000; Erdoğan, 2003).

Eğitim faaliyetleri çağın gerisinde kalmayacak dinamikliğe sahip olmalıdır. Bu dinamiklik onu güncel tutarken hizmet sunduğu bireylerin de çağdaşlarıyla eşit yaşam şartlarına erişmesine yardımcı olacaktır. Küreselleşmenin toplumsal yaşamda getirdiği daha çok tüketme arzusu bilgiyi de içine almış, insanlar daha çok bilgiyi kullanır ve tüketir hale gelmişlerdir. Eğitim, küreselleşmenin getirdiği değişim dalgasına insanları hazırlamada, çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirmede, değişen dünya ile birlikte toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereklerine cevap verebilecek ölçüde yeni yapılanmalara gidilmesinde, gerekli değişimi ve dönüşümü sağlamada en önemli araçlardan birini oluşturmaktadır. Bu bağlamda ülkelerin birbirlerini tanınması, ilişkilerini düzenlemesi veya gelişmiş olan ülkelerin örnek alınması için incelenmesi gerekliliği eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak çalışılmasını zorunlu hale getirmiştir (Yüceer ve Keskin, 2012).

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Ancak, karşılaştırmalı eğitimi, eğitim bilimlerinin farklı alt alanlarına bağlı biçimde sınıflamak yanlıştır. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, eğitim bilimleri dışında sosyal bilimlerin de alt alanlarıyla ilişkili olarak disiplinler arası bir alanı oluşturmaktadır (Erdoğan, 2003).

Karşılaştırmalı eğitimin bu çok yönlü yapısı eğitimcilere ve araştırmacılara konu alanları ile ilgili çalışma kolaylığı sağlamıştır.

Eğitim bilimlerinde, diğer bilimlerde olduğu gibi karşılaştırmalı çalışmalar, birbiriyle karşılaştırma yapılır cinsten olguları karşılaştırarak belirli görüş açlarına ya da ölçütlere göre değerlendirmek ve bunlar arasında ortak, benzer ve farklı özellikleri saptamak esasına dayanır (Demirel, 2000). Karşılaştırmanın temelinde de benzeyenlerin farklılığı yatar. Bu farklılık daha ideal olana gidişte bizlere kılavuzluk eder.

Karşılaştırmalı eğitim sayesinde farklı disiplinlere sahip eğitim anlayışları ve uygulamaları çeşitli yönleriyle derinlemesine incelenebilir. Bununla birlikte karşılaştırmalı eğitim, farklı kültürlerde ya da farklı ülkelerde iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılık ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanıdır. Öncelikle okul sistemleri, okulların idaresi, finansmanları, öğretmenler, öğrenciler, programlar, öğretim yöntemlerinin sınıflandırılması gibi benzerlik ve farklılıklara ulaşılır (Türkoğlu, 1984). Ulaşılan bu noktada, ele alınan temel eğitim sistemine uyarlanmış yeni yaklaşımlar, varsa sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve program tasarımları sunulur. Oluşturulan bu çözüm önerileri yetkililer tarafından ya değerlendirilir ya da kamuoyuna bir bakış açısı kazandırmaya yardımcı olur. Bu nedenle karşılaştırmalı özel bir çalışmanın amacı ne olursa olsun, araştırmacı sorunlara çözüm bulmak amacıyla katkı geliştirme uğraşı içerisinde. Sonuçta asıl amaç eğitimi iyileştirmektir (Türkoğlu, 1999).

Eğitim bilimlerinde sıkça kullanılan karşılaştırmalı eğitimin amaçları Demirel (2000, s. 3) tarafından aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- ✓ Eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek,
- ✓ Yerel, ulusal ve uluslararası bir konu olan eğitimde, bir dizi hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek,
- ✓ Eğitime etkin olan etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardımcı edecek görüşü kazandırmak,
- ✓ Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için kuramsal ve uygulamalı olarak katkıda bulunmak,
- ✓ Uluslararası anlayışa ve etkileşime katkıda bulunmak, uluslararası gerginliği azaltmak,
- ✓ Eğitim bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek.

Bu amaçların yanında, karşılaştırmalı eğitimde yalnızca eğitim kurumlarının incelenmesi yeterli bulunmaz, eğitimi etkileyen temel ve yan faktörler de göz önünde bulundurulur. Bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamaları konusunda görünenlerin gerisinde neler bulunduğunu araştırıp eğitimi etkileyen sosyal ve siyasal etkenleri inceler (Browne ve Cramer'dan aktaran Erdoğan, 2003, s. 6). Bu etkenlerin saptanması zor gibi görünse de eğitimi yönlendirmede güçlü etkilere sahip olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Türkoğlu, 1983; Demirel, 2000; Ültanır, 2000; Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından en çok bilinen yaklaşımlardan (1) *Yatay Yaklaşım*, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları paralel bir şekilde bir bütün olarak ele alınır (Erdoğan, 2003, s. 35). Ayrıca bu yaklaşımda eğitim sistemlerinin bütün boyutları, döneminin değişkenleri ile birlikte ele alınarak bu iki unsurlar arasındaki farklılıklar ortaya konmaktadır. Sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır, çözümler de benzer olabilir (Ültanır, 2000).

(2) *Dikey Yaklaşım*, tarihsel analiz yöntemi olarak da bilinmektedir. Karşılaştırmalı verilerin yorumlanmasında, öncelikle, tarihsel analiz gereklidir ve ikincisi diğer yaklaşımlarla bütünleştirilmelidir (Hans ve Khöi'den aktaran Demirel, 2000, s. 4). Tarihteki gelişim sadece eğitim sistemine veya sadece programa tarih boyutu çerçevesinde bakma anlamına da gelmemelidir. Çünkü o sisteme veya öğretim programını gerekli kılan tarihsel gelişimde yatan sosyal olgular vardır ki bu sosyal olguları birlikte karşılaştırmak gereklidir (Ültanır, 2000).

(3) *Problem Çözme Yaklaşımı*, herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir sorun için çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik, problem çözme yaklaşımını ifade eder (Erdoğan, 2003). Bir eğitim sisteminde sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara akılcı ve ihtiyaca cevap verici çözümler üretilmesini sağlar. Tespit edilen sorun ve bu soruna üretilen çözüm problemde işe koşulur.

(4) *Örnek Olay Yaklaşımı*, bu yöntemde ele alınan eğitim sistemi üzerine karşılaştırma yapılmaz, yorum ve karşılaştırma okuyucuya bırakılır (Erdoğan, 2003). Okuyucunun bakış açısı ve sorunu algılayış biçimi bu yaklaşım üzerinde etkilidir. Bu yaklaşımın en önemli sıkıntısı ele alınan olayların toplumsal ya da tarihsel bir bütünlük içinde ele alınamamasıdır (Demirel, 2000; Ültanır, 2000; Erdoğan, 2003).



Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında genel yaklaşımların yanı sıra bazı araştırma modelleri vardır. Bu araştırma modelleri araştırmacıların çalışmalarında istenen amaca ulaşmasında bazı kolaylıklar sağlamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim alanında öne çıkan modeller Tablo 2’de özetlenmektedir (Erdoğan, 2000, s. 37-40) :

Tablo 2. Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarında Kullanılan Araştırma Modelleri

<b>Model</b>	<b>Özellikleri</b>
<b>Julien Modeli</b>	Amaca ulaşmak için soru serileri oluşturularak sınıflama yapılıır. Oluşturulan soru serileri alt başlıklar altında ayrıntılanarak ilişkiler ve bulgular ortaya konur.
<b>UNESCO Modeli</b>	Eğitim sistemlerinin incelenmesinde formal eğitimin gerçekleştiği 6-17 yaş arasındaki bireylerin devam ettiği okul sistemi alınmaktadır. Ayrıca idari unsurların incelenmesi de önerilmektedir.
<b>Archer Modeli</b>	Eğitim sisteminin sosyal kökenlerini inceleyen bu model, hem toplumun eğitim üzerindeki etkisini hem de eğitimin toplum üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır.
<b>Holmes Modeli</b>	Araştırma modelinde etkili olan bağlam (contex), girdi, süreç (proces), çıktı (output) ve sonuçlar (outcomes) olmak üzere beş temel unsura dayanır.
<b>Kboi Modeli</b>	Eğitimin zamana ve yere göre değiştiği savıyla hareket eden bu modelde tarihteki diğer toplumların eğitim anlayışlarının incelenmesi bugünkü eğitim sistemleri açısından faydalı olduğu düşünülmektedir. İnsanlar, doğal çevre, üretim biçim, düşünce ve değerler, sosyal-siyasal yapılar, önemli şahsiyetler ve uluslararası ilişkiler eğitime etki eden faktörlerdendir. Ayrıca okul ve okul dışı tüm unsurların araştırılmasına önem vermektedir.
<b>King Modeli</b>	Eğitim araştırmalarında bağlam (contex), kavramlar, operasyonel boyut ve kurumlar gibi unsurlara yer vermektedir.

**Kaynak:** Erdoğan, 2000, s. 37-40

Karşılaştırmalı eğitim modelleri ve yaklaşımları, eğitim bilimlerinde yapılan araştırmalarda araştırmacıya ve alanyazına katkı sağlarken, farklı bir yönden de ülkelerin eğitim sistemlerini güncel tutmalarına yardımcı olacak yenilikler hakkında eğitimcilere ipuçları vermektedir. Bu nedenle, karşılaştırmalı eğitimin önemini kaybetmesi yerine geçen zaman diliminde daha çok önem arz eder bir alan haline gelmiştir. Bu çalışma karşılaştırmalı eğitimin mesleki-teknik eğitime sağlayacağı düşünülen faydalar üzerinden yola çıkmaktadır.

Mesleki-teknik eğitimle ilgili bu bilgiler ve veriler ışığında, karşılaştırmalı eğitimin bu araştırma için sağlayacağı fayda da düşünüldüğünde bu araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumu farklı ülkelerin mesleki-teknik eğitimleri ve Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin paydaşlarının görüşleri incelendiğinde nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesini oluşturacak olan ülkelerin seçiminde Legatum Refah Endeksi (2014) verileri kullanılmıştır. Legatum Refah Endeksi’nde (2014) ülkelerin genel gelişmişlik, eğitim, ekonomi ve sosyal sermaye değişkenlerindeki sıralamaları dikkate alınmıştır.

Tablo 3. 2014 Yılı Legatum Refah Endeksi

	Genel Gelişmişlik	Ekonomi	Sosyal Sermaye	Eğitim
<b>Avustralya</b>	7	12	6	<b>1</b>
<b>Almanya</b>	14	8	17	<b>10</b>
<b>ABD</b>	10	17	7	<b>11</b>
<b>İngiltere</b>	13	28	12	<b>20</b>
<b>Fransa</b>	21	22	56	<b>24</b>
<b>Japonya</b>	19	7	45	<b>27</b>
<b>Türkiye</b>	89	86	114	<b>81</b>

**Kaynak:** <http://www.prosperity.com/the-2014legatum-prosperity-index>.

Legatum Refah Endeksi’nden (Tablo 3) alınan verilere göre genel gelişmişlik, ekonomi, sosyal sermaye ve eğitim alanlarına göre bu çalışmada ele alınacak ülkeler ABD, Avustralya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya’dır. Çünkü bu ülkelerin eğitim seviyelerinin durumu bu çalışmada mesleki-teknik eğitim açısından Türkiye için önemli veriler sağlayacağı düşünüldüğü için çalışmaya yön verecek hedef ülkeler olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye’deki mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu farklı ülkelerin mesleki-teknik eğitimleri ile karşılaştırmak ve Türkiye için mesleki-teknik eğitime yönelik bir model önerisi geliştirmek amaçlanmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu belirlemek; farklı ülkelerin (ABD, Avustralya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya) mesleki-teknik eğitimleri ile karşılaştırmak ve Türkiye için bir model önerisi geliştirmektir.

### 1.2.1 Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın temel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Ülkelerin:
  - 1.1. Mesleki-teknik eğitime temel teşkil eden **genel özelliklerini** belirlemek,
  - 1.2. Mesleki-teknik eğitimin **kapsamını** betimlemek,
  - 1.3. Mesleki-teknik eğitim veren **ortaöğretim okulları ve bu okulların mesleki eğitim programlarını** belirlemek,
  - 1.4. Mesleki-teknik eğitim veren **yükseköğretim okulları ve bu okulların mesleki eğitim programlarını** belirlemek,
  - 1.5. Mesleki-teknik eğitimde **öğretmen yetiştirme politikalarını** betimlemek,
  - 1.6. Mesleki-teknik eğitimde **finansman kaynaklarını** betimlemek,
2. Ülkelerin mevcut mesleki-teknik eğitim uygulamalarının benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak,
3. Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin paydaşlarını oluşturan öğrenci, öğretmen, yönetici, öğretim görevlisi, akademisyen, işveren, işgören ve temsilcilerinin Türkiye’deki mesleki-teknik eğitime ilişkin görüşlerini belirlemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin ve toplumların eğitimden beklentileri içerisinde en ön planda yer alan meslek edinme, eğitimin mesleki-teknik eğitim uygulamaları içinde yer almaktadır. Bu planlı ve programlı eğitim faaliyetleri, toplumların devamlılığını sağlayan uzman bireyleri ve onlara üretimin her kademesinde yardımcı olan nitelikli ara elaman gücünü yetiştirmektedir. Mesleki-teknik eğitimin bu işlevi bütün toplumlar tarafından bilinmekte olup gelişmiş sanayi gücüne sahip olan modern çağın sanayi toplumları bu faaliyetleri daha düzenli hale getirerek eğitimin ve toplumların güncelliğini korumaya çalışmaktadırlar. Türkiye’de de

mesleki-teknik eğitim uygulamaları yürütülmekte olup bireylerin meslekleşmesi sağlanarak toplumun ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır. Buna rağmen mesleki-teknik eğitimin genel düzeyde ülkenin çağdaşları ile yarışabilecek yeterli düzeye sahip olduğunu söylemek oldukça güçtür. Toplumsal anlamda, mesleki-teknik eğitimin önemi ile ilgili toplumun her kademesi bir fikir sahibi olmakla birlikte doğru adımları atmakta zorluklar yaşanmaktadır. Bu araştırmada gelişmiş ve sanayileşmiş ülkelerin vatandaşlarına sunmuş olduğu mesleki-teknik eğitim uygulamaları eğitimsel, sosyal, toplumsal ve ekonomik anlamda incelenerek Türkiye’de mesleki-teknik eğitim faaliyetlerine yol gösterecek verilerin sunulması ve bu alana ilişkin bir model önerisi getirmesi bakımından bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimde söz sahibi olan paydaşların görüşlerine yönelik uygulamalı araştırmaların yetersiz olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Bu araştırma:

1. Mesleki-teknik eğitim ile,
2. ABD, Avusturya, Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya ve Türkiye’deki mesleki-teknik eğitimleri ile,
3. Türkiye’de mesleki-teknik eğitim faaliyetlerine katılan öğrenci, öğretmen, yönetici, öğretim görevlisi, akademisyen, işveren, işgören ve temsilcilerinin görüşleri ile sınırlıdır.

#### 1.4. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı terimlerin tanımları aşağıdaki verilmektedir:

**Çırak:** Mesleki eğitim-teknik eğitim uygulamaları içerisinde ilgili meslek alanın gerektirdiğı bilgi, beceri ve iş alışkanlıkların bir iş içerisinde çıraklık sözleşmesi koşullarına göre geliştirilen kişidir (4702 md. 3/c).

**İşgücü:** Bir meslek dalında belirli bir düzeyde yeterliliğe sahip olarak mal ve hizmet üreten yetişmiş nitelikli birey (Doğın, 2002, s. 3).

**Kalfa:** Bir mesleğin gerektirdiğı bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu meslekle ilgili iş ve işlemleri ustanın gözetimi altında kabul edilebilir standartlarda yapabilen kişiyi ifade eder (4702 md. 3/e).

**Meslek:** Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş (TDK, 2015b).

**Meslek Yüksekokulu:** Sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde ihtiyaç duyulan bu alanlarla ilgili bilgi ve beceriye sahip olan nitelikli ara eleman işgücünü yetiştirmek amacıyla kurulmuş ön lisans düzeyindeki okullardır (Şahin ve Fındık, 2008, s. 69).

**Sosyal Sermaye:** Toplumun ekonomik kalkınmasını etkileyen ve bu toplumun sahip olduğı normlar, kurallar, ağlar, iletişim, karşılıklı güven ve insanlar arası itibarın oluşturduğı sağlıklı bütünsel yapıdır (KOSGEB, 2005).

**Staj:** Bir meslek edinmek üzere öğrenim gören olan kişinin bu öğrenim süresi içinde edineceğı kazanımlar çerçevesinde geçireceğı uygulamalı öğrenme süresi ya da dönemidir (TDK, 2015c).

**Toplumsallaşma:** Bireyin içinde yaşadığı toplumun davranış kalıplarını ve ona ait toplumsal yapılarını kendi kişiliğine mal ederek toplumun bir parçası haline gelmesidir (Tezcan, 1994, s. 37).

**Usta:** Bir mesleğin gerektirdiğı bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen; üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümlereyebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen kişi (4702 md. 3/f).

**Yarı-Zamanlı Öğrenim:** Tam zamanlı bir öğrenim kurumuna devam etmeyen birey için işi, boş zaman uğraşısı ve eğitimi birleştirerek birçok değişik yöntemden birini seçmeyi gerektiren öğrenme sürecidir (Alkan ve diğerleri, 2001, s. 6).

**Yetiştirme:** Bireyin belirli bir meslek alanına dönük iş yeterliliklerini yapabilmesi için gerekli bilgi, beceri, mesleki tutum ve iş alışkanlıklarını kazandıran öğrenme-öğretme süreçleri (Karaağaçlı, 2002, s. 2).

**Yüksekokul:** Sağlık, turizm ve otelcilik, ticaret ve sosyal hizmet alanları olarak sınıflandırılan alanlarda lisans düzeyinde (dört yıl süreli) üst düzey meslek elemanı yetiştirmeye yönelik mesleki-teknik eğitim veren okullardır (MEB, 2011a).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde mesleki-teknik eğitimin amacı, mesleki-teknik eğitim uygulamaları, ulusal ve uluslararası alanda mesleki-teknik eğitimi destekleme ve geliştirme projeleri, mesleki-teknik eğitimde program geliştirme alt başlıkları ayrı ayrı ele alınmaktadır. Bununla birlikte ilgili alanyazın taranarak bu konuyla ilişkilendirilebilecek bazı bilimsel çalışmalara yer verilmektedir.

#### 2.1. Kavramsal Çerçeve

##### 2.1.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Amacı

Eğitim faaliyetleri önceden ortaya konulan amaçlar çerçevesinde planlanan öğrenme-öğretme süreçleriyle gerçekleştirilir. Belirlenmiş olan bu eğitim amaçları uygulamaya yön verirken bizlerin eğitim çıktılarının da neler olabileceği öngörüsü yapmamıza yardımcı olur. Bu bakımdan eğitimsel anlamda meslekî-teknik eğitimin temel amaçlarını (MEB, 2013b, s. 12);

- ✓ İyi bir vatandaş yetiştirmek,
- ✓ Eğitim çağındaki bireyleri hayata hazırlamak,
- ✓ Bireye bir üst öğrenim yeterlilikleri kazandırmak,
- ✓ Sektöre nitelikli iş gücü yetiştirmek,
- ✓ İstihdamdaki iş gücünün bilgi, beceri ve yetkinliklerini arttırmak, olarak sıralamak mümkün olmaktadır.

Mesleki-teknik eğitim, demokratik bir ortamda toplumun gençlerini yaşama hazırlarken; 1) Uygun öğrenme ortamını sağlama, 2) gerekli becerileri geliştirme, 3) istenilen davranışları oluşturma gibi üç ana hedef üzerinde yoğunlaşmaktadır (Alkan ve diğerleri, 2001, s. 7). Genel eğitimin hedefleri için de söylenebilecek olan bu hedeflerde eksik kalan önemli noktalar “nitelikli iş gücünü yetiştirmek” ve “çalışan iş gücünün mesleki anlamda sürekli günceli yakalamasını sağlamak” hedefleridir. Bu temel hedefler çağımızın mesleki eğitiminin temel hedeflerini yansıtırken sosyo-ekonomik düzenin devamını sağlayan temel gereksinimi ortaya koymaktadır.

Mesleki-teknik eğitim faaliyetleri bireyin mesleğe yönelmesini ve onun meslekleşmesini yardımcı olmakla birlikte bireyin mesleği alanındaki eğitim faaliyetlerinin son bulmasını engellemektedir. Mesleki eğitim gelişen mesleklerin değişen yeterlilik ve becerilerini istihdam içindeki bireylere kazandırmaktadır. Bu faaliyetler hizmet içi, yaygın eğitim ve hayat boyu öğrenme kanalları ile gerçekleşirken birey yaptığı işin güncel becerileriyle sürekli olarak yenilenmektedir. Bu anlamda mesleki eğitim bireyin meslek hayatındaki başarısını artırmayı da hedef almaktadır. Ayrıca ekonomik olarak ürün ve hizmetlerin kalitesi, mal ve hizmet üretim işlemlerinden pazara sunum aşamalarını içine alan süreçte görev alan personelin eğitim ve kalifikasyonları ile yakından bağlantılı olarak iş piyasaları ile mesleki-teknik eğitim arasında doğrudan ve zorunlu bir ilişki ortaya çıkarır (İKV, 1992). Bu ilişki mesleki-teknik eğitimi kendi hedef ve ihtiyaçlarının dışında ekonomik pazarların ihtiyaçlarını giderecek amaçlar oluşturmasına neden olmaktadır.

Değişimin ve gelişimin hızlı yaşandığı günümüz küreselleşme çağında, teknoloji alanlarındaki gelişmelerle birlikte hizmet sektörünün ekonomideki payını oldukça artırmıştır. Bu artış hizmet alanlarında çalışan iş gücünden talep edilen becerilerde köklü değişimlere yol açmıştır. Bu değişimin gelecekte de devam etmesi beklenirken iş gücünün küresel rekabete uyum sağlaması için (MEB, 2013, s. 12);

- ✓ Bilgi ve becerileri güncel taleplere uygun,
- ✓ Değişimlere kolay uyum sağlayabilen,
- ✓ Temel seviyede akademik becerilere (okuma, yazma, matematik, fen bilimleri vb.) sahip,
- ✓ İnisiyatif alabilen,
- ✓ Yabancı dil seviyesi ve iletişim becerileri yüksek gençler yetiştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir.



Gelişmek isteyen bir ülkenin zenginliğinin ve uluslararası pazarlarda rekabet edebilirliğinin hammadde yerine artan bir eğilimle teknolojik gelişmelere ve bunları etkin kullanım için sanayi kültürünün yerleşmişliğine daha çok bağımlı olduğu görülmektedir (İKV, 1992). Bu değişimin zorunlu kıldığı sanayi kültürü ve bu kültürün oluşturduğu ekonomik düzende çalışabilecek bilgi ve beceriye sahip teknik gücü mesleki-teknik eğitim sağlayabilecektir. Bunun sağlanması ve sürdürülebilir ortama taşınması mesleki-teknik eğitimin diğer önemli bir amacını oluşturmaktadır.

Genel itibariyle mesleki-teknik eğitim birbiriyle ilişkili olarak bir bütün halinde sürdürülmesine rağmen “temel mesleki eğitim” ve “teknik eğitim”, meslek eğitim amaçları ve özelliklerine göre birbirinden farklılık gösterir. *Temel mesleki eğitim*, bir işi araç olarak kullanarak bireyin çok yönlü gelişimini katkıda bulunurken, bireye bir meslek alanında işe giriş yapabilmesi için gerekli mesleki davranışları kazandırmayı sağlar. *Teknik eğitim*, temel mesleki eğitime nazaran daha teknik bilgi ve beceri kazanarak yetişmiş nitelikli ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlar (Sezgin, 2000). Temelde birbirinden farklı olan bu amaçlar temel mesleki eğitim ile teknik eğitimin birbirinden ayıran bazı özelliklerinin oluşmasına neden olmaktadır. Tablo 4, temel mesleki eğitim ile teknik eğitim arasındaki farklılıkları temel özellikleri ile göstermektedir.

Tablo 4. Temel Mesleki Eğitim ile Teknik Eğitimin Farkları

Temel Mesleki Eğitim	Teknik Eğitim
-Bir mesleğin temel becerilerini bireye kazandırır.	-Bireyin meslekle ilgili teknik bilgi ve becerileri kazanmasını sağlar.
-Eğitimde derinlikten çok genişlik vardır.	-Alanında derinlemesine iş becerileri verilir.
-Mesleki uzmanlıktan kaçınılır.	-Teknikerlik-teknisyenlik gibi unvanlara sahip uzmanlık kazandırılır.
-Eğitim ortamı gerçek iş ortamına uygunluk gösterir.	-Gerçek iş ortamında profesyonel meslek elemanları ile çalışır.

**Kaynak:** Sezgin, 2000, s. 144-145

Alkan ve diğerleri (2001) mesleki-teknik eğitimin bireysel ve toplumsal alanda bazı gereksinimleri karşılayan dolaylı birtakım amaçları da bulunduğunu ifade ederek mesleki-teknik eğitime olan bazı gereksinimlerin olduğunu belirtmektedirler. Bunlar (1) sosyal gereksinim, (2) ekonomik gereksinim, (3) bireysel gereksinim, (4) ulusal gereksinimdir

(Alkan ve diğeri, 2001; Karaağaçlı, 2002 ve Üzer, 2007). Bunlar aşağıda sırası ile açıklanmaktadır:

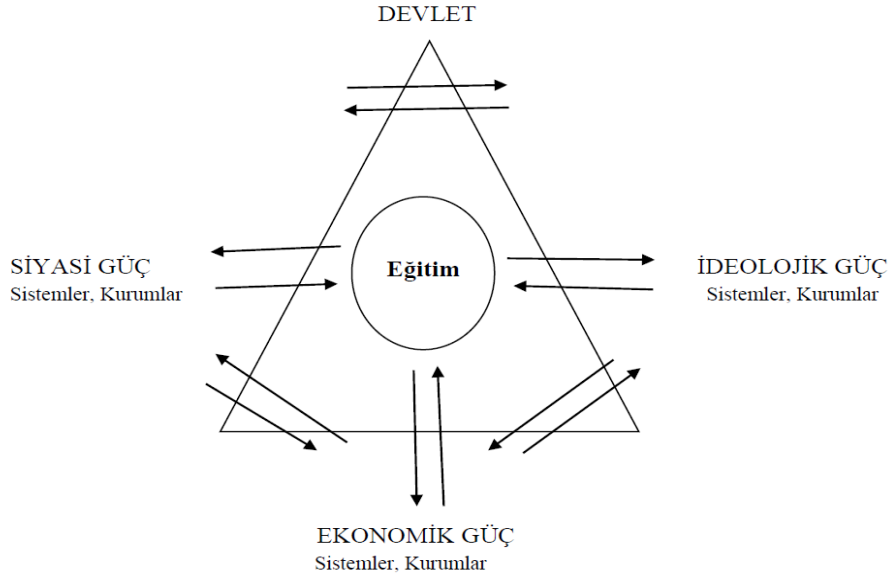
*Sosyal Gereksinim*; sosyal bir varlık olan insanın toplumsal yapıya katılması, bir meslek icra ederek kazanç sağlaması ve bu yapıdaki ona atfedilen görevleri üstlenmesinin sağlanması genel eğitimin yanı sıra mesleki-teknik eğitimin gereksinimini ortaya koymaktadır (Karaağaçlı, 2002). Bu gereksinim mesleki-teknik eğitimin sosyal amaçlarıyla karşılanabilecektir.

*Ekonomik Gereksinim*; toplumu ve toplumsal kurumları ayakta tutacak olan nitelikli insan gücünü yetiştirme aracı olan mesleki-teknik eğitim, bireylerin beceri ve yeterliliklerini geliştirerek toplumsal refahın artmasına yardımcı olması ona duyulan diğeri bir gereksinimdir. Ekonominin hayat bulduğu üretim ve ticaret alanlarında aktif rol alacak bireylerin yetiştirilmesi mesleki-teknik eğitimin bu alandaki amaçlarıyla sağlanabilmektedir (Alkan ve diğeri, 2001).

*Bireysel Gereksinim*; mesleki-teknik eğitime olan gereksinim sosyal ve ekonomik kökenli olduğu kadar bireylerin özgün yapısından yani bireysel farklılıklardan da kaynaklanmaktadır (Üzer, 2007). Bireyin yaşı, cinsiyeti, sosyal düzeni, ekonomik düzeyleri, eğitimden beklentileri ve bireyin meslek seçimi bireysel gereksinimleri meydana getirmektedir. Bireysel farklılıkların getirdiği gereksinimler, bireyin ihtiyaçlarına hitap eden amaçların işe koşulmasıyla karşılanabilecektir.

*Ulusal Gereksinim*; toplumların iç dinamikleri, yaşam felsefesi, ağırlıklı olan ekonomik faaliyetleri, insan gücüne olan ihtiyacın niteliği, siyasi gücün eğitimden beklentisi ve toplumun sosyo-ekonomik düzeyinin oluşturduğu bazı gereksinimlerin var olması ve bu varlığın mesleki ve teknik eğitimle karşılanabilir olması başka bir düzeydeki gereksinimi ifade eder (Alkan ve diğeri, 2001, s. 8-9).

Bu nedenle birbirinden farklı bu gereksinimlerin zorunlu kıldığı mesleki-teknik eğitimin diğeri bir amacını “toplumda sosyal, ekonomik, bireysel ve ulusal düzeyde beliren bazı gereksinimleri karşılamak” olarak ifade etmek mümkün olmaktadır. Ayrıca devlet gücünün eğitimle olan bazı ilişkileri bulunmaktadır. Bu ilişki Şekil 2’deki verilmektedir.



Şekil 2. Devletin güçleri ve eğitimle olan ilişkileri (Fagerlind ve Saha, 1989; Patsuvic, 1993'den aktaran Gökçe, 2005, s. 37)

Şekil 2'deki gibi kavramsal bir çerçevede ele alındığında, eğitim -doğal olarak mesleki- teknik eğitim- bireyi akademik ve mesleki becerilerle buluştururken bir yandan da bireye siyasi, ekonomik ve ideolojik davranışların kazandırılmasına aracılık ederek devletin gücünü oluşturan ekonomik, siyasi ve ideolojik değişkenler arasında iletişim aracı olarak görev yapar. Bu bakımdan eğitim çevreden girdiler sağlayıp çevreye çıktılar verdiği için siyasal devlet düzenine “siyasi, ekonomik ve ideolojik güç” sağlayan doğal bir kaynak görevi yapar (Gökçe, 2005, s. 37). Dolayısıyla bir eğitim faaliyeti olan mesleki ve teknik eğitimin başka bir amacı ortaya konmuş olur ki o da bireyden farklı olarak devlet yapısına olan sağladığı katkıdır.

Mesleki-teknik eğitimin temel öğeleri *birey, meslek ve eğitim* (Karaağaçlı, 2002, s. 115) ise yukarıda verilen amaçları dikkate alındığında bu eğitim alanının temel amaçlarını; (1) ülkesi için iyi bir vatandaş yetiştirmek, (2) toplumun eğitim çağındaki bireylerini hayata hazırlamak, (3) bireye temel mesleki becerileri kazandırmak, (4) gerçek iş ortamında profesyonel meslek uzmanları aracılığıyla nitelikli teknik eleman yetiştirmek (5) bireyin aldığı eğitim seviyesinde farklı olarak bir üst öğrenim yeterlilikleri kazandırmak, (6) sektörlerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde nitelikli iş gücü yetiştirmek, (7) istihdam edilen iş gücünün bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirerek iş verimi artırmak, (8) toplumda sosyal, ekonomik, bireysel ve ulusal düzeyde beliren bazı gereksinimleri

karşlamak, (9) devlet düzenine sağladığı bazı çıktılar yardımıyla siyasi, ekonomik ve ideolojik güç kazandırmak olarak özetlenebilir.

### **2.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimi Düzenleyen Yasal Kaynaklar**

Türkiye’de mesleki-tekniik eğitim sisteminin yapılanmasını sağlayan yasal dayanakların temelinde *3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu* yer almaktadır. Uzun yıllar mesleki eğitim alanındaki yasal düzenlemeyi dolduran bu kanun 10.07.2001 tarihinde yürürlüğe giren *4702 sayılı kanunda yer alan Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununa* yerini bırakmıştır. Kanun kapsamında aşağıdaki ilgili mevzuatta değişiklikler yapılmıştır (Akkutay, 2011, s. 153):

- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu,
- 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu,
- 3797 Sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, (Bu Kanun, 14/09/2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 44 üncü maddesiyle yürürlükten kaldırılmıştır.)
- 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretimin Uygulanmasına İlişkin Kanun.

Mesleki-tekniik eğitimi düzenleyen bu kanunların yanında: *1982 Anayasası, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, Çıraklık Eğitim Merkezlerinde Parasız Yatılı Çırak Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlar ile Pansiyon Yönetmeliği, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu Yönetmeliği* gibi bazı yasal düzenlemeler mevcuttur (Kepenekçi, 2007, s. 269-283). 25.08.2011 Tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı *652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamesi* ile yeni bir yapılanmaya giderek Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünü kurulmuştur (652 Sayılı Kanun).

### 2.1.2.1. 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu

Türkiye’de çıraklık eğitimi, 28 Şubat 1925 tarihinde Başbakan Şükrü Saraçoğlu’nun TBMM Bakanlık Bütçesi görüşüldüğü sırada Alman meslek eğitimine (dual sistem) benzer eğitim sistemi gerekliliğiyle ilgili yaptığı konuşmayla Cumhuriyet Dönemi Türk eğitiminde önemli bir konu haline gelmiştir. İlerleyen zamanlarda farklı düzeydeki siyasetçiler ve eğitimciler tarafından mesleki-teknik eğitimle ilgili görüşler dile getirilmekle birlikte 1950’li yıllarından sonra başlatılan sanayileşme hamlesinin çıraklık eğitiminin gereğini fiilen hissettirdiği görülmüştür. Bu dönemde sanayicilerden nitelikli işgücü talebi gelmeye başlamıştır. 18 Mart 1957 Tarihinde toplanan VI. Milli Eğitim Şurası mesleki-teknik eğitime özellikle de çıraklık eğitimine ayrılmıştır. Alandaki bu çalışmaların yanında çıraklık eğitiminin hükümet programlarına ve değişik dönemde yapılan kalkınma planlarına girdiği görülmüştür (Akkutay, 1991).

Kamu İktisadi Teşebbüslerinde, maden ocaklarında ve işyerlerinde çalışan işçilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılayan 3457 Sayılı Kanun, VI. Milli Eğitim Şurası ve bu şuranın kararlarının belirli bir kısmını kapsayan 2089 Sayılı Kanun gerçek anlamda çıraklık eğitimine uzun yıllar yön verecek olan 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun çıkarılmasının yolunu açmıştır (Akkutay, 1991, s. 103). Bu Kanun, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin etkinlik ve verimliliğini yükseltmek, mesleki eğitim hizmetlerini geniş kitlelere ulaşmasını sağlamak amacıyla çıkarılmıştır. Böylelikle ülkedeki, mesleki-teknik eğitim (Akkutay, 2011, s. 151);

- Çıraklık eğitimi,
- İşletmelerde meslek eğitimi,
- Meslek kursları olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

05.06.1986 Tarihinde yürürlüğe giren bu Kanun çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemektedir. Bu kanun mesleki-teknik eğitimimize *ikili sistemi* (Dual Sistem) getirmiştir. Temelde Ahi Teşkilatı mesleki eğitim modelini yansıtan bu model, teorik eğitimin okulda yapıldığı, pratik eğitimin ise işyerinde yapılmasını sağlayan Almanlar tarafından geliştirilerek uygulanan bir mesleki-teknik eğitim modelidir (Sağcan, 2004).

Mesleki eğitim alanında ilk düzenlemeleri içeren Kanun olan *2089 Sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanununu* uygulamanın nasıl olacağı, çıraklığın bir öğrencilik olarak nasıl

kurumsallaşması ve böylece bir eğitimin finansmanında kullanılacak kaynağın ne olacağı konularında eksiklikleri barındırmaktadır (Akkutay: 1991). Bu nedenle 2089 Sayılı Kanun yerini alan 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, teknolojik ve toplumsal gelişmenin neden olduğu bazı ihtiyaçları karşılamak amacıyla çıraklık eğitimi, tam ve yarı zamanlı okul sistemi ve yaygın meslek eğitimi içeren bir mesleki eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Bu Kanun aracılığıyla daha kaliteli bir mesleki-teknik eğitim, özel sektörün sürece katılımı ile mesleki-teknik eğitimin daha geniş kitlelere ulaşması amaçlanmıştır (Anapa, 2008).

3308 Sayılı Kanun altı kısım ve kırk altı maddeden oluşmaktadır. Kanunun birinci kısmında; çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemek olarak belirtilen Kanunun amacı açıkça ortaya konmuştur (3308, md.1). Kanunun kapsamı; Mesleki Eğitim Kurulunun belirleyeceği mesleklerde, kamu ve özel sektöre ait kurum, kuruluş ve işyerleri ile mesleki-teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünü olarak belirlenmiştir (3308, md.2). Bu maddeyle mesleki eğitimin sınırları çizilerek kamu, özel sektör, kurum, kuruluş, işyerleri ile mesleki-teknik eğitim veren eğitim kurumlarının eğitim-öğretim faaliyetleri düzen altına alınmıştır.

Kanunun ikinci kısmında Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun kuruluşu ve görevleri ile ilgili maddeler yer almaktadır. Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu, mesleki-teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki-teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek üzere kurulmuştur (3308, md.4). Bu kurulun bazı görevleri, belirli sektör ve branşta çıraklık eğitimi ile meslek eğitimi konusunda eğitim ihtiyaçlarını tespit etme, mesleki eğitim programlarının esasları ve süreleri hakkında görüş bildirmek, çıraklık ve işletmelerdeki mesleki eğitim sınav komisyonlarının kurulması ve çalışması ile sınavların yapılış usullerine ilişkin yönetmelik taslaklarını hazırlamak, aday çırak, çırak ve işletmelerde mesleki eğitim gören öğrenciler için sözleşme modellerini hazırlamak, çıraklık ve işletmelerdeki mesleki eğitimde; uygulama alanına alınacak veya çıkarılacak yer ve meslekleri belirlemek ve bütün görevleri ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığına görüş bildirmek şekilde sıralanmaktadır (md.5). İlgili Kanunun yine aynı kısmında İl Çıraklık ve

Mesleki Eğitim Kurulu kuruluşu, amaçları ve görevleri hakkındaki hükümler de yer almaktadır (3308, md. 6-7-8).

Bu Kanunun Çıraklık, Kalfalık ve İşletmelerde Mesleki Eğitim adlı üçüncü kısım birinci bölümünde çıraklık ve kalfalık eğitimine ilişkin hükümleri bulundurmakla birlikte aday çırak, çıraklık şartları ve statüleri, eğitim çalışma ve sözleşmelere yönelik bazı uygulamaları düzenlemektedir. Kanuna göre ilköğretimi bitirenler bir mesleğe hazırlık amacı ile çıraklık dönemine kadar işyerlerinde aday çırak olarak eğitilebilirler. İlköğretimi bitiren, 14 yaşını doldurup 19 yaşından gün almamış olan sağlık durumu iyi olan bütün bireyler aday çırak olmakla birlikte öğrenci statüsünde olup, öğrencilik haklarından yararlanır. Ancak bu aday çırak ya da çıraklar çalıştığı işyerinde çalışan mevcut işçi sayısına dâhil edilmezler. Mesleğin özelliğine göre bir aydan az, üç aydan fazla olmayan bir deneme dönemi ile başlayan bireyler bu deneme döneminden sonra taraflar 10 gün içinde ilgili Mesleki Eğitim Merkezi müdürlüğüne başvurmadığı takdirde çıraklık sözleşmesi kesinleşir ve bu dönem çıraklık süresinden sayılır. Deneme döneminde aday çıraklara ücret ödenirken yaşanabilecek hasatlık ve iş kazalarına ilişkin sağlık sigortası hükümleri uygulanır. Aday çıraklıktan çıraklığa geçenler deneme dönemini yapmış sayılırlar. (3308, md. 9-17). Aynı kısmın ikinci bölümü İşletmelerde Mesleki Eğitime yönelik olan teorik eğitim, eğitime devam, işyeri kurallarına uyma, işyeri şartları ve mesleki eğitime katılma payı ile ilgili hükümleri düzenlemektedir (md. 18-24). Bu kısmın son bölümü olan üçüncü bölümde ise Ücret, Sosyal Güvenlik ve izin başlığı altında işveren sorumlulukları ile aday çırakların alacakları ücretler, izin süreleri ve sahip oldukları sosyal hakları düzenlemektedir (md.25-26). Böylelikle Çıraklık Kanunu ile çıraklığın hukuken öğrencilik olduğu kabul edilmiş, kalfalık ve ustalık tanımları getirilmekle birlikte 19 yaşından küçüklerin işyerlerinde çıraklık sözleşmesi olmadan çalıştırılmayacağı hükme bağlanmıştır (Akkutay, 2011).

İşletmelerde meslekî-tekniik eğitim alan öğrenciler ile yükseköğretim kurumlarının mesleki-tekniik eğitim alanlarında eğitim alan öğrencilerin işletmelerde yaptıkları stajlar 3308 Sayılı Kanun gereğince değerlendirilirler. Bu Kanuna göre belirtilen nitelikteki öğrencilere staj ücreti ödenmesi zorunluluğu vardır. Ancak staj yapan öğrenci üniversitelerin mesleki-tekniik eğitim bölümlerinde öğrenim görmeyip okulları tarafından staj yapmaları uygun görülüş ise bu öğrenciler 3308 sayılı Kanun dışında olduğundan bu öğrencilere staj yaptıkları işletmeler tarafından ücret ödeme zorunluluğu bulunmamaktadır. Maaş ödemesi

gerçekleştirilmesi durumunda ise ücretlerden belirli vergiler kesilmesi gerekir. Stajyer öğrencilerin sigorta primleri okulları tarafından ödenirken öğrencinin aldığı ücret asgari ücretin altında ise vergi muafiyeti doğmaktadır (Özdamar ve Çakar, 2013).

Dördüncü kısım ustalık, ustalık eğitimi, işyeri açma ve usta öğreticilik alanları düzenlemektedir (md. 27-31). Beşinci kısım; çıraklık, mesleki-teknik eğitimin geliştirmesi ve yaygınlaştırması faaliyetlerinin desteklenmesi için Bakanlık bünyesindeki kurumlarda döner sermaye işletmelerinin kârları, eğitim ortamında üretilen her türlü malların satışından elde edilen kârlar, bağış ve yardımlardan toplanan gelirlerin bir kaynak olarak değerlendirilip nasıl ve ne amaçla kullanılması gerektiğine ilişkin düzenlemeler yer almaktadır (md. 31-33). Kanunun altıncı kısmında çeşitli hükümler başlığı altında sanayi sitelerindeki çıraklık eğitim kurumlarının kurulmasını, aday çırak, çırak, kalfa ve işletmelerde mesleki eğitimde kamu ve özel kuruluşlarca yapılan teorik ve pratik eğitim giderleri kendi kurum ve kuruluşlarınca, işyerlerinde yapılan pratik eğitimin giderlerinin işyerlerince karşılanacağı, örgün eğitim sisteminden ayrılmış, istihdam için gerekli yeterliliklere sahip olmayan kişileri iş hayatında istihdam imkânı olan görevlere hazırlamak amacıyla meslek kurslarının düzenlenmesi, geliştirme ve uyum kursları, özel eğitim kursları, alınacak yolluk ve huzur hakları, denetleme ve ceza işlemleri ile çıraklık, mesleki-teknik eğitim konularında Bakanlıkça ihtiyaç duyulan planlama, araştırma, geliştirme ve üretim hizmetlerini yapmak veya yaptırmak amacıyla doğrudan merkeze bağlı taşra kuruluşu olarak "Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi" kuruluşuna ilişkin düzenlemelere yer verilerek kanun sonlandırılmıştır (md. 34-46).

3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun çıkarılmasıyla birlikte gerekli yönetmeliklerin çıkarılması gündeme gelmiştir. Bu yönetmeliklerin ilgili Kanunun 4, 12 ve 41. maddelerine dayandırıldığı görülmektedir. Çıraklık eğitimine başlanmasında ilk adım Çıraklık Mesleki Eğitim Kurullarının çalışma esaslarının düzenlemesidir. 6 Kasım 1986 tarih ve 19273 sayılı resmi gazetede yayınlanan "Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yönetmeliği" bu amaçla çıkarılmıştır. Bu yönetmeliğin birinci bölümü tanımlar, ikinci bölümü Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulları ve İl Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu'nun meydana geliş şekillerini düzenlemektedir. Yönetmeliğin üçüncü bölümünde ilgili Kurulların toplantı ve çalışma esasları hakkında bilgi verilmektedir (Akkutay, 1991).

3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ülkenin mesleki-teknik eğitim alanında ihtiyaç duyduğu çözümleri ortaya koymuştur. Kanunun düzenlediği çıraklı eğitimi olumlu



gelişmeler yaşamıştır. Kanun sonrası çıraklık eğitiminde yaşanan gelişmeleri Akkutay aşağıdaki şekilde özetlemiştir (1991, s. 104):

- Çıraklık eğitiminde bir hareketlilik ve talep artışı gözlenmiş,
- 1985-1986 yılında 13.186 öğrenci çıraklık eğitimi görüyorken bu sayı 1986-1987 yılında 83,600'e ulaşmış,
- Çıraklık eğitimindeki öğrenci sayısındaki bu artış Kanunun çıraklık eğitiminde bulunan tikanıkları gidererek, çıraklık eğitimine işlerlik kazandırmıştır.

#### **2.1.2.2. 4702 Sayılı Kanun ve Mesleki-Teknik Eğitim**

Eğitim alanında geniş düzenlemeleri ve bazı önemli değişiklikleri içerisinde barındıran 4702 Sayılı Kanun; Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun 29.06.2001 tarihinde kabul edilmiş, 09.07.2001 tarihinde de Resmi Gazete'de yayımlanarak kanunlaşmıştır.

Mesleki eğitimde ortaya çıkan sorunları çözmek, AB'ye uyum sürecinde ekonominin ve toplumun ihtiyaç duyduğu daha nitelikli insan gücünü yetiştirmek, mesleki-teknik eğitime azalan ilginin tekrar artırılmasını teşvik etmek amacıyla bu Kanun düzenlemesine gidilmiştir (Anapa, 2008, s. 31). Bu kanun toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Kanunda öne çıkan önemli uygulamalardan biri "bir veya daha fazla meslek yüksekokulu ile öğretim programları bütünlüğü ve devamlılığı içinde ilişkilendirilmiş meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarından oluşan mesleki-teknik eğitim bölgelerinin" oluşturulmasıdır (4702/md.1-v). Bununla birlikte mesleki-teknik eğitimde lisans ve önlisans eğitimine geçişte yaşanan sıkıntıların aşılması amacıyla mesleki-teknik ortaöğretim öğrencilerine *sınavsız geçiş hakkı* getirilmiştir. Meslekî-teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi meslekî-teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilmelerine olanak sağlanmıştır.

Ayrıca bu kanunla sınavsız olarak meslek yüksekokullarına devam ederek bu okullardan mezun olan öğrencilerin %10'undan az olmamak kaydıyla ayrılacak lisans kontenjanlarına göre alanlarındaki lisans programlarına dikey geçiş yapmaları sağlanmıştır. Mesleki ortaöğretim öğrencileri alanı dışında başka bir yükseköğretim programına devam etmek istediklerinde ise üniversite giriş sınavına girmeleri gerekmektedir (4702/md.2.e-f).

4702 Sayılı Kanunun 3. maddesi, vakıflara öncelikle kar amacı gütmeksizin ve bu okul ve programlara mesleki-teknik eğitim bölgesinde gereksinim duyulması şartıyla, ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlarda yüksek nitelikli işgücü yetiştirmek amacı ile bir veya birden fazla meslek yüksekokulu kurabilme fırsatı sağlanmıştır. İlgili Kanunun 4. maddesi her ilde en az bir tane mesleki ve teknik eğitim bölgesi kurulmasını öngörmektedir. Kurulan bu mesleki eğitim bölgelerindeki okulların, çağdaş bilim ve teknolojiye değişme ve gelişmelere uygun olarak ekonominin gereksinim duyduğu alanlarda yüksek nitelikli iş gücü yetiştirmek üzere, bir veya daha fazla meslek yüksekokulu ile meslekî-teknik orta öğretim kurumları, öğretim programları bütünlüğü ve devamlılığı içinde ilişkilendirilmesi hükmünü içermektedir (md. 4.).

3308 sayılı Kanunun adı; "Çıraklık Ve Meslek Eğitimi Kanunu" iken, 29.6.2001 tarihli ve 4702 sayılı Kanunun 22. maddesi ile "Mesleki Eğitim Kanunu" olarak değiştirilmiş ve metne işlenmiştir. Bu Kanunun kapsamı "Meslekî Eğitim Kurulunun belirleyeceği mesleklerde, kamu ve özel sektöre ait kurum, kuruluş ve iş yerleri ile meslekî-teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitim ve öğretimi kapsar" şeklinde tekrar düzenlenmiştir. 4702 sayılı Kanunun 6. Maddesi bu Kanunla yeniden tanımlamaları yapılan bazı kavramlardan bahsetmektedir. Kanun metnindeki bu tanımlar şu şekildedir (md. 6):

- d) "Öğrenci", işletmelerde, meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında örgün eğitim görenleri;
- g) "Usta Öğretici", ustalık yeterliğini kazanmış; aday çırak, çırak, kalfa ile meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin işyerindeki eğitiminden sorumlu, meslekî eğitim tekniklerini bilen ve uygulayan kişiyi;
- h) "İşletmelerde Meslekî Eğitim", meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletme ve kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yaptıkları eğitim uygulamalarını;

- j) "Meslekî ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları", meslekî ve teknik eğitim alanında, diplomaya götüren orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim-öğretim kurumlarını;
- k) "Personel", kamu ve özel kurum, kuruluş ve iş yerlerinde maaş ya da ücret karşılığında çalışan kadrolu veya sözleşmeli elemanlar ile işçileri;
- l) "İşletme", mal ve hizmet üreten kamu ve özel kurum, kuruluş ve işyerlerini;
- m) "Eğitici Personel", meslekî yeterliğe sahip, öğrencilerin işyerindeki eğitiminden sorumlu, iş pedagojisi eğitimi almış, meslekî eğitim yöntem ve tekniklerini bilen ve uygulayan veya meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında atölye, laboratuvar, meslek dersleri öğretmenliği yapabilme yetkisine sahip kişiyi;
- n) "Meslek Alanı", ortak özelliklere sahip birden fazla meslek dalını içeren; bilgi, beceri, tutum, davranış ve istihdam olanağı sağlayan alanı;
- o) "Meslek Dalı", bir meslek alanı içinde yer alan ve belirli konularda uzmanlaşmaya yönelik bilgi, beceri, tutum, davranış gerektiren ve istihdam olanağı sağlayan iş kollarından her birini tanımlamaktadır.

Daha önce Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulu olarak adlandırılan kurulun adı bu Kanunda "Mesleki Eğitim Kurulu" olarak değiştirilmiştir. Aynı şekilde 3308 sayılı Kanunla illerde görev yapan İl Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulları da "İl Mesleki Eğitim Kurulu" olarak yeniden adlandırılmıştır (4702/md. 7-8). 3308 sayılı Kanununun 10. maddesinde belirtilen çırak olma şartları 4702 sayılı Kanunla yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme daha önce on dokuz yaş olarak sınırlanan mesleki-teknik eğitime katılma yaşı on dokuz yaşını doldurmuş daha önce mesleki eğitim almamış olanların yaşlarına ve eğitim seviyelerine uygun olarak düzenlenecek meslekî eğitim programlarına göre çıraklık eğitimine katılmalarının önü açılmıştır (md. 9). Aday çırak veya çıraklar ile getirilen düzenlemede, mesleğin özelliklerine göre haftada sekiz saatten az olmamak üzere genel ve meslekî eğitim görmeleri sağlanmıştır. Aday çırak ve çırakların bu eğitimlere katılmaları için aday çırak ve çırak öğrencilere ücretli izin verilmesi imkânı sağlanırken, mevsimsel dönemlere göre özellik barındıran bazı mesleklerde teorik ve pratik eğitim belirli aylarda bloklaştırılmış olarak yapılabileceği belirtilmiştir. Aday çırak ve çıraklar, pratik eğitimlerini işyerlerinde, işyerindeki eksik kalan pratik eğitimleri ile teorik eğitimlerini meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya Bakanlıkça uygun görülen iş yerlerinin eğitim birimlerinde yapmaları kolaylığı sağlanmıştır (md. 10 ). Bu Kanununun 11. Maddesinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. İlgili Kanun, Kanun kapsamında yer alan il ve mesleklerde faaliyet gösteren işyerlerine, Bakanlıkça tespit edilecek illerde ve meslek

dallarında on dokuz yaşından gün almamış kişileri çıraklık sözleşmesi yapmadan çalıştırmama yükümlülüğü getirmiştir. Ancak meslekî-technik eğitim okul ve kurumlarının örgün eğitim programlarından mezun olanlar ve kalfalık belgesi sahipleri bu hükmün dışında tutulmuşlardır. Bu Kanunun uygulandığı her türlü çalışma ortamı ve meslek dallarında 818 sayılı Borçlar Kanununun çıraklık sözleşmesine dair hükümleri ile on sekiz yaşını doldurduktan sonra sözleşmesi devam eden çıraklar hakkında 1475 sayılı İş Kanununun, İşçi Sağlığı ve Güvenliği başlıklı beşinci bölümünde yer alan hükümleri dışındaki hükümlerin uygulanmasına gerek duyulmamıştır (md.11 ).

Çırak ve çırak adaylarının meslekleri itibariyle çıraklık eğitimine girişte aranan eğitim düzeyi ve çıraklık süresi en az iki, en çok dört yıl olarak belirlenmiştir. Mesleki öğrenim gören öğrenciler bu süreye kesintisiz olarak devam eder. Eğer yıllık izin dışında iki aydan fazla devamsızlıkta bulunurlar ise bu süre çıraklık süresine eklenir. Lise ve daha üst düzeyde genel eğitimden sonra çıraklık eğitimine başlayanlar için eğitim süresi, mesleklerindeki çıraklık eğitimi süresinin yarısına kadar kısaltılabilir (md. 12).

4702 sayılı Kanun genel olarak değerlendirildiğinde bu Kanun ile mesleki-technik eğitimde esnek bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. 4702 Sayılı Kanunla yeniden yapılanan eğitim sistemi, yapılan düzenlenmelerle ortaöğretimde dikey ve yatay geçişlere imkân veren, mesleki-technik anlamda önlisans ve lisans öğretimine olan katılımı artırmayı amaçlayan, istihdam yaratan ve ekonominin ulusal ve uluslararası rekabet gücünü arttırmayı sağlayan hedeflere ulaşma çabasında olan esnek bir yapının temelleri oluşturulmaya çalışılmıştır (Anapa, 2008, s. 35). Bununla birlikte (Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı, [EARGED], 2010, s. 3);

1. Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgelerinin oluşturulması ve Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezlerinin kurulmasına olanak veren hükümler kaynakların daha etkin ve verimli kullanılmasına yardımcı olacaktır. Böylece mesleki ve teknik öğretim kurumlarında uygulanan programlar arasında bütünlüğü sağlanacaktır.
2. Mesleki ve teknik öğretimin tür ve kademeleri arasında yatay ve dikey geçişlerin yapılmasına esnekliği sağlanmıştır.
3. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin bu okullarındaki kendi alanlarında mezun olmak kaydıyla meslek yüksekokullarına sınavsız geçmelerinin yolu açılmıştır. Bu okulları başarı ile bitiren öğrencilerin %10 gerekli ön şartları sağlamaları takdirde alanlarında lisans eğitimine devam edebileceklerdir.

4. İşletmeler açısından bakıldığında işletmelerinde istihdam edecekleri personelin mesleki eğitim almış olma şartı getirilmesi bireylerin bu alana ilgisini artırmaya yardımcı olacaktır.
5. İşletmeleri ilgilendiren başka bir düzenleme ise işletmelerindeki mevcut çalışan sayısı belirli şartları taşıması halinde eğitim birimi kurma ve eğitici istihdam etme zorunluğunun getirilmesidir. Böylelikle işletmelerde hizmet içi eğitim etkinliğinin artırılmasına imkân sağlanmıştır
6. Mesleki ve teknik eğitimin finansmanına katkı sağlayacak eğitime katkı payı uygulaması mesleki ve teknik eğitimi içine alacak şekilde tekrar düzenlenmiştir.

### ***2.1.2.3. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü***

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması çalışması kapsamında; 6/4/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanılarak, Bakanlar Kurulu'nca 25/8/2011 tarihinde alınan karar ile kurulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı gereğince 2011 yılına kadar mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri teşkilat içerisinde oluşturulmuş bazı müdürlük ve daire başkanlıklarıyla yürütülmekteydi. Bakanlık içindeki bu mesleki-teknik eğitim yapıları, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı, Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığıydı. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu düzenleme gereğince yukarıda adı geçen genel müdürlük ve daire başkanlığı düzeyindeki yapılar kapatılarak mesleki-teknik eğitime ilişkin bütün faaliyet ve uygulamalar Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde toplanarak bütüncül bir yapıya kavuşturulmuştur. Yeni kurulan bu yapı bakanlığın hizmet birimleri arasındaki yerini almıştır (652/ md.6).

652 Sayılı Kanun Hükmündeki Kararnameye göre Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün görevleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (652/md.9):

- a) Meslekî-teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak.

- b) Meslekî-tekniğ eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.
- c) Eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek, meslekî eğitimi yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- d) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat düzeninde müsteşar yardımcısına öncelikli olarak sorumlu olan Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Şekil 3’te gösterilmektedir:



Şekil 3. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (<http://mtegm.meb.gov.tr>)

Şekil 3’te görüldüğü gibi, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bir Özel Büro ve altı farklı grup başkanlığından meydana gelen gelmektedir. Genel müdürlük bünyesinde hizmet veren bu grup başkanlıkları ve görevleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

#### **Eğitim Politikaları Grup Başkanlığının Görevleri;**

- Mesleki-tekniğ eğitim, öğretime yönelik politika ve stratejileri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak, kararlaştırılan politika ve stratejileri uygulamak,
- Mesleki-tekniğ eğitimin yerel ve ulusal ihtiyaçlara uygunluğunu sağlayacak tedbirler almak,
- Mesleki-tekniğ eğitimi yaygınlaştıracak ve erişimi artıracak çalışmalar yapmak,
- Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini artıracak çalışmalar yapmak,
- Mesleki-tekniğ eğitime yönelik ihtiyaç ve beklentileri karşılamak üzere araştırma, planlama ve geliştirme çalışmalarında bulunmak,

- Mesleki-tekniik eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek politika ve stratejileri geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek,
- 3308 sayılı Kanununun 32 inci maddesi kapsamındaki özel gelirleri yönetmek,
- Yeni politika ve uygulamalarla ilgili hukuki düzenlemeleri hazırlamaktır.

**Kaynak:** <http://mtegm.meb.gov.tr/www/egitim-politikalari-grup-baskanligi/icerik/6>

### **Program ve Öğretim Materyalleri Grup Başkanlığının Görevleri;**

- İş dünyasının ihtiyaç ve gereklerini göz önüne alarak mesleki-tekniik eğitimle ilgili öğretim programlarını hazırlamak ve hazırlatmak,
- Program modülleri, ders kitapları, yardımcı kitaplar, elektronik kitap ve ders yazılım (içerik) standartlarını belirlemek,
- Program modülleri, ders kitapları, yardımcı kitaplar, elektronik kitap ve ders yazılımlarını hazırlamak veya hazırlatmak,
- Ders kitapları ve eğitimi araç-gereçleri ile ilgili gerekli araştırma ve geliştirme çalışmaları yapmak,
- Mesleki-tekniik eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek politika ve stratejileri geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmektir.

**Kaynak:** <http://mtegm.meb.gov.tr/www/program-ve-ogretim-materyalleri-grup-baskanligi/icerik/10>

### **Eğitim Ortamlarının ve Öğrenme Süreçlerinin Geliştirilmesi Grup Başkanlığının Görevleri;**

- Eğitim ortamlarını ve öğrenme süreçlerini geliştirmek,
- Okullar arasındaki kalite ve sayısal farklılıkları giderecek tedbirler almak,
- Okul ve kurum kültürünü güçlendirmek,
- Etkili ve öğrenci merkezli eğitimi geliştirmek ve uygulanmasını teşvik etmek,
- Eğitim kurumlarının verimlilik standartlarını belirlemek,
- Mesleki-tekniik eğitimin geliştirilmesi amacıyla ilgili uluslararası kuruluşlarla işbirliği yapmak, buna ilişkin iş ve işlemleri yürütmek,

- Mesleki ve teknik eğitim kurumları akreditasyon faaliyetlerini yürütmek,
- Makine, teçhizat ve donatımların alan ve dallara göre standartlarını belirlemek,
- Mesleki-teknik eğitim kurumlarının açılması ve kapatılmasıyla ilgili usul ve esasları belirlemek,
- Öğrenci velileri ve diğer sosyal taraflarla ilişkileri geliştirmek ve eğitimi desteklemelerini sağlayıcı tedbirler almaktır.

**Kaynak:**<http://mtegm.meb.gov.tr/www/egitim-ortamlarinin-ve-ogrenme-sureclerinin-gelistirilmesi-grup-baskanligi/icerik/8>.

### **Sosyal Ortaklar ve Projeler Grup Başkanlığının Görevleri;**

- Hizmetlerin etkin ve verimli bir şekilde sunulmasına yönelik proje faaliyetlerini plânlamak ve uygulamak,
- Mesleki eğitim alanında çeşitli kuruluşlarca yapılmış araştırma ve projeleri izlemek ve sonuçlarını değerlendirmek,
- Ulusal ve uluslararası kuruluşlarla ve sosyal taraflarla işbirliği yapılarak eğitim projeleri hazırlamak ve uygulamak,
- Meslek odaları ve iş dünyasının temsilcilerinin mesleki ve teknik eğitim süreçlerine katılımını sağlamak,
- Mesleki Yeterlilik Kurumu ile işbirliğini geliştirmek,
- İlgili kamu kurumu, sektör ve sivil toplum örgütlen ile mesleki ve teknik eğitim alanında işbirliği yapmak ve koordinasyonu sağlamaktır.

**Kaynak:** <http://mtegm.meb.gov.tr/www/sosyal-ortaklar-ve-projeler-grup-baskanligi/icerik/11>.

### **Öğrenci İşleri ve Sosyal Etkinlikler Grup Başkanlığının Görevleri;**

- Öğrencilerin okullarla bütünleşmesini ve aidiyet duygusunu geliştirecek tedbirler almak,
- Öğrencilerin kayıt-kabul, nakil, kontenjan, ödül, disiplin, başarı değerlendirme gibi işleri yapmak,



- Mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin yatılılık, bursluluk ve taşınmalı eğitim uygulamalarıyla ilgili iş ve işlemlerini yürütmek,
- Öğrenciler arasında ülke genelinde ve uluslararası alanda yapılacak sosyal, kültürel, sportif ve izcilik faaliyetlerini planlamak ve uygulanmasını sağlamak,
- Yurtdışından gelen mesleki-teknik eğitim alanındaki öğrencilerle ilgili iş ve işlemleri yürütmektir.

**Kaynak:** <http://mtegm.meb.gov.tr/www/ogrenci-isleri-ve-sosyal-etkinlikler-grup-baskanligi/icerik/12>.

### **İzleme ve Değerlendirme Grup Başkanlığının Görevleri;**

- Eğitim öğretim programlarının uygulanma süreçlerini izlemek ve değerlendirmek,
- Mesleki-teknik eğitimin geliştirilmesi amacıyla ilgili uluslararası kuruluşların çalışmalarını izlemek,
- Öğretim materyallerinin kullanımıyla ilgili süreçleri izlemek ve değerlendirmek,
- Yurtiçi ve yurtdışı eğitim öğretim süreçlerini izlemek ve değerlendirmek,
- Öğrencilerin akademik ve hayat başarısına yönelik çalışmaları izlemek ve değerlendirmektir

**Kaynak:** <http://mtegm.meb.gov.tr/www/izleme-ve-degerlendirme-grup-baskanligi/icerik/13>.

### **2.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Uygulamaları**

Ülkeler, toplumun sanayi ve hizmet alalarında ihtiyaç duyduğu alanlardaki işgücü gereksinimlerini mesleki-teknik eğitim uygulamalarında yaptıkları değişiklik ve güncellemelerle karşılamaya çalışmaktadır. Bu uğraşı ülkelere özgü mesleki-teknik eğitim uygulama ve yöntemlerinin doğmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu mesleki-teknik eğitim uygulamaları ülkelerin buldukları kültürel, ekonomik ve sanayileşme şartlarına göre çeşitlilik göstermektedir (Özünü, 2011, s. 33). Küresel ölçekte bakıldığında mesleki eğitim alanında uygulaması devam eden üç farklı mesleki ve teknik eğitim sistemi mevcuttur. Bunlar “okul odaklı mesleki-teknik eğitim”, “okul-işyeri odaklı mesleki-teknik eğitim” ve “her ikisinin bir arada olduğu ancak araştırma ve geliştirme içinde sürekli değişen mesleki- eğitim” sistemleridir (Gündoğan, 2001, s. 40, Bıncı ve Arı, 2004, s. 383). Bu eğitim

sistemlerinin yanında geleneksel yöntemlere alternatif olarak gösterilen “sektör odaklı mesleki ve teknik eğitim sistemi” adında bir mesleki eğitim anlayışı da bulunmaktadır (Ardahan, 2010a, s. 56). Bahsedilen bu üç farklı mesleki eğitim modelini Türk mesleki-teknik eğitim sistemi içerisinde görmek mümkündür (Adıgüzel ve Berk, 2009, s. 221).

Mesleki-teknik eğitim uygulamalarının çeşitliliği gelişmekte olan ülkeler açısından ele alındığında farklı şekillerde uygulanmaktadır. Örneğin, bu ülkeler mesleki-teknik eğitime karşılık gelen Tablo 5’teki uygulama örneklerinden birini ya da birkaçını kullanabilirler (Inter-Agency Working Group on TVET Indicators, 2012, s. 5):

**Tablo 5. Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Mesleki-Teknik Eğitim Uygulama Örnekleri**

1. Kurum Odaklı Eğitim	(i) Örgün eğitim sistemi tarafından sağlanan	(a) Resmi Eğitim Bakanlığı yönetiminde yürütülen
		(b) Resmi Eğitim Bakanlığı dışında yürütülen
	(ii) Örgün eğitim sistemi dışından sağlanan	(a) Kamusal
		(b) Kamusal Olmayan Kar amaçlı Kar amacı gütmeyen
2. İşyeri Odaklı Eğitim	(i) İstihdam öncesi eğitim	(a) Modern Çıraklık Eğitimi
		(b) Geleneksel Çıraklık Eğitimi
	(ii) Hizmet içi eğitim	
3. Çoklu Kombinasyona Sahip Eğitim (Dual Sistem, Sandwich Program gibi)		

**Kaynak:** Inter-Agency Working Group on TVET Indicators, 2012, s. 5.

Tablo 5’te gelişmekte olan ülkeler için verilen mesleki-teknik eğitim uygulama örneklerinden bir kısmı hakkında açıklayıcı bilgiler aşağıda verilmektedir.

### **2.1.3.1. Kurum (Okul) Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim**

Eğitim kurumunun odak noktasını oluşturduğu bu mesleki-teknik eğitim örgün ve yaygın eğitim içerisinde yer alan okullarda verilen mesleki eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Bu eğitim türü, genel eğitimle mesleki eğitime ayrılan zaman açısından farklılaşır. Bazı mesleki programlarda, program içeriğine göre işletmedeki eğitime daha ağırlık verilebilir.

İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde mesleki-teknik eğitim alan öğrenciler öğrenim aldıkları sürelerin % 15'ini gerçek bir iş ortamında geçirirler. Öğrencileri okullarında aldıkları genel eğitim ile ilgili dersler ve mesleğe yönelik teorik dersler bulunduğu derslerin toplam eğitim içindeki oranı %85 düzeyindedir. Genel eğitimin ağırlığının bu düzeyine rağmen Japonya, Norveç ve İsveç gibi ülkelerde bu alanda izlenen bazı politikalar mesleki-teknik eğitim programlarında genel eğitimin oranının daha da artırılması eğilimdedir. Böylelikle bu alan öğrencileri aldıkları mesleki eğitimle bir meslekte yeterlilik elde etmeleriyle birlikte, yükseköğretime devam edebilmelerine de kolaylık sağlanmak istenmektedir (Gündoğan, 2001; Özsoy, 2007 ve Özünlü, 2011).

Okul odaklı mesleki eğitim hizmetleri Tablo 5'te verildiği gibi örgün eğitim sisteminin içinde yer almakla birlikte örgün eğitim dışında bir yaygın eğitim hizmeti olarak da sunulabilmektedir. Örgün eğitim içerisinde sunulan bu eğitim hizmetleri ülkelerin Eğitim Bakanlıkları tarafından yürütülebileceği gibi bu resmi kurumun dışında bazı kurum ve kuruluşlarca da düzenlenmektedir (Inter-Agency Working Group on TVET Indicators, 2012, s. 5). Bu program türüne katılarak mesleki eğitim alan öğrenciler ücretli bir işte çalışmazlar. Okul odaklı mesleki eğitim anlayışının uygulanmasında bazı güçlükler bulunduğu için bu eğitim anlayışına getirilen bazı eleştiriler mevcuttur. Bunlar aşağıdaki şekildedir (Alkan ve diğerleri, 1998, s. 136):

- i. Eğitim ortamlarının, öğrencileri gerçek iş hayatına uyumu kolaylaştıracak yeterli mesleki deneyimi kazandırmasının zor olması,
- ii. Okul-sanayi iş birliğinin istenen düzeyde sağlanamaması,
- iii. Mesleki ve teknik eğitimde kaynak sıkıntısı nedeniyle eğitim hizmetlerine geniş kitlelerin katılımının sınırlı seviyede kalması, .
- iv. Okulların sunduğu mesleki becerilerin zamanla güncelliğini kaybetmesi nedeniyle giderek çeşitliliği artan mesleklere yeterli nitelikte kalifiye işgücü yetiştirilememesi,
- v. Eğitim hizmetlerinden çalışmak zorunda olan gençlerin faydalanmasında güçlüklerin yaşanması, .
- vi. Mesleki eğitim ortamında çalışan eğitmen ve öğretmenlerin yeterli düzeyde işyeri deneyimine ve alan bilgisine sahip olmaması.

### 2.1.3.2. Okul- İşyeri Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim

Kurum odaklı eğitim sistemine alternatif olan bu mesleki-teknik eğitim yaklaşımı, öğrenene gerçek iş koşullarında daha fazla mesleki beceri geliştirme fırsatı sunmaktadır. Okul ve işyeri dengesini sağlanmaya çalışarak bireye mesleki beceriler kazandırmaya amaçlayan bu yaklaşımda okul-işyeri arasındaki ilişki koordinatör öğretmenlerce sağlanmaktadır. Bu uygulama içerisindeki mesleki programlara devam eden bireyler öğrenci kimliklerini taşır ve bu statüde işlem görürler. Meslekle ilgili teorik derslerin okulda, mesleki beceri ve yeterliliklerin ise işyerlerinde alındığı bu iki yönlü mesleki eğitim faaliyetlerini başarı ile bitiren öğrenciler mesleki eğitim diploması almaya hak kazanırlar. Bu yaklaşım iki temel hedef çerçevesinde uygulanmaktadır: Birincisi, bireyin istihdamı sağlayacak mesleki bilgi ve deneyimi kazandırarak bireyi nitelikli işgücü haline getirmek, ikincisi bireyin aldığı mesleki yeterlilikler sayesinde onun iş piyasasına girişine yardımcı olmaktır. Değişik isimler altında farklı uygulamaları bulunan bu yaklaşımın en bilineni *Dual Sistem*'dir. Alman mesleki ve teknik eğitiminin temelini oluşturan bu sistem, 3308 sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu ile Türkiye'de "İşletmelerde Meslek Eğitimi" olarak başlamıştır (Alkan ve diğerleri, 1998; Özsoy, 2007 ve Özünlü, 2011). Eğitimde ikili sistem olarak bilinen bu eğitim anlayışı, okul-işyeri işbirliğine dayanan sistem olarak da bilinmektedir. Bu tür bir mesleki eğitim yapısında öğrenci, ders programlarına göre haftanın belirli günleri okula devam ederken belirli günleri de okul tarafından koordinasyonu sağlanan işyerlerine devam ederler. Bu sistem öğrenciye programda yer alan amaçları kazandırmak üzere programla ilgili grupların karşılıklı işbirliğine dayalı olarak yürütülen iş ve deneyimi içinde barındırarak kaynaştıran, bununla birlikte sürekli bir denetim ve izlemeyi gerektiren bir sistemdir. Okul-işyeri işbirliğine dayanan bu sistem "İkili Eğitim", "Kubaşık Eğitim", "Kooperatif Eğitim" ve "Sandviç Eğitim" gibi şekillerde de adlandırılmaktadır (Şahinkesen, 1992, s. 689).

Okul-işletme işbirliği ya da işyeri odaklı mesleki-teknik eğitimde kullanılan işbirliği yöntemleri mesleki eğitim çalışmalarının hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Bu yöntemler; eğitimin niteliğine, eğitim kurumunun bulunduğu çevrenin koşullarına, toplumun eğitim anlayışına ve eğitim örgütünün özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. "Ortak Programlar, Endüstri Stajları, İş İçerisinde Eğitim ve Danışma Kurulları" en çok tercih edilen işbirliği yöntemleridir (Doğan, 1997, s. 53-554).

Okulların uyguladığı programlar genellikle bireyi gerçek iş koşullarına hazırlayamamakta ve bireyler iş yaşamlarında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunu engelleyerek bireyleri mesleklerine daha iyi hazırlayabilmek için endüstri ya da hizmet sektörleri ile ortak (kubaşık) eğitim programları düzenlenmektedir İşyeri odaklı mesleki eğitimde geliştirilen ortak programlarda bireyler öğrenci statülerini korurken çalıştıkları iş kolunda üretime katkıları nispetinde bir ücret almaktadırlar. 4702 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 25.maddesi bu konuyu aşağıdaki şekilde düzenlemektedir:

Madde 25 – Aday çırak, çırak ve işletmelerde meslek eğitimi gören öğrencilere ödenecek ücret ve bu ücretlerdeki artışlar; aday çırak veya çırağın velisi veya vasisi veya kişi reşit ise kendisi; öğrenciler için okul müdürlüğü ile işyeri sahibi arasında Bakanlıkça belirlenen esaslara göre düzenlenecek sözleşme ile tespit edilir. (Değişik son cümle: 13/2/2011-6111/64 md.) Ancak, işletmelerde meslek eğitimi gören örgün eğitim öğrencilerine, asgari ücretin net tutarının yirmi ve üzerinde personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 30’undan, yirmiden az personel çalıştıran işyerlerinde yüzde 15’inden, aday çırak ve çırağa yaşına uygun asgari ücretin yüzde 30’undan aşağı ücret ödenemez.

İlgili Kanunun yukarıdaki bu maddesi bireylere gerçek iş tecrübesi kazandırarak birlikte ekonomik güçlüklerle çalışmak zorunda olan bireylere maddi kazançlar sağlamakla birlikte onların yaptıkları işten aldıkları maddi ödül sayesinde mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı da unutulmamalıdır (Doğan, 1997, s. 53-54).

Teorik eğitimin yanında öğrenene aldığı eğitimin içeriğini kullanma fırsatı sunan işyerleri bireylerin meslekleşmesi yolunda önemli mesleki tecrübeler kazandırmaktadır. Bu nedenle okul-işyeri ilişkisinin ağırlıklı olduğu bu tür yaklaşımlarda öğrenene kazandırılacak beceriler uygulamadaki mesleki eğitim programına uygun biçimde yansıtılmalıdır. Teorik bilgi mesleki beceri ile birleşerek nitelikli işgücünün doğmasına yardımcı olmalıdır. Okul-işyeri işbirliğine dayalı olan eğitim programları sanayi, ticaret, hizmet sektörü, sağlık hizmetleri, tarım ve turizm gibi insanlara ve ekonomiye doğrudan girdi sağlayan çok geniş alanlarda uygulama imkânı bulmaktadır. Ancak bu uygulama içerisinde (1) okul-işyeri ilişkilerinin verimli ve sürdürülebilir olmasını engelleyen bazı güçlükler, (2) bireye gerçek iş tecrübesi sağlayacak olan mesleki kurum ve kuruluşlarda bireye dengeli eğitsel yaşantıların sağlanmasının güçlüğü, (3) öğrencinin staj ortamında onun eğitimiyle ilgilenecek mesleki becerilerin kazandırılmasında ona yardımcı olacak yeterli eğitimli personelin olamaması gibi güçlükleri barındırmaktadır (Alkan ve diğerleri, 1998).

### ***2.1.3.3. Modüler Sistem Yaklaşımli Mesleki-Teknik Eğitim***

Modül, bütünün tanımlanabilir bir parçasını kapsayan alt bölüm olarak ifade edilmektedir. Modül kavramı öğretim yöntemleri açısından ele alındığında, eğitimsel bir amaç etrafında öğrenme içeriğinin öğrenme için belirtilen süre içerisinde tamamlanmasını amaçlayan bütün anlamındadır (Karaağaçlı, 2002). Başka bir ifadeyle modül, “öğrenme amaçlarını gösteren, amaçlara ne derece ulaşıldığını kontrol imkanı veren, değişik öğrenme durumları içinde bulunan bireylerin etkili bir biçimde kullanabilme özelliği taşıyan, kendi içinde bütünlüğü olan bir yaklaşımdır” (Özkan, 2005, s. 120). Öğrenme-öğretme süreçlerinde modül kavramı, modüler programlama aracılığıyla uygulamaya dönüştürülmektedir. Modüler programlama, öğretimi oluşturulan ve belirli bir bilgi ve beceriye konu olan kapsamı sınırlı öğrenme modülleri ile planlı bir şekilde işe koşulmasıdır (Alkan, 1989; Karaağaçlı, 2002 ve Özkan, 2005).

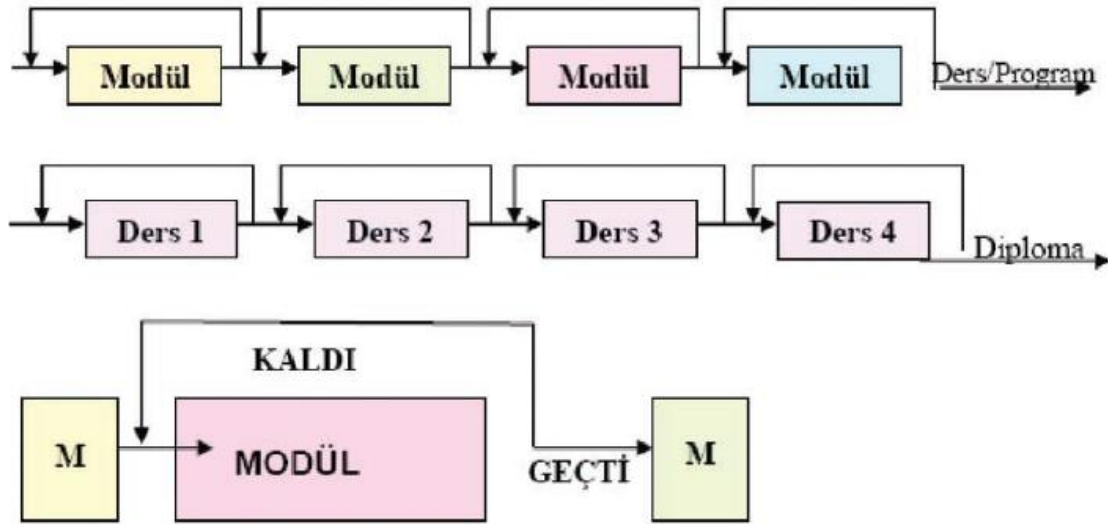
Modüler eğitim programları, toplumsal ve bireysel alanda yaşanan değişikliklere hızlı şekilde cevap verebilen esnek bir yapıya sahip olmasından dolayı eğitim alanında giderek artan bir taleple tercih edilmektedir. Mesleki-tekniik eğitim uygulamalarında da modüler eğitim kullanılırken, eğitim uygulamaları belli modüllere ayrılan modüler programlama ile yapılır (Sönmez, 2014, s. 139). Modüler sistem ya da programlama, eğitim programlarının değişik şekilde yapılandırılmış modüllerden meydana gelmesiyle oluşur. Bu modüller bölümleri arasında hiyerarşik bir yapı sahiptir. Yani bu modüller belirli bir sıra takip eder. Her modül ile en az bir yeterliğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırılır. Öğrenme süreçleri sonunda bir işin bir parçasını temsil eden ve bireye bir mesleki yeterlilik kazandıran ve öğrenme bütününün bir parçasını kapsayan modüller, öğrenme amaçlarına ve içeriklerine sahip öğrenme birimleridir (Fer, 2000; MEGEP, 2006a ve Altın, 2007). Bu öğrenme birimlerinde bulunması gereken bazı aşamalar vardır. Manto (1987) ve Özkan (2005) bir modülde bulunması gereken aşamaları aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar (Manto, 1987’den aktaran Fer, 2000, s. 6 ve Özkan, 2005, s. 120).

Tablo 6. Bir Modülün Aşamaları

Manto (1987)	Özkan (2005)
✓ Modülün Tanımı	✓ Giriş
✓ Amaçlar	✓ Davranışsal Amaçlar
✓ Giriş Standartları	✓ Gerekli Araç-Gereç, Donanım
✓ Öğrenme Çıktıları (outcomes)	✓ Açıklamalar, Şekiller, Öğrenim Etkinlikleri
✓ Öğrenme ve Öğretme Yaşantıları	✓ Amaçların Gerçekleştirilme Düzeyini Ölçmeye Yardım Edecek Ölçme Araçları
✓ Değerlendirme	✓ Değerlendirme

**Kaynak:** Manto, 1987'den aktaran Fer, 2000, s. 6 ve Özkan, 2005, s. 120.

Eğitsel hedeflerle oluşturulan bir modülün hedeflenen amacı başarıyla gerçekleştirebilmesi için yukarıdaki bölümlerin birinin bulunmaması, ortaya konulan öğretim materyalinin modüler öğretimin özelliklerine içermemesine doğal olarak gereken eğitsel hedeflere ulaşamamasına neden olmaktadır. Bu nedenle oluşturulan her modülün modüler öğretimin ilkeleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bir öğretim modülünde öğrenenin kazanması amaçlanan yeterliliğe dayalı hedefler açıkça ifade edilmeli, yine bu hedeflerde bilgi, beceri ve tutumlara ilişkin davranışsal etkinliklerde neler yapılacağı belirtilmeli, öğrencinin kendini değerlendirmesine yardımcı olacak sorulara yer verilmelidir (Karaağaçlı, 2002, s. 148). Ayrıca öğretim programlarının modüler sisteme dayalı olarak belirlenen meslek standartlarını ve yeterliliklerini koruyacak biçimde uygulamaya konulabilmesi için seçilen mesleklerin (1) meslek grupları, (2) meslek alanları ve (3) meslek dalları dikkate alınarak sınıflandırma yapılması gerekmektedir (Fer, 2000, s. 6 ve Özkan, 2005, s. 120). Bununla birlikte yukarıda belirtilen hususların yanında modüler sistemi tutarlı (coherent) bir eğitsel tasarım yapan farklı özellikler de bulunmaktadır. Bu özellikler öğrenme süreci (süreçlerinin) net bir yönetim şeklinin olması; kurallar, standartlar, serim, değerlendirme, rehberlik, belgeleme, her modülün yapısı ve tüm sistemin birlikte sürdürülmesidir. Modüler sistemin bu özellikleri yanında, bir modüler sistem; uygulanacak değişik yürütme sistemleri ve eğitsel yollarda kullanılabilir, öğrenen farklılıklarını içerir ve modüler sistem işleyişi içinde tutarlı modüller gerektirir (MEBa, 2006 ve Altın, 2007). Ayrıca öğretim ortamının esnek olması, yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine ağırlık verilmesi, bireyin performansının öne çıkarılması, eğitimsel hedeflerin en az uygulama düzeyinde olması ile hizmet içi ve öncesi eğitimde kullanılabilmesi modüler öğretimin diğer önemli özellikleridir (Sönmez, 2014, s. 139).



Şekil 4. Modüler sistem yaklaşımı (Altın, 2007)

Mesleki eğitimde uygulanan modüler sistem yaklaşımında öğrencinin alması gereken mesleki yeterlilikleri içeren her ders-programı kendi içinde alt modüllere ayrılmaktadır (Şekil 4). Alt bölümlere ayrılan her modül kendi içerisinde yapısına göre doğrusal, sarmal ya da daha farklı şekilde biçimlendirilebilmektedir (Karaağaçlı, 2002 ve Demirel, 2012). Öğrenci bu dersle ilgili hedefler üzerine oluşturulmuş modüllerdeki ders içeriklerini öğrenme süreçlerinde alır. Öğrenci bu modülde başarı göstermesi üzerine diğer modüle geçer (Sönmez, 2014). Aksi durumda yani öğrencinin başarısızlığı modülün tekrarına yol açar. Öğrenme süreçlerinin tamamını oluşturan ders alanlarının sahip olduğu modüller başarı ile tamamlandığında öğrenci bir üst öğrenme seviyesine geçer. Eğitim süresinde yer alan bütün dersler modüller yardımıyla öğrenciye alanında mesleki yeterlilikler katarak öğrencinin bu alanda meslekleşmesini sağlar.

#### 2.1.3.4. Sektör Odaklı Mesleki-Teknik Eğitim

Ülkelerin artan üretim hacimleri ve artan yeni yatırımların değişik alanlarda faaliyet gösteren sektörlerde yarattığı işgücü gereksinimi mesleki eğitimin, toplumsal ve ekonomik hayatta meydana gelen değişimlere ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Sektörlerin ihtiyacı olmayan diğer bir ifadeyle sektörel anlamda talep edilmeyen meslekler ve bu meslek alanlarıyla yapılan mesleki eğitim faaliyetleriyle meslekleşmeleri sağlanan bireylerin işgücü yaratmak yerine işsizlik sorununu artırarak istihdam oranlarını düşüreceği yüksek bir ihtimaldir. Bu durumun önüne geçmek ve mesleki eğitimin “bireye mutluluk sağlayacak bir meslek kazandırmak” temel amacını yerine getirmek için mesleki eğitim



kurumlarının sektörlerin ihtiyaçlarını gözetererek eğitim programlarını düzenlemeleri gerekmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı, bir konuda otoriter gücün belirlediği genel kapsamda, standartlar, mesleki yeterlilikler ve eğitim programı, öğreten merkezli ve öğretenin anlatım becerileri ile sınırlı, bireyin mezuniyetini temele alan, program mezunlarının eğitim hayatı sonunda izlenmeyip mesleki açıdan ihtiyaç duyacağı kazanımları sağlamayan, mezunlarının bireysel imkânları dâhilinde iş bulabildikleri bir eğitim sürecini ifade eder (Ardahan, 2010a).

Tablo 7. Geleneksel Eğitim Süreci ve Sektör Odaklı Eğitim Süreci

<b>Geleneksel Eğitim Süreci</b>	<b>Sektör Odaklı Eğitim Süreci</b>
Alan otoritesinin belirlediği genel kapsam	Sektörün Beklentilerinin Öğrenilmesi
↓	↓
Otoritenin belirlediği standart ve sabit müfredat	Beklentileri karşılayacak esnek ve güncel müfredat tasarımı
↓	↓
Hoca/eğitmen/akademisyen merkezli teorik eğitim	Öğrenci merkezli uygulamaya dayalı sektörle paylaşılmış eğitim süreci
↓	↓
Mezuniyet	Okuldan iş hayatına geçiş
↓	↓
İş bulma süreci	Mutluluk verici iş hayatı süreci
↓	↓
Genellikle mutsuz ve verimsiz çalışanlar	Her mezunun dâhil olduğu geri besleme süreci

**Kaynak:** Ardahan, 2010a, s. 59.

Sektörün beklentilerinin göz önünde bulundurulduğu, bu ihtiyaçlar çerçevesinde eğitimsel planlamaların yapıldığı, sektörün ve istihdam öncesi bekleyen işgücünün olumsuz etkilenmelerini en aza indirmeye çalışan mesleki-teknik eğitim anlayışı “sektör odaklı” (sector centered education) veya “sektöre dayalı” (sector based education) mesleki eğitimidir (Ardahan, 2010b, s. 699). Bu türden bir mesleki eğitim anlayışının sektörü odak noktasına yerleştirmesindeki asıl amacı, bireyin mesleki-teknik eğitimdeki en temel beklentisi olan iyi bir meslek edinmeyi kaliteli ve hızlı bir şekilde yerine getirmektir. Sektörün gereksinimlerinin dikkate alınmadığı bir mesleki eğitim anlayışı istihdam yaratmanın aksine işsizliğe artırmaktadır. Türkiye’de TÜİK (2015a) verilerine göre işsizlik oranı % 11,5 gerçekleşirken 2014 yılında Türkiye’deki işverenlerin % 63’ü yetenekli işgücü bulamamaktadır. 2014 Yılında Dünya genelindeki işverenlerin % 36’sının yetenekli işgücü bulmakta zorlandığını işgücü piyasasında bu oran son yedi yıldır kaydedilen en yüksek oranıdır. Bununla birlikte % 63 ile Türkiye, dünya ortalamasının çok üzerinde

seyrederek yetenek açığının en fazla hissedildiği ülkelerden biridir. Türkiye’de işverenlerin çalışacak işgücü bulmakta zorlandığı ilk on meslek alanı aşağıda verilmektedir (Manpower, 2014):

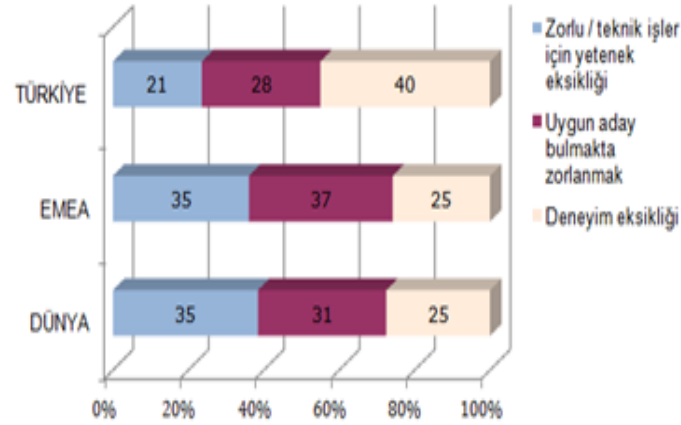
**Tablo 8. Türkiye’de 2014 Yılında En Fazla Yetenek Açığı Olan Meslek Alanları**

1. Zanaatkâr	6. Satış Temsilcisi
2. Mühendis	7. Üretim ve Makine Operatörü
3. Nitelikli İşçi	8. Restoran ve Otel Personeli
4. Muhasebe ve Finansman Personeli	9. Pazarlama /Halkla İlişkiler/ İletişim Personeli
5. Teknisyen	10. Yönetici ve İdareci

**Kaynak:** Manpower, 2014.

Tablo 8’e göre zanaatkâr, mühendis ve nitelikli işçi Türkiye’de 2014 yılında en fazla yetenek açığı olan ilk üç meslek dalıdır. Bununla birlikte Tablo 8’deki muhasebe ve finansman personeli, teknisyen, satış temsilcisi, üretim ve makine operatörü, restoran ve otel personeli, pazarlama/halkla ilişkiler/iletişim personeli ile yönetici ve idarecilerin mesleki-tekniik ortaöğretim ile MYO okullarından aldıkları eğitimlerle bu meslekleri yapmaları beklenmektedir. Ancak bu meslek alanlarının en fazla ihtiyaç duyulan alanlardan olması Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin durumu hakkında ipuçları sunmaktadır.

Sektörün odak noktası olarak belirlenmediği bir mesleki eğitim uygulamasında, sektör öngörüsü alınmadan üretilen ve birçoğunun işsiz olduğu mezunların durumu mesleki-tekniik eğitimin başarısını ortaya koyacak en önemli göstergelerden biridir. Manpower Group tarafından 2014 yılın 42 ülke ve bölgede toplam 37.000 işverenle yapılan görüşme sonuçlarından oluşan “Yetenek Açığı Araştırması” (Talent Shortage Survey Research Result) adlı iş dünyasını içeren bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre işverenlerin küresel anlamda işverenlerin çalışan bulamamalarının nedenleri “(1) deneyim eksikliği”, (2) tekniik işler için yetenek eksikliği, (3) uygun aday bulmakta zorlanmaktadır.



Şekil 5. İşverenlerin belli bir pozisyon için eleman bulamama nedenleri (www.manpower.com)

Dünya genelinde sektörel anlamda işverenlerin %25'i genel deneyim eksikliği, %31'i uygun aday bulamayışı, %35'i teknik işler için yetenek eksikliği nedeniyle işletmelerindeki nitelikli işgücü pozisyonlarını dolduramamaktadırlar. Türkiye açısından durum ele alındığında işverenlerin %40'ı genel deneyim eksikliği, %28'i uygun aday bulamamakta, %21'i ise teknik işler için yetenek eksikliği nedeniyle çalıştıracak işgücü bulamamaktadırlar (Manpower, 2014). Sektörel anlamda elde edilen bu veriler, mesleki- teknik eğitimde sektör odaklı mesleki eğitim ve meslek eğitimi planlamalarının yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ortaya çıkan bu tablonun nedeni “*mesleki-teknik eğitim veren kurumların değişik sektörler arasında sistematik ve verimli bir ilişkinin olmamasından*” kaynaklanmaktadır (Koç-ERG, 2012, s. 14).

Mesleki-teknik eğitim alanında sektör beklentilerinin dikkatli bir şekilde takip edilmeden yetiştirilen bireylerin işsiz olduğu mezunların durumunu Ardahan (2010b, s. 699) “ne üretirsem satarım” anlayışındaki “satılmayan ürünlere” benzeterek, önce ürün stoklanıp yani birey yetiştirilip sonraki dönemlerde kullanılma ve satılma fırsatları aranan bir süreci tasvir etmektedir. Bu süreç sonunda stoktaki mallar (istihdam edilemeyen eğitilmiş mezunlar); işsiz kalırlar ya da işsiz kalmaktansa eğitim aldıkları meslek alanlarının dışında çalışırlar (amaca uygun olmayan bir başka üretimde kullanılırlar). Buna ulaşamayan bireyler ise işsizler ordusunun yeni üyeleri haline gelirler. Bu nedenle amaca ulaşamayan bu tür bir mesleki eğitim anlayışı, bireyleri gerçek iş yaşamına hazırlayacak fırsatları sektör öngörüsü olmadan başaramayacağından sektörlerin işgücü beklentileri mesleki-teknik eğitim uygulamalarında ve programlamalarında dikkate alınmalıdır.

#### **2.1.4. Mesleki-Teknik Eğitimi Geliştirme Proje ve Programları**

Gelişmiş medeniyetler arasında yerini almaya çalışan Türkiye’de mesleki-teknik eğitim, tarihsel gelişim içerisinde politik ve ekonomik gelişmelerin yönlendirmesiyle birçok kez yeniden düzenlenmiştir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Bu düzenlemeler ve gelişmeler içerisinde, mesleki-teknik eğitime olan katılımın artırılması, kalitenin sağlanması, mesleki yeterliliklerin geliştirilmesi, mesleki eğitimden sürdürülebilir bir verimlilik elde edilebilmesi, bireylerde mesleki eğitim alanında hizmet öncesi, içi ve sonrasını kapsayan bir hayat boyu öğrenme kültürünü geliştirilmesi ve daha nitelikli bir mesleki-teknik eğitimin oluşturulması amacıyla gerek ulusal gerekse uluslararası alanlarda birçok proje ve program geliştirilmiştir. Mesleki-teknik eğitim alanında üzerinde durulması gereken önemli projelerden aşağıda sırasıyla bahsedilmektedir:

##### ***2.1.4.1. Ulusal Projeler***

Türkiye’de MEB ve özel sektör temelli ya da destekli bazı önemli mesleki-teknik eğitim projeleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu projelerden bazıları hala devam etmekle birlikte bazılarında sonuca ulaşılmıştır.

##### ***2.1.4.1.1. Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)***

Kısa adı OSANOR olan Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi, Türkiye’de uzun yıllar boyunca okulun odak noktası olarak alınan bir model doğrultusunda yapılandırılmış olan mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin değişimi yolunda atılan ilk adım olmuştur. Bu proje sayesinde mesleki ve teknik ortaöğretimde faaliyet gösteren meslek okullarının meslek sektörleri ile ortak çalışma alanlarının geliştirilmesini sağlamıştır. Burada öğrenim gören bireylerin gerçek meslek koşulları ile ilişkileri artırılmaya çalışılmıştır (Doğan, 1984; Adıgüzel ve Berk, 2009; Coşkun ve Kılıç, 2011).

OSANOR Projesi 1978-1980 yılları arasında başlangıçta dört okulda uygulanmaya başlamış, daha sonraları ise bu uygulamaya 23 okul dâhil edilmiştir. Proje, Adana, Bursa, İzmir ve İstanbul illerinde dört endüstri meslek lisesinde uygulamaya konulmuştur. Proje kapsamındaki endüstri meslek liselerinin son sınıflarında okuyan öğrencilerin dördüncü sınıftaki atölye derslerinin gerçek üretim şartlarını barındıran işyerlerinde yapmaları imkânı sağlanmıştır. Bu projenin temel amacı, ülkenin gereksinim duyduğu nitelikli insan

gücünün, bireylerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, yetiştirilmesini sağlamak için okul ve sanayinin ortaklaşa çalışabileceği bir sistemi geliştirmektir (Doğan, 1984; İlhan, 1987 ve Özünlü, 2011). Okul-sanayi işbirliğinin artırılması ve güçlendirilmesi gibi öneme sahip olan bir girişim olan OSANOR projesi başlangıçta ortaya konan proje amaçlarının büyük bir kısmı gerçekleştirilmiş ve uygulama genişletilerek günümüze aktif şekilde sürdürülmüştür (Demir ve Şen, 2009).

#### *2.1.4.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP)*

Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP), daha önce uygulanan OSANOR projesinin kapsamının genişletilmesiyle uygulamaya konulmuştur. Bu uygulama OSANOR projesi temele alınarak yapılmıştır. 1982-1983 Eğitim-öğretim yılından itibaren projenin kapsamını; 10 endüstri meslek lisesi, 6 kız meslek lisesi, 3 ticaret lisesi, 1 otelcilik ve turizm meslek lisesi, 1 sekreterlik meslek lisesi alınarak proje uygulamaya konulmuştur. 1986 yılına gelindiğinde toplam 17 meslek alanı uygulamaya dâhil edilmiştir (Aktuğ, 1983; Gürol, 1997; Adıgüzel ve Berk, 2009 ve Özünlü, 2011).

#### *2.1.4.1.3. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)*

Türkiye’de mesleki eğitim alanında yapılan diğer önemli projelerden biri Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE)’dir. Bu proje 3308 sayılı “Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu” sonrasında 1993 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009, s. 220) . MEB’in Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen bu proje, başlangıçta her bölgeden bir il olarak seçilen 7 ildeki 7 pilot okulda, daha sonra 33 il ve toplamda 57 okulda uygulanmıştır. METGE Projesinin amaçları, (1) bölgesel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, (2) yerel ihtiyaçlara duyarlı okul yapısı ve öğretim sistemini geliştirmek, (3) ihtiyaçlara yönelik modüler eğitim programı geliştirmek, meslek standartlarını öğretime taşımak, kaynak materyalleri hazırlamak (4) bilgisayar destekli öğretim, modüler ve bireysel öğretim gibi çağdaş eğitim teknolojilerini öğretimde uygulamak, (5) Avrupa Birliği’nde uygulanan meslek standartlarına uygun program geliştirmek, (6) kadının istihdam olanaklarını artırmak, onlara kendi işlerini kurabilme, girişimci olabilme nitelikleri kazandırmak, (7) öğrencileri iş hayatı hakkında bilinçlendirmek, (8) kaynak yaratmak, okulların donanımını arttırmaktır. (MEB, 1993: 6;

Doğan, 1997; MEB, 1999a ve Günceoğlu, 2003). Ancak bu projenin öne çıkan en temel amacı, modüler sistem anlayışına göre geliştirilen eğitim programlarına işletmelerin ihtiyaçlarını yansıtılarak, okulların bireye kazandırdığı mesleki beceriler ile işletmelerin beledikleri mesleki yeterlilik ve beceriler arasındaki uyumu sağlamaktır. Bu projede öne çıkan bir diğer nokta da mesleki eğitimde modüler sistemin başarısı olmuştur (Fer, 2000, s. 10). Bununla birlikte METGE Projesinde örgün ve yaygın eğitime hizmet edecek nitelikte modül, sertifika ve kurs programları çeşitli meslek alanlarını kapsayacak şekilde geliştirilmiş olup bireylerin kendi öğrenme hızlarına ve kapasitelerine göre ilerlemelerine olanak veren modüler öğretim sistemi yardımıyla daha geniş kitlelere ulaşma imkânı sağlanmıştır (Doğan, 1997).

#### *2.1.4.1.4. Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME)*

Ortaöğretimi tamamlamış ancak yükseköğretim kurumlarına giremeyen lise ve dengi ortaöğretim kurumları mezunları ile yükseköğretim mezunu olup belirli bir mesleki beceri ya da yeterliliğe sahip olmayan bireyleri hızlı bir şekilde istihdam altına almak ya da bu bireylerin kendi işlerini kurmalarını yardımcı olmak amacıyla proje hayata geçirilmiştir. MEB'in sorumlu olduğu bu proje Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürlüklerine bağlı okullarda öğrenim gören bireylere örgün ve yaygın mesleki eğitim eğitimler verilmiştir. LİMME kapsamında genel orta öğretimden mezun olan bireyler mesleki orta öğretimde oluşturulan kapasite sayesinde mesleki eğitime yönelmişlerdir (Özünü, 2011).

Ereş (2004, s. 24) Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesini o dönemde uygulanan "Ders Geçme ve Kredili Sistem" gibi merkezietçi olarak nitelendirmektedir. Bu projenin kredili sistem uygulamasında olduğu gibi merkezden alınan bir kararla başlatılmış ancak uygulamadan kısa sürede vazgeçilmiştir. Ereş (2004, s. 24) LİMME Projesinin asıl sorununu ise, *uygulayıcılar ve çevre ile ilgili diyalog eksikliği, kararlara uygulayıcıların katılamaması ve gerekli analizlerin yapılmaması olarak tespit etmektedir.*

#### 2.1.4.1.5. Mesleki Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi

MEB'in AB finansmanları ile 2003-2007 yılları arasında devam ettirerek sonuçlandırdığı bu proje mesleki eğitim kurumları ortaklığında yürütülmüştür. Bu projeye hedeflenen nokta, toplumun ve bireylerin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına ve hayat boyu öğrenme prensiplerine daha hızlı ve etkin düzeyde karşılık verebilecek biçimde mesleki ve teknik eğitim sisteminin düzenlenmesi ve modernize edilmesidir. Projenin odak noktasını mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren eğitim kurumları oluştururken projede bu kurumların yenilenmesi üzerinde önemle durulmuştur. MTEM'in proje süreçleri gereğince beş farklı ilimizde "Bölge Koordinatörlükleri" oluşturulmuştur. Ayrıca mevcut programların yenilenmesi ve geliştirilmesi için kısa adı USPGG olan "Ulusal Standart ve Program Geliştirme Grubu" oluşturulmuştur. Proje kapsamında meslek dersleri öğretmenlerinin taslak yeterlilikleri belirlenmiştir (Ünal, 2006, s. 118).

MTEM Projesinin yeniden düzenlenmiş amaçları aşağıdaki şekildedir (MEB, 2006a, s. 2):

- ✓ Öğretmenlerin gerekli görülen temel yeterlilikleri de dâhil olmak üzere şeffaf ulusal öğretmen yetiştirme standartlarının yerleştirilmesi,
- ✓ Mutabık kalınan standartlara dayalı olarak hizmet öncesi ve hizmetiçi mesleki ve teknik öğretmen eğitimi (öğretmen yetiştirme) alanında yeni eğitim programlarının geliştirilmesi,
- ✓ Mesleki ve teknik öğretmen eğitimi için kalite yönetimi çerçevesinin geliştirilmesi,
- ✓ Mesleki ve teknik öğretmen eğitimi konusunda Türk hükümeti tarafından strateji geliştirilmesine destek sağlanmasıdır.

#### 2.1.4.1.6. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP)

Türkiye'de mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesine dönük geliştirilen MEGEP, T.C. Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma gereği yürürlüğe giren beş yıllık bir projedir. 2002 yılında uygulanmaya başlanan bu proje 58,2 milyon Euro toplam bütçeye sahiptir. Projeye T.C. Hükümet'in 7.19 milyon Euro'luk katkısı kullanım imkânı olmamasından kaldırılmıştır (Ünal, 2006; Altın, 2007; EARGED, 2010 ve Özünlü, 2011).

MTEM projesinde ele alınan genel hedef MEGEP'te geliştirilerek "Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin ülkenin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına ve hayat boyu öğrenme ilkelerine

göre modernizasyonu ve uyarlanması sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla Türk Hükümetine yardımcı olmaktadır” şeklinde düzenlenmiştir. Altı ofis bölge (Ankara, İstanbul, Gaziantep, Antalya, Trabzon, İzmir), 30 il ve toplam 145 pilot kurumda yürütülen bu projenin üç temel amacı aşağıdaki şekildedir (Altın, 2007, s. 133-134):

- i. Ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilmesini içeren ulusal reformun uygulanması yoluyla mesleki eğitim ve öğretim sisteminin kalitesini ve uygunluğunu geliştirmek,
- ii. Ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde kamu yönetiminin, sosyal ortak temsilcilerinin ve şirketlerin kurumsal kapasitesini güçlendirmek,
- iii. Reform sürecinin uygulanmasında yerel oyuncuların katılımıyla sistemin yerinden yönetim sürecini hızlandırmak.

Ünal (2006: 120) MEGEP ile ulaşılabilecek muhtemel sonuçları; (1) farklı alanlarda faaliyet gösteren sektörlerce verilen mesleki sertifikaların şeffaflığının sağlanması, (2) bu sertifikaların seviyelerinin belirlenmesi, (3) mesleki alanlarda ulusal yeterliliklerin tanımlanması, (4) belirlenen bu yeterliliklerin AB ara çerçeve seviyeleri dikkate alınarak tanımlanması, (5) sosyal ortakların ihtiyaçlara cevap verebilen bir sistemin oluşmasına, (7) yurtdışında çalışacak vatandaşlarımızın ya da yurdumuzda çalışacak yabancıların mesleki yeterliliklerinin belirlenmesine, (8) hayat boyu öğrenmenin bireyde ve toplumda gelişmesi olarak özetlemektedir. Ayrıca MEGEP projesi kapsamında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının eğitim programları “mesleki yeterliliklere dayalı modüler sistem” anlayışı temele alınarak yeniden yapılandırılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009, s. 222-223).

#### *2.1.4.1.7. Okul-Sanayi Eğitim Programları Projesi (OSEP)*

Okul-işyeri odaklı bir mesleki eğitim projesi olan (OSEP) temel olarak çeşitli sanayi sektörlerinin alanlarında ihtiyaç duydukları çalışma niteliklerine uygun elemanların mesleki ve sosyal yönlerden geliştirilerek yetiştirilmesinin sağlanması ve insanların mesleki beceri ve yeterliliklerini en iyi gösterebilecekleri alanlarda eğitim görmelerini amaç edinmektedir. Okul Sanayi Eğitim Programları Projesi’nde üreten işgücü bireylerinin yeteneklerine en uygun çalışma alanlarında ve sektörün üretim teknolojilerinin istediği verimlilik, kalitede ve yeterlilikte mesleki eğitim alarak bireyin sosyal yönlerinin de geliştirildiği bir birey olarak istihdam edilmeleri öngörülmektedir (Ankara Sanayi Odası-[ASO], 2009, s. 254).



Bu proje Ankara Sanayi Odası ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında 02.08.2006 tarihinde imzalanan protokol gereğince hayata geçirilmiştir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren MEB'in belirlediği endüstri meslek liselerinde yürütülen proje (1) Makine Teknolojisi, (2) Elektrik-Elektroteknik Teknolojisi, (3) Ahşap Teknolojisi, (4) Metal Teknolojileri ve (5) Motorlu Araçlar Teknolojileri (İş Makinaları) alanlarında öğrenci kabul etmektedir. Bir ikili eğitim sistemi olan OSEP Eğitim Sisteminde eğitim görmek isteyen öğrenciler projeye ön kayıtla kaydolmaktadır. Bu öğrencilere önce "Seviye Belirleme" sınavı ve ardından Makine Teknolojisi, Elektrik-Elektroteknik Teknolojisi, Ahşap Teknolojisi, Metal Teknolojileri ve Motorlu Araçlar Teknolojileri (İş Makinaları) Mesleki Beceri Testleri (MEBET) uygulanır. Bu testlerden başarılı olan öğrenciler alan uzmanlarınca düzenlenen mülakatlara alınır. Sınavlarda başarısız olan öğrencilerin test sonuçlarına göre başarılı oldukları alanlarda eğitim almaları için yönlendirmede bulunulur. OSEP kapsamında bir mesleki eğitim programına devam eden öğrencilere eğitimleri boyunca; (a) proje gereği daha önce sözleşme yapılan işveren tarafından asgari ücretin %30' undan az olmayan bir ücret ödenmekte, (b) sigorta primleri MEB tarafından karşılanmakta, (c) çalışma ortamındaki yol, yemek vb. gibi sosyal haklardan yararlanmakta, (d) OSEP'ten mezun olan öğrencilere kalfalık belgesi verilmekte, (e) eğitimlerini başarıyla tamamlayıp kalfalık belgesi alan öğrenciler istedikleri takdirde eksik derslerini tamamlayarak alanıyla ilgili endüstri meslek lisesi diploması alabilme hakkı verilmektedir (ASO-www.aosb.org.tr/tr/projeler.aspx-).

#### *2.1.4.1.8. Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Beceri'10 Projesi*

Türkiye'de niteliksiz işgücü fazlalığı olmasıyla birlikte diğer yandan firmaların kaliteli eleman bulma sıkıntısı çektiği görülmektedir. Bu sıkıntının giderilmesi ve işverenle işsiz bireyler arasındaki arz talep uyumsuzluklarından kaynaklanan işsizliği ortadan kaldırmak amacıyla "Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri (UMEM) Beceri'10 Projesi" geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. UMEM, "bir beceri kazandırma ve iş edindirme seferberliği" projesidir (Işığışık, 2011 ve www.beceri10.org.tr).

Projenin çalışma paydaşlarını oluşturan Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü (İŞKUR), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü (ETÖGM) , Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

(TOBB), TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (TOBBETÜ) işbirliğinde hazırlanmış olan UMEM Projesi; Türkiye’de genç nüfusun emek piyasası talepleri doğrultusunda mesleki eğitim yoluyla mesleki bilgi, beceri ve niteliğini yükseltmek, istihdam olanaklarını arttırmak amacıyla 23 Haziran 2010 tarihinde imzalanarak yürürlüğe girmiştir (Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri Beceri’10 Projesi, UMEM, 2010: 1). Bu projenin bileşenlerini, (1) eğitim altyapısının güçlendirilmesi, (2) işgücü piyasası ihtiyaç analizi, (3) eşleştirme çalışmaları, (4) yeni tasarlanan kursların uygulanması oluşturmaktadır. UMEM Beceri’10 Projesinin temel amaçları aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (www.beceri10.org.tr) :

- ✓ İŞKUR tarafından yürütülmekte olan meslek edindirme faaliyetlerinin ve özellikle de teknik alanlardaki mesleki eğitimin etkinlik ve verimliliğinin artırılması ve işgücü piyasasının ihtiyaçları ile uyumlu hale getirilmesine yönelik bir sistemin ortaya konulması,
- ✓ İşsizlere yönelik temel mesleki eğitim, mesleki gelişim ve meslekte yenileme eğitimlerinin verilmesi, başarılı kursiyerlerin staja yerleştirilmesi ve son aşama olarak da başarılı stajyerlerin istihdamının sağlanması,
- ✓ İŞKUR tarafından yürütülen mesleki eğitim hizmetlerine olan farkındalığın artırılması,
- ✓ Meslek liselerinin teknik altyapısının yenilenmesi, proje kapsamındaki okulların günün gerektirdiği teknolojik gelişmelere göre donatılması ve bu okullardaki eğitimcilerin gelişen teknolojiye uyumunun artırılması,
- ✓ Sektörel ve bölgesel işgücü piyasası ihtiyaç analizlerinin gerçekleştirilmesi,
- ✓ İşgücü piyasası analizine ilişkin kurumsal kapasitenin artırılması, bu amaçla İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurullarına işlevsellik kazandırılması,
- ✓ Proje kapsamındaki okullarda uygulanacak mesleki eğitim programlarının etkinliğinin artırılması için ilgili tarafların katılımını öngören “Kurs Yönetimi” adı altında yeni yönetim modelinin geliştirilmesidir.

Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri (UMEM) Beceri’10 Projesi ile 18.513 kursiyer, açılan 1.659 kursta teorik eğitim almıştır. Bu projeye 46.994 stajyer talep edilmiş ve ilk staj süreci Eylül 2011’de sona ermiştir. Bu süreçte yaklaşık 4.500 kişi istihdam imkânı bulmuştur. Proje kapsamında 5 yılda 1 milyon işsiz vatandaşımızın mesleki eğitim alması hedeflenmektedir. Mısır, Fas, Tunus, Senegal, Kamerun, Kırgızistan, Endonezya ve Filistin gibi ülkelerin üst düzey bürokratlarına 11-13 Ocak 2012 tarihlerinde tanıtılan ve bu ülkeler açısından önemli bir örnek olan proje halen devam etmektedir. UMEM 2015 yılı itibariyle sona erecektir (İşçiçok, 2011).

#### 2.1.4.1.9. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi

Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) için gerekli kaynaklar AB ve Türkiye Cumhuriyeti tarafından finanse edilmektedir. Mesleki ve teknik eğitime uygulanabilir, ölçülebilir, sürdürülebilir bir ulusal kalite güvence sistemi getirmeyi hedefleyen METEK projesi genel hedef olarak “işgücü piyasası ile mesleki eğitim arasındaki bağların güçlendirilmesi, mesleki-teknik eğitimin kalitesinin artırılması yoluyla insan kaynaklarına yönelik yatırımın desteklenmesi” ilkesini temel edinmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı ortaklığında yürütülen proje, Türkiye’de 21 pilot ilde iki yıl süreyle uygulanacaktır. METEK Projesi kapsamında Diyarbakır, Sivas ve Trabzon’da bölge ofisleri açılmıştır. Bu projenin müfredat geliştirme çalışmalarına toplam 123 kurum ve kuruluş destek vermektedir (<http://metek.meb.gov.tr>).

METEK (1) Kalite Güvence, (2) Eğitim ve (3) Halkla İlişkiler bileşenlerinden meydana gelmektedir. Bu bileşenler kapsamında toplam altı faaliyet gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Kalite Güvence Sistemi ulusal, il ve kurumsal seviyede yapılandırılmıştır. Her bir düzeyde ele alınması gereken bazı unsurlar vardır (<http://metek.meb.gov.tr>).

Tablo 9. METEK Projesi Kalite Güvence Sistemi

Ulusal Seviye	İl Seviyesi	Kurumsal Seviye
<ul style="list-style-type: none"><li>• Strateji-Faaliyet Planı →Genel MTE Politikası/ Stratejisi</li><li>• Kalite Güvence Sistemi</li><li>• Kalite Güvence Merkezi/Gelişim</li><li>• Değerlendirme</li><li>• MYK ve YÖK ile bağlantılar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• İl Strateji Planlama</li><li>• Öz Değerlendirme</li><li>• Değerlendirme</li><li>• Kalite Güvence Kültürü</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Stratejik/Operasyonel Planlama</li><li>• Kalite Güvence Uygulama Planı</li><li>• İnsan Kaynakları Geliştirme</li><li>• Öz Değerlendirme</li></ul>

**Kaynak:** [www.metek.meb.gov.tr](http://www.metek.meb.gov.tr)

METEK Projesi Bileşen 1 olan çalışmaları kurumsal, sistem, öğrenci, işveren ve mesleki eğitim anlamında önemli tespitler yapmıştır: Bu tespitlerden bazılarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (<http://metek.meb.gov.tr>):

- ✓ İşveren kuruluşları ile MEB arasında güçlü bağlantılar olmasına karşın, işletmelerle doğrudan bağlantılar oluşturulmasında eksiklikler bulunmaktadır.
- ✓ Mesleki eğitim okullarının müdürleri ile işveren organizasyonları, bu yöndeki en önemli sorunun MTE öğretmenlerinin ders verdikleri alanların ait oldukları sektörlerle ilgili çok az deneyime ya da hiç deneyime sahip olmamaları olduğunu ifade etmişlerdir.
- ✓ Yeterlilik kazandırmaya yönelik modüler yaklaşımın birçok mesleki kurum tarafından tam olarak anlaşılamadığı görülmektedir.
- ✓ Mesleki-teknik eğitim genellikle düşük başarıya sahip öğrenciler tarafından tercih edilmektedir.
- ✓ Çıraklık öğrencileri, işverenler tarafından işçi, okullar tarafından öğrenci olarak görülmekte, bu da öğrenci beklentilerinde farklılığa yol açmaktadır.

METEK Projesi 2. Bileşeni “Eğitim” ile mevcut bazı eksiklikler ve bu eksikliklere ilişkin çalışma alanlarını tespit edilmektedir. Bu bileşenle yapılacak işlemlerden bazıları şunlardır (<http://metek.meb.gov.tr>):

- ✓ METEK Projesi kapsamında yer alan sağlık, adalet, tarım ve denizcilik sektörlerine ek diğer bazı alanlarda da müfredat geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.
- ✓ Mesleki eğitimde kullanılan modüller (bireysel-öğrenme materyalleri) hem öğretmenler hem öğrenciler tarafından ders kitapları olarak kullanılmakta, modüller, genellikle öğretmenler tarafından data vizyon yoluyla ve öğrenci merkezli eğitimin hiç bir ögesi olmaksızın sunulmaktadır.
- ✓ MTE Genel Müdürlüğü, modül güncelleştirilmesi ve yeni modüllerin yazımı için ilana çıkmış, ancak iş yükü ve benzeri zorluklar sebebiyle öğretmenler tarafından ya çok az ilgi gösterilmiş ya da hiç ilgi gösterilmemiştir.
- ✓ MEB’de yer alan yeniden yapılanma ve “12 Yıllık Zorunlu Eğitim” uygulamasının sonucu olarak, mesleki-teknik ortaöğretimin ikinci kademesinde herhangi bir değişiklik halen öngörülmemektedir. Dolayısıyla, 9. sınıf mesleki-teknik eğitim ile

genel ortaöğretimin ortak sınıfı olmaya ve tamamen akademik/ genel konulara odaklanmaya devam edecektir. Diğer yandan, bu durum MTE öğrencileri için bir engel oluşturmaktadır.

- ✓ Alan öğretmenlerine kazandırılacak yeterliliklere ilişkin bir dizi öğrenme çıktıları liste olarak sağlanacak, bu çıktılar öğretmenlerin ders plan ve hazırlıkları için temel oluşturacaktır. Bu, hem öğrenci hem de öğretmen açısından esneklik ve yaratıcılığa imkân tanıyacaktır.
- ✓ METEK projesi kapsamında yer alan müfredatın bir kısmı (örneğin Sağlık Alanı), kısa bir süre önce güncelleştirilmiştir. Bu güncelleştirme işlemleri proje kapsamınca sürdürülecektir.

Projeyi oluşturan son bileşen olan Halkla İlişkiler ve Tanıtım kapsamında yapılan tanılayıcı araştırma, “hedef grupların odak noktası üzerinde değişiklik yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu” göstermiştir. Proje tanıtımı için yapılan ‘Kariyer Günleri’ çalışmalarının, ‘Kariyer ve Bilgilendirme Günleri’ olarak değiştirilmesi ve medya-iletişim araçlarının etkin kullanımı sağlanmıştır (<http://metek.meb.gov.tr>).

#### *2.1.4.1.10. Meslekî Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP)*

Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP) eğitimlerinde özel politika gerektiren gruplara, ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak meslek edindirmek, bireylerin bu becerilerini üst seviyelere çıkararak mesleki yeterlilik kazandırarak Mesleki Teknik Eğitim Kurumlarındaki insan kaynakları kapasitesini arttırmak amacıyla geliştirilmiş bir mesleki ve teknik eğitim projesidir. Proje belirlenen 35 ili kapsamaktadır. Bu illerdeki özel politika gerektiren grupların mevcut durumu ile ilgili ihtiyaç analizi yapılması, yapılan analiz doğrultusunda bölgesel olarak bu gruplara ulaşılarak ihtiyaç duydukları eğitimlerin verilmesi ve söz konusu Mesleki Teknik Eğitim Kurumlarındaki insan kaynakları kapasitesinin artırılması projenin hedefi olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda (<http://mesgep.meb.gov.tr>; EDUSER, 2013, s. 1);

- 1) Seçilen pilot illerdeki hedef kitlenin sayısal olarak tespit edilmesi ve gruplandırılması,
- 2) Seçilen hedef kitlenin ilgi ve istidatlarının tespit edilmesi,

3) Seçilen pilot illerde sektörün acil ihtiyaçlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

MESGEP bir mesleki eğitim projesi olmakla birlikte işsizliğin en önemli etkenlerinden biri olarak gösterilen ve özel politika gerektiren gruplar yani dezavantajlı bireylerin oluşturduğu grupların mesleki becerilerinin geliştirilmesi yoluyla onların ihtiyaçlarının karşılayarak istihdam katılmalarını sağlamaktadır. MESGEP’te bahsi geçen özel politika gerektiren bireylerin oluşturduğu gruplar tespit edilerek 7 farklı grup oluşturulmuştur (<http://mesgep.meb.gov.tr>).

**Tablo 10. MESGEP Kapsamındaki Özel Politika Gerektiren (Dezavantajlı) Gruplar**

### **Özel Politika Gerektiren Gruplar**

1. Engeli dolayısıyla eğitime erişim sağlayamamış gruplar
2. Güvenlik nedeniyle göç etmiş kişiler
3. Şiddet mağduru kadınlar
4. Eğitime erişim fırsatı bulamamış olan bireyler
5. Muhtaç durumdaki dul ve yetimler
6. Cezaevlerinden tahliye olmuş veya olmamış bir mesleki becerisi olmayan veya meslek değiştirmek isteyenler
7. Bir meslek sahibi olmak isteyen ev hanımları
8. Engeli dolayısıyla eğitime erişim sağlayamamış gruplar

**Kaynak:** [www.mesgep.meb.gov.tr](http://www.mesgep.meb.gov.tr)

MESGEP Kapsamında Tablo 10’da verilen dezavantajlı gruplardaki bireylerden 15 yaşını tamamlamış olanlar bu proje ile açılan mesleki ve teknik eğitim faaliyetlerine katılma imkânına sahip olmaktadır. Proje sorumluları tarafından yapılan “Dezavantajlı Bireylerin İhtiyaçları Analizi Araştırma Raporu-İl Rapor” bireylerin il düzeyinde tespit edilen ihtiyaçlarına göre açılmasına karar verilen mesleki ve teknik eğitim çalışmalarına karar vererek planlamalarda bulunmaktadır. Proje kapsamındaki 35 il için ayrı ayrı ele alınan kurslar ihtiyaçlara göre düzenlenmektedir. Bu illerden biri olan Ankara için dezavantajlı gruplar ve açılacak mesleki alanlar ile ilgili kurslar aşağıdaki planlamaya göre yapılacaktır (<http://mesgep.meb.gov.tr>).

Tablo 11. MESGEP Kapsamında Açılacak Kurslara Ankara İli Örneği

<b>Engel / Dezavantaj Grupları</b>	<b>Kurs Açılacak Alan /Meslek / Beceri Konuları</b>
Ortopedik Engelliler	Bilgisayar Operatörlüğü-Bilgisayarlı Muhasebe-Ofis Hizmetleri Elemanlığı-Yabancı Dil-Halkla İlişkiler
Zihinsel Engelliler	El Sanatları -Gıda Ambalajlama -Konfeksiyon İşçiliği
Görme Engelliler	Çağrı Merkezi Operatörlüğü; -Bilgisayar Operatörlüğü-Yabancı Dil- Masörlük
İşitme Engelliler	Bilgisayar Operatörlüğü-Web İşletmenliği(Çeşitli)-Konfeksiyon İşçiliği-Yabancı Dil-El Sanatları-Mobilyacı
Hükümlü/ Eski Hükümlüler	Bilgisayar Operatörlüğü-Konfeksiyon İşçiliği-Gıda Üretim İşçiliği-Kaynakçılık-Metal Şekillendirme-CNC ve diğer Tornacılık-Frezecilik-Metal Kalıpcılık-Taşlamacı Mobilyacılık-Ofis Hizmetleri Elemanlığı
Muhtaç Durumdaki Dul/Yetimler	Aşçılık; -Pastacılık; -Konfeksiyon İşçiliği; -Kuaförlük-Manikürcülük-Cilt Bakım Elemanı-Satış Elemanı-Kasiyerlik-Reyon Görevlisi-Fuar/Host/Hostes/Stant Elemanı-Yaşlı/Çocuk Bakım Elemanı-Bilgisayar Operatörlüğü- El Sanatları
Güvenlik Sebebiyle Göç Etmiş Kişiler	Bilgisayar Operatörlüğü-Web İşletmenliği(Çeşitli)-Ofis Hizmetleri Elemanlığı-Metal Şekillendirme-Kaynakçılık-Mobilyacılık-Konfeksiyon İşçiliği-Gıda Üretim İşçiliği
Şiddet Gördüğü İçin Evden Ayrılmış Kadınlar	El Sanatları-Bilgisayar Operatörlüğü-Web İşletmenliği-Konfeksiyon İşçiliği-Ofis Hizmetleri-Yaşlı/Çocuk/Hasta Bakım

**Kaynak:** www.mesgep.meb.gov.tr

Tablo 11'e göre MEB proje kapsamında 8 farklı dezavantaj grubu belirlemiştir. Bu gruplar için mesleki-teknik eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir.

#### 2.1.4.1.11. Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi

Hayat boyu öğrenme kişisel, kamusal, sosyal ve/veya istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dâhil olunan tüm öğrenme faaliyetleri şeklinde ifade edilmektedir (<http://hayatboyu.meb.gov.tr>). Zaman-mekân sınırı tanımayan, hiçbir ön şartı olmayan sonucun belgelendirilebildiği her faaliyet hayat boyu öğrenmenin kapsamındadır (Aksoy, 2013, s. 43). Yaşam boyu öğrenme kavramının daha önce ortaya atılan eğitim kavramlarından farkı, bireyi merkez alan bir yaklaşımın benimsenmesi, okul dışı öğrenmeye önem verilmesi, okul rolünün değiştirilmesi, devletin eğitimdeki ağırlığının azaltılması, buna karşılık sosyal tarafların rollerinin güçlendirilmesi ve eğitimin belli bir zaman diliminde sınırlandırılmaması gerektiğini vurgulamasıdır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bu bakımdan hayat boyu öğrenmenin temel prensipleri (MEB, 2006c; Aksoy, 2013 ve <http://hayatboyu.meb.gov.tr>);

- ✓ Bilgi toplumu ve ekonomisine aktif katılım için herkes için yeni becerilerin sağlanması,
- ✓ İnsan kaynaklarına yatırımın artırılması,
- ✓ Hayat boyu ve hayatın her alanında öğrenmenin devamlılığı için etkili öğrenme ve öğretim yöntemleri ile bağlamlarının geliştirilmesi ve yeniliğin sağlanması,
- ✓ Öğrenmeye değer verilmesi,
- ✓ Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden ele alınması,
- ✓ Öğrenmeyi bireyin yaşam mekânlarına kadar yaklaştırmak olarak sıralanmaktadır.

Yukarıda sıralanan prensipler çerçevesinde tam adı “Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi” olan bu proje 26 Mayıs 2011 - 25 Mayıs 2013 tarihleri arasındaki sürede gerçekleştirilmiştir. Bu proje MEB ve ÇSGB arasında imzalanan protokol gereği 7,4 Milyon Avro proje bütçesi ile gerçekleştirilmiştir. Hayat boyu öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasının desteklenmesi genel hedefi ile geliştirilen bu projede operasyonun önemli bir ögesi olan Teknik Destek Projesinin amacı; “her tür öğrenmeye değer vermek üzere tasarlanmış bir sistem kapsamında, istihdam fırsatlarının artırılması için bireylerin eğitime erişimlerinin desteklenmesi, AB uygulamaları doğrultusunda ve hayat boyu öğrenme perspektifi temelinde kurumsal bir çerçeve ve kapasite oluşturulması” olarak tanımlanmaktadır. Proje faaliyetleri ve organizasyonu MEB



Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nce düzenlenmiştir. Proje kapsamındaki tüm faaliyetler 12 NUTS II bölgesinden 43 ili kapsamaktadır. Proje bölgesel koordinasyon ofisleri Kayseri, Şanlıurfa ve Erzurum şehirlerinde oluşturulmuştur. Bu şehirler, 43 ilde bütün proje faaliyetlerinin yönetimi açısından en iyi coğrafi kapsamı sağladıkları için MEB tarafından seçilmiştir (Proje Broşürü, <http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr>).

#### ***2.1.4.2. Uluslararası Programlar***

Türkiye'de, Avrupa Birliği adaylığı sürecinde eğitim alanında yapılacak programlara katılımı resmi düzeyde gerçekleştirebilmek için, AB ülkelerinde olduğu gibi bir ulusal ajans kurulması gereği doğmuştur. Kuruluşu 1999 yılında gerçekleşen AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, Türk Ulusal Ajansı görevini yerine getirmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği ile üyelik müzakerelerinin başlamasının Helsinki Zirvesi'nde kabul edilmesi ardından Türkiye, Avrupa Birliği eğitim ve gençlik alanındaki topluluk programlarına katılabilme imkânını 2002 yılında imzalanan Çerçeve Anlaşma ile kazanmıştır (Ulusal Ajans [UA], 2012).

Türk Ulusal Ajansı, Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programı'nın yönetilmesi için pek çok farklı türde faaliyet gerçekleştirmektedir. Bu kurumun asıl misyonu Avrupa Birliği başta olmak üzere diğer ülkeler ve uluslararası kuruluşlarla, eğitim ve gençlik alanında finansal destek, öğrenme ve hareketlilik fırsatları sağlayan programların yürütülmesi ve yenilerinin hayata geçirilmesidir. AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Ulusal Ajans), (a) uluslararası boyutta daha etkin olmak, (b) öğrenmek, keşfetmek ve hedeflerini gerçekleştirmek, kişisel ve sosyal becerilerini işbirliği içerisinde geliştirmek, yeni kültürleri tanıırken kendi kültürünü tanıtmak, alanında bilgi ve deneyimini arttırmak, farklı örnek ve iyi uygulamaları yerinde görmek ve incelemek, (c) karşılıklı etkileşime, istihdama, işbirliği ve ortaklıklara, ekonomik, sosyal ve kültürel girişimciliğe katkıda bulunmak ve (d) söz konusu faaliyetlerden elde edilen bilgi ve tecrübeyi yaygınlaştırmak ve paylaşmak isteyen bireyler, kurum ve kuruluşlar için teşvik etme, tanıtmak, yaygınlaştırma, uygulama, danışmanlık, bilgilendirme, teknik yardım fonksiyonlarını yürütür (UA, 2012).

Tablo 12. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) ve Gençlik Programı Kapsamında Yürütülen Faaliyetler

<b>Comenius Programı</b> (Okul Eğitimi)	<b>Ortak Konulu Programlar</b> (Transversal)
1. Çok taraflı projeler 2. Çok taraflı ağlar 3. Destek Önlemleri	1. Politika İşbirliği ve Yenilikçilik 2. Dil Öğrenme 3. Bilgi İşlem ve İletişim Teknolojileri 4. Sonuçların ve Örnek Uygulamaların Yaygınlaştırılması ve Kullanılması
<b>Leonardo Da Vinci Programı</b> (Mesleki Eğitim)	<b>Gençlik Programları</b>
1. Yenilik Geliştirme Projeleri 2. Konulu Ağ Projeleri 3. Tamamlayıcı Faaliyet Projeleri	1. Gençlik Değişimleri 2. Gençlik Girişimleri 3. Gençlik Demokrasi Projeleri 4. Avrupa Gönüllü Hizmetleri 5. AB Komşu Ülkeleriyle İşbirliği 6. Gençlik Çalışanları ve Gençlik Kuruluşları İçin Eğitim ve Ağ Kurma 7. Gençler ve Gençlik Politikalarından Sorumlu Olanlar İçin Toplantılar
<b>Erasmus Programı</b> (Yüksek Öğretim)	<b>Grundtvig Programı</b> (Yetişkin Eğitimi)
1. Çok Taraflı Projeler 2. Erasmus Tematik Ağları 3. Destek Önlemleri	1. Grundtvig Çok Taraflı Projeler 2. Grundtvig Çok Taraflı Ağ Projeleri 3. Destekleyici Faaliyetler

**Kaynak:** UA, 2012, s. 10.

2007 ile 2013 yılları arasında gerçekleştirilen Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP), Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in 15 Kasım 2006 tarih ve 1720/2006/EC sayılı kararıyla oluşturulmuştur. 3 Temmuz 2007'de yürürlüğe giren Mutabakat Zaptı ile Türkiye'nin bu programa katılımı gerçekleşmiştir. Genel amacı, "hayatboyu öğrenme yoluyla topluluğun ileri bir bilgi toplumu olarak gelişmesi, sürdürülebilir ekonomik kalkınma, daha fazla ve daha iyi iş imkânları ve sosyal bütünlüğe katkıda bulunma ve çevrenin gelecek kuşaklar için korunmasını sağlamak" olan LLP, katılımcı ülkelere sağladığı proje ve bireysel faaliyet hibeleriyle bu ülkelerin eğitim ve öğretim sistemleri arasında etkileşim, işbirliği ve hareketliliği destekleyerek gelişmesine yardımcı olmaktadır. Hayatboyu Öğrenme Programı bireylerin hayatlarının bütün dönemlerinde Avrupa genelinde kendilerini

geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını sağlayan bir AB topluluk programıdır. Kişisel, toplumsal, sosyal bilgilerin, becerilerin ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayatboyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini kapsamaktadır. Okul öncesi, ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerden yetişkinlere, mesleki eğitim okullarındaki stajyerlerden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları sunan program, katılımcılara tüm bu hizmetler için karşılıksız mali destek sağlamaktadır (UA, 2012).

#### *2.1.4.2.1. Leonardo Da Vinci Programı*

Teknolojik gelişmelerle bağlantılı olarak üretim ve hizmet sektörlerinde yüksek becerili iş gücü ihtiyacı sayısal olarak artmakta bu duruma paralel olarak sektörlerin beceri beklentileri de değişmektedir. Türkiye’de son on yıl ele alındığında mesleki ve teknik eğitime ayrılan bütçenin arttığı görülmekte ancak istenen seviyede nitelikli işgücü ihtiyacı tam olarak karşılanamamıştır. Mesleki-teknik eğitimdeki bu açığın 2004 yılında tanıştığımız Leonardo da Vinci projeleriyle kapatılması öngörülmektedir (Çelikkol ve Özünlü, 2013: 40). Leonardo Da Vinci Programı, mesleki-teknik eğitim ve öğretimin geliştirilmesi için katılımcı ülkeler arası iş birliğini kullanarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesi, bilgi, beceri ve yeterliliklerin artırılması, yeniliklerin teşvik edilmesi ve AB standartlarına erişilmesini amaçlamaktadır. Bu program, mesleki eğitim alanında yapılan ülkeler arası işbirliği projelerine hibe desteği sağlamaktadır. Bireylerde sürekli mesleki eğitim ve ömür boyu öğrenme isteğinin güçlendirilmesi programın temel amacını oluşturmaktadır. Leonardo Da Vinci Programıyla ulaşılmak istenen hedefleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (UA, 2012, s. 48):

- Kişilerin temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerini artırmak,
- Sürekli-mesleki eğitimde ve hayat boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kaliteyi yükseltmek, bunlara erişimi iyileştirmek,
- Mesleki eğitim alanında yenilikçi uygulamaları geliştirirken, yeni istihdam fırsatları açısından rekabet edebilmeyi ve girişimciliği desteklemek,

- Mesleki eğitim alanında dil yeterliliklerini geliştirmek ve ortak alan dili oluşturmak,
- Dil öğrenimini teşvik etmek,
- Gerek eğitim gerekse sosyal, fiziksel, coğrafi, psikolojik, ekonomik açılardan belli dezavantajları olan kişilere öncelik vermektir.

Bu programdan temel mesleki eğitim almakta olanlar (meslek lisesi öğrencileri, çıraklar), yeni mezunlar, çalışanlar, işsizler, eğitim ve öğretimden sorumlu kişiler, insan kaynakları uzmanları, meslekî eğitim planlayıcıları ve yöneticileri, öğretmenler, meslekî rehberlik uzmanları katılımcı olarak yararlanabilirler. Ancak proje başvuruları bireysel olarak kabul edilmemektedir. Buna göre, mesleki eğitime yönelik olmak kaydıyla tüzel kişiliğe sahip mesleki eğitim kurum/kuruluşları, işletmeler, KOBİ'ler, yerel yönetimler, meslek kuruluşları (odalar, borsalar, sendikalar) STK'lar (vakıflar ve dernekler), üniversiteler ve kamu kurumları proje sunabilirler. LDV Mesleki Eğitim Programı kapsamında bazı faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Bu faaliyetler Tablo 13'te verilmektedir.

**Tablo 13. LDV Mesleki Eğitim Programı Kapsamındaki Faaliyetler**

<b>Hareketlilik Faaliyeti</b>	<p>1. Temel Mesleki Eğitim Alanları (IVT) Meslek lisesi öğrencileri, mesleki eğitim kursiyerleri, çırak ve kalfaların katılımının sağlandığı programlar.</p> <p>2. İş Piyasasındaki Kişiler (PLM) Lise ya da üniversiteden yeni mezun olan işsizler, iş arayanlar, yeni işe başlamış olup da mesleki deneyimini artırmak isteyen bireylerin katılımı</p> <p>3. Mesleki Eğitim ve Öğretim Uzmanları(VETPRO) İnsan kaynakları uzmanı, her türlü kurum ve kuruluşun mesleki eğitim ve öğretimden sorumlu yöneticileri, eğitimciler ve mesleki rehberlik uzmanı kişilerin eğitimleri.</p>
<b>Ortaklık Projeleri</b>	Mesleki eğitim ve öğretim alanında faaliyet gösteren ve ortak ilgili alanı olan kuruluşların yürüttüğü projeler
<b>Yenilik Transferi</b>	Farklı içeriklerde geliştirilmiş yenilikçi ürün, araç, yöntem ve uygulamaların ulusal ihtiyaçlara dilsel, kültürel ve sektörel ihtiyaçlar açısından uyarlanması (adaptasyon)
<b>Hazırlık Ziyaretleri ve İrtibat Seminerleri</b>	Fikirlere ve projelere ortak bulmak, proje çalışmalarına ön hazırlık yapmak isteyen kurum ve kuruluşlar
<b>Diğer Faaliyetler</b>	Avrupa Dil Ödülü ( <i>European Language Label Award</i> )

**Kaynak:** UA, 2012, s. 49-51.

2007 – 2013 yılları arasında Avrupa Birliği Komisyonu tarafından yürütülen ve 2014 yılı itibariyle sona erdirilen “Hayatboyu Öğrenme Programı” kapsamında mesleki eğitim alanında katılımcılara sağlanan hibe destekleri 2014 – 2020 yılları arasında “*Erasmus+ Programı*” çerçevesince sürdürülecektir. Mesleki eğitim ve öğretim alanına özel olarak, *mesleki eğitimde öğrenim görenlerin istihdamını ve becerilerini artırmak, Avrupa ekonomisinin rekabet edebilmesine katkıda bulunmak, mesleki eğitim alanında güçlendirilmiş Avrupa işbirliğini desteklemek ve kalite güvencesini sağlamayı amaçlamaktadır* (www.ua.gov.tr). Bu amaçla hazırlanan Erasmus+ Programı Avrupa içinde ve uluslararası boyutta işbirliğini kapsayan, eğitim, öğretim ve gençlik gibi değişik alanlarda 25 yılı daha fazla bir birikime sahip olan Avrupa programlarının kazanımları temele alınarak oluşturulmuştur. Erasmus+ Programı 2007-2013 yılları süresince ilgili komisyonlarca ve ülkelerin görevli ajanslarınca uygulanan aşağıdaki Avrupa programlarının bütünleştirilmesiyle oluşturulmuş yeni bir yapıdır (UA, 2013, s. 3).

Tablo 14.ERASMUS + Programı Bütünsel Yapısı

Hayatboyu Öğrenme Programı	
Gençlik Programları	
Erasmus Mundus Programı	
TEMPUS	
ALFA	ERASMUS +
EDULINK	
Sanayileşmiş ülkeler ile yükseköğretim alanında işbirliği programları	

**Kaynak:** UA, 2013, s. 3.

Birleştiriler aynı çatı altında toplanan bu program “Erasmus+” marka adı temele alınarak belirli bir sektörü hedefleyen eylemlere yönelik isimlerle birlikte kullanılmaktadır. Mesleki eğitim ve öğretim ile bağlantılı olan Program faaliyetleri ile ilgili olarak "Erasmus+: Leonardo da Vinci" adı mesleki eğitim programları için kullanılacaktır (UA, 2013, s. 3). Mesleki eğitime ilişkin yeni yapılandırılan bu program 2020 yılına kadar AB eğitiminin vizyonunu oluşturmakla birlikte katılımcılara “öğrenci hareketliliği” ve “personel hareketliliği” ile ilgili fırsatlar sunmaktadır. Erasmus+: Leonardo da Vinci Programının ilk boyutu olan Öğrencilerin Hareketliliği, öğrencilere 12 aya kadar yurt dışında bir mesleki eğitim ve öğretim stajı sağlamaktadır. Öğrenci hareketliliği

programlarına, mesleki eğitim ve öğretim okullarındaki çıraklara ve öğrencilere yöneliktir. Faaliyet katılımcıları, katılımcı başka bir ülkede mesleki eğitim ve öğretim ile ilgili bir işe yerleştirilmektedir. Katılımcılara, bir işyeri (bir işletme veya diğer ilgili bir kurum/kuruluş) ya da mesleki eğitim ve öğretim veren bir okul (bir işletmede veya diğer bir ilgili kurum/kuruluşta çalışarak öğrenmeye dayalı dönemler süresince) ev sahipliği yaparak öğrencilerin eğitimlerini düzenlemektedir. Mesleki anlamda bireylerin istihdam edilmelerini kolaylaştırmak ve işgücü piyasasında yerlerini almalarını sağlamak amacıyla, mesleki eğitim kurumları öğrencilerinin, yeni mezunlarının veya çıraklarının bu faaliyete katılmaları bireyler açısından oldukça fayda sağlayacaktır (UA, 2013).

Erasmus+: Leonardo da Vinci Programının ikinci boyutu ise Personel Hareketliliğidir. Bu faaliyetlere (1) öğretme-eğitim görevlendirmeleri ve (2) personel eğitimi alanlarında katılımcı kabul edilmektedir. Öğretme-eğitim görevlendirmeleri, mesleki ve teknik eğitim okullarındaki personel veya işletmelerde görevli personelin yurt dışında eşdeğer eğitim kurumlarında eğitim yapmasına fırsat sunmaktadır. Personel eğitimi ise ilgili bu personelinin yurt dışında bir işletmede ya da diğer herhangi bir mesleki eğitim kurumunda işe yerleştirilmesini veya burada bir işbaşı eğitimi veya gözlem dönemi geçirmesini sağlayan mesleki gelişim programıdır. Bireylerin doğrudan bireysel başvuru yapamadığı Erasmus+: Leonardo da Vinci Programına yurtdışına öğrenci ve personel gönderen bir Mesleki Eğitim ve Öğretim Kurumu veya Bir Ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim Konsorsiyumunun koordinatörü başvuru yapma yetkisine sahiptir. Mesleki eğitim okulu-enstitüsü ya da merkezi, küçük, orta veya büyük ölçekli özel ya da kamusal bir işletme, ticaret odaları, esnaf dernekleri/mesleki dernekler ve sendikalar da dâhil olmak üzere, bir sosyal ortak veya çalışma hayatının diğer bir temsilcisi, yerel, bölgesel veya ulusal seviyede bir kamu kurum ve kuruluşları, araştırma enstitüleri, vakıf, okul, enstitü, eğitim merkezi, kâr amacı gütmeyen bir kurum, kuruluş ve dernekler, STK, kariyer rehberliği, mesleki danışmanlık ve bilgilendirme hizmetleri sunan bir kurum ve kuruluşlar, mesleki eğitim ve öğretim alanındaki politikalardan sorumlu bir kurum ve kuruluşlar Erasmus+: Leonardo da Vinci Programlarından yararlanma hakkına sahip katılımcılardır (UA, 2013, s. 42).

### 2.1.5. Mesleki-Teknik Eğitimde Program Geliştirme

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009). Ekonomik temelde program geliştirme, geliştirilen programlarla yetişen bireylerin sahip olduğu niteliklerin ekonomik kalkınmaya olan etkisi veya ekonomik kalkınmayı gerçekleştirecek olan meslek alanlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirmede etkisini artırmayı amaçlamaktadır (Şeker, 2013, s. 61). Program geliştirmedeki amaç farklı olsa da eğitim faaliyetlerinin ve eğitimin beklentileri karşılama kalitesinin artırılması profesyonel olarak yapılan program geliştirme faaliyetleriyle sağlanabilir. Bu program geliştirme faaliyetleri eğitimin niteliğine ve uygulanacak olan kurumlara göre farklılık göstermektedir. Örneğin, meslek eğitimi veren bir okulda uygulan bir program geliştirme yaklaşımı genel eğitim veren bir okulda kullanılmadığı gibi kolejler için geliştirilen program da ilkokullar için uygun olmayabilir (Tyler, 2013'den çeviren Çekin, 2013).

Eğitim faaliyetleri program geliştirme çalışmaları ile güncelliğini koruyarak ihtiyaçlara cevap verebilme düzeylerini artırmaktadır. Program geliştirme süreci hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık süreçler bütünüdür (Taba, 1962, s. 6). Program geliştirme; program amaçlarının analizini kolaylaştıran, programı tasarlayan, ilgili etkinlikleri gerçekleştiren ve bu sürecin değerlendirilmesini sağlayan ayrıntılı bir süreçtir (Wiles & Bondi, 1993, s. 101). Bilindiği üzere program geliştirme, teorik olmayan pratiğe dönük bir çalışmadır ve temel olarak var olan bir fenomeni açıklamayı denemek değil, eğitimsel bir amaç elde etmek için bir sistem dizayn etmeyi denemektedir. Program geliştirme; farklı amaçlara, tercihlere ve dinamiklere sahip insanların oluşturduğu ve birçok zıtlığın sergilendiği bir toplumu etkili bir biçimde yönetmek için yapılmalıdır (Tyler, 2013'den çeviren Çekin, 2013, s. 271). Claxton'a göre (1992) program geliştirmenin bu karmaşık yapısına rağmen programa geliştirme süreci yedi temel soruya aranacak cevaplarla basite indirgenebilir. Sürecin ilerleyişini hızlandırarak program geliştirme sürecine katkı sağlayan bu sorular aşağıdaki şekildedir:

1. Geliştirilecek programın amacı nedir?
2. Programın hedefleri nelerdir?
3. Program için oluşturulacak öğrenme yaşantıları seçilip nasıl organize edilecektir?

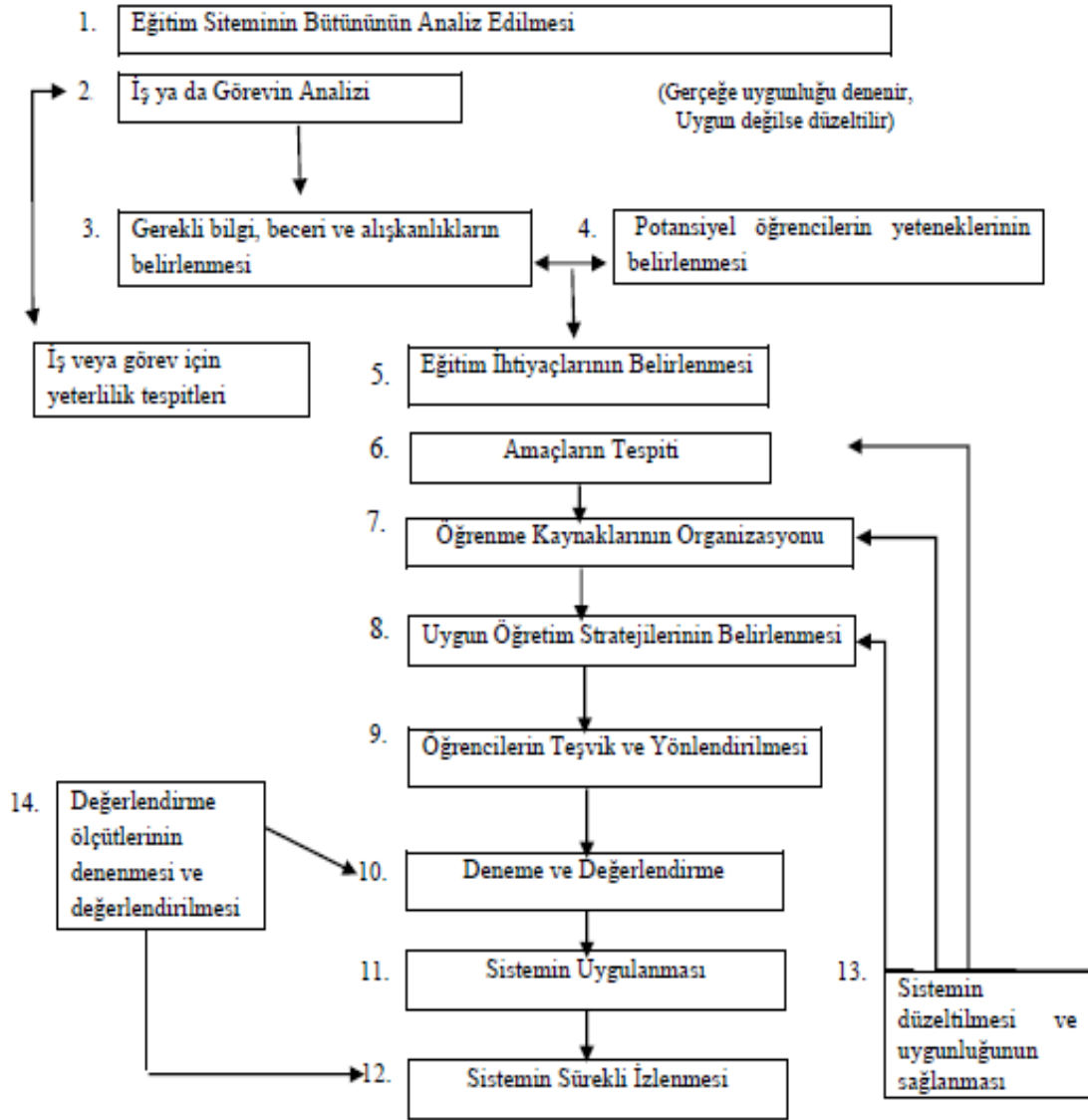
4. Dersin (ya da derslerin) hedefleri nelerdir?
5. Program uygulayıcıları, zaman ve mekân unsurlarını nasıl kullanılacaktır?
6. Öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı nasıldır?
7. Program nasıl değerlendirilecektir?

Türkiye’de mesleki eğitimde program geliştirme faaliyetleri 1954-1955 öğretim yılında İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesindeki program komisyonunca geliştirilen deneme okulu programı ortaöğretimdeki program geliştirmenin öncüsü olarak nitelendirilmekle birlikte daha sonraki yıllarda ortaöğretim alanında program geliştirme göz ardı edilmiştir. Ülkede daha çok ilköğretim programları üzerine program geliştirme çalışmaları yapıldığı görülmüştür (Demirel, 2012 ve Şeker, 2013). Bu bakış açısı yakın zamana kadar devam ettiğinden Türkiye’de mesleki-tekniik eğitim açısından program geliştirme faaliyetlerinin çeşitlenmesi son dönemlere kadar kısıtlı kalmıştır. Türkmenoğlu ve Eret (2011, s. 671) yaptıkları program geliştirme alanı üzerine GZFT analizinde tespit ettikleri zayıf yönlerden birisi olan “*program geliştirme alanında kullanılan kuram ve modellerin net olmayışı*” mesleki-tekniik eğitim alanındaki program geliştirme çalışmalarının da genel olarak kısıtlı kalma nedenlerinden birini ortaya koymaktadır. Mesleki-tekniik eğitim alanında bilinen bazı program geliştirme modelleri bulunmaktadır.

Program geliştirmeyi tam bir sistem yaklaşımı içerisinde düzenleyen Davies (1976), mesleki-tekniik alanında program geliştirme faaliyetlerinde bulunmuştur. Davies geliştirdiği programda sistem yaklaşımı ilkelerini, sistem özellik ve fonksiyonlarını temel alarak program modelleri oluşturmuştur. Davies mesleki-tekniik eğitim alanlarında program geliştirmiş ve geliştirdiği programlar bu alanda oldukça ilgi görmüştür (Karakaya, 2004).

Davies, program geliştirmeyi iş ve görev analizi üzerine temellendirmiştir. İş ve görev analizi yaparken bu iş ve görevler için yeterlilik tespitleri yapmıştır. Eğitimi yapılan işin veya görevin yerine getirilmesini sağlayacak gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirler. Öğrencilerin potansiyel yeteneklerini dikkate alan Davies bu işlemleri sistem yaklaşımı unsurlarını bir bütün olarak düzenleyerek yapar. Eğitimsel hedeflerin belirlenmesinde belirlenen öğrenci nitelikleri, işi veya görevi oluşturan bilgi, beceri ve tutumları dikkate alır. Davies’e göre mesleki-tekniik eğitimde program geliştirme modelinin şematığı Şekil 6’da verilmektedir (Karakaya, 2004, s. 23):



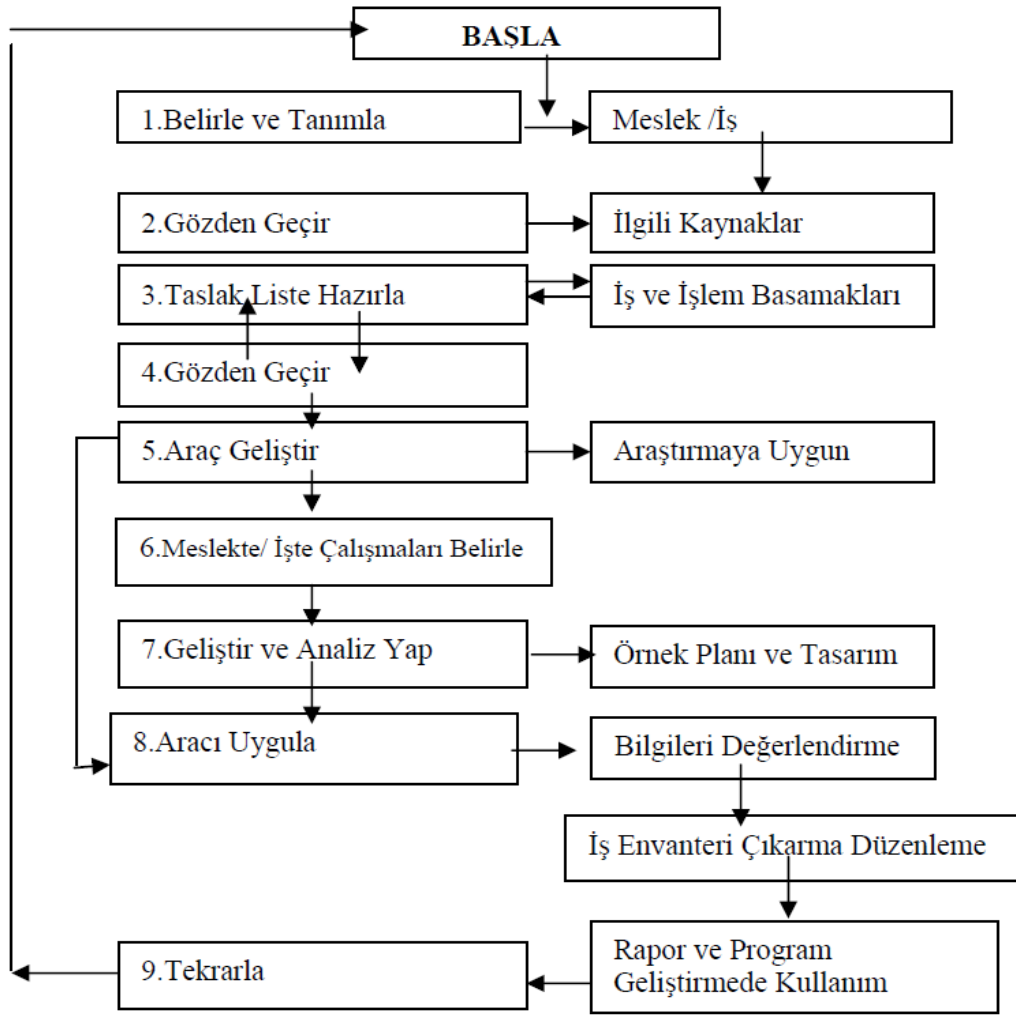


Şekil 6. Davies'e göre mesleki-tekniik eğitimde program geliştirme (Karakaya, 2004)

Sistem yaklaşımını program geliştirmeye uyarladığı bu modelde iş analizinde yapılacak hatalar ve eksiklikler modelin bütünü'nü olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu olumsuz etki, programın temel amacına ulaşmasını engeller. Temel amaç kişiyi iş veya göreve uygun yeterlilikler kazandırmak, iş ile birey arasındaki farkı minimum seviyeye indirerek bireyin öğretim ihtiyaçlarını karşılar. Böylece bireyin meslekleşmesi sağlanarak bireylerin nitelikli işgücüne sahip birer meslek uzmanı haline gelmektedirler. Program bu amaca ulaşmak için sistem kendi içerisinde sürekli değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarına göre düzeltme yapmaktadır. Bu değerlendirme-düzeltilme süreçleri programın sürekli geliştirilmesine yardımcı olur (Karakaya, 2004).

Mesleki-teknik eğitimde program geliştirme süreci başında eğitimi verilmesi düşünülen meslekle ilgili olarak ihtiyaç analizi yapılır. Belirlenen bu ihtiyaçlar dikkate alınarak belirlenen mesleki yeterliliklerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlayan programlar geliştirilir. Bu aşamalar dikkate alındığında mesleki alanlara yönelik geliştirilecek olan programlara hizmet edecek doğru ihtiyaç analizi modeli kullanmak gerekmektedir. Gerçek ihtiyaçlar doğru şekilde saptanamaması geliştirilecek olan programın da ihtiyaçları karşılayamamasına neden olacaktır. Mesleki-teknik eğitim alanında öne çıkan ihtiyaç belirleme yöntemleri grup toplantıları, görüşme, gözlem, anket, Delphi, ölçme araçları, testler, meslek (iş) analizi ve Progel-Dacum teknikleridir (Şeker, 2013, s. 119-121) .

Mesleki eğitimin planlanmasında ve programlanmasında meslek ya da iş analizi büyük bir öneme sahip olmakla birlikte özellikle mesleki-teknik eğitim alanlarında kullanılmaktadır. Semerci ve Semerci (2001) bir meslek (iş) analizinin işleyişi ve işlem basamaklarını dokuz işlem basamağına sahip bir süreçte ele almaktadırlar. Bu basamaklar “mesleğin (işin) tanımlanması, ilgili kaynakların gözden geçirilmesi, iş ve işlem basamaklarıyla ilgili taslak listenin hazırlanması, bunların gözden geçirilmesi, araştırmaya uygun araç geliştirilmesi, mesleğin gerektirdiği çalışmaların belirlenmesi, örnek plan ve tasarımının geliştirilip analizinin yapılması, aracı uygulayarak bilgilerin değerlendirilmesi, bu değerlendirmeye göre iş envanterlerinin çıkarılması ve düzenlenmesi, sonuç olarak da rapor edilmesi, program geliştirmede kullanımınıdır”. Oluşturulan bu işleyiş kendi içinde yenilenmeyi sağlamak adına tekrar başa dönmektedir. Yukarıda anlatımı yapılan meslek (iş) analizine ait işlem süreçleri Tablo 7’de verilmektedir (Semerci ve Semerci, 2001).



Şekil 7. Meslek (İş) analizi işlemleri (Semerci ve Semerci, 2001)

Meslek analizinin, bir program geliştirme sürecine yalnızca programın ve öğretimin içeriğini belirleme sürecinden daha fazla faydaları vardır. Bir meslek analizi; üzerinde çalışılması düşünülen meslek alanının yerine getirilmesi için neleri yapmak gerektiğini belirlemede, iş tanımlarının ve işlerin ayrılması işlemlerinde, işe başvuranların seçiminde, eğitim amaçlarını belirlemede, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin planlanmasında, eğitim ve öğretiminin içeriğinin belirlenmesinde ve yapılacak çalışmalarda kullanılacak araç-gereç seçiminde faydaları bulunmaktadır (Demirel, 2012, s. 98-99). Bu bakımdan meslek (iş) analizinin sağladığı avantajları ve dezavantajları Tablo 15'teki gibi karşılaştırmak mümkün olmaktadır (Semerci ve Semerci, 2001).

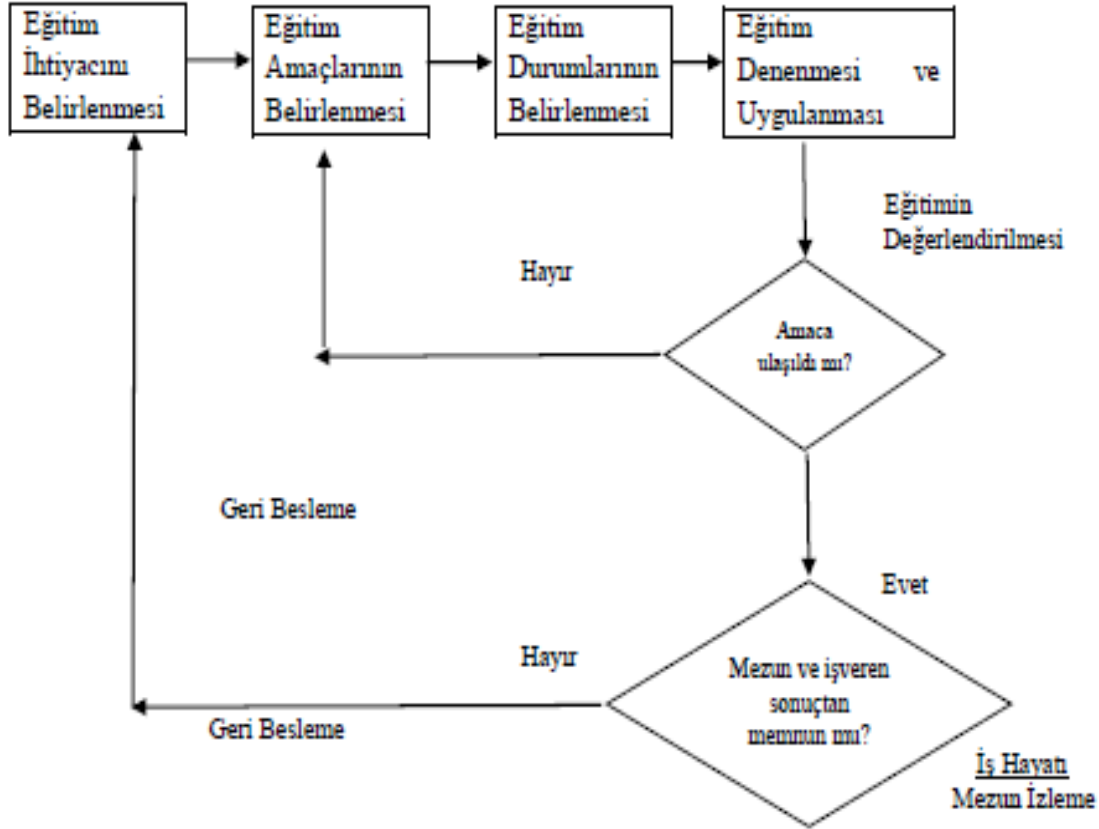
Tablo 15. Meslek (İş) Analizinin Avantajları ve Dezavantajları

Avantajları	Dezavantajları
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Bir meslek için nelerin yapılacağıının ortaya konması önemlidir.</li><li>➤ Meslek veya işlerin tanımlanmasına yardımcı olur.</li><li>➤ İşe gireceklerin seçiminde yarar sağlar.</li><li>➤ Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin gerekli olup olmadığı hakkında bilgi verir.</li><li>➤ Eğitimin amaçlarını belirlemede ve program içeriği saptamada kullanılır.</li><li>➤ Yapılan çalışmalarda araç-gereç kullanılıyorsa bunların kullanım kılavuzlarının yazımında yardımcı olur.</li><li>➤ İşe uygun elemanları yetiştirecek programların hazırlanmasını sağlar.</li><li>➤ Meslek standart ve akreditasyonlarını ortaya koyar.</li><li>➤ Hata ve yanlışların ortadan kaldırılmasını veya en aza indirilmesini sağlar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ İş ortamında çalışmayan ve alanlarında usta olmayan bireylerin görev alma ihtimali vardır.</li><li>➤ Meslek/iş kavramları iyi yapılmamışsa, ifadeler uzun verilmişse ve işverenin ilgisini çekmemişse yeterli başarı sağlanamamaktadır.</li><li>➤ Meslek analizinin bir işi yapanın ne yaptığı ile ilgilenilmesi ve bu nedenle ne yapılması gerektiğinin gözden kaçma ihtimali vardır.</li><li>➤ Bu tekniğin sadece bugünkü durumu yansıtması, geleceğe dönük olmamasıdır</li></ul>

**Kaynak:** Semerci ve Semerci, 2001, s. 249

Mahiroğlu (1994, s. 9) tarafından mesleki-teknik eğitim programlarına yönelik geliştirilen model ise farklı alanlarda da kullanılabilir yapıdadır. Bu program geliştirme modelinde program geliştirme amacı, endüstrinin ihtiyacını nicelik ve nitelik yönleriyle belirleyerek bu ihtiyaca cevap verebilecek bir eğitim programının amaçlarını belirleme, bu amaçlara ulaşabilmek için eğitim durumunu belirleme, eğitim durumunda belirlenen şartlarda eğitimi yapma ve amaçta belirlenen davranışlara ne ölçüde ulaşıldığını veya ulaşılmadığını belirlemedir. Programda belirlenen davranışlar istenilen düzeyde kazanılmamış ise eğitim amaçlarının belirlenmesi aşamasına kadar geri gidilerek amaca ulaşmada yaşanan sorunlar sistemli olarak araştırılır. Programda yapılması gereken düzeltmeler ve iyileştirmeler

yapılır. Bu süreç, öğrenci istenilen davranışları kazanıncaya kadar geribildirimlerle sürdürülür. Eğitim amaçlarının belirlenmesi ile başlayan program süreçleri Şekil 8’de verilmektedir (Erişen, 1997, s. 178).



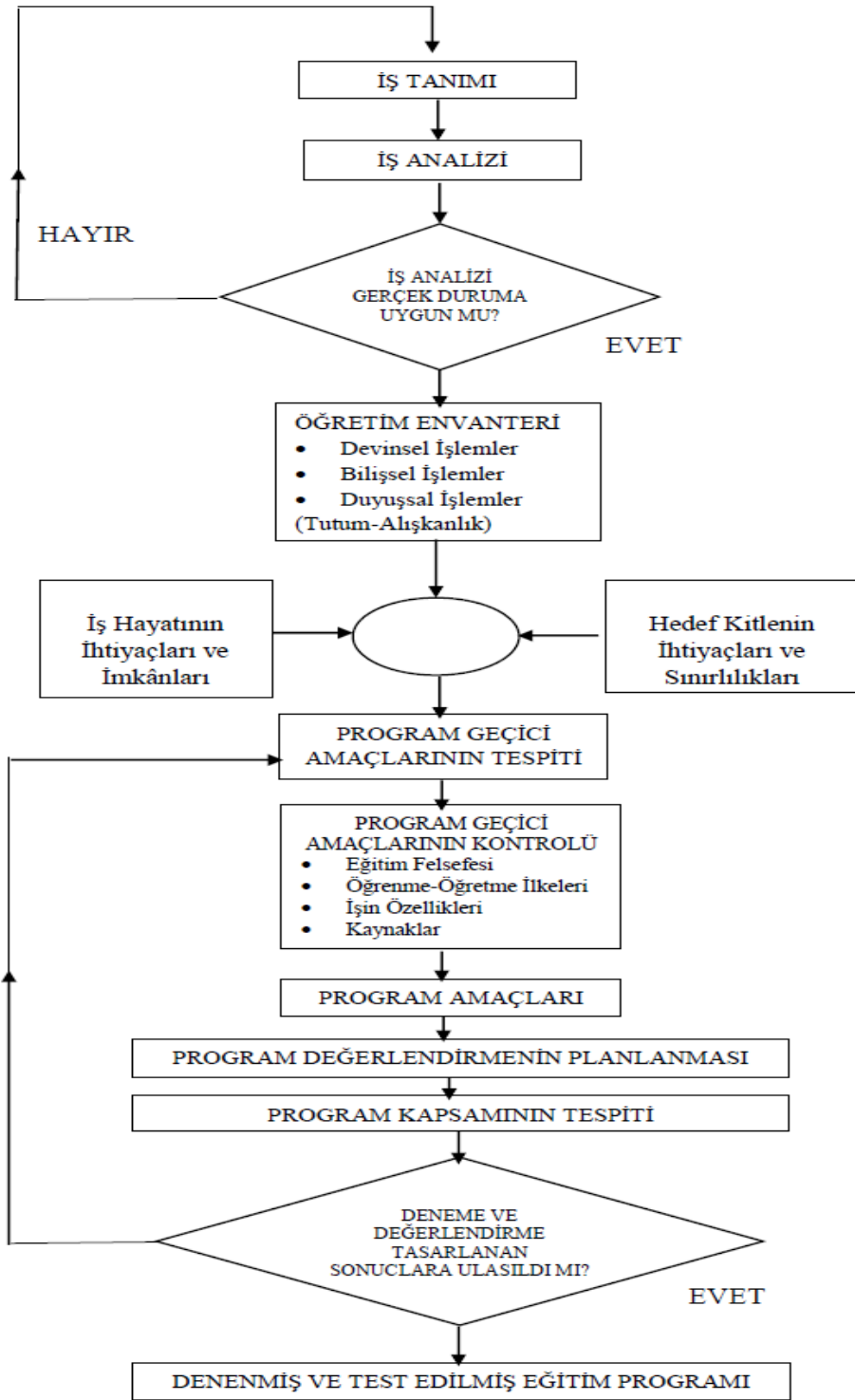
Şekil 8. Mahiroğlu'na göre mesleki-tekniik eğitimde program geliştirme (Erişen, 1997)

Mesleki eğitimini öncelikli olarak okulda alan öğrenci alanında hizmet veren bir meslek kuruluşuna giderek burada çalışmaya başlar. Endüstrinin ihtiyaçlarını dikkate alan bir mesleki eğitim programıyla yetiştirilen bireylerin işe girişte bir zorlukla karşılaşmaları beklenmez. Mahiroğlu, geliştirdiği bu programda iş hayatına atılan mezunlar mezuniyetlerinin hemen sonrası, bir yıl sonra ve üç yıl sonra izlenir. Mezun öğrencilerden ve onlara istihdam sağlayan işverenlerden alınan tepkilere göre uygulamadaki mevcut programın endüstrinin ihtiyaçlarına cevap verebilme düzeyi belirlenir. Program bu yeni bulguların ve endüstrinin yeni ihtiyaçları dikkate alınarak gözden geçirilir. Düzenlenen ya da tekrar yapılan program sürekli toplanan veriler sayesinde günceli yakalayarak gelişmeye açık hale gelir. Mahiroğlu program geliştirme modelinde, iş hayatını oluşturan işveren ve çalışanların eğitim programının başarısı ile ilgili görüşlerine yer vermesi ve mezunların

izlenmesini öngörmesiyle mesleki-teknik eğitim alanındaki diğer program geliştirme modellerinden farklılık göstermektedir (Erişen, 1997).

Sezgin, mesleki-teknik eğitimi iş, birey ve eğitimden meydana gelen üç boyutlu bir bütün olarak ele almaktadır. Bu türden bir mesleki eğitimin başarısını ise eğitim sürecinin sonunda bireyde geliştirilen davranışların eğitimi alınan meslek alanına ilişkin gerçek iş koşullarına uygunluk düzeyini dikkate alarak değerlendirmektedir. Bu düzeyin istenen seviyede olması yani bireyin işe uyumunu tam anlamıyla sağlamak için ayrıntılı bir öğrenme-öğretme süreci planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Sezgin, 2006).

Bireyde, iş hayatının ihtiyaçlarına uygun yeterlilikler geliştirmeyi endüstride yeni bir ürün geliştirmede izlenen aşamalarla aynı olduğunu ifade eden Sezgin, mesleki-teknik eğitimde program geliştirmeyi sistem temelli bir yaklaşımla planlamaktadır. Sistemi, “karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan unsurları gerçekleştirmek üzere bir bütün meydana getirecek biçimde organize etmek” olarak tanımlamakla birlikte, sistem kavramının ürün geliştirmede olduğu gibi eğitim programı geliştirmede de çok önemli olduğunu dikkat çekmektedir (Sezgin, 2006). Sezgin program geliştirmede sistem yaklaşımını kullandığı program geliştirme modeli daha önceki modellerde olduğu gibi iş tanımı ve iş analiz ile başlar. Sezgin’in program geliştirmede sistem yaklaşımı Şekil 9’da modellenmektedir (Sezgin, 2006).



Şekil 9. Sezgin'e göre mesleki-technik eğitimde program geliştirme (Sezgin, 2006)

İş tanımı ve iş analizi yapılarak başlanan program geliştirme modelinde yapılan bu iş analizleri gerçek duruma uygunluk gösteriyorsa sürece devam edilir. Aksi durumda başa dönülerek iş tanımı ve analizi tekrar yapılır. Bu aşamadan sonra program geliştirme modelinde izlenen iki temel süreç vardır. Birinci kısımda işe uygun öğretim envanteri oluşturulur. Oluşturulan bu envantere bilişsel, duyuşsal ve devinsel işlemlere yer verilir. İkinci kısım yapılan analizlerin temele alındığı süreci ifade eder. Burada iş hayatının ihtiyaçları ve imkânları, hedef kitlenin ihtiyaçları ve sınırlıkları ile daha önce çıkarılan öğretim envanterinden elde edilen veriler bir araya getirilerek geliştirilmesi düşünülen programın geçici amaçları belirlenir. Belirlenen bu amaçlar eğitim felsefesi, öğretme-öğrenme ilkeleri, işin özellikleri ve değişik kaynaklar süzgecinden geçirilerek programın kesin amaçları belirlenir. Geliştirilen programın değerlendirilmesinin planlanması ve program kapsamının tespit edilmesiyle gelinen noktada programın tasarlanan sonuçlara uygunluğu sorgulanır. Ulaşılan nokta istenen hedefleri içeriyorsa program denenmiş ve test edilmiş olarak uygulamaya konulacak bir program modeli halini alır. Eğer ki gelinen nokta ulaşılması düşünülen hedeflerle örtüşmüyorsa sistem süreci, programın geçici hedeflerinin tespitine tekrar dönerek işlemi istenilen hedefe ulaşıncaya kadar tekrarlayarak programın en uygun halinin oluşturulmasını sağlar. Belli noktadaki meydana gelecek hatalar programın bütününe etkileyecektir. Bu durum eğitimde program geliştirmenin dinamik bir yapıya sahip olması ve sistem yaklaşımında sistemi etkileyen unsurlardaki değişimlere göre sistemin geneline etki etmesiyle açıklanmaktadır (Sezgin, 2006).

Türkiye’de modüler eğitim çalışmaları değişik kurumlar ve alanlarda yapılan modül geliştirme faaliyetleri ile yapılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar çok eski bir tarihe dönük olmasa da bugün gelinen noktada modüler eğitimin gelişmesi açısından önemli kazanımlar sağlamıştır. MEB tarafından 1975 yılında başlatılıp 1979 yılına kadar dört yıl süren “Endüstriyel Eğitimi Geliştirme ve İşlevsel Yetişkinler Eğitimi Projesi” Türkiye’de modüler sisteme dayalı eğitim-öğretim çalışmalarının başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Modüler eğitimin Türkiye’deki tarihçesine baktığımızda Tablo 16’daki gibi bir sıralamaya yer vermek mümkün görünmektedir (MEB, 2007).



Tablo 16. Türkiye’de Modüler Eğitimin Tarihçesi

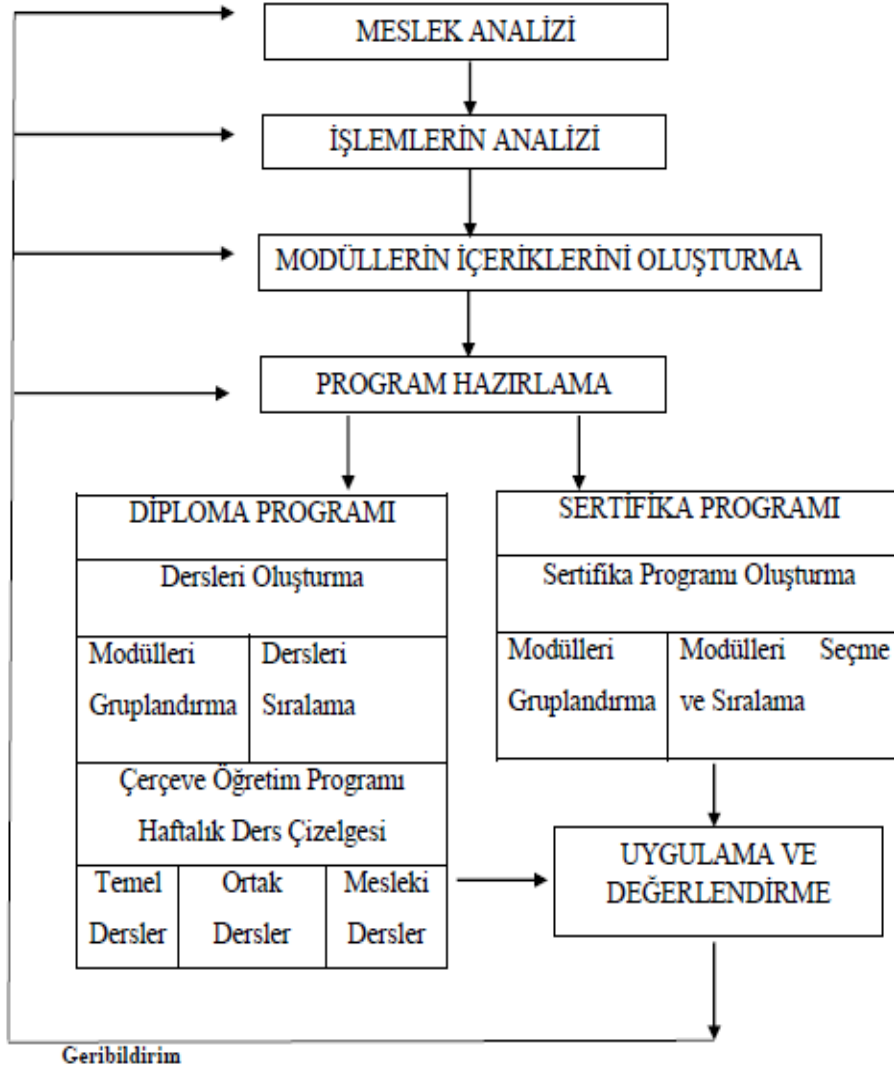
1975–79	MEB Endüstriyel Eğitimi Geliştirme ve İşlevsel Yetişkinler Eğitimi Projesi
1979–82	MEB-Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi OSANOR Projesi
1989	ILO+ SEGEM-İstihdam Edilebilir Beceri Modülleri Sistemi. İSEBEM
1990-1991	MEB- Lise Mezunlarına Meslek Edindirme LİMME Projesi
1990-1993	ILO+Turizm Bakanlığı Otelcilik- İkram ve Turizm Eğitim Projesi
1992	KOSGEB Sanayi Eğitimi Projesi
1993	MESS Eğitim Vakfı Çalışmaları
1993-2002	MEB-Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme METGE Projesi
1995	Fırat Ü. Teknik Eğitim Fakültesi- Öğretmen Yetiştirme Modülü Serisi
1999-2001	İçişleri Bak. Em. Gen. Md. Polis Mem. Yüksek Okullar-Modüler Meslek Eğitimi Projesi
2002-2007	MEB- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. MEGEP

**Kaynak:** MEB, 2007

Ortaöğretim ve mesleki teknik ortaöğretimin yapısının düzenlenmesi, programların yenilenmesi, ders içeriklerinin güncel ve meslek yeterliliklerine uygun hale getirilmesi bu alanda beklenen verimin sürdürülebilir bir yapıya kavuşması bakımından oldukça önemlidir. Gelişirken değişen meslekler eğitim sistemlerini zorlamaktadır. Bu durum mesleki eğitim kademelerindeki meslek programları ve ders içeriklerinin güncelliğin yitirmesine neden olmaktadır. Bu süreç bu alandaki eğitim faaliyetlerine ilgiyi azaltmaktadır. Geleneksel anlamdaki mesleki-teknik eğitim bireysel öğretim açısından gereken verimi sağlayamamaktadır. Bu tür eğitim faaliyetlerinin esnek olmaması, eğitim sistemleri nazarında ekonomik açıdan karşılanabilirliğinin zorlaşması ve öğrenenin bütünsel gelişimine katkıda bulunmaktan uzak olması nedeniyle giderek tercih sebebi olmaktan çıkmıştır. Bu nedenle Türkiye’de mesleki-teknik eğitim standartlarının geliştirilmesi, ulusal yeterlilik sisteminin kurulması, yeterliliğe dayalı öğretimin geliştirilmesi, modern okul yapılarının oluşturulması ve yeni öğretim programlarının hazırlanması ve uygulamaya konulması gibi konular gündeme gelmiştir (Saitoğlu, 2010, s. 48). Mesleki eğitimde öne çıkan bu konularla ilgili olarak MEGEP kapsamında sürdürülen çalışmalarda yeterliliğe dayalı modüler öğretim yöntemleri tercih edilerek bu yönde mesleki-teknik eğitim programları geliştirilmiştir. İş piyasası ihtiyaçlarının tespit edilerek oluşturulan modüler yapıda hazırlanan bu programlar mesleki ve teknik eğitimde uygulanmaktadır. Geliştirilen programlar hazırlanırken ulusal ve uluslararası gelişmeler,

sektörel alanlar ve mesleklerde meydana gelen gelişmeler ve değişimler, Ulusal Meslek Standartları, Ulusal Yeterlilikler, teknolojiye kaydedilen gelişmeler, üretim yöntem ve tekniklerinin gelişmesi, hizmet alanlarının çeşitlenmesi ve bu alanlara ilişkin işgücü niteliğinin değişmesi, programların eğitim kurumlarında uygulanması sonucu uygulayıcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda geliştirilmekte ve sürekli güncellenmektedir. Hazırlanan programlarda bireylerin meslek seviyelerine göre meslek programları arası yatay ve dikey geçişlere imkân veren esnek bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Alan ve dallar belirlenirken uluslararası çapta kullanılan standartlar ve sınıflamalar referans alınmaktadır. Mesleki programların ve geliştirilen modüllerin kodlamaları uluslararası bir eğitim sınıflaması olan FOET'e (Fields of Education and Training) göre yapılmaktadır (Kaynarca, 2013).

MEGEP kapsamında yeterliliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme modelinde meslek elemanları, bu alandaki ulusal ve uluslararası tanınmış uzmanlar, alanda eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenler, program geliştirme uzmanları ile mesleki-teknik eğitimin sosyal ortaklarından oluşan çalışma grupları oluşturulmuştur. Bu gruplar bir yandan program geliştirme çalışmalarını yaparken diğer yandan da süreçleri organize etmişlerdir. Meslek sektörleri, daha önceden oluşturulmuş meslek ve eğitim standartları, kalkınma planları, TTK ve Şura kararları, ilgili kanun ve yönetmelikler, TİSK, TESK, İŞKUR, TOBB vb. sosyal taraflar ile mesleki-teknik eğitim alanındaki değişik yaklaşımlar modüler program geliştirme sürecinin önemli kaynaklarını oluşturmuştur (MEB, 2006a). MEB'in mesleki-teknik eğitimde yeterliliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme süreci Şekil 10'daki gibi gerçekleşmektedir.



Şekil 10. MEB yeterliliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme (MEB, 2006a)

Yeterliliğe dayalı modüler öğretim program geliştirme modelinde sürecin birinci basamağını meslek analiz oluşturmaktadır. Bu analiz basamağında sektör araştırması yapılarak temel alanlar ve bu alanların altında yer alan meslekler belirlenir. Tespiti yapılan mesleklerin profilleri saptanarak meslek standartları incelenir. Mesleklerin profilleri oluşturulurken (1) meslek tanımı ve seviyeleri, (2) meslek elemanının görev, iş, yeterlilik ve işlemlerinin belirlenmesi çalışmaları yapılır. İşlemlerden anketlerin oluşturulması, anketlerin uygulanması ve değerlendirilmesi, varsa düzeltilecek anketlerin düzeltilmesi ile meslek analizi basamağındaki süreç tamamlanır. Modelin ikinci aşamasında işlemlerin analizi yapılır. Meslek elemanlarının iş, işlem ve yeterliklerinin kontrolü yapılarak mesleklerin yeterlilik tabloları oluşturulur. Modüllerin içeriklerinin oluşturulmasında öncelikli olarak işlemler gruplandırılarak modüllerin oluşturulması sağlanır. İşlemlerin

gruplandırılmasında (1) **temel işlemleri gruplandırma** (Tüm alanlar için ortak olan becerileri kazandıracak ve ilk yıllarda uygulanacak modüller), (2) **alan ortak işlemleri gruplandırma** (Alandaki tüm dallarda ortak olan becerileri kazandıracak ve öncelikle ilk yıllarda uygulanacak modüller), (3) **mesleğe/dala ait özel işlemleri gruplandırma** (Meslekî ve uygulamaya yönelik becerileri kazandıracak ve son yıllarda uygulanacak modüller) çalışmaları yapılarak modüllerin oluşturulmasına başlanır. Bu süreçte modüllerin amaçlarının ve içeriklerinin yazılması, modül kitaplarının yazılması, basımı ve dağıtımının yapılması işlemleri yapılır. Gelinen bu noktada mesleki-teknik eğitim alanında hazırlanacak olan programın diploma ya da sertifika programından hangisi olacağına karar verilir. Diploma programı için derslerin oluşturulmasıyla modüllerin gruplandırılması ve programda yer alacak derslerin sıralaması yapılır. Temel, ortak ve meslek derslere karar verilerek bu derslerle ilgili bilgi formları hazırlanarak haftalık ders çizelgesinde uygun yerlere yerleştirilir. Geliştirilen diploma programının ilgili eğitim kademelerinde uygulanarak program değerlendirilmesi yapılır. Bununla birlikte diploma programı dışında bir sertifika programı hazırlanmasına karar verilmesi halinde, meslekle ilgili yeterliliklerin kontrolü yapılarak belirlenen yeterliliklere uygun modüllerin gruplandırılması ve seçimleri yapılır. Sertifika programının süresi planlanarak uygulama ve değerlendirme süreçleri takip edilir. Program geliştirme sürecinin tümünde meslek yeterlilikleri büyük bir öneme sahiptir. Meslek koşullarına ve mesleki gelişmelere göre değişen bu yeterlilikler sürekli güncellenerek program sürecinde yerini almaktadır. Uygulama ve değerlendirme süreçlerinde elde edilen veriler ve yapılan geribildirimler programlara yansıtılarak program geliştirme sürecini aktif kılmaktadır (MEB, 2006a). MEB geliştirdiği bu program geliştirme modeliyle oluşturulan 62 meslek programı geliştirerek bu programlara ilişkin çok sayıda dersin modül yazımını sağlamıştır (<http://www.megep.meb.gov.tr/moduller>).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Eğitime konu olan karşılaştırmalı eğitim ile ilgili birçok çalışma alanyazına geçmiş bulunmaktadır. Bu çalışmalar eğitimin farklı alanlarıyla ilgili olarak eğitim sistemleri ve bu sistemler arasındaki farklılıklardan yola çıkarak eğitimcilerin alana ilişkin farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırma mesleki-teknik eğitim konu temeli ile oluşturulmuş olup bu araştırma ile ilişkilendirilecek çalışmalardan bazıları:

Akkutay'ın (1991) Türk mesleki ve teknik eğitiminin temellerini oluşturan çıraklık eğitimi ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunan “*Türkiye’de Çıraklık Eğitimi*” adlı çalışması, mesleki ve teknik eğitim alanında yapılmış önemli çalışmalardan birisidir. Bu çalışma, mesleki ve teknik eğitimin tarihsel temelleri üzerine çıraklık eğitimi ile ilgili geniş bilgiler sunmaktadır. Akkutay bu eserinde, Fütüvvet Anlayışı, Ahilik ve Ahi Teşkilatları ve buralardaki mesleki eğitim ile Enderun Mekteplerindeki mesleki eğitime ışık tutarak Osmanlı Devletindeki mesleki-teknik eğitimi tarihsel ve sosyal bir yaklaşımla ele almaktadır. Cumhuriyet dönemi çıraklık eğitiminin gelişmesi, hukuksal düzenlemeler, yapılan eğitim faaliyetlerinin de yer aldığı çalışma Amerika, Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya ve diğer Avrupa ülkelerindeki çıraklık eğitimlerini de incelemektedir. Bu eserde mesleki-teknik eğitimin karşılaştırmalı bir yaklaşımı da barındırdığı görülmektedir. Yazar yaptığı bu çalışma ile çıraklığın Batıda ve Türklerde farklı zamanlarda ve farklı coğrafyalarda ortaya çıktığı sonucuna ulaşırken, mesleki-teknik eğitimin sanayi eğitimden uzaklaştırılarak örgün eğitimin bir parçası durumuna getirilmesini büyük bir tehdit olarak algılamaktadır.

Yörük, Dikici ve Uysal'ın (2002) “*Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim*” başlıklı makalelerinde toplumsal gelişmeyi ayakta tutacak yetişmiş insan kaynağına yatırım yapılması gerektiği üzerinde durmuşlar ve bunu başarmanın temel yolu olarak da mesleki eğitim kurumunu ve mesleki eğitimimizi gözden geçirerek yenileştirmede görmekteyiz. Türkiye’de mesleki eğitimin temel yükünü çeken meslek liselerine olan ilginin azalmasını mesleki eğitimin geleceği açısından olumsuz bir durum olarak ele alan araştırmacılar bu okulların tekrar aktif hale gelebilmesi için aşağıdaki önerileri sunmaktadırlar (2002, s.311):

- Programları yeniden gözden geçirilmeli, bilgi toplumunda teknolojik gelişmeler ve sanayinin ihtiyacı programlar da dikkate alınmalıdır. Meslek liseleri esnek bir yapıya kavuşturulmalı, çevrenin ihtiyaçları da dikkate alınarak yeni programlar açılabilir veya bazıları kapatılabilir.

- Okulların döner sermayelerinin işler hale getirilebilmesi için vergi ve fonların azaltılması gerekir. Döner sermayelerin çalıştırılması hem öğrencilerin eline bir miktar para geçmesini sağlar hem de okullara gelir sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin el becerileri de daha iyi gelişebilecektir.
- Meslek lisesi mezunlarının, meslek yüksekokullarına geçişi kolaylaştırılmakla birlikte meslek yüksekokullarının fakültelere geçiş kontenjanları da artırılmalıdır.
- Üniversiteye girişte orta öğretim başarı puanı dikkate alınırken bir eşitsizlik vardır. Örneğin meslek lisesi elektrik bölümü mezunu öğrenci meslek yüksek okulu ve teknik eğitim fakülteleri elektrik bölümünü tercih ederse ortaöğretim başarı puanı 0.5 ile çarpılmakta, elektrik mühendisliğini tercih ettiği takdirde 0.2 ile çarpılmaktadır. Bu durumda meslek lisesi mezunlarının branşıyla ilgili mühendislik fakültelerine girememesi eşitsizliğine neden olmaktadır. Bu durum düzeltilmelidir.

Özsoy (2007) “*Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin İktisadi Kalkınmadaki Yeri ve Önemi*” başlıklı doktora çalışmasında Türkiye’de mesleki-teknik eğitim ile iktisadi kalkınma arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü ortaya koymaktadır. İktisat ana bilim dalına ait olan bu çalışmada, 1923-2005 yılları arasında Türkiye’de Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) ve Kişi Başına Düşen GSYİH (KBGSYİH) ile ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki eğitimdeki öğrenci sayısı arasındaki ilişki VAR modeli ile test edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmaya katkısı ise zamanla artmakta, orta vadeli dönem olarak ifade edilebilen 5. yılda yaklaşık %12 olarak gerçekleşmektedir. 5. Yılda diğer eğitim düzeylerinin GSYİH’ye etkisi ise, ilköğretimde % 7, ortaöğretimde %25 ve yükseköğretimde %8’dir. Uzun dönem dikkate alındığında, örneğin 10 yılda, GSYİH’ deki bir birimlik değişimle ortaöğretim (%28), mesleki eğitim (%18), ilköğretim (%7) ve en son olarak da yükseköğretimden (%6,5) kaynaklanmaktadır. Bu durum mesleki ve teknik eğitimin kalkınmaya ilişkin yerine ve önemine işaret etmektedir.

Nogay’ın (2007) “*Türkiye’de Meslek Eğitimi Sorunu ve Çözüm Önerisi*” çalışması Türk mesleki ve teknik eğitiminin gerek program ve mevzuat yönünden, gerekse ders kitapları ve teşkilatlanma yönünden okullarımız sanayinin çok gerisinde kaldığı düşüncesini vurgulayarak bu konuda alan ilişkin sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Mesleki-teknik eğitime tarihsel gelişim çerçevesinden bakan araştırmacı

yaşanan aksaklıkları ve bu aksaklıkların doğurduğu sonuçları tam olarak tespit etmiştir. Ülkeler için önemi tartışılmaz olan meslek eğitiminin Türkiye için de ne kadar hayati öneme sahip olduğu sürekli olarak öne çıkarılan çalışmada araştırmacının bazı sorunlara ilişkin diğer araştırmalardan farklı olarak dile getirdiği öne çıkan önerisi aşağıdaki şekildedir (2007, s. 27):

Pek çok yetkilinin de ifade ettiği “**meslek liseleri ara eleman yetiştiren kurumlardır.**” yanlış değerlendirmesinden vazgeçilmeli, “**mühendis ile becerili işçi ve usta arasındaki yardımcı teknik personel**” olduğu kabul edilmeli, 1992 yılından beri çıkarılmayan “**teknisyenlerin yetki ve sorumluluklarına dair yönetmelik**” çıkarılmalıdır. İhtiyacı karşılayacak teknik insan gücünün yetiştirilmesi için meslek liselerinin tamamı “**Mesleki Eğitim Merkezi**” haline getirilmeli, çıraklık eğitimi de teknisyen eğitimi de aynı merkezlerde verilmelidir. Böylece 300 civarında olan mesleki eğitim merkezi 4000’e çıkarılmış olacaktır.

Anapa (2008) “*Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecinde Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim*” başlıklı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin tarihsel gelişimi ayrıntılı olarak ele alınırken AB sürecinin mesleki-teknik eğitimimize yansımaları incelenmektedir. Araştırmacı AB sürecinde Türk mesleki-teknik eğitiminin istenen başarıya ulaşamadığı sonucuna varırken göze çarpan aşağıdaki bazı nedenleri dile getirmektedir (2008, s. 117-118):

- Mesleki yeterliliklerin belirlenmesinde sadece ulusal ve uluslararası sermayenin ihtiyaçlarının dikkate alınması, soran, sorgulayan ve geliştiren bir birey yetiştirilmesi için gerekli olan entelektüel gelişimin müfredat dışı bırakılması,
- Eğitim sisteminde sadece mevcut teknolojilerin kullanımının öğretilmesi, yapılan işin etkinliğinin ve verimliliğinin artırılması için teknoloji veya sistem geliştirmeyi sağlayacak donanımın verilmemesi,
- Uygulamalı eğitimler ile bireylerin niteliklerinin artırılmaya çalışıldığı belirtilse de, iş başında eğitimin büyük oranda sermaye için “stajyer” adı altında ucuz işgücü olarak kullanımının kontrol edilememesi.

Şahin ve Fındık’ın (2008) “*Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” başlıklı geniş kapsamlı bilimsel çalışmalarında, Türkiye’nin gelişmekte olan sanayisinde istihdam etmek için nitelikli işgücü sıkıntısının olduğu ve bu sıkıntının nedeni Türk mesleki-teknik eğitim sisteminin gerek ortaöğretim gerekse de yükseköğretim düzeyinde karşı karşıya olduğu sorunlardan kaynaklandığını dile

getirmektedirler. Araştırmanın yapıldığı dönemde ulaşılan en önemli verinin mesleki ve teknik eğitime katılım oranlarındaki değişiklik olduğu söylenebilir. Buna göre gelişmiş ülkelerde %65-70 aralığında olan mesleki eğitimin tüm ortaöğretime oranı ülkemizde %36,7 seviyelerindedir. Son on yılda mesleki eğitimin tüm ortaöğretim içindeki payının gelişmiş ülkeler oranına yaklaşması gerekirken, mesleki eğitim oransal olarak %45,8'den %36,7'ye gerilemiştir ki bu önemli bir değişimi dile getirmektedir (2008, s. 82).

Adıgüzel ile Berk'in (2009) "*Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi*" araştırması kapsamında mesleki teknik ortaöğretime daha etkili kılma yolundaki arayışlar tartışıldıktan sonra, yeterliliğe dayalı modüler sistem uygulamalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmişlerdir. Elde edilen öğretmen görüşlerinin analizleri sonrasında modüler sisteme ilişkin sorunları dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar:

- Modüler öğretim programlarında modüllerin yapısından kaynaklanan sorunlar;
- Modüler sisteme yönelik bilgilendirmenin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar;
- Modüler sisteme geçişte yapısal düzenlemelerin yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar
- Modüler sisteme geçişte fiziki olanakların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar olarak sınıflandırılmışlardır

Araştırmadan elde edilen verilerde katılımcıların büyük bir kısmı öncelikli sorunu, modüllerin yapısında-tasarımında bulmakla birlikte bu durumun mevcut modüler öğretim programlarının amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme süreçleri ekseninde ayrıntılı olarak yeniden gözeten geçirilmeleri gerekliliğini sonucunu doğurmaktadır.

Gemici (2010) "*Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları*" adlı yayımlanmış makalesinde Türkiye'de mesleki eğitim sisteminde model arayışlarını değerlendirerek, bu kapsamda Ahilik Teşkilatı'ndan birtakım prensiplerin nasıl uygulamaya geçirilebileceği konusunda öneriler sunmaktadır. Mesleki-teknik eğitim tarihimizde önemli bir yere sahip olan Ahi Teşkilatı'nı konu alarak günümüz mesleki eğitiminde uygulanabilir özelliklerinin kullanılabilmesine vurgulayan araştırmacı "çıraklık ve mesleki teknik eğitim konusunda hedeflere ulaşmada ilerleme sağlanmışsa da istenilen noktadan hala uzak olduğumuz bir gerçektir" biçiminde alana ilişkin düşüncesini belirtmektedir.



Tosun (2010) “*Tanzimat’tan Günümüze Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları*” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde çalışmanın amacını, Türkiye’de dönemsel olarak değişen, Türkiye’de uygulanan mesleki-teknik eğitim politikalarının incelenmesi olarak vermektedir. Çalışmada; eğitim, mesleki ve teknik eğitim kavramlarına açıklık getirilerek başlanmış ve bu kavramların siyaset, yönetim ve ekonomi ile olan ilişkisi ortaya konulurken, eğitim süreci içindeki öğrencilerin temel eğitim sonrası mesleki ve teknik eğitime geçiş yapmaları, buradan mezun olan öğrencilerin yükseköğretim programlarına yerleştirilmesi ile mesleki-teknik eğitim veren kurumlara da değinilmiştir. Çalışmanın sonunda Türkiye’deki mesleki-teknik eğitim politikalarının, AB’ye uyum çalışmalarından ve AB eğitim programlarından etkilenecek son şeklini aldığı görülmüştür.

Uçar ve Özerbaş (2013) “*Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu*” adındaki bilimsel yayınlarının amacını mesleki-teknik eğitimin Dünya’da ve özellikle Türkiye’deki konumunu araştırarak mesleki-teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki-teknik eğitimin ülkemizdeki mevcut durumu hakkındaki düşünceleri ve mesleki-teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Meslek Yüksekokulu ile Atatürk Meslek Yüksekokulunda görevli toplam 6 öğretim elemanından oluşmakla birlikte araştırmanın verilerini toplamak için “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu” kullanılmıştır. Modüler eğitime ilişkin önemli sonuçlara ulaşılan çalışmada modüler öğretim programı çok geniş bir alanı kapsadığı ve modüler öğretim programındaki modüller amacına uygun uygulanamadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle modüler öğretim programı, programın çıktılarına dayanarak tekrar gözden geçirilmeli önerisi de araştırmada dikkat çeken önemli bir noktadır.

Yukarıda açıklamaları yapılan ilgili araştırmalar, Türkiye’deki mesleki-teknik eğitimin farklı boyutlarını konu edinmektedir. Mesleki-teknik eğitimle ilgili alanyazın tarandığında farklı ülkeleri içeren karşılaştırmalı bir mesleki-teknik eğitim konusunun bu araştırmalarda çalışılmadığı saptanmıştır. Ayrıca bu çalışmalarda mesleki-teknik eğitimin içinde bulunan paydaşların, araştırma sürecine sınırlı bir şekilde dâhil edildiği ya da bu paydaşlara hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

Alanyazın incelemesi yapıldığında Türkiye’de 2000’li yıllardan önce yapılan birçok araştırmanın mesleki-teknik eğitim alanının teorik kısmına yönelik olduğu, bu yıllardan

sonra ise özellikle modüler öğretim sistemi ve AB ilerleme süreçleriyle birlikte araştırmaların yavaş yavaş uygulamaya kaydığı gözlemlenmektedir. Ancak bu alana ilişkin uygulamalı araştırmalar henüz olması gereken noktada değildir.

Bu nedenle, yukarıda yer verilen ilgili çalışmalar ve alanyazında yerini almış ancak burada yer verilmeyen daha eski tarihli çalışmalar bu araştırmaya karşılaştırmalı mesleki-teknik eğitim alanı ve paydaş katılımının sağlanması açısından kaynaklık etmektedir. Ayrıca alanyazında incelenen ilgili araştırmalar yardımıyla bu araştırmanın kavramsal boyutta temellendirilmesine katkı sağlanırken, incelenen araştırmalardan elde edilen bulgu ve sonuçlar bu çalışmadaki bulguların desteklenmesinde kullanılmıştır.

## BÖLÜM III

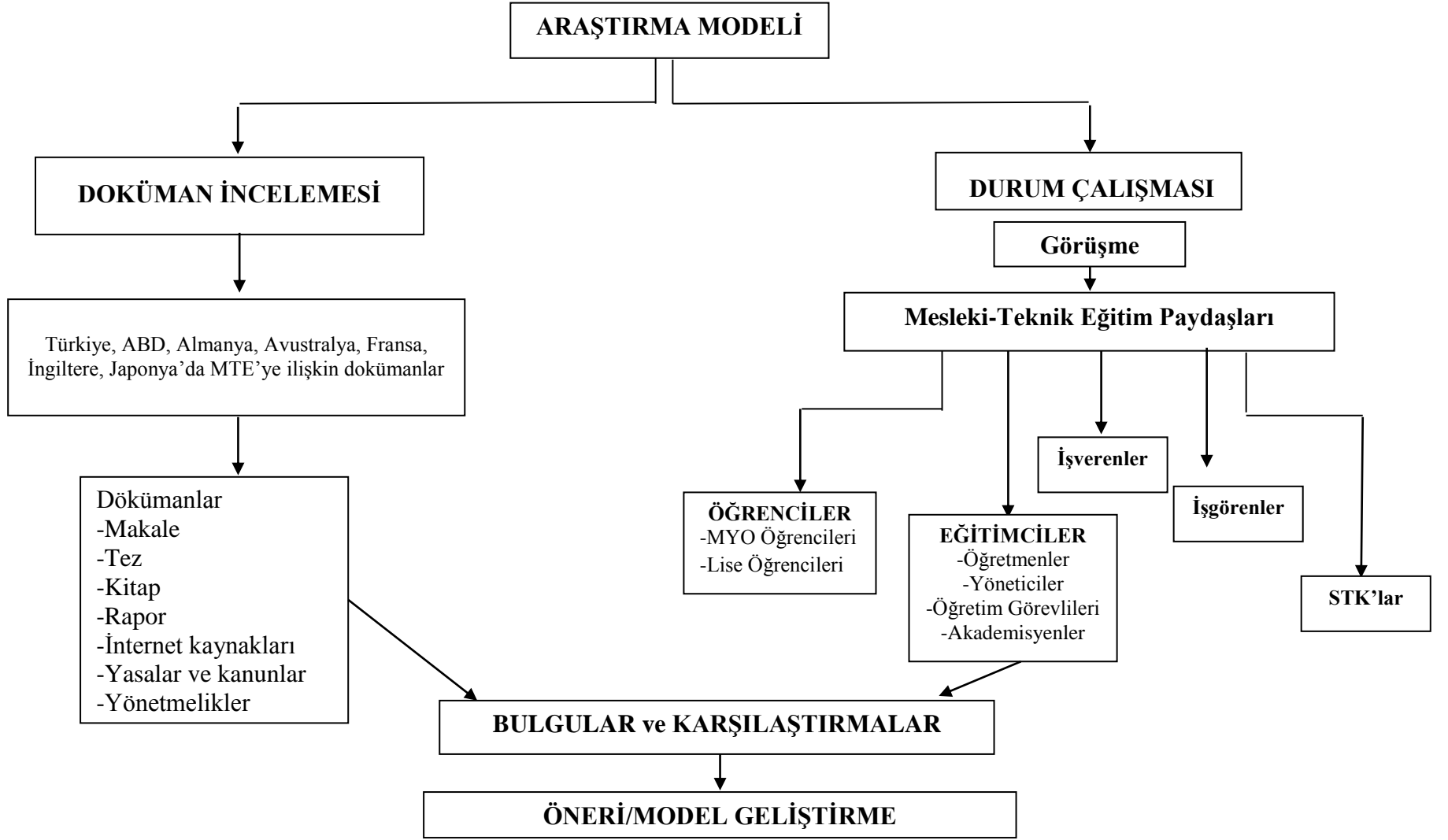
### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir araştırma olup aynı zamanda karşılaştırmalı bir eğitim araştırması niteliği taşımaktadır. Nitel araştırmalar, sosyal ve bireysel problemlere çözüm aramak için geniş bir bakış açısıyla ilgili problemlerle ilişkili olan insanlar, gruplar veya mekânlar üzerine odaklanmaktadır (Güler, Hacıoğlu ve Taşğın, 2013). Ayrıca bu çalışmalar, bireylerin gerçekleri kendi sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşır (Canbaz ve Öz, 2013). Bu nedenle mesleki-teknik eğitimle ilgili hali hazırdaki uygulamalar, yönelimler ve sorunların ortaya konması açısından bu araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma kurumsal olarak mesleki-teknik eğitime odaklanırken aynı zamanda mesleki-teknik eğitimle ilişkili paydaş gruplarının bu alana ilişkin beklentileri ve sorunlarını konu edinmektedir.

Bu kapsamda araştırma, iki temel aşama üzerine kurulmuş olup birinci aşaması, *doküman incelemesi*; ikinci aşaması ise *durum çalışmasından* meydana gelmektedir. Araştırmanın bu iki temel aşamasından elde edilen veriler ışığında Türkiye'deki mesleki-teknik eğitime ilişkin bir model önerisi tasarlanmıştır. Bu araştırmanın modeli ve araştırma aşamaları Şekil 11'de verilmektedir.



Şekil 11. Araştırma modeli ve aşamaları

### **3.1.1. Doküman İncelemesi**

Doküman incelemesi, araştırmanın odaklandığı konu, olay veya probleme ilişkin veri elde edileceğinin düşünöldüğü yazılı, görsel, resmi ya da kişisel kaynakların analizini içermektedir. Bu kaynakların seçimi ve onların veri kaynağı olarak kullanılmasına karar verilmesi araştırmanın amacıyla yakından ilgilidir. Ayrıca doküman incelemesi nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama yöntemi olarak kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada doküman incelemesi ile elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmesinde karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan problem çözme yaklaşımı kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan problem çözme yaklaşımı, ele alınan herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir sorun için çözüm bulma amacıyla uygulanan teknik olarak tanımlanmaktadır (Erdoğan, 2003). Bu durumda, bu araştırmanın mesleki-teknik eğitim ile ilgili sorunların tespiti ve gelişmiş ölkelerin mesleki-teknik eğitim uygulamaları açısından değerlendirilerek bu alandaki sorunlar hakkında bir model önerisi tasarlanması bakımından problem çözme yaklaşımına uygun olduğu görölmektedir.

### **3.1.2. Durum Çalışması**

Durum çalışmaları bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görörlür (Büyüköztürk ve diğeri, 2013). Temelde belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlayan, bununla birlikte bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılabildiğı ve bu durumlar arasındaki nedenselliğı ortaya koyabilen çalışma yöntemi olarak adlandırılan durum çalışmaları bu araştırmada Türkiye’de mesleki-teknik eğitime ilişkin paydaş görüşlerine ulaşılmasında kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda kullanılan durum çalışmalarında farklı durum çalışması desenleri kullanılmaktadır. Bir araştırmada araştırma sürecine uygun durum çalışması deseninin seçilmesinin temel sebebi, araştırma probleminin doğası ve cevap aranan sorulardır (Canbaz ve Öz, 2013). Araştırmalarda kullanılarak alanyazına geçmiş dört tür araştırma deseninden bahsedilmektedir. Bu durum desenleri; bütüncöl tek durum deseni (Tür 1), iç içe geçmiş tek durum deseni (Tür 2), bütüncöl çoklu durum deseni (Tür 3) ve iç içe geçmiş çoklu durum (Tür 4) desenleridir (Yin, 1984’ten aktaran Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bu çalışmada “*mesleki-teknik eğitimin mevcut durumu*” temel deseni oluştururken “*mesleki-teknik eğitimin paydaşları*” bu temel durumun içindeki bileşenleri oluşturmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada durum çalışmalarında kullanılan “*bütüncül çoklu durum deseni*” (Tür 3) kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada kullanılan durum çalışmasının araştırma sorusu “*Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin mevcut durumu nasıldır?*” biçimindedir. Bu araştırma sorusunun cevabını bulabilmek için yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak amaçlı örneklem seçimiyle maksimum çeşitlilikle oluşturulan paydaş gruplarıyla görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşme kayıtlarının içerik analizleri yapılarak bulguların raporlaştırılması sağlanmıştır. Bu çalışmada kullanılan durum çalışması Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17. Bu Çalışmada Kullanılan Durum Çalışması Bileşenleri

Araştırma Sorusu	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı	Örneklem Seçimi	Örneklem	Veri Analizi
<b>Durum Çalışması</b> <i>Türkiye’de mesleki- teknik eğitimin mevcut durumu nasıldır?</i>	- Mesleki lisesi yönetici ve öğretmenleri, -Meslek lisesi öğrencileri, -MYO öğrencileri, -MYO Öğretim görevlileri, -Akademisyenler, -MEB Temsilcileri, -İşverenler, -İşgörenler, -İşveren temsilcileri.	Yarı-yapılandırılmış görüşme formları.	Amaçlı Örneklem (Maksimum Çeşitlilik)	Öğrenci (n=40), Öğretmen (n=17) Öğretim görevlisi (n=12), Akademisyen (n=10), MEB temsilcisi (n=4), İşveren (n=8), İşgören (n=6), İşveren temsilcisi (n=4).	Görüşme kayıtlarının içerik analizlerinin yapılması ve bulguların raporlaştırılması.

### 3.2. Örneklem

Bu araştırma iki farklı örnekleme sahiptir. Araştırmanın birinci aşamasında karşılaştırmalı eğitim araştırması için *birinci örneklem* oluşturulmuştur. Araştırmanın karşılaştırmalı eğitim çalışması örneklemini bu alanda güçlü yönleri olduğu belirlenen ABD, Avustralya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya ülkeleri ile karşılaştırmaya temel dayanak olan Türkiye oluşturmaktadır. Bu ülkelerin seçiminde mesleki-teknik eğitimlerinin mevcut durumları ve ülkelerin Legatum Refah Endeksi dikkate alınmıştır (www.prosperity.com).

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan durum çalışması için seçilen *ikinci örneklemin* seçimi aşamasında *amaçlı örneklem seçme* yoluna gidilmiştir. Amaçlı örneklem seçiminde araştırmanın amacına en uygun olan örnekleme alınır (Balcı, 2011). Nitel araştırmalarda genele ait bilgileri ortaya koymak yerine hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla araştırmaya dâhil edilen veri kaynaklarının bu farklılığı yansıtabilecek biçimde seçilmesi gerekir. Ayrıca bu tür örnekleme, araştırmacıya olay ve olguları doğasına uygun bir biçimde ortaya koymasına fırsat verir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Amaçlı örneklem seçiminde dikkat edilmesi gereken üç temel husus bulunmakla birlikte bu hususlar araştırma niteliğine göre değişiklik göstermektedir. Amaçlı örneklemede çalışmaya (1) kimlerin ya da hangi mesleklerin örneklem olarak seçileceği, araştırma için kullanılacak (2) spesifik örnekleme stratejilerine ve (3) çalışılacak örneklem büyüklüğüne dikkat edilmesi gerekir (Özsevgeç, 2013). Bu nedenle:

- 1) Bu araştırma için (a) mesleki-teknik ortaöğretim programlarında öğretimi yapılan muhasebe ve finansman, büro yönetimi, perakende ve satış, bilişim teknolojileri, elektrik-elektronik teknolojileri, makine teknolojileri, mobilya ve iç mekân tasarımı, giyim üretim teknolojileri ile yiyecek ve içecek hizmetleri meslek lisesi programları; (b) meslek yüksekokullarında öğretimi yapılan elektrik ve enerji, elektrik ve otomasyon, basım ve yayın, makine resim ve konstrüksiyon, mekatronik, makine ve endüstriyel kalıpcılık önlisans programları ile bu programların öğrencileri, yöneticileri ve öğretim görevlileri seçilmiştir.
- 2) Araştırmada üzerinde incelenen durumun daha detaylı ortaya konabilmesi ve Türkiye’de mesleki-teknik eğitim paydaşlarının görüşlerini tespit edebilmek için amaçlı örneklem seçme türlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” alınmıştır. Bu yaklaşımda bir araştırma için elde edilecek bulguların farklı bakış açılarının geniş bir yelpaze oluşturduğu düşünüldüğünde bu alanda maksimum çeşitliliği almak uygun bir



yöntemdir. Ayrıca amaçlı örneklem seçiminde uygun örneklemeden oluşan bir örneklem seçebilmek için araştırmacının evren hakkında çok iyi fikir sahibi olması gerekmektedir (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu nedenle araştırma için örneklem belirleme aşamasında iki eğitim profesörü ve bir doçentinden oluşan uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

- 3) Ankara İl MEM'in ile ilişkin son yayınladığı istatistiki bilgilere göre Ankara'nın 25 ilçesinin 11'inde mesleki-teknik eğitim veren toplamda 153 ortaöğretim kurumu vardır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 20.060 öğrenci bu okullarda eğitim görmektedir. Bu ortaöğretim kurumlarında 3450 öğretmen görev yapmaktadır. (<http://ankara.meb.gov.tr>). Ayrıca Ankara İlinde bulunan 18 farklı üniversite bünyesinde faaliyet gösteren 40 farklı meslek yüksekokulunun ([www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr)) mevcut öğrenci sayıları düşünüldüğünde bu büyüklükteki bir evreni oluşturan bireylerin hepsine ulaşabilme şansı düşük olduğundan araştırma amacına uygun verilerin toplanmasına yardımcı olacak en uygun evrenin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçla 1 ticaret meslek lisesi, 2 teknik ve endüstri meslek lisesi ile 1 kız teknik meslek lisesi olmak üzere 4 ortaöğretim kurumu ile aynı üniversite bünyesinde faaliyet gösteren 3 meslek yüksekokulu araştırmanın durum çalışması için oluşturulan ikinci örnekleme seçilmiştir.

Bu bağlamda araştırmanın ikinci aşaması olan durum çalışmasının örnekleme mesleki-teknik eğitimin Türkiye'deki paydaşları olan meslek lisesi öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek lisesi öğretmenleri ve idarecileri, meslek yüksekokulu öğretim görevlileri ve yöneticileri, mesleki-teknik eğitim alanında akademik çalışmaları olan akademisyenler, MEB, işveren, işgören ve temsilcileri ile STK'lar seçilmiştir. Tablo 18'de araştırma örnekleme verilmektedir.

Tablo 18. Araştırma Örnekleme

		<b>Örneklem</b>	
<b>Karşılaştırmalı Eğitim</b>		<b>Durum Çalışması</b>	
(Doküman İncelenmesi)			
Mesleki-Teknik Eğitim Alanında Doküman İncelenmesi Yapılan Ülkeler	ABD	Meslek lisesi öğrencisi (n=17)	Mesleki-Teknik Eğitim Paydaşları
	Avustralya	MYO öğrencisi (n=17)	
	Almanya	Meslek lisesi öğretmeni ve idarecisi (n=23)	
	Fransa	MYO öğretim görevlisi ve yöneticisi (n=12)	
	İngiltere	Akademisyen (n=10)	
	Japonya	MEB Temsilcileri (n=4)	
	Türkiye	İşveren (n=8)	
		İşgören (n=6)	
	İşveren, işgören ve STK temsilcisi (n=4)		

Durum çalışması için seçilen çalışma örnekleminde meslek lisesi öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri, meslek lisesi öğretmenleri ve idarecileri, meslek yüksekokulu öğretim görevlileri ve yöneticileri, mesleki-teknik eğitim alanında akademik çalışmaları olan akademisyenler, işveren, işgören ve temsilcileri ile STK'lar gibi geniş bir paydaş grubu yer almaktadır. Bu paydaş grubu evreninin oldukça geniş olması ve yapılacak olan görüşme sayılarının çokluğu nedeniyle örnekleme temsil edecek örneklem grubunu oluşturabilmek için amaçlı (purposive) örneklem seçme yoluna gidilmiştir. Araştırmada paydaş görüşlerinin daha fazla çeşitlilik göstermesi adına meslek liseleri; ticaret meslek lisesi, teknik ve endüstri meslek ile kız teknik ve endüstri meslek lisesinden oluşan dört farklı okul seçilmiştir. Bu okullar, ulaşım kolaylığı sağlanması ve veri toplamanın kolaylaşması açısından aynı ilçe sınırları içinden seçilmiştir. Diğer bir paydaş olan meslek yüksekokulları olarak aynı üniversitesi çatısı altında hizmet veren üç farklı meslek yüksekokulu seçilmiştir. Bu alanda akademik çalışmaları olan akademisyenler çalışmanın paydaş grubuna dâhil edilirken, bu alanda asıl söz sahibi olan MEB Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü'ndeki yöneticilerinin görüşleri alınmıştır. Ankara İli sınırları içinde yer alan Ostim sanayi bölgesindeki işverenler ve işgörenler iş ortamlarında ziyaret edilerek çalışmaya katkıları sağlanmıştır. Son paydaş grubu olarak işveren temsilcileri ve STK'ların görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmanın durum çalışması örnekleminde yer alan okullardan:

*A Ticaret Meslek Lisesi*, 24 derslik ve 50 öğretmen ile 580 mesleki ortaöğretim öğrencisine muhasebe ve finansman, büro yönetimi, pazarlama ve perakende bölümlerinde eğitim-öğretim vermektedir.

*B Endüstri ve Meslek Lisesi'nde* 26 derslik bulunmaktadır. 1376 öğrenciye sahip okulda 101 öğretmen görev yapmaktadır. Bilişim teknolojileri, elektrik elektronik teknolojileri, makine teknolojileri, mobilya ve iç mekân tasarımı mesleki ortaöğretim programlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir.

*C Teknik ve Meslek Lisesi'nin* 692 öğrencisi bulunmaktadır. Okulun 18 dersliği bulunurken okul 35 öğretmen kadrosuna sahiptir. Okulda bilişim teknolojileri, giyim üretim teknolojileri ile yiyecek içecek hizmetleri alanında eğitim verilmektedir.

*D Endüstri ve Meslek Lisesi*, 13 derslikte 692 öğrenciye mesleki-teknik eğitim vermektedir. Okulda 65 öğretmen görev yapmaktadır. Bilişim teknolojileri, makine teknolojileri, elektrik-elektronik teknolojileri okulun eğitim alanlarını oluşturmaktadır.

*A Meslek Yüksekokulu*, *B Meslek Yüksekokulu* ve *C Meslek Yüksekokulu* aynı üniversitenin akademik birimleridir. Bu okullarda iki yıllık önlisans eğitimi verilmektedir. Elektrik ve enerji, makine ve metal teknolojileri, elektronik ve otomasyon, görsel işitsel teknolojiler ve medya yapımıcılığı, çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri, muhasebe ve vergi bölümü, mekatronik ve elektromekanik taşıyıcılar programlarında önlisans derecesine sahip çıktılar yetiştirilmektedir.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş paydaş grupları ve buldukları okullar Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19. Durum Çalışması Evreninde Yer Alan Okullardaki Katılımcı Sayıları

Paydaş	Okul						
	A Ticaret ML	B Endüstri ve ML	C Teknik ve ML	D Endüstri ve ML	A MYO	B MYO	C MYO
ML Öğrencisi	4	5	4	4	-	-	-
MYO Öğrencisi	-	-	-	-	9	6	6
ML Öğretmeni	5	5	4	3	-	-	-
MYO Öğretim Görevlisi	-	-	-	-	6	3	3

Tablo 20’de durum çalışması için seçilen öğrenci, öğretmen, öğretim görevlileri, yöneticiler, akademisyenler, MEB ve STK Temsilcileri, işveren ve işgörelere ait bilgiler verilmektedir.

Tablo 20. Durum Çalışması Katılımcıları

Paydaş	Cinsiyet		Öğrenim Durumu						
	E	K	Çıraklık Eğitimi	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
ML Öğrencisi	9	8			17*				
MYO Öğrencisi	16	7				23*			
ML Öğretmeni	14	3					10	7	
MYO Öğretim Görevlisi	12	-					2	7	3
Akademisyen	8	2							10
MEB Temsilcisi	2	2					2	1	1
STK Temsilcisi	3	1					4		
İşveren	8	-	1	1	2	1	1		
İşgören	6	-	1	2	3	2			
N	78	23	2	3	22	26	19	15	14
%	77,2	22,8	1,98	2,97	21,78	25,74	18,81	14,85	13,88

\*Bu eğitim kademesinde son sınıf düzeyinde öğrenimine devam etmektedir.

Tablo 20’ye göre katılımcıların 78’i erkek, 23’ü kadındır. Mesleki-teknik eğitim paydaşlarının %1,98’i çıraklık eğitimi, %2,97’si ortaokul, %21,78’i lise, %25,74’ü önlisans, %18,81’i lisans, %14,85’i yüksek lisans ve %13,88’i doktora eğitimine sahiptir.

Akademisyenlerin tamamı doktora mezunu, öğretim görevlilerininin 3’ü doktora, 7’si yüksek lisans ve 2’si lisans mezunudur. Meslek lisesi öğretmenlerinin 7’si yüksek lisans 10’u ise lisans mezunudur. Araştırmaya lisans ve üstü öğrenime sahip 48 paydaş katılmıştır. Bu sayı toplam çalışma grubunun %47,52’sini oluşturmaktadır.

Araştırmaya mesleki-teknik eğitim paydaşlarından olan akademisyenler, MEB ve STK Temsilcileri de katılmıştır. Bu katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 21’de verilmektedir.

Tablo 21. Akademisyenler, MEB ve STK Temsilcilerine İlişkin Bilgiler

Paydaş	Unvan	Bölüm ve Görevi	Kurum
1. Akademisyen	Yrd. Doç.	Görsel-İşitsel Teknikler Bölüm Başkanı	A MYO
2. Akademisyen	Doç. Doç.	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Bölüm Başkanı	A MYO
3. Akademisyen	Yrd. Doç.	Makine Resim ve Konstrüksiyon Bölüm Başkanı	B MYO
4. Akademisyen	Doç. Dr.	Makine Bölümü-MYO Müdürü	A MYO
5. Akademisyen	Doç. Dr.	İmalat Mühendisliği-MYO Müdür Yardımcısı	A MYO
6. Akademisyen	Yrd. Doç.	Otomotiv Teknolojileri-Bölüm Başkanı	B MYO
7. Akademisyen	Prof. Dr.	Makine Bölümü –Fakültesi Dekanı	Teknik Eğitim Fakültesi
8. Akademisyen	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü-Bölüm Başkanı	Teknik Eğitim Fakültesi
9. Akademisyen	Yrd. Doç.	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları-Öğretim Üyesi	B MYO
10.Akademisyen	Doç. Dr.	Endüstriyel Tasarım Mühendisliği- MYO Müdürü	B MYO (Teknoloji Fakültesi)
1.MEB Temsilcisi	Daire Başkanı	Sosyal Politikaları	MEB
2.MEB Temsilcisi	Daire Başkanı	Eğitim Programları	MEB
3.MEB Temsilcisi	Daire Başkanı	Programlar ve Öğretim Materyalleri	MEB
4.MEB Temsilcisi	Daire Başkanı	Meslek Standartları	MYK
1.STK Temsilcisi	Başkan	Sendika Başkanı	METESEN
2.STK Temsilcisi	Uzman	Eğitim Araştırmaları	TİSK
3.STK Temsilcisi	Uzman	Eğitim Araştırmaları	ANKESOB
4.STK Temsilcisi	Uzman	Eğitim Araştırmaları	TÜRK-İŞ

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama, ortaya çıkan araştırma problemine cevap verebilmek için nitelikli bilgiler toplamayı amaçlayan, birbiriyle ilişkili bir dizi faaliyetleri kapsadığından (Özsevgeç, 2013) bu araştırmada iki farklı veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemler (1) *doküman incelemesi* ve (2) *yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir*.

#### 3.3.1. Doküman İncelemesi

Nitel bir araştırma olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan doküman incelemesi yöntemi birinci veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda kullanılacak olan veri kaynakları, resmi ya da kişisel dokümanlar ile araştırma alanlarından elde edilen objelerdir (Bryman'dan aktaran Güler, Halıcıoğlu, ve Taşgın, 2013). Nitel araştırmalar düşünüldüğünde bu araştırma için toplanan verilerin kaynaklarını;

- ✓ İncelenen ülkedeki mevcut hükümetlerin mesleki eğitime ilişkin raporları,
- ✓ Kamu kurumlarına ait resmi internet siteleri,
- ✓ Uluslararası kurum ve kuruluşların yaptıkları araştırma ve yayınları,
- ✓ İnternet kaynakları,
- ✓ Farklı araştırmacılar tarafından yapılan mesleki-teknik eğitim alanıyla ilgili bilimsel çalışmalar,
- ✓ Çeşitli istatistiki bilgiler,
- ✓ Alanyazına girmiş yerli ve yabancı kitaplardan oluşturmaktadır.

Araştırma amacına uygun olarak seçilen yukarıdaki yazılı, görsel, basılı ya da sanal ortamdaki kaynakların sahtelik ve genellenebilirliği olarak tanımlanan dış-geçerlilik, dokümanın anlam bakımından doğruluğu olarak ifade edilen iç-geçerlilik kontrolü yapılmıştır (Kaptan, 2000). Bu dokümanların araştırmaya yapacağı olumsuz etkiler en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Dokümanların iç ve dış geçerliliğinin kontrolü için yapılan çalışmalar Tablo 22'de verilmektedir.

Tablo 22. Dokümanların İç ve Dış Geçerliliklerinin Kontrol Edilmesi

<b>İç-Geçerlilik Çalışmaları</b>	<b>Dış Geçerlilik Çalışmaları</b>
Dokümanın tarihinin belirlenmesi,	Dokümanın yazıldığı dilin anlaşılması,
Hangi ülke/yer/kurum ya da kuruluşta yazıldığının belirlenmesi,	Dokümandaki tablo vb. verilerin doğru okunması,
Dokümanı yazan ya da oluşturan ülke/yer/kurum/kuruluş ya da kişinin belirlenmesi,	Dokümanın sahibi tarafından iletilen bilgi ve mesajın araştırmacı tarafından doğru algılanması,
Dokümanı yazan ya da oluşturan ülke/yer/kurum/kuruluş ve kişinin kontrol edilmesi,	Araştırmacının dokümandan anladıklarını oluşturan yazılı metnin asıl metin ile farklı bir kişi tarafından kontrol edilmesi.
Dokümanın asıl ya da kopya olduğuna karar verilmesi ve eserin aslına ulaşılması.	



### **DOKÜMANIN ARAŞTIRMADA KULLANILMASINA KARAR VERME**

#### **3.3.2. Yarı-yapılandırılmış Görüşme**

##### *a) Görüşme nedir ve bu araştırmada neden tercih edilmiştir?*

Araştırmanın durum çalışması için yapılan paydaş görüşmeleri araştırmanın ikinci veri toplama yöntemidir. Bütüncül çoklu durum deseni ile oluşturulan durum çalışması ile Türkiye'deki mesleki-teknik eğitimin mevcut durumu betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle mesleki-teknik eğitim paydaşlarıyla görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim süreci olmakla birlikte araştırmada cevap aranan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama süreci olarak ifade edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Bu nedenle mesleki-teknik eğitimin mevcut durumunu doğrudan doğruya alanın içinde olan paydaşlar yardımıyla betimleyebilmek için görüşme bu araştırmadaki durum çalışmasına veri toplama aracı olarak seçilmiştir.

##### *b) Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formlarının Hazırlık Aşaması*

Mesleki-teknik eğitime ilişkin mevcut durumun betimlenmesinde alanın paydaşlarını oluşturan öğrenci, öğretmen, öğretim görevlisi, yönetici, akademisyen, MEB ve STK Temsilcileri, işveren ve işgörenlerin görüşlerinin alınmasında araştırmacı tarafından bulgular ışığında ve uzman görüşleriyle oluşturulmuş yarı-yapılandırılmış görüşme

formları kullanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, hem basit şekilde cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi alınmasını kolaylaştırır. Bu tür görüşmelerin analizi kolay olduğu gibi görüşülen kişiye rahatlıkla kendini ifade etme imkânı sunar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Araştırmada kullanılan görüşme formları yarı-yapılandırılmış açık uçlu görüşme yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Bu yaklaşım, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili şekilde kullanılır. Ancak bu türden bir yaklaşımda her ne kadar açık uçlu sorularla görüşme yapılırsa da görüşme daha önceden hazırlanmış bir kılavuza göre yapılır (Demir, 2011). Bununla birlikte bu yöntemle görüşme örneklemini ne kadar büyük olursa olsun toplanan verilerin karşılaştırılması ve analizi oldukça kolaydır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu nedenle araştırmanın ikinci aşamasını meydana getiren mesleki-teknik eğitimi oluşturan paydaşların görüşleri yarı-yapılandırılmış açık uçlu görüşme formları yardımıyla tespit edilmiştir.

Görüşme formları meslek lisesi ve meslek yüksekokulu öğrencileri için 10 farklı soru içermektedir. Öğretmen, yönetici, öğretim görevlisi, akademisyen, MEB ve STK Temsilcileri grupları için görüşme formu 14 sorudan oluşmaktadır. İşveren ve işgörenler için 10 sorudan oluşan üçüncü bir görüşme formu hazırlanmıştır (Bakınız: Ek 2.1, 2.2 ve 2.3).

### *c) Geçerlilik ve Güvenirlilik*

Görüşme formları alanyazın taraması ve alan araştırmasından elde edilen bilgiler yardımıyla oluşturulan soru havuzundan araştırmaya uygun soru seçilmesi ve iki eğitim bilimleri profesörü ve bir eğitim bilimleri doçentinden oluşan uzman görüşünün alınmasıyla ilk halini almıştır.

2014 Yılı haziran ayında beş ML öğrencisi ve dört öğretmeni, beş MYO öğrencisi ve beş öğretim görevlisiyle toplam 24 adet deneme görüşmeleri yapılmıştır. Yapılan bu ön uygulamanın sonuçları iki eğitim bilimleri profesörü ve bir doçenti tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan bu değerlendirmenin ardından yarı-yapılandırılmış görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

ML öğrencileri ve ML öğretmenlerinin okullarında görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle MEB'e, MYO'lardaki öğrenci ve öğretim görevlileriyle görüşmelerin yapılabilmesi için de okulların bağlı bulunduğu Gazi Üniversitesi'ne araştırma izinleri



yazılmıştır. Araştırma izinleri alınmış olup eklerde verilmektedir (Bakınız: Ek 1, 1.1 ve 1.2).

#### *d) Uygulama Aşaması*

Hazırlanan görüşme formları içeriğini oluşturan sorular, araştırmacı tarafından araştırma katılımcılarına yüz yüze yapılan görüşmelerde görüşme süreci içerisinde yöneltmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar ses kaydı altına alınarak veriler toplanmıştır.

Araştırmanın amacına uygun olarak seçilen paydaş alanlarındaki mesleki-teknik eğitim paydaşları ile yapılan görüşmelerde 34 saat 14 dakika 35 saniye görüşme kaydı yapılırken ses kaydı yapılmasını uygun görmeyen bazı katılımcılarla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından alınan notlarla kayıt altına alınmıştır. Bu görüşmelerin süreleri toplam görüşme sürelerine eklenmiştir.

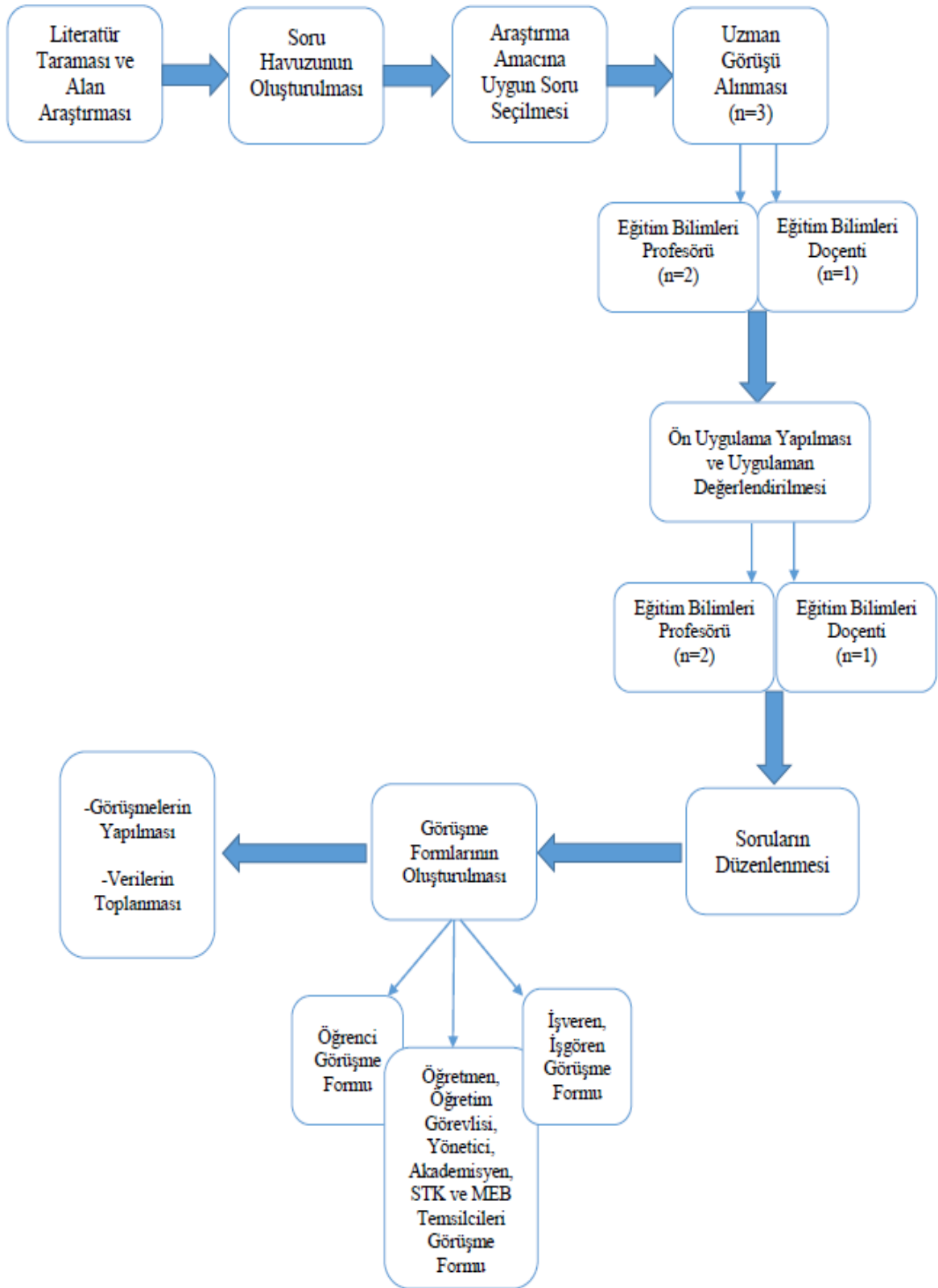
Araştırmanın uygulama sürecinde okulların farklı alanlarda olması ve ders süresinde öğrenci ve öğretmenlerle görüşme yapmanın uygun olmaması nedeniyle katılımcıların geneliyle randevu alınması suretiyle görüşmeler yapılmıştır. Bu durum araştırmanın süresini uzatırken araştırmanın ilerleyişini yavaşlatmıştır.

MEB ve STK Temsilcilerinin çalışmaya katılımlarında zorluklar yaşanmıştır. Özellikle MEB Temsilcileri görüşmeye katılmakta ve randevu taleplerimize cevap vermekte geciktirmeler yaşatmışlardır. Bu duruma çözüm bulabilmek için Bakanlık Basın ve Yayın Dairesi'nden gerekli izinler alınmıştır.

#### *e) Analiz*

Araştırmada yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenerek yazılı ortama aktarılmıştır. Ses kaydı yaptırmak istemeyen katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından tutulan görüşme notları çalışmaya dâhil edilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin yazıya dönüştürülmüş hali üzerinde önce NVİVO-8 programında daha sonra manuel olarak içerik analizi yapılmıştır. Yapılan işlemlerle ilgili ayrıntılı bilgi veri analizi bölümünde verilmiştir (Bakınız: 3.4 Veri Analizi). Bu araştırmanın durum çalışması deseninde kullanılan veri toplama araçlarını geliştirme ve veri toplama süreçleri Şekil 12'deki aşamaları kapsamaktadır.



Şekil 12. Araştırmada izlenen görüşme ve veri toplama süreci

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde iki farklı yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemler:

#### 3.4.1. Doküman Analizi:

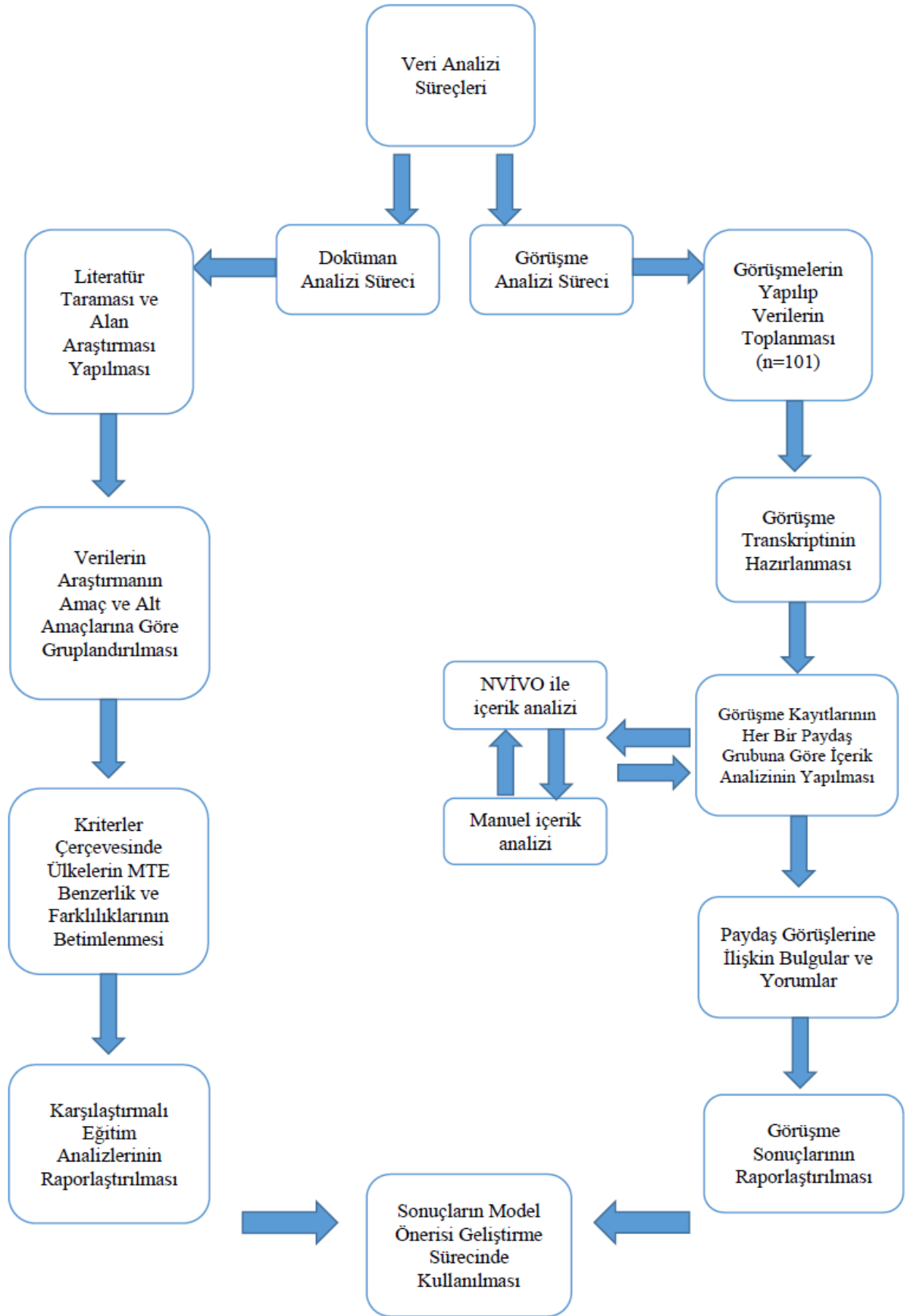
Veri toplama sürecinde, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarını içeren çalışmalar, mesleki- teknik eğitime ilişkin verilerin yer aldığı alanyazın incelenmiştir. Alanyazın incelenmesi, bir araştırma problemini ele alarak, önceden yapılmış çalışmalar ışığında, araştırılmak istenen problemin ne kadar özgün olduğunu ortaya koymak, araştırmaları sentezleyerek ve değerlendirerek araştırılan problem için bir görüş ortaya koymaktır (Ocak, 2010).

Bilimsel araştırmalarda, zaman ve enerji kaybını ortadan kaldıracak en iyi yöntem, iyi yapılmış bir alanyazın incelemesidir. Seçilen konunun geniş ya da kapsamlı olduğunun farkına varılması, çalışmanın ilk aşamasında zor gelebilir. Bu tür engeller, yapılan alanyazının incelenmesi sonucu bulunan çalışmaların iyi şekilde eleştirel değerlendirilmesinin yapıp sınıflandırılmasıyla aşılabılır (Ocak, 2010). Bu kapsamda ülkelerin karşılaştırmalı eğitim alanına ilişkin toplanan verileri araştırma için belirlenmiş olan amaç ve alt amaçlara göre doküman analizi yapılmıştır. Bu nedenle araştırma genelinde toplanan veriler her ülke için ortak alt başlıklar ile ele alınarak mevcut mesleki- teknik eğitim uygulamalarının benzer ve farklı yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Karşılaştırmalı çalışma evrenini oluşturan ülkelere ait veriler mesleki- teknik eğitim uygulamaları hakkında alana ilişkin bilgiler sunacak ve aynı zamanda araştırmanın alt amaçlarını oluşturan aşağıdaki alt başlıklara göre analiz edilmiştir:

- ✓ Genel özellikleri,
- ✓ Mesleki- teknik eğitimin kapsamı,
- ✓ Mesleki- teknik eğitim veren ortaöğretim okulları ve programları,
- ✓ Mesleki- teknik eğitim veren yüksekokulları ve programları,
- ✓ Mesleki- teknik eğitime öğretmen yetiştirme modelleri,
- ✓ Mesleki- teknik eğitimin finansmanı,
- ✓ Ülkelerin mesleki- teknik eğitim uygulamaları açısından Türkiye ile farklılık ve benzerlikleri.

### 3.4.2. Görüşme Analizi

Alanyazın incelenmesinin ardından mesleki-teknik eğitime ilişkin bir model önerisi hazırlanmasında paydaş görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Paydaş görüşlerinin saptanabilmesi için dizayn edilen durum çalışmasında kullanılan görüşme formları ile görüşme verileri toplanmıştır. Toplanan bu verilerle ilgili olarak nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri analizi üç temel aşamaya sahiptir. Birinci aşamada toplanan veriler hazırlanır ve organize edilir. İkinci aşamada kodlanan veriler, temalar ve kodlara indirgenir. Son bölümde temalara ve kodlara indirgenen verilerin analizi ile tablolar, çeşitli figürler, tartışma ve yorumlarla birlikte sunulur (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu çalışmada veri toplama sürecinde yapılan görüşmelerden oluşturulan ses kayıtları ayrıntılı biçimde yazılı ortama aktarılmıştır. Bu metinler, nitel veri analizi süreçlerini bilgisayar ortamında gerçekleştiren bir bilgisayar programı olan NVİVO-8 ile içerik analizi yapılmıştır. NVİVO-8 programı, görüşme kayıtları üzerinde kodlamaların yapabildiği ve yapılan analizin raporlaştırma aşamasında kullanılabilen bir veri kaynağıdır (Baş ve Akturan, 2007 ve Kuş, 2009). Yapılan veri analizlerinin güvenilirlik ve geçerliliğinin artırılması ve verilerin kontrolünün yapılması için görüşme kayıtlarına manuel olarak araştırmacı tarafından tekrar içerik analizi yapılmıştır. Her iki analizden elde edilen bulgular kıyaslanarak araştırmada sunulmuştur. Yapılan içerik analizleri, program yardımıyla ve el ile kodlama, kategoriler oluşturma ve frekanslar, kategori ve değerlendirme analizi gibi çok yönlü nitel veri analizi yapıp görseller oluşturularak bulguların raporlaştırılması sağlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri analizi süreçleri Şekil 13'te sunulmaktadır.



Şekil 13. Araştırmanın veri analizi süreçleri



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma bulguları ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda düzenlenerek aşağıda verilmektedir.

#### 4.1. Türkiye, ABD, Avusturalya, Almanya, Fransa, İngiltere ve Japonya'nın:

##### 4.1.1.Genel Özellikleri Nelerdir?

###### 4.1.1.1. Türkiye

Türkiye, Avrupa ve Asya kıtaları arasında yer alan jeopolitik konumu itibariyle sürekli önem arz etmektedir. Başkenti Ankara olan Türkiye, yedi coğrafi bölgeden meydana gelmektedir. Türkiye'nin nüfusu 2014 yılı aralık ayı itibariyle toplam 77 695 904 kişidir. Bu nüfusun %24,3'ü 0-14 yaş arasında, %67,8'i 15-64 yaş arasında geriye kalan %8'i ise 65 yaş üstü nüfustan meydana gelmektedir (TÜİK-(ADNKS), 2014).

Türkiye için ekonomik göstergeler dikkate alındığında 2014 yılı verilerine göre ülke ihracatı 157 Milyar \$ seviyesine ulaşırken ithalat 243 Milyar \$ civarında gerçekleşmiştir. Ortalama dış ticaret hacmi ise 400 Milyar \$'ı bulmuştur. İhracat ithalat dengesi eksi yönde olmakla birlikte ihracatın ithalatı karşılama oranı %65,1 seviyelerindedir (TÜİK, 2015b). Bu ekonomik veriler ışığında Türkiye gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer almakla birlikte İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında değerlendirmeye alınan 187 ülke arasında 0.759 puanlama ile 69.sırada yer almaktadır (UNDP, 2014, s. 161). Bu durum ülke için iyi

bir gösterge olmamakla birlikte toplumsal ve insani gelişimde eğitimin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Türkiye, merkezi yönetim yapılanması gereği Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen eğitim hizmetleriyle eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bakanlık, bünyesinde oluşturduğu taşra teşkilatlarıyla bölgelere eğitim hizmetleri sunmaktadır. Devletin resmi okulları yanında Bakanlığa bağlı olarak hizmet veren özel okullar ve vakıf okulları her eğitim kademesinde yapılarak eğitim çalışmalarına devam etmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulmadan önce Anadolu var olan Türk Devletlerinden Selçuklular ve Osmanlılar, ülkenin eğitim anlayışının temellerini oluşturmaktadır. Selçuklular döneminde (1071-1299) ve Osmanlılar döneminde, devletin eğitim kurumlarını kurması, işletmesi ve bunların gelişimine katkısı büyük olmuştur (MEB, 2011a). Türkiye, tarihten gelen eğitim anlayışını ve geleneğini cumhuriyetle birlikte okula dayalı yeni bir yapıda ele almıştır. 3 Mart 1924'te tarihinde çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile ülkenin temel eğitim anlayışı ve örgütlenmesi oluşturulmuştur. 1926 yılında Milli Eğitim Bakanlığı kurulmuş, açılan ve var olan okullarla ilgili görevleri üstlenmiştir. 1935 yılından önemli bir aşama daha kat edilerek 2765 sayılı Kanun ile devlet okulların masrafları karşılanmaya başlanmıştır (Yörük ve diğerleri, 2002). Mesleki-teknik eğitime yönelik çalışmalar yapılmış, bu alanda Bakanlık merkez teşkilatında 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1941 yılında ise Rüştü Uzel'in katkılarıyla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur (Akkutay, 2011, s. 151). Ancak mesleki-teknik eğitimde alanındaki en büyük gelişme 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'dur. Bu alandaki bütün düzenlemelerin yasal dayanağı ve düzenleyicisi olan bu yasaya göre; *meslekî ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak meslekî eğitimin; plânlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek üzere, Bakanlıkta Mesleki Eğitim Kurulu* oluşturulmuştur. Bu Kurulun kararları Bakanlık ve ilgili meslek kuruluşlarınca yürütülmekle birlikte İl düzeyinde yapılacak çalışmalar için İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurulu oluşturulmuştur (MEB, 2011a). Bu Kanunun ardından mesleki-teknik eğitimde değişen ihtiyaçları karşılama amacıyla 4702 sayılı Kanun çıkarılarak bu alanda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında mesleki-teknik eğitimde gelişimi sağlamak amacıyla birçok kanun ve yönetmelik yayınlanmıştır. Ülke dışında meydana gelen gelişmeler takip edilerek Türk



mesleki-teknik eğitim sistemine kazandırma çalışmaları bu süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. 2011 yılına kadar değişik yapılanma şekillerinde yürütülen mesleki-teknik eğitimde “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü” adıyla yeni bir yapılanmaya gidilmiştir.

Ülkenin zaman içerisinde yaşadığı ekonomik değişimler, serbest piyasa ekonomisine açılma, AB üyeliği çalışmaları mesleki-teknik eğitim çalışmalarına yön veren önemli noktaları oluşturmaktadır. Mesleki eğitimi geliştirmek amacıyla AB hibe fonlarıyla sağlanan projeler bu alanda eğitimcilere ve topluma farklı bakış açıları kazandırmaktadır. AB'nin ekonomik hedeflerinin dışında önemli bir yere sahip olan eğitim ve nitelikli işgücü hedefleri, Türkiye için önemli bir gelişme alanı sağlamaktadır (Erginer, 2012). Bu durum ülkenin mesleki-teknik eğitimini geliştirmeye yardımcı olan veriler ortaya koymuştur. Son dönemlerde ülke çapında yapılan çalışmaların dikkati çekilen bu nedene dayandığı görülmektedir.

#### **4.1.1.2. Almanya**

Almanya, anayasa hukuku ve sosyal adaletin federal devlete dayalı olduğu bir cumhuriyet ve demokrasi ülkesidir. Berlin, hem ülkenin başkenti hem de hükümetin merkezidir. İki Almanya 1990 yılında birleşinceye kadar Federal Almanya Cumhuriyeti'nde 11 eyaletten oluşmaktaydı. Ancak birleşmeden sonra 18 Mart 1990'da doğuda yapılan seçimle birlikte Almanya'nın eyalet sayısı 16'ya ulaşmıştır. Federal Almanya Cumhuriyeti kuruluş aşamasında, sosyal ilerleme ile rekabetçi ekonomiden oluşan serbest girişimi ve sosyal piyasa ekonomisini benimsemiştir. Bu anlayış Almanya'yı oluşturan 16 eyalette federal bir ülke yapısı içinde sürdürülmektedir. Bu federal yapıların içinde ayrı kooperatifler bulunmaktadır. Bu kooperatifler hem diğer eyaletlerle hem de federal devletler arasındadır (Cedefop, 2012b).

Almanya Anayasası'nda aksi belirtilmediği sürece yasama, eyaletlerin yetkisindedir. Eyaletlerin de bir parçasını oluşturduğu Federasyon Yasası Avrupa Birliği'nde önemli bir rol oynamaktadır. Federal yapıda bir devlet olan Almanya'da eğitimin büyük sorumluluğu federal hükümetlerde bulunmaktadır. Eğitim ve kültür mevzuatı ile yönetimi de eyaletlerin sorumluluğundadır. Mesleki eğitimden eyaletler sorumlu iken şirket tabanlı mesleki eğitimden Federal Hükümet sorumludur. İşletmeler, pazar ile devlet arasında üçüncü bir sistem oluşturmaktadır. Almanya'daki mesleki eğitim sisteminin yönetimi, devlet,

işverenler ve sendikalar arasındaki güçlü bir ortaklık ile şekillenmektedir (Cedefop, 2012b). Bu nedenle ülke eğitim sisteminin yönetimi ve düzenlemesi eyaletlerin sorumluluğu altındadır (Bal ve Başar, 2014, s.11). Federallerin altında federasyon, eyaletler, yerel idare kurulları ve okullar bulunmaktadır (MEB, 2006a).

30 Eylül 2014 tarihi itibarıyla Almanya'nın nüfusunun 81 083 600 olduğu belirlenmiştir. 2003 yılından 2013 yılına kadarki süreçte ülkenin nüfusunda azalma olduğu tespit edilmiştir. Ülkenin nüfusuna ilişkin veriler incelendiğinde kadın nüfusunun 41 316 900 kişiyle erkek nüfusundan fazla olduğu görülmektedir. Ülkedeki erkeklerin sayısı 39 766 600 olarak tespit edilmiştir (DESTATIS, 2015a). Bununla birlikte Almanya, İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında 187 ülke arasında 0.911 puanla 6. sırada yer almaktadır (UNDP, 2014, s.160).

II. Dünya Savaşı'ndan sonra bölünen Almanya'nın yeniden birleşmesiyle (1990) işgücü piyasasına uluslararası rekabette Almanya kendini göstermeye başlamıştır. Hizmet sektörü Almanya'daki en büyük ekonomik sektörü oluşturmaktadır. NACE'nin istihdam sınıflandırmasında Almanya ön sıralarda yer almakla birlikte AB ortalaması olan 27 puanın 7 puan üzerindedir. Buna bağlı olarak işsizlik oranı da Almanya'da oldukça düşüktür. Şubat 2015 itibarıyla işsizlik oranı kadınlarda %5,7, erkeklerde %4,8'dir. Ülkede ortalama işsizlik oranı %5,3'tür. En fazla işsizlik oranları 15-25 yaş bireyler arasındadır. Bu yaş aralığında kadınların %8,3, erkeklerin %8,5'i işsizdir (DESTATIS, 2015b).

Almanya'da mesleki eğitim ve öğretimin kökeni orta çağda, ticaret yapan locaların geleneksel çıraklık eğitimlerine dayanmaktadır. Bu geleneğe göre bir zanaat ustasına çıraklarını eğitmek ve onları yetiştirmek için izin verilmekteydi. Aydınlanma ve Sanayi Devrimi döneminde söz konusu çıraklık eğitimi birçok kişinin eğitimine olanak vermiştir. Böylece ustaların bilgi ve becerilerini birçok kişiye aktarılması sağlanmıştır. Meslekler Kanunu'nda halen bu eğitim anlayışı varlığını sürdürmektedir (Bauer, 2007).

19. Yüzyılın başlarında, çıraklara teknik bilgi ve becerilerin öğretilmesi amacıyla meslek odaklı okul türleri kurulmaya başlanmış ve ustaların mesleki eğitimlerine olan ilgisi azalmıştır. Bu oluşum süresinde *mesleki eğitim öğretmeni* olarak adlandırılan ve 150 yıllık bir geleneği olan meslek öğretmenleri yetiştirilmeye başlanmıştır. Meslek öğretmeni eğitimi için farklı model, gereksinim ve yaklaşımı bulunan mesleki okulların toplumsal görevleri zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Öncelikle yeterli mesleki eğitim öğretmeni yetiştirme modelleri tartışılmıştır. Mesleki öğretmen eğitimi, 1898 yılından beri

sürdürülse de 1960'lara kadar ülke çapında üniversite düzeyinde uygulamaya geçilmemiştir (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).

Almanya'da sanayi sektöründe mesleki eğitim 1920'lerde başlamıştır. Bunun yanı sıra şirket içi eğitmenler kendi meslek grubu elemanlarını yetiştirmiştir. Yetenek ve öğretim gereksinimlerini tanımlayan ilk düzenleme olan Mesleki Eğitim Kanunu 1969 yılında; Öğretim Yönetmeliği ise 1972 yılında kabul edilmiştir (Bauer, 2007).

#### **4.1.1.3. Amerika Birleşik Devletleri**

Amerika kıtası üzerinde yer alan Amerika Birleşik Devletleri federal bir cumhuriyettir. Ülkenin başkenti Washington D.C.'dir (District of Columbia). Ülke 50 eyaletten meydana gelmektedir. Her eyalet, kendi içinde özerk bir yapılanmaya sahip olmanın yanında yaptıkları işlerden dolayı merkezi hükümete karşı sorumludurlar. Merkezi Hükümet eğitim-öğretim hizmetlerini yerel yönetimlere devretmiştir. Bu nedenle eyaletler kendi yapılanma şekillerine göre kendilerine özgü birer eğitim sistemlerine sahiptir. İçinde çok çeşitliliği barındıran Amerikan Eğitim Sistemi teorik olarak 50'nin üzerinde farklı eğitim sistemine sahiptir (Ada ve Baysal, 2009 ve Balcı, 2015).

Dünyanın en kalabalık 3. ülkesi olan ABD'de 2014 yılı nüfus verilerine göre 321 362 789 kişi yaşamaktadır (U.S. Census Breau, 2014). ABD gelişmiş bir ülke olma özelliğini diğer bazı göstergelerle ortaya koymaktadır. Ülke İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında değerlendirmeye alınan 187 ülke arasında 0.914 puanlama ile oldukça yüksek insani gelişmişlik kategorisinde 5.sırada yer almaktadır (UNDP, 2014, s. 160).

Amerikan Merkezi Hükümeti'nin sınırlandırılmış olsa da eğitim sistemi konusunda bazı önemli görevleri vardır. Bu görevler; eğitimde eşitliğin sağlanması, eyalet ve yerel düzeyde eğitimi geliştirici çalışmaları desteklemek, yükseköğretim için fonlar sağlamak, ülke eğitimi ile ilgili istatistiksel çalışmaları yapmak, eğitim sisteminin geliştirilmesini sağlamak, ulusal konuları belirlerken eğitimi öncelikler arasına almaktır (Demirci, 2005, s.2).

Lynch ve Ruhland (2007); Amerika'da kariyer ve teknik eğitim olarak da adlandırılan mesleki eğitimin kökeni iki kaynağa dayanmaktadır. Bunlar; kamu tarafından finanse edilen *mesleki eğitim ve öğretmen eğitimi*'dir. Bu kökene sahip ABD mesleki ve teknik eğitimi Cermin'e göre (1977) bazı tarihsel evreler geçirerek günümüze gelmiştir (Aktaran

Erdoğan, 2003, s. 61). Bu tarihsel evreler; (a) Koloni devri, (b) Ulusallaşma devri, (c) Kentleşme ve metropolitan deneyimi, (d) Endüstrileşme ve mesleki eğitim, (e) Devlet okulları akımı'dır.

16. Yüzyıl boyunca ve 17. yüzyılın ilk yarısı arasındaki sömürge dönemlerinde, ABD'de eğitimin genelde evlerde verilmesi tercih ediliyordu. Genellikle kiliselerde yürütülen çıraklık eğitimi şeklinde özel eğitimler de bulunmaktaydı. Amerika Bağımsızlık Savaşı'nın ardından halkın önde gelen isimleri, özgür ve demokratik bir toplumda eğitimin önemi üzerinde durdular. 1647'de Massachusetts Topluluğunun genel mahkemesi; temel okuma, yazma ve aritmetik bilgilerini 50'den fazla aileye öğretmek üzere kasabada öğretmenler görevlendirdi. Kısa süre içerisinde birçok kolonide ilkokul ve ortaokul eğitimi zorunlu hale geldi. Bu dönemde kamu eğitiminin geliştiği ABD'de, ilk eğitim programları benzer ülkelerin programlarıyla benzerlik göstermekteydi (Bauer, 2007).

18. Yüzyılın sonlarında kentleşmenin yaygınlaşmasıyla "metropolitan deneyimi" yaşanmaya başladı. Özellikle bu yüzyılda ve 19. yüzyılın başlarında endüstri ve endüstriye bağlı yan sektörlerde yaşanan gelişmeler mesleki-teknik eğitim alanında ülke genelinde önemli adımların atılmasını sağladı (Cermin, 1977'den aktaran Erdoğan, 2003, s. 62).

20. Yüzyıla gelindiğinde Sanayi Devrimi'nin gerçekleşmesiyle birlikte, Amerika'nın kültürel ve ekonomik durumu da büyük değişiklik gösterdi. St. Louis, 1880 yılında Missouri'de ilk manuel mesleki öğretim okulunu kurdu. 20.Yüzyılda eğitim ve sanayi liderleri, idare tarafından finanse edilen ve diğer akademik liselerden destek alan manuel okulların öğrencilerin okul dışındaki yaşam için gerekli bilgileri yeterince edinemediklerini fark ettiler. Ayrıca hızla büyüyen vasıflı işçi ihtiyacını karşılama endişesi bulunuyordu. Çeşitli kuruluşlar ve sanayi grupları Amerika'da meslek eğitimi veya iş öğretimi veren devlet okullarının yetenekli iş gücünü hazırlanmasına odaklandılar. Bu doğrultuda 1914'te, Mesleki Eğitim Ulusal Yardımları konulu Amerika Kongre Komisyonu birçok alanda mesleki eğitime ihtiyaç duyulduğunu ve devletin mesleki eğitime destek olması gerektiğini belirtti. Birçok sanayi ve eğitim kuruluşunun da desteği ile bu kongre sonucunda 1917'de federal hükümetlerin mesleki eğitim programlarını destek olmasını kapsayan "Smith-Hughes Act" yasası kabul edildi (Bauer, 2007).

1917'den bu yana Amerika'da mesleki eğitime ayrılan ve harcanan bütçenin kısıtlı olmasına rağmen federal hükümetler tarafından program, öğretmen yeterliliği, öğrencilere mesleki, teknik ve kariyer eğitimi alanlarında önemli bir finansal katkı sağlanmaktadır.

Amerika'da devlet eğitimi 50 eyalet ve bölgede ilgili makamların sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Bunun dışında çoğu eğitim kararları, yerel olarak seçilen şehir veya ilçe okullarının, hatta bazen bireysel okulların sorumluluğundadır. Ancak federal hükümetler, mesleki eğitim ve bununla ilgili eğitimler ile istihdam yolları için fon ayırmaya devam etmektedir (Bauer, 2007).

Amerika'da her yaştaki yetişkini işe hazırlamak için eğitim programları ve kurslar bulunmaktadır. Bu programlar, mesleki eğitim, mesleki-teknik eğitim, işgücü eğitimi, işgücü eğitimi ve geliştirme, kariyer ve teknoloji eğitimi gibi çeşitli isimlerle adlandırılmaktadır. Ancak Mesleki ve Teknik Eğitim Derneği tarafında Kariyer ve Teknik Eğitim ismi kullanılmaktadır (Bauer, 2007).

#### ***4.1.1.4. Avustralya***

Avustralya, altı eyalet ve iki özerk bölgeden oluşan federal yapılı bir devlettir. Devletin başkenti Canberra, en büyük şehri Sidney'dir. Ülkenin toplam yüzölçümü 7 741 220 km<sup>2</sup>'dir. Ülke altı ayrı eyaletten oluşan bir federasyondur. Bu eyaletler: Yeni Güney Galler (NSW), Queensland (QLD), Güney Avustralya (SA), Tasmania (TAS), Victoria (VIC), Batı Avustralya (WA), Avustralya Başkent Bölgesi (ACT), Kuzey Bölge (NT) eyaletleridir (Santiago ve diğerleri, 2011).

Devletin yönetim şekli Anayasal Monarşidir. Devlet başkanı olan İngiltere Kraliçesi aynı zamanda Avustralya'nın da kraliçesidir. Kraliçe, Avustralya'da İngiltere tarafından atanan bir Genel Vali ve altı Eyalet Valisi kanalıyla temsil edilir. Her eyalette seçilmiş parlamento, başbakan ve hükümet vardır. Ulusal düzeyde de bir parlamento, başbakan ve bakanlar kurulu bulunur. Yürütmede yetki federal hükümet ile eyalet ve bölge hükümetleri arasında paylaştırılmıştır. Yasama sistemi ise federal düzeyde Senato ve Temsilciler Meclisinden oluşmaktadır. Yargı sistemi, hukukun üstünlüğü, adalet ve yargının bağımsızlığı temel ilkelerine dayanmaktadır (Cully ve diğerleri, 2009).

Avustralya nüfusu 30 Kasım 2014 tarihi ile 23 581 00 kişidir. Nüfusun en yoğun olduğu bölge, 7 544 500 kişi sayısıyla Yeni Güney Galler Eyaleti'dir. Ülke nüfusunun en az olduğu yer de 246 300 kişi ile Kuzey Bölgesi'dir (Australian Bureau of Statics, 2015a). Ülkenin nüfusu son 50 yılda tüm yaş gruplarında artmakla birlikte genç nüfusun genel nüfus içindeki payı daralmıştır. Avustralya 1960 ve 2010 yılı arasındaki zaman diliminde

sürekli artan yaşam standarttı, doğurganlık oranının düşmesi ve ailelerin az çocuklu yapıya bürünmesi nedeniyle nüfus artış hızı düşerek toplumda yaşlı nüfus oranı artmıştır. Avustralya, İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında 187 ülke arasında 0.938 puanla 2.sırada yer almaktadır (UNDP, 2014: 160). Bu durum ülkenin gelişme sürecini yansıtmaktadır. Bunun yanında Avustralya'da ekonomi politikası temel olarak rekabet gücü, verimlilik ve mikro-ekonomik reforma bağlı olarak belirlenmiştir. Devletin ekonomisinin büyük çoğunluğunu (%69,4) hizmet sektörü oluşturmaktadır (OECD, 2014b). Bununla birlikte tarım ve hayvancılık devletin ekonomisinde önemli bir yer tutmaktadır (Burke ve Noonan, 2008 ve OECD, 2014b).

Avustralya'da mesleki-teknik eğitim 1800'lü yılların ortalarında başlamıştır. 1960'lı ve 1970'li yıllarda geleneksel sanayiler zayıflamaya başlamıştır. Yeni iletişim araçları ve değişik finansal sektörler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde çok fazla sayıda kadın eğitim almaya ve iş hayatına girmeye başlamıştır. Ön mesleki eğitim ve mesleğe hazırlıklar artış göstermiştir. Ticaret ve teknik eğitimin büyümesi sınırlandırılmıştır (Cully ve diğerleri, 2009).

Avustralya'da söz konusu durumlar yaşanıyor iken 1980'li yıllarda hizmet sanayisi genişlemeye devam etmekteydi. Bu durumda acil özel eğitim sağlayıcılar ülkedeki ağını geliştirmiştir ve mesleki stajlar ortaya çıktı. Bu sayede hızlı bir şekilde ihtiyaç duyulan nitelikli işgücü yetiştirilmiştir (Hoackel ve diğerleri, 2008).

1990'lı yıllara gelindiğinde, bütün devletler, bölgeler ve Avustralya hükümetinin işbirliğinde Avustralya Ulusal Eğitim Kurumu oluşturulmuş ve mesleki eğitim sistemi kurulmuştur. Söz konusu kurumdan ve eğitim sisteminden önce Avustralya'da yedi ayrı eğitim sistemi bulunmaktaydı. Ülke çapında tüm devlet ve bölgelerde tanınan bir standart söz konusu değildi. Oluşturulan bu kurum sayesinde yeni bir çıraklık eğitimi tanımlanmış oldu. Ayrıca ulusal beceriler çerçevesi oluşturulup mesleki eğitim okulları ile öğretim paketleri geliştirildi (Barnett ve Ryan, 2005).

Avustralya Ulusal Eğitim Kurumu, daha sonraları sanayi, yenilik, iklim, bilim, araştırma bölümlerine ayrılmış, bu sayede tüm alanlarda hızlı gelişmeler yaşanmıştır. Avustralya Kalite Eğitimi Çerçevesi 2007 yılında yürürlüğe girmiştir. Bu sayede kolaylaştırılmış, şeffaf bir eğitime geçiş sağlanmıştır (Barnett ve Ryan, 2005). Günümüzde Avustralya'da eğitim sistemi altı eyalet ve iki özerk bölgeden oluşan bir federal eğitime sahiptir.

Eğitim sistemi, okulöncesi, ilkokullar, ortaokullar ve liseler, teknik ve ileri eğitim ve gelişim okulları ile üniversitelerden oluşmaktadır (Santiago ve diğerleri, 2011).

#### **4.1.1.5. Fransa**

Fransa; bölünmez, laik, demokratik ve sosyal bir cumhuriyettir. Ülkede 4 Ekim 1958 tarihinde çıkarılan Fransa Anayasası halen yürürlüktedir. Ulusal Meclis ve Senato'dan oluşan meclisin 5. Cumhuriyet Yasama gücü olarak bilinen anayasaya göre yönetilmektedir. Fransa'da meclis yasaları hazırlar ve düzenler, hükümet de takip eder. Yürütme gücü cumhurbaşkanı ile hükümet arasında paylaşılır. Cumhurbaşkanı, beş yıl için seçilir ve cumhurbaşkanı başbakan ile hükümet üyelerini atar. Fransa'da belediyeler, iller ve bölgelerin yasal ve mali özerkliği bulunmaktadır. Bunun yanı sıra devleti temsil eden yöneticiler, hükümet hizmetlerinin tüm bölgelere yayılmasını sağlamaktadır. Fransa eğitim alanında incelendiğinde, devlet eğitim programının içeriğinin hazırlanmasından, öğretmenlerden ve yapılan sınavlardan sorumlu iken iller ve bölgeler okulların işleyişinden ve ihtiyaçlarından, yarı-sivil öğretmenin ücretinden sorumludur. Bölgesel meclisler işsiz gençlerin eğitimi, çıraklık eğitimi ve yetişkinlerin eğitiminden sorumludur (Roussel ve diğerleri, 2012 ve Cedefop, 2013a).

Fransa, 675 417 km'lik bir yüzey alanı ile Avrupa Birliği'nin en büyük ülkesidir. Kendi toprakları ve nüfusunun büyük bölümü Batı Avrupa'da yer almaktadır. Bunun yanında Hint Okyanusu, Pasifik Okyanusu ve Amerika'da yayılmış çeşitli bölge ve toprakları bulunmaktadır (Cedefop, 2013a).

23 Aralık 2015 tarihi itibarıyla Fransa'nın nüfusunun 66 121 000 olduğu belirlenmiştir (National Institute of Statistics and Economic Studies, 2015). Fransa toplumu uzun yaş ortalamalarına sahip olup bu yaş ortalaması artmaya devam etmektedir. INSEE'nin 2013 yılı yaş projeksiyonuna göre 2035 yılında ülke nüfusunun %30'u 60 yaş üzerindeki grupta yer alacaktır (Cedefop, 2013a). Artan yaş ortalamasına rağmen Fransa, İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında 187 ülke arasında 0.884 puan alarak 20. sırada oldukça yüksek gelişmiş ülkeler sınıflaması içinde yer almaktadır (UNDP, 2014, s. 16).

Fransa'da mesleki-teknik eğitimin modern çağdaki başlangıcı için kesin bir tarih verilebilmektedir. Ticaret özgürlüğü ve usta şirketlerin kaldırılmasının ilan edildiği 1791 yılı bu tarihi ifade etmektedir. Ortaçağ'dan beri hem mesleki eğitimin düzenlendiği hem de

nitelikli insan gücünün pazarlandığı usta okulu öğretim merkezi olan şirketler, Fransız İhtilali ile yıkılmıştır. Bu döneme kadar kalifiye işçilerin eğitimi ve istihdamı arz-talep sistemine göre karşılanmaktaydı. Fransa'da 19. yüzyılın başından bu yana mesleki ve teknik eğitime ilişkin sorular "*kriz*" terimiyle bağlantılı olarak ele alınmıştır. Sanayinin ilerlemesi ve şirketlerin kaldırılması katılımcılar tarafından *çıraklık krizi* olarak adlandırılmıştır. Bu kriz döneminde ustaların atölyelerde gerçekleştirdiği geleneksel çıraklık eğitiminde bir gerileme meydana geldi. Sanayi fabrikalarıyla olan rekabette ayakta kalabilmek için işgücü maliyetini azaltmak isteyen ustalar, daha az çırakla çalışmak durumunda kaldılar. Bu durumda da çırakların eğitim süreleri kısalmıştır. Bu durum çırakların nitelik olarak kalitesinin düşmesine neden oldu. Bu sırada fabrikalarda da özellikle tekstil sektöründe çocuk işgücü sömürsü başladı. Çocukların çalışma hayatında kullanılmaya başlanması onların iyi bir eğitim alarak hayata hazırlanmalarının gerekliliğini gündeme getirdi. Usta şirketlerinin zamanla ortadan kaldırılmasının diğer bir sonucu olarak özellikle büyüyen sanayilerde mesleki eğitim açığı oluşmaya başladı. Nitelikli insan gücü eksikliği ve yeni eğitim tipi girişimlerini kapsayan "çıraklık krizi" 1970'lere kadar belirtilen sebeplerle ortaya çıkmıştır. Sorunun çözülmesi için mesleki eğitim ve en iyi mesleki öğrenme, öğretme, öğretmen sorularının üzerinde durulmuştur (Troger ve Hörner, 2008). Ülkede 19. yüzyıldan itibaren mesleki eğitim veren kurumların açılması hız kazanmıştır (Cedefop, 2013a).

#### ***4.1.1.6. İngiltere***

Birleşik Krallık; İngiltere, İskoçya ve Galler'den oluşan Büyük Britanya ile Kuzey İrlanda'dan oluşmaktadır. Birleşik Krallık Hükümeti, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'ya mesleki eğitimin yönetimi gibi birçok sorumluluk vermektedir. Birleşik Krallığı oluşturan İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'nın sistemleri benzerlik gösterse de İskoçya'nın sistemi Birleşik Krallığı oluşturan diğer ülkelerden anlamlı şekilde farklılık göstermektedir (Cedefop, 2012a).

İngiltere hükümeti, yasama (meclis), yürütme (Başbakan tarafından seçilen 20 Bakandan oluşan Bakanlar Kurulu) ve yargı organlarından oluşmaktadır. Birleşik Krallık Parlamentosu; Kraliçe, atanan Lordlar ve seçilen Avam'dan oluşmaktadır. Birleşik Krallık Parlamentosu, bir bütün içinde İngiltere'de hükümet ve yasama üzerinde yetkiye sahiptir (Cedefop, 2012/2013).



Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda'nın aksine, İngiltere merkezi yönetimi, ayrı ayrı seçilen organlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Örneğin eğitim ve öğretim politikasından sorumlu Eğitim ve Beceriler Bakanlığı; insanların eğitim ve istihdam politikaları için Çalışma ve Emeklilik Bakanlığı bulunmaktadır (Cuddy ve Leney, 2005).

2005 yılı sayımına göre İngiltere'nin nüfusunun 60 milyon civarında olduğu belirlenmiştir. 2011 yılı sayımlarında ise İngiltere nüfusunun artış gösterdiği; 63 milyon olduğu tespit edilmiştir (Cedefop, 2012/2013). Ülkede 2013 yılında yapılan son nüfus sayımında nüfusun 64 100 000 olduğu görülmüştür. İngiltere'deki nüfusun %19'unun 16 yaş altında, %63,8'inin 16-64 yaş aralığında, %9,3'ünün 65-74 yaş aralığında ve %7,9'unun 75 yaş üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere bakıldığında ülkenin yaş ortalamasının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Erkeklerde 79 yıl, kadınlarda ise 82,8 yıl olan yaşam süresi ülkenin refah seviyesini ortaya koyan önemli bir göstergedir (Office for National Statistics, 2014).

İngiltere ekonomisi istikrarlı bir şekilde büyüme göstermektedir. İngiltere'nin yıllık ortalama büyüme miktarı ABD'nin gerisinde yer alsa da OECD'ye göre AB ve G7'nin üzerindedir. Ekonomi gibi İngiltere nüfusunun eğitim düzeyi de önemli ölçüde artış göstermiştir. Nüfusun %15'inin eğitimi bulunmazken %18'i ilköğretim, %22'si ortaokul, %19'u lise, %21'i üniversite ve %5'i lisansüstü mezunudur (Kuczera ve Field, 2013). Bu insan niteliği İngiltere'nin İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında 187 ülke arasında 0.892 puan ile 14. sırada oldukça yüksek gelişmiş ülkeler sınıflaması içinde yer almasını sağlamaktadır (UNDP, 2014, s.160).

İngiltere'de 19. yüzyıla kadar mesleki-teknik eğitimin kayıtları yeterli ve belirli değildir. Ayrıca teknik eğitim ile mesleki eğitimi birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Örneğin, İngiltere'de teknik eğitim kavramı bazen yetişkinlerin mesleki eğitimi bazen de teknik eğitim okullarını belirtmektedir. Ticaret Kurulu'nun 1851 yılında gerçekleştirdiği toplantı kayıtlarında teknik eğitimin kapsamına ilişkin farklı birçok düşünce olduğu görülmektedir (Lucas, 2008). Ülke, 1944 yılı Eğitim Yasası'na kadar hükümet mesleki-teknik eğitimle ilgilenmemiş ya da ona bir öncelik vermemiştir. Daha sonraları 19. yüzyılın başları itibarıyla İngiltere'de bağımsız işverenler ile ustalar tarafından eğitilen çırakların teknik öğretimde baskın rolü ortaya çıkmıştır. Ancak bu dönemde devlet, bu tür eğitimlere ya çok az bir destek vermiş ya da hiçbir destekte bulunmamıştır. Bu dönemde çırakların eğitiminde işyeri öğretimi baskın olmakla birlikte bu çıraklar, çok az teorik ya da akademik

eğitim alıyorlardı. ıraqlara verilen bu eğitim ana eğitim koşullarından oldukça uzaktı. 19. Yüzyılın ortalarında İngiltere'de teknik eğitim çok az önemsenen bir eğitim ve toplumsal konu olmuştur (Cedefop, 2012/2013).

20. Yüzyılın başlarında yetişkin akşam okullarında ve ortaöğretimde iyileşmeler meydana gelmiştir. Ancak ekonomik bunalım ve 1926 sonrası kamu harcama kesintileri dolayısıyla bu dönemde yapılan gelişmelerin, mesleki-teknik eğitimin gelişmesine çok az bir etkisi olmuştur. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra mesleki ve ileri eğitimde hızlı bir ilerleme kaydedildi. 1944 Yılında teknik kolejlerin doğuşu başladı. Açılan teknik kolejlerin yanı sıra yetişkin eğitim kurumları yarı zamanlı, mesleki ve boş zaman etkinliklerini içeren mesleki eğitimler vermeye başladı. İşverenler tarafında teknik kolejlerin mesleki eğitimdeki rolleri sorgulanmaya başladı. Bu süreç içinde yeni açılan bu kolejlerin önemini giderek arttı. Bu önem hükümet ile işveren işbirliğinin güçlenmesini sağladı. Bu okullarda özellikle savaştan dönen siviller, mesleki eğitimin temellerini ve uygulamalarını öğrenmeye başladılar (Lucas, 2008).

İngiltere'de savaş sonrasında teknik eğitim ve ıraklık okulları kısa ömürlü olmuştur. İngiltere'de mesleki-teknik eğitim diğer Avrupa sistemlerinde olduğu gibi kurumsallaşmış değildi. 1970'ler ve 1980'lerde ileri eğitim olarak bilinen teknik kolejler mesleki eğitim alanında daha fazla tanındı. Ülke çapında işsizliğin artması, yeni mesleklerin ortaya çıkması, birçok özel meslek alanına ihtiyaç duyulması nedeniyle mesleki eğitim veren okulların açılması sürecini hızlandırdı. 1990'lı yıllardan sonra da ileri eğitim ile meslek eğitimi veren kurumların sayısı ülke genelinde arttırılmış, içerikleri genişletilmiş, pazar ve rekabet gücünü artırmak için nitelikli işgücü yetiştirilmeye başlanmıştır (Lucas, 2008).

İngiltere'de mesleki-teknik eğitim birçok seviyedeki yeterlilikler çerçevesinde sunulmaktadır. Bu nitelikler çerçevesi, Birleşik Krallık genelinde benzer şekilde uygulanmaktadır. İngiltere'de halen birkaç bin civarında yeterlilik seviyesi ve bu seviyeleri belgelendiren 200 üzerinde akredite olmuş organizasyon bulunmaktadır (Cedefop, 2012/2013).

#### **4.1.1.7. Japonya**

Japonya, Uzak Doğu'da yer alan tamamına yakını adalar üzerinde bulunan bir ada ülkesidir. Ülkenin başka bir komşu ülke ile kara sınırı yoktur. Japonya'nın kuzeyinde Kore Yarımadası (Güney Kore ve Kuzey Kore) ve Rusya ile sınırlanan Japon Denizi bulunur. Batıda deniz ötesinde Tayvan ve Çin ile komşu olan Japonya'nın doğu ve güneyinde ise Büyük Okyanus bulunur. Ülke 9 coğrafi bölgeden toplamda 47 eyaletten meydana gelmektedir. Japonya'da Hokkaido, Tohoku, Kanto, Chubu, Kinki, Chugoku, Shikoku, Kyushu ve Okinawa bölgeleri bulunmaktadır (Japonya Büyükelçiliği, 2014a).

Japonya'nın yönetim biçimi anayasal monarşi ile Parlamenter demokrasidir. Japon Meclisi, Temsilciler Meclisi ile Senato'dan oluşmaktadır. Parlamenter kabine sistemine göre oluşturulmuş Bakanlar Kurulu yürütme organıdır. Başbakanın liderliğinde, 12 bakanlık ve teşkilat vardır. Yargı yetkisi, Yargıtay ve Yüksek Mahkemelerin yanı sıra bölgesel ve diğer alt mahkemelere tanınmıştır. İmparator, devletin ve halkın birliğinin sembolü olup, yönetim yetkisi yoktur. Devletle ilgili işlerde İmparatorun temsil yetkisi, kabine tavsiyesi ve onayına dayalıdır. Japonya'da 47 eyalet ve yaklaşık toplam 3 200 şehir, kasaba ve köy bulunmaktadır. Her belediyenin kendi meclisi vardır. Eyalet valileri ile şehir ve kasabaların belediye başkanları halkın oyu ile seçilir. Yerel yönetimler sistemi, merkezi yönetim sistemine göre daha doğrudan doğruya demokrasi örneğidir (Japonya Büyükelçiliği, 2014b).

Japonya nüfusu Nisan 2015 itibariyle 126 910 000 kişidir. 2014 Yılında nüfusun 127 820 000 kişi olduğu ülkenin nüfusunun giderek azalan bir yapısı vardır. Ülke nüfusu giderek yaşlanırken doğum oranları düşmektedir. Genel nüfus içerisinde 60 yaş ve üstü birey sayısı yaklaşık olarak 52 milyon kişidir. Ülkede 85 yaş üzeri yaşayan 5 milyona yakın kişi bulunmaktadır (Statistics Japan, 2015). Nüfusun bu özelliğine rağmen Japonya, İnsani Gelişmişlik İndeksi (HDI) sıralamasında 0.890 puanla 17. sırada oldukça yüksek gelişmiş ülkeler sınıflaması içinde yer almayı başarmaktadır. Ülke bu özelliğiyle birçok Avrupa ülkesini geride bırakmıştır (UNDP, 2014, s.160).

Modern Japon toplumu, 1867 Meiji Restorasyonu, çöken Edo Feodal Rejimi (1603-1867) ve Yutori Reformu (1998 sonrası) İkinci Dünya Savaşı öncesi ve sonrasında farklı üç eğitim sistemine tanıklık etmiştir (Tereda, 2007 ve Jones, 2011). Savaştan önce Japon eğitim sisteminde genel ve mesleki ortaöğretimde ayrı parçalar bulunmaktaydı. Öğrencilerin 3-5 yıl eğitim aldıkları pratik beceriler okulu (Jitsugyô) ve endüstriyel,

tarımsal ve ticari eğitim sağlayan tamamlayıcı mesleki eğitim okulları (Jitsugyô) bu duruma örneklendiren okul yapılarıdır. Savaştan sonra ise ortaöğretim okullarında Amerikan tarzı tek parça eğitim sistemi benimsenmiştir. Bu sistem, genel ve mesleki eğitimin entegre edildiği üç yıllık zorunlu ortaokul ve üç yıllık gönüllü lise eğitimi içermektedir. Bu doğrultuda savaştan sonra mesleki eğitim liselerinin savaş öncesindeki tamamlayıcı mesleki eğitime benzediği söylenebilmektedir. Bu dönemde mesleki eğitim kurumlarında ders verecek öğretmenlerin yeterliliğine önem verilmiştir. Jitsugyô Okulları Öğretmen Eğitimi Yönetmeliği, Teknik Öğretmen (1894) ve Eğitim Yönetmeliği (1899) (sanayi, tarım ve ticari) ile mesleki eğitimcilerin eğitimini düzenleyen yasalar yürürlüğe girmiştir. 1899 düzenlemesi ile mesleki eğitim kurumlarında görev alacak öğretmenlerin hangi kurumlardan mezun olmaları gerektiği, hangi eğitimleri almaları gerekliliği açıklanmıştır (Tereda, 2007).

Savaş öncesinde Japon tarım ve ticaret eğitimi veren temel Japon mesleki (jitsugyo) eğitim okullarının Amerikan bilim adamları ve onların eğitim sistemlerinden etkilendiği görülmektedir. Benzer şekilde Japonya da İngiltere, Almanya, Fransa mesleki-teknik eğitim gelişim modellerinden etkilenmiş ve özellikle sanayide hızla ilerleyen Alman modelinde okullar kurulmaya başlanmıştır. Bu okullar için duyulan öğretmen ihtiyacını karşılamak için mesleki eğitim öğretmenleri, öğretmen hazırlama enstitülerinde öğrenim görmeye başladılar. Ayrıca öğretmenlere düzenli olarak ek eğitimler verilmiştir. Bu kurumlarda öğretmen olmak için belli aşamalar geliştirilmiştir. Bir yılda mesleki öğretmen okulundan yüzlerce öğretmen mezun olmasına karşın 20-30 öğretmen göreve başlayabilmiştir. Çünkü bu dönemde öğretmen olabilme koşulları oldukça ağırdır. 1907 Eğitim Yasasıyla mesleki öğretmen olma koşulları kolaylaşmıştır (Tereda, 2007).

Japon Eğitim Sistemi'nin temel yapısı ve prensipleri 1946'da kabul edilen Anayasa ve 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir. Bu yasa ve eğitim kanunu Japon eğitim sisteminin temel yapısının oluştururken gerekli yasal düzenlemeleri içerisinde barındırmaktadır (Minister of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan: MEXT, 2012a). Japon eğitim sistemindeki üçüncü önemli dönüm noktası Yutori Reformu'dur. Bu reform 1998 yılında duyurulmuş ve 2002 yılında uygulanmıştır. Bu reform ile okul programlarının %30'u kesilmiştir. Okul süresi haftada 5 gün yapılmıştır. "Bütünleştirilmiş sınıf uygulamasına" geçilmiştir. Böylelikle öğrenciler ders kitapları olmaksızın bağımsız düşünebilmeleri ve ezberci öğrenmeleri azalması hedeflenmiştir.

Çocukların okul ve ödev dışı zamanları artırılarak aile ve toplumla daha fazla zaman geçirmesi sağlanmıştır. Öğrencilere sosyal beceriler kazandırılarak öğrenci üzerindeki okul baskısı azaltılmıştır. Bunun yanında Japon eğitim sisteminin büyük bir dezavantajı da “sınav felaketi” dir. Bu durum ise son zamanlarda demografik eğilimler dolayısıyla azalan öğrenci sayısı ile birlikte, bazı üniversitelerin sadece öğretmen tavsiyeleriyle öğrenci kabul etmesiyle biraz rahatlamıştır (Jones, 2011).

### *Yorum*

Araştırmada incelenen ülkeler farklı coğrafi alanlarda yer almakla birlikte toplumda oluşan refah ortamının etkisiyle insanların yaşam süreleri oldukça uzundur. Türkiye dışında incelenen ülkelerde bu yaşam süresi oldukça uzamış durumdadır. Ayrıca ekonomik göstergelerin artmasıyla birlikte nüfus artış hızının azaldığı gözlenmektedir. Japonya örneğinde olduğu gibi nüfus azalma eğilimi göstermekle birlikte toplum içindeki yaşlı üfus oranı giderek artan bir paya sahip olmaya başlamaktadır. Türkiye bu ülkelerin aksine genç nüfus oranındaki büyüklük bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır. Ülkenin sahip olduğu bu gücün nitelikli bir şekilde üretime aktarılması kaliteli bir mesleki-teknik eğitim yardımıyla oluşturulabilir. Bu bakımdan mesleki-teknik eğitimin önemi Türkiye gibi geliştirmekte olan ülkeler için bir avantaj noktasıdır.

Farklı alanlarda birbirinden farklı gelişmişlik düzeylerine sahip ülkelerin mesleki-teknik eğitime olan ilgileri ve beklentileri farklılıklar göstermektedir. Araştırmada incelenen ülkelerin ekonomik kalkınmalarına öncülük eden mesleki-teknik eğitim faaliyetlerine tarihsel süreçte bakışları bazı gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Tarihsel süreçler dikkate alındığında günümüze yakın dönemlerde yaşanan sosyal, siyasal ve eğitimsel değişimlerin mesleki-teknik eğitimin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Ülkelerde bu alanda yaşanan değişimler farklı süreçleri kapsamış olsa da incelenen ülkelerde bu alanın önemsendiğine yönelik bir durumu ortaya koymaktadır.

Araştırmada incelenen ülkeler mesleki-teknik eğitim faaliyetlerini değişik yasalarla güvence altına almışlardır. Ancak yasaların sunduğu imkânlar ve bireylerin bu alandan beklentileri ülkeler arasında farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Türkiye’de mesleki-teknik ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamında yer almasına rağmen katılım oranları Avustralya ve Japonya gibi mesleki-teknik eğitimin isteğe bağlı olduğu ülkelere göre daha düşüktür. Bu noktada toplumun ve bireyin bu alandan beklentileri ve mesleki-teknik eğitimin sosyal statüsünün sorgulanması gerekmektedir.

## 4.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı Nedir?

### 4.1.2.1. Türkiye

Türk Eğitim Sisteminin temel yapısını 3 Mart 1924'te çıkarılan 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 16 Haziran 1973 tarih 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu oluşturmaktadır. 3 Mart 1924 Tarih 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, ülkedeki tüm eğitim ve öğretim kurumlarını Maarif Vekâleti'ne bağlayarak eğitim işlerinin tek bir çatı altında toplanmasına (Madde 1), Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış öğretim kurumları olan medreselerin önce Maarif Vekâleti'ne bağlanıp (Madde 2) daha sonra 11 Mart 1924 tarihli bir genelge ile kapatılmasına ve eğitimde laikleşmenin ilk adımlarının atılmasını sağlamıştır (Akyüz, 2013). Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim alanında yapılan yeniliklerde bu Kanun (lar) temel alınmıştır.

Bu kanunlar temelinde sosyal hukuk devleti anlayışının gereği olarak *devlet tarafından sunulan eğitim hizmetleri tüm vatandaşları kapsar* şekilde *merkezden* organize edilen bir yapılanmayla sunulmaktadır. Eğitim-öğretim hizmetlerini sunmak, organize etmek, ihtiyaçları giderecek çözümleri sunmak ve bu alanda gerekli planlamayı yapmak devletin temel görevleri içinde yer almakla birlikte bu sürecin temel yöneticisi Milli Eğitim Bakanlığı'dır. Resmi olarak eğitim-öğretim hizmetlerinin bütününden sorumlu olan bu kurum değişik dönemlerde farklı adlarla varlığını sürdürmüştür. Bakanlık 3 Mayıs 1920'de TBMM'nin kurduğu Bakanlıklar arasında "Umur-ı Maarif Vekâleti" adıyla yerini almıştır. İlk adı "Eğitim İşleri Bakanlığı" anlamına gelen olan bu yapının adı tarihsel süreç içerisinde defalarca değiştirilmiştir. Bu değişikliklerdeki temel etken siyasi nedenler olmuştur. Bakanlık, 1923 yılından 27 Aralık 1935 tarihine kadar "Maarif Vekâleti" adıyla çalışmalarına devam etmiştir (Akyüz, 2013, s. 399).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında tekstil, kâğıt, cam, seramik, kimya ve çimento sanayinde önemli gelişmeler kaydedilmesiyle birlikte ihtiyaç duyulan kalifiye eleman ihtiyacının yetiştirilmesi en önemli bir sorun haline gelmiştir. 1923-1924 Öğretim yılında bu ihtiyacı karşılamak için farklı eğitim seviyelerinde 44 meslek okulu faaliyet göstermektedir (Akkutay, 2011, s. 148). Ayrıca bu dönemde mesleki-teknik eğitime güçlü bir temel oluşturmak için John Dewey, Künhe ve Omer Buyse gibi dünyada isim yapmış önemli eğitimciler ülkeye davet edilmiştir. Uzmanlar hazırladıkları raporlarda mesleki eğitime önem verilmesi, alanda program geliştirilmesi, bölgesel ihtiyaçların göz önünde

bulundurulması ve Bakanlık içinde çeşitli idari düzenlemeler yapılması ile ihtiyaç duyulan finansmanın karşılama şekli hakkında öneriler sunmuşlardır (Akkutay, 2011, s.149).

1926 Yılında 1052 sayılı Kanun ile mesleki-teknik öğretimde öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve eğitim ortamlarının sorumluluğu Maarif Vekâleti'ne verilmiştir (Akkutay, 2011). Bu süre içerisinde artan mesleki-teknik eğitim faaliyetleri sonunda 1933 yılında 2287 sayılı Kanunla “Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü” oluşturulmuştur (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001).

Maarif Vekâleti" adıyla hizmet veren Bakanlık 28 Aralık 1935 tarihinden sonra “Kültür Bakanlığı" adını almış ve bu adla çalışmalarını 1941 yılına kadar sürdürmüştür (Akyüz, 2013).

1938 Yılında bazı kız ve erkek meslek okulları açılırken, 1939'da sanat okullarına bağlı olarak köyün erkekleri için *demircilik, marangozluk*; köyün kadınları için *biçki-dikiş* kursları açılmıştır. 1941 Yılına gelindiğinde Rüştü Uzel'in katkıları sonucunda Mesleki Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü müsteşarlık haline getirilmiştir (Akkutay, 2011, s.149).

Daha önce Kültür Bakanlığı adını alan eğitim işlerinden sorumlu Bakanlık 22 Eylül 1941 tarihinden itibaren “Maarif Vekilliği" adını almıştır. Bakanlık bu ad altında 9 Ekim 1946 tarihine kadar görev yapmıştır. 10 Ekim 1946'dan itibaren Bakanlığın yeni adı "Millî Eğitim Bakanlığı" olmuştur. 1954 yılına kadar bu biçimde faaliyet göstermiştir. Ancak 1954'ten itibaren Bakanlık tekrar "Maarif Vekâleti" adını almıştır (Akyüz, 2013).

1957 Yılında toplanan VI. Milli Eğitim Şurası “mesleki-teknik eğitim” ile “halk eğitimi” ana başlıklarıyla mesleki-teknik eğitim ile ilgili önemli kararlar almıştır. Şurada (1) Halk Eğitimi Komisyonu, (2) Ticaret Eğitimi Komisyonu, (3) Erkek Teknik Öğretim Komisyonu, (4) Kız Teknik Öğretimi Komisyonu adında dört komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyonlarda mesleki-teknik eğitimin gelişmesine yönelik birçok karar alınmış olmasına rağmen alınan bu kararların uygulamaya geçmesi yıllar sonra olmuştur (Demir ve Şen, 2009). Bu sırada “Maarif Vekâleti” adıyla eğitim hizmetlerinin yönetimi ve koordinasyonunu sağlayan Bakanlık 1961 yılında kadar tekrar “Millî Eğitim Bakanlığı” adını almıştır (Akyüz, 2013).

1962 Yılına gelindiğinde 5-15 Şubat tarihleri arasında VII. Milli Eğitim Şurası yapılmıştır. Burada mesleki-teknik eğitimin geniş bir tanımı yapılmakla birlikte sanat okullarının 2

yıllık eğitimleri 3 yıla çıkarılarak teknik lise haline getirilmesi sağlanmıştır. Bu sayede ilgili okul mezunlarına üniversite eğitiminin önü açılmıştır (Akkutay, 2011).

1968-1969 Öğretim yılında ortaöğretim kurumları (a) *Pratik Sanat Okulu*, (b) *Sanat Enstitüsü* ve (c) *Teknisyen Okulları* olmak üzere üç ayrı okul yapısına dönüştürülmüştür. 1974'te IX. Milli Eğitim Şurası kararları gereğince teknik liselere, sanat enstitüleri endüstri meslek liselerine, kız enstitüleri de kız meslek liselerine dönüştürülmüştür (Akkutay, 2011)

16 Haziran 1973 tarih 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 1, "*Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar*" biçimindeki ifadesiyle Kanunun amacını ortaya koymaktadır. Kanunun ikinci kısmı *Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Yapısını* şekillendirmektedir. Bu Kanunla Türk Milli eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur. Ülkede örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını; yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır (Madde 18). Ortaöğretim ise Madde 26 ile, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki-teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilmektedir. Eğitim sistemindeki ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden oluşur. Ortaöğretim kurumları içerisinde belli bir programa ağırlık veren okullara lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar verilir (Madde 29). Bu şekilde Türkiye'deki ortaöğretimin sınırları çizilirken ortaöğretim içindeki mesleki-teknik eğitimin kapsamı ortaya konmaktadır.

Aralık 1983'e gelindiğinde Bakanlığın yeni adı "*Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı*" olurken 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki-teknik eğitimi düzenlenmiştir. Meslek eğitimi, çıraklık eğitimi, işletmelerde meslek eğitimi ile meslek kursları bu tarihten itibaren mesleki-teknik eğitimin faaliyet alanları olmuştur (Akkutay, 2011). (Bakınız: *3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu*: sayfa 25).

*Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı* Mart 1989'a kadar bu adla faaliyet göstermiş ve son olarak Mayıs 1989'dan sonra tekrar "*Milli Eğitim Bakanlığı*" adını almıştır. Günümüzde bu kurum "*Milli Eğitim Bakanlığı*" olarak çalışmalarını sürdürmektedir (Akyüz, 2013).



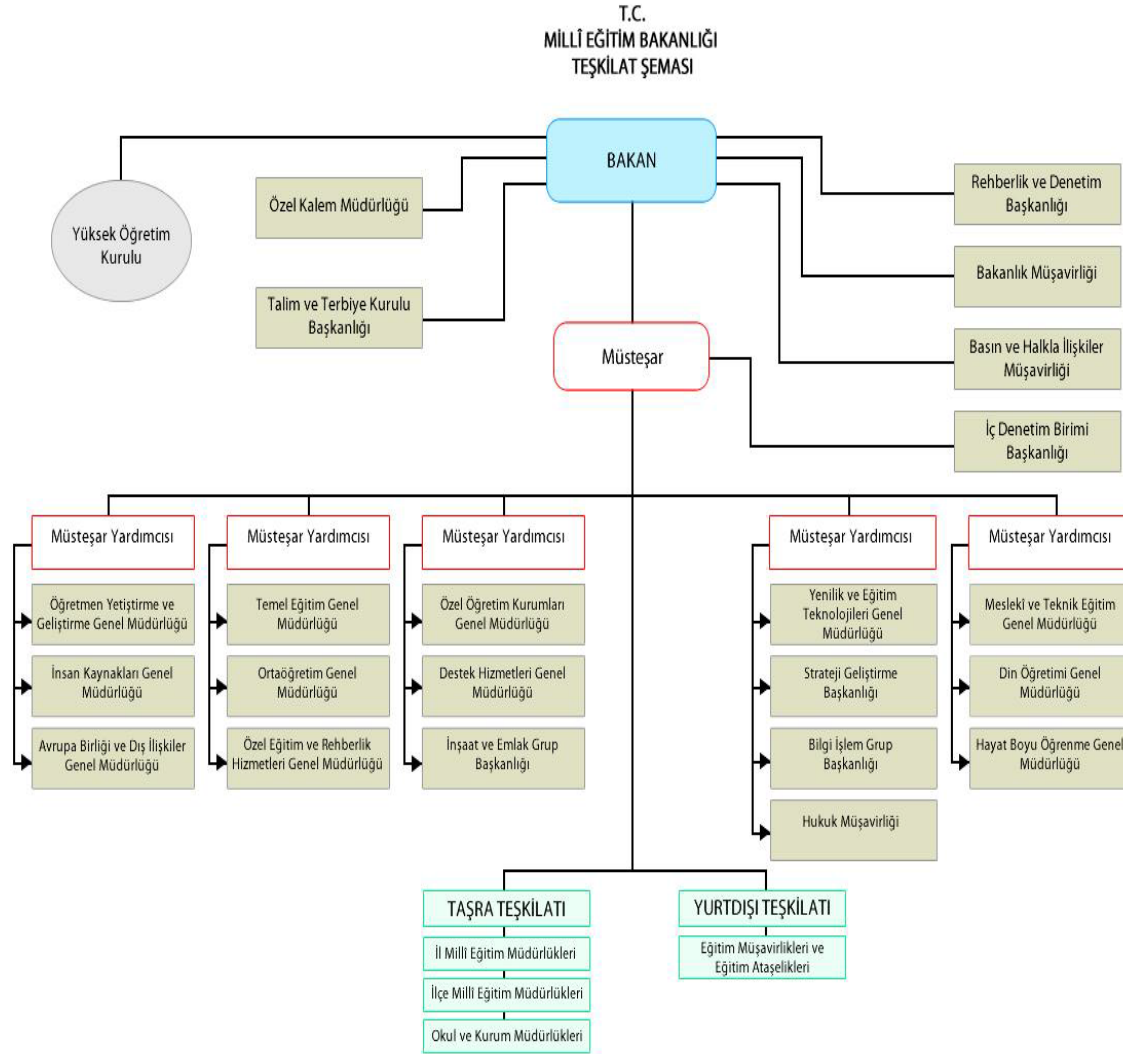
Millî Eğitim Bakanlığı; Merkez Teşkilatı, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatı olmak üzere üç temel yapılanmaya sahiptir. Kurumsal örgütlenmenin başında Bakan bulunmaktadır. Tüm temel ve yardımcı birimlerin üst düzey yönetim unsuru Bakan'dır. Bakanlık mesleki-teknik eğitimin düzenlenmesinden ve hizmetlerin sürdürülmesinden sorumludur. Bu sorumluluk alanı mesleki-teknik eğitim için çıkarılan 3308 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu ve daha sonra bu Kanun yerine çıkarılan 4702 sayılı Çıracılık ve Mesleki Eğitim Kanunu düzenlenmektedir. MEB bu yasal düzenlemelerle kendisine bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarında bireylere mesleki-teknik eğitim hizmetlerini sunmaktadır (Bakınız Şekil 14).

Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması; 6/4/2011 tarihli ve 6223 sayılı Kanunun verdiği yetkiye dayanılarak, Bakanlar Kurulu'nca 25/8/2011 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile kararlaştırılmıştır. Eğitim-öğretim hizmetlerinin devamını sağlamak, işgücü taleplerine hızlı ve yerinde cevap verebilmek, bireye meslekleşme imkânlarını daha kolay sunmak amacıyla MEB bünyesinde Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü kurularak bu alanda kurumsal bir yetkilendirme çalışması yapılmıştır. Türkiye'de mesleki-teknik eğitim alanında uygulamalar bu kurum aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Eğitim politikalarının üretilmesi, mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretim materyal hazırlanması, eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve bireylerin izlenmesi Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altında olan kurumun görevleri 25/8/2011 tarihli Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin Madde 9 (1)'de aşağıda sıralanmaktadır:

- a) Meslekî ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların yönetimine ve öğrencilerinin eğitim ve öğretimine yönelik politikalar belirlemek ve uygulamak.
- b) Meslekî ve teknik eğitim ve öğretim veren okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.
- c) Eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek, meslekî eğitimi yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- ç) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

XVIII. Millî Eğitim Şurası'nca alınan kararlar ile TBMM'de 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayılı ile İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun' kabul edilerek 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda değişiklikler yapılmıştır (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013). Türk Eğitim Sistemi bu süreçle 4+4+4 şeklinde

yapılanan eğitim sistemine geçiş yapmıştır. Bu kademeli yapı içerisinde mesleki-teknik eğitim üçüncü dört yıl içerisindeki 9. ve 12. sınıflar arasına yerleştirilmiştir. Başka bir ifadeyle, mesleki-teknik eğitim ortaöğretim seviyesinde yerini almıştır.



Şekil 14. MEB Teşkilat Şeması (<http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html>)

Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin merkezi yapılanmasının karar mekanizması olarak merkezi eğitim yapısını işaret etmekle birlikte son dönemlerde yaşanan gelişmeler ışığında karar verme aşamasında bireylere, STK’lara, topluma ve işverenlere doğru kayan geniş bir anlayışa yerini bırakmaya başlamıştır. Bu anlayış gereği mesleki eğitim sürecinde iş odaklı istihdam anlayışı yerine bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerine dayalı istihdam anlayışı ortaya çıkmıştır (MEB, 2012; METGEM ve TASAM, 2013). Bu değişimde mesleki eğitimin paydaşlarının temel ihtiyaç ve beklentilerinin etkili olduğunu söylenebilmekle

birlikte gelecekte bu paydaşların mesleki eğitime daha çok yön vermesi beklenen bir durum olacaktır. Türkiye’de mesleki-teknik eğitim paydaşları Tablo 23’te verilmektedir.

Tablo 23. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşları

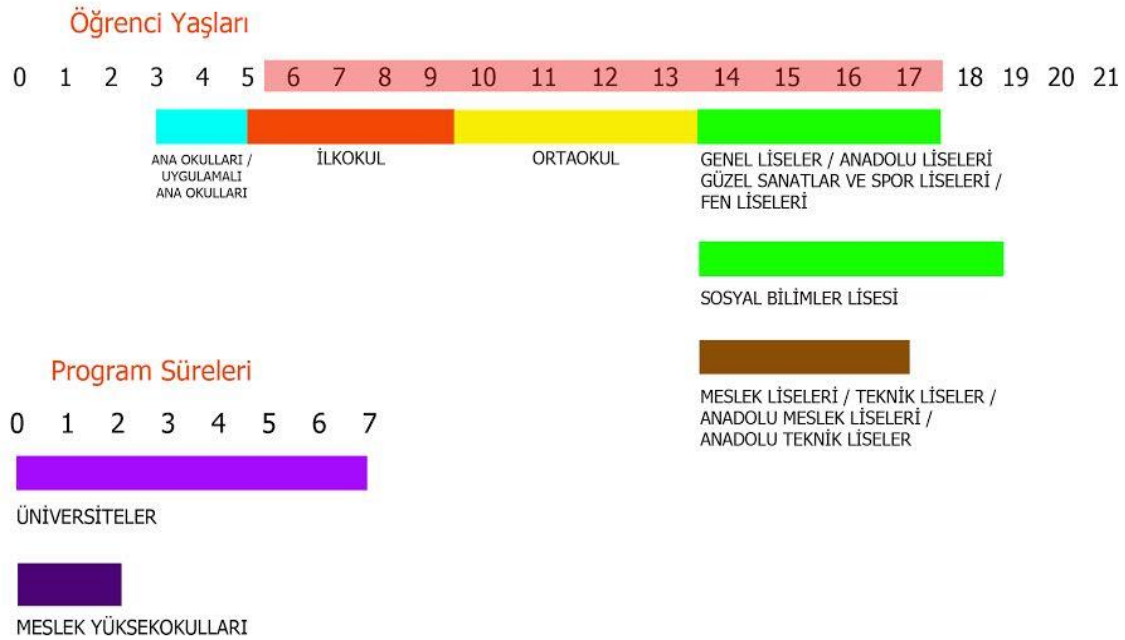
-MEB	-YÖK	-ÇSGB
-TYÇ (KG)	-MYK	-STK’lar
-Öğrenci	-İşçi	-Esnaf Konfederasyonları
-İş Dünyası	-Sektör Komiteleri	-TÜİK
-Meslek Standartları	-Eğitim Standartları	-TÜRKAK
-Eğitim İhtiyacı	-Öğrenme Çıktıları	-KOSGEB
-Eğitim Sektörü	-Eğitilmiş İnsangücü	-İŞKUR
-VOC-TEST Yeterlilik	-HBÖ	-EB
-Belgeli İnsangücü	-İşveren	-Üniversiteler
-Örgün Eğitim	-Yaygın Eğitim	-İşyerinde Öğrenme

**Kaynak:** MEB, 2012; METGEM ve TASAM, 2013

Türkiye’de mesleki-teknik eğitim paydaşları; (a) mesleki eğitim sektörü, (b) iş dünyası denilebilecek grup içinde mesleki eğitim mezunları, bunları istihdam eden veya ilişkisi olan işletmeler, kurumlar, işçi ve işveren sendikaları, federasyonlar, konfederasyonlar, sektörleri en geniş ifadesiyle iş dünyasını temsil eden STK’lar ve meslek odaları ve (c) mesleki eğitimi merkez, bölge, il, ilçe seviyesinde yöneten, bilgi aktaran, izleyen, ölçen, veri toplayan, değerlendiren ve yeterlilik veren kurum ve kurullardır (METGEM ve TASAM, 2013).

Türkiye’de öğrencilerin bir mesleğe ilişkin eğitim-öğretim hizmetlerini aldığı okullar, ortaöğretim ve yükseköğretimde önlisans düzeyindeki yapılanmanın içinde yer alan örgün eğitim kurumları, yaygın eğitim kurumları ve bu kurumların yanında yer alan özel ve vakıf örgün eğitim kurumlarıdır. Bu kurumların bütün faaliyetlerinden MEB sorumludur. Türkiye’de mesleki-teknik eğitim kurumlarında verilen eğitim-öğretim hizmetleri 6-13 yaş arasında ilköğrenimi tamamlayan öğrencilerin eğitiminin üçüncü dört yıllını kapsayan zorunlu eğitim içerisinde yer alan ortaöğretim kurumlarında yapılmaktadır. Genel ortaöğretimden ayrılan mesleki ve teknik ortaöğretim “*ilköğretime dayalı en az dört yıllık*

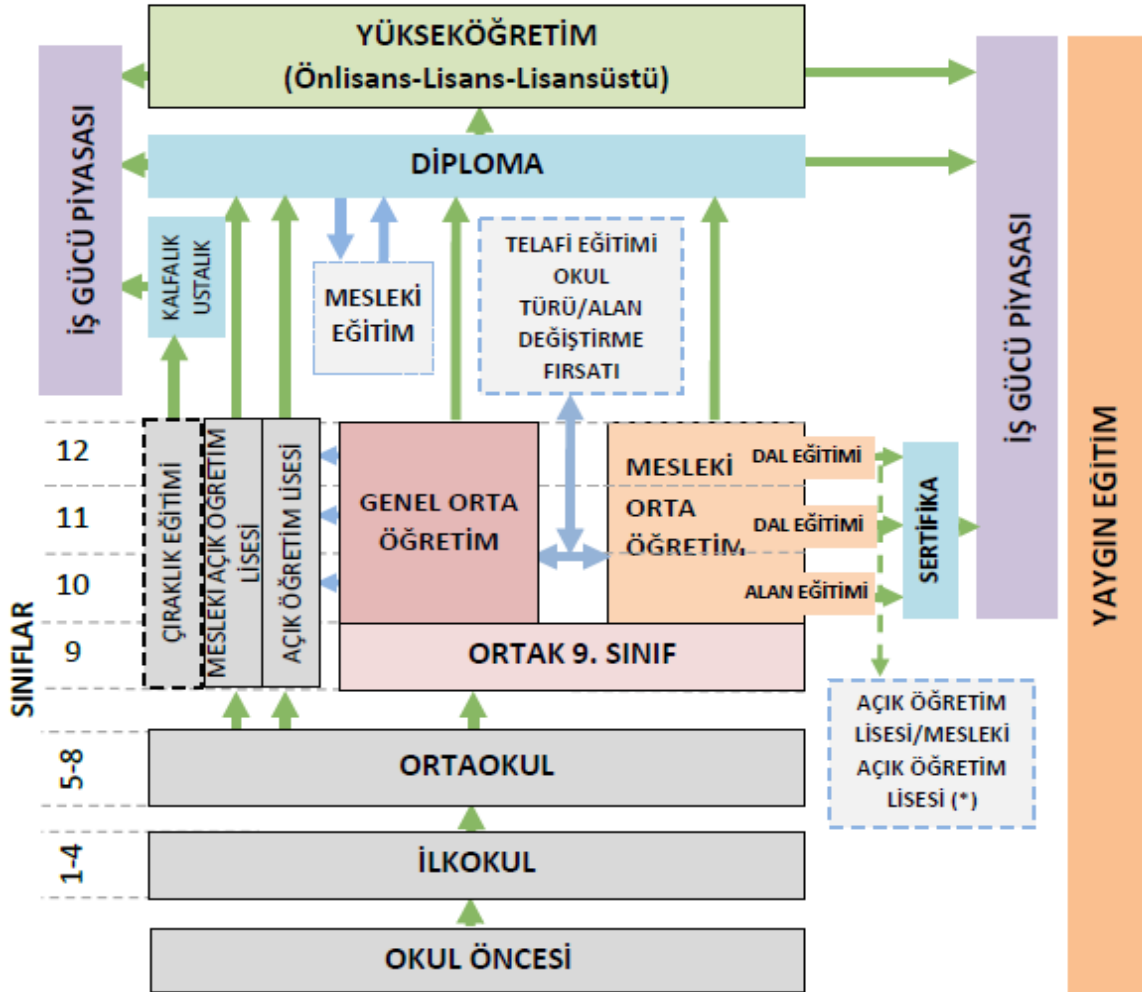
zorunlu eğitimle öğrencilere genel kültür kazandırmanın yanı sıra, ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, hem yükseköğretime hem mesleğe veya geleceğe ve iş alanlarına hazırlayan eğitim öğretim sürecidir” (MEB, 2013b, s.15). Bu eğitim kademesinde zorunlu eğitimini tamamlayan öğrenciler aldıkları mesleki eğitim diplomalarıyla mesleklerini icra edebilecekleri gibi yükseköğrenime geçiş hakkı kazanmaktadırlar. Ayrıca Türkiye’deki yaygın eğitim hizmetleri, bireylere kısa süreli ve kademeli bir eğitim uygulayarak onlara uygun meslekleşme fırsatları sunar. Bireyin mesleki yaşamında ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olarak onlara alanları ile ilgili güncel mesleki bilgi ve becerileri kazandırmaktadır (Balcı, 2015, s.17-18).



Şekil 15. Türk eğitim sistemi ve okul kademesine göre öğrenci yaşları (Eurydice, 2015a)

Mesleki-technik ortaöğretim, 4 yıllık bir sürenin ardından mesleki-technik eğitimi kapsayan 2 yıllık bir önlisans eğitimiyle devam etmektedir. 12 Yıllık zorunlu eğitim içerisinde 4 yıl mesleki-technik eğitim yer alırken toplam olarak mesleki-technik eğitimin 6 yıllık veya 8 yıllık bir eğitim-öğretim yılını kapsadığı görülmektedir. Yani önlisans eğitimiyle ya da yüksekokul-dört yıllık ileri düzeyde mesleki eğitim veren okullar-eğitimi ile bu eğitim alanı son bulurken önlisans öğrencileri dikey geçiş imkânlarıyla öğrenciler lisans derecelerine sahip olabilmektedirler. Mesleki-technik ortaöğretim ile paralel olarak açıköğretim, çıraklık eğitimi, yaygın eğitim, yetişkinler eğitimi ve yaşam boyu sürekli eğitim faaliyetleri de mesleki eğitim hizmetlerini kapsamaktadır. Bu bilgiler dikkate

alındığında örgün mesleki-teknik eğitimin ortaöğretim ve yükseköğretimde önlisans düzeyinde kalmaktadır (Şekil 16).



(\*) Çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalanlar 12 yıllık zorunlu eğitimden dolayı açık liseye ya da mesleki açık öğretim lisesine devam ederler.

Şekil 16. Türk Milli Eğitim sistemi yapılanması ve mesleki eğitimin yeri (MEB, 2014)

Türk Eğitim Sistemi yapılanmasında mesleki ortaöğretim mezunu olan bireyler, alanları ile ilgili sahip oldukları diplomayla ya da alanında alacakları sertifikalar vasıtasıyla iş gücü piyasasına nitelikli bireyler olarak katılmaktadırlar. Yükseköğretime devam edebilme imkânları olan bireyler alanlarıyla ilgili bir yükseköğretim kurumunda eğitimlerini sürdürebilmektedirler. Ortaokul öğrenimden sonra örgün eğitimin dışında kalan bireyler açıköğretim liseleri ile bir diploma alabilmekteler, çıraklık eğitimi ile sahip olacakları ustalık belgeleriyle işgücü piyasasına geçiş yapabilmektedirler. Yaygın eğitim, zorunlu temel eğitimini tamamlamış, gerçek iş ortamında fiilen çalışmak suretiyle meslek öğrenmek isteyen on beş yaş ve üzerindeki vatandaşların teorik ve pratik meslekî

eğitimlerinin bir programa göre yapılmasını sağlayarak, çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi şeklinde gerçekleştirilmektedir. Çıraklık programına devam edebilmek için ortaokulu bitiren bireyler açık öğretim lisesi veya meslekî açık öğretim lisesine kaydolmak zorundadırlar. Ayrıca çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalanlar 12 yıllık zorunlu eğitimden dolayı açık liseye ya da mesleki açık öğretim lisesine devam edebilirler (MEB, 2014). Buralara kayıt olarak öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler mesleki yeterlik sertifikaları veya ortaöğretim diplomalarına sahip olmaktadır (MEB, 2013b, s.12). Bunun dışında bazı mesleklere önlisans düzeyinde eğitim veren mesleki eğitim kurumları aracılığıyla ulaşılabilmektedir. Bu mesleklerden bazıları Tablo 24’te verilmektedir.

**Tablo 24. Türkiye’de Mesleki Eğitim İçerisindeki Bazı Meslekler**

<b>Meslekler</b>	
Acil ve İlk Yardım Teknikeri	Laborant
Ağız Diş Sağlığı	Makine Teknikerliği
Aşçılık	Kuyumculuk ve Takı Tasarımcılığı
Anestezi Uzmanı	Elektrik Teknikerliği
Biyomedikal Cihaz Uzmanı	Muhasebe Meslek Elemanı
Diyaliz Görevliliği	Otobüs Kaptanlığı
Gıda Teknikerliği	Odyometrist
Bilgisayar Programcılığı	İklimlendirme ve Soğutma Teknikerliği
Seracı-Seracılık	Pazarlama ve Satış Uzmanlığı
Yaşlı Bakım Görevliliği	

**Kaynak:** [www.osym.gov.tr/dosya/1-57873/h/tablo-3a.pdf](http://www.osym.gov.tr/dosya/1-57873/h/tablo-3a.pdf).

#### **4.1.2.2. Almanya**

Almanya’da devletin fonksiyon ve işlemleri federal hükümet ile 16 eyalet arasında paylaşılmaktadır. Bütün eyaletlerin temel sorumluluğu Temel Kanunu’nun uygulanmasını sağlamaktır. Eyaletler aynı zamanda kamu-özel sektör okulları ve eğitimlerinden sorumludur. Bu nedenle meslek okullarının çoğunluğunun eyaletlerin sorumluluğundaki yerel otoriteye bağlı olduğu bilinmektedir. Meslek okulları da dâhil olmak üzere okullarla ilgili tüm mevzuat, Eyalet Yasası’na bağlı olarak belirlenmektedir. Eğitim ve Kültür İşleri

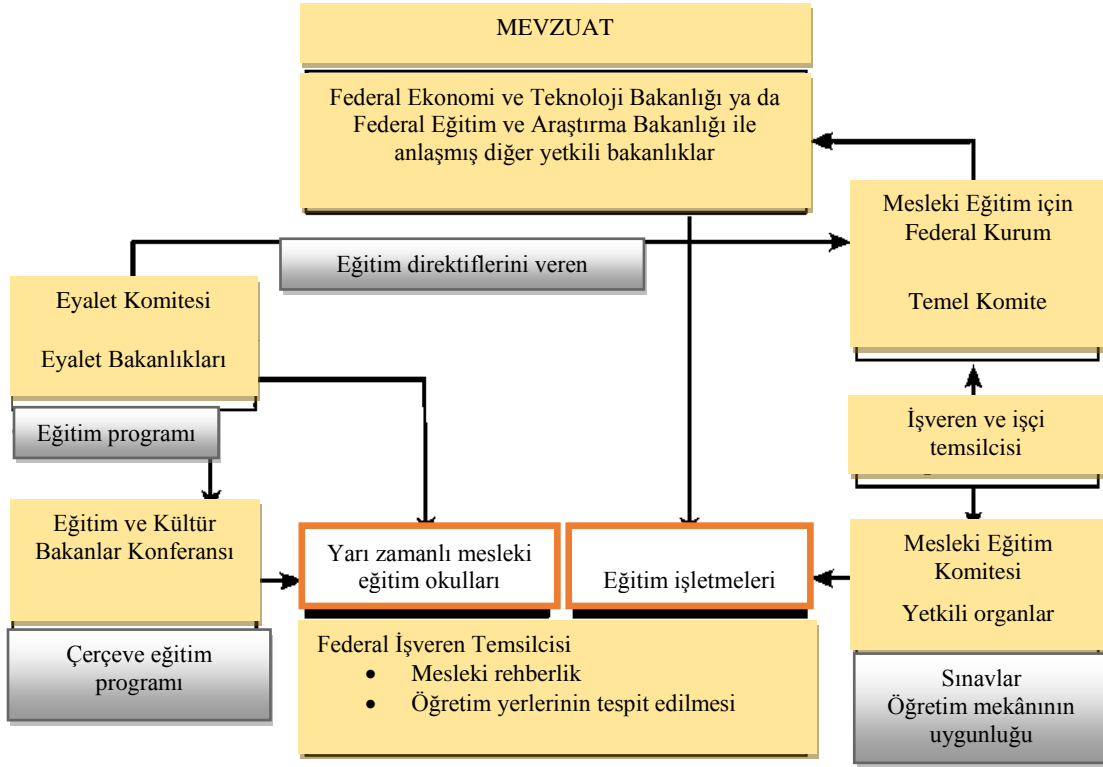
Bakanlar Daimi Konferansı, 16 eyaletin eğitim politikalarını uyumlu hale getirmek için çalışan önemli bir kurumdur. Bunun yanında Federal Hükümet okul dışında yani şirket içinde gerçekleşen mesleki eğitim ve öğretimden de sorumludur (European Commission, 2015b). Ayrıca ülkede eğitim yönetimi ve denetiminden ilgili eyaletlerin eğitim bakanlıkları, valilik ve kent ya da küçük yerleşim yerlerindeki eğitim müdürlükleri sorumludur (Gülcan, 2010, s.70).

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin sorumluluğu devletin federal yapısı tarafından belirlenir. Ancak federasyon anayasası (*Grundgesetz*) eyaletlere yasama hakkı tanımaktadır. Bu yetki eğitim sistemi içindeki okul sektörü, yükseköğretim sektörü, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim için de geçerlidir. Bu alanlarda eğitim sisteminin uygulanması neredeyse sadece eyaletlere ilişkin bir konudur. Eyaletlerin anayasalarında yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim, yükseköğrenim, okul sistemi ve erken çocukluk eğitim ayrı kanunlarda belirtilmiştir. Memur ücretleri ve emeklilikleri sorumluluğu da eyaletlere aittir. Anayasa yukarıda tarif edilen sorumlulukların paylaşımı yanı sıra, aynı zamanda sözde birleşik görevler (*Gemeinschaftsaufgaben*) kapsamında Federasyon ve eyaletlerin arasındaki işbirliğini belirli şekillerde sağlar. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi ideolojik ve toplumsal çoğulculuk ile karakterize edilir (Eurydice, 2015b).

Almanya'da iki devletin birleşmesinden bu yana eğitim politikasının temel görevi Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı'nın ilgili anlaşmaları temelinde Doğu Almanya'daki eyaletlerinde yükseköğretimin reformunda olduğu gibi okul sisteminin yeniden düzenlenmesi olmuştur. Doğu Almanya'daki eyaletlerin parlamentoları tarafından okul mevzuatının kabulü ile Batı Almanya'nın farklılaştırılmış ortaöğretim sistemi 1992-1993 öğretim yılı başında Doğu Almanya'da beş bölgede tanıtıldı. Almanya Federal Cumhuriyeti'nde mesleki eğitimi mevcut düzenleyici araçları olan Mesleki Eğitim Yasası (*Berufsbildungsgesetz*), El Sanatları Kodu (*Handwerksordnung*), eğitim yönetmelikleri (*Ausbildungsordnungen*) ve ikili mesleki eğitim-öğretim sistemi için çerçeve müfredatı (*Rahmenlehrpläne*), Doğu Almanya'da beş eyalette 1 Ağustos 1990 tarihinden itibaren geçerli hale getirildi. Bu süreç mesleki eğitimin reformu için temel sayılmıştır (Eurydice, 2015b).

Almanya'da Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı mesleki-teknik eğitimde genel sorumluluğa sahiptir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Yasası koordinasyonun sağlanması ve mesleki eğitim temel politikasının oluşturulmasıyla ilgilidir (Sözen ve Çabuk, 2013).

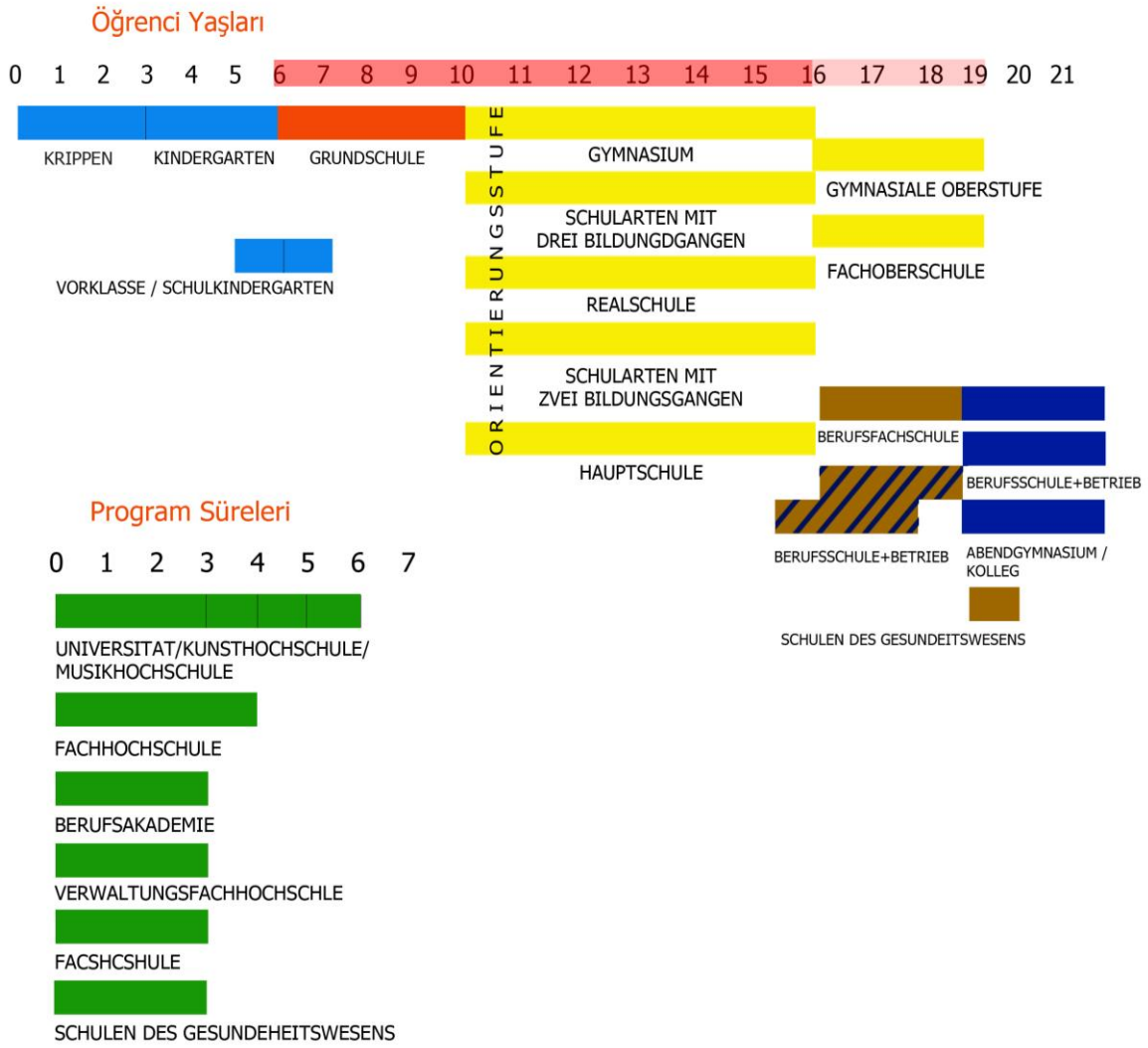
Sorumlulukların eyaletlere bölünmesiyle tüm sosyal ortakların katılımı ile bir mevzuat oluşturulmaktadır. Eyaletler arasındaki yakın koordinasyon ve işbirliği sayesinde genel bir mesleki eğitim alanı geliştirilmiştir. Almanya'nın mesleki eğitim ve öğretiminin kurumsal olarak yapılanma şemasının en önemli ögesinin mevzuat oluşturulmasıdır (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).



Şekil 17. Almanya'da mesleki eğitim ve öğretimin kurumsal şeması (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007)

Almanya'da mesleki eğitimin okullar ve işletmeler olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Eyaletlerde uygulanacak çerçeve programın oluşturulmasında federallerden sorumlu bakanlıklar, işveren ve işçi temsilcileri ile çeşitli komiteler görev yapmaktadırlar. Almanya'da Mesleki Eğitim ve Öğretim Yasası, mesleki eğitim için kritik bir öneme sahiptir. Bu yasa ülke genelindeki bütün yerinden yönetim organlarını bağlayıcı niteliktedir. Meslek okullarının genel eğitim programları, genellikle federallerin kendisi tarafından oluşturulurlar. Federaller tarafından oluşturulan programlar, Eğitim ve Kültür Bakanlığı Daimi Konferansı tarafından hükümet tarafından oluşturulan çerçeve programla uyumlu hale getirilmektedir (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).

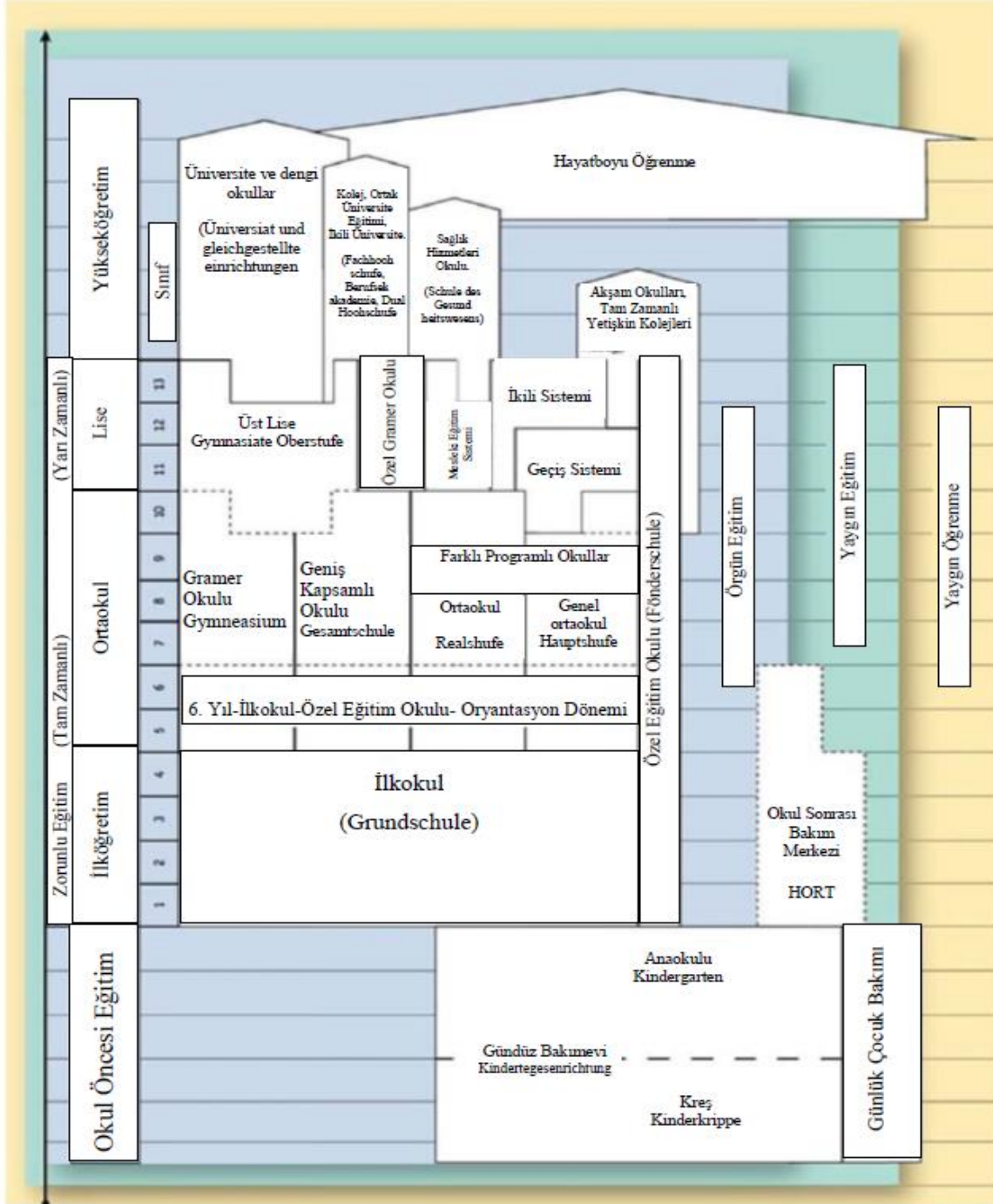




Şekil 18. Almanya eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları (Eurydice, 2015c)

Almanya’da bütün çocuklar için genellikle altı yaşında başlayan ve genellikle dokuz yıl süren 6-15 yaş aralıklarını kapsayan zorunlu eğitim ve eğitim kademeleri yer almaktadır (Şekil 18). Almanya’da altı yaşında ilköğretime başlayan öğrenciler dört yıllık eğitimden sonra “bölünmüş okul sistemi” kapsamında eğitim, oryantasyon adımını da içeren genel ortaöğretim okulları, ortaokullar, gramer okullarına ayrılmaktadır. 5.-10. Sınıf düzeylerini tamamlayan öğrencilerin zorunlu eğitimleri tamamlanmaktadır. Öğrenciler ardından ortaöğretimin ikinci kademesinde yer alan okullara devam etmektedirler. Bu okullar, ikili sistemli temel mesleki eğitimi, özelleştirilmiş gramer okullarını, gramer okullarını, genel ortaöğretime kapsamaktadır. Almanya’da zorunlu eğitimini tamamlayan öğrencilerin büyük bir kısmı mesleki eğitime devam etmektedirler (Cedefop, 2012b). 2013 Yılı itibariyle ülke nüfusu içindeki 34 990 000 kişinin ikili eğitimden (Dual Sistem) mezuniyet yeterliliğine sahip olduğu dikkate alındığında Almanya’da mesleki-teknik eğitimin önemi ortaya

çıkılmaktadır (DESTATIS, 2015d). Üniversite, teknoloji koleji, kolej eğitimi, resim ve müzik koleji gibi yükseköğretim kurumları ülkedeki eğitim sisteminin diğer bir aşamasını oluşturmaktadır (Şekil 19).



Şekil 19. Alman eğitim-öğretim sistemi (Cedefop, 2012b)

Almanya'da mesleki eğitim, ikili sistemden oluşmaktadır. Bu sistemler okul tabanlı ve iş tabanlı sistemlerdir (Cedefop, 2012b). Öğrencilerin mesleki eğitime başlayabilmesi için ortaokul mezunu olması gerekmektedir. İş tabanlı eğitim, anlaşmalı işyerlerinde (3-4 gün);

okul tabanlı eğitim de Berufsschule adı verilen mesleki eğitim okullarında (1-2 gün) gerçekleştirilmektedir. İkili mesleki eğitimin süresi 2-3,5 yıl arasında değişiklik göstermektedir. 15 Yaşında mesleki eğitime başlayan öğrenciler, 18 yaşında mezun olmaktadır (OECD, 2014a). Ortaokul mezunu öğrencilerin yaklaşık yarısı mesleki okullarda eğitim görmektedirler. Ancak Almanya’da mesleki-teknik eğitime katılım oranlarının düştüğü görülmektedir. 2013 ile 2014 yıllarının mesleki-teknik eğitimdeki birey sayıları kıyaslandığında Almanya’da verilen tüm alanlarda eğitim alan birey sayısında bir azalma görülmektedir (DESTATIS, 2014).

Tablo 25. Almanya’da Mesleki-Teknik Eğitim Alanlarına Göre Değişim Oranları

Mesleki-Teknik Eğitim Alanı	2013	2014*	Değişim
Sanayi ve ticaret	1 391 886	1 358 539	- %2,4
El sanatları	825 156	805 396	- %2.4
Tarım	381 387	369 498	-%3.1
Hizmet Sektörü	33 585	33 327	-%0.8
Serbest Meslekler	34 932	34 643	-%0.8
Ev Ekonomileri	7 386	6 653	-%9.9

\*31.12.2014 verileri DESTATIS tarafından kesinleştirilmemiş geçici verilerdir.

**Kaynak:** DESTATIS, 2014.

Almanya’da gerçekleştirilen ikili mesleki eğitimin temel amacı, genel amaçlı meslek bilgisinin yanı sıra uygulamalı olarak öğrencilere meslek için gerekli beceriyi de kazandırmaktır. Ortaöğretimin ikinci kademesinden mezun olan öğrenciler, uygulama okullarında mesleklerine imzaladıkları bir sözleşme ile devam ederler. Öğrenciler aynı zamanda bir üniversitede okumak için yönlendirilmekte ve öğrencilere yetki tanınmaktadır. Almanya’da yükseköğretimde öğrencilerin kolej ile Fachhochschule eğitiminde mesleki yeterliliklerini sağlayan çalışma programları da bulunmaktadır (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2005). Ancak Almanya’da son dönemlerde yaşanan eğilimler ikili eğitime olan ilginin de azalmaya başladığını göstermektedir. Ülkede 2014 yılında yapılan yeni çıraklık sözleşmeleri 518 400 olup 2013 yılına göre 7 500 kişi yani %1,4’lük bir azalma yaşanmıştır. Mesleki-teknik eğitimdeki öğrenci sayısı 2012-2013 öğretim yılında 2 557 398; 2013-2014’te 2 530 586 ve 2014-2015’te 2 508 678 olmuştur. Bu üç yıl

karşılaştırıldığında Almanya'da mesleki-teknik alanında öğrenci sayısında bir azalma görülmektedir (DESTATIS, 2015c).

#### ***4.1.2.3. Amerika Birleşik Devletleri***

ABD'de ulusal düzeyde bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel düzenleyicisi merkezi hükümet olmamakla birlikte bu görevi eyalet yönetimleri ve bu bölgelerde bulunan resmi kurumlar yerine getirmektedir. ABD Federal Hükümeti ABD'de eğitim sistemi üzerinde herhangi bir doğrudan yetkisi yoktur. ABD eğitimin ulusal bir bakanlığı olmamakla birlikte bir yasa ya da bir çerçeve kanun da bulunmamaktadır. ABD Federal Hükümetinin eğitim üzerindeki rolü (U.S Department of Education, 2008b):

- Ulusal kapsamda yapılan eğitim uygulamaları ve reform çalışmalarına liderlik yapmak,
- Kongre tarafından tahsis edilerek yetkilendirilen federal yardım programlarını yönetmek,
- Eğitim alanını ilgilendirmeyen Federal Sivil Haklar Yasasını uygulamak,
- Eğitimle ilgili ulusal ve uluslararası istatistikleri sunmak,
- ABD Dışişleri'nin yürütülmesi, iç güvenliğin sağlanması, diğer federal kurumlara ve eğitime başkanlık edip teknik desteğin sağlanmasıyla sınırlandırılmıştır.

ABD Federal Hükümeti yukarıdaki eğitime ilişkin rollerinden sorumludur. Ancak ABD Federal Hükümeti (U.S Department of Education, 2008b);

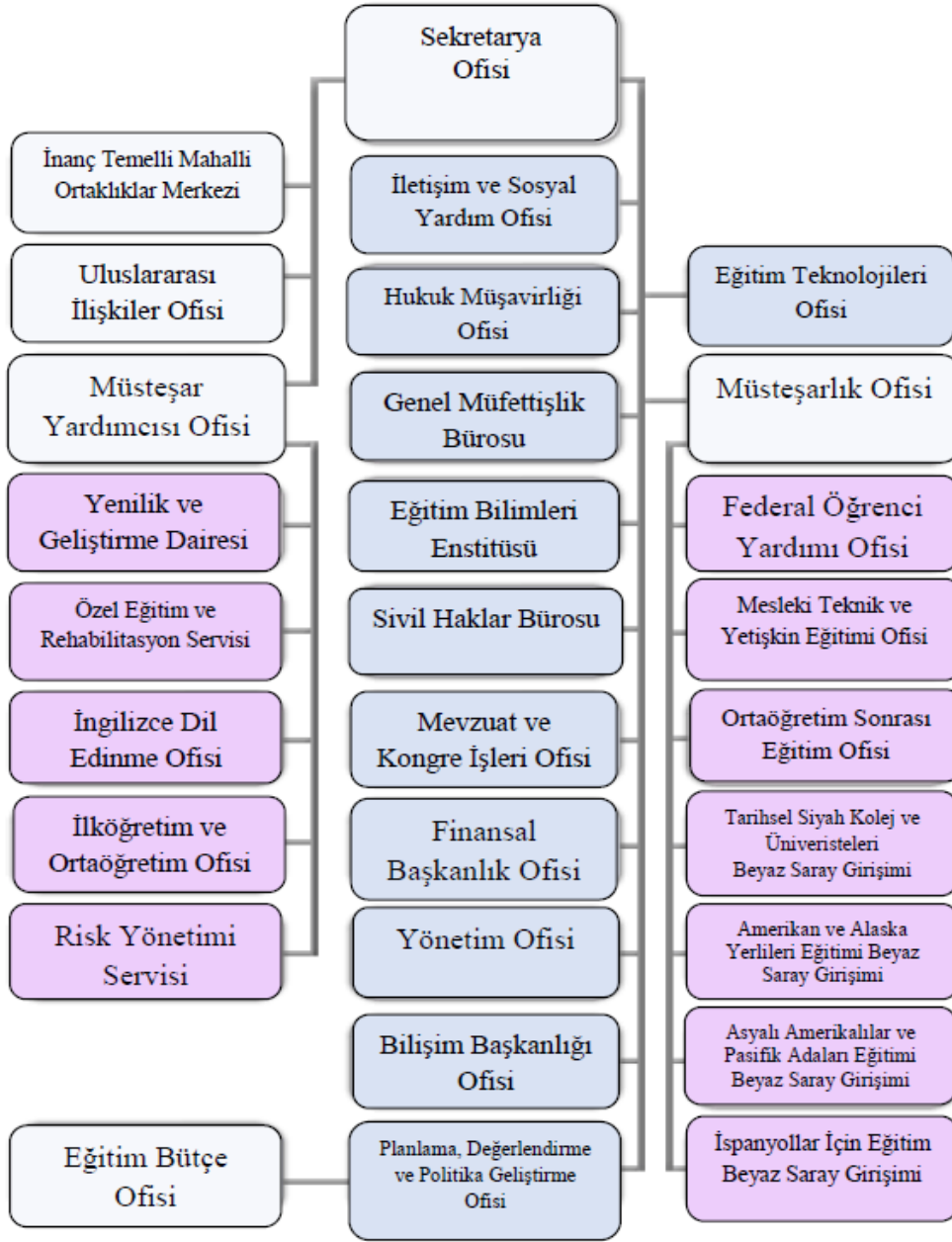
- ABD'deki okul ya da lise sonrası okul ve kurumları denetlemek\*,
- Lise veya diğer eğitim sağlayıcıları sonrası akredite ya da lisans okullarını incelemek,
- Akademik ya da mesleki konularda eğitim programı yapmak ve eğitim standartlarını belirlemek,
- Eğitim uzmanlarını işe almak,
- Her düzeydeki öğrencilerin kabul, kayıt, devam ya da mezuniyet gerekli için eğitim standartları belirlemek,

- Lisans veya mesleki uygulama uzmanlarının (federal sivil ve askeri personel hariç) meslek standartlarını düzenlemek,
- Devletlerin, yerleşim yerleri ya da kurumlar için eğitim bütçelerini belirlemek gibi rollerle ilgili sorumluluğu bulunmamaktadır.

\*Yurtdışında konuşlanmış ABD personelinin çocukları eğitmek için yurtdışında bulunan askerlik akademileri ve gelişmiş servis okulları, federal personel ve ailelerine hizmet eden kurumlar hariç.

ABD Eğitim Departmanı ülkedeki eğitimle ilgili lider kuruluş olmasına rağmen yetkileri sınırlıdır. Eğitim için federal mali yardım sağlanması, Amerikan okulları hakkında veri toplamak, araştırma yapmak ve araştırmaları yaygınlaştırmak, ayrımcılığı engelleyerek eğitime eşit fırsatlarda ulaşmayı sağlamak ve önemli ulusal eğitim konularına odaklanmak Eğitim Departmanının görevleridir. Bu departmanın yanı sıra U.S Department of State (DOS) ABD federal yapısındaki devletlerle eğitim konusundaki ilişkileri yönetmektedir. Bu kurum, Eğitim Departmanı dahil olmak üzere eğitim uzmanlığı ve yargı gibi konularda, diğer federal kurumlarla işbirliği yapmakta, federal eğitim ve kültür değişim programlarını yönetmektedir (U.S Department of Education, 2008b).

Genel olarak değerlendirildiğinde Amerikan eğitim sisteminin karakteristik özelliklerini (1) büyüklük, (2) örgütlenme yapısı, (3) göze çarpan şekilde merkezi olmayan düzeni ve (4) giderek artan çeşitliliği şeklinde özetlemek mümkün olmaktadır (Amerikan Büyükelçiliği, 2014). Ancak ABD'deki eğitimdeki bağımsız ve çeşitlilik gösteren mevcut yapıya rağmen merkezi federal hükümet, 1872'de kamu topraklarının eğitim hizmetleri için kullanıma açılmasından bu yana eğitimin her kademesine müdahale edebilmektedir. Federal hükümet okullarda uygulanan programları desteklemekte, yerli halkın eğitim ihtiyaçlarını karşılamakta, eğitim alanındaki araştırmalara, kolej öğrencilerine, öğrenci değişimleri ve uluslararası eğitim projelerine fonlar sağlamaktadır. Kuruluşu 1979 yılına dayanan Amerikan Eğitim Departmanı eğitime ilişkin yapılması gereken birçok hizmeti yerine getirmekle sorumludur (Eckstein, 1980). Bu departman içerisinde farklı hizmet görevlerini yerini getiren değişik daireler şeklinde yapılanmıştır (Şekil 20).



Şekil 20. ABD Eğitim Departmanı yapısı (www.ed.gov)

Amerikan Eğitim Departmanı içerisinde yer alan Mesleki Teknik ve Yetişkin Eğitimi Ofisi ülke vatandaşlarının 21. yüzyılın mesleki-teknik eğitim becerilerine sahip olabilmesi amacıyla oluşturulmuş bir bölümdür. Bu ofiste yerlilerin (Kızıldereli) ve Hawaii halklarının ihtiyacı olan mesleki eğitim çalışmaları ile federal sınırlar üzerinde mesleki-teknik ve kariyer eğitimi sunan eğitim programlarını yürütülmektedir. Ayrıca ilgili ofis yetişkin eğitimi ile okuryazarlık eğitimlerinin organizasyonundan da sorumludur. Bu ofisle birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Ofisi ile Ortaöğretim Sonrası Eğitim Ofisi mesleki ve teknik eğitim hizmetlerine benzer bazı imkânlar sunmakta, bu alandaki projeleri

yönetmektedir (www.ed.gov). Ülkede devlet; özel ya da kamu mesleki-teknik eğitim kurumlarında farklı yollarla denetim ve gözetim kurmaktadır. Özel kariyer eğitim sağlayıcıları eyalet veya bölgelere bağlı çeşitli yetkililer aracılığıyla düzenlenir. Ülkede mesleki ve kariyer eğitimi olarak bilinen meslek eğitimini aşağıdaki yapılarla düzenlemekte ve yürütmektedir (U.S Department of Education, 2008c).

*EROD Directory of State Vocational and Technical Education Agencies*; mesleki eğitim kurumlarının iletişim bilgilerini düzenleyerek devlete bağlantılarını sağlar.

*EROD Directory of State Tech-Prep Coordinators*; devlet dairelerine teknolojik bağlantıyı sağlar. Ortaöğretim ve lise sonrası mesleki eğitimi düzenler. Lise sonrası mesleki ve kariyer eğitimine devam etmeyi sağlayan diplomaları düzenler.

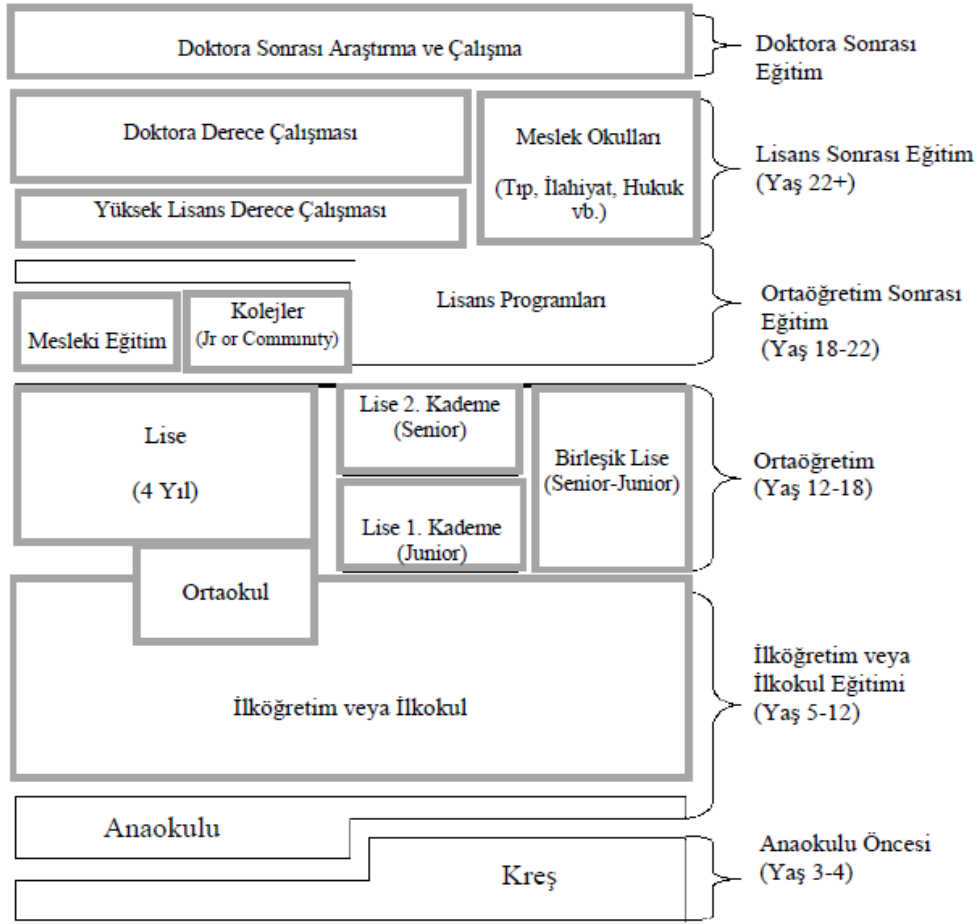
*National Association of State Directors of Career Technical Education Consortium (NASDCTEC)*; mesleki ve kariyer eğitim programları idaresinden sorumlu devlet yetkililerini temsil eden milli üyelik birliğidir.

*State Career College Agencies*; lisansı olmayan ve özel mesleki, profesyonel ve teknik alanlarda lisans düzeyinde eğitim veren kâr amaçlı özel kurumların düzenleyen ve lisanslarını denetleyen bir devlet kurumudur.

*National Association of State Administrators and Supervisors of Private Schools (NASASPS)*; bazı durumlarda onaylı ve lisanslı özel kariyer (mesleki) eğitimi sağlayıcıları ile özel okulları denetleyecek devlet yetkilileri için oluşturulmuş kurumdur.

*OVAE Career and Technical Education Page (Office of Vocational and Adult Education)*; mesleki eğitime ilişkin önemli bilgiler, yasalar, politikalar ve programların yanı sıra özel kuruluşlarla ilgili bağlantıları sağlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde merkezi bir eğitim anlayışının bulunmaması eyaletlerin ve yerel yönetimlerin kendilerine özgü eğitim politikaları geliştirmelerine neden olmuştur. Bu doğrultuda örgün eğitim, bazı eyaletlerde eğitimin 12 yılı zorunlu eğitimi kapsamak koşuluyla eyalete göre 16-18 yaşına kadar sürmektedir. Bunun dışındaki eyaletlerde ise öğrenciler 17 yaşına kadar okula devam etmektedirler. ABD'de zorunlu eğitimin süresi eyaletlerin genelinde eşit olmakla birlikte bu eğitimin yapılanmasında farklılıklar gözlenmektedir. Eğitim bölgelerine göre, 6+6, 4+4+4, 6+3+3, 5+3+4 ve 8+4 gibi okul kademe sistemleri ABD eyaletlerinde kullanılmaktadır (Snyder, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki eğitimin genel yapısı Şekil 21'de gösterilmiştir.



Şekil 21. Amerika Birleşik Devletleri eğitim-öğretim sistemi (Snyder, 2014)

ABD’de genel eğitim okul öncesi eğitimle başlamaktadır. ABD’de çocuklar 3 yaşında, “gündüz bakım evleri” adı verilen kreşe başlamaktadır. Bu eğitim 3-4 yaş grubundaki çocukları kapsamaktadır. Bu bakım evlerinde çocukların akademik başarıları ile sosyal becerilerine yönelik etkinliklere odaklanılmaktadır. En fazla 12 saatlik süreyi kapsayan bakım evlerinde yemek yeme, okula bağlanma gibi hedeflerin okul-aile işbirliği ile sağlanması hedeflenmektedir. Zorunlu eğitim kapsamında olmayan bakım evleri ailenin ekonomik ya da sosyal özelliğine göre de değişiklik gösterebilmektedir. Yine 3-4 yaş grubundaki çocuklar, ön okul öncesi eğitimi olarak adlandırılarak kurumlara devam edebilirler. Daha öğretici ve akademik yoğunluklu olan bu kurumlarda genel olarak çocukların “ilkokula” hazırlanmaları amaçlanmaktadır. Çocukların sosyal gelişim, fiziksel gelişim, duygusal gelişim ve bilişsel gelişimine odaklanılmakta ve bir program doğrultusunda etkinlikler gerçekleştirilmektedir. Ülkede Montessori ve Waldorf gibi bazı özel programları bulunan okullar da bulunmaktadır ve genel olarak ön okul öncesi kurumları aileler tarafından finanse edilmektedir (Corsi-Bunker, 2014 ve Snyder, 2014).



Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimciler eğitim sistemi hakkında genel olarak K-12 teriminin kullanırlar. Bu kavram ilköğretim ile ortaöğretim eğitimlerini kapsayan ve 12.sınıf düzeyine kadar devam eden eğitimi belirtmektedir. Öğrenciler ilköğretime genel olarak 5 yaşında başlamakta ve bu eğitim düzeyinde genel olarak aynı öğretmenle bir gün süren eğitime devam etmektedirler. İlkokul eğitiminden sonra öğrenciler, genellikle bir sınıftan diğer sınıfa geçtikleri, her bir sınıfta yeni bir öğretmen ve öğrenci ile eğitim aldıkları ortaokul eğitimine başlamaktadırlar. Öğrenciler çok geniş akademik sınıf ve seçmeli sınıf içerisinde tercih yapmaktadırlar. Öğrenciler bu eğitim düzeyinde genellikle bir sınıfta 6,5 ile 7 saat arasında eğitim görmektedir. Bunun yanı sıra ailelerin de ücretlerini kendileri karşılamak koşulu ile belirleyebileceği okul programları bulunmaktadır (Snyder, 2014).

Lise öğreniminin ilk yılında öğrenciler, ilk yıllarında “birinci sınıf öğrencisi”, ikinci yıllarında “ikinci” anlamına gelen “sophomore”, üçüncü yıllarında “genç” ve son yıllarında da “kıdemli” olarak adlandırılmaktadırlar. Lise öğreniminde öğrencilerin alabilecekleri çok çeşitli ders bulunmaktadır. Öğrencilerin bir sınıfta genel olarak 7,5 saat eğitim alarak belli sayıda krediyi tamamlamaları gerekmektedir. Diğer birçok ülkedeki uygulamanın aksine Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin liseden mezun olmaları ve lise diploması almaya hak kazanmaları için bir final sınavına girmelerine gerek yoktur. Bunun yerine öğrencilerin tamamlamaları gereken kredi sayısı bulunmaktadır (Corsi-Bunker, 2014).

Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenciler genel olarak 18 yaşında liseden mezun olmaktadır. Öğrencilerin sadece lise diploması ile kayıt yaptırabilecekleri kolej eğitimleri bulunmaktadır. Ancak birçok kolej ve üniversitelere kabul için öğrencilerin lise eğitimlerinde belirli bir krediyi tamamlamaları ayrıca ACT, SAT gibi test puanlarını almaları gerekmektedir. Öğrencilerin üniversite eğitimleri için kariyer planlamalarını bu doğrultuda lise eğitimleri sırasında belirlemeleri gerekmektedir. Ancak üniversiteye girişte uygulanan ACT, SAT puanlarının ağırlıkları öğrencilerin not ortalamasından daha düşüktür ve genel olarak ikincil puanlar olarak kullanılırlar (Corsi-Bunker, 2014). Ülkede mesleki eğitim, genellikle lise sonrası iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Bu eğitim yüksekokullar düzeyinde olmakla birlikte yükseköğretim içerisinde yer almaktadır. Ayrıca lise 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler mesleki eğitime yönelmek istediklerinde özel programlı lise ve mesleki teknik okullar, ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim vererek öğrencilerin meslekleri ile ilgili diploma ve yeterlilik belgesi almalarına

yardımcı olur (Bolay ve diğeri, 1996; Ültanır, 2000; Şahin, 2009; Corsi-Bunker, 2014; Snyder, 2014).

Amerikan eğitim sisteminde yer alan geleneksel kamu ve özel okulları eğitim sisteminin temel unsurları olmakla birlikte tek başına eğitim sağlayıcıları değildirler. Düzenli devlet okullarına ve özel okullara ek olarak, ABD’de yasal olarak tanınan ve okul çağındaki çocuklar için farklı eğitim hizmet arayan ebeveynler için başarılı okullaşma modelleri olan diğeri bazı okul formları vardır. Charter Okulları, Magnet Okulları ve Home Schooling bu formları oluşturmaktadır. Bu eğitim kurumları (U.S Department of Education 2008d):

*Charter Okulları*, 1990’dan sonra kurulmaya başlamıştır. Bu okullar, bölge ya da semtteki özel nüfusun belirli ihtiyaçlarını karşılamak ve hizmet vermek amacıyla kurulan okullardır. Okulların özel müfredatı olmakla birlikte genel öğretim uygulamalarına da uymaktadırlar. Bu okullar buldukları okul bölgesi yönetmeliklerine göre kamu fon almak için her yerde kurulabildikleri gibi öğrenci kaydı alabilirler. Charter sistemi 3 ya da 5 yıllık süreyi kapsamakta olup süre sonunda okul anlaşması yenilenebilir.

*Magnet Okulları*, sınırlı bir öğretim bölgesinden çok daha geniş olarak farklı türden öğrencilere eğitim fırsatı sunan özel eğitim-öğretim temasına sahip olan düzenli devlet okullarıdır. Azınlık öğrencilerine ikamete dayalı okullarda verilen sınırlı eğitim fırsatlarını, eşsiz eğitim olanakları ile eşit erişim imkânına dönüştürmek bu okulların yasal amacıdır. Magnet Okulları, sıklıkla bilim ve teknoloji, sanat ya da kariyer eğitimi gibi müfredat alanlarında bulunurlar. Bu okullar; klasik deneysel, Montessori ya da diğeri okulların kullandığı öğretim metodlarını kullanırlar.

*Home Schooling*, evde çocuk ya da genç erişkinlerin eğitim olan bu anlayış; Kuzey Amerika’da uzun bir geçmişe sahip olmasına karşın Avrupalı sömürgeci kolonilerinin ilk öğretme-öğrenme yöntemini oluşturmaktadır. Bu süreçte öğretim çocukların aileleri ya da gezici öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmekteydi. Günümüzde ABD’de Home Schooling hala popüler olmakla birlikte 1 milyon öğrenci her yıl evde eğitim almaktadır. Home Schooling ABD’de yasal olarak tanınmakla birlikte tüm eyaletlerde düzenlenmektedir. Evde eğitim veren öğretmenler olarak bilinen “Homebound”lar yasal eğitim lisansları sahiptirler. Bu lisanslar ABD eğitim birlikleri tarafından kontrol edilir. Evde eğitim alan çocuklara ve ailelerine yardım hizmetleri, malzemeler ve kaynaklar oldukça geniştir. Home Schooling mezunları devletler tarafından okul mezunları olarak tanınır ve ABD yüksek eğitim kurumları kabul edilebilir.

#### **4.1.2.4. Avustralya**

Avustralya federal sistemi diğer federal sistemlerin aksine hem kamu hem de özel öğretim sağlayıcıları için geçerli Ulusal Yeterlik Çerçevesine (AQF), Ulusal Tanınma ve Kalite Güvencesi düzenlemelerine (AQTF) sahiptir. Eğitim sisteminin sahip olduğu bu düzenleyiciler eğitim hizmetlerinin organizasyonunu ve bütünlüğünü sağlamaktadır (Cully ve diğerleri, 2009). Avustralya altı eyalet ve iki bölge topraklarını içeren bir federal okul sistemine sahiptir. Avustralya Anayasası okul eğitimi için birincil sorumluluğu eyalet ve bölge hükümetleri ayırır. Bu durum Avustralya eğitim sistemini diğer federal yönetim yaklaşımlarından farklı kılmaktadır (Santiago ve diğerleri, 2011).

Avustralya'nın yönetim sistemi ve gelişmiş politikası ile ulusal işgücü istatistikleri de yükseliş göstermektedir. Ülke politikası gereği ulusal mesleki eğitim sisteminin geliştirilmesinde ortaklaşa sistem söz konusudur. Ancak ulusal hükümet tarafından fon sağlanmak koşulu ile Avustralya hükümetinin etkisi diğer ortaklardan daha fazla görülmektedir. Bu durum Avustralya'daki federal sistemi diğer federal sistemlerden ayıran önemli bir özelliktir. Çünkü mesleki eğitimi de içeren alanlarda resmi anayasa yetkisi olmamasına rağmen Avustralya Ulusal Hükümeti, genel ve sürekli eğitimi daha fazla kontrol etmektedir. Bu durumda mesleki eğitimin yönetiminde merkezci bir eğilim ortaya çıkmaktadır (Sidney Başkonsolosluğu Ticaret Ataşeliği [SBTA], 2012).

Avustralya'da devlet okulları, bağımsız okullar, Katolik okulları ve özel okullar eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Bu ilkokul, ortaokul, ikisinin birlikte olduğu kombine okullar ve özelleştirilmiş okullar olarak yapılanmaktadır. 2014 Yılı itibariyle bu okulların 6 651'i devlet okulu, 1 722 Katolik okulu, 1 016'sı bağımsız okullar ve 2 738'i özel okullardan oluşmaktadır. Bu okulların toplam sayısı 9389 olup en fazla okul New South Wales Bölgesinde yer almaktadır (Australian Bureau of Statistics, 2015c).

2013 ve 2014 yılları arasında, Avustralya'da okula giden öğrenci sayısı, 3 645 519'den 3 694 101'e yükselmiştir. Öğrenci sayısı 48 582 artarken oransal olarak % 1,3 artış yaşanmıştır. Bu artış Avustralya nüfusundaki 5 ile 17 yaş arası kişilerin artış sayısına benzemektedir. 2014 Yılı itibariyle Avustralya'da tüm öğrencilerin % 34,9'u devlet dışı eğitim sağlayıcılarının okullarında eğitim almaktadır. Bu durum devlet dışı eğitim kurumlarının önemini ortaya koymaktadır. Aynı yıl devlet dışı eğitim kurumlarına devam eden öğrenci sayısı 1 287 606 (tüm öğrencilerin %34,9), devlet okullarına devam eden

öğrencilerin sayısı 2 406 495 öğrenci (tüm öğrencilerin % 65,1) olmuştur (Australian Bureau of Statistics, 2015b).

Bazı zayıflıkları bulunmasına rağmen Avustralya'nın oldukça güçlü bir mesleki eğitim sistemi bulunmaktadır. Bu güç, işgücü piyasası ile mesleki eğitim arasında kuvvetli bir ilişkinin var olması, işverenlerin ve bireysel olarak kişilerin ihtiyacı olan eğitim ve becerileri bilmesine bağlıdır. İşveren ile eğitim arasındaki bu bağ yasal bir dayanak üzerine oturmakta ve çeşitli idari yapıları kapsamaktadır. Becerilerin geliştirilmesi, işgücü piyasasının dinamiklerinin belirlenmesi, yaygın kabul gören insan modelinin formal ve informal olarak desteklenmesi için bu bağlar sistematik olarak düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler eğitimden beklentisi olan tüm sektörlerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. İhtiyaçların saptanması yoluyla verilecek mesleki eğitimin güncelliği sağlanmaktadır (Hoackel ve diğerleri, 2008).

Avustralya'da yetkinlik tabanlı mesleki eğitim sürecinde bireylerin tanımlanmış ulusal yeterlikleri kazanmaları sağlanırken kendi ihtiyaç duydukları alanlara da yönelmesine işverenler ve eğitimler izin vermektedir. Bu doğrultuda esnek ve akredite olmuş çok geniş ve önemli özellikleri bulunan mesleki eğitim sistemlerinde öğrenciler eğitim alabilmektedirler. Ülke genelindeki uygulanan bu esnek yönlendirme anlayışı nitelikli işgücünü oldukça çeşitlendirmektedir (Cully ve diğerleri, 2009). Bu bilgiler ışığında Avustralya'daki mesleki eğitimin kurumsal çerçevesinin iki yönlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yön unsurlarından biri temel hizmet sağlayıcısı olan “*hükümet*”, hem kendi ihtiyaçlarını karşılamak hem de toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek için çalışan “*işveren (ler)*” dir. Bu iki unsurun ilişkisi Avustralya'da mesleki-tekni eğitimin gelişmesini sağlamıştır.

Avustralya'da eğitimden sorumlu bazı genel kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Bu kurum ve kuruluşlardan mesleki eğitimden Avustralya hükümeti başta olmak üzere hükümetler sorumludur (Tablo 26). 1992 yılında kurulan Avustralya Hükümetleri Konseyi (COAG), eğitim alanındaki yetki bakımından hükümetlerin üzerindedir. Konsey; başbakan, eyalet başkanları, özerk bölge başkanları ve Avustralya Bölgesel Hükümet Kurumunun başkanından oluşur. Konseyin görevi eğitim için ulusal öneme sahip politikaların belirlenmesi, uygulanması, geliştirilmesi ve izlenmesi işlemlerinin gerçekleştirilmesidir. Bu sayede hükümetler, eğitim hedeflerine politika çerçevesinde ne derece ulaşabildiğini görmektedir (Hoackel ve diğerleri, 2008).

Tablo 26. Avustralya'da Mesleki Eğitimden Sorumlu Kurum ve Kuruluşlar

Sorumlu Kurumlar	Kurumun Sorumlulukları
Avustralya Hükümetleri Konseyi (COAG) Eyalet ve Özerk Bölge Hükümeti	Eğitim politikasının belirlenmesi, düzenlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi
Eğitim Bakanlar Konseyi	Eğitim politikalarının kamu ve özel kuruluşlarda uygulanması
Avustralya Eğitim Programı, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu (ACARA)	Ulusal düzeyde öğrenci ve sistem başarısının raporlanması
Avustralya Öğretmen ve Okul Liderliği Enstitüsü (AITSL)	Okul ve öğretmenlerin liderliklerine yönelik girişimciliklerinin desteklenmesi
Avustralya Eğitim Programı, Değerlendirme ve Sertifika Yetkilileri (ACACA)	Farklı programları inceleyerek önerilerin getirilmesi
Yükseköğretim Eğitim, Beceri ve İstihdam Daimi Konseyi (SCOTESE)	Mesleki eğitim politikasının oluşturulması ve işverenlerle işbirliğinin sağlanması
Sanayi Becerileri Konseyleri	Ulusal kalitenin belirlenmesi ve korunması
Avustralya Becerileri Kalite Kurumu	Ulusal düzeyde kalitenin artırılması
Diğer "sağlayıcılar"	Kamu ve özel toplum, işletmelerin kâr sağlaması

**Kaynak:** Hoackel ve diğerleri, 2008.

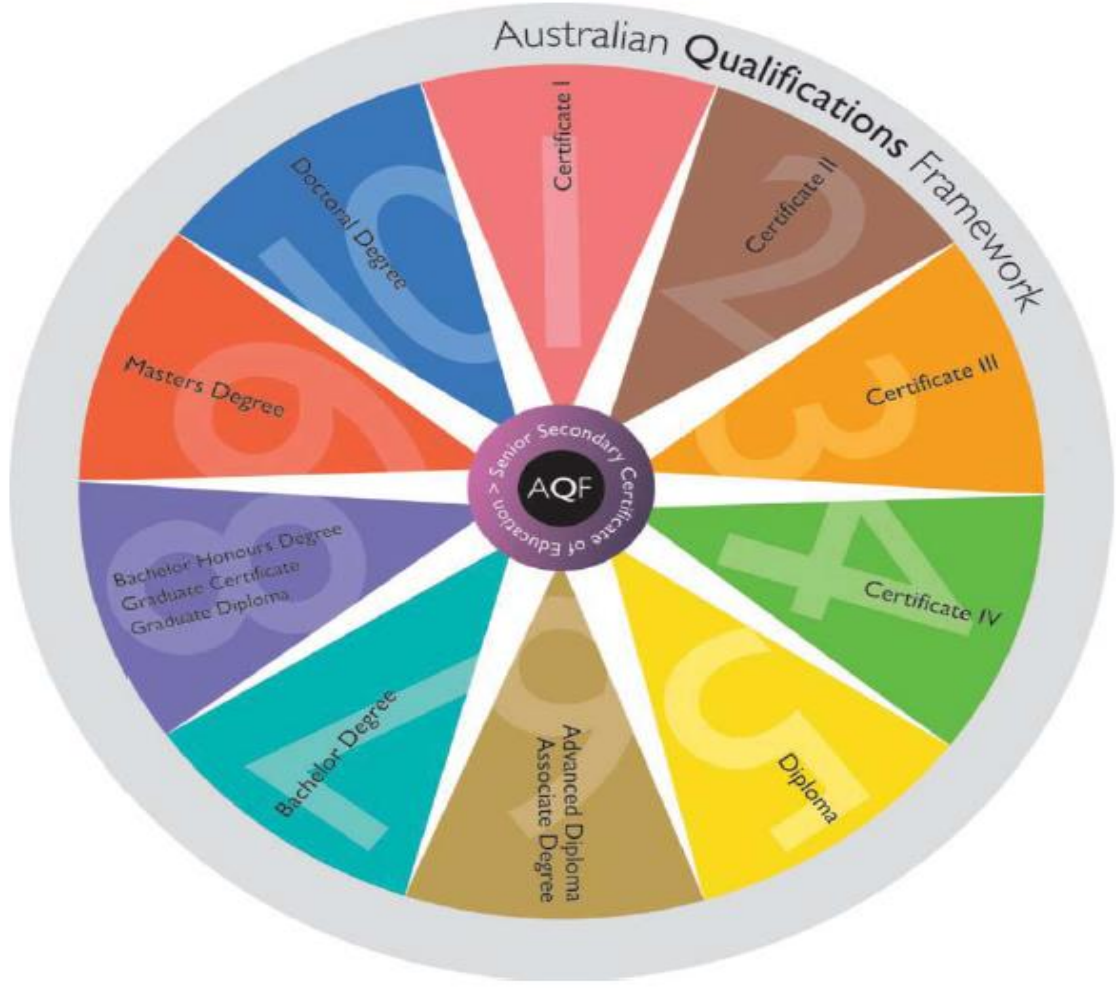
2009 Yılı Mayıs ayında faaliyete başlayan Avustralya Eğitim Programı, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu, ulusal eğitim programlarının yönetilmesinden, ulusal öğrenci başarısının değerlendirilmesinden ve sistem performansının raporlanmasından sorumludur. Bu kurum ile Avustralya'da ulusal düzeyde merkezi bir mekanizma ile ilk kez raporlama gerçekleştirilmiştir. Avustralya Eğitim Programı, Değerlendirme ve Sertifika Yetkilileri Kurumu farklı programları inceleyerek hükümet, eyalet ve bölgelerde ulusal bir programın uygulanmasını sağlarken aynı zamanda programın gelişmesine de katkıda bulunurlar (Cully ve diğerleri, 2009).

Avustralya Öğretme ve Okul Liderliği Enstitüsü, 2010 yılında kurulmuş olup hükümet, eyalet ve özerk bölgeler tarafından öğretmen ve okulların liderliğinin teşvik edilmesini amaçlamaktadır. Ulusal standartları koruyarak ve bu standartlara bağlı kalarak öğretmen ve

okulların girişimcilikleri, projeleri, yaratıcı fikirleri, işbirlikleri desteklenmektedir (Santiago ve diğerleri, 2011).

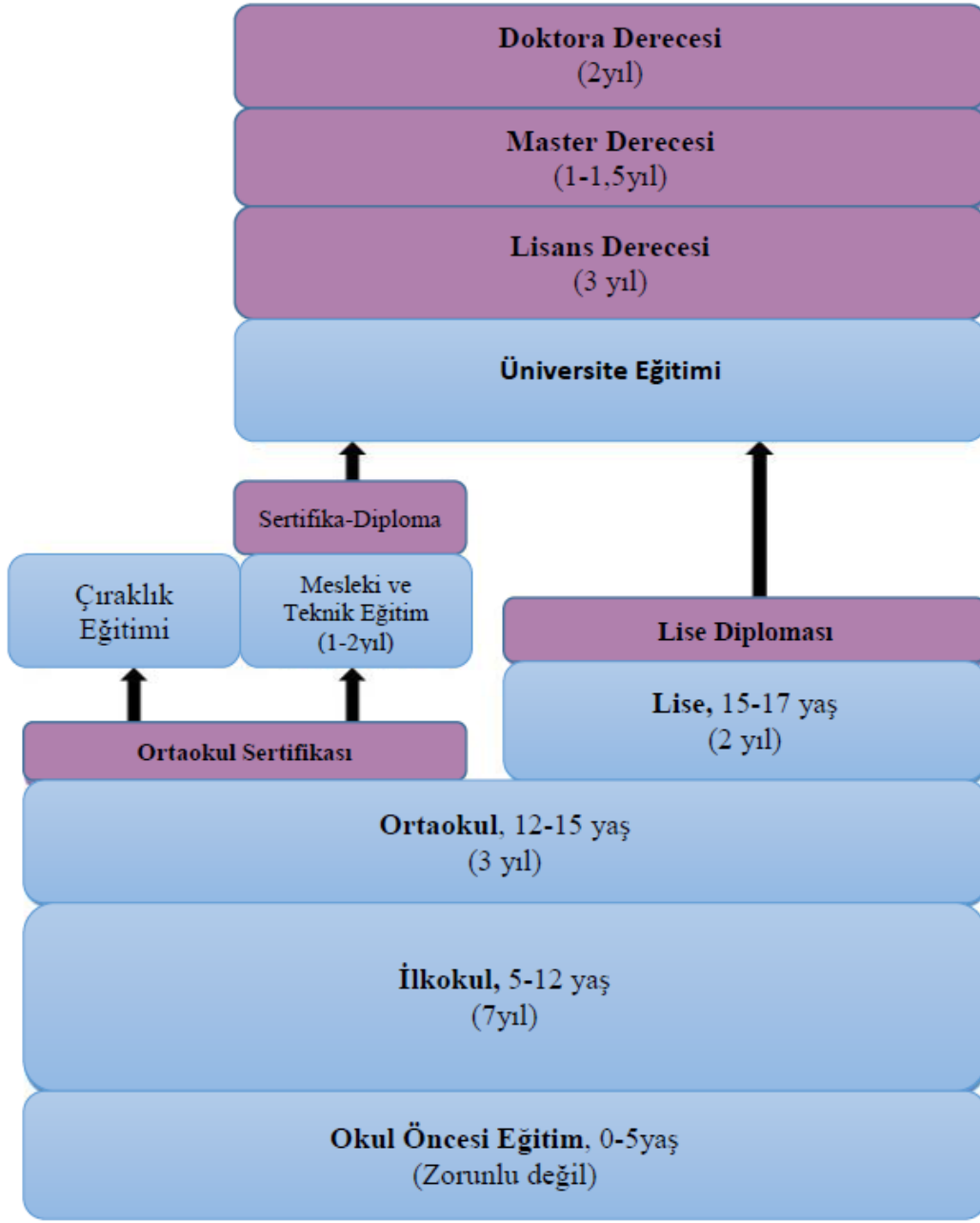
Sanayi Beceri Konseyleri, Avustralya hükümeti, ticaret ve sanayi odaları gibi işveren kuruluşlarının temsilcilerinden oluşurlar. Hükümet ile sanayi temsilcileri ulusal yeterliliklerin tanımı doğrultusunda mesleki eğitim programının uygulanmasını sağlarlar. Öğrencilerin iş için ihtiyaç duydukları beceriler tanımlanmakta aynı zamanda gelecek için önerilerde bulunmaktadır. Avustralya Becerileri Kalite Kurumu'nda yer alan işveren temsilcileri çalışanların niteliklerini değerlendirmekte, eğitim sistemi için gerekli becerileri tanımlayarak kalitelinin artmasını sağlamaktadır (Harris, 2009). Avustralya'da sayısı 5000'den fazla olan diğer sağlayıcılar kamu kurumları, özel kurumlar ve kuruluşların kâr yapımı odaklı incelemeler gerçekleştirmekte ve önerilerde bulunmaktadır (Greal, 2012).

Avustralya'da eğitim sistemi, altı eyalet ve iki özerk bölgeden oluşan federal bir eğitim sistemine sahiptir. Okulöncesi, ilköğretim, ortaokul, lise, teknik ve ileri eğitim (TAFE) okulları ile üniversiteler bulunmaktadır. Okulöncesi eğitimin süresi bir yıldır ve ilköğretim ile ortaöğretimi öğrenciler, 12 yılda tamamlamaktadırlar. Avustralya'da okulöncesi eğitim birçok bölgede zorunlu eğitimidir. Okulöncesi dâhil zorunlu eğitimin süresi 11 yıldır Avustralya'da küçük farklılıklar dışında eyaletler ve bölgelerin eğitim sistemleri benzerlik göstermektedir. Batı Avustralya, Güney Avustralya, Queensland ve Kuzey Özerk Bölgede öğrenciler 7+5 yıllık eğitimlerinin ardından mesleki eğitime veya üniversiteye devam etme hakkına sahiptirler. Yeni Güney Galler, Viktorya, Avustralya Başkent Özerk Bölgesi ile Tazmanya'da da 6+6'lık eğitimlerinin sonunda üniversite ve meslek eğitimine yönelmektedirler (Cully ve diğerleri, 2009).



Şekil 22. Avustralya Yeterlilikler Seviyesi Çarkı (Australian Qualifications Framework, 2013)

Avustralya eğitim sürecinde yeterlilikler önemli bir konuyu teşkil etmektedir. Avustralya Yeterlilikler Seviyesi Çarkı ülkede eğitim sistemi çıktılarının yeterliliklerini ortaya koymakla birlikte bireye eğitim süreci içerisindeki durumu hakkında bilgi vermektedir. 10 Farklı düzeyde yeterliliğin bulunduğu Avustralya eğitim sisteminde eğitim yukarıdaki süreci takip etmektedir (Australian Qualifications Framework, 2013). Bu eğitim sürecinde yer alan okul kademeleri ve eğitim süreleri farklılık göstermekle birlikte Avustralya eğitim sistemi Şekil 23'te verilmektedir.



Şekil 23. Avustralya eğitim sistemi (www.ncee.org)

Avustralya eğitim sisteminde zorunlu olmayan okulöncesi eğitiminden sonra öğrenciler, Avustralya'da eyalet veya bölge bağlı 6 ya da 7 yıl sürecek ilköğretim eğitimlerine başlamaktadırlar (Şekil 23). Bu eğitim kademesinde anadil, okuma, yazma, basit aritmetik, toplum, sağlık, müzik, resim gibi konuların öğretimine yer verilmektedir (Australian Qualifications Framework, 2013). Bununla birlikte Avustralya'da 7.sınıf düzeyinde başlayıp 10.sınıf düzeyine kadar ortaöğretim devam etmektedir. Avustralya'da okulöncesinden sonra zorunlu eğitimin süresi 10 yıldır ve zorunlu eğitim ortaöğretimin 3.



yılından sonra tamamlanmaktadır. Zorunlu eğitimlerini tamamlayan öğrenciler isterlerse iki yıl süreli mesleki-teknik eğitime devam edebilirler ya da doğrudan çalışmaya başlayabilirler. Mesleki-teknik eğitim Avustralya'da teknik ve ileri eğitim kolejlerinde verilmektedir. Ortaöğretimi ya da kolej eğitimini tamamlayan öğrenciler, yükseköğretim programlarına devam ederler. Avustralya'da lise eğitimi iki yıl olup 17 yaş sonu itibariyle lise mezunu olan öğrencilere lise diploması verilir. Yükseköğretim eğitiminde de lisans, yüksek lisans ve doktora dereceleri bulunmaktadır. Lisans eğitimi 3 yıl, yüksek lisans eğitimi 1 ya da 1,5 yıl, doktora derecesi ise 2 yıl sürmektedir (Hoackel ve diğerleri, 2008 ve EP-Nuffic, 2015b).

2013-2014 Yılında eğitim süreci içerisindeki bireylerin 15-19 yaş arasında %30,9, 20-24 yaş arasında %19,8, 25-44 yaş arasında %10,6, 45-64 yaş arasında %6,2 ve 65 yaş üzerinde %0,9 oranının mesleki-teknik eğitime katılım oranları olduğu görülmektedir (NCVER, 2014).

Avustralya eğitim sisteminde öğrenciler mesleki eğitime ortaöğretimde başlamaktadırlar. Avustralya'da yukarıda tanımlanan eğitim yollarından birini kullanarak mesleki-teknik eğitim alanında okul tabanlı çıraklık eğitimi alan 15-19 yaş aralığındaki stajyerlerin sayısı 2013 yılında 27 700 kişidir. Aynı yaş diliminde mesleki-teknik eğitimdeki öğrenci sayısı 218 100 olup çıraklık eğitimi dâhil edildiğinde 339 700 olmaktadır. 2013 Yılında oluşan bu öğrenci sayısı 2012 yılına göre %1.1 azalış göstermiştir. Ancak 2013 yılında 15-64 yaş aralığında yer alan her 8 kişiden 1'i mesleki-teknik eğitime katıldığı görülmektedir. Bu yıl genelinde mesleki-teknik eğitimdeki öğrenci sayısı 2012 yılına göre %3.4 azalarak 1.88 milyon olmuştur (NCVER, 2014).

#### **4.1.2.5. Fransa**

Fransa'da mesleki eğitimin gelişimi ve iyileştirilmesi için birçok yasal girişim bulunmaktadır. Bu girişimlerden en önemlisi 2004 yılında kurulan "Ulusal Yaşam Boyu Mesleki Eğitim Konseyi"dir. Bu konseyin görevleri; mesleki-teknik eğitimle ilgili çeşitli kurumlar arasında ulusal düzeyde işbirliğini teşvik etmek, yaşam boyu mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi ile ilgili mevzuat ve düzenlemeler için öneride bulunmak, çıraklık eğitimi ile ileri mesleki eğitimin bölgesel politikalarını değerlendirmek, yaşam boyu mesleki eğitim ile çıraklık eğitim için ayrılan ekonomik kaynakların kullanımını konusunda meclise yıllık rapor düzenlemek olarak belirlenmiştir. Ayrıca 23 Nisan 2005 tarihinde kabul edilen

okulların geleceği için Anahat ve Uygulama Sözleşmesi'nde ulusal eğitim sisteminin yenilenmesi için üç amaca odaklanılmaktadır. Bu amaçlar (1) milletin değerlerinin öğretilmesi, (2) okulların etkileştirilmesi ve (3) eğitim sisteminde öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasıdır (Roussel ve diğerleri, 2012).

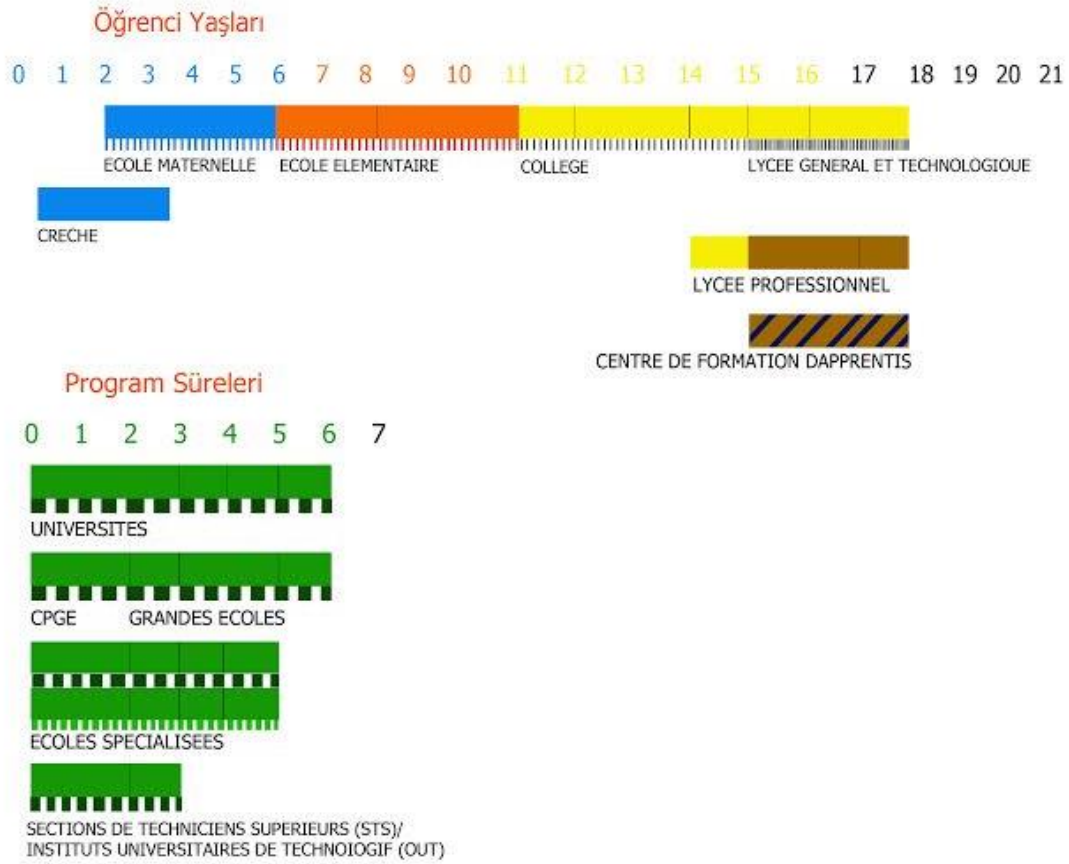
Fransa'da çeşitli hizmet alanlarına ilişkin mesleki eğitim ve gelişim hizmetleri değişik kurumlarca organize edilmektedir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı, okullarda gerçekleşen mesleki eğitim ile çıraklık eğitim politika ve hizmetlerinden sorumludur. Tarım ve Balıkçılık Bakanlığı, tarım alanındaki mesleki eğitim uygulamalarını düzenler. Ekonomi, Sanayi ve İstihdam Bakanlığı, genç çalışanların mesleki eğitiminden ve iş arayan yetişkinlerden ve özel sektördeki çalışanların mesleki eğitiminden sorumludur. Gençlik ve Spor Bakanlığı gibi diğer bakanlıklar da sorumlu oldukları alanlarda mesleki öğretim ve diploma vermekle görevlendirilmiştir (Cedefop, 2013a).

Fransa'da bulunan 26 bölge, doğrudan halkoyu ile seçilmiş temsilcilerden oluşan bölgesel konsey tarafından yönetilmektedir. Bu konsey öncelikle 16-25 yaş aralığında iş arayan gençlerin mesleki eğitiminden sorumludur. Konsey kendi sorumluluklarını uygulamak için bölgesel mesleki eğitim komiteleri, bölümler ve müdürlükler şeklinde özel idari hizmetler oluşturmaktadır. Ayrıca hayat boyu öğrenme çalışmalarının sağlanması da bir sorumluluk alanı oluşturmaktadır (Cedefop, 2013a). Mesleki eğitimin politikasının belirlenmesi ve uygulanması için Bölgesel İşveren ve Mesleki Öğretim Koordinasyon Komitesi kurulmuştur. Hükümeti ve bölgeyi temsil eden bu komiteler, mesleki eğitimi içeren farklı kurumların (işverenlerin organizasyonlarında, sendikada, bölgesel tarım odalarında, ticaret, sanayi ve esnaf gibi) işbirliğini sağlamakla görevlidir. Bu kurumlar, mesleki eğitim ile ulusal düzeyde istihdam politikası arasında işbirliği sağlamakla yükümlüdür. Bu komitelerin temel işlevi, genel eğitim mesleki-teknik eğitim politikalarının analiz edilmesi, araştırılması, izlenmesi ve değerlendirilmesidir. Bunun ardından bölgesel ekonomik ve sosyal konseyler, mesleki eğitimin gelişimi için bölgesel planları hazırlarlar. Böylelikle bölgeler, ileri mesleki eğitimde kendi politikalarını oluştururlar. Bütün bölgelerin temel ve ileri düzey mesleki eğitim ile iş arayan kişiler için mesleki eğitim gelişim planı bulunmaktadır. Bu planlar, hükümete, işverenlerin ve sendikaların organizasyonlarına, eğitim yöneticilerine ve işveren sigorta kurumlarına dayalı oluşturulmaktadır. Bölgesel İşveren ve Öğretim Gözlemevlerinin raporları doğrultusunda mesleki eğitimin geleceği ve gelişimi için kararlar alınmaktadır (Roussel ve diğerleri, 2012). Fransız eğitim sisteminde

değişik kurum, kuruluş ve bazı sivil toplum kuruluşları aktif olarak bazı görevler yerine getirmektedir. Buna karşın ülke genelinde asıl yetki sahibi Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'dır (Ministère de l'éducation nationale). Bakanlık bünyesindeki değişik hizmet birimleri aracılığıyla ülkenin eğitim-öğretim çalışmalarına yön vermektedir (Eurydice, 2015f).

Mesleki-teknik eğitim, Fransa eğitim anlayışında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu durumun oluşmasında mesleki eğitim programlarının gençler için oldukça çekici olması etki etmektedir. Bu yoğun ilgi zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilerin %80'inin mesleki eğitime devam etmelerini sağlamaktadır. Ayrıca mesleki eğitim programlarının oldukça çeşitli olması bu duruma katkı yapmaktadır. Okul tabanlı ve şirket tabanlı ikili mesleki eğitim ile her gencin yetenek ve becerileri optimum düzeyde geliştirilmektedir. Fransa'da mesleki eğitim sisteminin başarısı, ülkedeki düşük işsizlik oranı yansımakla birlikte ihtiyaç duyulan alanlara nitelikli işgücü bulunmasını sağlamaktadır (Collins, 1993). Bununla birlikte Fransa mesleki-teknik eğitiminde sosyal ortaklar önemli bir aktördür. Sosyal ortaklar ulusal ve bölgesel kurumlara danışmanlık yapmakta mesleki-teknik eğitimle ilgili anlaşmalara katılarak yüz yüze görüşmelerde bulunmaktadırlar (Cedefop, 2013a).

Fransız eğitim sisteminin eğitim organizasyonu ve finansmanı güçlü devlet varlığı ile karakterize edilmektedir (European Commission, 2015f). Fransa'da genel eğitim, ön mesleki eğitim, mesleki eğitim, teknik eğitim, yükseköğretim ya da bölüm eğitimi, ileri eğitim, ortaöğretim eğitimi sonrası eğitimleri gibi farklı alanlarda eğitim türleri bulunmaktadır. Fransa'nın kademeli eğitim sistemi ve içerdiği yaş aralıkları Şekil 24'te yer almaktadır (Eurydice, 2015d).



Şekil 24. Fransa eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları (Eurydice, 2015d)

Fransa eğitim sistemi incelendiğinde okul öncesi eğitime çocuklar 3 yaşında başlamaktadırlar. 3-6 yaş grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam ettiklerini görmektedir. Fransa eğitim sisteminde zorunlu eğitim 6 yaşında başlamakta ve 16 yaşına kadar devam etmektedir. Fransa’da eğitim 6 ile 16 yaş arasındaki çocuklara zorunludur. İlkokul eğitim süresi Fransa’da beş yıldır. İlkokulu tamamlayan öğrenciler ortalama 11 yaşında ortaöğretime başlamaktadırlar. Dört yıllık ortaokul eğitimlerinin ardından öğrenciler, ulusal bir diploma almaktadırlar. Ayrıca ulusal bir sınava katılmaktadırlar. Öğrenciler 15 yaşından sonra üç yıl eğitim görecekları genel, teknik liselere ya da meslek liselerine devam etmektedirler (Cedefop, 2013a ve EP-Nuffic, 2015c).

Fransa’da ortaöğretim düzeyinde başlayan teknik-mesleki eğitimde mesleki eğitim lisesi sonrasında öğrencilere mesleki yeterlik sertifikası ya da iki yıldan fazla alınan eğitim için mesleki uygunluk sertifikası ya da ikincil bir meslek diploması verilmektedir. Öğrencilerin almış oldukları sertifikalar, belirli bir düzeydeki mesleki yeterlik ve teknik bilgi ile genel eğitim düzeylerini göstermektedir. Öğrencilerin bir mesleğe yerleşmelerini içeren ve öğrencilerin doğrudan istihdam edilmeleri üzerine tasarlanan meslek liselerine meslek

edinmek isteyen öğrenciler devam etmektedirler. Öğrencilerin ayrıca çıraklık çerçevesi dâhilinde öğrenimlerine devam etme olanakları da bulunmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde öğrencilerin üniversitelerde veya hükümetin çeşitli bakanlıkları tarafından düzenlenen “grandes écoles” adı verilen genel, teknik veya mesleki eğitim kurslarına katılma imkânlarına sahiptirler. Bireylerin bu sayede özellikle teknik eğitime devam etmeleri sağlanmaktadır (Cedefop, 2013a ve EP-Nuffic, 2015c).

Fransa'daki mesleki-teknik eğitim sistemi, Avrupa ve Kuzey Amerika'daki eğitim sistemlerinden iki ana özelliği ile ayrılmaktadır. Bunlardan birincisi, genç bireyler için ayrı bir mesleki yetişkin eğitimi bulunmaktadır. Birkaç istisna dışında bu eğitimler arasında bir süreklilik ve ortak özellik bulunmamaktadır. İkinci olarak da ilk mesleki eğitim kurumları çoğunlukla kamuya bağlıdır. Bu eğitim kurumları devlet desteği almaktadırlar. Bu okullar denetim açısından Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. Bu Fransa'da işçi veya çırak olmayan birçok gencin zorunlu eğitimden sonra eğitim sözleşmesi ile mesleki eğitime devam ettikleri anlamına gelmektedir (Troger ve Hörner, 2008).

#### ***4.1.2.6. İngiltere***

İngiltere merkez örgütünde eğitime ilişkin temel görevler 1839 yılında kurulan Eğitim Bölümü (The Department for Education) tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim Bölümü İngiltere’de eğitim ve çocuk hizmetlerinden sorumludur. Eğitim Bölümü yakın ilişki içinde çalıştığı üç kuruluş ile hizmet vermektedir. Bu kuruluşlar; Eğitim Finansmanı Ajansı (EFA), Standartlar ve Test Kurumu (STA), Ulusal Eğitim ve Liderlik Koleji (NCTL)’dir. Eğitim Bölümü Londra dışı ve çevresinde bakanlık ofisleri şeklinde hizmet vermektedir. Ayrıca yerel yönetimler, ulusal ve yerel kurumlar, okullar, çocuk bakım hizmetleri ve sağlık hizmetleri sunan kurumlarla ortak çalışma alanları oluşturmaktadır (GOV, 2014). Merkezi yönetim yerel yönetimlerle ortak hareket etmekle birlikte onları denetleme yetkilerine sahiptirler. Kaynakların tahsisi ve denetim konusu merkezi örgütün eğitim alanındaki önemli yetkilerindedir (Gülcan, 2010).

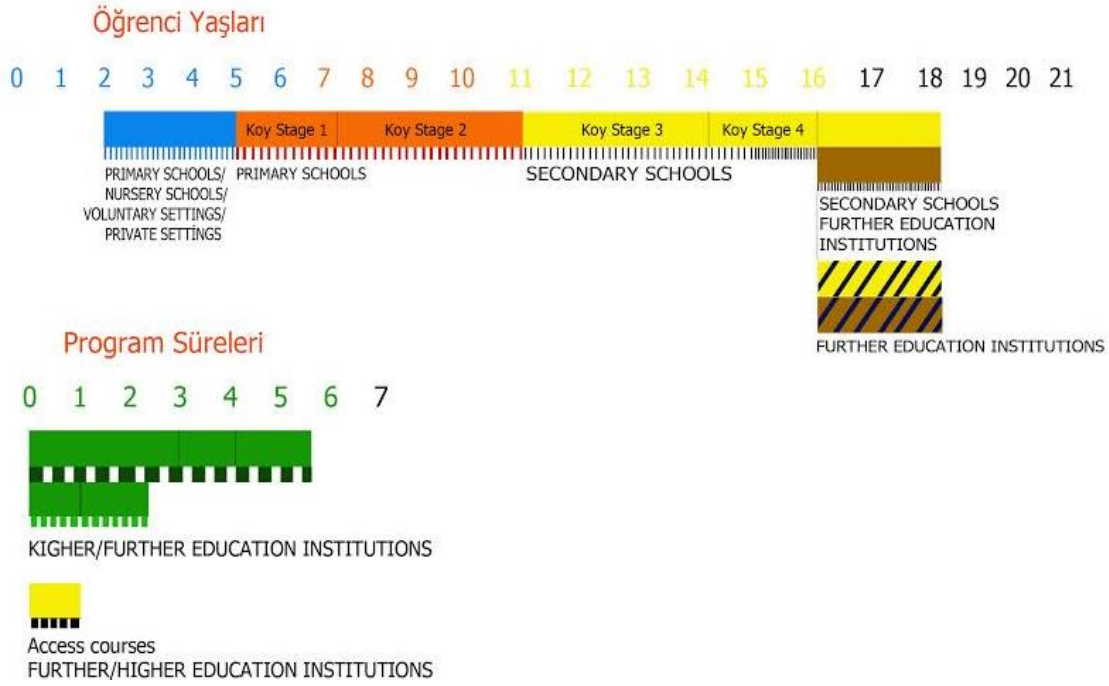
İngiltere’de eğitimin, mesleki öğretimin ve becerilerin geliştirilmesinin sorumluluğu ulusal hükümetin bir bölümü olan “Eğitim ve Beceriler Bakanlığı’na” (DfES) aittir. Üniversiteler ise kendi tüzüğü ile bağımsız kuruluşlardır. Tüm ulusun öğrenme fırsatını yöneten ve verileri toplayıp denetleyen bir finans konseyi olan “Ulusal Öğrenme ve Beceri Konseyi” (Ulusal LSC) ile fon tahsis edilmektedir. “Stratejik Alan İnceleme Süreci Yoluyla Yerel

Öğrenme ve Beceri Konseyleri” (yerel LSCS) bölgeler ve yerel organlar, genel ulusal politika ve finansman düzenlemeler dâhilinde, yerel ihtiyaçları karşılamak için öğrenme fırsatlarının sağlanması için öneriler getirmektedirler. Buna karşın kolejler önemli bir bireysel özerkliğe sahiptirler. Personel geliştirme, araştırma, değerlendirme ile eğitim kalitesinin kontrolü ve girişimleri bağımsız organlar tarafından gerçekleştirilmektedir. İngiltere’de yakından ilgilenilen akreditasyon ile tüm ulusun kamu niteliklerinin kullanılmasında finanse edilmektedir. İngiltere Çalışma ve Emeklilik Bakanlığı, işsizler için istihdam politikası ve eğitim politikasından sorumludurlar. Sektör Beceri Geliştirme Kurumu da sektörün ekonomi sektöründeki ihtiyaçların belirlenmesi ve İngiltere genelinde mesleki yeterliklerin dayandığı meslek standartları, beceri ve işlerin gerekliliklerini tanımlayan konseyler bulunmaktadır (Cuddy ve Leney, 2005). İngiltere'deki mesleki eğitimin kuramsal çerçevesi oldukça karmaşık gibi görünmektedir. Bu karmaşık yapıya ilişkin sorumluluk alanları ve sorumlu kurumlar Tablo 27’de verilmektedir (Eurydice, 2015g).

Tablo 27. İngiltere'de Mesleki Eğitimden Sorumlu Kurumlar İle Sorumluluk Alanları

Sorumlu Kurum	Sorumluluk Alanı
Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (DfES)	Mesleki eğitim ve beceriler için genel politika
Ulusal Öğrenme ve Beceri Konseyi (Ulusal LSC)	Ulusal öncelikleri belirlemek, ileri eğitim, yetişkin eğitimi ve iş tabanlı eğitiminin öğrenme ve becerilerini geliştirecek sektörlere sağlanacak ekonomik kaynaklar
Stratejik Alan İnceleme Süreci Yoluyla Yerel Öğrenme ve Beceri Konseyleri (yerel LSCS)	Bölgesel düzeyde önceliklerin belirlenmesi ve modernleşmenin sağlanması, bölgesel kalkınma ajansları ile irtibat
Yetişkin Öğrenme Müfettişliği (ALI); 16-19 yaş arası olanlar için bu okul müfettişleri bürosu (Eğitim Standartları Bürosu) ile ortaklaşa üstlenilmiştir.	Kolejlerin ve iş tabanlı eğitimin denetlenmesi
Öğrenme ve Beceri Geliştirme Kurumu (LSDA)-öğrenme ve aynı zamanda becerilerin araştırma ağı	Araştırma ve personel geliştirme
Nitelikler ve Eğitim Programı Kurumu (KKA)	Kamu finansmanı ile desteklenen niteliklerinin olayı
Çalışma ve Emeklilik Bakanlığı	İstihdam politikası ve yeni yönelimler (işsizler için öğretim ve esnek bir program tavsiyesi)
Sektör Becerileri Kalkınma Kurumu (SSDA)	Meslek standartları ve sektör beceri organlarının lisansının geliştirilmesinin genel sorumluluğu
Meslek standartları programında SSDA SQA ile birlikte çalışır ve QCA Projeleri de Standart Onay Grubu birlikte çalışmaktadır.	
Sektör beceri konseyleri- birçok özel alan için özel düzenlemeler	İş fırsatlarını artırmak, sektörel beceri boşluklarını doldurmak ve işgücü gelişiminde fırsatları artırmak için belirli ekonomik sektörler için mesleki standartların geliştirilmesi
Ticaret ve Sanayi Bakanlığı (DTI)	Beceri ve verimliliğin geliştirilmesi
Ticaret ve Sanayi Bakanlığı sorumluluğunda Bölgesel Kalkınma Kurumları (RDAs).	Bölgesel ekonomik gelişimi ve yenilenmesi, rekabetçiliğin, yatırımın ve iş verimliliğinin artırılması
Bölgesel İstihdam ve Eylemsel Beceriler Yapıları (FRESAs), bölgesel beceri ortaklıkları	Beceri tabanını geliştirmek için bölgesel önceliklerin ve hedeflerin belirlenmesi

**Kaynak:** Eurydice, 2015g.



Şekil 25. İngiltere eğitim sisteminde eğitim kademeleri ve yaş aralıkları (Eurydice, 2015e)

İngiltere eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin dört yaşında başlayıp beş yaşında tamamlanmaktadır. Öğrenciler zorunlu ilköğretim eğitimlerine beş yaşında başlamaktadır. Öğrenciler altı yıllık eğitimden sonra ortaokul eğitimlerine devam etmektedirler. Ortaokulun birinci kademesine öğrenciler 12 yaşında başlamaktadır ve 11. sınıfa kadar zorunlu eğitimlerine devam etmektedirler. Zorunlu eğitimin bitişi İngiltere’de 17 yaş sonrasını, İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda’da da ise 16 yaş sonrasında tamamlanmaktadır. 7. ve 11. sınıf düzeylerini kapsayan bu eğitimde genel eğitim programları, okul tabanlı mesleki eğitim programları, mesleki ve genel eğitim programları, çıraklık eğitimi bulunmaktadır. 18 yaş ve sonrasında eğitimlerine devam eden öğrenciler, yükseköğretim programlarında genel lisans eğitimleri, kolej tabanlı yüksek mesleki eğitim ve yüksek çıraklık eğitimine devam edebilmektedirler (Cedefop, 2013b).

İngiltere’de eğitim müfredatı farklı yaşlardaki öğrenciler için dört aşamaya ayrılmaktadır Eurydice, 2015g) :

- key stage 1: 5-7 yaş arası öğrenciler için (primary, ISCED 1)
- key stage 2: 7-11 yaş arası öğrenciler için (primary, ISCED 1)
- key stage 3: 11-14 yaş arası öğrenciler için (secondary, ISCED 2)
- key stage 4: 14-16 yaş arası öğrenciler için (secondary, ISCED 3).



Bu aşamalar Ulusal Müfredata uyumlu olup yasal düzenlemelerle organize edilmiştir. Bu kademelerde ülke genelindeki öğrencilerin 11 yaş sonu itibariyle ilkokuldan ortaokula geçmektedirler. İngiltere’de 5 ile 16 yaş arasındaki eğitim zorunlu olarak gerçekleştirilmektedir ve bu yaş grubu öğrenciler için İngilizce, Matematik, Fen ve IT derslerini kapsayan ulusal eğitim programı uygulanmaktadır. Öğrenciler 16 yaşını doldurduktan sonra sınava katılmakta ve bu doğrultuda mesleki ilgi ve niteliklerine yönelik eğitim almak için yönlendirilmektedirler. Öğrencilerin katılmış oldukları sınavlardan GCSEs ile mesleki yeterlikten çok genel yetenek düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu sınavla temel mesleki eğitim okullarına katılan öğrenciler, genellikle iki yıl ya da 16-19 yaş arasında üç yıl mesleki eğitim almaktadırlar (Eurydice, 2015g).

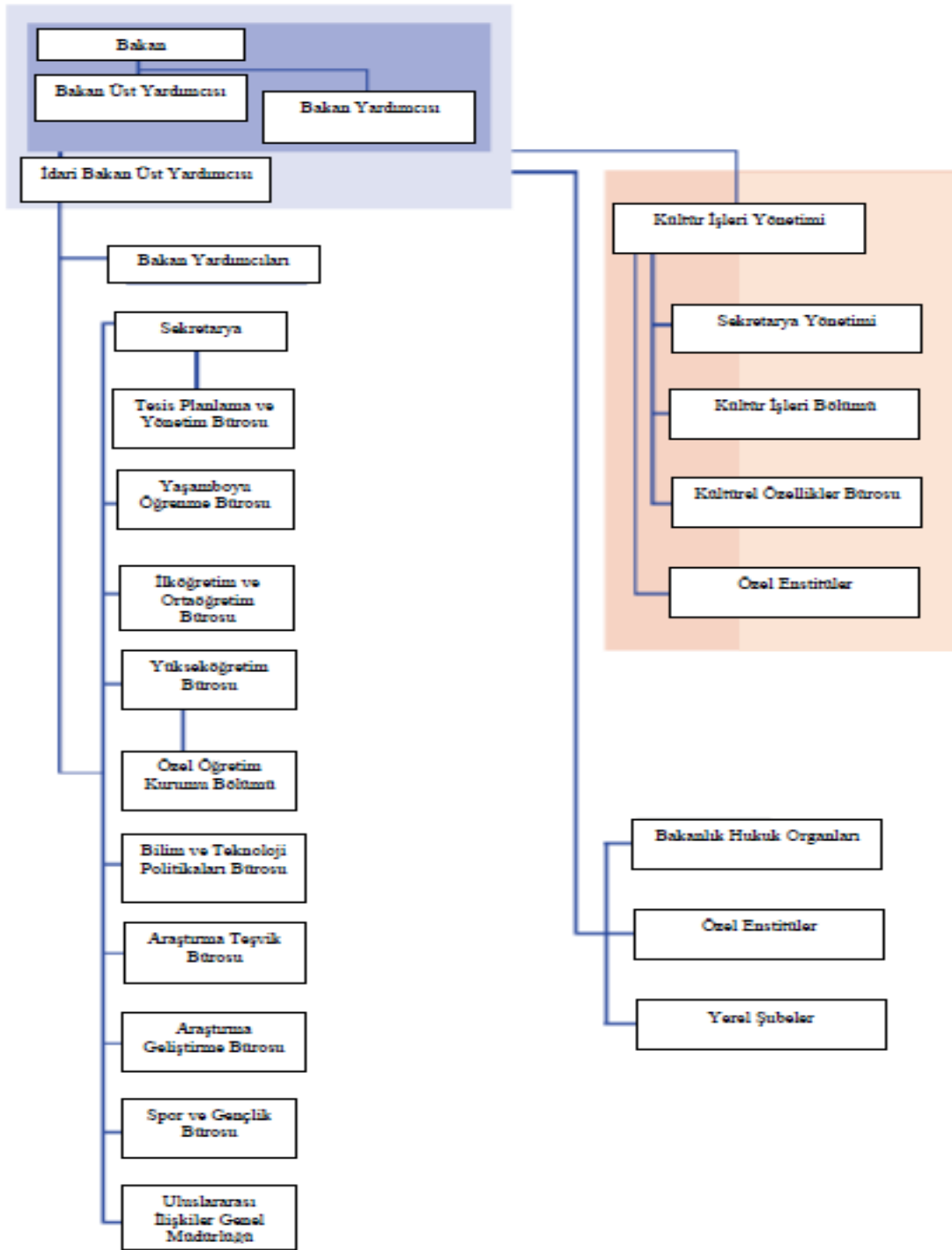
İngiltere’de 2013 yılında 16-18 yaş aralığındaki öğrencilerin %82,1’i iş tabanlı mesleki eğitime ve genel eğitime katılmışlardır. Bu oran bir önceki yıla göre %2’lik bir artış göstermekle birlikte 1994 yılından bu yana en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Bu yaş aralığındaki öğrencilerin %70’i tam zamanlı eğitim faaliyetlerine katıldığı görülmüştür. Bu oran bir önceki yıla göre %1,4’lük artışı ifade etmekle birlikte bu alandaki en yüksek katılım seviyesine ulaşmıştır (National Statics, 2014).

#### ***4.1.2.7. Japonya***

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı 1871 yılında kurulmuştur. Kısa adı MEXT olarak bilinen bakanlık Japonya’da yalnızca eğitim hizmetlerinden değil aynı zamanda kültür, spor, bilim ve teknoloji alanlarında bir dizi yetki ve sorumluklara sahiptir (MEXT, 2010). Bu bakanlık kurulduğu ilk yıllarda aşırı bir merkeziyetçi yapıya sahiptir. İlk zamanlarda eğitimde kullanılan ders kitapları çeviri yayınlar iken eğitime sağlanan finansmanda en önemli kaynak velilerden toplanan yardımlar olarak görülmekteydi (Ada ve Baysal, 2009). Zaman içerisinde özellikle II. Dünya Savaşından sonraki dönemde yapılan milli kanunlar çerçevesinde Japon eğitim sistemi yasal temellerini bulmuştur. 1947 Yılında yürürlüğe giren ülke anayasası ile ülke çocukları parasız ve mecburi eğitim hakkına kavuşmuşlardır. Aynı yıl çıkarılan Eğitim Temel Kanunu ve Okul Eğitimi Kanunu eğitim sisteminin yasal dayanaklarını oluşturmaktadır (Akkutay ve diğerleri, 1996, s.10). Uzun yıllar boyunca Japonya’daki eğitim-öğretim faaliyetlerine yön veren Eğitim Temel Kanunu Aralık 2006 tarihinde revize edilmiştir (MEXT, 2010). Bu Kanun içeriğinde; ülkenin eğitim hedefleri ve amaçları, zorunlu eğitim,

fırsat eşitliği, hayatboyu öğrenme, okul eğitimi, üniversiteler, özel okullar, aile eğitimi, öğretmenler, sosyal eğitim, erken çocukluk eğitimi, siyaset eğitimi, din eğitimi, eğitim ortaklıkları, eğitim yönetimi-denetimi ve eğitim teşvik temel planlarına ilişkin toplam 18 tane kanun maddesi yer almaktadır (<http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303462.htm>). Japon eğitim sisteminde yükseköğretim ve genel eğitim bakanlık (MEXT) denetiminde bulunmak kaydıyla eğitim hizmetleri bölge ve belediyelerin sorumluluğu altında bulunmaktadır. Bu nedenle her belediyede eğitim, bilim ve kültür işlerinden sorumlu belediye eğitim kurumları vardır (Akarsu, 2005 ve Balcı, 2015).

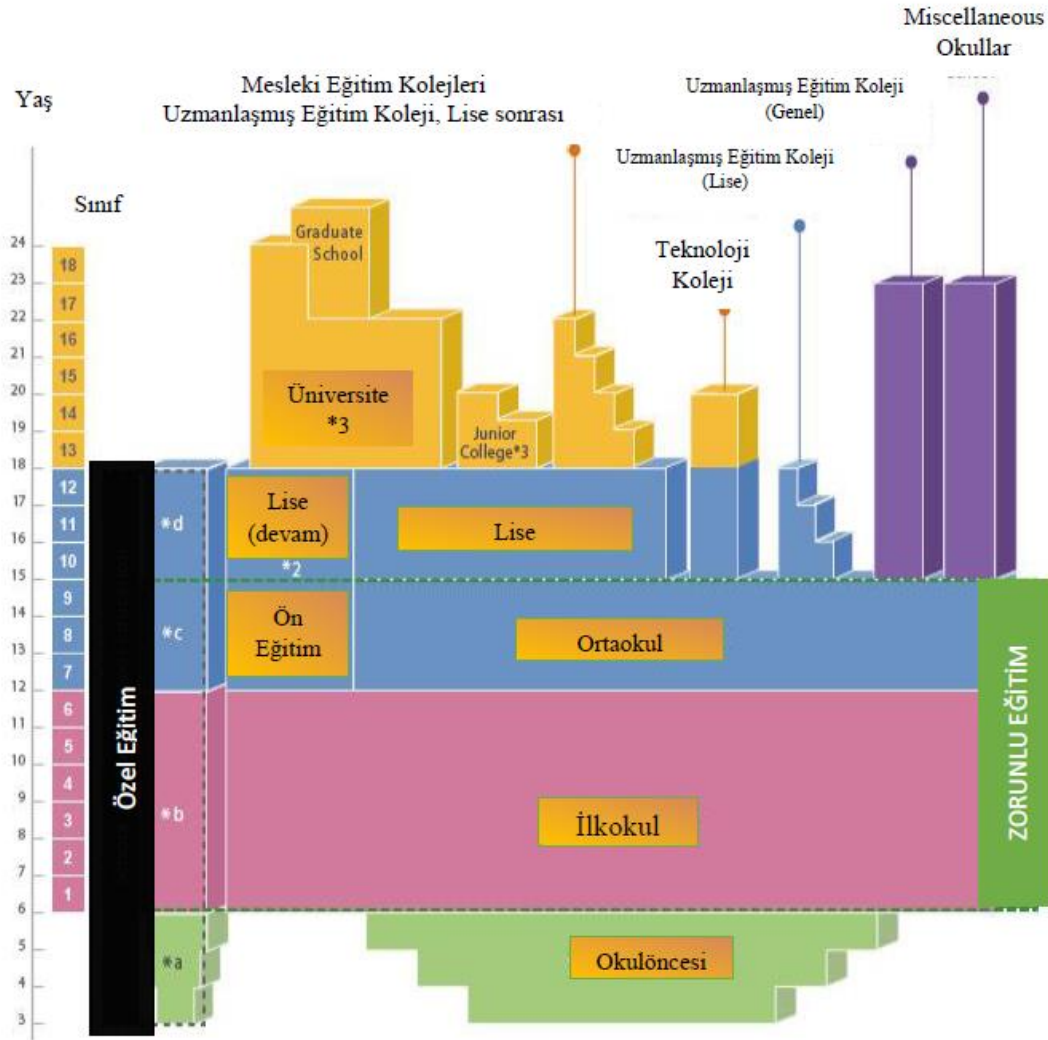
Japonya bilim ve teknoloji alanında oldukça gelişme kaydetmiş durumdadır. Eğitim sisteminin bilime ve teknolojiye açık bir eğitim imkânı sunması, mesleki-teknik eğitimin olanaklarının yeterli seviyede bulunması nedeniyle ülke bilim ve teknolojide sürdürülebilir bir gelişme sağlamıştır. Japonya bu gelişmeyi sağlayabilmek için endüstriyel ve teknik eğitim alanında İngiliz, Alman ve Fransız modellerini benimsemiştir. Özellikle endüstriyel eğitimin gelişiminde güçlü bir Alman etkisi bulunmaktadır (Terada, 2007). Bu tarz bir teknik eğitimi oluşturan Japonya'nın ülke yönetimine yön veren Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) aşağıdaki şekilde yapılanmıştır:



Şekil 26. Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (www.mext.go.jp)

Japon Eğitim Sisteminin temel yapısı ve prensipleri 1946 yılında kabul edilen Japon Anayasa'sı ve 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir (MEXT, 2012a). Japon Anayasa'sı herkesin kabiliyetlerine göre, bütün çocuklara parasız ve zorunlu eğitimi sağlamıştır (Akkutay ve diğerleri, 1996). Ancak zorunlu eğitimin dışında kalan ortaöğretim isteğe bağlı ve yakın zamana kadar paralıdır (Aksu, 2009). 2010 Yılına

gelindiğinde Japan Hükümeti devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilerden alınan öğrenci harçları kaldırmıştır. Özel liselerde öğrenim gören öğrenciler için de bu okullara devam eden öğrencilerin ailelerine devlet yardımı sağlamaya başlamıştır (Jones, 2011).



d.Lise  
c.Ortaokul  
b.İlkokul  
a. Okulöncesi

\*2. Part-time, uzaktan ya da mektupla eğitim içerir.  
\*3. Uzaktan ya da mektupla eğitim içerir.

Şekil 27. Japon Eğitim Sistemi (<http://www.mext.go.jp/english/introduction/1303952.htm>)

Şekil 27 Japon eğitim sisteminin genel yapısı ile mesleki-teknik eğitimin kapsamı hakkında bilgi sunmaktadır. Japonya’da mesleki-teknik eğitim zorunlu eğitimin dışında ortaöğretim kurumlarında, eğitim kolejlerinde, çeşitli alanlara ayrılmış ortaöğretim düzeyi okullarda ve üniversitelerde verilmektedir. Mektupla-yazışma ile yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri bu kapsam içinde farklı bir mesleki eğitim imkânı sunmaktadır (MEXT, 2012b).

Japon eğitim sistemi II. dünya Savaşı sonunda 6-5-3-3'den 6-3-3-4 şeklindeki sisteme dönüştürüldü. Bu şekildeki yapılanmasıyla Japon eğitimi diğer eğitim sistemlerinden farklılık göstermektedir. Bununla birlikte Japonya eğitim sistemindeki zorunlu eğitim, 9 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Zorunlu eğitim süresinin 6 yılı ilkökul öğrenimini kalan 3 yılı ortaokul öğrenimini içermektedir (Jones, 2011). Başka bir ifadeyle zorunlu eğitim, 6-12 yaş grubu öğrencilerine yönelik ilkökul ile 12-15 yaş grubu öğrencilerine yönelik ortaokul öğrenimini ifade eder (MEXT, 2012b). Bu süre dışında kalan tüm öğrenim türleri isteğe bağlıdır. Bu durum ortaöğretim ile ortaöğretim düzeyindeki mesleki-teknik eğitimin zorunlu eğitimin dışında kalmasına neden olmaktadır. Ancak 2011 yılı yükseköğretimde öğrenim gören 3.22 milyon öğrencinin olması mesleki-teknik eğitim ve yükseköğretimin zorunlu olmamasına rağmen Japon toplumunca devamı sağlandığı görülmektedir (MEXT, 2012b).

### *Yorum*

Araştırmada incelenen ülkelerin yönetsel farklılıkları bulunmasına rağmen mesleki-teknik eğitim faaliyetlerini yürüten yasal bir kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar yasalar kapsamında verilen yetkilerle mesleki-teknik eğitimin yönetsel, eğitim-öğretim, program, öğrenci, öğretme ve finansman boyutlarına ilişkin çalışmaları yerine getirmektedir. Bu nedenle mesleki-teknik eğitimdeki uygulamaların yasal temelleri olduğu görülmektedir.

Mesleki-teknik eğitimin kapsamı bu alana başlama yaşı, eğitimi verilen okul kademesi ve eğitimin ilişkili olduğu meslek dallarıyla ilgilidir. Türkiye’de imam-hatip eğitimini mesleki eğitim kapsamına aldığında ortaöğretimden önce yani ortaokul düzeyinde mesleki-teknik eğitim verilmektedir. Bu noktada imam-hatip okulları mesleki eğitim dışında tutulduğunda ortaöğretim düzeyinde yani 9.sınıfta mesleki-teknik eğitimin kapılarını öğrencilere açmaktadır. Bu sınıf düzeyiyle Fransa ve Türkiye araştırmada incelenen ülkeler içerisinde mesleki-teknik eğitime en erken başlama koşuluna ve yaşına sahiptir. Bu özelliğe rağmen Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin başarısı ve niteliği bir sorun oluşturmaktadır.

İngiltere ve Amerika’da mesleki-teknik eğitime başlama yaşının ortaöğretim düzeyi sonrasına ötelenmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Özellikle İngiltere’de 18 yaş sonrasına bırakılma hedefindedir. Türkiye’de erken yaşta verilen mesleki-teknik eğitim pedgojik ve mesleki başarı açıdan sorgulanması gerekmektedir. Diğer ülkelerdeki eğilimler Türkiye’nin aksine bir gelişmeyi ifade etmektedir.

Mesleki-teknik eğitim ortaöğretim, yükseköğretim, çıraklık eğitimi ve kısa süreli kursları kapsamaktadır. Türkiye ortaöğretimde liseler, yükseköğretimde MYO'lar, çıraklık eğitim merkezleri ve kısa süreli meslek kursları ile bu faaliyetleri düzenlemektedir. Ancak lisans düzeyinde okutulan kariyer meslekleri mesleki-teknik eğitimin kapsamı içinde yer almamaktadır. İncelenen ülkeler içerisinde birçok lisans programının üniversiteler ve akredite edilmiş kurum ya da kuruluşlar tarafından mesleki-teknik eğitim faaliyetleri içinde sunulduğu görülmektedir. Bu noktada mesleki-teknik ortaöğretim mezunlarının Türkiye'deki algı ve bu sınırlayıcı durum nedeniyle yükseköğretimdeki lisans eğitimine geçiş oranları düşmektedir.

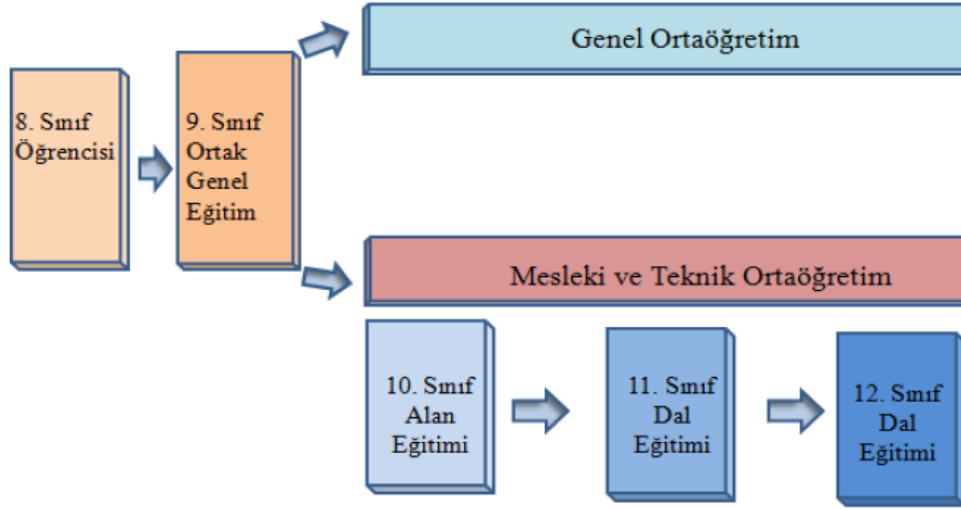
Araştırmada incelen ülkelerin eğitim sistemleri yapılanmaları farklı olmakla birlikte bireylere sundukları mesleki-teknik eğitim fırsatları da farklıdır. Amerika en fazla çeşitlilikle farklı eğitim sistemlerini bünyesinde barındırmaktadır. Ancak ortaöğretimde mesleki-teknik eğitimin sınırlı olması bu noktada sunulan çeşitliliğin önemini gölgelemektedir. Bu nedenle mesleki-teknik eğitimde sistem, okul ve meslek çeşitliliğinin yanında sistem içindeki esnek geçişlerin olması alanın başarısını artırmaktadır. Nispeten Avustralya eğitim sistemi bu özellikleri barındırması açısından diğer araştırma ülkeleri içinde ön plana çıkmaktadır.

### **4.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları Nelerdir?**

#### ***4.1.3.1. Türkiye***

Türkiye'de eğitim yapılanmasında *ortaöğretim, eğitim sisteminin ikinci dördüncü kademesi olan ortaokuldan sonra dört yıllık öğrenim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür ile alanlarına göre mesleki eğitim ve teknik eğitim vererek hayata ve yükseköğretime yükselmelerine hazırlayan programların uygulandığı resmi ve özel ortaöğretim okul ve kurumlarından oluşmaktadır.* Bu ortaöğretim kurumları, "genel liseler" ve "mesleki-teknik liseleri" olmak üzere iki farklı yapıdan oluşmaktadırlar. Genel liseler uyguladıkları eğitim programlarıyla bireyleri yükseköğretime, mesleki ve teknik liseler ise bireyin bir meslek sahibi olarak hayata ve iş alanına hazırlayan eğitimleri sunarken bireyin yükseköğretime hazırlanmasını sağlayan

eğitim kademesidir. Ortaokul öğrenimini tamamlayan bütün öğrenciler ortaöğretim sağladığı eğitim imkânlarından yararlanma hakkına sahiptirler. Türk eğitim sisteminde 4+4+4 eğitim yapılmasıyla ortaöğretimden önce ilkokul ve ortaokul eğitim kademesi bulunurken ortaöğretim ile yükseköğretim kademesi arasında bir eğitim kademesi ya da okul türü bulunmamaktadır (MEB, 2014).



Şekil 28. Türkiye’de öğrencinin ortaöğretime yönelme ve mesleki eğitim süreci (MEB, 2014)

Mesleki-tekniğ eğitim okulları, dört yıl devam eden genel ve mesleki eğitimi kapsayan bir program yapısına sahiptir. Öğrenciler mesleki ve teknik liselerin 9. sınıflarında ortak olarak planlanan eğitim programının içerdiği dersleri alırlar. 9. Sınıfın sonunda öğrencilerin bu sınıf düzeyince gösterdiği bireysel performansları, ilgi, istek ve yetenekleri ile akademik başarılarına göre 10. sınıf düzeyinde hangi bölüme devam edeceğine karar verilmektedir. Bu yönlendirmede öğrencilere en büyük yardımı 9. sınıftaki “Rehberlik ve Yönlendirme” dersi vermektedir. Bu derste öğrencilere mesleki ve teknik eğitim ile akademik alanlar tanıtılmakta, öğrencilerin bilgi ve yönelimlerine uygun meslek seçimini doğru olarak yapabilmelerine katkı sağlanmaktadır. Mesleki eğitim öğrencileri 10. sınıfla birlikte alanlara, bu sınıfı takip eden 11. sınıfta ise meslek dalına ayrılırlar. 12. Sınıfta daha önce belirlenen meslek ve meslek dalına ilişkin eğitime devam ederek bu meslek alanı mezunu olurlar. Mezunu olma yeterliğine sahip olan bireyler eğitimini aldıkları meslekleriyle ilgili olarak meslek yaşamlarına başlayabilirler ya da yükseköğretimde alanlarıyla ilgili önlisans programlarına geçiş yapabilmektedirler. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre çıraklık eğitimine on dört yaşını doldurmuş ve on dokuz yaşından gün almamış olan kişiler alınmaktadır. Ancak on dokuz yaşından gün almış olanlardan daha önce çıraklık eğitiminden geçmemiş olanlar, yaşlarına ve eğitim seviyelerine uygun

olarak düzenlenecek mesleki eğitim programlarına göre çıraklık eğitimine alınabilirler. 2012 yılında on iki yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesi ile birlikte çıraklık programına devam etmek isteyen öğrenciler, ortaokulu bitirdikten sonra Açık Öğretim Lisesi veya Mesleki Açık Öğretim Lisesi programına kaydolmak zorundadırlar (MEB, 2014, s.19).

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü mesleki-teknik eğitimin bütün hizmetlerinden sorumlu MEB birimidir. Mesleki-teknik eğitim ortaöğretim kurumları bu birime bağlı olarak hizmet vermektedir. Bu mesleki-teknik ortaöğretim okulları eğitim içeriklerine ve meslek alanlarına göre farklılıklar göstermektedir. Mesleki-teknik eğitim alanında 30'un üzerinde okul türü bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, okulların eğitim yapılanmasındaki Anadolu Lisesi uygulamasından ve bu okulların özel bir mesleki alana ilişkin açılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Anadolu Lisesi adıyla sınıflandırılan mesleki ortaöğretim kurumları, sınav ile öğrenci alır ve diğer mesleki ortaöğretim kurumlarından farklı olarak okutulan yabancı dil derslerini süreleri fazladır. Bakanlığa bağlı olarak hizmet veren mesleki-teknik ortaöğretim kurumları aşağıdaki okul türlerini kapsamaktadır. Bu okullar Tablo 28'de verilmektedir (MEB, 2014, s.18):

Tablo 28. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları

<b>Okul Alanı</b>	<b>İlgili Alandaki Okul Türleri</b>
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu teknik lisesi, Anadolu meslek lisesi, Endüstri meslek lisesi, Teknik lise, Denizcilik meslek lisesi, Denizcilik Anadolu meslek lisesi, Tarım meslek lisesi, Tarım Anadolu meslek lisesi, Tapu kadastro meslek lisesi
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Anadolu kız teknik lisesi, Anadolu kız meslek lisesi, Kız teknik lisesi, Kız meslek lisesi
Otelcilik ve Turizm Lisesi	Anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi
Ticaret Meslek Lisesi	Ticaret meslek lisesi, Anadolu ticaret meslek lisesi, Adalet meslek lisesi, Anadolu iletişim meslek lisesi
Sağlık Meslek Lisesi	Anadolu sağlık meslek lisesi, Sağlık meslek lisesi, Özel Sağlık Liseleri
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi
Çok Programlı Liseler	Meslek lisesi, İmam-Hatip lisesi, Lise

**Kaynak:** MEB, 2014, s.18.



Türkiye’de nitelikli işgücünü yetiştirmek için farklı meslek alanlarında farklı içerik ve programlarla oluşturulmuş farklı mesleki ortaöğretim kurumları bulunmaktadır (Tablo 26). Bu ortaöğretim okullarında toplam 62 meslek alanı ile ilgili 226 meslek dalında mesleki-teknik eğitim verilmektedir. Bu meslek alanları Tablo 29’da yer almaktadır (MEB, 2012).

Tablo 29. Türkiye’de Mesleki Ortaöğretimde Yer Olan Meslek Alanları

Acil Sağlık Hizmetleri	Denizcilik	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	Laboratuvar Hizmetleri
Adalet	Diş Protez	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	Makine Teknolojisi
Aile ve Tüketici Hizmetleri	Eğlence Hizmetleri	Harita-Tapu-Kadastro	Matbaa Teknolojisi
Anestezi ve Reanimasyon	El sanatları Teknolojisi	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	Metal Teknolojisi
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Elektrik- Elektronik Teknolojisi	Hayvan Sağlığı	Metalürji Teknolojisi
Bahçecilik	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	Hayvan Yetiştiriciliği	Meteoroloji
Bilişim Teknolojileri	Gazetecilik	Hemşirelik	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Gemi Yapımı	İnşaat Teknolojisi	Motorlu araçlar Teknolojisi
Büro Yönetimi	Gıda Teknolojisi	İtfaiyecilik ve Yangın Güvenliği	Muhasebe ve Finansman
Çevre sağlığı	Giyim üretim Teknolojisi	Kimya Teknolojisi	Müzik Aletleri Yapımı
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Grafik ve Fotoğraf	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Ulaştırma Hizmetleri
Ortopedik Protez ve Ortez	Raylı Sistemler Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	Yenilenebilir Enerji Teknolojileri
Pazarlama ve Perakende	Sağlık hizmetleri Sekreterliği	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	Yiyecek içecek Hizmetleri
Plastik Teknolojisi	Sanat ve tasarım	Tıbbi Laboratuvar	Tasarım Teknolojileri
Radyo Televizyon	Seramik ve Cam Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi	
Radyoloji	Tarım Teknolojileri	Uçak Bakım	

Mesleki programda yer alan meslek alanları içerisinde meslek dallarını barındıran meslek programlarına sahiptir. Örneğin, “Bilişim Teknolojileri” bir meslek alanını, “Ağ İşletmenliği, Bilgisayar Teknik Servisi, Veri Tabanı Programcılığı ve Web Programcılığı” meslek dalını ifade etmektedir.

#### **4.1.3.2. Almanya**

Almanya’da mesleki-teknik eğitimin ana ayağını ikili sistem oluşturmaktadır. Eğitim sisteminde zorunlu eğitimi tamamlayan her öğrencinin mesleki eğitime geçiş hakkı bulunmaktadır. Almanya’da mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarına öğrenciler, 16 yaşında başlamaktadır. Öğrencilerin buradaki eğitimleri üç yılı kapsamaktadır. Sadece ebelik, hemşirelik okulunun eğitimi beş yıllık süreyi kapsamaktadır (Eurydice, 2015c).

Almanya’da mesleki-teknik ortaöğretim yapısı, ikili sistem (temel mesleki eğitim), tam zamanlı meslek okulları (Berufsfachschule), teknik ortaöğretim okulları, Fachoberschulen ve ileri mesleki ortaöğretim, hemşirelik, ebelik vs. okullarından meydana gelmektedir. Meslek okulları ve okul öğrenme ortamını birleştiren ikili sistemde mesleki eğitimlerini başarıyla tamamlayan bireyler kalifiye meslek elemanları olarak istihdam edilirler. Okul temelli mesleki eğitim yolu ve usta-çırak eğitimi yoluyla ilerleyen programların yanında Almanya’da ikili eğitime dayanan yükseköğretim programları da mevcuttur (Cedefop, 2013/14c). Almanya’da mesleki-teknik amacı, değişen dünyada bireyin mesleğini profesyonelce icra etmesi için gerekli eğitim, mesleki bilgi, beceri ve niteliklerin bir ders içinde yapılandırılmış biçimde vermektir (Eurydice, 2015c).

Almanya’da düzgün bir eğitim sağlayarak büyük ölçüde yüksek kaliteli mesleki yeterlilikler oluşturan ikili sistem, uluslararası alanda başarılı bir model olarak görülmektedir. Almanya’nın iyi eğitim almış nitelikli işçisinin varlığı ekonomik başarısının bir ön koşuludur (Cedefop, 2013/14c). Bu ön koşulu yerine getirmeye çalışan ülke mesleki eğitime önem vermektedir.

Alman eğitim sisteminde 10. sınıf yani 16 yaş itibarıyla öğrenciler mesleki-teknik eğitime geçiş yapabilirler. Öğrencilerin alacakları eğitim genel eğitimle birlikte olabileceği gibi okul tabanlı mesleki eğitime ve çıraklık eğitimi de olabilir. Okul tabanlı eğitim 1 ile 3 yıl arasında değişmektedir. Geçiş programının bir yıl sürdüğü mesleki eğitimde öğrenciler buradan çıraklık eğitimine de dâhil olabilirler. Alman çıraklık eğitimi ikili sistemi

içermekte olup 2 ile 3,5 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Genel eğitim programları ile birlikte yürütülen mesleki eğitim programlarının eğitim süresi programa göre 2 ve 3 yıl arasında değişiklik göstermektedir (Cedefop, 2013/14c).

Almanya'da *tam zamanlı mesleki eğitim okulları (Berufsfachschule)* en fazla öğrenciye sahip okullardır. Tam zamanlı mesleki eğitim okulu öğrencileri bir mesleğe hazırlamaktadır. Bu eğitim genellikle ikili sistem olan meslek öğretimidir. Belirli koşullar altında tam zamanlı mesleki okulların ilk yılı ikili sistem olarak gerçekleşmektedir. Kolej ya da Fachhochschule adı verilen teknik ortaöğretim okulları bazı öğretim programlarının uygulanmasından sorumludur. Özellikle mesleki yönlendirme ve amaca yönelik eğitim programlarının uygulanması son üç yıl içerisinde gerçekleşmektedir. Tam zamanlı mesleki eğitim okullarında altı kişilik gruplarla öğrenciler meslek öğrenimi görmektedirler. Okulların final sınavları federal yasal kurumlar tarafından ikili sistem özellikleri doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Cedefop, 2013/14c).

Tam zamanlı meslek okullarının öğretim programları incelendiğinde, okullarda istihdam edilmek üzere öğrencilerin yetiştirilmesinin amaçlandığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda okullarda yabancı dil, meslek bilgisi, iş piyasası, sanat, sağlık gibi mesleklere ilişkin programlar uygulanmaktadır. Okullardaki eğitimin süresi öğrencilerin uzmanlaşmak istedikleri mesleklerin programlarına göre değişiklik göstermektedir. Öğrenciler iki yıllık eğitimlerinin ardından bitirme sınavı sonrasında *bitirme sertifikası* almaya hak kazanırlar. Biyokimya, bilgi teknolojisi, yabancı dil, sekreterlik hizmetleri gibi alanlarda uzmanlaşan öğrencilere *teknik asistanlık belgesi* veya *iş asistanı belgesi* verilmektedir. Öğrenciler sahip oldukları belgeler doğrultusunda istihdam edilmektedirler (Cedefop, 2013/14c).

Almanya'da *teknik ortaöğretim okulları (Fachhochschule)* 11. ve 12. sınıf düzeyindeki eğitimi kapsamaktadır ve öğrencilerin teknik ortaöğretim okullarına devam edebilmesi için bitirme sertifikasına sahip olmaları gerekmektedir. İlk yıl şirket içi uygulamalı eğitim ve öğretimin olduğu ortaöğretim okullarından ikinci yıl ise genel ve özel mesleki eğitime yönelik uygulamalara yer verilmektedir. Bu nedenle teknik ortaöğretim okullarına belli bir mesleğe ilişkin bitirme sertifikası olan öğrenciler alınmaktadır (Eurydice, 2015c).

Teknik ortaöğretim okullarında işletme ve yönetim, teknik beceri, sağlık ve bakım, tasarım, beslenme ve ev ekonomisi gibi uzmanlık alanları bulunmaktadır. Ayrıca genel eğitim öğretim kapsamında Almanca, yabancı dil, matematik, doğa bilimleri, ekonomi ve sosyal bilimler ve özel konular yer almaktadır. İkili öğretim gibi mesleki öğretim kursunu

tamamlayan öğrenciler, doğrudan teknik ortaöğretim 12. sınıfına başlayabilmektedirler (Eurydice, 2015c).

*İleri mesleki ortaöğretim (Fachoberschulen)* okullarında öğrenciler, bir işletmenin bağımsız yönetilmesi, personelin eğitimi, temel sorumlulukların alınması gibi orta düzeyde sorumluluk taşıyan meslek sahibi olmaya yönelik eğitim almaktadırlar. İleri mesleki ortaöğretim mezunları, yükseköğretimden mezun kişiler ile ikili sistemden mezun kalifiyeli eleman arasında görev yapmaktadırlar. Öğrenciler uzmanlaşmak istedikleri mesleklere yönelik eğitim almakta ve eğitimlerin süresi meslek eğitimine göre değişiklik göstermektedir. Bir, iki ve üç yıllık programların uygulandığı okullara katılabilmek için öğrencilerin mesleki eğitim almış olmaları ve ilgili meslekte uygulama yapmış olmaları gerekmektedir (European Commission, 2015c). Öğrencilerin ileri mesleki ortaöğretim okullarında eğitim alacakları mühendislik, çocuk bakıcılığı gibi 90'a yakın alan bulunmaktadır. Eğitim sonunda öğrenciler bir sınava tabi tutulmakta ve sınav sonrasında mesleklerine yönelik tekniker, muhasebeci, genç ve çocuk bakıcısı gibi resmi onaylı sertifikalar almaktadırlar (Cedefop, 2013/14c).

Almanya'da ortaöğretim düzeyinde eğitim veren bir diğer meslek okulunda *Hemşirelik, Ebelik vs. Okullarında* da birçok öğrenci eğitim görmektedir. Sağlık sektöründe akademik olmayan hemşirelik ve çocuk hemşireliği, ebelik, tedavi masajı, terapi gibi mesleklerin eğitimi bu okullarda verilmektedir. Mesleklerin özelliği dolayısıyla eğitimlerin çoğu hastanelere bağlı gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler teorik ve pratik eğitimler almaktadırlar ve eğitim sonucunda almış oldukları sertifikalar ile istihdam edilmektedirler (Cedefop, 2013/14c). Almanya'da mesleki eğitimde ve hayat boyu öğrenmede Almanya Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi uygulanmaktadır. Bu çerçeve sekiz yeterlilik belirtmekle birlikte ortaöğretim için dört yeterlilik seviyesi bilirmiştir. Bu seviyelerde alınması gereken eğitim, alınan eğitim süresi ve eğitim okulları belirtilmiştir. DQR ve EQF seviyelerinin kullanıldığı Alman Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Tablo 30'da verilmiştir (BMBF and KMK, 2013'den aktaran Cedefop, 2015, s.12).

Tablo 30. Alman Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Mesleki Ortaöğretim Yeterlilikleri

DQR Seviyesi	Yeterlilikler	EQF Seviyesi
4	Dual Sistem (3 ya da 3,5 yıllık eğitim), Tam zamanlı mesleki eğitim (yardımcı meslekler) (Berufsfachschule), Tam mesleki yeterlilikler (tam zamanlı meslek okulu) (Berufsfachschule)	4
3	Dual Sistem (iki yıllık eğitim), Tam zamanlı eğitim okulu (genel eğitimle alınan 10 yıl süren eğitim sertifikası Realschule ya da belirli şartları sağlayan diğer ortaokullar) (Berufsfachschule) ve (Mittlerer Schulabschluss)	3
2	Mesleki eğitim hazırlığı (Berufsausbildungsvorbereitung), İstihdam Ajansı Önlemleri (Maßnahmen der Arbeitsagentur), Meslek öncesi eğitim yılı (Berufsvorbereitungsjahr), Gençler için tanıtım eğitimi (Einstiegsqualifizierung), Tam zamanlı mesleki eğitim okulu (Berufsfachschule), Temel mesleki eğitim, (Berufliche Grundbildung)	2
1	Mesleki eğitim hazırlığı (Berufsausbildungsvorbereitung), İstihdam Ajansı Önlemleri (mesleki hazırlık programları) (Maßnahmen der Arbeitsagentur (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen), Meslek öncesi eğitim yılı (Berufsvorbereitungsjahr)	1

**Kaynak:** BMBF and KMK, 2013'den aktaran Cedefop, 2015, s.12.

Tablo 30'daki yeterlilik seviyelerinin hangi tür meslekler ilgili olduğuna bakıldığında 4. seviyedeki yeterlilik için 3 yıl eğitim alınan “güneş enerjisi teknolojileri ve pazarlama” bölümü ile “elektronik sistemler teknisyenliği” bölümleri örnek verilebilir. 3. Seviyedeki yeterliliklere sahip meslek alanı için iki yıl eğitim alınan “endüstriyel elektrik-elektrikçi” ve 2. seviyedeki yeterliliklere sahip meslek alanı için elektrik alanında bulunan “kablolama ve kablo yönlendirme” bölümü örnek verilebilir. 6 ile 12 ay eğitimin alındığı “metal teknolojileri ve motor teknolojileri” modül programları Almanya’da 1. düzey yeterliliğe sahip mesleklere örnek oluşturmaktadır (DQR, 2013).

#### **4.1.3.3. Amerika Birleşik Devletleri**

Amerika Birleşik Devletleri'nde önceleri bir lisans derecesinden daha az beceri gerektiren mesleklere öğrencileri hazırlayabilmek, mesleki eğitimin amacını oluşturmaktaydı. Daha sonraları ise bu geleneksel anlayış değişen eğitim programları ile yerini yeni anlayışa bıraktı. Öğrencilerin akademik, mesleki-teknik anlamda gelişimlerinin sağlanması ve geniş bir yelpazede öğrencilerin mesleğe hazırlanmasının sağlanması, mesleki eğitimin temel amacı haline gelmiştir (U.S. Department of Education, 2008a).

Amerika Birleşik Devletleri'nde zorunlu eğitim eyalete göre değişiklik göstermekle birlikte 16 ya da 18 yaşında tamamlanmaktadır (EP-Nuffic, 2015a). Amerika'da mesleki-teknik eğitimin süresi liseden sonra iki yıldır ve paralıdır. ABD'de mesleki-teknik eğitime başlamak için 12 yıllık zorunlu eğitimi tamamlamak gerekir. Ayrıca ülkede ortaöğretim akademik olup, mesleki-teknik eğitime yer vermemektedir (Koç-ERG, 2012b). Ancak ABD'de ortaokul düzeyinde bazı devletlerin çıraklık veya iş tabanlı öğrenme olanakları ile mesleki eğitime başlamaktadırlar. Devletin mesleki eğitim programlarına devam eden lise öğrencilerinin çoğu yarı zamanlı işlerde çalışmaktadırlar. 12. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin çalışmaları öğretmenler ve işverenler tarafından denetlenmektedir. Bu iş deneyimleri okul tarafından sağlandığı gibi öğrenciler tarafından bağımsız olarak da belirlenebilmektedir. Bunun yanı sıra iş tabanlı öğrenme deneyimleri; stajyerlik, çıraklık ve rehberlik şeklinde gerçekleştirilebilmektedir. ABD'nin çocuk işçilere yönelik hazırlanmış olduğu yasaları, 18 yaşından önce öğrencilerin mesleki eğitimdeki çalışma yoğunluğunu sınırlandırmaktadır. Bu doğrultuda özellikle lisanslı meslekler için gerçekleştirilen mesleki-teknik eğitim, lise sonrasında ortaya çıkmaktadır (Corsi-Bunker, 2014). Bununla birlikte lisenin 11 ve 12. sınıfında mesleki-teknik eğitime öğrenciyi yönelmek isteyen bazı özel amaçlı liseler ile mesleki teknik okullar ortaöğretim düzeyinde teknik programlar uygulamakta ve eğitim çıktılarında diploma yanında mesleki yeterlilik belgesi vermektedirler (Bolay ve diğerleri, 1996; Ültanır, 2000; Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

ABD'de mesleki-teknik eğitim "Career and technical education" (CTE) olarak adlandırılmaktadır. Bu kariyer ve teknik eğitim, bireylerin meslekleşme ve istihdamına dayalı olarak hizmet ve teknik alanlara ilişkin eğitim-öğretim faaliyetlerini kapsamaktadır. CTE, ortaöğretim, ortaöğretim sonrası ve üniversite sonrası kariyer ve mesleki eğitim imkânları sunmaktadır. CTE kapsamında ABD eğitimi verilen mesleki eğitim alanları

oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu alanlara ilişkin örnekler Tablo 31’de sunulmuştur (US Department of Education, 2008a).

Tablo 31. ABD’de Kariyer ve Mesleki Eğitim Alanlarının Taksonomisi

Aile ve Tüketici Bilimleri Eğitimi
Genel İşgücü Piyasası Hazırlığı
Özel İşgücü Piyasası Hazırlığı
Tarım ve Doğal Kaynaklar
İletişim ve Tasarım
Bilgisayar ve Enformasyon Bilimleri
Sağlık Bilimleri
Pazarlama
İş Desteği
İşletme Yönetimi
İşletme Finansmanı
Mühendislik Teknolojileri
Mimari
İnşaat
İmalat
Mekanik ve Onarım
Taşıma
Tüketici Hizmetleri
Mutfak Sanatları
Eğitim
Kütüphanecilik
Kamu Yönetimi
Hukuk Hizmetleri
Koruyucu Hizmetler

**Kaynak:** US Department of Education, 2008a.

#### **4.1.3.4. Avustralya**

2013-2014 Eğitim yılında Avustralya’da 1,88 milyon öğrenci mesleki-teknik eğitim sisteminde kayıtlıdır. Bu öğrencilerin %41,5’i 15-24 yaş arasında, %37,4’ü 25-44 yaş arasında ve %20’si 45 yaş üzeri yaş aralıklarında bulunmaktadır. Bu öğrencilerin mesleki eğitimde öne çıkan ortaöğretim kurumları Teknik ve İleri Eğitim Kolejlere (TAFE) ve Teknik Kolejlere (ATC)’dir. 2013 Yılında mesleki-teknik eğitimdeki öğrencilerin %63,4’ü TAFE ve diğer devlet kolejlere eğitim almaktadır. Geriye kalan %28,6 diğer

sağlayıcılar, %7'si topluluk okulları ve %0,9'u ise çeşitli mesleki eğitim sağlayıcıları tarafından öğrencilerin eğitime devam ettikleri okullarda eğitim görmektedirler (NCVER,2014).

Avustralya'da öğrenciler okulöncesinden sonraki 10 yıllık zorunlu eğitimlerini tamamladıktan sonra istedikleri takdirde mesleki eğitime devam edebilirler. Ülkede mesleki eğitim ortaöğretim düzeyinde teknik ve ileri eğitim kolejleri aracılığı ile verilmektedir (Harris, 2009). Avustralya mesleki-teknik eğitimde görev yapan iki temel kurum bulunmaktadır. Bu kurumlar; TAFE Okulları (Technical and Further Education) ve Teknik Kolejlere (ATC)'dir (Norton & Cherastidtham, 2014).

Teknik ve İleri Eğitim Kolejleri (TAFE), mesleki eğitim, çıraklık eğitimi ve yetişkin eğitimi görevinin çoğunu üstlenmiş, malî kaynağını konsey ve eyalet hükümetlerinden alan eğitim kurumlarıdır. Doğrudan meslek hayatına başlamak isteyen öğrencilerin mesleki gelişimleri için TAFE'ler büyük önem arz etmektedir. Uygulamaya yönelik olan TAFE'lerde programlar seçilen mesleğe göre değişiklik göstermektedir. Kısa sürede kalifiye işçi olma ve çalışmaya başlamayı amaçlayan öğrencilerin yer aldığı TAFE'lerde eğitim programları üç ayda ya da bir yılda tamamlanacağı gibi 2,5 yılda da tamamlanabilmektedir. TAFE'lerden mezun olan öğrencilere aldıkları sertifikalar doğrultusunda yükseköğretime de girmeye hak kazanırlar (Productivity Commission, 2011).

Avustralya'da öğrencilere ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğretmeyi amaçlayan teknik ve ileri eğitimi; liseler, devlete bağlı TAFE'ler, özel meslek edindirme ve öğretim kolejleri vermektedir. TAFE'lerin amacı; işe ara verip yeniden işe dönmek isteyen, yeni bir iş için eğitim almak isteyen, becerilerini yükseltmek isteyen, mesleki eğitim veya üniversitelere devam etmek isteyen bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermektir. 2013 yılı incelemelerine göre öğrencilerin %63'den fazlasının TAFE'lerde eğitim gördüğü belirlenmiştir (NCVER, 2014).

Mesleki teknik eğitimde önemli bir diğer eğitim kurumu teknik kolejlere'dir. Avustralya'da 24 bölgede faaliyet gösteren bu okullar "okul tabanlı stajyerlik" programı uygulamaktadırlar. Bu okulların en göze çarpan mesleki teknik bölümleri maden mühendisliği, otomotiv, yapı ve inşaat, elektroteknik, ticari açılış bölümleridir. Ayrıca bu okullar, buldukları bölgelerde birer "sanayi yönetim organı" olarak görev yaparlar (Jarvie, 2005). Teknik Kolejlere (ATC) öğrenciler, 9. sınıf düzeyi eğitimini



tamamladıklarında kayıt olabileceği gibi okul eğitimi bitmiş ancak meslekleşmeyi başaramadığı durumda da kayıt yaptırabilmektedirler. Teknik okullar giriş şartlarını yerine getiren yerli ve yabancı bütün öğrencilere hizmet verebilmektedirler. Bu kolejler sağlık, sanayi ve hizmet sektöründe ihtiyaç duyulan nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamakla birlikte, çalışan bireylerin gelişen ve değişen iş koşullarına yönelik ileri eğitimi ile sertifikasyonunu sağlamaktadır. Ayrıca bu okullar bir şekilde iş sahibi olan ve yaptığı işten memnun olmayıp yeni meslekler arayan kişilere de eğitim vererek onları yeni bir meslek sahibi yapmaktadır. 2013 Yılında inovasyon ve iş, toplum hizmetleri ve sağlık ile servis hizmetleri Avustralya’da meslek sahibi olmak isteyen öğrencilerin yoğunlaştığı ilk üç sektörünü oluşturmaktadır (NCVER, 2014).

Avustralya mesleki-teknik eğitimi okul, mesleki eğitim ve yükseköğretimle ilgili değişik sertifika ve dereceler ile yapılmıştır. Okul tabanlı alınan dereceler ile mesleki eğitimle alınan derece ve sertifikalar meslek sahibi olma yönünde bireyi imkânlar sağlamakla birlikte yükseköğrenim için de imkânlar sağlamaktadır. Okul tabanlı çıraklık eğitimi bu mesleki eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu sistem bir iş yeri ile yapılan resmi düzenleme ile yapılır. Bir ortaöğretim kurumunu bitiren birey için mesleki yeterlilik için fırsat sağlayan bu uygulama bir yerde tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışmayı gerektirmektedir. Meslek ya da yarı meslek derslerinin alınması *diploma*, dersler ile yarı zamanlı çalışma ya da tam zamanlı çalışma ile *uzaktan eğitim sertifika* almayı sağlar. Mesleki-teknik eğitimde alınması gereken sertifika ve dereceler akreditasyon sistemiyle belirlenmiştir. Bu akreditasyon ile ilgili belirlenen eğitim dereceleri Şekil 29’da verilmektedir (NCVER, 2007):

Okulda	Mesleki ve Teknik Eğitimde	Üniversite Eğitiminde
Senior Secondary Certificate of Education	Vocational graduate diploma Vocational graduate certificate Advanced diploma Diploma Certificate IV Certificate III Certificate II Certificate I	Doctoral degree Masters degree Graduate diploma Graduate certificate Bachelor degree Associate degree, Advanced diploma Diploma

Şekil 29. Avustralya’da mesleki eğitimde akreditasyon (NCVER, 2007)

Bu akreditasyon sistemi gereği Avustralya'da ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirilen mesleki eğitim sonrasında öğrencilere çeşitli nitelikleri doğrultusunda I, II, III ve IV sertifikaları verilmektedir. Sertifikalar; diploma, ileri diploma, mesleki lisans belgesi ve mesleki lisans diploması şeklindedir. I. ve II. düzeyde sertifikaya sahip olan öğrenciler *çiçekçi, satış elemanı veya banka memuru gibi* alanlardaki temel bilgi ve becerileri kazanırlar ve bu alanda istihdam edilebilirler. III. ve IV. düzeyde sertifikaya sahip öğrenciler ise *tesisatçı, grafik tasarımcısı, profesyonel inşaatçı, sistem analistliği gibi* alanlarda istihdam edilebilirler (Hoackel ve diğerleri, 2008). 2013 yılı incelemelerine göre mesleki eğitim alan öğrencilerin %5,4'ü I. düzey, %15'i II. düzey, %35'inin III. düzey ve %16,8'inin IV. düzey sertifikaya sahip olduğu belirlenmiştir (NCVER, 2014).

Avustralya'da TAFE'ler meslek sahibi olmak isteyen bireylere değişik seviyede mesleki yeterlilikler sunmaktadır. Yükseköğretim öncesinde TAFE'ler sunulan eğitimler program içeriğine 3 ay ile 48 ay arasında değişmektedir. Bireyler eğitim süresi ve niteliğine göre meslekleri ile ilgili II. düzey, III. düzey, IV. düzey sertifika yeterliliği ve diploma yeterliliğine sahip olmaktadır. Mesleki eğitimin ücretli olduğu TAFE'ler butik mesleki eğitim okulları olarak bilinmektedir. TAFE'lerde verilen eğitimler değişik meslek alanlarına ilişkin olup farklı kurs türleri bulunmaktadır. Bu mesleklerle ilgili farklı yeterlilik seviyeleri öğrenciler için düzenlenmektedir. Tablo 30'da TAFE programlarındaki mesleki-teknik eğitim alanları verilmektedir. Bu alanlar içinde sanat ve tasarım alanında "moda tasarımı" eğitimi almak isteyen bir kişi sertifika/derece programı, yükseköğrenim derecesi, kısa süreli kurs ya da yurtdışı öğrencileri için uluslararası eğitim programlarından yararlanabilir. Sertifika II moda tasarımı ve teknolojileri programı 3 ay tam zamanlı ya da yarı zamanlı, Sertifika III moda tasarımı ve teknolojileri programı 12 ay yarı zamanlı, Sertifika IV moda tasarımı ve teknolojileri programı 18 ay yarı zamanlı ve Uygulamalı Moda Tasarımı ve Teknolojisi İleri Diploması 24 ay tam zamanlı eğitimi içermektedir. Bu yeterlilikler yükseköğretim seviyesinde olmayıp lisans derecesine sahip olmak isteyen bireyler, 3 yıl tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitim alarak Yaratıcı Sanatlar Lisansı (Moda) alabilmektedirler. Bu öğrenciler uygulamalı ve teorik dersleri içeren 16 konu alanında (72 ünite) eğitim alacaklardır. Küçük işletmelerde siparişler ve üretim, büyük işletmelerde ürün tasarımı ve geliştirmeye yönelik teorik ve pratik dersler öğrencileri sektöre hazırlamaktadır. Bu meslek programları Tablo 32'de verilmektedir (TAFESA-Government of South Australia, <http://www.tafesa.edu.au/>).

Tablo 32. TAFE Programlarındaki Mesleki-Teknik Eğitim Alanları

Meslek Alanı	Meslekler	Yeterlilikler	Eğitim Türleri	Süreler
Tarım ve Bilim	Tarım, At Bakımı, Veteriner Yardımcılığı, Su Kültürü, Bahçivanlık, At Yarışçılığı, Laboratuvar Teknolojileri			
Sanat ve Tasarım	Dijital Medya ve Web Tasarımı, Moda Tasarımı, Film, TV ve Oyun, Çiçekçilik, Grafik Dizayn, İç Dizayn, Müzik, Fotoğraf, Performans Sanatları, Yazarlık			3 ay,
Yapı ve Malzeme	Bina Tasarım ve Çizim, Marangozluk ve Mobilya, Tesisat, Sıva ve Duvar, Resim ve Dekorasyon		Derece Eğitimi,	5 ay,
Ticaret ve Pazarlama	Muhasebe ve Finansman, Yönetim ve İdare, Tedarik ve Satın alma, Emlakçılık, Perakende, Satış ve Pazarlama, İş Sağlığı ve Güvenliği	Sertifika I,	Kısa Süreli Eğitim,	
Toplum ve Sağlık	Yaşlı Bakım, Çocuk Sağlığı, Toplum Sağlığı, Ruh Sağlığı ve İlaç Eğitimi, Hemşirelik, Tamamlayıcı Tıp			6 ay,
Eğitim ve Dil	İşaret Dili, Kütüphanecilik ve Öğretim Desteği, İkinci Dil Eğitimi, Kadın Eğitimi, İşyeri Eğitimi	Sertifika II,	Çıraklık Eğitimi,	9 ay,
Elektrik ve Elektronik	Klima ve Soğutma, Elektrik ve Yenilenebilir Enerji, Elektronik ve Bilgisayar Sistemleri	Sertifika III,	Uzaktan Eğitim,	
Mühendislik ve Lojistik	Otomotiv, Havacılık, Mühendislik Tasarım ve Çizim, İmalat ve Kaynak, Makine Mühendisliği, Madencilik ve Arama, Mekânsal Bilgi ve Etüt, Ulaştırma ve Lojistik	Sertifika IV,	Çift Fırsat Eğitimi,	12 ay
Yiyecek İçecek	Fırıncılık, Aşçılık Gıda Teknolojisi, Et İşleme, Şarap ve Bağcılık	Diploma	Beceri Seti Eğitimi,	24 ay,
Yönetim ve Güvenlik	Adalet ve Hukuk Hizmetleri, Polislik, Güvenlik ve Soruşturma, Yönetim			36 ay,
Saç ve Güzellik	Bakım ve Terapi, Saç Tasarımı		Uluslararası Eğitim	
Konaklama ve Turizm	Koordinasyon, Konaklama, Seyahat ve Turizm			48 ay.
Bilişim Teknolojileri	Genel Bilişim ve Destek, Ağ ve Yönetim, Programlama, Yazılım Geliştirme, Web Geliştirme ve Dijital Medya			
Rekreasyon ve Fitness	Fitness ve Antrenman, Spor ve Rekreasyon			

**Kaynak:** <http://www.tafesa.edu.au/courses/award-courses> adresinden 05.05.2015 tarihinde uyarlanmıştır.

Çıraklık eğitimleri için işverenler ile eğitim sağlayıcıları arasında yasal bir sözleşme imzalanmaktadır. Çırak ve stajyer öğrenciler uygulamaları sonucunda ücret almaktadırlar. Tam zamanlı ya da yarı zamanlı çıraklık uygulaması gerçekleştirilebilmektedir. İşverenlere de mali destek sunulmaktadır (Cully ve diğerleri, 2009). Bu desteğin olumlu yansımaları dikkate alındığında Avustralya’da 2013 yılında 15-19 yaş aralığında öğrenim gören 21 700 çıraklık eğitimi öğrencisi bulunmaktadır (NCVER, 2014).

#### 4.1.3.5. Fransa

Fransa eğitim sisteminde ortaöğretim, ortaokul ve lise olmak üzere kendi içinde yapılanmaktadır. Fransa’da ortaöğretim, 5 yıllık ilköğretimin ardından, *enseignement secondaire* olarak bilinen ve bir 4 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise eğitiminden oluşur. Öğrenciler ortaokulda 6. ve 9. sınıf düzeyleri arasında genel eğitim almaktadırlar. Ortaokulu tamamlayan öğrencilere “*Diplôme National du Brevet des Collèges*” derecesi verilir (EP-Nuffic, 2011b). Mesleki eğitim, ortaöğretim programlarında yani lise düzeyinde başlamaktadır. Lise düzeyinde eğitim veren ortaöğretim kurumları; genel liseler, teknik liseler, meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezleri oluşturmaktadır. Ayrıca hayat boyu öğrenme faaliyetleri mesleki-teknik eğitimde önemli bir yer tutmakla birlikte mezunlar sektörde istihdam edilebilmektedir (Cedefop, 2013a).

Fransa’da lise öğretimini başarıyla tamamlayan öğrenciler *Baccalauréat Général/Baccalauréat de l’Enseignement du Second Degré* ve *Baccalauréat Technologique* diplomalarını alırlar. Bu diplomalar lisans derecesinin ön koşulunu oluşturmaktadır. Bu derecelerin alındığı okullar (EP-Nuffic, 2015c, s.8):

1. *Genel Lise*: Bu okul mezunları *Baccalauréat Général/Baccalauréat de l’Enseignement du Second Degré* diplomasını alırlar. Bu diploma aşağıdaki üç sürecin birinden verilir.

- Série L (Edebiyat)
- Série ES (Ekonomi ve sosyal bilimler)
- Série S (Fen Bilimleri)

2. *Teknoloji Liseleri*: Bu lise mezunları *Baccalauréat Technologique* diplomasını almaya hak kazanırlar. Bu diploma genel konuların pratik eğitimle birleştiği yedi alanın birinin sonunda verilir (EP-Nuffic, 2015c, s.8):

- STI (Endüstriyel Bilim ve Teknoloji)
- STL (Fen ve Teknoloji Laboratuvarı)
- ST2S (Sosyal, Bilim, Sağlık ve Teknoloji)
- STG (Bilim ve Teknoloji Yönetimi)
- STAV (Tarla Bitkileri ve Yaşam Fen ve Teknoloji)
- Hôtellerie (Konaklama)
- TMD (Müzik ve Dans Teknikleri)

3. *Meslek Liseleri:* Bu lise mezunları *Baccalauréat Professionnel* derecesini alırlar. Ortaöğretim süreci içinde yer alan bu mesleki-teknik eğitim okulları iş gücü piyasası içindedirler. Mezunların küçük bir bölümü ileri mesleki eğitime devam eder. Alan mezunları çoğunlukla kısa süreli uzmanlaştırılmış mesleki eğitim programlarını seçerler. Ayrıca STAE and STPA eğitimleri ülkenin Tarım Bakanlığı tarafından düzenlenir. Bu eğitim tarım okullarında alınır. Fransa'da lise düzeyinde bir eğitim çıktısına sahip olan (Baccalauréat Général, Baccalauréat Professionnel ya da Baccalauréat Technologique) bir birey 4. düzey mesleki yeterliliklere sahip olur (NFQ level 4/EQF level 4) (EP-Nuffic, 2015c, s. 8-9).

Fransa'da *genel liselerin* temel amacı öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır ve öğrencilere genel eğitim sonrasında bitirme sertifikası verilmektedir. Genel liselere devam eden öğrenciler, ikinci yılın sonunda genel eğitim ya da teknoloji eğitimi alt alanlarından birini seçmektedirler. Genel lise okullarında teknoloji eğitimi alan öğrenciler, laboratuvar, sanayi, sağlık, spor gibi seçmiş oldukları alana yönelik eğitim almakta ve öğrenciler üç yıllık eğitimlerinin sonunda mezuniyet belgesi almaya hak kazanmaktadırlar. Genel liselerden mezun olan öğrenciler, genellikle yükseköğretime geçiş yapmaktadırlar (Roussel ve diğerleri, 2012).

Ortaokuldan sonra öğrencilerin gidebilecekleri okullardan biri olan *teknik liselerde* genel eğitim ile teknoloji eğitimi birleştirilmiş bir şekilde verilmektedir. Üç yıl süren eğitimlerde teknik bilgisi uzman kişilerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle Fransa'da öğrenciler eğitimlerinin son iki yılını bir üniversite, teknik veya özel kolejde teknik konuları uygulamalı olarak işlerler. Yüksek düzey teknik derslerde öğrencilerin mesleki yeterliliklerinin artırılması eğitimin kapsamını oluşturmaktadır (Cedefop, 2013a).

Fransa’da *meslek liselerinin* amacı, öğrencilerin ilgilendikleri ve istihdam edilecekleri mesleklerde beceri ve bilgi kazanması olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Tarım Bakanlığı ya da çıraklık eğitim merkezlerince gerçekleştirilen eğitimlerin uygulamaya yönelik olması ve iş odaklı olması önemli bir özelliktir. Öğrenciler meslek liselerinde aldıkları eğitimler sonrasında mesleki yeterlilik ve bilgi düzeylerini gösteren farklı sertifikalar almaya hak kazanırlar. Bu sertifikalar, mesleki yeterlilik sertifikası, mesleki çalışma sertifikası ya da bitirme sertifikası olabilmektedir. Meslek liselerinden mezun olan öğrenciler aldıkları sertifikalar doğrultusunda istihdam edilmektedirler (Eurydice, 2015d).

Mesleki eğitim liselerinin eğitimleri teorik ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerin uzmanlaşmak istedikleri mesleklere bağlı olarak yıllık üç ile on hafta arasında işyeri eğitimleri zorunludur. Ayrıca öğrenciler, mesleki eğitimden teknik eğitime geçiş yapma hakkına sahiptirler. Öğrencilerin kaliteli meslek bilgisi almaları için okullar, çalışma dünyası ile sosyal ortaklıklar kurmakta ve bu şekilde meslek liseleri ticaret liseleri şeklinde düzenlenmektedir (Collins, 1993).

Fransa’da mesleki yeterliliklerinin temelini 3. ve 4. düzey yeterlilikler (EFQ) belirlemektedir. 3. Düzey yeterlilikler **CAP** (*Certificat d’ aptitude professionnelle – professional skills certificate*) ve **BEP** (*Brevet d’études professionnelles–Vocational studies certificate*) olarak bilinmektedir. 4. Düzey yeterlilikler (*Vocational baccalaureate*) mesleki anlamda faaliyetleri yürütmek için bireyin yüksek yeterliliklere sahip olduğunu gösterir. Bu yeterlilik seviyesi perakende ve toptan ticaret, hizmetler, catering, çocuk bakım, sekreterlik, muhasebe, inşaat, tarım vb. geniş bir yelpazede 102 farklı alanı oluşturmaktadır (Cedefop, 2013a, s. 22).

Fransa’da meslek okulları ile meslekleşmenin sağlanmasında Şekil 30’daki gibi bir “kariyer yolu” izlenir. Üç yıl süren eğitim aşamalarında bireye verilen eğitimin asıl amacı bireye bir mesleki alanda bilgi ve beceri kazandırmaktır. Bireyler üçlü eğitim sonunda ya mesleki uzmanlık-yeterlik diplomalarını kazanmakta ya da CAP adı verilen mesleki eğitim sertifikası almaya hak kazanmaktadırlar. CAP sertifikaları aktiviteyi içeren aktif bir öğrenmeyi içerir. CAP, 2 yıl öğrenim süresiyle alınan bir mesleki eğitim sertifikasıdır. Burada öğrenim gören öğrenciler yaklaşık 200 saat ders almaktadırlar. Kendi uzmanlık alanlarına göre verilen derslere katılmakta, atölye, laboratuvar ve bir şantiyede uygulamalı çalışmalar yapmaktadırlar. Öğrenciler bu eğitim süreci içinde genel eğitimin yanında



alabilirler. Böylece bireye üniversite eğitiminin yolu açılmış olur. (<http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle-au-lycee.html>).

Fransa meslek liselerinde Bachelor derecesi ile ulaşılan BTS/BTSA özel bir alanda (ulaşım, elektronik, yayıncılık, tasarım vb.) eğitim veren yüksekokullara geçişi ifade eder. DMA ise bir el sanatları derecesidir. El sanatları, uygulamalı mimari, dekorasyon, eğlence, müzik aletleri, kostüm tasarımcısı, yönetmen ve tasarımcılık gibi meslekleri ifade eder. CS belgesi tarımsal uzmanlaşmadır. Bir yıllık çıraklık eğitimi gerektirir. Yerel inisiyatif CFLI ileri eğitim çok özel mesleki ihtiyaçlarını karşılar. Değişken eğitim içeriği vardır. Bireylerin mesleki deneyimlerini geliştirmek ve derinleştirmek için tavsiye edilir. DUT teknolojik akademik derecedir. İki yıl üniversite eğitimidir. Eğitimin % 50'si mesleki- teknik eğitimi içerir. (<http://www.education.gouv.fr/cid2573/la-voie-professionnelle-au-lycee.html>).

Fransa'da yer alan *çıraklık eğitim merkezlerinde* işveren tesisleri ile teorik öğretim bir arada bulunmaktadır. Öğrencilerle öncelikle çıraklık sözleşmesi yapılmakta ve öğrenciler göstermiş oldukları performansa, yaşına ve sağladıkları beceri ilerlemesine bağlı olarak maaş almaktadırlar. Bu şekilde öğrenciler pratik eğitim alırken bir yandan da çalışma hayatına başlamış olmaktadır. Bunun yanında öğrenciler teorik eğitimlerini çıraklık eğitim merkezlerinde almaktadırlar. Öğrencileri çıraklık eğitim merkezlerine işverenler kaydetmekle yükümlüdür. 16-25 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan çıraklık eğitiminde temel amaç yükseköğretim yeterlikleri ile ulusal mesleki yeterliklerde yer alan özelliklere sahip bireyler yetişmesini sağlamaktır. Devletin çıraklık eğitimine dâhil olan işverenlere katkısı bulunmaktadır (Roussel ve diğerleri, 2012).

Meslek lisesi ya da çıraklık eğitimi yoluyla mesleki yeterliliğe sahip olmak isteyen bireyler Çıraklık Eğitim Merkezi'nin (CFA) düzenlediği eğitim programlarına katılır. Meslek Lisesi programları genel konular, teorik ve pratik mesleki eğitim, proje çalışmaları ve staj içerir. Mesleki Beceri Belgesi (CAP) programı iki yıl öğrenimi kapsar. Programdaki staj 420-560 saat (12 ile 16 hafta) olmak üzere 2 300 saat eğitimi içerir. Mesleki lisans diploma kursu 770 saat (22 hafta) stajı kapsar. Bu program üç yıl boyunca 3400-3500 saat eğitimden oluşur. Bu eğitimin üçte ikisi genel mesleki eğitim, üçte biri ise uygulama eğitiminden oluşmaktadır (Cedefop.2013a).



#### 4.1.3.6. İngiltere

İngiltere’de örgün mesleki-teknik eğitim sekiz yeterlilik düzeyinden oluşan *The Qualifications and Credit Framework* (QCF) aracılığıyla düzenlenmektedir. Ülkede mesleki eğitime giriş mesleki ortaöğretim okullarından kolejlere ve yükseköğretim düzeyinde programlarına kadar nitelikler çerçevelerinin çoğu eğitim düzeyleri arasında mevcuttur. Mesleki eğitim okul ve iş ortamında ayrıca değişik hedef kitlelerinin ihtiyaçlarına göre sunulmaktadır (Cedefop, 2014).

İngiltere’de mesleki-teknik eğitime başlama yaşı 16 iken 2013’te 17’ye yükselmiş, ülkede işgücü niteliklerini geliştirmek adına 2015 yılından itibaren mesleki-teknik eğitime başlama yaşı 18’e çıkarılacaktır (Cedefop, 2014; Lupton, Unwin & Thomson, 2015). Bu durum İngiltere’de ortaöğretim düzeyindeki mesleki-teknik eğitim faaliyetlerinin bir üst kademeye kaydırılmasının önünü açmaktadır.

İngiltere’de öğrenciler ortaöğretime yedinci sınıf düzeyinde 12 yaşında başlamaktadırlar. Öğrenciler üç yıllık genel eğitimlerinin ardından 10. sınıf düzeyinde genel programlara devam edebilmekte, okul tabanlı mesleki eğitim ile çıraklık eğitimine başlayabilmektedirler. İngiltere’de ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim veren kurumlar olarak okul tabanlı mesleki eğitim okulları, ileri eğitim kolejler ve çıraklık eğitim merkezleri gösterilmektedir (Cedefop, 2014).

İngiltere’de *okul tabanlı mesleki eğitim okullarına* öğrenciler, üç yıllık genel programın ardından 10. sınıf düzeyinde ve 16 yaşını bitirerek geçmektedirler. Ortaöğretimin birinci kademesini oluşturan ve iki yıllık eğitim sonrasında öğrenciler zorunlu eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Ortaöğretimin ikinci basamağında öğrenciler genellikle kolej tabanlı mesleki eğitim okullarına devam etmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin genel programlara ve çıraklık eğitimine geçiş hakkı da bulunmaktadır. Öğrencilerin zorunlu eğitimden sonra mesleki okullara devam edebilmesi için sınav sonrasında sertifika alması gerekmektedir (Maclean, 2007 ve Cedefop, 2012/2013).

Okul tabanlı mesleki eğitim okullarında İngiltere’de genel eğitimin yanı sıra işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu birçok mesleki alana yönelik eğitimler bulunmaktadır. İleri eğitim kolejleri 16 yaş ve üzeri yetişkin öğrenciler daha çok sayıda olmak üzere öğrencilere eğitim veren mesleki eğitim sağlayıcılarının en büyük grubunu temsil etmektedir (Cedefop, 2013/2014a). Özellikle zorunlu eğitim sonrasında gerçekleştirilen

mesleki eğitimin amacı, ülkedeki öğrencilerin en az üçte birinin meslek özelliğine sahip kapsamlı dersleri öğrenmeleridir (Cedefop, 2014).

İngiltere’de benzer şekilde *çıraklık eğitimi* 10. sınıf düzeyinde başlamakta ve zorunlu eğitim sonrasında devam etmektedir. Öğrenciler öğrenim gördükleri mesleklere göre çıraklık eğitimlerinin süresi değişiklik göstermektedir. İki ile dört yıl arasında çıraklık eğitimi tamamlanmaktadır. İngiltere’de çıraklık eğitime katılan öğrenci ile işveren arasında bir sözleşme imzalanmaktadır. Çıraklık eğitimi alan kişinin bu sayede uygulamalı olarak mesleki öğrenim kazanması hedeflenmektedir. Zorunlu eğitim sonrasında başlayan uygulamalı eğitiminde öğrencilerin yaşının 16-17 olması gerekmektedir. Devlet, çıraklık eğitimi veren işyerlerini desteklemektedir (Maclean, 2007). Çıraklık eğitiminde öğrenciler tam ya da yarı zamanlı eğitim alabileceği gibi akşam ya da hafta sonu eğitim alabilirler (Cedefop, 2014).

#### **4.1.3.7. Japonya**

Japon eğitim sisteminde zorunlu eğitimin bitimi ardından ilk sınıf düzeyi olan 10. sınıf Japon ortaöğretiminin başladığı noktadır. Ülkede öğrenciler 15-16 yaşlarında lise öğrenimine başlamaktadırlar. Ortaokuldan sonra öğrencilerin tercih edebilecekleri farklı içerikte ve yapıda liseler bulunmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı *Akademik, Junior* ve *Senior* adındaki liselere devam etmektedir. Bir kısım öğrenci ise yükseköğretim olarak nitelendirilebilecek ancak ortaokul sonrası öğrenci alan teknoloji kolejlerine, diğer öğrenciler de mesleki okullara devam ederler. Kamu ve özel sektöre ait liselerde 460 farklı meslek alanına ilişkin 2 ile 3 yılı kapsayan eğitimler verilir. Bu okullardaki eğitimler 2 589 saatlik mesleki çalışmayı içermektedir. Bu eğitimler genellikle tam zamanlı olarak yapılmakla birlikte yarı zamanlı okullar da bulunmaktadır (EP-Nuffic, 2015d).

Japon öğrencileri *Specialized Training Schools Upper Secondary Certificate of Graduation* diploması alarak üniversite eğitimi imkânının yolunu açmış olurlar. Öğrenim süresi sonunda bu okullardan alınan diplomalar birbirine denktir. Genel kurslar, uzmanlaşmış kurslar ve bütünleştirilmiş kurslar liselerin mesleki-teknik eğitimde kullandığı yapılanma biçimleridir. Bununla birlikte gece eğitimi sunan gece okulları, uzaktan mektup ya da yazışma ile eğitim veren uzaktan eğitim kursları, farklı programlı liseler ve yarı zamanlı eğitim kursları ülkedeki ortaöğretim kurumları arasında yer almaktadır. Lise mezuniyetinden sonra öğrenciler lise mezuniyet diploması alırlar. Bu mezuniyet belgeleri

öğrencinin bitirdiği okul tipine göre verilir. Eğitim kurumları yükseköğretime girişte kendi giriş koşullarını kendileri belirlediği için alınan bu diplomalar yükseköğretimde istenilen kuruma devamın bir garantisi değildir (Stevenson, 1991; Türkoğlu, 1999; Akarsu, 1999; Aksu, 2009; MEXT, 2012a ve <http://www.inca.org.uk>). Bu bağlamda Japonya’da mesleki-teknik eğitim veren ortaöğretim okullarını; *liseler* (upper secondary-Koto-gakko) ve *birleştirilerek oluşturulan liseler* (secondary schools-Chuto-kyoiko-gakko) oluşturmaktadır. Liseler genel kurslar, uzmanlaşmış kurslar ve birleştirilmiş kurslar sunmaktadır (EP-Nuffic, 2015d).

Liselerde genel akademik hazırlık ve özel mesleki hazırlık olmak üzere iki tür ortaöğretim programına yer verilir. Genel akademik liseler yükseköğretime devam edecek öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Meslek liseleri ise öğrencilerin mesleğe ilişkin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya dönük eğitim programlarına yer verir. Bu liselerde tarım, endüstri, ev ekonomisi, hemşirelik gibi programlar bulunmaktadır. Bu mesleki ortaöğretim kurumlarında öğrenciler birinci yıl genel eğitim almakta, ikinci yılda meslek dersleri ve üniversiteye hazırlık dersleri almaktadırlar (Türkoğlu, 1999; Demirel, 2000 ve Balcı, 2015).

Japonya endüstriyel ve teknik eğitim geliştirilmesinde İngiliz, Alman ve Fransız modellerini benimsemiştir. Okul yapıları farklılık barındırsa da Japon mesleki-teknik eğitimde Alman etkisi görülmektedir. Özellikle endüstriyel eğitimin gelişiminde güçlü bir Alman etkisi bulunmaktadır (Terada, 2007). Bu bağlamda bu etkinin eğitim-öğretim anlayışına etki etmiş olması yüksek bir ihtimaldir.

#### *Liseler (Upper secondary school -Koto-gakko)*

Japonya’da mesleki ortaöğretimde faaliyet gösteren okullar, öğrencilerin 9 yıllık zorunlu eğitimini tamamladıktan sonra devam ettikleri okullardır. Bu okullar tam zamanlı, yarı zamanlı ve mektupla öğretim yapan kurslar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yarı zamanlı ve mektupla öğretim yapılan kurslar daha çok genç çalışanlara yöneliktir. Liseler, öğrenciye sağlanan öğretim içeriği açısından 3 şekilde sınıflandırılmaktadır. Bunlar; genel, uzmanlaşmış ve bütünleştirilmiş kurslardır (MEXT, 2012a).

Genel kurslar, yükseköğretimde ilerlemek isteyen fakat herhangi bir meslek alanı belirlememiş olanlar içindir (MEXT, 2012a). Genel eğitimin en popüler olanıdır ve yaş grubunun en az %75’ini içine almaktadır. Çünkü bu tür eğitim veren liseler en prestijli

ulusal üniversitelere girmek için iyi bir fırsat sunmaktadır (The Further Education Funding Council, 1997).

Uzmanlaşmış kurslar; gelecek kariyerleri için mesleki seçimlerini yapanların mesleki ya da diğer uzmanlık alanlarında eğitim almaları için tasarlanmıştır. Bu kurslar: tarım, ticaret, sanayi, balıkçılık, ev ekonomisi, hemşirelik, fen-matematik, müzik, sanat, beden eğitimi, İngiliz dili vb. alanlara ayrılmaktadır (MEXT, 2012a). Uzmanlaşmış kurslardan mezun olanlar teknoloji kolejleri veya yüksekokullara devam ederler ya da doğrudan istihdama katılmaktadırlar. İstihdama devam edenler için teknik eğitim ya işveren tarafından ya da İhtisas eğitim okullarında (Specialized Training School) sürdürülür (The Further Education Funding Council, 1997).

Bütünleştirilmiş kurslarda ise, öğrencilerin gelecekteki kariyerleri için farklı ilgi, yetenek ve becerilerine yeterince karşılık vermek için hem genel hem de uzmanlaşmış kursların konu alanları sunulmaktadır (MEXT, 2012a).

*Uzmanlaşmış Eğitim Liseleri* (Upper Secondary Specialized Training School (lise programı)) ortaokul eğitimi üzerine kurulan uygulamalı mesleki eğitim vermektedir. Ülke genelinde bu türden 460 okul bulunmaktadır. Okullarda 2 yıl süren eğitimde 2 589 saatlik uygulama eğitimi alan üniversiteye geçiş hakkı elde etmektedirler (EP-Nuffic, 2015d).

*Birleştirilerek Oluşturulan Liseler (Secondary Schools -Chuto-kyoiku-gakko)*

1999 Yılında yeni bir lise olarak Secondary Schools (Chuto-kyoiku-gakko) kurulmuştur. Bu okulların en önemli özelliği 3 yıl süreli ortaokul ile 3 yıl süreli lisenin birleştirilmiş olmasıdır. Bu okulların eğitimin amacı ortaokuldan itibaren genel ve uzmanlaşmış eğitim sağlayabilmektir. Liselere (Upper Secondary School) ve teknoloji kolejlerine sınavla girilmektedir (MEXT, 2012a).

### ***Yorum***

Araştırmada incelenen ülkelerde öğrenciler mesleki-teknik eğitimi ya zorunlu eğitim içerisinde almakta ya da zorunlu eğitimleri bittikten sonra kendi istekleriyle bu alana geçiş yapmaktadırlar. Türkiye, Fransa ve Almanya mesleki-teknik eğitim uygulamalarını zorunlu eğitim içerisinde sunmaktadır. Amerika, Avustralya, İngiltere ve Japonya'da ise bireylerin tercihi bırakılmış durumdadır. Burada öğrenciler zorunlu eğitimlerini tamamladıktan

sonra mesleki eğitime başlamaktadırlar. Ancak bu eğitim ortaöğretim ya da yükseköğretim içinde yer alabilmektedir.

Ülkelerin ortaöğretimdeki okul yapılanmaları incelendiğın farklı okul türleri ve yapıları bulunmaktadır. Ülke ihtiyaçları nazarında doğan bu okullar ortaöğretim düzeyinde mesleki-teknik eğitim vermektedir. Bu okullar farklı derecelendedirme türlerine göre çıktılar yetiştirmektedir. Türkiye’de meslek liseleri diploma ve sertifika dereceleri verirken diğer ülkelerde yeterlilik, diploma, sertifka, uzaktan eğitim ve şirket eğitimleri gibi birden fazla seçenek sunulmaktadır. Bu noktada Türkiye’de ortaöğretim programlarının çıktılarının belgelenmesinde farklı seçenekler sunulmalıdır.

Araştırmada incelenen ülkeler mesleki-teknik eğitimde yeterlilikler seviyelerini dikkate almaktadırlar. AB mesleki yeterlilik seviyeleri ve Avustralya mesleki eğitim yeterlilikleri bunlara örnek teşkil etmektedir. Türkiye bu yeterlilik seviyelerini MYK’yı kurarak dikkate almıştır. Ancak gelinen noktada yeterlilik seviyeleri eğitim dışında sektörel anlamda tam karşılığını henüz bulamamıştır.

Ülkelerin mesleki-teknik eğitimin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin süreç sonunda kazanacağı yeterlilikler ve kariyer yollarını belirledikleri görülmektedir. Fransa ortaöğretimden başlayıp yükseköğretim ve kısa süreli kurslar yardımıyla öğrencilerin ulaşması gereken kariyer yol haritasını oluşturmuştur. Araştırmada incelenen diğer ülkelerin bu özelliklere sahip çeşitli kariyer-meslek yollarını belirledikleri görülmektedir. Ancak Türkiye’de ortaöğretime öğrenci seçimi de dahil olmak üzere ortaöğretim sonrası yükseköğretime geçişte bireylere yol gösterecek bir kariyer-meslek yol haritası bulunmamaktadır. Bu durum Türkiye’deki mesleki-teknik eğitimin planlılığı üzerine bazı eksiklikleri ortaya koymaktadır.

#### **4.1.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları Nelerdir?**

##### **4.1.4.1. Türkiye**

Türkiye’de yükseköğretim, ortaöğretimden sonra en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsamaktadır (Ada ve Baysal, 2009). Türkiye’de mesleki- teknik eğitim veren yükseköğretim okulları meslek yüksekokulları, yüksekokullar ve üniversitelerdir. Üniversite yapılanması içerisinde yer alan enstitüler ve fakülteler belli derecede mesleki- teknik eğitime katkı sağlamaktadır. Ayrıca kamu, özel ve vakıf yükseköğrenim kurumları YÖK çerçevesi altında bireylerin yükseköğrenim ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Ancak Türkiye’de profesyonel meslek grupları mesleki- teknik eğitim kapsamında ele alınmadığından bu alanda en güçlü kurumlar meslek yüksekokulları olarak görülmektedir. Bu kurumlar yapıları, işlevleri ve iş yükleriyle Türkiye’de mesleki- teknik eğitime yön vermektedirler. Hizmet verdikleri öğrenci sayıları bu etkinin kanıtını ortaya koymaktadır (öğrenci sayıları için Tablo 33).

Meslek yüksekokullarının tarihsel gelişimine bakıldığında bu yapının temellerinin 1911 yılında “*Kondüktör Fen Mektebi*” adıyla bir okulun kurulmasıyla atıldığı görülmektedir. Bu okulun adı 1922 yılında “*Nafla Fen Mektebi*” olarak değiştirilmiştir. Öğrenciler, bu okula ortaokuldan sonra başlayıp burada 2 yıllık bir eğitim alacaklardır. 1944 yılında aynı okula Sanat ve Yapı Enstitüsü mezunları da alınarak bu öğrencilere 2 yıllık eğitim sonunda mezun olduklarında “Fen Memuru” yerine tekniker unvanı verilmiştir. Türkiye’de ilk planlı ve düzenli teknikerlik eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 59 sayılı kararı ile 1953 yılında başlamıştır. 1965 yılında biri Ankara’da bir diğeri İstanbul’da olmak üzere iki Tekniker Yüksekokulu öğrenime açılmıştır. Üç yıl sonra (1968 yılında) tekniker okullarının tümü kapatılmıştır (TEKDER, 2011). 1972 Yılına gelindiğinde yüksek tekniker eğitime de son verilmiştir. Tekniker okullarının kapatılmasına, artan öğrenci boykotları (*siyasi olaylar*) sebep olmuştur. 1975 yılında Yükseköğretim önündeki yığılmaya çözüm yolu bulmak amacıyla Yaygın Yükseköğretim Kurumu, kısa adıyla “YAYKUR” kurulmuştur. YAYKUR, 1975 yılında 36 yüksekokul açarak örgün yükseköğretime katkı sağlamıştır. 1976 Yılında bu okulların sayısı 59’a ulaşmıştır. Bu okulların içinde 14 Yabancı Diller Yüksekokulu (eğretim süresi 3 yıl) ile 45 Meslek Yüksekokulu vardır. 1975’te ön kayıt alan bu okullar Şubat 1976’da da kesin kayıt olarak

85 127 öğrenci ile öğretime başlamıştır (Gürbüz, 2011). Bu dönemde meslek yüksekokulları MEB' bağlı olarak lise sonrası iki yıllık mesleki yükseköğretim vermektedir (TEKDER, 2011).

1981 Yılından önce açılan ve varlığını sürdüren eğitim kurumları ele alındığında *Türk Yükseköğretim Sistemi* beş farklı kurumdan oluşmaktaydı. Bu kurumlar ([www.yok.gov.tr/tarihçe](http://www.yok.gov.tr/tarihçe)):

- Üniversiteler,
- Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı akademiler,
- *Bir kısmı diğer bakanlıklara, çoğu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki yıllık meslek yüksekokulları ile konservatuvarlar,*
- MEB'e bağlı olarak öğretmen yetiştiren üç yıllık eğitim enstitüleri,
- Mektupla öğretim yapan YAYKUR'dır (Yaygın Yükseköğretim Kurumu).

6.11.1981 Tarihli 17506 sayılı 2547 numaralı Yükseköğretim Kanunu Türkiye'de yükseköğretim reformunu gerçekleştirmiştir. Bu tarihten sonra ülke çapında faaliyet gösteren tüm yükseköğretim kurumları akademik, kurumsal ve idari yönden yeniden yapılanma sürecine girerek Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmıştır. Daha önce var olan akademiler üniversitelere, eğitim enstitüleri eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Konservatuvarlar ile meslek yüksekokulları üniversitelere bağlanmıştır. Meslek yüksekokulları 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinde kurumsal kimliğe kavuşturulmuştur (2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu Madde 3):

Tanımlar

**Madde 3 – (Değişik: 17/8/1983 - 2880/1 md.)**

Bu Kanunda geçen kavram ve terimlerin tanımları aşağıda belirtilmiştir.

a) Yükseköğretim: Milli eğitim sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarıyılı kapsayan her kademedeki eğitim - öğretimin tümüdür.

b) Üst Kuruluşlar: Yükseköğretim Kurulu ve Üniversitelerarası Kuruldur.

c) **(Değişik birinci paragraf: 29/6/2001 - 4702/1 md.)** Yükseköğretim Kurumları: Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek

teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan **meslek yüksekokullarıdır**.

Türkiye’de meslek yüksekokulları özel bir eğitim sağlayıcı değilse genellikle bir üniversiteye bağlı olarak hizmet veren bir akademik birimdir. Vakıf ya da özel teşebbüslerin kurduğu meslek yüksekokulları bağımsız bir statüde çalışma yürütebilmektedir. Ancak genellikle üniversiteye bağlı olarak çeşitli meslek dallarında eğitim-öğretim veren uygulamalı eğitimi faaliyetleriyle nitelikli işgücünü oluşturan yükseköğretim kurumlarıdır. Bu okullardaki eğitim süresi programın niteliğine göre 2 ile 3 yıl arasında değişmektedir. MYO’lar ortaöğretimde sonra eğitim sisteminin bir parçası olan genelde yeni bilgi üretmeyip, temel bilgilerden yola çıkarak çeşitli kurum ya da kuruluşların ve özel sektörün nitelikli işgücü ihtiyacını karşılamaya çalışan okullardır (Gökdoğan ve Sarıgöz, 2012).

Türkiye’de 2014 yılı itibariyle 104 devlet üniversitesi ve 72 vakıf üniversitesi eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu sayıya ek olarak 8 vakıf meslek yüksekokulu öğrencilerine ön lisans düzeyinde eğitim hizmeti sunmaktadır (Tablo 33). Bu kurumlarda toplam 5 449 961 öğrenci öğrenimlerine devam etmektedir. Bu rakam Türkiye’deki yükseköğretimin büyüklüğüne ilişkin veri sunmaktadır.

Tablo 33. Yükseköğretim Temel Göstergeleri

Temel Göstergeler	Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri		Vakıf MYO		Toplam/Oran
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Üniversite	104	56,52	72	39,13	8	4,35	184
Öğrenci	5.089.291	93,38	350.999	6,44	9.671	0,18	5.449.961
Fakülte	1.070	72,54	405	27,46	0	-	1.475
Enstitü	420	67,63	201	32,37	0	-	621
Yüksekokul	422	80,08	105	19,92	0	-	527
MYO	854	89,42	93	9,74	8	0,84	955

**Kaynak:** YÖK’ün <http://sistatistik.yok.gov.tr> adresinde 1 Nisan 2014 tarihinde yayımladığı “Yükseköğretim Temel Göstergeleri” adlı yayından alınmıştır.



Türkiye’de mesleki-teknik öğretim alanında öne çıkan temel yükseköğretim kurumu meslek yüksekokulları (MYO) olarak bilinen okul türüdür. Bu okullar ortaöğretim sonrası en az iki yıl eğitim veren ön lisans düzeyindeki mesleki yükseköğretim kurumlarıdır. Açık öğretim ve uzak öğretim öğrenci sayıları dikkate alınmadığında bu okullarda (2014 yılı için) toplamda 794 395 öğrenci kayıtlıdır. (Tablo 34).

Tablo 34. Yükseköğretim öğrenci sayıları

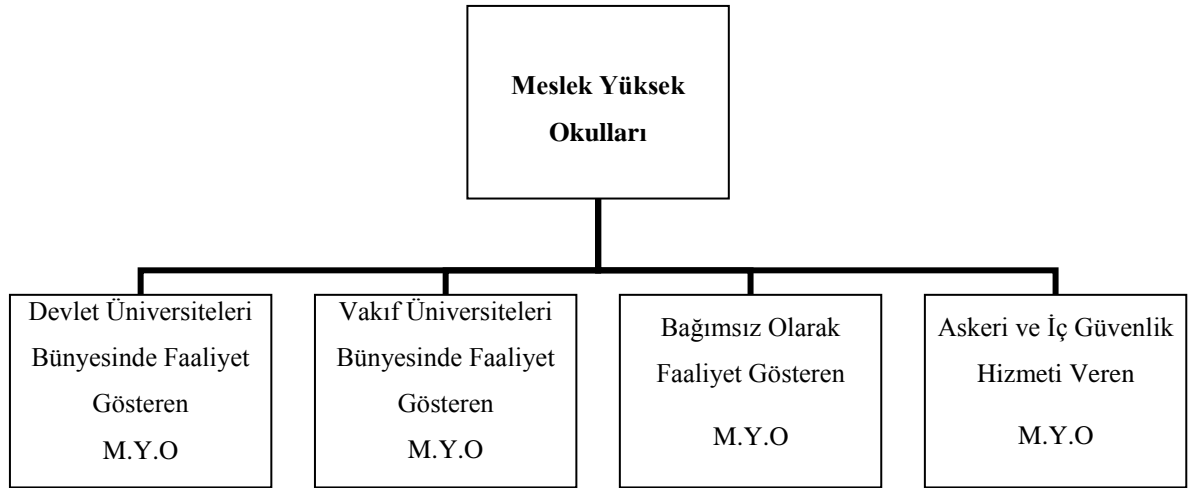
	Devlet		Vakıf		Vakıf		<b>Toplam/ Oran</b>
	Üniversiteleri		Üniversiteleri		MYO		
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
<b>Lisans</b>	1 514 296	93,14	230 567	6,86	0	---	1 744 863
Birinci Öğretim	1 113 925	82,85	230 567	17,15	0	---	1 344 492
İkinci Öğretim	400 371	100,0	0	---	0	---	400 371
<b>Ön Lisans</b>	728 883	96,17	56 779	3,28	9 671	0,55	794 395
Birinci Öğretim	489 749	90,59	43 704	8,09	7 154	1,32	540 607
İkinci Öğretim	239 134	94,23	13 075	5,15	1 579	0,62	253 788

**Kaynak:** YÖK tarafından <http://sistatistik.yok.gov.tr> adresinde 1 Nisan 2014 tarihinde yayımladığı “Yükseköğretim Temel Göstergeleri” adlı yayından alınmıştır. Lisans ve ön lisans öğrenci sayılarına *açık öğretim ve uzaktan öğretim* sayıları eklenmemiştir.

Meslek yüksekokulu, Türkiye’de zorunlu eğitimin bittiği ortaöğretim sonrası iki yıl ya da 3 yıl öğrenim veren nitelikli işçi ve lisans düzeyindeki mühendis arasındaki orta kademe yetişmiş teknik insan gücünün yetiştirilmesini sağlayan ön lisans derecesindeki yükseköğretim kurumlarıdır (Özsoy, 2007; Bolat, 2011; Özünlü, 2011; Gökdoğan ve Sarıgöz, 2012). Gürbüz (2011) bu okulların misyonunu;

- Sanayi, ticari ve hizmet sektörlerinin rekabet güçlerini arttıracak yönde nitelikli insan gücü yetiştirmek.
- Diploma eğitiminin yanı sıra sertifika eğitimine de önem vermek.
- Hizmette rekabet, verimlilik ve kaliteyi esas almak.
- İş dünyası ve toplumla karşılıklı yarar esasına dayalı bir iletişim ve işbirliği içinde bulunmak biçiminde sıralamaktadır.

Türkiye’de MYO sayısı 955’e ulaşmıştır. Bu sayı yeni üniversitelerin kuruluş aşamalarını tamamlamasıyla artış gösterecektir. Ayrıca son dönemlerde, vakıflar ve özel girişimciler bu okullara ilişkin farklı yatırım amaçları kapsamında okul açmaktadırlar. Mesleki-teknik eğitim farklı işlevleri yerine getirmeye çalışan meslek yüksekokulları devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde faaliyet gösterirken son zamanlarda açılmış olan bazı okullar bağımsız olarak mesleki eğitim vermektedirler. Bununla birlikte devletin ihtiyacı olan nitelikli askeri personeli yetiştiren ve ülkenin iç güvenlik hizmeti verecek olan kolluk personeli yetiştiren polis meslek yüksekokulları eğitim hizmetlerini sürdürmektedirler. Hizmet türleri ve okul nitelikleri düşünüldüğünde bu okullar aşağıdaki şekilde gruplandırılmaktadır (Bolat, 2011, s. 34).



Şekil 31. Meslek yüksekokullarının faaliyetinin bağlı bulunduğu yer (Bolat, 2011)

Dört farklı biçimde sınıflandırılan meslek yüksekokullarından devlet üniversiteleri çatısı altında 854, vakıf üniversiteleri bünyesinde 93 ve bağımsız olarak kurulmuş özel meslek yüksekokullarından 8 tane bulunmaktadır. Askeri hizmetler için 5, iç güvenlik hizmetleri için 21 adet meslek yüksekokulu bulunmaktadır (<http://pmyo.pa.edu.tr> ve [http://www.tsk.tr/7\\_insan\\_kaynaklari](http://www.tsk.tr/7_insan_kaynaklari)). Türkiye’de bütün bu alanlara ilişkin olarak toplam 981 MYO bulunmaktadır. Bu okullar ilgili oldukları mesleki alanlara ve program içeriklerine göre çeşitlenmektedir. MYO çeşitleri Tablo 35’te verilmektedir (Gürbüz, 2011: 11):

Tablo 35. Meslek Yüksekokulu Çeşitleri

Meslek Yüksekokulu	Tapu ve Kadastro MYO
Adalet MYO	Polis MYO
Sağlık Hizmetleri MYO	Hava Astsubay MYO
Sosyal Bilimler MYO	Sağlık Astsubay MYO
Teknik Bilimler MYO	Deniz Astsubay MYO
Turizm ve Otelcilik MYO	Kara Kuvvetleri Astsubay MYO
Deniz ve Ticaret MYO	Jandarma Astsubay MYO
Ormancılık MYO	Uzaktan Eğitim MYO

**Kaynak:** (Gürbüz, 2011, s.11.

Meslek yüksekokulları 18 farklı mesleki alana ilişkin 707 tane meslek programı sunmaktadır. Mesleki ortaöğretimden gelen öğrenciler kendi alanlarıyla ilgili bölümlerin bulunduğu bu okullara sınavsız geçiş hakkına sahiptirler. En az dört yarıyıl eğitim alan öğrenciler bu okulların staj imkânlarından yararlanarak iş deneyimi kazanmaktadırlar. Öğrenciler okullarındaki mesleki alanlarıyla ilgili eğitimlerini tamamladıklarında ön lisans diploması almaya hak kazanırlar. Öğrenimlerini burada bitirip iş hayatına atılabilecekleri gibi dikey geçiş ile alanlarıyla ilgili lisans tamamlama eğitimlerine de devam edebilmektedirler. Bu okullardan mezun olanların daha kolay istihdam edilmesi nedeniyle ortaöğretim programlarından sonra bu okullar yaygın biçimde tercih edilmektedir (Özsoy, 2007; Gürbüz, 2011 ve Özünlü, 2011).

#### **4.1.4.2. Almanya**

Alman eğitim sisteminde farklı okul türleri yükseköğretim kurumları arasında yer almaktadır. Bu eğitim kurumları farklı mesleki programları yürütmekte ve eğitim süreleri 4 ile 10 yarıyıl arasında değişmektedir (Cedefop, 2012b).

Almanya’da yükseköğretim alanında faaliyet gösteren 106 üniversite, 6 eğitim koleji, 16 teoloji koleji, 51 sanat koleji, 207 uygulamalı bilimler üniversitesi (Fachhochschulen), 29 kamu idaresi üniversitesi bulunmaktadır. Ülkenin yükseköğretimdeki resmen tanınan okul gücü toplam 415’tir. Bu okullarda 13 500’den fazla eğitim programı yer almaktadır (www.germaninnovation.org ve Eurydice, 2015c).

Alman yükseköğretim kurumları ya devlet kurumları ya da devlet tarafından tanınan eğitim kurumlarıdır. Bu okulların çalışma organizasyonu, sertifikasyon ve ödüllendirme sistemleri

yükseköğretim mevzuatına tabidir. Yükseköğretim kurumları farklı yapıları ve disiplinleri barındırmakla birlikte Alman eğitim geleneğine uygun olarak temel teorik eğitim ve araştırma-uygulama eğitimine odaklanmaktadır. Ülkede mesleki alanda öne çıkan uygulamalı bilimler meslek yüksekokulları, mühendislik, uygulamalı teknik disiplinler, işletme ve işletme alanları, tasarım ve sosyal alan çalışmalarına yoğunlaşmaktadır. Bu okullardaki uygulama geliştirme odaklı eğitim sanayi işletmeleri ve diğer işveren kurumlarıyla yürütülen profesyonel eğitimleri kapsamaktadır. Bu özellikleri ile mesleki-teknik alanda çekim noktası haline gelen bu okullar, Alman öğrencilerinin yaklaşık üçte biri devam etmek ettiği yükseköğretim kurumlarıdır. Fachhochschule adlandırılan bu eğitim kurumları meslek yüksekokulu anlamına gelmekte, eğitim derecesi olarak üniversite ile aynı statüde görülmektedirler. Bu okullarda verilen eğitimin üniversite eğitiminden farklılığı daha çok uygulama odaklı olmasıdır. Fachhochschule, öğrencilere verdiği uygulama ağırlıklı eğitimin teorik bilgilerle desteklenmesiyle oluşan eğitim içeriğinden dolayı bu sisteme 'Dual (İkili) Sistem' denir. Bu tür mesleki-teknik eğitim anlayışı Alman mesleki-teknik eğitiminde kaliteyi getirmiştir. Ülkedeki üçüncü önemli yükseköğretim kurumu sanat ve müzik kolejleridir. Bu okullarda güzel sanatlar, sanatsal kariyer ve müzik eğitimi sunan bölümler yer almaktadır. Bu okullarda öne çıkan kariyer programları; yönetmenlik, tiyatro ve sahne yazarlığı, film, medya ve medya iletişim alanları ile ilgili programlardır ([www.hrk.de/activities/higher-education-system/](http://www.hrk.de/activities/higher-education-system/)). Bu bilgiler dikkate alındığında Almanya'da üç farklı okul türünün yükseköğretim alanında etkili olduğu görülmektedir. Bu okulları üniversite (üniversitat), meslekyüksekokulları (Fachhochschule), meslek kolejleri ve meslek akademileri (Berufsakademia) oluşturmaktadır. Almanya'da mesleki yeterliliklerle eğitim sunan (Berufsakademien, *Duale Hochschulen*) ve lise yeterliliklerini tamamlayarak devam edilen uygulamalı eğitim veren yükseköğretim kurumları (Fachhochschule) bazı eyaletlerde sınırlı olsa da yer almaktadır (Cedefop, 2012b; Cedefop, 2013/14c ve Eurydice, 2015c).

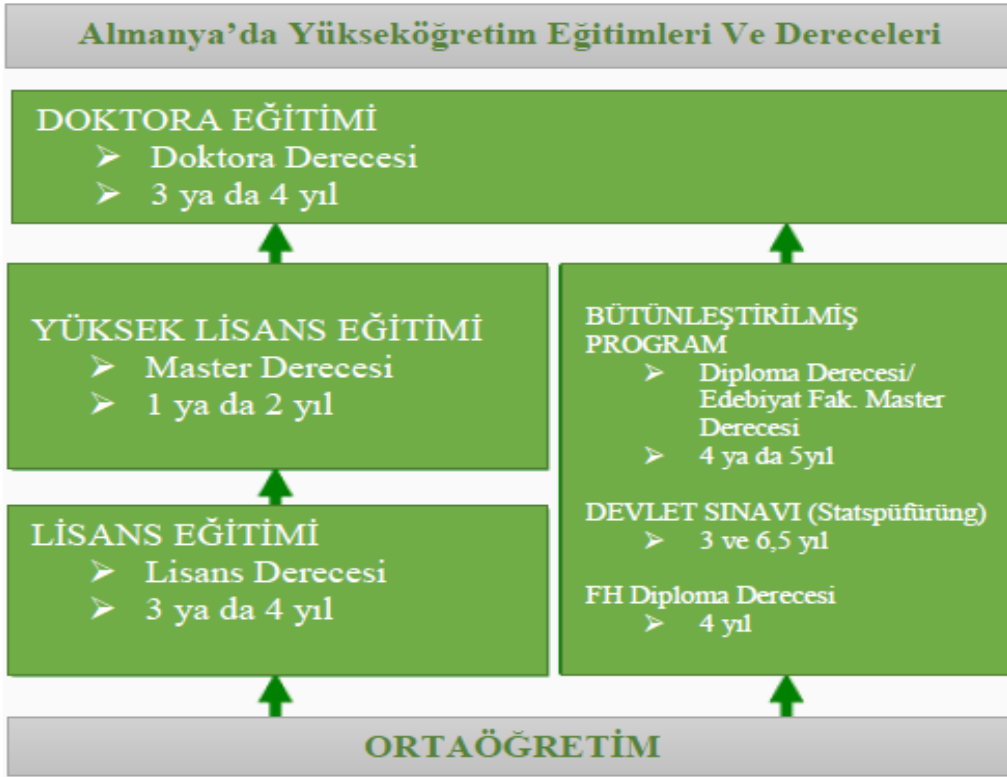
Almanya'da çeşitli alanlarda mesleki-teknik eğitimin verildiği yükseköğretime ilişkin özet bilgiler Tablo 36'da verilmektedir.

Tablo 36. Almanya’da Yükseköğretimde Mesleki-Teknik Eğitim

Eğitim Programı	Temel Sektör	ISCED	Eğitim Türü	Eğitim Süresi	Eğitim	Kabul Şartları
Dual Sistem	Ekonomi Bilimler ve Teknoloji	5B	Okul ve uygulama eğitimi temelli	3-5 yıl	Üniversite	Staj sözleşmesi ve yükseköğretime giriş yeterlilik teyit belgesi (konuya özel veya genel)
Üniversitelerde Uygulamalı Bilimler	Özellikle: Mühendislik, Ekonomik bilimler / Ticaret hukuku, sosyal İşleri, idare ve yönetimi Adalet, bilgisayar Bilim, tasarım, Matematik, Bilgi ve İletişim Teknoloji, Sağlık / Hemşirelik.	5A	Okul ve uygulama eğitimi temelli	3-5 yıl	Üniversite	Yükseköğretime giriş yeterlilik teyit belgesi (konuya özel veya genel)
Meslek Akademileri	Hizmetler, Ekonomi ve Teknolojik Bilimler	5A	Okul ve uygulama eğitimi temelli	3-5 yıl	Üniversite	Eyalet kanunları
Sağlık Sektörü Okulları	Sağlık hizmetleri	3B	Okulla ilişkili hastanelerde teorik ve pratik eğitim	2-3 yıl	Meslek yüksekokulu	Ortaöğretim birinci aşama belgelendirme ve iş deneyimi / veya mesleki öncesi yeterlilik
Üniversiteler	Bütün alanlar	5A	Sadece okul	3-5 yıl	Doktora	Yükseköğretime giriş yeterlilik teyit Sertifika

**Kaynak:** Cedefop, 2012b, s.19.

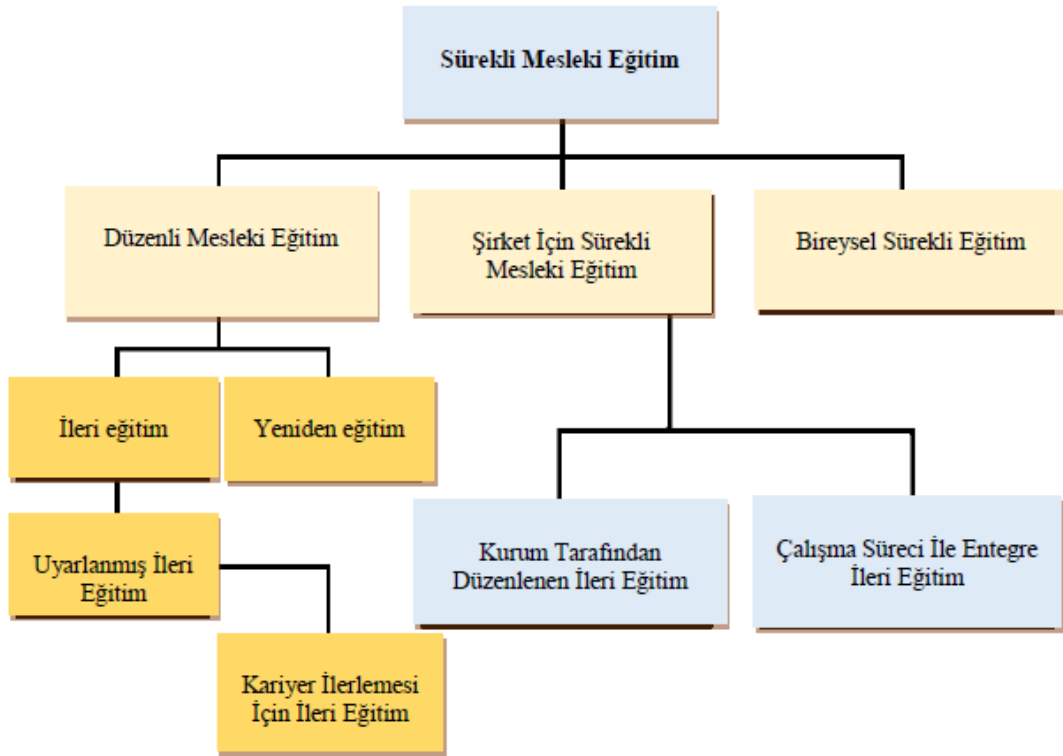
Almanya’da Tablo 36’da verilen yükseköğretim programlarının eğitim süreleri sonunda alınacak diploma dereceleri Şekil 32’deki gibi özetlenmektedir.



Şekil 32. Almanya’da yükseköğretimde kullanılan derece sistemi (<http://ecahe.eu>)

Almanya’da ileri eğitim ve öğretim, öğrencilerin eğitime devam etmesini ya da çeşitli eğitimlere baştan başlamasını kapsamaktadır. Ayrıca “ileri genel ve siyasi eğitimi içeren mesleki eğitim-öğretim” aynı zamanda “yetişkin eğitiminin” kapsamında yer almaktadır. Almanya’da ileri mesleki eğitimi, esneklik ve ileri değişebilirlik özelliğine sahiptir. Mali destek, araştırma, geliştirme ve kalite güvence sistemi eğitimin faaliyet alanlarının çeşitliliğini yansıtır (Eurydice, 2015c).

Almanya’da ileri mesleki eğitimin düzenlenmesinde yine birincil olarak eyaletler sorumludur. Burada ileri eğitim, ileri meslek eğitimi ile yeniden meslek eğitimi olarak ayrılmaktadır. İleri mesleki eğitimin bileşenleri Şekil 33’te yer almaktadır.



Şekil 33. Almanya’da ileri mesleki eğitim-öğretimin bileşenleri (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007)

Almanya’da ileri mesleki eğitim; düzenli eğitim, şirket için eğitim ve bireysel eğitim şeklinde gerçekleşmektedir (Şekil 33). Birey mesleki eğitim veya uygun mesleki deneyim ya da her iki programı tamamlandığında genellikle ileri mesleki eğitim aşamasına geçilir. İleri mesleki eğitimin içeriğini mesleki ilerlemeye bağlı gerekli bilgi ve beceriler ile mesleki bilgi, beceri ve yetkinliklerin güncellenmesi oluşturur (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).

Almanya’da ileri meslek eğitimi ile yeniden eğitim yasal düzenlemelere dayanmaktadır. İleri meslek eğitiminin içerik, amaç, şartlar, sınavların yürütülmesi, yetki ve yeterlilikler, atama şartları (master, iş yöneticisi, işletme mezunu, vasıflı işçi vs.) konularından Federal Mesleki Eğitim ve Öğretim için Federal Kurum Daimi Komitesi ile işbirliği ve anlaşma içinde olan Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı sorumludur (Cedefop, 2012b). İleri mesleki eğitimin işletmeler dâhil olmak üzere işveren ve işçi dernekleri, işçi örgütleri ve meslek okulları organları bulunmaktadır. Federallerde yaklaşık 170’i master niteliğinde olan 200 yeterlilik düzeyi bulunmaktadır (Eurydice, 2015c).

Almanya’da yükseköğretim programları ile mesleki eğitim programları arasında öğrencilerin geçiş hakkı bulunmaktadır. Bunun temel amacı, mesleki eğitimi daha cazip

hale getirmek ve mesleki eğitim yollarını kısaltmaktır. Bu alanda yapılmış ve gerçekleştirilen birçok araştırma ve geliştirme projesi bulunmaktadır. İleri mesleki eğitimin önem kazandığı Almanya’da ileri eğitim, ticaret ve teknik okullar, kolejler, meslek akademiler ve Sanayi ve Ticaret Odası gibi meslek odaları, sendika ve kilise kuruluşları, yükseköğrenim kuruluşları ile özel eğitim kurumları tarafından verilmektedir. Bu bağlamda ileri eğitimde personel çalışma kapsamındaki faaliyetlerin aralığı da aynı şekilde geniştir. Dil öğretmenleri ya da yönetim seminerleri öğretim üyeleri tarafından e-öğrenme aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. İleri mesleki eğitimde görev yapacak öğretmen ve eğitimcilerindeki yeterlilikleri Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Bu yeterlik, yükseköğretim yeterliğinin olması, ticari/teknik okul yeterliği veya mesleki eğitimi tamamlayarak iş tecrübesinin bulunması olarak tanımlanmaktadır (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007).

#### **4.1.4.3. Amerika Birleşik Devletleri**

“Herhangi bir kişi, yükseköğretimin bir alanında eğitim almak istediğininide bunu yapabilmeli.” sözü Amerikan yükseköğretiminin temel fikrini ortaya koymaktadır. Sadece ortaöğretim diploması gerektiren bütün programlar yükseköğretim programı olarak nitelendirilmekle birlikte bu programların seviye ve içerikleri birbirinden farklılık göstermektedir (EP-Nuffic, 2015a).

Amerika Birleşik Devletleri’nde yükseköğretim düzeyinde genel olarak üç düzey kurum bulunmaktadır: Ön lisans eğitimi veren *Community Kolejler, meslek yüksekokulları* (vocational technical institutions), *lisans derecesi veren dört yıllık okullar (colleges)* ve *üniversitelerdir*. “Kolej” kelimesinin Türkiye’de ilköğretim ve lise okulları için yanlış kullanımının aksine kolej (colleges): “*Bir meslek alanına ilişkin yükseköğretim veren okul*” olarak tanımlanmaktadır (Oxford Dictionaries, 2015). Bu nedenle Amerikan eğitim sistemindeki kolejler birer yükseköğretim kurumlarıdır.

Ülkede lise sonrası ve yetişkin eğitim düzeylerinde, kurumlar ve diğer sağlayıcılar ile mesleki eğitim gerçekleştirilmektedir. Bu kurumlar devletin ortak kolejleri ile mesleki-teknik enstitülerinin yanı sıra işverenler, sendikalar, meslek birlikleri, bağımsız eğitim hizmetleri, özel mesleki ve teknik okullarını da içermektedir. Lise sonrasında mesleki eğitim, genel meslek alanları için hazırlanmakta ve genellikle ön lisans eğitimi şeklinde gerçekleşen eğitim sonrasında öğrencilere sertifika ya da diploma verilmektedir. Lise



sonrasındaki mesleki eğitim zanaat ve endüstriyel, esnaf, sağlık sektörünün belli alanları, kuaförlük, çiftçilik gibi alanları kapsamaktadır. Öğrenciler eğitim sonrasında mesleklerine başlayabilecekleri gibi mühendislik, hemşirelik gibi meslek alanları için yükseköğretime de devam edebilirler (U.S. Department of Education, 2008a ve EP-Nuffic, 2015a).

Amerika Birleşik Devletleri'nde mesleki eğitim genel olarak liseden sonra özellikle mesleki-teknik yüksekokullarında gerçekleştirilmektedir. Devletin meslekler için tanımlamış olduğu bir ulusal yeterlilik listesi bulunmamaktadır. Ancak yükseköğretim kurumları tarafından belirlenen standartlar doğrultusunda kategoriler oluşturulmaktadır:

- *Lise sonrası sertifikaları:* Bu sertifikalar, mesleki becerilere kısa dönemli odaklanan eğitimi göstermektedir. Bu eğitimin süresi değişebilmekle birlikte eğitim, genel olarak 3 ay ile 2 yıl arasında değişiklik göstermektedir.
- *Ön lisans derecesi:* Ön lisans derecesi, 2 yılı içeren iki eğitim türünü kapsamaktadır. Bunlardan birincisi 4 yıllık lisans eğitimlerine geçiş için tasarlanmış ön lisans eğitimidir. İkincisi ise öğrencileri çalışmaya hazırlamak için oluşturulmuş mesleki-teknik eğitim ya da mesleki eğitimidir. Ön lisans derecesine devam eden öğrencilerin yaklaşık %60'ı doğrudan işe başlamak amaçlı eğitim türüne devam etmektedir.
- *Lisans derecesi:* Akademik veya meslek alanı ile ilgili alanlarda verilebilecek dört yıllık eğitimi kapsamaktadır.
- *Yüksek lisans:* Dört yıllık eğitimden sonraki iki yıllık lisansüstü eğitimidir.
- *Doktora derecesi:* Lisans sonrası dört yıllık eğitimi kapsayan ve öğrencileri genellikle akademisyen olmak üzere hazırlayan bu eğitime mesleki lisans eğitimini tamamlayan öğrenciler de katılabilmektedir.
- *Uzmanlık derecesi:* Bu ileri lisans derecesi, lisans sonrasındaki 4-6 yıllık eğitim süresini kapsamaktadır. Öğrencileri genellikle hukuk, tıp gibi mesleklere hazırlamak üzere tasarlanmaktadır.

ABD'de ön lisans derecesinde gerçekleştirilen mesleki eğitimin iki türüdür. Çalışma hayatına veya yükseköğretime hazırlık niteliğinde olan eğitimler arasında da bazı durumlarda geçiş imkânı bulunmaktadır. Örneğin hemşirelik ön lisansına devam eden bir öğrenci doğrudan çalışmaya başlayabileceği gibi 4 yıllık hemşirelik programına da geçiş

yapabilir. Ancak bu ayrımlar ya da geçişlerin eyaletler bazında bir standardı bulunmamaktadır. 50 Eyaletin ve Kolombiya Bölgesi'nin mesleki eğitim için kendilerine özgü tanımları bulunmaktadır. Yaygın olarak "kariyer ve teknik eğitim" olarak bilinen mesleki eğitim eyaletlerde farklılık gösterse de Mesleki Teknik Eğitim Konsorsiyumu ülkedeki mesleki eğitim için genel olarak bir standart oluşturmaya çalışmaktadır.

Amerikan yükseköğretiminde mesleki-teknik öğretim alanındaki en önemli okul yapısı Community Kolejlerdir. İki yıllık eğitim sonunda ön lisans derecesi veren bu okullar lisans eğitimine geçişin kolay bir yolu olarak algılanmaktadır (U.S. Department of Education, 2008e). Eğitimin ücretli olduğu okullara başvuru yapabilmek için bir ortaöğretim derecesine sahip olunması gerekmektedir. Amerikalı öğrencilerin yanında yabancı öğrencileri kabul eden okullar eyalet öğrencilerinden, eyalet dışından gelen öğrencilerden ve uluslararası öğrencilerden kredi başına farklı ücretler almaktadır (Green River Community College, 2013).

Lise sonrası eğitim veren kariyer ve teknik okulları (Career and technical schools) yükseköğretimde kısa süreli mesleki eğitimler sunmaktadır. Bu okulların bazıları özel lisans programları da düzenlemektedir. Bu meslek okullarının büyük bir çoğunluğu özel eğitim sağlayıcısı olup kar amacı ile işletilmektedir. Ancak bu okullar eyaletlerce onaylanmış akreditasyon sistemine dâhil olarak eğitim vermektedirler (U.S. Department of Education, 2008e).

Lise sonrasında kariyer ve teknik eğitim veren okulların yanı sıra mesleki derece veren bazı kurumlar, lisans derecesi altında sertifika ve diploma programları düzenlemektedir. Alt farklı dereceye sahip bu diploma ve sertifikalar National Center for Education Statistics (NCES) tarafından aşağıdaki biçimde tanımlanır (U.S. Department of Education, 2008f):

- (1) Lise sonrası derece, sertifika ya da diploma: Bu derece lise sonrası bir mesleki eğitim programının en az 1 yıl ama 2 tam zamanlı eşdeğer akademik yılını tamamlamayı gerektirir. Bundan farklı olarak 30 krediden az olmayan 60 kredilik treemaster programı veya 45 krediden az olmayan 90 kredilik eğitim programı ile 900 çalışma saatinden az olmayan 1800 saatlik çalışma saati öğrenci tarafından tam zamanlı olarak alınmalıdır.
- (2) Lise sonrası derece, sertifika ya da diploma (4 akademik yıldan az, en az 2 yıl): Bu derece lise sonrası bir mesleki eğitim programının en az 2 yıl ama 4 tam zamanlı eşdeğer akademik yılını tamamlamayı gerektirir. Bundan farklı olarak 60

krediden az olmayan 90 kredilik treemaster programı ve ya 90 krediden az olmayan 180 kredilik eğitim programı ile 1800 çalışma saatinden az olmayan 3600 saatlik çalışma saati öğrenci tarafından tam zamanlı olarak alınmalıdır.

Bu eğitim programlarına ek olarak en az 1 yıl mesleki eğitimi içeren sanayi ve çeşitli sosyal kuruluşların sağlayıcısı olduğu değişik diploma ve sertifika programları ve çıktıları mevcuttur (U.S. Department of Education, 2008f).

Amerika’da mesleki-teknik eğitim alanında uygulanan Ulusal Kariyer Kümesi Çerçevesi (The National Career Clusters® Framework) doğrultusunda 16 farklı mesleki kariyer kümesi oluşturulmuştur. Bu kümeler farklı meslek alanlarına giden 79 farklı yolu temsil etmekle birlikte öğrencilerin alacağı eğitim alanını ifade etmektedir. Mesleki-teknik eğitimdeki Ulusal Kariyer Kümeleri Tablo 37’de verilmektedir.

**Tablo 37. Amerikan Mesleki-Teknik Eğitiminde Ulusal Kariyer Kümeleri**

---

Tarım, Gıda ve Doğal Kaynaklar
Mimarlık ve İnşaat
Sanat, A/V Teknolojileri ve İletişim
İşletme Yönetimi ve İdaresi
Eğitim ve Öğretim
Finans
Kamu Yönetimi
Sağlık Hizmetleri
Konaklama ve Turizm
İnsan-Toplum Hizmetleri
İletişim Hizmetleri
Hukuk, Kamu Güvenliği, Koruma ve Güvenlik
Üretim
Pazarlama
Bilim, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik
Ulaştırma, Dağıtım ve Lojistik

---

**Kaynak:** <http://www.careertech.org/career-clusters>.

Bu kariyer kümelerinden mimarlık ve inşaat alanına bakıldığında bireyin meslekleşmesini sağlayan üç farklı yol bulunmaktadır. Bu yollar Tasarım / İnşaat Öncesi, İnşaat, Bakım / Operasyon Yolu’dur. Meslek kümesindeki diğer mesleklere ilişkin farklı meslekleşme yolu bulunmaktadır (<http://www.careertech.org/architecture-construction>).

#### **4.1.4.4. Avustralya**

Avustralya’da birçok kişi için “yükseköğretim” ve “üniversite” eş anlamlıdır. Ancak üniversiteler yükseköğrenim sunan özel bir okul türü olup ülkede üniversite dışı yükseköğrenim sağlayıcıları da bulunmaktadır. Ülkede bir özel üniversite ve iki yurtdışı üniversite olmak üzere toplam 43 yükseköğretim kurumu bulunur. Ayrıca 172 adet diğer eğitim sağlayıcıları yükseköğretim faaliyeti sürdürmektedir. Bu sağlayıcılar; kolejler, enstitüler ve üniversiteler tarafından yetkilendirilmiş yükseköğretim sağlayıcılarıdır (Norton & Cherastidtham, 2014). 2014 Yılı verilerine göre ülkede 1 176 801 öğrenci yükseköğretimde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin %92,9’u devlet üniversitelerinde öğrenim almaktadır (Australian Government, 2014).

Ülkede mesleki eğitim sağlayıcıları ile yükseköğretim sağlayıcılarının çalışmaları birbiriyle örtüşmektedir. Kamu sektörü mesleki eğitim sağlayıcısı olan TAFE’ler kendi mesleki eğitim programlarına 2014 yılında 10 yeni derece eklemişlerdir. Özellikle Victoria’da üniversitelerin TAFE organizasyonlarıyla “ikili sektör” çalışmaları içinde olduğu görülmektedir. Diğer üniversiteler de belirli oranlarda mesleki eğitim faaliyetleri sunmaktadır. Özel eğitim sektöründe birçok kurum yükseköğrenim ve mesleki eğitim programlarını birlikte sunmaktadır. Ülkede 87 kurum hem yükseköğrenim hem de mesleki eğitim programlarını birlikte sunmaktadır (Norton & Cherastidtham, 2014).

Ülkede yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin zorunlu eğitimlerinin ardından 11. ve 12. sınıf düzeyindeki eğitimlere de devam etmeleri gerekmektedir. Genel ortaöğretimdeki öğrenciler, lisans eğitimi almak istedikleri alan doğrultusunda dersler alırlar (Barnett ve Ryan, 2005 ve Productivity Commission, 2011).

Mesleki eğitim okulları, teknik okullar, teknik ve ileri eğitim (TAFE) kurumları, üniversiteler, işletmeler, toplum temelli yetişkin eğitimi sağlayıcıları, özel olarak işletilen kayıtlı eğitim kuruluşları, meslek kuruluşları, sektör dernekleri, ekipman ve (veya) ürün üreticileri tarafından sağlanan tedarikçilere ait okullar Avustralya’daki mesleki eğitim okullarıdır (NCVER, 2014).

Üniversiteler ve diğer yükseköğretim kurumlarından oluşan yükseköğretimin ulusal düzenleyicisi Yükseköğretim Standartları Kurumu'dur. Kurum tarafından ortaya konan çerçeve doğrultusunda yükseköğretimden kayıt ve değerlendirme işlemleri gerçekleştirilir. Bunun dışında eyalet ve özerk bölge yasaları doğrultusunda üniversitelerin kendi mevzuatları bulunmaktadır (Harris, 2009). Yükseköğretimin yanı sıra mesleki eğitim ve

öğretim Avustralya'da yüksek eğitimde etkili olan bir eğitim alanıdır. Ayrıca yetişkin ve toplum eğitimi de ileri eğitimin kapsamında yer almaktadır. Öğrencilerin genellikle tam zamanlı devam ettikleri yükseköğretimin süresi üç ile altı yıl arasında değişiklik göstermektedir. Mesleki eğitim kurum ve programları da ortaöğretim ile başlayıp (TAFE) yükseköğretimi de içine alan eğitimlerdir. Kamunun teknik ve ileri eğitim kurumlarının yanı sıra ticari eğitim sağlayıcıları, sanayi kuruluşları ve kurumsal tabanlı eğitim kurumları da mesleki eğitim hizmeti vermektedirler (Productivity Commission, 2011).

Avustralya'da yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen mesleki eğitim, genellikle uzmanlık isteyen ve yüksek statülü mesleklere yöneliktir. Öğrencilere Avustralya ulusal nitelikleri çerçevesinde ileri diploma sertifikası verilirken yeterlilik belgesi de verilmektedir. Mesleki lisans diploması genel yükseköğretim programındaki master derecesine eşdeğerdir (Hoackel ve diğerleri, 2008).

Yükseköğretim düzeyinde verilen mesleki eğitim esnek ve işgücü için yetenekli öğrencilere sunulan uyarlanabilir bir eğitimidir. Mesleki eğitim ile ileri eğitim kurumları arasında ayrıca geçiş imkânının bulunması, öğrencilerin mesleki eğitime olan ilgisini artırmaktadır. Okullarda "iş için öğrenme" anlayışı ile gelişen mesleki eğitimi büyük sanayi ve işverenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmektedir. Bu durum, eğitimin bir sınırlılığını oluşturabilmektedir (Santiago ve diğerleri, 2011).

Kamu bilinci düşük olmasına karşın üniversite dışı yükseköğretim sağlayıcıları (NUHEPs), Avustralya yükseköğreniminin önemli bir parçasıdır. Ülkede 2014 yılı ortalarında, 129 üniversite dışı yükseköğretim sağlayıcısı (NUHEPs) resmi yükseköğretim kurumu olarak TEQSA ile tescil edilmiştir. Bu sayı 1999'da 76 iken 2014 yılına gelindiğinde üçte birinden fazla bir artışla 106 üniversite dışı yükseköğretim sağlayıcısına ulaşmıştır. Bu sağlayıcıları kamu ya da özel şeklinde sınıflamak zor olmakla birlikte bu kurumlar çeşitli üniversitelerin kar amaçlı yapıları içinde yer alırlar. Bu nedenle bu eğitim sağlayıcıları özel sektör kurumları olarak da sınıflandırılabilir. Üniversite dışı yükseköğretim kurumlarına örnek olarak; Avustralya Film, Televizyon ve Radyo Okulu, Avustralya Polis Yönetimi Kurumu ve çeşitli TAFE'ler gösterilebilir. Bu kurumlar yükseköğretim ve mesleki eğitimi birleştiren programlar sunmaktadır (Norton & Cherastidham, 2014, s.11).

Kamu dışı yükseköğretim sağlayıcıları meslek öğretimi konusunda uzmanlaşmak yolunda eğilim göstermektedirler. Sanayi ve farklı mesleki yeterlilikler alanında farklı çalışmalar yürüten kurumlar, ticaret okulu, uluslararası otelcilik koleji ve ulusal hemşire koleji gibi

adlarla alanlarında marka kimliği oluşturmaya çalışmaktadırlar. Özellikle sağlık ve alternatif sağlık alanları bu sektörün yaygınlaştığı bir alan olarak görülmektedir (Norton & Cherastidtham, 2014). Bu nedenle üniversite dışı öğretim kurumları Avustralya’da yükseköğretimdeki mesleki eğitimde giderek artan bir öneme sahiptir.

Avustralya’da 2013 yılında öğrencilerin tercih ettiği ilk beş meslek alanı; (1) yönetim ve ticaret (%18,7), (2) mühendislik ve ilgili teknolojiler (%16,9), (3) toplum ve kültür (%13,7), (4) karma meslek programları (%12,3) ve (5) yiyecek, otelcilik ve kişisel hizmetlerdir (%9,2) (NCVER, 2014). Yükseköğretim öğrencileri aldıkları eğitim sonunda Avustralya Yeterlilikler Çerçevesi gereği bazı yeterliliklere sahip olurlar. Bu yeterlilik seviyeleri Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38. Avustralya’da Üniversite Eğitimi Yeterlilikleri

Seviye	Yeterlilik
1	Certificate I
2	Certificate II
3	Certificate III
4	Certificate IV
5	Diploma
6	Advanced Diploma; Associate Degree
7	Bachelor Degree
8	Bachelor Honours Degree; Graduate, Certificate; Graduate Diploma
9	Masters Degree
10	Doctoral Degree

**Kaynak:** Australian Qualifications Framework, 2013.

Tablo 38’e göre 6.seviye ve bu seviyeden sonraki yeterlilikler bir yükseköğretim kurumdan alınan eğitim sonucunda alınabilmektedir. Nitelikler bireylerin eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlanması için gerekli olan bilgi ve becerilere göre ayrılmıştır. Uygulamalı eğitim çoğu mesleki eğitim sektöründe verilmesine rağmen 5.seviye *Diploma* ve 6. seviye *Advanced Diploma; Associate Degree*, mesleki eğitim ya da yükseköğretimde alınabilir (Norton & Cherastidtham, 2014, s. 9).

#### 4.1.4.5. Fransa

Fransa’da öğrenciler, lise sonrasında “Grandes écoles” olarak adlandırılan kamu veya özel üniversite düzeyindeki kolejlere devam edebilirler. Üniversiteler, lise diploması ya da buna eşdeğerliği olan kurs belgesine sahip öğrencileri kabul etmektedirler (Roussel ve diğerleri, 2012). Ülkede yaklaşık olarak 300 civarında “Grandes écoles” bulunmaktadır (EP-Nuffic, 2015c).

Fransa’da yükseköğretim, yükseköğretim faaliyetlerinin dağıtımını gerçekleştiren farklı yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılar, Fransız Eğitim Kanunu çerçevesinde yasal olarak faaliyet gösterirler. Fransız yükseköğretim kurumlarını (Eurydice, 2015d):

- Üniversiteler,
- Üniversite dışı okullar ve enstitüler,
- Yurtdışında faaliyet gösteren yükseköğretim kurumları ve “grands établissements” olarak bilinen okullar ile
- “Communautés d’universités et établissements” olarak bilinen toplum (topluluk) üniversiteleri ve okulları oluşturmaktadır.

Fransa’da mesleki eğitim yükseköğretim düzeyinde ve üniversite dışında ileri mesleki eğitim düzeyinde verilmektedir. Mesleki eğitim veren kurumlar yükseköğretim okulları ve üniversite dışı eğitim kurumlarıdır. Fransız yükseköğretim sistemi iki temel süreç içermektedir. (a) Lisans eğitimi lise sonrası 3 yılı kapsar, (b) kısa süreli eğitimler-önlisans eğitimi ise 2 yıllık eğitim süreciyle verilmekte olup bu eğitimler genellikle endüstriyel yükseköğretim ve paramedikal sektörleri kapsar (Eurydice, 2015d).

1970’lerde kurulan ileri mesleki eğitim sisteminin devlet, bölge ve sosyal ortakları bulunmaktadır. Farklı yapılara sahip bu ortaklar, öğrencilerin iş edinmesinde önemli bir role sahiptir. İleri mesleki eğitim işgücünün bir parçası olan ve çalışma hayatına başlayan genç ve daha yaşlılara yöneliktir. Bireylerin farklı düzeylerdeki mesleki yeterliliklerinin gelişmesi, iş bulması, kültürel ve sosyal durumlarını geliştirmesi ile ilgili eğitim vermektedirler. İleri mesleki eğitimin *hizmet içi mesleki eğitim* ile *iş arayan kişilere mesleki eğitim vermek* olmak üzere iki yönü bulunmaktadır (Collins, 1993).

Fransa’da lise sonrasında *üniversite dışında gerçekleştirilen eğitimlerde*, öğrencilerin bakalorya sınavını geçmeleri gerekmektedir. Bu sınavı geçen öğrenciler, “ileri teknik

diploma” almak için liselerde iki yıl süren kurslara devam ederler ve işe doğrudan giriş için hazırlanırlar. Ayrıca üniversite sisteminin bir parçası olan üniversite düzeyindeki teknoloji kolejleri, öğrencileri seçmek ve öğrencilere işe doğrudan hazırlayacak üniversite teknik diploması kazandırmak için iki yıllık kurslar düzenlemektedir. Her iki kursu da tamamlayan öğrenciler çalışma hayatına doğrudan başlayabilecekleri gibi üniversite mesleki diplomasını almak için eğitime de devam edebilirler. Üniversite dışındaki kamu ve özel üniversite düzeyindeki kolejler ile kurumlar, ilgili bakanlığa bağlı olarak öğrenci seçebilir ve ileri düzey meslek eğitimi verebilirler. Bu kolejler, mühendislik koleji, yönetim ve veterinerlik koleji gibi uzun ve yüksek düzeyli kolejler de açabilirler. Öğrencilerin bu kurslara girebilmesi için eleme sınavında başarılı olmaları gerekmektedir (Cedefop, 2013a).

Fransa’da lisans eğitimi, 3 yıllık (6 yarıyıl) yükseköğretim sürecidir. Bu süreç standart başlangıç eğitimi ve sürekli eğitim kursları şeklinde organize edilir. Bu kurslardan birinde Avrupa kredi sistemine göre 180 kredi toplayan bir öğrenci lisans derecesiyle çıktı almaya hak kazanır. Ancak 120 kredi alan bir öğrenci ise Ulusal Derecelendirme kriterine göre ara düzeyde bir eğitim derecesi alır. 16 Aralık 2013 tarihinde itibaren yükseköğretimde lisans derecelendirilmesinde “Yeni Ulusal Derecelendirme Çerçevesi” kullanılmaya başlanmıştır. Fransa’da verilen "*licence professionnelle*" bir mesleki eğitim lisans derecesidir. Mesleki- teknik eğitimin 3 yıllık eğitim süreci sonunda verilir. Bu derece bir yıllık temel eğitim ve 2 yıllık “*DUT*” ve “*BTS*” eğitim süreçleri olarak bilinen mesleki eğitim süreçlerinin sonunda alınabilir. Bu nedenle Fransa’da "*licence professionnelle*" bilinen mesleki- teknik eğitimdeki yükseköğretim derecesini “kısa süreli yükseköğretim döngüleri” olarak sınıflandırmak mümkündür. Ülkede ESR yasası olarak bilinen yasal düzenlemenin 2013 yılında kabul edilmesiyle daha önce verilen 1800 diploma ve 320 unvan yerine 45 genel lisans derecesi ile daha önce 1844 olan mesleki- teknik eğitim lisans derecesi yerine 173 mesleki- teknik eğitim lisans derecesi ve unvanı verilmeye başlanmıştır (Eurydice, 2015d).

Fransa’da yükseköğretim sonunda alınan ulusal eğitim çıktıları aşağıdaki şekildedir (mesleki- teknik eğitim lisansı dâhil) (Eurydice, 2015d) :

- *Capacité en droit* (hukuk eğitimi lisansı),
- *Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques* (DEUST-üniversite ve teknik çalışmalar diploması),
- *Diplôme universitaire de technologie* (DUT – teknoloji üniversitesi diploması),



- Diplôme d'études universitaires générales (DEUG – Genel lisans diploması).

Fransa'da yükseköğretim düzeyinde verilen kısa süreli meslek kursları iki yıl sürmekte olup hizmetler, sanayi ve paramedikal sektörlerle ilgili mesleki-teknik eğitim yeterliliklerini sunmaktadır. Bu eğitimler 5 farklı süreçte organize edilmektedir (Eurydice, 2015d ve EP-Nuffic, 2015c):

- (a) **Diplôme universitaire de technologie** (DUT – teknoloji üniversitesi diploması), üniversitelerin teknoloji enstitülerinde iki yıllık eğitimle verilir (IUT - technological university institutes). Bu eğitim 16 üretim ve 8 farklı hizmetler sektöründen toplam 24 farklı alanda sunulmaktadır. Bir öğrenci dönem başına 30 kredi (ECTS) ve toplam 120 kredi ile bu dereceye ulaşılabilir.
- (b) **Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques** (DEUST - üniversite ve teknik çalışmalar diploması), burada iki yıllık eğitim alan öğrencilerin doğrudan iş yaşamına katılmalarına izin verilir. Bu eğitim süreci sonunda çıktılar ebe, hemşire, masör, fizyoterapist, odyometrist, ortopedist gibi meslek sahibi olabilirler. Bu eğitimler Sağlık Bakanlığı ile organize edilir.
- (c) **Brevet de technicien supérieur** (BTS – Teknisyen Diploması) için kamu ya da özel liselerde 2 000 üzerinde teknisyen derecesi programı hazırlanmıştır. Bu kurslar iki yıl sürüp daha uzmanlaşmış meslek bilgisi vermektedir. BTS kursları Nisan 2007'den bu yana Avrupa Yükseköğretim Çerçevesi içinde sayılmıştır. Bu kurslardan 120 kredi (ECTS) alan öğrenci lisans derecesine geçişe yönelebilir. BTS mesleki-teknik eğitimleri sanat ve uygulamalı sanatlar, tarım ve gıda işleme, kimya, elektrik-elektronik ve hizmetler sektöründe nitelikli işgücü sağlamaktadır.
- (d) **The “Licence professionnelle”** (meslek lisansı) Avrupa Birliği istihdam piyasasını karşılamak için teknisyen ve mühendis ile saha yönetici arasındaki yeni nitelikleri karşılamayı hedeflemektedir. Başlangıç eğitimleri STS ve IUT eğitimlerinden gelen öğrenciler için açıktır. Farklılaşmış kurslar ise farklı alanlardan gelen öğrenciler için düzenlenir.
- (e) **The Classes Préparatoires aux Grandes Écoles** (CPGE – Class preparing for admission to the Grandes Écoles) bu eğitim süreci iki yıllık BTS ve DUT'un aksine sonunda bir çıktı verilmez. Bu kurslar bir alandaki önemli iş yükünü azaltmak için öğrenime devam eden kayıtlı öğrenciler için verilir.

Fransa’da mesleki-teknik eğitim yeterlilikleri 2002 yılında uygulanmaya başlanmasına rağmen 5 seviyeli yeterlilikler çerçevesi 1969 tarihine dayanmaktadır. Fransa’da kullanılan 5 seviyeli yeterlilikler çerçevesi Avrupa Birliği Yeterlilikler Çerçevesinin (EQF) temellerini oluşturmaktadır (EP-Nuffic, 2015c). Fransa’daki eğitim kademeleri-çıktıları ile karşılık gelen EQF seviyeleri Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. Fransa’daki Eğitim Kademeleri ve EQF Seviyeleri

Eğitim Derecesi	Ulusal Yeterlilik Seviyesi	EQF Seviyesi
Baccalauréat Professionnel	4	4
Baccalauréat Technologique	4	4
Baccalauréat Général	4	4
Brevet de Technicien Supérieur (BTS)	3	5
Diplôme d’études universitaires scientifiques et techniques (DEUST)	3	5
Diplôme Universitaire de Technologie (DUT)	3	5
Licence Professionnel	2	6
Licence	2	6
Master de Recherche	1	7
Master Professionnel	1	7
Diplôme de Grande Ecole	1	7

**Kaynak:** EP-Nuffic, 2015c, s. 5.

#### 4.1.4.6. İngiltere

İngiltere’de A düzeyinde yeterliliklere ve iyi notlara sahip olan öğrenciler, üniversite ve diğer yükseköğretim kurumlarına devam edebilirler. Üniversiteler öğrenciler için kendi kabul politikasını oluşturmaktadırlar. Ancak İngiltere’de mesleki yükseköğrenim için ayrı bir tanımlama bulunmamaktadır (Maclean, 2007). Farklı oranlarda olmasına rağmen birçok kurum hem mesleki hem de genel kursları tercih etmektedirler. Dereceli ve derecesiz birçok geniş seçeneği olan yaygın meslek kursları bulunmaktadır. İngiltere’de

yükseköğretim düzeyinde ve ileri düzeyde eğitim veren kurumlar; üniversiteler, kolejler, akademiler ve yükseköğretim kurslarıdır. Bu okulların hepsi akademik eğitimin yanında mesleki-teknik eğitim de sağlayabilirler (EP-Nuffic, 2015f).

İngiltere'de 2014 yılı itibariyle 103 üniversite bulunmaktadır. Üniversitenin yanı sıra yükseköğretim kolejleri (HE), sanat ve tarım okulları gibi uzman kurumlar faaliyet göstermektedir. Bu kurumlarda dâhil edildiğinde 2014 yılı itibariyle İngiltere'de yükseköğretim alanında faaliyet gösteren 136 yükseköğretim kurumu vardır. Bu okullarda 2014 yılı verilerine göre 1 403 460 lisans öğrencisi eğitim görmektedir (Higher Education Statistics Agency Limited, 2015).

İngiltere'de yükseköğretim kursları özellikle yüksek nitelikte ulusal sertifika/diploma veren kurumlardır. İngiltere'deki eğitim politikasının temelini katılımcıların artırılması oluşturmaktadır. Üniversiteler kendilerinde öğrenim görecekları öğrencileri değerlendirmektedirler. Normal sınıflarda A düzeyindeki öğrenciler, geleneksel düzeyde yükseköğrenim alırlar. Buna karşın üniversitelerin öğrencilerini seçip kabul edebilecekleri birçok alternatifi bulunmaktadır. Örneğin, öğrenci uygun bir mesleki yeterlilik düzeyine sahip ise öğrenimine devam edebilir. Bazı yükseköğretim kurumları seçtikleri derecelere girmek için gerekli niteliklere sahip olmayan öğrencilerin bir mesleğe temel erişimlerini sağlamak için kurslar düzenlemektedirler. Bu yükseköğretim kurumları düzenledikleri kurslara giriş için öğrencinin mülakat performansı, iş deneyimi ve diğer faktörleri öğrencilerin değerlendirmesinde dikkate alınan ölçütler olarak kullanırlar (Cedefop, 2014).

İngiltere'de akademik yeterlilikler ulusal olarak değil kurumun kendisi tarafından belirlenmektedir. Ödül derecesinin altındaki nitelikler yükseköğretim sertifikaları, diplomaları ve foundation derecelerini içermektedir (Cedefop, 2014). Öğrenciler ülkede mesleki eğitim aracılığıyla yükseköğretim düzeyinden alt düzey yeterliliklere, foundation derecesi ya da lisansüstü dereceye sahip olunmaktadır. Öğrenciler iki yıllık eğitim ve yarı zamanlı çalışma ile elde edilen sertifikayı alarak alt düzey yeterliliklere içeren mesleki niteliklere sahip olmaktadır. Lisans derecesi altında eğitim gören bu öğrenciler istedikleri zaman bir üst yeterlilik için ilerleme sağlayabilirler. 2001 yılında İngiltere ve Galler'de tanıtılan foundation derecesi öğrencilerin yükseköğretime katılımı için hükümet tarafından ortaya konan bir stratejidir. Bu vakıf eğitimi profesyonel işverenlerin işbirliğine dayanan ve iki yıllık okul eğitimini içeren bir eğitimdir. Dersler kolejlerde verilip eğitimler uzaktan eğitim, yarı zamanlı çalışma ve tam zamanlı kursları içermektedir. Ödül ve

lisansüstü derecesi için öğrencilerin ortak çekirdekli fakültelerde eğitim görmesi zorunludur. Dersler genellikle üç yıl sürmekle birlikte bazı kursların eğitim süresi dört yıldır. Kurslar genellikle proje veya bağımsız bir araştırmaya dayalı olarak gerçekleştirilir (Maclean, 2007).

İngiltere’de yükseköğretimde çıktılarının sınıflaması lisans derecesi ya da lisans derecesi olmayan çıktılar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Derece programları lisans, yüksek lisans ve doktora şeklinde sınıflandırılırken bir derece programı olmayan programlar farklı mesleki alanlara göre sertifika ya da diploma verirler. Bu eğitimler akademik eğitimin yanında mesleki eğitim de olabilmektedir. Ülkedeki lisans eğitimi genellikle 3 yıl olup 4 yıl süren lisans programları da mevcuttur. Tıp, veterinerlik, mimarlık ve diş hekimliği gibi programlar 5 ile 6 yıl arasında değişen sürelerde eğitim vermektedir (EP-Nuffic, 2015f).

Yükseköğretimde mesleki-teknik eğitim yükseköğretimin farklı yapıları tarafından sağlanmaktadır. Bu okullarda verilen dereceler bir lisans derecesi olabildiği gibi sertifika ya da diplomayı içeren derecelerde verilmektedir. İki tür dereceyi ulusal olarak tanınan sertifika kuruluşları ya da diğer şemsiye organizasyonlar vermektedir. Bu dereceler *Higher National Diploma (HND)* ve *Higher National Certificate (HNC)* dereceleridir. Bu derece programları çoğunlukla üniversiteler tarafından düzenlenmekle birlikte kendi program ve derecelerini sunan çoğunluğu özel olan kurumlar tarafından da verilmektedir. Ülkede uygulanan *Higher National Diploma (HND)* programı gereğince mesleki eğitim 2 yıl tam zamanlı eğitimi gerektirir. Bu programlarda içerisinde 1 yıllık staj eğitimi ile eğitim süresi 3 yıla kadar çıkarmaktadır. Higher National Certificate (HNC) programında ise 2 yıl yarı zamanlı eğitim verilmekle birlikte bu eğitimler genelde 3 yıl olmaktadır. Bu program 1 yıllık eğitimle lisans derecesinin altında kabul edilir (EP-Nuffic, 2015f).

İngiltere’de yaşam boyu öğrenme genellikle örgün eğitim ve öğretim bittikten sonra gerçekleşir. 19 yaşının üzerindeki öğrenciler için gerçekleştirilen eğitimde toplumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere tam veya yarı zamanlı gerçekleştirilen kurslar bulunmaktadır. Çalışan kişilerin beceri ve bilgilerini geliştirmek; yaratıcı ve girişimci fikirler üretmesini sağlamak; katılımcıların temel yeteneklerini içeren öğrenmelerini artırmak ve eğitim ve öğretimdeki standardı yükseltmek amacıyla yaşam boyu mesleki eğitimler verilmektedir. Bununla birlikte İngiltere’de çıraklık eğitimi mesleki-teknik eğitim içerisinde yer almaktadır. 2013 Yılında ülkede toplam 510 300 çırak eğitim almaktadır. Bu

çırakların eğitime katıldıkları eğitim seviyelerine bakıldığında %57,4'ü orta, %40,7'si ileri ve %1,9'u yüksek seviyededir (Cedefop, 2014, s.17).

#### **4.1.4.7. Japonya**

Japonya'da yükseköğretim kurumları üniversiteler (Universities (Daigaku)), teknoloji kolejleri (Colleges Of Technology (Koto-senmon-gakko)) ve yüksekokullardan (Junior Colleges (Tanki-daigaku)) oluşmaktadır. Ayrıca, lise sonrası kurslar sunan ihtisas eğitim kolejleri (Specialized Training Colleges) ile çeşitli okullar (Miscellaneous school) yükseköğretim kurumunun bir türü olarak kabul edilebilir (MEXT, 2012a).

Japonya'da 783 üniversite, 372 yüksekokul, 57 teknoloji koleji ve 1059 ihtisas eğitim kolejleri bulunmaktadır. Teknoloji kolejlerinde 58 765 öğrenci, junior kolejlerde 141 970 öğrenci, üniversitelerde 2 876 134 öğrenci, ihtisas eğitim kolejlerinde 650 501 öğrenci ile 120 195 öğrenci çeşitli yükseköğretim okullarında eğitim görmektedirler (<http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>).

Üniversiteler (Daigaku), akademik disiplinlerde derinlemesine öğretim ve araştırma yapmak, öğrencilere gelişmiş bilgi sağlamak için tasarlanmıştır. Üniversitelere başvuru için üst ortaöğretim veya dengi bir okulun tamamlanması gerekmektedir. Bu okullar en az dört yıllık eğitim vermektedirler (MEXT, 2012a).

Japon üniversiteleri lisans (学士 Gakushi), yüksek lisans (修士 Shushi) ve doktora (博士 Hakase) eğitimi vermektedir. Lisans programları genellikle 4 yıl sürmektedir. Bilim, sanat, hemşirelik ve eğitim alanı gibi uzmanlaşma gerektiren lisans eğitimi 4 yıl ya da daha uzun bir süreyi kapsayabilir. Tıp, diş hekimliği, eczacılık ve veterinerlik gibi çoğu sağlık alanlarında eğitim süresi 6 yıldır. Bir öğrenci 4 yıllık lisans eğitimini tamamlamak için 124 ya da daha fazla kredi almak zorundadır. Veterinerlik programında eğitim yıllık olup 182, tıp ve diş hekimliğinde ise 188 kredi alınması gerekmektedir. Bunun dışında The National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE) adındaki yasal ve yetkili kurum aracılığıyla lisans, yüksek lisans ya da doktora eğitimi alınabilir. Örneğin en az önlisans düzeyinde ve eşdeğer yeterlilikte bir eğitim almış bir öğrenci NAD-UE ile 2 yıllık bir programda 62 kredilik eğitim sürecini tamamladığında lisans derecesi almaya hak kazanır (EP-Nuffic, 2015d).

Yüksekokullar (Junior college (短期大学 tanki daigaku)), uzmanlık gerektiren konularda eğitim ve araştırma yapmayı, öğrencilerin mesleki ya da pratik yaşam için gerekli yeteneklerini geliştirmeyi hedefler. Yüksekokullar 2 ya da 3 yıl süreli pratik mesleki eğitim vermektedir. Bu okulların mesleki eğitim programı çıktılarını önlisans derecesindedir. Bu okul mezunları üniversitelere geçerek lisans tamamlayabilmektedir. Yüksekokullarda alınan krediler lisans derecesi için sayılmaktadır. Yüksekokul programları: beşeri bilimler, sosyal bilimler, öğretmen eğitimi ve ev ekonomisidir. Özel eğitim sağlayıcı olan bu okullar ücretli olup öğrencilerinin büyük bir kısmı da bayandır. 2 Yıllık eğitim programlarında 62 kredi, 3 yıllık eğitim programlarında toplam 93 kredi alınması mezuniyet şartını oluşturmaktadır (EP-Nuffic, 2015d). Junior kolejden mezun olanlar “The Title of Associate” (Jun-gakushi) unvanı alırlar (MEXT, 2012a).

Teknoloji kolejleri (Colleges of technology/technical colleges (高等専門学校 koto senmon gakko)) üniversitelerin ve yüksekokulların aksine, ortaokullardan sonra öğrenci kabul etmektedir. Teknoloji kolejleri 5 yıllık (Deniz teknolojisi beş buçuk yıldır) devamlı bir program sunmaktadır. Bu kolejler 1962 yılında kurulmuş olup, ihtisas konularında derinlemesine öğretim yaparak öğrencilerin mesleki yaşamları için gerekli becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu okulları bitirenler “The Title of Associate” (Jun-gakushi) unvanı alırlar. Mezunlar bu derece ile üniversitelerin üst bölümlerine devam edebilirler. Teknoloji kolejleri teknik eğitimi daha üst seviyede sağlamak için, 5 yıllık eğitimi takip eden 2 yıl süreli ileri kurslar da vermektedirler (MEXT, 2012a). Bu okullarda makine mühendisliği, elektrik mühendisliği, elektronik kontrol, bilgi teknolojisi, malzeme mühendisliği, biyoloji mühendisliği, inşaat mühendisliği, ticari gemiler, yönetim bilgi alanları dâhil olmak üzere çeşitli programlar vardır. Bu programların mezuniyet şartı olarak alınması gereken 162 kredi bulunmakta olup öğrenciler 3 öğretim yılından itibaren üniversiteye geçiş yapabilirler (EP-Nuffic, 2015d). Yüksekokullar ve üniversitelere sınavla girilmektedir. Son zamanlarda üniversitelerin ve yüksekokulların sayısının artmasıyla birlikte okul müdürünün tavsiyesi, bir tez çalışması ya da görüşme ile de belli sayıda öğrenci kabul edilmektedir (MEXT, 2012a).

Japonya’da mesleki-teknik eğitim veren diğer yükseköğretim kurumları İhtisas Eğitim Kolejleri (Specialized Training Colleges (Senshu-gakko)) ve Çok Yönlü Okullar (Miscellaneous Schools (Kakushu-gakko))’dır. İhtisas eğitim kolejleri ve çok yönlü okullar toplumdaki insanların değişen farklı taleplerine karşılık vermek amacıyla, çeşitli pratik

mesleki-teknik eğitim veren kurumlardır. Bu okulların büyük çoğunluğu özel olarak finanse edilirler (MEXT, 2012a).

İhtisas eğitimi kolejleri 3 grupta sınıflandırılmaktadır: Bunlar; lise (Upper Secondary), lise sonrası ve genel kurslardır. Her kurs en az 40 öğrenciye sistematik bir programla verilir. Kurslar en az 800 ders saati olmakla birlikte eğitimler 1 yıl ile 4 yıl arasında değişmektedir (MEXT, 2012a).

Yükseköğretim alanında olan *Lise sonrası kurslar* "mesleki eğitim kolejleridir" ((Professional training colleges (専門学校 senmon gakko)). Bu okullara kayıt ön şartı lise mezunu olmaktır. Üçüncü olarak genel kurslar bulunmaktadır. Bu kurslara diğer seviyelerin aksine kayıt için özel bir akademik şartı aranmaz. Lise sonrası kursları tamamlayanlara "Teknik Associate" unvanı verilmektedir. Ayrıca 1999 yılından itibaren belirli gereklilikleri yerine getirenler üniversitelere geçebilmektedir (MEXT, 2012a). Bununla birlikte en az 3 yıl ya da daha fazla yıllık eğitime eşdeğer yüksek düzey yeterlilik gerektiren programları tamamlayanlar için 2005 yılından itibaren "kodo senmonshi" diploması (高度専門士) verilmektedir (EP-Nuffic, 2015d). Bu kolejlere yüksekokul ve üniversite derecesi tamamlamak için giren öğrencilerin yanı sıra her yıl üniversiteden ayrılan (ceza olarak hakkını kaybedenler ya da yıllık ücretlerini ödeyemeyen) öğrenciler de bu okullara tekrar başvurmaktadır (Tersine Transfer). Üniversitelerde okuyan birçok öğrenci eğitimlerinin yanında bu okullara devam edebilmektedir (Çift Okullular) (Goodman, Hatakenaka ve Kim, 2009).

Japonya yükseköğretiminde yukarıda bahsedilen okul türleri ve bu okul türlerinin eğitim programlarının ulusal yeterlilikleri ve EQF'ye göre sınıflaması Tablo 40'da verilmektedir.

Tablo 40. Japon Yükseköğretimi ve EQF'ye Yeterlilik Seviyeleri

Derece ya da Yeterlilik	EQF
Önlisans derecesi (junior kolejde) (2 yıl)	5
Önlisans derecesi (junior kolejde) (3 yıl)	5
Önlisans derecesi (teknoloji kolejinde) (5 yıl)	5
Diploma (専門士 senmonshi) (Mesleki Eğitim Kolejinde) (2 yıl)	5
Advanced Diploma (高度専門士kodo senmonshi) (Mesleki Eğitim Kolejinde) (4 yıl)	6
Lisans Derecesi (学士 Gakushi)	6
NIAD-UE aracılığıyla alınan lisans derecesi (学士 Gakushi)	6
Master-Yüksek lisans derecesi (修士 Shushi)	7

**Kaynak:** EP-Nuffic, 2015d, s.4.

### *Yorum*

MYO'lar Türkiye'de mesleki-teknik eğitimin yükseköğretimdeki temel kurumlarıdır. Bu okullar önlisans düzeyinde işgücü yetiştirmektedir. Ancak incelenen ülkelerdeki okul yapıları dikkate alındığında onlardan çok farklı noktada yer almaktadırlar. Mevcut yapıları ve programları dikkate alındığında alt yapı ve imkânları iyi olanların dışında rekabet edebilme kapasiteleri yetersizdir. Bu okullar TAFE'ler ya da Community Kolejler gibi mevcut coğrafyası dışında etki edebilecek okullar haline getirilmelidir.

Ortaöğretimde öne çıkan yeterlilikler seviyeleri yükseköğretimde daha fazla önem kazanmaktadır. Bu noktada Türkiye'de yeterlilik kavramının yükseköğretimde uygulanması ve çıktılarının bu ölçütlerle belgelendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada incelenen ülkelerde mesleki-teknik eğitimde tam zamanlı ya da yarı zamanlı çalışmayı gerektiren meslek programlarının olduğu görülmektedir. Bu programlar farklı meslek alanlarını içerirken farklı derecelendirme ölçütleriyle meslek elemanları yetiştirmektedir. Türkiye'de bu türden farklı çalışma seçenekleri ile diploma, sertifika, derece ve yeterlilik gibi çıktılarını barındıran mesleki-teknik eğitim programları ile bu imkânları sunabilecek yükseköğretim kurumlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de mesleki-teknik eğitim önlisans düzeyinde sonlanmaktadır. İncelenen ülkelerde lisans eğitimi, yeterlilik tamamlama, lisansüstü master ve doktora imkânlarının sunulduğu görülmektedir. Ayrıca programlar ve mezuniyet dereceleri arasında esnek geçişlerin olması



bu ülkelerdeki mesleki-teknik eğitimi Türkiye’den farklı kılmaktadır. Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin yükseköğretim boyutunda daha verimli kılınmasında bu ülkelerde kullanılan esnek yapının dikkate alınması gerekir.

#### **4.1.5. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Modelleri Nasıldır?**

##### ***4.1.5.1. Türkiye***

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında farklı zaman dilimlerinde farklı öğretmen yetiştiren okul yapıları ve programları ile bu alanda değişik uygulamaların ortaya çıktığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemine kadar olan eğitim-öğretim sürecinde “Darülmuallimin-i Rüşdi” (Orta Öğretmen Okulu), “Darülmuallimin-i Sıbyan” (Erkek İlköğretmen Okulu), “Darülmuallimin-i Aliye” (Yükseköğretmen Okulu) ve Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) gibi öğretmen yetiştiren kurumlar toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak değişik kademedeki öğretmenleri yetiştirmiştir (Taşdemirci, 1999). Cumhuriyet döneminde eğitim alanının da içinde olduğu yenilik hareketleri öğretmen ihtiyacını beraberinde getirmiştir. Bu ihtiyacın karşılanması adına bazı adımlar atılmıştır (Bilir, 2011). Cumhuriyetin ilanı ile genel amaçlı okullara öğretmen yetiştiren Dârülmuallimin-i Âliye, “*Ecole Normale Supérieure*” adlı Fransız Yüksek Öğretmen Okulu model alınarak yapısı değiştirilmiştir. Bu okul Yüksek Muallim Mektebi adıyla 1923’te açılmış daha sonra 1934 yılında Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır (Eşme, 2003). Okulların atölye ve meslek dersleri öğretmeni ihtiyacını karşılamak amacıyla 1934’te Ankara’da “Kız Teknik Öğretmen Okulu” ve daha sonra 1937 yılında “Erkek Teknik Öğretmen Okulu” kurulmuştur (Yıldırım, 2011). 1962 yılına kadar (1) Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu, (2) Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu ile (3) Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu gibi okullar mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmişlerdir (MEB, 2006a). Bu dönem değerlendirildiğinde ortaöğretim kurumlarının öğretmen ihtiyacının karşılanması genel olarak “eğitim enstitüleri” ve “yüksek öğretmen okulları” ile sağlanmıştır (Başkan ve Aydın, 2006).

1968-1969 Öğretim yılında teknik öğretim kurumları, mühendis seviyesinin altında üç ayrı seviye ve nitelikte operatör, işçi, yarı becerili işçi, usta ve teknisyen gibi üretici teknik personeli yetiştirebilecek üç farklı okul tipi olan Pratik Sanat okulları, Sanat enstitüleri ve teknisyen okulları halini almıştır. Mühendis ile becerili işçi ve usta arasındaki yardımcı teknik personeli yetiştirmek amacıyla 1969-1970 öğretim yılında, teknisyen okulları

açılmıştır. 1973-1974 Öğretim yılında, III. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri ile IX. Milli Eğitim Şurası kararları dikkate alınarak teknisyen okullarının teknik liselere, sanat enstitülerinin de endüstri meslek liseleri dönüşümü sağlanmıştır (Nogay, 2007 ve Tarlakazan, 2013).

1980’li yıllara gelindiğinde artan öğretmen ihtiyacı “Yedek Subay Öğretmen”, “Mektupla Öğretmen Yetiştirme” ve “Hızlandırılmış Programla Öğretmen Yetiştirme” gibi uygulamaların doğmasına neden olmuştur (Akdemir, 2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemine yönelik 1980 sonrası dönemde yenilikler yapılmıştır. 1982 Anayasası gereğince oluşturulan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversiteler üzerinde yetkili merci haline gelirken eğitim enstitüleri üniversitelerin bünyesi altına alınmıştır. Mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme sistemi 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2006b). Bu Kanun ardından 28.03.1983 tarih ve 2809 Kanun numaralı Yükseköğretim Kurumları Teşkilat Kanunu ile yükseköğretim okulları ve fakülteleri yeni bir yapıya kavuşmuştur. Bu uygulamayla eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek eğitimde kurumsal standart bir model oluşturulmuştur (Akdemir, 2013). Teknik Öğretmen Okulları, Teknik Eğitim Fakülteleri olarak yeniden yapılandırılmış ve 19’u Teknik Eğitim Fakültesi, 2’si Mesleki Eğitim Fakültesi, 3’ü Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, 1’i Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi ve 2’si de Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi olmak üzere 27 adet mesleki-teknik eğitim okullarına öğretmen yetiştiren öğretmen okulları açılmıştır. Bu okullarda bilgisayar ve bilgisayar yan dalları, döküm, elektronik, elektrik, enerji, hazır giyim, kalıpcılık, matbaa, metal, mekatronik, tekstil ve yapı gibi 27 farklı programda teknik öğretmen yetiştirilmiştir. Bu okul öğrencileri dört yıl devam eden eğitim sürecinde (1) kültür dersleri, (2) temel fen bilimleri dersleri, (3) alan dersleri ve (4) pedagojik formasyon dersleri olmak üzere dört farklı konu alanında eğitim almışlardır (MEB, 2006b).

YÖK, 1997 yılında eğitim fakültelerinde yeni bir yapılanmaya giderek öğretmen yetiştirme alanında bazı kararlar almıştır. Bu düzenlemede en dikkat çeken nokta “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi’nin” (ÖYMK) kuruluşudur. Bu kurulun temel amacı, “öğretmen yetiştirme sisteminin temel taşlarından biri olan reform hareketinin sürekliliğini ve etkinliğini sağlamak” olarak belirlenmiştir (19.9.1997 tarih ve 97.8.144 sayılı Yükseköğretim Genel Kurul Kararı). Alınan bu kararla, öğretmen yetiştirme ve istihdamının ilgili tarafları olan MEB, YÖK ve Eğitim Fakültelerini ulusal öğretmen

yetiştirme politikaları konusunda bir araya getirilerek onlara sürekli danışmanlık hizmeti sağlayacak bir organizasyon oluşturmak hedeflenmektedir (YÖK, 2007b).

1997 yılındaki yeni yapılanma öğretmen yetiştiren programların öğrenim süreleri ve dereceleri yeniden ele almıştır. Okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerine öğretmen yetiştirmeye yönelik olan programlar (örneğin; yabancı diller, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, beden eğitimi öğretmenliği vb.) lisans düzeyinde dört yıl; yine ortaöğretime öğretmen yetiştirmeye yönelik programlar ise (örneğin; matematik öğretmenliği, tarih öğretmenliği vb.) yüksek lisans düzeyinde beş yıl veya beş buçuk yıl olarak sürdürülmesi hedeflenmiştir. Yüksek lisans aracılığıyla ortaöğretim öğretmeni yetiştirmede iki farklı yol benimsenmiştir. *Birinci yol* ;3.5 yıl + 1.5 yıl toplamda 5 yıl olarak formüle edilmektedir. Bu yol pratikte, Eğitim Fakülteleri ile alan fakültelerinin (Fen ve/veya edebiyat fakülteleri) ortaklaşa yürüttüğü tezsiz yüksek lisans programını kapsamaktadır. Bu seçenek dâhilindeki öğrenciler, eğitim fakülteleri öğrencisidir ancak eğitimlerinin ilk yedi yarıyılı ilgili alan fakültesinde, geriye kalan son üç yarıyılı ise kendi fakültelerinde (ve ilgili Enstitüde) sürdürürler. Bu yolla mezuniyet hakkı elde eden öğrenciler yüksek lisans derecesi alırlar. *İkinci yol*; 4 yıl + 1.5 yıl toplamda 5.5 yıl olarak sürdürülür. Bu seçenek mezun olan öğrencileri kapsamakla birlikte, YÖK'ün tespit ettiği eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirilmesi amacıyla düzenlenir. Eğitim süresi üç yarıyılık programlar halindedir. Bu programları başarıyla tamamlayan öğrenciler (tezsiz) yüksek lisans derecesi alarak öğretmen olma hakkını elde ederler (YÖK, 2007b).

2007 Yılına gelindiğinde YÖK'ün düzenlediği eğitim fakülteleri dekanları toplantıları ve oluşturulan alt komisyonlarınca yapılan çalışmalar sonucunda, daha önce (3,5+1,5) olarak bilinen uygulama yerine, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yıllara dağıtıldığı beş yıllık birleştirilmiş eğitime geçilmesi ve eğitim fakültesi dışındaki mezun olan öğrenciler için uygulanan (4+1,5) tezsiz yüksek lisans uygulamasının sürdürülmesi kararı alınmıştır. Ayrıca ilköğretime öğretmen yetiştiren programların güncellenmesine paralel olarak, ortaöğretime öğretmen yetiştiren programlarda ve tezsiz yüksek lisans programında yer alacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri gözden geçirilmiştir. Bu süreç sonunda farklı içerikteki eğitim bilimleri dersleri programa konmuştur. Bu dersler Tablo 41'de verilmektedir (YÖK, 2007b).

Tablo 41.Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Programlarında Öğretmenlik Mesleği Dersleri

DERSİN ADI	T U K
Eğitim Bilimine Giriş	3 0 3
Gelişim Psikolojisi	3 0 3
Program Geliştirme ve Öğretim	3 0 3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2 0 2
Özel Öğretim Yöntemleri I	2 2 3
Bilim Tarihi*	2 0 2
Okul Deneyimi	1 4 3
Ölçme ve Değerlendirme	3 0 3
Seçmeli Ders	2 0 2
Sınıf Yönetimi	2 0 2
Rehberlik	3 0 3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2 2 3
Öğretmenlik Uygulaması	2 6 5
Özel Öğretim Yöntemleri II	2 2 3
Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	3 0 3
Alan Eğitiminde Araştırma Projesi	2 2 3
<b>TOPLAM</b>	<b>37 18 46</b>

**Kaynak:** (YÖK, 2007b)

Mesleki Eğitim Fakülteleri (MEF), Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakülteleri (TEF) Türkiye’de mesleki-teknik eğitim alanında öğretmen ihtiyacını karşılayan önemli kurumlar arasında yer almaktaydı. YÖK, 13.11.2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 2.11.2009 tarihli ve 2009/15546 sayılı ekli Karar ile bu okulların kapatılarak teknoloji fakültelerinin kurulmasına karar vermiştir. Bu değişiklik MEB’in 28.9.2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28.3.1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30. maddesine göre, Bakanlar Kurulu’na 2.11.2009 tarihinde kararlaştırılmıştır. Karar ve kapatılarak teknoloji fakültelerine dönüştürülen okulların ekli listesi aşağıda verilmiştir (Resmi Gazete, Sayı: 27405, Sayfa: 42)

*2/11/2009 Tarihli ve 2009/15546 Sayılı Kararname ve Kararname Eki*

*Madde 1- (1) Ekli listede belirtilen yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan ve aynı listenin (A) sütununda gösterilen fakülteler kapatılmış ve (B) sütununda yer alan fakülteler aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak kurulmuştur.*

*(2) Bu Karar uyarınca kapatılan fakülteler, mevcut öğrencilerin mezuniyetlerine kadar eğitime devam eder.*

*(3) Bu Kararın uygulanmasında ortaya çıkabilecek tereddütleri gidermeye ve uygulama esaslarını belirlemeye Yükseköğretim Kurulu yetkilidir.*

*Madde 2- (1) Bu Kararım yayımı tarihinde yürürlüğe girer.*

*Madde 3- (1) Bu Karar hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.*

Bu Karar ile dönüşüm sürecine giren fakülteler 2010-2011 öğretim yılı itibariyle öğrenci kontenjanı verilmemiştir. Mevcut öğrencilerini mezun ettikten sonra kapatılacak olan bu fakültelerin öğretim üyesi ve öğretim yardımcısı kadrosu kullanma yetkileri de ellerinden alınmıştır. Bu okullar kapatılma kararı alınmadan önce 22 farklı üniversitede 27 farklı fakülte ile mesleki-teknik eğitim alanlarının ihtiyacı olan meslek dersleri öğretmenlerini yetiştirmekteydi. Bazılarının kapatıldığı bazılarının ise teknoloji fakültelerine dönüştürüldüğü fakülteler Tablo 42’de verilmiştir.

**Tablo 42. 15546 Sayılı Kanun Gereğince Kapatılan ve Kurulan Fakülteler**

No	Üniversite	Kapatılan Fakülte	Kurulan Fakülte
1	Adıyaman Üniversitesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
2	Afyon Kocatepe Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
3	Amasya Üniversitesi	Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
4	Batman Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
5	Cumhuriyet Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
6	Dumlupınar Üniversitesi	Simav Teknik Eğitim Fakültesi	Simav Teknoloji Fakültesi
7	Düzce Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
8	Fırat Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
9	Gazi Üniversitesi	Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakül.	-
10	Gazi Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Sanat ve Tasarım Fakültesi
11	Gazi Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
12	Gazi Üniversitesi	Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi	Turizm Fakültesi
13	Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
14	Karabük Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
15	Karadeniz Teknik Üniversitesi	Of Teknik Eğitim Fakültesi	Of Teknoloji Fakültesi
16	Kırklareli Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Turizm Fakültesi
17	Kırıkkale Üniversitesi	Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
18	Kocaeli Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
19	Marmara Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
20	Mersin Üniversitesi	Tarsus Teknik Eğitim Fakültesi	Tarsus Teknoloji Fakültesi
21	Muğla Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
22	Nevşehir Üniversitesi	Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi	Turizm Fakültesi
23	Pamukkale Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
24	Sakarya Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
25	Selçuk Üniversitesi	Mesleki Eğitim Fakültesi	Sanat ve Tasarım Fakültesi
26	Selçuk Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
27	Süleyman Demirel Üniversitesi	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi

**Kaynak:** Resmi Gazete, sayı: 27405, sayfa: 42.

Bu dönüşüm öğretmen yetiştirme ile ilgili bazı sıkıntıları beraberinde getirmiştir. Mesleki Eğitim Fakülteleri ve Teknik Eğitim Fakülteleri kuruluş amaçları gereği öğretmen yetiştiren kurumlar arasında yer alırken yeni kurulan teknoloji fakültelerinin asıl amaçları mühendis yetiştirmek olmuştur. Bu durum ülkemizin öğretmen yetiştirme politikalarını gelecekte olumsuz etkilemesi beklenirken ortaöğretim alanında hizmet verecek mesleki- teknik eğitim öğretmenlerinin nasıl yetiştirileceği veya hangi kurumlarca yetiştirileceği netlik kazanmış değildir. Bu okulların dönüştürülmesi sürecinden sonra YÖK öğretmen yetiştirme stratejisi gereğince pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen ihtiyaçlarını karşılama yöntemine gitmiştir. YÖK'ün pedagojik formasyon eğitimi lisans eğitimine devam edenler için ikinci yarıyıl sonunda başlayarak iki yarıyıl eğitim süresini kapsamaktadır. Lisans mezunları için dersler iki yarıyıld bitecek şekilde programlanmaktadır (Madde 7). YÖK, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminden geçerli olmak üzere pedagojik formasyon eğitimi için hazırladığı sertifika eğitim programı dersleri Tablo 43'te yer almaktadır (<http://yok.gov.tr/>).

**Tablo 43. Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı Dersleri**

<b>Teorik Dersler</b>	<b>AKTS</b>		
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2
Rehberlik	2	0	2
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Seçmeli Ders I	2	0	2
Seçmeli Ders II	2	0	2
<b>Dönem Toplamı</b>	<b>14</b>	<b>0</b>	<b>14</b>
<b>Uygulamalı Dersler</b>			
Özel Öğretim Yöntemleri	2	2	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
<b>Dönem Toplamı</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>11</b>
<b>Genel Toplam</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>25</b>

**Kaynak:** [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr).

Pedagojik formasyon eğitimi alacak öğrenciler teorik ve uygulama derslerinden oluşan bir eğitim programını alırlar. Lisans mezunları ve lisans eğitimine devam eden öğrenciler okullarının düzenlediği şekilde formasyon eğitimini belirlenen sürelerde almaktadırlar. Bu derslerin yanında alabilecekleri seçmeleri dersler bulunmaktadır. Bu dersler Tablo 41’de verilmiştir (<http://yok.gov.tr/>). Ayrıca Tablo 44’teki YÖK tarafından önerilen seçmeli dersler ile formasyon eğitimi içeriği çeşitlendirilmektedir. Üniversitenin altyapısı ve öğrenci istekleri seçmeli derslere yön vermektedir.

Tablo 44. YÖK Tarafından Önerilen Seçmeli Dersler

Seçmeli Ders I Grubu		Seçmeli Ders II Grubu	
Eğitimde Araştırma	2-0-2	Eğitim Psikolojisi	2-0-2
Eğitimde Program Geliştirme	2-0-2	Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2-0-2
Eğitim Tarihi	2-0-2	Eğitim Felsefesi	2-0-2
Eğitim Sosyolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Tarihi	2-0-2
Gelişim Psikolojisi	2-0-2	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2-0-2
Öğretmenlik Meslek Etiği	2-0-2	Karakter ve Değerler Eğitimi	2-0-2
Yaşam Boyu Öğrenme	2-0-2	Özel Eğitim	2-0-2
Bireyselleştirilmiş Öğretim	2-0-2	Bilgisayar Destekli Öğretim	2-0-2

**Kaynak:** [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr).

Eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrenciler Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikasını almaya hak kazanmaktadırlar. Program mezunları bu sertifika ile yapılacak öğretmen atamalarına katılabilir ve ihtiyaç dâhilinde atamaları gerçekleştirilir.

#### 4.1.5.2. Almanya

Almanya’da öğretmen yetiştiren kurumlar *üniversiteler*, *yükseköğretmen okulları*, *eğitim enstitüleri ile müzik ve sanat eğitimi okullarıdır* (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Mesleki-tekniik eğitim öğretmenleri *meslek eğitimi enstitüleri* (Wissenschaftliche Hochschulen) ile *teknik yüksekokulunda* (Technische Hochschulen) eğitim alarak alanlarında öğretmenlik statüsüne kavuşurlar (Keçeci, 2011). Berufsfachschule (tam zamanlı mesleki okul), Fachoberschule (tam zamanlı mesleki okul) Barufsoberschule (tam zamanlı mesleki okul) ve Dual sistemle (İkili sistem: yarı zamanlı mesleki okul ve yarı

zamanlı iş başı öğretim) eğitim veren okullarda mesleki-teknik eğitim öğretmeni olarak çalışırlar.

Almanya’da çeşitli meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin bir meslek için gerekli bilgi ve pratik becerilere sahip olması gerekmektedir. Almanya’da gerçekleştirilen mesleki eğitimde görevli olan eğitim personelinin “öğretmen” ve “eğitici” olarak ayrılabiliriz (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007). Öğretmenler, çeşitli meslek okullarında istihdam edilebilirken eğiticiler, pratik mesleki bilgi ve becerilerinin gerektirdiği kurumlarda görev yapmaktadırlar. Öğretmen ve eğiticilerin yanı sıra meslek eğitimi veren okullarda engelliler için eğiticiler, ayrıca mesleki atölye personeli, psikolog, doktor ve sosyal eğitim çalışanlarının bulunması gerekmektedir. Okullarda öğrencilerin farklı alanlardaki öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla birçok kişi istihdam edilmektedir. Örneğin, öğrencilerin mesleklerle ilgili tüm sorularını, öğretimle ilgili problemlerini, mesleki rehberlik danışmalarını, işverenler hakkında bilgi alabilecekleri *tavsiye odalarında* Federal İş Kurumu’ndan görevli kişiler bulunmaktadır Alman mesleki-teknik eğitiminde görevli farklı öğretmen ve eğitici türleri bulunmaktadır. Bu çeşitlilik Tablo 45’te verilmektedir (Eurydice, 2012b).

Tablo 45. Alman Mesleki-Teknik Eğitiminde Görevli Öğretmen ve Eğitici Türleri

Öğretim türü	Eğitici ve öğretmen
İkili sistem öğretimi	İş eğitimi öğretmen/eğiticileri sertifikası olan ve/ veya temel ve ileri eğitim öğretmen/eğiticileri sertifikası ve/veya Büyük şirketlerde mesleki eğitimden sorumlu yöneticiler, mesleki eğitimde görev yapmaktadır. Mesleki eğitim öğretmenlerinin üniversitelerin meslek ya da genel eğitim bölümlerinden mezun olması gerekmektedir. Ya da şirket içi mesleki eğitim merkezlerinde eğitici ve eğitici olması gerekmektedir. İşyeri tabanlı eğitimin uygulayıcıları özellikle bu eğiticilerden oluşmaktadır.
İkili sistemde dezavantajlı liderlik için özel mesleki eğitim	Özel kurumların içindeki mesleki eğitim öğretmen ve eğiticileri görev yapmaktadır.
Tam zamanlı mesleki okullar	Mesleki eğitim almış mesleki eğitim öğretmen ve eğiticileri görev yapmaktadır.
Kolaylaştırıcı öğrenme	Genç çalışanlar için Federal İş Kurumu tarafından istihdam edilen ve öğrencilerin eğitim danışmanları konumunda olan eğiticiler görev yapmaktadır.

**Kaynak:** Cedefop, 2012b, s. 20.



Tablo 45’te Alman mesleki-teknik eğitiminden sorumlu olan eğitmen ve eğitici çeşitleri gösterilmektedir. Bunun dışında Almanya’da altı farklı düzeyde öğretmen olunabilmektedir. Bu öğretmenlik alanlarının eğitim süreçlerinde farklılıklar bulunmaktadır. Almanya’da farklı kademelerdeki öğretmen yetiştirme sistemleri bulunmaktadır. Bu kademe seviyeleri ve öğretmenlik eğitimleri Tablo 46’da verilmektedir.

**Tablo 46. Almanya’da Eğitim Kademelerine Göre Öğretmen Eğitimi**

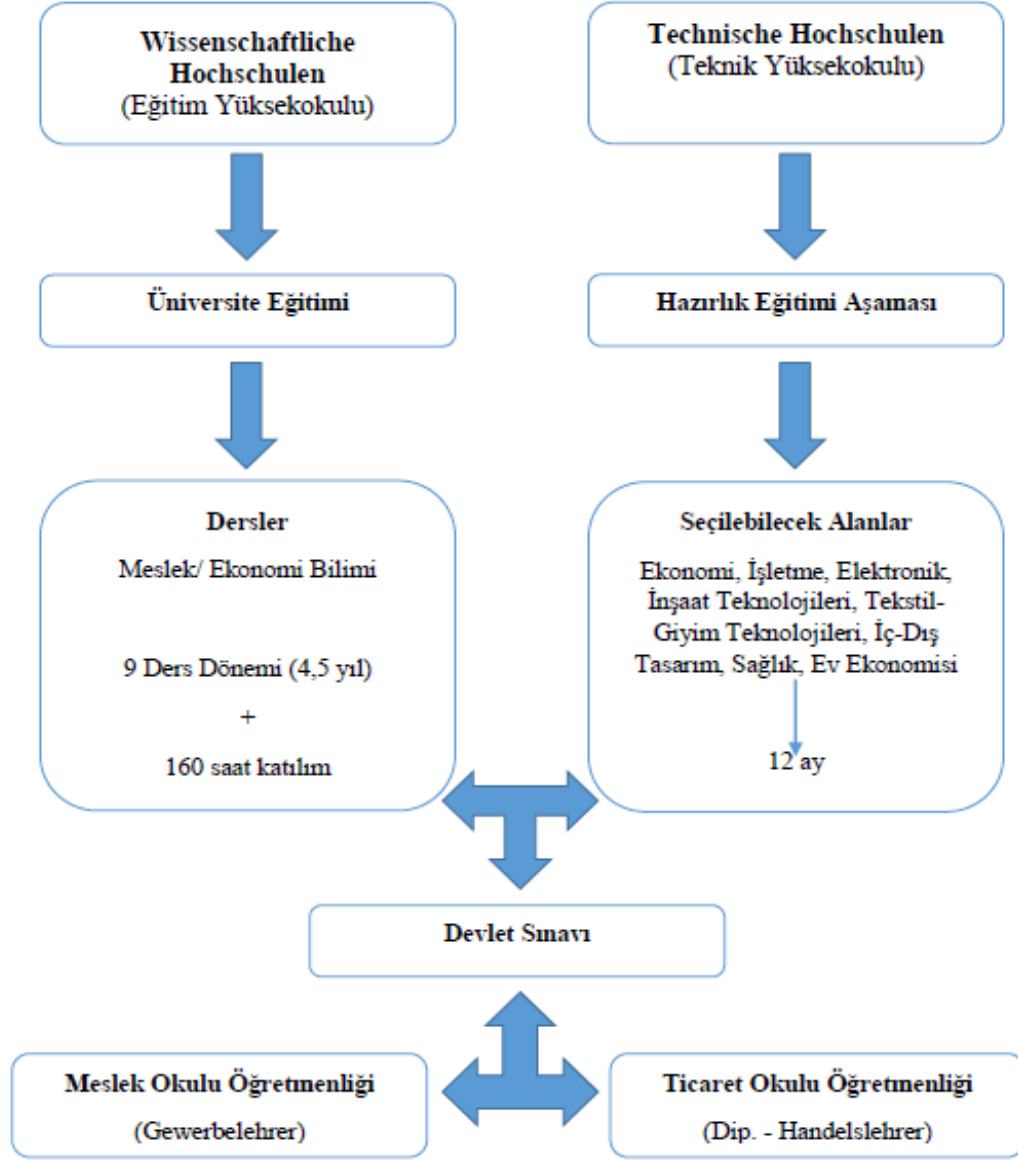
Grundschule	İlköğretim
Hauptschule	İlk- ve Ortaöğretim
Realschule	Ortaöğretim I. Devre
Gymnasium	Ortaöğretim I. ve II. Devre
<b>Berufschule</b>	<b>Mesleki Eğitim Öğretmenliği</b>
Sonderschule	Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik

**Kaynak:** Keçeci, 2011, s.119.

Almanya’da mesleki-teknik eğitim öğretmenleri ikili eğitim sistemi içindeki meslek okullarında (Berufschule) ve sektör içerisinde yürütülen mesleki eğitim faaliyetlerinde görev almaktadırlar. Almanya’da mesleki-teknik eğitim öğretmenleri meslek eğitimi enstitüleri (Wissenschaftliche Hochschulen) ile teknik yüksekokulunda (Technische Hochschulen) eğitim alırlar. Öğrenciler bu okullara Abitur Sınavı (olgunluk sınavı) ile seçilirler (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014)

Meslek okulu öğretmenliğinin eğitim süresi dört buçuk yıl sürmekte eğitim bilimi, meslek-ekonomi bilimini ve uygulamalı öğretmenlik (staj) dönemini kapsayan bir eğitim içermektedir. Bu öğretmen adaylarının bir yıl süren öğretmenlik uygulamaları vardır. Öğretmenler meslekleriyle ilgili ekonomi, işletme, elektrik-elektronik, inşaat teknolojisi, giyim ve tekstil teknolojisi, iç-dış tasarım, sağlık ve ev ekonomisi gibi çalışma alanlarını seçilebilir. Farklı mesleki eğitim okullarında öğretmenlerin görev yapabilmesi için üniversitelerden aldıkları diploma ya da eşdeğer kurumlardan almış oldukları sertifikaların yanında adaylar staj uygulaması ardından bazı sınavlara girmeleri gerekmektedir. Öğretmen adayları yazılı ve sözlüden oluşan bu sınavda başarılı olmaları halinde mesleğe giriş için 1.Devlet sınavına girerler. Ardından 18-24 süren stajyerlik dönemi başlar. Son olarak 2.Devlet sınavına girerek bütün bu süreçlerden başarıyla geçen adaylar, mesleki-teknik eğitim okulu öğretmeni (Gewerbelehrer) veya ticaret okulu öğretmeni (Diplom-Handelslehrer) unvanı alarak öğretmenlik mesleğini yapabilirler (Hippach-Schneider,

Krause & Woll, 2007; Keçeci, 2011; Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Bu eğitim süreci aşağıdaki gibi modellenmektedir (Keçeci, 2011'den modellenmiştir):



Şekil 34. Almanya’da Mesleki Eğitimi Öğretmeni Eğitimi (Keçeci, 2011’den modellenmiştir)

Almanya’da istihdam edilen mesleki-tekni eğitide görev yapan öğretmenler devlet memuru statüsünde görev yaparlar. Öğretmenlerin maaşları görev yaptıkları eyalet tarafından ödenir (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

#### 4.1.5.3. Amerika Birleşik Devletleri

ABD’de mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme temelleri 1917 tarihli Smith-Hughes Yasasına dayanmaktadır. Bu yasa ile öğretmen eğitime katılan bireylerin yeterlilikleri betimlenmiştir (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

ABD eğitim sistemi yapılanması gereği çok çeşitlilik göstermesine rağmen öğretmen yetiştirme konusunda eyaletler arasında ortak bir yaklaşım sergilenmektedir. Eyaletlerin büyük çoğunluğu (32 eyalet) öğretmen yetiştirme model ve standartları geliştirmiş, geliştirilen bu programlar için bazı sertifika programları uygulamaya koymuşlardır (Akarsu, 2005).

ABD’de öğretmen yetiştirme programları yapılarına göre (1) dört yıllık lisans düzeyindeki programlar, (2) lisans sonrası sertifika programları, (3) eğitimde yüksek lisans programları ve (4) alternatif programlar olarak gruplandırılmaktadır (Özcan, 2013). ABD’de tarihsel olarak mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme (sertifika/lisans) için iki farklı yol 100 yıldan fazla bir süredir birlikte kullanılmaktadır. *Birinci yol*, geleneksel öğretmen eğitiminden oluşmaktadır. Burada öğrenci üniversite ve kolejleri kullanarak genel, teknik ve öğretmen pedagojisi derslerini alarak geleneksel öğretmen yetiştirme modelini takip eder. Bu süreç sonunda öğretmen yeterliliklerine sahibi olur. *İkinci yol* ise geleneksel öğretmen yetiştirme modeline alternatif olarak istenen alana ilişkin sertifikasyon/yeterlilik belgelendirmesi yapılmasıdır. Bu yol öğretmen adayı için daha fazla iş deneyimi gerektirmektedir (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

ABD öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitim konusunda asıl görevi eyaletlere vermiştir. Federal hükümet öğretmen yetiştirme alanında öğretmen eğitimleriyle doğrudan olmasa da yaptığı çeşitli yönlendirmelerle ilişkilidir. Eğitim kurumlarında çalışacak olan öğretmenlerin atamaları ve görevlendirmeleri yerel bölgedeki yetkili birimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Ayrıca ülkede çeşitli alanlarda öğretmenlik yapabilmek için ilgili alan için en az dört yıllık lisans eğitimi almak ve bu alanla ilgili bir lisans diplomasına sahip olmak gerekmektedir (Erdoğan, 2003). Geleneksel öğretmen yetiştirme programlarını düzenleyen eyaletler bireyin hangi alanda lisans sahibi olması gerektiğine karar verir. ABD eyaletlerinin genelinde öğretmen eğitimi için bazı giriş ve çıkış sınavları mevcut olup bu sınavların gereklilikleri eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Sınavlarda temel akademik beceriler, öğretim ilke ve teknikleri ile alan içeriğine ilişkin testler bulunmaktadır (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

ABD’de mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede kullanılan ikinci yol eyaletlere göre farklı şekilde organize edilip yürütülmekle birlikte sertifikasyon/yeterlilik belgelendirmesi geleneksel yöntemle kombine edilmiş biçimde de uygulanabilmektedir. Alternatif yolların hepsinde bir üniversite ya da kolej diplomasının yanı sıra bazı alanlarda iş deneyimi gerektirmektedir. Alternatif öğretmen yetiştirme modelinde akran ve portfolyo değerlendirme gibi yöntemlerin yanında bireyin bir okul bölgesi için istihdam teklifinin olması gerekmektedir (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

Geleneksel yolla öğretmenlik lisansına ya da yeterliliğine sahip olanların başka bir alanda çalışması için ek yeterlilikler ortaya çıkmaktadır. Bazı teknik alanlarda bu yöntem öğretmen yetiştirme için uygun bulunmamaktadır. Bu gibi durumlarda bireyin alternatif öğretmen yetiştirme yollarından sertifikasyon/yeterlilik belgelendirmesi sahibi olması gerekmektedir. Bazı ABD eyaletlerinde mesleki-teknik eğitim alanında öğretmenlik yapabilmek için yalnızca alternatif yoldan sertifikasyon/yeterlilik belgelendirmesi sistemini kullanmaktadır (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

Öğretmen adaylarına test uygulama süreci ABD’de ilk olarak 1834 yılında Pennsylvania’da bir devlet okulunda adayların akademik becerilerini ölçmek için uygulanmıştır. 19.Yüzyılın sonuna gelindiğinde çoğu eyalet, öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası alabilmeleri için *temel akademik beceriler, Amerikan tarihi, imla ve dil bilgisinden* oluşan bir sınavı ön koşul olarak yapmaktadır. Günümüzde ise öğretmenlik mesleğine yönelik olarak bir bireyi değerlendirmek için ABD’de yaygın olarak kullanılan Educational Testing Service (ETS) tarafından geliştirilen *The Praxis Series Testleri* kullanılmaktadır. Bu testler 44 eyalette öğretmenlik sertifikasyon/yeterlilik belgelendirmesi için gereklilikler arasındadır. Özellikle *The Praxis I Pre-Professional Skills Testi* (PPST) için geçeli bir puan alınmalıdır. *The Praxis II Testi* öğretmenlik mesleği ile ilgili konular içermektedir. Mesleki-teknik eğitime ilişkin tarımsal eğitim, iş eğitimi, teknoloji eğitimi, pazarlama eğitimi, aile ve tüketici eğitimi alanlarıyla ilgili konular bulunmaktadır (Zickle, Martin ve McCaslin, 2007).

ABD’nin New Jersey eyaletinde bir mesleki teknik öğretmen adayının üniversite tabanlı alternatif rotayı kullanarak öğretmenlik yeterliliğine sahip olması için öncelikle “Nitelik Sertifikasına” (CE) sahip olması gerekmektedir. Bunun için sahip olması istenen yeterlilikler aşağıda sıralanmıştır (Instructional Certification. <http://www.nj.gov/education/educators/license/instructcert.htm>):

- Eyaletin akredite ettiği bir kolej ya da üniversiteden diploma sahibi olmak,
- En az 2,5 not ortalamasına sahip olmak,
- En az 30 kredilik ders almış olmak (alanıyla alakalı olarak),
- Eyalet bazında branşına ilişkin yapılan sınavı geçmek (The Praxis Test),
- Fizyoloji, temizlik, madde bağımlılığı ile ilgili eyalet tarafından yapılan sınavı geçmek.

Tüm bu yeterlilikleri tamamlayan aday öğretmenlik mesleğine giriş dersi ile ilgili 24 saatlik formal eğitim aldıktan sonra sertifikayı almaya hak kazanır. Birey nitelik sertifikası ile herhangi bir okulda işe başlar ve 2 yıllık geçici öğretmen sertifikası alır. Bu 2 yıllık süreç içerisinde 200 saatlik formal teknik eğitim alan aday “standart eğitim sertifikasına” sahip olur. Formal eğitimi eyaletteki bir meslek yüksekokul organize etmektedir.

Mesleki-teknik eğitim alanında görev yapmak isteyen bir öğretmen adayının alması gereken resmi eğitim programı iki basamaktan meydana gelmektedir. Birinci basamak 60 saatlik bir programdır. Bu program 6 kısımdan oluşur. 5 bölüm çevrimiçi-uzaktan eğitim dersi olarak diğer kısmı da 3 bölüm halinde cumartesi günleri okula gidilerek tamamlanır. Alınan derslerin içeriği aşağıdaki şekildedir:

- ✓ Sınıf yönetimi
- ✓ Eğitim stratejileri
- ✓ Müfredat programı
- ✓ Derslerin uygulamaları

İkinci basamak ise 140 saatlik bir programdan oluşmaktadır. 18 bölüm çevrimiçi-uzaktan eğitim dersi şeklinde verilirken, 6 gün uygulama dersi yapılır. Bu derslerin içerikleri ise etkili eğitim yöntemleri ve etkili uygulama stratejileridir. Tüm bunlara ek olarak öğretmenlerin alanları ile ilgili konferans katılımı, 2 saatlik sağlık ve güvenlik eğitimi ile genel değerlendirme aşamalarını tamamlamaları istenir. Bu aşamalar da tamamlandıktan sonra aday öğretmen olmaya hak kazanır (<http://www.brookdalecc.edu/PDFFiles/OBCD/Career%20&%20Technical%20Education%20Overview.pdf>).

#### 4.1.5.4. Avustralya

Avustralya mesleki eğitim sistemi, endüstriyel standartların öğretimi, öğrenme çıktıları ve eğitim paketlerine dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler bu standartları gerçekleştirmek için özel becerilerini göstermek zorundadır. Bu yaklaşım Avustralya'da "yetkinlik tabanlı" eğitim olarak adlandırılmaktadır. Bu yetkinlik tabanlı mesleki eğitim sistemini verimli kılan en önemli unsur öğretmen yeterlilikleridir (Cully ve diğerleri, 2009).

Avustralya'da öğretmen eğitimi üniversiteler ve akredite olmuş özel eğitim kolejleri tarafından yapılır. Çoğu eyalet veya bölgede temel öğretmen eğitimi üniversite düzeyinde en az 4 yıllık eğitimi gerektirmektedir (Abazaoğlu, 2014). Bu okullarda okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapacak öğretmen adaylarına eğitim verilmektedir. Ülkede öğretmen yetiştirme iki farklı sistemle yapılmaktadır (Sim, 2007; The Teacher Education Ministerial Advisory Group, 2014) :

(1) Tek ya da çift dereceli eğitim lisansı (Bachelor of Education): Dört ya da beş yıl sürmektedir. Bir alana ilişkin eğitim lisansı sunmaktadır.

(2) Lisansüstü giriş programları: Öğrenciler bu programlara bir lisans mezunu olarak başlarlar. Bu lisansüstü eğitimler, fakülteye göre değişen ancak genellikle 12 ve 18 aylık eğitimlerdir (*Graduate Diploma of Education, a Graduate-Entry Bachelor of Education, a Masters of Teaching degree*). Eğitimler sayesinde öğrencilerin pedagojik ve öğretmenlik mesleği gelişimlerine katkı sağlanır. Bu iki sistemden birini yönelik eğitim alan birey öğretmenlik yeterliliklerini yerine getirmiş olur.

Avustralya'da 48 farklı yükseköğretim sağlayıcısında 400 akredite öğretmen eğitimi programı uygulanmaktadır. Bu 400 eğitim programının 251 lisans düzeyinde, 149 ise lisansüstü düzeydedir. 2014 Yılı itibarıyla bu programlarda 62 000 lisans, 14 000 lisansüstü toplam 76 000 öğretmen adayı eğitim almaktadır (The Teacher Education Ministerial Advisory Group, 2014).

Eyaletlere bağlı okullarda görev yapan öğretmenler, Eğitim Dairelerine bağlı olarak çalışmakta, denetlenmekte ve yönetilmektedir. Bir kişinin ilkokul düzeyinde öğretmenlik yapabilmesi için öğretmenlerin en az iki yıllık eğitim kolejinde mezun olması gerekmektedir. Ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler de eğitim fakültelerinde öğrenim görürler. TAFE ya da diğer eğitim enstitülerinde mesleki eğitim veren öğretmenler bir ya

da birden fazla konuyu öğretmekle yükümlüdürler. Her eyalet ve özerk bölge, kendi öğretmen kaydını tutmaktadır. Ancak öğretmenlerin devletin eğitim sisteminde öğretim gerçekleştirmesi gerekmektedir (Hoackel ve diğerleri, 2008).

TAFE’lerde görev yapan öğretmenler ticaret, endüstri ve hizmetler sektörüne ilişkin alanlarda eğitim faaliyetlerini düzenlemektedirler. Otomotiv, elektrik, elektronik, tasarım, konaklama, turizm ve ulaşım alanlarındaki eğitim programlarında öğretmenlik yaparlar. Bu görevi yerine getirmeleri için minimum yeterlilik düzeyi olan “Eğitim ve Değerlendirme-Sertifika IV’e sahip olmaları gerekir. Bu yeterliliği TAFE’ler sunmaktadır (Queensland Government, 2014). Mesleki eğitim öğretmenleri ve politeknik öğretmenleri, TAFE’ler, politeknik okulları ile diğer üçüncül mesleki eğitim okullarındaki öğrencilere mesleki- teknik eğitim konularını öğretirler. Bu nedenle bu öğretmenler öncelikle alanlarıyla ilgili yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Mesleki-teknik alanda öğretmen olma yeterliklerini “Eğitim ve Değerlendirme-Sertifika IV”, “Eğitim Tasarımı ve Geliştirme Diploması”, “Tasarım ve Geliştirme ile Mesleki Eğitimi ve Öğretim Alanlarını Birleştiren Diploma” şeklinde dizayn eden mesleki yeterlilik belgeleri sağlamaktadır (TAFE Queensland, 2014). Bu yeterliliklere sahip meslek öğretmenleri TAFE ve Politeknik okullarında ve sektörün üretimde ihtiyaç duyduğu teknik öğretici olarak çalışırlar.

Mesleki eğitim okullarında; öğretmenler, okul müdürleri, iş deneyimi koordinatörleri ve istihdam yönlendirme personeli eğitimcileri bulunmaktadır. Eğitim, eğitim paketlerine kayıtlı eğitim kuruluşları, işverenler ve öğrenciler için önemli bir kaynaktır. Avustralya’da bazı endüstri kuruluşları tarafından geliştirilen yeterlilikler ve ulusal yetkinlik standartları için öğretmenler önemli bir parça oluşturmaktadır (Barnett ve Ryan, 2005).

#### **4.1.5.5. Fransa**

Fransa’da öğretmen yetiştirme sisteminden Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim ve Araştırma Kurumu sorumludur (UNESCO-UNEVOC, 2015). Öğretmen yetiştirme işlevini yerine getiren kurumlar ise: *Üniversiteler*, üniversitelere bağlı olarak hizmet veren *öğretmen yetiştirme enstitüleri*, *eğitim yüksekokulu*, *yükseköğretmen okulu* ve *özel öğretmen yetiştirme merkezleridir* (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Ülkede öğretmen adayları ortaöğretim mezuniyetine sahip olarak öğretmenlik alanlarına başvuru yapabilirler. Eğitim kurumunun düzenlediği mülakat ve görüşme süreci sonunda

başarılı olan öğrencilere bir yıllık üniversiteye giriş eğitimine başlarlar (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Fransa öğretmen eğitimi sistemi, genel bir lisans eğitimi ve bu eğitim sonrası gidilen öğretmenlik eğitimi programı olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Bu sistemde lisans eğitimi programı süresi üç yıl, onu izleyen öğretmen eğitim programı süresi ise iki yıldır (Aktaş ve diğerleri, 2013). Mesleki-teknik eğitim alanında öğretmenlik yapmak isteyen başvuru sahiplerinin aşağıdaki yeterliliklerden birine sahip olması gerekir (Troger & Gérard, 2001):

- Teknik lisans diploması (lisans+2yıl) + sektörde 3 yıl mesleki deneyim,
- Teknik lisans diploması + sektörde 5 yıl mesleki deneyim,
- Meslek diploması + sektörde 8 yıl mesleki deneyim.

Eğitim kolejine (Les Écoles supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE)) katılmak isteyen öğretmen adaylarının yukarıda belirtildiği gibi bir lisans derecesine sahip olmaları gerekir. Bu yeterliliklere sahip olanlar bir yüksek lisans programına başlarlar ve ardından bir sınava katılırlar. Programın ikinci yılında başarılı olanlar öğretmenlik alanında bir yeterlilik (Métiers de l'éducation et de la formation) sağlarlar. Bu yeterliliğe sahip mesleki-teknik eğitim öğretmenleri ülkedeki tüm meslek okulları seviyelerinde meslek öğretmenliği yapabilirler. Bu öğretmenler ve eğitmenler, kamu, hizmetler, ulaştırma ve ticaret sektörleri mesleki-teknik eğitimden sorumludur (UNESCO-UNEVOC, 2015).

Öğretmenlerin öğretmek istedikleri bir konuda en az lisans düzeyinde diplomaya sahip olmaları gerekmektedir. Daha sonra, yükseköğretim veya tarım öğretiminde görev yapmak isteyen öğretmenlerin eğitimden sorumlu bakanlık tarafından gerçekleştirilen eleme sınavında başarılı olması gerekmektedir. Fransa'daki öğretmen atama sınavları CAPES, CAPET, CAPEPS ve AGREGASYON sınavlarıdır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Kamu sektöründe öğretmenlerin istihdamı hükümetin belirlediği sivil servis personel kuralları ile özel personel kurallarına bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. Diğer kamu çalışanlarında olduğu gibi birinci ve ikinci düzeyde görev yapacak öğretmenlerin istihdamı için eleme sınavı gerçekleştirilmektedir. Başarılı olan adaylar, çalışmalarının tamamlanması için istihdam edilmektedir (Cedefop, 2013a).

Fransa'da farklı mesleki eğitim kurumlarında ve sistemlerinde farklı kariyer, öğretim ve istihdam koşulu özelliklerine sahip öğretmen ve eğiticiler görev yapmaktadır. "Öğretmen" genel olarak formal eğitimin ilkökul, ortaöğretim ve yükseköğretimde; genel, teknik,



mesleki ve özel eğitimden sorumlu kişi olarak tanımlanmaktadır. “Eğitici” terimi ise genellikle sürekli eğitimde (ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimi kapsayan) yer alan tüm öğretmenler için kullanılmaktadır (Collins, 1993). Bazı kişiler de “kolaylaştırıcı” olarak mesleki eğitime katılmaktadır. Bu kişiler kendi çalışmalarının yanı sıra bir eğitim merkezi ile işbirliği içinde genç öğrencilerin eğitiminden sorumludur. Şirket içinde öğrencilerin çıraklık eğitimlerine rehberlik ederler (Cedefop, 2013a).

Öğretmen eğitimi kolejlerinde eğitim gören öğretmenler de öğretmen eğitici olabilirler. 1990-1991 yıllarında kurulan IUFMs ilköğretim ve altı ile ortaöğretim düzeyinde genel, teknik, mesleki ve özel eğitimden sorumlu öğretmenlerin çalışmalarından sorumludur. Fransa’da yaklaşık 30 IUFMs bulunmaktadır. Sınavda başarılı olan ve istihdam edilen öğretmenler, ikinci yılın sonunda bir sınava daha girerler. Yeni öğretmenler, ikinci yılın sonunda nitelikli öğretmen konumuna gelirler ancak işe başladıktan altı hafta sonra öğretim vermeye başlamaktadırlar. Fransa’da Anahatlar ve Uygulama Sözleşmesi ile öğretmenlerin iş deneyimleri, ekonomik ve sosyal bileşenini birleştiren temel eğitimi için bir revizyon getirmiştir. 2007 ulusal hükümlülüklerine göre 10 resmi alanda öğretmenlerin uzmanlık alanları tanımlanmıştır ve öğretmenlerin bu uzmanlık alanlarından birine sahip olmaları gerekmektedir (Cedefop, 2013a).

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları nitelikli öğretmen, öğretim görevlisi veya öğretim üyesi olarak çalışmaktadırlar. Bu öğretmenlerin ulusal veya kolej tabanlı okullarda çalışabilmesi için eleme sınavında başarılı olması veya ilgili kolejden doğrudan mezun olması gerekmektedir. Bu öğretmenlerle iş sözleşmesi imzalanır ve öğretmenler, mesleki eğitim birimlerinde çalışırlar ve saatlik ücret alırlar. Kariyerleri süresince öğretmenler, ilkokul ve ortaokul düzeyinde yükseköğretim eğitim sorumluları, IUFMs ile üniversiteler tarafından düzenlenen eğitim kurslarına katılmaktadırlar. Kamu sektöründe çalışan öğretmenler, Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve IUFMs ile kamu eğitim kurumlarının üniversite birimleri tarafından verilen iki hafta süren yaz okullarında eğitimler gerçekleştirilmektedir (Collins, 1993).

Fransa’da görev yapan *öğreticiler* ise tek bir kategoride değerlendirilmemektedir. Bazı öğretmenler ana meslek sahibi iken bazıları yarı zamanlı şirketlerde görev yapan kişilerdir. Öğretmenlerin durumu çalıştıkları kuruluşun türüne bağlı olarak değişiklik göstermektedir:

- GRETA, kamu eğitim sistemi içinde ileri öğretim servisi için oluşturulmuş bir gruptur,

- Ulusal Yetişkin Mesleki Eğitim Birliği, bölgesel raporları hazırlayan kurumdur.
- Özel bir kuruluşta çalışan kişilerdir.

GRETA, genel veya mesleki konularda eğitim koordinatörlüğü ve eğitim desteği sunan eğiticiler olarak tanımlanmaktadır. Sürekli eğitim merkezleri tarafından eğitim ve kurslar düzenlenmektedir. Bu eğitim merkezlerinden her bir sözleşmeli veya daimi olarak yıllık eğitim planları hazırlamakta ve eğiticiler istihdam etmektedirler (Collins, 1993).

Fransa'da mesleki-teknik eğitim öğretmenleri kamu çalışanı olup devlet memuru statüsünde görev yaparlar. Devlet imkânlarıyla sunulan sosyal tesislerden, tazminat hakkından ve maddi yardımlardan faydalanabilirler (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

Ulusal Yetişkin Mesleki Eğitim Birliği, eğitim danışmanlığı ve dış ilişkiler ya da öğretmenlerin işe alınmaları ve değerlendirme yönünde işlevleri bulunmaktadır. Burada görev yapan öğretmenler 16 hafta ya da 80 günlük eğitimleri sonucunda öğretmenlik becerisi elde etmektedirler. Eğitim danışmanlığı bölümünün bir parçasını oluştururlar ve ulusal düzeyde düzenlenen sürekli eğitim kurslarını düzenlerler (Cedefop, 2013a).

Çıracı ustaları dışında şirkette görev yapan eğiticiler için zorunlu eğitim şartı bulunmamaktadır. Doğu Fransa'da yer alan üç il dışında (Bas-Rhin, Haut-Rhin and Moselle) ve tarım sektöründe genç kişilerin tarım eğiticilerinin dışında öğreticilerin zorunlu bir şartı bulunmamaktadır (Roussel ve diğerleri, 2012).

#### **4.1.5.6. İngiltere**

İngiliz öğretmen yetiştirme sisteminin temel okul yapıları *üniversiteler, kolejler ve eğitim yüksekokullarıdır*. Bu okullardaki öğretmen eğitiminde mesleki formasyon ve öğretmenlik mesleği uygulaması ön planda yer almaktadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Bu okullardaki öğretmen yetiştirme modellerinde iki farklı yöntem uygulanır. *Birinci yöntem*; 3 ya da 4 yıllık eğitimi kapsayan ortaöğretim sonrası lisans eğitimi ile *ikinci yöntem*; daha çok okul tabanlı eğitimin uygulandığı lisans sonrası modeldir (Aktaş ve diğerleri, 2013).

İngiltere öğretmenler *National College for Teaching and Leadership* yeterlilikleri sağlaması gerekir. Öğretmenlerin fen ve matematik alanlarını içeren bir lisans programını tamamlamaları *Qualified Teacher Status (QTS)* yeterliliklerine sahip olmaları gerekir. Bu yeterlilik modeli İngiltere'de uygulanan lisans sonrası öğretmen yetiştirme modelidir.

Ancak bu yeterlilikler *Free Scholl* (FE) ve bazı akademiler için gerekli değildir. FE okullarındaki öğretmenler öğretim elemanı olarak adlandırılır ve iş tabanlı öğretim yapan öğreticiler bulunur (Cedefop, 2014).

İngiltere'de *mesleki eğitim öğretmenleri* (aynı zamanda istihdam amaçlı ileri mesleki eğitim veren kolejlerin öğreticileri) okullarda ve kolejlerde çalışan öğretmenler olarak kabul edilirken *eğiticiler* ise genellikle iş tabanlı kuruluşlarda istihdam edilirler. İngiltere'de 1999'dan sonra öğretmenlerin yeterliğinde iki temel şart aranmaktadır. Bunlar: (1) Konusunda uzman olmak ve (2) öğretmen eğitimi almış olmak. Mesleki eğitimi de içine alan ileri eğitim öğreticileri, öncelikli yaşam boyu öğrenme katılımcıdır. Özellikle, İleri Eğitim Milli Öğretim Organizasyonu, 2004 yılı itibariyle özel sektörde, kolejlerde ve kamu kuruluşlarında görev yapan öğretmen ve eğiticilerin öğretimini ulusal standartlara yükseltmek ve kaliteyi artırıp geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Ayrıca organizasyon iş tabanlı öğretim, yetişkin eğitimi, toplum eğitimi ya da ileri eğitimde görev yapabilecek "öğretmen" ile bu öğretmenler için ortak ölçütleri hazırlayan ve uygulayan bir yönergeyi hazırlamaktadır (Cedefop, 2014).

Hükümet dışında özel kolejler, eğitim sağlayıcılar, aile içi ya da gönüllü kuruluşlarda çalışan eğiticiler için tanımlanmış bir öğretim yeterliliği bulunmamaktadır. Temel ve ileri mesleki eğitim eğiticilerde ise kendi zanaat/akademik/mesleki nitelikleri ve deneyimleri doğrultusunda atanmaktadır. Ancak gönüllü olarak görev yapan kişiler kamu finansmanı alırsa, öğretimlerinin hizmet rotası şeklinde olması beklenmektedir (Cedefop, 2012/2013). Mesleki eğitim öğretmenleri/eğiticilerinin çalıştıkları okullarda ve kolejlerde veya meslek tabanlı öğretilerinde kendi uzmanlık alanlarını sürekli geliştirmek üzere bir sistem bulunmamaktadır (Maclean, 2007).

Ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenlerin alanlarından mezun olması ve "*Qualified Teacher Status*" (QTS) sahibi olması gerekmektedir. Öğretmenler, nitelikli öğretmen statüsünü birçok yolla kazanabilirler: Üç ya da dört yıllık eğitimi içeren modüler lisans programlarının birinden mezun olabilir. Lisans eğitiminin ardından yükseköğretim enstitülerinden bir yıl süren lisansüstü eğitimi kapsayan ardışık modelle mezun olabilir ya da konu ve uygulamayı birleştiren 24 haftayı içeren üniversiteye bağlı bir kolejde eğitim alabilir. QTS'ye sahip olan öğretmenlerin dışında kariyerini öğretmen olmak veya okul destek sağlayıcı olmak yönünde değiştiren, yurt dışında eğitim görev ve öğretmenlik

denetimi bulunan kişiler de okullarda ya da öğretmenlik programlarında görev yaparak ücret kazanabilirler (Cuddy ve Leney, 2005; Cedefop, 2014).

İngiltere'de akademik ya da mesleki öğretmenlerin öğretim yeterliliğine sahip olması gerekir. Öğretim yeterliliği, ulusal olarak tanımlanan bir yeterliliklerdir. Bu yeterlilik tam ya da yarı zamanlı eğitim sertifikası programlarında çalışma ile kazanılır. Öğretmenlik yeterlilik sertifikası ve eğitim diploması olan kişiler eğitim ve öğretim verebilir. Öğretmenlik sertifikasının alınması genellikle iki yıl sürer ve bu iki yılda modüler öğrenme ve öğretim ile araştırma ve uygulama iç içedir. Eğitim Sertifikası en az 120 saatlik öğretimi kapsar ve öğretmenlerin altı resmi değerlendirmeden geçmesini gerektirir. Mesleki konularda mezuniyet yeterliliği, öğretmenlerin devlet tarafından finanse edilen kolejlerde istihdam edilmesi için bir şart değildir. İlgili meslek alanı önemli iş tabanı deneyimi ile birleştiğinde bir zanaat, ticaret ya da ilgili mesleki alanı yeterlidir. Mesleki yeterlilikler ilgili Sektör Becerileri Konseyi tarafından geliştirilen ve kabul edilen mühendislik, kuaförlük, inşaat gibi ulusal kararları içerir (Cedefop, 2012/2013; Cedefop, 2014).

Öğretmenlerin yanı sıra İngiltere'de şirket içi iş tabanlı eğitimlerde eğiticilerin/değerlendiricilerin çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Şirket tabanlı eğiticilerin çoğu tam zamanlı eğiticiler değildir ya da eğitici ile kendi işlevlerini birleştirmişlerdir. İşyerinde çalışan eğiticilerin de mesleki yeterlilikleri kazanmış olması gerekmektedir. Sektör Beceri Konseyi tarafından mesleki yeterlilikler tanımlanmakta ve eğiticiler mesleki uzmanlık niteliklerine sahip olmaktadır. Bu yeterliliklerin kazanılması işyerindeki ilgili organlarca gerçekleştirilir (Maclean, 2007).

Kolejlerde görev yapan öğretmenler ile iş tabanlı eğiticiler, öğrencilerin ulusal mesleki yeterlilikleri kazanmasından sorumludur. Ayrıca, işyeri ve sanayide gerekli diğer öğretici yeterliliklerine de sahip olmalıdır. Sürekli uygulama eğitimi ile bireysel olarak eğiticiler mesleki gelişimlerine katkıda sağlarlar (Cedefop, 2012/2013).

İngiltere'de görevli mesleki-tekniik eğitim öğretmenleri ve diğer eğiticiler birer kamu çalışanı olarak görev yaparlar. Ancak onlar birer devlet memuru değildirler. Bu statüleri gereği iş garantileri bulunmamaktadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014).

#### 4.1.5.7 Japonya

Japonya’da öğretmen yetiştirme konusunda iki önemli kurum karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kurum genel üniversiteler ve akredite olmuş diğer yükseköğretim kurumlarıdır. Üniversiteler kendi öğretmen eğitimi programlarını kendilerini düzenlemektedir (Abazaoğlu, 2014).

Japonya, eğitim sistemini oluşturan okulöncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde öğretmenlik yapacak bireylerin alması gereken sertifikalara ilişkin değişik yasal düzenlemeler oluşturmuştur. Ülkede okulöncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri için gerekli olan eğitim temel niteliklerinin üst sınırı 4 yıllık lisans mezunu olmaktır. Bu alanlar için minimum yeterlilik sınırı ise 2 yıllık önlisans mezuniyetine sahip olmaktır. Bu eğitim kademelerinden farklı olarak liselerde öğretmenlik yapabilmek için üst sınır yüksek lisans mezunu olmak yine bu kademe için alt sınır ise lisans mezunu olmaktır. Ancak bütün kademelerde üst sınır diplomaları tercih edilmektedir (Akkutay ve diğerleri, 1996).

Japonya’da genel ve mesleki-teknik öğretmen yetiştirmede iki farklı yöntem kullanılır. Bu yöntemler (a) üniversitede lisans derecesinden öğretmen yetiştirme (*General open system rule*), (b) öğretmen yetiştirmede sertifika yeterliliğine dayalı (*Licensing Principle*) yöntemlerdir. Lisans derecesiyle üniversitelerin eğitim fakültelerinde değişik eğitim kademelerinde öğretmen eğitimi verilmektedir.

Japonya’da öğretmen olmak isteyen bireylerin alabileceği üç farklı öğretmenlik sertifikası vardır. Bu sertifikalar; (1) *genel öğretim sertifikası*, (2) *özel öğretim sertifikası* ve (3) *geçici öğretim sertifikasıdır*. *Genel öğretim sertifikası* en çok bilinen ve alınan sertifika türüdür. Bu sertifikayı almak isteyen bir öğretmen adayının öncelikli olarak genel ya da mesleki-teknik alanların birinde lisans derecesi mezunu olması gerekir. Bir üniversite ya da akredite olmuş bir kurum tarafından düzenlenen öğretmen eğitimi kursuna katılır. Bu sertifika, MEXT tarafından belirlenmiş bir üniversite veya öğretmen eğitim kurumunda, bir öğretmen eğitimi kursunda gerekli eğitim programları başarıyla tamamlayan öğrenciye Valilik kurulları tarafından verilir. Alınan bu sertifika 10 yıl boyunca Japonya’nın tüm bölgelerinde bireye öğretmenlik yapma imkânı sağlar. Japonya’da öğretmenlik yapacak bir kişi eğitim kademelerine göre gerekli genel sertifika sınıflarında üç düzey için gerekli şartlardan birini taşımaktadır (Bakınız Tablo 47). Diğer şartlardan bazıları, yüksek lisans derecesine sahip olup belirli konulardaki derslerin kredileri tamamlamış olmaktır. Örneğin,

lisede çalışacak bir öğretmen ileri düzey için yüksek lisans diploması gerektirirken, 1. seviye için lisans diploması gerekmektedir (NİER, 2010).

Öğretmenlik alanı için ikinci yeterlilik türü *özel öğretim sertifikası*dır. Bu sertifika 1988’de Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası ile revize edilmiştir. Bu sertifika türü ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamak için Valilikler tarafından yapılan “Eğitim Personeli Sınavı” sonuçlarından geçerli bir not karşılığında verilmektedir. Özel öğretim sertifikasını alacak bireylerin ilgili meslek ya da konu alanıyla ilgili bilgisi ve deneyimi olması gerekir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri yerine getirmekte istekli olmalıdır. Bu sertifika alındığı il sınırlarında geçerli olup geçerlilik süresi 10 yıldır. Bu süre sonunda sertifika ders olarak yenilenebilir. Ancak 2002 yılında yapılan bir düzenleme ile geçici bir süreye sahip olan bu sertifika sahipleri üç süreli eğitimle alacakları krediler sayesinde bu sertifika türünü genel öğretim sertifikası haline getirebilmektedirler (NİER, 2010).

*Geçici öğretim sertifikaları*, bir işveren genel öğretmenlik sertifikasına sahip birini istihdam edemediğinde devreye girmektedir. Bu sertifika türünün geçerlilik süresi üç yıldır. Japonya’da son yıllarda bu tür sertifikaların sayısında artış gözlemlenmektedir (NİER-2010, March). Geçici sertifikalar sadece verildikleri illerde geçerli olup, bu sertifikaya sahip olanlar yardımcı öğretmen olarak atanmaktadır (Uçar ve Uçar, 2004). Bu üç farklı öğretmenlik lisansının yanında bazı özel durumlar (istisnalar) için verilen sertifikalar da bulunmaktadır. Bu sertifikalardan (a) *özel kısmı zamanlı öğretim elemanı sertifikası*, bazı özel meslek alanları için öğretmenlik yeterliliği olmayan (hemşirelik, sanat vb.) kişilere verilebilir. (b) Özel konu alanına göre tahsis sertifikası farklı eğitim kademeleri için öğretmenlik yeterliliği olan öğretmenlerin konu alanlarıyla ilgili bir öğretmenlik faaliyetini farklı okul kademesinde yürütebilmesi için verilir. Örneğin meslek okulunda görevli bir bilgisayar öğretmeni ortaokuldaki bilgisayar sınıfında eğitim verebilir (Japan Teacher Training/Licensing System [www.mext.go.jp](http://www.mext.go.jp)).

İlkokul ve anaokulu öğretmenlikleri için sertifikalar okul düzeyi için verilirken, ortaokul ve lise için hem öğretim alanı hem de okul düzeyine göre verilir. Ortaokul için öğretmenlik sertifikaları Japonca, sosyal çalışmalar, matematik, fen, müzik, güzel sanatlar, sağlık ve beden eğitimi, sağlık, endüstriyel sanatlar, ev ekonomisi, mesleki konularda, mesleki rehberlik, mesleki staj, yabancı dil ve din eğitimi konularında verilmektedir. Aynı şekilde, liseler için Japon, coğrafya ve tarih, yurttaşlık, matematik, fen, müzik, güzel sanatlar, sanat ve el sanatları, sağlık ve beden eğitimi, sağlık, hemşirelik, ev ekonomisi, tarım, sanayi,

endüstriyel, balıkçılık, ticari donanma, deniz ticareti, mesleki rehberlik, yabancı dil ve din eğitimi konularında öğretmenlik sertifikaları verilmektedir (National Institute for Educational Policy Research-NİER, 2010). Ancak bu öğretmen yetiştirme süreçlerinin hepsinde farklı eğitim kademelerine göre farklı yeterlilikler gerekmektedir. Bu yeterlilikler Tablo 47’de verilmektedir.

Tablo 47. Japonya Eğitim Kademelerine Göre Gerekli Genel Sertifika Sınıfları

Öğretmenlik Sertifikası Türleri	Temel Gereklilik	Minumun Kredi Sayısı			
		Öğretim Konuları	Eğitsel Konular	Öğretim Konuları veya Eğitim	Özel Eğitim Konuları
Anaokulu	İleri Düzey	Master’s Degree (ISCED 5A second degree)	6	35	34
	1. Sınıf	Bachelor’s Degree (ISCED 5A first degree)	6	35	10
	2. Sınıf	Junior College Associate’s Degree (ISCED 5B first degree)	4	27	
İlkokul	İleri Düzey	Master’s Degree (5A second degree)	8	41	34
	1. Sınıf	Bachelor’s Degree (5A first degree)	8	41	10
	2. Sınıf	Junior College Associate’s Degree (5B first degree)	4	31	2
Ortaokul	İleri Düzey	Master’s Degree (5A second degree)	20	31	32
	1. Sınıf	Bachelor’s Degree (5A first degree)	20	31	8
	2. Sınıf	Junior College Associate’s Degree (5B first degree)	10	21	4
Lise	İleri Düzey	Master’s Degree (5A second degree)	20	23	40
	1. Sınıf	Bachelor’s Degree (5A first degree)	20	23	16
Özel Eğitim	İleri Düzey	Master’s Degree (5A second degree) ve okulöncesi, ilkokul,ortaokul,lise-genel öğretmenlik sertifikası			50
	1. Sınıf	Bachelor’s Degree (5A first degree) ve okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise-genel öğretmenlik sertifikası			26
	2. Sınıf	okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise-genel öğretmenlik sertifikası			16

**Kaynak:** National Institute for Educational Policy Research-NİER, 2010.

## *Yorum*

Araştırmada incelenen ülkelerde mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede farklı modellerin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu modeller klasik lisans eğitimi ile öğretmen yetiştirme, lisans eğitimi üzerine formasyon eğitimi ve kısa süreli ya da sürekli öğretmen olabilmeyi içeren öğretmen yeterlilik sertifikası almayı sağlayan eğitim biçimlerini kapsamaktadır.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme tarihsel birikimi içeren özellikleri barındırmaktadır. Bu tarihsel özellikleri içeren eğitim kurumlarından birisi Teknik Eğitim Fakülteleridir. Bu okulların dönüşüm ve kapatılma süreçleri Türkiye’nin mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme politikasını belirsizleştirmiştir. Araştırmada incelen diğer ülkelere nazaran Türkiye’de bu alana ilişkin net bir durum bulunmamaktadır. Bu durum alanın geleceği ve mesleki-teknik eğitim çıktılarına yön verecek eğitimci kadrosunun niteliği hakkında sıkıntılar doğuracaktır.

Öğretmen yetiştirmede Japonya ve Amerika gibi ülkelerde değişik eğitim yeterlilikleri uygulanmaktadır. Türkiye’de daimi olarak alınan öğretmenlik yeterliliğine bu ülkelerde belirli aşamalar sonunda hak kazanılmaktadır. Kısa süreli ve uzun süreli öğretmenlik yeterlilikleri buna örnek gösterilebilir.

Almanya ve Fransa’da lisans eğitimi veren okulların mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirdiği görülmektedir. Bu okul mezunlarının mesleğe yönelmelerinde mezuniyet sonrası bazı alan sınavlarına girmeleri ve uzun süreli staj uygulamalarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Bu örnekler dikkate alındığında Türkiye stajyer öğretmelik boyutunun gözden geçirilerek öğretmen adayının mesleğine katkı sağlayacak duruma getirilmesi faydalı olacaktır.

Araştırmada incelenen ülkelerde lisans düzeyi ve üzerinde öğretmen yeterlilikleriyle öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de son dönemdeki uygulamanın lisans+formasyon eğitimi ile bu gelişmeye uyum sağladığı söylenebilir. Ancak Avustralya ve İngiltere’de özel eğitim sağlayıcılarının bazı eğitim yeterliliklerinin kamu okullarında gerekli olandan daha aşağıda tutulduğu görülmektedir.



#### 4.1.6. Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı Nasıl Sağlanmaktadır?

##### 4.1.6.1. Türkiye

Türkiye, eğitim sisteminin finansal ihtiyaçlarını kurum, kuruluş ve bazı yasal dayanaklardan aldığı yetkiyle karşılamaktadır. Bunlar kamu kaynakları, özel sektörden toplanan vergiler ya da yapılan eğitim harcamalarına denk vergi indirimleri, eğitim harcamaları için bazı katkı payları ve bireylerden toplanan bağışlardan sağlanmaktadır. Türkiye’de eğitime harcanan finansal kaynak türleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Ada ve Baysal, 2009 ve MEB, 2014b) :

- Devletin merkezi bütçeden eğitime ayırdığı paylar,
- İl özel idareleri bütçesinden ayrılan kaynaklar,
- Eğitime katkı payı gelirleri,
- Okul-aile birliği gelirleri,
- Öğrenci katkı payları (Yükseköğretim, 2547 sayılı Kanun),
- Çıraklı ve Mesleki Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu gelirlerinden ayrılan paylar (3308 sayılı Kanun),
- Bazı devlet teşekküllerinin işletmelerinden sağladığı döner sermaye gelirleri,
- Eğitime alanında çalışmalar yürüten (okul yaptırma, tamirat, araç-gereç ve donanım sağlama vb.) derneklerin gelirleri,
- Kişi ve kuruluşların katkı ve bağışları,
- Uluslararası anlaşma ve ikili ilişkiler yardımıyla yabancı ülke ve kuruluşların tahsis ettiği kredi, burs ve bağışlar.

Millî Eğitim Bakanlığı yukarıda sıralanan finansman kaynakları ile çalışma faaliyetlerine ödenek oluşturmaktadır. Türkiye’de eğitim faaliyetleri harcamaları hem kamu kesiminde hem de özel kesimde yüksek düzeyde özen gösterilen bir hizmet türü olmakla birlikte kamu harcamalarının önemli kalemlerinden biri olan bir hizmet türüdür (Güngör ve Göksu, 2013). Bu yargıyı doğrulayan en önemli veri Millî Eğitim Bakanlığına ait olan bütçenin gayri safi yurt içi hâsıla (GSYH) ile merkezi yönetim bütçesine oranlarıdır. Tablo 46 incelendiğinde 2008-2014 yılları arasında MEB’in bütçesinin GSYH’ye oranının 2010 yılı

hariç diğer yıllarda artış gösterdiği gözlemlenmektedir. Ancak aynı veriler dikkate alındığında MEB'in bütçesinin 2015 yılında GSYH'ye oranı 2014 yılına göre azalarak 3,19 olması beklenmektedir. Tablo 48 verilerine göre 2015 yılında MEB bütçesinin merkezi yönetim bütçesinin %13.11'ini oluşturması beklenmektedir. Başka bir ifadeyle Türkiye'de yapılan her yüz birimlik bir harcamanın yaklaşık on üç birimi eğitim için yapılmaktadır.

**Tablo 48. MEB Bütçe Ve Bütçe Tasarısının Gayri Safi Yurt İçi Hasıla İle Merkezi Yönetim Bütçesine Oranları**

Yıllar	GSYH *	Konsolide Bütçe /Merkezi Yönetim Bütçesi ***	MEB Bütçesi***	Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesinin	
				GSYH Oranı	Merkezi Yön.Büt. Oran
				%	%
2008	950.534.250.715	222.553.216.800	22.915.565.000	2,41	10,30
2009	952.558.578.826	262.217.866.000	27.446.778.095	2,88	10,47
2010	1.098.799.348.446	286.981.303.810	28.237.412.000	2,57	9,84
2011	1.297.713.210.117	312.572.607.330	34.112.163.000	2,63	10,91
2012	1.415.786.010.349	350.898.317.817	39.169.379.190	2,77	11,16
2013	1.565.180.961.710	404.045.669.000	47.496.378.650	3,03	11,76
2014	1.719.000.000.000	434.995.765.000	55.704.817.610	3,24	12,81
2015	1.945.000.000.000	472.943.000.000	62.000.248.000	<b>3,19</b>	<b>13,11</b>

**Kaynak:** MEB, 2014b, s. 147.

(\*) 2014 yılına kadar Türkiye İstatistik Kurumunun [www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr) adresinden alınarak, her yıl güncellenmektedir.

(\*\*) Gerçekleşmesi tahminidir. 2015 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu Tasarısından alınmıştır.

(\*\*\*) Bütçe kanunlarından kesintili bütçe ödenekleri alınmıştır. Merkezi Yönetim Bütçesi Toplamı (Hazine Yardımları ve Gelirlerden Ayrılan Pay Hariç).

Türkiye'de eğitim finansmanında önemli katkıya sahip diğer aktörler; halk ve bir yerel yönetim organı olan özel idarelerdir. Tablo 49'a göre bu finans kaynaklarının eğitime sağladığı finansal destek 2012 yılı için toplam 768 816 632 TL'dir. Toplamdaki bu miktar MEB'in 2012 bütçesinin yaklaşık % 5'sini karşılamaktadır. Özel idarelerin eğitime sağladığı katkı payı halkın eğitime yaptığı katkıdan daha fazladır (MEB, 2013a: 120). Gerçekleşen bu oran düşük olmakla birlikte sağlanan finansman açısından önemli kabul

edilmektedir. Bu bakımdan eldeki bu verilere eğitime asıl desteğin devlet tarafından yapıldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 49. Halkın ve Özel İdarenin Eğitime Katkısı

Yıllar	Halk Katkısı	Özel İdare Katkısı
2008	218 259 319	971 061 840
2009	118 167 971	528 693 606
2010	115 647 348	467 359 930
2011	142 961 205	602 975 259
2012	134 981 052	633 835 580

**Kaynak:** MEB, 2013a, s.235.

Türkiye’de eğitime sağlanan kaynaklar değişik alanlarda kullanılmaktadır. Mesleki-teknik eğitim bu alanlardan birini oluşturmaktadır. Mesleki-teknik eğitimin temel ihtiyaçları ve bu alanı desteklemek adına bazı kaynak kullanımları gerçekleştirilmektedir. 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu ile ilgili olarak mesleki-teknik eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla bir dizi alanda harcamalar yapılmıştır. Bu harcama kalemleri Tablo 48’de verilmektedir. Tablo 50’ye göre Kanun gereği yapılan en fazla harcama sermaye giderleri mamul mal alımlarında gerçekleşmiştir. En az harcama menkul mal, bakım ve onarım giderlerinde gerçekleşmiş olup 2014 yılında bu alan için ayrılan ödeneğin toplamda 29.813.187 TL’lik kısmı harcama kalemi olarak kullanılmıştır. Ancak geriye kalan 50.000.000 TL’lik kaynak bu alana aktarılmamıştır (MEB, 2014b, s. 152).

Tablo 50. 2014 Yılı 3308 sayılı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu Gereğince Yapılan Geliştirme Ve Yaygınlaştırma Faaliyetleri Harcamaları

Harcama Kalemleri	Toplam Ödenek	Harcama Tutarı
Personel Giderleri	11.202.806	5.391.680
Tüketime Yönelik Mal ve Malzeme Alımları	12.661.237	3.772.037
Yolluklar	8.370.069	3.671.587
Hizmet Alımları	3.237.492	244.018
Menkul Mal, Bakım ve Onarım Giderleri	117.802	32.118
Sermaye Giderleri Mamul Mal Alımları	47.647.307	16.701.747
<b>TOPLAM</b>	<b>83.236.713</b>	<b>29.813.187</b>

**Kaynak:** MEB, 2014b, s. 156.

MEB, 2015 yılı için mesleki-teknik eğitim için yapacağı tahmini bütçeyi TBMM Plan Bütçe Komisyon'unda 2015 yılı bütçe sunuşunda açıklamıştır. Bu tahminler Tablo 51'de toplanarak verilmiştir (MEB, 2014b, s.119).

Tablo 51. 2015 Yılı MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Alanı Tahmini Bütçesi

İlgili Birimler	Bütçe
Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü	2.582.545.773
Mesleki ve Teknik Öğretim Okulları	5.644.549.413
Din Öğretimi Genel Müdürlüğü	505.669.877
Din Öğretimi Okulları	2.016.562.702
Hayatboyu Öğrenme Genel Müdürlüğü	494.868.899
Hayatboyu Öğrenme ve Halk Eğitimi Merkezleri	1.172.419.039
<b>Toplam</b>	<b>12 416 617 703</b>

**Kaynak:** MEB, 2014b, s.144.

MEB mesleki-teknik eğitim alanında hizmet veren birimlerinin 2015 yılı için tahmini toplam bütçesini 12.416.617.703TL olarak öngörmektedir. Aynı yıl için MEB kendi toplam bütçesini 62.000.248.000 TL öngörmektedir (Bakınız Tablo 51). 2015 yılı tahmini toplam bütçe içinde mesleki-teknik eğitimin payının oransal olarak %20.026 seviyesinde gerçekleşmesi beklenmektedir.

### ***Türkiye’de Mesleki- Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri***

Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönleri MEB tarafından yapılan GZFT analizi sonunda kapasite, erişim ve istihdam alanlarına ilişkin olarak tespit edilmiştir. Bu analiz sonunda ülke mesleki-teknik eğitiminin dikkat çeken güçlü yönlerinden bazıları aşağıda verilmiştir (MEB, 2014a):

- Yeniliğe açık genç nüfusun varlığı (Kapasite),
- Ortaöğretime devam etme hakkını elde ederek meslek liselerine başvuran tüm öğrencilerin herhangi bir ayırım yapılmaksızın kaydedilmesi (Erişim),
- Ülkenin her tarafında yaygın mesleki eğitim kurslarının varlığı (Erişim),
- Staj ve işletmede meslek eğitimine yönelik kültürün varlığı (Kapasite),
- Güçlü okul ve kurum altyapısının ve deneyimli öğretmen kadrosunun varlığı (Kapasite),
- Ulusal ve uluslararası proje ve iş birliği protokollerinin varlığı (İstihdam),

- İstihdama yönelik teşvik sisteminin var olması (İstihdam).

Bu analiz sonunda kapasite, erişim ve istihdam alanlarına ilişkin dikkat çeken zayıf yönler aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2014a):

- Okul türü ve programlar arasında geçişlere imkân verecek yeterince esnek bir yapının olmaması (Erişim),
- Mesleki ve teknik eğitim konusunda farkındalık çalışmalarının yetersizliği (Erişim),
- Taraflarda iletişim eksikliği ve paydaşların etkin katılımının sağlanamaması (Erişim),
- İlgili sektörlerin sürecin yönetiminde ve karar alma mekanizmalarında yer almaması (Kapasite),
- Mesleki yönelimde öğrenci ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınmaması (Kapasite),
- Modüler ve öğrenci merkezli eğitimin okullar tarafından yeterince anlaşılmaması (Kapasite),
- Mesleki ve teknik ortaöğretim programları ile yükseköğretim programlarının uyumsuzluğu (Kapasite),
- Sektörün ihtiyaçlarına uygun nitelikte ve istenilen sayıda işgücü yetiştirilememesi (İstihdam),
- Mesleki ve teknik eğitimde anahtar beceriler ve mesleki temel yetkinliklerin yeterince kazandırılmaması (İstihdam),
- Mezunların yeterli düzeyde izlenememesi (İstihdam).

#### **4.1.6.2. Almanya**

Almanya’da mesleki eğitim ve sürekli mesleki eğitimin ekonomik kaynakları hem kamu hem de özel şirketlerin farklı finansman sistemlerine dayanmaktadır. Alman Federal Hükümeti çeşitli federal bakanlıkların finansman programları aracılığıyla, Avrupa Birliği, yerel yönetimler, şirketler, sendikalar, odalar, dernekler, özel kuruluşlar ve son olarak bireylerin kendileri ekonomik kaynakları oluşturmaktadır (Cedefop, 2012b).

Almanya’da kamu bütçesinden eğitime yönelik finansman aşağıdaki düzenlemelere göre sağlanmaktadır (Eurydice, 2015b):

- Birçok eğitim kurumu kamu otoritesi ile yapılmaktadır.
- Okullar kamu bütçelerinden ayrılan kamu fonlarının büyük bir kısmını alırlar.
- Eğitim sistemi için yapılan harcamalar Federal Hükümet, eyaletler ve yerel yönetimler arasında nesnel bir biçimde paylaşılır.

Katılımcılar şirket tabanlı öğretimin bileşenlerini finanse etmekten sorumludur. Bireysel katılımcılar, bağımsız olarak hangi meslek grubuna yönelik eğitim vereceklerine karar verirler. Bunun ardından yasal hükümlüğü içinde kaç tane öğreticinin görev yapacağı belirlenir ve buna ne kadar ücret harcanacağı tespit edilir. Ayrıca inşaat, ticaret gibi bazı faaliyetler bireysel katılımcılar tarafından topluca düzenlenmiştir. Bu durumda bütün işletmeler belli bir değerlendirme temelinde (örneğin toplam ücret faturası) ortak bir fon ödemektedirler. İşletmelerin eğitim harcamaları kısmen ya da tamamen bu fondan karşılanmaktadır (Hippach-Schneider, Krause, ve Woll, 2007).

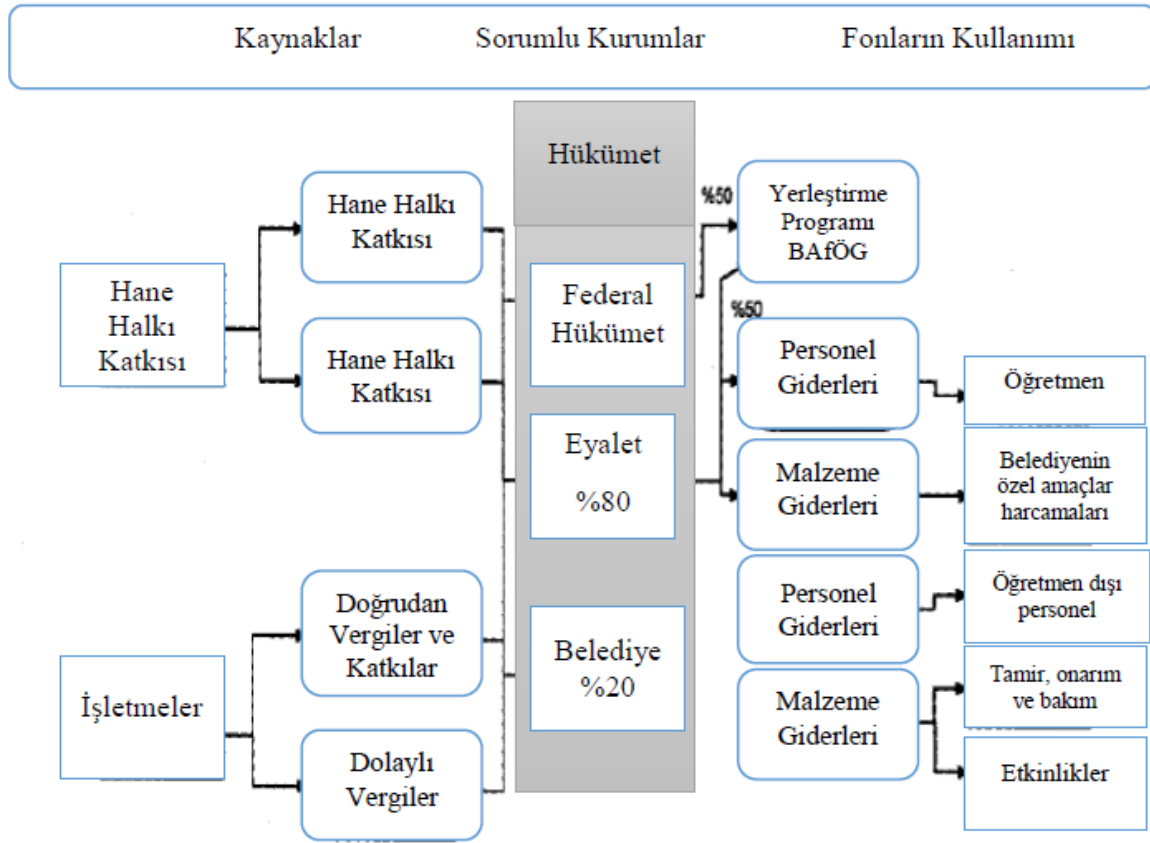
KOBİ'ler gibi mesleki eğitimin gerekli olduğu şirket içi mesleki eğitim tesislerinde (ÜBS) öğretim karma finanse edilmektedir. Federal İş Kurumu, Federal ve Eyalet ekonomik kaynaklardır. Federal hükümet projelere destek sağlamakta aynı zamanda projelerin uygulanmasından sorumludur. Almanya’da mesleki eğitim için harcanan kaynaklar çeşitli programların uygulanması ve şirket içi eğitim koşullarını iyileştirmek için kullanılmaktadır. Bu sayede şirket içi eğitim yerlerinin sayısı artırılmakta ve şirketler de eğitim vermeye teşvik edilmektedir. Ayrıca projelerle her yıl mesleki eğitime başlayan, başarılı olan öğrencilerin bitirme süreleri incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Ayrıca ikili mesleki eğitimin hükümete ve şirketlere önemli bir maliyeti bulunmaktadır. Bu maliyet 2010 yılında 7,7 milyar € olarak hesaplanmıştır. Aynı yıl meslek okulları için yapılan harcama 8,6 milyar € olmuş ve bu harcamaların büyük bir kısmı eyaletlerce karşılanmıştır (Eurydice, 2015b). Tam zamanlı meslek okullarının yaklaşık %80’ini de eyaletin kendisi tarafından finanse edilmektedir (Hippach-Schneider, Krause, ve Woll, 2007).

Almanya’daki 2014 yılı eğitim bütçesinin yaklaşık olarak 120 Milyar € olarak gerçekleşmesi hedeflenmektedir. Bu bütçenin yükünün büyük bir kısmı eyaletler karşılamıştır. Eyaletler toplam eğitim bütçesinin 83,387 Milyar €’sunu karşılamışlardır.

Federal Hükümet 19,1 Milyar €'luk katkı sağlarken özel amaçlı dernekler ve topluluklar 18,2 Milyar €'sunu karşılamaları beklenmektedir (DESTATİS, 2014).

Almanya'da mesleki-teknik eğitim okullarının özellikle de kamuya ait olan okullarının finansmanı kamu bütçesinden ayrılan fonlar ile sağlanır. Bu fonlama yasal olarak eyalet ve belediyelere verilmekte belediyelerin ve eyaletlerin vergi tabanlarında nasıl ve hangi alandan ne kadar vergi alacakları yasalarca belirlenmiştir. Yarı zamanlı mesleki-teknik eğitim veren kamu mesleki okullarına devam etmek ücretsiz olup diğer tür mesleki okullar ile özel sağlayıcı mesleki kursların bir bölümü ücretlidir (Özcan, 2010).

Almanya'da mesleki-teknik eğitim okullarındaki finansman kaynakları eğitim alan hane halkının katkısı ve İşletmelerin katkısını önemli rol oynamaktadır. İşletmeler doğrudan ve dolaylı vergiler ile sağladıkları bazı katkılarla okul sistemine finansal kaynak oluşturmaktadır. Eyaletler ve sorumlu yerel yönetimler değişen oranlarda bu okul sistemine katkı sağlamaktadır. Eyaletleri %80 oranındaki katkısı nedeniyle sisteme önemli katkıları bulunmaktadır. Oluşturulan bu finansal kaynaklarla meydana gelen fonlar yardımıyla okulların değişik türdeki ihtiyaçları giderilmektedir. Almanya'daki mesleki-teknik eğitim okullarına ilişkin finansal kaynak sağlama süreci Şekil 35'teki gibi modellenmektedir.



Şekil 35. Almanya’da mesleki-tekni eğitimi okullarının finansman yapısı (Cedefop, 2012)

Mesleki eğitim kapsamında ihtiyacı olan bazı gençlere burs verilmektedir. Özellikle engelli öğrencilerin eğitimleri ekonomik olarak desteklenmektedir. BIBB, 2012 verilerine göre Almanya’da mesleki eğitimin hükümet kanalları dışındaki ekonomik kaynakları ve aktardıkları değerler Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52. Mesleki Eğitimin Ekonomik Kaynakları

Ekonomik kaynaklar	(Milyar €)	
	2010	2011
İkili sistem meslek okulları	3,1	3,1
Tam zamanlı meslek okulları	2,25	2,2
Mesleki eğitim veren diğer okul türleri (bir yıllık mesleki eğitim, meslek içi eğitim gibi)	1,83	1,85
Şirket içi merkezi eğitim merkezleri	0,04	0,04
Federal İş Kurumu	4	3,7

Kaynak: BIBB, 2012

Tablo 52’ye göre verilen yılların tümünde Federal İş Kurumunun mesleki-tekni eğitime önemli bir kaynak sağlayıcısı olduğu görülmektedir. İkili sistem meslek okulları ikinci



önemli katkıyı sağlamaktadır. 2011 Yılında bu kaynakların toplam 10,89 milyar € olduğu görülmektedir. Ayrıca Almanya’da 2011 yılında ilkokuldan yükseköğretim düzeyine kadar öğrenci başına ortalama 10 904\$ harcama yapıldığı tespit edilmiştir (OECD, 2014a).

### ***Almanya'da Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri***

Mesleki ve teknik eğitimin gelişmesinde önemli bir yeri olan Almanya'da mesleki eğitimin birçok güçlü yönü bulunmaktadır (OECD, 2010):

- Mesleki eğitim ve öğretim Alman toplumunda oldukça önemli ve geniştir. Ayrıca eğitim sistemi, nitelikli iş gücü sunmakta ve piyasanın değişen ihtiyaçlarını uyum sağlayabilmektedir.
- İş tabanlı ve okul tabanlı gerçekleştirilen ikili sistem öğrencileri çıraklıktan tam zamanlı çalışmaya başarıyla geçmelerini sağlamaktadır.
- Sistem, ulusal, bölgesel, belediye ve şirket düzeyinde işverenlerin kısa süreli işçi ihtiyaçlarını kontrol etmekte ve düzenlemektedir.
- Bir bütün olarak mesleki eğitim sistemine kamu ve özel fonlar birleştirilerek iyi bir aktarım sağlanmaktadır. Almanya, mesleki eğitimi ekonomik olarak oldukça fazla desteklemektedir, hatta kriz sırasında bile çıraklık teklifi korunmuştur.
- Sistemdeki yenilik ve gelişmeleri desteklemek ve takip etmek için kurulmuş kurumlar bulunmakta (BIBB) ve bu kurumlar sistemi sürekli olarak denetlemekte ve araştırma yapmaktadır.

Almanya'da gerçekleştirilen mesleki eğitim sisteminin bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır.

Bunlar (OECD, 2010) :

- Sisteme adanmış birçok kaynak olmasına karşın mesleki eğitim sistemine çok az katılımcı başarıyla geçiş yapmaktadır çünkü sistemde aşamalılık ve şeffaflık bulunmamaktadır.
- Tüm öğrencilerin kaliteli bilgi ve rehberlik hizmetlerini almasını amaçlayan mesleki rehberliğin temininden sorumlu tek bir kurum bulunmaktadır ve eyaletlerin değişken yapısına uygun değildir.
- Bazı öğrenciler temel akademik becerilerdeki başarısızlık nedeniyle zorunlu olarak okulu bırakmaktadır. Bunun nedenini araştıran bir düzenleme bulunmamaktadır.

- İkili sistemde öğrencilerin çıraklık eğitimlerinin değerlendirilmesi sınıf içi sınav ile gerçekleştirilmektedir. Almanya'da son zamanlarda orta ve üst mesleki eğitim mezunlarının yükseköğretime geçiş yolları açılmış olsa da öğrencilerin yetenekleri sınırlandırılmaktadır.
- Mesleki eğitim mezunu öğrencilerin çok azı yükseköğretime geçiş gibi yolları kullanmaktadırlar.
- Mesleki eğitim öğrencilerinde belli demografik özellik daralması, sistemin zayıf yönünü oluşturmaktadır.

#### **4.1.6.3. Amerika Birleşik Devletleri**

ABD'de eğitim kurumlarının, sunulan eğitim hizmetlerinin ve eğitimin genel ihtiyaçlarının üç farklı finansman kaynağı bulunmaktadır. Bu kaynaklar; federal hükümet, eyalet ve bölge yönetimleridir. Bu üç farklı finansman kaynağı sadece devletin sunduğu eğitim hizmetlerinin kaynağı değil aynı zamanda paralı okulların belirli düzeydeki ihtiyaçlarının karşılandığı birer finansman kaynağıdır (Erdoğan, 2003, s. 82). Ülke genelinde öğrencilerden alınan harçlar eğitime finansal kaynak oluşturmak için kullanılmaktadır. Eğitim finansmanını oluşturan bu harçlar hem devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerden hem de paralı okullarda öğrenim gören öğrencilerden daha önce belirlenen oranlarda toplanır. Oluşturulan bu kaynak eğitim alanında beliren ihtiyaç alanlarına aktarılır. Ayrıca eğitime kaynaklık eden diğer bir araç ise eyalet ve bölge idarelerince toplanan farklı vergi türleridir. Yerel düzeyde toplanan mülk vergileri, eyalet düzeyinde toplanan satış ve gelir vergileri eğitime finansal kaynak sağlar. Eyalet ve bölge yönetimleri topladıkları vergileri eğitim için fonlarken dört farklı modelden yararlanırlar. Bu amaç için kullanılan finansman modelleri (Erdoğan, 2003 ve <http://www2.ed.gov/programs/fpg>):

- a. *Flant Grand Modeli* : Bu modelde ağlanacak finansman için öğrenci sayıları temel ölçüt olarak alınır.
- b. *Foundation Planı* : Bu model her öğrenci başına hesaplanan minimum harcamayı esas alarak eğitim alanına kaynak sağlar.
- c. *Power Equalization Planı* : Okulların eğitimsel harcamalarını tespit edilen oranlarda karşılayan bir modeldir.

d. *Weighted Student Planı* : Öğrenci özellikleri ve öğrenci ihtiyaçları (engelli birey- özel eğitim ihtiyacı) modelin finansman sağlamada kullandığı temel ölçüttür.

e. *Federal Pell Grant Program*: 2011-2012 Eğitim yılından itibaren kullanılmaya başlanan bu program diğer programların aksine geri ödeme gerektirmez. Öğrencilere yapılacak finansman azami olarak belirlenirken öğrencinin tam zamanlı ya da yarı zamanlı eğitim süreçlerine ve okul statülerine katılımına göre değişiklik göstermektedir (<http://fafsa.ed.gov>).

Amerika'da *Federal Pell Grant Program* kriterlerine göre hazırlanan 2015 yılı ülke geneli eğitim bütçesi 68,9 milyar \$ seviyelerine ulaşarak 2014 yılı oranlarını göre 1,3 milyar \$ ya da %1,9'luk bir artış sağlamıştır (Fiscal Year, 2015). Bu bütçenin 2016 yılında 70.7 milyar \$ olması beklenmektedir (Fiscal Year, 2016). 2015 yılı bütçesi içerisinde *Career and Technical Education State Grants* gereğince 1,125 milyar \$ tutarındaki kısım mesleki- teknik eğitim alanına ayrılmıştır. Mesleki-teknik eğitim içinde yer alan yetişkin eğitimine 586 milyon \$ kaynak ayrılmıştır (Fiscal Year, 2015).

Yukarıdaki belirtilen eğitim finansmanı kaynakları aracılığıyla ABD 2011 yılı verilerine göre öğrenci başına 15 000 ABD Doları harcama ile OECD ülkeleri arasında birinci durumda yer almaktadır (OECD, 2014, s. 162). Bu harcama toplamalarının GSYİH oranı %7,5 civarında gerçekleşerek 2011 yılı OECD ortalaması olan %6,2'nin üzerindedir (OECD, 2013, s. 182). Ülkede eğitime kaynak sağlamada temel güç kamu finansmanı olmakla birlikte farklı eğitim kademelerin bu görevin özel sektöre ve bireysel eğitim harcamalarına düştüğü görülmektedir. Tablo 53, ABD'de 2011 yılında yapılan eğitim harcamalarını eğitim kademelerine göre oransal karşılıklarını vermektedir (OECD, 2014).

Tablo 53. ABD'de Eğitim Harcamalarının Finansman Kaynakları

<b>Eğitim Kademesi</b>	<b>Özel Sektör Finansmanı (%)</b>	<b>Kamu Finansmanı (%)</b>
İlköğretim		
Ortaöğretim	8	92
Yükseköğretim Öncesi		
Yükseköğretim	65	35

**Kaynak:** OECD, 2014, s. 239.

ABD eğitim sisteminde yükseköğretim dışındaki tüm eğitim kademelerinde kamu finansmanı öne çıkmaktadır. Özel sektör yükseköğretimde %65'lik oranla kamu sektörünün önünde yer almaktadır. ABD'de 2011 yılı için ortaöğretimde 13 000 ABD Doları, yükseköğretimde ise öğrenci başına ortalama harcama 26 000 ABD Doları olarak gerçekleşmiştir (OECD, 2014, s. 202).

### ***Amerika Birleşik Devletleri'nde Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri***

ABD'de sunulan mesleki-teknik eğitimin güçlü yönleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Kuczera ve Field, 2013):

- Amerikan mesleki-teknik eğitiminin güçlü yönlerinin temelinde diğer ülkelerin aksine âdemi merkezîyetçi bir yapının olmaması yatmaktadır.
- Birçok OECD ülkesinde bir öğrenci çalışırken bir programı yarı zamanlı okuyup mesleki alanda uzmanlaşması ya da eğitime yeniden giriş yapması zordur ve bu ülkelerde bunun karşılığı bulunmamaktadır. Ancak Amerikan eğitim sisteminin âdemi merkezîyetçi bir yapıya sahip olmaması öğrenciler, işverenler ve diğer paydaşların ihtiyaçlarına cevap verebilecek esnekliğe sahip olmasını sağlamaktadır.
- Öğrencilerin ortaöğretimden sonra yarı zamanlı mesleki eğitimlere girmek için var olan modül seçenekleri diğer OECD ülkelerinden daha güçlü bir kapasiteye sahiptir. Community kolej sistemi toplumun mesleki eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak geniş bir coğrafi yayılım gösterirken farklı türden imkânlar sunmaktadır. Bu sistem hem kamu hem de özel sektörde işveren ve öğrenci ihtiyaçlarına hızlı cevap verebilmektedir.
- Ülkedeki eyalet ve kamu yararına çalışan hayırsever vakıflar ve politika üreten “think-thanks” kuruluşlarının varlığı nedeniyle alanda zengin politika ve çözüm önerileri üretmek diğer ülkelerin aksine daha kolaylaşmaktadır. Bununla birlikte üretilen bu çözüm önerilerine birçok girişimci pilot uygulama ve değerlendirme fırsatına izin verir.
- ABD araştırmaların yapılması, veri toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırma süreçlerinde kaliteli araştırmaların yapılması nedeniyle alanında rakipsizdir.
- Yukarıda belirtildiği gibi mesleki eğitimin bireysel getirileri değişken olmasına karşın önlisans ve sertifika programlarının işgücü piyasasına getirileri oldukça iyidir. Birçok öğrenci lise sonrası özel CTE kurumlarına devam etmesine karşın

kamu öğrenci yardımları programları sonunda uygun fiyata eğitim almaları mesleki eğitime olumlu yansımaktadır.

- Sistem tasarımı lise sonrası eğitimi ile kapsamlıdır. Lise sonrası mesleki eğitimlere açık erişim bulunmakta ve tek giriş koşulu lise bitirme derecesine sahip olunmasıdır.
- Federal hükümet birimleri ve yerel yönetim birimleri arasındaki işbirliği güçlü olup “kariyer yollarında” bu işbirliği ve ortaklık önemli yer tutmaktadır.

ABD mesleki-teknik eğitimin zayıf yönleri ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Kuczera ve Field, 2013):

- Mesleki-teknik eğitime giriş koşulu lise derecesi sahip olmaktadır. Lise bitirme oranları ABD’de yüksek olmasına karşın bireyler “maliyet” ve “zaman” konusunda mesleki eğitime katılmakta zorlanmaktadır.
- ABD’de mesleki-teknik eğitimin üç özelliği bu alan erişimi sınırlandırabilir. Birincisi, ABD gençlerinin lise bitirme yeterliliklerinin düşük olması lise sonrası eğitimde güçlük çekmelerine ve eğitime devam etmekte zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu durum nedeniyle ABD diğer OECD ülkelerine göre daha zayıftır. İkinci olarak eğitim sisteminin âdemi merkeziyetçi yapısının olmaması nedeniyle bireyin kariyer ve mesleki eğitim yollarında tercih süreçlerinde belirsizlikler yaşanmaktadır. Bu durum bireyde kafa karışıklığına neden olmaktadır. Üçüncüsü ise lise sonrası eğitim finansmanın çeşitli olanaklarına rağmen birçok öğrenci ülke genelindeki farklı maliyetler nedeniyle lise sonrası eğitime katılmakta zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu üç nokta lise sonrası mesleki eğitimi OECD ülkeleri arasında Amerika’da daha karmaşık hale getirmektedir.

#### ***4.1.6.4. Avustralya***

Avustralya’da kamu kuruluşlarında gerçekleştirilen mesleki eğitim, geleneksel eğitim gibi ücretsiz olarak gerçekleştirilmektedir. Eğitim genel işleyişinde olduğu gibi ekonomik kaynakların aktarılmasında da birinci dereceden Avustralya hükümeti ile eyalet ve bölgesel hükümetler sorumludur. Her bir eyalet ve özerk bölge ile hükümet temsilcilerinden oluşan konsey, eğitim harcamalarının %81’ini tekrarlı fonlarla karşılamaktadırlar. Konsey ayrıca özel fonlarını da kullanarak mesleki eğitim harcamalarının %3’ünü karşılamaktadırlar.

Mesleki eğitimdeki harcamaların %12'si öğrencilerin çıraklık yaptıkları hizmet sektörü karşılamakta ve %4'ü de yurtdışından gelen kaynaklarla karşılanmaktadır (Burke & Noonan, 2008).

Avustralya'da eğitim harcamalarını kapsayan yıllık bütçe Maliye Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilir. Okullara aktarılan mali aktarımın temel kaynağı vergilerdir. Hiçbir okul yıllık bütçe hesaplamaz, okulların bütün harcamaları Eğitim Dairesi tarafından karşılanır (Cully ve diğerleri, 2009).

Avustralya'da hükümet okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ile teknik ve ileri eğitim (TAFE) gibi eğitim alanlarına finansman sağlamaktadır. Yerel halk ve yurtdışından gelen öğrencilerin eğitim için harcadıkları paralar ve bazı özel işletmelerin eğitim için ayırdıkları kaynaklar ülkenin eğitim finansmanın temel araçlarını meydana getirmektedir (Australian Bureau of Statics, 2015d).

2014 Yılında Avustralya'da federal hükümet 30,049 milyon \$ eğitim için harcama yapmıştır. Eyaletler ve yerel yönetimler 54,481 milyon \$ harcama yapmışlardır. Ülkede eğitim için bütün seviyedeki hükümetlerin yaptığı toplam harcama 2014 yılı için 81,375 milyon \$ olmuştur. Mesleki-teknik eğitim ve ileri eğitim için yapılan harcama 6,317 milyon \$ olmuştur. Bu tutar 2012 ve 2013 yıllarına göre daha düşüktür (Australian Bureau of Statics, 2015e).

Mesleki eğitimle ilişkisini güçlendirmek, öğrencilerin mesleklere yönelik bilgi ve becerilerini uygulamalı bir şekilde artırmak isteyen mesleki eğitim programlarında aynı zamanda işverenler ve istihdam kuruluşları da Avustralya hükümeti tarafından desteklenmektedir (Santiago ve diğerleri, 2011).

Avustralya'daki üniversitelerin tamamının özerkliği bulunmaktadır. Hükümet ve Eyaletler Uluslar Topluluğu tarafından mali yardım almalarına rağmen üniversitelerin politika tayini hakkında hükümet baskı uygulayamamaktadır. Ayrıca üniversitelere aktarılan ekonomik kaynakların kullanımı üzerinde de hükümetin bir tasarrufu bulunmamaktadır (Hoeckel ve diğerleri, 2008).

Avustralya'da federal hükümet ve diğer yerel yönetim unsurlarının 2014 yılında üniversite eğitimi için 3,101 milyon \$ kaynak sağlamıştır. Yükseköğretim düzeyinde mesleki-teknik eğitim ile ileri eğitime yapılan kaynak finansmanı ise 274 bin \$ olmakla birlikte hükümetlerin yükseköğretim için yaptıkları toplam harcama 3,376 milyon \$'dır (Australian

Bureau of Statics, 2015e). Ülkede yükseköğretimin genel itibariyle ücretli olması ve yükseköğretim kurumlarının kaynak sağlama ve kullanımında serbest olması hükümetlerin yükünü azalmaktadır.

### ***Avustralya'da Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri***

Avustralya'da oldukça gelişmiş bir mesleki eğitim sistemi bulunmaktadır ve bu eğitim sistemi yüksek düzeyde güvene sahiptir. Bununla birlikte aşağıdaki güçlü yönler Avustralya'da mesleki-teknik eğitimin durumun ortaya koymaktadır (Hoeckel ve diğerleri, 2008):

- Eğitim ile işverenler arasında kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.
- Ulusal yeterlik sistemi iyi kurulmuştur ve anlaşılır yapıdadır.
- Mesleki eğitim sistemi esnek ve yerel eğitim programları yeniliklere adapte olmaya açıktır.
- Mesleki eğitim sistemine ilişkin elde edilen birçok araştırma ve veri sonuçları iyidir.

Gelişmiş bir mesleki eğitim sistemine sahip Avustralya'da yaşanan bazı zayıflıklar bulunmaktadır. Bunlar (Hoeckel ve diğerleri, 2008a):

- Federal, eyalet ve bölge hükümetleri arasında sorumlulukların paylaşılması belirsizdir.
- Fon temelindeki ilkeler belirli değildir ve beşeri sermaye politikası ile ilkeleri tutarlı değildir.
- Beceri kullanımının tahmini bazı sorunlar yaratabilmektedir.
- İlişkili verilerde bazı boşluklar ve zayıflıklar bulunmaktadır.
- Çıraklık eğitimi oldukça serttir ve yeterlikten çok süreye odaklanmaktadır.
- Eğitim paketi geliştirme ve uygulama süreçleri verimsizdir.
- Öğretmen işgücünün yaşlanması ciddi bir sorundur.

#### **4.1.6.5. Fransa**

2014 Yılında Fransa’da eğitim için yapılan toplam harcama 81 milyar €’ya ulaşmıştır. (Eurydice, 2014). Bu bütçe içerisinde mesleki-teknik eğitimin gelişimi, değerlendirmeler ve tahminler sonucunda ya doğrudan ya da dolaylı olarak yapılan mali tedbirler sayesinde özel sektör ve kamu finansmanı ile sağlanır (Cedefop, 2013a).

Temel mesleki eğitimden devlet ve bölgesel hükümet ortak olarak sorumludur. Devlet, kamu hizmetinin düzgün işlemeden ve ulusal eğitim sistemine uygun eğitim vermesinden sorumlu iken yerel yönetime geniş bir sorumluluk verilmektedir. Devlet, ekonomik harcamanın büyük çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin, okul danışmanlarının ve rehberlik personelinin maaşlarını öderken bölgesel hükümet, diğer personellerin iş, istihdam ve ücretlerinden sorumludur (UNESCO-UNEVOC, 2015).

Bölgeler kamu okullarının, tarımsal yüksekokullarının ve özel okulların donatılmasından, imar ve inşaat işlerinden sorumludurlar. Bölgelerde kurulan “merkezi ödenek” ile merkezi hükümet tarafından bölgelere aktarılan özel paralar, yerel ve bölgesel temsilciler tarafından kanunda belirtilen haklar doğrultusunda okullara dağıtılmaktadır (Roussel ve diğerleri, 2012).

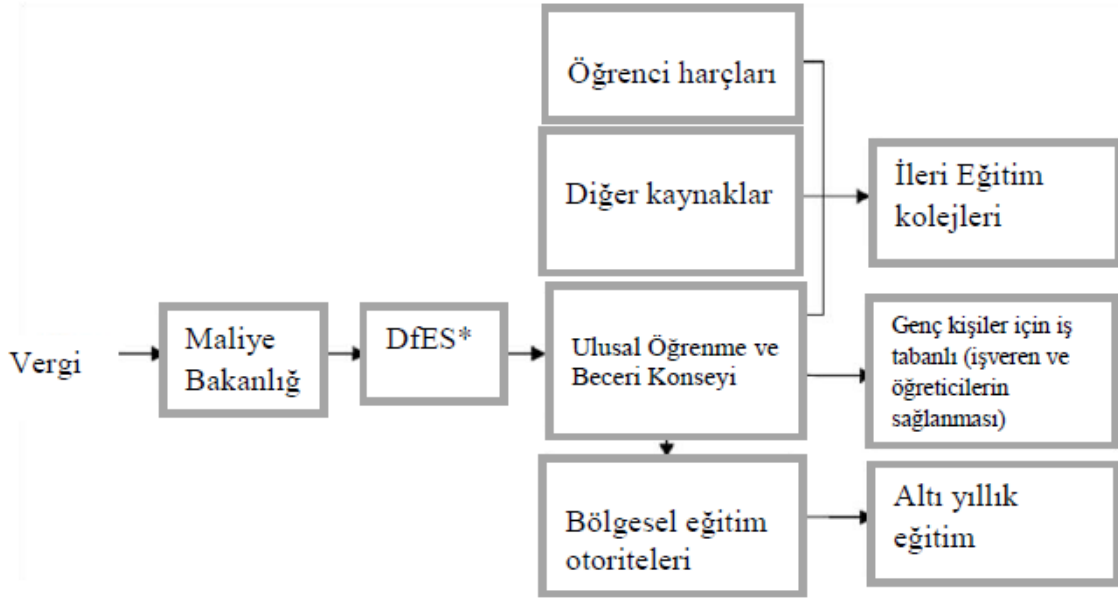
Mesleki-teknik eğitimin ülkedeki sosyal paydaşları (ortakları) hayat boyu öğrenme de dahil mesleki eğitimle ilgili önemli kararlar alabilmektedir. Bu alandaki programların düzenlenmesi, mali ve siyasi kararların alınmasında önemli role sahip bulunmaktadırlar. Ülkedeki sosyal paydaşlar, mesleki eğitim ve çıraklıkla ilgili şirketlerin ödedikleri katkıları toplamak, farklı mesleki eğitim organları ile iş arayanlar için zorunlu olan işsizlik sigortası fonunu yönetmek gibi görevleri vardır (Cedefop, 2013/14a).

Fransa’da mesleki eğitimde çırakların yetiştirilmesinde farklı fonlar kullanılmaktadır. Hükümet ve yerel-bölgesel yönetimler, Avrupa Birliği fonları, işletmeler ve sanayi kuruluşlarından alınan vergiler, çıraklık vergisi ile ülkedeki sosyal ortakların kararı neticesinde toplanan alternatif yetiştirme fonları gibi finansal kaynaklar çıraklık eğitiminin ekonomik ihtiyaçlarının sağlanmasında kullanılır. Farklı alanlardan oluşan bu kaynaklardan elde edilen gelirler çıraklık eğitiminin uygulaması, ekipman giderleri, eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi, ödüller, işletmelere verilen istihdam desteği, çıraklık için yapılan ödemeler ve destekler, çıraklığın geliştirilmesi için yapılan kampanyalar gibi değişik kalemlerdeki giderlere harcanmaktadır (Özcan, 2010).



#### 4.1.6.6. İngiltere

İngiltere'de hükümet, rekabet gücünü ve verimliliğini artırmak için bireylere daha fazla sorumluluk vererek işverenleri teşvik etmeyi hedeflemektedir. Bu amaçla da mesleki eğitime olan yatırımını artırmaktadır. Devlet eğitim ve öğretim harcamaları için genel vergilerden elde ettiği kaynakları kullanmaktadır. Hükümet ayrıca özel girişim gibi diğer kaynaklardan da yararlanmaktadır. Öğrenciler, yükseköğretim ve genel yetişkin eğitiminde de katkıda bulunur. Hükümet yardımlarının dağıtımı, sermaye harcamaları ve vergilerin denetimi, üç yıllık harcama strateji planına bakılarak hükümetin yerel hükümetleri yenilediği görülmektedir (Cedefop, 2012a).



\*DfE: eğitim Bakanlığı

Şekil 36. İngiltere'de mesleki eğitimin ekonomik kaynakları

İngiltere'de eğitim harcamaları genel olarak vergilere dayanmaktadır (Şekil 36). Vergilerin toplandığı Maliye Bakanlığı, Eğitim ve Beceri Bakanlığı'na kaynak aktarımında bulunmaktadır. Eğitim ve Beceri Bakanlığı, eğitim ve öğretim için genel bir sorumluluğa sahiptir. Eğitim ve öğretimde yasal olan ve yasal olmayan her sektördeki eğitim kuruluşlarına ekonomik destek sağlar. İngiltere'de Öğrenme ve Beceri Konseyi, yükseköğretim ile kamu sektöründeki ileri zorunlu eğitim dışındaki mesleki eğitimi finanse etmekle sorumludur. Öğrenme ve Beceri Konseyi ayrıca Şekil 36'ya göre yetişkin ve toplum eğitiminden de sorumludur ve konseyin temel görevi, öğrencilere kaynak

aktarmaktır (Cedefop, 2012a). 2014 Yılında İngiltere’de eğitime ayrılan toplam bütçe 93.5 milyar €’yu aşmıştır (Eurydice, 2014). 2015 Yılında mesleki-teknik eğitim alanlarına ayrılan kullanılabilir kaynaklar 4 milyar İngiliz Sterlini (£) seviyesine yaklaşmıştır. Bu kaynağın ayrıldığı eğitim alanları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. İngiltere’de 2015-2016 Yılında Mesleki Eğitim Alanında Kullanılabilir Fonlar

Alan	2015-2016 (£)
<b>BIS Fonları</b>	
24 Yaş üstü İleri Eğitim Kredileri	498.000.000 £
FE ve Beceriler Sektörünü Destekleme Fonu	107.402.000 £
<b>Toplam: BIS Fonları</b>	<b>605.402.000 £</b>
<b>BIS’den Beceri Fonlama Ajansına Yönlendirilen (SFA)</b>	
Yetişkin Eğitimi Bütçesi	2.008.528.000 £
İşveren Ortaklığı	86.000.000 £
<b>Toplam: Yetişkin ve İşveren Ortaklığı Fonu</b>	<b>2.094.528.000 £</b>
<i>Çıracılık eğitimi için asgari düzeyde beklenti</i>	770.000.000 £
Suçlu Öğrenme ve Beceri Servisi	128.900.000 £
Halk Eğitimi	215.747.000 £
<b>Toplam: SFA Eğitim ve Öğretim</b>	<b>2.439.175.000 £</b>
Öğrenci Destekleri	172.842.000 £
Ulusal Meslek Servisi	90.878.000 £
<b>Toplam: Öğrenci Destekleri</b>	<b>263.720.000 £</b>
Beceriler Altyapısı	23.175.000 £
Beceriler Sermayesi	80.000.000 £
<b>Toplam: BIS’den Beceri Fonlama Ajansına Yönlendirilen (SFA)</b>	<b>2.766.070.000 £</b>
<b>Diğer Finansman Kaynakları</b>	
Avrupa Sosyal Fonları	170.000.000 £
Sermaye Hibeleri	330.000.000 £
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>3.911.172.000 £</b>

**Kaynak:** Department for Business Innovation & Skills [https://www.gov.uk/.../Vince\\_Cable\\_and\\_Nick](https://www.gov.uk/.../Vince_Cable_and_Nick) adresinden 15.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Tablo 54’te İngiltere’deki mesleki-teknik eğitim faaliyetlerinin fonları ve miktarları verilmiştir. Bu fonlardan yararlanmak isteyen meslek-teknik eğitim katılımcısı/öğrenci 2015 yılında yapılan yeni düzenlemeye göre 18 yaşını doldurması gerekmektedir. Son

dönemlerde İngiltere’de mesleki eğitime katılım yaşı düzenlemeleri fonlara katılım yaşını değiştirdiği gibi bu seviyedeki ilk eğitim A düzeyinde olacaktır (Lupton, Unwin & Thomson, 2015).

İşyerinde verilen mesleki-teknik eğitimin finans kaynağı işverendir. UKCES ve Skills Funding Agency tarafından yönetilen Büyüme ve İnovasyon Fonu ile İngiltere’de işyerindeki personel eğitimi de dahil olmak üzere yenilikçi çözümlerle işletmelerin sektör işbirliğini sağlar. İngiltere Hükümetinin İş, Yenilik ve Beceriler Bölümü (BIS) halkın eğitimi için gerek fonları sağlar. Ayrıca ülke genelindeki sendikalar birliği işçi eğitimine yardımcı olarak bu alanda finansal kaynak yaratmaktadır (Cedefop, 2014).

İleri eğitim de Eğitim ve Beceri Bakanlığı tarafından Öğrenme ve Beceri Konseyi ile diğer kaynaklar aracılığı ile finanse edilmektedir. Tam zamanlı öğrencilere ekonomik destek sağlanırken diğer öğrencilerin üniversite harçları bulunmaktadır (Cedefop, 2013/2014a). Öğrencilerin temel mesleki eğitimlerinin ekonomik kaynaklarının da büyük çoğunluğu yine Bakanlık ve Konsey aracılığı ile bölgesel eğitim otoriteleri tarafından karşılanmaktadır.

### ***İngiltere’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri***

İngiltere’de mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. İngiltere’de gerçekleştirilen mesleki eğitimin güçlü yönleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Hoeckel ve diğerleri, 2009):

- İngiltere ve Galler, işyeri beceri düzeyinde her zaman bir adım daha iyileşmeyi öngörmektedirler.
- Önemli kaynaklarını mesleki eğitim için ayırmaktadırlar.
- İşverenler ile gerçekleştirilen ilişkiler kuvvetlidir.
- Mesleki eğitim politikası dinamik ve yenilikçidir.
- Sistem esnektir ve işverenlerin özel eğitim sorunları için çözümler sağlamaktadır.

İngiltere’de gerçekleştirilen mesleki eğitim sisteminin zayıf yönleri aşağıdaki şekildedir (Hoeckel ve diğerleri, 2009):

- İşverenle gerçekleştirilen işbirliği değişkendir.
- Birçok ülkede işverenle güçlü bir şekilde gerçekleştirilen çıraklık sistemi İngiltere ve Galler’de net değildir.

- Hükümetin ve birçok işverenin niyetini açıklamasına rağmen mesleki eğitim becerileri düzenlemeleri için güçlü bir hükümet izni gereklidir.
- Politika yapısı oldukça karışıktır ve diğer OECD ülkelerine göre kararsızdır. Bu durum da işverenle olan ilişkileri olumsuz etkilemektedir.
- Sistemin talep üzerine odaklanması gerekmektedir. Ancak pazar açma girişimleri sistemde belirsizdir.
- Birçok önemli veri ve analiz sağlanmış olsa da bu veriler uluslararası deneyimden yetersiz parçalar olarak kalmaktadır.
- Geçerli keskin bir ekonomik kriz, sistemdeki beceriler üzerinde baskındır.

#### ***4.1.6.7 Japonya***

Japonya’da eğitim için sağlanan finansmanda üç temel kaynak kullanılır. Bu finansman kaynakları (1) *ulusal vergi gelirleri*, (2) *yerel vergi gelirleri* ve (3) *öğrenim ücretleridir* (Unesco, 2011). Japonya buradan elde edilen gelirlerin büyük bir kısmını zorunlu eğitim içinde yer alan okullara ve giderlerine aktarmaktadır. Ülkede zorunlu olmayan eğitim seviyelerinin geneli paralıdır (Uçar ve Uçar, 2004). Bu nedenle zorunlu eğitimin dışında kalan mesleki-teknik eğitim okulları ve kurslarının büyük bir kısmı paralı eğitim vermektedir.

Japonya’nın 2011 yılında eğitime ayırdığı kamusal kaynakların ortalaması %3,6’dır. Özel sektör kaynakları ise %1,6 düzeyindedir. Ülkedeki genel eğitim kaynaklarının ortalaması %5,1 olarak gerçekleşmekle birlikte bu ortalama OECD ortalaması olan %6,1’in altında olduğu görülmektedir (OECD, 2014). Buna rağmen Japonya’nın hem genel eğitim sistemi hem de mesleki-teknik eğitim sistemi oldukça iyidir. Bu durumun sebebi özel sektörün eğitim için ayırdığı kaynakların fazla olmasıdır. Özellikle de firmaların mesleki-teknik eğitim kurumlarına verdiği mali katkı oldukça fazladır. Bu durumu Tablo 55’teki 2012 yılı Japon eğitim kurumlarının dağılımları desteklemektedir (Mext, 2012c).

Tablo 55. Japonya’da Eğitim Kurumlarının Kamu, Özel ve Yerel Olarak Dağılımı

<b>Kurum</b>	<b>Özel Kurum (%)</b>	<b>Yerel (%)</b>	<b>Ulusal (%)</b>
1. Lise (Uzmanlaşmış Program)			
Tam Zamanlı	29.7	<b>69.96</b>	0.34
Yarı Zamanlı	2.9	<b>97.1</b>	0
2. İhtisas Eğitim Okulları			
Lise Düzeyi	<b>97.8</b>	1.54	0.66
Lise Sonrası	<b>92.8</b>	6.88	0.32
3. Teknoloji Kolejleri	5.26	5.26	<b>89.47</b>
4. Yüksekokullar	<b>94.1</b>	5.9	0
5. Çok Yönlü Okullar	<b>99.4</b>	0.6	0
6. Üniversiteler	<b>77.3</b>	11,72	10.98

**Kaynak:** Mext, 2012c. *Statistical Abstract 2012 Edition* verileri kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. <http://www.mext.go.jp/english/statistics/> adresinden 15.05.2015 tarihinde alınmıştır.

Tablo 55’e göre Japonya’da mesleki-teknik eğitim okullarında özel eğitim sağlayıcısı niteliğinde olan kurum oranının altı farklı okul türünün dördünde özel eğitim sağlayıcısı tarafında olduğu görülmektedir. İhtisas eğitim okulları, yüksekokullar, çok yönlü okullar ve üniversitelerin büyük bir kısmının özel kurumlar aracılığıyla eğitim verdikleri görülmektedir.

Japonya’da mesleki-teknik eğitim kurumlarından teknoloji kolejlerinin kamu, uzmanlaşmış programa sahip liselerin yerel ve diğer kurumların ise özel sektör tarafından finanse edilmektedir. Japonya’da birçok ihtisas eğitim koleji ve meslek yüksekokulu sanayi ve şirketler tarafından “vergi-fayda güven düzenlemesi” (tax-beneficial trust arrangement) yoluyla işletilir. Çalışanları olarak öğrenciler ücret ödememektedirler. Çok yönlü okullar ise öğrenci harçları ya da yatırım ortakları tarafından finanse edilmektedir (The Further Education Funding Council, 1997).

Japonya büyük şirketlerin kendi içerisinde mesleki eğitimi organize etmesi açısından da çok iyi olarak bilinmektedir. Şirketler eğitimini yeni tamamlamış olanları tercih etmektedirler ve bu kişilere şirket içinde sürekli eğitim de sağlamaktadırlar. Bu şirketler mesleki eğitim harcamalarını işgücü maliyetlerinin bir parçası olarak görmektedirler. Mesleki eğitim şirketler dışında bakanlıklar tarafından işletilen özel meslek okulları tarafından da organize edilmektedir. Bu okullar eğer kar amacı ile çalışmıyorsa devletten hibe almaktadır (UNESCO-UNEVOC, 1996).

### *Yorum*

Araştırmada incelenen ülkeler refah düzeylerine göre eğitime ve mesleki-teknik eğitime ülke gelirlerinden pay ayırmaktadırlar. Türkiye ve Fransa gibi daha merkezi yapıya sahip ülkelerde en önemli eğitim finansman aracı merkez teşkilatından ayrılan bütçelerdir. Diğer ülkelerde merkezi yönetim yapısının eğitime ilişkin görevleri bulunmakla beraber en önemli finansal kaynak yerel yönetimlerdir. Yerel yönetimler bu ülkelerde eğitime kaynak sağlamasında ve kaynakların kullanılmasında sorumluluk sahibidirler. Bu durum, ilgili ülkelerde mesleki-teknik eğitime katkı sağlarken Türkiye ve Fransa gibi ülkelerde yetki paylaşımını bir sorun haline getirmektedir. Bu nedenle mesleki-teknik eğitimde bölgesel ihtiyaçların hızlı ve doğru karşılanmasında yerel yönetimlerde yasalar içerisinde yetki artırımına gidilmelidir.

Almanya, İngiltere ve ABD’de mesleki-teknik eğitim büyük oranla paralıdır. Bu okullara devam eden öğrencilerden alınan harçlar eğitim finansmanında kullanılır. Ülkelerdeki bu duruma rağmen öğrencilere sağlanan büyük miktardaki fonlar bireylerin finansal yükünü hafifletmektedir. Türkiye’de bu alandaki fonların miktarı ve çeşitliliğinin artırılması alana olan ilginin artışında olumlu katkılar sağlayabilir.

Türkiye’de mesleki-teknik eğitim kalemleri içerisinde önemli miktarda din eğitimi ağırlıklı okullara pay aktarıldığı görülmektedir. Bu okulların mesleki-teknik eğitim içerisinde olup olmaması durumunun netlik kazandırılması gerekir. Araştırmada incelenen ülkelerin hiçbirinde bu türden bir okul yapısı mesleki-teknik eğitim içerisinde yer almamaktadır. Bu iki alanın birbirinden ayrılması alanların başarısına katkı sağlayacağı gibi ayrılan finansman kaynaklarının daha nitelikli kullanımını sağlayabilir.

Türkiye’de eğitime ve mesleki-teknik eğitime önemli miktarda kaynak ayrılmaktadır. Bu orandaki kaynak büyüklüğüne rağmen eğitim yönetiminden ve giderlerin çeşitliliğinden dolayı kaynaklar verimli kullanılamamaktadır. Bununla birlikte bazı mesleki-teknik eğitim elanlarına ödenek ayrılmasına rağmen bu ödenek harcama kalemlerine yansımamıştır. Bu nedenle Türkiye’de eğitim alanındaki kaynak yaratma ve bu kaynakların kullanımında verimli olunmalıdır.

Eğitimin kalitesi yetiştirilen öğretmenlerin yaşam standartlarının ülke seviyesine göre iyi bir noktada olmasını gerektirir. Temel ihtiyaçlarını rahat karşılayabilecek eğitimci kadrosu kendini mesleki anlamda gerçekleştirecek kişisel eğitime yönelebilirler. Ancak

incelenen ülkeler içerisinde Türkiye eğitimci kadrosuna en düşük ücretleri ödemektedir. Bu durumun olması gereken seviyelere çıkarılması gerekir.

## 4.2. ABD, Avusturalya, Almanya, Fransa, İngiltere, Japonya'daki mesleki-teknik eğitim uygulamaları ile Türkiye'deki durum arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?

### 4.2.1. Genel Özellikleri

Karşılaştırmalı olarak incelenen ülkeler, genel özellikleri bakımından gelişmişlik durumları ve ülke nüfusu itibarıyla birbirinden farklılık göstermektedir. Bu ülkelerin nüfus büyüklükleri, İnsani Gelişmişlik İndeksi puanları ve sıraları Tablo 56'da sunulmaktadır.

Tablo 56. Ülkelerin Genel Özellikleri

Ülke	Nüfus	İnsani Gelişmişlik	
		Puanı	Sırası
Türkiye	76.695.904	0,759	69.
Almanya	81.083.600	0,911	6.
ABD	321.362.789	0,914	5.
Avustralya	23.581.000	0,938	2.
Fransa	66.121.000	0,884	20.
İngiltere	64.100.000	0,892	14.
Japonya	126.910.000	0,890	17.

Tablo 56'da incelenen ülkeler içinde en fazla nüfusun ABD'de olduğu bu ülkeleri sırasıyla Japonya ve Almanya'nın izlediği görülmektedir. Türkiye nüfusa göre diğer ülkeler arasında 4. sırada yer almaktadır. Fransa 5., İngiltere 6. sırada nüfus büyüklüğüne sahiptir. Bu ülkeler içinde en az nüfusa sahip olan Avustralya, İnsan Gelişmişlik İndeksi'nden en yüksek puana (0,938) sahip olup bu ülkeler arasında öne çıkarak Dünya genelinde ikinci bu ülkeler arasında ise birinci sırada bulunmaktadır. ABD Dünya genelinde beşinci bu ülkeler içinde ikinci sırada, Almanya genelde altıncı bu ülkeler arasında üçüncü sırada bulunmaktadır. Daha sonra İngiltere genelde on dokuzuncu bu sıralamada dördüncü, Japonya genelde on yedinci bu sıralamada beşinci, Fransa genelde yirminci bu sıralamada ise altıncıdır. Türkiye, araştırmada genel özellikleri incelenen yedi ülke içinde 0,759 puan ile genelde altmış dokuzuncu sırada bulunduğu için sonuncu sırada yer almaktadır.

Araştırmada mesleki-teknik eğitimleri incelenen ülkelerin genel özelliklerinin farklı olmasıyla birlikte mesleki-teknik eğitimlerinin tarihsel gelişimlerinde farklı süreçler bulunmaktadır. Ülkelerin mesleki-teknik eğitim alanında yaptıkları gelişmeler ve oluşturdukları yasalar ile yasal kurumlara ilişkin öne çıkan gelişmeler Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Ülkelerin Mesleki ve Teknik Eğitimleri İçin Önemli Gelişmeler

Türkiye	3 Mart 1924	Tevhid-i Tedrisat Kanunu çıkarıldı.
	1944	M.T.Ö Müsteşarlığı kuruldu.
	1986	3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çıkarıldı.
	2011	4702 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çıkarıldı.
Almanya	1920	Sanayi sektöründe mesleki eğitime başlanılması.
	1969	Mesleki eğitim Kanunu çıkarıldı.
	1972	Öğretim Yönetmeliği yayınlandı.
	1990	Federal Almanya Cumhuriyeti’nin kurulması.
ABD	1647	Massachusetts Topluluğu Mahkemesi Kararları.
	1872	Kamu topraklarının eğitim için ayrılması.
	1880	Missouri’de ilk okulun açılması.
	1800’lerin sonu	Metropolitan deneyiminin yaşanması.
	1900’lü yıllar	Endüstrileşme ve mesleki eğitim dönemi.
	1917	Smith-Hughes Act Yasası’nın çıkarılması.
20.yy	Sanayi devrimi ile devlet okulları akımı.	
Avustralya	1800’ler	Ülkede mesleki eğitimin başlaması.
	196-1970	Geleneksel sanayinin yok olması.
	1990	Ulusal Eğitim Kurumu’nun kurulması.
	2007	Avustralya Kalite Eğitimi Çerçevesi
Fransa	1971	Mesleki ve teknik eğitimin başlaması.
	19.yy başı	Sanayide “çıraklık krizi” yaşanması.
	1970	Mesleki eğitimdeki sorunların aşılması.
İngiltere	1851	Ticaret Kurulu kararlarının uygulanmaya başlanması
	1839	Eğitim Departmanı’nın kurulması.
	1944	Eğitim Yasası’nın çıkarılması.
	1944	Ülkede teknik kolejlerin doğuşu.
	1970-1980	Teknik kolejlerin ülke genelinde ağırlığını artması.
	1990	İleri eğitim ve mesleki eğitime önem verilmesi
Japonya	1603-1867	Edo Fedoal Rejimi.
	1867	Meji Restorasyonu.
	1871	MEXT’in kurulması.
	1894	Jitsuqyo Okulları Teknik Öğretmen Yönetmeliği.
	1907	Eğitim Yasası yayımlandı.
	1946	Japon Anayasası’nın kabul edildi.
	1947	Temel Eğitim Kanunu çıkarıldı.
	1998	Yutori Reformu yapıldı.



#### 4.2.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı

Araştırma kapsamındaki ülkeleri eğitim yönetimleri açısından incelediğimizde Almanya, Avustralya ve ABD siyasi olarak federal bir yapı gösterirken Türkiye, Fransa ve İngiltere'de merkeziyetçi bir yönetim söz konusudur. Japonya'da ise merkez örgütü ağırlıklı olmakla birlikte yerel unsurlarla yetki paylaşımı yapıldığı görülmektedir. Söz konusu yönetim, eğitim politikalarının belirlenmesi ve yönetilmesi üzerinde de etkilidir. Bunun yanı sıra federal özellik gösteren Almanya ve Avustralya'da da eğitimde farklı politikalardan ziyade tek bir ulusal politika benimsenmesi yoluna gidilmiştir. Araştırmada ele alınan ülkelerinin eğitim yönetimi bileşenleri ile ilgili bazı farklılık ve benzerlikleri Tablo 58'de özet olarak verilmektedir.

Tablo 58. Araştırmaya Dâhil Olan Ülkeleri Eğitim Yönetimleri Açısından Karşılaştırılması

Ülke	Eğitimin Sorumlu Kurum	Yönetim Yapısı
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)	Merkezi
ABD	Eğitim Departmanı	Yerel
Almanya	Federal Almanya Eğitim ve Araştırmalar Bakanlığı (BMBF)	Yerel
Avustralya	Eğitim Departmanı	Yerel
Fransa	Milli Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'éducation nationale)	Merkezi
İngiltere	Birleşik Krallık Eğitim Departmanı	Yerel
Japonya	Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT)	Merkezi ve yerel

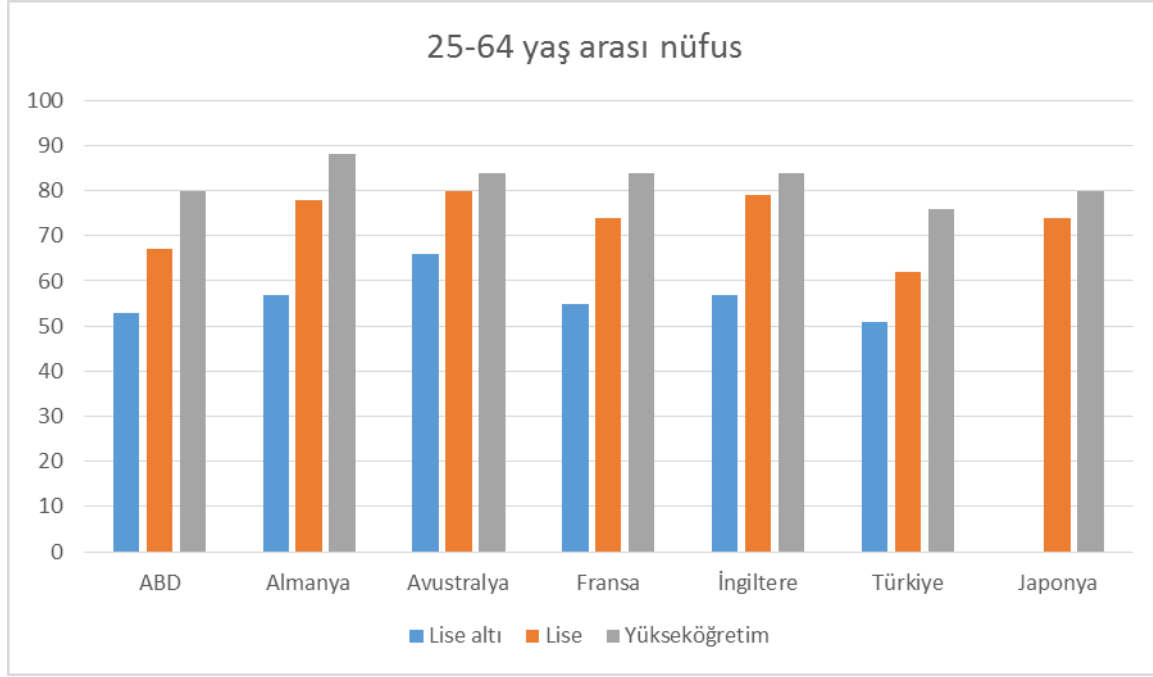
Mesleki-tekni eğitimin bireye ulaştırılmasında farklı yöntemler izlenirken bu eğitim hizmetinin bireye sunulacağı yaş ve eğitim şekli ülkeler bazında farklılık göstermektedir. Mesleki eğitimlerini ele aldığımız bu araştırma kapsamındaki ülkeler, mesleki-tekni eğitimin genel eğitim kademesindeki yeri, bireyin mesleki eğitime başlama yaşı, mesleki eğitimdeki aldığı eğitimin süresi ve verilen eğitimin yönteminde bazı benzerlikler bulunsa da karşılaştırma yapıldığında bazı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu durumu Tablo 59'da ayrıntılı şekilde görebiliriz.

Tablo 59. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı

Ülke	Eğitim Sistemi	Mesleki eğitime başlama yaşı ve kademesi	Mesleki eğitim türü
Türkiye	4+4+4	13 yaş sonu - 9.sınıf	Örgün ve yaygın mesleki eğitim
Almanya	4+6+3	16 yaş sonu – 11. sınıf	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (ikili sistem)
ABD	6+6 - 4+4+4 6+3+3 - 8+4 5+3+4	18 yaş sonu – Genellikle önlisans düzeyinde	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (Ücretli)
Avustralya	7+5 6+6	18 yaş sonu – Genellikle önlisans düzeyinde	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (Devlet-özel)
Fransa	5+4+3	15 yaş sonu – 9.sınıf	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (Genç ve yetişkin eğitimi)
İngiltere	2+4+5	16-19 yaş arası – 11.sınıf sonu	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (Ücretli)
Japonya	6+5+3+3 6+3+3+4	15 yaş sonu – 10. sınıf	Örgün ve yaygın mesleki eğitim (Özel sektör ağırlıklı)

Tablo 59'a göre verilen ülkelerin eğitim yapılarını birbirinden farklı şekilde eğitim kademesine ayırdığı görülmektedir. ABD, Avustralya ve Japonya'nın eğitim sistemlerinde birden fazla sistem seçeneği vardır. Diğer ülkeler ise tek bir yapılanmaya sahiptir. Bütün ülkeler örgün ve yaygın eğitim hizmetleriyle mesleki-teknik eğitim faaliyetlerini sürdürmektedirler. Ancak ülkelerin bireylerin mesleki eğitime başlama yaşlarında farklılıklar bulunmaktadır. Türkiye 13 yaş ile yedi ülke arasında mesleki eğitime başlama yaşında en erken olanıdır. Ancak eğitim sınıfı olarak Fransa ile aynı olan 9.sınıf düzeyinde öğrencilerin mesleki-teknik eğitime başladığı görülmektedir. ABD ve Avustralya 18 yaş sonu ile araştırmadaki ülkeler arasında bireylerin mesleki-teknik eğitime en geç başladıkları ülkeler olmuştur.

Mesleki-teknik eğitimin kapsamı ve bu kapsamın genişliği ile ülkelerin mesleki eğitim politikaları, nüfusun meslekleşme oranı için önem arz etmektedir. Ülkeler mesleki-teknik eğitimle vatandaşlarını buluşturabildiğinde bireylerin istihdam edilmelerinin daha kolaylaşabileceğini söylemek mümkün olacaktır. Bu doğrultuda OECD (2014) verilerine göre ülkelerdeki eğitime bağlı nüfusun istihdam oranları incelenmiştir.



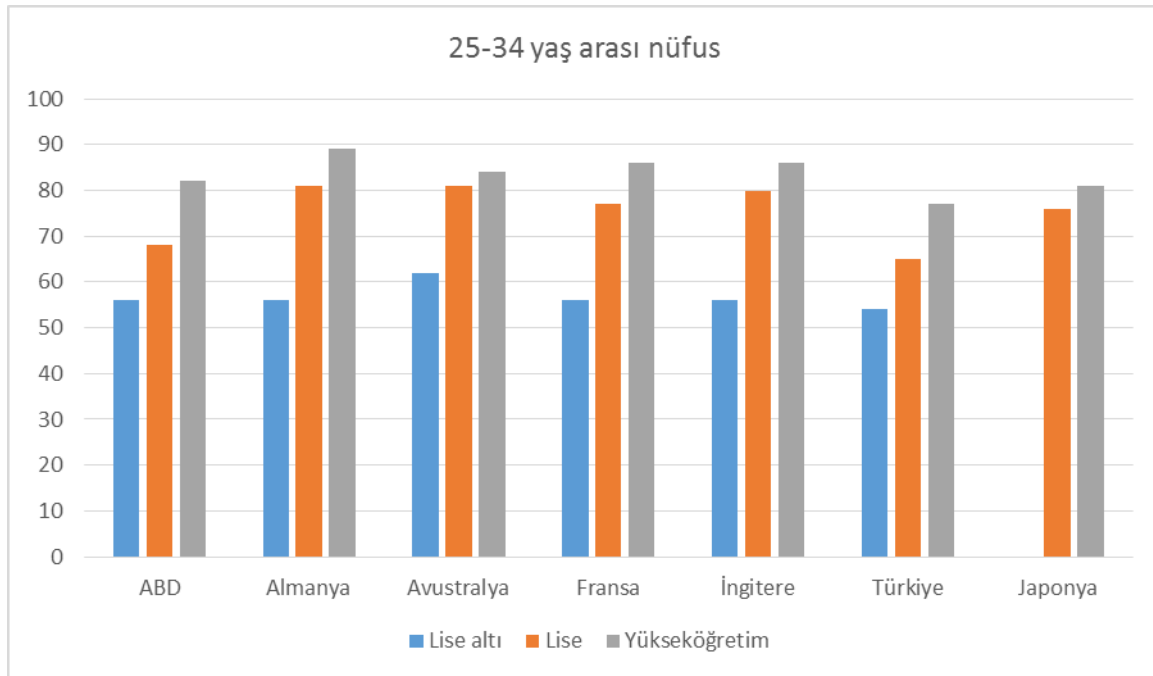
Şekil 37. Ülkelerin 25-64 yaş arası nüfusun istihdam oranları (OECD, 2014)

Ülkelerin 25-64 yaş aralığında en yüksek istihdam oranlarına yükseköğretim mezunu nüfusta ulaştıkları görülmektedir. Türkiye dışındaki bütün ülkelerde bu yaş aralığında yükseköğretim mezunları arasındaki istihdam oranları %80 ve üzeri bir orana sahiptirler. %88'lik istihdam oranına sahip olan Almanya bu ülkeler arasında birinci sırada yer almıştır. Avustralya, Fransa ve İngiltere yaklaşık istihdam değerlerine sahipken ABD ve Japonya %80 istihdam oranını yakalamışlardır. Türkiye %76 istihdam oranı ile bu ülkeler arasında yakın oranla son sırada yer almıştır.

Bu yaş grubu içinde lise mezunlarının istihdam oranlarına bakıldığında %20 işsizlikle en az işsizlik oranı Avustralya'da görülmektedir. Avustralya dışındaki ülkelerin hepsinde %20'lik oranın üzerinde bir işsizlik oranı görülmektedir. Türkiye'de lise mezunları arasında istihdam edilemeyen oranın %32'ye çıkmaktadır. Bu oran incelenen ülkeler içindeki en yüksek işsizlik oranı olmuştur. Lise altı mezuniyete sahip nüfusun istihdamında

bütün ülkelerde oldukça düşük oranlar görülmektedir (Bu alanda Japonya'ya ait veri yoktur).

İstidam oranları incelenen diğer bir yaş grubu 25-34 yaş arası nüfusun içinde olduğu gruptur. Bu yaş grubu içinde yükseköğretim mezunu bireylerin istihdamında en yüksek istihdam verilerine ulaşılmıştır. Almanya'da yükseköğretim mezunlarının %89'u bir işte istihdam edilmiştir. Bu oran incelenen ülkeler içindeki en yüksek istihdam oranıdır. İngiltere ve Fransa %86 ile ikinci sırada yer alırken Avustralya %84 ile üçüncü sırayı almıştır. Türkiye bu yaş grubundaki yükseköğretim mezunlarında %77 istihdam oranına ulaşırken diğer ülkeler %80 seviyelerini geçmiştir.



Şekil 38. Ülkelerin 25-34 yaş arası nüfusun istihdam oranları (OECD, 2014)

Ülkelerin 25-34 yaş arası nüfusun lise düzeyinde istihdam oranları incelendiğinde Almanya ve Avustralya en yüksek istihdam oranlarına sahiptir. Bu iki ülkede bu eğitim seviyesindeki bireylerin %81'i bir işe sahiptirler. İkinci sırayı alan İngiltere'de bu oran %80, üçüncü olan Fransa %77 seviyelerindedir. Bu yaş grubunda lise düzeyindeki eğitim seviyesi için en fazla işsizlik oranları ABD ve Türkiye'de gerçekleşmiştir. ABD'de her 100 kişiden 32'si, Türkiye'de her yüz kişiden 35'i işsizdir.

### 4.2.3. Mesleki-Teknik Veren Ortaöğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki-Teknik Eğitim Programları

Mesleki-tekniik eğitim veren ortaöğretim okulları ve bu okulların mesleki-tekniik eğitim verdikleri programlara ilişkin karşılaştırmalı bilgiler Tablo 60’da sunulmaktadır.

Tablo 60. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları

Ülke	Okul	Süresi	Zorunlu Eğitim Kapsamı	Eğitim Sınıfı
Türkiye	-Teknik ve Endüstri M.L. -Kız Teknik ve M.L. -Otelcilik ve Turizm Lisesi -Sağlık ML -MTE Merkezi -Çok Programlı Liseler	4yıl	Zorunlu eğitim kapsamındadır.	9.-10.- 11.-12. sınıf
Almanya	-İkili Sistem (Temel Mesleki Eğitim) -Tam Zamanlı Meslek Okulu -Teknik Ortaöğretim Okulu -Fachoberschulen ve ileri mesleki ortaöğretim -Hemşirelik, Ebelik vs Okulu	3yıl ve 5yıl	3 yılı zorunlu eğitim süresi içindedir.	10.-11.- -12. sınıf
ABD	-Eğitim sistemi ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitimi sınırlandırmaktadır. Ancak bazı eyaletlerde 11. ve 12. sınıf düzeyindeki özel amaçlı liselerde mesleki eğitim verilmektedir.	2 yıl	Ortaöğretim sonrası için zorunlu eğitim tamamlanmalıdır.	-11. -12.sınıf
Avustralya	-Teknik ve İleri Eğitim Kolejleri (TAFE) -Teknik Kolejler (ATC)	Program ağırlıklı 3 ay ile 2,5 yıl	Zorunlu eğitim kapsamında değildir.	10.sınıf sonrası
Fransa	-Teknik Liseler -Meslek Liseleri -Çıraklık Eğitim Merkezleri	3 yıl	Zorunlu eğitim kapsamındadır.	10.-11.- 12.sınıf
İngiltere	- Okul Tabanlı Mesleki Eğitim Okulları - Çıraklık Eğitim Merkezleri	3yıl genel. 2yıl mesleki eğitim	Zorunlu eğitim kapsamında değildir.	10.sınıf sonrası
Japonya	- Liseler (Koto-gakko) (Genel Kurslar, Uzmanlaşmış Kurslar, Bütünleştirilmiş Kurslar) - Bütünleştirilerek Okutulan Liseler (Chuto-kyoiku-gakko)	3yıl ve 6yıl	Koto-gakko zorunlu eğitim kapsamında olmayıp diğer liselerin ilk üç yılı zorunlu eğitim içerisindedir.	10.sınıf itibariyle ya da 7.sınıf ile birlikte.

Araştırmada karşılaştırmalı olarak incelenen ülkeleri içinde mesleki-teknik eğitimin verildiği ortaöğretim kurumları ve yapıları, eğitimin süresi, eğitime başlama sınıfı ve mesleki eğitimin zorunlu eğitim kapsamında oluşu açısından farklılık göstermektedir. Ülkeler mesleki-teknik eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak kendilerine özgü ortaöğretim okullarını oluşturmuşlardır. Bu okullarda farklı programlar farklı eğitim süreleriyle bireylere sunulmaktadır. En kısa eğitim süresi 3 ay ile en uzun eğitim süresi 6 yıl olan birleştirilmiş lise şeklinde meslek liseleri bulunmaktadır. Bu liseler genelde 9.sınıf ile 12.sınıf arasındaki zaman diliminde eğitim-öğretim yapmaktadır. Fransa ve Türkiye mesleki-teknik eğitimi zorunlu eğitim içinde konumlandırmıştır. Avustralya ve İngiltere mesleki eğitimi zorunlu eğitim içine almazken diğer ülkelerde okulların eğitim sürelerinin bazıları zorunlu eğitim içinde kalırken diğer süreler bu kapsamın dışında kalmaktadır.

Ortaöğretimde mesleğe yönelik programların seçiminde benzerlikler ve farklılıklar yaşanmaktadır. 2012 yılı verilerine göre araştırma kapsamındaki ülkelere göre öne çıkan meslek programları Tablo 61’de özetlenmiştir.

Tablo 61. Ortaöğretimden Mezun Olanların Cinsiyete Göre Eğitim Alanları

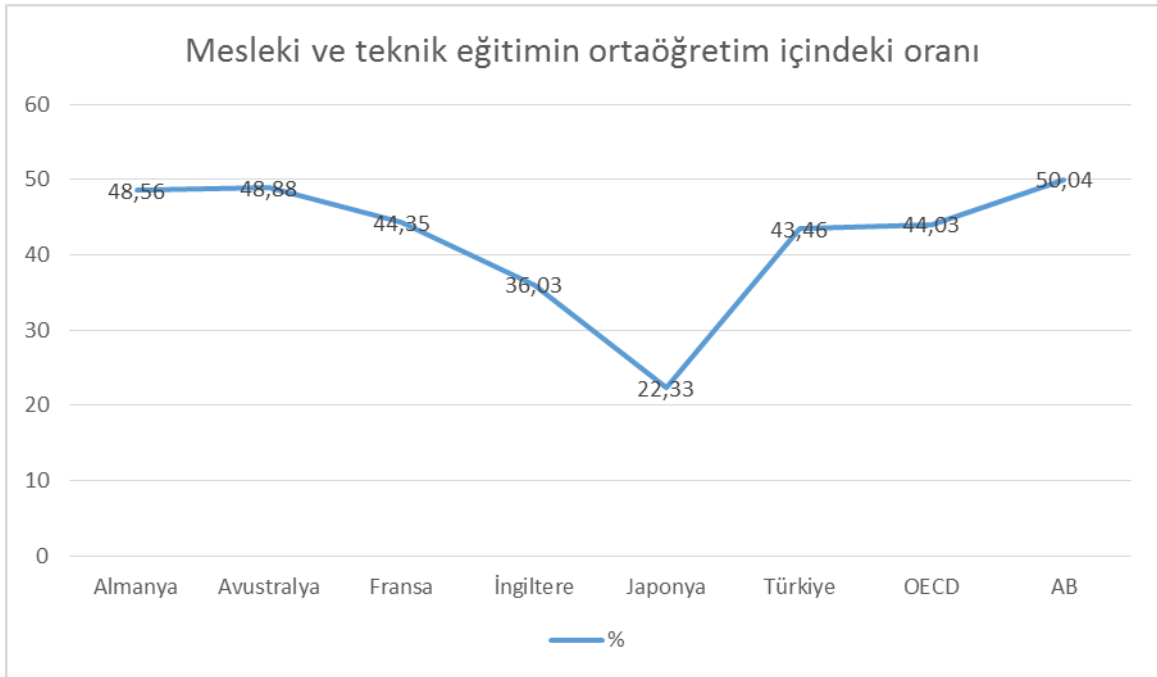
Ülke	Erkek					Bayan				
	Sağlık ve ilkyardım	Servis ve Hizmetler	Motor, üretim ve İnşaat	Tarım	Sosyal hizmetler ve Ticaret	Sağlık ve ilkyardım	Servis ve Hizmetler	Motor, üretim ve İnşaat	Tarım	Sosyal hizmetler ve Ticaret
ABD	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Almanya	2	3	53	3	27	16	17	7	1	54
Avustralya	5	12	59	6	13	37	16	5	2	30
Fransa	3	12	62	7	14	29	26	7	3	32
İngiltere	n	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Japonya	7	2	56	11	17	10	12	8	12	40
Türkiye	2	4	52	17	11	26	8	11	n	17

**Kaynak:** (OECD, 2014: 70)

ABD ve İngiltere’ye ait verinin bulunmadığı Tablo 61’de bütün ülkelerdeki erkek mezunlar arasında öne çıkan en önemli mezuniyet alanı motor, üretim ve inşaat alanına ilişkin mesleki eğitim programlarıdır. İkinci sırayı sosyal hizmetler ve ticaret alanları alırken bu durum Türkiye’de tarım ile ilgili bölümlerin öne çıkmasıyla farklılaşmıştır.

Sağlık ve ilkyardım ile sosyal hizmetler ve ticaret meslek programları bayanlarda en çok tercih edilen ortaöğretim meslek programları olmuştur. Türkiye ve Avustralya'da sağlık ve ilkyardım bölümleri daha çok tercih edilirken Almanya, Japonya ve Fransa'da sosyal hizmetler ve ticaret bölümleri tercih edilmektedir.

Araştırma kapsamındaki ülkelerin ortaöğretim düzeyindeki meslek-teknik eğitim payları incelendiğinde ülkeler arasında belirli farkların olduğu görülmüştür. OECD'nin 2011 yılındaki verileri kullanarak yaptığı değerlendirmede OECD ülkeleri mesleki ve teknik eğitim ortalamasının %44,21 iken bu alanda AB ülkeleri ortalaması %50,4 düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu ülkelerin ortaöğretimdeki mesleki-teknik eğitim payları Şekil 39'da verilmiştir.



\* Bu şekilde ABD'ye ait veri sunulmamıştır.

Şekil 39. Ülkelerin mesleki-teknik eğitimin ortaöğretim içindeki payı (MEB, 2015)

Mesleki-teknik eğitimin ortaöğretimdeki payının en az olduğu ülke Japonya'dır. Bu ülkede mesleki-teknik eğitim zorunlu eğitim içerisinde yer almamaktadır. İngiltere'de zorunlu eğitim içine yer almayan mesleki eğitim ortaöğretimde kendisine %36,03 oranı bulmuştur. Avustralya %48,88 oranı ile ortaöğretimde en yüksek mesleki-teknik eğitim payına sahiptir. Ancak bu ülkede mesleki-teknik eğitim zorunlu eğitim kapsamına almadığı halde yüksek bir orana ulaşabilmiştir. Türkiye %43,46 ile OECD ortalamalarına çok

yaklaşmıştır. AB ortalamasının gerisinde olmasına rağmen Fransa'nın %44,35'lik oranına oldukça yakındır.

#### **4.2.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programları**

Yükseköğretim eğitim sistemleri içerisinde büyük öneme sahiptir. Bu durum mesleki-tekni eğitimi için de geçerlidir. Meslekte asıl uzmanlaşma yükseköğretim seviyesindeki eğitim ile sağlanmaktadır. Bu nedenle karşılaştırmalı olarak mesleki-tekni eğitimleri incelenen ülkelerin mesleki-tekni eğitimi veren yükseköğretim okulları ve bu okulların mesleki-tekni eğitimi verdikleri programlara ilişkin karşılaştırmalı bilgiler Tablo 62'de sunulmaktadır.

Tablo 62'ye göre iki ile altı yıl arasında eğitim süreleri değişen mesleki-tekni yükseköğretim kurumları araştırmaya dahil olan ülkelerde farklı okullarına sahiptir. Ülkelerin mesleki eğitimde diploma, sertifika, yeterlilik, derece, kredi, okul düzeyinde derece, şirket eğitimi ve ikili eğitim sistemlerini kullanmaktadırlar. Yeterlilik ve sertifika uygulamalarının giderek arttığı dikkat çekmektedir. Mesleki yükseköğretim okullarında bireylerin süreç sonunda çıktılarında aldıkları derece ve unvanlar bulunmaktadır. Bu unvanlar kullanılan mesleki eğitim sistemine ve okula göre değişiklik göstermektedir.



Tablo 62. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları

Ülke	Yükseköğretim Okulu	Eğitim Süresi	Süreç Sonu Çıktılar	MTE Sistemi
Türkiye	-Yüksekokullar, -Meslek yüksekokulu	2-4yıl	-Önlisans derecesi, -Lisans derecesi,	Diploma Sistemi
Almanya	-Üniversite (Universität), -Üniversite, -Meslek yüksekokulları (Fachhochschule, Berufsfachschule), -Sanat ve Müzik Kolejleri, -Meslek Akademisi.	2-6 yıl	-Diplom, -Magister Artium, -Staatsexamen, -Graduertenkollegs	İkili Eğitim, Yeterlilik, Sertifika, Diploma ve Şirket eğitimi
ABD	-Önlisans eğitimi veren okullar (Junior or Community College), -Meslek yüksekokulları (Vocational Technical Institutions), -Lisans derecesi veren dört yıllık okullar (Colleges), -Üniversiteler.	2yıl ve 4yıl	-Önlisans derecesi, -Meslek sertifikası -Lisans derecesi.	Yeterlilik, Sertifika ve diploma sistemi
Avustralya	-Teknik ve İleri Eğitim Kolejleri (TAFE), -Üniversiteler.	3yıl ve 6yıl	-Mesleki yeterlilik belgesi, -İleri diploma sertifikası, -Meslek lisans diploması.	Sertifika ve yeterlilik sistemi.
Fransa	-Yükseköğretim okulları, -Üniversite dışında eğitim veren okullar.	2yıl, 4yıl ve 6yıl	-İleri teknik diploması, -Teknik diploması, -Meslek diploması, -Maitrise meslek diploması, -Master derecesi.	Kredi ve diploma sistemi
İngiltere	-Yükseköğretim kolejleri, -Yükseköğretim kursları, -Üniversiteler	2yıl ve 4yıl	-İki yıllık derece (Alt düzey yeterlilik) -Meslek sertifikası, -Diploma derecesi, -Vakıf derecesi.	Yeterlilik, Sertifika, Diploma ve okul düzeyinde derece.
Japonya	-Teknoloji kolejleri (Kotosenmon-gakko), -Yüksekokullar (Tankidaigaku), -İhtisas Eğitimi Kolejleri, -Genel Kurslar, -Üniversiteler (Daigaku), -Çok yönlü okullar	2yıl, 3yıl, 4yıl ve 5yıl.	-The Title of Associate (junggakushi), -Teknik Associate, -Kodosnmonshi diploması.	Yeterlilik, Kredi, Sertifika, Diploma derecesi

#### 4.2.5. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sistemleri

Öğretmen yetiştirme sistemleri ülkelerin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Ülkelerin sahip oldukları eğitim kurumları ve bu kurumlarda çalışacak öğretmen ve eğitimcilerin eğitimleri değişik modellerle gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmadaki ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde özellikle mesleki-teknik eğitime öğretme yetiştirme modelleri incelenmiştir.

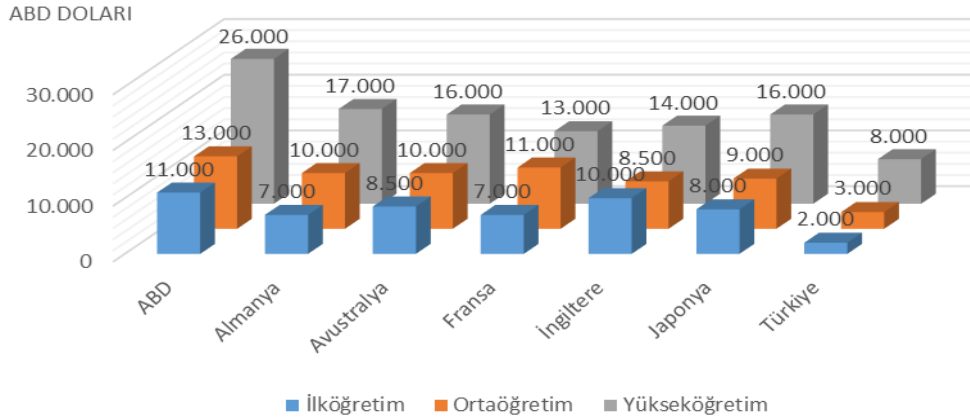
Mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede ülkelerin öğretmen yetiştirme okulları ile sertifika yeterliğine dayanan modelleri uyguladığı görülmektedir. Japonya, İngiltere ve ABD öğretmen yetiştirmede yeterlik sistemini ön plana çıkarmıştır. İngiltere’de 3 veya 4 yıllık eğitim sonunda alınan iki farklı sertifika, ABD’de 4 yılın sonunda alınan toplamda 224 saatlik iki farklı sertifika ile Japonya’da adayın alması gereken üç farklı sertifikadan birisi bu ülkelerin yeterlik anlayışıyla öğretmen yetiştirdiğini göstermektedir. Almanya’nın Mesleki Eğitim Enstitüleri, Fransa’nın Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ile Yüksek Öğretmen Enstitüleri, Avustralya’nın eğitim fakülteleri ve son dönemde Türkiye’de kapatılan Teknik Eğitim Fakülteleri mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlardır. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri 2 yıldan 6 yıla çıkan bir süreyi kapsamaktadır. Avustralya ve Japonya’da öğretmen olabilmek için alt düzey yeterlilik 2 yıllık alan eğitimidir. Diğer bütün ülkelerde bu sürenin üzerinde bir eğitim şartı aranmaktadır. İngiltere ve ABD öğretmen adaylarına eğitim içerikleri ve süreleri farklı iki sertifika şartı koymaktadır. Türkiye yaptığı son düzenlemelerle mesleki ve teknik eğitime doğrudan öğretmen yetiştirmeyi bırakarak ilgili lisans bölümleri mezunlarına pedagojik formasyon yeterliliğini getiren bir modeli kullanmaya başlamıştır. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri ile ilgili bilgiler Tablo 63’te verilmektedir.

Tablo 63. Mesleki-Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Ülke	Öğretmen Yetiştiren Kurum	Öğretmen Yetiştirme Modeli	Eğitim Süresi
Türkiye	-Eğitim Fakültesi, -TEF, -Fen Fakültesi, -Edebiyat Fakültesi	Lisans eğitimi ile öğretmen okulundan öğretmen yetiştirme ile lisans mezuniyetine sahip bireylere pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen yetiştirme modeli uygulanmaktadır. TEF'lerin kapatılmasıyla mesleki eğitim alanına öğretmen yetiştirmede bir belirsizlik vardır.	4 yıl ya da 4+Formasyon Eğitimi
Almanya	-Meslek Eğitimi Enstitüsü (Wissenschaftliche Hochschulen) -Teknik-mühendislik bölümleri -Yüksek Öğretmen Okulları	Meslek eğitimi enstitülerinden 4,5 yıl eğitim ve staj uygulaması ile meslek okulu öğretmeni (Gewerbelehrer) veya ticaret okulu öğretmeni (Diplom-Handelslehrer) yetiştirilir.	4,5 yıl
ABD	-Lisans eğitimi veren fakülteler, -Öğretmen Nitelik Sertifikası (CE) veren kurumlar	Meslekle ilgili lisans eğitimi sonrası yeterlik sertifikası programı uygulanır. 24 saat formal eğitim sonrası 2 yıl geçici; 200 saatlik formal teknik eğitim sertifikası sonrası "Standart eğitim sertifikası" sahibi olarak öğretmen olurlar.	4 yıl + 24 saatlik formal eğitim +200 saatlik formal teknik eğitim
Avustralya	-İki yıllık Eğitim Kolejleri, -Eğitim Fakültesi	Yetkinlik tabanlı eğitim anlayışıyla yeterliliklere sahip eğitim fakültesi mezunları meslek öğretmeni olarak yetiştirilir.	2 yıl ve 4 yıl
Fransa	-Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (IUFMs) -Yüksek Öğretmen Okulları -Özel Öğretmen Yetirme Merkezi	Ortaöğretim derecesine sahip bireyler mülakat ve görüşmeler ile öğretmen yetiştiren okullara alınır. Adaylar lise sonrası 3 yıl eğitim ile lisans eğitimini tamamlamış olurlar. Adayların ayrıca CAPET, CAPES, CAPEPS gibi öğretmenlik atama sınavlarına girmeleri gerekir.	3 yıl ve 5 yıl
İngiltere	- 3 ya da 4 yıllık eğitim veren lisans programları, -Yükseköğretim Enstitüleri	Meslekle ilgili lisans eğitimi sonrası öğretmen adayları "Nitelikli Öğretmen Statüsü" (QTS) ve "Eğitim Sertifikası" eğitimlerini tamamlamak zorundadırlar. Bu şart kamuda çalışacak öğretmenler için geçerli olup özel eğitim kurumlarını bağlayıcılığı yoktur.	3 ya da 4 yıl + 120 saatlik Eğitim Sertifikası + 24 haftalık QTS
Japonya	-Üniversiteler	(a) üniversitede lisans derecesinden öğretmen yetiştirme (General open system rule), (b) öğretmen yetiştirmede sertifika yeterliliğine dayalı (Licensing Principle)	2 ya da 4 yıl

#### 4.2.6. Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı

Yüksek kalitede bir eğitimin sağlanabilmesi için kamu harcamaları ve toplanan vergilere bağlı olarak eğitime ayrılan ekonomik kaynakların fazla olması gerekmektedir. Eğitim politikacıları bu anlamda, özellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim hizmetlerinin kalitesinin iyileştirilmesi için eğitime aktarılan mali kaynakların sayısını artırmaktadırlar. 2008 yılında küresel düzeyde yaşanan ekonomik kriz eğitime harcanan ekonomik kaynaklarda değişikliğe neden olsa da eğitime verilen önem azalmamıştır. Eğitim kurumları tarafından öğrenci başına yapılan harcamalar, öğretmen maaşını, eğitim ve öğretim saatini, emeklilik sistemini, materyal ve araç-gerecin maliyetini, uygulanan programı ve eğitim sistemindeki öğrencileri kapsamaktadır. Eğitim programında, öğretimde ve öğretmenlerin niteliklerinde gerçekleştirilen değişiklikler, öğrenci başına yapılan yıllık harcama miktarını da etkilemektedir (OECD, 2013). OECD verileri incelendiğinde OECD ülkelerinin 2011 yılında öğrenci başına yaptığı harcamaların ortalamaları sırasıyla; ilköğretimde 8 000\$, ortaöğretimde yaklaşık 9 000\$ ve yükseköğretimde 14 000\$ olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada incelenen ülkelerin yıllık olarak öğrenci başına yaptığı harcama düzeyleri Şekil 40'ta yer almaktadır (OECD, 2014).



Şekil 40. Ülkelerin temel eğitimde öğrenci başına yıllık harcama miktarları (OECD, 2014)

OECD verilerinden oluşturulan Şekil 40'ta yer alan bilgiler incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan ülkelerden ilköğretimde öğrenci başına en fazla harcamayı ABD'nin yapmış olduğu görülmektedir. ABD'nin öğrenci başına yaptığı 11 000\$ harcamanın ardından İngiltere 10 000\$ ile ikinci sırayı almıştır. Araştırmaya konu olan ülkelerden Avustralya ve Japonya 8 000\$ seviyelerinde birbirine yakın harcama yapmakla birlikte

OECD ortalamasını yakalamışlardır. Almanya, Fransa ve Türkiye OECD ülkeleri ortalamalarının altında kalmışlardır. Türkiye hem diğer ülkelerin oldukça gerisinde hem de OECD ortalamasının çok altındadır.

Mesleki-teknik eğitimin genellikle ortaöğretim kademesi içerisinde yer almaktadır. Bununla bağlamda aynı ülkelerin her bir öğrenci için ortaöğretimde yaptıkları harcamalar incelendiğinde ABD'nin bu alanda da öne çıktığı görülmektedir. İlköğretim kademesinde OECD ortalamasının altında olan Fransa'nın 11 000\$ harcama ile ikinci sırada yer aldığı görülmüştür. Almanya, Avustralya ve Japonya'nın öğrenci başına yaptığı yıllık harcamalar OECD ülkeleri ortalamaların üzerinde ancak ABD ve Fransa'nın gerisinde kalmıştır. Türkiye bu eğitim kademesinde de ortalamaları yakalayamamakla birlikte en fazla harcama yapan ABD'nin dörtte birinden bile daha az harcama yapabilmiştir (OECD, 2014).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin kendi aralarındaki yükseköğretimde öğrenci başına yaptıkları ortalama harcama 17 000\$'ın üzerindedir. Aynı dönemde OECD ortalaması 14 000\$ olarak gerçekleşmiştir. ABD 26 000\$ harcama ile bu iki ortalamayı da geçmiştir. Almanya, Avustralya, İngiltere ve Japonya OECD ortalamaları yakalamış bulunmaktadırlar. Fransa ve Türkiye öğrenci başına yaptıkları yıllık harcama ile hem kendi aralarındaki hem de OECD ülkeleri arasındaki ortalama harcama tutarının altında kalmıştır. Türkiye 8 000\$ ile OECD ortalamasını yarısını geçebilirken en fazla harcama yapan ABD'nin dörtte birinden fazla harcama yapabilmiştir (OECD, 2014).

Eğitime finansal kaynak sağlamayı amaçlayan ülkeler bunu değişik yollarla yapmaktadır. Bazı ülkelerde sadece devlet eliyle yürütülmeye çalışılan eğitim faaliyetlerinin yanında özel teşebbüslerin aktif olarak hizmet verdiği ülkeler de bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu içinde yer alan ülkelerin finansman kaynakları incelendiğinde bu ülkelerin birbirine benzer ve birbirinden farklı kaynak türlerinden eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ülkelerin eğitim finansmanında kullandıkları bu kaynakların özet bilgileri Tablo 64'te sunulmaktadır.

Tablo 64. Türkiye ve Bazı Ülkelerde Eğitimin Finansman Kaynakları

Ülke	Finansman Biçimi
Türkiye	Eğitim Bakanlığı + Katkı Payı ve Bağışlar + YÖK
ABD	Merkezi Hükümet + Eyaletler + Özel Sektör + Halk + Katkı Payları
Almanya	Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler
Avustralya	Merkezi Hükümet + Eyalet ve Bölge Yönetimleri + Özel Sektör + Halk + Katkı Payları
Fransa	Eğitim Bakanlığı + Yükseköğretim Araştırma Bakanlığı + Özel Sektör + Katkı Payları
İngiltere	Yerel Yönetimler + Özel Kuruluşlar + Okul Yönetimleri + Halk ve Harçlar
Japonya	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler + Özel Sektör + Harçlar

**Kaynak:** ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org); [www.eurybase.org](http://www.eurybase.org); Tuzcu, 2006:161 ve Güngör ve Göksu 2013: 61)

Ülkelerin eğitime kaynak sağlamada çeşitlendirme yoluna gittikleri görülmektedir. ABD, Avustralya, Almanya ve Japonya’da merkezi hükümetlerin yanında eyalet ve bölge yönetimlerinin kaynak sağlamada görevli olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde toplanan vergiler ve katkı payları eğitimin finansal kaynakları içindedir. Ayrıca bu ülkelerde özel sektörün eğitim alanında yetkili olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Fransa ve Türkiye’de eğitimden sorumlu bakanlığın dışında Fransa’da “Yükseköğretim Araştırma Bakanlığı”, Türkiye’de “YÖK” eğitim finansmanında yer alan kaynaklar arasında bulunmaktadır.

Ülkelerin eğitim harcamaları oldukça çeşitlik göstermektedir. Bu harcama kalemlerinden biri ve hiç kuşkusuz en önemli eğitimcilere yapılan maaş ödemeleridir. Bu ödemenin nitelikli olması o ülke adına eğitim kadrosundan alınan verim için gerekli bir durumdur. Kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yasal olarak aldıkları asgari yıllık maaşları Tablo 65'te yer almaktadır.

Tablo 65. Ülkelerin Öğretmen Maaşları

Ülkeler	2011 ve sonrası yıllar									
	İlkokul			Ortaokul			Üst maaş yaşı	Lise		
	Ücret			Ücret				Ücret		
	İlk	15 yıl	En çok	İlk	15 yıl	En çok	İlk	15 yıl	En çok	
<b>Almanya</b>	47 488	58 662	63 286	53 026	64 491	70 332	28	57 357	69 715	79 088
<b>Avustralya</b>	34 610	48 522	48 522	34 746	49 144	49 144	9	34 746	49 144	49 144
<b>ABD</b>	37 595	46 130	53 180	37 507	45 950	56 364	-	38 012	49 414	56 303
<b>Fransa</b>	25 646	33 152	48 916	28 653	36 159	52 090	34	28 892	36 398	52 352
<b>İngiltere</b>	30 289	44 269	44 269	30 289	44 269	44 269	12	30 289	44 269	44 269
<b>Japonya</b>	26 031	45 741	57 621	26 031	45 741	57 621	34	38 665	45 741	59 197
<b>Türkiye</b>	23 494	25 189	27 201	-	-	-	-	24 053	25 747	27 758
<b>OECD</b>	28 854	35 503	38 136	30 216	39 934	48 177	24	31 348	41 665	50 119

**Kaynak:** (OECD, 2014. Education at a Glance 2014: OECD Indicators)

Tablo 65 incelendiğinde, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademesine göre yıllık maaşlarının Almanya'da eğitim kademesinin ilerlemesine bağlı olarak artış gösterdiği görülmektedir. Fransa'da artış devam etmekte ancak miktar Almanya'ya göre düşük kalmaktadır. Buna karşın İngiltere'de öğretmen maaşlarının öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre değişiklik göstermediği tespit edilmiştir. Avustralya'da kademeler bazında öğretmen maaşları oldukça benzerlik gösterirken Fransa'da da kademeye göre görece küçük artışların olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu bilgiler incelendiğinde, yıllık olarak öğretmenin en fazla ücret aldığı ülkenin söz konusu ülkeler içinde Almanya olduğu görülmektedir. Bu oran her eğitim kademesinde ve hizmet süresinde diğer ülkelerden fazla olarak gerçekleşmektedir. ABD bütün eğitim kademelerinde ve çalışma sürelerinde öğretmenlerine ikinci en iyi maaşı veren ülke konumundadır. Daha sonra Avustralya, İngiltere ve Fransa'daki öğretmenlerin yıllık ücretleri bazında sıralandığı belirlenmiştir. Avustralya'da 9 yıllık kıdemin sonunda, Fransa'da 12. Yılın, Almanya'da 28. Yılın ve Fransa'da 34. Yılın sonunda öğretmenler üst maaş sınırına ulaşmaktadır.

Tablo 65'e göre verilen OECD ülkeleri ortalama öğretmen ücretlerinde Türkiye bütün kademelerde ortalamanın altında yer almaktadır. Japonya ilköğretim ve ortaokul düzeyinde göreve yeni başlayan öğretmenin aldığı ücrette ortalamanın altında kalmıştır. Fransa üç farklı eğitim kademesinde yeni göreve başlayan ve 15 yıl hizmet süresini tamamlayan öğretmenlerin maaşlarında OECD ortalamasının altında kalmıştır. Araştırmadaki diğer ülkelerin öğretmenlerine OECD ortalamasının üzerinde maaşlar vermektedir.

Araştırmada bu noktada mesleki-teknik eğitimin kapsamı, mesleki-teknik ortaöğretim okulları ve programları, mesleki-teknik yükseköğretim okulları ve programları, mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme ve meslek-teknik eğitimin finansmanı boyutları altında incelenen ülkelere ilişkin özet bilgiler Tablo 66'da sunulmaktadır.



Tablo 66. Ülkelerin Mesleki-Teknik Eğitimlerine İlişkin Bilgiler

Araştırma Boyutları	Ülkeler						
	Türkiye	ABD	Almanya	Avustralya	Fransa	İngiltere	Japonya
1.Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamı	-Merkezi eğitim sistemi MEB tarafından yürütülmektedir. -9. Sınıf ile başlar. -Yaygın ve örgün eğitimi kapsar.	-Eğitim yerel yönetimlere devredilmiştir. -Eğitim Departmanı federal düzeydeki eğitim çalışmalarını koordinasyonunu sağlar. -18.Yaş sonu genellikle önlisans düzeyinde mesleki eğitim verilir.	-Federal anayasa eğitimin yükümlülüklerini eyaletlere devretmiştir. -Federal Almanya Eğitim ve Araştırmalar Bakanlığı çalışmaları denetim altında tutar. -11.Sınıf ile başlar. -İkili sistem mesleki eğitime kullanılır.	-Eğitimden genellikle yerel yönetimler sorumludur. -Eğitim Departmanı federal düzeydeki eğitim çalışmalarını koordinasyonunu sağlar. -18.Yaş sonu genellikle önlisans düzeyinde mesleki eğitim verilir.	-Merkezi eğitim sistemi merkezi bakanlık tarafından yürütülmektedir. -9. Sınıf ile başlar. -Yaygın ve örgün eğitimi kapsar.	- Eğitim Departmanı eğitim faaliyetlerini yürütür. -Eğitim yetkisi yerel yönetimlerde dir. -11.Yaş sonu ile mesleki eğitim başlar	-MEXT eğitim faaliyetlerini düzenler. -Yerel ve merkezi unsurların birlikte olduğu bir eğitim anlayışı vardır. -10.Sınıf ile başlar.
2.Mesleki-Teknik Ortaöğretim	-Zorunlu eğitim içerisinde 3 yıllık lise eğitimidir.	- Eyaletlere göre değişen eğitim süreleri bulunmaktadır.	-3 ile 5 yıl arasında değişen 3 yılı zorunlu eğitim içindeki eğitim.	-3 ay ile 2,5 yıl arasında değişen zorunlu eğitimin içinde olmayan eğitimidir.	-Zorunlu eğitim içerisinde 3 yıllık lise eğitimidir.	-Zorunlu eğitim kapsamında olmayan 10.sınıf sonrası 3yıllık eğitimidir.	-Okul programına göre değişen 3 yıl ile 6 yıllık eğitimidir.
3.Mesleki-Teknik Yükseköğretim	-Yüksekokul ve MYO'lar ile önlisans ve lisans derecesi verir.	-2 ile 4 yıl sürmekte ve yeterlilik, sertifika ve diploma çıktıkları sunar.	-2 ile 6 yıl sürer. -Çeşitli mesleki uzmanlık dereceleri verir.	-3 ile 6 yıl sürer. Ücretli eğitimidir. Sertifika ve yeterlilik sistemini kullanır.	-2 -4 ve 6 yıllık eğitim süresinde kredi ve diploma sistemini kullanır.	-2 ve 4 yıllık kolej, kurs ve üniversite eğitimi verir. Farklı türden eğitim yeterlilik dereceleri verir.	-2 ile 5 yıllık eğitimleri kapsar. Ücretlidir. Yeterlilik, kredi, sertifika, diploma derecelerini verir.
4. Öğretmen Yetiştirme	-4+1,5 yıl lisan ve formasyon eğitimi	-4 yıl sonrası öğretmen yeterlilik eğitimi	-4,5 yıllık mesleki eğitim enstitüsü eğitimi	-Eğitim fakültesi eğitimi	-3 ile 5 yıllık farklı öğretmen yetiştirme kurumları	-Lisans eğitimi sonrası iki farklı öğretmen eğitimi sertifikası	-Lisans derecesinde ve sertifikaya dayalı öğretmen yetiştirme
5. Finansman	-Eğitim Bakanlığı + Katkı Payı ve Bağışlar + YÖK	-Merkezi Hükümet +Eyaletler + Özel Sektör + Halk + Katkı Payları	-Eyalet Yönetimleri + Yerel Yönetimler	Merkezi Hükümet + Eyalet ve Bölge Yönetimleri + Özel Sektör + Halk	Bakanlık+ Özel Sektör + Katkı Payları	Yerel Yönetimler + Okullar +Harçlar	Eğitim Bakanlığı + Yerel Yönetimler +Özel Sektör + Harçlar

### **4.3. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşleri Nasıldır?**

#### **4.3.1. Araştırmaya Katılan Mesleki-Teknik Eğitim Paydaşlarına İlişkin Bilgiler**

Bu bölümde Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin mevcut durumunu betimlemek amacıyla görüşlerine başvuruilan katılımcılara ilişkin cinsiyet, paydaş alanları ve öğrenim durumlarına ait kişisel bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan mesleki-tekniik eğitim paydaşlarına ilişkin bilgiler Tablo 67’de ayrıntılı olarak verilmektedir. Tablo 67’ye göre katılımcıların 78’i erkek, 23’ü kadındır. Mesleki-tekniik eğitim paydaşlarının öğrenim durumlarını betimlemek için sorulara verdikleri cevaplarda 7 farklı öğrenim durumu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların %1,98’i çıraklık eğitimi, %2,97’si ortaokul, %21,78’i lise, %25,74’ü önlisans, %18,81’i lisans, %14,85’i yüksek lisans ve %13,88’i doktora eğitimine sahiptir.

Akademisyenlerin tamamı doktora mezunu, öğretim görevlilerininin 3’ü doktora, 7’si yüksek lisans ve 2’si lisans mezunudur. Meslek lisesi öğretmenlerinin 7’si yüksek lisans 10’u ise lisans mezunudur. Araştırmaya lisans ve üstü öğrenime sahip 48 paydaş katılmıştır. Bu sayı toplam çalışma grubunun %47,52’sini oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların 17’si (%16,83) meslek lisesi öğrencisi, 22’si (%22,77) MYO öğrencisi, 17’si (%16,83) meslek lisesi öğretmeni, 12’si (%11,88) meslek yüksekokullarında görevli öğretim görevlisi, 10’u (%9,9) bu alanda çalışmaları olan akademisyenler, 4’ü (%3,96) MEB Temsilcisi, 8’i (%5,94) işveren, 6’sı (%5,94) işgören ve 4’ü (%3,96) STK temsilcilerinden meydana gelmiştir.

Tablo 67. Araştırmaya Katılan Mesleki-Teknik Eğitim Paydaşlarına İlişkin Bilgiler

Paydaş Alanı	Çıraklık Eğitimi	Ortaokul	Lise	Önlisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Erkek	Kadın	N	%
ML Öğrencisi			17*					9	8	17	16,83
MYO Öğrencisi				23*				16	7	23	22,77
ML Öğretmeni					10	7		14	3	17	16,83
Öğretim Görevlisi					2	7	3	12		12	11,88
Akademisyen							10	8	2	10	9,90
MEB Temsilcisi					2	1	1	2	2	4	3,96
İşveren	1	1	2	1	1			8		8	7,93
İşgören	1	2	3	2				6		6	5,94
STK					4			3	1	4	3,96
<b>N</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>78</b>	<b>23</b>	<b>101</b>	
<b>%</b>	<b>1,98</b>	<b>2,97</b>	<b>21,78</b>	<b>25,74</b>	<b>18,81</b>	<b>14,85</b>	<b>13,88</b>	<b>77,2</b>	<b>22,8</b>		<b>100</b>

\*Bu eğitim kademesinde öğrenimine devam etmektedir.

### **4.3.2. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar**

Katılımcıların Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin mevcut durumu hakkındaki görüşleri incelenirken katılımcı görüşleri farklı paydaş alanları altında ele alınmıştır. Meslek lisesi ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin oluşturduğu öğrenci paydaş alanı; meslek lisesi öğretmenleri ve yöneticileri, meslek yüksekokulu öğretim görevlisi ve akademisyenlerin oluşturduğu *öğretmen paydaş alanı*; *MEB ve STK Temsilcisi paydaş alanı*; *işveren ve işgören paydaş alanı* katılımcı görüşmelerinin organize edildiği paydaş alanlarıdır. Bu paydaş alanlarına ilişkin boyutlar ve yorumlar sırası ile verilmiştir.

#### ***4.3.2.1. Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

İlk olarak araştırmaya katılan ML ve MYO öğrencilerinin Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin mevcut durumuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu paydaş alanında, öğrencilere görüşme sırasında yöneltilen 10 farklı soruya verilen cevapların içerik analizi yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla sunulmaktadır.

##### ***4. 3.2.1.1. Öğrencilerin MTE’yi Tercih Etme Nedenleri***

Araştırmaya katılan mesleki-tekniik eğitim öğrencilerine "*mesleki ve tekniik eğitimi tercih etme nedenlerinin ne olduğu*" sorulmuştur. ML ve MYO öğrencilerinin mesleki-tekniik eğitimi tercih etme nedenleri incelendiğinde Tablo 68’deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 68. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimi Tercih Etme Nedenleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt boyutlar	Katılımcılar**
ML	Kendi isteği (n=11)	Bilinçli bir tercih yapma (n=4)	K3, K9, K10,K14
		Alana ilgi duyma (n=3)	K1, K8, K16
		Kendi tercih etme (n=3)	K4, K6, K1
Akademik başarının düşük olması (n=1)		K17	
	Aile etkisi (n=4)	-	K5, K12, K13,K15
	İş-Meslek sahibi olma (n=2)	-	K2, K7
MYO	Kendi isteği (n=11)	Zorunlu olma (n=3)	K1, K16, K21
		Alana ilgi duyma (n=2)	K6, K13
		Yeteneğini dikkate alma (n=2)	K9, K12
		Akademik başarının düşük olması (n=2)	K18, K23
		Mesleğine katkı sağlama (n=1)	K19
		Diploma sahibi olma (n=1)	K10
	İş-Meslek sahibi olma (n=6)	-	K8, K3, K14, K17, K20, K22
	Aile Etkisi (n=5)	-	K2, K5, K7, K11,K23

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğrencilerinin mesleki-teknik eğitimi tercih etme nedenleri incelendiğinde üç farklı kategori ortaya çıkmaktadır. Bu soruya cevap veren 17 öğrencinin 11'i 'kendi isteği' ile mesleki-teknik eğitimi tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu kategori altında 'bilinçli tercih yapma' (n=4), 'alana ilgi duyma' (n=3) ve 'kendi tercih etme' (n=3) alt boyutlarının öğrencilerin tercihlerinde olumlu etki oluşturduğu, 'akademik başarının düşük olması' (n=1) öğrenci tercihini sınırlayıcı bir özellik taşıdığı gözlenmektedir. 'İş-meslek sahibi olmayı' (n=2) düşünerek bu alana yönelen öğrencilerin yanında 'aile etkisi' (n=4) ile mesleki-teknik eğitimi tercih etme nedenleri arasında olduğu görülmektedir.

MYO öğrencilerinin mesleki-teknik eğitimi tercih etme nedenleri üç farklı kategori oluşturmakla birlikte öne çıkan kategori 'kendi isteği' (n=11) ile tercih yapmadır. Bu kategori içerisinde 'zorunlu olma' (n=3), 'alana ilgi duyma' (n=2), 'yeteneğini dikkate alma' (n=2), 'akademik başarının düşük olması' (n=2), 'mesleğine katkı sağlama' (n=1) ve 'diploma sahibi olma' (n=1) öğrencilerin tercih sebeplerini oluşturmaktadır. 'İş-Meslek sahibi olma' (n=6) ve 'aile etkisi' (n=5) MYO öğrencilerinin tercih nedenlerini oluşturan diğer kategorilerdir.

Mesleki-teknik eğitimi tercih etme nedenlerine bakıldığında her iki öğrenci boyutunda ortak yönler bulunmakla birlikte bazı farklılıkların da olduğu gözlemlenmektedir. Her iki grupta oluşan üç kategori aynı adları taşıyan 'kendi isteği', 'iş-meslek sahibi olma' ve 'aile

etkisi' kategorileridir. Buradaki benzerliğin dışında meslek yüksekokulu öğrencilerinin "kendi isteğiyle" tercih etme kategorisinde yedi farklı durum ortaya çıkmıştır.

Mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin bireysel tercihlerinin yanında 'aile etkisinin' meslek tercihlerinde etkili olmaktadır. Bu etki görüşmeye katılan bir öğrenci tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

*...Aile baskısı ile bu bölümü tercih ettim, istediğim bölüm bu değildi. (K7, E, MYO)*

Bu öğrencinin mesleki-teknik eğitimi tercih etmesinde ailenin olumsuz bir yönlendirme yaptığı söylenebilir. Bireyin istediği mesleği yapması ve başarılı olmasında bireyden çok aile önemli bir karar mekanizmasına dönüşmektedir. Bu noktada bireyin meslek seçiminde aile olumsuz bir etkiye sahiptir. Kılıç, Çoşkun ve Çağıl (2013) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçme yeterliliklerine ilişkin yapılan çalışmada bu konuyu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmaya katılan 348 meslek lisesi öğrencisinin 102'si 'aile isteği' ile bu okulu tercih ettikleri saptanmıştır. Ayrıca meslek seçiminde kız öğrencilerin aile etkisinde kaldıkları, erkek öğrencilerin ise mesleklerini seçerken arkadaş ve çevre etkisi altında kaldıkları sonucu elde edilmiştir.

Öğrencilerin mesleki-teknik eğitimi kendi isteğiyle tercih etme nedenlerinden biri olan 'akademik başarının düşük olması' bireyin tercihlerini yönlendirmektedir. Bu durumu örneklendiren bir öğrenci görüşü aşağıda verilmektedir:

*... aynı iş üzerine çalışma ve derslerimin başarısının düşük olması nedeniyle meslek lisesini tercih ettim. Kendim tercih ettim. Biraz derslerim kötüydü. Bu nedenle meslek sahibi olmayı tercih ettim. (K11, E, MYO)*

ML ve MYO öğrencilerinin MTE'yi tercih etme nedenleri arasında yer alan 'iş-meslek sahibi olma' iki öğrenci grubunda cevaplar arasında yerini almıştır (n=6). Öğrencilerin eğitim süreçleri sonunda aldıkları eğitimle ilgili mesleklerini yapmaları istemeleri doğal bir durumdur. Saatcı (2013) bir MYO'da yaptığı çalışmada öğrencilerin pazarlama bölümünü seçme nedenlerini incelemiştir. Bu çalışmada öğrenci görüşlerine göre öne çıkan en etkili tercih nedeni 'bir meslek sahibi olmak istiyorum.' cevabı olmuştur. Saatcı (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarının bu araştırmayı destekleyen veriler sunduğu tespit edilmiştir.

4.3.2.1.2. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarındaki Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Görüşleri

ML ve MYO öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarındaki öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleri incelendiğinde Tablo 69'daki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 69. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okullarındaki Öğrenme-Öğretme Ortamına İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin görüşleri (n=18)	Araç-gereç eksikliği (n=8)	K2, K3, K4, K5, K6, K10, K15, K16
		Atölye ve laboratuvar yetersizliği (n=5)	K1, K5, K6, K11, K13
		Altyapı yetersizliği (n=3)	K2, K5, K15
		Sınıfların kalabalık olması (n=2)	K9, K15
ML	Okula ilişkin görüşleri (n=11)	Uygun bir çevrede olmaması (n=4)	K2, K5, K7, K12
		Gelişimi takip edememe (n=3)	K9, K10, K16
		Sosyal imkânların sınırlı olması (n=2)	K2, K12
		Okulu yeterli bulma (n=2)	K14, K17
	Verilen eğitime ilişkin görüşleri (n=5)	Eğitim kalitesinin düşük olması (n=5)	K1, K2, K4, K10, K11
MYO	Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin görüşleri (n=14)	Atölye ve laboratuvarların yetersizliği (n=5)	K2, K11, K12, K17, K20
		Araç-gereç eksikliği (n=5)	K9, K12, K16, K17, K21
		Altyapı yetersizliği (n=2)	K5, K6
		Araç gereçlerin güncel olmaması (n=1)	K15
	Cinsiyet dengesizliği (n=1)	K6	
MYO	Verilen eğitime ilişkin görüşleri (n=14)	Uygulama eğitimi yetersizliği (n=7)	K3, K7, K10, K12, K15, K17, K18
		Eğitimin teorik yapılması (n=5)	K10, K12, K16, K17, K20
		Eğitimin kalitesinin düşük olması (n=2)	K5, K14
MYO	Okula ilişkin görüşleri (n=12)	Sosyal imkânların sınırlı olması (n=8)	K1, K2, K7, K8, K11, K14, K16, K21
		Okulun merkeze uzak olması (n=4)	K12, K13, K14, K18
	Eğitimcilerle ilişkin görüşleri (n=9)	Başarılı olma (n=5)	K1, K3, K4, K7, K13
		Arkadaşça davranma (n=2)	K2, K11
		İyi niyetli olma (n=2)	K9, K18

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencileri, öğrenim gördükleri okullarındaki öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleri; 'okula' (n=11), 'öğretme-öğrenme ortamına' (n=18) ve 'verilen eğitime'(n=5) olmak üzere üç temel kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin 'okula ilişkin görüşleri' kategorisi altında 'okulun uygun bir çevrede olmaması' (n=4), 'gelişimi takip edememe' (n=3), 'sosyal imkânların sınırlı olması' (n=2) ve 'okulu yeterli bulma' (n=2) yer

almaktadır. Katılımcıların öğretme-öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde ‘araç-gereç eksikliği’ (n=8), ‘atölye ve laboratuvar yetersizliği’ (n=5) ve ‘sınıfların kalabalık olması’ (n=2) ön plana çıkmıştır. Okulda verilen eğitim kategorisinde ise ‘eğitim kalitesini düşük bulma’ (n=5) ön plandadır.

Katılımcılardan bir ML öğrencisi okula ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmektedir:

*...Okulumuzu bazı alanlar açısından yetersiz görüyorum. Okulun yeri iyi değil. Ders araç-gereçleri ve sosyal açıdan eksiklerimiz bulunuyor. Aldığımız eğitim kalitesi çok da iyi değil.*  
(K2, E, ML)

Öğrencinin yukarıda verilen görüşlerini destekleyen MEB (2010a) tarafından yapılan araştırmada ML öğrencilerine mezun oldukları okulu başkalarına tavsiye etme durumları sorulmuştur. Bu araştırmaya katılan mezun Anadolu ticaret meslek lisesi öğrencilerinin %31,4’ü ‘hayır’ cevabı vermişlerdir. Bu iki araştırmadaki veriler dikkate alındığında meslek liselerinin bazı alanlarda öğrenciler tarafından yetersiz bulunduğunu göstermektedir.

MYO öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarındaki mevcut öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleri içerisinde ise ML öğrencilerine ilişkin bulgulardan farklı olarak ‘eğitimcilerle ilişkin’ ayrı bir kategori oluştuğu görülmektedir. MYO öğrencilerinin öğrenim gördükleri okullarındaki mevcut öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleri ‘eğitimcilerle’, ‘okula’, ‘öğretme-öğrenme ortamına’ ve ‘verilen eğitime’ ilişkin kategoriler oluşturmuştur. Öğrencilerin okula ilişkin görüşleri arasında ‘sosyal imkânların sınırlı olması’ (n=8) ve ‘okulun merkeze uzak olması’ (n=4) yer almaktadır. Bu öğrencilerin öğretme-öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinde ‘atölye ve laboratuvarların yetersizliği’ (n=5), ‘araç-gereç eksikliği’ (n=5), ‘altyapı yetersizliği’ (n=2), ‘araç-gereçlerin güncel olmaması’ (n=1) ve ‘cinsiyet dengesizliği’ (n=1) dile getirilen noktaları oluşturmuştur. Okulda verilen eğitim dikkate alındığında öğrenciler ‘uygulama eğitimi yetersizliği’ (n=7), ‘eğitimin teorik yapılması’ (n=5) ve ‘eğitimin kalitesizliği’ (n=2) gibi noktalara dikkat çekmektedirler.

Öğrenci boyutunu oluşturan öğrencilerin görüşleri değerlendirildiğinde ‘araç-gereç eksikliği’ (n=13), ‘atölye ve laboratuvarların yetersizliği’ (n=10), ‘sosyal imkânların sınırlı olması’ (n=10), ‘uygulama eğitiminin yetersizliği’ (n=7) ve ‘eğitim kalitesinin düşük olması’



öğrenciler tarafından en çok belirtilen sorunlar arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu tabloya ilişkin bir öğrenci görüşü aşağıda verilmektedir:

*...Okulun konum olarak biraz uzak olması bizi olumsuz etkiliyor, güç isteyen bir bölüm olduğu için yoruluyoruz. Hocalarımız iyi niyetli olarak gelişmemizi istiyor ama yeterli olmuyor. Ancak okulun alt yapısı ve eğitimi bu konuda yeterli değil. (K9, E, MYO)*

#### 4.3.2.1.3. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri

Mesleki-tekni ortaağretimde modüller öğretim programları ile birlikte geliştirilen modüller kullanılmaktadır. Mesleki-tekni ortaağretimde kullanılan bu modüllere ilişkin ML ve MYO öğrencilerinin görüşleri Tablo 70’te verilmektedir.

Tablo 70. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Uygulamada modül algısı (n=14)	Modüllerdeki konuların uzun olması (n=6)	K1, K5, K11, K12, K14, K15
		Modüllerin güncel olmaması (n=5)	K3, K4, K6, K9, K12
		Modül içindeki uygulama eğitimin verilmemesi (n=3)	K6, K10, K16
Ders kaynağı olarak modül algısı (n=9)	Ders kaynağı olarak modül algısı (n=9)	Bir ders kaynağı olması (n=6)	K4, K5, K8, K12, K13, K17
		Ev ödevi için kullanımı (n=3)	K8, K13, K15
MYO	Ders kaynağı olarak modül algısı (n=15)	Modüllerin bir ders kaynağı olması (n=9)	K1, K3, K4, K12, K16, K17, K21, K22, K23
		Modüllerin bir ders aracı olması (n=4)	K7, K10, K14, K20
		Kitap verilmesi için verilen bir şey olması (n=2)	K5, K8
Uygulamada modül algısı (n=8)	Uygulamada modül algısı (n=8)	Modüllerin katkısının bulunmaması (n=2)	K2, K11
		Bilgi edinme amacıyla kullanılması (n=1)	K18
		Ev ödevi için kullanımı (n=1)	K8
		Modüllerin faydalı bulunması (n=1)	K6
		Modüllerin güncel olmaması (n=1)	K15
		Modüllerin uygulama şekli yanlışlığı (n=1)	K2
		Gerçekte görme imkânı olmayan araç-gerecin görsellerini göstermesi (n=1)	K14

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencilerinin mesleki-tekni eğitimde kullandıkları modüllere ilişkin ‘uygulamada modül’ (n=14) ve ‘ders kaynağı olarak modül’ (n=9) algısına sahip oldukları görülmektedir. Uygulamada modül algısında ‘modüllerdeki konuların uzun olması’ (n=6), ‘modüllerin güncel olmaması’ (n=5) ve ‘modül içeriklerinde olan uygulama eğitiminin

verilmemesi' (n=3) öğrencilerin görüşlerinde yer verdikleri ve genelde aksayan yönleri yansıtan alt boyutlar dikkat çekmektedir.

ML öğrencileri modülleri 'ev ödevi için kullanılan' (n=6) ve 'ders kaynağı' (n=3) olarak gören bir algıya sahiptirler. Modüler öğretimde modüller, yalnızca bir ders kaynağı olmamakla birlikte dersin hedeflerine göre oluşturulmuş öğretmen ve öğrenciye yol gösteren, içerik, uygulama ve değerlendirme alanlarını içeren çok yönlü bir modüler öğretim aracıdır (Altın, 2007). Modüllerin yanlış algılanması ve kullanımı modüler öğretimin başarısına etki edebileceği gibi mesleki yeterliliklerin bireye tam olarak kazandırılmamasına neden olacaktır.

MYO öğrencilerinin uygulamada modül algısı içerisinde 'modüllerin katkısının bulunmaması' (n=2), 'bilgi edinme amacıyla kullanılması' (n=1), 'ev ödevi için kullanımı' (n=1), 'modüllerin faydalı bulunması' (n=1), 'modüllerin güncel olmaması' (n=1), 'modüllerin uygulama şekli yanlışlığı' (n=1) ve 'gerçekte görme imkânı olmayan araç-gerecin görsellerini göstermesi' (n=1) alt boyutları yer almaktadır. Öğrenciler ders kaynağı olarak modül algısında 'modüllerin bir ders kaynağı olması' (n=9), 'modüllerin bir ders aracı olması' (n=4) ve 'kitap verilmesi için verilen bir şey olması' (n=2) olarak üç farklı alt boyut bulunmaktadır.

Mesleki-tekniik eğitimde kullanılan modüllere ilişkin öğrenci algısını ortaya koyan bir görüşme aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

*...Bizim modüllerimiz üzerlerinde devreler vardır. Bu devrelerin yapıları anlatılmaktadır. Bazılarında modülleri ders süresinde yetiştiremedik. Orada anlatılan birçok devrenin malzemesi yoktu. Kullanılan malzeme piyasada bile yoktu. Okulda da olmadığı için gittiğim fabrikalardan bunlardan bazılarını görebildim. Ders aracı olarak modülleri kullandık. (K12, B, ML)*

Öğrenci görüşleri dikkate alındığında modüllerin konu içeriklerinin uzun olduğu, modüllerin güncel olmadığı ve modüllerin gerektirdiği modül eğitiminin verilemediğini söylemek mümkün görünmektedir. Ayrıca modülün bir ders kaynağı olarak algılanması öğrenciler arasında geniş bir algıyı oluşturmuştur. Katılımcının yukarıda bahsettiği gibi konu içeriklerinin uzun olduğu bu nedenle modüllerin yetiştirilemediği, modüllerin güncel olmadığı bununla birlikte içerisinde yer alan araç-gereçlerin sektörün gerisinde kaldığı ve modüllerin gerektirdiği modül eğitiminin araç-gereç eksikliği nedeniyle verilemediğini gözlenmektedir. Ekşioğlu'nun (2013) mesleki-tekniik eğitimde kullanılan modüler öğretim programlarını değerlendirdiği doktora tezinde, modüllerin içeriklerinin taşınması gereken

özellikleri kısmen taşıdığı, modüllerin bilgi yoğunluğunun fazla olduğu ve bunun da modüler yapıya uygun olmadığı ve modüler programın amaçlarının toplumsal, sektörel ve bireysel ihtiyaçlara uygunluğu ve sınıflarda uygulanan öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilebilmelerinde sıkıntılar olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ekşioğlu'nun (2013) araştırmasında ulaştığı sonuçlar bu araştırmadaki verileri desteklemektedir.

#### 4.3.2.1.4. Öğrencilerin Okulda Almış Oldukları Eğitimin Mesleği Yapmalarına Katkısına İlişkin Görüşleri

MTE okulları bireye sundukları imkânlar yardımıyla bireyin mesleğinde uzmanlaşmasına yardımcı olmaktadır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi ve imkânların fazla olması öğrencinin mesleğini yapmasına katkılar sağlayacaktır. ML ve MYO öğrencilerinin okullarında almış oldukları eğitimin mesleği yapmalarına katkısına ilişkin görüşleri Tablo 71'de verilmektedir.

Tablo 71. Öğrencilerin Okulda Aldıkları Eğitimin Mesleği Yapmalarına Katkısına İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Olumlu bakış (n=12)	Kısmen katkı sağlama (n=6)	K5, K8, K9, K15, K16, K17
		Katkı sağlama (n=6)	K2, K6, K7, K10, K12, K14
	Olumsuz bakış (n=5)	Yeterli katkı sağlayamama (n=3)	K1, K11, K13
		İş bulabilecek yeterliğe ulaştıramama (n=2)	K3, K4
MYO	Olumlu bakış (n=12)	Mesleğime olumlu katkılar sağlayacak olması (n=8)	K5, K6, K9, K11, K12, K16, K18, K19
		Kesin olmasa da mesleğime katkısının yeterli olması (n=2)	K13, K14
		Mesleki becerilerimin gelişmesine yardımcı olması (n=2)	K2, K3
	Olumsuz bakış (n=11)	Uygulama eğitimi olmayınca yeterli katkısı olmaması (n=4)	K7, K8, K10, K15
Mesleğime katkı sağlamayacak olması (n=3)		K4, K20, K23	
Mesleğime katkısının yeterli olmaması (n=3)		K17, K21, K22	
		Kullanılan programların iş hayatında kullanılmıyor olması (n=1)	K1

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencilerinin okullarında almış oldukları eğitimin mesleklerini yapmalarına sağlayacağı katkıya ilişkin görüşleri dikkate alındığında 'olumlu bakış' (n=12) ve 'olumsuz bakış' (n=5) kategorileri ortaya çıkmaktadır. 17 ML öğrencisinin 12'si mesleğine katkı

sağlayacağını düşündüğü eğitimleri hakkında kısmen ‘katkı sağlama’ (n=6) ve ‘katkı sağlama’ (n=6) olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerden 'olumsuz bakışa sahip 5 öğrenci ‘yeterli katkı sağlayamama’ (n=3) ve ‘iş bulabilecek yeterliğe ulaştıramama’ (n=2) görüşlerini bildirmişlerdir. Olumsuz görüşe sahip ML öğrencilerinden biri bu duruma ilişkin aşağıdakileri söylemektedir:

*...Eğitim benim üniversiteye yerleşmemi sağlayabilir. Meslek lisesi sayesinde bir üniversiteye gidebilirim. Dışarıda iş yapabilecek donanıma sahip değilim. Bir yerde çalışabilir. Zamanla istenen seviyeye ulaşabilirim. (K13, B, ML)*

Bu öğrencinin görüşleri dikkate alındığında mesleki eğitimin genel eğitimden farklı olarak bireyin öncelikli olarak meslekleşme yeterliliklerine sahip olmasına yardımcı olması gerekir. Yeterli mesleki donanıma sahip olan birey meslek alanında güçlü olacağı gibi istihdam edilebilme imkânları da artacaktır. Ayrıca mesleki-teknik eğitimin işgücü piyasasının isteklerine cevap verebilirliğinin artırılması için başta işbirliğinin güçlendirilmesi olmak üzere atılacak adımlarla bireylerin istihdam edilebilirliklerinin artırılması gerekmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2014).

MYO öğrencilerinin ML öğrencileri gibi ‘olumlu bakış’ (n=12) ve ‘olumsuz bakışa’ (n=11) sahip olduğu görülmektedir. Olumlu bakışlar kategorisinde ‘mesleğime olumlu katkılar sağlayacak olması’ (n=8), ‘kesin olmasa da mesleğime katkısının yeterli olması’ (n=2) ve ‘mesleki becerilerimin gelişmesine yardımcı olması’ (n=2) alt boyutları yer almaktadır. Olumsuz bakış kategorisinde ise ‘uygulama eğitimi olmayınca yeterli katkısı olmaması’ (n=4), ‘mesleğime katkı sağlamayacak olması’ (n=3), ‘mesleğime katkısının yeterli olmaması’ (n=3) ve ‘kullanılan programların iş hayatında kullanılmıyor olması’ (n=1) yer almaktadır. Olumsuz bakış açısının ML öğrencilerinden daha fazla olduğu görülen MYO öğrencilerinden biri olumsuz bakış açısını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*...Fazla katkı sağlayacağını düşünmüyorum. Uygulama olmayınca teorik bilgi işe yaramayacak. Uygulamalı olursa bu mesleği unutmazdık. (K7, E, MYO)*

Uygulamalı olarak verilmesi gereken mesleki-teknik eğitimin teoride kalması öğrencinin mesleğine karşı olumsuz bakış açısına sahip olmasına neden olmaktadır. Bu durumun bireyin mesleğinde bilgi ve yeteneğine olan güvenine olumsuz etki yapmasını engellemek uygulama eğitiminin kalitesi ile mümkün olabilir. Gökdoğan ve Sarıgöz (2012) mesleki uygulama derslerine ilişkin yaptıkları araştırmada uygulama derslerinin mesleki eğitime katkısına ilişkin sonuçlar elde etmişlerdir. Kaliteli bir uygulama (staj) eğitiminin araştırmaya katılan MYO öğrencilerine; mesleki uygulamada zamanı etkin ve verimli

kullanma, hiyerarşik çalışma, yeni bilgiler öğrenme, iş ciddiyetini kavrama, okulda öğrenilen eksik bilgileri tamamlama ve pratik yapma konusunda deneyim kazandırdığı sonucuna ulaşarak bu araştırmada elde edilen bulguları desteklemektedir.

#### 4.3.2.1.5. Öğrencilerin Eğitimcilerle İlişkin Görüşleri

ML ve MYO öğrencilerinin eğitim aldıkları eğitimcilerle ilişkin görüşleri Tablo 72’de verilmektedir.

Tablo 72. Öğrencilerin Eğitim Aldıkları Eğitimcilerle İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Kişilik özellikleri (n=21)	Yardımcı olma (n=12)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K14, K16
		Gelişime açık olma (n=7)	K3, K5, K8, K13, K15, K16, K17
		Arkadaşça davranma (n=2)	K3, K16
	Öğretim stilleri (n=14)	Dersleri başarılı biçimde anlatma (n=7)	K3, K5, K8, K12, K13, K15, K17
		Kültür dersi öğretmenleri daha az ilgi göstermesi (n=5) Derse hazırlık yaparak gelme (n=2)	K5, K6, K10, K13, K14 K3, K16
Alan bilgisi (n=8)	Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=8)	K3, K4, K5, K7, K8, K12, K13, K15	
MYO	Kişilik özellikleri (n=20)	Yardımcı olma (n=9)	K7, K9, K10, K12, K14, K15, K16, K18, K20
		Arkadaşça davranma (n=7)	K2, K4, K5, K9, K11, K13, K19
		Özverili olma (n=3) Öğrenciyi teşvik edici olma (n=1)	K1, K4, K16 K4
	Alan bilgisi (n=9)	Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=9)	K1, K10, K12, K13, K14, K17, K18, K21, K23
	Öğretim stilleri (n=7)	Dersleri başarılı biçimde anlatma (n=5) Anlatım tarzları birbirinden farklı olması (n=2)	K6, K8, K9, K14, K19 K1, K21

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencilerinin eğitim aldıkları eğitimcilerle ilişkin görüşleri eğitimcilerin ‘alan bilgisi’ (n=8), ‘öğretim stilleri’ (n=14) ve ‘kişilik özelliklerine ilişkin’ (n=21) kategoriler oluşturmaktadır. ML öğrencileri eğitimcilerin ‘yeterli alan bilgisine sahip olduğu’ (n=8) görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu eğitimcilerin öğretim stilleri kategorisine ilişkin ise ‘dersleri başarılı biçimde anlatma’ (n=7), ‘kültür dersi öğretmenleri daha az ilgi göstermesi’ (n=5) ve ‘derse hazırlık yaparak gelme’ (n=2) alt boyutları meydana gelmiştir.

Öğretmen kişilik özellikleri kategorisinde ise öğrencilerin büyük çoğunluğu ‘öğretmenlerin yardımcı olmalarını’ (n=12) olumlu olarak görmüşlerdir. ‘Gelişime açık olma’ (n=7) ve ‘arkadaşça davranma’ (n=2) eğitimcilerin diğer kişilik özellikleri arasındaki alt boyutlardır. ML öğrencilerinin yukarıdaki görüşlerini ilişkin bir görüşme aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

*...Öğretmenlerimiz çok arkadaşça davranıyorlar. Ellerinden gelenleri bizlere yaptılar. Her konuda yardımcı oldular. Kültür öğretmenlerimiz meslek öğretmenlerimize göre daha uzaklar. Belki de bizlerden hoşlanmıyorlar. Ama hepsi bizlere yardımcı oldular. Derse hazır geliyorlar. Yeni bilgileri bizimle paylaşıyorlar. (K16, ML öğrencisi, B)*

MYO öğrencilerinin eğitim aldıkları eğitimcilere ilişkin görüşleri ML öğrencilerinde olduğu gibi ‘alan bilgisi’ (n=9), ‘öğretim stilleri’ (n=7) ve ‘kişilik özellikleri’(n=20) kategorilerine ilişkindir. MYO öğrencilerinin 9’u eğitimcilerin ‘yeterli alan bilgisine sahip olduğunu’ belirtmişlerdir. ‘Dersleri başarılı biçimde anlatma’ (n=5) ve ‘anlatım tarzlarının birbirinden farklı olması’ (n=2) eğitimcilerin öğretim stillerine ilişkin görüşleri olmuştur. ‘Yardımcı olma’ (n=9), ‘arkadaşça davranma’ (n=7), ‘özverili olma’ (n=3) ve ‘öğrenciyi teşvik edici olma’ (n=1) eğitimcilerin MYO öğrencilerince ifade edilen kişilik özellikleri arasındaki alt boyutları meydana getirmektedir. Eğitimcilerin kişilik özelliklerinin öğrenciler tarafından olumlu karşılanmasına aşağıdaki bir görüşme içeriği örnek olarak verilebilir:

*...Öğretmenlerimizle aramız oldukça iyi durumdadır. Onlarla bir arkadaş gibi oturup sohbet edebiliyoruz. Alanlarında da başarılı olduklarını düşünüyorum. Derslerde sorduğumuz sorulara cevap veriyorlar. Bizlere yardımcı olmak için elinden geleni yapıyorlar. Bizlerle ilgilenmektedirler. (K13, E, MYO)*

Ayrıca öğretmenlerin ‘yeterli alan bilgisine sahip olmaları’ (n=17), ‘dersleri başarılı bir biçimde anlatmaları’ (n=12) ve ‘öğrencilere yardımcı olmaları’ (n=21) ML ve MYO öğrencilerinin önemli buldukları eğitimci özellikleridir.

#### *4.3.2.1.6. Öğrencilerin Lise Eğitiminden Sonra Mesleki-Teknik Eğitime Geçişteki Mevcut Duruma İlişkin Görüşleri*

Mesleki-tekniik ortaöğretim sonunda MTE öğrencileri yükseköğrenime geçerken sınavsız geçiş uygulamasından yararlanmaktadırlar. Bu uygulamaya ilişkin ML ve MYO öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde Tablo 73’teki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 73. Öğrencilerin Lise Eğitiminden Sonra Mesleki-Teknik Eğitime Geçişteki Mevcut Duruma İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Sınavsız geçiş olmalı (n=10)	Sınavsız geçiş olmalı (n=8) Akademik başarısızlık nedeniyle sınavsız geçişi kullanma (n=2)	K1, K2, K3, K7, K9, K14, K16, K17 K11, K15
	Sınavsız geçiş olmamalı (n=7)	Sınavsız geçiş olmamalı (n=6) Sınavsız geçişi kullanmama (=1)	K4, K5, K6, K8, K12, K13 K10
MYO	Sınavsız geçiş olmalı (n=13)	-	K3, K6, K7, K8, K9, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K21, K22
	Sınav olmalı (n=7)	Bir sınav olmalı (n=6) Başka bölümlerden gelenler için sınav olmalı (n=1)	K2, K10, K11, K12, K16, K20 K1
	Sınavsız geçiş olmamalı (n=3)	Sınavsız geçişin eğitimin kalitesini düşürmesi (n=2) Sınavsız geçişin okulun ortamını bozması (n=1)	K5, K23 K4

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencileri sınavsız geçişe ilişkin görüşleri ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=10) ve ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=7) kategorilerini ortaya çıkarmıştır. ‘Sınavsız geçiş olmalı’ (n=8) ve ‘akademik başarısızlık nedeniyle sınavsız geçişi kullanma’ (n=2) sınavsız geçişin olmasına yönelik öğrenci görüşleridir. ‘Sınavsız geçiş olmamalı’ (n=6) ve ‘sınavsız geçişi kullanmama’ (n=1) sınavsız geçişi istemeyen ML öğrencileri tarafından dile getirilmiştir.

MYO öğrencileri önemli oranda ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=13) görüşünde birleşmektedir. ‘Sınavsız geçiş olmamalı’ (n=3) ve ‘sınav olmalı’ (n=7) diğer iki alt boyutu oluşturmaktadır. ‘Sınavsız geçişin eğitimin kalitesini düşürmesi’ (n=2) ve ‘sınavsız geçişin okulun ortamını bozması’ (n=1) düşüncesiyle MYO öğrencileri sınavsız geçişe karşı çıkmaktadırlar. ‘Bir sınav olmalı’ (n=6) ve ‘başka bölümlerden gelenler için sınav olmalı’ (n=1) görüşleri diğer iki görüşten farklı düşüncüyü ifade etmektedir. Yükseköğretime geçişte sınav olması gerektiğine ilişkin örnek bir öğrenci görüşü aşağıdaki şekildedir:

*...Liselerden geçiş sınavla olmalı. Sınavla geçmemenin sıkıntılarını yaşıyoruz. Eğitimle alakalı olmayan kişiler sınıflara gelerek orayı daha çok hak eden insanların hakkını yiyor. Sınav olursa daha nitelikli öğrenciler olur ve okullarda huzur ortamı olur. Sınavlar beceri ve yazılı olacak şekilde yarı yarıya hesaplanarak yapılmalı bence. (K2, E, MYO)*

Sınavsız geçişe ilişkin yukarıdaki öğrenci görüşü dikkate alındığında sınavsız geçişin öğrenme ve öğretme ortamına olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu durum öğrenci kalitesini düşürmekle birlikte mesleki-teknik eğitim okullarında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durumu destekleyen bir çalışmada Karagül (K), Karagül (N) ve Doğan (2011) MYO'lara sınavla geçiş yapan ve sınavsız geçiş yapan öğrencilerin akademik başarılarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, sınavsız gelen öğrencilerin başarı düzeylerinin sınavla gelen öğrencilerin başarı düzeylerinden düşük olduğu istatistiksel analizlerle ortaya konulmuştur.

Katılımcıların 'sınavsız geçişin olması' konusunda (n=23) önemli bir çoğunlukta görüş bildirilmiştir. Öğrencilerin sınavsız geçişin sürmesi konusunda taraf oldukları söylenebilir. 'Sınavsız geçiş olmamalı' (n=10) şeklinden görüş bildirenler ile sınavsız geçiş yerine 'sınav önerisinde bulunanların sayısı (n=7) sınavsız geçiş olmalı diyenlerin gerisinde kalmıştır. Bu nedenle öğrencilerin sınavsız geçişi, yükseköğretime geçişte bir fırsat olarak gördüklerini söylemek mümkün görünmektedir.

#### 4.3.2.1.7. Öğrencilerin Staj uygulamalarına İlişkin Görüşleri

ML ve MYO öğrencilerinin staj uygulamalarına ilişkin görüşleri Tablo 74'te verilmektedir.

Tablo 74. Öğrencilerin Staj Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Olumlu görüş (n=27)	Meslekle ilgili farklı bilgiler edinmeye yardımcı olması (n=7)	K1, K4, K8, K10, K11, K13, K17
		Mesleğe katkı sağlama (n=7)	K2, K6, K8, K13, K14, K15, K16
	Olumsuz görüş (n=5)	Maaş ödenmesi (n=6)	K4, K7, K8, K9, K13, K15
		Sigorta yapılması (n=6)	K4, K7, K8, K9, K13, K15
		İş imkânı sağlaması (n=1)	K3
		Meslek dışı işler yaptırılması (n=3)	K5, K9, K12
		Staj ücretlerinin yetersiz olması (n=1)	K4
		Mesleğe katkısı sağlamama (n=1)	K12
MYO	Olumlu görüş (n=13)	Mesleği uygulamalı olarak öğrenmeye yardımcı olması (n=10)	K2, K3, K5, K6, K11, K12, K13, K14, K16, K18
		Staj ortamında iş koşulları oldukça yeterli olması (n=3)	K8, K9, K13
	Olumsuz görüş (n=21)	Staj ücretini alamama (n=9)	K1, K2, K3, K6, K7, K10, K11, K20, K22
		Mesleğe katkısı sağlamama (n=6)	K4, K8, K9, K15, K17, K19
		İşverenlerin olumsuz davranışları (n=5)	K1, K5, K10, K20, K22
		Sigorta yapılmaması (n=1)	K3, K22

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40



Staj uygulamaları mesleki eğitimin tamamlayıcı ögesi olmakla birlikte alınan eğitimin gerçek iş koşullarında uygulamaya geçirilmesine ve eğitimin kalıcılığının artmasına yardımcı olmaktadır. ML öğrencileri eğitim süreçleri içerisinde uygulama fırsatı buldukları staj eğitimleri için ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ görüş bildirmişlerdir. Ancak olumlu görüşlerin (n=27) oldukça fazla olduğu dikkat çekmektedir. ‘Meslekle ilgili farklı bilgiler edinmeye yardımcı olması’ (n=7), ‘mesleğe katkı sağlama’ (n=7), ‘maaş ödenmesi’ (n=6), ‘sigorta yapılması’ (n=6) ve ‘iş imkânı sağlama’ (n=1) ML öğrenci görüşlerinde yer alan alt boyutlardır. ‘Olumsuz görüşlerin’ (n=5) az olmasına rağmen ‘meslek dışı işler yaptırılması’ (n=3), ‘staj ücretlerinin yetersiz olması’ (n=1) ve ‘mesleğe katkısı sağlamama’ (n=1) gibi önemli noktalar alt boyutlarda yerini almıştır. Özellikle staj ortamında stajyerlere görevleri dışında işler yaptırılması staj uygulamalarının amaca hizmet etmemesi ve uygulamanın verimini düşürecektir. Bu konuya örnek verilebilecek öğrenci görüşü aşağıda verilmektedir:

*...Stajım beklediğim gibi olmadı. Bizlere alakasız işler yapturdular. Bizlere alet verme ve temizlik gibi işler yapturdular. Çok iş yaptırmadılar ama oldukça farklı şeyler öğrendim. Çok yeterli bir staj olmadı açıkçası. Hocalarımız yaptığımız stajı düzenli olarak gelip kontrol ettiler. Olumlu şekilde stajımı değerlendirdiler. (K12, B, ML)*

Bu öğrenci görüşünü destekleyen MEB (2011b) tarafından yapılan staj uygulamalarını değerlendirme çalışmasında: Staj yapacak öğrencilerin nitelikli staj ortamı bulmakta zorlandıkları, işletmelerdeki öğrencilerin eğitiminden sorumlu usta öğreticilerin mesleki eğitim mevzuatı hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı, meslek liselerinde uygulanan okulda staj uygulamasının ise yeterince katkı sağlayamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

MYO öğrencileri ML öğrencilerinin aksine daha fazla olumsuz görüş (n=23) bildirmişlerdir. ‘Staj ücretini alamama’ (n=9), ‘mesleğe katkısı sağlamama’ (n=6), ‘işverenlerin olumsuz davranışları’ (n=5) ve ‘sigorta yapılmaması’ (n=1) öğrencilerin staj uygulamalarına ilişkin belirttikleri olumsuz görüşler içerisindeki alt boyutları oluşturmaktadır. Bu görüşlere örnek bir görüşme aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

*...Ben stajı şantiyede yaptım. Biraz zorlandık, ustalarımızın dediklerini yaptık. Meslek olarak zorlandık, ustalar azarlıyordu ‘usta-çırak ilişkisi’ .Masraflar cebimizden çıktı, para da vermediler maddi olarak çok zorluk çektim bu dönemde. (K10, E, MYO)*

Bu öğrenci diğer öğrenciler tarafından dile getirilen olumsuz görüşlerin genelini görüşme sırasında dile getirmiştir. Staj ücreti alma ve sigorta yapılması yasal bir zorunluluk olmakla

birlikte stajyerlerin mesleği öğrenmek için geldiklerinin göz ardı edilmemelidir. Bu yasal zorunlulukların ihmal edilmesine ilişkin MEB (2011b) tarafından yapılan staj uygulamalarını değerlendirme çalışmasında bazı işletmelerde öğrenci sigortası yapılmadığı, staj ücreti konusunda sorunlar olduğu ve işletmelerin sosyal imkânlarından öğrencilerin yeterince yararlandırılmadığı tespiti yapılmıştır.

#### 4.3.2.1.8. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin sorunlarına ilişkin ML ve MYO öğrencilerinin görüşleri dikkate alınarak Tablo 75 hazırlanmıştır.

Tablo 75. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Toplumsal algı (n=6)	-	K6, K8, K10, K13, K14, K16
	Eğitim (n=5)	Eğitimin kalitesi (n=3) Uygulama eğitimin yetersizliği (n=2)	K2, K5, K12 K3, K11
	İstihdam (n=2)		K7, K17
	Okul (n=2)	Araç-gereç eksikliği (n=2)	K1, K4
	Öğrenci kalitesi (n=2)		K9, K15
MYO	Eğitim (n=10)	Eğitimin kalitesi (n=3) Okul-iş ortamının uyumsuzluğu (n=3) Uygulama eğitimin yetersizliği (n=2) Sınavsız geçiş (n=1) Yönlendirme eksikliği (n=1)	K7, K12, K17 K1, K13, K21 K3, K18 K5 K15
	Toplumsal algı (n=5)		K6, K8, K19, K22, K23
	İstihdam (n=5)	İstihdam (n=4) Düşük ücretlerle istihdam (n=1)	K9, K10, K16, K20 K14
	Okul (n=2)	Altyapı eksikliği (n=1) Sosyal yetersizlikler (n=1)	K4 K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencileri ‘toplumsal algı’ (n=6), ‘eğitim’ (n=5), ‘istihdam’ (n=2), ‘okul’(n=2) ve ‘öğrenci kalitesi’ (n=2) olmak üzere 5 farklı kategoride sorunlar tespit etmişlerdir. ML öğrencilerinin en fazla üzerinde durduğu sorun mesleki eğitime karşı olan olumsuz

‘toplumsal algı’ (n=6) olmuştur. Toplumsal algının öğrenci gözünde bir sorun olarak görülmesine örnek olarak gösterilebilir:

*...Meslek liselerinin puanlarının düşük olması nedeniyle ortalıkta gezen herkes bu okullara geliyorlar. Buralarda kötü şeyler yapıyorlar. Dışarıdan insanları bunları gördüğü için bu okullara kötü bakıyorlar...(K8, E, ML)*

Bu öğrenci görüşü incelendiğinde toplumdaki bu algının mesleki eğitime ilgiyi azaltırken bu alanın değersiz olarak görülmesine yol açtığı söylenebilir. Araştırmada gelinen bu noktanın MEB’in mesleki-teknik eğitim sisteminin analizinde (GZFT) yer alan “mesleki-teknik eğitime yeterince sosyal ve ekonomik değer atfedilmemesi” tehdidi ile benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir (MEB, 2013a). MEB’in GZFT analizinin bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

‘Eğitimin kalitesi’ (n=3) ve ‘uygulama eğitimi yetersizliği’ (n=2) eğitime ilişkin alt boyutlar arasındadır. ‘Araç-gereç eksikliği’, ‘öğrenci kalitesi’ ve ‘istihdam’ (n=2) eşit sayıda öğrenci tarafından bir sorun olarak görülmüştür. MYO öğrencilerinin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde ML öğrencilerince benzer sorunların öğrenciler tarafından tespit edildiği görülmüştür.

MYO öğrencileri mesleki eğitime karşı olan ‘toplumsal algıyı’ (n=5) bir sorun olarak görmektedir. Mezunların ‘istihdam edilememesi’ (n=5) diğer bir sorunu işaret etmekle birlikte mesleki-teknik eğitim kurumlarının ‘altyapı eksikliği’ (n=1) ve ‘sosyal yetersizlikler’ (n=1) öğrenci görüşlerinde yerini alt boyutlardır. Özellikle düşük istihdam mesleki-teknik eğitimin tercih edilmesini engelleyen bir algı oluşturabilir. Bu konuya örnek bir görüşme aşağıdaki şekilde gerçekleşmiştir:

*...İşsizlik en büyük sorun, sınav sonucu bir yerlere girebilmemiz zor. Okulu bitiriyoruz iş garantisi yok...(K10, E, MYO)*

Bu öğrenci görüşüyle ilgili olarak, Türkiye’de mesleki eğitim mezunlarının istihdam edilmesini bir sorun olarak görürken piyasanın da nitelikli işgücü eksikliği çektiği görülmüştür. Ekonominin ihtiyaç duyduğu alanlardaki nitelikli personel temininde zorluk yaşanmasına rağmen, meslekî- teknik eğitim mezunlarının işsizlik oranı yüksektir. Bu oran 2000 yılında %10,9 iken 2005 yılında %13,3, 2009 yılında %13,5, 2012 yılında ise %10,1 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2013a). Bu duruma paydaşlar tarafından vurgulanan eğitimin iş hayatından kopuk olması sorunun yol açtığı söylenebilir. Ayrıca Onuncu Kalkınma Planı okul eğitimi ve işyeri eğitimlerinin Türkiye’deki mevcut durumunu istihdam ve staj ilişkisi

bakımından “Türkiye’de yılda yaklaşık 600 bin kişi staj yapmakta, bu ise yılda istihdam edilen işgücününün %40’ına karşılık gelmektedir. Bu durumun başlıca sebeplerinden birisi de uygun staj yeri bulunamamasıdır. İşletmeler çoğu zaman yoğun staj talebine karşılık vermekte yetersiz kalmaktadır.” şeklinde ortaya koymaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 33).

Eğitimin kalitesi (n=3) meslek yüksekokulu öğrencileri tarafından tespit edilen bir sorundur. Bu sorun:

*...Mesleki eğitimin en önemli sorunu kişiyi mesleğe doğru tam eğitilmemesi, öğrenciler de okul bitse de gitsek havasındalar. Bu şekilde devam eden ve biten eğitimler sonucu mesleğini yeterince bilmeyen öğrenciler yetişmekte. (K12, E, MYO)*

Şeklinde ifade edilirken ayrıca okul-iş ortamının uyumsuzluğu (n=3) bu noktada bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum “mesleki-teknik eğitim veren kurumların değişik sektörler arasında sistematik ve verimli bir ilişkinin olmamasından” kaynaklanmaktadır (Koç-ERG, 2012, s.14).

Ayrıca ‘uygulama eğitimin yetersizliği (n=2), sınavsız geçiş (n=1) ve yönlendirme eksikliği (n=1) mesleki-teknik eğitimin diğer sorunları arasında görülmektedir. ML ve MYO öğrencileri Türkiye mesleki-teknik eğitimin sorunları arasında ‘toplumsal algı’ (n=11), ‘istihdam’ (n=6) ve ‘eğitimin kalitesini’ (n=6) ilk üç sıradaki sorunlar olarak görmektedirler. ‘Uygulama eğitimin yetersizliği’ (n=5) ve ‘okul-iş ortamının uyumsuzluğu’ (n=3) öğrenci görüşlerine göre öne çıkan diğer sorunlardır.

#### *4.3.2.1.9. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri*

MTE öğrencileri mesleki-teknik eğitimin sorunları belirlerken onlardan çözüm önerilerini de geliştirmeleri istenmiştir. ML ve MYO öğrencilerinin mesleki-teknik eğitimdeki sorunlara yönelik çözüm önerileri Tablo 76’da verilmektedir.

Tablo 76. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Eğitim (n=10)	Liselere sınavla öğrenci alınmalı (n=5)	K5, K8, K12, K14, K15
		Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı (n=3)	K6, K9, K10
		Eğitimin kalitesi artırılmalı (n=2)	K2, K3
MYO	Toplumsal algı düzeltilmeli (n=3)		K4, K14, K16
		İstihdam artırılmalı (n=2)	K2, K3
		Okul (n=2)	Araç-gereç eksikliği giderilmeli (n=2)
MYO	Eğitim (n=12)	Uygulamalı eğitim imkânları artırılmalı (n=5)	K3, K12, K16, K17, K22
		Eğitimciler sektörü takip etmeli (n=3)	K1, K6, K21
		Eğitimcilerin eğitimine önem verilmeli (n=2)	K2, K11
		Sınavsız geçiş sistemi düzenlemeli (n=1)	K8
		Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı (n=1)	K5
MYO	İstihdam artırılmalı (n=6)		K9, K10, K14, K15, K18, K20
		Okulların sosyal imkânları artırılmalı (n=3)	K3, K4, K12
		Okulların altyapı eksikliği giderilmeli (n=2)	K17, K19
MYO	Yetkililer görevlerini yapmalı (n=3)		K6, K9, K19

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencileri tespit ettikleri sorunlar üzerinden çözüm önerileri sunmuşlardır. Dört kategoride ele alınan çözüm önerilerinden öne çıkan çözüm önerisi ‘meslek liselerine sınavla öğrenci alınması’ (n=5) alt boyutu olmuştur. Sınavla öğrenci alınmasına ilişkin örnek bir görüş aşağıda verilmektedir:

*...Meslek liselerine sınavla öğrenci alınmalıdır. Bölümler çoğaltılmalı ve öğrencilerin puanına göre yerleştirme yapılmalıdır. (K8, E, ML)*

Sınavla öğrenci almak öğrenci kalitesini artırmaya yardımcı olabileceği gibi okulların başarılı ve tercih edilebilir olmasının önünü açacaktır. Sınavsız gelen öğrencilerin başarı düzeylerinin sınavla gelen öğrencilerin başarı düzeylerinden düşük olduğunu istatistiksel

analizlerle tespit eden Karagül (K), Karagül (N) ve Doğan'ın (2011) yaptığı araştırma bu noktayı destekleyici veriler ortaya koymaktadır.

'Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılması' (n=3) ve 'toplumsal algının düzeltilmesi' (n=3) ikinci sıradaki öneri kategorileri olmuştur. Özellikle eğitsel ve mesleki rehberliğin yaygınlaştırılması erken yaşta bireylerin tanınıp yetenekleri dâhilinde eğitime yönlendirilmesi gerekmektedir. İş dünyasının, işinin ehli, üretken ve amaçlı elemanlara olan talepleri; öğrencilerin eğitim ortamlarında mesleki ve diğer yaşam rolleri için gerekli becerileri sistematik olarak kazanmalarına yönelik olarak kariyer gelişim kuramları göz önüne alınması gerekmektedir (Yeşilyaprak, 2011). Bu konuya örnek bir öğrenci görüşü gösterilebilir:

*...İnsanlar ilkokul çağında belirli bir mesleğe ilişkin yönlendirmeler yapılmalıdır. İnsanların yetenekleri farklıdır. Ben tornayı sevmiyorum. Başkası bunu sevebilir. İnsanların bu şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. (K10, E, ML)*

'Okulların araç-gereç eksikliği giderilmesi' (n=2) bir çözüm önerisi olmakla birlikte eğitim uygulamalarının kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır. MYO öğrencileri ML öğrencilerine göre daha farklı nitelikte çözüm önerileri sunmuşlardır. Bunlardan en dikkat çeken 'yetkililer görevlerini yapmalı' (n=3) kategorisi olmuştur. Bu kategori, görüş görüşme esnasında aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

*...İlgili mercilerin, yetkililerin toplanarak sorunları konuşmaları lazım! Tüm imkânlarını kullanarak bu sorunları çözmeleri lazımdır. (K6, ML, Ö, E)*

Yukarıdaki ifade öğrenci gözünde sorunların çözüm yeri olarak yetki sahiplerinin görüldüğüne işaret etmektedir. Bu nedenle ilgili kurum ve kuruluşların bu konuya daha fazla ilgi göstermeleri gerekmektedir. 'Sosyal imkânların artırılması' (n=3) ve 'altyapı eksikliğinin giderilmesi' (n=2) okul kategorisinde geliştirilen çözüm önerileridir. 'İstihdamın artırılması' (n=6) önemli bir noktaya çözüm üretilmesini sağlamaktadır. 'Uygulamalı eğitim imkânları artırılmalı' (n=5), 'eğitimciler sektörü takip etmeli' (n=3), 'eğitimcilerin eğitime önem verilmeli' (n=2), 'sınavsız geçiş sistemi düzenlemeli' (n=1), 'eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı' (n=1) eğitim kategorisinde önerilen çözüm yolları olmuştur.

#### 4.3.2.1.10. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentileri

MTE öğrencilerinin almış oldukları eğitim süreci ve süreç sonundan bazı beklentileri olması doğal bir durumdur. ML ve MYO öğrencilerinin mesleki-tekni eğitimden beklentileri incelendiğinde Tablo 77'deki bulgular elde edilmiştir.

Tablo 77. Öğrencilerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentileri

Okul Türü	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML	Eğitim (n=10)	Lisans eğitimi alma (n=6)	K4, K5, K7, K9, K10, K15
		Önlisans eğitimi alma (n=4)	K8, K11, K13, K14
	İş (n=10)	Mesleğimi yapma (n=7)	K1, K2, K3, K6, K7, K9, K16
Farklı bir meslek alanında çalışma (n=2)		K5, K12	
Öğrenim hayatını sonlandırma (n=1)		K17	
MYO	Eğitim (n=12)	Öğrenim hayatını sürdürme (n=7)	K2, K5, K7, K14, K17, K18, K22
		Lisans eğitimi alma (n=3)	K6, K8, K16
		Okullarda uygulamalı eğitim verilmeli (n=1)	K15
		Eğitim hayatını sonlandırma (n=1)	K11
	İş (n=11)	Farklı bir meslek alanında çalışma (n=6)	K1, K3, K4, K13, K21, K23
		Çalışma hayatına başlama (n=3)	K5, K10, K19
	Mesleğimde mutlu olma (n=1)	K12	
	İyi bir iş imkânı (n=1)	K20	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=40

ML öğrencileri mesleki-tekni eğitimde, 'eğitim' (n=10) ve 'iş' (n=10) kategorileri yönünde beklentilere sahiptirler. 'Lisans eğitimi alma' (n=6) ve 'önlisans eğitimi alma' (n=4) öğrencilerin eğitim kategorisindeki beklentilerini ortaya koymaktadır. 'Mesleğimi yapma' (n=7), 'farklı bir meslek alanında çalışma' (n=2) ve 'öğrenim hayatını sonlandırma' (n=1) ML öğrencilerinin iş yaşamına dönük beklentileri arasındadır.

MYO öğrencilerinin ML öğrencileri gibi 'eğitim' (n=12) ve 'iş' (n=11) kategorilerine dönük beklentileri bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak bu beklentilerin farklılaştığı görülmektedir.

'Öğrenim hayatını sürdürme' (n=7), 'lisans eğitimi alma' (n=3), 'okullarda uygulamalı eğitim verilmeli' (n=1) ve 'eğitim hayatını sonlandırma' (n=1) eğitime kategorisine ilişkin öğrenci beklentilerini oluşturmaktadır. 'Farklı bir meslek alanında çalışma' (n=6), 'çalışma hayatına başlama' (n=3), 'mesleğimde mutlu olma' (n=1) ve 'iyi bir iş imkânı' (n=1) öğrencilerin işe dönük beklentileri arasındadır. Ancak farklı bir meslek alanında çalışma her iki öğrenci grubunda yer alan üzerinde önemle durulması gereken bir noktayı

oluşturmaktadır. MEB (2010a) tarafından yürütülen araştırmada meslek lisesi mezunlarına üzerinde “bu okuldan mezun olmanızın iş bulmadaki etkisi” araştırılmıştır. Ticaret meslek lisesi mezunlarının % 41,1’i şu an çalıştığı işini bulmasında mezun olduğu okulun bir fonksiyonu olmadığını belirtirken, Anadolu ticaret meslek lisesi mezunlarının % 45,7’si şu an çalıştığı işini bulmasında mezun olduğu okulun bir fonksiyonu olmadığını belirtmişlerdir. Bu durum okul ve alınan eğitimin etkisizliği nedeniyle bireylerin farklı alanlarda istihdam edilmesine yol açmaktadır. Ayrıca bireylerin eğitim aldıkları mesleğin dışında bir istihdamı seçmesinin nedenlerinin araştırılması istihdam kayıplarının önüne geçebilir.

#### ***4.3.2.2. Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

Bu bölümde araştırmanın öğretmen görüşlerini ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenler oluşturmaktadır (n=39). Bu alana ait veriler katılımcılara yöneltilen 14 farklı sorunun cevaplarına ilişkin içerik analizine dayanmaktadır.

##### ***4.3.2.2.1. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri***

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 78’de sunulmaktadır.



Tablo 78. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmeni	Eğitim (n=15)	Öğrenci kalitesi (n=10)	K2, K3, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K16, K17
		Uygulama eğitimin yetersizliği (n=2)	K12, K16
		Yönlendirme eksikliği (n=2)	K5, K7
		Milli bir eğitim politikanın olmaması (n=1)	K10
	Okul (n=12)	Araç-gereç eksikliği (n=4)	K2, K7, K8, K15
		Altyapı eksikliği (n=3)	K3, K7, K10
		Meslek okullarının mevcut durumu (n=2)	K6, K13
		Sektörü takip edememesi (n=2)	K2, K11
		Meslek okullarının etkisiz olması (n=1)	K11
	İstihdam (n=6)	İstihdam (n=3)	K1, K5, K14
Nitelikli işgücü eksikliği (n=3)		K1, K12, K13	
Eğitim programları (n=3)	Eğitim programlarının yetersizliği (n=2)	K10, K12	
	Programların ağır olması (n=1)	K3	
Toplumsal algı (n=3)		K4, K5, K10	
MYO Öğretim Görevlisi	Eğitim (n=14)	Öğrenci kalitesi (n=4)	3, 4, 8, 9
		Uygulama eğitimin yetersizliği (n=4)	2, 7, 8, 11
		İstihdam (n=2)	2, 11
		Milli bir eğitim politikanın olmaması (n=3)	5, 6, 10
		Teorik eğitimin ağırlıklı olması (n=2)	2, 7
		Sınavsız geçiş (n=1)	8
	Toplumsal algı (n=3)		2, 4, 9
İstihdam (n=3)	İstihdam (n=2)	K2, K11	
	Düşük ücretlerle istihdam (n=1)	K3	
Okul (n=3)	Altyapı eksikliği (n=3)	3, 8, 12	
Akademisyen	Eğitim (n=19)	Sınavsız geçiş (n=4)	1, 2, 5, 6
		Öğrenci kalitesi (n=4)	3, 4, 5, 8
		Eğitimin kalitesi (n=3)	1, 3, 9
		Uygulama eğitimin yetersizliği (n=2)	6, 8
		Programların güncel olmaması (n=2)	1, 8
		Mesleki eğitimin pahalı olması (n=1)	4
		Yönlendirme eksikliği (n=1)	1
	Okul (n=6)	Altyapı eksikliği (n=3)	1, 9, 10
		Araç-gereç eksikliği (n=2)	1, 8
		Laboratuvar ve atölye eksikliği (n=1)	1
Toplumsal algı (n=3)		2, 4, 9	
İstihdam (n=2)		8, 9	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

Tablo 78'e göre ML öğretmenleri sorunları tespit ederken verdikleri cevaplar 5 farklı kategori oluşturmuştur. 'Eğitim' (n=15), 'okul' (n=12), 'eğitim programları' (n=3), 'istihdam' (n=6) ve 'toplumsal algı' (n=3) bu kategorileri oluşturmaktadır. 'Öğrenci kalitesi' (n=10), 'uygulama eğitimin yetersizliği' (n=2), 'yönlendirme eksikliği' (n=2) ve 'milli bir eğitim politikanın olmaması' (n=1) ML öğretmenleri görüşlerine göre eğitim kategorisine ait alt boyutları meydana getirmektedir.

ML öğretmenleri mesleki-teknik eğitim okullarına ait bazı sorunları tespit etmişlerdir. 'Araç-gereç eksikliği' (n=4), 'altyapı eksikliği' (n=3), 'meslek okullarının mevcut durumu' (n=2), 'sektörü takip edememe' (n=2) ve 'meslek okullarının etkisiz olması' (n=1) okulların mevcut sorunları arasında yer almıştır. 'Eğitim programlarının yetersizliği' (n=2) ve 'programların ağır olması' (n=1) eğitim programları kategorisinde ML öğretmenlerince tespit edilen sorunlardır. Eğitim programlarının öğrenci seviyesine göre ağır olmasıyla ilgili öğretmen görüşü aşağıda sunulmaktadır:

*...Meslek liselerinde konu içerikleri olarak yoğun bir mesleki eğitim müfredatına sahibiz. Üniversite eğitimine yakın ağır bir müfredat var. İyi öğrencilerle bu konularla başarı sağlanabilir. Ancak bu okullara gelen öğrenci profiliyle bunu yapmak oldukça zor. Buradaki müfredatı benim mezun olduğum lisans programıyla karşılaştırdığımda meslek lisesinde içerik olarak lisans programından fazla bir müfredat var. Bu öğrencilere oldukça ağır geliyor. 30 kişilik bir sınıfta dersi alabilecek 4-5 öğrenci çıkıyor...(K3, ML, Öğretmen, E)*

'İstihdam' (n=6) ve 'toplumsal algı' (n=3) ML öğretmenlerince belirtilen diğer sorunlar arasında karşımıza çıkmaktadır. İstihdam sorununun ML öğretmenlerince dile getirildiği görülmektedir. Bu görüşü örneklendiren öğretmen görüşü aşağıda verilmektedir:

*... mezun öğrencilerimizin istihdam edilmesinde sıkıntı yaşıyor. Öğrenciler yeterli derecede istihdam edilebilirse iyi kalitede öğrenci buraya yönelecektir. Gereken önem bu sayede verilecektir. (K7, ML, Öğretmen, E)*

ML öğretmenleri toplumsal algının (n=3) mesleki-teknik eğitimin sorunlarından biri olduğu görüşündedirler. Bu durumu özetleyen bir öğretmen görüşü aşağıda verilmektedir:

*...Toplum dışarıda gezeceğine çocuğum gitsin meslek lisesin gitsin. Belki bir meslek sahibi olur" diyorlar. Bizim okuduğumuz bölümler dikkate alınmıyor. İlçe Milli Eğitim Müdürümüz geçenlerde bana "ne kadar ...!.. bir bölüm okumuşsun!" dedi. Bunu kendi okul müdürümden de duydum. Biz ara elaman yetiştiriyoruz ama meslek liseleri idarecinin gözünde de toplumun gözünde de öğrencinin gözünde de değersiz duruma geldi! Ne yazık ki, bakış açısı bundan ibaret! (K10, ML, Öğretmen, B)*

Bu ML öğretmeninin görüşünün nedenini, Onuncu Kalkınma Planında yer alan “*Mesleki eğitim ile ilgili yaşanan sorunların en önemlilerinden birisi toplumda bu konu ile ilgili yeterince farkındalık olmaması ve mesleki-teknik eğitim ikincil bir eğitim olarak görülmekte, sosyal ve ekonomik değer daha çok genel ortaöğretim ve yükseköğretime atfedilmekte*” olması toplum içinde yaygın olan olumsuz düşüncelerin nedenini ortaya koymaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s.27).

MYO öğretim görevlileri ML öğretmenlerine benzer şekilde sorunları tespit etmişlerdir. Eğitim programlarına ilişkin bir görüşün olmadığı öğretim görevlilerinde ‘istihdam’ (n=3), ‘toplumsal algı’ (n=3), ‘okul’ (n=3) ve ‘eğitim’ (n=14) kategorileri oluşmuştur. ‘Öğrenci kalitesi’ (n=4), ‘uygulama eğitimin yetersizliği’ (n=4), ‘altyapı eksikliği’ (n=3) ve ‘milli bir eğitim politikanın olmaması’ (n=3) alt boyutları MYO öğretim görevlilerinin ML öğretmenleriyle aynı görüşte olduklarını ortaya koymaktadır.

Akademisyenlerin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde diğer öğretmen gruplarından farklı görüşe sahip olmadıkları tespit edilmiştir. ‘Toplumsal algı’ (n=3), ‘istihdam’ (n=2), ‘eğitim’ (n=19) ve ‘okul’ (n=6) kategorilerinin oluşması bunu kanıtlar niteliktedir. ‘Sınavsız geçiş’ (n=4), ‘öğrenci kalitesi’ (n=4) ve ‘eğitimin kalitesi’ (n=3) önemli sorunlar olarak görülürken ‘mesleki eğitimin pahalı olması’ (n=1) akademisyenler tarafından önemli bulunmuştur. ‘Yönlendirme eksikliğinin’ (n=1) ML öğretmenlerinde olduğu gibi görüşler arasında olduğu görülmektedir. Akademisyenler mesleki-teknik eğitimde uygulama sorununu önemli bulmaktadırlar. Uygulama eğitiminin yetersiz sunulması eğitim çıktılarının verimsiz iş performansı nedeniyle talep edilebilirliği ile ilgili sorunlar yaşaması beklenmektedir. Bunu destekleyen bir akademisyen görüşü aşağıda verilmektedir:

*...Teknisyen yetiştirmemiz gerekiyor. Pratik eğitim veriyoruz ama pratik eğitimde sorunlar yaşıyoruz. Bu durum işimizi zorlaştırıyor. Sadece okutmak için ya da hedefi olmayan hiçbir okul kazanamayan boşta kalmasını istenmeyen öğrenciler bu okullara toplanıyor. Herkesin okumaya karşı bir isteği var. Ancak uygulama yani pratik eğitimin az olması piyasa koşullarında öğrencinin iş bulmasını zorlaştırmaktadır. (K6, Akademisyen, E)*

#### 4.3.2.2.2. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

ML öğretmenleri ve MYO öğretim görevlileri ile akademisyenler mesleki-teknik eğitimde belirledikleri sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 79’da verilmektedir.

Tablo 79. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Öğretmen	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Eğitime ilişkin (n=19)	Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=6)	K3, K4, K6, K7, K9, K13
		Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı (n=6)	K1, K2, K5, K8, K9, K11
		Uygulama eğitimi artırılmalı (n=4) Eğitim kalitesi artırılmalı (n=3)	K2, K6, K12, K15 K2, K11, K17
	Okula ilişkin (n=11)	Okulların altyapı eksikliği giderilmeli (n=6)	K2, K4, K6, K11, K13, K14
		Araç-gereç eksikliği giderilmeli (n=5)	K2, K4, K6, K11, K16
İstihdam artırılmalı (n=6)	-	K2, K3, K4, K5, K7, K17	
Toplumsal algı düzeltilmeli (n=4)	-	K3, K9, K10, K15	
MYO Öğretim Görevlileri	Eğitime ilişkin (n=11)	Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=4)	K4, K7, K8, K9
		Uygulamalı eğitimi imkânları artırılmalı (n=2)	K8, K10
		Bölge ihtiyaçlar gözetilmeli (n=2)	K4, K12
		Milli bir eğitim politikası hazırlanmalı (n=2)	K5, K6
	Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı (n=1)	K3	
Okula ilişkin (n=2)	Okulların altyapı eksikliği giderilmeli (n=2)	K1, K2	
İstihdam artırılmalı (n=2)	-	K2, K11	
Akademisyenler	Eğitime ilişkin (n=14)	Uygulamalı eğitim imkânları artırılmalı (n=3)	K1, K4, K6
		Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=3)	K1, K5, K10
		Eğitimin kalitesi artırılmalı (n=2)	K1, K10
		Sınavsız geçiş sistemi kaldırılmalı (n=2)	K1, K2
		Sınavsız geçiş sistemi düzenlenmeli (n=2)	K4, K5
	Eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı (n=2)	K3, K9	
Okula ilişkin (n=11)	Okulların sosyal imkânları artırılmalı (n=3)	K3, K4, K12	
Araç-gereç eksikliği giderilmeli (n=3)	K1, K4, K7		
Laboratuvar ve atölyeler geliştirilmeli (n=3)	K1, K4, K7		
Okulların altyapı eksikliği giderilmeli (n=2)	K17, K19		
İstihdama ilişkin (n=5)	İstihdam artırılmalı (n=3) Çalışan ücretleri iyileştirilmeli (n=2)	K1, K8, K9 K4, K8	
Toplumsal algı düzeltilmeli (n=4)	-	K4, K7, K8, K10	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenleri mesleki-teknik eğitimdeki sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ‘eğitim’, ‘okul’, ‘istihdam’ ve ‘toplumsal algı’ kategorilerine yönelik olarak sunmuşlardır. ‘İstihdam artırılmalı’ (n=6), ‘toplumsal algı düzeltilmeli’ (n=4) ile okul kategorisine ilişkin olarak ‘okulların altyapı eksikliği giderilmeli’ (n=6) ve ‘eğitim kalitesi artırılmalı’ (n=3) ML öğretmenlerinin çözüm önerileri arasında yer almaktadır. Eğitim kategorisine ilişkin olarak ‘öğrenci kalitesi artırılmalı’ (n=6), ‘eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmalı’ (n=6), ‘uygulama eğitimi artırılmalı’ (n=4) ve ‘eğitim kalitesi artırılmalı’ (n=3) ML öğretmenlerinin çözüm önerilerini oluşturan alt boyutlardır.

MYO öğretim görevlilerinin mesleki-teknik eğitimdeki sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde üç tür çözüm önerisinin ortaya çıktığı görülmektedir. ‘İstihdamın artırılması’ (n=2), ‘eğitim’ (n=11) ve ‘okul’ (n=2) ilişkin çözüm önerileri öğretim görevlilerinin görüşlerini yansıtmaktadır.

MYO öğretim görevlilerinin eğitim kategorisine ilişkin görüşleri ‘öğrenci kalitesinin artırılmasını’ (n=4), ‘uygulamalı eğitimi imkânlarının artırılması’ (n=2), ‘bölge ihtiyaçlarının gözetilmesi’ (n=2), ‘milli bir eğitim politikası hazırlanması’ (n=2) ile ‘eğitsel ve mesleki rehberlik imkânları yaygınlaştırılmasını’ (n=1) alt boyutlarını içermektedir. ‘Okulların altyapı eksikliğinin giderilmesi’ (n=2) ML öğretmenlerinde olduğu gibi MYO öğretim görevlilerince de dile getirildiği görülmüştür. Ayrıca MYO öğretim görevlileri ‘istihdamın artırılmasının’ (n=2) sorunların çözümünde etkili olacağını düşünmektedirler. Bu konudaki bir MYO öğretim görevlisi aşağıdaki görüşleri paylaşmaktadır:

*...Okulların verilen eğitime uyum olarak donatılması ile eğitimin kalitesi artırılabilir. Devletin mezun olan mesleki eğitim öğrencilere istihdam yaratmada daha özendirici tedbirler alması bu okullara olan ilgiyi canlı tutar. Özel sektör ağırlıklı eğitim-öğretim yapılarak bireylerin gerçek iş hayatına hazırlanmaları sağlanabilir. (K2, MYO Öğr. Görevlisi, E)*

Akademisyenlerin sorunlara ilişkin çözüm önerileri diğer öğretmen gruplarına benzemekle birlikte bazı farklılıkların olduğu görülmüştür. ‘Toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=4), ‘istihdamın artırılması’ (n=5), ‘okula’ (n=11) ve ‘eğitime’ (n=14) ilişkin bazı öneriler diğer öğretmen gruplarıyla benzer özellikler taşımaktadır. ‘Sınavsız geçiş sistemi kaldırılmalı’ (n=2), ‘sınavsız geçiş sistemi düzenlenmeli’ (n=2) ve ‘okulların sosyal imkânları artırılmalı’ (n=3) akademisyenlerin diğerlerinden farklı olarak sundukları çözüm önerileri olmuştur.

ML öğretmenleri ve MYO öğretim görevlilerinde olduğu gibi akademisyenlerin de öğrenci kalitesinin artırılmasını, uygulamalı eğitim imkânları artırılmasını, eğitsel ve mesleki

rehberlik imkânları yaygınlaştırılmasını çözüm önerilerinin arasına aldığı görülmektedir. Bu bakımdan dile getirilen bu üç önemli çözüm önerisinin dikkate alınması mesleki-teknik eğitime fayda sağlayacağını söylemek mümkün görünmektedir.

‘Öğrenci kalitesi artırılmalı’ (n=13), ‘istihdam artırılmalı’ (n=11), ‘araç-gereç eksikliği giderilmeli’ (n=10), ‘okulların altyapı eksikliği giderilmeli’ (n=10) ve ‘toplumsal algı düzeltilmeli’ (n=10) önerileri öğretmen paydaş grubunun mesleki-teknik eğitimdeki sorunlara ilişkin öne çıkan çözüm önerileridir. Bu çözüm önerilerine bir bütün olarak görüşlerinde yer veren bir akademisyen aşağıdakileri söylemektedir:

*...Eğitim kalitesi özellikle meslek yüksekokullarında artırılabilir. Eğitim materyalleri güncellenerek gereksiz bilgilerin çıkarılması gerekir. Sınavsız geçiş uygulamasına son verilerek daha nitelikli öğrenci alımı yapılabilir. Okullardaki atölye ve laboratuvarlar teknolojiye açık hale getirilmelidir. Okulların alt yapı eksikliği giderilerek kurumların daha güçlü hale gelmesi sağlanmalıdır. Piyasada geçerli olan teknolojik araç-gereçler okullarda öğrencilerin kullanımına sunulmalıdır. Uygulamaya ağırlık verilmeli, program ve ders çıktıları takip edilmelidir. (K1, Akademisyen, E)*

Yörük, Dikici ve Uysal’ın (2002) “Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim” adlı çalışmasında yukarıda belirtilen sorunların varlığını daha önce tespit ettiği görülmüştür. Araştırmacıların bu çalışmayla benzerlik gösteren sorunlar için; programları yeniden gözden geçirilmeli, bilgi toplumunda teknolojik gelişmeler ve sanayinin ihtiyacı programlar da dikkate alınmalı, meslek liseleri esnek bir yapıya kavuşturulmalı, çevrenin ihtiyaçları da dikkate alınarak yeni programlar açılabilir veya bazıları kapatılabilir önerilerini getirmesi bu çalışmada katılımcılar tarafından tespit edilen çözüm önerileriyle benzerlikler taşımaktadır.

#### 4.3.2.2.3. Öğretmenlerin MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri

MEB, mesleki-teknik eğitimin temel sağlayıcısı olarak Türkiye’de bu alanın yararlanıcılarına hizmet sunmaktadır. MEB’in bu rolünü verimli şekilde yapabilmesi mesleki-teknik eğitimin kalitesini artıracak gibi aksi durumda eğitimin sorunlarla mücadele etmesi zorlaşacaktır. Mesleki-teknik eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin MEB’in bu rolüne ilişkin görüşleri bu anlamda önemli bulunmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerinin MEB’in rolüne ilişkin görüşleri Tablo 80’de verilmektedir.

Tablo 80. Öğretmenlerin MEB'in Rolüne İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Kurumsal rolü (n=21)	Sektör işbirliğini artırma (n=7)	K1, K2, K3, K4, K8, K10, K15
		Kararlarında paylaşımcı olmalı (n=4) Koordinasyonu sağlama (n=4) Teşvikleri artırma (n=3) İstihdamı geliştirme (n=2) Reklam ve tanıtım yapma (n=1)	K1, K10, K13, K14 K4, K5, K6, K11 K2, K9, K12 K3, K13 K9
	Eğitime ilişkin rolü (n=11)	Altyapıya yatırım yapma (n=6) Sektörü takip etme (n=4) Bölgesel ihtiyaçlara cevap verme (n=1)	K5, K6, K7, K8, K16, K17 K6, K7, K8, K14 K5
MYO Öğretim Görevlileri	Kurumsal rolü (n=13)	Kararlarında paylaşımcı olma (n=5) Daha etkin olma (n=4) Çalışmalarında planlı olma (n=2) Koordinasyonu sağlama (n=2)	K4, K5, K6, K7, K12 K2, K8, K9, K10 K3, K10 K4, K11
		Eğitime ilişkin rolü (n=2)	Yeterlilikleri düzenleme (n=2)
Akademisyenler	Kurumsal rolü (n=15)	Kararlarında paylaşımcı olma (n=5) Sektör işbirliğini artırma (n=3) Milli bir eğitim politikası geliştirme (n=3) Proje sonuçları değerlendirme (n=2) Teşkilat yapısını düzenleme (n=2)	K2, K5, K7, K8, K9 K1, K5, K8 K4, K5, K7 K4, K9 K6, K10
		Eğitime ilişkin rolü (n=4)	Öğrenci seçimi yapma (n=3) Programları güncelleme (n=2)

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin MEB'in mesleki-teknik eğitimdeki rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde 'kurumsal roller' (n=21) ve 'eğitime ilişkin roller' (n=10) boyutları olduğu görülmektedir. 'Sektör işbirliğini artırma' (n=7), 'kararlarında paylaşımcı olma' (n=4), 'koordinasyonu sağlama' (n=4), 'teşvikleri artırma' (n=3), 'istihdamı geliştirme' (n=2), 'reklam ve tanıtım yapma' (n=1) MEB'in kurumsal rolleri kategorisi içinde ML öğretmenlerince yeterli görülmeyen MEB'in rolleridir. 'Altyapıya yatırım yapma' (n=6), 'sektörü takip etme' (n=4) ve 'bölgesel ihtiyaçlara cevap verme' (n=1) ML öğretmenlerince eğitime ilişkin MEB'in yerine getirmesi gereken rolleri arasında görülmektedir.

ML öğretmenlerinin MEB'in rollerinden biri olarak gördüğü 'reklam ve tanıtım yapma' (n=1) mesleki-teknik eğitimin olumsuz imajının ortadan kaldırılmasına ve bireylerin

bilinçli bir biçimde alana yönlendirilmelerine yardımcı olabilir. Bunu destekleyecek bir öğretmen görüşü aşağıda verilmektedir.

*...Mesleki eğitime karşı yanlış ve eksik bilgiler var. Örneğin “Pazarlama ve Perakende bölümü” için “pazarıcı mı olacak?” sorusuyla nitelendiriyoruz. Rehberlik eksiliğimiz bulunuyor. Aileler bilinçsizce hareket ediyorlar. Okulların ve iş alanlarının reklamı yapılmıyor. Bu bölümlerin doğru tanıtılması gerekir. (K10, ML Öğretmeni, B)*

MYO öğretim görevlilerinin MEB’in rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde ML öğretmenlerinin görüşlerine benzediğini söylemek mümkün olmaktadır. MYO öğretim görevlileri eğitim kategorisine (n=2) ilişkin olarak ‘yeterlilikleri düzenlemeyi’ (n=2) MEB’in rolleri arasında görmektedirler. MEB’in ‘kurumsal rolleri’ (n=13) kategorisine bakıldığında ‘kararlarında paylaşımcı olma’ (n=5) ve ‘koordinasyonu sağlama’ (n=2) rolleri ML öğretmenleriyle aynı görüşü paylaştıklarını göstermektedir. ‘Daha etkin olma’ (n=4) ile ‘çalışmalarında planlı olma’ (n=2) rollerini MYO öğretim görevlilerinin Bakanlığın kurumsal rolleri olarak gördüğünü ortaya koymaktadır.

Akademisyenlerin diğer iki öğretmen grubunda olduğu gibi MEB’in ‘eğitime ilişkin rolü’ ve ‘kurumsal rolüne’ yönelik görüşleri paylaşmışlardır. Akademisyenler, ‘öğrenci seçimi yapma’ (n=3) ve ‘programları güncellemeyi’ (n=2) MEB’in eğitime ilişkin rolü olarak algılamaktadırlar. Ayrıca akademisyenler ‘kararlarında paylaşımcı olma’ (n=5), ‘sektör işbirliğini artırma’ (n=3), ‘milli bir eğitim politikası geliştirme’ (n=3), ‘proje sonuçlarını değerlendirme’ (n=2) ve ‘teşkilat yapısını düzenlemeyi’ (n=2) MEB’in kurumsal rolü kategorisindeki roller olarak görmektedirler. Bu rollerin Bakanlık tarafından yerine getirilmesi gerektiği düşüncesini taşıyan akademisyenler alanda teoriğin oldukça iyi olduğu ancak uygulamada bazı aksaklıkların yaşandığını savunmaktadırlar. Bu durumu örnekleyen ve destekleyen akademisyen görüşü aşağıdaki şekildedir:

*...MEB’in rolü eksik değil de görevini yerine getirmediğini düşünüyorum. Mesleki eğitimde yapılan çalışmaların çok olumlu bir yansıması olmadı! Belki sistemde bir aksaklığımız var. Pratik ve uygulama birbirinden farklıdır. Teorik bilgiyi çok iyi biliyor olabilirler ama uygulama safhası farklılıklar içerir. Teoriyi ve uygulamayı sahayı iyi bilen yöneticileri bir araya getirilmesi gerekir. (K6, Akademisyen, Yrd. Doç., E)*

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde Bakanlığın ‘kararlarında paylaşımcı olma’ (n=14) MEB’in kurumsal rolüne ilişkin ilk sıradaki rolü yansıtmaktadır. Bu bakımdan katılımcılar Bakanlığın karar alma sürecinde daha az paylaşımcı olarak görmektedirler. Ancak MEB’in (2013a: 56) bu durumu mesleki-



teknik eğitimin kapasite alanında zayıf yönü olarak gördüğü ve durumu “*ilgili sektörlerin sürecin yönetiminde ve karar alma mekanizmalarında yer almaması*” şeklinde ifade ettiği görülmüştür. MEB, katılımcıların aksine kendisini daha az paylaşımcı değil paydaşları sürece katılmayarak onları daha az paylaşımcı görmektedir.

#### 4.3.2.2.4. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 81’de yer almaktadır.

Tablo 81. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Güçlü Yönler (n=16)	Eğitimci kadrosu (n=7) Tarihsel yönü (n=4) Genç nüfus (n=3) İlginin olması (n=2)	K3, K4, K6, K7, K9, K12, K13 K8, K10, K11, K15 K1, K14, K15 K6, K7
	Zayıf Yönler (n=27)	Öğrenci kalitesi (n=7) Altyapı eksikliği (n=7) Toplumsal algı (n=6) Yönlendirme eksikliği (n=4) Eğitimin kalitesi (n=2) Aile etkisi (n=1)	K2, K3, K6, K7, K10, K15, K17 K2, K3, K5, K6, K8, K9, K16 K2, K3, K4, 6, 7, 10 K1, 8, K10, K17 K5, K16 K1
MYO Öğretim Görevlileri	Zayıf Yönler (n=26)	Öğrenci kalitesi (n=5) Altyapı yetersizliği (n=3) Eğitim programları (n=3) Uygulama eğitimi eksikliği (n=3) Özel sektörün ilgi düzeyi (n=3) Toplumsal algı (n=3) Araç-gereç eksikliği (n=2) Sınavsız geçiş (n=2) Aile etkisi (n=2)	K2, K4, K6, K8, K9 K3, K7, K11 K4, K9, K10 K2, K4, K9 K1, K6, K8 K3, K4, K8 K1, K3 K2, K9 K5, K12
	Güçlü Yönler (n=15)	Eğitimci kadrosu (n=6) İlginin olması (n=4) Genç nüfus (n=3) Tarihsel yönü (n=2)	K1, K2, K3, K6, K8, K9 K1, K2, K5, K6 K2, K6, K10 K8, K9
Akademisyenler	Zayıf Yönler (n=14)	Öğrenci kalitesi (n=5) Araç-gereç eksikliği (n=4) Toplumsal algı (n=3) Eğitimin kalitesi (n=2)	K1, K2, K3, K4, K6 K1, K2, 4, 10 K1, 7, 9 K1, 5
	Güçlü Yönler (n=13)	Genç nüfus (n=6) Eğitimci kadrosu (n=3) İlginin olması (n=2) Tarihsel yönü (n=2)	K1, K2, K4, K5, K6, K8 K3, K7, K10 K2, K6 K8, K9

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin görüşleri içinde Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin zayıf yönlerinin güçlü yönlerinden daha fazla olduğunu görülmektedir. ‘Öğrenci kalitesi’ (n=7), ‘altyapı eksikliği’ (n=7), ‘toplumsal algı’ (n=6), ‘yönlendirme eksikliği’ (n=4), ‘eğitimin kalitesi’ (n=2) ve ‘aile etkisi’ (n=1) mesleki-teknik eğitimin ML öğretmenlerine göre zayıf yönleridir. ‘Eğitimci kadrosu’ (n=7), ‘tarihsel yönü’ (n=4), ‘genç nüfus’ (n=3) ve ‘ilginin olması’ (n=2) ML öğretmenlerinin görüşleri arasındaki güçlü yönleri oluşturmaktadır.

Mesleki-teknik eğitimin toplumumuzda tarihten gelen bir yönü bulunmaktadır. Bu yön geleneksel bir bakış açısıyla toplumdaki mesleki-teknik eğitime etki etmiştir. Bu yönün toplumu etkilemesiyle toplumun mesleki eğitime bakış açısını etkilemiştir (Demir ve Şen, 2009 ve Akyüz, 2013). Mesleki eğitimin tarihsel yönü ve toplumda var olan ilgiyi destekleyen ML öğretmeni görüşü aşağıda verilmektedir:

*...bir güçlü yön aklıma gelmedi ama usta-çırak ilişkisi bizde daha sıcaktır. Çok uçmuş değildir. Bu Ahilikten gelen biz özelliştir. Bence halk arasında da mesleki eğitime ilişkin hala olumlu duyguları vardır. “Gezen aslan yatan aslandan iyidir.” ya da babamın bana söylediği gibi “mesleği olan öğlene kadar, mesleği olmayan akşama kadar aç.” sözü bunu anlatıyor. (8, ML Öğretmeni, E)*

MYO öğretim görevlilerinin görüşleri incelendiğinde ML öğretmenlerinin görüşlerine benzer bir durum olduğu görülmektedir. Bu öğretmen grubunun zayıf yön algısının güçlü yönlerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. MYO öğretim görevlileri mesleki-teknik eğitimin güçlü yönleri arasında ML öğretmenleriyle aynı olan ‘eğitimci kadrosu’ (n=6), ‘ilginin olması’ (n=4), ‘genç nüfus’ (n=3) ve ‘tarihsel yönü’ (n=2) görmüşlerdir. ‘Eğitim programları’ (n=3), ‘uygulama eğitimi eksikliği’ (n=3), ‘özel sektörün ilgi düzeyi’ (n=3) ve ‘sınavsız geçiş’ (n=2) MYO öğretim elemanlarının ML öğretmenlerinden farklı olarak tespit ettikleri zayıf yönleri meydana getirmiştir.

Akademisyenlerin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde güçlü yönlerin değişmediği görülmektedir. Zayıf yönlerde farklı bir yön bulunmamakla birlikte eşit sayıda güçlü ve zayıf yönün olduğu tespit edilmiştir. Güçlü yönlerde ‘genç nüfus’ (n=6), zayıf yönlerde ‘öğrenci kalitesi’ (n=5) öne çıkan mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönleri olmuştur.

Akademisyenler mesleki-teknik eğitimin zayıf yönleriyle ilgili görüşlerini paylaşırken öğrenci kalitesini zayıf yönler arasında görmüşlerdir. Öğrenci kalitesinin artması öğrenim görenlerin daha nitelikli yetişmesini sağlarken mezunların daha nitelikli meslek

yeterliliklere sahip olmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenci kalitesinin bu noktadaki etkisini destekleyen paydaş görüşü aşağıda verilmektedir.

*...Bizi bağlayan en önemli sıkıntı aslında öğrencilerimiz. Bizler öğrenci odaklı ders veriyoruz ama öğrencilerimiz dersin amaçlarına karşılık verecek düzeyde değiller. Bazıları temel matematik dahi bilmiyorlar. (K3, Akademisyen, Yrd.Doç., E)*

Katılımcıların görüşlerinde en güçlü yön olarak nitelendirdiği ülkenin genç nüfusun zayıf yönlerde öğrenci kalitesizliği olarak karşımıza çıkması mesleki-teknik eğitimde nitelikli bir biçimde okullaştırılmadığını sonucu doğurmaktadır. MEB'in yapmış olduğu analizde genç nüfusun çok olması "tehdit" olarak görülmüştür. Bu durum nitelikli bireylerin mesleki-teknik eğitimi seçmemelerinden de kaynaklanmaktadır (MEB, 2013a, s. 59).

#### *4.3.2.2.5. Öğretmenlerin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri*

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşleri Tablo 82'de verilmektedir.

Tablo 82. ML Öğretmenlerinin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**	
ML Öğretmenleri	Okula ilişkin (n=18)	Araç-gereç eksikliği (n=8)	K1, K4, K5, K7, K8, 10, K11, K13	
		Altyapı yetersizliği (n=4)	K3, K5, K8, K15	
		Atölye eksikliği (n=3)	K9, K10, K11	
		Eğitimci kadrosu eksikliği (n=3)	K4, K8, K15	
MYO Öğretim Görevlileri	Olumsuz bakış (n=8)	Yeterli bulmama (n=8)	K4, K5, K7, K8, K9, 10, K11, K14	
		Olumlu bakış (n=4)	Yeterli bulma (n=2) Kısmen yeterli bulma (n=2)	K2, K12 K6, K17
MYO Öğretim Görevlileri	Okula ilişkin (n=10)	Sosyal imkânsızlıklar (n=3)	K6, K7, K9	
		Altyapı yetersizliği (n=3)	K4, K9, K12	
		Atölye eksikliği (n=2)	K2, K9	
Akademisyenler	Olumlu bakış (n=5)	Yeterli bulma (n=3)	K1, K5, K6	
		Kısmen yeterli bulma (n=2)	K8, K10	
Akademisyenler	Olumsuz bakış (n=5)	Yeterli bulmama (n=5)	K2, K3, K4, K7, K11	
		Öğrenme-öğretme ortamına ilişkin (n=11)	Atölye ve laboratuvarların yetersizliği (n=5)	K1, K4, K6, K7, K8
			Araç-gereç eksikliği (n=3)	K1, K4, K6
Altyapı yetersizliği (n=3)	K4, K7, K10			
Akademisyenler	Verilen eğitime ilişkin (n=8)	Eğitimin teorik yapılması (n=4)	K3, K5, K7, K9	
		Uygulama eğitimi yetersizliği (n=4)	K5, K6, K7, K9	
Akademisyenler	Okula ilişkin (n=5)	Ulaşım sorunları olması (n=2)	K1, K9	
		Sosyal imkânların yetersizliği (n=2)	K2, K10	
		Okulun merkeze uzak olması (n=1)	K1	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşleri ‘olumlu bakışı’ (n=4), ‘olumsuz bakışı’ (n=8) ve ‘okula ilişkin’ (n=18) kategorileri içermektedir. ‘Araç-gereç eksikliği’ (n=8), ‘altyapı yetersizliği’ (n=4), ‘atölye eksikliği’ (n=3) ve ‘eğitimci kadrosu eksikliği’ (n=3) öğretmenlerin okul kategorisine ilişkin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ayrıca okuldaki mevcut şartların ‘yeterli bulunmadığı’ (n=8) katılımcılar tarafından dile getirilmektedir.

MYO öğretim görevlilerinin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşleri ML öğretmenlerinden büyük farklılık göstermemiştir. Sosyal imkânsızlıklar (n=3), altyapı yetersizliği (n=3) ve atölye eksikliği (n=2) okula karşı olan olumsuz bakışlar

arasında olmakla birlikte mevcut şartların ‘yeterli bulunmadığı’ (n=5) tespit edilmiştir. MYO öğretim görevlileri görüşlerin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin olumlu bakışın sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Akademisyenlerin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ‘eğitim’ (n=8), ‘öğrenme-öğretme ortamı’ (n=11) ve ‘okula ilişkin’ (n=5) kategorileri oluşmaktadır. ‘Atölye ve laboratuvarların yetersizliği’ (n=5), ‘araç-gereç eksikliği’ (n=3) ve ‘altyapı yetersizliği’ (n=3) ‘öğretme-öğrenme ortamına ilişkin’ katılımcı görüşleridir. ‘Eğitimin teorik yapılması’ (n=4) ve ‘uygulama eğitimi yetersizliği’ (n=4) eğitime ilişkin sorunları yansıtmaktadır. ‘Ulaşım sorunları olması’ (n=2), ‘sosyal imkânların yetersizliği’ (n=2) ve ‘okulun merkeze uzak olması’ (n=1) daha önce verilen mesleki-teknik eğitimin sorunları arasında yer almış olmakla birlikte burada akademisyenlerin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşlerinin olumsuz bakış açısına sahip olmasına neden olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte katılımcıların görev yaptıkları okulları dikkate alınarak mesleki-teknik eğitim uygulamaları açısından okulun durumunu yeterli bulmadıklarını söylemek mümkün görünmektedir. Olumlu bakışın (n=9) az olduğu görüşler içerisinde okulda verilen eğitime (n=11), öğrenme-öğretmen ortamına (n=31) ve okula ilişkin (n=5) görüşlerindeki 9 farklı durum nedeniyle katılımcılar okullarını yeterli bulmamaktadırlar.

#### *4.3.2.2.6. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri*

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin mesleki-teknik eğitimde uygulanan modüllere ilişkin görüşleri Tablo 83’te verilmektedir.

Tablo 83. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	İçerik (n=21)	Modüllerin güncel olmaması (n=10)	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K13
		Ders içeriklerinin yetersizliği (n=5)	K2, K3, K4, K8, K10
		Konu yoğunluğunun olması (n=3)	K1, K7, K9
		Konu tekrarının yapılması (n=3)	K7, K9, K16
	Uygulama (n=12)	Ders süreleriyle uyuşmama (n=4)	K1, K3, K6, K10
		Teorik ağırlıklı olması (n=4)	K1, K6, K12, K15
		Uygulama eksikliği (n=4)	K1, K6, K12, K15
MYO Öğretim Görevlileri	İçerik (n=17)	Modüllerin güncel olmaması (n=4)	K1, K5, K7, K12
		Ders içeriklerinin yetersizliği (n=3)	K1, K5, K9
	Uygulama (n=11)	Öğrenci seviyesine uygun olmama (n=3)	K3, K6, K9
		Uygulama yetersizliği (n=3)	K7, K8, K11
		Teorik olması (n=2)	K7, K8
		Okul altyapısı ile uyumsuz olma (n=2)	K1, K6
		Öğreticiyi sınırlaması (n=1)	K3
Akademisyenler	İçerik (n=11)	Modüllerin güncel olmaması (n=4)	K1, K4, K5, K9
		Konu yoğunluğu olması (n=3)	K1, K8, K9
		Konu tekrarı yapılması (n=2)	K1, K6
		Alana uygun olmama (n=2)	K5, K7
	Uygulama (n=6)	Öğreticiyi sınırlaması (n=2)	K2, K10
		Ders süreleriyle uyuşmama (n=2)	K3, K10
		Öğrenci seviyesine uygun olmama (n=2)	K8, K9

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin modüllere ilişkin görüşleri dikkate alındığında modüllere yönelik ‘uygulama’ (n=12) ve ‘içerik’ (n=21) kategorilerinde görüşler bildirmişlerdir. İçerik kategorisinde modüllerin ‘güncel olmaması’ (n=10), ‘ders içeriklerinin yetersizliği’ (n=5), ‘konu yoğunluğunun olması’ (n=3) ve ‘konu tekrarının yapılması’ (n=3) olmak üzere dört farklı alt kategori oluşmaktadır. ‘Ders süreleriyle uyuşmama’ (n=4), ‘modüllerin teorik ağırlıklı olması’ (n=4) ve ‘uygulama eksikliği’ (n=4) modüllerin uygulama kategorisine ilişkin ML öğretmenleri görüşleridir.

ML öğretmenleri mesleki-tekniik eğitimde kullanılan ‘modüllerin güncel olmadığı’ (n=10) görüşündedirler. Bu konudaki bir ML öğretmeni görüşü aşağıdaki verilmektedir:

...Öğrencilerin derslerde kullanacağı bir araç olması bakımından güzel bir araç. Bazı modüllerimiz yetersiz kalmaktadır. Biraz daha günümüz şartlarına uyarlanırsa daha başarılı olabilir. Bazı modüller hala basılmış durumda değil. Hâlâ güncelleniyor deniyor. “Günceli yakalayamayan bir güncelliğe sahip”. Bu konuda hızlı değiller. Biraz daha hızlı olunması gerekir. (K4, ML Öğretmeni, E)

Modüllerin güncel olmaması birey tarafından gelecekte yapılacak mesleğin değişen teknikleri ve araç-gereçlerinin bilinmemesine neden olacaktır. Ayrıca Nogay'ın (2007) yaptığı çalışma sonuçlarından modüler öğretim programlarında modüllerin yapısından ve modüler sisteme geçişte fiziki olanakların yetersizliğinden kaynaklanan sorunların varlığını tespit etmesi bu çalışmada gelinen noktayı desteklediği görülmektedir.

MYO öğretim görevlilerinin mesleki-teknik eğitimde uygulan modüller konusundaki görüşleri ML öğretmenlerine benzemekle birlikte uygulama kategorisine ilişkin daha fazla görüş içermektedir. MYO Öğretim görevlileri, modüllerin içerik olarak 'güncel olmadığı' (n=4) ve 'ders içeriklerinin yetersiz olduğu' (n=3) görüşüne sahiptirler. Uygulama açısından öğrenci seviyesine uygun bulunmayan (n=3) modüllerin 'uygulama yetersizliğini barındırdığı' (n=3) öğretim görevlilerinin görüşleri içerisindeki alt boyutlardır. Uygulama yetersizliği görülen modüllerin eğitimde teorik kalması (n=2) beklenen bir durumdur. Ayrıca okul altyapısı ile uyumsuz olması (n=2) ve öğreticiyi sınırlaması (n=1) uygulama bakımından modüllerin MYO öğretim görevlilerince belirtilen durumlarını ortaya koymaktadır.

MYO öğretim görevlileri modüllerin eğiticiyi sınırladığı (n=1) görüşünü paylaşmaktadır. Bu görüş MYO öğretim görevlisince aşağıdaki şekilde dile getirilmektedir:

*...Modüler öğretim aslında bölgesel eğitimi de gerektiriyor. Hocalara biraz daha esnek çalışma imkânı sağlanmalıdır. Bazı modüller öğrenciye hafif gelirken bazıları içinde ağır geliyor. Bizler öğrenciye göre eğitim derken öğretmeni unutmuş yok saymış durumdayız. Öğretmen prospektüs okuyan bir insan haline gelmiş durumdayız. Öğretmenin yol göstericiliği bir kenara yitildi. Modüller merkezden yazılmayla bu işler olmuyor. (K3, MYO öğretim Görevlisi, E)*

Gömlüksüz ve Erten (2010b) mesleki-ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programlarının etkililiğine ilişkin yaptıkları araştırmada, modül içeriklerinin her yerde öğrenmeyi sağlayacak düzeyde hazırlanmadığı, modüllerin içeriğinin birbiri ve diğer eğitim etkinlikleri ile bağlantılı olmadığı, amaca uygunluğunda eksikliklerin olduğu, oluşturulan modüllerin kendi içinde bütünlük sağlamadığı ve modüllerin sistematik biçimde düzenlenmiş öğretim yaşantılarından oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların yukarıda verilen öğretim görevlisi görüşlerini destekler nitelikte sonuçlara ulaştığını söylemek mümkün görünmektedir.

Akademisyenler modüller hakkında 'içerik' (n=11) kategorisinde daha fazla görüş bildirmişlerdir. Akademisyenler modüllerin 'güncel olmadığını' (n=4), 'modüllerin konu

yoğunluğu içerdiği' (n=3), 'modüllerin konu tekrarı yaptığı' (n=2) ve 'mesleki alana uygun olmadığı' (n=2) görüşlerini paylaşmaktadırlar. Ayrıca uygulama kategorisinde 'öğreticiyi sınırlandırma' (n=2), 'ders sürelerinin uyuşmaması' (n=2) ve 'öğrenci seviyesine uygun olmama' (n=2) görüşleriyle ML öğretmenleri ve MYO öğretim görevlileriyle benzer görüşlere sahiptirler. Mesleki-teknik eğitimde kullanılan modüllere ilişkin katılımcı görüşlerinin bu şekilde gerçekleşmesini modüllere ilişkin olumsuz görüşte yatmaktadır. MEB'in (2010b) modüler uygulamaları değerlendirdiği çalışmada bu duruma ilişkin olarak önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin yarısından fazlası, modüllerin uzman kişiler tarafından hazırlandığına inanmamaktadır. Modül içerikleri "Orta" düzeyde yeterlidir. Modüllerde gereksiz bilgi ve ayrıntıya "Orta" düzeyde yer verilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin görüşlerini destekleyen bir durum oluşturduğu söylenebilir.

#### 4.3.2.2.7. Öğretmenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin ortaöğretim sonrası mesleki-teknik eğitime sınavsız geçişe ilişkin görüşleri Tablo 84'te verilmektedir.

Tablo 84. Öğretmenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Sınavsız geçiş olmamalı (n=9)	Bir sınav olmalı (n=7)	K1, K3, K8, K12, K13, 16, K17
		Sınavsız geçiş olmamalı (n=2)	K6, K14
	Sınavsız geçiş olmalı (n=8)	Sınavsız geçiş olmalı (n=4) Sınavsız geçiş düzenlenmeli (n=3) Üniversitelere öğrenci seçme hakkı ile olmalı (n=1)	K5, K9, K10, K11 K2, K4, K17 K7
MYO Öğretim Görevlileri	Sınavsız geçiş olmamalı (n=8)	Bir sınav olmalı (n=5) Sınavsız geçiş olmamalı (n=2) Uygun bir yöntem olmaması (n=1)	K3, 6, 7, 8, 10 K1, 11 K2
		Sınavsız geçiş olmalı (n=4)	Sınavsız geçiş düzenlenmeli (n=3) Sınavsız geçiş olmalı (n=1)
Akademisyenler	Sınavsız geçiş olmamalı (n=10)	Bir sınav olmalı (n=4) Sınavsız geçiş olmamalı (n=4) Sınavsız geçişin mesleki eğitimi değersizleştirilmesi (n=2)	K5, K6, K7, K9 K3, K4, K8, K10 K1, K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39



ML öğretmenleri ortaöğretim sonrası mesleki-teknik eğitime sınavsız geçişe ilişkin görüşlerinde ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=8) ve ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=8) kategorilerini meydana getirmiştir. İki kategorinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sınavsız geçiş olmamalı görüşüne sahip olan ML öğretmenlerinin bir kısmı ‘bir sınav olmalı’ (n=7) görüşüne sahipken diğer bir kısım ise ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=2) görüşünü bildirmişlerdir. Sınavsız geçiş kategorinde görüş bildiren ML öğretmenlerine göre ise ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=4), ‘sınavsız geçiş düzenlenmeli’ (n=3) ve ‘üniversitelerin öğrenci seçme hakkı ile olmalı’ (n=1) alt boyutlarını meydana gelmektedir.

MYO öğretim görevlilerinin ortaöğretim sonrası mesleki-teknik eğitime sınavsız geçişe ilişkin görüşleri incelendiğinde ML öğretmenlerine benzer görüşler bitirildikleri tespit edilmiştir. MYO öğretim görevlilerinin sınavsız geçişe ilişkin görüşleri ML öğretmenlerine benzemekle birlikte ‘sınavsız geçişin olmaması’ (n=8) düşüncesine sahip öğretim görevlileri daha fazla sayıdadır. Bu görüşe sahip öğretim görevlileri ‘bir sınav olmalı’ (n=5), ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=2) ve ‘sınavsız geçişin uygun bir yöntem olmaması’ (n=1) görüşünü paylaşmaktadırlar. ‘Sınavsız geçiş olmalı’ (n=4) kategorisinde görüşünü bildiren öğretim görevlilerinin ‘sınavsız geçiş düzenlenmeli’ (n=3) ve ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=1) düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. MYO öğretim görevlilerinin görüşlerinin ‘sınavsız geçişin olmaması’ (n=8) yönünde ağırlıklı olduğu gözlenmektedir. Bu görüşlerden biri aşağıda verilmektedir:

*...Sınavsız geçiş, mesleki eğitimdeki öğrenci ve eğitim kalitesini düşürmektedir. Bu okullara sınavsız gelen öğrenci bir emek harcamadığı için meslek yüksekokullarında verilen derslerden de sınavsız geçmeyi istiyor. Bir rahatlık ve umursamazlıkları oluyor. Ders takipleri güçleşiyor. En basit konular öğrencinin anlaşılması güç durumlara dönüşüyor. Sınavla öğrenci alınması seçme ve eleme görevi yapacağı için eğitim kalitesine olumlu yansımaları olacaktır. (K1, MYO öğretim elemanı, E)*

Akademisyenler, ML öğretmenleri ve MYO öğretim görevlilerinin aksine sadece ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=10) düşüncesindedirler. ‘Bir sınavın yapılması’ (n=4), ‘sınavsız geçişin olmaması’ (n=4) ve ‘sınavsız geçişin mesleki-teknik eğitimi değersizleştirdiği’ (n=2) görüşünde olan akademisyenler sınavsız geçişe karşı çıkmaktadırlar. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (n=27) sınavsız geçiş olmamalı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Sınavsız geçişin olmaması yönünde görüş bildirenlerin önemli bir kısmı da sınavsız geçiş yerine bir sınav önermektedir (n=16).

4.3.2.2.8. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin mesleki-tekni eğitime yönelen öğrenci profiline ilişkin görüşleri Tablo 85’te sunulmaktadır.

Tablo 85. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=20)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=11) Disiplin sorunlarının olması (n=5) Yönlendirme eksikliği (n=4)	K1, K2, K4, K6, K8, K9, 10, K11, K12, K13, K15 K5, K9, K10, K11, K16 K2, K7, K8, K13
	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=14)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=9) Aile etkisi (n=5)	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K14, K17 K2, K6, K7, K9, K14
	Kişilik özellikleri (n=5)	İlgisizlik (n=5)	K4, K8, K9, K11, K12
	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=9)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=7) Yönlendirme eksikliği (n=2)	K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11 K6, K11
MYO Öğretim Görevlileri	Kişilik özellikleri (n=7)	İsteksiz olma (n=3) Hedeflerinin olamaması (n=3) Asosyal olma (n=1)	K1, K6, K9 K3, K8, K11 K3
	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=4)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=4)	K7, K9, K10, K12
Akademisyenler	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=15)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=7) Disiplin sorunlarının olması (n=5) Yönlendirme eksikliği (n=3)	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8 K1, K4, K6, K7, K10 K3, K5, K8
	Kişilik özellikleri (n=7)	Hedeflerinin olamaması (n=2)	K3, K9
	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=6)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=6)	K1, K2, K4, K7, K8, K9

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenleri, mesleki-tekni eğitime yönelen öğrencilerin profillerine ilişkin ‘öğrenci ailesi’ (n=20), ‘öğrenci eğitimi’ (n=14) ve ‘öğrenci kişilik özellikleri’ (n=5) kategorilerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. ML öğretmenleri, öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerini ‘yetersiz’ (n=9) bulmakla birlikte öğrenci üzerinde ‘aile etkisinin’ (n=5) varlığına ilişkin görüşlere sahiptirler. Öğrencilerin eğitimleri kategorisine ilişkin

görüşlerde ‘akademik başarısızlık’ (n=11), ‘disiplin sorunları’ (n=5) ve ‘yönlendirme eksikliği’ (n=4) yer almıştır. Öğrencilerin ‘ilgisizlik’ (n=5) içinde olmaları ise ML öğretmenleri tarafından belirtilen öğrenci kişilik özelliğidir.

MYO öğretim görevlilerinin görüşleri ML öğretmenleriyle benzerlik taşımakla birlikte öğrenci kişilik özelliklerinde farklılıklar oluşmaktadır. Öğrencilerin ‘isteksiz olmaları’ (n=3), ‘hedeflerinin olmayışı’ (n=3) ve ‘asosyal bir yaşam sürmeleri’ (n=3) MYO öğretim görevlilerince mesleki-teknik eğitime yönelen öğrencilerin kişilik özellikleri kategorisini oluşturmaktadır.

Akademik başarısızlık, mesleki-teknik eğitime yönelen öğrencilerin temel sorunu olarak görünmektedir. Bu durum akademisyenlerin (n=7) görüşlerine de yansımıştır. Ayrıca mesleki-teknik eğitimdeki rehberlik sisteminin verimli olmaması öğrencilerin yönlendirme eksikliği (n=3) yaşamasına neden olmaktadır. Akademisyenlerin mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin profilini özetleyen bir görüş aşağıda verilmektedir:

*...Kabul etmek lazımdır ki sosyo-kültürel yönden alt yapısı zayıf ailelerin çocukları bu okullara geliyor. Birde üniversite kazanma ihtimali olmayan umudunu yitirmiş ailelerin çocuklarının geldiğini görüyoruz. Ekonomik açıdan sıkıntıları var. Münferit olarak %5-10 civarında normal ailelerin çocukları öğrencimiz oluyor. Biraz daha başarısız öğrencilerin bu okullara yöneldiğini görüyoruz. Sorunlu öğrenciler okula etki ediyorlar okulun ortamını ele geçiriyorlar. Grup halinde gelip bir güç oluşturuyorlar. Bu kontrolsüz bir güç yaratıyor. Farklı bölgelerden öğrencilerin bir arada olması daha mantıklı olacaktır. (K4, Akademisyen, Doç.Dr., E)*

Mesleki-teknik eğitime yönelen öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olduğu ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenler tarafından belirtilmektedir. Bununla birlikte yönlendirme eksikliği yaşayan bu öğrencilerin okullarda disiplin sorunlarına neden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere ilişkin görüşleri ele alındığında öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik yetersizliklerinin olması (n=9) ve öğrencilerin akademik başarısızlıkları (n=25) öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki ortak görüşünü yansıtmaktadır. Kılıç, Çoşkun ve Çağıl (2013) tarafından meslek lisesi öğrencilerinin konu edinildiği çalışmada, meslek lisesinde eğitim görmekte olan öğrencilerin aileleri nispeten düşük gelir düzeyine sahip oldukları ve ML öğrencilerinin, genellikle eğitim düzeyi düşük olan anne ve babaların çocukları olduğu tespiti yapılmıştır. Bu tespit çalışmada yer alan katılımcıların mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin ailelerine ilişkin kategorideki görüşlerini desteklemektedir.

4.3.2.2.9. Öğretmenlerin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasına ilişkin görüşleri Tablo 86’da sunulmaktadır.

Tablo 86. Öğretmenlerin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Olumsuz bakış (n=10)	Öğretmen kalitesini etkilemesi (n=4)	K3, K5, K14, K15
		Öğretmen eğitiminin farklı olması (n=3)	K11, 1K2, K13
		Öğretmenlik algısının farklı olması (n=2)	K6, K10
		Kapatılmasını uygun bulmama (n=1)	K2
	Olumlu bakış (n=7)	Kapatılmasını uygun bulma (n=2)	K1, K8
		Mezunların fazla olması (n=2)	K4, K16
		Statü sorunu olması (n=1)	K17
		Daha iyi eğitim verilmesi (n=1)	K7
		Atama sorunu olması (n=1)	K9
MYO Öğretim Görevlileri	Olumsuz bakış (n=25)	Öğretmen kalitesini etkilemesi (n=8)	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11
		Eğitim fakültelerinin gerekliliği (n=7)	K1, K2, K5, K6, K7, K9, K10
		Gelecekte bu okullara ihtiyaç duyulması (n=5)	K2, K3, K5, K8, K12
		Uygulama eğitimin yetersizliği (n=3)	K6, K7, K8
		Formasyon eğitiminin kalitesizliği (n=2)	K3, K7
Akademisyenler	Olumsuz bakış (n=11)	Gelecekte bu okullara ihtiyaç duyulması (n=3)	K1, K3, K5
		Kapatılmasını uygun bulmama (n=3)	K1, K3, K6
		Eğitimin kalitesini düşürmesi (n=3)	K3, K4, K10
		Öğretmen kalitesini etkilemesi (n=2)	K5, K6
	Olumlu bakış (n=6)	Mezunlarının fazla olması (n=3)	K2, K8, K9
	Kapatılmasını uygun bulma (n=2)	K7, K8	
	Akademik kadro sayılarının fazlalığı (n=1)	K2	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenleri TEF’lerin kapatılmasını bu okulların ‘mezunlarının fazla olması’ (n=2), ‘mezunların statü sorunu olması’ (n=1), ‘yeni açılacak okullarda daha iyi eğitim verilmesi’ (n=1) ve ‘mezunların atama sorunu’ (n=1) nedeniyle ‘olumlu’ (n=7) bulmaktadırlar. Olumsuz görüş bildiren (n=10) ML öğretmenleri bu görüşlerini ‘gelecekte öğretmen kalitesinin etkilenmesini’ (n=4), ‘öğretmen eğitiminin farklı olması’ (n=3), ‘öğretmenlik algısının farklılığı’ (n=2) alt boyutlarına dayandırmaktadırlar. Ayrıca bu okulların kapatılmasını olumlu bulan (n=2) ve olumlu bulmayan (n=1) ML öğretmenleri

bulunmaktadır. Bu konuya ilişkin bir ML öğretmeni aşağıdaki görüşleri dile getirerek durumun özetini ortaya koymaktadır:

*...Geçmiş zamanda “teknik öğretmenlerden mühendis olacak” denildi. Mühendisler ayaklandı.” Öğretmenlerden mühendis olur mu?” dediler. Eyvallah! Ancak mühendisler yıllarca öğretmen oldular biz onlara bir sorun çıkarmadık! Bu işte hızar gibi olmak lazımdır! Bir sana bir bana. Bende teknik eğitim mezunuyum. Okulum teknoloji fakültesi olmuş. Ancak hocalar aynı. Biz ne kadar öğretmen olduysak onlar da o kadar mühendis olacaktır. Çünkü bilmekle uygulamak arasında bir fark vardır. Bir insan işi iyi yapamıyorsa mühendiste olsa aynı öğretmen de olsa aynıdır. Bu işin teorisini okulda iyi alırsın. Pratiğini de alabilirsen sorun yoktur. Ancak bu okullarda pratik öğretilir mi? Hayır! Ben eğitim dersleri aldım ama o bile oldukça azdır. Bir de mezunları formasyonla öğretmen olacaklarını düşünürsek olay daha vahim durumdadır! (K5, ML öğretmeni, E).*

MYO öğretim görevlilerinin TEF’lerin kapatılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde sadece ‘olumsuz’ görüşlerin olduğu görülmektedir. MYO öğretim görevlileri, ‘öğretmen kalitesini etkileyeceklerini’ (n=8) düşündükleri kapatma sürecine, ‘eğitim fakültelerinin gerekliliği’ (n=7), ‘gelecekte bu okullara ihtiyaç duyulacağı’ (n=5), ‘uygulama eğitiminin yeni okullarda yetersiz kalacağı’ (n=3) ve ‘formasyon eğitiminin kalitesizliği’ (n=2) nedeniyle olumsuz bakış kategorisinde görüş bildirmektedirler. MYO öğretim görevlileri TEF’lerin kapatılmasına ilişkin durumu olumsuz algıladıkları görülmektedir. Bu olumsuz algının nedenlerine ilişkin bir görüş aşağıda verilmektedir:

*...Nihayetinde eğitim alanı özellikli bir alandır. Bu okulların kapatılmasını ben şahsen doğru bulmuyorum. Çünkü bir sonraki adımın ne olacağını bilmiyoruz. Dolayısıyla iyi ya da kötü anlamında net bir şey söyleyemiyoruz. Yerine bir sistem ya da kurum da önerilmemiştir. Bu alanda bir fazlalık varsa kademeli olarak kapatılabilir. Ancak bir anda hepsinin kapatılması bu alanda çalışanları ateşe atmanın bir anlamı olduğunu düşünmüyorum. (K5, MYO öğretim elemanı, E)*

Akademisyenlerin TEF’lerin kapatılmasına ilişkin görüşlerinde ‘olumlu’ (n=6) ve ‘olumsuz bakış’ (n=9) kategorileri yer almıştır. TEF’lerin kapatılmasını olumlu karşılayan akademisyenler, ‘mezunların fazla olması’ (n=3), ‘kapatılmanın uygun olması’ (n=3) ve bu okullardaki ‘akademik kadro sayısındaki fazlalığını’ (n=1) gerekçe göstermektedirler. Bu kapatılma sürecini olumsuz olarak karşılayan akademisyenler ise gelecekte bu okullara ‘ihtiyaç duyulacağı’ (n=3), ‘kapatılmasının uygun olmaması’ (n=3), okulların kapatılmasının ‘eğitimin kalitesini düşürmesi’ (n=3) ve ‘öğretmen kalitesini etkilemesi’ (n=2) görüşlerine sahiptirler. TMMOB’un 42. dönem çalışma raporu (2012), ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin olumsuz görüşlerini

öğretmenlik mesleği dışında mühendislik alanında destekler niteliktedir. Bu raporda, “yeni kurulan teknoloji fakültelerindeki mühendislik bölümleri önümüzdeki süreçte mühendislik mesleğimizi, yetki ve sorumluluk alanlarımızı tam bir karmaşaya sürükleyecek ve meslek alanımızdaki istihdam sorununu artıracaktır” vurgusu yapılarak bu duruma bir de mühendislik eğitimi açısından bakılmaktadır.

#### 4.3.2.2.10. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleği Açısından Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin okullarında görev yapan mesleki-tekniik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği açısından yeterliliklerine ilişkin görüşleri Tablo 87’de sunulmaktadır.

Tablo 87. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimcilerinin Öğretmenlik Mesleği Açısından Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Kişisel özellikler (n=13)	Kişisel gelişime açık olma (n=6)	K1, K2, K6, K11, K16, K17
		Özverili olma (n=6)	K2, K3, K4, K9, K12, K14
		Olumlu bakış açısına sahip olma (n=1)	K1
ML Öğretmenleri	Yeterli bulma (n=9)	-	K3, K4, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K14
	Öğretmenlik mesleği (n=7)	Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=6)	K2, K6, K7, K9, K11, K15
	Yetersiz bulma (n=1)	Uygulama eğitimlerinin zayıf olması (n=1)	K1
MYO Öğretim Görevlileri	Kişisel özellikler (n=9)	Kişisel gelişime açık olma (n=5)	K1, K2, K5, K8, K12
		Özverili olma (n=3)	K2, K6, K10
		Yüksek motivasyona sahip olma (n=1)	K1
	Yeterli bulma (n=6)	-	K1, K2, K3, K4, K6, K9
Öğretmenlik mesleği (n=5)	Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=3)	K7, K8, K11	
		Formasyon eksikliği (n=2)	K3, K4
Akademisyenler	Öğretmenlik mesleği (n=12)	Alan başarısına sahip olma (n=4)	K2, K5, K6, K10
		Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=4)	K1, K3, K6, K9
		Formasyon eksikliği (n=3)	K1, K5, K6
	Kişisel gelişimi takip etme (n=3)	-	K2, K4, K8

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin okullarında görev yapan mesleki-teknik öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği açısından yeterliliklerine ilişkin görüşleri öğretmenlerin ‘öğretmenlik mesleği’ ve ‘kişilik özellikleri’ ile onları yeterli bulup bulmadıklarına kategorilerine ilişkindir. ML öğretilmemeleri meslektaşlarını ‘yeterli görmekte-dirler’ (n=9). ML öğretmenleri meslektaşlarını öğretmenlik mesleği açısından ‘yeterli alan bilgisine sahip olarak’ (n=6) görmekle birlikte ‘uygulama eğitimlerinin zayıf olması’ (n=1) görüşleriyle alt boyutları oluşturmuşlardır. Öğretmenlerin ‘kişisel gelişime açık olmaları’ (n=6), ‘özverili olmaları’ (n=6) ve ‘olumlu bakış açısına sahip olmaları’ (n=1) öğretmenlerin kişilik özelliklerin kategorisinin alt boyutlarıdır.

MYO öğretim görevlilerinin okullarında görev yapan öğretim görevlilerinin ‘öğretmenlik mesleği’ kategorisi açısından görüşleri incelendiğinde olumsuz bir görüş olarak ‘formasyon eksikliği’ (n=2) alt boyutu dikkat çeken bir durumdur.

MYO öğretim görevlileri meslektaşları ile ilgili görüşleri incelendiğinde ‘kişisel özellikler’ kategorisinde ML öğretmenleriyle aynı görüşleri paylaşmakla birlikte öğretim elemanlarının ‘yüksek motivasyona sahip olmaları’ (n=1) alt boyutunu oluşturmaktadırlar.

Akademisyenlerin okullarında görev yapan meslektaşlarının ‘öğretmenlik mesleği’ (n=9) ve ‘kişisel gelişimi takip etme’ (n=3) kategorileriyle ilgili olarak olumlu buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği kategorisinde meslektaşlarının ‘alan başarısına sahip olduğu’ (n=4), ‘yeterli alan bilgisine sahip oldukları’ (n=4) ve ‘formasyon eksikliği’ (n=3) alt boyutları bulunmaktadır. Kişilik özellikleri kategorisinde ise öne çıkan ise ‘kişisel gelişimi takip etme’ (n=3) alt boyutu olmuştur.

#### *4.3.2.2.11. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetmel Sorunlarına İlişkin Görüşleri*

Mesleki-teknik eğitimin yönetmel sorunlarına ilişkin görüşler bu alanda yöneticilik yapan eğitimciler yardımıyla toplanmıştır. ML öğretmenleri ve akademisyenlerin mesleki-teknik eğitimdeki yönetmel sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde 9 farklı sorun ortaya çıkmıştır. Tablo 88 bu sorunlara ilişkin bilgiler vermektedir.

Tablo 88. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetsel Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategori	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Yönetsel sorunlar (n=12)	İdareci eksikliği (n=3)	K2, K3, K13
		Disiplin sorunları (n=3)	K4, K11, K13
		Kaynaklara ulaşamama (n=2)	K4, K11
		Kültür öğretmenlerinin uyum sorunu (n=1)	K2
		İş yoğunluğu (n=1)	K5
		Staj ortamına ulaşamama (n=1)	K11
		Mevzuat (n=1)	K5
Akademisyenler	Yönetsel sorunlar (n=8)	Yöneticilerin bakış açısı (n=3)	K2, K3, K6
		Sınırlı yetki (n=3)	K4, K6, K9
		Kaynaklara ulaşamama (n=1)	K2
		Bürokratik yoğunluk (n=1)	K5

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

ML öğretmenleri görüşleri dikkate alındığında meslek liselerinde yaşanan yönetsel sorunlar kategorisinde; ‘okulların idareci eksiklikleri olması’ (n=3), ‘okullarda disiplin sorunlarının yaşanması’ (n=3), ‘okulların kaynaklara ulaşmasında zorluklar yaşaması’ (n=2), ‘kültür öğretmenlerinin okullara uyum sağlamadaki sorunları’ (n=1), ‘idarecilerin iş yoğunluğu’ (n=1), ‘staj ortamına okulların ulaşmakta sorunlar yaşaması’ (n=1) ve ‘mevzuat’ (n=1) alt boyutları bulunmaktadır. ‘Yöneticilerin bakış açısı’ (n=3), ‘idarecilerdeki sınırlı yetki’ (n=3), okulların kaynaklara ulaşamaması’ (n=1) ve ‘bürokratik yoğunluk’ (n=1) akademisyenlerin tespit ettiği yönetsel sorunlardır.

#### 4.3.2.2.12. Öğretmenlerin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin geleceğin mesleki-tekni eğitime ilişkin görüşleri Tablo 89’da verilmektedir.



Tablo 89. ML Öğretmenlerinin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Eğitim (n=25)	İşletme+okul eğitimin gelişmesi (n=5)	K2, K6, K11, K13, K14
		Özel sektör ağırlıklı eğitim yapılması (n=5)	K1, K5, K7, K8, K15
		Alanın öneminin artması (n=4)	K4, K6, K8, K17
		Teknolojik eğitim (n=4)	K1, K3, K9, K11
		Güncellenen eğitim programları (n=3)	K3, K8, K12
		Uygulama eğitiminin artması (n=2)	K7, K16
		Kısa süreli mesleki eğitimlerin yaygınlaşması (n=1)	K10
	Sektör işbirliğinin gelişimi (n=4)		K2, K6, 12, 13
MYO Öğretim Görevlileri	Eğitim (n=9)	Uygulama eğitiminin artması (n=7)	K2, K3, K5, K7, K8, K9, K12
		Güncel eğitim programları (n=3)	K1, K6, K9
		Olumlu eğitim ortamları (n=3)	K1, K2, K3
		Mesleki rehberliğin yaygınlaşması (n=2)	K3, K9
		Daha fazla teknoloji kullanımı (n=1)	K5
	Sektör işbirliğinin gelişimi (n=3)		K1, K7, K8
	İnsana yatırımın artması (n=2)		K2, K6
Akademisyenler	Eğitim (n=9)	Mesleğe yönlendirme (n=3)	K1, K7, K10
		Uzmanlaşmış eğitim (n=3)	K1, K6, K9
		Kaliteli öğrenci (n=2)	K3, K9
		Bürokratik yoğunluğu azalacağı (n=1)	K5
			Gelişimi takip etme (n=4)
	İstihdam politikası geliştirilmesi (n=2)		K2, K6

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenleri geleceğin mesleki-tekniik eğitime ilişkin görüşlerinde ‘eğitim’ (n=25) ve ‘sektör işbirliğinin gelişimi’ (n=4) kategorilerine yer vermişlerdir. ML öğretmenlerine göre eğitim kategorisinde gelecekte ‘işletme+okul eğitiminin gelişimi’ (n=5), ‘özel sektör ağırlıklı eğitim yapılması’ (n=5), ‘alanın öneminin giderek artması’ (n=4), ‘teknolojik eğitime geçilmesi’ (n=4), ‘eğitim programlarının güncellenmesi’ (n=3), ‘uygulama eğitiminin artması’ (n=2) ve ‘kısa süreli eğitimlerin yaygınlaşması’ (n=1) alt boyutları

gerçekleşecektir. Ayrıca sektör işbirliğinin gelişimi geleceğe yönelik gelişmeler olarak (n=4) değerlendirilmektedir.

MYO öğretim görevlilerinin geleceğin mesleki-teknik eğitime ilişkin görüşlerinde ML öğretmenlerine göre bazı farklılıkları göze çarpmaktadır. ‘İnsana yatırımın artması’ görüşünde (n=2) olan öğretim görevlileri mesleki rehberliğin yaygınlaşmasını (n=2) beklemektedirler. Eğitim kategorisinde öne çıkan görüş ise ‘uygulama eğitiminin’ (n=7) artmasıdır.

Akademisyenler gelecekte bir ‘istihdam politikasının geliştirileceği’ (n=2) görüşündedirler. Mesleki-teknik eğitimin gelişimi ve teknolojiyi takip edeceği (n=4), ‘mesleğe yönlendirmenin’ (n=3), ‘uzmanlaşmış mesleki eğitimin’ (n=3), ‘alana kaliteli öğrencinin yöneleceği’ (n=2) ve ‘bürokratik yoğunluğun’ (n=1) azalacağı görüşlerini paylaşmışlardır.

Tablo 89’a göre ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenler gelecekte mesleki-teknik eğitimde ‘uygulama eğitiminin artması’ (n=9), ‘sektör işbirliğinin gelişmesi’ (n=7), ‘güncel eğitim programları’ (n=6), ‘özel sektör ağırlıklı eğitimin artması’ (n=5), ‘işletme+okul eğitimin gelişmesini’ (n=5) ve ‘mesleki rehberliğin yaygınlaşmasını’ (n=5) ön görmektedirler. Katılımcıların bu öngörülerini gelecekle ilgili diğer görüşlerine göre ön plana çıkarmaktadır.

#### *4.3.2.2.13. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri*

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin mesleki-teknik eğitimden beklentileri Tablo 90’da sunulmuştur.

Tablo 90. Öğretmenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Eğitim (n=16)	Mesleki yönlendirme (n=4)	K2, K4, K8, K14
		Alana gereken önemin verilmesi (n=3)	K4, K10, K13
		Nitelikli öğrenci (n=3)	K6, K7, K16
		Güçlü öğrenme ortamları (n=2)	K6, K17
		Teknoloji takibi (n=2)	K3, K15
		Sanayinin beklentilerine cevap verebilme (n=2)	K8, K10
	Olumlu toplumsal algı (n=2)		K9, K10
	İstihdam (n=1)		K1
MYO Öğretim Görevlileri	Eğitim (n=14)	Güçlü öğrenme ortamları (n=5)	K1, K2, K8, K9, K12
		Alana gereken önemin verilmesi (n=4)	K1, K3, K4, K8
		Başarılı eğitim politikaları (n=3)	K5, K6, K11
		Kaliteli eğitim (n=3)	K2, K8, K10
		Sınavsız geçişin kaldırılması (n=2)	K7, K9
	Akademik başarı (n=3)	-	K1, K9, K10
	Olumlu toplumsal algı (n=3)	-	K1, K6, K8
Akademisyenler	Eğitim (n=9)	Nitelikli öğrenci (n=3)	K3, K4, K9
		Yeterli eğitimci (n=2)	K3, K7
		Kaliteli eğitim (n=2)	K1, K3
		Sınavsız geçişin kaldırılması (n=2)	K2, K10
	Mezunların başarılı olması (n=2)	-	K2, K6
	Projelerin desteklenmesinde adil olma (n=1)	-	K5

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin mesleki-tekniik eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri ‘eğitim’ (n=16), ‘olumlu toplumsal algı’ (n=2) ve ‘istihdam’ (n=1) kategorilerine yöneliktir. ML öğretmenlerinin mesleki-tekniik eğitimden beklentileri içerisinde ‘mesleki yönlendirmenin yapılması’ (n=4), ‘alana gereken değerin verilmesi’ (n=3), ‘nitelikli öğrencinin alanı tercih etmesi’ (n=3), ‘güçlü öğrenme ortamlarının oluşturulması’ (n=2), ‘teknolojinin takip edilmesi’ (n=2) ve sanayinin beklentilerine cevap verebilen bir mesleki-tekniik eğitim (n=4) yer almaktadır.

MYO öğretim görevlilerinin mesleki-teknik ‘eğitim’ kategorisinden beklentileri içerisinde öne çıkan alt boyut ‘güçlü öğrenme ortamları’ (n=5) olmuştur. Alana gereken önemin verilmesinin beklentisi (n=4) ikinci sırada yer alırken ‘kaliteli eğitim’, ‘başarılı eğitim politikaları’, ‘akademik başarı’ ve ‘olumlu toplumsal algı’ alt boyutları eşit sayıda (n=3) öğretim görevlisi görüşlerinde yerini almıştır. Ayrıca ‘sınavsız geçişin kaldırılması’ (n=2) öğretim görevlilerinin beklentileri arasındadır.

Akademisyenlerin beklentileri arasında ‘mezunların başarılı olması’ (n=2) ve ‘projelerin desteklenmesinde adil olma’ (n=1) diğer katılımcılardan farklı olan kategorilerdir. Akademisyenler ‘nitelikli öğrenci’ (n=3), ‘yeterli sayıda eğitimci’ (n=2), ‘kaliteli eğitim’ (n=2) ve ‘sınavsız geçişin kaldırılması’ (n=2) gibi ML öğretmenleri ve MYO öğretim görevlilerinin beklentilerine benzeyen alt boyutlara sahiptirler.

Tablo 88’e göre ‘alana gereken önemin verilmesi’ (n=7), ‘güçlü öğrenme ortamlarının oluşturulması’ (n=7), ‘nitelikli öğrenci’ (n=6), ‘kaliteli eğitim’ (n=5) ve ‘olumlu toplumsal algı’ (n=5) katılımcıların ilk beş beklentisini meydana getirmektedir. ‘Sınavsız geçişin kaldırılması’ (n=4), ‘mesleki yönlendirme’ (n=4), ‘başarılı eğitim politikaları’ (n=3), ‘akademik başarı’ (n=3), ‘teknoloji takibi’ (n=2), ‘yeterli eğitimci’ (n=2), ‘sanayinin beklentilerine cevap verebilme’ (n=2), ‘mezunların başarılı olması’ (n=2), ‘projelerin desteklenmesinde adil olma’ (n=1) ve ‘istihdam’ (n=1) katılımcıların beklentileri arasındaki diğer alt boyutları oluşturmaktadır.

#### *2.3.2.2.14. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri*

ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri ve akademisyenlerin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin görüşleri Tablo 91’de verilmektedir.

Tablo 91. Öğretmenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
ML Öğretmenleri	Olumlu bakış (n=8)	Emeğin karşılığı alınmalı (n=2)	K6, K13
		Planlı olunursa (n=2)	K4, K5
		Uzmanlaşmaya gidildiğinde (n=2)	K2, K7
		Destekleme yapılırsa (n=1)	K12
		İstihdam artırılırsa (n=1)	K8
	Olumsuz bakış (n=7)	Uygulama eğitimi yetersizliği (n=2)	K9, K17
		Sınavsız geçiş (n=2)	K3, K16
		Mesleki rehberliğe önem verilmemesi (n=2)	K10, K14
		MEB sürekli devrim arayışında olması (n=1)	K1
MYO Öğretim Görevlileri	Olumlu bakış (n=10)	Olumlu buluyorum (n=5)	K1, K4, K6, K9, K12
		Çeşitli iyileştirmeler yapılırsa (n=2)	K8, K11
		Güçlü bir otorite olursa (n=2)	K5, K10
	Olumsuz bakış (n=4)	İnsana yatırım yapılırsa (n=1)	K3
Akademisyenler	Olumlu bakış (n=8)	Sorunların çözümüne bağlı olma (n=4)	K5, K6, K7, K8
		Sorunları aşabilecek olma (n=2)	K1, K7
		Gelecekte umutlu olma (n=1)	K4
	Olumsuz bakış (n=3)	Bu haliyle umut verici olmaması (n=3)	K2, K3, K10

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=39

ML öğretmenlerinin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin ‘olumlu’ (n=8) ve ‘olumsuz’ (n=7) bakışa ait kategorilere sahip oldukları görülmektedir. ‘Olumlu bakışa’ sahip ML öğretmenlerinin bunu bir şartın gerçekleşmesine bağlamaktadırlar.

ML öğretmenlerinin ‘emeğin karşılığının alınması’ (n=2), ‘alanda planlı olunması’ (n=2), ‘uzmanlaşmaya gidilmesi’ (n=2), ‘desteklemenin yapılması’ (n=1) ve ‘istihdamın artırılması’ (n=1) alt boyutlarıyla mesleki-teknik eğitimin geleceğinin olumlu olacağı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca ML öğretmenleri ‘uygulama eğitimi artırılmadığı’ (n=2), ‘sınavsız geçiş kaldırılmadığı’ (n=2), ‘mesleki rehberliğe önem verilmediği’ (n=2) ve ‘MEB’in sürekli devrim arayışı içinde olduğu’ alt boyutlarının gerçekleşmediği sürece mesleki-teknik eğitimde olumsuz bir geleceğin yaşanacağı görüşündedirler.

MYO retim görevlilerinin Türkiye’de mesleki-teknik eğitim ge­leceğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ‘olumlu bakış’ asının daha fazla olduğu görülmektedir. MYO retim görevlilerinin mesleki-teknik eğitim ge­leceğine ilişkin ‘olumlu bakış’ kategorisi içinde ‘eşitli iyileştirilmelerin yapılması’ (n=2), ‘güçlü bir otoritenin olması’ (n=2) ve ‘insana yatırım yapılması’ (n=1) alt boyutları bulunmaktadır. Ayrıca ‘olumsuz bakış’ kategorisinde (n=4) görüş bildiren MYO retim görevlileri de yer almaktadır.

Akademisyenlerin genelde ‘olumlu bakışa’ (n=8) sahip oldukları görülmektedir. ‘Sorunların çözüme bağlı olması’ (n=4), ‘sorunları aşabilecek olması’ (n=2) ve ‘gelecekte umutlu olma’ (n=1) akademisyenlerin mesleki-teknik eğitim ge­leceğine ilişkin olumlu bakış kategorisindeki alt boyutları yansıtmaktadır. Mesleki-teknik eğitim bu haliyle umut verici olmaması akademisyenlerin mesleki-teknik eğitim ge­leceğine ilişkin olumsuz bakış (n=3) kategorisinin alt boyutunu yansıtmaktadır.

ML retmeni, MYO retim görevlisi ve akademisyenlerin mesleki-teknik eğitim ge­leceğine ilişkin olumlu görüşlerinin (n=29) daha fazla olduğu görülmektedir. Ancak bu geleceğin ‘sorun çözümüne bağlı olması’ (n=8) alt boyutu olumlu görüşler kategorisinde öne çıkmaktadır. Bu koşul, mevcut durumla ilgili bazı sorunların olduğunu göstermektedir. Olumsuz görüşler kategorisinde yer alan ‘mesleki-teknik eğitim bu haliyle umut verici olmaması’ (n=3) alt boyutu buna kanıt olarak gösterilebilir. ‘Sınavsız geçişin devam etmesi’ (n=3), ‘mesleki rehberliğe önem verilmemesi’ (n=2), ‘uygulama yetersizliği’ (n=2) ve ‘MEB’in sürekli devrim arayışında olması’ (n=1) geleceğe ilişkin retmen görüşlerinin olumsuz olmasının nedenlerini oluşturmaktadır.

### ***2.3.2.3. MEB ve STK Temsilcilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar***

MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye’de mesleki-teknik eğitim mevcut durumuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu boyutta katılımcıların 14 farklı soruya verdikleri cevapların içerik analizi yapılmıştır.

#### ***2.3.2.3.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri***

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-teknik eğitim sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 92’de verilmektedir.

Tablo 92. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Okullar (n=7)	Atölye eksikliği (n=2)	K2, K4
		Altyapı eksikliği (n=2)	K1, K2
		Meslek okullarının etkisizliği (n=1)	K1
	Eğitim (n=4)	Okulların mevcut durumu (n=1)	K4
		Sosyal imkânların yetersizliği (n=1)	K3
	Toplumsal algı (n=3)	Eğitimcilerin olumsuz tutumları (n=2) Öğrenci kalitesi (n=2)	K1, K3 K2, K3
Nitelikli iş gücü eksikliği (n=1)		K1, K2, K4 K1	
STK Temsilcileri	Eğitim (n=9)	Eğitimin kalitesi (n=2)	K1, K2, K3
		Öğretmen yetiştirme (n=2)	K2, K4
		Çıraklık eğitimi (n=2)	K2, K4
		Öğrenci kalitesi (n=2)	K1, K4
		Eğitimin iş hayatından kopuk olması (n=1)	K2
	Okullar (n=3)	Altyapı eksikliği (n=2) Araç-gereç eksikliği (n=1)	K3, K4 K3
Toplumsal algı (n=3)		K1, K2, K4	
Nitelikli iş gücü eksikliği (n=3)		K1, K2, K3	
İstihdam (n=3)		K1, K2, K4	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcileri, ‘eğitim’ (n=4), ‘okullar’ (n=7), ‘toplumsal algı’ (n=3) ve ‘nitelikli iş gücü eksikliği’ (n=1) kategorilerini mesleki-tekniik eğitimin sorunları olarak görmektedirler. ‘Eğitimcilerin olumsuz tutumları’ ve ‘öğrenci kalitesinin yetersiz olması’ eğitim kategorisine ilişkin alt boyutlar arasındadır. ‘Okullar’ (n=7) kategorisine ilişkin olarak sorunları meydana getirilen alt boyutların fazla olduğu görülmektedir. ‘Atölye eksikliği’ (n=2), ‘altyapı eksikliği’ (n=2), ‘meslek okullarının etkisizliği’ (n=1), ‘okulların mevcut durumu’ (n=1) ve ‘sosyal imkânların yetersizliği’ (n=1) alt boyutları okulların mevcut sorunları olarak görülmüştür. ‘Toplumsal algı’ (n=3) ve ‘nitelikli işgücü eksikliği’ (n=1) MEB Temsilcilerinin görüşlerine yansıyan sorunlar olmuştur. Toplumsal algı

mesleki-teknik eğitimi olumsuz etkilerken bu alanın bileşenlerinin başarısına olumsuz yansımaları olmaktadır. Bu konuya ilişkin MEB Temsilcisi aşağıdakileri söylemektedir:

*...Halkımızda yer eden mesleki ve teknik eğitim algısı en önemli sorunumuz olarak görmekteyim. Mesleki eğitime seviyesi, akademik başarısı düşük öğrenciler gelmektedir. Bunun paralelinde bu öğrencilerin ailelerinin birçoğunun maddi durumları kötü ve eğitimleri düşüktür. Ayrıca okullarımıza karşı “iyi bir eğitim verilmiyor ve bu okul öğrencilerinin yükseköğretimi kazanamayacaklarına ilişkin” bir bakış açısı bulunuyor. Bu algının oluşturduğu olumsuz tutumlar mesleki ve teknik eğitimi olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Bu algı o kadar etkili olmamakta “bu öğrenciler ne kadar anlatsak da anlamazlar!” mantığı öğretmenlerimizde genel bir anlayış haline gelmiştir. Öğretmenlerimizdeki bu algı eğitim-öğretimin kalitesini ve öğretmen performansını düşürmektedir.(K2, MEB temsilcisi, B)*

STK Temsilcisinin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin görüşleri eğitim kategorisinde MEB Temsilcilerinin görüşlerinden daha fazla sorun içerdiği tespit edilmiştir. ‘Eğitimcilerin olumsuz tutumları’ (n=2), ‘eğitimin kalitesi’ (n=2), ‘öğretmen yetiştirme’ (n=2), ‘çıraklık eğitimi’ (n=2), ‘öğrenci kalitesi’ (n=2) ve ‘eğitimin iş hayatından kopuk olması’ (n=1) eğitim kategorisindeki alt boyutlardır. ‘Toplumsal algı’ (n=3) ve ‘nitelikli işgücü eksikliğinin’ (n=3) STK Temsilcileri tarafından da belirtildiği tespit edilmiştir. ‘İstihdamı’ (n=3) bir sorun olarak gören STK Temsilcileri ‘okulları altyapı’ (n=2) ve ‘araç-gereç’ (n=1) bakımından yetersiz görmektedirler. STK Temsilcilerinin mesleki-teknik eğitimde tespit ettikleri sorunlara ilişkin özet bir paydaş görüşü aşağıda verilmiştir.

*...Mesleki eğitimde eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin alanları ile ilgili yetersizlikleri ve okulların altyapı ve donanım eksikleri bu alandaki önemli sorunlardan bir diğerini oluşturmaktadır. Okullarda verilen eğitimlerde öğrenciler pratik uygulama konusunda yetersiz kalıyorlar. İşletmeler bu öğrenciler tekrara eğitime almak zorunda kalıyorlar. Bu durum hem işletme adına maliyet getirirken hem de çalışanın kendi yeterlilikleri adına olumsuz düşünceler geliştirmesine neden olmaktadır.(K2, STK, B)*

Tablo 92’ye göre ‘toplumsal algı’ (n=6), ‘öğrenci kalitesi’ (n=4), ‘altyapı eksikliği’ (n=4), ‘araç-gereç eksikliği’ (n=4), ‘okulların mevcut durumu’ (n=4) ve ‘nitelikli işgücü eksikliği’ (n=4) temsilci görüşlerine göre mesleki-teknik eğitimin öne çıkan sorunlarıdır.



2.3.2.3.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-tekniik eğitimin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri Tablo 93’te verilmektedir.

Tablo 93. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Çözüm Önerileri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**	
MEB Temsilcileri	Okullar (n=5)	Atölye eksikliği (n=2)	K2, K4	
		Altyapı eksikliği (n=2)	K1, K2	
		Sosyal imkânların artırılması (n=1)	K3	
	Toplumsal algı düzeltilmeli (n=3)	-	K1, K2, K4	
	Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=2)	-	K2, K3	
	Nitelikli iş gücü eksikliği giderilmeli (n=1)	-	K1	
	STK Temsilcileri	Eğitime ilişkin (n=9)	Eğitimcilerin olumsuz tutumlarının giderilmesi (n=2)	K2, K3
			Eğitimin kalitesi artırılmalı (n=2)	K1, K2, K3
			Öğretmen yetiştirme (n=2)	K2, K4
			Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=2)	K1, K4
Eğitimin sektör ilişkileri geliştirilmeli (n=1)			K2	
Okullara ilişkin (n=3)		Altyapı eksikliği giderilmeli (n=2)	K3, K4	
		Araç-gereç eksikliği giderilmeli (n=1)	K3	
Toplumsal algı düzeltilmeli (n=3)	-	K1, K2, K4		
Nitelikli iş gücü eksikliği giderilmeli (n=3)	-	K1, K2, K3		
İstihdam artırılmalı (n=3)	-	K1, K2, K4		

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcileri görüşlerinde, ‘okullara ilişkin’ (n=5), ‘öğrenci kalitesinin artırılması’ (n=3), ‘toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=2) ve ‘nitelikli işgücü eksikliğinin giderilmesi’ (n=1) kategorilerinden çözüm önerileri yer almaktadır. ‘Araç-gereç’ (n=2) ve ‘altyapı eksikliği’ (n=2) ile ‘sosyal imkânların artırılması’ (n=1) okulla ilişkin kategoride yer alan çözüm önerileridir.

‘Eğitmcilerin olumsuz tutumlarının giderilmesi’ (n=2), ‘eğitimin kalitesinin artırılması’ (n=2), ‘öğretmen yetiştirme’ (n=2), ‘öğrenci kalitesi artırılmalı’ (n=2) ve ‘eğitimin sektör ilişkileri geliştirilmeli’ (n=1) STK Temsilcilerinin eğitim kategorisine ilişkin çözüm önerilerini oluşturan alt boyutlardır. ‘İstihdamın artırılması’ (n=3), ‘nitelikli işgücü eksikliğinin giderilmesi’ (n=3), ‘toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=3) ve okullar kategorisine ilişkin olarak ‘altyapı’ (n=2) ve ‘araç-gereç eksikliği giderilmesi’ (n=1) STK Temsilcilerinin diğer çözüm önerilerini oluşturmaktadır.

‘Toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=6), ‘nitelikli işgücü eksikliğinin giderilmesi’ (n=4), ‘eğitimin kalitesinin artırılması’ (n=4) ve ‘okulların altyapı eksikliğinin giderilmesi’ (n=4) alt boyutları çözüm önerileri MEB Temsilcileri ve STK’lar tarafından önemli çözüm önerisi olarak görülmektedir. Buna ilişkin bir paydaş görüşü aşağıdaki şekildedir:

*...Öğretmenlerimizin hizmetiçi eğitimleri ve bu eğitimlere katılımları artırılmalıdır. Altyapı ve donanım eksiklerimiz tamamlamamız gerekmektedir. Bu iki önemli sorun çözüldüğünde artan öğrenci sayımızla daha başarılı olabiliriz. Böylelikle mesleki eğitime toplumun bakış açısında olumlu değişimler yaşanabilir. (K1, MEB temsilcisi, E)*

### 2.3.2.3.3.MEB'in Rolüne İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-tekniik eğitimde MEB'in rolüne ilişkin görüşleri Tablo 94'de verilmiştir.

Tablo 94. MEB ve STK Temsilcilerinin MEB'in Rolüne İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Kurumsal rolü (n=5)	Sektör işbirliğini artırmalı (n=2)	K2, K3
		Koordinasyonu sağlamalı (n=2)	K2, K4
		Reklam ve tanıtım yapmalı (n=1)	K2
	Eğitime ilişkin rolü (n=5)	Eğitimin altyapısına yatırım yapmalı (n=2)	K3, K4
		Sektörü takip etmeli (n=1)	K4
		Mesleki rehberlik hizmetlerini artırmalı (n=1)	K2
		Öğretmen eğitimi artırılmalı (n=1)	K3
STK Temsilcileri	Eğitime ilişkin rolü (n=6)	Altyapı eksikliklerini gidermeli (n=2)	K1, K4
		Öğrenci seçimi yapmalı (n=2)	K3, K4
		Eğitim programları güncellenmeli (n=1)	K2
		Mesleki yeterlilikleri düzenlemeli (n=1)	K4
	Kurumsal rolü (n=6)	Kararlarında paylaşımcı olmalı (n=2)	K3, K4
		Koordinasyonu sağlamalı (n=2)	K1, K4
		Sektör işbirliğini artırmalı (n=1)	K2
		Milli bir eğitim politikası geliştirmeli (n=1)	K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

Tablo 94'e göre 'sektör işbirliğinin artırılması' (n=2), 'koordinasyonu sağlama' (n=2) ve 'reklam ve tanıtım yapma' (n=1) MEB temsilcilerine göre MEB'in kurumsal rolüne ilişkin alt boyutlardır. 'Eğitimin altyapısına yatırım yapma' (n=2), 'sektörü takip etme' (n=2), 'mesleki rehberlik hizmetlerini artırma' (n=1) ve 'öğretmen eğitimin artırma' (n=1) eğitim kategorisindeki MEB'in rolünü meydana getirmektedir.

STK Temsilcileri görüşlerinde, MEB'in rolleri arasında 'eğitime ilişkin' (n=6) ve 'kurumsal role' (n=6) kategoriler yer almaktadır. 'Altyapı eksikliğini giderme' (n=2), 'öğrenci seçimi yapma' (n=2), 'eğitim programlarını güncelleme' (n=1) ve 'mesleki yeterlilikleri düzenleme' (n=1) STK görüşlerine göre MEB'in eğitime ilişkin rolünü oluşturan alt boyutlardır. STK Temsilcileri, 'kararlarında paylaşımcı olma' (n=2), 'koordinasyonu sağlama' (n=2), 'sektör işbirliğini artırma' (n=1) ve 'milli bir eğitim politikası geliştirme' (n=1) alt boyutlarını MEB'in kurumsal rolleri olarak görmektedirler.

MEB'in kurumsal rolleri kategorisinden 'sektör işbirliğinin artırma' (n=3) ve eğitime ilişkin rolleri kategorisinden 'eğitimin altyapısına yatırım yapma' (n=4) MEB ve STK Temsilcileri görüşlerinde önceliği almaktadır.

#### 2.3.2.3.4. Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye'de mesleki-tekni eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 95'te verilmiştir.

Tablo 95. MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Güçlü Yönler (n=4)	Eğitimci kadrosu (n=1)	K1
		Tarihsel yönü (n=1)	K3
		Genç nüfus (n=1)	K2
		İlginin olması (n=1)	K2
	Zayıf Yönler (n=10)	Öğrenci kalitesi (n=3)	K1, K3, K4
		Altyapı eksikliği (n=3)	K2, K3, K4
		Özel sektörün ilgi düzeyi (n=2)	K1, K3
		Toplumsal algı (n=2)	K2, K3
STK Temsilcileri	Güçlü Yönler (n=4)	Eğitimci kadrosu (n=1)	K4
		Tarihsel yönü (n=1)	K3
		Genç nüfus (n=1)	K1
		İlginin olması (n=1)	K2
	Zayıf Yönler (n=6)	Özel sektörün ilgi düzeyi (n=2)	K1, K3
		Öğrenci kalitesi (n=2)	K1, K4
		Altyapı eksikliği (n=2)	K2, K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcileri, ‘eğitimci kadrosu’ (n=1), ‘mesleki eğitimin tarihsel yönü’ (n=1), ‘genç nüfus’ (n=1) ve ‘ilginin olması’ (n=1) alt boyutlarını mesleki-teknik eğitimin güçlü yönleri olarak görmektedirler. Mesleki-teknik eğitimin güçlü yönlerine ilişkin bir MEB Temsilcisinin görüşleri aşağıda verilmektedir:

*...Bakanlık olarak mesleki ve teknik eğitim çalışmalarının yürütüldüğü birçok bölüm bir bütün halinde aynı çatı altında hizmet vermektedir. Mesleki ve teknik eğitime ülkemizde ilginin olması, genç nüfus sayımızın fazla olması asıl güçlü yönümüzü oluşturmaktadır. (K2, MEB temsilcisi, B)*

Bununla birlikte ‘öğrenci kalitesi’ (n=3), ‘altyapı eksikliği’ (n=3), ‘özel sektörün ilgi düzeyi’ (n=2) ve ‘toplumsal algı’ (n=2) alt boyutları MEB Temsilcilerine göre mesleki-teknik eğitimin zayıf yönleri oluşturmaktadır.

STK Temsilcisi görüşlerinin güçlü yönlerde MEB temsilcileriyle birbirine benzediği görülmektedir. ‘Özel sektörün ilgi düzeyi’ (n=2), ‘öğrenci kalitesi’ (n=2) ve ‘altyapı eksikliği’ (n=2) alt boyutları STK Temsilcileri tarafından mesleki-teknik eğitimin zayıf yönleri olarak görülmüştür. STK’ların mesleki-teknik eğitimin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden biri aşağıdaki şekilde dile getirilmektedir:

*...Okul sisteminde okulların mesleki eğitim açısından yapısal eksikliklerinin bulunması, öğretmen yetersizliklerinin bir türlü karşılanamaması, mesleki rehberlik hizmetlerimizin yetersiz olması, mesleki eğitim programlarının iş yaşamını desteklemede yetersiz kalması, mesleki eğitimdeki öğrenci niteliğinin düşük olması görünen zayıf yönlerdir. (K2, STK, B)*

MEB ve STK Temsilcileri mesleki-teknik eğitim güçlü yönlerine ilişkin görüşlerinin birbiriyle eşleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca ‘öğrenci kalitesi’ (n=5), ‘altyapı eksikliği’ (n=5), ‘özel sektörün ilgi düzeyi’ (n=4) ile ‘toplumsal algı’ (n=2) mesleki-teknik eğitimin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

#### *2.3.2.3.5. MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri*

MEB ve STK Temsilcilerinin MTE uygulamaları açısından okulun durumuna ilişkin görüşleri Tablo 96’da sunulmaktadır.

Tablo 96 MEB ve STK Temsilcilerinin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Okula ilişkin (n=8)	Altyapı yetersizliği (n=2)	K1, K2
		Atölye eksikliği (n=2)	K2, K3
		Sosyal imkânların yetersizliği (n=2)	K3, K4
		Araç-gereç eksikliği (n=2)	K1, K4
	Verilen eğitime ilişkin (n=2)	Meslek okullarının etkisizliği (n=1)	K2
		Mesleki-teknik eğitimin maliyetli olması (n=1)	K3
STK Temsilcileri	Okula ilişkin (n=8)	Altyapı yetersizliği (n=3)	K1, K2, K3
		Araç-gereç eksikliği (n=3)	K1, K2, K3
		Atölye eksikliği (n=2)	K1, K2
	Verilen eğitime ilişkin (n=3)	Piyasanın beklentileri dışında kalma (n=2)	K2, K4
Uygulama eğitimi yetersizliği (n=1)		K3	

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB ve STK Temsilcilerinin görüşleri, ‘okul’ (n=8) ve ‘verilen eğitime’ (n=2) ilişkin kategorileri yansıtmaktadır. ‘Altyapı’ (n=2), ‘atölye’ (n=2) ve ‘araç-gereç eksikliği’ (n=2), ‘sosyal imkânların yetersizliği’ (n=2) alt boyutları gibi yapısal olumsuzlukları yanında mesleki-teknik eğitimin ‘maliyetli olması’ (n=1) ile ‘meslek okullarının etkisizliği’ (n=1) alt boyutları MEB Temsilcilerinin olumsuz bakışlarını yansıtmaktadır.

STK Temsilcilerinin, MTE uygulamaları açısından okullar kategorisine ilişkin görüşlerinin MEB Temsilcileriyle aynı olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. ‘Piyasanın beklentilerinin dışında kalması’ (n=2) ve ‘uygulama eğitiminin yetersiz olması’ (n=1) MEB Temsilcilerinden farklı STK Temsilcileri görüşleridir. Tablo 96’ya göre ‘okulların altyapı yetersizliği’ (n=5) ve ‘araç-gereç eksikliği’ (n=5) okul kategorisine ilişkin; ‘piyasanın beklentilerinin dışında kalması’ (n=2) alt boyutları ise verilen eğitim kategorisine ilişkin öne çıkan katılımcı görüşleridir.

#### 2.3.2.3.6. Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-teknik eğitimde uygulanan modüllere ilişkin görüşleri Tablo 97’de sunulmaktadır.

Tablo 97. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modüllere İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Uygulama (n=9)	Modüler eğitimin doğru uygulanmaması (n=3)	K1, K2, K3
		Uygulama yetersizliği (n=3)	K1, K2, K4
		Bireyin ve bölgenin ihtiyaçlarını karşılamaması (n=2)	K1, K2
		Okul altyapısı ile uyumsuz olma (n=1)	K 4
STK Temsilcileri	Uygulama (n=8)	Uygulama yetersizliği (n=4)	K1, K2, K3, K4
		Öğrenci seviyesine uygun olmama (n=2)	K3, K4
		Teorik olması (n=2)	K1, K2
	İçerik (n=3)	Modüllerin güncel olmaması (n=2)	K2, K4
		Ders içeriklerinin yetersizliği (n=1)	K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcileri, modüllerin uygulamaya dönük olarak bazı aksayan yönlerinin olduğu görüşündedirler. ‘Modüler eğitimin doğru uygulanmaması’ (n=3), ‘uygulama yetersizliği’ (n=3), ‘bireyin ve bölgenin ihtiyaçlarını karşılamaması’ (n=2) ve ‘okul altyapısı ile uyumsuz olması’ (n=1) alt boyutlarının varlığı MEB Temsilcileri tarafından uygulamaya dönük modüllerin sorunları olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Modüler eğitimin doğru uygulanmadığı MEB Temsilcilerinin görüşleri arasında yer almaktadır. Bunun uygulayıcılar tarafından yanlış anlaşıldığı ve doğru uygulanmadığı MEB Temsilcilerince dile getirilmektedir. Bu durumu örnekleyen bir MEB Temsilcisi aşağıdaki görüşleri paylaşmaktadır:

*...Modüler eğitim programları geliştirilirken bu proje içinde yer aldım. MEGEP kapsamında eski program yaklaşımı yerini modüler eğitim programlarına bırakmıştır. Bu değişim masa başı program geliştirme sürecinden daha çok işgücü analizine dayanan bir modüler program çalışmasıdır. Bu çalışma AB kriterlerini içinde barındırmaktadır. Sistem oldukça başarılı olmasına karşın uygulamalarla sıkıntılar ortaya çıkmaya başlamıştır. Öğretmenlerimiz modüler programları “modüller” olarak algılamaktadır. Modüler programların aksine “modüller” bir öğrenme aracıdır. Öğrencinin bireysel öğrenmesine yardımcı olmaktadır. Böyle bir algı yerine modüller temel öğrenme noktası oldu. Bu algıyı değiştirmeye çalışıyoruz.  
(K1, MEB Temsilcisi, E)*

STK Temsilcilerinin bu konudaki görüşleri incelendiğinde ‘içerik’ (n=8) ve ‘uygulama’ (n=3) kategorileri bakımından bazı sorunların olduğu tespit edilmiştir. STK Temsilcileri, modülleri içerik olarak güncel bulmamakta (n=2) ve modüllerin ders içeriklerini yetersiz (n=1) görmektedirler. ‘Uygulama yetersizliği’ (n=4), ‘modüllerin öğrenci seviyesine uygun olmaması’ (n=2) ve ‘modüllerin teorik olması’ (n=2) STK Temsilcilerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Bu konudaki bir STK görüşü aşağıdaki şekildedir:

...Modül hazırlayanların bu alanda yeterli olmadığını düşünüyorum. Hazırlanan modüllerin bilimselliği, geçerliği ve güvenilirliği yok. Modül çalışmalarının daha bilimsel olması gerekir. Modüller birbirini tekrar etmekte. Çoğu güncel olmadığı gibi öğrenci seviyesine ve okul ihtiyaçlarına uygun değil. Modüller ve modüler sistemin her boyutuyla tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bunun yerine alanın temel dersleri iyi belirlenmelidir. Öğretmenlere çerçeve plan verilmeli ve bu planın içeriğini öğretmenlerin kendi çalışmalarlarıyla doldurması beklenmelidir. Bu sayede eğitimciler kendilerini yenilerken günceli yakalayabilirler. (K1, STK, E)

### 2.3.2.3.7. Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçiş İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin ortaöğretim sonrası mesleki-tekni eğitime sınavsız geçiş ilişkin görüşleri Tablo 98’de verilmektedir.

Tablo 98. MEB ve STK Temsilcilerinin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçiş İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Sınavsız geçiş olmamalı (n=2)	Bir sınav olmalı (n=1)	K4
		Sınavsız geçiş olmamalı (n=1)	K1
	Sınavsız geçiş olmalı (n=2)	Sınavsız geçiş olmalı (n=1)	K2
		Sınavsız geçiş düzenlenmeli (n=1)	K3
STK Temsilcileri	Sınavsız geçiş olmalı (n=4)	Sınavsız geçiş olmalı (n=3)	K2, K3, K4
		Sınavsız geçiş düzenlenmeli (n=1)	K1

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcilerinin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu görülmektedir. ‘Bir sınav olmalı’ (n=1), ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=1), ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=1) ve ‘sınavsız geçiş düzenlenmeli’ (n=1) alt boyutları bu konudaki farklı MEB Temsilcisi görüşlerini yansıtmaktadır. MEB Temsilcilerinin sınavsız geçişe ilişkin bir örnek aşağıda sunulmuştur:

...Bununla ilgili Avrupa ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Ancak bu ülkeler öğrencinin geliştirdiği yetenekleri, akademik notları ve ilgi alanlarını değerlendirerek öğrenciyi üniversiteye yönlendirmektedir. Bu sistem ülkemizde de uygulanabilir. Ancak her kes her istediği programa devam edemeyebilir. Doğrudan bir sınavsız geçiş olmamalıdır. Öğrencinin akademik başarısı ve rehberlik hizmetleriyle ortaya konacak yetenekleriyle öğrenci yükseköğretime devam ettirilmelidir. (K2, MEB temsilcisi, B)

STK Temsilcilerinin, ortaöğretim sonrası mesleki-tekni eğitime sınavsız geçiş ilişkin görüşleri incelendiğinde onların ‘sınavsız geçişin olması’ (n=4) yönünde görüşe sahip oldukları görülmektedir. ‘Sınavsız geçiş olmalı’ (n=3) ve ‘sınavsız geçiş düzenlenmeli’

(n=1) görüşüne sahip STK Temsilcilerinin bu konuya örnek teşkil edecek bir görüşü aşağıdaki şekildedir:

*...MYO'larda ders verme imkânı buldum. Burada eğitim gören öğrencilerin seviyelerinin istenen düzeyde olmadığını gördüm. Bu öğrencilerin bu seviyede olmalarında ortaöğretimde verilen eğitimin kalitesi ve okullar arasındaki farklılıklar yanında bu öğrencilerin eğitimden beklentileri yatmaktadır. Mesleki eğitimi teorik ve pratik eğitim oluşturur. Bu öğrencilerde ikisinin de yeterli düzeyde olmadığını görüyoruz. Bu nitelikteki öğrencilerin yükseköğretim okuyup daha da uzmanlaşmış eğitim almaları oldukça zor bir durumdur. Sınavsız geçiş bir fırsat yaratmış olabilir. Ancak bu nitelikteki öğrencilerin yükseköğretimde kalite sorunu yaşatması doğal bir sonuçtur. Ama daha da önemlisi MYO'ların toplumdaki ve işveren gözündeki değeri nedir? Bunun sorgulanması gerekir. (K3, STK, E)*

Yukarıdaki bir STK Temsilcisi görüşü dikkate alındığında mesleki-tekniik ortaöğretimdeki mevcut öğrenci profili dikkate alındığında mesleki-tekniik eğitimin devam edebilmesi için sınavsız geçişin uygulanması gerekir. Aksi takdirde öğrencileri akademik profili bir sınav başarabilmeyi engellemektedir. Bu nedenle STK Temsilcilerinin sınavsız geçişin olması yönünde görüş bildirdikleri söylenebilir. Tablo 98'e göre katılımcıların büyük oranda sınavsız geçişin olması (n=6) yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak bu görüşün içinde sınavsız geçişin düzenlenerek uygulanması (n=2) görüşü dikkat çekmektedir.

MEB'in (2010a) meslek lisesi son sınıf öğrencileri ve mezun öğrencilerle yaptığı araştırmada öğrencilerin okullarını başkalarına tavsiye etme durumları araştırılmıştır. Bu araştırmada okulunu tavsiye etmeye 'hayır!' cevabı veren öğrencilerin büyük bir kısmının "iş piyasasına ara eleman yetiştirmek ve öğrencileri bir yükseköğretime hazırlamayı amaç edinen araştırma kapsamındaki okul mezunlarının mezuniyetten sonra üniversiteye girme şanslarının az olması nedeniyle okullarını başkalarına tavsiye etmedikleri" tespiti yapılmıştır. Bu durum, sınavsız geçişin katılımcı görüşlerinde olduğu gibi devam ettirilmesi gerektiğine ilişkin görüşleri desteklemektedir.

#### *2.3.2.3.8. Mesleki-Tekniik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri*

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-tekniik eğitime yönelen öğrenci profiline ilişkin görüşleri Tablo 99'da verilmektedir.



Tablo 99. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=5)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=3)	K1, K2, K3
		Mesleki yönlendirme eksikliği (n=2)	K3, K4
	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=3)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=2) Aile etkisi (n=1)	K1, K2 K1, K2
STK Temsilcileri	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=5)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=3)	K1, K2, K4
		Bilgisizlik (n=2)	K3, K4
	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=5)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=4) Yönlendirme eksikliği (n=1)	K1, K2, K3, K4 K3
	Kişilik özellikleri (n=2)	İlgisizlik (n=1) Sosyal sorunlar yaşama (n=1)	K3 K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB temsilcilerinin mesleki-tekniik eğitime yönelen öğrenci profiline ilişkin görüşlerini ‘öğrencilerin aileleri’ (n=3) ve ‘eğitimlerine ilişkin’ (n=5) kategoriler oluşturmaktadır. Öğrenciler üzerinde ‘aile etkisinin olması’ (n=1) ve öğrencilerin ailelerinin ‘sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması’ (n=2) alt boyutları MEB Temsilcilerinin görüşlerine göre mesleki-tekniik eğitime yönelen öğrencilerin ailelerinin özelliklerini oluşturmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin ‘akademik başarısızlıklarının olması’ (n=3) ve ‘mesleki yönlendirme eksikliği’ (n=2) alt boyutları öğrencilerin eğitimleri kategorilerine ilişkin MEB Temsilcisi görüşlerini oluşturmaktadır. Mesleki-tekniik eğitim öğrencilerinin mesleki yönlendirme eksikliği içinde olduğu görüşü diğer katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Mesleki yönlendirmenin önemine ilişkin bir MEB Temsilcisi görüşü aşağıda verilmektedir.

*...Mesleki eğitimdeki öğrenci profilinin iyileştirilmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Bunu bir farkındalık yaratarak yapabiliriz. Daha fazla kendi yeterliklerini tanıyan öğrencilere ihtiyacımız bulunmaktadır. Şu durumda öğrenciler kendilerini tanımadan mesleklere yöneliyorlar. Doğal bir sonuç olarak mutsuz bir işe ve geleceğe sahip oluyorlar. Bu gençlerin bilinçli yönlendirmeye ihtiyaçları vardır. (K2, MEB Temsilcisi, B)*

STK Temsilcileri, bu konuda MEB Temsilcilerinin görüşlerinden farklı olarak öğrencilerin ‘kişilik özellikleri’ (n=2) kategorisi görüşleri içinde yer almıştır. STK Temsilcileri, öğrenci ailelerinin ‘sosyo-ekonomik düzeylerini yetersiz’ (n=3) bulurken onların bu

konuda bilgisizlik içinde oldukları (n=2) görüşünü bu kategoride yansıtmaktadırlar. STK Temsilcileri öğrencilerin eğitimleri kategorisine ilişkin görüşleri MEB Temsilcileri ile benzetmekle birlikte öğrencilerin ‘ilgisiz olma’ (n=1) ve ‘sosyal sorunlar yaşama’ (n=1) alt boyutlarına öğrenci kişisel özellikleri kategorisinde değinmektedirler.

### 2.3.2.3.9. Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin TEF’lerin kapatılmasına ilişkin görüşleri Tablo 100’de verilmektedir.

Tablo 100. MEB Temsilcilerinin Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılmasına İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Olumlu bakış (n=7)	Atama sorunu olması (n=3)	K1, K2, K3
		Mezunların fazla olması (n=2)	K3, K4
		Statü sorunu olması (n=2)	K2, K4
STK Temsilcileri	Olumlu bakış (n=2)	Kapatılmasını uygun bulma (n=1)	K2
		Atama sorunu olması (n=1)	K1
	Olumsuz bakış (n=2)	Öğretmen kalitesini etkilemesi (n=1) Gelecekte ihtiyaç duyulacak olması (n=1)	K4 K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcilerinin TEF’lerin kapatılmasına ilişkin olumlu bakışa (n=7) sahip oldukları görülmektedir. Bu okullardan ‘mezunların sayısının fazla olması’ (n=2), ‘atama sorunu yaşamaları’ (n=3) ve ‘mezunların statü problemleri’ (n=2) alt boyutları nedeniyle MEB Temsilcileri bu okulların kapatılmasını olumlu bulmaktadırlar. MEB Temsilcilerinin TEF’lerin kapatılma sürecine ilişkin olumlu görüşlerini yansıtan görüşlerden biri aşağıda verilmektedir:

*...Bu konuda araştırmalarımız bulunmaktadır. 2020 yılına kadar meslek alanlarının birçoğunda öğretmen sıkıntımız bulunmamaktadır. İlerleyen süreçte farklı meslekler doğabilir. Bu süreç içerisinde çözülecektir. Teknoloji fakülteleri mezunlarından öğretmenliği tercih edecekler olacaktır. Bu okulların kapatılması duygusal olarak bizi üzmüştür. Ancak teknik eğitim fakültelerinin plansız olarak her yere açılması nedeniyle mezunlarda yoğunluk yaşanmıştır. Bu okulların sayılarının sınırlı tutulmuş olması gerekirdi. Bu sayede varlıklarını sürdürebilirdi. Bu okullardan mezun olanlar el becerileri yüksek olduğu için özel sektörde tercih ediliyordu. Ancak bu mezunların statüleri belli olmadığı için özel sektörde sorunlar*

*yaşanmaktaydı. Teknoloji fakülteleri mezunları en azından bu sorunla karşılaşmayacaklardır.  
(K1, MEB Temsilcisi, E)*

STK Temsilcilerinin TEF'lerin kapatılmasına ilişkin görüşlerinde 'olumlu bakış' (n=2) ve 'olumsuz bakışın' (n=2) olduğu görülmektedir. Tablo 100 incelendiğinde olumlu bakış kategorisinde MEB Temsilcilerinde olduğu gibi 'mezunların atama sorunu' (n=1) olmakla birlikte 'kapatılmasını uygun bulma' (n=1) alt boyutları yer almaktadır. Olumsuz bakış kategorisinde okulların kapatılmasının 'öğretmen kalitesini etkilemesi' (n=1) ve 'gelecekte ihtiyaç duyulacak olması' (n=1) yer almaktadır.

STK Temsilcilerinin TEF'lerin kapatılmasına ilişkin farklı görüşleri paylaşmakla birlikte bu konuya olumsuz bakışı olan bir STK görüşü aşağıda sunulmuştur:

*...Bu okulların kapatılmasında kanımca yanlış yapılmıştır. Mühendislik unvanı olan ve daha önce piyasada çalışan bir kişinin devlette yeni başlayan bir öğretmenin giriş maaşıyla bu mesleği isteyeceği ve yapacağını düşünmüyorum. Bunun yerine bu okulların hepsinin kapatılmayıp eski, alt yapısı iyi olan ve kurumsal kimliği olan birkaç okulun açık kalarak öğretmen yetiştirmeye devam etmesi gerekir. Ancak en basit çare kapatmak olarak seçildi ve yapıldı. Bu alanda gelecekte hem öğretmen yetiştirme hem de yetişen öğretmenlerin nitelikleri açısından ülkemiz sorunlar yaşayacaktır. Bunu görmemek saflık olacaktır! (K3, STK Temsilcisi, E)*

MEB Temsilcileri ve STK'ların TEF'lerin kapatılmasına ilişkin olumlu bakışlarının (n=9) daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların TEF'lerden mezun olan öğretmen adaylarının atama sorunu, mezun sayılarının fazla olması, mezunların statü sorunları olması nedeniyle bu okulların kapatılmasına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

#### *2.3.2.3.10. Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetsel Sorunlarına İlişkin Görüşleri*

MEB Temsilcileri mesleki-tekniik eğitimdeki yönetsel sorunlar kategorisinde 'alandan gelmeyen yöneticilerin olması' (n=2), 'eğitimcilerin olumsuz tutumları' (n=1) ve 'bürokratik yoğunluk' (n=2) alt boyutlarını yönetsel sorunlar olarak tespit etmişlerdir. Bu yönetsel sorunlar Tablo 101'de verilmektedir.

Tablo 101. MEB Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimin Yönetsel Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Yönetsel sorunlar	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	(n=4)	Alandan gelmeyen yöneticilerin olması (n=2)	2, 3
		Eğitimcilerin olumsuz tutumları (n=1)	1
		Bürokratik yoğunluk (n=1)	4

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=4

### 2.3.2.3.11. Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin geleceğin mesleki-tekni eğitime ilişkin görüşleri Tablo 102’de verilmektedir.

Tablo 102. MEB ve STK Temsilcilerinin Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitimine İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Eğitim (n=9)	Özel sektör ağırlıklı eğitim yapılması (n=2)	K1, K2
		Teknolojik eğitim (n=2)	K3, K4
		İşletme+okul eğitimin gelişmesi (n=2)	K1, K3
		Uygulama eğitiminin artması (n=2)	K2, K3
		Kısa süreli mesleki eğitimlerin yaygınlaşması (n=1)	K4
	Sektör işbirliğinin gelişimi (n=2)	-	K1, K2
STK Temsilcileri	Eğitim (n=8)	Uygulama eğitiminin artması (n=3)	K2, K3, K4
		İşyerinde eğitimin gelişmesi (n=2)	K2, K4
		Alanın öneminin artması (n=2)	K1, K3
		Güncellenen eğitim programları (n=1)	K3
		İstihdamın artması (n=2)	-
	Sektör işbirliğinin gelişimi (n=1)	-	K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcileri, ağırlıklı olarak ‘eğitim’ (n=9) kategorisinde görüş bildirmişlerdir. ‘Özel sektör ağırlıklı eğitim yapılması’ (n=2), ‘teknolojik eğitim’ (n=2), ‘işletme+okul eğitimin gelişmesi’ (n=2), ‘uygulama eğitiminin artması’ (n=2) ve ‘kısa süreli mesleki eğitimlerin yaygınlaşması’ (n=1) alt boyutları MEB Temsilcilerinin geleceğin mesleki-tekni eğitiminde olması gerekenlere ilişkin görüşlerini yansıtmaktadır. Ayrıca ‘sektör işbirliğinin gelişimi’ (n=2) alt boyutu bu görüşler içinde yer almaktadır. STK Temsilcilerinin görüşleri incelendiğinde ‘işyerinde eğitimin gelişmesi’ (n=2), ‘alanın öneminin artması’ (n=2) ve ‘güncellenen eğitim programları’ (n=1) alt boyutları MEB Temsilcilerine göre farklı görüşleri yansıtmaktadır. ‘İstihdamın artması’ (n=2) ve ‘sektör işbirliğinin gelişmesi’ (n=1) alt boyutları STK Temsilcileri görüşleri arasında yerini almıştır.

### 2.3.2.3.12. Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin mesleki-tekniik eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 103'te verilmektedir.

Tablo 103. MEB ve STK Temsilcilerinin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar*
MEB Temsilcileri	Eğitim (n=6)	Nitelikli öğrenci (n=4) Mesleki yönlendirme (n=2)	K1, K2, K3, K4 K1, K3
	Olumlu toplumsal algı (n=3)	-	K1, K3, K4
	İstihdam (n=1)	-	K2
STK Temsilcileri	Eğitim (n=10)	Nitelikli öğrenci (n=3) Teknoloji takibi (n=2) Güçlü öğrenme ortamları (n=2) Mesleki yönlendirme (n=2) Sanayinin beklentilerine cevap verebilme (n=1)	K1, K3, K4 K3, K4 K1, K2 K2, K4 K3
	Olumlu toplumsal algı (n=2)	-	K2, K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcilerinin 'eğitim' (n=6), 'olumlu toplumsal algı' (n=3) ve 'istihdam' (n=1) kategorilerine ilişkin beklentileri bulunmaktadır. 'Nitelikli öğrenci' (n=4) ve 'mesleki yönlendirme yapılması' (n=2) alt boyutları MEB Temsilcilerinin eğitim kategorisindeki beklentilerini oluşturmaktadır. 'Olumlu bir toplumsal algının oluşturulması' (n=3) ve 'istihdamın artırılması' (n=1) kategorileri diğer beklentiler oluşturmaktadır.

'Eğitim' (n=10) kategorisinde beklentileri bulunan STK Temsilcileri, 'nitelikli öğrenci' (n=3), 'teknoloji takibi' (n=2), 'güçlü öğrenme ortamları' (n=2), 'mesleki yönlendirme' (n=4) ve 'sanayinin beklentilerine cevap verebilme' (n=1) alt boyutlarıyla beklentileri sıralamaktadırlar. 'Olumlu toplumsal algının oluşturulması' (n=2) alt kategorisi STK Temsilcilerinin de beklentileri arasındadır.

### 2.3.2.3.13. Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri

MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye'de mesleki-tekniik eğitimin geleceğine ilişkin görüşleri Tablo 104'te verilmektedir.

Tablo 104. MEB ve STK Temsilcilerinin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri

Temsilciler	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
MEB Temsilcileri	Olumlu bakış (n=4)	Daha kaliteli eğitim verilirse (n=1)	K3
		Planlı olunursa (n=1)	K4
		Uzmanlaşmaya gidildiğinde (n=1)	K1
		İstihdam artırılırsa (n=1)	K2
STK Temsilcileri	Olumsuz bakış (n=3)	Uygulama eğitimi eksikliği (n=1)	K1
		Sınavsız geçişin olması (n=1)	K4
		Mesleki rehberlik eksikliği (n=1)	K2
Olumlu bakış (n=1)			K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=8

MEB Temsilcilerinin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin ‘olumlu bakışa’ (n=4) sahip olduğu görülmektedir. MEB Temsilcileri ‘daha kaliteli eğitim verilirse’ (n=1), ‘planlı olunursa’ (n=1), ‘uzmanlaşmaya gidildiğinde’ (n=1) ve ‘istihdam artırılırsa’ (n=1) alt boyutlarıyla mesleki-teknik eğitimin gelecekte daha başarılı olacağına ilişkin olumlu bakışa sahip olduğu söylenebilir.

STK Temsilcilerinin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin görüşleri dikkate alındığında MEB Temsilcilerine göre daha olumsuz bakışa (n=3) sahip olduğu söylenebilir. ‘Uygulama eğitimi eksikliği’ (n=1), ‘sınavsız geçişin olması’ (n=1) ve ‘mesleki rehberliğin yetersizliği’ (n=1) alt boyutları STK Temsilcileri tarafından olumsuz bir gelecek algısını ortaya koymaktadır.

MEB ve STK Temsilcileri, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin olumlu bakışların (n=5) olumsuz bakışlardan (n=3) daha fazladır. Ancak bu olumlu bakış, ‘daha kaliteli eğitim’ (n=1), ‘planlı olma’ (n=1), ‘uzmanlaşmaya gidilme’ (n=1) ve ‘istihdamın artırılması’ (n=1) alt boyutlarının gerçekleşmesine bağlanmaktadır. ‘Uygulama eğitimin eksikliği’ (n=1), ‘sınavsız geçişin olması’ (n=1) ve ‘mesleki rehberliğin eksikliği’ (n=1) katılımcıların olumsuz bakış geliştirmelerine neden olmaktadır.

### 2.3.2.4. İşveren ve İşgören Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 2.3.2.4.1. Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin görüşleri Tablo 105’te sunulmaktadır.

Tablo 105. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Eğitim (n=14)	Çıracılık eğitimi (n=5)	K1, K2, K3, K5, K6, K8
		Eğitimin kalitesi (n=5)	K1, K2, K4, K6, K7
		Öğrenci kalitesi (n=2)	K2, K4
		Eğitimin iş hayatından kopuk olması (n=2)	K3, K4
	İstihdam (n=4)	İstihdam (n=2)	K4, K7
		Düşük ücretlerle istihdam (n=2)	K4, K7
	Nitelikli iş gücü eksikliği (n=4)	-	K1, K2, K3, K5
Toplumsal algı (n=3)	-	K2, K3, K4	
Mesleki-tekni k eğitim okullarının durumu (n=2)	-	K3, K4	
İşgören	İstihdam (n=9)	Düşük ücretlerle istihdam (n=5)	K1, K2, K3, K4, K6
		İstihdam (n=4)	K1, K2, K4, K6
	Toplumsal algı (n=4)	-	K2, K3, K5, K6
		Eğitim (n=3)	Çıracılık eğitimi (n=1)
		Eğitimin kalitesi (n=1)	K1
		Öğrenci kalitesi (n=1)	K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenler, ‘eğitim’ kategorisinde (n=14), ‘çıracılık eğitimi’ (n=5), ‘eğitim kalitesi’ (n=5) ve ‘öğrenci kalitesi’ (n=2) alt boyutlarıyla bu alandaki yetersizlikleri tespit etmişlerdir. Ayrıca ‘eğitimin iş hayatından kopuk olması’ (n=2) alt boyutu bir sorun olarak görüşlerine yansımıştır. ‘İstihdam’ (n=2) ve ‘düşük ücretlerle istihdam’ (n=2), ‘nitelikli işgücü eksikliği’ (n=4), ‘toplumsal algı’ (n=3) alt boyutları işverenlere görüşlerine göre diğer sorunları yansıtmaktadır. Ayrıca mesleki-tekni k eğitim okullarının durumu (n=2) işveren görüşleri arasında yer alan sorunlardan biridir.

Mesleki-tekni k eğitimdeki sorunlara ilişkin görüşleri dikkate alınan işverenlerin, istihdam ve nitelikli işgücü eksikliği sorunlarının üretimin devamı açısından önemli bir olduğuna ilişkin bir katılımcı görüşü aşağıdaki şekildedir:

*...Toplumda gençler mesleki ve tekni k eğitimi kısmen tercih etse piyasadaki çoğu alanda eleman bulunmuyor. Aileler çocuklarının daha çok memuriyet ve masa başı işlerde çalışmasını istiyor. Mesleki ve tekni k eğitimi fazla gören olmuyor. Mesleki eğitimi tercih edenler de daha çok hizmet sektörüne ağırlık veriyorlar. Özellikle perakendecilik ve pazarlama alanları ilgi yoğunken imalat sektörleri işgücü sıkıntısı çekmektedir. Gençlere bu meslekler anlatılmıyor*

*mu? Reklam mı yapılmıyor? Öğrenciler okulda yönlendirilmiyor mu? Bilemiyoruz! Ama ortada bir sorun bulunmaktadır. (K1, İşveren, E)*

İşgören görüşlerinde ‘istihdam’ (n=9) kategorisi mesleki-teknik eğitimin sorunları arasında ön plana çıkmaktadır. ‘Çıracılık eğitimi’ (n=1), ‘eğitimin kalitesi’ (n=1) ve ‘öğrenci kalitesi’ (n=1) alt boyutları eğitim kategorisine ilişkin sorunlardır. ‘Toplumsal algı’ (n=4) işgören görüşleri içerisinde de yer almaktadır. İşgörenler ‘düşük ücretlerle istihdam’ (n=5) alt boyutunu önemli bir sorun olarak görmektedirler. Bu görüşü destekleyen bir işgören görüşü aşağıda verilmektedir:

*...Alanımızda kişinin alacağı ücretlerle aile geçindirmesi oldukça zor görünüyor. Bir yerde çalışmaktansa serbest çalışmak daha kazançlı olabiliyor. Ancak meslek lisesi mezunlarının hemen serbest çalışmaya başlaması bu bilgi seviyesiyle pek mümkün görünmüyor. (K4, İşgören, E)*

#### 2.3.2.4.2. Mesleki-Teknik Eğitimdeki Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

İşveren ve işgörenlerin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri Tablo 106’da sunulmaktadır.

Tablo 106. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimdeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Eğitime ilişkin (n=12)	Çıracılık eğitime önem verilmeli (n=5)	K1, K2, K3, K5, K6, K8
		Eğitimin kalitesi artırılmalı (n=5)	K1, K2, K4, K6, K7
		Öğrenci kalitesi artırılmalı (n=2)	K2, K4
	Nitelikli iş gücü eksikliği giderilmeli (n=4)		K1, K2, K3, K5
	Toplumsal algı düzeltilmeli (n=3)		K2, K3, K4
İşgören	İstihdam (n=9)	Ücretler artırılmalı (n=5)	K1, K2, K3, K4, K6
		İstihdam artırılmalı (n=4)	K1, K2, K4, K6
	Toplumsal algı düzeltilmeli (n=4)		K2, K3, K5, K6
		Eğitim (n=2)	Çıracılık eğitimi düzenlenmeli (n=1) Eğitimin kalitesi artırılmalı (n=1)

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14



İşverenler çözüm önerilerini ‘eğitim’ (n=12), ‘nitelikli işgücü eksikliğini giderilmesi’ (n=4) ve ‘toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=3) kategorilerine ilişkin yönelik olarak belirtmişlerdir. ‘Çıracılık eğitime önem verilmeli’ (n=5), ‘eğitimin kalitesi artırılmalı’ (n=5) ve ‘öğrenci kalitesi artırılmalı’ (n=2) alt boyutları eğitim kategorisinde yer alan işverenlerin çözüm önerileridir. ‘Toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=3) ve ‘nitelikli işgücü eksikliğini giderilmesi’ (n=4) kategorileri işverenlerin tarafından mevcut sorunlara çözüm önerisi olarak getirilmiştir.

İşgörenlerin temel çözüm önerilerinin ‘istihdam’ (n=4) ve ‘ücretlerin artırılması’ (n=5) alt boyutlarına dönük olduğu söylenebilir. ‘Çıracılık eğitimi düzenlenmesi’ (n=1) önerisini getiren işgörenlerin ayrıca ‘eğitimin kalitesinin artırılması’ (n=1) alt boyutunu önermektedirler. İşverenler tarafından da önerilen ‘toplumsal algının düzeltilmesi’ (n=4) işgörenlerin de önerileri arasında yer almıştır.

#### 2.3.2.4.3. MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin mesleki-teknik eğitimin sorunlarına ilişkin çözüm önerileri Tablo 107’de verilmektedir.

Tablo 107. İşveren ve İşgörenlerin MEB’in Rolüne İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler		Katılımcılar**
İşveren	Eğitime ilişkin rolü (n=4)	Eğitimin altyapısına yatırım yapma (n=3) Milli bir eğitim politikasının olması (n=1)	K1, K7, K8 K4
	Kurumsal rolü (n=3)	Sektörle işbirliği yapma (n=2) Reklam ve tanıtım yapma (n=1)	K2, K3, K6 K5
İşgören	Kurumsal rolü (n=5)	İstihdamı artırma (n=4) Reklam ve tanıtım yapma (n=1)	K1, K3, K5, K6 K4
	Eğitime ilişkin rolü (n=4)	Okulların altyapısını geliştirme (n=3) Eğitimi kaliteli verme (n=1)	K1, K2, K4, K1

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenler MEB’in mesleki-teknik eğitimdeki rolünü ‘kurumsal’ (n=4) ve ‘eğitime ilişkin’ (n=3) kategoriler olarak değerlendirmişlerdir. İşveren görüşlerine göre MEB’in kurumsal olarak ‘sektörle işbirliği yapma’ (n=2) ve ‘reklam ve tanıtım yapma’ (n=1) alt boyutlarındaki rolleri bulunmaktadır. ‘Eğitimin altyapısına yatırım yapma’ (n=3) ve ‘milli bir eğitim politikasının olması’ (n=1) işverenler tarafından eğitim kategorisindeki rolünü meydana getirmektedir.

İşgörenlerin görüşleri incelendiğinde, MEB'in 'istihdamı artırma' (n=4), 'reklam ve tanıtım yapma' (n=1) rolleri bulunmaktadır. 'Okulların altyapısını geliştirme' (n=3) ile 'eğitimi kaliteli verme' (n=1) alt boyutları işgören görüşlerine göre MEB'in eğitim kategorisine ilişkin rolleridir.

#### 2.3.2.4.4. Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin Türkiye'de mesleki-tekniik eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 108'de verilmektedir.

Tablo 108. İşveren ve İşgörenlerin Türkiye'de Mesleki-Teknik Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Güçlü Yönler (n=8)	Genç nüfus (n=5) Sektörün gelişime açık olması (n=3)	K1, K3, K4, K5, K7 K3, 6, 8
	Zayıf Yönler (n=6)	Öğrenci kalitesi (n=4) Nitelikli işgücü eksikliğini (n=2)	K1, K2, K4, K5 K4, K6
İşgören	Güçlü Yönler (n=7)	Genç nüfus (n=5) Sektörün gelişime açık olması (n=2)	K1, K2, K3, K4, K6 K2, K5
	Zayıf Yönler (n=7)	İstihdam (n=4) Düşük ücretler (n=3)	K2, K3, K4, K5 K1, K2, 6

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenler, 'genç nüfus' (n=5) ve 'sektörün gelişime açık olması' (n=3) alt boyutlarını mesleki-tekniik eğitimin güçlü yön olarak belirlerken, 'öğrenci kalitesi' (n=4) ile 'nitelikli işgücü eksikliğini' (n=2) zayıf yönü olarak görmektedirler.

İşgörenler görüşlerinde 'genç nüfus' (n=5) ve 'sektörün gelişime açık olması' (n=2) mesleki-tekniik eğitimin güçlü yönleridir. Bu görüş işveren görüşleriyle aynıdır. 'İstihdam' (n=4) ve 'düşük ücretler' (n=3) işgören görüşlerine göre mesleki-tekniik eğitimin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

İşveren ve işgören görüşlerine göre, 'genç nüfus' (n=10) ve 'sektörün gelişime açık olması' (n=5) alt boyutları mesleki-tekniik eğitimin güçlü yönleridir. 'İstihdam' (n=5), 'öğrenci kalitesi' (n=4), 'düşük ücretler' (n=4) ve 'nitelikli işgücü eksikliği' (n=2) katılımcı görüşlerine göre mesleki-tekniik eğitimin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

#### 2.3.2.4.5. MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin MTE uygulamaları açısından okulun mevcut durumuna ilişkin görüşleri Tablo 109’da verilmektedir.

Tablo 109. İşveren ve İşgörenlerin MTE Uygulamaları Açısından Okulun Durumuna İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Verilen eğitime ilişkin (n=4)	Uygulama eksikliği (n=2)	K4, K8
		Eğitim kalitesi (n=1)	K8
		Eğitimin beklentilerin dışında olması (n=1)	K8
	Okula ilişkin (n=4)	Altyapı yetersizliği (n=1) Atölye eksikliği (n=1)	K6 K7
	Olumlu bakış (n=2)	Yeterli bulma (n=2)	K1, K5
	Olumsuz bakış (n=2)	Yeterli bulmama (n=2)	K2, K3
İşgören	Verilen eğitime ilişkin (n=4)	Uygulama eğitimi eksikliği (n=2)	K1, K6
		Eğitim kalitesi (n=2)	K2, K3
	Okula ilişkin (n=3)	Altyapı yetersizliği (n=2) Atölye eksikliği (n=1)	K2, K5 K6
	Olumsuz bakış (n=1)	Yeterli bulmama (n=1)	K4

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

‘Uygulama eksikliği’ (n=2), ‘eğitim kalitesi’ (n=1), ‘eğitimin beklentilerin dışında olması’ (n=1) verilen eğitim kategorisindeki işveren görüşleridir. ‘Altyapı yetersizliği’ (n=1) ve ‘atölye eksikliği’ (n=1) alt boyutları okula ilişkin işveren görüşlerini oluşturmaktadır.

İşgörenlerin ‘uygulama eğitimi eksikliği’ (n=2) ve ‘eğitim kalitesi’ (n=2) alt boyutları verilen eğitime ilişkin paydaş görüşleridir. ‘Altyapı yetersizliği’ (n=2), ‘atölye eksikliği’ (n=1) alt boyutları ise işgörenlerin okula ilişkin olumsuz bakışını yansıtmaktadır.

#### 2.3.2.4.6. Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçişe İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin ortaöğretim sonrası mesleki-tekniik eğitime sınavsız geçişe ilişkin görüşleri Tablo 110’da verilmektedir.

Tablo 110. İşveren ve İşgörenlerin Ortaöğretim Sonrası Mesleki-Teknik Eğitime Sınavsız Geçiş İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Sınavsız geçiş olmamalı (n=5)	-	K1, K2, K4, K5, K8
	Sınavsız geçiş olmalı (n=3)	-	K3, K6, K7
İşgören	Sınavsız geçiş olmalı (n=4)	-	K1, K4, K5, K6
	Sınavsız geçiş olmamalı (n=2)	-	K2, K3

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşveren görüşlerinin ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=5) ve ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=3) kategorilerinde olduğu tespit edilmiştir. İşgörenlerin, işverenlerin tersi yönde ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=4) görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=2) görüşüne sahip işgören görüşleri de bulunmaktadır. İşveren ve işgörenlerin bu konudaki görüşleri sınavsız geçişin olması (n=7) ve olmaması (n=7) konusundadır.

#### 2.3.2.4.7. Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin mesleki-tekni eğitime yönelen öğrenci profiline ilişkin görüşleri Tablo 111’de verilmektedir.

Tablo 111. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitime Yönelen Öğrenci Profiline İlişkin görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=5)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=4) İlgisiz olma (n=1)	K2, K4, K5, K6 K4
	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=4)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=3) Plansız olma (n=1)	K5, K7, K8 K3
	Kişilik özellikleri (n=3)	İlgisizlik (n=2) Sabırsız olma (n=1)	K1, K8 K2
İşgören	Ailelerine ilişkin görüşleri (n=6)	Ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması (n=5) Bilgisiz olma (n=1)	K1, K2, K3, K5, K6 K3
	Eğitimlerine ilişkin görüşleri (n=4)	Akademik başarısızlıklarının olması (n=3) Yönlendirme eksikliği (n=1)	K4, K5, K6 K2
	Kişilik özellikleri (n=3)	İlgisizlik (n=2) Asosyal olma (n=1)	K1, K3 K4

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenler, mesleki-teknik eğitimdeki öğrenci profilini ‘öğrenci aileleri’ (n=5), ‘eğitimi’ (n=4) ve ‘kişilik özellikleri’ (n=3) kategorilerine ilişkin görüşlerle ortaya koymuşlardır. Ailelerin ‘sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması’ (n=4) ve ‘ilgisiz olmaları’ (n=1) işverenlerin öğrenci ailelerine ilişkin görüşlerinin alt boyutlarını oluşturmaktadır. İşverenler, ‘akademik başarısızlık’ (n=3) ve ‘plansız olma’ (n=1) alt boyutlarıyla mesleki-teknik eğitim öğrencilerinin eğitim süreçlerine yönelik tespitler yapmışlardır. Ayrıca ‘ilgisizlik’ (n=2) ve ‘sabırsız olma’ (n=1) alt boyutları bu eğitim kademesindeki öğrencilerin işveren gözündeki kişilik özelliklerini oluşturmaktadır.

İşgörenler, işverenler gibi öğrencilerin ailelerinin ‘sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olduğu’ (n=5) görüşündedirler. Ailelerin eğitim konusunda ‘bilgisiz olmaları’ (n=1) bu ailelerin işgörelere göre diğer bir özelliğidir. Öğrencilerin ‘akademik başarısızlıklarının olması’ (n=3) ve ‘yönlendirme eksikliği yaşamaları’ (n=1) eğitim kategorisindeki öğrenci özelliklerini yansıtmaktadır. İşgören görüşlerine göre öğrencilerin ‘ilgisiz olmaları’ (n=2) ve ‘asosyal olmaları’ (n=1) onların kişilik özelliklerini oluşturmaktadır.

#### 2.3.2.4.8. Geleceğin Mesleki-Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin geleceğin mesleki-teknik eğitime ilişkin görüşleri Tablo 112’de verilmektedir.

Tablo 112. İşveren ve İşgörenlerin Geleceğin Mesleki Teknik Eğitime İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Eğitim (n=8)	Uygulama eğitiminin artması (n=4)	K2, K3, K4, K6
		İşyerinde eğitimin gelişmesi (n=3)	K1, K6, K7
		Otomasyonun artması (n=1)	K2
	Sektör işbirliğinin artması (n=2)	-	K2, K8
İşgören	Eğitim (n=10)	Uygulama eğitiminin artması (n=4)	K1, K2, K5, K6
		İşyerinde eğitimin gelişmesi (n=3)	K1, K3, K4
		Sektörün okul eğitimi yapması (n=1)	K1
		Montaj eğitiminin artması (n=1)	K3
		Otomasyonun artması (n=1)	K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenlerin geleceğin mesleki-teknik eğitiminde ‘uygulama eğitiminin artması’ (n=4), ‘işyerinde eğitimin gelişmesi’ (n=3) ve ‘otomasyonun artması’ (n=1) alt boyutlarıyla eğitim kategorisindeki görüşlere sahiptirler. ‘Sektör işbirliğinin’ (n=2) işveren görüşlerine göre gelecekte mesleki-teknik eğitimde önemli bir noktaya geleceğini göstermektedir.

İşgören görüşleriyle belirli noktalarda örtüşen ‘eğitim’ (n=10) kategorisine ilişkin görüşler ‘işyerinde eğitimin gelişmesi’ (n=3) ve ‘sektörün okul eğitimi yapması’ (n=1) gibi eğitim mekânlarının değişmesine yönelik bazı önemli ipuçları sunmaktadır. ‘Uygulama eğitiminin artması’ (n=4), ‘montaj eğitiminin artması’ (n=1) ve ‘otomasyonun artması’ (n=1) alt boyutları şeklindeki görüşler gelecekte mesleki-teknik eğitimde içeriğin değişeceğine ilişkin görüşleri yansıtmaktadır.

#### 2.3.2.4.9. Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin mesleki-teknik eğitimden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 113’te verilmektedir.

Tablo 113. İşveren ve İşgörenlerin Mesleki-Teknik Eğitimden Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Eğitim (n=10)	Nitelikli öğrenci (n=3)	K3, K4, K6
		Teknoloji kullanımı (n=2)	K3, K4, K7
		Kaliteli eğitim (n=2)	K1, K8
		Mesleki yönlendirme (n=2)	K2, K3
		Sanayinin beklentilerine cevap verebilme (n=1)	K4
	Olumlu toplumsal algı (n=4)	-	K1, K2, K3, K5
	Sektörün eğitim faaliyetleri düzenlemesi (n=1)	-	K3
	Nitelikli işgücünün yetiştirilmesi (n=1)	-	K4
İşgören	Eğitim (n=8)	Uygulama eğitimi (n=4)	K1, K2, K3, K4,
		Kaliteli eğitim (n=4)	K1, K4, K5, K6
	Olumlu toplumsal algı (n=2)	-	K2, K3
	İstidam yaratılması (n=2)	-	K1, K2

\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenlerin mesleki-teknik eğitimden beklentilerinde ‘eğitim’ (n=10), ‘olumlu toplumsal algı’ (n=4), ‘sektörün eğitim faaliyetleri düzenlemesi’ (n=1) ve ‘nitelikli işgücü’ (n=1) kategorilerinde beklentilerin ortaya çıktığı tespit edilmektedir. ‘Nitelikli öğrenci’ (n=3), ‘teknoloji kullanımı’ (n=2), ‘kaliteli eğitim’ (n=2), ‘mesleki yönlendirme’ (n=2) ve ‘sanayinin beklentilerine cevap verebilme’ (n=1) alt boyutlar işverenlerin doğrudan

eğitimden beklentilerini oluşturmaktadır. ‘Olumlu toplumsal algı’ (n=4), ‘sektörün eğitim faaliyetleri düzenlemesi’ (n=1) ve ‘nitelikli işgücünün yetiştirilmesi’ (n=1) işverenlerin diğer beklentileri arasındadır.

İşgörenlerin işverenlerden farklı olarak ‘istihdam yaratılması’ (n=2) kategorileri beklentiler arasında bulunmaktadır. ‘Olumlu toplumsal algı’ (n=2) kategorisi işgörenler beklentileri arasında da yer almaktadır. ‘Uygulama eğitimi’ (n=4) ve ‘kaliteli eğitim’ (n=4) alt boyutları ise işgörenlerin eğitim kategorisindeki beklentilerini yansıtmaktadır.

#### 2.3.2.4.10. Türkiye’de Mesleki- Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri

İşveren ve işgörenlerin Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin görüşleri Tablo 114’te verilmektedir.

Tablo 114. İşveren ve İşgörenlerin Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Geleceğine İlişkin Görüşleri

Paydaş	Kategoriler	Alt Boyutlar	Katılımcılar**
İşveren	Olumlu bakış (n=4)	Olumlu bulma (n=2)	K1, K3
		Uygulama eğitimi artırılmalı (n=1) Eğitim kalitesi artırılmalı (n=1)	K5 K8
	Olumsuz bakış (n=4)		K2, K4, K6, K7
İşgören	Olumsuz bakış (n=5)	İstihdamın düşük olması (n=2)	K4, K5
		Ücretlerin yetersizliği (n=2) Uygulama eğitimi zayıflığı (n=1)	K1, K3 K6
	Olumlu bakış (n=1)		K2

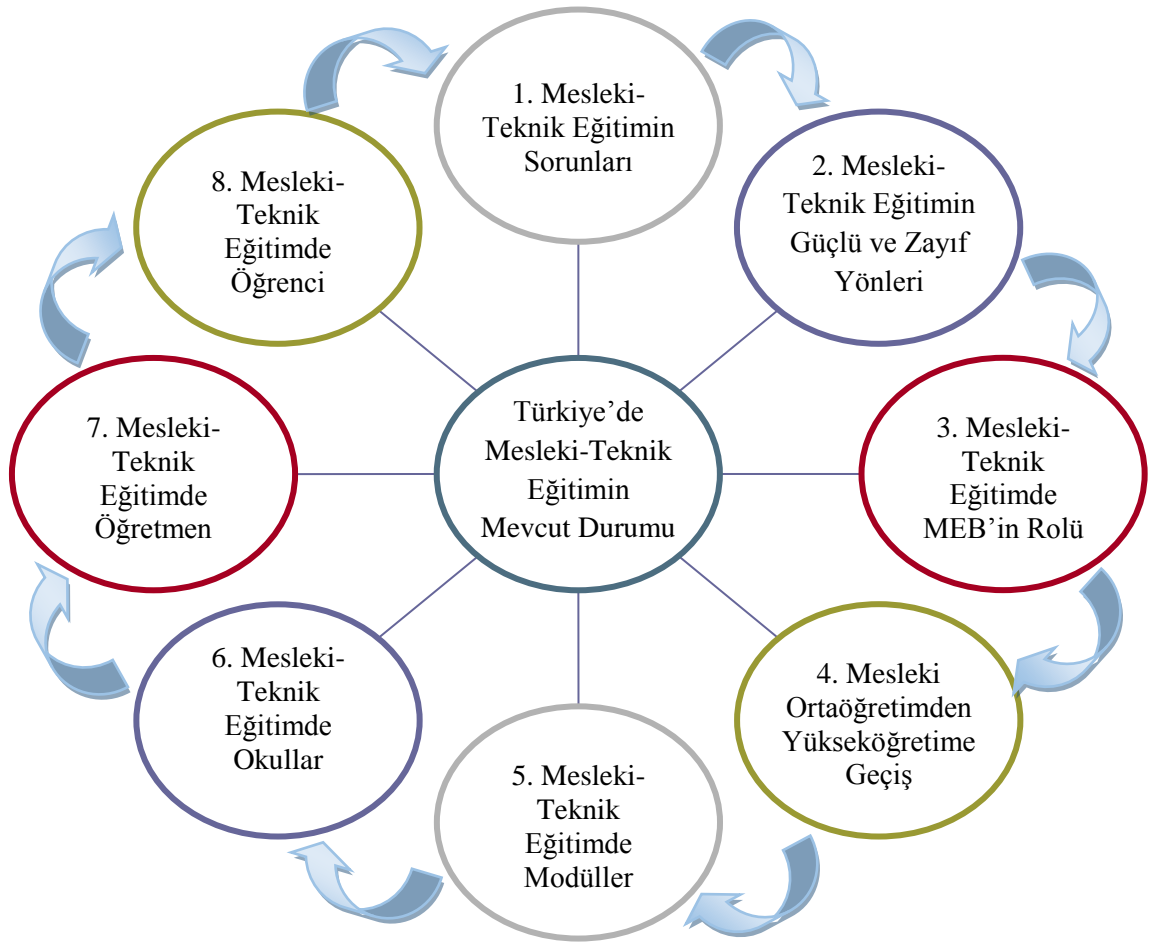
\*K: Katılımcı Kodu

\*\*n=14

İşverenler, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin geleceğine ilişkin olarak eşit sayıda ‘olumlu’ (n=4) ve ‘olumsuz bakışa’ (n=4) sahiptirler. İşverenler ‘uygulama eğitiminin artırılması’ (n=1) ve ‘eğitim kalitesinin artırılması’ (n=1) alt boyutlarındaki görüşleriyle gelecekte durumun olumlu olacağını belirtmektedirler.

İşgörenlerin bu konudaki görüşlerinin işverenlerin aksine daha olumsuz olduğu dikkat çekmektedir. ‘İstihdamın düşük olması’ (n=2), ‘ücretlerin yetersizliği’ (n=2) ve ‘uygulama eğitimi zayıflığı’ (n=1) alt boyutları işgörenlerin gelecekle ilgili olumsuz görüşlere sahip olmasının nedenlerini yansıtmaktadır.

Buraya kadar mesleki-tekniik eğitimin tüm paydaşlarının konu bazında görüşleri üzerinde detaylı biçimde yapılan analiz sonuçları sunulmuştur. Bu noktada mesleki-tekniik eğitimin tüm paydaşlarının görüşlerinin yansımalarını betimlemek amacıyla soru bazında tüm paydaşlardan gelen cevaplar genel olarak kalem kâğıt analizine tabi tutulmuştur. Şekil 41 mesleki-tekniik eğitimin tüm paydaşlarını yansıtmak için temel alınan her bir sorunun odak noktasını göstermektedir. Tablo 115 ise her bir soru için yapılan analiz sonuçlarını temel boyutlarıyla yansıtmaktadır.



Şekil 41. Katılımcıların görüşlerine göre Türkiye’de mesleki-tekniik eğitim



Tablo 115. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitim Alanında Tüm Paydaş Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitim Alanında Tüm Paydaş Görüşlerine İlişkin Sonuçlar							
1	2	3	4	5	6	7	8
Genel Sorunlar	Güçlü ve Zayıf Yönler	MEB’in Rolü	Yükseköğretime Geçiş	Modüller	Okullar	Öğretmen	Öğrenci
Eğitim (n=89) -Öğrenci Kalitesi (n=25) -Eğitimin Kalitesi (n=17) -Uygulama Eğitimi Yetersizliği (n=9)	<i>Güçlü Yönler</i> Genç Nüfus (n=19) Eğitimci Kadrosu (n=1) İlginin Devamı (n=10) Tarihsel Geçmiş (n=10) <i>Zayıf Yönler</i> Öğrenci Kalitesi (n=26) Altyapı Yetersizliği (n=15) Toplumsal Algı (n=14)	Kurumsal Rolü (n=65) -Kararlarında paylaşımcı olma (n=16) -Sektör işbirliğini artırma (n=15) -Koordinasyon sağlama (n=8) Eğitime İlişkin Rolü (n=24) -Altyapıya yatırım yapma (n=7) -Öğrenci seçimi yapma (n=5) -Programları güncelleme (n=3)	Sınavsız geçiş olmalı (n=55) - Sınavsız geçiş düzenlenmeli (n=29) - Sınavsız geçiş olmalı (n=16) - Bir sınavla olmalı (n=6) Sınavsız geçiş olmamalı (n=46) - Sınavsız geçiş olmamalı (n=22) -Bir sınav olmalı (n=17) -Eğitimin kalitesini düşürmesi (n=2)	İçerik (n=57) - Modüllerin güncel olmaması (n=26) - Konu yoğunluğunun olması (n=12) - Ders içeriklerinin yetersizliği (n=10) Uygulama (n=45) -Uygulama eksikliği (n=17) - Teorik ağırlıklı olma (n=8) - Ders süreleriyle uyuşmama (n=6) Ders kaynağı olması (n=24)	Öğretme-öğrenme ortamına ilişkin (n=75) -Araç-gereç eksikliği (n=29) -Atölye ve laboratuvarların yetersizliği (n=25) -Altyapı yetersizliği (n=14) Okula ilişkin (n=44) -Sosyal imkânların sınırlı olması (n=14) -Okulu yeterli bulma (n=7) -Okulun merkeze uzak olması (n=6) • Verilen eğitime ilişkin (n=32) -Uygulama eğitimi yetersizliği (n=12) - Eğitimin teorik yapılması (n=9)	Kişisel özellikler (n=65) -Yardımcı olma (n=21) -Kişisel gelişime açık olma (n=21) -Özverili olma (n=13) Öğretmenlik mesleği (n=37) -Yeterli alan bilgisine sahip olma (n=30) Öğretim stilleri (n=21) -Dersleri başarılı biçimde anlatma (n=12) - Kültür dersi öğretmenleri daha az ilgi göstermesi (n=5) - Anlatım tarzlarının farklılığı (n=2)	Eğitimlerine ilişkin (n=56) -Akademik başarısızlık (n=35) -Yönlendirme eksikliği (n=13) -Disiplin sorunları (n=10) Ailelerine ilişkin(n=44) -Sosyo-ekonomik yetersizlik (n=33) -Aile etkisi (n=6) -Bilgisizlik (n=6) Kişilik özellikleri (n=18) -İlgisizlik (n=9) -İsteksizlik (n=3) -Hedefsiz olma (n=3)

1. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin temel sorunları nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin sorunları tespit edilmiştir. Buna göre, katılımcı görüşleri dikkate alındığında Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin sorunları 5 kategoride toplanmaktadır. ‘Eğitim’ (n=89) kategorisinde 14 farklı sorun yer almıştır. Bu sorunların birincisi ‘öğrenci kalitesi’ (n=25), ikincisi ‘eğitim kalitesi’ (n=17) ve üçüncüsü ise ‘uygulama eğitimi yetersizliğidir’ (n=13). ‘İstihdam’ (n=31) kategorisinde ‘istihdam’ (n=23) ve ‘düşük ücretlerle istihdam’ (n=9) sorunları yer almaktadır. ‘Okullar’ (n=37) kategorisindeki sorunlara bakıldığında ‘altyapı’ (n=15) ve ‘araç-gereç eksikliği’ (n=12) sorunları ön plana çıkmaktadır. Mesleki-teknik eğitime ilişkin ‘toplumsal algı’ (n=33) katılımcılar tarafından önemli bir sorun olarak görülürken ‘nitelikli işgücü eksikliği’ (n=11) önemli bir sayıda katılımcı tarafından sorun olarak algılanmaktadır.

Katılımcılara göre Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin ilk 10 sorunu: (1) Toplumsal algı (n=33), (2) öğrenci kalitesi (n=25), (3) istihdam (n=23), (4) eğitimin kalitesi (n=17), (5) altyapı eksikliği (n=15), (6) uygulama eğitimi yetersizliği (n=13), (7) araç-gereç eksikliği (n=12), (8) nitelikli işgücü eksikliği (n=11), (9) çıraklık eğitimi (n=9) ve (10) düşük ücretlerle istihdam (n=9) şeklindedir.

2. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir. Paydaş görüşlerine göre, Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin en güçlü yönünü ‘genç nüfus’ (n=19) oluşturmaktadır. ‘Eğitimci kadrosu’ (n=18), ‘alana ilginin olması’ (n=10), ‘mesleki-teknik eğitimin tarihsel yönü’ (n=10) ve ‘sektörün gelişime açık olması’ (n=5) mesleki-teknik eğitimin güçlü yönlerini meydana getirmektedir.

Katılımcılar mesleki-teknik eğitimin en zayıf yönünü ‘öğrenci kalitesi’ (n=26) olarak görmektedirler. ‘Okulların altyapı yetersizliği’ (n=15) ikinci, mesleki-teknik eğitime ilişkin ‘olumsuz toplumsal algı’ (n=14) ise üçüncü sıradaki en zayıf yön olmuştur. ‘Özel sektörün ilgi düzeyi’ (n=7), ‘okulların araç-gereç eksikliği’ (n=6), ‘istihdam’ (n=4), ‘eğitimin kalitesi’ (n=4), ‘öğrenci üzerindeki aile etkisi’ (n=3), ‘eğitim programları’ (n=3), ‘uygulama eğitimi eksikliği’ (n=3), ‘düşük ücretler’ (n=2), ‘nitelikli işgücü eksikliği’ (n=2) ve ‘sınavsız geçiş’ (n=2) katılımcı görüşlerine göre Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

3. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Sizce mesleki-teknik eğitiminde MEB’in rolü nasıl olmalıdır?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek mesleki-teknik eğitimde MEB’in rolleri belirlenmiştir. Katılımcılar, MEB’in kurumsal rolü içinde ‘daha paylaşımcı olma’ (n=16), ‘sektör işbirliğini artırma’ (n=15) ve ‘koordinasyonu sağlama’ (n=8) rollerini önemli bulmaktadırlar. Bakanlığın eğitime ilişkin rollerinde kategorisinde ise ‘altyapıya yatırım yapma’ (n=7), ‘öğrenci seçimi yapma’ (n=5), ‘programları güncelleme’ (n=3) ve ‘yeterlilikleri düzenleme rolleri’ (n=3) katılımcılar tarafından önemli eğitimsel roller olarak belirtilmektedir.

4. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Ortaöğretim sonrasında mesleki-teknik eğitime sınavsız geçiş hakkında neler düşünüyorsunuz?*” ile “*Lise eğitiminden sonra mesleki-teknik eğitime geçişteki mevcut durum hakkında neler söyleyebilirsiniz?*” sorularına verdikleri cevaplar incelenmiştir.

Katılımcılar, mesleki-teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte sınavsız geçişe ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri sahiptirler. Sınavsız geçişe olumsuz bakan (n=46) katılımcılar bunun nedenini ‘sınavsız geçiş olmamalı’ (n=22), ‘bir sınav olmalı’ (n=17), ‘sınavsız geçişin eğitimin kalitesini düşürmesi’ (n=2), ‘eğitimi değersizleştirilmesi’ (n=2), ‘okulun ortamını bozması’ (n=1), ‘uygun bir yöntem olmaması’ (n=1) ve ‘sınavsız geçiş kullanmama’ (n=1) alt boyutlarıyla dile getirmektedirler.

Sınavsız geçişe olumlu bakan (n=55) katılımcılar ‘sınavsız geçiş düzenlenmeli’ (n=29), ‘sınavsız geçiş olmalı’ (n=16) ve ‘bir sınavla birlikte olmalı’ (n=6) görüşlerini diğer görüşlere göre sıkça söylemişlerdir. ‘Akademik başarısızlık nedeniyle kullanma’ (n=2), ‘başka bölümden gelenler için sınav olmalı’ (n=1) ve ‘üniversitelere öğrenci seçme hakkı verilmeli’ (n=1) görüşleri sınavsız geçişe olumlu bakan paydaşlarca dile getirilmektedir.

5. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Mesleki-teknik eğitimde uygulanan modüller konusunda düşünceleriniz nelerdir?*” sorusuna verdikleri cevaplar incelenerek modüllere ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmiştir.

Katılımcıların mesleki-teknik eğitimde kullanılan modüllere ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde ‘içerik’ (n=57), ‘uygulama’ (n=45) ve ‘ders kaynağı olması’ (n=24) bakımından üç farklı kategori meydana gelmektedir. Katılımcılar modülleri ‘güncel bulmama’ (n=26), ‘konu yoğunluğu olması’ (n=12) ve ‘içeriklerin yetersizliği’ (n=10) alt boyutlarıyla uygun görmemektedirler. Modüllerin ‘uygulama’ kategorisinde ise katılımcılar ‘uygulama eksikliği’ (n=17), ‘eğitimin teorik olması’ (n=8) ve ‘modüllerin

ders süreleriyle uyuşmaması' (n=6) görüşlerini paylaşmışlardır. Modüllerin 'bir ders kaynağı olması' (n=15), 'modüllerin bir ders aracı olması' (n=4) ve 'ev ödevi için kullanımı' (n=3) görüşleri paydaşların modül algısını ortaya koymaktadır.

6. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Sizce meslek-teknik eğitim uygulamaları açısından okulun mevcut şartları için ne gibi değerlendirme yapabilirsiniz?*” ile “*Eğitimi almakta olduğunuz mesleğe yönelik düşündüğünüzde okulunuzdaki öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorularına verdikleri cevaplar incelenerek okullara ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmiştir.

Katılımcıları görüşleri, mesleki-teknik eğitimde 'okul' (n=44), 'öğrenme-öğretmen ortamı' (n=75) ve 'okullarda verilen eğitim' kategorilerine ilişkindir. Katılımcılar okullar kategorisi ile ilgili olarak 'sosyal imkânlarının yetersiz olması' (n=17), 'okulu mesleki eğitim açısından uygun görmeme' (n=6) ve 'okulun merkeze uzak olması' alt boyutlarıyla ilk üç sıradaki görüşlere sahiptirler. 'Araç-gereç eksikliği' (n=29), 'atölye ve laboratuvar eksikliği' (n=25) ve 'okulların altyapı eksikliği' (n=14) öğrenme-öğretmen ortamına ilişkin alt boyutları oluşturan görüşlerdir. Mesleki-teknik eğitim okullarında verilen eğitim kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde 'uygulama eğitimi yetersizliği' (n=12), 'eğitimin teorik yapılması' (n=9) ve 'eğitimin kalitesinin düşük olması' öne çıkan görüşlerdir.

7. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Eğitim kurumunuzda görev yapan öğretmenleri/öğretim görevlilerini öğretmenlik mesleği açısından ne kadar yeterli görüyorsunuz?*” ile “*Eğitim sürecinde eğitim aldığınız eğitimciler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorularına verdikleri cevaplar incelenerek öğretmene ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmiştir. Katılımcılar, mesleki-teknik eğitimde görev yapan öğretmenleri, öğretmenlik mesleki açısından yeterli alan bilgisine sahip (n=30) olarak nitelendirmektedirler. Öğretmenlerin öğretim stillerine kategorisinde 'dersleri başarılı bir biçimde anlatmalar' (n=12) alt boyutu en fazla dile getirilen katılımcı görüşüdür. 'Yardımcı olma' (n=21), 'kişisel gelişime açık olma' (n=21) ve 'özverili olma' (n=13) alt boyutları ise öğretmenlerin katılımcı gözünde öne çıkan öğretmen kişilik özellikleridir. Katılımcılardan öğretmenler hakkında görüş bildirenlerden yalnızca bir kişi onları yetersiz bulmaktadırlar.

8. Araştırmaya katılan paydaş alanlarının “*Mesleki-teknik eğitime yönelen öğrenci profili açısından düşündüğünüzde nasıl bir değerlendirmede bulunursunuz?*” sorusuna verdikleri

cevaplar incelenerek öğrenciye ilişkin katılımcı görüşleri belirlenmiştir. Katılımcılar, mesleki-teknik eğitimdeki öğrenci profiline ortaya koyarken ‘öğrenci aileleri’ (n=44), ‘eğitimi’ (n=56) ve ‘öğrenci kişilik özellikleri’ (n=18) kategorilerinde görüşler paylaşmaktadırlar. Ailelerin ‘sosyo-ekonomik düzeylerinin yetersiz olması’ (n=33), ‘öğrenci üzerinde aile etkisi olması’ (n=6), ailelerin bu öğrencilerin eğitimi konusunda ‘bilgisiz’ (n=3) ve ‘ilgisiz olmaları’ (n=2) katılımcıların gözünde öğrenci profilindeki aile unsurunu yansıtmaktadır. Öğrencilerin kişilik özellikleri kategorisinde görüş bildiren katılımcılar onları ‘ilgisiz’ (n=9), ‘isteksiz’ (n=3), ‘hedeflerinin olmaması’ (n=3), ‘asosyal olma’ (n=2) ve ‘sabırsız olma’ (n=1) alt boyutlarıyla nitelendirmektedirler.

Bu araştırmada Türkiye’de mesleki-teknik eğitime ilişkin görüşleri incelenen bütün paydaşların görüşleri 8 farklı temada toplanmaktadır. Bu boyutların kendi içindeki ilişkileri dışında farklı boyutta oluşan kategorilerle ilişkili oldukları gözlenmiştir. Bu ilişkiler Şekil 42’de görsel olarak sunulmakla birlikte bazı özet bilgiler aşağıda sunulmaktadır:

- Öğrenci kalitesinin düşük olması bunu zayıf bir yön olarak algılamamıza neden olurken öğrenci kalitesini mesleki eğitimin sorunları içerisinde görmemize neden olmaktadır.
- Okulların altyapı, araç-gereç ve atölye eksikliği ile okulların iş hayatından kopuk olması mesleki-teknik eğitimin veren okulların etkisizleşmesine neden olmaktadır.
- Mesleki eğitimde öğrenme-öğretme süreçlerinde yaşanan uygulama eksikliği nitelikli işgücünün yetişmesini engellerken bu alandaki nitelikli istihdam oranlarını düşürmektedir. Ayrıca istihdamın artması da nitelikli işgücü ihtiyacının artmasına neden olan bir ilişkiye sahiptir.
- Mesleki eğitimde öğrenme-öğretme süreçlerinde sınavsız geçişin oluşturduğu olumsuz öğrenme ortamı öğrencilerin akademik başarısını düşüren bir etkiye sahiptir.
- Mesleki eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetersiz alan bilgilerine sahip olması yürütülen eğitim faaliyetlerinin başarısını düşüreceğinden mesleki eğitimde yetiştirilen öğrenci kalitesine de olumsuz etkisi olacaktır.
- Okulların altyapı eksikliği zayıf bir yönü betimlerken mesleki-teknik eğitimde verilen eğitimin kalitesini düşüren bir ilişkiye sahiptir.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına ait bulgulara dayalı olarak araştırma sonuçları verilmektedir. Bu sonuçlar ışığında mesleki-teknik eğitime yönelik tasarlanan model önerisine yer verilmektedir.

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Ülkelerin,

##### *5.1.1.1. Mesleki-Teknik Eğitime Temel Teşkil Eden Genel Özelliklerine İlişkin Sonuçlar*

- Araştırmada karşılaştırmalı olarak incelenen ülkelerin nüfus ve gelişmişlik düzeyleri birbirinden farklıdır.
- Nüfus büyüklüklerinden farklı olarak Avustralya bu ülkeler içinde en yüksek insani gelişmişlik puanına sahiptir.
- Mesleki-teknik eğitim, ülkelerin eğitim süreçlerinin tarihsel gelişimleri içinde yerini almaktadır. Bu gelişmelere ve değişmelere paralel olarak incelenen ülkelerde mesleki-teknik eğitim uygulamaları, değişimler ve gelişimler kaydetmektedir.
- Araştırmada incelenen ülkelerin tamamında 40'a yakın önemli tarihi ve yasal gelişme yaşanmıştır.
- Türkiye ve diğer ülkelerde mesleki-teknik eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler diğer ülkelere göre Japonya'da daha fazladır.

### ***5.1.1.2. Mesleki-Teknik Eğitimin Kapsamına İlişkin Sonuçlar***

- Araştırma kapsamındaki ülkeler eğitim yönetimleri açısından incelediğinde birinden farklı özelliklere sahiptirler.
- Siyasal düzenleri açısından Almanya, Avustralya ve ABD siyasi olarak federal bir yapıya sahip olarak benzerlik gösterirler. Japonya, Türkiye, Fransa ve İngiltere ise merkezi bir yönetim yapısına sahiptir.
- Bazı özellikleri farklı olmasına rağmen incelenen bütün ülkelerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu birer bakanlık ya da departman bulunmaktadır.
- Araştırmada incelenen ülkelere Türkiye dışındaki ülkelere mesleki-technik eğitime yönelik faaliyet gösteren yasal kurumları oldukça güçlü ve geniş yetkilere sahiptir.
- Ülkeler eğitim sistemlerinin yapılanması bakımından farklılıklar göstermektedirler. ABD, Avustralya ve Japonya vatandaşlarına eğitim sistemlerinde birden fazla sistem seçeneği sunmaktadır.
- Eğitim sistemlerinin kademelere ayrılmasında en fazla seçenek ABD’de bulunmaktadır.
- Araştırmanın örneklemindeki ülkeler örgün ve yaygın eğitim hizmetleriyle mesleki-technik eğitim faaliyetlerini sürdürmektedirler.
- Mesleki-technik eğitime başlama yaşı ülkeler arasında farklılıklar göstermektedir.
- Mesleki eğitime başlama yaşı 13 yaş sonu ile en erken Türkiye’dedir.
- ABD ve Avustralya 18 yaş sonu ile mesleki-technik eğitime en geç başlama yaşına sahiptir. Ancak İngiltere’de 2015 yılında yapılan düzenlemelerle mesleki-technik eğitime başlama yaşı 18’e çıkarılmaktadır.
- Mesleki-technik eğitime sınıf düzeyinde, 9. sınıf düzeyi ile Fransa ve Türkiye öğrencilerinin en erken mesleki eğitime başladığı ülkelerdir.
- ABD ve Avustralya ön lisans düzeyindeki mesleki-technik eğitimle bu alanda öğrencilerin en geç eğitime başladığı ülkelerdir.



### ***5.1.1.3. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Ortaöğretim Okulları Ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programlarına İlişkin Sonuçlar***

- Araştırmada karşılaştırmalı olarak incelenen ülkeler, mesleki-teknik eğitimin verildiği ortaöğretim kurumları ve yapıları, eğitimin süresi, eğitime başlama sınıfı ve mesleki eğitimin zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilip edilmemesi açısından birbirinden farklı özelliklere sahiptirler.
- Ülkelerde verilen mesleki eğitim faaliyetleri 3 ay ile birleştirilmiş ortaöğretim uygulamalarıyla 6 yıl arasında değişmektedir.
- Türkiye’de dört yıllık, Almanya’da üç ve beş yıllık, ABD’de eyalete göre iki ve üç yıllık, Avustralya’da program ağırlıklı olarak üç aydan 2,5 yıla, Fransa’da üç yıllık, Japonya’da birleştirilmiş ortaöğretim okullarıyla birlikte üç yıldan altı yıla ve İngiltere’de üç yıllık genel eğitimle birlikte iki yıllık mesleki eğitim hizmetleri sunulmaktadır.
- Ortaöğretim düzeyinde mesleki-teknik eğitim veren okullar, ülkelerin eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek biçimde oluşturulduğundan bu okullar arasında farklılıklar görülmektedir.
- Ortaöğretim düzeyinde sunulan mesleki eğitim hizmetleri genellikle 9. ve 12. sınıf düzeyinde yoğunlaşmaktadır. Sınırlı olsa da birleştirilmiş lise programıyla oluşturulan mesleki ortaöğretim kurumlarında ise 7.sınıf mesleki eğitime başlama sınıfıdır. Ancak bu sistemde genel eğitimin önceliği bulunmaktadır.
- Araştırma kapsamındaki ülkelerde mesleki-teknik eğitimin zorunlu eğitim içerisinde olma durumuna göre farklılıklar bulunmaktadır.
- Türkiye ve Fransa mesleki-teknik eğitim türünü zorunlu eğitim içerisinde sunmaktadır.
- Avustralya ve İngiltere’de mesleki-teknik eğitim zorunlu eğitim içinde değildir.
- Almanya, ABD ve Japonya’da mesleki-teknik eğitim veren okulların eğitim sürelerinin bazıları zorunlu eğitim içinde kalırken diğer süreler bu kapsamın dışında kalmaktadır.

#### ***5.1.1.4. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Yükseköğretim Okulları Ve Bu Okulların Mesleki Eğitim Programlarına İlişkin Sonuçlar***

- Ülkelerin yükseköğretimdeki mesleki-tekniik eğitimleri incelendiğinde iki ile altı yıl arasında eğitim süreleri değişen mesleki-tekniik yükseköğretim kurumları bulunmaktadır.
- Yükseköğretim kurumlarında diploma, sertifika, yeterlilik, derece, kredi, okul düzeyinde derece, şirket eğitimi ve ikili eğitim sistemleri eğitim süreçlerinde kullanılmaktadır.
- Mesleki-tekniik eğitimde yeterlilik ve sertifika uygulamalarının giderek artan bir öneme sahip olduğu dikkat çeken bir sonuçtur.
- Türkiye’de Mesleki Yeterlik Kurumu’nun oluşturulması ve mesleki-tekniik eğitim alanında sürdürdüğü mesleki yeterlilik çalışmaları bu artan önemi doğrulayan veriler arasında gösterilebilir.
- Türkiye’de mesleki-tekniik eğitim kapsamı gereği önlisans eğitimi ile son bulmaktadır.
- Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin özelliği nedeniyle birçok kariyer mesleği lisans eğitiminde verilmektedir. Bu nedenle mesleki-tekniik eğitim yükseköğretimde sınırlandırılmaktadır.
- Türkiye’nin aksine diğer ülkelerde lisans ve lisansüstü programlarla mesleki-tekniik eğitime devam edilmektedir.
- Üniversite dışında akredite olmuş kurum-kuruluşlar ile mesleki-tekniik eğitim veren işyerleri bu alanda önemli bir yer edinmeye başlamışlardır. Ancak Türkiye bu sürecin oldukça gerisindedir.
- MYO’lar mesleki-tekniik eğitimde yaşanan değişim ve gelişimleri takip etmekte zorunlar yaşamaktadır. Bu okulların yapısal sorunları mesleki eğitimde kalite ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır.

### ***5.1.1.5. Mesleki-Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Politikalarına İlişkin Sonuçlar***

- Mesleki-tekniik eğitime öğretmen yetiştirmede ülkeler öğretmen yetiştirme okulları ile sertifika yeterliliğine dayanan modelleri uygulamaktadır.
- Japonya, İngiltere ve ABD, öğretmen yetiştirmede yeterlilik sistemini ön plana çıkarmaktadır.
- Japonya, İngiltere ve ABD’de uygulanan öğretmen yetiştirme sistemleri gereğince öğretmen adaylarının alması gereken önemli sertifikalar bulunmaktadır. İngiltere’de 3 veya 4 yıllık lisans eğitimi sonunda alınan iki farklı sertifika (Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) ve Eğitim Sertifikası), ABD’de 4 yılın sonunda alınan toplamda 224 saatlik iki farklı sertifika (Geçici Eğitim Sertifikası ve Standart Eğitim Sertifikası) ile Japonya’da adayın alması gereken üç farklı sertifikadan birisine sahip olması gerekmektedir.
- Öğretmen yetiştirmeye okul düzeyinde bakıldığında Almanya’nın Mesleki Eğitim Enstitüleri, Fransa’nın Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri ile Yüksek Öğretmen Enstitüleri, Avustralya’nın eğitim fakülteleri ve son dönemde Türkiye’de kapatılan Teknik Eğitim Fakülteleri mesleki-tekniik eğitime öğretmen yetiştiren kurumlar olarak görülmektedir.
- Ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri farklı süreler ve süreçler içermektedir. Mesleki eğitime öğretmen yetiştirme süreleri 2 yıl ile 6 yıl arasında değişen süreleri içermektedir.
- Avustralya ve Japonya’da öğretmen olabilmek için alt düzey yeterlilik ve en az 2 yıllık alan eğitimi gerekirken diğer bütün ülkelerde bu sürenin üzerinde bir eğitim şartı aranmaktadır.
- Mesleki-tekniik eğitime öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye dışındaki tüm ülkelerin eğitim süreçlerini ve kurumlarını net bir şekilde düzenlendiği görülmektedir.
- Türkiye’de mesleki-tekniik eğitime öğretmen yetiştirme, teknik eğitim fakültelerinin kapatılması ya da dönüştürülmesi süreciyle bu alana doğrudan öğretmen yetiştirme yerine lisans mezunlarına pedagojik formasyon adlı bir öğretmenlik yeterlilik

sertifikası verme sistemini içermektedir. Bu durum alana ilişkin beklentilerin olumsuz olmasına neden olmaktadır.

- Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilişkin getirilen tarihsel birikim bir kenara atılmıştır. Bu birikim dikkate alınarak ülke ihtiyaçlarını karşılayacak bir öğretmen politikasına ihtiyaç duyulmaktadır.

#### ***5.1.1.6. Mesleki-Teknik Eğitimde Finansman Kaynaklarına İlişkin Sonuçlar***

- Ülkelerin eğitime sağladığı finansman kaynakları incelendiğinde bu ülkeler birbirine benzer ve birbirinden farklı kaynak türlerinden eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar.
- Türkiye’de eğitim temel finansman kaynağının Bakanlık bütçesi olmakla birlikte bağışlar ve eğitime olan katkı payları da önemli bir büyüklüğe sahiptir. Ayrıca YÖK kaynakları eğitime finansman sağlamada kullanılmaktadır.
- Almanya, ABD ve Avustralya’da eğitimden merkezi hükümetler temelde sorumlu olmasına karşın eyaletlerin eğitime yaptıkları finansman önemli boyutlara ulaşmaktadır. Bu ülkelerde eyalet ve bölge yönetimleri, özel sektör ile halk yardımları eğitim finansmanında kullanılan temel kaynaklardır.
- Japonya ve İngiltere’de öğrencilerden alınan harçlar eğitim için kullanılan finansal kaynaklar arasında yer almaktadır.
- Ülkeler eğitim sistemleri için sağladığı finansman kaynaklarını farklı eğitim kademelerinin eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamak için harcamaktadırlar. Bu harcamalar ülkelerin millî gelirleri içinden eğitim sistemlerine ayırdıkları orana göre değişmektedir.
- Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin farklı eğitim kademeleri için öğrenci başına harcadıkları miktarlar farklılık göstermektedir.
- Araştırmada yer alan ülkelerin eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmen gücünün aldıkları ücretler dikkate alındığında ilköğretim düzeyinde göreve başlayan öğretmenlerin maaşlarında Türkiye ve Japonya dışındaki tüm ülkeler OECD ortalamasının üzerinde bir ücret ortalamasına sahiptirler.

- Almanya tüm eğitim kademelerinde ve ilerleyen çalışma sürelerinde çalışanlarına en yüksek ücreti ödeyen ülkedir.

### **5.1.2. Ülkelerin Mevcut Mesleki-Teknik Eğitim Uygulamalarının Benzer ve Farklı Yönlerini İlişkin Sonuçlar**

- Ülkelerin mesleki-tekniik eğitime yönelik tarihsel gelişim süreçleri birbirinden farklıdır.
- Ülkeler yasalar ile mesleki-tekniik eğitimi güvence altına almışlardır.
- Mesleki-tekniik eğitimi düzenleyen yasal kurumlar araştırmada incelenen ülkelerin bütününde bulunmaktadır.
- Toplumların meslek-tekniik eğitimden beklentileri farklılıklar içermektedir. Türkiye’de genel eğitim ön planda iken Amerika ve Avustralya’da mesleki-tekniik eğitim daha tercih edilir durumdadır.
- Mesleki-tekniik eğitimin kapsamı ülkelere göre farklılık göstermektedir.
- Bazı meslek alanları ortöğretim ve yükseköğretim düzeyinde ülkelerin genelinde meslek programı olarak seçilmiştir. Ancak yükseköğretimde birçok program bazı ülkelerde mesleki-eğitim içinde yer almamaktadır.
- Mesleki-tekniik eğitime başlama yaşı ülkelere göre değişmektedir.
- Öğretmen yetiştirmede farklı modeller uygulanmakla birlikte incelenen ülkelerin hepisnde mesleki-tekniik eğitime öğretmen yetiştirilmeye çalışılmaktadır.
- Ülkelerin eğitimdeki finansal kaynakları birbirinden farklılık göstermesine rağmen bütün ülkelerde bu alana bir kaynak ayrılmaktadır.
- Bazı ülkelerde öğrencilerden alınan harçlar önemli bir finansman kaynağını oluşturmaktadır.
- Özel eğitim sağlayıcıları Avustralya ve Japonya gibi ülkelerde mesleki-tekniik eğitim alanında devlet okullarının önüne geçmiştir.

### 5.1.3. Türkiye’de Mesleki-Teknik Eğitimin Paydaşlarının Mesleki-Teknik Eğitimin Mevcut Durumuna İlişkin Görüşlerine Ait Sonuçlar

- Araştırmada görüş bildiren katılımcı görüşlerinin tamamına göre Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin sorunları 5 (beş) kategoride toplanmaktadır. Bu kategorilerle ilgili olarak mevcut duruma ilişkin toplam 24 farklı sorun bulunmaktadır.
- Katılımcılara göre Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin en önemli sorununu MTE’ye ilişkin toplumsal algıdır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde toplumdaki bu algı, mesleki eğitime ilgiyi azaltmakta ve bu alanın değersiz olarak görülmesine yol açmaktadır.
- Katılımcılar öğrenci kalitesini mesleki-tekniik eğitimin ikinci önemli sorunu olarak görmektedirler. Mezunların istihdamı üçüncü sorun olarak görülürken ülkedeki mesleki-tekniik eğitimin kalitesi dördüncü önemli sorunu oluşturmaktadır.
- Altyapı eksikliği, (6) uygulama eğitimi yetersizliği, (7) araç-gereç eksikliği, (8) nitelikli işgücü eksikliği, (9) çıraklık eğitimi ve (10) düşük ücretlerle istihdam Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin en önemli sorunlarını oluşturmaktadır.
- Katılımcılar, Türkiye’de 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle çıraklık eğitiminde önemli sorunlar yaşanmaya başladığı, çırak sayısının azaldığı ve sürecin devamında giderek azalacağına ilişkin tespitler yaparak mesleki-tekniik eğitimdeki mevcut durumun çıraklık eğitimi açısından olumsuz bir durum içerdiği görüşündedirler.
- Katılımcı görüşlerine göre Türkiye’de mesleki eğitim mezunlarının istihdam edilmesi bir sorun olmakla birlikte piyasanın da nitelikli işgücü eksikliği yaşadığı görülmektedir.
- Katılımcılara göre ülkenin genç nüfusu Türkiye’de mesleki-tekniik eğitimin en güçlü yönüdür. Bununla birlikte eğitimci kadrosu, alana ilginin sürmesi, mesleki-tekniik eğitimin tarihsel yönü ve sektörün gelişime açık olması mesleki-tekniik eğitimin güçlü yönlerini oluşturmaktadır.
- Katılımcılara göre mesleki-tekniik eğitimin en zayıf yönü öğrenci kalitesidir.
- Katılımcı görüşlerine göre okulların altyapı yetersizliği ikinci, mesleki-tekniik eğitime ilişkin olumsuz toplumsal algı ise üçüncü en zayıf yöndür. Bununla birlikte

özel sektörün ilgi düzeyi, okulların araç-gereç eksikliği, istihdam, eğitimin kalitesi, öğrenci üzerindeki aile etkisi, eğitim programları, uygulama eğitimi eksikliği, düşük ücretler, nitelikli işgücü eksikliği ve sınavsız geçiş MTE'nin zayıf yönlerini oluşturmaktadır.

- Mesleki-teknik eğitimde MEB'in karar alma sürecinde paydaşları tarafından daha az paylaşımcı olarak görülmektedir.
- Mesleki-teknik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte sınavsız geçişe ilişkin katılımcı görüşleri sınavsız geçişin olması yönündedir.
- Sınavsız geçişe olumlu bakan katılımcıların büyük çoğunluğu sınavsız geçişin düzenlenerek uygulanması gerektiği düşüncesine sahiptirler.
- Sınavsız geçişe olumsuz bakan katılımcılar bunun nedenini sınavsız geçişin eğitimin kalitesini düşürmesi, eğitimi değersizleştirilmesi, okulun ortamını bozması, uygun bir yöntem olmamasında görmektedirler.
- Sınavsız geçişin oluşturduğu olumsuz öğrenme ortamının öğrenme ve öğretme süreçlerinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir engel olduğu katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından vurgulanmaktadır.
- ML öğretmenleri, MYO öğretim görevlileri, akademisyenler ve işverenler sınavsız geçiş uygulamasına karşı görüşe sahiptirler. STK Temsilcileri, işgörenler ve öğrencilerin sınavsız geçişin uygulanmasını desteklemekte, MEB Temsilcileri ise kararsızdırlar.
- Katılımcılar, MTE'de uygulanan modülleri güncel bulmamaktadırlar. Modüllerde uygulama eksikliği olmasının eğitimin teorik kalmasına yol açtığı görüşünü paylaşmaktadırlar.
- Katılımcılar okulların öğrenme-öğretme ortamlarını araç-gereç, atölye-laboratuvar ve altyapı yönünden yetersiz bulmaktadırlar.
- Katılımcı görüşlerine göre MTE'de görev yapan öğretmenler, öğretmenlik mesleği açısından yeterli alan bilgisine sahiptir. Yardımcı olma, kişisel gelişime açık olma ve özverili olma öğretmenlerin önemli kişilik özellikleri olarak görülmektedir.
- Katılımcı görüşlerine göre MTE'ye yönelen öğrencilerin aileleri sosyo-ekonomik yetersizlik içindedirler.

## 5.2. Öneriler

Toplumların eğitimden beklentileri farklı olduğu gibi toplumun da eğitimden karşılmasını beklediği ihtiyaçlar farklıdır. Bu nedenle her toplum eğitim sistemlerini kendi dinamiklerine ve beklentilerine uygun şekilde oluşturmalıdır. Bu bölümde *araştırma sonuçları dikkate alınarak* Türkiye için mesleki-teknik eğitime ilişkin bir model önerisi tasarlanmıştır. Ayrıca yeni yapılacak araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacılara yardımcı olacak öneriler sunulmaktadır.

### 5.2.1. Mesleki-Teknik Eğitime İlişkin Geliştirilen Model Önerisi

Türkiye, mesleki-teknik eğitimde gelişim yönünde adımlar atmasına rağmen belirli noktalarda sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların mesleki-teknik eğitimin farklı alanlarında farklı çözüm önerileriyle aşılması mümkün olabilir. Bu araştırmadan elde edilen verilere göre mesleki-teknik eğitim alanında bir model önerisi tasarlanmıştır. Türkiye için tasarlanan mesleki-teknik eğitim modeli;

- 1) Mesleki-teknik eğitimden sorumlu güçlü bir kurumun oluşturulması,
- 2) Mesleki-teknik eğitim veren okulların reformu,
- 3) Öğrenci niteliklerinin düzenlenmesi,
- 4) Öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesi,
- 5) Öğretme ve öğrenme süreçlerinin yapılandırılması,
- 6) Olumlu toplumsal algının oluşturulması olmak üzere 6 aşamadan oluşmaktadır.

#### 5.2.1.1. Mesleki-Teknik Eğitimden Sorumlu Güçlü Bir Kurumun Oluşturulması

Araştırmada karşılaştırmalı olarak incelenen ülkelerin mesleki-teknik eğitimlerinin genel özellikleri ve kapsamı ile ilgili sonuçlara bakıldığında bu ülkeler mesleki-teknik eğitimde güçlü birer yönetim kurumlarına sahiptirler. Ayrıca paydaş görüşlerine ilişkin sonuçlar dikkate alındığında Türkiye’de mevcut kurumsal yapının bu işlevi başarıyla gerçekleştiremediği görülmektedir. Bu nedenle Türkiye için tasarlanan modelde mesleki-teknik eğitim faaliyetlerinin ülke çapında yürütülmesinden sorumlu olacak güçlü ve özerk bir kurum tasarımı yapılmaktadır. Bu kurum MEB teşkilat yapısı içinde yer alan Mesleki



ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Mesleki Yeterlilik Kurumu ile YÖK'ün bu alanda hizmet veren birimlerinin tek bir çatı altında birleştirilmesiyle oluşturulabilir. Bu model için bir isim önerisi olarak bu kuruma Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumu (TMTEK) adı verilmiştir. Bu kurum; ülkenin mesleki eğitime ilişkin beklentilerine hızlı ve yerinde cevap verebilmek, kaynakların doğru kullanılarak kaynak israfının önlenmesi ile ülkenin gelecek vizyonunda mesleki eğitime düşen görevleri yerine getirebilme gücünü artırmak için tasarlanmıştır.

Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumu (TMTEK) yönetim kurulunda MEB, YÖK, İŞKUR, ÇSGB, işveren ve işgören temsilcilerinden belirli oranlarda alınan üyeler yer alabilir. Kurum merkezi Ankara olmakla birlikte taşra yapılanmaları ile yerinde hizmet üretebilmek ve yapılan çalışmaların ülke çapına yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla il bazında kurulabilir. Bu kurumun görevleri ülke genelinde yapılacak görev analizleri ve yasal düzenlemelerle belirlenebilir.

#### ***5.2.1.2. Mesleki-Teknik Eğitim Veren Okulların Reformu***

Araştırmada incelenen ülkelerin hem ortaöğretim düzeyinde hem de yükseköğretim düzeyinde nitelikli eğitim kurumlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de bu alandaki en önemli kurum meslek liseleridir. Meslek liseleri Türkiye'de yaşanan siyasi süreç sonunda geçmiş 10 yıllık süreçte önemli kayıplar yaşamıştır. Öncelikli olarak mesleki eğitim veren bu kurumlar bireylerin mesleğe yönelmesine yardımcı tüm hazırlıkları sağlama misyonunu yerine getirebilmelidir. Ancak bu süreçte okulların çıktılarının yükseköğretime devam edebilmesinin zorlaştırılması okullara olan ilgiyi düşürdüğü gibi bu okulların toplum gözünde güç kaybına uğramasına neden olmaktadır. Uzun bir eğitim ve mesleki birikime sahip meslek liseleri bu olumsuz ortamda kayıplar yaşamıştır.

Mesleki-tekniik eğitime ilginin artışının doğrudan yansıtacağı en temel kurum meslek liseleridir. Toplumda artan ilginin güçlü bir şekilde karşılık bulabilmesi için meslek liselerinin kurumsal olarak yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Türkiye'de meslek liselerinin temel sorunları incelendiğinde aşılması gereken bazı problemler bulunmaktadır. Donanımlı meslek liseleri bulunmasına rağmen altyapı olarak yetersiz okulların olduğu bir gerçektir. Bu okulların altyapılarının geliştirilmesi gerekir.

Yeni yapılacak okullarda bu imkânların önceden planlamasının yapılması okulların gelecekte duyacakları ihtiyaç alanlarını karşılamalarına yardımcı olacaktır.

Mesleki-teknik eğitim, teorik ve pratik eğitimin öğretiminin yoğun biçimde yapıldığı eğitim ortamlarıdır. Bu okulların uygulama yapabileceği yeterli miktarda atölye ve uygulama alanlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Atölyelerin planlı bir şekilde kurulması; makine, araç-gereç ve donanım yönünden sektöre etki edebilecek biçimde teknolojik imkânlarla sahip olması gerekir.

Mesleki liselerinin ve meslek yüksekokullarının bireyde ve toplumda önemli bir etkiye sahip olması için bu okulların piyasanın beklentilerinin dışında kalmaması gerekir. Bu beklentiye cevap verebilir olmak, işveren ve meslek adayları açısından bu okulların istenir duruma gelmesine yardımcı olacaktır. Toplumsal beklentiler, bireysel, işveren ve işgören ihtiyaçları dikkate alınarak İŞKUR, STK ve okul iletişimi ile okulların etkinliği artırılabilir.

Meslek liseleri ve meslek yüksekokullarında mesleki eğitime ağırlık verilirken gençlerin sosyal yönden bir birey olmasına yardımcı olacak sosyal aktiviteler geri planda kalmaktadır. Sadece teorik ya da sadece meslek eğitimi bireyin sosyal yönlerinin gelişmesine yardımcı olmayacaktır. Eğitim alan bireylerin toplum içerisinde çok yönlü bir vatandaş olabilmesi için kültürel ve sanatsal etkinliklerin bu okullarda yaygınlaştırılması gerekir. Çoğu meslek yüksekokulunun üniversite alanından uzak yerlerde kurulması bu okulların sosyal imkânsızlıklar yaşamasına neden olmaktadır. Son dönemlerde okulların sanayi ortamına taşınması projesi ele alındığında bireylerin sosyal yönlerinin sanayi ortamında nasıl geliştirileceği önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

MEB, son dönemde uygulamaya koyduğu bir çalışmayla Türkiye genelindeki meslek liselerinin adını “mesleki ve teknik eğitim lisesi” olarak değiştirmeye başlamıştır. Mesleki-teknik eğitimde farklı alanlarda faaliyet göstererek bugüne kadar görev yapan bu okullar çeşitlikleriyle mesleki eğitimin gücünü yansıtmaktadır. Ancak yapılan bu uygulama okulların güçlü olduğu alanları kaybetmesine neden olacaktır. Meslek lisesi turizm, elektronik, sağlık ya da üretimin hangi alanında eğitim veriyorsa o alanda uzmanlaşması gerekmektedir. Bu sayede ilgili alan anıldığında o meslek okulu söylenebilecek marka haline gelebilir. Yapılan bu değişiklik her okulda her bölüm ve programın açılması sağlanırken okulların güçlü olduğu alanların etkisini kaybetmesine ve okulların tekdüzeliğe dönüşmesine neden olacaktır. Okulların mevcut eğitim-öğretim birikimleri dikkate alınarak

bu okullar isimleri ile ön plana çıkarılıp eğitim çevresinde altyapı ve imkânlarıyla güçlü hale getirilebilir.

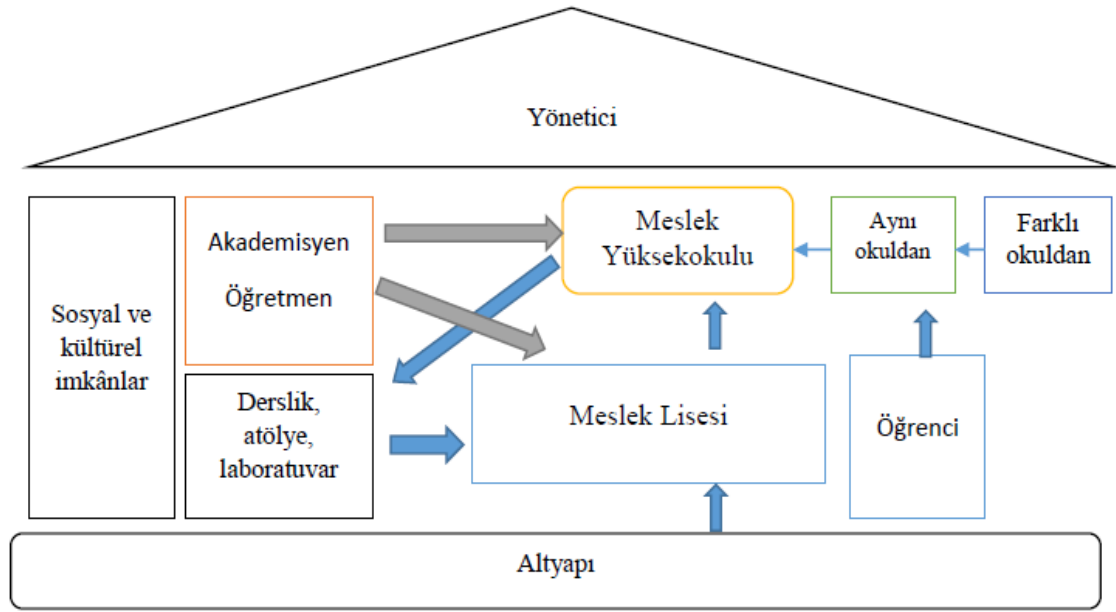
Meslek liselerinin eğitimci kadrosunda ihtiyaçlar bulunmaktadır. Okullara uzun yıllardır sınırlı sayı ve alanda meslek dersleri öğretmeni ataması yapılmaktadır. Bu açık, kısa süreli eğitim faaliyeti sürdüren ücretli öğretmenlerle karşılanmaya çalışılmaktadır. Eğitim kalitesine ve eğitimin başarısına olumsuz yansımaları olan bu durumun branşlarda beliren öğretmen ihtiyacına göre hızlı bir biçimde karşılanması gerekmektedir.

Öğretmen ihtiyacının yanında mesleki-teknik eğitimi bilen okul yöneticilerinin olmaması meslek liselerinde eğitim sürecinin bazı konularda aksamasına neden olmaktadır. Okullarda görevlendirilen müdür yardımcılarının belirli oranlarda meslek dersleri ve kültür dersleri öğretmenlerinden seçilmesi konuya hızlı bir çözüm getirebilir. Meslek dersleri öğretmenlerinin okullarda yöneticiliği tercih etmesine yardımcı olacak uygulamalar bu alandaki alana hâkim yöneticilerin yetişmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca meslek liseleri yapılan eğitim türü nedeniyle yardımcı hizmetlerde kullanılacak personel ihtiyacı duymaktadır. Bu okulların ihtiyaçları göz önüne alınarak yardımcı hizmetler personellerinin görevlendirilmesi okulların ihtiyaçlarını kendi içinde yerine getirebilmesine kolaylık sağlayacaktır.

Meslek yüksekokullarının birçoğu meslek liselerine nazaran daha sınırlı imkânlarla sahip bulunmaktadır. Bu okulların mevcut imkânlarının artırılması meslek liselerine göre daha zordur. Bu nedenle meslek yüksekokullarında atölye ve laboratuvar eksikliği nedeniyle teorik olarak verilen eğitim yerine bu derslerin uygulamalı eğitimleri gerekli altyapıya sahip en yakın meslek lisesinde verilebilir. Bu fırsatların değerlendirilmesi meslek yüksekokulu öğrencilerinin eğitimlerine katkı sağlayacaktır.

Meslek yüksekokulları yükseköğretim veren meslek okulları olmasına karşın meslek lisesinde alınan eğitimin alanına ilişkin iki yıllık bir devam eğitimi gibi tanımlanabilir. Bu okulların müstakil olarak kurulması için büyük miktarda yatırım yapılması ve makine parkına gerek duyulmaktadır. Bunun yerine altyapı ve donanım yönünden yeterli olan meslek liselerinin içerisinde meslek yüksekokulları oluşturulabilir. Eğitimci ihtiyacının da doğrudan buradan karşılanabileceği bu okullar için gerekli alanlarda akademik personel görevlendirilebilir. Yapılacak bu uygulama bireyde eğitimin devamlılığı algısının artırabileceği gibi meslek yüksekokullarının maliyetlerini düşürecektir. Ayrıca teorik ağırlıklı devam etmek zorunda kalan eğitim bu sayede öğrencilere beceri eğitimini

uygulamaları olarak sunma fırsatına kavuşacaktır. Altyapı, derslik, atölye, laboratuvar, sosyal ve kültürel imkânların birlikte kullanıldığı ve meslek lisesi ile meslek yüksekokulunun birlikte faaliyet gösterdiği, yükseköğretim sürecini de kapsayan yeni mesleki-teknik eğitim okulu modeli Şekil 43’te verilmektedir:



Şekil 43. Yeni mesleki ve teknik eğitim okulu modeli

Bu okul modeli dışında mesleki eğitime katılım yaşı bu araştırmada incelenen ülkelerdeki eğilimler dikkate alındığında zorunlu eğitim sonrasına kaydırılabilir. Bu aşama sonunda meslek liselerinin bir kısmı hayat boyu öğrenme ortamlarına, bir kısmı özelleştirilme sonucu “özel meslek akademilerine” ve diğer kısmı da ön lisans yeterlilikleri içeren “meslek kolejleri” haline getirilebilir. Çıracılık eğitimi ile ortaya çıkacak sorun bazı ülkelerde uygulanan lise son iki sınıflarında mesleğe yönlendirme eğitimi ile yarı zamanlı okul ve işyeri eğitimi ile çözülebilir.

Meslek akademileri okul çağı öğrencileri, yetişkinler ve bir mezuniyete sahip ancak farklı bir meslek yapmak isteyen bireylere mesleki yeterlilik çerçevesi gereğince farklı niteliklerde mesleki-teknik eğitim sunacaktır. Bu okulların yapılanmasında TAFE kolejleri örnek alınabilir. Bu okullarda mesleki eğitim alacak bireylere “eğitim ödeneği çeki” ya da “doğrudan okula öğrenci başına fon sağlama” yöntemleriyle ekonomik destek sağlanabilir.

Sağlık meslek liseleriyle özel teşebbüs ve vakıfların bu alana yönelmeye başlaması bir fırsata dönüştürülebilir. Sağlık alanı dışında mesleki-teknik eğitim programlarından

bazıları ya da sektörün ihtiyaçlarına göre seçilecek bazı birleştirilmiş programlarla özel meslek liseleri oluşturulmasının önü açılmalıdır. “Özel-Vakıf Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları Projesi” ve geliştirilen bir eylem planı ile bu uygulama başarıya ulaşabilir. Bu sayede mesleki-teknik eğitime farklı bir ilgi oluşturularak güncel ve sürekli yeni arayış içinde olan meslek okulları oluşturulmuş olacaktır. Toplumun sağlık meslek liselerine yoğunlaşan ilgisinin bu okullara da yansması muhtemel görünmektedir.

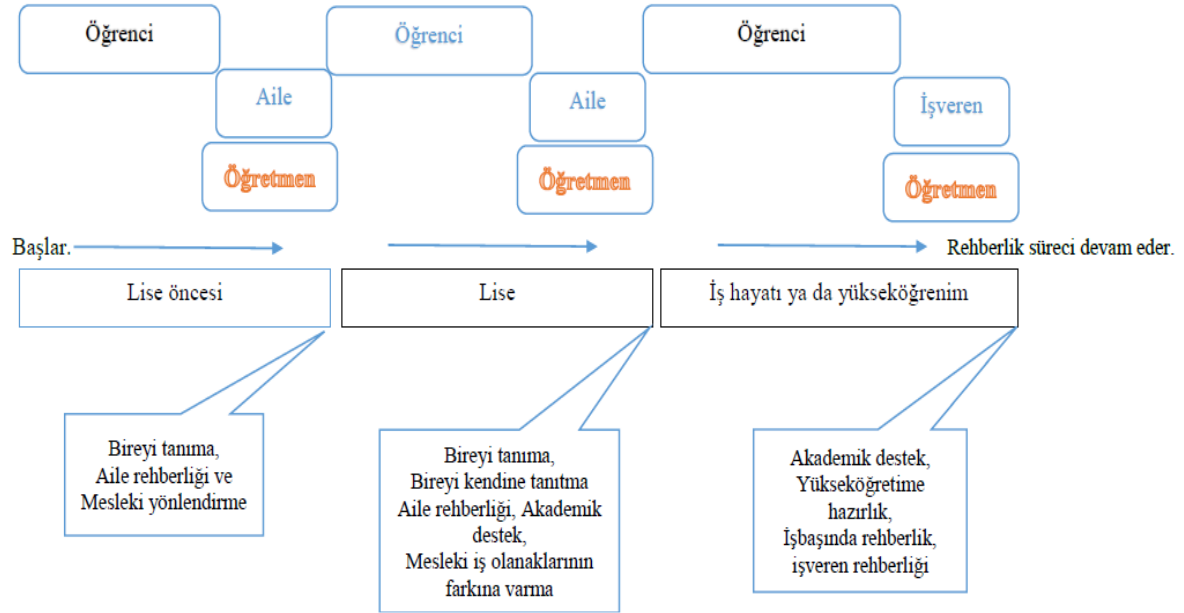
Sosyal devlet anlayışında eğitim hizmetlerinin sunumu modern çağda yeniden yorumlanmalıdır. Devletler bütün eğitim hizmetini yalnız başına yürütmek zorunda değildir. Bu alanda eğitimi tek başına yürütmek artan ve değişen ihtiyaçlara yetişmekte sıkıntılar yaratacaktır. Bu nedenle özellikle maliyetlerin yüksek olduğu mesleki-teknik eğitim alanında devlet, özel eğitim sağlayıcılarının önünü açmalı ancak vatandaşı onlara da mahkûm kılmamalıdır. Devlet yasal gücünü kullanarak gerekli düzenlemeleri yapmalı ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarına ekonomik katkı sağlamalıdır.

### ***5.2.1.3. Öğrenci Niteliklerinin Düzenlenmesi***

Araştırmaya katılan mesleki-teknik eğitim paydaşlarının görüşlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin en zayıf yönü “öğrenci” boyutudur. Bu boyutun öğrenci nitelikleriyle düzeltilmesinde rehberlik hizmetlerinin verimliliği önemli rol oynamaktadır. Araştırmada incelenen ülkelerde kariyer-meslek yollarının rehberlik çalışmalarıyla desteklendiği ve öğrenci niteliklerinin buna göre yapılandırıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca paydaş görüşlerinde yer alan sorunlar arasında “mesleki rehberliğin yetersiz olması” bu noktada bazı çalışmaların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkiye’deki öğrenci niteliğinin düzenlenmesi model önerisinin başarısını artıracaktır.

Mesleki-teknik eğitim öğrencileri öğrenim gördükleri okullar ve programlara kısıtlı olanaklarla aldıkları rehberlik ve mesleki yönlendirme ile gelmektedir. Rehberlik hizmetlerinin öğrenciye lise eğitimi öncesi, lise eğitimi ve sürecin devamında çalışma hayatı ya da yükseköğretimi içine alan bir süreklilikle sunulması gerekmektedir. Rehberlik ve mesleki yönlendirme hizmetleri ile öğrenci kendi yeteneklerini tanıma fırsatı sağlarken eğitimciler ve ailelerin de bireye ilişkin düşüncelerinin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Ancak bu hizmetlerin sınırlı kalması kısa süreli planlar için uygun olabilir. Ancak bireyin yetenek ve akademik başarısı ile ilişkili olmayan gelecek planlarının yapılmasına neden olmaktadır. Bunun yanında aile rehberliğinin olmayışı ailelerin çocukları üzerinde yanlış

yönlendirmeler yapmasına neden olmaktadır. Mesleki-teknik eğitimde rehberlik hizmetleri öğrenci, öğretmen ve aile rehberliğini kapsayan bir mesleki yönlendirme ve bilinçlendirme çalışmasıdır. Bu çalışma lise eğitimi öncesi mesleki eğitime bilinçli yönelmeyi sağlayacaktır. Bu bilinçle yönlendirilen bireyler mesleki eğitim aldıkları liselerde tamamlayıcı mesleki rehberlikle sağlıklı bir düşünce yapısıyla yükseköğretim öncesi iş hayatına sağlıklı bir düşünceyle geçebileceklerdir. Bu süreç, aile rehberliğini de kapsadığından ebeveynler çocuklarını daha iyi tanıyıp onların gelecek vizyonlarını engelleyen değil aksine destekleyen önlemleri almalarına yardımcı olacaktır. Mesleki-teknik eğitimde rehberlik süreçleri Şekil 44’te sunulmuştur.



Şekil 44. Mesleki rehberlik süreçleri

Meslek lisesi öğrencilerinin akademik olarak başarılarının artırılması bu öğrencilerin öğrenim ve meslek hayatlarında olumlu etkiler oluşturabilir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenlerinin araştırılması gerekir. Öğrenci, okul, öğretmen ya da eğitim-öğretim süreçlerinde yaşanan olumsuzlukların tespit edilmesi gerekir. Bu sorunların belirlenmesiyle geliştirilen çözüm süreçleri uygulanabilir. Bu nedenle alanda önemli bir sorun analizi yapılması gerekir. Bu sorun analizi iki şekilde yapılmalıdır. Birinci analiz mesleki-teknik eğitimden sorumlu temel kurum tarafından yapılmalı, ikinci analiz ise bağımsız bir kurum ya da kuruluşa yaptırılmalıdır. İki araştırmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak yapılacak çalışmalar belirlenmelidir. Ayrıca bulguların tarafsızca ortaya konması yaşanacak gereksiz tartışmaların önlenmesine yardımcı olacaktır. Böylelikle sorunların çözüm sürecinde zaman kaybı yaşanmayacak hızlı hareket edilecektir.

Mesleki-teknik eğitime devam eden öğrencilerin ailelerinin içinde bulunduğu sosyo-ekonomik durumları ayrıntılı olarak araştırılmalıdır. Ekonomik yetersizlikler içinde olan öğrencilere okula devam ve belirli akademik başarı karşılığında önemli ölçüde ekonomik yardımlar yapılmalıdır. Ayrıca okulda önemli akademik başarı, araştırma-geliştirme, proje ve patent çalışmalarında bulunan öğrencilere teşvikler sunulması gerekir. Bu uygulamalar öğrencide başarıyı artırabileceği gibi bu alana başarılı öğrencilerin çekilmesine yardımcı olacaktır.

Mesleki eğitim öğrencilerinin işyeri staj uygulamaların verimliliği artırabilmek için öğrencilere devam etme zorunluluğu ve başarı kriteriyle yol ve yemek ücretleri karşılanmalı, öğrencilerin aldıkları staj ücretleri asgari ücret oranında olmalıdır. Öğrenci ücretleri önemli ölçüde vergi indirimiyle işveren tarafından karşılanabileceği gibi doğrudan devlet tarafından da ödenebilir. Bu teşvikler staj uygulamalarının ciddiyetini ve verimliliğini artıracaktır.

Öğrenciler lise eğitimi sırasında uygulanan mezun izleme programlarına dâhil edilmelidir. Bu programlar öğrencinin mezuniyet öncesi mesleki yeterlilikleri dikkate alınarak oluşturulacak istihdam seçenekleri ile onun iş yaşamına aralıksız yerleşmesini sağlamasına yardımcı olacaktır. Birey iş hayatında mezun izleme programı sayesinde işten ayrıldığı ya da çıkarıldığı anda program bileşenleri devreye girerek İŞKUR gibi sosyal ortaklar yardımıyla yeni iş fırsatlarına yönlendirilecektir. Böylece işsizliğin önlenmesine yardımcı olunabileceği gibi işverenin bulmakta zorlandığı işgücüne ulaşmak daha kolay hale getirilebilir.

#### ***5.2.1.4. Öğretmen Nitelikleri ve Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Düzenlenmesi***

Araştırmaya katılan mesleki-teknik eğitimin paydaş görüşlerine ilişkin sonuçlara dikkat edildiğinde “Türkiye’de mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirme” önemli bir sorun haline gelmiştir. Ayrıca araştırmada incelenen diğer ülkelerde öğretmen yeterlilikleri ve öğretmen yetiştirme modellerinin net biçimde belirlenmiş olması Türkiye için önemli bir eksikliği oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de “öğretmen nitelikleri ve öğretmen yetiştirme sisteminin düzenlenmesinin” gerekliliği doğmuştur.

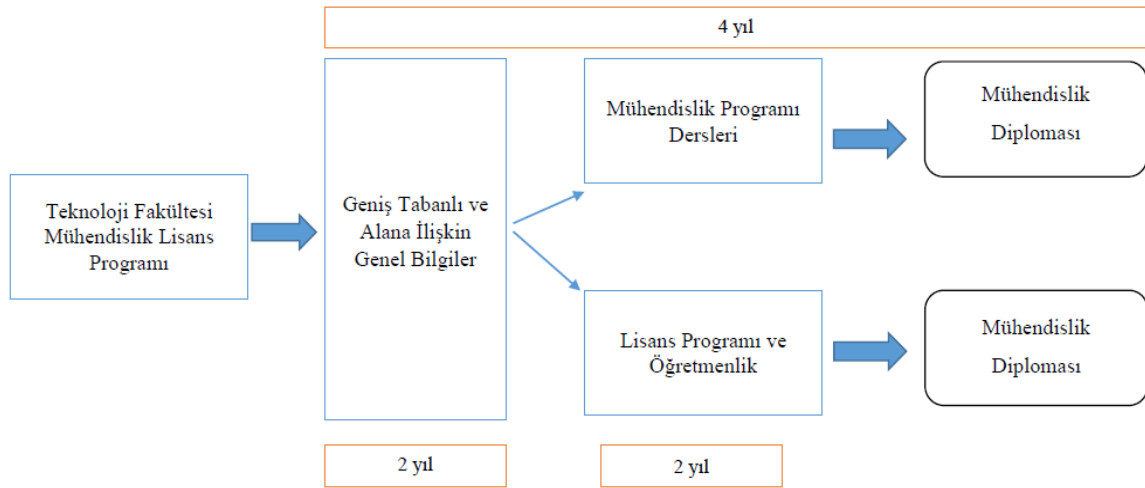
Mesleki-teknik eğitimin temelde başarıya ulaşmasında öğretmen faktörü unutulmamalıdır. Öğretmenlerin nitelik açıdan geliştirilmesi mesleki eğitime artı bir dönüş olarak yansyacaktır. Öğretmen yeterliliklerin artırılması net bir şekilde oluşturulmuş öğretmen

yetiştirme politikası ile gerçekleştirilebilir. Bu politikanın MEB, YÖK ve üniversiteler aracılığıyla geniş bir taban desteğiyle oluşturulması gerekir.

Türkiye’de mesleki-teknik eğitime öğretmen yetiştirmede belirsizlikler yaşamaktadır. Teknik Eğitim Fakültelerinin dönüştürülme süreciyle sonu belli olmayan bir yol haritası oluşturulmuştur. Teknoloji Fakülteleri daha teknik anlamda mühendislik hizmetlerini icra edecek bireyler yetiştirmeyi amaçlarken bu okulların mezunlarına öğretmenlik yapacakları algısı toplumda oluşturmaya çalışılmaktadır. Ancak bir mühendis adayının dokuzda bir derecesindeki öğretmen maaşı ile öğretmenlik yapması beklenen bir durum değildir. Ayrıca formasyon eğitimiyle öğretmenlik yapacak olan meslek öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği açısından durumu araştırılması gereken bir konu haline gelecektir. Geline bu noktada kapatılan TEF’lerin yeniden açılması gibi bir süreç beklenmemekle birlikte en azından altyapı ve imkânlar dâhilde bu süreci yönetebilecek üniversiteler bünyesinde birkaçı kapatılmaya bilirdi. Artan mezun sayısı ve azalan istihdama en kolay çözüm olarak tamamen kapatma yoluna gidilmiştir.

Mevcut durumda eğitime devam eden Teknoloji Fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda bir dizi değişiklikle bu alandaki açığa çözüm üretmek mümkün olabilir. Teknoloji Fakültelerinde mesleki-teknik eğitime kaynaklık edecek bazı programlarda öğretmen yetiştirmeye yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Belirlenen lisans programlarının 4 yıllık eğitim süresine sahip olanların ilk 2 yılda genel ve temel alan derslerine ağırlık verilmesi sağlanmalıdır. Bu ilk 2 yıllık süreçte öğrenciler lisans programının temel beceri ve niteliklerine ilişkin teorik ve uygulamalı dersleri almalarına yönelik program tasarımı yapılmalıdır. Bu sürecin sonunda lisans eğitimine mühendislik alanında devam edecekler daha fazla mühendislik alanını içeren dersleri göreceklere ve eğitim süreci sonunda alanı ile ilgili mühendislik diplomasına sahip olabileceklerdir. İlk 2 yıllık sürecin sonunda lisans programını içeren öğretmenlik alanını bitirmeyi tercih edenler ise mühendislik programına göre daha sadeleştirilmiş olan teorik ve uygulama eğitimlerinin yanında eğitim bilimleri derslerini alarak süreç sonunda alanlarına ilişkin öğretmenlik lisans diploması alabileceklerdir. Yapılandırılan bu süreç sayesinde bu alana temelden öğretmen yetiştirilmeye devam edilerek öğretmen yetiştirme politikası güçlü hale getirilebilir. Teknoloji Fakültelerinde oluşturulacak olan bu sistem Şekil 45’te verilmektedir.





Şekil 45. Teknoloji Fakültelerinde öğretmen yetiştirme

Teknoloji fakültelerinde öğretmen yetiştirme modeli yanında farklı ülkelerde uygulanan lisans mezuniyeti sonrası mesleki deneyime ve öğretmenlik formasyon eğitimine dayanan yarı zamanlı ve tam zamanlı öğretmen yetiştirme programları uygulanabilir. Bu eğitimler YÖK tarafından akredite edilen eğitim fakülteleri ve işyeri ortamında gerçekleştirilebilir. Bu öğretmen yetiştirme eğitimi için temel yeterlilik öğretmenlik yapılacak alanı temellendiren bir lisans mezuniyettir. Bu lisans mezuniyet ile;

- 1 yılı mesleki deneyim toplamda 2 yıllık yarı zamanlı öğretmenlik eğitimi,
- 2 yıllık tam zamanlı öğretmenlik eğitimi ve staj uygulaması ya da
- 5 yıllık mesleki alan deneyimi ve 1 yıllık yarı zamanlı öğretmenlik eğitimi şartlarıyla mesleki-tekni eğitime öğretmen yetiştirilebilir.

Öğretmen eğitimi hizmet içi eğitimlerle devam ettirilmesi gerekir. Bu hizmet içi faaliyetlere katılım desteklenmelidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin tekrar öğrenmelerine değil yeni öğrenmelerine ilişkin yapılmalıdır. Bu sayede eğitimlere gereken önem verilebilir. Ayrıca okullara kendi hizmet içi planlarını yapmada teşvikler sağlanırken planlayacakları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin diğer eğitimciler tarafından görülmesi için eğitim fuarları düzenlenmelidir. Öğretmenlerin bireysel olarak yapacakları dil, staj ya da yurtdışı eğitim ortamındaki kişisel gelişimlere belgelendirilmek kaydıyla önemli ölçüde maddi destekler sağlanmalıdır.

### ***5.2.1.5. Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Yapılandırılması***

Araştırmada incelenen ülkelerin mesleki-tekniik eğitimdeki öğrenme-öğretme süreçleri incelendiğinde Türkiye'deki durumdan farklı özellikler ortaya çıkmaktadır. Bu özelliklerden en önemli bu alana giriş yaşıdır. Mesleki-tekniik eğitimde öncelikle üzerinde çalışılması gereken konu meslek eğitime giriş yaşıdır. Türkiye 13 yaş sonu ile mesleki-tekniik eğitime erken giriş yaşında birçok ülkeyi geride bırakmaktadır. Farklı ülkeler incelendiğinde mesleki eğitimin 17 yaş sonuna bırakılmaya başlandığı görülmektedir (TİSK, 2013). Türkiye için bu konuda olması gereken yaş aralığı bilimsel analizler ve diğer ülkelerdeki eğilimlere göre yapılmalıdır.

Türkiye 4+4+4 Eğitim sistemi ile mesleki eğitimde özellikle çıraklık eğitiminde daha sınırlayıcı bir tutum sergilemektedir. Zorunlu eğitim süresi nedeniyle bireylerin örgün eğitimin dışına çıkmakta zorlanmaktadır. Ülkenin KOBİ ağırlıklı bir üretim zemini olduğu göz önüne alındığında çıraklık eğitime işverenin ve sektörün ihtiyacı olduğu unutulmamalıdır. Türkiye'de zorunlu eğitimin mesleki-tekniik eğitimi kapsayan son dört yılında öğrencilerin çıraklık eğitim merkezlerine geçişleri kolaylaştırılmalı ve bu süreleri zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmelidir. Bununla birlikte mesleki liselerine havuzdan öğrenci gönderilme uygulamasından vazgeçilip bu okullar için ayrıca yetenek sınavları düzenlenmelidir.

Mesleki-tekniik ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan sınavsız geçiş, öğrencilerin geçiş kriterleri düzenlenerek uygulanmalıdır. Bu kriterlerin yanında MYO'lara öğrencilerini seçebilme fırsatı sağlanabilir. Bu durum MYO'lardaki öğrenci niteliğinin daha başarılı olmasına yardımcı olacaktır.

Meslek akademileri ve özel meslek eğitimi sağlayıcıları okullarının yaygınlaştığı bir mesleki eğitim sisteminde birey ve eğitim kurumu üzerine düşen görevi yapacaktır. Birey ihtiyacı olan mesleki eğitim programını seçeceğinden eğitim için olumlu bir süreç yaşanmasına yardımcı olacaktır. Özel eğitim sağlayıcıları verdikleri eğitimin sürdürülebilir olmasını sağlamak için kaliteli eğitim ortamları, işe dönük eğitim programları ve istihdam yaratacak meslek kolu eğitimi vereceklerdir. Bu nedenle eğitim ve çıktılarının kalitesi artacaktır. Bu durum önce istihdam oranlarının yükselmesine daha sonra üretim kalitesinin artmasına yardımcı olacaktır.

Mesleki eğitimde öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi aşamasında milli bir eğitim politikası oluşturulmalıdır. Bu politikanın gerçekleştirilmesine yardımcı olacak

eğitim programları geliştirilmelidir. Mesleki-teknik eğitimde geliştirilmesi planlanan eğitim programlarını geliştirme s¼recinde resmi kurumlar, işveren ve iřg¼ren temsilcileri bulunmalıdır. Bu katılımla ile yapılan mesleki eğitimde program geliştirme aşamasında:

- ✓ ülkenin eğitim politikaları g¼z ¼n¼nde bulundurulmalı,
- ✓ Program geliştirme bilimsel s¼reçleri i¼ermeli,
- ✓ Hazırlanan mesleki eğitim programlarının uluslararası denkliği sağlanmalı,
- ✓ B¼lgenin iřg¼c¼ analizine g¼re programlar geliştirilmeli,
- ✓ Programlar iřg¼c¼ piyasasının ihtiya¼larına cevap verebilmeli,
- ✓ Eğitim programları ulusal meslek yeterlilikleri ve standartlarını i¼erecek şekilde oluşturulmalı,
- ✓ Programlar çerçeve şekilde oluşturulup birey, okul ve b¼lge ihtiya¼larına cevap verebilecek esnekliğe sahip olmalı,
- ✓ Programlar mod¼ler sistemde hazırlanmalı,
- ✓ ¼đrenci seviyesi g¼z ¼n¼nde bulundurulmalı,
- ✓ Mesleki eğitim okullarının mevcut durumlarını açan programların uygulanması g¼çleřeceđinde okulların mevcut durumlarıyla zıtlığa d¼ř¼lmemeli,
- ✓ Program i¼eriklerinin oluşturulmasında g¼ncel bilgiler ve teknolojilere yer verilmeli,
- ✓ Program i¼eriklerinde kullanılan meslek araç-gereçlerinin piyasada dolaşımının olmasına dikkat edilmeli,
- ✓ Programların konu tekrarı yapması ¼nlenmeli,
- ✓ İřg¼c¼ piyasasında karşılığı olan ancak okul eğitimi verilmeyen bazı meslek alanlarına ilişkin b¼l¼mlerin a¼ılması,
- ✓ Konu i¼erikleri se¼iminde ders s¼releri ve program ihtiya¼larına dikkat edilmeli,
- ✓ Orta¼đretim meslek lisesi programları y¼ksek¼đretim okulları programları arasında program b¼t¼nl¼đ¼ oluşturularak s¼recin daha verimli hale getirilmesi sağlanmalı,
- ✓ Yaygın ve ¼rg¼n eğitim programları birbirine kapsayan yatay ve dikey ge¼iřlere imk¼n veren mesleki eğitim anlayışıyla geliştirilmeli,

- ✓ Yaygın eğitim kurumlarında kullanılan modüllerin güncelliği ve işe dönüklüğü kontrol edilebilir olmalı,
- ✓ Eğitim programları, meslek okullarının sektör beklentileri cevap verebilmesini sağlayacak okulun bölgesinde yapacağı analizlerin eğitim programlarına uyarlamasına olanak sağlayacak biçimde oluşturulmalıdır.

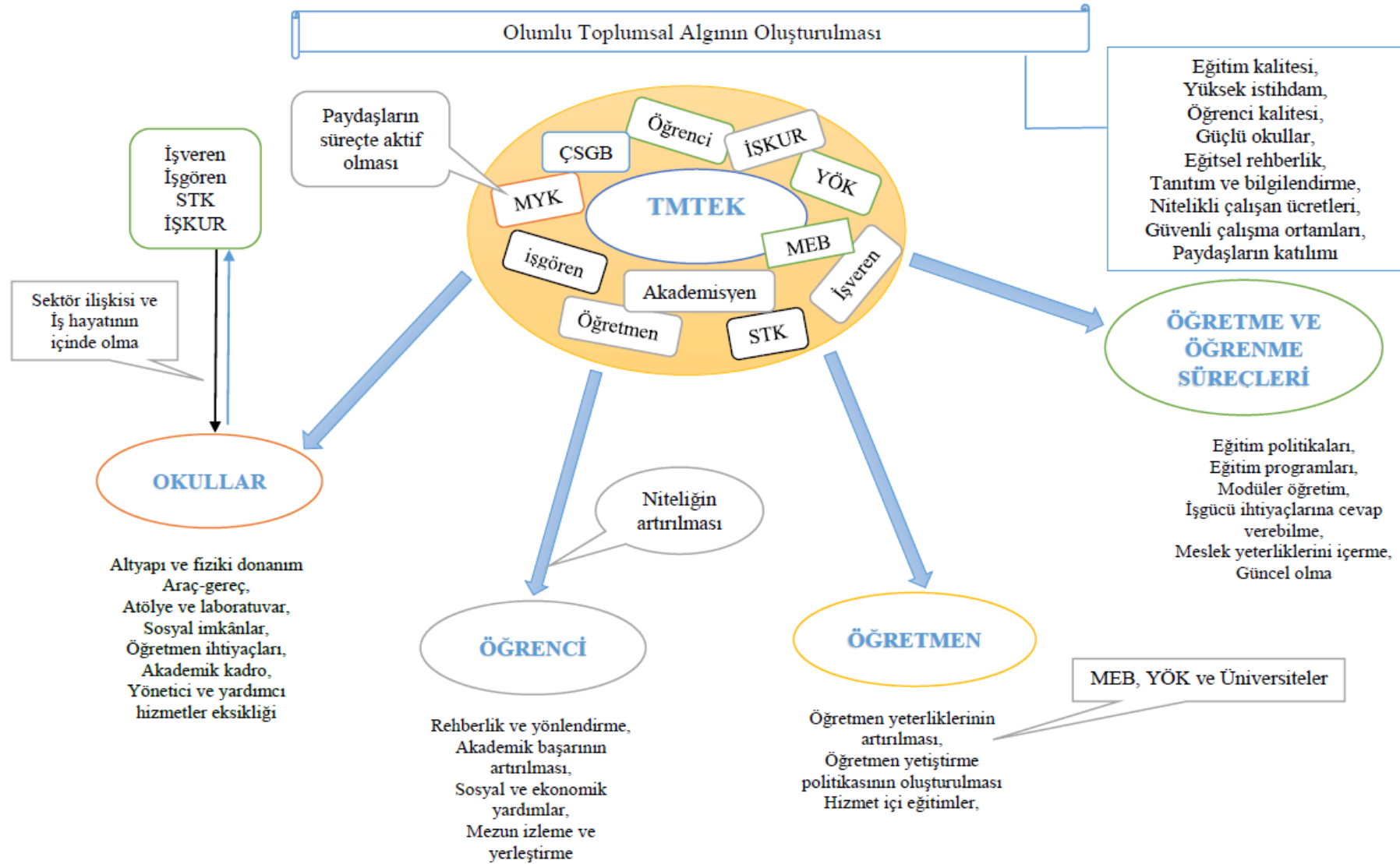
#### **5.2.1.6. Olumlu Toplumsal Algının Oluşturulması**

Araştırmada görüşlerine başvuru yapılan paydaşlar Türkiye’de mesleki-teknik eğitimin en önemli sorununu MTE’ye ilişkin “olumsuz toplumsal algı” olarak görmektedirler. Bu nedenle TMTEK’in mesleki eğitim alanında gerçekleştirmesi gereken en önemli aşamalardan birisi mesleki eğitime ilişkin olumlu toplumsal algının oluşturulmasıdır. Bunu yapmak, yapılması gereken birçok sürecin başarılması ile gerçekleşecektir. Olumlu toplumsal algının oluşturulması sürecinde:

- ✓ Devletin güçlü ve sürdürülebilir bir mesleki eğitim politikasının olması,
- ✓ Mesleki eğitimin kalitesinin artırılması,
- ✓ Mezunların yüksek istihdamını sağlama,
- ✓ Öğrenci kalitesinin geliştirilmesi,
- ✓ Altyapı ve donanım açısından okulların güçlü hale getirilmesi,
- ✓ Eğitim programlarına mesleki yeterliliklerinin yansıtılması,
- ✓ Eğitsel ve mesleki rehberliğin sürece uygun yeniden yapılandırılması,
- ✓ Alanlara ilişkin tanıtım ve bilgilendirmenin yapılması,
- ✓ İşitsel ve görsel medyada olumlu örnekleri yansıtan kamu spotu uygulamasına önem verilmesi,
- ✓ Çalışan ücretlerinde alana ilgiyi artıracak şekilde iyileştirmeler yapılması,
- ✓ Çalışanlara güvenli çalışma ortamlarının oluşturulması,
- ✓ Mesleki eğitim mezunlarına kamu sektöründeki atamalarda öncelik sağlanmalı,
- ✓ Mesleki eğitim mezunu olan kadınlara sektörde pozitif ayrımcılık yapılmalı,
- ✓ Özel eğitim sağlayıcılarının mesleki eğitim sektörüne çekilmesi,

- ✓ Özel eğitim sağlayıcıları okullarını tercih eden öğrencilere çeşitli fonların ayrılması,
- ✓ Mesleki-teknik eğitimde bütün paydaşların katılımının sağlanması gerekmektedir.

Türkiye için tasarlanan mesleki-teknik eğitim model önerisinin öneri boyutları ve öneri süreçleri ile yapılması gereken çalışmaların tamamı Şekil 46'da sunulmaktadır.



Şekil 46. Türkiye için mesleki ve teknik eğitim model önerisi

### 5.2.2. Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler

Bu çalışma Türkiye’de mesleki-teknik eğitime yönelik yapılan bir araştırmadır. Yapılacak yeni araştırmalarda Türk Eğitim Sisteminin farklı boyutları araştırılabilir.

Araştırma sadece Türkiye’deki mevcut durumu paydaş görüşleriyle sınırlıdır. Çalışmada kullanılan görüşme formları farklı ülkelerde uygulanarak sonuçların karşılaştırmalı olarak incelenmesi sağlanabilir.

Nitel bir eğitim araştırması olan bu çalışma; karşılaştırmalı eğitim, durum çalışması ve mevcut duruma ilişkin yeni bir model geliştirmeden oluşan üç farklı süreci içermektedir. Süreçlerin fazla olması konu alanlarının derinlemesine çalışılmasını engellemiş olabilir. Bu nedenle yapılacak yeni araştırmalarda bu konu alanına ilişkin ayrı ayrı bu süreçler çalışılabilir.

Mesleki-teknik eğitim süreçleri çok farklı boyutları içermektedir. Araştırmada ele alınan boyutlar derinlemesine analiz edilememiştir. Bu boyutlardan biri ya da bir kaç seçilerek daha kapsamlı bir araştırma olanağı elde edilebilir.

Bu araştırma mesleki-teknik eğitim üzerine odaklanmıştır. Araştırmacılar, farklı eğitim süreçleri ve kademelerini konu alan bir eğitim araştırması düzenleyebilirler.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alınarak araştırmacı tarafından Türkiye için mesleki-teknik eğitim model önerisi geliştirilmiştir. Bu model önerisinin uygulama imkânına sahip olup olmadığını kontrol edilememiştir. Başka araştırmalarda bu model önerisinin çalışabilirliğinin kontrolü yapılabilir. Araştırmada sunulan model bir öneri olup araştırmacılar tarafından yapılacak farklı araştırmaların sonuçlarına göre farklı modeller geliştirilebilir.

Araştırma içerisinde yer alan durum çalışması mesleki-teknik eğitimden farklı bir alana uyarlanarak uygulanabilir. Bu durum çalışmasında nitel veri toplama süreçlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu paydaş alanından veri toplayabilecek farklı nitel veri toplama araçları kullanılarak bu araştırmayı destekleyecek ya da farklı durumları tespit edecek sonuçlara ulaşabilecek yeni araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 1-46.
- Ada, S. & Baysal, Z. Nurdan, (Ed.). (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Ankara: Pegem.
- Adıgüzel, C. O. & Berk, Ş (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1(I), 220-236.
- Akarsu, F. (Ed.) (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri. Karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 15-28.
- Akhun, İ. (1987), OSANOR (Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim) Projesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 203-209.
- Akkutay, Ü. (1991). *Türkiye’de çıraklık eğitimi*. Ankara: Erek.
- Akkutay, Ü., Çafoğlu, Z., Çeliköz, N. Erişen, Y. & Özen, R. (1996). *Japon eğitim sistemi*. (Çev.). Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı. İstanbul: Çetin.
- Akkutay, Ü. (2011). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin gelişimi. Cemil Öztürk & İlhami Fındıkçı (Ed.), Prof. Dr. Yahya Akyüz’e armağan: Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları içinde (s.147-156). Ankara: Pegem.
- Akpınar, B. (2005). Teknik öğretmen yetiştirme sorunu ve teknik eğitim fakültelerinin geleceği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 259-274.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *BİLİG Dergisi*, 64(1), 25-48.



- Aktaş, İ. , Kafadar, S. & Tüzün, I. (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği. Mesleki ve teknik eğitimde güncellenmiş durum analizi*. ERG ve KOÇ. İstanbul: İmak.
- Aktaş, M., Aksu, Ö., Türkmen, L., Solak, K., Kurt, H. & Ekici, G. (2013). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki hizmetöncesi öğretmen eğitimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (özel sayı), 131-145.
- Aktuğ, H. (1983). *Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu, ülkemizde uygulama*. Ankara: MEB Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Altay, F. & Üstün, N. (2011). *Mesleki eğitim sistemi. Etüt-Araştırma Servisi Araştırma Raporu*. Konya: Konya Ticaret Odası.
- Altın, R. (2007). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem. Mesleki ve öğretim projesinin güçlendirilmesi projesi (MEGEP-SVET)*. 11.01.2014 tarihinde <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/kitap/meslekiegitimyenipdf> sitesinden erişilmiştir.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1989(2), 13-22.
- Alkan, C., Doğan, H. & Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları (1. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Amerikan Büyükelçiliği (2014). *Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim*. 15.03.2014 tarihinde [http://photos.state.gov/libraries/turkey/231771/PDFs/abdegitim\\_genelbakis.pdf](http://photos.state.gov/libraries/turkey/231771/PDFs/abdegitim_genelbakis.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Ardahan, F. (2010a). Sektör odaklı mesleki eğitim, sektörün işletmecilik eğitiminden beklentileri ve Antalya örnek uygulaması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(20), 55-76.

- Ardahan, F. (2010b). Sektör odaklı eğitim anlayışıyla Akdeniz Üniversitesi spor yöneticiliği bölümünde okuyan ve mezun öğrencilerinin bölüm tercihi ve aldıkları eğitim ile ilgili düşüncelerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 696-716.
- Arıkan, R. (2013). *Araştırma yöntem ve teknikleri. (Geliştirilmiş 2. Basım)*. Ankara: Nobel.
- ASO (2009). *1.Organize Sanayi Bölgesi 2009 Yılı Faaliyet Raporu*. Ankara: Ankara Sanayi Odası.
- Austrilan Bureau of Statics (2015a). *Australian Demographic Statistics, Sep 2014*. 25 Nisan 2015 tarihinde <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0/> sayfasından erişilmiştir.
- Australian Bureau of Statistics (2015b). *Commentary on student numbers*. 13.04.2015 tarihinde <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/4221.0> sitesinden erişilmiştir.
- Australian Bureau of Statistics (2015c). *Summary of school by affiliation school level, states and territories, 2014*. 13.04.2015 tarihinde <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/4221.02014?OpenDocument> sitesinden erişilmiştir.
- Australian Bureau of Statistics (2015d). *Government expenditure on education in Australia*. 16.05.2015 tarihinde <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/5518.0.55.001> sitesinden erişilmiştir.
- Australian Bureau of Statistics (2015e). *Government finance statistics, education, Australia, 2013-14. Data Cubes*. 16.05.2015 tarihinde <http://www.abs.gov.au/AUSSTATS/abs@.nsf/DetailsPage/5518.0.55.0012013-14?OpenDocument> sitesinden erişilmiştir.
- Australian Government (2008). Annual national report of the Australian vocational education and training system.
- Australian Government (2014). 2014 *First half year higher education statistics*. 05.05.2015 tarihinde <https://education.gov.au/selected-higher-education-statistics-2014-student-data> sitesinden erişilmiştir.

- Australian Qualifications Framework (2013). *Australian qualifications framework. Second edition January 2013*. 10.11.2014 tarihinde <http://www.aqf.edu.au/> sitesinden erişilmiştir.
- Aydinonat, N. E. (2012). *Gelişmiş ülkelerde kademeli eğitim var mı?* Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. 01.08.2013 tarihinde [http://www.tepav.org.tr/upload/files/13303400239.Gelismis\\_Ulkelerde\\_Kademeli\\_Egitim\\_Var\\_mi.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/13303400239.Gelismis_Ulkelerde_Kademeli_Egitim_Var_mi.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Aykaç, N., Kabaran, H. & Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 279-292.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları (Yabancı ülkelerde)*. (1.Basım). Ankara: Mevsimsiz.
- Atcharena, D. & Caillods, F. (1999). Technical education: A dead end or adapting to change? *Prospect*, 29(1), 67-87.
- Atherton, J. (1999). Resistance to learning: a discussion based on participants in in-Service Professional Training Programs, *J.E.T.*, 51(1), 265-271.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki Öğretmen Eğitimi Üzerine Bir Söylem: Nitelik mi, Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 1(1), 36-3.
- Barnett, K. & Ryan, R. (2005). Vocational education and training in Australian schools: Issues for practitioners. *International Education Journal*, ERC2004 Special Issue, 5(5), 89-104.
- Bal, B. & Başar, E. (2014). *Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye’nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması*. 01.05.2015 tarihinde Çukurova Ünivesitesi, Türkoloji Makale Bilgi Sistemi sitesinden erişilmiştir.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler (4.Baskı)*. Ankara: Pegem.

- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri. Beş kıtada 31 ülke eğitim sisteminin Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılması (Gözden geçirilmiş 5. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, N. (1999). *Çalışma hayatında mesleki eğitimin önemi*. Türk-İş Eğitim Yayınları (20). Ankara: Başak.
- Baş, T. & Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri. NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin.
- Başkan, G. A. & Aydın, A. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Bauer, W. (2007). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds.) *TVET teachers and instructors in Germany*.(pp 123-159). Springer. The Netherlands: AA Dordrecht.
- Bayram, D. (2010). *Türkiye, ABD, Japonya, İngiltere ve Avustralya'da fen ve fizik öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bennell, P. & Segerstron, J. (1998). Vocational education and training developing countries: *I.J.E.D*, 18(4 ), 271-287.
- Bilir, A. (2011). The historical evolution of teacher training and employment policies in Turkey. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(2), 223-246.
- Bıncı, H. & Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Bolat, Y. (2011). *Gazi Üniversitesi meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal değerler bakışları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Burke, G. & Noonan, P. (2008). *Financing vocational education and training in australia: Present and future*. Monash University - Acercentre For The Economics Of Education And Training.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı)*. Ankra: Pegem.

- Canbaz, K., F. & Öz, M. (2013). Nitel araştırma türleri. Selahattin Turan (Çeviri Ed), *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* içinde (s.36-54). Ankara: Nobel.
- Cansu, U., D.(2003). *19. Yüzyılda Japonya'da ve Türkiye'de gelişimsel eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Caroli, E. (1996) "Education And Training Policies in Transition Towards A Global Information Society: Needs And Opportunities", CEDEFOP, Education, Training And Work. Research Findings And Conclusions Seminar Papers.
- Castells, M. (2005) *Ağ toplumunun yükselişi enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür. Birinci Cilt* (Ebru Kılıç, Çev.), İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- CEDEFOP (2008). *Vocational education and training in france. short description*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP (2011). *Vocational education and training in France. Country Report*. September 2011.
- CEDEFOP (2012a). *Vocational education and training in United Kingdom. Country Report 2012* (Abusland).
- CEDEFOP (2012b). *Germany VET in Europe – Country report*. 15.07.2014 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/germany-vet-europe-country-report-2012> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2012/13). *Spotlight on VET United Kingdom 2012/13*. European Centre for the Development of Vocational Training. 10.02.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8072> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2013a). *Fransa VET in Europe – Country report*. 15.04.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/france-vet-europe-country-report-2013> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2013b). *United Kingdom VET in Europe – Country report*. 15.04.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/united-kingdom-vet-europe-country-report-2013> sitesinden erişilmiştir.

- CEDEFOP (2013/14a). *Spotlight on VET United Kingdom 2013/14. European Centre for the Development of Vocational Training*. 10.03.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8057> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2013/14b). *Spotlight on VET France 2013/14. European Centre for the Development of Vocational Training*. 10.03.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8057> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2013/14c). *Spotlight on VET Germany 2013/14. European Centre for the Development of Vocational Training*. 10.03.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/8057> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2014). *United Kingdom VET in Europe – Country report*. 15.04.2015 tarihinde <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/united-kingdom-vet-europe-country-report-2014> sitesinden erişilmiştir.
- CEDEFOP (2015). *Germany European inventory on NQF 2014. Publication Analysis and overview of NQF developments in European countries. Annual report 2014* © Cedefop.
- Cengizhan, S. (2008). Modüler öğretim tasarımının farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 4(1), 98-116.
- Claxton, Charles S. (1992). *A Model for curriculum development. Adult Education Perspectives for Judicial Education*. Georgia Center for Continuing Education, University of Georgia.
- Corsi-Bunker, A. (2014). *Guide to the education system in the United States*. 20.04.2014 tarihinde <http://www.issu.umn.edu/publications/USEducation/2.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Coşkun, A. & Kılıç, R. (2011). Meslek liselerinde modül değerlendirme sınavlarının çevrimiçi uygulanması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(1), 29-40.

- Creswel, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Mesüt Bütün & Selçuk Beşir Demir (Eds.), *Veri toplama* (T. Özesevgeç, Çev.),(s. 145-178). Ankara: Siyasal.
- Cuddy, N. & Leney, T. (2005). *Vocational education and training in the United Kingdom Short description. Cedefop Panorama series*.Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cully, M., Knight, B., Loveder, P., Mazzachi, R., Priest S. & Halliday-Wynes S. (2009). *Governance and architecture of Australia's VET sector: Country comparisons*. Report prepared for Skills Australia. NCVER.
- Çakır, A. & Önal Çınar, S. (2010). *Türkiye'de meslek yüksekokullarının akreditasyonlar yolu ile dönüşümü*. 5. Karaburun Bilim Kongresinde sunulmuş bildiri, İzmir.
- Çelikol, H. & Üzünlü, M. (2013). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: Leonardo da Vinci Projeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(38), 39-49.
- Çınar, E. (2007). *XIX. Yüzyılda Osmanlı Devletinde mesleki eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.
- Dawling, A. (2007). Australian's school funding system. policy analysis and program evaluation unit.
- Demir, E. & Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(10), 39-59.
- Demir, O. Ö. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. Kaan Böke (Ed.) *Nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Alfa.
- Demirci, A. (2005). *ABD'de eğitim sistemi ve coğrafya öğretimi*. İstanbul: Aktif.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim (1. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (19. Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Deniz, (D) N. (1999). *Global eğitim*. İstanbul: Türkmen.

- DESTATIS (2014). *2013 ve 2014 yıllarında Almanya 'da eğitim alan öğrenci sayılarındaki değişim.* 20.03.2015 tarihinde <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/EducationResearchCulture/VocationalTraining/Tables/ApprenticesTrainingSector.html#Footnote1>. sitesinden erişilmiştir.
- DESTATIS (2015a). *Cinsiyet ve vatandaşlığa göre nüfus.* 15.03.2015 tarihinde [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Zensus\\_Geschlecht\\_Staatsangehoerigkeit.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Zensus_Geschlecht_Staatsangehoerigkeit.html) sitesinden erişilmiştir.
- DESTATIS (2015b). *Erwerbslosenquote: Deutschland, Monate, Geschlecht, Altersgruppen, Original- und bereinigte Daten.* 20.04.2015 tarihinde [https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=B5EF4A88CDFE217C4B26D7EE410052AB.tomcat\\_GO\\_2\\_2?operation=previous&levelindex=2&levelid=1430245441213&step=2](https://www-genesis.destatis.de/genesis/online;jsessionid=B5EF4A88CDFE217C4B26D7EE410052AB.tomcat_GO_2_2?operation=previous&levelindex=2&levelid=1430245441213&step=2) sitesinden erişilmiştir.
- DESTATIS (2015c). *Pupils by school type.* 20.04.2015 tarihinde <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/EducationResearchCulture/Schools/Tables/PupilsSchoolType.html>. sitesinden erişilmiştir.
- DESTATIS (2015d). *Population 2013 by highest level of general education completed in Germany.* 19.04.2015 tarihinde <https://www.destatis.de/EN/FactsFigures/SocietyState/EducationResearchCulture/EducationalLevel/Tables/VocationalQualificationAttained.html>. sitesinden erişilmiştir.
- Doğan, H. (1977). *Ülkemizde endüstrileşme ve teknik eğitim.* Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Doğan, H. (1983). *Cumhuriyet döneminde eğitim.* İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Kültür Eserleri.
- Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1) 167-18.
- Doğan, H. (1984). Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Çalışmaları ve Elde Edilen Sonuçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 249-288.
- Doğan, H. (1997). *Eğitim programları ve öğretim tasarımı.* Ankara: Önder.



- Doğan, H., Ulusoy, A. & Hacıoğlu, F. (1997). *Okul sanayi işbirliği. Okuldan İş Hayatına Geçiş*. Ankara: Önder.
- DQR (2013). *German EQF referencing report*. 04.05.2015 tarihinde [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/German\\_EQF\\_Referencing\\_Report.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eaceqf/files/German_EQF_Referencing_Report.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Eckstein, M. A. (1993). *ABD'de eğitim sistemi*. (T. Çoban, Çev.). Eğitim ve Toplum Dergisi, 93(23).
- EDUSER (2013). *Mesleki becerilerin geliştirilmesi projesi (MESGEP). Dezavantajlı bireylerin ihtiyaçları analizi araştırma raporu*. 25.01.2014 tarihinde [http://mesgep.meb.gov.tr/dokumanlar/26051227\\_dezavantajlibireylerinegitimihtiyaclari.pdf](http://mesgep.meb.gov.tr/dokumanlar/26051227_dezavantajlibireylerinegitimihtiyaclari.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Ekinci, Y. (1990). *Tarih içinde Türklerde meslek eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- EP-Nuffic. (2015a). *The USA education system described and compared with the Dutch system*. Education system USA | EP-Nuffic, 2015(2).
- EP-Nuffic. (2015b). *The Australian education system described and compared with the Dutch system*. Education system Australia | EP-Nuffic, 2015(2).
- EP-Nuffic. (2015c). *The French education system described and compared with the Dutch system*. Education system French | EP-Nuffic, 2015(2).
- EP-Nuffic. (2015d). *The Japan education system described and compared with the Dutch system*. Education system Japan | EP-Nuffic, 2015(2).
- EP-Nuffic. (2015e). *The Germany education system described and compared with the Dutch system*. Education system Germany | EP-Nuffic, 2015(2).
- EP-Nuffic. (2015f). *The UK education system described and compared with the Dutch system*. Education system UK | EP-Nuffic 2015(3).
- EP-Nuffic. (2015g). *The Turkish education system described and compared with the Dutch system*. Education system Turkish | EP-Nuffic, 2015(3).

- Erdoğan, İ. (2003). *Karşılaştırmalı eğitim: Çağdaş eğitim sistemleri (5.Baskı)*. Ankara: Sistem.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama, *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 21-29.
- Erginer, A. (2012). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri. Türk Eğitim sistemiyle karşılaştırmalar.(4.Baskı)* Ankara: Pegem.
- Erişen, Y. (1997). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(3), 79-97.
- Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı -EARGED- (2010). *Modüler programuygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Eşme, İ. (2003). Öğretmen yetiştirmede 130 yıllık bir sürecin öyküsü: Yüksek öğretmen okulları. *Milli Eğitim Dergisi*. 10.04.2015 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/esme.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm) sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice Unit, 2002/2003. *Germany. Structures of education, vocational training, and adult education, systems in Europe*. 28.08.2014 tarihinde <http://www.eurydice.org> sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2014). *National sheets on education budgets in Europe 2014*. Eurydice – Facts and Figures. Education and Training.
- Eurydice (2015a). *Structure of the national education system 2014/15*. 10.04.2015 tarihinde <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Turkey> sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2015b). *Organisation and Governance. Germany*. 10.04.2015 tarihinde [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation\\_and\\_Governance](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Organisation_and_Governance) sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2015c). *Structure of the national education system 2014/15*. 10.04.2015 tarihinde <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany> sitesinden erişilmiştir.

- Eurydice (2015d). *Structure of the national education system 2014/15*. 10.04.2015 tarihinde <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2015e). *Structure of the national education system 2014/15*. 10.04.2015 tarihinde <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview> sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2015f). *France overview*. 01.05.2015 tarihinde <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> sitesinden erişilmiştir.
- Eurydice (2015g). *Organisation of the education system and of its structure*. 02.05.2015 tarihinde [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomEngland:Organisation\\_of\\_the\\_Education\\_System\\_and\\_of\\_its\\_Structure](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-KingdomEngland:Organisation_of_the_Education_System_and_of_its_Structure) sitesinden erişilmiştir.
- Evaluation and Accountability Directorate (2009). *Department of education and training an evaluation of vocational education and training in Western Australian Schools*.
- Fer, S. (2000). Modüler program yaklaşımı ve bir öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(1): 21-37.
- Fiscal Year (2015). *Fiscal year 2015 budget summary and background information*. 15.05.2015 tarihinde [www2.ed.gov/.../overview/budget/budget15/su](http://www2.ed.gov/.../overview/budget/budget15/su) sitesinden erişilmiştir.
- Fiscal Year (2016). *Fiscal year 2016 budget summary and background information*. 15.05.2015 tarihinde [www2.ed.gov/.../overview/budget/budget16/su](http://www2.ed.gov/.../overview/budget/budget16/su) sitesinden erişilmiştir.
- Finch, C. R. & Crunckilton, J. R. (1989). *Curriculum development in vocational and technical education. planing, content, and implementation.(Third Edition)*. Boston, London, Sydney, Toronto: Allyn And Bacon, INC.
- Han, E. & Kaya, A. A. (2012). *Kalkınma ekonomisi: Teori ve politika*. Ankara: Nobel.
- Harris, R. (2009). *Two worlds? Higher education and post-school VET in Australia and the movement of learners between them*. European journal of vocational training.

- Havighurts, R. J. (1968). *Comparative perspectives on education*. Little, Brown and Company (Canada) Limited. Boston.
- Hooper, R. (1973). *The Curriculum: context, design and developmet* (pp. 116-123). The Open Universty Press.
- Higher Education Statistics Agency Limited (2015). *HE student enrolments by HE provider, level of study, mode of study and domicile 2013/14*. 10.05.2015 tarihinde <https://www.hesa.ac.uk/stats> sitesinden erişilmiştir.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M. & Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany*. Short description. Cedefop Panorama series; 138. Office for Official Publications of the European Communities.
- Hoeckel, K. (2008). *Costs and benefits in vocational education and training*. OECD. 30.07.2013 tarihinde <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41538706.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Hoeckel, K., Field, S., Justesen, Troy R. & Kim, M. (2008). *Learning for jobs OECD reviews of vocational education and training Australia*. OECD.
- Hoeckel, K., Cully, M., Field, S., Halasz, G. & Kiss, V. (2009). *Learning for jobs OECD reviews of vocational education and training Enland and Wales*. OECD.
- Hoşgörür, V. & Gezgin G. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Institute of National Colleges of Technology (2010). *A guidebook for engineering education in Kosen*. 10.02.2013 tarihinde <http://www.kosen.k.go.jp/english/guidebook.html> sitesinden erişilmiştir.
- Inter-Agency Working Group on TVET Indicators (2012). *Proposed indicators for assessing technical and vocational education and training*. 03.09.2014 tarihinde [www.etf.europa.eu/.../Report%20on%20indicat...](http://www.etf.europa.eu/.../Report%20on%20indicat...) sitesinden erişilmiştir.
- Işığışok, Ö. (2011). Türkiye’de işsizlikle mücadelede bir aktif emek piyasası politikası aracı olarak uzmanlaşmış meslek edindirme merkezleri projesi (UMEM/Beceri’10): Bursa örneği. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 61(2), 21–38.

- İktisadi Kalkınma Vakfı -İKV- (1992). *Dünyada globalizasyon ve Avrupa Topluluğu'nun sanayi politikası: Türkiye'ye etkileri*. Hazırlayan, Arif Esin. İstanbul: İKV
- İpek, C. (2001). Japonya'da yerel yönetimler ve eğitim. *C.Ü. İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2),175-187.
- Japonya Büyükelçiliği (2014a). *Japonya'yı tanıyalım*. 15.03.2014 tarihinde [http://www.tr.emb-japan.go.jp/T\\_04/files/Japonyayi\\_Taniyalim.pdf](http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04/files/Japonyayi_Taniyalim.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Japonya Büyükelçiliği (2014b). *Japonya. Politika, endüstri, tarihi, kültür, günlük yaşam, spor*. 15.03.2014 tarihinde [http://www.tr.emb-japan.go.jp/T\\_04/files/Japonya.pdf](http://www.tr.emb-japan.go.jp/T_04/files/Japonya.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Jarvie, W. (2005). *Australia's vocational and technical education system*. 12.02.2014 tarihinde [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-110639\\_archivo\\_pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-110639_archivo_pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Jones, R. S. (2011), "Education reform in Japan", OECD Economics Department Working Papers. 10.02 2013 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1787/5kg58z7g95np-en> sitesinden erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018. Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu*. 12.02.2015 tarihinde [www.kalkinma.gov.tr/.../Kalknma%20Planlar/.../Onuncu%20Kalkınma%20...](http://www.kalkinma.gov.tr/.../Kalknma%20Planlar/.../Onuncu%20Kalkınma%20...) sitesinden erişilmiştir.
- Kaptan, S. (2000). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11.Baskı). Ankara: Tekışık.
- Karaağaçlı, M. (2002). *Mesleki eğitim ve teknoloji eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karagül, K., Karagül, N. T. & Doğan, M. (2011). *Sınavlı ve sınavsız geçiş için akademik bir karşılaştırma*. 5.07.2015 tarihinde <http://www.researchgate.net/publication> sitesinden erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (17.Basım). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi. Kavramlar-ilkeler-teknikler*. (25.Basım). Ankara: Nobel.

- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları ve yeni yönelimler. (1.Baskı)*. Ankara: ASİL.
- Karmel, T. & N. Nguyen (2006), “*The value of completing a vocational education and training qualification*”, NVCER, Adelaide.
- Kaynarca, H. (2013). *Mesleki ve teknik eğitimde güncel çalışmalar*. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Grup Başkanlığı. 05.03.2014 tarihinde <https://bologna.yok.gov.tr> sitesinden erişilmiştir.
- Keçici, S. Erben (2011). Almanya’da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2011(34), 117-132.
- Kepenekçi, Y. K. (2007). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin ulusal hukuksal dayanakları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 271-285
- Kılıç, V., A., Çoşkun, H. Y., & Çağıl, Y. (2013). *Mesleki lisesi öğrencilerinin meslek seçme yeterlilikleri ve meslek seçimlerine etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Körfez Teknik ve En. Meslek Lisesi, Kocaeli.
- Kıral, B. & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2009), 53-65.
- Koç-ERG (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği. Meslek eğitiminde ne çalışıyor, neden çalışıyor? Okul-işletme işbirliklerine dair politika önerileri*. İstanbul: İmak.
- Koç-ERG (2012b). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği. Hayat boyu öğrenme çerçevesindemesleki beceri kazanımı uluslararası eğilimler*. İstanbul: Yelken.
- Kosen İ, C. (2001). Japonya’da yerel yönetimler ve eğitim. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (2),175-187.
- Kökocak, K. (2006). *Üniversite sanayi işbirliği*. Çorum: Lider.
- Kuczera, M. & S. Field (2013). *A skills beyond school review of the United States, OECD reviews of vocational education and training*. OECD.
- Kuş, E. (2009). *NVIVO 8 ile Nitel Araştırma Projeleri*. Ankara: Anı.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.

- KOSGEB (2005). *Ekonomik kalkınmada sosyal sermayenin rolü*. Ankara: Ekonomik ve Stratejik Araştırmalar Merkez Müdürlüğü.
- Legatum Refah Endeksi (2014). *2014 Legatum prosperity index*. 04.3.2015 tarihin [www.prosperity.com](http://www.prosperity.com) sitesinden araştırma bu araştırma için düzenlenerek erişilmiştir.
- Lewin, K. M. (1993). *Education and development: The issues and the evidence research for the development for international development*. London: Department for International Development.
- Lewis, T. (1998b), "Vocational education as general education", *Curriculum Inquiry*, 3(28), 283–309.
- Lıpınska, P. vd. (2007) *Zooming in 2010: Reassessing vocational education and training*, Thessaloniki: CEDEFOP.
- Lucas, N. (2007). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds) *Perspectives on teachers of vocational and technical education in the UK*. (251-277). Springer. Published by P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.
- Lupton, R., Unwin, L. & Thomson, S. (2015). *The coalition's record on further and higher education and skills: Policy, spending and outcomes 2010-2015*. 15.05.2015 tarihinde <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/spcc/wp13.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- Lynch, Richard L. & Ruhland, Sheila K. (2007). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds). *Career and technical teaching and teacher education in the United States of America*. (277-307). Springer. Published by P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.
- Maclean, R. (2007). *Vocational and higher education: Issues, concerns and prospects*. CIMQUSEF.
- Manpower Group (2013). *Talent shortage survey research result*. 15.01.2014 tarihinde <http://www.manpowergroup.com> sitesinden erişilmiştir.

- Mahiroğlu, A. (1994). “Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme sorunları”. Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.
- Mays, A. B. (1960). *Meslek eğitim prensipleri ve tatbikatı*. (İ. Özdil & R. Öncül, Çev.) Öğretmen Kitapları (59). İstanbul: MEB.
- MEB. (1993). *Kız teknik öğretimde gelişmeler*. Ankara: DAYM.
- MEB (1999a). *Cumhuriyet döneminde eğitim*. (T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: MEB.
- MEB (1999b). *16. Milli Eğitim Şurası, raporlar, görüşmeler, kararlar*. Ankara: MEB.
- MEB(2006a). *MEGEP uygulama kılavuzu*. 12.02.2014 tarihinde [http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/uygulama\\_kilavuzu.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/uygulama_kilavuzu.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- MEB (2006b). *Meslek dersleri öğretmen eğitimi politika ve strateji raporu*. Mesleki ve teknik eğitimin modernizasyonu projesi. Ankara: MEB
- MEB (2006c). *Türkiye’nin başarısı için itici güç: Hayat boyu öğrenme politika belgesi*. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara: MEB.
- MEB (2007). *Ülkemiz ve Avrupa’daki mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmeler ile modüler eğitim uygulamaları*. MEB Teftiş Kurulu. Ankara: MEB.
- MEB (2010a). *Ticaret meslek ve anadolu ticaret meslek liselerinin kuruluş amaçlarına hizmet derecesinin değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara: MEB.
- MEB (2010b). *Modüler program uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara: MEB.
- MEB (2011a). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ankara: MEB.
- MEB (2011b). *İşletmelerde mesleki eğitim ile staj uygulamalarının değerlendirilmesi*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). Ankara: MEB.
- MEB (2012). *Mesleki ve teknik eğitim çalıştayı*. Ankara: MEB. 24.3.2013 tarihinde <http://mtegm.meb.gov.tr/TR/dokumanlar/calistay2012.pdf> sitesinden erişilmiştir.



- MEB (2013a). *Milli Eğitim istatistikleri. Örgün eğitim 2012-2013*. 31.11.2013 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2012\\_2013.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- MEB (2013b). *Mesleki ve teknik eğitim strateji ve eylem planı (Taslak 2013-2017)*. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. 15.01.2014 tarihinde [http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE\\_Strateji\\_Belgesi\\_ve\\_Eylem\\_Plani\\_TASLA\\_K\\_10.05.2013.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/dosyalar/MTE_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani_TASLA_K_10.05.2013.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- MEB (2013c). 2014 Yılı bütçe sunuşu TBMM Genel Kurulu. Ankara: TBMM. 07.04.2014 tarihinde [http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2013\\_12/25103155\\_butce\\_sunusu\\_2014](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/25103155_butce_sunusu_2014) sitesinden erişilmiştir.
- MEB (2014a). Mesleki ve teknik eğitim strateji ve eylem planı 2014-2018. 20.04.2015 tarihinde [http://mtegm.meb.gov.tr/.../13021358\\_mte\\_strateji\\_belgesi\\_eylem\\_plani](http://mtegm.meb.gov.tr/.../13021358_mte_strateji_belgesi_eylem_plani) sitesinden erişilmiştir.
- MEB (2014b). 2015 Yılı bütçe sunuşu TBMM Genel Kurulu. Ankara: TBMM. 12.05.2015 tarihinde [sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_12/23031518\\_btesunuu.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_12/23031518_btesunuu.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Memişoğlu, S. P. & İsmetoğlu, M. (2013). Zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Ed.), *Nitel araştırma türleri*. (Fatih Koçak Canbaz & Muhamed Öz, Çev.). Ankara: Nobel.
- METGEM & TASAM (2013). “*Mesleki eğitimin ulusal-uluslararası rekabete açılması ve sertifikasyon*” ile mesleki işgücü dolaşımı “*konvertibilite*”. *Mesleki eğitim, sanayi ve yüksek teknoloji, 2023*. 03.11.2014 tarihinde [www.tasam.org/.../mesleki\\_egitimin\\_ulusal\\_uluslararası\\_rekabete\\_acil](http://www.tasam.org/.../mesleki_egitimin_ulusal_uluslararası_rekabete_acil) sitesinden erişilmiştir.
- Ministry of Education Culture, Sports, Science and Technology -Japan-MEXT (2006). *Statistical abstract 2006 edition*. 1 Şubat 2013 tarihinde <http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm> sitesinden erişilmiştir.

- Ministry of Education Culture, Sports, Science and Technology- Japan-MEXT (2008). *Course of study for Kindergarten* 03.02.2014 tarihinde [http://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755\\_002.pdf](http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/04/07/1303755_002.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Minister of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan-MEXT (2010). *Pamphlet*. 10.01.2014 tarihinde <http://www.mext.go.jp/component/english> sitesinden erişilmiştir.
- Minister of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan- MEXT (2012a). *Principles guide Japan's educational system*. 10.01.2014 tarihinde <http://www.mext.go.jp/english/introduction/1303952.htm> sitesinden erişilmiştir.
- Minister of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan- MEXT (2012b). *Higher education in Japon*. 15.01.2014 tarihinde [http://www.mext.go.jp/english/highered/\\_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/english/highered/_icsFiles/afieldfile/2012/06/19/1302653_1.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Minister of Education, Culture, Sport, Science and Technology-Japan- MEXT (2012c). *Statistical abstract 2012 edition*. 15.05.2015 tarihinde <http://www.mext.go.jp/english/statistics/> sitesinden erişilmiştir.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen” Dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60.
- Murat, S. (2009). *Dünden bugüne İstanbul'da yaygın eğitim*. İstanbul Ticaret Odası.
- National Institute for Educational Policy Research -NİER- (2010 March). *Teacher Training and Certificate System*. 25.01.2014 tarihinde [http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education\\_in\\_Japan/Education\\_in\\_Japan\\_files/201103TTCS.pdf](http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201103TTCS.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- National Institute for Educational Policy Research -NİER- (2012). *Upper secondary*. 25.01.2014 tarihinde <http://www.nier.go.jp/English/index.html> sitesinden erişilmiştir.
- National Institute for Educational Policy Research –NİER-(2013 Dec). *Public Financial Assistance for Formal Education in Japan*. 17.02.2014 tarihinde [http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education\\_in\\_Japan/Education\\_in\\_Japan\\_files/201103TTCS.pdf](http://www.nier.go.jp/English/EducationInJapan/Education_in_Japan/Education_in_Japan_files/201103TTCS.pdf) sitesinden erişilmiştir.

- National İnstitute of Statistics and Economic Studies-Insee- (2015). *Demography - Population at the beginning of the month - France except Mayotte*. 20.04.2015 tarihinde <http://www.insee.fr/en/bases-dedonnees/bsweb/serie.asp?idbank> sitesinden erişilmiştir.
- National Statistics (2014). *Statistical first release. Participation in education, training and employment by 16-18 year olds in England: End 2013*. 01.05.2015 tarihinde <https://www.gov.uk/government/statistics/participation-in-education-training-and-employment-age-16-to-18>. sitesinden erişilmiştir.
- NCVER (2007). *A guide to vocational education and training in Australia*. 28.10.2014 tarihinde [https://www.acu.edu.au/\\_\\_\\_/A\\_guide\\_to\\_voca...](https://www.acu.edu.au/___/A_guide_to_voca...) sitesinden erişilmiştir.
- NCVER (2010). *A guide to vocational education and training in Australia*. 15.01.2014 tarihinde <http://www.workskillsweb.net> sitesinden erişilmiştir.
- NCVER (2013). *Pocket guide*. Issued 2013. 14.01.2014 tarihinde <http://www.ncver.edu.au/.../Pocket-guide-2665.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- NCVER (2014). *A snapshot of Australia's publicly funded vocational education and training sector. Issued December 2014*. 14.01.2014 tarihinde <https://www.ncver.edu.au/wps/portal/vetdataportal/restricted/newsEventsOpinionp> sitesinden erişilmiştir.
- NIAD-UE (2010). Overview. Quality assurance system in higher education. United State of America. 14.01.2014 tarihinde <https://www.niad.ac.jp>. sitesinden erişilmiştir.
- Niizeki S. (2005). *School counselling In Canada And Japan*. Master's thesis, In the Faculty of Education.Simon Fraser University, Canada.
- Nonaka, Y. (2008) *Vocational rehabilitation of persons with disabilities in Japan - Current Situation of Employment Support for Persons with Disabilities* . NIVR, JEED.
- Nogay, S. (2007). *Türkiye’de meslek eğitimi sorunu ve çözüm önerisi*. Ankara: Meslekî ve Teknik Öğretim Derneği Genel Merkezi.
- Norton, A., & Cherastidtham, I., (2014). *Mapping Australian higher education, 2014-15*. Grattan Institute.

- Goodman R., Hatakenaka S. & Kim T. (2009). *The changing status of vocational higher education in contemporary Japan and the Republic of Korea. A Discussion Paper*. 15.01.2014 tarihinde <http://www.unevoc.unesco.org> sitesinden erişilmiştir.
- GOV (2014). *Department for Education. Who we are*. 17.01.2014 tarihinde <https://www.gov.uk/government/organisations/department-foreducation> sitesinden erişilmiştir.
- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 71-105.
- Gökçe, F. (2005). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Tekaç.
- Gökdoğan, O. & Sarıgöz, O. (2012). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin ‘mesleki uygulama dersi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Batman University Journal of Life Sciences*, 1(1), 1091-1100.
- Gömleksiz, N. M. & Erten, P. (2010a). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel Bir Çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(I), 174-198.
- Gömleksiz, N. M. & Erten, P. (2010b). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elazığ ili örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(3), 1037-1055.
- Gömleksiz, N. M. (2002). Modüler öğretime ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-285.
- Greally, M. (2012). Australian vocational and technical education system. 10.03.2014 tarihinde <http://www.austrade.gov.au> sitesinden erişilmiştir.
- Green River Community College (2013). *Catalog 2013-2015/Get Started*. 07.05.2015 tarihinde <http://www.greenriver.edu/academics/catalog.htm>. sitesinden erişilmiştir.
- Grollmann, P. & Rauner, F. (Ed.), (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Published by P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.

- Güçlü, N. & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 51-64.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve eğitim. (2.Baskı)*. Ankara: Pegem.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2001). *Genç işsizliği*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Günceoğlu, B. (2003). METGE projesi kapsamında uygulanan makine işlemleri meslek programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 15.04.2015 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/157/gunceoglu.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gunceoglu.htm) sitesinden erişilmiştir.
- Gür, B. S & Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi. Yapısal sorunlar ve öneriler*. SETA Rapor. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Gürbüz, R. (2011). *Meslek yüksekokulları nedir?* METEF Fuarı Sunusu. 29 Nisan 2011, Ankara. 10.04.2014 tarihinde <http://www.myo.karatekin.edu.tr/mkt2012/ekler/Meslek-Yuksekkullari nedir.ppt> sitesinden erişilmiştir.
- Gürol, M. (1997). *Okul sanayi işbirliği*. Ankara: Pegem.
- Ocak, M. A. (2010). *Alanyazının incelenmesi. (1. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum.(7th Edition)*. Boston: Ally and Bacon
- Ornstein, A. C. & Hunkins F. P. (1988), “*Curriculum: Foundations, principles, and issues*”. New Jersey: Prentice Hall.

- OECD (2010). *Vocational education and training in Germany strengths, challenges and recommendations*. Directorate for Education, Education and Training Policy Division. 15.05.2015 tarihinde [www.oecd.org/education/skills...school/45938](http://www.oecd.org/education/skills...school/45938) sitesinden erişilmiştir.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*. 25.07.2013 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2013-en> sitesinden erişilmiştir.
- OECD (2014a). *Education at a Glance 2014. OECD Indicators*. 05.01.2015 tarihinde <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oecd-eag-2014-en.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- OECD (2014b). *OECD Economic surveys Australia*. 04.07.2014 tarihinde <http://www.oecd.org/australia/economic-survey-australia> sitesinden erişilmiştir.
- Office for National Statistics (2014). Population and Migration - Find out more. 20.04.2015 tarihinde <http://www.ons.gov.uk> sitesinden erişilmiştir.
- Oxford Dictionaries (2015). *Definition of college in English*. 07.05.2015 tarihinde <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english> sitesinden erişilmiştir.
- Öz, V. (2002). *Sorularla Alman eğitim sistemi. Yükseköğretim/Mesleki Eğitim*. T.C. Mainz Başkonsoloslugu Eğitim Ataşeliği.
- Özcan, K. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman harcamalar ve maliyet*. İstanbul Ticaret Odası Yayınları. İstanbul: G.M.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite. Türkiye’de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. İstanbul: TÜSİAD.
- Özdamar, M. & Çakar, E. (2013). Staj yapan öğrencilere ödenen ücretlerden vergi ve sigorta primi kesintileri nasıl yapılacak? *Mali Çözüm Dergisi*, 2013(1), 201-208.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II),126-149.

- Özen, S. & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (özel sayı), 213-230.
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.
- Özgen, Ç. (2005). *Avrupa Birliği'ne üye 15 ülkede ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademe bilgisayar ders programlarının karşılaştırılması ve Türkiye'nin durumunun değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsevgeç, T. (2013). Veri Toplama. Mesut Bütün & Seçuk B. Demir (Çeviri Ed), *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma desemi* içinde (s.179-212). Ankara: Siyasal.
- Özsoy, C. (2007). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin iktisadi kalkınmadaki yeri ve önemi*. Anadolu Üniversitesi, İktisadi ve İdari bilimler Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Özünlü, M. (2011). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: AB Hayat Boyu Öğrenme Programı Uygulamaları*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- PRB's World Population Data Sheet (2012). 15.03.2014 tarihinde [http://www.prb.org/pdf12/2012-population-data-sheet\\_eng](http://www.prb.org/pdf12/2012-population-data-sheet_eng) adresinden alınmıştır.
- Productivity Commission (2011). *Vocational education and training workforce. Research Report*. Canberra. 21.10.2014 tarihinde [www.pc.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0009/.../vocational-workforce.pdf](http://www.pc.gov.au/__data/assets/pdf_file/0009/.../vocational-workforce.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- Queensland Government (2014). *Become a TAFE teacher*. 11.05.2015 tarihinde <https://www.qld.gov.au/education/jobs/teacher/pages/tafe> sitesinden erişilmiştir.
- Roussel, R., William, V., Viélaşus, A. & Héroult, S. (2012). France. VET in Europe – Country report. CEDEFOP.

- Saatci, G. (2013). Öğrencilerin pazarlama mesleğini seçme nedenlerinin incelenmesi: Harmancık Meslek Yüksekokulu örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3),36-50 .
- Santiago, P., Donaldson, G., Herman J and Shewbridge C. (2011). OECD Reviews of evaluation and assessment in education Australia. OECD.
- Sahlberg P. (2007). *Secondary education in oecd countries: Common challenges, differing solutions* . Brazil: European Training Foundation.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi yayınları, Eskişehir.
- Sağcan, E. (2004). Meslekî eğitim sistemi gelecekte nasıl olmalıdır? *TİSK İşveren Dergisi*.
- Saracaoğlu, A. S. (1990). *Türk ve Japon öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora Tezi, AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Saitoğlu, T. S. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nun mesleki eğitim güçlendirilmesi projesinin iletişim meslek liselerinde uygulanması ve sorunları*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Anabilim Dalı, İstanbul.
- Semerci, Ç. & Semerci, N. (2001). Program geliştirmede delphi, dacum ve meslek analizi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 241-250.
- Semiz, Y. & Kuş, R. (2004). "Osmanlı'da mesleki teknik eğitim (İstanbul Sanayi Mektebi 1869-1930). *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 272-295.
- Sezgin, İ. (2006). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme. (Geliştirilmiş 5. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- Sidney Başkonsolosluğu Ticaret Ataşeliği –SBTA-(2012). *Avustralya'nın genel ekonomik durumu ve Türkiye ile ekonomik-ticari ilişkileri*. T.C. Sidney Başkonsolosluğu Ticaret Ataşeliği.
- Snyder, Thomas D. (2014). *Mobile Digest of Education Statistics, 2013 (NCES 2014-085)*. National Center for Education Statistics, Institute of Educational Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri. (7.Baskı)*. Ankara: Anı.



- Sözen, S. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (özel sayı)* 213-230.
- Sözer, E. (1997). *Üç Avrupa ülkesinde eğitim: Almanya, Danimarka, Fransa eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Statistics Japan (2015). 2015 Yılı için Japonya nüfusu. 20.03.2015 tarihinde <http://www.stat.go.jp/english/data/jinsui/tsuki/index.htm> sitesinden erişilmiştir.
- Şahin, İ. & Fındık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *TSA*, 12(3), 65-86.
- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem. (Okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 688-701.
- Şeker, H. (2013). *Eğitimde program geliştirme : kavramlar yaklaşımlar*. Hasan Şeker (Ed.) Ankara: Anı.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development -Theory and practice-* San Francisco: Harcourt Brace & World Inc.
- TAFE Queensland (2014). *Search for a TAFE Queensland program*. 11.05.2015 tarihinde <http://tafeqld.edu.au/coursesearch/search.php?q=Vocational%20Education%20Teacher&qf=j> sitesinden erişilmiştir.
- Tarcan, N. (2001). Mesleki ve teknik eğitim ve yeni düzenlemeler. *TİSK. İşveren Dergisi*.
- Tarlakazan, B. (2013). Osmanlı’dan günümüze mesleki teknik eğitimin tarihsel gelişimi ve günümüz mesleki teknik eğitime yönelik öneriler. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 2(2): 71-78.
- Taşçı, H.M. & Tansel, A. (2005), “Youth Unemployment Duration in Turkey”, *METU Studies in Development*, 32 (2), 517–545.
- Taş, U. & Yenilmez, U. (2009). Türkiye’de eğitimin kalkınma üzerindeki rolü ve eğitim yatırımlarının geri dönüş oranı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 155-186.
- Taşdemirci, E. (1999). Yüzyılımızın başından günümüze kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminde çağdaş pedagojik akımları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(1), 155-180.

- Taylor, P.H. & Jhonson M. (1974). *Curriculum development*. Windsor: Nfer Publising Company Ltd.
- TDK (2015a). *Güncel Türkçe Sözlük*. 17.03.2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gt](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gt) sitesinden erişilmiştir.
- TDK (2015b). *Güncel Türkçe Sözlük*. 12.01.2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gt](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gt) sitesinden erişilmiştir.
- TDK (2015c). *Güncel Türkçe Sözlük*. 21.03.2015 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gt](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gt) sitesinden erişilmiştir.
- TEKDER (2011). *Teknikerliğin yani myoların tarihçesi*. (Teknikerler ve Yüksek Teknikerler Derneği). 06.05.2015 tarihinde [http://myoteknikerler.com/basin/myolularin\\_tarihcesi/17/28](http://myoteknikerler.com/basin/myolularin_tarihcesi/17/28) sitesinden erişilmiştir.
- Tereda, M. (2007). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds.) *The development and present situation of vocational and technical teachers' professions in Japan*.(pp 159-185). Published by AA Dordrecht, The Netherlands.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Zirve.
- The Further Education Funding Council (1997). *International Report. Aspects of vocational education and training in Japan*. 15.03.2014 tarihinde <http://dera.ioe.ac.uk> sitesinden erişilmiştir.
- TMMOB (2012). *EMO 42. Dönem çalışma raporu*. Ankara: Mattek.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikaları*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Troger, V. & Hörner, W. (2008). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds.) *Teachers of technical and vocational education in France*. (pp 97-123). Springer. Published by P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.
- Troger, V. & Gérard, F. (2001). *VET teachers in France*. 11.05.2015 tarihinde [www.cedefop.europa.eu/.../2142-att1-2-April0](http://www.cedefop.europa.eu/.../2142-att1-2-April0) sitesinden erişilmiştir.

- TİSK (1997). *Türkiye’de ve dünyada mesleki eğitim. Türk özel sektörünün karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri*. TİSK Yayın No: 168. Ankara: Ödül.
- TİSK (2013). *25.Genel Kurul Çalışma Raporu*. TİSK Yayın No:333. Ankara: Dumat.
- Tuna, O. (1973). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim*. Ankara: Ayyıldız.
- Türk Ulusal Ajans (UA) (2012). *2012 Yılı Faaliyet Raporu*. 15.02.2014 tarihinde [www.ua.gov.tr/basin-odasi/yay%C4%B1nlar/raporlar](http://www.ua.gov.tr/basin-odasi/yay%C4%B1nlar/raporlar) sitesinden erişilmiştir.
- Türkiye Ulusal Ajans (UA) (2013). *Erasmus+ program rehberi*. 15.02.2014 tarihinde [www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi-\(tr\).pdf?sfvrsn=0](http://www.ua.gov.tr/docs/default-source/di%C4%9Fer/erasmus-program-rehberi-(tr).pdf?sfvrsn=0) sitesinden erişilmiştir.
- Türkoğlu, A.(1983). *Fransa İsveç ve Romanya eğitim sistemleri-karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa’da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Türkoğlu, A. (1999). *Karşılaştırmalı eğitim. “Dünya ülkelerinden örneklerle”*. Adana: Baki.
- TÜİK (2015a). *2015 yılı işsizlik oranları*. 12.04.2015 tarihinde [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1007](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1007) sitesinden erişilmiştir.
- TÜİK (2015b). *2014 yılı Türkiye’nin aylara göre dış ticaret hacmi*. 01.05.2015 tarihinde <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> sitesinden erişilmiştir.
- TÜİK (ADNKS) (2014). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS) veri tabanı. 2014 Yılı Türkiye nüfusu*. 01.05.2015 tarihinde <http://rapory.tuik.gov.tr/01-05-2015-20:10:27-1> sitesinden erişilmiştir.
- The Further Education Funding Council (1997). *Aspects of vocational education and training in Japan*. The Further Education Funding Council.
- The Teacher Education Ministerial Advisory Group (2014). *Teacher Education*. Ministerial Advisory Group Issues Paper.
- Tyler, W. Ralph, (2013). (Çev. Abdulkadir Çekin). Program geliştirmede spesifik yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, II(1), 270-288.

- TASAM & METGEM (2013). Mesleki eğitim, sanayi ve yüksek teknoloji 2023. “Mesleki eğitimin ulusal-uluslararası rekabete açılması ve setifikasyon” ile “mesleki işgücü dolaşımı (konvertibilite)”. Akademik araştırma projeleri. 20.04.2015 tarihinde [www.tasam.org/.../mesleki\\_egitim\\_sanayi\\_ve\\_yuksekteknoloji\\_2023\\_k...](http://www.tasam.org/.../mesleki_egitim_sanayi_ve_yuksekteknoloji_2023_k...) sitesinden erişilmiştir.
- Tzannatos, Z. & Johnes, G. (1997). Training and skills development in the east asian. Newly industrialised countries, a comparison and lessons for developing countries, *J.E.T.*, .49(1997),431-437.
- Wiles & Bondi (1993). *Curriculum development. A guide to practice.* (Fourth Edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Uçar, C. & Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 242-253.
- Uçar, R. & Uçar, İ. H. (2004) Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Ulukan, E. (1998). *Türkiye’de uygulanan meslek eğitimi modellerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi.* Ankara: TES-AR.
- UMEM (2010). Uzmanlaşmış meslek edindirme merkezleri Beceri’10 projesi (UMEM) Uygulama Genelgesi. 25.01.2014 tarihinde [panel.antalyadto.org.tr/dosya/1587898.Duyuru125.pdf](http://panel.antalyadto.org.tr/dosya/1587898.Duyuru125.pdf) sitesinden erişilmiştir.
- UNDP (2014). *Human Development Report 2014. The rise of the south: Human progress in a diverse World. United Nations Development Programme.* 15.03.2015 tarihinde [http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013\\_en\\_summary](http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_en_summary) sitesinden erişilmiştir.
- UNESCO-UNEVOC (1996). *Financing technical and vocational education: Modalities and experiences.* International Project on Technical and Vocational Education.
- UNESCO-UNEVOC (2015). *World TVET database France.* Compiled by: UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.

- U.S Department of Education (2003). *The condition of education 2003*. Institute of Education Sciences. NCES 2003–067. 19.02.2014 tarihinde <http://nces.ed.gov/pubs2003/2003067.pdf> sitesinden erişilmiştir.
- U.S Department of Education (2008a). *The 2007 revision of the career/Technical education portion of the secondary school taxonomy*. National Center for Education Statics.
- U.S Department of Education (2008b). *Organization of U.S. Education.The Federal Role* 10.03.2014 tarihinde <https://www2.ed.gov> sitesinden erişilmiştir.
- U.S Department of Education (2008c). *Organization of U.S. education: State role II - tertiary education. Career and technical (Vocational) education*. 15. 03.2015 tarihinde <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>. sitesinden erişilmiştir
- U.S Department of Education (2008d). *Organization of U.S. Education: The School Level*. 15.03.2015 tarihinde [www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite](http://www.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/edlite) sitesinden erişilmiştir.
- U.S. Department of Education (2008e). *Organization of U.S. Education: Tertiary Institutions*. 05.04.2015 tarihinde <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html>. sitesinden erişilmiştir.
- U.S. Department of Education (2008f). *Structure of the U.S. Education System: Career and technical qualifications*. 05.04.2015 tarihinde <http://www.ed.gov/international/usnei/edlite-index.html> sitesinden erişilmiştir.
- U.S. Census Breau (2014). *Current Population Survey, 2014 Annual Social and Economic Supplement*. 15. 03. 2015 tarihinde [www.census.gov/hhes/socdemo/education](http://www.census.gov/hhes/socdemo/education) sitesinden erişilmiştir.
- Ünal, C. (2006). *Bazı AB ülkelerindeki halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları açısından AB'ye uyumlulaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi. Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül.

- Üzer, E. (2007). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki gelişimlerine okul sanayi işbirliğinin etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4),5-26.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9.Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2011). *Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. 15.03.2015 tarihinde w3.gazi.edu.tr/~kemaly/Calismalar/TMMOB.pdf. sitesinden erişilmiştir.
- YÖK (2007a). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu, Ankara.
- YÖK (2007b). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Yükseköğretim Kurulu. Ankara.Yörük, S. , Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.
- Yüceer, D. & KESKİN, Ç. S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 325-349.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım.
- Veznedaroğlu, R. L. ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim-Online Dergisi*, 4(2), 1-16.
- Zengingönül, O. (1998). *Avrupa Birliği’nde mesleki ve teknik eğitime yeni yaklaşımlar ve Türkiye için bir uyum analizi*. TOBB Yayın No. Genel:342. Ankara: Kozan.
- Zickle, C. J., Martin, L. & McCaslin, N. L. (2007). *Study of State Certification/Licensure Requirements for Secondary CTE Teachers*. National Research Center for Career and Technical Education.

- 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, Resmi Gazete Tarihi: 19/6/1986, Resmi Gazete Sayısı: 19139. 15.03.2015 tarihinde [mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html) sitesinden erişilmiştir.
- 4702 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, Resmi Gazete Tarihi: 10/7/2001, Resmi Gazete Sayısı: 24458. 15.03.2015 tarihinde <http://meyok.uludag.edu.tr/4702sayilikanun.htm> sitesinden erişilmiştir.
- 1739 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık Ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim Ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık Ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât Ve Görevleri Hakkında Kanun İle 24.3.1988 Tarihli Ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması Ve Bazı Kâğıt Ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun İle Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât Ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, Gazete Tarihi: 24/6/1973 Resmi Gazete Sayısı: 14574. 15.03.2015 tarihinde [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) sitesinden erişilmiştir.
- 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, Gazete Tarihi: 14/11/2011 Resmi Gazete Sayısı: 28054. 15.03.2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler> sitesinden erişilmiştir.
- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Gazete Tarihi: 6/11/1981 Gazete Resmi Sayı : 17506. 15.03.2015 tarihinde [www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun](http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun) sitesinden erişilmiştir.
- 2809 Sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Kanunu, Gazete Tarihi: 30/3/1983 Resmi Gazete Sayısı : 18003. 15.03.2015 tarihinde [www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin](http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin) sitesinden erişilmiştir.
- Vakıf Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği, Resmi Gazete Tarihi: 31/12/2005, Resmi Gazete Sayısı: 26040. 15.03.2015 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.aspx?MevzuatKod=7.5.9768&MevzuatIliski> sitesinden erişilmiştir.
- 15546 Sayılı Kararname ve Kararname Eki, Resmi Gazete Tarih: 13/10/2009, Sayı: 17506 Resmi Gazete Sayısı: 27405. 15.03.2015 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113> sitesinden erişilmiştir.

## **EKLER**



## Ek 1. Araştırma İzinleri

### Ek 1.1. MEB Araştırma İzinleri



T.C.  
**PURSAKLAR KAYMAKAMLIĞI**  
**İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 57500368/604/2216814  
Konu: Araştırma İzni  
(Yavuz BOLAT)

02/06/2014

**İLGİLİ OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE**  
**PURSAKLAR**

İlgi : a) İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 02/06/2014 tarih ve 2206112 sayılı yazısı.  
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu genelgesi  
c) Gazi Üniversitesinin 28/05/2014 tarih ve 2759 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Yavuz BOLAT'ın "Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması" konulu araştırması kapsamında ilçemiz okullarında uygulama yapma isteği İl Milli Eğitim Müdürlüğüne uygun görülmüştür.

Anketler (4 sayfa) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (b) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanması hususunda;

Gereğini rica ederim.

Ali ÖZEN  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER:**

**EK1-**Anket Soruları (4 sayfa)

**EK2-**Okul Listesi (1 sayfa)

**DAĞITIM:**

- Güzide Ülker Ticaret Meslek Lisesi
- Pursaklar İMKB Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
- Pursaklar Kız Teknik ve Meslek Lisesi
- Şehit Büyükelçi Daniş Tunalıgil Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır  
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9d2c-d854-39ce-822c-778f kodu ile yapılabilir.

Atatürk cad . 36/A Pursaklar/ANKARA  
Elektronik Ağ: [www.pursaklar.meb.gov.tr](http://www.pursaklar.meb.gov.tr)  
e-posta: [pursaklar06@meb.gov.tr](mailto:pursaklar06@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Asuman AKBALABAN  
Tel: (0 312) 527 57 27  
Faks: (0 312) 527 57 28

## Ek 1.2. MYO Araştırma İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 02/06/2014-55667



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Atatürk Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 78590299-302.08.01-  
Konu : İzin Hk. (Yavuz BOLAT Hk.)

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

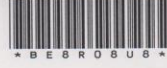
İlgi : 29/05/2014 tarihli ve 80287700-302.08.01- 53987 sayılı yazı,

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı  
Doktora öğrencisi Yavuz BOLAT 'ın tezi için istenilen izin Yüksekokulumuz tarafından  
uygun görülmüştür.  
Gereğini bilgilerinize rica/arz ederim

**Doç. Dr. Veysel ÖZDEMİR**  
Müdür

Ankara  
Tel:0 (312) 838 68 00 Faks:0 (312) 838 51 00  
E-Posta :atamyo@gazi.edu.tr Web Adresi :http://atamyo.gazi.edu.tr/

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Ankara Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : 31002004-302.08.01-  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgili : 29/05/2014 tarihli ve 80287700-302.08.01- 53988 sayılı yazı,

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Yavuz BOLAT, Prof. Dr. Ülker AKKUTAY' ın danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye' de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Karşılaştırmalı İncelenmesi" isimli tezi ile ilgili olarak Yüksekokulumuzda uygulama yapması istenmektedir.

İlgili öğrencinin Yüksekokulumuzda gerekli uygulamayı yapması Müdürlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

**Prof. Dr. Kemal ERŞAN**  
Müdür

DAĞITIM  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Genel Sekreterlik

## Ek 2. Araştırmada Kullanılan Görüşme Formları

### Ek 2.1. Öğretmen/Yönetici/Öğretim Görevlisi/Akademisyen Görüşme formu

Saygıdeğer Eğitim Uzmanı,

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu betimlemek amacıyla yaptığım bu çalışma kapsamında mesleki ve teknik eğitim alanında çalışan öğretmenler, akademisyenler, ortaöğretim mesleki ve teknik eğitim öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri, alan uzmanları, işverenler, işgörenler, MEB yönetici ve temsilcileri ile işveren temsilcileri ile görüşmeler yapıyorum. Bu çalışmaya yapacağınız katkıları bekliyorum. Sizinle yaptığım bu görüşmede elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Saygılarımla....

Yavuz BOLAT

#### A. KİŞİSEL BİLGİLER

- 1) Göreviniz nedir?
- 2) Öğrenim durumunuz nedir?

#### B. SORULAR

- 1) Ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin size göre temel sorunları nelerdir?
- 2) Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- 3) Sizce mesleki ve teknik eğitiminde MEB’in rolü nasıl olmalıdır?
- 4) Mevcut mesleki ve teknik eğitimimizin;
  - a. güçlü yönleri nelerdir?
  - b. zayıf yönleri nelerdir?
- 5) Sizce mesleki ve teknik eğitim uygulamaları açısından okulun mevcut şartları için ne gibi değerlendirme yapabilirsiniz?
- 6) Okullarda uygulanan modüller konusunda görüşleriniz nelerdir?
- 7) Ortaöğretim sonrasında mesleki ve teknik eğitime sınavsız geçiş hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 8) Mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci profili açısından düşündüğünüzde nasıl bir değerlendirmede bulunursunuz?

- 9) Ülkemizde son dönemlerde yapılan bazı düzenlemeler sonunda mesleki ve teknik eğitim fakülteleri kapatılmıştır. Bu sürecin sonunda ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme konusunda nasıl bir değerlendirmede bulunursunuz?
- 10) Eğitim kurumunuzda görev yapan öğretmenleri/öğretim elemanlarını öğretmenlik mesleği açısından ne kadar yeterli görüyorsunuz?
- 11) Mesleki ve teknik eğitimin yönetsel sorunlarından bahseder misiniz? (Yönetici için)
- 12) Mesleklerin ve yeterliliklerin sürekli değiştiği iş hayatında geleceğin mesleki ve teknik eğitimi nasıl olmalıdır?
- 13) Sizin mesleki ve teknik eğitimden beklentileriniz nelerdir?
- 14) Son olarak ülkemizdeki mesleki eğitim sisteminin geleceğini nasıl görüyorsunuz?

## Ek 2.2. Öğrenci Görüşme Formu

Saygıdeğer Arkadaşım,

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu betimlemek amacıyla yaptığım bu çalışma kapsamında mesleki ve teknik eğitim alanında çalışan öğretmenler, akademisyenler, ortaöğretim mesleki ve teknik eğitim öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri, alan uzmanları, işverenler, işgörenler, MEB yönetici ve temsilcileri ile işveren temsilcileri ile görüşmeler yapıyorum. Bu çalışmaya yapacağınız katkıları bekliyorum. Sizinle yaptığım bu görüşmede elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Saygılarımla....

Yavuz BOLAT

### 1) KİŞİSEL BİLGİLER

1) Mesleki ve teknik eğitim aldığınız okul:

( ) a. Ortaöğretim kurumu

( ) b. Meslek yüksekokulu

2) Cinsiyetiniz (.....)

### B. SORULAR

- 1) Mesleki ve teknik eğitimi tercih etme sebepleriniz nelerdir?
- 2) Eğitimi almakta olduğunuz mesleğe yönelik düşündüğünüzde okulunuzdaki mevcut öğrenme-öğretme ortamına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3) Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan modüler konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 4) Okulunuzda/bölümünüzde/programınızda almış olduğunuz eğitimin edindiğiniz mesleği yapabilmeye katkı sağlayacağınız düşünüyor musunuz?
- 5) Eğitim sürecinde eğitim aldığınız öğretmenler/eğitimciler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 6) Lise eğitiminden sonra mesleki ve teknik eğitime geçişteki mevcut durum hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 7) Staj uygulamaları için deneyimlerinize dayalı olarak düşünceleriniz nelerdir?
- 8) Mesleki ve teknik eğitimin size göre “en önemli” sorunu ya da sorunları nelerdir?
- 9) Mesleki ve teknik eğitimdeki sorunlara yönelik ne tür çözüm yolları önerirsiniz?
- 10) Mesleki ve teknik eğitimden sizin beklentileriniz nelerdir?

### Ek 2.3. İşveren ve İşgören Görüşme Formu

Saygıdeğer İşveren/İşgören,

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu betimlemek amacıyla yaptığım bu çalışma kapsamında mesleki ve teknik eğitim alanında çalışan öğretmenler, akademisyenler, ortaöğretim mesleki ve teknik eğitim öğrencileri, meslek yüksekokulu öğrencileri, alan uzmanları, işverenler, işgörenler, MEB yönetici ve temsilcileri ile işveren temsilcileri ile görüşmeler yapıyorum. Bu çalışmaya yapacağınız katkıları bekliyorum. Sizinle yaptığım bu görüşmede elde edilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacaktır.

Saygılarımla....

Yavuz BOLAT

#### **A. KİŞİSEL BİLGİLER**

- 1) Mesleki ve teknik eğitim aldığınız okul: .....
- 2) Cinsiyetiniz (.....)
- 3) Göreviniz: ( ) İşveren ( ) İşgören

#### **B. SORULAR**

- 1) Ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin size göre temel sorunları nelerdir?
- 2) Bu sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- 3) Sizce mesleki ve teknik eğitiminde MEB’in rolü nasıl olmalıdır?
- 4) Mevcut mesleki ve teknik eğitimimizin;
  - a. güçlü yönleri nelerdir?
  - b. zayıf yönleri nelerdir?
- 5) Sizce mesleki ve teknik eğitim uygulamaları açısından okulların mevcut şartları için ne gibi değerlendirme yapabilirsiniz?
- 6) Mesleki ve teknik eğitime yönelen öğrenci profili açısından düşündüğünüzde nasıl bir değerlendirmede bulunursunuz?
- 7) Ortaöğretim sonrası mesleki ve teknik eğitime sınavsız geçişe ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- 8) Mesleklerin ve yeterliliklerin sürekli değiştiği iş hayatında geleceğin mesleki ve teknik eğitimi nasıl olmalıdır?
- 9) Sizin mesleki ve teknik eğitimden beklentileriniz nelerdir?
- 10) Son olarak Türkiye’de mesleki eğitim sisteminin geleceğini nasıl görüyorsunuz?



*GAZİ GELECEKTİR...*