

**T.C.**  
**FIRAT ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİNE**  
**DÖNÜŞTÜRÜLMESİ UYGULAMASININ DELPHİ TEKNİĞİNE GÖRE**  
**DEĞERLENDİRİLMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

**Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER**

**HAZIRLAYAN**

**Ramazan TANAŞ**

**ELAZIĞ, 2013**

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

Ramazan TANAŞ'ın hazırlamış olduğu "*Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi*" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih ve .....sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

**Jüri Üyeleri:**

**İmza**

- 1: Doç.Dr.Bürhan AKPUNAR
- 2: Yrd.Doç Dr.Necmi GÖKYER
- 3: Yrd Doç Dr. Murat TUNCER(Danışman)

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..... tarih ve .....sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

**Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğum “*Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

*Ramazan TANAŞ*

*18/07/2013*

## ÖNSÖZ

Mesleki ve teknik eğitimde öğretmen yetiştirme görevini üstlenen mesleki ve teknik eğitim fakülteleri son 15-20 yılda sürekli araştırma konusu olmuştur. 2000’li yılların başlarında özellikle teknik eğitim fakültelerinin sıkıntılarının arttığı görülmüş ve yeniden bir yapılandırma süreçleri ve projeleri hayata geçirilmiştir. Bu yeniden yapılandırma sürecinde teknoloji fakülteleri üzerinde durulmuş ve 2009 yılında ülkemizdeki 21 teknik eğitim fakültesi kapatılarak teknoloji fakülteleri kurulmuştur.

Kurulan bu teknoloji fakülteleri teknik eğitim fakültelerinin yarattığı ya da çözemediği sorunları çözebilecek mi? sorusu, üzerinde düşünülen ve tartışılan konu olmuştur. Bu tartışmaya açıklık getirmek, teknoloji fakültelerini daha iyi açıklamaya yardımcı olmak, var olan ve gelecekte olabilecek sorunlara dikkat çekmek ve önlemler sunmak için “*Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi*” amaçlanmış ve araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

Araştırma konusunun belirlenmesinden başlayarak, uygulama sürecinde ve raporlaştırılması aşamalarında yardım, destek ve rehberlikleriyle çalışmanın ortaya çıkmasında büyük emekleri olan çok kıymetli hocam ve danışmanım Yrd.Doç.Dr. Murat TUNCER’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tezin veri toplama sürecinde araştırmaya katılan bütün öğretim üyelerine kıymetli vakitlerini ayırıp katkıda buldukları için içten bir teşekkürü borç bilirim.

Ayrıca bu süreçte her türlü desteğini benden esirgemeyen, bütün süreçlerde yanımda olan anne ve babama sevgilerimi sunuyorum.

Ramazan TANAŞ

ELAZIĞ, Temmuz, 2013

## ÖZET

### Yüksek lisans Tezi

#### **Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi**

**Ramazan TANAŞ**

**T.C.**

**Fırat Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı**

**Temmuz 2013, Sayfa XXII+236**

Bu araştırmanın genel amacı Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültesine dönüştürülmesi uygulamasının Delphi tekniğine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda görüşlerine başvurulmuş öğretim üyelerinin ifade ettikleri görüşlerin analizinin yanında, fakülte, ünvan ve üniversite açısından karşılaştırmaları da yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda;

- Öğretim üyelerinin bu uygulama ile ilgili 10 boyuttaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu görüşleri arasında fakülte, ünvan ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Türkiye ölçeğindeki Teknik Eğitim ve Teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri olarak ifade edilebilir. Örneklem olarak ise araştırmanın yapıldığı 2012 yılında öğrenci alımı yapmış ve eğitime başlamış olan yedi üniversitenin (Fırat, Marmara, Gazi, Afyon Kocatepe, Karabük, Süleyman Demirel ve Sakarya Üniversitesi) tamamındaki teknoloji fakültelerinde ve aynı üniversitelerin teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri alınmıştır. Her akademisyenle yüz yüze yapılan görüşme sonucunda araştırmanın amacı, verilerin ne şekilde ve hangi amaçla toplandığı gibi bilgiler verilmiş, uzmanlara araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan 122 akademisyene 10 açık uçlu soru bulunan görüşme formu verilerek I.tur bu şekilde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın II. turunda I.turdaki görüşler incelenip, gruplanıp, sıralanmıştır. Delphi'nin II.turunu gerçekleştirmek için I.tura katılan bütün öğretim üyelerinin mail adreslerine, veri toplama aracı olarak I.turdaki görüşlerden derlenen ve aynı 10 boyuttan oluşan, I.tur verilerinin yüzdelerini de içeren 76 maddelik çevrimiçi anket formu gönderilmiş ve yanıtlar beklenmiştir. Bu turda akademisyenlerden I. turda ortaya çıkan görüşleri ne kadar savundukları veya reddettiklerini belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca her boyutta ayrı bir bölüm verilerek görüşlerini yazmaları istenmiştir. I. Turdaki görüşlerden derlenen II.tur için 5'li likert kullanılmıştır.

Araştırmanın III. turu I ve II. turdaki veriler analiz edilerek, oluşturulan nihai anket formu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu turu nihai tur olacağı için yüz yüze görüşme yoluyla yapılmaya çalışılmıştır. Fırat ve Marmara üniversitelerinde gerekli izinlerin 1. Turda alınamamış olması sebebiyle aynı görüşme (anket) formu çevrimiçi olarak da hazırlanmış, bu üniversitelerden araştırmaya ikinci turda da katılan öğretim üyelerine mail yoluyla gönderilmiştir. Gazi, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Sakarya ve Karabük üniversitelerinde araştırmanın II. Turuna katılan öğretim elemanlarına yüz yüze görüşme sonrasında nihai anket formu verilmiş ve yeterli bir süre sonra toplanmıştır. Araştırmanın II.tura katılan, yalnız yapıldığı gün fakültede bulunamayan öğretim üyelerine mail aracılığıyla form gönderilmiştir. Veriler toplanmış ve verilerin çözümlenmesinde deplhi tekniğinde içerik analizi, görüş farklılıklarının bulunmasında bağımsız gruplar t testi, Tek yönlü varyans analizi(ANOVA), Kruskall Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve LSD testleri kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgulardan bazıları şu şekilde özetlenebilir:

Öğretim üyeleri meslek liselerinin bu uygulamadan özellikle de öğretmen açısından olumsuz etkileneceğini düşünmektedirler. Ayrıca teknoloji fakültelerinin de başlarda sorun olsa da ileride iyi olacağını düşünen öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin eğitime devam etmesinin gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumda en azından birkaç tanesinin eğitime devam etmesinin öğretim üyeleri tarafından doğru bulunduğunu söyleyebiliriz. Öğretim üyeleri bunun yanında teknoloji fakültelerine meslek liselerinden uygulama bilen kişilerin alınmasının doğru olacağını

savunmaktadırlar. Ayrıca kadro aktarımındaki sıkıntıların öğretim üyeleri arasında soğukluk yarattığı konusunda da hemfikirlerdir. Öğretim üyelerine göre, teknoloji fakültelerinin başarılı olabilmesi için standartlar getirilerek uygulama boyutunun artırılması, bazı bölümlerden mezun olacaklar için piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları için çalışmalar yapılması ve statü yetki ve sınırlarının belirlenmiş ve açıklanmış olması gerekmektedir.

Öğretim üyelerine göre yüksek lisans alımlarında koyulacak kriterler iyi seçilmeli, teknik eğitim fakültesi mezunları mağdur edilmemelidir. Bunun yanında bölüm adları mühendislik fakülteleri ile aynı olmaması gerekmektedir.

Araştırma çoğunlukla yüz yüze görüşme yoluyla yapıldığı için teknoloji fakültelerinin amaç, vizyon, mezunların aldıkları statü, gibi konularda akademisyenlerde ve literatürde bilgi eksikliği nedeniyle karışıklık görülmektedir. Bu durumların da acilen giderilmesi gerekmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Teknoloji Fakültesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Delphi Tekniği, Mesleki Eğitim, Program Değerlendirme

## **ABSTRACT**

### **Master's Degree Thesis**

#### **The Assessment on the Transformation of Technical Education Faculties into Faculties of Technology According to the Delphi Technique**

**Ramazan TANAŞ**

**T.C.**

**Fırat University**

**Institute of Educational Sciences**

**Department of Educational Curricula and Instruction**

**July 2013, Pages XXII+236**

The main aim of this study is to assess the transformation of Technical Education Faculties into Faculties of Technology according to the Delphi technique. In addition to the analysis of the opinions of teaching staff their faculty, title and university have also been compared.

In paralel with the main purpose; answers for the following questions have been sought.

- What are the opinions of the teaching staff in terms of the 10 dimensions of this practice?
- Is there a significant difference between their opinions in terms of the parameters of faculty, title and university?

The research is descriptive and is in the model of scanning. The universe of the research comprises the teaching staff working at the faculties of Technical Education and Technology on the scale of Turkey. The sample of the research consists of the teaching staff working at the Faculties of Technology which have recently established and accepted students at seven universities(Fırat, Marmara, Gazi, Afyon Kocatepe,



Karabük, Süleyman Demirel and Sakarya Universities) in 2012 and the faculties of technology at the same universities. In the face-to-face interviews, the academicians were informed about the purpose of the research and how and why the data were being collected and the experts were asked if they would like to take part in this research. The round I of the research was finalized by giving interview forms containing 10 open-ended questions to the 122 volunteer academicians.

At the round II of the research, the opinions from the round I were examined, grouped and listed. In order to realize the round II of Delphi, the online 76-item survey form that were compiled from the opinions in the round I and contained the same 10 dimensions and the percentages of the data from the round I was sent as the data collecting tool to the e-mail addresses of all the teaching staff who participated in the round I and their responses were expected. At this round, the academicians were asked to state how far they defended or rejected the opinions that emerged at the round I. They were also asked to write their opinions in the section provided at each dimension. 5 point likert was used for the round II that was compiled from the round I.

The round III was the final survey form that was formed by analysing the data from the rounds I and II. Since this round would be the final one, efforts were made to do the interviews face-to-face. Due to the fact that official questionnaire from the universities of Fırat and Marmara were impossible to be obtained for the round I, the same interview(survey) form was also prepared online and sent to the academicians who were able to participate in the research at the round II. The teaching staff from the universities of Gazi, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Sakarya and Karabük who took part at the round II of the research were given the final survey form after the face-to-face interviews and collected again after a period of reasonable time. The form was sent to the academicians who participated in the round II but failed to be presented at the faculty on the day the survey was conducted. Data was collected and content analysis was used to analyse the data for the delphi technique, independent groups t test, one-way anova, Kruskal Wallis H test, Mann Whitney U test and LSD to determine differences of opinions. Some of the findings obtained from the data can be summed up as following:

Academics think that vocational high schools will be affected negatively from this practice especially in way of teachers. They think that faculties of technology will be beneficial in the future although they may cause some problems in the beginning, and they also think that faculties of technical education should continue to exist. In this case, we can say that academics approve of the fact that at least a few of them should go on functioning. They also think that people from vocational high schools with practical experience should be employed in faculties of technology. They are of the same opinion that the problems with the transfer of personnel diminishes their enthusiasm.

According to the academics, standards should be established for the success of technology faculties, the extent of practical dimension should be increased, work should be undertaken to improve the personal benefits of the graduates in the market and state institutions, and their status and limits should be identified and explained.

According to the academics, the criteria for the admission of graduate students should be established fairly and the graduates of technical education faculties must not be treated unfairly. Besides, department names should not be the same as those of engineering faculties.

Since the research was mostly conducted face-to-face, both the academics and literature lack information on such issues as the aims and visions of technology faculties and the status the graduates acquire, and this causes confusion. This confusion should be removed urgently.

**Key words:** Technology Faculties, Technical Education Faculty, Delphi Technique, Professional Training, Program Evaluation

## İÇİNDEKİLER

ONAY .....	II
BEYANNAME .....	III
ÖNSÖZ .....	IV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	VIII
İÇİNDEKİLER .....	XI
TABLolar LİSTESİ .....	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	XXI
EKLER LİSTESİ .....	XXI
SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ .....	XXII
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
<b>I. GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı(Alt amaçlar) .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Varsayımlar (Sayılılar) .....	6
1.5. Sınırlılıklar .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	8
<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	8
<b>2.1. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM</b> .....	8
2.1.1. Eğitim .....	8
2.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim .....	10
2.1.3. Türkiye’de ve Dünyada Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Süreci .....	13
2.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Ekonomik Gelişmeye Etkisi .....	19
2.1.5. Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Yapısı ve Çıkarılan Yasalar .....	20

2.1.6. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Alanında Yaşanılan Sorunlar ve Getirilen Çözüm Önerileri .....	24
2.1.7. Meslek Algısı .....	27
2.1.8. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme .....	28
<b>2.2. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ’NDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3. AVRUPA BİRLİĞİ(AB) ÜLKELERİNDE MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ.....</b>	<b>31</b>
2.3.1. AB Ülkelerinin Eğitim Politikası .....	34
2.3.2. Avrupa Birliği’nde Eğitim Boyutu ve Mesleki Eğitim Politikaları .....	35
2.3.2.1. Avrupa Birliği’nde Mesleki ve Teknik Eğitim Modelleri .....	36
2.3.2.2. Almanya’daki Genel-Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli .....	37
2.3.2.3. Birleşik Krallık’ta (İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda, İskoçya) Genel- Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli .....	39
2.3.2.4. Fransa’da Genel-Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi.....	43
2.3.3. Mesleki Eğitim İçin Avrupa Kredi Transfer Sistemi .....	44
2.3.4. Europass Eğitim Girişimi .....	46
2.3.5. Leonardo Da Vinci: Avrupa Birliği Ortak Mesleki ve Teknik Eğitim Programı .....	49
2.3.6. Avrupa Birliği’nin Mesleki Eğitim ve Öğretim Politikalarının Değerlendirilmesi .....	51
<b>2.4. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİ TARİHİ.....</b>	<b>52</b>
2.4.1. Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarına Mühendislik Tamamlama Programı ..	56
<b>2.5. TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİ .....</b>	<b>59</b>
2.5.1. ABET ve ABET’in Akredite Ettiği Teknoloji Fakültesi ve Benzeri Fakültelerin Programları.....	64
2.5.2. Teknoloji Fakültesi Modelinde Orta ve Yüksek Öğrenim Aşamaları .....	66
2.5.3. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Aldığı Statü, Ünvanlar ve Mühendislik ve Teknoloji Mühendisliğinin Karşılaştırılması .....	67
2.5.4. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Aldığı Ünvanların Dayanakları ve Oda ve Derneklere Üyelik .....	70
<b>2.6. PROGRAM GELİŞTİRMEDE DELPHİ .....</b>	<b>72</b>

2.6.1. Delphi Tekniği .....	73
<b>2.7.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>77</b>
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>81</b>
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>81</b>
3.1. Evren ve Örneklem .....	81
3.2. Veri Toplama Aracı .....	83
3.3. Verilerin Toplanması .....	85
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması .....	87
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>88</b>
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>88</b>
<b>4.1. I. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>88</b>
4.1.1. Birinci Boyut(Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmekteyiz?) .....	89
4.1.2. İkinci Boyut(Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemekteyiz?).....	90
4.1.3. Üçüncü Boyut (Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?).....	91
4.1.4. Dördüncü Boyut(Derslerin İçerik, Yapı ve İşleyişinde Ne Gibi Değişiklikler Olmuştur?) .....	93
4.1.5. Beşinci Boyut(Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?).....	94
4.1.6. Altıncı Boyut(Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulaması İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?).....	95
4.1.7. Yedinci Boyut (Bu Uygulamanın Avrupa Birliği(AB) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?) .	96
4.1.8. Sekizinci Boyut(Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmekteyiz?) .....	98
4.1.9. Dokuzuncu Boyut(Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?).....	99
4.1.10. Onuncu Boyut (Diğer).....	101

<b>4.2. II. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>102</b>
4.2.1. Birinci Boyut (Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektесiniz?).....	103
4.2.2. İkinci Boyut (Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektесiniz?).....	104
4.2.3. Üçüncü Boyut (Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?).....	106
4.2.4. Dördüncü Boyut (Derslerin İçerik, Yapı ve İşleyişinde Ne Gibi Değişiklikler Olmuştur?) .....	107
4.2.5. Beşinci Boyut (Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?).....	109
4.2.6. Altıncı Boyut (Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulaması İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktасınız?).....	110
4.2.7. Yedinci Boyut (Bu Uygulamanın Avrupa Birliği(Ab) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?)111	
4.2.8. Sekizinci Boyut (Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektесiniz?) ...	112
4.2.9. Dokuzuncu Boyut (Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?).....	113
4.2.10. Onuncu Boyut (Diğer).....	115
<b>4.3. III. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI.....</b>	<b>118</b>
4.3.1. Birinci Boyut (Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektесiniz?).....	120
4.3.2. İkinci Boyut (Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektесiniz?).....	121
4.3.3. Üçüncü Boyut (Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?).....	123
4.3.4. Dördüncü Boyut (Derslerin İçerik, Yapı Ve İşleyişinde Ne Gibi Değişiklikler Olmuştur?) .....	124
4.3.5. Beşinci Boyut (Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?).....	125

4.3.6. Altıncı Boyut (Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulaması İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?).....	126
4.3.7. Yedinci Boyut (Bu Uygulamanın Avrupa Birliği(AB) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?) .....	127
4.3.8. Sekizinci Boyut (Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektesiniz?) ...	128
4.3.9. Dokuzuncu Boyut (Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?).....	129
4.3.10. 10.Boyut (Diğer) .....	131
4.4. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Fakülte Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması.....	136
4.5. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Ünvan Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması.....	162
4.6. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması.....	184
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>200</b>
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>200</b>
5.1. Sonuç .....	200
5.2. Tartışma .....	213
5.3. Öneriler .....	217
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>218</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>228</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>234</b>

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. II. Meşrutiyet Döneminde Açılan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları .....	17
Tablo 2: ABD’de Öğretmenlik Lisans Programlarına Kabul Ölçütleri .....	31
Tablo 3. Almanya Eğitim Sisteminin Şeması .....	37
Tablo 4. Europass Belge Portföyü .....	48
Tablo-5. Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri Öğrenci ve Mezun Sayıları (2006/2007 Eğitim-Öğretim Yılı) .....	53
Tablo 6. Kapatılan ve Yeni Kurulan Fakülteler ve Üniversiteleri .....	62
Tablo 7. Dünyadaki Çeşitli Teknoloji Fakülteleri ve Benzerleri .....	63
Tablo 8. ABET Tarafından Akredite Edilen Teknoloji Fakültesi Diploma Programlarına Örnekler .....	66
Tablo 9. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Kariyer ve Pozisyonları .....	68
Tablo 10. Mühendislik İle Teknoloji Mühendisliği Arasındaki Farklar .....	69
Tablo 11. Birinci Tura Ait Örnekleme Bilgisi .....	82
Tablo 12. Birinci Tur birinci Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	89
Tablo 13. Birinci Tur İkinci Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	90
Tablo 14. Birinci Tur Üçüncü Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	91
Tablo 15. Birinci Tur Dördüncü Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	93
Tablo 16. Birinci Tur beşinci Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	94
Tablo 17. Birinci Tur Altıncı Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	95
Tablo 18. Birinci Tur Yedinci Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	97
Tablo 19. Birinci Tur Sekizinci Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	98
Tablo 20. Birinci Tur Dokuzuncu Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	99
Tablo 21. Birinci Tur Onuncu Boyuta Ait Görüşlerin Frekans ve Yüzde Tablosu .....	101
Tablo 22. İkinci Tur birinci Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	103



Tablo 23. İkinci Tur İkinci Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	104
Tablo 24. İkinci Tur Üçüncü Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	106
Tablo 25. İkinci Tur Dördüncü Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	107
Tablo 26. İkinci Tur Beşinci Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	109
Tablo 27. İkinci Tur Altıncı Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	110
Tablo 28. İkinci Tur Yedinci Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	111
Tablo 29. İkinci Tur Sekizinci Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	112
Tablo 30. İkinci Tur Dokuzuncu Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	113
Tablo 31. İkinci Tur Onuncu Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama ve Standart Sapma Tablosu .....	115
Tablo 32. Üçüncü Turdaki Örneklemeye Ait Yüzde ve Frekans Tablosu .....	119
Tablo 33. Teknik eğitim fakültelerinin Teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmekteyiz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu .....	120
Tablo 34. Mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemekteyiz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu .....	121
Tablo 35. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasından öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu .....	123

Tablo 36. Teknik eğitim fakültelerinin Teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının neticesinde derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu.....	124
Tablo 37. Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu .....	125
Tablo 38. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulaması ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu.....	126
Tablo 39. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının Avrupa Birliği(AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu.....	127
Tablo 40. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektesiniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu .....	128
Tablo 41. Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?” sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu.....	129
Tablo 42. 3.Tur 10. Boyuta Ait Görüşlerin Ortalama Farklılıkları, Düzeyleri ve Standart Sapma Tablosu .....	131
Tablo 43: Araştırmanın üçüncü Boyutuna Yönelik Görüşlerin Özeti.....	133
Tablo 44. Fakülte Değişkenine Göre Birinci Boyuta Ait T- Testi Tablosu .....	137
Tablo 45. Fakülte Değişkenine Göre Birinci Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	139
Tablo 46. Fakülte Değişkenine Göre İkinci Boyuta Ait T-Testi Tablosu .....	140
Tablo 47. Fakülte Değişkenine Göre İkinci Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	141
Tablo 48. Fakülte Değişkenine Göre Üçüncü Boyuta Ait T- Testi Tablosu .....	142

Tablo 49. Fakülte Değişkenine Göre Üçüncü Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	143
Tablo 50. Fakülte Değişkenine Göre Dördüncü Boyuta Ait T- Testi Tablosu.....	144
Tablo 51. Fakülte Değişkenine Göre Dördüncü Boyuta Ait Mann Whitney U Testi...	145
Tablo 52. Fakülte Değişkenine Göre Beşinci Boyuta Ait T- Testi Tablosu.....	146
Tablo 53. Fakülte Değişkenine Göre Beşinci Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	147
Tablo 54. Fakülte Değişkenine Göre Altıncı Boyuta Ait T- Testi Tablosu .....	148
Tablo 55. Fakülte Değişkenine Göre Altıncı Boyuta Ait Mann Whitney U Testi.....	149
Tablo 56. Fakülte Değişkenine Göre Yedinci Boyuta Ait T- Testi Tablosu .....	150
Tablo 57. Fakülte Değişkenine Göre Yedinci Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	151
Tablo 58. Fakülte Değişkenine Göre Sekizinci Boyuta Ait T- Testi Tablosu.....	152
Tablo 59. Fakülte Değişkenine Göre Sekizinci Boyuta Ait Mann Whitney U Testi ...	153
Tablo 60. Fakülte Değişkenine Göre Dokuzuncu Boyuta Ait T- Testi Tablosu .....	154
Tablo 61. Fakülte Değişkenine Göre Dokuzuncu Boyuta Ait Mann Whitney U Testi	155
Tablo 62. Fakülte Değişkenine Göre Onuncu Boyuta Ait T-Testi Tablosu.....	157
Tablo 63. Fakülte Değişkenine Göre Onuncu Boyuta Ait Mann Whitney U Testi .....	160
Tablo 64. Ünvan Değişkenine Göre Birinci Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	162
Tablo 65. Ünvan Değişkenine Göre Birinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	164
Tablo 66. Ünvan Değişkenine Göre İkinci Boyuta Ait Anova Testi Tablosu.....	165
Tablo 67. Ünvan Değişkenine Göre İkinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	166
Tablo 68. Ünvan Değişkenine Göre Üçüncü Boyuta Ait Anova Testi Tablosu.....	167
Tablo 69. Ünvan Değişkenine Göre Dördüncü Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	168
Tablo 70. Ünvan Değişkenine Göre Dördüncü Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi ..	169
Tablo 71. Ünvan Değişkenine Göre Beşinci Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	170
Tablo 72. Ünvan Değişkenine Göre Beşinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi.....	171
Tablo 73. Ünvan Değişkenine Göre Altıncı Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	172

Tablo 74. Ünvan Değişkenine Göre Altıncı Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	173
Tablo 75. Ünvan Değişkenine Göre Yedinci Boyuta Ait Anova Testi Tablosu.....	174
Tablo 76. Ünvan Değişkenine Göre Yedinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	175
Tablo 77. Ünvan Değişkenine Göre Sekizinci Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	176
Tablo 78. Ünvan Değişkenine Göre Sekizinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi ...	177
Tablo 79. Ünvan Değişkenine Göre Dokuzuncu Boyuta Ait Anova Testi Tablosu .....	178
Tablo 80. Ünvan Değişkenine Göre Dokuzuncu Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi	179
Tablo 81. Ünvan Değişkenine Göre Onuncu Boyuta Ait Anova Testi Tablosu.....	180
Tablo 82. Ünvan Değişkenine Göre Onuncu Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	183
Tablo 83. Üniversite Değişkenine Göre Birinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .	184
Tablo 84. Üniversite Değişkenine Göre İkinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi ...	186
Tablo 85. Üniversite Değişkenine Göre Üçüncü Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi	187
Tablo 86. Üniversite Değişkenine Göre Dördüncü Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	189
Tablo 87. Üniversite Değişkenine Göre Beşinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi	191
Tablo 88. Üniversite Değişkenine Göre Altıncı Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .	192
Tablo 89. Üniversite Değişkenine Göre Yedinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi	193
Tablo 90. Üniversite Değişkenine Göre Sekizinci Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	194
Tablo 91. Üniversite Değişkenine Göre Dokuzuncu Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi .....	195
Tablo 92. Üniversite Değişkenine Göre Onuncu Boyuta Ait Kruskall Wallis H Testi	196

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.1. Yeni Modelde Orta e Yüksek Öğrenim Aşamaları .....	67
Şekil.2. Mühendis ve Teknoloji Mühendisinin Mesleki Çalışma ve Sorumluluk Alanları .....	69
Şekil 3. Delphi Tekniğinin İşleyişi .....	75
Şekil 4. Araştırmanın Delphi Tekniğine Göre Yapılandırılan Veri Toplama Süreci ....	85
Grafik 1. Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretimde Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayıları .....	53

## EKLER LİSTESİ

Ek 1. Gazi Teknoloji Fakültesinden Alınan İzin Örneği .....	228
Ek 2. Birinci Tur Görüşme Formu .....	229
Ek 3. İkinci Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü .....	230
Ek 4. İkinci Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü .....	231
Ek 5. Üçüncü Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü .....	232
Ek 6. Üçüncü Tur Anket Formu .....	233
Özgeçmiş .....	236

## SİMGELER/KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AB	Avrupa Birliği
AKTS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
DPB	Devlet Personel Başkanlığı
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
ECVET	Mesleki Eğitim ve Öğretim de Avrupa Kredi Sistemi
EQARF	Avrupa Kalite Güvencesi Çerçevesi
ETCS	Avrupa Kredi Transfer Sistemi
İTO	İstanbul Ticaret Odası
LDV	Leonardo da Vinci
LİMME	Lise Mezunlarına Meslek Edindirme
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEF	Mesleki Eğitim Fakültesi
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TEÇ	Teknik Eğitim Çalıştayı
TEF	Teknik Eğitim Fakültesi
TEKEV	Teknik Eğitim Vakfı
TİK	Türkiye İş Kurumu
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Tarihsel süreç açısından 20. yy. eğitim gibi pek çok alanın değişim yaşadığı bir dönem olmuştur. Özellikle 20. yüzyılın ortalarından günümüze kadar teknolojinin ve iletişimin gelişimi bir çok kavramların bazılarının hayatımıza girmesine bazılarının ise içerik ve anlamının kısmen ya da tamamen değişmesine neden olmuştur. Bu değişim ve gelişimler üzerinde, ilk insandan günümüze kadar, insanlığın -az çok- her bir bireyinin katkısının olduğunu söyleyebiliriz.

Tarihsel süreç içerisinde geçtiğimiz yüzyıla kadar bu sürecin çok yavaş işlediğine şahit oluyoruz. Yüzyıllarca yaşanan sıcak savaşların iletişimin gelişmesine ve dolayısıyla insanların bilgi paylaşımında bulunmalarına engel olduğunu söyleyebiliriz. Sıcak savaşların bitmesiyle iletişim, iletişimin artmasıyla da teknoloji gelişmiştir. Yalnız bu iki kavramı birbirinden ayırmak güçtür. İletişimin artması teknolojinin gelişmesine, teknolojinin gelişmesi de iletişimin hızlanmasına ve sonuç olarak daha da artmasına neden olarak birbirini etkilemiştir. Teknolojinin gelişmesi, iletişim hızında da müthiş bir artışı kaçınılmaz kılmıştır. Bu hızlı iletişim bilginin paylaşılmasına, paylaşıldıkça da hızla çoğalmasına neden olmuştur. Bu bilgi birikimi ve sonucu olarak değişim ve gelişimler uluslararası ilişkilerde, ulusal ilişkilerde, hatta günlük yaşantımızda dahi bazı ciddi sonuçlar doğurmaktadır.

Bilgi paylaşımındaki hız, bilginin hızla üretilmesini, bilgilerin çokluğu da bilgi eskimesini ortaya çıkarmıştır. Bilginin hızlı üretimi, kaçınılmaz sonuç olarak bilginin hızlı tüketilmesini doğurmuştur. Bilgi tüketiminin bile hızlı olduğu günümüzde bilgiyle baş etmek giderek zor ve karmaşık bir hal almaktadır. Günümüzde ülkelerin gelişmişlik seviyesini bile bilgiye sahip olma derecesi belirlemektedir. Kısacası günümüzde XVI. Yüzyılda yaşamış olan Francis Bacon'un da dediği gibi "bilgi artık güçtür."

Ertürk'e göre (1972) bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanan eğitim, her birey ve toplum için

kritik bir öneme sahiptir. Bazı toplumlarda eğitim konusu stratejik bir çerçevede ele alınmaya başlanmıştır. Bunun en önemli nedeni yukarıda da söylediğimiz gibi toplumların temel güç kaynaklarından birisi olan ekonominin giderek bilgi tabanlı hale gelmesidir. Ekonominin temel ve stratejik girdisi bilgi, büyük çapta eğitimle veya eğitilenlerin oluşturduğu kurumlarda üretilmektedir. Bugün dünyada çok zengin doğal kaynaklara ve nüfusa sahip olduğumuz halde “bilgi eksikliği” yüzünden yeterince gelişmemiş ülkelerin var olması, eğitimin ekonomi için önemini göstermektedir (Akpınar, 2009:3).

Bilginin hızlı değişimi, teknolojik gelişmeler, iş gücünün değişmesi, mesleklerin değişmesi gibi bütün alanların değişmesine neden olmuştur. 21. Yüzyılda en değerli şey olan bilginin hızlı değişimi kuşkusuz eğitiminde konusu olmaktadır. Eğitim sisteminin de değişmesi ve hızlanan bilgi değişimine ve gereksinimine ayak uydurması gerekmektedir.

Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini incelediğimizde genel olarak ikiye ayırdıklarını görmekteyiz. Genel eğitim veren kurumlar ve mesleki eğitim veren kurumlar. Ülkeler bu eğitim sistemleri ile hem ekonomik hem de siyasi ve sosyal olarak gelişmek ve ilerlemek istemektedirler. Nitekim kültürleme süreci olarak da tanımlanan eğitim ülkelerin kültürlerinin devam edebilmesi için de büyük önem taşımaktadır. Kültür aktarımının yanında yukarıda da bahsettiğimiz gibi ekonomik gelişmenin en büyük anahtarı, gelişmişliğin göstergesi mesleki eğitime verilen önem ile ölçülmektedir (Akpınar, 2009:3).

Günümüzde bilgi teknolojisinin, üretim faaliyetlerine katılmasıyla meydana gelen ürünlerin ekonomik ömrü bitmeden teknolojik ömrü bitmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlamak firmaların birinci önceliğinde olmaktadır. Firmaların bu yarışa ayak uydurabilmeleri üretimde bilgisayar destekli üretim-tasarım-mühendislik gibi uygulamaları hayata geçirmeleri gerekmektedir.

Bu faaliyetleri hayata geçiren, dünyayı bu şekilde takip eden ülkeler gelişme yolunda önemli bir virajı alarak halkın refah seviyesini yükseltebileceklerdir. Bunu göz ardı eden ülkeler ve yöneticiler, halkın refah seviyesinin artırılması bir yana gerilemesine neden olacaklardır. Ülkeler bunu da eğitimle -özellikle- mesleki eğitimle hayata geçirebileceklerdir.



## 1.1. Problem Durumu

Mesleki ve teknik eğitimin kalitesini artırmak ve gelişmiş ülkeler seviyesinde yer almak, küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmek için özellikle son 20 yılda mesleki ve teknik eğitimde önemli gelişmeler olmuştur.

Sanayi ve ekonomideki canlanma ve hareketlilik, mesleki eleman ve özellikle nitelikli eleman açığını ortaya çıkarmıştır. Bunu da ülkemizde dönemin konu ile ilgili yöneticileri, mesleki ve teknik ortaöğretim ile karşılama yoluna gitmiştir. Buna paralel olarak artan mesleki ve teknik öğretmen talebini karşılamak için ilki 1930'lu yıllarda eğitime başlayan "Yüksek Teknik Öğretmen Okulu" nun ikincisi 1976 yılında İstanbul'da açılmıştır. Böylece sayıları ikiye çıkan bu okullar, diğer öğretmen yetiştiren tüm kurumlar gibi, 20 Temmuz 1982 tarihinde çıkarılan, 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile "Teknik Eğitim Fakültesi" (TEF) ismiyle üniversitelere devredilerek yeniden yapılandırılmış; program, yapı ve yönetim bakımından yeni bir yapıya kavuşturulmuştur. Bu alandaki öğretmen ihtiyacının artarak devam etmesi üzerine, 1983-84 öğretim yılında Elazığ'da üçüncü bir TEF açılmıştır (Akpınar 2005:260).

Bu okulların üniversitelere devredilmesinden sonra yeni yapılanmadaki fakültelerin örgütlenme biçimi ve eğitim programlarında önemli değişimler olmuştur. Bu değişimler uygulamalı derslerin azaltılması, teorik olarak mühendislik tabanlı eğitime geçilmiş olması biçiminde olmuştur. Bütün bunların sonucu olarak da mezunların nitelikleri dolayısıyla da bunların istihdamları olumsuz yönde etkilenmiştir (Mahiroğlu,1996).

Mesleki ve teknik eğitimlerin bütün bu olumsuzluklara rağmen ortaöğretimin öğretmen ihtiyacını başarı ile karşıladığı söylenebilir. Yalnız bütün ülkede endüstriyel sanatlar ile ticaret ve turizm fakültelerinin birer tane, mesleki eğitim fakültesinden iki tane olması bu fakültelerin açılmasının planlı ve programlı olduğunun göstergesidir (Mahiroğlu 2006:38). Buna karşın teknik eğitim fakültelerindeki durum aynı değildir. Hem fakülte hem de öğrenci sayıları hızla artan, sayıları 21'i bulan teknik eğitim fakültelerinin mezunlarının arz ve talep dengesinde ciddi sorunlar ortaya çıkmıştır. Öğretmen olarak atamaların sembolik rakamlara düşmesi, mezunların aldığı eğitimle uygulama boyutunda yetersiz kalması devlette ve sanayide istihdamında da sıkıntılar yaratmıştır. Bu sorunlar yıllar geçtikçe büyümüş, gerek fakültelerin gerekse mezunların

niteliklerinde sürekli düşüş görülmüştür. Mezunlar öğretmen olarak atanamamakta, işletmelerde çalışanlar ise statü ve imza yetkisinin olmaması nedeniyle düşük ücretlerde veya farklı pozisyonlarda çalışmaktaydılar (Mahiroğlu 2006:38). Bu sıkıntıların giderilmesi için mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kaçınılmaz olmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığının 28/9/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30 uncu maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 2/11/2009 tarihinde teknik eğitim fakülteleri teknoloji fakültelerine dönüştürülmüştür. Aynı yıl teknik eğitim fakültelerinin yanında endüstriyel sanatlar tamamen kapatılmış, ticaret ve turizm fakültesi “Turizm Fakültesi”ne, mesleki eğitim fakültesi ise “Sanat ve Tasarım Fakültesi”ne dönüştürülmüştür. Bu uygulamalara benzer yapılara Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde de rastlanmaktadır.

Bu araştırma, bu dönüştürme sonrasındaki durumu ortaya koymaya yöneliktir. Ayrıca bu çalışma, yeni uygulamada varolan ve olabilecek sıkıntılar üzerinde detaylı bir çalışma olup alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı (Alt Amaçlar)**

Bu araştırmanın genel amacı Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültesine dönüştürülmesi uygulamasının Delphi tekniğine göre değerlendirilmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda;

- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında meslek liselerinin nasıl etkileneceği hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında mezunların istihdam edilebilirliği konusundaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında öğretim üyelerinin nasıl etkilendiği konusundaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında derslerin içerik, yapı ve işleyişinde nasıl değişimler olmuş ya da beklemektesiniz konusundaki görüşleri nelerdir?

- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında lisansüstü eğitimde ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında AB ülkeleri ile durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında fakülteyi tercih edecek öğrenci kitlesi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında mezun olacakların nitelikleri konusundaki görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin yukarıdaki görüşlere eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?
- Öğretim üyelerinin her boyuta ait görüşleri arasında fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- Öğretim üyelerinin her boyuta ait görüşleri arasında unvan değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- Öğretim üyelerinin her boyuta ait görüşleri arasında üniversite değişkenine göre anlamlı fark var mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Ülkemizde, sanayi sektörlerine yönelik olarak lisans düzeyinde geleneksel mühendislik eğitimi dışında teknoloji eğitimi veren yüksek öğretim kurumu yok denecek kadar azdır (Güler, Baykara ve Türkoğlu 2011). Bu bağlamda yapılan teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültesine dönüştürülmesi sürecinde yapısal anlamda yapılan değişikliklerin ne ölçüde yerinde olduğu bir diğer merak konusudur. Fiziki koşullar, öğretim elemanı sayısı ve nitelikleri gibi pek çok konuda gözle görülür bir politika değişimi yaratılmamasına karşın sunulan eğitimin niteliği açısından birbirinden oldukça farklı bu iki fakülteyi geçiş adı altında değiştirmek, istenmeyen bazı sorunlara neden olabilir. Bu açıdan bakıldığında her iki fakültenin çalışanı ve yöneticisi konumundaki öğretim üyelerinin bu dönüştürme uygulamasına yönelik görüşleri oldukça önem arz etmektedir. Bu araştırma bu önemden yola çıkılarak yapılmıştır.

#### **1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)**

- 1- Araştırma için seçilen örneklem grubu, evreni yansıtıcı niteliktedir.
- 2- Araştırma için Delphi tekniği ile gerçekleştirilen veri toplama aracı, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
- 3- Teknoloji fakülteleri Teknik eğitim fakültelerinin yerine açılmış olması bu araştırma kapsamında bir dönüştürme faaliyeti olarak ele alınmıştır. Çünkü teknik eğitim fakültelerinin akademik kadro yapısı, bina ve atölye imkânları değişmeksizin teknoloji fakültelerine devredilmiştir. Teknoloji fakülteleri için herhangi bir akademik kadro düzenlemesi veya farklılaşması yoluna gidilmediğinden bu uygulamanın bir dönüştürme faaliyeti olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- Araştırmanın yapıldığı dönemde öğrencisi bulunan (eğitime başlamış) teknoloji fakülteleri ile bünyesinde teknik eğitim fakülteleri bulunan üniversitelerin ile sınırlıdır.
- Gazi, Fırat, Marmara, Sakarya, Karabük, Süleyman Demirel ve Afyon Kocatepe üniversitelerindeki teknik eğitim ve teknoloji fakültelerinde görev yapan akademisyenlerle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında Delphi tekniğine göre elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Delphi Tekniği:** Konu ile ilgili seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla oluşturduğu bağımsız grup çalışması şeklinde yürütülen bu yöntem, bugünkü durumu ortaya koyan görüşlerin toplanmasından ziyade, gelecekte nelerin, nasıl olabileceği üzerinde görüşlerin alınması temeline dayanır. Önceliklerin saptanması, amaçların belirlenmesi ve bunların gelecekte alacağı durum üzerinde çalışılır (Olaf Helmer, 1968:116-122).

**Mesleki ve Teknik Eğitim:** Mesleki ve teknik eğitim, “milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü mesleki ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünüdür (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1994).

**Mühendis:** İnsanların her türlü ihtiyacını karşılamaya dayalı; çeşitli yapılar, yol, köprü, bina, peyzaj, çevre gibi şehircilik ve imar dışı alanların ilkeleri, bayındırlık; tarım, beslenme gibi gıda; fizik, kimya, biyoloji, elektrik, elektronik gibi fen; uçak, gemi, otomobil, motor, iş makineleri gibi teknik ve sosyal alanlarda uzmanlaşmış, belli bir eğitim görmüş kimselerdir. Başka bir tanıma göre ise “bilim insanlarının ürettiği teorik bilgiyi tekniker ve teknisyenlerin uygulayabileceği pratik bilgiye dönüştüren kişidir” (Mühendislik, 2013).

**Teknik Eğitim Fakültesi:** Mesleki Teknik Ortaöğretim Kurumlarında görev yapacak “TEKNİK ÖĞRETMEN”lerin yanı sıra sanayide de istihdam edilecek uygulama becerisi yüksek teknik elemanlar yetiştirmeyi üstlenen fakültelerdir (TEF, 2013).

**Teknoloji Fakültesi:** Sanayi de istihdam edilmek üzere “uygulamacı mühendis” yetiştirme görevini üstlenen fakültelerdir.

**Teknik Öğretmen:** Lise üstü dört yıl süreli yüksek teknik öğretim gören erkek teknik öğretmen okulu, erkek teknik yüksek öğretmen okulu, yüksek teknik öğretmen okulu ve teknik eğitim fakültesi mezunları ile kız teknik öğretmen okulu, kız teknik yüksek öğretmen okulunun mesleki eğitim fakültesinin teknik eğitim veren bölümlerinden mezun olanlara teknik öğretmen denilmektedir (DPB, 2013).

**Uygulama Mühendisi:** Ağırlıklı olarak araştırma, proje ve karmaşık tasarım yapan, ürün ve teknoloji geliştiren mühendislerle birlikte, daha çok üretim ve uygulama aşamasında görev alan uygulamacı mühendisler, “uygulama mühendisi, teknoloji mühendisi, üretim mühendisi” gibi unvanlar almaktadırlar (İTO, 2008).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Araştırmanın bu bölümünde özellikle ülkemizdeki eğitim, mesleki ve teknik eğitim hakkında bilgi verilmiş ve ülkemizdeki işleyisi açıklanmaya çalışılmıştır.

##### 2.1.1. Eğitim

Eğitim, her felsefi sistem ve psikolojik yaklaşımlara göre değişik şekilde tanımlanmıştır. Bu şekilde tanımlanmasının başlıca nedeni de, sosyal bilimlerin doğası ile ilgilidir. Bu tanımların birçoğu eğitime belirli bir amaç yükleyerek o amaç doğrultusunda yapılacaklardan yola çıkılarak bulunmuştur. İdealistler, eğitimi Tanrı'ya ulaşma süreci için yapılan etkinlikler, Realistler insanı toplumun başat değerlerine göre yetiştirme süreci, Marksistler çelişkiyi en aza indirip üretimde bulunma süreci, varoluşçular ise insanı sınır durumuna getirme süreci olarak ele almışlardır (Sönmez, 1993:77).

Bilim dünyasındaki, özellikle genetik mühendisliğindeki gelişmeler öğrenmenin fiziksel uyarıcılar sonucunda oluşan biyo-kimyasal değişiklikler olduğunu gösterir niteliktedir. Bilgi, beceri ve duygularla ilgili mesajlar beyine elektrik akımı olarak geliyor ve beyindeki sinir sisteminde biyo-kimyasal değişiklikler oluşturuyor ve kodlanmaktadır. Bu özellikler, yapılan bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur. Buradan hareketle Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir diyebiliriz (Sönmez, 2009:5).

Ayrıca Ertürk'e göre Eğitim, bireye bilgi, beceri, alışkanlık ve tavırlar kazandırma etkinliğidir. Başka bir deyişle eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla plânlı ve programlı olarak istenilen değişmeyi meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:27).

Marksizm'e göre eğitim, insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme süreci olarak tanımlanır. Natüralizmde eğitim, kişinin doğal olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama işidir (Akpınar, 2009:3).

Genel olarak tanımlara bakıldığında eğitim belli amaçlara göre insanların davranışlarının planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesin yasa ve ilkelerini bulmaya ve bu amaçla teknikler geliştirmeye çalışan bir bilim dalıdır. Eğitim bilimi, kişilerin davranışlarının değiştirilmesinde öğrenmeye etki eden bütün etmenlerin ve bu etmenleri arası ilişkilerin sistemselleştirilmesi ve davranış değiştirmenin en verimli ve etkili bir şekilde yapılması için "araştırma ve geliştirme çalışmalarına ağırlık verir (Fidan ve Erden 1993).

Eğitim çok yönlü bir bilim dalıdır ve birçok bilim alanını kapsar. Eğitim toplumsal bir kurum olduğu için sosyoloji; birey ve bireyin davranışları ile ilgili olduğu için psikoloji; ekonomik bir yatırım olduğu için ekonomi ile ilişkilidir (Akman ve Erden, 2008:14).

Eğitimin amacı; bağımsız düşünebilen, düşünmeyi öğrenmiş, sorgulamayı bilen ve sorgulamadan çekinmeyen, rekabetçi, ana dilinin temel dil bilgisi kurallarını ve sözcüklerini öğrenmiş; yurttaşlık kavramı ve bunu oluşturan değerleri kavramış bireyler yetiştirmektir. Öğrencilere olası en erken dönemde sanat eğitimi başlatılmalı ve becerilerini geliştirecekleri el işi dersleri zorunlu hale getirilmelidir (DPT, 2000).

Türk eğitim sistemi; uygulamada, eğitimin her basamağı için geçerli olmak üzere toplumun kendi iç dinamik, gereksinim ve yönlendirmelerinden soyutlanmış; devlet-siyaset-bürokrasi üçlüsü tarafından düzenlenip yürütülen ve bu üçlünün herhangi birinde bir değişim olduğunda yön ve söylemini bu değişime göre sürekli değiştiren bir sistemdir.

Oysa bu sistem yapı olarak toplumun içinde yer alan, toplumun güncel istek ve koşullarını karşılamayı amaçlayan; zaman boyutunda değişen koşullar ve istekler karşısında sürekli güncelleştirilen dinamik bir yapıya çevrilmelidir. Bir diğer deyişle toplum, eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve irdelenmesine devlet örgütleri aracılığıyla dolaylı ve tümüyle edilgen bir durumda katılma yerine, bu

eğitimden doğrudan etkilenen katmanlar eliyle doğrudan katılmalı, devlet ise en üst düzeyde norm belirleme, denetleme ve izleme yetkilerine sahip olmalıdır (DPT, 2000).

Genel eğitimde çağdaş yaklaşım bireyin neyi nasıl öğreneceğinin öğretilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre genel eğitimde;

1. Belirli düzeyde eğitim almış olanların yetişkin insanlar olarak problem çözücü kişiliğe ulaşmasının sağlanması,
2. Sorgulayıcı, sebep-sonuç ilişkisini araştırmacı olmalarının sağlanması,
3. Birlikte yaşama gerekliliğine binaen yetişmekte olan her ferde, eşitlik, adalet, hoşgörü, insan haklarına saygı ve uzlaşmacı niteliklerin kazandırılması,
4. Dikte ettiren öğretmen yerine yol gösterici öğretmen tipinin yerleştirilmesi,
5. Orta öğrenimde hali hazırda bilinçli bir yönlendirme varolmadığından bütün öğrencilerin aynı eşitlikte değerlendirilmesi ve aynı fırsatlara sahip kılınmasının sağlanması hayati önem taşımaktadır.
6. Üniversitelerin tek tip olmasına zorlanmalarından vazgeçilmeli, YÖK, ulusal ve uluslar arası akreditasyonu sağlamaya yönelik bilgi ve koordinasyon merkezi haline getirilmelidir (DPT, 2000).

Eğitim, bireye bilgi, beceri, alışkanlık ve tavırlar kazandırma etkinliğidir. Eğitim, bireysel ve sosyo-kültürel olgulara ilişkin değişkenlerin etkileşimidir. Bu etkileşimin sonunda, kişinin amaçları, bilgisi, davranışları, dilek düzeyi ve ahlâk ölçüleri gelişir. Eğitim etkileşim yoluyla gerçekleştiğinden, öğrenci ve grubu, öğretmen-öğrenci, öğrenci-sosyal çevre, öğrenci-fiziksel çevre vb. arasındaki etkileşimler üzerinde durulması gerekir (DPT, 2000).

### **2.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim**

Meslek, insanlara yararlı mal ya da hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. Bireye iş hayatında başarılı olabilmek için mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak için yapılan sistemli etkinlikler de Mesleki Eğitim olarak tanımlanmaktadır. Kısaca Mesleki eğitim;



toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde kalifiye teknik elemanlar yetiştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin verildiği eğitimidir. Mesleki ve teknik eğitim iş, birey ve eğitimden meydana gelen üç boyutlu bir bütündür. Mesleki ve teknik eğitimin başarısı eğitim süreci sonunda bireyde geliştirilen davranışların gerçek iş durumlarına uygunluğu ile orantılıdır. Mesleki eğitim programlarının, bireyin bir mesleğin gerektirdiği görevleri noksansız yapabilmesi için gerekli davranışları kapsayacak şekilde tasarlanması gerekir (Sezgin, 2009:1).

Küreselleşmeden nasibini almamış kurum, kuruluş, kavram yoktur diyebiliriz. Günümüzde toplumun hedefleri ve iş çevrelerinin talepleri doğrultusunda bireylere belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin kazandırılması olan Mesleki eğitimin amacı, küreselleşmenin de etkisiyle değişiklik göstermektedir. Küreselleşme iş yaşamında da birçok değişikliği beraberinde getirmektedir.

Küreselleşme sürecine paralel olarak teknolojinin ve üretimin organizasyonunun sürekli olarak ve giderek artan bir hızla değişmesi, mesleki eğitim anlayışının da değişmesini zorunlu kılmaktadır. Artık, birkaç yıllık bir eğitim döneminde edinilen bilgilerle 25-30 yıllık bir çalışma yaşamını sürdürmek mümkün değildir. Okullarda edinilen bilgiler çalışma yaşamının ilk yıllarında eskimeye demode olmaya başlamaktadır.

Bu durumda mesleki eğitimin amacının, bir mesleğin yapılması için bugün gerekli olan bilgileri öğretmek değil, meslekteki değişimlere uyum sağlayacak yetenekleri kazandırmak olması gerekmektedir. Eğitimin amacı değişime uyum sağlayacak yeteneği kazandırmak olarak belirlenince de, genel kültür ve temel bilgilerin verilmesi önem kazanmaktadır (DPT, 2000).

Mesleki ve teknik eğitimin verimli olabilmesi iş ile birey arasındaki uyuma bağlıdır, iş ile birey arasında uyum derecesi yapılan eğitimin verimliliğinin, uyumsuzluk ise verimsizliğin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Eğitim sürecinde bireye kazandırılacak tecrübelerin gerçekçi olarak belirlenebilmesi, işin öğretilebilecek unsurlarına doğru olarak ayrıştırılmasına bağlıdır.

Mesleki eğitimin işgücü piyasasının taleplerine uygun nicelik ve nitelikte işgücü yetiştirememesi ve eğitim sonrası verilen belgelerin geçerliklerinin istenen düzeyde olmayışı meslek standartları, sınav ve belgelendirme sistemlerinin etkin olarak kullanımının gerektiğine işaret etmektedir. Meslek standartlarının, sınav ve belgelendirme sistemlerinin oluşturulamayışı veya eksikliği, istihdam sistemleriyle eğitim kurumları arasında kopukluğa neden olmakta, çalışanların iş bulma ve değiştirme kabiliyetlerini kısıtlamakta ve işgücünün uluslararası hareketliliğini sınırlamaktadır.

Hangi meslekte olursa olsun tüm bireylerin mesleklerindeki gelişmenin dışında kalmaması için genel kültür ve temel bilgilerle donatılmış olması zorunlu görülmektedir. Bu da ilk bakışta paradoksal görünen bir biçimde, gelecekte geçerli mesleki eğitimi alabilmek için genel eğitimin güçlendirilmesini gerektirmektedir. Genel eğitimin yaygınlaştırılması ve içeriğinin geliştirilmesi küreselleşmeye uyum sağlanması için ön şart niteliği taşımaktadır (Tuncer, 2003).

Devlet planlama teşkilatına (DPT) göre (2000) bu bağlamda;

1. Mesleki ve teknik eğitim geliştirilmelidir. Bunun için de mesleki ve teknik eğitim okullarının sayısı arttırılmalıdır.
2. Meslek standartları geliştirilmelidir.
3. Okul-sanayi işbirliği yaygınlaştırılmalıdır.
4. Türkiye’de genel eğitim veren okullarda mesleğe yöneltme ilkesi yerleştirilmelidir.
5. Etkin bir işgücü piyasası bilgi sistemi kurulmalıdır.
6. Eğitim programları, verimlilikleri açısından değerlendirilmelidir.
7. Sanayinin eğitim çalışmaları devlet tarafından teşvik edilmelidir.
8. İşçi-işveren sendikaları eğitime gerekli önemi vermelidirler.
9. Meslek eğitimi sisteminin, örgün ve yaygın meslek eğitimi uygulamaları yapacak; mesleki ve teknik ortaöğretim okullarını, yaygın mesleki eğitimin ise yaygın mesleki eğitim ve çıraklık eğitimini kapsamaması gereklidir.

10. Milli Eğitim Bakanlığı özel sektörle iç içe çalışmalı, eğitim programları özel sektöre uygun düzenlenmeli, okulların ders programlarının oluşmasında sanayinin görüşleri alınmalıdır.

11. MEB, sanayinin gerçeklerine uyumlu staj programı yapmalı, bu programlar sistematik olarak öğrencilere ve şirketlere fayda sağlayacak biçimde hazırlanmalıdır (DPT, 2000).

### 2.1.3. Türkiye’de ve Dünya’da Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Mesleki eğitimin tarihine bakıldığında insanların yerleşik hayata geçtikleri dönemlere kadar uzandığını görmekteyiz. Yalnız her zaman diliminde farklı tanımlanan mesleki eğitimle ilgili ilk olarak, iş için, el maharetlerini gerektiren işler için, üretim için eğitim gibi tanımlar yapılmıştır (Alkan, Doğan ve Sezgin 2008:2).

Ekonomik, sosyal ve siyasal değişim ve gelişmeler sonucunda bu tanımlar değişiklik göstermiştir. Bu değişim ve gelişmelerin ülkelerin fikir değişiminden ibaret olduğu göz önünde bulundurulursa öncelikle fikirselleşimi ele almak gerekmektedir. Çünkü mesleki eğitimde yaşanan fikirselleşimler farklı mesleki eğitim modellerin oluşmasına ve aynı dönem içerisinde ülkeler arasında farklı modellerin uygulanmasına neden olmuştur. Tarihsel süreç içerisinde mesleki ve teknik eğitim kavramında yaşanan değişimlerin anlamlandırılması, günümüzdeki uygulamaları daha anlaşılır kılacaktır (Anapa, 2008:8).

Eğitim ve iş etkileşiminin eski çağlardan itibaren söz konusu olduğu görülmektedir. Eğitim ile iş arasında ilişkiyi ilk kuran Pitah-Hotep olmuştur. Pitah-Hotep, çalışan çocuğun haylaz olmayacağını, bu nedenle de çocuğu çalıştırmamanın en iyisi olduğunu ileri sürmüştür. Pitah-Hotep, aynı zamanda, gençlik dönemine giren bireyin ilgi, istek ve eğilimlerine saygı gösterilmesi koşuluyla bireyin bir mesleğe yönlendirilmesi üzerinde durmuştur (Binbaşoğlu, 1982:14).

Orta çağda, bireyin yeteneklerine uygun olan eğitimin verilmesinin önemi üzerinde durulmuş ve meslek sahibi olmanın bireye sağlayacağı kazançtan bahsedilmiştir. Her bireyin bir hünere sahip olması ve bu hünelerin bir gün işe yarayacağı savı öne sürülmüştür.

15.yüzyıl, çağdaş uygarlık ve eğitimin temellerinin atıldığı Hümanizm ve Rönesans dönemidir. Bu yüzyılda, bireylerin kabiliyetlerinin gelişmesini sağlayacak öğretim yöntemleri benimsenmiştir. Ancak bu eğitim mesleki nitelikte olmaktan çok genel ve kültürel niteliktedir (Binbaşıoğlu, 1982:62.). 16. ve 17. yüzyıllarda bilimsel buluşlar ve keşifler, eğitim alanına bilimin ve pratik sanatların girmesinde rol oynamıştır. Bacon, eğitimin insan faaliyetlerini içerecek şekilde yeniden düzenlenmesini savunmuştur. Locke ise, eğitimi fiziki, zihinsel ve ahlaki olarak ele almış ve el işlerini de eğitimin bir parçası olarak görmüştür (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1976:54).

Mesleki eğitimin önem kazanmaya başlaması 18.yüzyıl itibariyle olmuştur. 18. yüzyılda Rousseau, eğitimin amacını bireyin kaliteli hayat yürütmesi şeklinde ifade etmiştir. Eğitimin merkezine öğrenciyi yerleştirip öğrenmeyi tecrübeye bağlamıştır. Bu dönem itibariyle de meslek ile iş arasında daha güçlü bir etkileşim olmuş, yaşanan dünyayı tanımak iş ve meslek sahibi olmak ile ilişkilendirilmiştir. Aynı zamanda okulların iş ve meslek eğitimine önem vermesi gerektiği düşüncesi hâkim olmaya başlamıştır. 18. ve 19. yüzyılın başlarında mesleki eğitim üzerinde en çok duran eğitimci olan Pestalozzi uygulamaya yönelik çalışmaların öncüsü olmuştur. Pestalozzi iş eğitimini, bireyin bedensel ve zihinsel güçlerini harekete geçiren ve geliştiren bir etken olarak görmektedir. Pestalozzi'ye göre eğitim, bireyleri yetiştirirken olumlu toplumsal sonuçlar da yaratmalı, bu nedenle de endüstriyel iş ile eğitim birleştirilip kaynaştırılmalı ve öğretimde keşiflere, buluşlara ve uygulamalara önem verilmelidir. Pestalozzi, eğitimi, bireyi hayata hazırlayan ve toplumun gelişmesinde etkili olan bir yapı olarak görmektedir. Bu dönemin felsefecilerinden olan Herbart, eğitimi sadece bilgi edinme veya zihinsel yönden gelişme değil, aynı zamanda sosyal ve ahlaki yönlerden gelişme şeklinde görmekte; eğitimin amacını mevcut toplumsal düzene uyma olarak kabul etmektedir (Binbaşıoğlu, 1982:101). Bu görüş 20.yüzyılda da hakimdi. 20. yüzyılda eğitimcilerin hemen hepsi mesleki eğitim üzerinde durmuştur ve okullarında da ilk sıraya mesleki eğitimi yerleştirmişlerdir.

Türk ve islam tarihinde mesleki eğitim çok eskilere dayanmaktadır. Ahilik teşkilatı ile başladığı bilinen mesleki eğitim ilk olarak abbasi devletinde rastlanmıştır.

“Ahi” kelimesi Arapça “kardeş” manasına gelmektedir. Divan-ı Lügat-i Türk’te “Ahi” kelimesinin eli açık, cömert manasında “akı” dan geldiği kaydedilmektedir. Asıl isminin şeyh Nasırüddin el- Hoyi olduğu tahmin edilen Ahi Evren, Anadolu da Ahiliğin kurucusu olarak kabul edilmektedir. 1205 yılında Kayseri’ye yerleşen Ahi Evren burada Debbahhane açmıştır. Debbahhanenin açılışından sonra şeyh Evhadüddin Kirmani ile birlikte bütün Anadolu’yu dolaşan Ahi Evren, Ahi Teşkilatının Anadolu da yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ahi Evren, şeyh’inin ölümünden sonra Ahi Teşkilatı’nın lideri olmuştur (Tabakoğlu, 2003:109).

İçinde yaşadığı toplumun ekonomik ve sosyal yaşamda her türlü ihtiyacını karşılamayı amaç edinen Ahi Teşkilatına ilk defa Abbasi Devletin de rastlanmaktadır. Abbasi halifesi En-Nasr li dinillah bu teşkilatın tüm islam devletlerine yayılmasında öncülük etmiştir. Ahi Teşkilatının Müslüman Türklere geçişi ilk defa Karahanlılarla olmuştur. Bunda Karahanlıların ilk Müslüman Türk devleti olması etkindir. Ahi Teşkilatının ilk defa Anadolu da görülmeye başlaması ise Anadolu Selçuklu Devleti zamanındadır. Bu süreci Anadolu Selçuklu Devletinin yıkılması ile Anadolu da kurulan Osmanlı Devleti devam ettirmiştir (Turan, 1992:26).

Ahi Evren’in teşkilat lideri olduğu yıllarda Anadolu toprakları savaş sahası haline gelmişti. Bu savaşlar Selçuklular ile beylikler arasında ve bu iki unsurla Moğollar arasında olmaktadır. Ahi Evren bu savaş ortamından kendini uzak tutmuş, Anadolu’nun şehirlerinde ve kasabalarında güvenliği, üretimi ve düzeni sağlamakla meşgul olmuştur (Bozdağ, 1990:15). Bu meşguliyetlerin başında, Anadolu da var olma mücadelesi veren esnaf ve sanatkârları üretime teşvik etmesi ve teşkilatlandırması gelmektedir. Esnafa ve zanatkârlara bu teşkilatlar vasıtasıyla çeşitli konularda bilgiler verilmektedir. Kısaca ticaret yapma koşulları, üreticinin hakkının verilmesi, tüketicinin mağdur duruma düşürülmemesi şeklinde özetlenebilecek bu bilgilendirmeler, toplumda sosyal barışın tesisinde etkili olmuştur. Toplumun içinde bulunduğu siyasi belirsizlik ve ekonomik sıkıntı bu sayede giderilmeye çalışılmıştır (Kazıcı ve Şeker, 1982:240). Birçok belirsizliğin yaşandığı bu dönemde sosyal, siyasal, ekonomik hareketlilik Ahi Teşkilatları sayesinde olmuştur. Böylece Ahi Teşkilatları, toplumun güven duyduğu merkezler haline gelmiştir.

Ahi Teşkilatları, savaş alanı haline gelen Anadolu şehirleri dışında köylerde ve sınırlarda da güvenliğin sağlanmasında da rol oynamışlardır. Ahilerin şehirlerde, kasabalarda, köylerde ve sınırlarda etkin rol oynamasının nedeni Moğol istilasının sonuçlarında aranmalıdır. Moğol istilası sonucunda Anadolu da birçok yerleşim yeri harabeye dönmüş ve merkezi otorite kaybolmaya yüz tutmuştur. Otorite boşluğunun getirdiği ekonomik, sosyal, kültürel yaraları saracak devlet elinin olmaması, Ahi Teşkilatlarını ön plana çıkarmıştır. Bu görevi toplum yararına çalışan Ahiler üstlenmiştir. Anadolu topraklarında yeni bir siyasi oluşum sağlanana kadar, Ahi Teşkilatlarının bu şekilde şehirlerde ve uçlarda faal durumda olması bu teşkilatın siyasi alana da nüfuz etmesine sebep olmuştur (Tabakoğlu, 2003:110).

İslam dininin esaslarına göre hayat tarzı benimsemiş olan Ahi Teşkilatları eğitim konusunda çok hassas davranmışlardır. Usta- Çırak ilişkisi içerisinde başlayan eğitim faaliyetinde, çırak; hem iyi bir sanatkâr hem de vatanını ve milletini seven bir fert olarak yetiştirilmektedir. Türk milleti tarafından ortaya çıkarılmış olan bu esnaf ve sanatkâr teşkilatı Türk-islam toplumunda meslekî-teknik eğitimin gelişmesine ve yayılmasına öncülük etmiştir (Ekinci, 1989:96).

Ahilik teşkilatı sosyal ve ekonomik görevlerini faydalı bir şekilde 17. Yüzyıla kadar sürdürmüştür. Osmanlı devletinin egemenliğinde bir çok müslüman olmayan halkında bulunması, din esaslarına göre şekillenmiş ahilik sisteminin değişmesine neden olmuştur. Bu nedenle daha fazla ilerlemeyeceği düşünülen ahilik teşkilatının yerine eski niteliğinden çok fazla değişiklik yapılmadan GEDİK teşkilatı getirilmiştir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002:299).

Gedik döneminde iş yeri açmak isteyen bir kimse, çıraklık ve kalfalık dönemini geçirip usta olmak zorundadır. Çırak ve kalfalık döneminde olan bir kimseye ya da hiç başlamamış bir kimsenin sanat ve ticaret yapmasına izin verilmiyordu. Usta olmadan yani bir diğer deyişle gedikli olmadan ticarete başlayamıyordu (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002:299).

Türk toplumunda 19. Yüzyıla kadar mesleki ve teknik eğitim loncaların sorumluluğunda gedik usulü ile yürütülmüştür. Osmanlı döneminde ilk sanat okulları ordu bünyesinde açılmıştır. Tanzimattan sonra genel eğitimle mesleki eğitim bir arada düşünülmeye başlanmış ve bu konuda okullar açılması önerilmiştir. Özellikle II.

Meşrutiyetle mesleki ve teknik eğitim alanında reform sayılabilecek yenilikler getirilmiştir. II. Meşrutiyet döneminde açılan mesleki ve teknik eğitim kurumları Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. II. Meşrutiyet Döneminde Açılan Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları

<b>Adliyeyle ilgili Okullar</b>	Adliye Mektebi Adliye Tatbikat Mektebi
<b>Ana ve Ana Öğretmen Okulları</b>	Osmanlı Ana Mektebi Ana mektebi ve ana öğretmen okulu
<b>Hayvancılıkla ilgili Okullar</b>	Sütçülük okulu Tatbikat-ı Baytariye Mektebi
<b>Memurlukla ilgili Okullar</b>	Belediye Memurları Okulu(Belediye Çavuşan Mektebi) Evkaf Memurları Okulu-Kadastro Memurları Okulu Rüsumat Memurları Okulu
<b>Mühendislik Okulları</b>	Kondüktör Mektebi Mühendis Mektebi Âlisi
<b>Ormanla ilgili Okullar</b>	Orman Mekteb-i Âlisi Orman Ameliyat Mektepleri Orman Jandarma Mektebi
<b>Polis Okulları:</b>	İstanbul Polis Okulu: Diğer polis okulları:
<b>Sağlıkla ilgili Okullar</b>	Dişçilik Okulu Eczacılık Okulu Tabip Muavinliği Okulu
<b>Sanatla İlgili Okullar</b>	Darülbedayi Darülelhan (Konservatuar) Darü'l-musiki-i Osmani Daru't-talim-i Musiki İnas Sanayi-i Nefise Mektebi Musiki Mektebi Mızıka Mektebi
<b>Ulaşım ile ilgili Okullar</b>	Milli Kapudan ve Çarkçı Mektebi Simendifercilik mektebi
<b>Yetimhaneler</b>	Darüleytam Darüleytam-ı Osmani
<b>Ziraatla İlgili Okullar</b>	Amele mektepleri Çiftlik mektepleri Ziraat ameliyat mektepleri Mıntıka Ziraat Mekatip-i Âliyesi
<b>Diğer Okullar</b>	Aşçı ve Garson Okulu Çırak mektepleri Vilayet sanayi mektepleri

(Devellioglu, 1996:1010, Sakaoglu, 1991:558, Cicioglu, 1985:270-272, Dölen, 1994:138, Nutku, 1993:515, Duman, 2002:68-69).

Cumhuriyet dönemine kadar sürdürülen bu eğitim merkezleri cumhuriyetin ilk yıllarında da göze çarpmaktadır. Bu dönemde açık olan sanat okullarında yönetim, eğitim programları ve öğretim süreleri arasında farklılıklar ve toplumun ihtiyaçlarını giderecek nitelikte olmayan programlar olarak nitelendirilmektedir. Eğitim programları

ve toplumun ihtiyaçlarını belirleme de yabancı uzmanların görüşlerine başvurulmasına rağmen uzun vadeli hedefler belirlenememiştir.

1927 yılına kadar meslek okulları il ve belediyeler tarafından finanse edilip yönetildiği için okullar arasında öğrenci, öğretmen ve programlar açısından farklılıklar olmuştur. 1927 yılında ise 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun ile meslek okulları, Bakanlık Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır. Böylece programların hazırlanması ve öğretmen tayinleri Milli eğitim Bakanlığı aracılığıyla yürütülmüştür. 1928'de Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) toplantısında "Mesleki öğretimin ilk ve orta kademedeki en yüksek dereceye kadar memlekette temini" temel politika haline getirilmiştir.

1940 yılında parasal ve yönetsel olarak parlak bir döneme girilmiştir. Aynı yıllarda mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığı kurulmuş, müsteşarlık bünyesinde Erkek ve Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü, Ticaret Öğretim Müdürlüğü gibi bazı daireler oluşturulmuştur. Müsteşarlık programında ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda yapı enstitüleri, gezici sanat okulları, kız enstitüleri, yüksek mühendis, mimar okulları, ticaret okulları gibi okulların açılmasına karar vermiştir. Nişancı'ya göre (1990:11) Bu gelişmeler olumlu gözükse de pratikte mesleki ve teknik eğitimin sorunlarına çözüm getiremediği de görülmüştür.

1940 yılında Köy Enstitüleri fikri yasallaşarak Türk Eğitim tarihinde reform olmuştur. 1942 de Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü açılmış ve 1946 da sayıları 21'e ulaşmıştır. Sanat, edebiyat, bilim teknoloji de olumlu beklentiler oluşmuş, ezberci değil, analitik düşünen sorgulayan birey yetiştiren demokratik ve üretici eğitim başlamıştır. Köy enstitüleri ile tarım kesiminde çalışan nüfusun meslekleştirilmesi, çağdaş üretim araçlarının kullanılması öğretilmesiyle kişilerin yeteneğine göre verimli olması sağlanmıştır. Öğretim programlarında kültür dersleri (Türkçe, tarih, coğrafya, müzik, yabancı dil vb.), tarım dersi ve teknik dersler yer almıştır. Ancak köylülerin aydınlanma süreçlerinden rahatsız olan taraflar oluşmaya başlamıştır. 1950 yılında kapanma sürecine giren köy enstitüleri 1954 yılında kapatılmıştır (Başaran,1999:15).

1940-1950'li yıllarda mesleki ve teknik eğitimin hızla geliştiği ve yaygınlaştığı görülmektedir. Bu yıllarda eğitim sistemi kanunlar çıkarılarak desteklenmiştir. Bu



dönemde, çıraklık sistemi geleneksel yöntemlerle sürdürülmüştür. Devlet çıraklık okullarının açılması için de çaba sarf etmiştir (Başaran,1999:16).

Cumhuriyet tarihine bakıldığında mesleki ve teknik eğitim gelişimini dönemlere ayırmak mümkündür. Ünlüeser'e (2007:44) göre:

- ✓ 1923 ile 1940 arasındaki dönem ulusal bir meslek ve teknik eğitimin kuruluşunun başlangıcıdır.
- ✓ İkinci dünya savaşı ile 1960 arasındaki ikinci dönem ise hızlı bir yayılma ve sistemli bir gelişme dönemidir.
- ✓ 1960 yılından 2000 yılına kadar ki dönemde ise gelişen bu sisteme ulusal bir nitelik kazandırılmış, mesleki ve teknik eğitime ve öğretmen yetiştirilmesine önem verilmiştir. Ülkenin gelişen ekonomik ve sanayileşme hamlesine paralel olarak mesleki ve teknik eğitim çeşitlenmiş ve yeni okulların açılmasıyla yaygınlaştırılmıştır.
- ✓ 2000 yılından sonra ise 1990'ların başındaki körfez krizi ve dünyada yaşanan ekonomik krizler sebebiyle ülkemizde istihdam problemi ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak da mesleki ve teknik öğretim sekteye uğramıştır. Her ne kadar modern laboratuvarlar ve atölyeler yapılırsa da programları zenginleştirilse de mesleki ve teknik öğretmeni yetiştirme bir ivme kazanmış olsa da mezunların istihdam sorunu çözülememiştir. Ayrıca mesleki ve teknik liselere öğretmen yetiştiren teknik öğretmen okullarının mezunları M.E.B. tarafınca istihdam edilememektedirler.

#### **2.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Ekonomik Gelişmeye Etkisi**

İnsan, ekonominin yönlendiricisi ve aynı zamanda da amaca uygun işleticisi durumundadır. Nitekim insan faktörü olmadan ekonominin kendi kendine çalışması ve amaca uygun olarak yönlendirilmesi düşünülemez. Ancak, insanların belli bir amaca göre hareket edebilmesi ve o amaç için eğitilmesi gerekir. Bununla beraber bilimsel ve teknolojik gelişmeler toplum ve birey yaşamını büyük ölçüde etkilemekte; sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda köklü değişmelere yol açmaktadır. Hızlı değişme ve gelişmeler karşısında, bireylerin sahip oldukları bilgilerle yetinmemeleri, gelişmeleri

sürekli izlemeleri, gerekli bilgi ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Ülkelerin gelişmesinde ve kalkınmasında sanayileşmenin temel unsuru olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına sahip yüksek verimi gerçekleştirecek kalifiye insan gücünün yetiştirilmesi gerekmektedir. Kalifiye elemanların bilgi ve becerisi, ekonomik başarının temelidir.

Verilecek iyi bir mesleki eğitim ile işgücünün, emek piyasasının talep ettiği yeterlilikleri kazanacağı, üretkenliğinin ve kendi uzmanlık alanındaki hâkimiyetlerinin artacağı ve böylece küresel düzeyde yaşanan işsizlik olgusu ile daha az karşı karşıya kalacağı görüşü son zamanlarda oldukça dile getirilmektedir.

Nitelikli ve süreç içerisinde yenilenen mesleki eğitimin, iş hayatının gelişmesinde de etkin bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ekonomik ve teknolojik dönüşümler meslek sayısını arttırmanın yanı sıra bazı mesleklerin yok olmasına ve yeni mesleklerin doğmasına sebebiyet vermektedir. Teknolojik değişimler nedeniyle değişen mesleklerle yeni oluşan mesleklerin öngördüğü bilgi, beceri ve yetenekler de değişmektedir. Bu çerçevede eğitim-öğretim, bilim ve teknoloji altyapısının geliştirilmesi ve sanayileşmeye yeni bir ivme kazandırılması önem taşımaktadır. Bu amaçla; bilim ve teknolojilerdeki gelişme ve değişmelerin toplumumuzun ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alanında kullanılması, bu gelişme ve değişmeleri mal ve hizmet üretimine yansıtabilecek insan gücünün yeterli sayıda ve nitelikte yetiştirilmesi zorunluluğu bulunmaktadır (Kılıç, 2007).

### **2.1.5. Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Yapısı ve Çıkarılan Yasalar**

Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin yasal dayanağı 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'dur. Bu kanunun günün koşullarında yetersiz kalması nedeniyle 4702 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel 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 Kanun'da Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kabul edilmiştir. Fakat 3308

Sayılı ve 4702 Sayılı kanunlar dışında mesleki eğitim ile ilgili hükümler içeren yasalarımız da mevcuttur. Mesleki eğitimi ilgilendiren hükümleri içeren bu yasalar;

- ◆ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu
- ◆ 1982 Anayasası,
- ◆ 4904 Sayılı İŞKUR Kanunu,
- ◆ 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'dur (Demirezen, 2006:10).

1973 yılında yürürlüğe giren *1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu*, eğitim sisteminin amaçlarından bir tanesi olan “ilgi ve yeteneklerini 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 sağlamak” ile mesleki eğitime de milli eğitimin amaçları arasında yer vermiştir. İlk kısımda bahsedilen milli eğitimin temel ilkelerinden “planlılık, fertlerin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme ve süreklilik ilkeleri” mesleki ve teknik eğitiminin ne biçimde olacağı hakkında bir fikir vermektedir. Mesela “Planlılık İlkesi” (m.14), aslında mesleki ve teknik eğitimin nasıl olacağını göstermektedir. Bu ilkeye göre, milli eğitimin gelişmesi için iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine yaraşır olan eğitim, insan gücü ve istihdam ilişkileri dikkate alınmalı ve ihtiyaç duyulan teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime önem verilerek planlanmalıdır (MEB, 1973). Mesleklerin derecelerinin ve her derecenin ünvan, yetki ve sorumluluklarının kanunla belirleneceği, her türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programlarının bu derecelere göre düzenleneceği, eğitim kurumlarının ise yer, personel, tesis, donatım, araç-gereç ve kapasitelerinin önceden belirlendikten sonra kurumların bu standartlara uygun olarak kurulması ve verimli işletilmesi bu ilkenin değındiğı hususlardır.

4904 Sayılı İŞKUR Kanunu ile istihdamın korunmasına, geliştirilmesine, yaygınlaştırılmasına ve işsizliğı önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak ve işsizlik sigortası hizmetlerini yürütmek üzere Türkiye İş Kurumu kurulmuştur. Bu kurumun amaçları ulusal istihdam politikasının oluşturulmasına ve istihdamın korunmasına, geliştirilmesine ve işsizliğı önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak, işsizlik sigortası işlemlerini yürütmektir. İşgücü piyasası verilerini, yerel ve ulusal bazda derlemek,

analiz etmek, yorumlamak ve yayınlamak, İşgücü Piyasası Bilgi Danışma Kurulunu oluşturmak ve Kurul çalışmalarını koordine etmek, işgücü arz ve talebinin belirlenmesine yönelik işgücü ihtiyaç analizlerini yapmak, yaptırmak. İş ve meslek analizleri yapmak, yaptırmak, iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri vermek, verdirmek, işgücünün istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik işgücü yetiştirme, mesleki eğitim ve işgücü uyum programları geliştirmek ve uygulamak, istihdamdaki işgücüne eğitim seminerleri düzenlemek. İşçi isteme ve iş aramanın düzene bağlanmasına ilişkin çalışmalar yapmak, işgücünün yurt içinde ve yurt dışında uygun oldukları işlere yerleştirilmelerine ve çeşitli işler için uygun işgücü bulunmasına ve yurt dışı hizmet akitlerinin yapılmasına aracılık etmek, istihdamında güçlük çekilen işgücü ile işyerlerinin yasal olarak çalıştırmak zorunda oldukları işgücünün istihdamlarına katkıda bulunmak, özel istihdam bürolarına ilişkin Kuruma verilen görevleri yerine getirmek, işverenlerin yurt dışında kendi iş ve faaliyetlerinde çalıştıracığı işçileri temin etmesi ile tarım işlerinde ücretli iş ve işçi bulma aracılığına izin verilmesi ve kaldırılmasına ilişkin işlemleri yapmak (TİK, 2003).

Milli Eğitim Sistemi içinde, ortaöğretime dayalı, en az dört yarı yılı kapsayan her kademedeki eğitim-öğretimin tümü olan yükseköğretimi düzenleyen *2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu*'nda mesleki eğitimi ilgilendiren hükümler ve mesleki ve teknik ortaöğretim sonrası mesleki eğitimin devam ettiği kurumlardan bahsedilmektedir.

Kanunun üçüncü maddesinde yer alan meslek yüksekokulları, belirli mesleklere yönelik ara işgücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarı yıllık eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanmıştır. Aynı madde içinde çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ile bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü uygulama ve araştırma merkezlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin, ilgi ve yetenekleri yönünde ülkesinin ihtiyaçlarına cevap verecek ve kendi geçim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin bilgi, beceri, davranış ve genel kültürüne sahip olmaları amaçlanmaktadır. Ana ilkelerinin yer aldığı 12.madde'de, üretim-işgücü-eğitim unsurları arasında dengenin sağlanması yer almaktadır. Yükseköğretim Kurumları (fakülteler, enstitüler, meslek yüksekokulları vs.), yörelerindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak, üretimde artışı

sağlayacak çalışma ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak, bununla ilgili kurumlarla işbirliği yapmakla görevlendirilmiştir. Madde 44'e göre yükseköğretim kurumlarında, iyi yıllık ön lisans azami olarak dört yılda ve dört yıllık lisans öğrenimi azami yedi yılda bitirilmelidir. Lisans öğrenimini tamamlamayanların veya tamamlayamayanların ön lisans diploması almaları veya meslek yüksekokullarına intibak ettirilmeleri Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanacak yönetmelik esaslarına göre düzenlenir. 03/04/1991 tarihinde yapılan değişikliğe göre ek madde 21'de, Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenen "Lise Mezunlarına Meslek Edindirme" (LİMME) programına katılıp meslek lisesi diplomasını alanlar ile mesleğe veya belli sanat dallarına yönelik programlar uygulayan liselerin mezunları aynı meslek veya sanat dalında bir yüksekokul veya meslek yüksekokuluna girmek istedikleri takdirde merkezi sınavla almış oldukları puanlara Yükseköğretim Kurulunun, meslek dalına göre tespit edeceği ölçü dâhilinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygun görüşü alınarak verilen artı puan verilir. Bu puan almış oldukları puanların % 40'ından fazla olamaz denilmektedir. 2001 yılında yapılan değişiklikle de her ilde en az bir "Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi" oluşturulması; vakıfların, sanayi ve hizmet sektörünün gereksinimi halinde herhangi bir üniversite veya ileri teknoloji enstitüsünden bağımsız meslek yüksekokulu kurabilmeleri; mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin isteğe bağlı olarak bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya en yakın programı uygulayan meslek yüksekokuluna sınavsız girebilmeleri ve meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin alanlarındaki lisans programlarına dikey geçiş yapabilmeleri sağlanmıştır (YÖK, 1981).

Mesleki ve teknik eğitimi düzenleyen ilk mesleki eğitim kanunu olan 2089 sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu 1986 yılında değiştirilerek günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir mesleki eğitim için çıraklık eğitimi, tam ve yarı zamanlı okul sistemi ve yaygın meslek eğitimi (meslek kursları) yaklaşımını benimseyen 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu kabul edildi. Bu kanun daha nitelikli bir eğitimi, özel sektörün katılımını, daha geniş kitlelere hitap etmeyi amaçlamaktadır. Bu kanun, sanayi-okul işbirliğini getirmiş ve mesleki eğitimin daha çok tercih edilmesini hedeflemiştir. 3308 sayılı Kanun mesleki eğitimin yapısını belirlemiş ve çıraklık eğitimini bir sisteme bağlamıştır. Bu kanun ile Alman modeli olan ikili (dual) mesleki eğitim sistemi uygulanmaya konulmuştur. Bu model, öğrencilerin haftanın iki günü

okullarda teorik eğitim sürdürürken diğer üç günde de iş yerlerinde pratik eğitim almalarını öngörmektedir (MEB, 1986).

### **2.1.6. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Alanında Yaşanılan Sorunlar ve Getirilen Çözüm Önerileri**

Küreselleşme dünyadaki mesafelerin gün geçtikçe önemini kaybetmesi ile ülkeler arasındaki sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik olarak daha bütünleşmesi olarak tanımlanabilir. Her ne kadar ekonomik, finansal küreselleşme olarak ortaya çıkmış olsa da küreselleşme; paranın ve sermayenin dünyada rahat dolaşımından daha fazla bir şeydir. Bunlarla birlikte, gelişen ülkelerin birbirine bağımlılık düzeylerinin artması da ülkelerin tüm kurumlarını etkilemektedir.

Teknolojik yenilikler; özellikle iletişim, bilişim ve üretim teknolojilerindeki değişimler ekonomik yaşamı etkilediği kadar sosyal yaşamı da etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Bu değişimi takip etmek, değişimlere uyum sağlamak, olumlu-olumsuz etkilerini en optimal bir biçimde değerlendirmek ve olumsuz etkilerinden korunmak için bilgi çok önem kazanmıştır. Dünya tarihine bakıldığında, günümüzde, bilginin tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar önemli olduğu görülmüştür.

Bilgi edinme, uygulama becerisi kazanma, yeni bilgi yaratma yeterliliğine sahip olmanın yolu eğitimden geçmektedir. Bilginin önem kazanması, ona sahip insanların başarılı olduğu anlamını getirmemektedir. Küreselleşmenin bir etkisi olarak da küreselleşen dünyada, bilgiye sahip olmanın yetmeyeceği, onu yorumlama ve uygulamaya geçirmenin daha önemli olduğu görülmektedir.

Ayrıca bugün bilgi teknolojisi, üretim faaliyetlerine katılmasıyla meydana gelen ürünlerin ekonomik ömrü bitmeden teknolojik ömrü bitmektedir. Bu gelişmelere uyum sağlamak firmaların birinci önceliğinde olmalıdır. Firmaların bu yarışa ayak uydurabilmeleri üretimde bilgisayar destekli üretim- tasarım-mühendislik gibi uygulamaları hayata geçirmeleri gerekmektedir.

Tüm bunların yanında ülkemizde mesleki ve teknik eğitimde yaşanan güncel sorunlar ve öneriler aşağıdaki gibidir (Kenar, 2005:86, Koçel 2004:102).

◆ Mesleki ve teknik eğitiminin yaygınlaştırılamaması ve toplum gözündeki itibarını kaybetmesi başta gelen sorundur. Mesleki eğitim kurumlarına öğrenci talebi de istenilen

düzyeyde olmadığından Türkiye’de eğitim genel eğitim ağırlıklı devam etmektedir (Kenar, 2005:86).

◆ Eğitim ile istihdam arasında zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Mesleki eğitimde teorik eğitimin yetersiz olması, okutulan öğretim programının güncel olmaması işgücü piyasasının talep ettiği nitelikte, değişen bilgi ve beceriye sahip ara işgücü yetiştirilememesine neden olmaktadır (Koçel 2004:102).

◆ Finans kaynak aktarımının yetersiz olması mesleki eğitim veren kurumlardaki teknolojik altyapının eksik kalmasına ve bireylerin eğitimlerinin gerektiği gibi verilememesine neden olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bütçesinde mesleki eğitime yetersiz kaynak aktarılmakta ve ayrılan kaynakta etkin kullanılmamaktadır.

Mesleki eğitim genel eğitime göre daha pahalı bir eğitim olduğundan mali kaynak aktarımındaki yetersizlik eğitim malzemelerinin yetersiz kalmasına yansımaktadır. Mesleki eğitim için gerekli araç ve gereçler, malzemeler, kitaplar güncellenememekte, kullanılması gereken yeni teknolojilerden yararlanılamamaktadır.

◆ Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev alan eğiticilerin mesleki becerileri ve bilgileri zaman içersinde sanayiden ve gelişen teknolojiden kopuk olmaları nedeniyle yetersiz kalmaktadır (Koçel 2004:104).

◆ Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile işletmeler arasında işbirliği eksikliği vardır. İşletmelerin önem vermemesi nedeniyle öğrenciler, aldıkları eğitimi pratiğe dōkebilecekleri staj imkanı bulamamaktadır. Eğitim kurumları ile işletmeler arasında diyaloglarında eksiklik vardır (Koçel 2004:87).

◆ Çıracılık eğitimine 4702 sayılı Yasa ile getirilen yenilik ile on dokuz yaşından büyük kişilere çırac olma olanağı tanınmıştır. Bu düzenleme mesleki eğitim yaşını yükselterek niteliksiz işçilere mesleki eğitim kazandırmaya amaç edinmiştir. Ancak bu kişilerin çırac adı altında işçi olarak çalıştırılmasını neden olmuştur. İşçi olarak çalışmalarına rağmen işçilerin sahip olduğu haklardan yaralanamamakta ve emeklilik sigortasına tabi olmadan çalışmaktadırlar (Yücesoy, 2006:82-83). Teknik eğitim çalıştayını [(TEÇ) 2013] raporuna göre işletmelerde beceri eğitimi ucuz işgücünün sağlanması olarak görülmüştür. Ücret, çalışma saatleri ve olumsuz çalışma ortamını açısından sömürü ortamını yaratılmıştır (TEÇ, 2013).

- ◆ Mesleki lisesi öğrencilerine meslek yüksek okullarına sınavsız giriş imkânı sağlanmaktadır. Ancak meslek lisesi öğrencileri için kendi alanlarında veya diğer bölümlerde üniversiteye devam etmeleri katsayı uygulamasından dolayı zorlaşmaktadır.
- ◆ Teknik öğretmen yetiştiren fakültelerdeki yetersizlikler de mesleki ve teknik eğitim kalitesinde önemli belirleyici bir noktadır. Öğretmenlerin sosyal ve özlük hak kayıpları, ücretlerindeki yetersizlikler, meslek alanındaki bilimsel ve teknik gelişmeleri takip edememe ve bu yönde hizmet içi eğitimin eksikliği gibi birçok neden de doğrudan eğitim seviyesine olumsuz yansımaktadır (TEÇ, 2013).
- ◆ Teknolojik yetersizlikler içinde bulunan mesleki ve teknik eğitim programları çalışma yaşamından kopuk bir eğitim sunmaktadır. Bu okullarda her tür araç-gereç donanımı, ders kitapları ve programlar güncellenmeden kullanılmaktadır. Mezun öğrenciler niteliği zayıf tekniker ve teknisyenler olarak görülmekte ve birçoğu piyasada çalışmamakta ya da alanı dışında düşük gelirli işlerde çalışmaktadır (TEÇ, 2013).
- ◆ Mesleki eğitimin daha çok toplumun düşük gelirli, eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları tarafından tercih edildiği görülmektedir. Bu okullardan mezun olanlar “ara işgücü” olarak görülmekte ve düşük gelirli işlerde çalışmaktadırlar. Bu nedenle bu okulların ayrımcı bir işlev üstlendikleri söylenmektedir (TEÇ, 2013).

Mesleki eğitimin toplumdaki algılayışı, eğitim ile istihdam arasındaki bağlantının kurulamaması, mali kaynakların yetersiz olması ve etkin kullanılmaması, eğitim kurumu ve işletme işbirliği, öğreticilerin yetersizliği başlıklarında toplanan sorunlara sivil toplum örgütlerinin bazı çözüm önerileri olmuştur. Bu öneriler bazıları şöyledir:

- ◆ Mesleki eğitim kurumlarının gerekli yerlerde açılması, yaygınlaştırma politikası nedeniyle ihtiyaç olunmayan yerlere açılmaması ve mesleki eğitimin öğrenciler arasında tercih edilir bir eğitim türü olmasını sağlamak gerekir. Bireyin ekonomik, sosyal ve psikolojik durumuna uygun; ilgi ve yetenekleriyle ilişkili bir meslek seçiminin yapılmasına elverişli bir sistem oluşturulmalıdır. Bunun için ilköğretim düzeyinde mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri verilmelidir (TİSK, 2004:19).
- ◆ Mesleki eğitimi uzun vadeli bir bakışla ele almak gerekmekte, ortaöğretimi mesleki eğitim ağırlıklı yapılandırılmalı ve devlet ile işçi ve işveren kesimlerinin dâhil olduğu



değişen beklentilerle uyumlu bir mesleki ve teknik eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Aynı zamanda mesleki eğitim kurumlarının, mezunlarının piyasadaki durumlarını izleyerek kazandırdıkları mesleki yeterlilikler ile iş hayatının uyumlu olup olmadığı belirlenerek eğitim sistemi düzenlenebilir (Koçel 2004:105).

◆ İşletmeleri sisteme dâhil ederek, eğitim ortamı olarak algılanması gerekmektedir. Öğrencinin teknik yeterlilik, işletme yönetimi ve işletmenin iç düzenlemesi alanında yeterlilik kazandırılması, mesleği ve genel kültürü açısından yaratıcılığı destekleyici bilişsel dünya imkânı sağlanması için bu diyalog gereklidir. İşletmelerde sağlanan pratik eğitim, öğrencilere çalışma tekniklerini öğretmek öğrencilerin, mesleksi bir kişilik ve mesleğine karşı özgüven kazanmasında da etkili olacaktır (Friedrich, 1997:16). İşletmelerde de beceri eğitimi planlanmalıdır. Okul ve işletme arasında görev paylaşımı yapılmalı ve beceri öğretiminde ilerleme olup olmadığının tespit edilmesi için düzenli denetimler yapılmalıdır.

◆ Tecrübeli ve eğitim için istekli öğretici personelin işletmelerde yer alması ve bu kişilerin düzenli olarak bu eğitimleri tekrarlanarak bilgilerinde güncelleşme sağlanmalıdır. Mesleki eğitim kurumlarındaki öğretmenler ile işletmelerdeki öğretici personel, iletişim halinde olmalıdır ki iletişim ile öğretmenler değişen teknolojiden haberdar olabilsinler.

◆ Gelişmiş mesleki eğitim için gerekli olan araç ve gereçler zaman içerisinde yenilenmelidir. Yeni teknolojilerin kullanıldığı mesleki eğitim kurumları oluşturulmalıdır (Koçel 2004:105).

### **2.1.7. Meslek Algısı**

Psikologlara göre Meslek algısı; nötr etkisi olan bir faktör değildir; gerek kişilerin kendileri hakkındaki kanaatlerini gerekse diğer insanların ilgili meslek mensuplarına dair algılarını etkiler. Bu algılar kişilere bağlı olarak olumlu ya da olumsuz nitelikte olabilir. Oluşan ve sağlıklı veya sağlıklı olmayan bu duyguları, her ikisi birleşerek de davranışlara güçlü bir biçimde tesir eder biçiminde tanımlamışlardır.

Mesleklerin sahiplerine etkisi en çok yetki ve fonksiyon algısıyla ortaya çıkar. Yetkinin ve işlevin nasıl algılanıp algılanmadığı konusu ilgili meslekten etkilenip

etkilenmemeyi sağlayan en gcl amil olara işlev görür. rn. Öğretmenler, “doktoru da subayı da biz yetiştirdik” derken çiftçiler de “ domatesi yemeseniz, kışın portakalın suyunu sıkıp imeseniz ne doktorun önemi kalır ne de eğitimin” diye düşünürler. Bu tarz abartıcı ve indirgemeci meslek adlıları akabinde takınılan tavırlar en azından bir kısım meslek mensuplarında ortak yahut benzeşik bir yapının/karakterin oluşmasına yol açabilmektedir. Sonradan edinilmiş bu meslek odaklı karakter. Çoğu kişide kişisel nitelikli şahsi karakterlerin bile önüne geçebilmektedir. Bu sebeple pek çok kişi özünde sıcak ve mütevazi bir yapısı olduğu halde sonradan edindiği suni nitelikli son derece soğuk “mesleki karakter” nedeniyle yirmi dört saat ortalıkta buzdan oluşmuş ruh gibi dolaşabilmektedir (Güllü, 2013).

### **2.1.8. Mesleki ve Teknik Eğitimde ğretmen Yetiştirme**

Eğitimin her alanında olduğu gibi mesleki eğitimde de kalite, bu eğitim hizmetini gerçekleştiren bütün paydaşların nicelik ve niteliklerine bağlıdır. Türkiye’de mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitime yönelik orta ğretim kurumları iki ana kategoride toplanmaktadır: Meslek Liseleri ve Teknik Liseler. Meslek Liselerinin bütün alanları temel eğitimini tamamlayan herkese açıktır. Teknik Liseler ise, Meslek Liselerindeki ilk yılını başarıyla tamamlayan öğrencileri almaktadır. Anadolu Meslek Liselerinde 1 yıllık hazırlık sınıfında yabancı dil öğretilmekte,  yıllık mesleki eğitim bunu izlemektedir. Teknik Liseler, mesleki eğitim ğretim programlarıyla birlikte, genel liselerin fen kollarında uygulanan eğitime benzer bir eğitim vermektedir. Dolayısıyla, bu okullara devam eden öğrencilerin yüksek öğrenim şansları daha fazladır (TEKEV, 2007).

Yüksek ğrenimde Mesleki Teknik Eğitim iki yıllık Meslek Yüksekokulları ve 2009 yılında kapatılan mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasından sonra kurulan dört yıllık sanat ve tasarım, teknoloji ve turizm fakülteleri aracılığıyla yürütülmektedir. İki yıllık meslek yüksekokulları sanayinin ihtiyaı olan ara eleman (Tekniker) ihtiyaını sağlamaya yönelik olarak kurulmuşlardır.

Bu fakülteler “geleceğin katılımcı paylaşımcı, özgün, estetik değerlere sahip ve mesleki açıdan yetkin bireyleri yetiştiren, uluslararası düzeyde tanınan, araştırmacı

kimliği ön plana çıkan yenilikçi, sürekli gelişmeye açık, bilgiye erişme yollarını gösteren, aktif öğrenmeyi ilke edinmiş ülke içerisindeki her türlü gelişim sürecinde önderlik rolü üstlenen, paydaşları ile etkili bir iletişim ve işbirliği yapabilen ve yaşam boyu öğrenim yollarını bilen bireyler yetiştiren bir fakülte olmak” vizyonu ile ülkemizde mesleki eğitim veren yüksek öğretim kurumlarıdır. Bu kurumların asıl amaç ve vizyonunda mezunlarını sanayide kalifiyeli eleman olarak istihdam etmek olsa da bu fakültelerden mezun olduktan sonra öğretmen olmak isteyenler eğitim fakültelerinde pedagojik formasyon alarak öğretmen olarak atanabilmektedirler (TEKEV, 2007).

## **2.2. AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ**

Amerika’da genel eğitim sistemi, eğitimde yönetimi yerel yönetimlere (eyaletlere) devretmiş bir sistemdir. Her eyalet kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde örgütlenme ve çalıştırma hak ve sorumluluğuna sahiptir. Buna göre ABD’de teorik olarak 50’nin üzerinde farklı eğitim sisteminin bulunduğu söylenebilir (Bolay ve diğerleri, 1996: 98).

Eyalet düzeyinde eğitim konusunda çözülemeyen sorunların ortaya çıkması durumunda federal düzeyde arayışlara başvurulur. Bir başka ifadeyle, federal hükümetin eğitimle ilgilenmesi kurallarla ve yasalarla belirlenmiş değildir. Eğitim konusunda federal hükümetin formal bir işlevinden bahsetmek mümkün değildir (Erdoğan, 1997: 75).

Amerika Birleşik Devletleri’nde eğitim sistemi üç ana bölümden oluşmaktadır

- İlköğretim (Okulöncesi ve Temel Eğitim)
- Ortaöğretim
- Ortaöğretim sonrası eğitim kademeleri (Bolay ve diğerleri, 1996:99).

Zorunlu eğitim süresi eyaletlere göre 10 yıl ile 13 yıl arasında değişmektedir. Burada temel mantık zorunlu eğitimin en az 10 yıl olmasıdır (Ültanır, 2000:80). Yine eyaletlere bağlı olarak zorunlu eğitim 5, 6 veya 7 yaşında başlamaktadır (Bolay ve diğerleri, 1996:99).

Mesleki eğitim genelde liseden sonra iki yıldır ve yüksekokullar sistemi içerisinde yer alır. Bununla birlikte lisenin 11. ve 12. sınıflarında mesleki eğitime yönelmek isteyen öğrencilere bazı özel amaçlı liseler ve büyük meslekî teknik okullar ortaöğretim düzeyinde teknik programlar uygularlar. Bu öğrencilere diplomanın yanı sıra, mesleki yeterlik belgesi de düzenlenmektedir (Ültanır, 2000: 83; Bolay ve diğerleri, 1996:100).

Teknik eğitim ise ortaöğretim sonrası düzeyde okullaşmıştır. Teknik eğitimde yeterliğe sahip olabilmek için 2 yıllık yükseköğretim programlarına devam etmek gerekmektedir. Öğrenci, ön lisans seviyesindeki bu eğitimden sonra 4 yıllık bir yükseköğretim kurumuna geçebilir.

Amerika’da yüksek öğretim sistemine bakıldığında çok güçlü ve sistemli bir yapıyla karşılaşmaktayız. Sistem üç tip kurum ile yürütülmektedir. Bunlar; (Ataünal, 1994)

- Önlisans veren toplum ve meslek yüksekokulları (Junior or Community Colleges-Vocational Technical Institutions)
- Lisans derecesi veren 4 yıllık müstakil yüksek okullar (Kolejler)
- Üniversiteler

Öğretmen eğitimi programları üzerine araştırmalar yapmak amacıyla olan Ulusal Standartlar Saptama Konseyi bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi yapan üniversite ve programlara her aday kabul edilmez. Kabulden önce öğretmenin niteliklerini oluşturacak birtakım özel beceriler, anlayışlar ve kişisel özelliklere sahip olup olmadıklarının saptanması gerekli görülmektedir. Bununla ilgili Öğretmen Eğitimi İçin Standartlar Saptama Konseyi şu esası belirlemiştir:

“Kurumlar öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci kabulünde hem objektif hem de subjektif ölçütler uygular” (Ataünal, 1994: 106). “ABD’de Öğretmenlik Lisans Programlarına Kabul Ölçütleri tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: ABD’de Öğretmenlik Lisans Programlarına Kabul Ölçütleri Tablosu

Ölçütler	Öğretmen yetiştiren kurumlarda kullanılan % oranı
En az not ortalaması(4 üzerinden 2,5)	%87
Tavsiye mektupları	72
Konuşma metni	48,8
Başvuru öncesi mülakatı	41,3
Yazılı dil testi	38
Fiziki sağlık raporu	19
Standart testler	19
Davranış ile ilgili testler	19
Kişilik testleri	10
Psikolojik sınav	6,6

**Kaynak:** Ataünal, A. (1994). *Türkiye’de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, s.107.

Tablodan da anlaşıldığı üzere Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenlik lisans programlarına kabul ölçütlerinde üniversitelerin %87’si not ortalamasını dikkate almaktadır. Bunun yanında üniversiteler sırasıyla tavsiye mektupları (%72), konuşma metinlerini (%48,8), başvuru öncesi mülakatı (%41,3) ve yazılı dil testi(38) ile öğrenci almaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde Mühendislik Fakülteleri, teorik bilgilerle donatılmış tasarım kabiliyetleri ön plana çıkan elemanlar yetiştirmekte, Teknoloji Fakülteleri ise teorik bilginin yanı sıra uygulama becerisi ön planda olan teknik elemanlar yetiştirerek sanayinin nitelikli eleman ihtiyacını karşılamaktadırlar. Ayrıca ABD’de Teknoloji Fakültesi mezunlarından bir kısmı ihtiyaçlar doğrultusunda, pedagojik formasyon eğitimi alarak orta dereceli Mesleki Teknik Eğitim kurumlarında Teknik Öğretmen olarak görevlendirilmektedir. Teknik Öğretmen olarak görevlendirilen Teknoloji Fakültesi mezunlarında belirli bir süre endüstri tecrübesi olma şartı da aranmakta olup, endüstride çalışma süreleri meslek alanları ve eyaletlere göre farklılıklar gösterebilmektedir (Ünlüeser: 2007:44).

### **2.3. AVRUPA BİRLİĞİ(AB) ÜLKELERİNDE MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETMEN EĞİTİMİ**

Avrupa Birliği (AB) ülkelerinin mesleki eğitim sistemini incelediğimizde, birçoğunda meslek derslerinin teori öğretmenleriyle uygulamalı derslerin öğretmenleri birbirinden ayrılır. Meslek derslerine eğitimci olabilme şartları ülkeden ülkeye

değişiklik gösterir. Mesleki derslere girebilmek için üniversite mezuniyetiyle birlikte tamamlayıcı pedagojik kurs almış olmak gerekmektedir.

Çek Cumhuriyeti'nde, Polonya'da, Romanya'da ve Slovakya'da üniversite mezuniyetinden sonra 6 – 10 aylık okul tabanlı bir stajyerlik dönemi geçirmek gereklidir. Bulgaristan'da ise tamamlayıcı pedagojik eğitim olmaksızın yalnızca üniversite mezuniyeti yeterlidir. Türkiye'de meslek öğretmenlerinin dört yıllık bir üniversitenin teknik ve mesleki eğitim fakültesinin meslek öğretmenliği bölümünden mezun olma şartı vardır. öte yandan Litvanya'da, öğretmenlerin öğretim yapacakları öğrencilerden yalnızca bir derece daha yüksek eğitim almış ve pedagoji kursunu tamamlamış olmaları yeterlidir (MEB, 2013).

Polonya, Romanya, Slovakya ve Slovenya gibi pek çok ülkede, uygulamalı (endüstriyel) derslerin eğitimcilerinin meslek yüksek okulundan mezun olmaları ve pedagojik kursunu tamamlamış olmaları gereklidir. Bulgaristan'da ise herhangi bir pedagojik hazırlık aranmaz. Estonya, teorik ve uygulamalı derslerin öğretmenleri arasındaki ayrımı kaldırmaya karar vermiş ve Eylül 2003'ten sonra tüm öğretmenlere yüksek eğitimi almış olma, pedagojik geçmişe sahip olma ve sektörde en az iki yıllık iş deneyimine sahip olma zorunluluğunu getirmiştir. Konuyla ilgili yüksek öğretimin mümkün olmadığı alanlarda, bu gereklilik üniversite düzeylerindeki pedagoji kursları yoluyla karşılanmaktadır (MEB, 2013).

Gelecekte meslek öğretmenlerine ve eğitimcilerine duyulan talebin çoğu ülkede mesleki eğitime ve öğretime olan ilginin azalmasına ve gittikçe daha küçük yastaki öğrencilerin meslek okullarına girmeye başlamasına bağlı olarak düşmesi beklenmektedir. Sonuç olarak, seyrek olarak rastlanan bazı durumlar ile bilgi ve iletişim teknolojisi ve yabancı diller gibi genel konular haricinde, meslek öğretmenleri ve eğitimcileri açısından genel bir eksiklik bulunmaktadır. Romanya ve Türkiye'de ise bunun tersi bir eğilim vardır. Romanya'da sınıf boyutunu ve öğretim yükünü azaltma politikası nedeniyle öğretmenlerin sayısında bir artış olması beklenmektedir. Türkiye'de meslek eğitime alım artacağı için, daha fazla öğretmene gereksinim duyulması beklenmektedir.

Son on yıl içinde, öğrenci /öğretmen oranı düşmeye başlamıştır. Bu oranı Litvanya'da 10, Bulgaristan'da 11, Slovenya'da 12 ve Romanya'da 17'dir ve tüm

ülkelerde gittikçe daha da azalmaktadır. Estonya'da bu oran 12'dir; ancak mesleki eğitime alımının artırılmasına bağlı olarak 2004 yılı içinde 16'ya çıkması beklenmektedir. Teknik eğitim alanında Çek Cumhuriyeti ve Slovakya'da bu oran sırasıyla 11 ve 8, mesleki eğitimde ise 18 ve 16'dır (MEB, 2013).

Neredeyse tüm ülke raporlarında, özellikle düşük maaş düzeyi nedeniyle meslek öğretmenliğinin çekiciliğinin ve prestijinin azaldığı belirtilmiştir. Bu, öğretmenlik yapmanın ilk tercihten çok işsizliğin alternatifi olduğu bir durum yaratmış ve bu mesleği genç insanlar için çekici kılmak zorlaşmıştır. Bu durum, pek çok ülkede mesleki eğitime öğrenci alımının düşmesine bağlı olarak ortaya çıkan boş açık kadrolar nedeniyle daha da kötüleşmiştir. Türkiye bu kurala istisna oluşturmaktadır; ancak bunun esas nedeni, buradaki üniversite programlarına girişin fazlasıyla rekabetçi olması ve meslek öğretmenliğinin üniversite mezuniyeti yoluyla elde edilmesidir (MEB, 2013).

Çoğu durumda maaş düzeyleri, ekonominin genel maaş düzeyinden daha düşüktür. Bulgaristan, Estonya, Romanya ve Slovakya'nın durumu bu şekildedir. 2000 yılı itibarıyla Slovakya'nın oranı %79 (1991 yılında %94'tür), Bulgaristan'ın oranı ise %94'tür. Polonya'da maaş düzeyinin % 85'idir ve Litvanya'da bu oran %91'dir. Slovenya'da bu düzey, ekonominin genel maaş düzeyinden daha yüksektir; ancak kamu maaşlarının düzeyinden daha düşüktür (MEB, 2013).

Ayrıca bu mesleğin prestijindeki düşüş de öğretmen nüfusunun yaslanmasına yol açmıştır. Litvanya'daki öğretmenlerin %73'ünün iş deneyimi 10 yılın üzerindedir ve Slovenya'nın yaş ortalaması 50'dir. Estonya'daki meslek öğretmenlerinin %20'si emeklilik yaşına ulaşmış durumdadır. Burada öğretmenlik mesleğinde ağırlık olarak kadınlar yer alır. Bulgaristan'da tüm meslek öğretmenlerinin ve eğitimcilerinin %70'i kadındır; bu oran Slovakya'da %68, Çek Cumhuriyeti ve Estonya'da ise %60'tır. Uygulamalı derslere giren eğitimcilerin oranı genellikle daha düşüktür. Bu ülkeler, yeni öğretmenler istihdam edebilmek için farklı yollar tercih etmişlerdir. Estonya, Litvanya ve Slovakya'da ise öğretmen istihdamı tamamen okul düzeyinde yerleştirilmiştir. Slovenya'da yeni bir öğretmen ise alınmadan önce okul müdürü işten çıkarılmış öğretmenlerin kayıtlarına başvurmaktadır. Bunun aksine, Romanya ve Türkiye'de ise alma görevi merkezi olarak eğitim bakanlıkları tarafından gerçekleştirilir. Ülke raporlarına göre, okulların personel gelişim planları hemen hemen hiç yoktur ve

olanlarda da yıllık genel okul gelişim planının çok küçük bir kısmını oluşturmaktadır. Genel olarak Polonya dışındaki hiçbir ülkede, endüstride çalışan insanların öğretmenlik mesleğine geçiş yapmaları için herhangi bir sistem yoktur. Polonya’da işverenlerin haftada 6 saat veya ayda 24 saat için çalışanlarını yarı zamanlı öğretmenliğe göndermeleri zorunludur (MEB, 2013).

### **2.3.1. AB Ülkelerinin Eğitim Politikası**

Avrupa Birliği (AB), 27 üye ülkeden oluşmaktadır (MEB, 2013). AB’ye üye ülkelerin eğitim sistemlerinde kültürel ve tarihsel değerlerden kaynaklanan çeşitli farklılıklar vardır. Fakat bu ülkelerin eğitim sistemlerinde aynı yönde gelişim olduğu da gözlenmektedir (Gülcan, 2005: 31). Eğitim sisteminde ise yönetim yapısının önemli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Her ülkenin kendisine özgü bir eğitim sistemi yönetim yapısı vardır.

AB Ülkelerinde, genel olarak eğitim politikalarının belirlenmesinden Eğitim Bakanlıkları sorumludur. AB ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapılarında bazı farklılıklar olmakla birlikte, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin yönetim yapılarında önemli benzerlikler de bulunmaktadır. Küreselleşmenin önemli etkisi ile özellikle aynı yönde gelişmelerin hız kazandığı söylenebilir. AB ülkelerinde eğitim sisteminin yönetimi, genel olarak ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde yapılandırılmıştır. AB ülkelerinde eğitim yönetiminde yerel yönetimlere önemli yetkiler verilmiştir.

Yükseköğretim ve öğretmen eğitimi açısından AB ülkeleri ile Türkiye’deki yapının benzerlikleri vardır. Üniversitelerde, rektör, senato, dekan ve çeşitli kurullar yönetimden sorumludur. Öğretmen eğitimi, hem AB ülkelerinde hem de Türkiye’de genel olarak yükseköğretim kurumlarında lisans ve lisansüstü düzeylerde verilir. Okul yöneticilerinin atanmasında ise farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. Erginer (2006:2)’in belirttiği gibi AB ülkelerinin ortak bir eğitim politikasına sahip olmadığı söylenebilir; ancak eğitim sistemlerini yeniden düzenleme girişimlerinde, eğitimde işbirliği için bazı programları da uygulamaya koymuşlardır.

Türkiye’de AB’ye uyum sürecinde eğitim alanında çeşitli çalışmalar yapıldığı ve bazı önemli gelişmelerin olduğu bir gerçektir. Ancak bu çalışmaların şu aşamada arzu



edilen düzeyde olduğunu söylemek zordur. Türkiye’de eğitim sisteminin, oldukça merkezi bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Türkiye’de, merkezi yönetimdeki bazı yetkilerin okullara ve yerel yönetimlere aktarılmasında yarar vardır. Çünkü karar sürecine katılımın sağlanması, alınan kararların uygulanabilirliğini artıracaktır söylenebilir. Velilerin, sivil toplum örgütlerinin, okul çalışanlarının, öğrencilerin ve yerel yönetimlerin söz sahibi olduğu kurullar oluşturulabilir. Eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeler ve ülke koşulları dikkate alınarak, Türkiye Eğitim Sisteminin yönetim yapısı ile ilgili çeşitli yenilikler yapılmalıdır (Gedikoğlu, 2005:79).

### **2.3.2. Avrupa Birliği’nde Eğitim Boyutu ve Mesleki Eğitim Politikaları**

Avrupa Birliğine üye ülkeler arasında eğitim alanında işbirliği sağlamak için Avrupa Birliği Antlaşmasınının 149. ve 150. maddeleri temel alınarak 1995 yılında Socrates Program başlatılmıştır. Socrates Programı sekiz eylem alanından oluşmaktadır: (1) *Erasmus* (yükseköğretim), (2) *Comenius* (örgün eğitim), (3) *Grundtvig* (yaygın eğitim), (4) *Minerva* (açık-uzaktan eğitim), (5) *Lingua* (Avrupa dilleri eğitimi), (6) *Observation and Innovation* (eğitim sistemlerinin/politikalarının izlenmesi ve bu alanlarda yenilik), (7) *Joint Actions* (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), (8) *Accompanying Measures* (diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleri). Socrates Programı tüm düzeylerde eğitimde Avrupa boyutunun güçlenmesini, eğitimin tüm alanlarında fırsat eşitliği oluşmasını ve üye ülkelerde işbirliği içerisinde yürütülecek bir dizi etkinlik yoluyla eğitimde kalitenin gelişmesine katkı yapmayı amaçlamaktadır. Türkiye de Socrates Programının bu eylem alanları içerisinde yer almaktadır ve olabildiğince işbirliği yapmaya çalışmaktadır. Avrupa Birliği eğitim programları içerisinde, ayrıca, mesleki eğitim alanında işbirliğini sağlamak ve politikaları ve uygulamaları desteklemek için *Leonardo da Vinci* ve gençlerin bireysel çalışmalarını desteklemek ve iletişimlerini sağlamak amacı ile kurulmuş *Youth* Gençlik Programı da yer almaktadır (Gedikoğlu, 2005:68).

17-18 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon’da toplanan Avrupa Birliği Konseyi toplantısında “dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisine ve daha iyi iş olanakları ve sosyal uyumun sağlandığı, sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip bir Avrupa yaratmak” biçiminde bir hedef belirlenmiştir (MEB, 2000).

Daha sonra, 2002 yılında Barselona’da toplanan Avrupa Konseyi, Lizbon Sürecinin önemini yeniden vurguladıktan sonra “2010 yılına kadar Avrupa’ya eğitim ve öğretim sistemleri bakımından dünyanın lideri haline getirmek” biçiminde bir hedef ortaya koymuş ve sistemleri uyumlaştırmak, işbirliğini ve kaliteyi yükseltmek, Birliğe üye ülkelerin vatandaşlarının eğitim amacı ile dolaşımına olanak sağlamak ve yaşam boyu öğrenme fırsatına ulaştırmak gibi hedefler saptamıştır (MEB, 2002). Ayrıca, bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için gereksinme duyulan alanlarda yenilik ve reformların yapılması, hayat boyu öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve Avrupa’nın bir eğitim ve öğretim alanı haline getirilmesinin gerektiği üzerinde durulmuştur.

Türkiye Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde birçok alanda olduğu gibi eğitimde de gerekli yasal düzenlemeleri yapmaktadır. Ancak, bu süreç içerisinde yasal düzenlemelerin yapılmış olması yeterli değildir. Ayrıca, AB müktesebatı içerisindeki mevzuat uyumunun da ilgili kurumlarca sağlanması gerekmektedir. Bu ise uzun ve yorucu uğraşlar gerektirmektedir. Örneğin, ERASMUS programı çerçevesinde Türk üniversiteleri Türkiye ve Avrupa’daki üniversiteler arasında öğrenci geçişlerini kolaylaştırmak, karşılıklı olarak diplomaları tanımak ve eğitimin içeriğinde birliktelik oluşturmak için uzun süreden beri Avrupa Kredi Transfer Sistemine (AKTS) uyum çalışmaları yapmaktadırlar ve çalışmalar henüz tamamlanmış değildir.

Avrupa’da geçerli normlara ve standartlara uyumda çeşitli kültür ve anlayış farklılıkları ile karşılaşacağımız bir gerçektir. Örneğin, Türk eğitim sisteminde geçerli olan güvensizlik, yoğun kontrol ve sistem yerine bireyi suçlama üzerine kurulu denetim anlayışının Avrupa’da geçerli olan güvene, beyana ve sorumluluğun eğitim hizmetini üretende olduğu bir sistemle değiştirilmesi çok uzunca bir zaman ve mentalite değişikliği gerektirmektedir. Bu yüzden de, uyum sürecinde sabırlı olmak ve yılmamak her şeyden önemlidir (Gedikoğlu, 2005:67).

### **2.3.2.1. Avrupa Birliği’nde Mesleki ve Teknik Eğitim Modelleri**

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimler AB’ye üye ülkeleri ekonomik, siyasi ve kültürel alanlar dışında eğitim alanında da ortak çalışmalar yapmaya ve ortak politikalar geliştirmeye yöneltmiştir. Eğitim politikaları, bir ülkenin

eğitim sisteminin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve o ülkede eğitim ile ilgili neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi için önemlidir. AB'nin üye ülkeler arasında yaptırma zorlayan ortak bir eğitim politikası olmamasına karşın üye ülkelerin eğitim sistemleri arasında ortak ilkelerin benimsenmesi desteklenmektedir. Bu konuda gerekli uyumlaştırma çalışmaları yapılmakta, ülkelerin kendi özelliklerini koruyarak ortak bir eğitim sistemi geliştirmeleri yönünde düzenlemeler yapılmaktadır (Sayın, 2004). Gültekin ve Anagün (2006)'e göre, birliğin eğitim alanındaki temel yaklaşımı, üye ülkelerin belirlenen genel ilkeler ve göstergelerle çelişmeyecek biçimde kendi eğitim sistemlerini düzenlemeleri yönündedir.

### 2.3.2.2. Almanya'daki Genel-Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli

Almanya'da Eğitim-Kültür konusunda merkezi bir Eğitim Bakanlığı yoktur. Kültür Bakanlığı Sürekli Konferansı, Federal Eğitim ve Bilim Bakanlığı, Alman Rektörler Konferansı örgütleri vardır (Demirel,2000,s.104). Almanya'nın bu örgütlenme sisteminde eğitim sistemi genel olarak tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3. Almanya Eğitim Sisteminin şeması

ALMANYA EğİTİM SİSTEMİNİN şEMASI	
YAş	
19	MASTER / DOKTORA ÜNİVERSİTE
18	MYO
17	Mesleki Eğitim
16	AKADEMİK LİSE
15	GENEL LİSE
14	MESLEKİ VE TEKNİK EğİTİM
13	TEMEL EğİTİM OKULU
12	KARMA OKUL
11	YÖNLENDİRME SINIFLARI
10	
9	
8	İLKÖğRETİM
7	
6	
5	
4	ANAOKULU
3	

(Kasapçopur, 2007:70)

Tablo 3'te görüldüğü gibi mesleki ve teknik eğitim orta öğretim zamanında başlamakta üniversite ve meslek yüksekokulları ile ileri mesleki eğitim verilmektedir. Toplumun öncelikli olduğu ve toplumsal güvenliğin ilk olarak geliştiği yer olan Almanya'da sosyal birliğin kuralları nadiren politikacılar tarafından oluşturulmaktadır. Bu kurallar, sosyal tarafların detaylı bir şekilde hazırlanması, kendilerinin koyması ile belirlenmektedir. Sosyal taraflar bu konuda oldukça aktif bir rol oynamaktadır.

Devlet, sermaye ve işçi arasındaki iletişim yoluyla yeni, bağımsız bir alt sistem olan İkili Mesleki Eğitim Modeli'nin kendisine ait bir yapısı ve kendisinin yürüttüğü kuralları bulunmaktadır. Mesleki eğitimin içeriği devlet, işveren ve sendika tarafından belirlenmekte ve mesleki eğitim genel eğitim sektörünün dışında kalmaktadır. Bu modelde, işletmeler birincil eğitim yeridir ve önceden belirlenmiş sıra ile işletme ve okullarda eğitim sürdürülmektedir. Gençler stajyer statüsüyle işletmelerde yer almaktadırlar. Aynı zamanda bu gençler mesleki eğitim okullarında da eğitim görmektedirler (Greinert, 2004:22). Kariyer çizelgesi ve eğitimin kurallarına işveren, işçi sendikaları ve devlet tarafından beraberce karar verilir ve parlamento tarafından da yasalaştırılmaktadır. İkili mesleki eğitim modeli geleneksel, ustalık temelli bir geçmişe sahiptir.

Mesleki eğitim verilen okullar kamu sektörü tarafından finanse edilir. İşletmelerin mesleki eğitim için yaptığı masraflar, vergi amacıyla işletim masrafı olarak ilan edilir. Ayrıca işletmeler stajyerlerine çalışmalarını karşılığında yevmiye verirler (Wollschlager ve Guggenheim, 2004:9).

Almanya'da Fachhochschule, meslek yüksek okulu anlamına gelmekle birlikte, üniversite ile aynı statüde görülür. Verilen eğitimin üniversite eğitiminden farkı, daha çok uygulama odaklı oluşudur. İngilizce olarak 'University of Applied Sciences' olarak anılan Fachhochschuleler Almanya'da hem yerli hem yabancı öğrencilerden büyük ilgi görmektedir. Fachhochschule mezunları, iş piyasasında da çabuk ve zorlanmadan iş bulabilmektedir.

Eğitim Sözleşmesi; Şirket içi eğitim yerlerinin sağlanmasında sürekli olarak karşılaşılan gergin durum karşısında, Federal hükümet ve büyük ticaret birlikleri 2004 yazında Almanya'da "Meslek Eğitimi ve Vasıflı İşgücünün Geliştirilmesine yönelik

Ulusal Sözleşme” yi (Almanya’da *Nationaler Pakt für Ausibildung und Fachkräftenachwuchs*) imzalamışlardır.

***Bu sözleşmenin önemli noktaları şunlardır:***

- Sanayi ve Federal hükümet kendilerini gelecek 3 yıl içinde eğitim fırsatlarını önemli derecede artırmaya adanmışlardır.
- Sanayi kendisine, gelecek 3 yılda şirket içi eğitim için toplam 90,000 kişilik yeni yer sağlama bağlayıcı hedefini koymuştur.
- Sanayi, gelecek 3 yıl içinde mesleki eğitime ilk adım olarak mesleki eğitim öncesi yeterlilikler için toplam 75,000 kişilik staj imkanı sunmaya karar vermiştir.
- Federal hükümet, Federal yönetimdeki eğitim imkanlarını %20’ye kadar artırmaya karar vermiştir (MEB, 2013).

Mesleki eğitim alanında daha az ayrıcalık sahibi olanlara yönelik destek önlemlerinin daha kapsamlı bir şekilde modernleştirilmesi ve yapısal olarak geliştirilmesi için Eğitim ve Araştırma Federal Bakanlığı “Özel öğrenme Sorunları olanlar ve Sosyal olarak dezavantajlı olanlar için Beceri – Mesleki Yeterliliklerin Teşviki (*Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf – BQF programm*)” programını başlatmıştır. Avrupa Sosyal Fonu (ASF) tarafından ortak finanse edilen program 2006 yılı boyunca çalışacaktır. Bu program, henüz bir mesleki eğitimi tamamlamamış gençlere yeni başlama noktaları ve yeterlilik yolları sunacaktır. Bu program içinde finanse edilen model önlemler, göçmenlerin mesleki eğitim umutlarını geliştirmenin yanı sıra, destek yapılarını mükemmelleştirme, eğitim olanaklarındaki çalışmaların iyileştirilmesi, okullarda halen var olan mesleki eğitim (*Ausbildungslosigkeit*) eksikliğini önlemeye yönelik yaklaşımların güçlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmaktadır (MEB, 2013).

### **2.3.2.3. Birleşik krallık’ta(İngiltere, Galler, kuzey İrlanda, İskoçya) Genel-Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli**

Eğitim hizmeti sorumluluğu İngiltere’de Eğitim ve Beceri Bakanlığı’nın (DFES), Galler’de Gal Meclisi Hükümeti Eğitim ve Öğretim Bakanlığı’nın (DFTE) ve

Kuzey İrlanda'da ise Eğitim Bakanlığı'nın (DE) ve İstihdam ve Öğrenim Bakanlığı'nındır (DEL).

İngiltere'deki okulların teftişi aynı zamanda okul öncesi eğitim ve bakımının teftişinden ve 16-19 yaş arası kişilere eğitim sağlanmasından da sorumlu olan münferit ve bakanlığa bağlı olmayan bir Hükümet departmanı olan Eğitimde Standartlar Bürosu'nun [The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)] görevidir. İleri Öğretim kurumlarının teftişi ise bakanlığa bağlı olmayan bir kamu kurumu olan Yetişkin Öğretimi Teftiş Dairesi'nin (ALI) sorumluluğundadır. Galler'de bağımsız bir kurum olan Estyn okul öncesi eğitimi, okulları ve ileri öğretim kurumlarını denetlemektedir. Kuzey İrlanda'da Eğitim ve Öğretim Teftiş Kurulu (ETI) Eğitim Bakanlığı'nın (DE) bir parçasıdır. Bu teftiş kurulu hem okulları hem de ileri öğrenim kurumlarını denetlemektedir. Yükseköğrenim düzeyinde bağımsız bir bölüm olan Yüksek Öğrenim İçin Kalite Güvencesi Dairesi tüm Birleşik Krallık' ta kalite güvencesi sağlamaktadır (Kasapçopur, 2007).

İleri eğitimin planlanması ve finanse edilmesi İngiltere'de Öğrenme ve Beceri Konseyi'nin (LSC), Galler'de Ulusal Konsey- ELWa- olarak bilinen Eğitim ve Öğretim Ulusal Konseyi'nin sorumluluğu altındadır. Bunlar bakanlıklara bağlı olmayan kamu kuruluşlarıdır. İngiltere'de LSC FE'nin mevcut fon sisteminde meydana gelecek olan değişiklikler için danışmaktadır. Buna ek olarak, 2005 yılı içerisinde Galler'de yüksek öğrenim için yeni bir ulusal planlama ve fon sistemi ortaya koyulacaktır. Kuzey İrlanda'da Yüksek Öğrenimin planlanması ve finanse edilmesi İstihdam ve Öğrenme Bakanlığı'nın sorumluluğu altında bulunmaktadır (Kasapçopur, 2007).

İngiltere'de ve Galler'de yüksek öğrenimin finanse edilmesi için ulusal seviyede kurumlar İngiltere için İngiltere Yüksek Öğrenim Finansman Konseyi (HEFCE) Galler içinse Galler Yüksek Öğrenim Finansman Konseyidir (HEFCW). Kuzey İrlanda'da bu sorumluluk İstihdam ve Öğrenme Bakanlığı'na aittir.

### **Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli**

Ekonominin öncelikli olduğu İngiltere'de işçi, sermaye ve eğitimin işlevsel alt sistem arasındaki pazarlama ilişkisinden oluşan "Liberal Pazar Ekonomi Modeli"

uygulanmaktadır. Bu modelde sermaye ve işçi sınıfı, serbest pazar ilişkisini yeni eğitim alt sistemi ile sürdürmektedir.

Eğitim arzı ve talebi arasındaki niceliksel ilişki pazar tarafından düzenlenmektedir. Bu arz ve talep edilen yetenekler serbest pazarda buluşmaktadır. Yeterliliklerin türleri, işgücü pazarındaki ve iş piyasasındaki uygulamalara göre belirlenmektedir. İşletmeler arasındaki yeterliliklerin aktarılması pazara göre çeşitlenmektedir. Bu modelde mesleki eğitim okullarda, işletmelerde ve organizasyonel ve teknik olarak gelişmiş eğitim yöntemleriyle pazarlanarak yapılmaktadır. Aynı zamanda geniş çapta kabul edilmiş sınav ve sertifikalar da bu model kapsamındadır. Bu modelde mesleki eğitim devlet okulları ve işçi ile işveren arasında gönüllü anlaşmalardan kaynaklanan eğitimler yoluyla verilmektedir (Greinert, 2004:21).

Mesleki eğitimin finansmanı bireysel olarak eğitim gören kişiler tarafından sağlanmaktadır. İşletmeler mesleki eğitim gerçekleştiriyorsa finansmanına da katılmaktadır. Kısmi mesleki yeterlilik sağlayan kurslar maliyetin minimize edilmesini sağladığından tercih edilmektedir (Wollschlager, Guggenheim, 2004:9).

Okul eğitimini başarıyla bitiren öğrencilerin üniversiteye gitmeden iş hayatına daha kısa sürede atılabilmelerini sağlayan mesleki eğitim programlarını içerir. 3 aydan 2 yıla kadar süren bu programların bazıları tanınmış ‘College’ veya ‘Institute’ desteğiyle yürütülür. İleri Eğitim programlarının maliyetinin düşük olması ve program yapısının daha esnek şartlara sahip olması gittikçe artan oranlarda tercih edilmelerin neden olmaktadır. Lise diploması ve yeterli seviyede İngilizce programlara katılım için gereklidir.

### **Yüksek Öğretim**

A-Level programı İngiltere’de üniversite öncesi verilen 2 yıl süren ön eğitim programıdır. GCSE sertifikasını alan öğrenciler A-Level eğitime katılabilir. A-Level eğitiminin ilk yılında akademik danışmanlar tarafından her öğrencinin yetenek ve becerileri belirlenir ve öğrencilerin seçecekleri dersler belirlenir. Lisans eğitiminde seçilecek alan A-Level döneminde alınan derslerle belirlenir. Bu eğitim sürecine katılmak için yaş sınırı yoktur. 2 akademik yılı kapsayan A-Level eğitim dönemi sonucunda öğrenciler başarılarına göre üniversitelere yerleştirilirler. Bir akademik yıl üçer aylık üç dönemden oluşur (Demir, 2005).

A-Level öğretim döneminde öğrenciler 3 ya da 4 ders alabilirler. Her dersin farklı A-Level diploması vardır. A-Level programına katılan öğrenciler dönem bitiminde yapılan ders sınavlarda başarılı oldukları her ders için ayrı A-Level diploması alır. Danışmanları tarafından yönlendirilen öğrenciler A-Level diploma derecelerine göre lisans eğitimi programlarına yerleşebilirler. Genelde İngiliz üniversiteleri en az iki farklı dersten A-Level diploması ister. Fakat Cambridge, Oxford Üniversitesi gibi İngiltere' nin gözde üniversitelerinin bazı fakülteleri 3 veya 4 dersten A-Level diploması isteyebilir. A-Level sadece lisans eğitime başlangıç için istenilen belge değildir. Uluslararası geçerliliği de vardır. İngiltere de firmaların çoğu istihdam edecekleri elemanlarının en az iki dersten A-Level diploma sahibi olmalarını istemektedir(Tunç, 2004).

Yabancı öğrenciler de A-Level ya da foundation prgramlarına katılarak lisans eğitimi alabilirler. Ancak tıbbi bilimlerde lisans eğitimi almak isteyen öğrenciler için A-Level eğitimi zorunludur.

### **Lisans eğitimi:**

3 yıl sürer. Lisans eğitimi sonunda sosyal bilimlerde eğitim almış öğrenciler BA (Bachelor of Arts), fen bilimleri alanında eğitim almış öğrenciler de BSc (Bachelor of Science) ünvanını alırlar.

Öğrenciler A-Level başarı derecelerine göre üniversitelerdeki lisans eğitim pramlarına yerleştirilir. Yabancı öğrenciler A-Level programıyla ya da foundation programıyla lisans eğitim programlarına yerleşebilir.

### **Yüksek Lisans (Master)**

Tam zamanlı master programları 1 yıl sürer ve 2 farklı master programı vardır. Taught master: klasik master prgramlarıdır. Sınıf içi aktiviteleri içerir. Research master: öğrenci gözetmen yönetiminde kendi bağımsız araştırmasını yapar. İngiltere'de master programlarına kabul almak için iyi bir diploma notuyla birlikte İngilizceniz advanced seviyesinde olmalıdır.

İngilizceniz ya da diploma notunuz istediğiniz master programlarına kabul almanız için yeterli değilse pre-master programlarına katılabilirsiniz. Pre-Master



programlarında mevcut akademik başarı durumunuzu yükseltip daha yüksek seviyedeki master programlarına kabul alabilirsiniz (Tunç, 2004).

#### **2.3.2.4. Fransa'daki Mesleki ve Teknik Eğitim Modeli**

Fransa'da okullar Gençlik, Eğitim ve Araştırma Bakanlığına bağlıdır. Parasız eğitim veren devlet okullarının yanında özel okullar da önemli bir paya sahiptir. Özel okulların büyük çoğunluğu Bakanlık ile sözleşme yapmaktadır. Bu sözleşme sayesinde öğretmen ücretleri Bakanlık tarafından ödenmekte, denetimleri de yine Bakanlık tarafından yapılmaktadır.

Fransa'da çok sayıda yüksek eğitim kurumu bulunur. Bunlar devlete bağlı veya özeldir. Devlete bağlı okullar devlet tarafından desteklendikleri için verilen eğitim temelde ücretsizdir.

İster özel ister devlete bağlı olsun, tüm bu yüksek eğitim kurumlarının sayısı, çeşitliliği ve özellikleri onları sınıflandırmayı zorlaştırmaktadır. Yine de üç ana başlıkta toplayabiliriz:

1. Büyük okullar
2. Üniversiteler
3. Teknik eğitim kurumları (ticaret ve endüstri odalarına bağlı "consulaire" )

Bütün bu kurumlarda dersler Fransızca verilmektedir.

Üniversite eğitimi birbirini takip eden 3 eğitim devresinden oluşur. 1. devre 2 yıllık genel eğitim dönemidir, bu devrede teorik olarak genel eğitim verilir ve bir uzmanlık dalı seçilmez. İkinci devre yine 2 yıllık lisans ve ustalık dönemidir. Bu dönemde bir dal seçilir ya da teknik diplomalar alınabilir. Üçüncü devre ise 1-6 yıl arası değişen uzmanlık ve doktora döneminden oluşur. Bu dönemde ise öğrenciler dallarına göre onları profesyonel hayatlarına hazırlayacak diplomalarını yaparlar ve eğitim sürelerine göre bir üst formasyona geçebilmek için her eğitim yılı sonunda sınava girerler. Master programların da özellikle mesleki amaçlı olanlarda formasyonların amacı mesleğe geçişi kolaylaştırmaktır (Balcı ve diğerleri, 2007).

Üniversiteler; bakalorya, *diplôme d'accès aux études universitaires* (DAEU, veya “üniversite çalışmalarına kabul diploması) ya da bunlara eşdeğer bir yeterlilik belgesi sahibi öğrencileri kabul eder; tıp, dişçilik ve eczacılık alanları ve de IUT’ler hariç başka herhangi bir seçim prosedürü uygulanmaz.

Büyük okullar olarak bilinen en prestijli yükseköğretim “okulları”na kabul, yapılan bir sınav sonucunda alınan başarıya göre gerçekleşir; öğrenciler bu sınava hazırlanmak için CGPE’ de iki yıl süren bir hazırlık eğitimi alırlar. Genel olarak, üniversite sektörü dışında yer alan oldukça büyük bir çeşitliliğe sahip kurumlara kabul süreci, katı seçim prosedürleri üzerine oturtulmuştur (Sağlam, 1999: 30).

### **2.3.3. Mesleki Eğitim için Avrupa Kredi Transfer Sistemi**

Avrupa Komisyonu Avrupa çapındaki mesleki eğitim ve öğretimde kredi transfer sistemine (ECVET) ait planlarını açıkladı. Bu sistem, bireylerin bir başka ülkede edindikleri bilgi, beceri ve yeterliliklerinin resmen tanınmasını kolaylaştıracak. Ulusal sistemlerin yerini almayacak ve gönüllülük esasına dayalı bu plan ile Üye Ülkeler arasındaki kredi transferinin kolaylaştırılması hedeflenmektedir (Ecvet, 2013).

Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kredi Transfer Sistemi (ECVET) ile bireylerin farklı ülkelerde ve farklı kurumlarda eğitimlerini tamamlayabilmelerinin yolu açılmaktadır.

Bu sistem ile amaçlanan;

- Eğitim alanların mobilitesinin,
- Hayat boyu öğrenime katkının,
- Yeterliliklerin şeffaflığının,
- Avrupa’da mesleki ve teknik eğitim sağlayıcılar arasında ortak işbirliği ve güvenin,
- Formal veya formal olmayan eğitim görenleri dahil edilerek eğitim sistemi dışında kalan kişilerin ve öğrencilerin değişiminin sağlanmasıdır.

Bu yeni girişim 1989 yılında başlatılan Yüksek Öğretimde Kredi Transfer Sisteminden (ETCS) elde edilen başarılar üzerine kurulmuştur. ETCS bireyin kendi

ülkesi dışındaki bir ülkede gördüğü eğitimin tanınmasını ve şeffaflığını sağlamak üzere geliştirilmiştir.

Avrupa'daki eğitim sistemleri epeyce parçalı ve karmaşıktır. Mesleki eğitim ve öğretimde de durum böyledir. Tek bir ülkedeki farklı niteliklerin sayısı ve prosedürleri bile bir sistemde elde edilen öğrenme çıktılarının transferini zorlaştırabilir. ECVET bu transferleri mümkün kılarak bireylerin hareketliliğini desteklemekte, ister örgün ister yaygın isterse enformal çerçevede olsun hayat boyu öğrenmeye erişim fırsatlarını artırmaktadır.

Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kredi Transfer Sistemi (ECVET) ile öğrenme çıktıları unsurları tanımlanarak kredi puanlarıyla eşleştirilmiştir. Böylece, Üye Ülkelerdeki nitelikleri tanıyan otoriteler diğer bir ülkede edinilmiş öğrenme çıktılarını ve kredilerini kendi mesleki eğitim nitelikler sistemine tercüme edebilmektedirler.

ECVET, hem yüksek öğretimdeki kredi transfer sistemi ile hem de ulusal mesleki eğitim ve öğretim sistemleriyle uyumludur. ECVET Komisyon tarafından Avrupa parlamentosu ile Konseyine onay için sunulmuştur. Üye Ülkeler nihayetinde bu sistemi kendi kurallarına göre gönüllülük temelinde uygulamaya uyum göstereceklerdir.

Komisyon aynı zamanda Üye Ülkelerin mesleki eğitim ve öğretim politikalarındaki en iyi uygulamaları birbirlerine aktarmaya yardım edecek yeni bir referans aracı üzerinde çalışmaktadır. Bu çalışma ayrı bir Tavsiye Kararı ile ortaya konacak olan "Avrupa Kalite Güvencesi Çerçevesi (EQARF)"dir ki bu alanda geliştirilen politikadaki şeffaflığı ve tutarlılığı artırmayı hedeflemektedir. Üye Ülkelerden bu ortak kriterler setini ve tarifsel tanımlayıcıları uygulayarak ve politikalarını bunlar karşısında test ederek kalite idaresi faaliyetlerini geliştirmeleri istenmektedir (European Commission, 2013).

ECVET, mesleki eğitim çalışmaları sırasında elde edilen öğrenim başarılarının dokümantasyonuna ve sertifikasyonuna olanak sağlayan mesleki eğitim kredi puanlarının toplanması ve aktarılabilmesi için geliştirilmiş bir sistemdir (European Commission, 2013). Ulusal mesleki eğitim sınırlarını hedef aldığından dolayı diğer bir Avrupa ülkesinde belirli bir süre eğitim gören kişilere, bu eğitimin ülkelerinde verilen eğitimin bir parçası olarak tanınabilmesi şansı vermektedir. Bilgi düzeyleri, yetenekleri

ve yeterlilikleri gibi faktörleri dikkate alan kişi odaklı bir sistem olan ECVET, hem formal hem de formal olmayan içerikte yurt dışında alınan eğitim sonuçlarının geçerli olarak kabul edilmesi ve dokümantasyonunu sağlayacaktır.

#### 2.3.4. Europass Eğitim Girişimi

1998 yılında Avrupa Komisyonu ve Cedefop sosyal ortakları ulusal eğitim makamlarının temsilcileri ile saydamlık konusu çerçevesinde bir araya gelerek mesleki yeterliliklerde saydamlık konusunu kapsayan Avrupa forumunu kurdular (Sakarya Üniversitesi, 2013).

Forumun görevleri şunlardı:

- Mesleki yeterliliklerin tanımlanmaması nedeniyle Hareketlilik için oluşturduğu engellerin kaldırılması;
- Mevcut girişimler, enstrumanlar ve kurumlar konusunda diyalogu teşvik etmek;
- Mevcut siyasi çözümlerin uygulanmasını teşvik etmek
- Yeni girişimleri değerlendirmektir.

Forumun çalışmaları şunların gelişmesini sağladı:

- İki belge (Avrupa CV'si ve Sertifika Eki);
- Mesleki Yeterlilikler Ulusal Referans Noktaları Ağı (NRPlar) (Ulusal Ajans, 2013).

Europass 1990'ların sonlarında geliştirilen üç belgeyi daha kapsar:

- ✓ **Diploma Eki**, Avrupa'daki ve diğer yerlerdeki yüksek öğretim kurumlarının verdiği dereceleri tamamlamak üzere kullanılması amacıyla Avrupa Komisyonu Avrupa Konseyi ve Unesco tarafından ortak olarak oluşturuldu. Bu belgenin kullanımı, diğerlerinin yanısıra 1999 Bologna Deklarasyonu ve Topluluk içinde öğrenciler, eğitim gören kişiler, gönüllüler, öğretmenler ve eğitimcilerin hareketliliği konusunda 2001 Konsey ve Avrupa Parlamentosu Tavsiyesi tarafından da önerilmiştir. Diploma ekinin yüksek öğretim kurumlarındaki önemi artmaktadır ve Avrupa ülkeleri bu belgenin kullanımını yaygın hale getirmeyi kararlaştırmışlardır.

Diploma ekinin tasarımı ve kullanımı Avrupa Kredi Transfer Sistemi ile yakından bağlantılıdır.

- ✓ **Europass Dil Pasaportu**, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş olan ve vatandaşların dil becerilerini Ortak Avrupa Dil Kriterleri Çerçevesi bazında kaydedebileceği Avrupa Dil Portfolyosu'nun bir parçasıdır.
- ✓ **Europass Hareketlilik** Konseyin 1999/51/EC kararıyla oluşturulmuş olan ve 2000 yılında kullanılmaya başlayan Europass Eğitim'in yerini alır. Europass Eğitimi, öğretim veya eğitim girişiminin bir parçası olarak yurt dışında işe yerleşme deneyimlerini kaydeden bir belgedir. 2000-2004 yılları arasında 100.000'den fazla Europass Eğitim belgesi verilmiştir. Europass Hareketlilik daha geniş bir kapsama sahiptir; örneğin çalışma dışında yurtdışında akademik dönemde edinilen deneyimleri de kaydedebilir (Şırnak Üniversitesi, 2013).

2002 yılında mesleki yeterliliklerin saydamlığı konusundaki Avrupa forumunun yerini Kopenhag Deklarasyonu'nda ifade edilen talebe uygun olarak – aşağıdaki göreve sahip bir teknik çalışma grubu, *"Avrupa CV'si, Sertifika ve Diploma Ekleri, Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesi ve Europass gibi mevcut enstrümanların tek bir çerçeveye entegrasyonu dahil olmak üzere enformasyon araçları ve ağlarının uygulanması ve rasyonalize edilmesi ile mesleki öğretim ve eğitimde saydamlığı artırmak."* olan görevin üstesinden gelmek için çalışma grubu çerçeve için tek bir model ve prototip bir web sitesi geliştirdi (Trakya Üniversitesi, 2013).

2003 yılında ulusal makamlar ve sosyal ortaklar arasındaki kapsamlı müzakereleri müteakiben Avrupa Komisyonu yeterliliklerin ve niteliklerin saydamlığına (Europass) yönelik tek bir çerçeve konusunda Avrupa Parlamentosu ve Konsey Kararı için bir teklif hazırladı ve bu karar Avrupa Parlamentosu ve Konsey tarafından Aralık 2004'te kabul edilmiştir. Karar diğer hususların yanı sıra web sitesinin kurulmasını da öngörmektedir.

Mesleki yeterlilik kurumu verilerine göre 2004 yılında Avrupa Komisyonu tarafından yeterliliklerin ve yetkinliklerin şeffaflığını sağlayacak tek bir çerçeve olarak kabul edilmiştir.

Becerilerini ve yetkinliklerini Avrupa’da kolaylıkla ve açıkça anlatabilmeyi arzulayan kişilere yardımcı olmayı hedefleyen, böylece hem çalışanların hem öğrencilerin hareketliliğini kolaylaştıracak bir girişimdir (MYK, 2013).

Europass girişimi 2 çeşit belge içeren bir elektronik dosya;

a) Belge sahibinin kendisi hakkındaki beyanları

b) Diğer kurumlar tarafından oluşturulmuş, belge sahibine ait kişisel dokümanlar

–Yeterliliklerin ve yetkinliklerin şeffaflığını sağlayacak tek bir çerçeve,

–Hayat boyu öğrenme için hareketliliği kolaylaştıracak bir araç.

İşgücü piyasasında yer alan ve hayat boyu öğrenmeyi benimseyen insanlara yönelik 5 belgelik bir portföy içeren Europass portalı ve Ulusal Europass Merkezleri ağı aracılığıyla sağlanan bir hizmettir. Bu hizmetler tablo 4’te gösterilmiştir (MYK, 2013).

Tablo 4: Europass Belge Portföyü Tablosu

5 BELGELİK PORTFÖY	
<b>Özgeçmiş</b>	Europass’ın en önemli dayanağı
<b>Dil portföyü</b>	Kabul görmüş bir çerçeve dahilinde dil becerilerine dair detaylar
<b>Hareketlilik</b>	Öğrenme amaçlarına yönelik tüm hareketler
<b>Diploma eki</b>	Belge sahibinin yüksek eğitimini tanımlar
<b>Sertifika eki</b>	Mesleki bir sertifika ile sahip olunan yetkinlikleri tanımlar.

(MYK, 2013)

Tablo 4’te de görüldüğü gibi Europass’ın en önemli dayanağı özgeçmiştir. 26 dilde hazırlanabilen özgeçmiş: beceriler, deneyimler, eğitim durumu, iş tecrübesi vb. gibi konuları içeren iş başvurusu veya eğitim amacıyla hazırlanan özettir. Birçok ülkede değişik özgeçmiş taslakları olsa da Europass özgeçmiş standart bir taslak olacak şekilde geliştirilmiştir. Bunu yanında Europass dil pasaportu kişinin dil becerileri ile yetkinliklerini tanımlamasına ve detaylandırmasına imkân sağlar. Becerinin resmi veya resmi olmayan bir şekilde kazanılmasından bağımsız olarak dil becerisinin detaylandırıldığı bir özdeğerlendirme belgesidir. Europass Hareketlilik belgesi ise, kişinin bir diğer Avrupa ülkesinde eğitim ve öğretim amacı ile geçirdiği düzenlenmiş zaman periyodunu kaydeden bir kişisel belgedir. Süreç, bir tanesi kişinin vatandaşı olduğu ülkede bir diğeri ise ev sahibi ülkede olmak üzere iki eş örgüt tarafından (üniversiteler, okullar, eğitim merkezleri, şirketler) izlenmektedir. Hareketlilik

deneyiminin amacını ve süresini, kişiye ait bilgileri ve yurtdışında edinilen eğitim ve becerileri içerir (MYK, 2013).

Europass Diploma Eki, yüksek öğrenim kurumlarından mezun olan kişilere derecelerine veya diplomalarına eşdeğer olacak şekilde, belgeyi aldıkları ülke dışında da yüksek öğrenim yeterliliklerinin daha kolay anlaşılmasını garanti altına almak amacıyla verilir. Unesco ve Avrupa Komisyonu ile ortak düzenlenir. Diploma veya dereceyi veren yüksek öğrenim kurumunca hazırlanır. Europass Sertifika Eki, mesleki eğitim ve öğretim sertifikasına sahip kişilere, sahip olunan beceriler ve yetkinlikler arasında resmi sertifikada yer almayan bilgileri, sertifikanın derecesini, izleyen eğitim derecelerine geçiş fırsatları ile geçiş şartlarına ait ek bilgiler içeren, sertifikayı veren ilgili kurum tarafından standart bir taslak olarak hazırlanan bir belgedir (MYK, 2013).

### **2.3.5. Leonardo Da Vinci: Avrupa Birliği Ortak Mesleki ve Teknik Eğitim Programı**

Leonardo da Vinci (LDV) AB'ye üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen bir programdır. Bu program; ülkeler arası işbirliğinin kullanılarak mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin teşvik edilmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir. Üye Devletlerin mesleki eğitimin kapsamı ve organizasyonu konusundaki sorumluluğuna, kültürel çeşitliliğe ve dil çeşitliliği dikkate alınarak gerçekleştirdikleri eyleme destek olmaya çalışılmaktadır. Bunun için mesleki eğitim alanındaki ülkeler arası işbirliği projelerine hibe desteği verilmektedir (Ulusal Ajans A, 2013).

Programın üç genel hedefi vardır;

**A.** Kişilerin, özellikle gençlerin, temel mesleki eğitim içinde tüm düzeylerde beceri ve yeterliliklerinin artırılması; Bu hedef, istihdamın artırılması ve mesleki entegrasyonun/yeniden entegrasyonun kolaylaştırılması amacıyla diğerleriyle birlikte iş-bağlantılı mesleki eğitim ve çıraklık yoluyla gerçekleştirilebilir.

**B.** Özellikle teknolojik ve örgütsel değişimi güçlendirmek üzere uyum sağlayabilmeyi artırıp geliştirmeye yönelik sürekli-mesleki eğitimde ve hayat-boyu beceri ve yeterlilikler kazanmada kalitenin yükseltilmesi, bunlara erişimin iyileştirilmesi.

**C.** Rekabet edebilmeyi ve girişimciliği, yeni istihdam fırsatları açısından da, geliştirmek üzere mesleki eğitimin yenileşme sürecine katılımını destekleyip artırmak. Bu çerçevede, üniversiteler dâhil mesleki eğitim kurumları ile işletmeler (özellikle KOBİ'ler) arasında işbirliğinin artırılmasına özel önem verilecektir.

İlk iki hedef kapsamında yenilikçi danışma ve rehberlik yaklaşımları özel önem taşır.

Söz konusu üç hedef uygulanırken;

- İşgücü piyasasında engelliler dâhil en fazla dezavantajlı konumda bulunanların eğitim almasını kolaylaştıracak uygulamaların geliştirilmesi,
- Eğitimde ayrımcılıkla mücadele etmek üzere kadın ve erkeklere eşit fırsatlar konularındaki tekliflere özel önem verilecektir (Ulusal Ajans A, 2013).

### **Leonardo da Vinci Programı ile Sağlanacak İmkânlar**

- Programa katılan ülkelerde mesleki eğitim sistemlerinin ve uygulamalarının kalitesinin artırılması, yenilikler geliştirmek ve ulusal mesleki eğitim politikalarına katma değer sağlanması.
- Her düzeydeki mesleki eğitimde Avrupa boyutunun teşvik edilmesi, ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi.
- Sürekli mesleki eğitimin teşvik edilmesi ve ülkeler arası çalışma şartlarına uyumun geliştirilmesi.
- Sürekli mesleki eğitim ve ömür boyu öğrenme isteğinin güçlendirilmesi, yarımın mesleklerine hazırlanma ve teknolojik değişimlere uyumun teşvik edilmesi.
- Modern teknolojiler alanında eğitim ve müteakip eğitimde; yüksek okullar, mesleki eğitim tesisleri ve işletmelerin daha fazla karşılıklı etkileşiminin sağlanması.
- Mesleki eğitim alanında dil yeterliliklerinin geliştirilmesi ve ortak terminolojinin oluşturulması.



- Özellikle gençler için temel mesleki eğitimin desteklenmesi ve teşvik edilmesi.
- Mali, sosyal veya fiziksel nedenlerle eğitimden yararlanamamış kişiler için temel mesleki eğitimi veya ileri düzeydeki eğitimlere erişimin kolaylaştırılması.
- Mesleki eğitimde bayanların fırsat eşitliğinin teşvik edilmesinin sağlanması.
- Mesleki danışmanlık sistemlerinin kurulmasının teşvik edilmesi, bağımsız sürekli eğitim ve açık öğrenim yöntemlerinin gelişmesine katkı sağlanması (Ulusal Ajans A, 2013).

### **2.3.6. Avrupa Birliği'nin Mesleki Eğitim ve Öğretim Politikalarının Değerlendirilmesi**

AB ülkelerinde mesleki eğitimdeki zayıflık, eğitim sistemleri ve seviyeleri arasında esnekliğin bulunmaması, herhangi bir ülke de edinilen kazanımların diğer ülkelerde geçerliliğini yitirmesi, nüfusun hızla yaşlanması, niteliksiz işçilerin neden olduğu sorunlar gibi nedenlerden dolayı, AB mesleki eğitimde hayat boyu öğrenme alanında bir dizi önlemler alma zorunluluğu ile karşı karşıya kalmıştır (Ünal, 2006).

Dünyada bilginin önem kazanması ve Avrupa Birliği'nin en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi haline gelme hedefi eğitim politikalarında bir dönüşüm yaratmıştır. Diğer bir ifade ile AB'nin ekonomik hedeflerinin tam olarak yerine getirilmesinde mesleki eğitim bir araç olarak kullanılmıştır. AB içinde üretimin gerekli bilgi ve beceriyle donatılmış işgücüyü gerçekleştirilmesi ihtiyacından ötürü AB'de mesleki eğitimin istihdamla ilişkisini kuvvetlendirildiği politikalar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu politikalar doğrultusunda mesleki eğitimin işlevlerinde ve içeriğinde çeşitli değişimler yaşanmıştır (Anapa, 2008:7).

AB'de mesleki eğitimin istihdam ile ilişkilendirilmesi mesleki eğitimin işlevini değiştirmiştir. Böylece mesleki eğitim, bilimsel ve kültürel işlevinden daha çok sermayenin talepleri doğrultusunda işgücüne nitelik kazandırma ve eğitimin uluslar arası düzeyde rekabet gücünü artırması işlevini üstlenmiştir. Böylece mesleki ve teknik eğitim, ilk bölümde bahsedildiği üzere, genel görgü ve entelektüel görüş sağlayarak gerçekleştirdiği zihinsel gelişimin fonksiyonunu kaybetmektedir. Zihinsel gelişim işlevinin yerini zihinsel donanımın göz ardı edildiği salt işgücü yetiştirilme işlevi

almaktadır. Birlik içinde mesleki eğitim, piyasaların desteklenmesi, işgücü verimliliğinin artırılması ve insan sermayesinin kullanımının geliştirilmesi için yapılmaya başlanmıştır. Dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi hedefi doğrultusunda mesleki eğitim politikaları istihdam politikalarıyla dolaysız bir ilişki içerisine girmiştir. İşgücü piyasasının talep ettiği yeni teknolojilere uyumun sağlanmasına, kendini sürekli yetiştirmeye, verimliliğin artırılmasına yönelik mesleki eğitim politikaları oluşturulmuştur (Anapa, 2008:71).

Sertifikalarla oluşan esnekleşme sürecinde eğitim kurumlarının yapısı da değişmektedir. Eğitim kurumlarındaki mesleki eğitimde piyasa gereklerine göre yürütülmekte ve bu kurumlarda edinilen bilginin piyasa gereklerini karşılayıp karşılamadığının anlaşılması için standartlaşmaya gidilmektedir. Bu standartlaştırma uygulaması, AB düzeyinde mesleki eğitim çıktılarını aynılaştırmakta ve eğitimi sürekli kontrol altında tutarak sadece piyasa taleplerine göre güncellemektedir (Anapa, 2008:72).

#### **2.4. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİ TARİHİ**

2009 yılında kapatılan Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, mesleki ortaöğretimde ihtiyaç duyulan öğretmenleri yetiştirmek için kurulmuştur. Bunlar Teknik Eğitim, Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitimi ve Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakülteleridir. 2008 yılı itibariyle 19 Teknik Eğitim, 2 Mesleki Eğitim, 1 Ticaret ve Turizm Eğitimi ve 1 Endüstriyel Sanatlar Eğitimi Fakültesi bulunmaktadır.

Bu fakültelerin öğrenci kaynağı büyük oranda mesleki ortaöğretim kurumlarıdır. 2004 yılı verilerine göre Teknik Eğitim Fakültelerine giren öğrencilerin % 53,5'i, Mesleki Eğitim Fakültelerine giren öğrencilerin % 82,1'i mesleki ve teknik ortaöğretimden gelmiştir.

Bu fakültelerde 2006/2007 eğitim-öğretim yılında toplam 38272 öğrenci eğitim görmektedir. Aynı eğitim-öğretim döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri mezun vermiştir.

2006/2007 eğitim – öğretim döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde eğitim gören öğrencilerin ve mezunların okullara göre dağılımını tablo 5’te gösterilmektedir (ÖSYM, 2007).

Tablo-5. Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri öğrenci ve mezun sayıları Tablosu (2006/2007 eğitim-öğretim yılı)

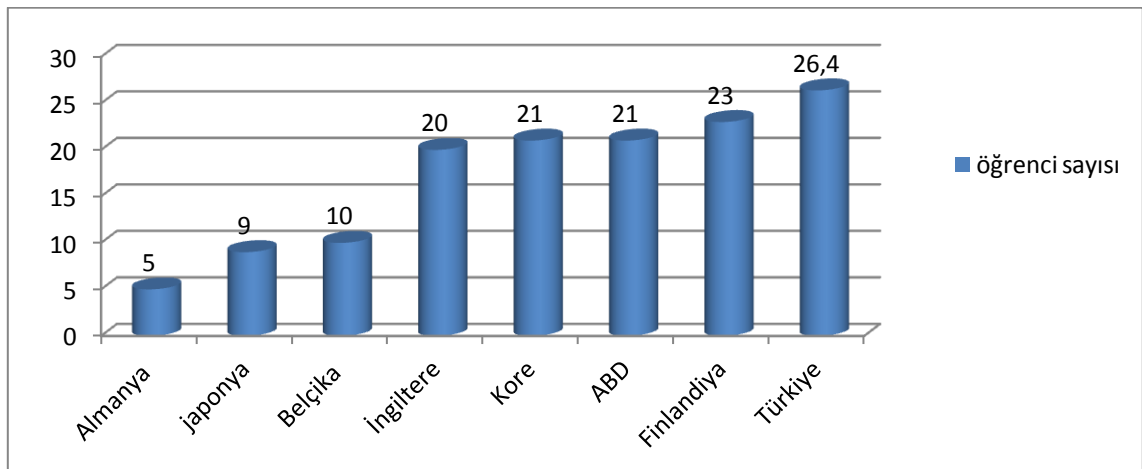
Okul	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
Teknik Eğitim Fakültesi	27889	4960
Mesleki Eğitim Fakültesi	7187	1993
Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi	1822	372
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi	1374	255
<b>Toplam</b>	<b>38272</b>	<b>7520</b>

(Kaynak: ÖSYM, 2007)

Tablo 5’te de görüldüğü gibi ÖSYM’nin 2007 verilerine göre ülkemizdeki lisans düzeyindeki mesleki eğitim hizmetinin büyük bir kısmını teknik eğitim fakülteleri yürütmektedir. Mevcut rakamlar arasında öğrenci sayısı bakımından Teknik Eğitim Fakültesi başı çekerken, ardından sırasıyla Mesleki Eğitim, Ticaret ve Turizm Eğitim fakültesi ve Endüstriyel Sanatlar Fakülteleri gelmektedir.

2006/2007 eğitim öğretim yılı itibariyle Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinde 1682 öğretim elemanı görev yapmaktadır. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı ise 22,7’dir. 2007 rakamlarına göre Türkiye’de 497 Meslek Yüksekokulu’nda 482208 öğrenci eğitim görmekte ve 7086 öğretim elemanı görev yapmaktadır(ÖSYM, 2007). Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 68,07’dir. Bu sayı, tüm yükseköğretim ortalamasının yaklaşık 2,5 katıdır. Yüksek öğretimin genel ortalaması ise grafik 1’de açıklanmıştır.

Grafik 1. Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretimde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları grafiği



(Kaynak: Şahin, Fındık, 2008:3).

Grafik incelendiğinde, gelişmiş ülkeler diye adlandırılan ülkelerin yükseköğretim sisteminde öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı 5-21 arasında değişirken ülkemizde bu rakam 26,4'lere kadar yükselmektedir. Bunun da eğitimin kalitesini etkilediğini söyleyebiliriz.

Mahiroğlu'nun da (2007) dediği gibi mesleki eğitim fakültelerinin üzerinde düşen öğretmen yetiştirme görevini başarı ile yerine getirdiği söylenebilir. Ayrıca ülkemizde endüstriyel sanatlar eğitimi fakültesi ile ticaret ve turizm fakültesinin birer tane mesleki eğitim fakültesinin de iki tane bulunması bu fakültelerin açılmalarında planlamaların yapıldığı anlamına gelmektedir. Buna göre bu fakültelerin alanlarında eğitime devam etmesi ihtiyaç olarak görülebilir. Yalnız durum teknik eğitim fakültelerinde aynı değildir. Teknik eğitim fakültelerinin açılmasında arz talep göz ardı edildiği için sayısal olarak artmış ve nitelik olarak gerileme göstermiştir.

Teknik eğitim fakültelerinin niteliğini yükseltme konusunda, zaman zaman önemli adımların atılmış olduğu gözlenmiştir. Bunlardan birisi de, 1990-91 yılında, YÖK-Dünya Bankasının II. Endüstriyel Eğitim Projesidir. Bu proje kapsamında, Gazi, Marmara ve Fırat TEF'in, programları yeniden düzenlenmiş, bu fakültelelere önemli oranda teknolojik araç-gereç sağlanmış ve öğretim elemanları, eğitim amacıyla değişik sürelerle yurt dışına gönderilmiştir. Ancak, bu projeye TEF'nde beklenen nitelik artışı sağlanamamıştır (Akpınar, 2005:261).

Dönüştürme öncesindeki son yıllarda mesleki ve teknik eğitim fakültesi mezunları öğretmen olarak atanamamaktaydılar. Bu okul mezunlarının öğretmen olarak atanma oranı % 5'lere kadar düşmüştür. Bunun sonucu olarak mezunlar sanayi işkollarına yönelmiştir. İşletmelerdeki statü ve yetki sınırlarının bilinmemesi bu kişilerin düşük ücretle ya da farklı pozisyonlarda çalışmalarına neden olmuştur.

2003 yılında başta Avrupa Birliği (AB) ve Türk Hükümetinin desteği ile "Meslekî ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi" başlatılmıştır. Bu çerçevede gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde farklı uygulamaların olduğu göze çarpmaktadır. AB ülkelerinde ortaöğretime öğretmen yetiştirirken teorik dersler için yükseköğretim mezunlarından, ancak uygulamalı dersler için piyasadan deneyimli usta ve uzmanlardan pedagojik formasyon vermek suretiyle yararlandığı görülmektedir. Akpınar'ın (2005) yaptığı araştırmaya göre amaç, yapı, program ve öğrenci profili

bakımından teknik eğitim en çok benzeyen model, ABD de bulunan ve mühendislik fakülteleri dışında, mühendislik teknolojisi alanında lisans öğretimi veren “Teknoloji Fakülteleri” veya “Teknik Okullardır”.

İstanbul ticaret odasının (İTO) raporuna göre; Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının başlıca gerekçeleri aşağıda başlıklar halinde verilmiştir (İTO, 2008:36).

- Teknik Eğitim Fakültesi başta olmak üzere, mesleki-teknik yükseköğretim kurumlarının AB ve gelişmiş ülkelerde akredite olabilecek uluslararası eşdeğeri ve programlarının diploma denkliği bulunmamaktadır.
- Öğretmenlik yapmayan mezunların unvan ve statüleri belirlenmemiştir. Aralık 2005 tarihli Avrupa Birliği son gelişme raporunda Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılanması tavsiyesi yer almıştır.
- Gelişmiş ülkelerdeki Teknik Öğretmen yetiştirme sistemleriyle benzerliği yoktur. Endüstriyel teknik eğitime öğretmen yetiştirmede Avrupa Birliği (AB) ülkeleri ile uyum sağlanması zorunluluktur.
- Teknolojik gelişmeler sonucu Batılı ülkelerde mühendislik kavramı klasik dar çerçevenin çok ötesine geçmiş ve bu nedenle teori ağırlıklı mühendislik eğitimi (Mühendislik) ile uygulama ağırlıklı mühendislik eğitimi (Teknoloji Mühendisliği) birbirinden ayrı iki mühendislik dalı olarak uygulamaya sokulmuştur. Her iki mühendislik alanı birbirlerini tamamlayıcı niteliktedir.
- Avrupa Konseyi 2000 yılında Lizbon’da Avrupa Birliğinin dünyanın bilgiye dayalı en dinamik ve rekabetçi ekonomisi olması stratejik kararını almış, yüksek kalitedeki mesleki ve teknik eğitimin bu stratejinin çok önemli ve bütünleyici parçası olduğunu tespit etmiştir.
- Gelişmiş ülkelerde mesleki ve teknik eğitim öncelikli yer almakta olup, genel eğilim %65 Mesleki ve Teknik Eğitim, %35 Genel Eğitim şeklindedir. Lizbon ve Kopenhag Kriterlerine göre, Mesleki ve Teknik Eğitimin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.
- Teknik Eğitim Fakülteleri mezunlarının yaklaşık %4’ü Milli Eğitim Bakanlığında istihdam edilebilmektedir. Bu durum, ülke kaynaklarının israf edilmesi anlamına gelmektedir. Sektöre giden mezunlar ciddi bir unvan, yetki ve

sorumluluk problemi ile karşılaşmaktadır. Teknik eğitimin yapısal değişikliği ile sanayicinin ihtiyaç duyduğu uygulamacı mühendisler yetiştirilmiş olacaktır.

- Endüstriyel teknik orta öğretim mezunlarının kendi alanlarında mühendislik fakültelerine girmesi ÖSS katsayı uygulamasıyla engellendiği için hem bu kurumlara ilgi azalmış, hem de Teknik Eğitim Fakültelerinde öğrenci kalitesi düşmüştür.
- Uluslararası düzeydeki deneyimler, yeni teknolojilere ve yeni pazarlara hızlı olarak uyum sağlayabilen işletmelerin ayakta kaldığını ve pazarları ele geçirdiklerini göstermektedir. Mesleki eğitiminde buna dönük olması kaçınılmazdır (Doğan, 1997:3).
- Birçok Mühendislik Fakültesi de dâhil olmak üzere mesleki ve teknik eğitim kurumlarımız, bilgiyi uygulayabilen girişimci bir anlayışla öğretim vermemektedir.

Tüm bu sorunlar ile yola çıkılarak Teknik Eğitim Fakültelerinin gelişmiş ülkelerdeki karşılığı, uygulama mühendisi yetiştiren Teknoloji Fakülteleri kurulmuştur. İsim ve statü değişikliği, Teknik Eğitim Fakülteleri mezunlarının, zaten yapma imkânı bulamadıkları öğretmen sıfatının kaldırılması ile bu konuda yaşanan karmaşayı sona erdirecektir. Teknoloji fakülteleri mezunları için, ilave 1 yıllık(2 yarıyıl) pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmenlik yolu da açık tutulmuştur.

#### **2.4.1. Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarına Mühendislik Tamamlama Programı**

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) 2013 yılında teknik eğitim fakültesi mezunlarına 2 yarıyıl (1 yıl) okuyarak ve başarılı olarak mühendis olma yolunu açmıştır. Bu düzenlemedeki yönetmeliği inceleyecek olursak;

**MADDE 1.** Bu Yönetmeliğin amacı, lise üstü dört yıl süreli yüksek teknik öğretim görmek suretiyle “teknik öğretmen” unvanını kazanmış olanların “mühendis” unvanını alabilmeleri için düzenlenecek tamamlama programlarının uygulanması ile ilgili esas ve usulleri belirlemektir.

## **Kapsam**

**Madde 2.** 3795 sayılı Kanun'un 4. maddesi gereğince hazırlanmış olan bu Yönetmelik, lise üstü dört yıl süreyle yüksek teknik öğretim gören erkek teknik öğretmen okulu, yüksek teknik öğretmen okulu ve yüksek öğretmen okulu ve mesleki eğitim fakültesinin teknik eğitim veren bölümlerinden mezun olarak "teknik öğretmen" unvanını kazanmış olanları kapsar.

## **Tamamlama Programlarının Belirlenmesi**

**MADDE 3.** Teknik öğretmen unvanını kazanmış olanlar için hangi mühendislik dallarında tamamlama programlarının açılacağına ve bu programlara hangi dallardan mezun olan teknik öğretmenlerin katılabileceğine Üniversitelerarası Kurulun görüşü alınarak Yükseköğretim Genel Kurulunca karar verilir

## **Müfredat Programlarının Hazırlanması ve Onaylaması**

**MADDE 4.** Tamamlama programlarında uygulanacak müfredat programları mühendislik fakültelerinin lisans programları esas alınmak suretiyle teknik öğretmenlik programlarının müfredatı ile mühendislik lisans programlarının müfredatı arasındaki farklılıkları giderecek şekilde hazırlanır. Müfredat programları bir Yükseköğretim Kurulu Üyesinin kordinatörlüğünde, teknik eğitim fakülteleri öğretim üyeleri arasından üç, mühendislik fakültesi öğretim üyeleri arasından üç üye olmak üzere Yükseköğretim Yürütme Kurulunca seçilen yedi kişilik bir komisyonca birinci fıkra hükümlerine uygun olarak hazırlanır. Komisyon, gerektiğinde ilgili alanlarda görevli öğretim üyelerinden alt komisyon oluşturabilir. Müfredat programları Üniversitelerarası Kurul tarafından onaylandıktan sonra uygulanmaya konulur.

## **Eğitim Süresi**

**MADDE 5.** Tamamlama programlarının süresi iki yarıyıldır. Ancak, programı bu sürede bitiremeyenlere iki yarıyıl ek süre verilir. Bu sürenin sonunda da başarılı olamayanların programla ilişkileri kesilir.

## **Tamamlama Programlarına Giriş**

**MADDE 6.** Tamamlama programlarının süresi iki yarıyıldır. Ancak, programının açılacağı üniversitenin rektörünün önerisi dikkate alınarak Yükseköğretim Yürütme

Kurulunca belirlenir. Tamamlama programına girebilmek için adayların, Üniversitelerarası Kurul tarafından ilgili mühendislik fakültelerine hazırlatılan ve her yıl bir defa merkezi olarak düzenlenen Yeterlik Sınavında (100) tam not üzerinden en az (50 ) not almaları gerekir. En az (50) not alan adaylar arasında en yüksek not alan adaydan başlamak suretiyle kontenjan sayısı kadar aday programa girmeye hak kazanır (Mülga son fıkra:RG-30/03/2001-24358).

### **Tamamlama Programlarının Uygulanması**

**MADDE 7.** Tamamlama programlarını uygulayacak olan teknik eğitim fakülteleri öğretim üyeleri, laboratuvar, teçhizat, atölye, stüdyo ve diğer imkanlar değerlendirilmek suretiyle Yükseköğretim Genel Kurulunca belirlenir. Tamamlama programlarının uygulanmasından ilgili fakülte dekanı sorumludur.

### **Ders Verecek Öğretim Üyeleri**

**MADDE 8.** Tamamlama programlarında yer alan mühendislik dersleri, mühendislik unvanına sahip öğretim üyeleri tarafından verilir.

### **Diploma**

**MADDE 9.** Tamamlama programlarını başarı ile bitirenlere ilgili dallarda “mühendis” unvanı verilir; bunların diplomalarına “3795 sayılı Kanun uyarınca tamamlama programını bitirerek mühendis unvanını kazanmıştır” kaydı konur (www.mevzuat.gov.tr1, 2013).

Yönetmelik incelendiğinde bu programa yalnızca “Teknik Öğretmen” ünvanı kazanmış kişilerin başvuracağı anlaşılmaktadır. Başvurusu geçerli adaylar her yıl 1 defa merkezi olarak düzenlenen “Yeterlilik Sınavına” girecek ve 100 tam not üzerinden 50 alanlar başarılı sayılacak ve programa kayıt yaptırabileceklerdir. Hangi branştan mezunların hangi bölümünde mühendislik tamamlamaya girebilecekleri Üniversiteler arası kurulun görüşü alınarak YÖK tarafından tespit edilecektir. 2 yarıyıl(1 yıl) olan eğitim süresi içerisinde gösterilecek müfredat programı teknik öğretmenlik programlarının müfredatı ile mühendislik lisans programlarının müfredatı arasındaki farklılıkları giderecek şekilde hazırlanacaktır. Eğitim sırasında dersler “mühendislik” ünvanına sahip öğretim üyeleri tarafından verilecektir. Son olarak tamamlama programını başarılı bir biçimde bitiren kişilerin diplomalarına 3795 sayılı Kanun



uyarınca tamamlama programını bitirerek mühendis unvanını kazanmıştır” kaydı konacaktır.

## 2.5. TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİ

Günümüzde teknolojinin baş döndürücü hızına ulaşabilmek, işletmelere yeterli bilgi donanımına sahip teknik elemanlar yetiştirebilmek, dolayısı ile bir ülkenin gelişimini hızlandırabilmek mesleki ve teknik eğitimde de hızlı ilerlemelere, yatırımlara, sanayinin istediği alanlarda ve tarzda eleman yetiştirmeye bağlıdır.

Mesleki eğitimin işgücü piyasasının taleplerine uygun nicelik ve nitelikte işgücü yetiştirememesi ve eğitim sonrası verilen belgelerin geçerliklerinin istenen düzeyde olmayışı meslek standartları, sınav ve belgelendirme sistemlerinin etkin olarak kullanımının gerektiğine işaret etmektedir. Meslek standartlarının, sınav ve belgelendirme sistemlerinin oluşturulamayışı veya eksikliği, istihdam sistemleriyle eğitim kurumları arasında kopukluğa neden olmakta, çalışanların iş bulma ve değiştirme kabiliyetlerini kısıtlamakta ve işgücünün uluslararası hareketliliğini sınırlamaktadır.

Hangi meslekten olursa olsun tüm bireylerin mesleklerindeki gelişmenin dışında kalmaması için genel kültür ve temel bilgilerle donatılmış olması zorunlu görülmektedir. Bu da ilk bakışta paradoksal görünen bir biçimde, gelecekte geçerli mesleki eğitimi alabilmek için genel eğitimin güçlendirilmesini gerektirmektedir. Genel eğitimin yaygınlaştırılması ve içeriğinin geliştirilmesi küreselleşmeye uyum sağlanması için ön şart niteliği taşımaktadır (Tuncer, 2003).

Yükseköğretim kurulu tarafından 2008 yılında hazırlanan mesleki ve teknik öğretimin yeniden düzenlenmesine dair kararlar (taslak) doğrultusunda aşağıdaki kararlar alınmıştır (YÖK, 2008). Bu taslak metine göre:

- A. Yeni Fakültelerin kurulması, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin kapatılması, mesleki ve teknik eğitimin yeniden düzenlenmesine ilişkin kararlar
  1. Bu düzenleme kapsamında dört yıllık lisans eğitimi veren, aşağıda adları yazılan, 5 tür mesleki ve teknik eğitim fakültesinin kapatılmasına;

Kapatılacak fakülteler şunlardır: endüstriyel sanatlar eğitim fakültesi, mesleki eğitim fakültesi, mesleki ve teknik eğitim fakültesi, teknik eğitim fakültesi, ticaret ve turizm eğitim fakültesi

2. Kapatılan fakültelerin bulunduğu üniversite bünyesinde, alanlarında meslek elemanları yetiştirmek aynı zamanda kapatılan fakültelerin işlevlerini yerine getirmek üzere 3 tip yeni fakülte kurulmasına;

Kurulması önerilen yeni fakülteler: “teknoloji fakültesi”, “Sanat ve Tasarım Fakültesi” ve “Turizm Fakültesi”dir.

3. Bünyesinde teknik eğitim fakültesi (TEF) veya Mesleki Ve Teknik Eğitim Fakültesi bulunan üniversitelerin bu fakültelerinin kapatılıp yine üniversite bünyesinde “ Teknoloji Fakültesi” kurulmasına,

Bünyesinde Mesleki Eğitim Fakültesi (MEF) bulunan üniversitelerin bu fakültesinin kapatılıp yine üniversite bünyesinde “Sanat ve Tasarım Fakültesi” kurulmasına,

Bünyesinde ticaret ve turizm eğitimi Fakültesi (TTEF) bulunan üniversitelerin bu fakültesinin kapatılıp yine üniversite bünyesinde “Turizm Fakültesi” kurulmasına,

Bünyesinde “Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi” bulunan üniversitenin bu fakültesinin kapatılmasına,

4. Yeni kurulacak fakülteler, kapatılan fakültelerin eşiti olan fakülteler değildir. Kurulacak fakülteler, uygulama bilgi ve beceri niteliği yüksek elemanlar yetiştireceklerdir. Mesleki ve teknik orta öğretimin öğretmen ihtiyacının, kurulacak fakültelerin veya diğer fakültelerin mezunlarından 1 yıl (2 yarıyıl) pedagoji eğitimi görerek pedagoji sertifikası alanlar tarafından karşılanmasına,
5. Mühendislik fakültesi mezunları mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen olmak istedikleri takdirde, ilgili mühendislik teknolojisi programının uygulama farkını tamamlayarak (veya alanında belirli bir süre uygulama deneyimi kazanmak) ve pedagoji eğitimi almak koşuluyla öğretmen olabilmelerine,
6. Kapatılan fakültelerin öğrencileri, buldukları fakültenin giriş şartlarına tabidirler ve giriş şartları çerçevesinde eğitimlerini tamamlamalarına,

7. Kapatılan fakültelerin öğretim elemanlarının, yeni kurulan fakülteler ile üniversite bünyesindeki diğer fakültelerin uygun birimlerine kadroları ile birlikte aktarılmasına,
8. Kapatılan fakültelerin taşınır ve taşınmaz mal varlığının yeni kurulan fakültelelere devredilmesine,
9. Yeni kurulacak fakültelerin eğitimlerinin fakültede yapılan “okul eğitimi” ile işyerinde yapılan “işyeri eğitiminden oluşmasına; öğrencilerin, fakültede 7 (yedi) yarıyıl okul eğitimi ile 1 yarıyıl ve yaz tatili döneminde yapılacak 72 iş gününden oluşan işyeri eğitimi almalarına,
10. Teknoloji fakültesi bünyesindeki mühendislik teknolojisi bölümlerinin mezunları için fen bilimleri enstitüsünde lisansüstü programlar açılmasına ve mühendislik alanında lisansüstü(yüksek lisans ve/veya doktora) derecesine sahip olmak için mühendislik lisans öğretimindeki teorik ders farkını tamamlamalarının zorunlu olmasına,
11. Kapatılacak olan fakültelerde halen öğrenci olanlar mezun olduklarında ve eski mezunlar yeni kurulacak fakültelerin diplomasına sahip olmak istedikleri takdirde izlenecek yolun, yükseköğretim kurulu tarafından çıkarılacak yönetmelikle belirlenmesine,
12. Ülkemizde ilk olarak kurulacak teknoloji fakülteleri için bu tür fakültelerin bulunduğu ülkelerde öğretim elemanı yetiştirilmesine karar verilmiştir.

Bu görüşler doğrultusunda 13 Kasım 2009’da alınan kararla bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan Teknik Eğitim Fakülteleri, Mesleki Eğitim Fakülteleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakülteleri İle Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinin kapatılması ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulması hakkındaki ekli Kararın yürürlüğe konulması; Millî Eğitim Bakanlığının 28/9/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanununun ek 30 uncu maddesine göre, Bakanlar Kurulu’nca 2/11/2009 tarihinde kararlaştırılmıştır (Resmi gazete, 2009).

Tablo 6’da kapatılan fakülteler ve yeni kurulan Teknoloji, Turizm ve Sanat ve Tasarım Fakülteleri verilmiştir.

Tablo 6. Kapatılan ve Yeni Kurulan Fakülteler ve Üniversiteler Tablosu

	ÜNİVERSİTE	KAPATILAN FAKÜLTE	KURULAN FAKÜLTE
1	ADİYAMAN	Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
2	AMASYA	Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
3	BATMAN	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
4	CUMHURİYET	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
5	DUMLUPINAR/SİMAV	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
6	DÜZCE	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
7	FIRAT	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
8	GAZİ	Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi	----- -----
9	GAZİ	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
10	GAZİ	Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi	Turizm Fakültesi
11	GAZİ	Mesleki Eğitim Fakültesi	Sanat ve Tasarım Fakültesi
12	GEBZE	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
13	KARABÜK	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
14	KTÜ	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
15	KIRKLARELİ	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
16	KIRKLARELİ	Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi	Turizm Fakültesi
17	KOCAELİ	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
18	KOCATEPE	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
19	MARMARA	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
20	MERSİN	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
21	MUĞLA	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
22	NEVŞEHİR	Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi	Turizm Fakültesi
23	PAMUKKALE	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
24	SAKARYA	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
25	SELÇUK	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi
26	SELÇUK	Mesleki Eğitim Fakültesi	Sanat ve Tasarım Fakültesi
27	SÜLEYMAN DEMİREL	Teknik Eğitim Fakültesi	Teknoloji Fakültesi

Kaynak: Resmi gazete, 28.09.2009 tarihli kararnamenin eki

Tablo 6’yı incelediğimizde bakanlar kurulunun kararı ile 2009 yılında 19 Teknik Eğitim Fakültesi ve 2 Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi kapatılarak 21 teknoloji fakültesi, 2 Mesleki Eğitim Fakültesi kapatılarak 2 Sanat ve Tasarım Fakültesi, 3 Ticaret ve Turizm Fakültesi kapatılarak 3 Turizm Fakültesi kurulmuştur. Ayrıca aynı karar ile sadece Gazi Üniversitesinde bulunan Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi de tamamen kapatılmıştır.

Bu üniversitelerden altyapısı hazır olanlar, 2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenci almaya başlamıştır. Bugün itibariyle eğitim öğretime başlamış 7 teknoloji fakültesi bulunmaktadır. Bunlar Gazi, Sakarya, Marmara, SDÜ, Fırat, Karabük ve Afyon Kocatepe Üniversiteleridir.

Yeni kurulan Teknoloji Fakültelerini daha iyi kavrayabilmek için dünyadaki benzerlerine bakmamız gerekmektedir. Uluslararası eşdeğerlik ve akreditasyon esas alındığında, gelişmiş birçok ülkede uygulamacı tip mühendis yetiştiren Teknoloji Fakültesi ve benzerlerini tablo 7’de görmek mümkündür.

Tablo 7. Dünyadaki Çeşitli Teknoloji Fakülteleri ve Benzerleri Tablosu

ÜLKELER	ÜNİVERSİTE ADI	FAKÜLTE / BÖLÜM ADI
İNGİLTERE	University of plymouth	Faculty of Technology
	University of porsmouth	Faculty of Technology
	Southhamuton Solent	Faculty of Technology
	University Burton College	Faculty of Technology
	Buckinghamshire Chilterns University College	Faculty of Technology
	Liverpool John Moores University	Faculty of Technology and Environment
	Lancaster University	Faculty of Science and Technology
	University of Lincoln	Faculty of Technology
	Kingston University	Faculty of Technology
AMERİKA	Univetrsty of Bradford	Engineering, Design and Technology
	Michigan Technological University	School of Technology
	Purdue University	College of Technology
	Summit College-The University of Akron	Engineering and Science Technology
	Alabama Agriculture and Mechanical University	School of Engineering Technology
	California University	Applied Engineering and Technology Department
	Central Connecticut State University	School of Technology
	University of Huston	College of Technology
	University of Central Florida	Department of Engineering Technology
	Central Washington University	Industrial and Engineering Technology Department
	University of Dayton	Engineering Technology Department
	Eastem Washington University	College of Science, Health and Engineering
	Indiana University	Purdue School of Engineering and Technology
	Northeastern University	Engineering Technology
	University of Pennsylvania	School of Engineering
Eastem Michigan University	School of Engineering Technology	
Farmingdale State University of New York	School of Engineering Technology	
ALMANYA	Amity University School of Hampton University	Engineering and Technology School of Engineering Technology
	Bielefeld University	Faculty of Technology
JAPONYA	Tokyo University of Agriculture and Technology Keio Univer.	Faculty of Technology Faculty of Science and Technology
HOLLANDA	Technicshe Universiteit Delf Hazne University Groningen	Faculty of Technology Policy and Management Faculty of Technology
AVUSTRALYA	Charles Darwin University	Faculty of Technology
KANADA	George Brown College	Faculty of Technology
RUSYA	Murmansk State Technical University	Faculty of Technology

Kaynak: (İTO, 2008:41)

Yukarıda amacı mühendis yetiştirmek olan ve akredite kuruluşlarınca akredite edilmiş fakülteler, bu fakültelerin buldukları üniversiteler ve ülkeler gösterilmiştir. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere Amerika ve İngiltere bu tip fakültelerin sayısı bakımından ilerde gözükmektedir. Bunun nedenini akredite kuruluşu olan Mühendislik ve Teknoloji Akreditasyon Kuruluşu (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET)'in Amerika'da bulunmasından kaynaklanan denetim mekanizmasından oluştuğunu söyleyebiliriz.

### **2.5.1. ABET ve ABET'in Akredite Ettiği Teknoloji Fakültesi ve Benzeri Fakültelerin Programları**

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET), bir sivil toplum örgütü olup, Amerika'da ulusal bazda mühendislik eğitim programlarının akreditasyonu ile yetkili, mühendislik fakültelerinin uyması gereken kuralları belirleyen kuruluştur. Accreditation Board for Engineering and Technology, Amerika'daki mühendislik fakültelerinin uyması gereken kuralları belirleyen kuruluştur. Amerika dışındaki mühendislik fakülteleri için de "eşdeğerlik" onayı veren kuruluş, mühendislik fakülteleri için belirlenen standartlar çerçevesinde hangi kurallara uyulup hangilerine uyulmadığını, fakültele yolladığı uzmanların yazmış olduğu raporlar sonucunda belirler. Fakültelerde çok detaylı incelemelerde bulunan uzmanların raporları doğrultusunda her bölüm ayrı ayrı değerlendirilerek ABET ölçütlerinin uyduğu kısımlara göre derecelendirilir (ABET, 2013).

#### **Uluslararası seviyede akreditasyon alınabilecek kaynaklar:**

1- European Federation of National Engineering Associations (FEANI) Avrupa Mühendisleri Birliğinin akreditasyon sürecinden yararlanmak için YÖK formal bir başvuru yapmış olmasına rağmen politika ile eğitim süreçlerini birbirinden ayırt edemeyen Avrupa yaklaşımı nedeni ile bu süreç şimdilik bir seçenek oluşturmamaktadır. AT ile bütünleşmeyi amaç edinen ülkemiz politikaları gereği FEANI veya Avrupa kaynaklı akreditasyona başvurmak daha avantajlı olabilir.

2- Avrupa'daki mühendislik birliklerinden her bölüm için tek tek akreditasyon almak (Institution of Civil Engineers, Chemical Engineers, Aeronautical Engineers, Mining Engineers gibi).

3- ABET A.B.D hükümeti tarafından mühendislik derecesi veren kurumları akredite etmeye yetkili tek kurumdur (ABET, 2013).

### **Akreditasyon Kriterleri**

Akreditasyon kriterleri sekiz ana başlık altında toplanmaktadır: öğrenciler, eğitim hedefleri, program çıktıları, meslek eğitimi, öğretim kadrosu, altyapı, kurum desteği ve parasal kaynaklar ile her bir programa özgü ölçütler. Akreditasyon dokümanında yer alan bu ölçütlere ilişkin olarak aşağıdaki hususların tüm programlar tarafından kesin olarak sağlanması beklenmektedir.

### **ABET 2000 Mühendislik Kriterlerine göre akredite olacak programlar:**

- Mezunlarını mühendislik mesleğine girebilme ve sürdürebilme için hazırlığını garanti etmeli
- Mühendislik eğitiminin sürekli gelişmesini sağlamalı
- Mühendislik eğitiminde yeni ve yaratıcı yaklaşımları desteklemeli ve bu özellikleri kamuoyuna açıklamalıdır.

Akredite olacak programların sekiz kriteri sağlaması gerekmektedir:

- 1- Öğrenciler
- 2- Programın Eğitsel Amaçları
- 3- Program Çıktıları ve Değerlendirme
- 4- Mesleki Bileşen
5. Öğretim Kadrosu
6. Altyapı
7. Kurumsal Destek ve Mali Kaynaklar
8. Program Kriterleri (ABET, 2013).

Tablo 8’de ABET tarafından akredite edilmiş farklı ülkelerdeki diploma programına örnekler gösterilmiştir (İTO, 2008).

Tablo 8. ABET Tarafından Akredite Edilen Teknoloji Fakültesi Diploma Programlarına Örnekler Tablosu

<b>Program İsimleri</b>	
Automotive Engineering Technology	Otomotiv Teknoloji Mühendisliği
Manufacturing Engineering Technology	İmalat Teknoloji Mühendisliği
Mechanical Engineering Technology	Makine Teknoloji Mühendisliği
Design and Drafting Engineering Technology	Tasarım ve Çizim Teknoloji Mühendisliği
Electrical Engineering Technology	Elektrik Teknoloji Mühendisliği
Electronics Engineering Technology	Elektronik Teknoloji Mühendisliği
Architectural Engineering Technology	Mimari Teknoloji Mühendisliği
Civil Engineering Technology	İnşaat Teknoloji Mühendisliği
Construction Engineering Technology	Yapı Teknoloji Mühendisliği
Computer Engineering Technology	Bilgisayar Teknoloji Mühendisliği
Electromechanical Engineering Technology	Elektromekanik Teknoloji Mühendisliği
Mech. Design Engineering Technology	Makine Tasarım Teknoloji Mühendisliği
Aeronautical Engineering Technology	Havacılık Teknoloji Mühendisliği
Marine Engineering Technology	Denizcilik Teknoloji Mühendisliği
Telecommunications Engineering Technology	Telekomünikasyon Teknoloji Mühendisliği
Environmental Engineering Technology	Çevre Teknoloji Mühendisliği
Laser Electro-Optics Engineering Technology	Lazer Elektro-optik Teknoloji Mühendisliği
Aircraft Engineering Technology	Uçak Teknoloji Mühendisliği

Kaynak: İTO:2008:42

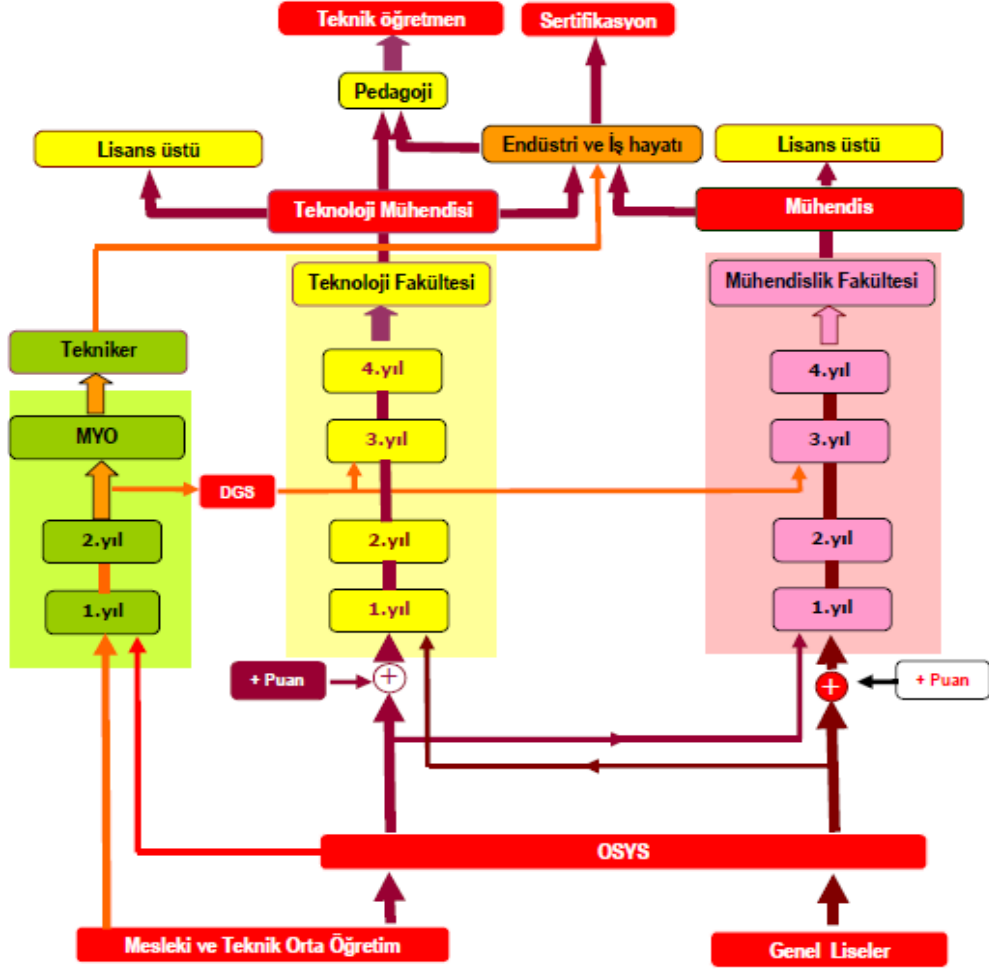
Tablo 8 incelendiğinde uluslararası alanda akredite edilmiş otomotiv, imalat, makine, tasarım çizim, elektrik, elektronik, mimari, inşaat, yapı, bilgisayar, havacılık, denizcilik, elektromekanik, telekomünikasyon ve çevre teknolojisi mühendisliği gibi bölümler bulunmaktadır.



## 2.5.2. Teknoloji Fakültesi Modelinde Orta ve Yüksek Öğretim Aşamaları

Teknoloji fakültesi modelinde orta öğretimden yüksek öğretim ve iş hayatındaki pozisyona kadar geçirilen süreç şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil.1. Yeni Modelde Orta ve Yüksek Öğretim Aşamaları



Kaynak: (İTO, 2008:49).

Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere ülkemizdeki mesleki eğitimi 3 boyutta ele alabiliriz. Meslek Yüksekokulu, Teknoloji Fakültesi ve Mühendislik Fakültesi. Teknik öğretmen yetiştirme boyutuna bakacak olursak, fakülte mezuniyeti sonrasında alınacak pedagojik formasyon eğitimi ile mümkün olabilmektedir.

### 2.5.3. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Aldığı Statü, Ünvanlar ve Mühendislik ve Teknoloji Mühendisliğinin Karşılaştırılması

Ağırlıklı olarak araştırma, proje ve karmaşık tasarım yapan, ürün ve teknoloji geliştiren mühendislerle birlikte, daha çok üretim ve uygulama aşamasında görev alan uygulamacı mühendisler, “uygulama mühendisi, teknoloji mühendisi, üretim mühendisi” gibi unvanlar almaktadırlar. İngiltere Ulusal Mühendislik Kurulu (Engineering Council) mühendislik tanımı, yeterlilikler ve sınıflandırmasıyla ilgili, klasik mühendislik (Chartered Engineer-CEng) ve uygulama ağırlıklı çalışan mühendis (Incorporated Engineer-IEng) kategorilerini düzenlemiştir (İTO, 2008:43).

İki mühendislik tipi arasındaki en belirgin fark, birinin teorik-proje ve tasarım ağırlıklı, diğersinin ise uygulama ağırlıklı olmasıdır. Almanya ve Amerika’da da bu farklı mühendis kategorileştirmesi mevcuttur. Teknoloji Fakültesi veya benzer fakültelerden mezun olanların iş hayatında aldıkları pozisyonlar tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Kariyer ve Pozisyonları Tablosu

Applications Engineer (Uygulama Mühendisi)	Technology Engineer (Teknoloji Mühendis)
Automation Engineer (Otomasyon Mühendisi)	Project Engineer (Proje Mühendisi)
Controls Engineer (Kontrol Mühendisi)	Quality Assurance Engineer (Kalite Güvence Mühendisi)
Design Engineer (Tasarım Mühendisi)	Sales Engineer (Satış Mühendisi)
Electrical Applications Engineer (Elektrik Uygulama Mühendisi)	Service Engineer (Servis Mühendisi)
Systems Engineer (Sistem Mühendisi)	Software Engineer (Yazılım Mühendisi)
Manufacturing Engineer (İmalat Mühendisi)	Test Engineer (Test Mühendisi)

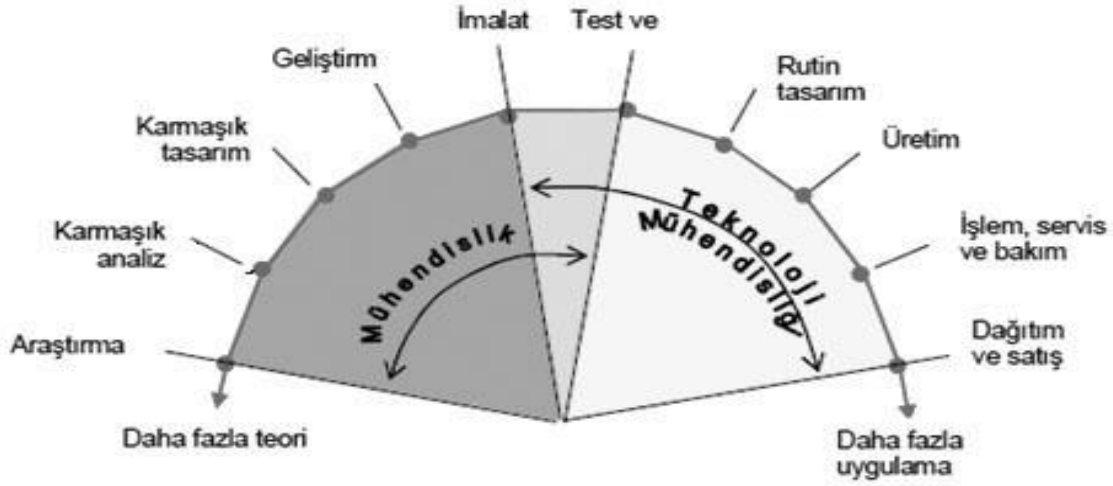
(Purdue University, College of Technology, akt.İto, 2008:44)

Tablo 9’da da görüldüğü gibi teknoloji fakültesi mezunlarının daha genel bir isim dışında daha çok uygulama ağırlıklı pozisyonlarda kariyer isimleri almaktadır.

Teknoloji fakültelerinin kurulması ile mühendislik fakültelerinin yapı ve içeriği hakkında tartışmalar süregelmiş, Teknoloji Fakültesinin ünvan, istihdam olanakları ve kurumsal yapı açılarından ayrıştırılması gerektiği yönünde eleştirilerde bulunulmuştur.

Mühendis ve Teknoloji Mühendisinin mesleki çalışma ve sorumluluk alanları Şekil 2’de grafik olarak gösterilmiştir.

Şekil.2. Mühendis ve Teknoloji Mühendisinin mesleki çalışma ve sorumluluk alanları



(The American Society of Mechanical Engineers, 2000, akt.İTO, 2008).

Şekil 2’den de anlaşılacağı gibi mühendislik daha çok araştırma, karmaşık analiz, tasarım geliştirme, imalat ve test aşamalarında uzmanlaşırken, teknoloji mühendisliği rutin tasarım, üretim, işlem servis ve bakım, dağıtım ve satış alanında uzmanlaşır. Teknoloji mühendisliği mühendislik alanından daha fazla uygulama becerisi ile kesin bir çizgi ile ayrılmaktadır.

Tablo 10’da bu farklılıklar daha ayrıntılı biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 10. Mühendislik ile Teknoloji Mühendisliği Arasındaki Farklar Tablosu

<i>Genel</i>	<i>Mühendislik programı</i>	<i>Teknoloji müh. Programı</i>
<b>Program Vurgusu</b>	Ucu açık (genel) tasarım problemleri için analiz, çözüm ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi	Güncel mühendislik bilgisi ve deneyimlerin, belirli teknik problemlerin çözümüne uygulanması.
<b>Uzmanlık Amacı</b>	Kavramsal yeteneklerin geliştirilmesi	Uygulama yeteneklerinin geliştirilmesi
<b>Mesleki Unvan</b>	Mezunlara Mühendis unvanı verilir.	Mezunlara Teknoloji Mühendisi unvanı verilir
<i>Program Özellikleri</i>	<i>Mühendislik Programı</i>	<i>Teknoloji Müh. Programı</i>
<b>Teknik Derslerde Vurgu</b>	Mühendislik eğitimi daha çok teorik ağırlıklıdır ve teorinin endüstrideki potansiyel uygulamalarına vurgu yapılır.	Teknoloji mühendisliği daha çok uygulama ve pratik ağırlıklıdır. Mevcut teknik bilgilerin uygulamasına ve endüstri ve iş hayatındaki problemlerin çözüm yöntemlerine ağırlık verilir.
<b>Laboratuvar Derslerinde Vurgu</b>	Laboratuvar derslerinde deneysel yöntemler, teoriler ile ilgili işlemler verilir.	Laboratuvar derslerinde, endüstriyel problemler için pratik tasarım çözümlerine, imalat ve değerlendirme tekniklerine yer verilir
<b>Teknik Tasarımda Vurgu</b>	Genel tasarım prensipleri ve çok çeşitli yeni problemlere uygulanabilecek yöntemlere yer verilir. Yeni ürün, teknoloji ve sistem geliştirilir.	Mevcut tasarım yöntemleri geliştirilir ve spesifik teknik bir alana uygulanır. Pratik tasarımlar yapılır.
<i>İş imkânları</i>	<i>Mühendislik Programı</i>	<i>Teknoloji Müh. Programı</i>
<b>Tipik İlk İş Pozisyonu</b>	Mühendislik mezunu, endüstride kavramsal tasarım, sistem mühendisliği, imalat ve üretimle ilgili araştırma ve geliştirme işlemlerinde çalışırlar.	Teknoloji Mühendisliği mezunu, imalat ve teknik işlemlerden sorumlu, ürün geliştirme, test, teknik operasyonlar, servis ve kalite kontrolden sorumlu eleman olarak çalışırlar.
<b>Teknik İlgi</b>	Mühendislik mezunu daha genel, geniş kapsamlı teknik problemlere yönelik analitik yaklaşımla çözümler üretir.	Teknoloji Mühendisliği mezunu spesifik bir alanda uzmanlaşır ve spesifik teknik problemlere yönelik uygulama ağırlıklı çözümler üretir.
<b>Hareketlilik</b>	Mühendisler çoğunlukla idarecilik pozisyonlarında yer alır.	Teknoloji Mühendisleri endüstriyel yönetimle ilgili pozisyonlarda yer alır.
<b>Belgelendirme ve Mesleki Kuruluşlara Kayıt</b>	Mühendisler (Amerika’da) bir çok eyalette şartları sağlamak ve sınavı geçmek şartı ile Yüksek Mühendis (Professional Engineer) unvanını alabilirler.	Teknoloji Mühendisleri (Amerika’da) 38 eyalette şartları sağlamak ve sınavı geçmek şartı ile Yüksek Mühendis (Professional Engineer) unvanını alabilirler.
<b>Lisans Üstü Eğitim</b>	Mühendislik fakültesi mezunları mühendislik ve ilgili diğer alanlarda lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) çalışmaları yapabilirler.	Teknoloji fakültesi mezunları mühendislik ve ilgili diğer alanlarda lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) çalışmaları yapabilirler.

(The American Society of Mechanical Engineers, 2000).

Tablodaki farklılıklara bakıldığında Teknoloji Fakültelerinin amaçlarının iyi bilinmesi ve yapılanmanın iyi tanımlanması gerekmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı Teknik Eğitim Fakültelerinin kapatılıp Teknoloji Fakültesinin kurulmasına ilişkin uygulamanın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme teknolojinin

hızlı değişim gösterdiği alanlar başta olmak üzere, sosyal ve iktisadi alanlarda konu ile ilgili uzmanların görüşlerine dayanarak gelecekte gerçekleşmesi olası olayların zamanını belirleme ve öngörme yöntemi olan delphi tekniği kullanarak yapılmıştır.

#### **2.5.4. Teknoloji Fakültesi Mezunlarının Aldığı Ünvanların Dayanakları ve Oda ve Derneklere Üyelik**

Bu konu üzerinde konu muhatabı olan yök'ün herhangi bir şekilde açıklama veya bilgi vermediği görülmüştür. Araştırmacının bilgi edinme kanunundan sorduğu soruya bile “Fakültelerimizin vizyonu, misyonu, öğrenci statü ve hakları gibi veriler kurulumuzda bulunmamaktadır” yanıtı verilmiştir. Konu ile ilgili bilgiler teknoloji fakültelerinin kendi sitelerinden elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Bu bilgiler ışığında gazi üniversitesi teknoloji fakültesi dekanı Prof.Dr. Mustafa İLBAŞ'ın” “Teknoloji Fakülteleri Perspektifinde Mühendislik Mesleği ve Mühendis Odaları” konulu bilgilendirme toplantısının sunumundan alınan bilgilere göre mühendislik eğitimi vermek üzere kurulan Teknoloji Fakültesi mezunlarının imza yetkisi ülkemizde mühendislik eğitimi veren benzer program mezunları ile aynıdır. Ülkemizde kimlerin Mühendis ünvanına sahip olacağı kanunla sabittir. 3458 sayılı Mühendislik ve Mimarlık hakkındaki kanun kimlerin bu unvana sahip olabileceğini açıkça göstermektedir [(Resmi Gazete ile neşir ve ilanı: 28/VI 1938-Sayı: 3945) No.3458 Kabul tarihi 17-VI-1938 (28 Haziran 2000 tarihinde yayınlanan 601 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değiştirilmiştir)].

**Madde 1** - Türkiye Cumhuriyeti hudutları dâhilinde mühendislik ve mimarlık unvan ve salahiyeti ile sanat icra etmek isteyenlerin aşağıda yazılı vesikalardan birine haiz olmaları şarttır:

a) *Mühendislik veya mimarlık tahsilini gösteren Türk yüksek mekteplerinden verilen diplomalar;*

b) Programlarının yüksek mühendis veya mimar mektepleri programlarına muadil olduğu kabul edilen bir ecnebi yüksek mühendis veya yüksek mimar mektebinden diploma almış olanlara usulüne tevfikân verilecek ruhsatnameler;

c) Türk Teknik Okulu mühendis kısmı ile programlarının buna muadil olduğu kabul edilen memleket dâhilindeki diğer mühendis veya mimar mekteplerinden verilen diplomalar;

d) Programlarının Türk Teknik Okulu Mühendis kısmı programlarına muadil olduğu kabul olunan bir ecnebi mühendis veya mimar mektebinden diploma almış olanlara usulüne tevfi kan verilecek ruhsatnameler ([www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)).

Yukarıdaki maddenin a fıkrasında da görüldüğü gibi ülkemizde teknoloji fakültesi mezunları da mühendislik mezunları gibi mühendis ünvanı alacaklar ve imza yetkisine sahip olacaklardır. Bunun yanında araştırmada görüldü ki oda ve derneklerdeki temsil etme hakkı durumunda da belirsizlik ve bilgi kargaşası bulunmaktadır.

## **2.6. PROGRAM GELİŞTİRMEDE DELPHİ**

Bir eğitim programı hazırlamadan önce ihtiyaçların doğru ve gerçekçi bir şekilde belirlenmesi eğitim programının geçerliliğı için çok önemlidir. Verimli bir eğitim programı gerçek ihtiyaçlara dayalı olmalıdır. Eğitim programını hazırlayıp uygulamaya koymak için bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarının öncelikle belirlenmesi gerekmektedir. Program hedefleri ihtiyaçlara dayalı olursa gerçekçi olabilir. Bu amaçla yapılması tasarlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında Toplumun, Bireyin ve Konu Alanı ile ilgili ihtiyaçların saptanması önemli görünmektedir (Demirel, 2007:85).

Witkin ve Altschuld (1995) ihtiyaç belirlemeyi, programla ilgili karar vermek ve ilkeler oluşturmak veya kurumsal ilkeler oluşturmak için yapılan sistematik işler bütünüdür şeklinde tanımlamaktadır. İhtiyaçlar genellikle olması gereken durum ile mevcut durumun farkından kaynaklanmaktadır.

Bir eğitim programında hedeflerin neler olacağı, eğitimin anlamlılığı, önceliklerin belirlenmesi, katılımcıların ihtiyaçları vb. konular ile ilgili görüş farklılıkları olabilir. İhtiyaç belirleme yapmak için birçok değışik ihtiyaç saptama yaklaşımı ve tekniğı vardır. Bunlardan bazıları (Demirel, 2007:86):

- Farklar Yaklaşımı
- Demokratik Yaklaşım
- Analitik Yaklaşım
- Betimsel Yaklaşım

Yukarıdaki ihtiyaç saptama yaklaşımları çerçevesinde veri toplamada aşağıdaki gibi tekniklerden yararlanılır.

- Delphi Tekniği-Anket Geliştirme
- Progel (DACUM) Tekniği
- Gözlem
- Meslek(iş analizi)
- Ölçme araçları ve testler
- Görüşme Teknikleri(mülakat-grup toplantısı)
- Kaynak (literatür) tarama (Demirel, 2007:86).

### **2.6.1. Delphi Tekniği**

Delphi yöntemi, özel bir araştırma türü olup, belirlenen uzun ve kısa vadeli olayların meydana gelmesine ilişkin tahminler yapmada kullanılmaktadır. Bu teknik, 1960'larda "Rand Corporation" firmasında çalışan "Olaf Helmer" ve "Norman Dalkey" adındaki iki araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Uysal ve Crompton, 1989:4). Konu ile ilgili seçilmiş uzmanların yüz yüze gelmeden ortak görüşlerinin alınması amacıyla oluşturduğu bağımsız grup çalışması şeklinde yürütülen yöntem, söz konusu alan ile ilgili düzenlenmiş sorular ve uzmanlardan alınan görüşler ve düşünceler aracılığıyla yürütülmektedir. Adını eski Yunan'da çok gizli bilgileri bildiğine inanılan DELPHI adında bir tanrıdan almıştır (Uysal ve Crompton, 1989:4).

Delphi Tekniğinin işleyişi "Sosyal Teknoloji" adlı yapıtın yazarı Olaf Helmer (1968:116-122) tarafından açıklanmıştır. Tekniğin en büyük amacı konu ile ilgili seçilmiş uzmanlar grubunun akılcı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınması, bir anlamda ortak görüş sağlanması çabalarıdır. Teknik, bir dizi anketin kontrollü dağıtımı sonucu elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi süreci olarak açıklanabilir.

Delphi tekniği, mevcut durumun ortaya konulmasında ziyade, gelecekte nelerin, nasıl olabileceği üzerinde görüşlerin alınması temeline dayanır. Önceliklerin belirlenmesi, mevcut durum saptaması ve bunların gelecekte alacağı durum üzerinde çalışmaktadır. Aslında Delphi uygulaması ile kesinlik ifade eden standartlara, kararlara ve bilgilere ulaşılırken, Delphi ismi, kehaneti ve varsayımsal bir süreci ifade etmektedir. Bunun nedeni, sürecin varsayımsal olması, birbirinden habersiz uzmanların kestirimlerine ve tahminlerine yer vermesidir. Süreçte kestirimler ve tahminler barındıran Delphi uygulamasının sonucunda ise kesin kararlar, standartlar ve bilgiler elde etmek amaçlanmaktadır (Demirel, 2007:86).

Delphi tekniğinin olumlu yönleri (Demirel, 2007:87);

- Parasal-açıdan ekonomiktir,
- Katılımcıların görüşlerini etki altında kalmadan açıklama fırsatları vardır,
- Kontrollü iletişim kurulması, uzmanlar grubunun konu dışı kalmalarını (yorumlara girmelerini) önler
- Grup kararları alınırken baskın kişilerden etkilenme söz konusu değildir,
- Anlamsız ve yersiz tartışmalara girilmesi söz konusu değildir,
- Bağımsız düşünmeyi sağlar

Delphi tekniği için uzun zaman gerekmesi olumsuz bir durum olarak görülmektedir. “Belli bir konuda birçok görüş ve düşünce tek bir görüşten daha anlamlıdır” ilkesine dayanan ve karar alma işini kolaylaştıran Delphi tekniğinin sosyal alanlardaki uygulamaları Paykoç ve Ok (1990:20), Demirel, (1999:92) ve Simpson ve Brown, (1994:2)’a göre şunlardır:

1. Öncelikli konuları / alanları saptama,
2. İletişim sağlama,
3. Kavram birliğine varma,
4. Yenilik yapılması gereken alanların belirleme,
5. Geleceğe yönelik tahminler yapma,
6. İhtiyaç ve talep belirleme,

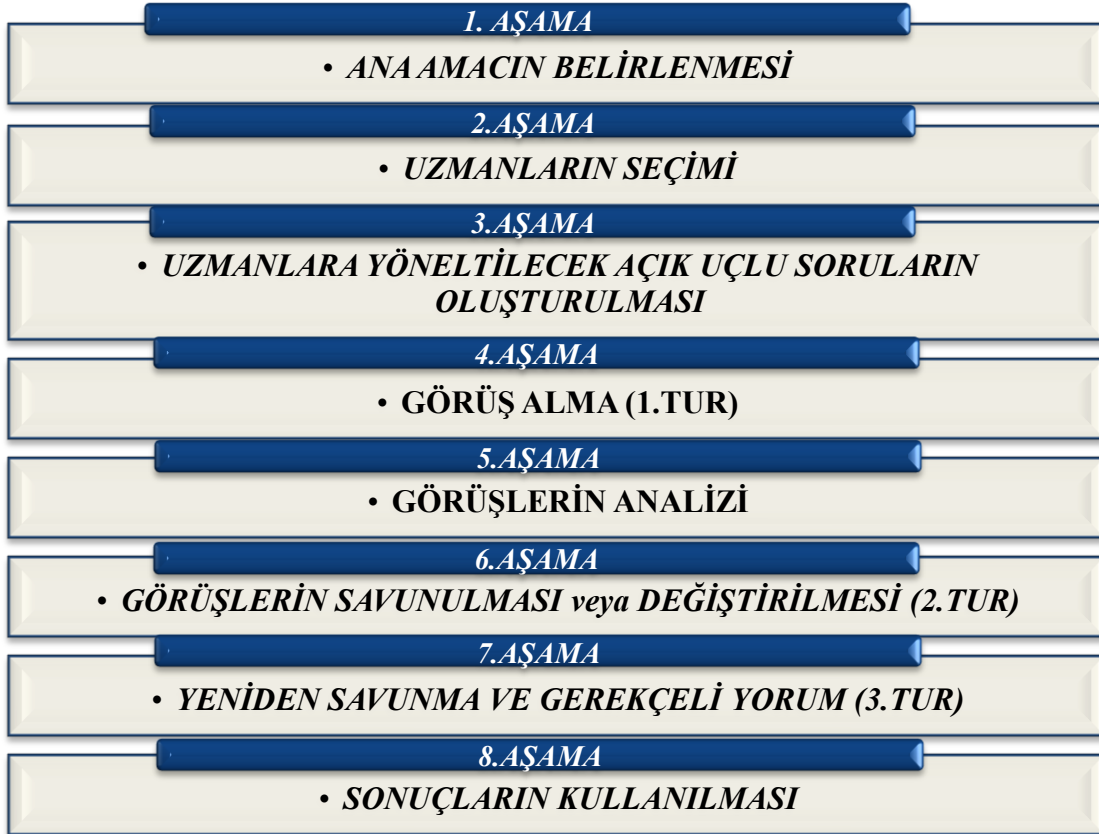


7. Program değerlendirme (Eğitim programlarının planlanması ve süreç değerlendirilmelerinde),
8. Hedef/ ölçüt tespit etme,
9. Standart ve akreditasyonları oluşturma,
10. Eğitim kurumlarının vizyonlarını belirleme,
11. Eğitim politikaları geliştirme

### **Delphi Tekniğinin İşleyişi**

Delphi tekniğinin işleyişi şekil 3'te açıklanmaya çalışılmıştır.

Şekil.3. Delphi Tekniğinin İşleyişi



(Demirel 2007:89; Semerci, 2001:243)

Şekil 3 incelendiğinde 1. aşama olan *Ana Amacın Belirlenmesi* araştırmanın ya da projenin ana amacının belirlendiği aşamadır. Bir sonraki aşama *Uzmanların Seçimi*, araştırma ya da projeye katılacak uzmanların seçiminin yapıldığı aşamadır. Yeter sayının üzerinde bir kişi sayısı belirlemek önemlidir. İşleyiş süreci içerisinde bazı uzmanların ayrılabilceği planlanmalıdır. Genellikle en az 100 üye ile başlanması

uygun görülür. Bu aşamalardan sonra *Uzmanlara yöneltilecek açık uçlu soruların oluşturulması* aşaması gelmektedir. Bu aşamada seçilen uzmanlara yöneltilecek konunun ihtiyacına yönelik soruların hazırlandığı aşamadır. Sorular hazırlandıktan sonra uygulamaya geçilen aşama *Görüş alma (1.Tur)* aşamasıdır. Üzerinde çalışılması planlanan eğilimlerin, değişimlerin ve olayların belirlenmesi aşamasıdır. Bu turda uzmanlara konuya ilişkin saptanan bir ya da birkaç soruyla görüşleri sorulur. Bu turda sorulacak açık uçlu sorulara örnek; “2025 yılında endüstri eğitimi nasıl yapılacaktır?” “2025 yılında elektronik iletişim nasıl olacaktır?” gibi. Görüşler toplandıktan sonraki aşama ise *görüşlerin analizi* aşamasıdır. 1. Turdaki görüşlerin incelenip, gruplanıp, sıralandığı aşamadır. Uzmanların ilk görüşleri gruplanıp sıraya konularak ikinci tur için tekrar uzmanlara gönderilir. Sonuçların uzmanlara gönderilmesi ile *Görüşlerin savunulması veya değiştirilmesi (2.tur)* aşaması gerçekleştirilmektedir. Uzmanların grup dışı kararları varsa bunları savunmaları ya da değiştirmeleri istenir. Tekniğin bu aşamasındaki amaç ortak görüşe ulaşmak olduğundan uzmanlara bir fırsat daha tanınır. Ekleme istedikleri yeni düşünceleri varsa bunlar eklenir ve savunulur. Bu aşamada:

- a- Daha önce verilen yanıtı değiştirmek mi istiyorsunuz? Ya da
- b- Daha önce verilen yanıt değiştirilmek istenmiyorsa bunu yorumlamaları istenir.

Gelen yanıtlar ve eklenen görüşler ile düzenlenen bu aşama *Yeniden Savunma ve Gerekeçli Yorum(3.Tur)* aşamasıdır. Bu aşamada da yeniden ortak görüşün dışında kalan cevaplarını değiştirmeleri ya da savunmaları istenir. Tüm bu çalışmalar süresince özet değerlendirmelerin birer adedi de uzmanlara gönderilir. Bu turun amacı 2. Turda ulaşılmayan ortak görüşe ulaşmaktır. Bu tur sonrasında ortak görüşe ulaşılamaması durumunda tur tekrarlanabilir. Bu tur sonrasında ortak görüşe ulaşılması durumunda *Sonuçların Kullanılması* aşamasına geçilir. Bu aşamada sonuçlardan yararlanma aşamasıdır. Bütün aşamalarda toplanan veriler değişik düzeylerde sınıflandırılacak sonuçlardan yararlanmak suretiyle ilgili (önceden seçilmiş) konuda karar verilir (Demirel 2007:89; Semerci, 2001:243).

Görüşler derlendikten sonra elde edilen görüşlerin değerlendirilmesi aşaması gelmektedir. Bu değerlendirmede 3 ölçüte göre karar verilir. *Çoğunluk görüşü*, uzmanların tamamı ya da tamamına yakını konu hakkında aynı görüşte birleşmişlerdir.

Böyle bir durumda karar vermek çok kolaydır. *Ortalama görüş* ise belirli sayıda uzmanların ortak, görüş dışı yanıtları olabilir. Değerlendirmeler ve gerekçeli açıklamalar dikkate alınarak ortak görüş belirlemek için karar verilmelidir. 3. Ölçüt ise *azınlık görüşüdür*. Bazen yanıtlar iki ana görüş etrafında birleşebildiği durumlarda bu karar verilir. Bu durumda 3.tur tekrar edilebilir ve uzmanların görüşlerini gözden geçirmeleri istenebilir (Demirel 2007:89; Semerci, 2001:243).

Bu teknikte katılımcıların isimlerinin açıklanmamış olması yeni fikirlerin ve seçeneklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Her ne sebeple olursa olsun, çözüm getirilmek istenen sorun ne kadar karmaşık olursa olsun, sonuçta bu teknikle karşıt düşünceler birbirine yaklaştırılmakta ve bir birleşim elde etmek mümkün olabilmektedir. Delphi tekniğinden yararlanılarak yapılan çalışmalarda unutulmaması gereken en önemli nokta; kesin sonuçlardan daha çok kestirimleri ya da varsayımları ortaya koyduğu gerçeğinin bilinmesidir.

## 2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırma konusunun güncelliği nedeniyle teknoloji fakülteleri hakkında alanyazında çok sınırlı araştırma mevcuttur. Bu sebepten dolayı bu bölümde ağırlıklı olarak teknik eğitim fakültelerinin kapatılmadan önceki araştırmalar ele alınmıştır. Bu konuda birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Akpınar'ın (2005) yapmış olduğu “Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği” adlı alanyazı taramasında mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin sorunlarından bahsetmiş ve aşağıdaki önerilerde bulunmuştur. Akpınar'a göre; “Mevcut TEF, ABD Teknoloji Fakülteleri model alınarak, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarıyla birlikte amaç, program ve yapı bakımından yeniden yapılandırılarak, “Teknoloji Fakültelerine” dönüştürülmeli; mezunlarına da “Üretim Mühendisi” unvanı verilmelidir”, “Teknoloji Fakültesine dönüştürülen bu okullara, ağırlıklı olarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından olmak üzere, genel ortaöğretim ve ilgili ön lisanstan da öğrenci alınmalıdır”, “Yeni TEF (Teknoloji Fakülteleri), ulusal ve bölgesel ihtiyaç ve talepler doğrultusunda, ekonomik ve sanayi bakımından belirli gelişmişlik kriterlerine sahip yerlere açılmalıdır”, “Mezunlar

arasından isteyenlere, yüksek lisans düzeyinde eğitim formasyonu kazandırarak, mesleki ve teknik öğretmen ve yönetici yetiştirmeye devam etmelidir.”

Mahiroğlu'nun (2006) yapmış olduğu “Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri” adlı araştırmasında mesleki ve teknik eğitimin sorunlarını boyutlara ayırmıştır. Mahiroğlu'na göre “mezunların arz-talebindeki dengesizlik”, “mesleki ve teknik eğitimin kalite sorunu”, eğitime ve öğretme yeterlilikleri kazandıran derslerle ilgili sorunlar” ve “alan öğretmeni yetiştirmesindeki ikililik” başta gelen sorunlardır. Bu sorunların çözümünde ilk olarak önerilen 1. model “Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin aynen devam etmesi ve mezunların yetki ve sorumluluklarının yeniden düzenlenmesidir.” 2. Model fakültelerin adları aynen korunarak ya da değiştirilerek iki ayrı mezun vermesidir. Bu model de esas olan mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme ve endüstriye teknik eleman yetiştirmek olan iki ayrı öğretim programının uygulanmasıdır. 3. Model ise fakültelerin aynen korunarak ya da değiştirilerek lisansla endüstriye işgücü daha sonra ihtiyaç kadar öğretmenin yüksek lisans yoluyla yetiştirilmesidir. Ayrıca mahiroğluna göre bu modeller arasında sorunları en aza indirecek model teknoloji fakültesi şeklinde yapılanmaya imkan veren 3. modeldir.

İstanbul ticaret odasının (İTO) (2008) “Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri” adlı rapor, toplam 8 ilde-10 okulda, 2477 öğrenci ve 124 öğretim elemanı ile, iki ayrı soru formu kullanılarak yapılmıştır. Rapora göre öğrenciler açısından “okulların araç-gereç imkânlarının geliştirilmesi”, “meslek lisesi mezunlarına ek puan uygulamasından memnun oldukları”, “sayısal olarak ciddi bir öğretim elemanı sorununun varlığı”, “sayısal sorunun yanında nitelik problemi yaşandığı”, “mevcut staj uygulamasının tatmin edici olmadığı”, “bu okulların statüsünün yeniden değerlendirilmesi” ve “statü/unvan belirsizliği” gibi sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin, öğrencileri tarafından bile öğretmenlikle sınırlı görülmediği, fiziki altyapısına, öğretim kadrosuna ve eğitimin içeriğine ilişkin ciddi sorunların var olduğu, buna karşılık öğrencilerin iş hayatında başarılı olma konusunda nispeten ümitli bir psikoloji içinde buldukları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları açısından ise “öğretim elemanlarının bir kısmının kendini geliştirme konusunda hiçbir faaliyetinin bulunmadığı bu da öğretim elemanı

yapısında görülen nitelik ve nicelik yetersizliği, bu okullarda yaşanan sorunların en önemli sebeplerinden biri olarak görölmektedir. Bunun yanında verilen eğitimin bilimsel yeterliliği konusunda ciddi endişe içerisinde oldukları görölmektedir. “Okullarında verilen eğitimin öğrencilerini hayata yeterince hazırladığına inananların oranı %38,7’dir. Öğretim elemanlarının kendilerinin dahi, öğrencilerine verdikleri eğitim konusunda tatminkâr olmadıkları anlaşılmaktadır.” Ayrıca okulların endüstriden kopuk olduğuna, son 10 yılda bu okullardaki kalitenin çok fazla düştüğüne, fiziki mekan ve altyapı sorununun olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda sonuç olarak mesleki ve teknik eğitim faköltelerinde öğretim elemanlarının, öncelikle okullarının fiziki altyapısı ve öğrenci kalitesi konusunda muzdarip oldukları, sadece öğrenci değil öğretim elemanı yapısında da sorun yaşandığı, endüstri ile okullar arasında yeterince güçlü ilişki bulunmadığı, çıkış yolu olarak da bu faköltelerin statülerinin teknoloji mühendisliği şeklinde değiştirilmesinin göröldüğü anlaşılmaktadır.

şahin ve Fındık’ın 2008’de yapmış olduğu “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırma literatür taraması ile gerçekleşmiştir. Bu araştırmaya göre; Gelişmiş ölkelerde % 65-70 aralığında olan mesleki eğitimin tüm ortaöğretime oranı ölkemizde % 36,7 seviyelerindedir. Son on yılda mesleki eğitimin tüm ortaöğretim içindeki payının gelişmiş ölkeler oranına yaklaşması gerekirken, mesleki eğitim oransal olarak % 45,8’den % 36,7’ye gerilemiştir. Türk mesleki ve teknik eğitimi öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı bakımından gelişmiş ölkelerin gerisinde kalmıştır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öğrenci sayısının ve öğretim elemanı eksikliğinin yanında en önemli sorunu altyapı, teknolojik ekipman, laboratuvar ve atölye eksiklikleridir. Ayrıca “Son yıllarda uygulanan Milli Eğitim politikaları sonucu meslek liselerinin öğrenci sayıları oransal olarak 1/3 oranında azalmış, buna zıt bir şekilde Teknik Eğitim Faköltelerinin sayısı altı kat artmıştır. Bu durum, Teknik Eğitim Faköltesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmen olarak istihdam edilememesini beraberinde getirmiştir. Öğretmen olamayan teknik öğretmenler, kamunun farklı alanlarına ve özel sektöre yönelen teknik öğretmenlerin karşılaştığı en önemli problem unvan ve yetki sorunudur. Yıllardır yapılan çalışmalara rağmen bu sorun aşılamamıştır. Bu nedenlerden dolayı araştırmada “Teknik eğitim faköltesi (TEF) mezunlarının kamu ve özel sektörde karşılaştıkları unvan ve yetki problemleri çözölmelidir”, “AB ile akreditasyon çerçevesinde yürütölen

TEF'lerini Teknoloji Fakültesine dönüştürme çalışmalarında yetki ve unvan boyutu eksik bırakılmamalıdır", "Yeni Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültleri ve MYO'lar bölgesel ve ulusal ihtiyaçlar doğrultusunda açılmalıdır" önerileri getirilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Evren ve Örneklem

Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modelindedir. Araştırmanın evreni Türkiye genelindeki Teknik Eğitim ve Teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri olarak ifade edilebilir. Örneklem olarak ise, araştırmanın yapıldığı 2012 yılında ya da daha önce öğrenci alımı yapmış ve eğitime başlamış yedi üniversitenin tamamının (Fırat, Marmara, Gazi, Afyon Kocatepe, Karabük, Süleyman Demirel ve Sakarya Üniversitesi) teknoloji fakültelerinde ve aynı üniversitelerin teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri alınmıştır. Bu kapsamda öngörülen örneklemin üniversite bazında tamamına ulaşılmıştır. Bu üniversitelerden araştırmaya katılacak uzmanların seçimi ise rastgele olarak seçilmiştir. Görüşme için Gazi, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Karabük ve Sakarya üniversitelerinin teknik eğitim ve teknoloji fakülteleri yönetimlerinden yazılı veya sözlü olarak izin alındıktan sonra uygulanmıştır. Örnekleme dâhil olan Marmara ve Fırat üniversitesinden gerekli izinlerin alınamaması nedeniyle araştırma bu fakültelerde çevrimiçi görüşme formu ile öğretim üyelerinin insiyatifleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. İzin alınan fakültelerde öğretim üyelerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmışsa da araştırmanın yapıldığı gün, gün boyunca fakülte'deki akademisyenlerle sınırlı kalmıştır. Her akademisyenle yüz yüze yapılan görüşme sonucunda araştırmanın amacı, verilerin ne şekilde ve hangi amaçla toplandığı gibi bilgiler verilmiş, uzmanlara araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 122 akademisyene 10 açık uçlu soru bulunan görüşme formu verilmiştir. Formu dolduran akademisyenlerden bir süre istenmiş, akademisyenin belirlediği süre içerisinde form geri alınmıştır.

Demirel'e göre (2007:89) delphi araştırmalarına 100 üye ile başlanması uygundur. Bu nedenle 223 öğretim üyesi ile görüşülmüş ve 122 uzman araştırmaya

gönüllü olarak katılmıştır. 122 katılımcı Delphi araştırmaları için yeterli sayıya ulaşıldığının göstergesidir. I.tura yönelik örneklem bilgisi tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. 1.Tura Ait Örneklem Bilgisi

		<i>Afyon Kocatepe</i>	<i>Karabük</i>	<i>Fırat</i>	<i>Marmara</i>	<i>SDÜ</i>	<i>Sakarya</i>	<i>Gazi</i>	<i>Toplam</i>	<i>Yüzde %</i>
Fakülte	Teknoloji Fakültesi	13	5	8	7	7	12	19	71	58,1
	Teknik Eğitim	4	7	5	8	9	3	15	51	41,9
	Toplam	17	12	13	15	16	15	34	122	100
Ünvan	Prof.Dr.	3	4	3	4	3	3	4	24	19,7
	Doç.Dr.	7	4	4	5	5	6	10	41	33,6
	Yrd.Doç.Dr.	7	4	6	6	8	6	20	57	46,7
	Toplam	17	12	13	15	16	15	34	122	100
Kıdem	0-5 Yıl	-	3	1	2	1	1	1	9	7,3
	6-10 Yıl	4	3	-	-	4	3	1	15	12,2
	11-15 Yıl	2		6	3	5	4	9	29	23,7
	16 Yıl Ve Üzeri	11	6	6	10	6	7	23	69	56,8
	Toplam	17	12	13	15	16	15	34	122	100

Tabloda da görüldüğü gibi 1.tur örneklemini oluşturan öğretim üyelerinin % 58,1’i (71 kişi) Teknoloji Fakültesi, %41,9’u (51 kişi) Teknik Eğitim Fakültesinde görev yapmaktadır. Bu öğretim üyelerinin %19,7’si (24 kişi) Prof.Dr., %33,60’sı (41 kişi) Doç.Dr. ve %46,7’si (57 kişi) Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahiplerdir. Ayrıca %56,8’i (69 kişi) 16 yıl ve üzeri, %23,7’si (29 kişi) 11-15 yıl, %12,2’si (15 kişi) 6-10 yıl ve %7,3’ü (9 kişi) de 0-5 yıl kıdeme sahiplerdir.

Araştırmanın II. Turunda I.turdaki görüşler incelenerek sınıflandırılmıştır. Delphi’nin II. turunu gerçekleştirmek için I.tura katılan bütün öğretim üyelerinin mail adreslerine, veri toplama aracı olarak I.turdaki görüşlerden derlenen ve aynı 10 boyuttan oluşan, I.tur verilerinin yüzdelerini de içeren 74 maddelik çevrimiçi anket formu gönderilmiş ve yanıtlar beklenmiştir. Yaklaşık 50 günlük bir bekleme süresi sonunda II. boyut sonuçlandırılmış ve veriler toplanmıştır. Bu turda akademisyenlerden I. Turdaki görüşlerini ne kadar savundukları veya reddettiklerini belirtmeleri istenmiştir. I. Turdaki görüşlerden derlenen II. tur anket formu 5’li likert biçimindedir. Anketin puanlaması “hiç katılmıyorum (1.00-1.79)”, “katılmıyorum (1.80-2.59)”, “kararsızım (2.60-3.39)”, “katılıyorum (3.40-4.19)”, “tamamen katılıyorum (4.20-5.00)” şeklinde



oluşturulmuştur. Ayrıca öğretim üyelerinin her boyuta ait eklemek ya da değiştirmek istediği görüşleri için her boyutun altında görüşlerini yazabileceği bir bölüm verilmiştir. Bu bölüm ile öğretim üyelerine I.tura yönelik görüşlerine ekleme, görüşlerini savunma veya reddetme için imkân verilmiştir(bakınız ek:4).

Araştırmanın III. turu II. turdaki veriler analiz edilerek, oluşturulan nihai anket formu ile gerçekleştirilmiştir. II. Turdaki akademisyen görüşlerinin analizi sonrasında bazı boyutlarda görüşlere eklemeler ya da çıkarmalar yapma yoluna gidilmiş ve 68 maddelik anket formunda karar kılınmıştır. Araştırmanın bu turu nihai tur olacağı için yüz yüze görüşme yoluyla yapılmaya çalışılmıştır. Fırat ve Marmara üniversitelerinde gerekli izin alınamayacak olması sebebiyle aynı anket formu çevrimiçi olarak da hazırlanmış, bu üniversitelerden araştırmaya bir ve ikinci turda katılan öğretim üyelerine mail yoluyla gönderilmiştir. Gazi, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Sakarya ve Karabük üniversitelerinde araştırmanın II. Turuna katılan öğretim elemanlarına yüz yüze görüşme sonrasında nihai anket formu verilmiş ve öğretim üyelerinin belirlediği bir süre sonra toplanmıştır. Araştırmanın I ve II. turuna katılan, yalnız yapıldığı gün fakültede bulunamayan öğretim üyelerine mail aracılığıyla form gönderilmiş ve gerekli açıklama yapılarak yanıt beklenmiştir. Çevrimiçi anketlerin sonuçları için 1,5 aylık bir bekleme süresine gidilmiştir.

Bu bekleme süresi sonrasında veriler derlenmiş, elde edilen veriler SPSS ortamına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu turda öncelikle delphi tekniğinin amacı olan fikir birliğinin sağlanıp sağlanmadığını görebilmek için her boyut II.tur verileri ile birlikte ortalama ve standart sapmaları ile gösterilmiştir. Ortalama ve standart sapmaların ardından bağımsız değişkenlere (kurum, unvan, kıdem) göre akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi, Tek yönlü varyans analizi(ANOVA), Kruskall Wallis H testi, Mann Whitney U testi ve LSD testleri uygulanmıştır.

### **3.2. Veri Toplama Aracı**

Öncelikle teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi ile ilgili alanyazı gözden geçirilerek madde yazımına geçilmiştir. Görüşme formunu

oluşturan maddeler, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümündeki 3 öğretim üyesi ve aynı üniversitenin teknoloji fakültesinden 3 öğretim üyesinin görüşlerine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın başlangıçtaki veri toplama aracı teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi ile etkileneceğine inanılan çeşitli boyutlardaki uzman görüşlerini almayı hedefleyen on açık uçlu sorudan meydana gelmektedir. Bu soruların belirlenmesinde Fırat Üniversitesi Eğitim programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalından üç öğretim üyesinin görüşleri dikkate alınmıştır. Bu sorular şunlardır;

1. Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektесiniz?
2. Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektесiniz?
3. Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenecektir?
4. Derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişikliklerin olacağını düşünmektесiniz?
5. Derslerin uygulama boyutunda ne gibi değişimler olacağını düşünmektесiniz?
6. Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?
7. Bu uygulamanın Avrupa Birliği Ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz.
8. Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektесiniz?
9. Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?
10. Diğer (önemli gördüğünüz, belirtmek istediğiniz konuları yazınız.)

Bu sorular ile elde edilen görüşler Delphi tekniği II. turunda örnekleme yöneltmiştir.

### 3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci delphi tekniği temelinde yürütülmüştür. Delphi tekniğine göre birinci ve ikinci turların sonunda bir anket geliştirilmiş, üçüncü turda ise bu ankete yönelik görüşler toplanmıştır. Araştırmanın delphi tekniğine göre veri toplama süreci şekil 4'teki gibi özetlenebilir.



Şekil 4: Araştırmanın Delphi Tekniğine Göre Yapılandırılan Veri Toplama Süreci

Şekil 4'te de görüldüğü gibi ilk aşama araştırmanın ya da projenin ana amacının belirlendiği aşamadır. Bu aşamadan sonra uzmanların seçimi aşamasına geçilmiştir. Yeter sayının üzerinde bir kişi sayısı belirlemek önemli olduğundan işleyiş süreci içerisinde bazı uzmanların ayrılabilceği ya da bazı turlara katılamayacağı planlanmıştır.

Üçüncü aşama olarak uzmanlara yöneltilecek sorular hazırlanmıştır. Bu bağlamda araştırma kapsamına alınmasına karar verilen on boyuta yönelik sorular uzman görüşleri alınarak yapılandırılmıştır. Son halinde karar kılınan sorular ilk Delphi turunda uzmanlara yöneltmiştir. Delphi tekniğinin ilk turu üzerinde çalışılması planlanan eğilimlerin, değişimlerin ve olayların belirlenmesi aşamasıdır (Semerci, 2001:243). Bu turda uzmanlara konuya ilişkin saptanan sorularla görüşleri sorulur. Beşinci aşama görüşlerin analiz edildiği aşamadır. Birinci turdaki görüşlerin incelenip, gruplanıp, sıralandığı aşamadır (Demirel 2007:87). Uzmanların ilk görüşleri gruplanıp sıraya konularak ikinci tur için tekrar uzmanlara gönderilir. Bu aşama görüşlerin “savunulması veya değiştirilmesi (2.tur)” aşamasıdır. Bu aşamada uzmanların grup dışı kararları varsa bunları savunmaları ya da değiştirmeleri istenmiştir. Tekniğin bu aşamasındaki ortak amaç ortak görüşe ulaşmak olduğundan uzmanlara bir fırsat daha tanınır. Ekleme istedikleri yeni düşünceleri varsa bunlar eklenir ve savunulur.

Delphi tekniğinin üçüncü turu “Yeniden savunma ve gerekçeli yorum” çalışmasından oluşmaktadır. Bu turda da yeniden ortak görüşün dışında kalan cevaplarını değiştirmeleri ya da savunmaları istenir. Tüm bu çalışmalar süresince özet değerlendirmelerin birer adedi de uzmanlara gönderilir. Bu turun amacı II. Turda ulaşılmayan ortak görüşe ulaşmaktır. Son olarak bütün aşamalarda toplanan veriler değişik düzeylerde sınıflandırılabilir sonuçlardan yararlanmak suretiyle ilgili konuda karar verilir (Semerci, 2001:243).

### **3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması**

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular delphi tekniğinin turları gereği üç ayrı aşamada sınıflanabilir. Araştırma kapsamında üç ayrı turda ifade edilen görüşler sırasıyla verilerek değişimlerin de görülebilmesi amaçlanmıştır. İlk turda elde edilen görüşler yüzde ve frekans cinsinden verilirken, ikinci turdaki görüşler aritmetik ortalama ve standart sapmasının hesaplanması suretiyle ele alınmıştır. Son turdaki

görüşler ise ortalama ve standart sapma hesaplamasının yanı sıra, fakülte, unvan ve üniversite bağımsız değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda bağımsız gruplar t testi, Kruskal Wallis H testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA), Mann Whitney U testi ve LSD testlerine başvurulmuştur.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular delphi tekniği turlarına göre sınıflanmıştır. Bunlar birinci, ikinci ve üçüncü tura yönelik bulgular başlıkları altında verilmiştir.

#### 4.1. I. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI

Araştırmanın 1. Turu örneklemedeki 7 üniversitenin teknik eğitim ve teknoloji fakültelerindeki akademisyenlerle yüz yüze yapılan görüşmelerin sonrasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme için Gazi, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Karabük ve Sakarya üniversitelerinin teknik eğitim ve teknoloji fakülteleri yönetimlerinden yazılı veya sözlü olarak izin alındıktan sonra uygulanmıştır. Örnekleme dâhil olan Marmara ve Fırat üniversitesinden gerekli izinlerin alınamaması nedeniyle bu fakültelerdeki öğretim üyelerinin tümüne mail aracılığıyla çevrimiçi görüşme formu gönderilmiş ve öğretim üyelerinin inisiyatifleri doğrultusunda araştırma yürütülmeye çalışılmıştır. İzin alınan fakültelerde öğretim üyelerinin tamamına ulaşılmaya çalışılmışsa da araştırmanın yapıldığı gün, gün boyunca fakülte'deki akademisyenlerle sınırlı kalmıştır.

Gerek mailde gerekse yüzyüze yapılan görüşme sonucunda öğretim üyelerine araştırmanın amacı, verilerin ne şekilde hangi amaçla toplandığı gibi bilgiler verilmiş, uzmanlara araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 122 akademisyene 10 açık uçlu soru bulunan görüşme formu verilmiştir. Formu dolduran akademisyenlerden bir süre istenmiş, akademisyenin belirlediği süre içerisinde form geri alınmıştır. Formlar toplandıktan sonra veriler derlenip, gruplandırılıp sıralanmıştır.

#### 4.1.1. Birinci Boyut (*Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektесiniz?*)

Araştırmanın birinci tur birinci boyutunda öğretim üyelerine “*Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektесiniz*” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yönelik ortaya çıkan görüşler tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Birinci tur birinci boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
Meslek liseliler katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkilenecekler ve T.F’lerini kazanamayacaklardır.	17	13,9
Olumsuz etkilenecek, talep azalacaktır.	9	7,3
Okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmamaktadır. Yalnız bu tercih edilmeyi düşürecektir.	6	4,9
Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum	20	16,4
Katsayının kalkmasının olumlu etkileneceğini düşünüyorum.	6	4,9
Mühendis olma yolu açık olduğundan olumlu etkilenecektir. Talep edilme artacaktır.	20	16,4
T.F’lerinde meslek lisesine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkilenecek ve tercih edilme artacaktır.	11	9
Olumlu etkiyecektir.	19	15,6
Herhangi bir şekilde etkilenme olmayacaktır.	10	8,1
Fikrim yok, şu an için belirtmek istemiyorum	4	3,5
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur birinci boyutunda “*Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektесiniz*” sorusuna tabloda da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin % 16,4’ü Mühendis olma yolu açık olduğundan olumlu etkileneceğini ve talebin artacağını, %15,6’sı genel olarak olumlu etkileneceğini belirterek konu hakkında olumlu görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşı öğretim üyelerinin %16,4’ü eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceğini, %13.9’u Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceğini ve Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını, % 7,3’ü genel olarak olumsuz etkileneceğini ve talebin azalacağını düşünerek konu hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretim üyelerinin %8,1’i herhangi bir etkilenme olmayacağını savunurken, %3,5’i de konu hakkında fikir belirtmek istememiştir.

Birinci boyuta ait görüşlere bakıldığında öğretim üyelerinin, bu uygulamadan sonra meslek liselerinin nasıl etkileneceği konusunda olumlu düşünceler kadar olumsuz düşüncelere de sahip oldukları anlaşılmaktadır. Teknoloji fakültelerindeki meslek lisesi mezunlarına ayrılan kontenjan, katsayının kalkması ve mühendis olma yolunun açık olmasından dolayı olumlu, intibak döneminin faydasız olması, öğretmen açısından olumsuz etkilenecek olması ve katsayının kalkmasından dolayı da meslek liselerinin olumsuz etkileneceği gibi olumsuz düşüncelere sahiplerdir. Ayrıca meslek liselerinin diğer genel liselerle yarışamayacağı düşüncesi de öğretim üyelerinin düşündükleri diğer bir olumsuzluk olarak göze çarpmaktadır.

#### 4.1.2. İkinci Boyut (Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?)

Araştırmanın ikinci Boyutunda öğretim üyelerine “*Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Birinci tur ikinci boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum, dolayısıyla değişen bir şey olmayacak	9	7,4
Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişiklik olmayacaktır.	30	24,7
T.E.F’lerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için mezunlar iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisinin olacağını sanmıyorum	12	9,8
Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklardır.	38	31,1
T.E.F mezunlarına göre daha kolay iş bulabileceklerdir.	21	17,2
Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacaktır.	7	5,7
Fikrim yok, şu an için belirtmek istemiyorum	5	4,1
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur ikinci boyutunda “*Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?*” sorusuna tabloda da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin %31,1’i uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunların iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını ve %17,2’si Teknoloji Fakültesi mezunlarının Teknik Eğitim Fakültelerine göre daha kolay iş bulabileceklerini belirtmiş olduklarından olumlu beklentilere sahip



oldukları anlaşılmıştır. Bunun yanında öğretim üyelerinin % 24,7'si statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişiklik olmayacağını, %7,4'ü iş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmadığını ve dolayısıyla değişen bir şeyin olmayacağını ifade etmiştir. Öğretim üyelerinin % 4,1'lik bir kesimi ise bu boyutta görüş belirtmekten kaçınmıştır.

Öğretim üyelerinin yukarıdaki görüşlerinden, bu boyutta bir takım şartların yerine getirilmesi koşuluyla olumlu düşüncelere sahip olduklarını söyleyebiliriz. Üzerinde durulan en önemli nokta statü ve yetkilerin belirlenmesi ve imza yetkisinin verilmesi hususudur. Bu şart yerine getirildiğinde olumlu olacağı, aksi takdirde değişen bir şey olmayacağı akademisyen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerindeki uygulama eğitimi ile teknoloji fakültelerindeki uygulama eğitimini karşılaştırdıkları görülmüştür ve Teknik eğitim fakültelerindeki uygulamalı eğitimin daha fazla olduğu için bu fakültelerden mezunların iş bulmada sıkıntı çekmediği konusu üzerinde önemle durmuşlardır. Buna karşın öğretim üyelerinin büyük bir kısmı uygulamanın yeterli olacağını ve başarılı uygulamacı mühendis yetiştirileceğini düşünmektedir.

#### 4.2.3. Üçüncü Boyut (Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?)

Araştırmanın üçüncü boyutunda öğretim üyelerine “*Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Birinci tur üçüncü boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
Kadro su T.E.F’nde kalan öğretim elemanlarının yaşadığı belirsizlik sıkıntı yaratmaktadır. Öğretim elemanlarının aralarında soğukluk yaşandığı için olumsuz etkilenmiştir.	32	26,2
Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşamış/yaşayacaklardır. Olumlu etkilendiği söylenemez	13	10,6
Herhangi bir olumlu ya da olumsuz durum yoktur. Etkilenmemiştir.	25	20,5
Öğrenciler T.E.F’ne göre daha yüksek puanla geldikleri için öğretim elemanları daha istekli ve hevesli olmuştur. Motivasyonları artarak olumlu etkilenmişlerdir.	42	34,4
Genel olarak olumlu etkilendiğini düşünüyorum.	6	5
Fikrim yok, şu an belirtmek istemiyorum	4	3,3
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur üçüncü boyutunda “*Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?*” maddesine öğretim üyelerinin %34,4’ü öğrencilerin teknik eğitim fakültelerine göre daha yüksek puanla geldikleri için öğretim elemanlarının daha istekli ve hevesli olduğunu ve bu sayede motivasyonları arttığı için olumlu etkilendiğini ve %5’lik bir kesim de neden belirtmeden genel olarak olumlu etkilendiğini belirterek konu hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında öğretim üyelerinin % 26,2’si kadrosu teknik eğitim fakültelerinde kalan öğretim elemanlarının yaşadığı belirsizliklerin sıkıntı yaratmakta olduğunu ve öğretim elemanlarının aralarında soğukluk yaşandığı için olumsuz etkilendiğini, % 10,6’sı Derslerin daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanlarının uyum zorluğu yaşamış/yaşayacak olmalarından dolayı olumsuz etkilendiğini savunmaktadır. Ayrıca öğretim üyelerinin %20,5’i herhangi bir olumlu ya da olumsuz durumun olmadığını belirtirken, %3,3’i konu hakkında fikir belirtmemiştir.

Bu boyutta öğretim üyelerinin görüşlerine bakıldığında üzerinde durulan en önemli noktanın kadro aktarımının yapılmaması ya da bu konudaki belirsizlik olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda en büyük oranla görüş belirten Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyeleridir. Araştırma esnasında bu üniversitede akademisyenlerle yapılan görüşmelerde bu konuda sıkıntının olduğu da gözlenmiştir. Bunu oran olarak Afyon Kocatepe ve Gazi Üniversiteleri takip etmektedir. Bu konunun çözülmemiş olmasından kaynaklanan sıkıntı, bu uygulamaya genel olarak bakışı etkilediği söylenebilir.

Ayrıca öğretim üyelerinin derslerin uygulamadan teoriğe dönmesinden de olumsuz etkileneceğini düşündükleri tablodan anlaşılmaktadır. Bunun yanında yine öğretim üyelerinin büyük bir kısmı öğrencilerin yüksek puanlı ve daha istekli olmasından dolayı motivasyonlarının arttığını savunmaktadır. Yukarıdaki olumlu-olumsuz görüşlere rağmen büyük bir kısım herhangi bir etkilenmenin olmadığını düşünmektedirler.

#### 4.1.4. Dördüncü Boyut (Derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?)

Araştırmanın dördüncü boyutunda öğretim üyelerine “*Derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. 1.tur 4. Boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişiklik yoktur.	13	10,7
Müfredat MÜDEK’e göre düzenlenmiş, temel mühendislik dersleri artmış, haftalık ders saatleri azalmış, eğitim dersleri çıkarılmıştır. Dersler Teorik olarak artmıştır.	43	35,2
T.E.F’ne göre öğrenci seviyesinin yüksek olmasından dolayı daha rahat ve verimli ders işlenmektedir.	13	10,7
Uygulama azalmıştır. T.E.F’lerinde eğitim daha çok uygulamalıydı. T.F. standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir. Şu an için yeterli değildir.	23	18,8
Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısım ön plana çıkmıştır.	15	12,3
A.B. ve uluslar arası derslerle denklik sağlanmıştır.	6	4,9
Fikrim yok, şu an belirtmek istemiyorum	9	7,4
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur dördüncü boyutunda “*Derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” sorusuna öğretim üyelerinin %35,2’si Müfredatın MÜDEK’e göre düzenlendiğini, temel mühendislik dersleri arttığını, haftalık ders saatleri azaldığını, eğitim dersleri çıkarıldığını belirterek genel olarak derslerin teorik olarak arttığını belirtmişlerdir. Teknik eğitim fakültelerindeki eğitimin teknoloji fakültelerindeki eğitime göre daha çok uygulamalı olduğunu ve şu an yeterli olmadığını, teknoloji fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulamanın getirilmesinin gerektiğini savunan öğretim üyelerinin oranı %18,8’dir. Öğretim üyelerinin %12,3’ü ödev, projenin artırıldığını, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapıldığını ve daha çok teorik kısmın ön plana çıktığını belirterek genellikle ders içerikleri hakkında fikir belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretim üyelerinin %10,7’si öğrenci seviyesinin teknik eğitim fakültelerine göre yüksek olmasından dolayı daha rahat ve verimli ders işlendiğini savunurken, % 10,7’si eğitim derslerinin çıkarılması ve işyeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olmadığını belirtmektedir.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretim üyelerinin bu boyutta üzerinde önemle durduğu noktalar derslerin teorik olarak artırıldığı, uygulamanın teknik eğitim fakültelerine göre azaldığı ve teknoloji fakültelerine daha çok uygulamanın getirilmesinin gerektiğidir. Öğretim üyelerinin teknoloji fakültelerindeki mevcut uygulama eğitimini teknoloji mühendisliği açısından yetersiz bulduğu da anlaşılmaktadır.

#### 4.1.5. Beşinci Boyut (Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?)

Araştırmanın beşinci boyutunda öğretim üyelerine “*Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Birinci tur beşinci boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
T.E.F göre uygulama boyutunda azalma olmuştur. M.F mezunlarından farkının olması için daha çok yer verilmelidir. Bu yüzden mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.	39	32
Teorik bilginin yanında uygulama becerisi de alarak alana hakim mezunlarınız sektöre gittiklerinde kolaylıkla sorumluluk alabileceklerdir.	9	7,4
T.F’lerindeki uygulama yeterlidir. T.F uygulama açısından başarılı olacaktır.	22	18
Mühendislik fakültelerine göre daha çok uygulama vardır.	4	3,3
İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişiklik yoktur. M.F ve T.E.F’lerdeki gibidir.	14	11,5
Derslerin uygulanması simülatörle yapılmaya başlanmıştır. Laboratuar ve atölye eksikliği bulunmaktadır. Bu yüzden staj eğitiminin iyi planlanması gerekmektedir.	22	18
3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz.	7	5,7
Fikrim yok, şu an belirtmek istemiyorum	5	4,1
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın birinci tur beşinci boyutunda “*Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusunda öğretim üyelerinin %32’si teknik eğitim fakültelerine göre uygulama boyutunda azalma olduğunu, mühendislik fakültesi mezunlarından farkının olması için daha çok yer verilmesinin gerektiğini ve bu yüzden mezunların iş bulmada sıkıntı yaşayacağını savunmaktadır. Bununla birlikte öğretim üyelerinin % 18’i derslerin uygulama kısmının simülatörle yapılmaya başlandığını, laboratuar ve atölye eksikliğini bulunduğunu ve bu yüzden staj eğitiminin çok iyi

planlanmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Buna karşın teknoloji fakültelerindeki uygulamanın yeterli olduğunu ve teknoloji fakültelerinin uygulama açısından başarılı olacağını savunanların oranı da %18'dir. Bunun yanında konu hakkında öğretim üyelerinin %11,5'i işyeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını savunmaktadır.

Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere, öğretim üyelerinin üniversite gözetmeksizin üzerinde durduğu nokta uygulama boyutunun azaldığı ve mühendislik fakültelerinden farkının olması için daha çok uygulama getirilmesinin gerektiğidir. Öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinde eğitimin bu şekilde devam ettiği sürece uygulama açısından başarılı olacağı konusunda olumsuz düşüncelere sahiplerdir. Bunun yanında uygulamanın yeterli olacağını da düşünen öğretim üyelerinin varlığı, konu hakkında öğretim üyelerinin ortak görüşe sahip olmadıklarını göstermektedir. Yine yukarıdaki görüşlerden atölye ve laboratuvar eksikliğinin de göze çarptığını görmekteyiz.

#### 4.1.6. Altıncı Boyut (Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?)

Araştırmanın altıncı boyutunda öğretim üyelerine “Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Birinci tur altıncı boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	Toplam f	Yüzde %
Eğitim henüz başlamadığından tahmini olarak M.F’ne başvurup başarılı olamayanlar başvuracaktır. Ayrıca aften gelenler sorun teşkil etmekte ve alım kriterleri M.F ile koordineli çalışılarak çok iyi belirlenmelidir.	5	4,1
Koyulacak kriterler sonrasında teknik eğitim mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	12	9,8
Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.	43	35,2
Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	15	12,3
Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturmaktadır.	11	9
Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.	14	11,5
Henüz başlamadı ama birşey değişmez.	8	6,6
Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.	14	11,5
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın birinci tur altıncı boyutunda “*Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?*” sorusuna öğretim üyelerinin % 35,2’si şu an için böyle bir durumda fikir belirtmenin uygun olmadığını belirtmişlerdir. Buna karşın öğretim üyelerinin %12,3’ü henüz başlamamasına rağmen herhangi bir problemin yaşanmayacağını savunurken, %11,5’i bazı bölüm/ABD’nda isim değişikliklerinin ve açılmasındaki engellemelerin problemler doğurmakta olduğunu belirtmiştir. Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını savunanların oranı ise %11,5’dir.

Yukarıda her maddeye verilen cevaplara bakıldığında lisansüstü eğitime başlamış ya da araştırmanın yapıldığı günlerde başlayacak olan üniversitelerdeki görev yapan öğretim üyelerinin üzerinde durduğu nokta, bazı bölüm/ABD sınırlamalarının yaşandığı ve bazı bölümlerde yüksek lisans programlarının açmasındaki engellemelerdir. Bunun yanında farklı fakültelerde(M.F. ve T.F gibi) aynı isimle yüksek lisans eğitiminin açılmasının öğrenci alımından, akademik yükselmeye kadar her aşamada problem oluşturduğu akademisyen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte tüm üniversitelerden öğretim üyelerinin ortak olarak katıldığı madde ise yüksek lisans alımlarındaki koyulacak kriterler sonrasında teknik eğitim fakültesinden mezunların olumsuz etkileyeceği ve mağdur olacağı görüşüdür. Bunların dışında öğretim üyeleri tahmini de olsa görüş belirtmekten kaçınmışlar.

#### **4.1.7. Yedinci Boyut (Bu Uygulamanın Avrupa Birliği(AB) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?)**

Araştırmanın 7. Boyutunda öğretim üyelerine “*Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının Avrupa Birliği(AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz?*” sorusu yöneltilmiştir.

Yedinci boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Birinci tur yedinci boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
A.B ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumlu olmaktadır.	28	22,9
A.B ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacak ve etiket bakımından olumlu olacaktır.	9	7,4
A.B ülkelerinde T.E.F. dengi bulunmadığından kapatılması uygun olmuştur.	25	20,4
A.B ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.	19	15,6
Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum. A.B ülkelerine göre çok gerideyiz. Yüzeysel bir uygulama yetersiz kalmaktadır.	19	15,6
Fikrim yok, belirtmek istemiyorum.	22	18,1
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın birinci tur yedinci boyutunda “*Bu uygulamanın Avrupa Birliği(AB) Ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz*” sorusuna tabloda da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin %22,9’u Avrupa Birliği ülkelerinde benzer uygulamaların bulunduğunu ve bu gelişmenin olumlu bir gelişme olduğunu belirtmiş, % 20,4’ü AB ülkelerinde teknik eğitim fakültelerinin dengi bulunmadığından kapatılmasının uygun olduğunu belirterek olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna karşı öğretim üyelerinin %15,6’sı bu uygulamanın pek bir getirisinin olmayacağını, Avrupa birliği ülkelerine göre eğitimde çok geride olduğumuzu ve yüzeysel bir uygulama olarak yetersiz kaldığını savunmuşlardır. Öğretim üyelerinin %15,6’sı Avrupa Birliği ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını, %18,1’i ise konu hakkında fikir belirtmek istemediğini belirtmiştir.

Yukarıdaki görüşlerden öğretim üyelerinin bu uygulamanın yerinde bir karar olduğunu ve AB’ye uyum sağlandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Büyük bir oranla kapatılmasının uygun olduğunu düşünen öğretim üyeleri diğer boyutlardaki görüşlere bakıldığında bu uygulamanın başarılı olmasını için bir takım şartlara bağlamıştır. Bu boyutta öğretim üyelerinin genel olarak oran açısından olumlu düşüncelere sahiplerdir diyebiliriz. Buna karşın bütün üniversitelerden öğretim üyelerinin özellikle belirtmiş olduğu kısım ise bu uygulamanın yüzeysel bir uygulama olduğu ve AB ülkelerine göre

geride olduğumuz için pek bir getirisinin olmayacağı görüşüdür. Bu görüş de göz ardı edilmeyecek bir katılım oranına sahiptir.

#### 4.1.8. Sekizinci Boyut (Bu Uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektensiniz?)

Araştırmanın 8. Boyutunda öğretim üyelerine “*Bu Uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektensiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Birinci tur sekizinci boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır. Gelen öğrenci kitlesinin seviyesi artacaktır.	70	57,3
Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesine göre zayıflardır.	10	8,1
Öğrenci kültürü, mantelitesi ve bakış açılarında kesinlikle değişiklik olacaktır.	6	4,9
Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.	5	4,2
Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler M.F ye yönelecektir.	5	4,2
Fikrim yok, belirtmek istemiyorum.	19	15,6
Olumlu olacaktır.	7	5,7
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur sekizinci boyutunda “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektensiniz?*” sorusuna tabloda da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin %57,3’lük büyük bir kısmı yüksek puanlı öğrencilerin tercih edeceğini ve gelecek öğrencilerin öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklarını bunun sonucunda gelen öğrenci kitlesinin seviyesinin artacağını belirtmiştir. Bunun yanında öğretim üyelerinin %5,7’lik kısmı da genel olarak olumlu olacağını belirterek olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna karşın öğretim üyelerinin %8,1’i düz liseden gelenlerin teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre daha zayıf olduklarını savunurken, %4,2’si herhangi bir değişiklik yaratmayacağını savunmaktadır. Araştırmanın bu boyutunda %15,6’sı fikir belirtmeme yoluna gitmiştir.



Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretim üyelerinin bu boyutta üzerinde durduğu kısım büyük bir oranla yüksek puanlı öğrencilerin geleceği, öğrenci kitlesinin kalitesinin artacağı ve gelen öğrencilerin öğrenmede daha istekli olacakları görüşüdür. Bu görüş her ne kadar tahmin içerse de araştırmaya katılan üniversitelerin öğrenci alımı yapmış olmasından dolayı mevcut durumun da bu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyelerinin genel olarak bu boyutta olumlu görüşlere sahip olduklarını da söyleyebiliriz.

#### 4.1.9. Dokuzuncu Boyut (Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?)

Araştırmanın dokuzuncu boyutunda öğretim üyelerine “*Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekans ve yüzdeleriyle tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Birinci tur dokuzuncu boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
Mühendislik fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendis yetiştirileceğini düşünüyorum	18	14,8
Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.	44	36,1
Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.	4	3,2
T.E.F mezunlarına göre daha nitelikli mezunlar verilecektir. Daha olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.	14	11,5
Başlarda sorun olsa da ilerde daha iyi olacağını düşünüyorum.	3	2,5
İşletmeler bölüm, fakülte değil daha iyi ya da bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.	3	2,5
Farklılık yaşanacağını sanmıyorum	10	8,2
T.F mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olamayacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini kabul ettirmeleri zor olacaktır.	13	10,6
Fikrim yok, şu an belirtmek istemiyorum.	13	10,6
<b>Toplam</b>	<b>122</b>	<b>%100</b>

Araştırmanın birinci tur dokuzuncu boyutunda “*Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?*” sorusuna tabloda da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin %36,1’i öğrencilerin alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklarını savunurken, %14,8’i mühendislik fakültesi mezunlarından farkı

olmayacağını ve başarılı mühendis yetiştirileceğini savunmaktadır. Bunun yanında öğretim üyelerinin %11,5'i teknik eğitim fakültelerine mezunlarına göre daha nitelikli mezunlar verileceğini ve daha olumlu yeterliliklere sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin %10,6'sı ise teknoloji fakültesi mezunlarının ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklarını ve nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini kabul ettirmelerinin zor olacağını savunurken, %10,6'sı konu hakkında fikir belirtmekten kaçınmıştır.

Yukarıdaki görüşlere katılımlara bakıldığında her üniversiteden katılım gösterilen madde alacağı iş yeri eğitimi ile stajlarını tamamlamış olacağından teknoloji fakültesi mezunlarının mühendislik fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacakları maddesidir. Bunun yanında mühendislik fakültesi mezunlarından farkının olmayacağını belirten öğretim üyelerinin varlığı da öğretim üyelerinin bir karşılaştırma yoluna gittiğinin göstergesidir. Mühendislik fakülteleri ile karşılaştırma yapan öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinin mühendislik fakültesi mezunlarına eş değer ve hatta daha nitelikli mezunlar vereceğini düşünmektedirler. Ayrıca özellikle mühendislik fakültesi ile karşılaştırma yapılmasındaki nedenin iki fakültenin de aynı unvan ile mezun vermesidir diyebiliriz. Öğretim üyelerinin göz ardı edilemeyecek bir kısmı teknoloji fakültesi mezunlarının niteliklerinin düşük olacağını düşünmektedirler.

#### 4.1.10. Onuncu Boyut (Diğer)

Araştırmanın onuncu boyutunda akademisyenlerden önemli gördüklerini, eklemek veya belirtmek istedikleri konuları yazmaları istenmiştir. Bu boyutta ortaya çıkan görüşler frekansları tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Birinci tur onuncu boyuta ait görüşlerin frekans ve yüzde tablosu

	<i>Toplam f</i>	<i>Yüzde %</i>
T.F uygulama yönünden mühendislik fakültelerine göre çok kuvvetli bir yapıya kavuşmasına rağmen güçlü bir teorik yapıya sahip değildir. Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.	1	2,7
T.F kurulması için T.E.F’lerinin kapatılması gerekiyormuş gibi saçma bir uygulama ile karşı karşıya kalmak kötü oldu. T.E.F’lerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.	13	35,2
Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır. Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için de kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.	10	27
Öğretim kadrosunun transferinde kriter konmalıydı, aynı kadro aynı zihniyet değişiklik olmayacaktır.	1	2,7
Plansız programsız yapılan bir iş çıkarılan kanun da böyle.	2	5,4
Mühendislik fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.	2	5,4
Mühendislik fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum.	5	13,5
Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve T.F.’lerine meslek lisesinden ve MYO’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.	3	8,1
<b><i>Toplam (yalnızca yukarıdaki sorulardan farklı düşünce ifade eden öğretim üyelerinin yorumları alınmıştır.)</i></b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Araştırmanın birinci tur onuncu boyutunda öğretim üyelerine yönelik yukarıdaki dokuz boyuttaki sorulardan farklı olarak ya da önemli gördüğünüz veya belirtmek istediğiniz konuları yazınız” kısmına görüşlerini yazmaları istenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere görüş yazan öğretim üyelerinin %35,2’si Teknoloji Fakültelerinin açılması için Teknik eğitim Fakültelerinin kapatılması gerekiyormuş gibi saçma bir uygulama ile karşı karşıya kalmanın kötü olduğunu, Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılmasının yanlış bir uygulama olduğunu ve sorunun sayılarının azaltılmasıyla ve statülerinin belirlenmesiyle çözülebileceğini belirtmiştir. Ayrıca %27’lik bir kesim de bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmaların yapılmasının yanında oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için de kesin bir çalışmanın yapılmasının gerektiğini belirtmiştir. Görüş bildiren öğretim üyelerinin

%13.5'i Mühendislik Fakültelerinin zaten var olduğunu, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın uygun olmadığını belirtirken %8.1'i ise öncelikle Meslek Liselerinin cazibesinin artırılmasının gerektiğini ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden veya Meslek Yüksekokullarından uygulama bilen kişilerin alınmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında her üniversiteden öğretim üyelerinin katılım gösterdiği madde teknik eğitim fakültelerinin tamamen kapatılması uygulamasının yanlış bir uygulama olduğu maddesidir. Öğretim üyeleri teknoloji fakülteleri için teknik eğitimlerin kapatılmasının şart olduğu gibi bir görüşe katılmamaktadırlar. Diğer boyutlardaki görüşlerle değerlendirildiğinde teknoloji fakülteleri ile A.B. ye uyum sağlanırken ülkemizin koşulları gereğince teknik eğitim fakültelerinin tamamının kapatılmasının yanlış olduğunu savunmaktadırlar. Sayılarının azaltılarak ve unvan sorununun halledilmesiyle bu sorunun ortadan kalkacağını savunduklarını söyleyebiliriz. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere görüş yazan öğretim üyelerinin ortak savundukları diğer bir konu bazı bölümlerin özlük hakları konusunda mutlaka bir çalışmanın yapılmasının gerektiğidir.

#### **5.4. II. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI**

Araştırmanın II. Turunda I.turdaki görüşler incelenip, gruplanıp, sıralanmıştır. Delphi'nin II.turunu gerçekleştirmek için bütün öğretim üyelerinin mail adreslerine, veri toplama aracı olarak I.turdaki görüşlerden derlenen ve aynı 10 boyuttan oluşan 1.tur verilerinin yüzdelerini de içeren çevrimiçi anket formu gönderilmiş ve yanıtlar beklenmiştir. Yaklaşık 50 günlük bir bekleme süresi sonunda II.boyut sonuçlandırılmış ve veriler toplanmıştır. Bu turda akademisyenlerden I. Turdaki görüşlerini ne kadar savundukları veya reddettiklerini belirtmeleri istenmiştir. I. Turdaki görüşlerden derlenen II.tur 5'li likert biçimindedir. Anketin puanlaması "hiç katılmıyorum (1.00-1.79)", "katılmıyorum (1.80-2.59)", "kararsızım (2.60-3.39)", "katılıyorum (3.40-4.19)", "tamamen katılıyorum(4.20-5.00)" şeklinde oluşturulmuştur. Ayrıca öğretim üyelerinin her boyuta ait eklemek ya da değiştirmek istediği görüşleri için her boyutun

altında görüşlerini yazabileceği bir bölüm verilmiştir. Bu bölüm ile öğretim üyelerine I.tura yönelik görüşlerine ekleme, görüşlerini savunma veya reddetme için imkân verilmiştir. Araştırmanın 2. Turunda, 1.turda ortaya çıkan görüşlerin her boyutta incelenmesi sonucunda boyut ve maddeler halinde standart sapması ve ortalaması verilmiştir.

#### 4.2.1. Birinci Boyut (Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektensiniz?)

Birinci boyutta “*Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektensiniz?*” sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. İkinci tur birinci boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Meslek liseliler katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkilenecekler ve Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklardır.	2,85	1,48
2-Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.	2,63	1,52
3-Olumsuz etkileyecek, meslek liselerine talep azalacaktır.	2,63	1,52
4-Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmamaktadır.	2,67	1,35
5-Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	3,11	1,42
6-Katsayının kalkmasının olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.	3,63	1,47
7-Mühendis olma yolu açık olduğundan olumlu etkilenecektir. Meslek Liselerine talep artacaktır.	4,04	1,25
8-Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkilenecek ve talep artacaktır.	3,37	1,11
9-Genel olarak olumlu etkiyecektir.	3,59	1,30
10-Herhangi bir şekilde etkilenme olmayacaktır.	2,52	1,28

Tablo 22’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının meslek liselerini nasıl etkileyeceği konusunda “*Mühendis olma yolu açık olduğundan olumlu etkilenecektir*” maddesine 4,03 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri bu uygulamanın, katsayının kalkmasından dolayı ve genel olarak olumlu etkileyeceğini düşünmektedirler. Bunun yanında “*Herhangi bir şekilde etkilenme olmayacaktır*” görüşüne katılmıyorken ( $\bar{X}=2,52$ ), bu görüşler dışındaki maddelere “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmiştir.

1.Boyuttaki akademisyen görüşlerine bakıldığında bu uygulama sonrasında talep artacağından meslek liselerinin genel olarak olumlu etkileneceğini söyleyebiliriz. Buna karşın öğretim üyelerinin meslek liselerinden gelen öğrencilerin niteliklerinde ve başarılı olabilmeleri konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Ayrıca meslek liselerinin öğretmen açısından etkilenme boyutunda bir kararsızlık ortamı olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.2.2. İkinci Boyut (*Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?*)

Araştırmanın ikinci boyutunda “*Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?*” sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. İkinci tur ikinci boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum, dolayısıyla değişen bir şey olmayacak.	2,74	1,40
2-Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişiklik olmayacaktır.	3,74	1,25
3-Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisinin olacağını sanmıyorum.	2,44	1,36
4-Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklardır.	3,89	1,08
5-Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha kolay iş bulabileceklerdir.	3,67	1,24
6-Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacaktır.	3,70	1,20

Tablo 23’te de görüldüğü gibi öğretim üyeleri “*Yeni uygulama neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz?*” sorusuna “*Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklardır*” maddesinde hemfikirlidir ( $\bar{X}=3,89$ ). Bunun yanında akademisyenler, mezunların statü ve yetki sorunu olmayacağını ve Mimarlar ve mühendisler odasına kayıt yaptıracaklarını ( $\bar{X}=3,70$ ) ve teknoloji fakültesi mezunlarının teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre daha kolay iş bulabileceklerini düşünmektedirler ( $\bar{X}=3,67$ ). Bunun yanında öğretim üyeleri statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişiklik olmayacağına da “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir ( $\bar{X}=3,74$ ).

Bu boyutta öğretim üyeleri genel olarak teknoloji fakültelerinin açılmasının mezunlar açısından olumlu olacağı görüşündedirler. Ayrıca üzerinde durulan en önemli nokta statü ve yetki sınırlarının belirlenmesi ve imza yetkisinin verilmesidir. Bu uygulamanın imza yetkisi verilmedikçe hiçbir artısının olmayacağı görüşü hâkimdir.

Bu turda ayrıca her boyut için öğretim üyelerinin eklemek istedikleri görüşleri için bir bölüm ayrılmıştır. Öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen A:** “Burada kanunla verilmiş bir ünvan var. İmza yetkisi kimsenin haddine değil. Tartışma konusu bile olamaz”

**Akademisyen B:** “Burada şunu unutuyoruz ki teknik öğretmen olmak istemeyeceklerdir. Mühendislik formasyonu almışsa Teknik öğretmen olmaları zorlaşacaktır.”

**Akademisyen C** “Statü ve yetkiler acilen belirlenmeli. İmza yetkisi verilmeli. Mühendislik Odalarına kayıt yapılabilmesi. Yasal boşluk bir an önce doldurulmalı. Hükümet daha ciddi olarak üzerine eğilmeli. Eğer uygulamadan bir şekilde geri dönüş olacaksa veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme durumu varsa bir an önce netleştirilmeli. En büyük kötülük öğrencilerin ve Hocaların kafalarında senelerce süren bir belirsizlik olmasıdır. eğitimi kötü olarak etkilenmektedir. Belirsizlik devam ettikçe öğrenciler derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir.”

**Akademisyen D:** “Mezunların statü ve yetkileri belirlenmez, imza yetkisi olmazsa eskisinden çok daha kötü olacaktır. Eğer bunlar sağlanırsa çok iyi olacağı kanaatindeyim.”

#### 4.2.3. Üçüncü Boyut (*Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?*)

Araştırmanın üçüncü boyutunda “*Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?*” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24. İkinci tur üçüncü boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanlarının yaşadığı belirsizlik sıkıntı yaratmaktadır. Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yarattığı için olumsuz etkilenmiştir.	3,48	1,52
2-Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşamış/yaşayacaklardır. Olumlu etkilendiği söylenemez.	2,30	1,38
3-Herhangi bir olumlu ya da olumsuz durum yoktur. Etkilenmemişlerdir.	2,78	1,31
4-Teknik Eğitim Fakültesi öğrencisine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve hevesli olmuştur. Motivasyonları artarak olumlu etkilenmişlerdir.	3,85	1,06
5-Genel olarak olumlu etkilendiğini düşünüyorum.	3,70	1,20

Tablo 24’de de görüldüğü gibi öğretim üyeleri bu boyutta “*Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve hevesli olmuşlardır*” maddesine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{X}=3,74$ ). Öğretim üyelerinin genel olarak olumlu etkilendiğini ( $\bar{X}=3,70$ ) düşünen akademisyenler, kadrosu teknik eğitimde kalan öğretim elemanlarının yaşadığı belirsizliğin sıkıntı yarattığını ve öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşandığı için olumsuz etkilendiğini de “katılıyorum” düzeyinde görüş belirterek savunmuşlardır ( $\bar{X}=3,48$ ). Derslerin mühendislik tabanlı olduğu için uyum zorluğu yaşamış ya da yaşayacak olmalarından dolayı olumsuz etkilendiğini belirten maddeye “katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirerek, bu boyutta derslerin değişmesi açısından olumsuz bir durumun olmadığını belirtmişlerdir ( $\bar{X}=2,30$ ).

Bu boyutta özellikle kadrosu teknik eğitim fakültesinde kalan öğretim üyelerinin durumlarındaki belirsizliğin öğretim üyelerinin arasında soğukluğa neden olduğu anlaşılmaktadır. Birinci turda bu madde için yalnızca bazı üniversitelerin görüş belirtmesi sorunun bu birkaç üniversitede olduğunu düşündürmekteydi. Yalnız bu turda ortaya çıkan yukarıdaki ortalama araştırmaya katılan bütün üniversitelerde bu sorunun yaşanmış/yaşanıyor olduğunun kanıtıdır. Ayrıca gelen öğrenci kitlesinin yüksek



olmasından dolayı öğretim üyelerinin eğitim konusunda daha istekli ve hevesli olarak motivasyonlarının arttığı belirtilmektedir. Bu görüşlere bakıldığında öğretim üyelerinin bu uygulamadan kadro transferi konusu haricinde olumlu etkilendiğini söyleyebiliriz. Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen F** “*Öğretim üyelerinin bir kısmı emekli olarak veya ayrılarak daha kolay kadro bulduğu fakültelere geçmektedirler. Özellikle doktorasını yeni tamamlamış ve 7 yıl ve üstü süreyle eğitilen araştırma görevlileri en verimli olabilecekleri çağlarda mühendis olmadıkları gerekçesiyle meslek yaşamlarından soğutulmuştur.*”

**Akademisyen E** “*Teknik eğitim fakültelerinde kalan öğretim elemanları, üyeleri ikinci sınıf eleman olma hissine kapıldık. Kendi adıma da böyle bir belirsizlik yaşanmamalıydı. Sadece okulun adı değişti diye niçin bazıları geçti bazıları geçirilmedi. Buda bizleri üzmekte ve motivasyonumuzu etkilemektedir. Bunun kesinlikle düzeltilmesini yetkili hocalarımızın emir ve müsadelerine arz ederim.*”

#### 4.2.4. Dördüncü Boyut (Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?)

Araştırmanın dördüncü boyutunda “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. İkinci tur dördüncü boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişiklik yoktur.	2,81	1,27
2-Müfredat MÜDEK’e göre düzenlenmiş, temel mühendislik dersleri artmış, dersler teorik olarak artmıştır.	4,04	,80
3-Eğitim dersleri çıkarılmış, haftalık ders saatleri azalmıştır.	2,74	1,31
4-Teknik Eğitim Fakültesi öğrencisine göre öğrenci seviyesinin yüksek olmasından dolayı daha rahat ve verimli ders işlenmektedir.	3,81	1,03
5-Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulama azalmıştır. Teknoloji Fakültelerindeki uygulama şu an için yeterli değildir.	3,56	1,01
6-Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.	3,52	1,05
7-Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısım ön plana çıkmıştır.	3,81	1,21
8-Avrupa Birliği(AB) ve uluslararası derslerle denklik sağlanmıştır.	3,81	1,24

Tablo 25’te de görüldüğü gibi öğretim üyeleri “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur*” boyutunda “*Müfredat MÜDEK’e göre*

*düzenlenmiş, temel mühendislik dersleri artmış, dersler teorik olarak artmıştır”* ( $\bar{X}=4,04$ ), *“Teknik Eğitim Fakültesi öğrencisine göre öğrenci seviyesinin yüksek olmasından dolayı daha rahat ve verimli ders işlenmektedir”* ( $\bar{X}=3,81$ ), *Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısım ön plana çıkmıştır* ( $\bar{X}=3,81$ ) *“katılıyorum”* düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında *“Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulama azalmıştır. Teknoloji Fakültelerindeki uygulama şu an için yeterli değildir”* ( $\bar{X}=3,56$ ) *“Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir”* ( $\bar{X}=3,52$ ) maddelerine *“katılıyorum”* düzeyinde görüş bildirerek savunmuşlardır. Ayrıca öğretim üyeleri *“Avrupa Birliği (AB) ve uluslararası derslerle denklik sağlanmıştır”* maddesine de *“katılıyorum”* düzeyinde görüş belirtmişlerdir ( $\bar{X}=3,81$ ).

Bu boyutta derslerin teorik olarak artırılmış olduğunu, ödev ve projelerin artırılmış ve atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüş yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu yüzden teknoloji fakültelerindeki uygulama boyutu sorgulanmaktadır. Yukarıdaki görüşlere bakıldığında öğretim üyelerinin Teknoloji fakültesindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını, standartlar getirilerek uygulama boyutunun artırılmasının gerektiğini düşündüklerini söyleyebiliriz.

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen E** *“Teknoloji mühendisleri hani uygulama ağırlıklı olacaktı. Hedef buydu . Eğitim dersleri kaldırıldı. Yerine uygulamalar artmalıydı.”*

**Akademisyen F** *“Teknoloji Fakültesi öğrencilerinde lise kökenli öğrencilerin olması teorik dersleri kolaylaştırırken, laboratuvar ve atölyelerde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Araştırma görevlileri malzemeleri, alet edevatı bilmeyen öğrenci için her şeyi sıfırdan açıklamakta ve göstermekte bu da yapılması düşünülen uygulamaları olumsuz etkilemektedir.”*

#### 4.2.5. Beşinci Boyut (Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?)

Araştırmanın beşinci boyutunda “Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. İkinci tur beşinci boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulama boyutunda azalma olmuştur.	3,96	,93
2-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir.	3,22	1,25
3-Mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.	3,96	1,25
4-Teorik bilginin yanında uygulama becerisi de alarak alana hâkim mezunlarınız sektöre gittiklerinde kolaylıkla sorumluluk alabileceklerdir.	2,74	1,31
5-Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterlidir. Teknoloji Fakülteleri uygulama açısından başarılı olacaktır.	3,70	1,23
6-Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama vardır.	2,93	1,35
7-İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişiklik yoktur.	3,59	1,11
8-Laboratuar ve atölye eksikliği bulunmaktadır. Bu yüzden staj eğitiminin iyi planlanması gerekmektedir.	3,93	1,07
9-Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz.	3,93	1,07

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğretim üyeleri “Teorik bilginin yanında uygulama becerisi de alarak alana hâkim mezunlarınız sektöre gittiklerinde kolaylıkla sorumluluk alabileceklerdir” ( $\bar{X}=2,74$ ), “Teorik bilginin yanında uygulama becerisi de alarak alana hâkim mezunlarınız sektöre gittiklerinde kolaylıkla sorumluluk alabileceklerdir” ( $\bar{X}=2,74$ ) ve “Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama vardır” ( $\bar{X}=2,93$ ) maddelerine “kararsızım” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. “Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulama boyutunda azalma olmuştur” ( $\bar{X}=3,96$ ), “Laboratuar ve atölye eksikliği bulunmaktadır. Bu yüzden staj eğitiminin iyi planlanması gerekmektedir” ( $\bar{X}=3,93$ ), “Mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır” ( $\bar{X}=3,96$ ) ve “Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterlidir. Teknoloji Fakülteleri uygulama açısından başarılı olacaktır” ( $\bar{X}=3,70$ ) maddelerine öğretim üyelerinin “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

#### 4.2.6. Altıncı Boyut (*Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?*)

Araştırmanın altıncı boyutunda “*Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?*” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. İkinci tur altıncı boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Eğitim henüz başlamadığından tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracaktır.	3,00	1,17
2-Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	3,67	1,17
3-Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.	2,93	1,10
4-Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	2,89	1,15
5-Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturmaktadır.	3,52	1,22
6-Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.	3,93	,91
7-Henüz başlamadı ama bir şey değişmez.	2,30	,91
8-Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.	3,67	1,00

Tablo 27’de de görüldüğü gibi *Yeni Uygulama İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?* boyutunda öğretim üyeleri “*Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır*” ( $\bar{X}=3,93$ ), “*Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum*” ( $\bar{X}=3,67$ ) ve “*Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturmaktadır*” ( $\bar{X}=3,52$ ) ve “*Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum*” ( $\bar{X}=3,67$ ) maddelerine “*katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Buna karşın “*Eğitim henüz başlamadığından tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracaktır*” ( $\bar{X}=3,00$ ), “*Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz*” ( $\bar{X}=2,93$ ) ve “*Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum*” maddelerine “*kararsızım*” düzeyinde görüş belirttikleri tablodan da anlaşılmaktadır. Ayrıca “*Henüz başlamadı ama bir şey değişmez*” maddesine “*katılmıyorum*” düzeyinde görüş belirterek uygulamanın mutlaka değişiklik getireceğini düşünmektedirler” ( $\bar{X}=2,30$ ).

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen G:** “Daha bölümler yeni kuruldu, sonuç beklemek yanlıştır.”

#### 4.2.7. Yedinci Boyut (Bu uygulamanın Avrupa birliği ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz)

Araştırmanın yedinci boyutunda “Bu uygulamanın Avrupa birliği ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz.” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İkinci tur yedinci boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumlu olmaktadır.	3,44	1,21
2-AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacak ve etiket bakımından olumlu olacaktır.	3,74	1,16
3-AB ülkelerinde Teknik Eğitim Fakültesinin dengi bulunmadığından kapatılması uygun olmuştur.	3,66	1,10
4-AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.	3,56	1,12
5-Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum. AB ülkelerine göre çok gerideyiz. Yüzeysel bir uygulama yetersiz kalmaktadır.	2,93	1,23

Tablo 28’de de görüldüğü gibi “Bu uygulamanın Avrupa Birliği(AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz” boyutunda öğretim üyeleri “AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumlu olmaktadır” ( $\bar{X}=3,44$ ), “AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacak ve etiket bakımından olumlu olacaktır” ( $\bar{X}=3,74$ ), “AB ülkelerinde Teknik Eğitim Fakültesinin dengi bulunmadığından kapatılması uygun olmuştur” ( $\bar{X}=3,66$ ) ve “AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim” ( $\bar{X}=3,56$ ) maddelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın öğretim üyeleri “Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum. AB ülkelerine göre çok gerideyiz. Yüzeysel bir uygulama yetersiz kalmaktadır” ( $\bar{X}=2,93$ ) maddesinde de “kararsızım” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

*Akademisyen A “Ülkemizde esas yanlış olan klasik mühendislik eğitimidir. Olması gereken uygulamalı -teorik eğitimidir.”*

#### **4.2.8. Sekizinci Boyut (Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektesiniz?)**

Araştırmanın sekizinci boyutunda “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektesiniz?*” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. İkinci tur sekizinci boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır. Gelen öğrenci kitlesinin seviyesi artacaktır.	2,33	,96
2-Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.	2,74	1,31
3-Öğrenci kültürü, mantelitesi ve bakış açılarında kesinlikle değişiklik olacaktır.	3,78	1,15
4-Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.	3,85	1,26
5-Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.	2,26	1,16
6-Genel olarak olumlu olacaktır.	3,11	1,12

Tablo 29’da da görüldüğü gibi “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektesiniz?*” boyutunda öğretim üyeleri “*Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır*” ( $\bar{X}=3,85$ ) ve “*Öğrenci kültürü, mantelitesi ve bakış açılarında kesinlikle değişiklik olacaktır*” ( $\bar{X}=3,78$ ) maddelerine “*katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın “*Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır*” ( $\bar{X}=2,74$ ) ve “*Genel olarak olumlu olacaktır*” ( $\bar{X}=3,11$ ) maddelerine “*kararsızım*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri “*Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır. Gelen öğrenci kitlesinin seviyesi artacaktır*” ( $\bar{X}=2,33$ ) ve “*Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir*” ( $\bar{X}=2,26$ ) maddelerine de “*katılmıyorum*” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Bu boyutta öğretim üyeleri teknoloji fakültesini tercih eden öğrenci kitlesinde herhangi bir değişiklik olmayacağını düşünürken, öğrenci kültürü, mantelitesi ve bakış açılarında kesinlikle bir değişikliğin olacağını düşünmektedir. Bu da tercih eden kitlenin değişmeyeceği yalnız mezunların niteliklerinin olumlu yönde değişeceği konusunda öğretim üyelerinin hemfikir olduğunu göstermektedir.

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

*Akademisyen H “Her başarıda öğrencinin kendini geliştirme isteği ön plandadır.”*

*Akademisyen A “İşi ünvan değil bilgi beceri yapar.”*

#### **4.2.9. Dokuzuncu Boyut (Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır)**

Araştırmanın dokuzuncu boyutunda “Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır” Sorusuna akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. İkinci tur dokuzuncu boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.	3,63	1,21
2-Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.	3,67	1,11
3-Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.	3,78	1,08
4-Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.	3,59	1,04
5-Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.	3,96	1,01
6-İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.	3,70	,91
7-Farklılık yaşanacağını sanmıyorum.	2,78	1,28
8-Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.	2,52	1,25

Tablo 30’da da görüldüğü gibi “Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır” boyutunda öğretim üyeleri “Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum” ( $\bar{X}=3,63$ ), “Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından

*Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır” ( $\bar{X}=3,67$ ), “Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum” ( $\bar{X}=3,78$ ), “Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır” ( $\bar{X}=3,59$ ), “Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum” ( $\bar{X}=3,96$ ) ve “İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir” ( $\bar{X}=3,70$ ) maddelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Buna karşın “Farklılık yaşanacağını sanmıyorum” ( $\bar{X}=2,78$ ) maddesine “kararsızım”, “Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır” ( $\bar{X}=2,52$ ) maddesine ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.*

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen A** *“Bu konuya teknik öğretmenlerin ünvan problemi olarak değil ( bu çok yanlış bir mantık uzun zamandır süregeliyor) ülkenin yeterince uygulamalı eğitim almış kalifiye mühendis ihtiyacı açısından bakmak lazım. teknik eğitimdeki pedagojik formasyon çıkarılması durumunda devam etmesi faydalı olabilirdi isteyenler 5. yılda pedagoji alabilirlerdi. Bu zaten teknoloji fakültesi ile yapıldı.”*



#### 4.2.10. Onuncu Boyut (Diğer)

Araştırmanın onuncu boyutunda öğretim üyelerine yukarıdaki boyutlardan farklı ya da boyutlara eklemek istedikleri görüşleri varsa yazmaları istenmiştir. Öğretim üyelerinin akademisyen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. İkinci tur onuncu boyuta yönelik görüşlerin ortalama ve standart sapma değerleri

	$\bar{X}$	SS
1-Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.	3,93	1,20
2-Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.	3,41	1,52
3-Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.	4,33	,83
4-Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.	4,37	,68
5-Öğretim kadrosunun transferinde kriter konmalıydı, aynı kadro aynı zihniyet değişikliği olmayacaktır.	2,59	1,27
6-Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.	3,00	1,49
7-Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.	3,67	1,38
8-Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum.	2,93	1,54
9-Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.	3,04	1,53

Tablo 31’de de görüldüğü gibi birinci turdaki on boyutta akademisyenlerden diğer 9 boyuttan farklı ya da eklemek istedikleri görüşleri yazmaları istenmişti. Bu boyutta akademisyen görüşlerinden “*Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışmanın yapılmasının gerekmektedir*” ( $\bar{X}=4,37$ ) ve “*Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır*” ( $\bar{X}=4,33$ ) maddesine “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında “Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır” ( $\bar{X}=3,93$ ), “Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi” ( $\bar{X}=3,41$ ) ve “Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır” ( $\bar{X}=3,67$ ) maddelerine de “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna karşın öğretim üyeleri “*Öğretim üyelerinin transferinde kriter konmalıydı, aynı kadro ve aynı zihniyet değişikliği olmayacaktır*” ( $\bar{X}=2,59$ ) maddesine “katılmıyorum”, “*Mühendislik fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*” ( $\bar{X}=2,93$ ) ve “*Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı*

ve teknoloji fakültelerine meslek lisesinden ve MYO'lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır" ( $\bar{X}=3,04$ ) maddelerine ise "kararsızım" düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Yukarıdaki görüşlerden öğretim üyelerinin 1. Turda ortaya çıkan görüşleri tekrar savundukları gözlenmiştir.

Bu boyutta öğretim üyelerinin ayrıca belirtmek istedikleri görüşler aşağıda verilmiştir.

**Akademisyen I:** "Öğretim kadrosunun transferinde kriter bulunmaktadır."

**Akademisyen İ:** "Mühendislik fakülteleri vardı ve yıllardır süren oturmuş bir sistem ile eğitim yapılıyordu. Teknoloji fakülteleri olarak bir fark oluşturacağını daha iyi olacağını sanmıyorum."

**Akademisyen A:** "Teknoloji fakültelerinin artışı olarak uygulamalar planlandığı fazla olduğu sürece diğer mühendisliklerde daha kaliteli olacaktır.

**Akademisyen E:** Teknik Eğitim Fakülteleri kapatılmamalıydı ve de iyileştirilmeliydi. Öğretmenlik sadece mesleki bilgi ve yeterlilik değil eğitim dersleri ve eğitim stajları çok önemliydi. Öğretmenlik bir istek ve arzu işi olmaya devam etmeliydi.

**Akademisyen J:** "Eğitimci olarak Meslek lisesi öğretmeni nasıl yetişecek, detaylı sorgulanabilirdi?"

*Mühendislik fakültelerini farklılaştırma mümkün olacak mı? Yüksek teknoloji enstitüleri de mühendis yetiştiriyor? hangisi tercih edilir?*

*Hepsinden önemlisi aynı isim altında farklı mühendislik fakültelerin eğitim programlarında hoca olmadığı için mi bazı dersler seçmeli yada açılmıyor?*

*1.nci sınıfı İstanbul'da, 2.nci sınıfı, Almanya'da, 3.ncü sınıfı Belçika'da, 4.ncü sınıfı Fransada okuyarak evrensel eğitimle makine mühendisi ne zaman olunacak?*

*Bence Türkiye'de, örneğin makine mühendisliğinde okuyan öğrenciler, statik dersinin sınavlarına merkezi bir sınav sistemiyle girebilecek, yeknesak bir eğitime ne zaman kavuşabilirler? Kimi hoca derse girmiyor, kimi konuları anlatacak düzeyde değil? Keşke bunlarda daha açık sorgulanabilse ve görüşler alınabilseydi. Teşekkürler, kolay gelsin"*

**Akademisyen K** “Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum. Harp okulları ve polis akademileri örneğinde olduğu gibi ÖĞRETMEN AKADEMİLER'inin acilen kurulması gerektiğine inanıyorum. Bu sebeple Teknik Eğitim Fakültelerinin kapatılması kararını desteklemiyorum. Teknik öğretmenlerin mühendislik eğitimini tamamlayabilmeleri için mevcut bir yasa vardır. O yasanın işlerliğinin kazandırılması daha doğru olurdu.”

**Akademisyen L** “Ayrıca bu fakültelerde bazı bölümler açılırken hangi kriterler dikkate alındı? belirsiz. Örneğin bizim üniversitede İnşaat müh. yoktu. Teknoloji Fakültesinde açılmasını bekledik kaldık Teknik Eğitim Fakültesinin en eski ve donanımlı bölümü idi. İnşaat müh. bölümü olan başka bir üniversitede bir de Teknoloji fak. de açıldı... kocaman bir çelişki.

Teknoloji fakültesine dönüşmesinin bir faydası olacağını, bir artı oluşturacağını düşünmüyorum. Öğrenci alırken meslek liselerine kontenjan ayrılması anlamsız. Lise öğrencileri ile aralarında belirgin bir fark oluyor. Üniversitede bir yıllık akademik hazırlığın buradaki öğrencilere çok fazla bir şey kazandırmayacağını düşünüyorum. Çünkü meslek liseleri şu anda eğitim kalitesinin en düşük olduğu okullar, çoğu 4 işlemden habersiz, bu özelliklerini fakülte eğitimde de sürdürüyorlar, gayret edip aşama kaydetme gibi bir rahatsızlıkları yok. ilköğretimden başlayarak artmayan eğitim kalitesinin Teknoloji fakültelerinde hem de meslek lisesi mezunları ile kaliteli bir eğitim olmasını beklemiyorum (kendimde meslek lisesi mezunuyum). Yine de iyi olmasını temenni ediyorum

**Akademisyen M:** “Bana göre; Teknoloji fakültelerine öğrenci yerleştirmede %60'lık meslek lisesi kontenjanı çok fazla. Meslek liselerindeki durum düzeltilmeden yapılan bu uygulama Teknoloji fakültesi öğrenci profilinin Teknik Eğitim öğrencileri ile hemen hemen aynı olmasına neden olacaktır. %60'lık kontenjan bence dikey geçiş MYO öğrencileri için kullanılmalı. Bilimsel hazırlık eğitimi MYO'larında verilmelidir. Böylece mesleki becerileri ve temel bilim eksikleri MYO'da tamamlanmış kişilerin Teknoloji Fakültelerine yerleştirilmeli Teknoloji Fakültesi kalitesini olumlu yönde etkileyecektir.”

**Akademisyen N:** *“Teknik eğitim fakülteleri mühendislik fakülteleri ile birleştirilmeliydi, ancak ne yazık ki bu "uygulama"ya gidildi. Kuyunun dibine taş atıldı artık, ve acısını öğrenciler ve teknoloji fakültesi öğretim üyeleri çekecek. Eğitimin kalitesi her geçen gün daha da düşecek.”*

**Akademisyen O:** *“Teknik Eğitim Fakültesi tamamen öğretim elemanlarıyla Teknoloji Fakültesine geçirilmelidir. Geçirilmeyecekse Teknik Eğitim Fakülteleri yeniden açılsın. Gelmek isteyen öğrenciler istek ve arzulu olarak gelsinler. Gelmeye devam etsinler. Teknik Eğitim Fakültesinde kalan yıllarını veren hocalar olarak yeni kriterlere uyamama belirsizliği içindeyiz. Ülkemizi seviyoruz ve çalışmak istiyoruz.”*

**Akademisyen P:** *“En az üç Teknik Eğitim Fakültesi eğitimine devam etmeliydi,*

*-Teknoloji Fakültelerindeki uygulamalı dersler biraz daha artırılmalı,*

*-Teknoloji/Teknik Eğitim Fakültelerindeki öğretim elemanlarına ve Teknik Eğitim camiasına bu geçiş süreci baştan sona iyi anlatılmalı, nelerin yaşandığı ve bundan sonraki süreç çok iyi izah edilmeli,*

*-Yetki, sorumluluk ve oda üyeliği konuları üzerinde titizlikle çalışılmalı, iyi çalışmalar dilerim,*

### **4.3. III. TURA YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLANMASI**

Araştırmanın bu turu I ve II. turdaki veriler analiz edilerek, oluşturulan nihai anket formu ile gerçekleştirilmiştir. II. turdaki akademisyen savunmaları sonrasında görüşlerinin analizi yapılarak bazı boyutlarda eklemeler ya da çıkarmalar yapma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın bu turu nihai tur olacağı için yüz yüze görüşme yoluyla yapılmaya çalışılmıştır. Aynı anket formu çevrimiçi olarak da hazırlanmıştır. Fırat ve Marmara üniversitelerinde gerekli izin alınamamış olması sebebiyle araştırmaya bir ve ikinci turda katılan öğretim üyelerine mail yoluyla bu çevrimiçi anket formu gönderilmiştir.

Gazi, Fırat, Marmara, Afyon Kocatepe, Süleyman Demirel, Sakarya ve Karabük üniversitelerinde araştırmamızın II. Turuna katılan öğretim elemanlarına yüz yüze görüşme sonrasında nihai anket formu verilmiş ve yeterli bir süre sonra toplanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı gün fakültede bulunamayan, araştırmamızdaki II. tura katılan öğretim üyelerine mail aracılığıyla form gönderilmiş ve gerekli açıklama yapılarak yanıt beklenmiştir. Çevrimiçi anketlerin sonuçları için 1,5 aylık bir bekleme süresine gidilmiştir.

Bu bekleme süresi sonrasında elde edilen veriler SPSS ortamına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Bu turda öncelikle delphi tekniğinin amacı olan fikir birliğinin sağlanıp sağlanmadığını görebilmek için her boyut II. tur verileri ile birlikte ortalama ve standart sapmaları gösterilmiştir. Ortalama ve standart sapmaların ardından bağımsız değişkenlere (fakülte, unvan, kıdem) göre akademisyen görüşleri arasında farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi, LSD, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca anketin Cronbach Alpha değeri ölçülmüş ve .768 bulunmuştur.

Araştırmanın III.(son) turuna ait örneklem bilgisi tablo 32’de açıklanmıştır.

Tablo 32. Üçüncü turdaki örnekleme ait yüzde ve frekans tablosu

		Afyon Kocatepe	Karabük	Fırat	Marmara	SDÜ	Sakarya	Gazi	Frekans	Yüzde %
<b>KURUM</b>	Teknoloji Fakültesi	11	5	8	7	7	6	19	63	59,4
	Teknik Eğitim	4	6	5	8	2	3	15	43	40,6
	Frekans	15	11	13	15	9	9	34	106	100
<b>ÜN VAN</b>	Prof.Dr.	4	4	3	4	3	2	4	24	22,6
	Doç.Dr.	2	4	4	5	4	2	10	31	29,2
	Yrd.Doç.Dr.	9	3	6	6	2	5	20	51	48,1
	Frekans	15	11	13	15	9	9	34	106	100
<b>KIDEM</b>	0-5 Yıl	2	-	1	2	1	1	3	10	9,4
	6-10 Yıl	-	-	-	-	-	-	4	4	3,8
	11-15 Yıl	4	2	6	3	2	1	8	26	24,5
	16 Yıl Ve Üzeri	9	9	6	10	6	7	19	66	62,3
	Frekans	15	11	13	15	9	9	34	106	100

Tabloda görüldüğü gibi üçüncü turda örnekleme oluşturan 106 öğretim üyesinin 43’ü (%40,6) Teknik Eğitim, 63’ü (%59,4) Teknoloji fakültelerinde görev yapmaktadır. Bu öğretim üyelerinin 24’ü (%22,6) Prof. Dr., 31’i (%29,2) Doç. Dr. ve 51’i (%48,1) Yrd.Doç. Dr. unvanına sahiptir. Öğretim üyelerinin büyük bir kısmı (66 kişi %62,3) 16

yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bunun yanında 26 kişi (%24,5) 11-15 yıl, 4 kişi (%3,8) 6-10 yıl ve 10 kişi de (%9,4) 0-5 yıl kıdeme sahiptir.

Bu turda öğretim üyelerinin her boyuta ait verdiği yanıtların ortalamaları ve ortalama düzeyleri ile standart sapmaları aşağıda verilmiştir. İkinci tur ile üçüncü tur arasındaki görüşlerin değişimini görebilmek amacıyla her iki turda da olan maddelerin ortalamaları yan yana sütunlarda verilmiştir. Tablolarda ilk sütun da madde açıklaması, ikinci sütunda ikinci tura ait ortalama, 3, 4 ve 5. Sütunlarda üçüncü tura ait sırasıyla ortalama, ortalamaların düzeyi ve standart sapmaları verilmiştir.

#### 4.3.1. Birinci Boyut (*Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektесiniz?*)

Bu turda birinci boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33. Teknik eğitim fakültelerinin Teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektесiniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum	2,85	2,61 ↓	Kararsızım	1,49
2-Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.	2,85	3,02 ↑	Kararsızım	1,34
3-Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.	2,63	3,20 ↑	Kararsızım	1,49
4-Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.	2,63	2,88 ↑	Kararsızım	1,41
5-Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.	2,67	3,02 ↑	Kararsızım	1,33
6-Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	3,11	3,41 ↑	Katılıyorum	1,46
7-Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum.	3,37	3,18 ↓	Kararsızım	1,20
8-Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum.	2,52	2,52	Katılmıyorum	1,22

Tablo 33'te de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektесiniz?*” boyutundaki maddelere verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında ikinci turdaki görüşlerden sadece “*eğitim derslerinin sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz*

*etkileneceğini düşünüyorum*” maddesine “kararsızım” düzeyinden “katılıyorum” düzeyine geçiş görülmüştür. Öğretim üyeleri meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceğini düşünmektedirler. Bunun yanında meslek liselerinin, katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceğini, teknoloji fakültelerini kazanamayacaklarını, meslek liselerine talebin azalacağı konularında kararsız kaldıkları görülmüştür.

Teknoloji fakültelerindeki kontenjan nedeniyle Meslek liselerine talebin artacağı konusunda ikinci turdaki kararsızlık durumunun devam ettiği de anlaşılmaktadır. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere etkilenmenin olacağı düşünülmektedir. Değişikliğin olacağını yalnız hangi konularda olacağı konusunda kararsızlığın hâkim olduğu görülmektedir. Bu yanıtlara bakıldığında meslek liseleri hususunda genel bir kararsızlık ortamının olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.3.2. İkinci Boyut (*Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?*)

İkinci tur ikinci boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. Mezunların istihdam edilebilirliği konusunda ne gibi değişimler beklemektesiniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum.	2,74	3,11 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,42
2-Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.	3,74	4,08 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,16
3-Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır.	2,44	3,08 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,47
4-Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum.	3,89	3,48 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,22
5-Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum.	3,70	3,35 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,36

Tablo 34’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?*”

boyutundaki maddelere verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında “*Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum*” maddesindeki ikinci tura ait “katılıyorum” düzeyinden “kararsızım” düzeyine geçiş olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim üyeleri “*Teknik eğitim fakültelerindeki uygulama eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır*” maddesindeki ikinci tura ait “katılmıyorum” düzeyinden “kararsızım” düzeyine geçiş olduğu görülmektedir. Bu da öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinde verilen uygulamanın iş bulmada teknoloji fakültelerinde verilen uygulamadan daha faydalı olacağı konusunda kararsız olduklarını göstermiştir.

Yine tablodan anlaşılacağı üzere “*Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum*” ve “*Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum*” maddeleri ikinci turda olduğu gibi “katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Bunun yanında “*İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum*” maddesindeki kararsızlık ortamının devam ettiği görülmektedir.



### 4.3.3. Üçüncü Boyut (Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?)

Üçüncü tur üçüncü boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasından öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.	3,48	3,75 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,35
2-Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır.	2,30	2,86 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,46
3-Etkilenmemişlerdir	2,78	2,76 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,26
4-Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler	3,85	3,70 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,13
5-Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir.	3,70	3,45 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,33

Tablo 35’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?*” boyutundaki maddelere verilen yanıtların ortalamalarına bakıldığında “*Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır*” maddesine ikinci turda “katılmıyorum” düzeyinde kalan öğretim üyeleri, bu turda “kararsızım” düzeyinde kalmıştır. Bu da öğretim üyelerinin, uyum zorluğu yaşayabileceklerini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca öğretim üyeleri “*Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır*” maddesindeki “katılıyorum” düzeyini aritmetik ortalamasını artırarak savunmuşlardır. “*Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler*” maddesi ikinci turdaki gibi “katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Bu boyutta genel olarak olumsuzluk sadece kadro aktarımında olduğu gözlenmiştir. Bu olumsuzluk durumu dışında genel olarak olumlu etkilendiği yine öğretim elemanlarının verdiği yanıtların ortalamalarından anlaşılmaktadır.

#### 4.3.4. Dördüncü Boyut(Derslerin İçerik, Yapı Ve İşleyişinde Ne Gibi Değişiklikler Olmuştur?)

Üçüncü tur dördüncü boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Teknik eğitim fakültelerinin Teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının neticesinde derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum.	2,81	3,17 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,27
2-Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum.	4,04	3,88 ↓	<b>Katılıyorum</b>	,96
3-Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.	2,74	3,40 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,17
4-Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.	3,56	3,92 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,05
5-Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.	3,56	3,91 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,18
6-Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.	3,52	4,09 ↑	<b>Katılıyorum</b>	,88
7-Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.	3,81	3,82 ↑	<b>Katılıyorum</b>	,98
8-Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.	3,81	3,32 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,11

Tablo 36’da da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” boyutundaki maddelere verdiği yanıtların ortalamalarına göre “*Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum*” maddesinde ikinci turda “katılıyorum” düzeyinde kalan öğretim üyelerinin bu turda “kararsızım” düzeyinde kaldıkları görülmektedir. Ayrıca ikinci turda “*Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum*” maddesindeki “kararsızım” düzeyinin bu turda katılıyorum düzeyine geçtiği görülmektedir. Bu maddeler dışında diğer bütün maddelerde düzey olarak herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi ikinci turda “*Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum*”, “*Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum*”, “*Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum*”, “*Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum*” ve “*Teknoloji*

*Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir” maddelerinde “katılıyorum” düzeyinin devam ettiği görülmektedir.*

#### 4.3.5. Beşinci Boyut (*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*)

Üçüncü tur beşinci boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir	3,22	4,13 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,07
2-Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.	3,96	3,09 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,19
3-Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.	3,70	3,06 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,33
4-Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.	2,93	3,45 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,18
5-İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.	3,59	3,10 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,29
6-Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz	3,93	2,88 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,20

Tablo 37’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*” boyutundaki maddelere verdiği yanıtların ortalamalarına bakıldığında “*Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir*” ve “*Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum*” maddeleri ikinci turda “kararsızım” düzeyinde iken üçüncü turda “katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Bunun yanında “*Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır*”, “*Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum*”, “*İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum*” ve “*Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz*” maddeleri ise ikinci turda “katılıyorum” düzeyinde iken üçüncü turda “kararsızım” düzeyinde kalmıştır.

#### 4.3.6. Altıncı Boyut(Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulaması İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?)

Üçüncü tur altıncı boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin II. tur ortalaması ve III. tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulaması ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	SS
1-Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.	3,00	3,33 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,29
2-Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	3,67	4,00 ↑	<b>Katılıyorum</b>	,94
3-Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.	2,93	2,83 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,10
4-Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	2,89	2,73 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,26
5-Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.	3,52	3,58 ↑	<b>Katılıyorum</b>	1,35
6-Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.	3,93	3,92 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,10
7-Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.	3,67	3,62 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,19

Tablo 38’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?” boyutundaki maddelere verdiği yanıtların ortalamalarına bakıldığında II. turdaki savunulan görüşlerin hepsinin bu turda da savunulduğunu görmekteyiz. Bu turda ortalama düzeylerinde değişiklik gösteren herhangi bir görüş bulunmamaktadır. Öğretim üyeleri yüksek lisansa alımlarda teknik eğitim fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini, bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri ile bölümlerin açılmasındaki engellemelerin problemler doğurduğunu savunmaktadırlar. Lisansüstü eğitime tahmini olarak mühendislik fakültelerine başvuran ve başarılı olamayan adayların başvuracağı ve henüz başlamamasına rağmen herhangi bir problemin yaşanmayacağı konularında kararsızlık durumu devam etmektedir. Bunun yanında öğretim üyeleri öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünmektedirler.

#### 4.3.7. Yedinci Boyut (Bu Uygulamanın Avrupa Birliği(AB) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?)

Üçüncü tur yedinci boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin II. tur ortalaması ve III. tur ortalamaları, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının Avrupa Birliği(AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	Ss
1-AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur.	3,44	3,33 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,15
2-AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.	3,74	3,25 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,25
3-AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.	3,56	2,33 ↓	<b>Katılmıyorum</b>	,95
4-Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.	2,93	3,17 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,29

Tablo 39’da da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Bu uygulamanın Avrupa Birliği(AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz*” boyutundaki maddelere verdiği yanıtların ortalamalarına bakıldığında ikinci turda katılıyorum düzeyinde olan “*AB ülkelerinde teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır*” maddesine bu turda “kararsızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu kararsızlık düzeyi öğretim üyelerinin, teknoloji fakültelerini unvan sorununu tamamen çözmeye konusunda yeterli görmediği anlaşılmaktadır. Bunun yanında “*AB ülkelerindeki mesleki eğitim ve programları hakkında bilgi sahibi değilim*” maddesi “katılıyorum” düzeyinden “katılmıyorum” düzeyine geçmiştir. Bu durum üçüncü Turda örnekleme katılan öğretim üyelerinin konu hakkında bilgi sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca araştırmamızın ikinci tur ile üçüncü turu arasında yaklaşık olarak 2 aylık bir süre bulunması bu süre içerisinde öğretim üyelerinin konu ile ilgili bilgi sahibi olduğu söylenebilir.

İkinci turda AB ülkelerinde de benzer uygulamaların bulunması ile bu gelişmenin olumlu olduğunu düşünen öğretim üyeleri bu turda kararsızlık durumuna geçmiştir. Bu da öğretim üyelerinin konu ile ilgili olumlu düşünceden uzaklaştığını göstermektedir.

#### 4.3.8. Sekizinci Boyut(Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektесiniz?)

Üçüncü tur sekizinci boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin II. tur ortalaması ve III. tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40. Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektесiniz? sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	Ss
1-Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.	2,33	3,63↑	<b>Katılıyorum</b>	1,30
2-Genel(düz) liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.	2,74	4,04↑	<b>Katılıyorum</b>	,96
3-Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.	3,85	2,75↓	<b>Kararsızım</b>	1,22
4-Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.	2,26	3,58↑	<b>Katılıyorum</b>	1,26

Tablo 40'ta da görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektесiniz?*” boyutundaki maddelere verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, ikinci turda “katılmıyorum” düzeyinde olan “*Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır*” maddesine ilişkin görüşleri üçüncü turda “katılıyorum” düzeyine geçmiştir. Bununla öğretim üyeleri öğrenci kalitesinde ve başarısında artış olacağını düşünmektedirler diyebiliriz. Ayrıca yine ikinci turda “Genel (Düz) liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek liselerinden gelenlere göre zayıflardır” maddesi “kararsızım” düzeyindeyken bu turda “katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Bununla da öğretim üyelerinin düz liseden gelenlerin el becerilerinde zayıf oldukları konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır. Yine ikinci turda bu uygulamanın herhangi bir değişiklik yaratmayacağını düşünen öğretim üyeleri bu turda konu ile ilgili kararsız kalmışlardır. İkinci turda yeni bir fakülte olduğu için öğrencilerin mühendislik fakültelerine yönleneceklerini düşünmeyen öğretim üyeleri bu turda bu görüşü değiştirip öğrencilerin mühendislik fakültelerine yönleneceğini düşünmektedirler. Bu boyuttaki soru sayısındaki azalma ikinci turda

ortaya çıkan görüşlerin başka boyutlarda da aynı şekilde sorulmasından kaynaklanmaktadır.

#### 4.3.9. Dokuzuncu Boyut(Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?)

Üçüncü tur dokuzuncu boyuta ait öğretim üyesi görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. “Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?” sorusuna ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	Ss
1-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.	3,63	3,37 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,34
2-Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.	3,63	3,51 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,16
3-Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.	3,78	3,53 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,15
4-Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.	3,59	3,39 ↓	<b>Kararsızım</b>	1,19
5-Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.	3,96	3,62 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,21
6-İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.	3,70	3,62 ↓	<b>Katılıyorum</b>	1,07
7-Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum.	2,78	2,57 ↓	<b>Katılmıyorum</b>	1,05
8-Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.	2,52	2,76 ↑	<b>Kararsızım</b>	1,39

Tablo 41’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin “Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?” boyutundaki maddelere verdiği yanıtların ortalamalarına bakıldığında ikinci turda mühendislik fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünen öğretim üyeleri üçüncü turda sınır ortalamada da olsa kararsız düzeyinde kalmışlardır. Yine ikinci turda teknoloji fakültesi mezunlarının nitelikleri düşün olduğu için işletmelere kendilerini kabul ettirme de zorluk yaşamayacaklarını düşünen öğretim üyelerinin bu turda konu ile ilgili kararsız kaldıkları gözlenmiştir. İkinci turda Teknik

Eğitim Fakóltesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklarını düşünön öğretim üyeleri bu turda kararsız kalmışlardır. Diğer bütün maddelerde ortalama düzeylerinde herhangi bir değişiklik görölmemiştir. Mühendislik fakóltesi mezunlarına göre daha nitelikli bireylerin yetiştirileceği, öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceği, başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağı, İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakólte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçeceği konularında öğretim üyelerinin “katılıyorum” düzeyinde fikir birliği içerisinde oldukları görölmüştür.



#### 4.3.10. Onuncu Boyut (Diğer)

Üçüncü tur onuncu boyutta öğretim üyelerinin önemli gördükleri, eklemek veya belirtmek istedikleri görüşlerinin ikinci tur ortalaması ve üçüncü tur ortalama, ortalama düzeyleri ve standart sapmaları tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. Üçüncü tur onuncu boyuta ait görüşlerin ortalama farklılıkları, düzeyleri ve standart sapma tablosu

	2. tur $\bar{X}$	3. tur $\bar{X}$	$\bar{X}$ düzeyi	Ss
1-Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.	3,93	4,08↑	<b>Katılıyorum</b>	,96
2-Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.	3,41	3,93↑	<b>Katılıyorum</b>	1,39
3-Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.	4,33	4,50↑	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	,66
4-Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.	4,37	4,60↑	<b>Tamamen Katılıyorum</b>	,58
5-Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.	3,00	3,51↑	<b>Katılıyorum</b>	1,47
6-Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.	3,67	3,82↑	<b>Katılıyorum</b>	1,48
7-Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum.	2,93	3,24↑	<b>Kararsızım</b>	1,53
8-Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı, Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.	3,04	3,63↑	<b>Katılıyorum</b>	1,50
9-Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir.	---	4,06	<b>Katılıyorum</b>	1,24
10-Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.	---	3,52	<b>Katılıyorum</b>	1,52
11-Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.	---	3,92	<b>Katılıyorum</b>	1,45
12-Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum.	---	3,76	<b>Katılıyorum</b>	1,40
13-Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır.	---	2,01	<b>Katılmıyorum</b>	1,23

Tablo 42’de de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin onuncu boyutta yani diğer dokuz boyut dışında belirtmek istedikleri görüşlerin yer aldığı boyutta ikinci turda yer alan ve yeni eklenen görüşlerle üçüncü tur gerçekleştirilmiştir. İkinci turda öğretim üyelerinin yazdıkları görüşlerden yola çıkılarak hazırlanan yeni maddeler tabloda da

gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde “*Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle*” ve “*Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır*” maddeleri ikinci turda “kararsızım” düzeyinde iken bu turda “katılıyorum düzeyindedir. Bununla öğretim üyeleri çıkarılan kanun maddesinin plansız-programsız yapılan bir iş olarak gerçekleştiğini ve teknoloji fakültelerine uygulama bilen kişilerin alınmasının gerektiğini düşündüğünü tablodan da anlayabiliriz.

Yukarıdaki maddeler dışında ikinci turdaki görüşlerden düzey farklılığı yaşanan madde bulunmamaktadır. Öğretim üyelerinin “*Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır*”, “*Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi*”, “*Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır*”, “*Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir*”, “*Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum*”, “*Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum*” ve “*Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum*” maddelerine “katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bunun yanında “*Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır*” ve “*Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir*” maddelerine ise “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretim üyelerinin “*Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*” maddesinde ikinci turdaki “kararsızım” düzeyini üçüncü turda da devam ettirdikleri görülmektedir. Buna karşın öğretim üyeleri “*Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır*” maddesine ise “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü boyutuna yönelik bulgular tablo 43'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 43: Araştırmanın üçüncü Boyutuna Yönelik Görüşlerin Özeti

Katılma düzeyleri	Puanlama	BOYUTLAR									
		1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut	6. Boyut	7. Boyut	8. Boyut	9. Boyut	10. Boyut
<i>Hiç Katılmıyorum</i>	1,00-1,79										
<i>Katılmıyorum</i>	1,80-2,59	8						3		7	13
<i>Kararsızım</i>	2,60-3,39	1, 2, 3, 4, 5, 7	1, 3, 5	2, 3	1, 8	2, 3, 5, 6	1, 3, 4	1, 2, 4	3	1, 4, 8	7
<i>Katılıyorum</i>	3,40-4,19	6	2, 4	1, 4, 5	2, 3, 4, 5, 6, 7	1, 4	2, 5, 6, 7		1, 2, 4	2, 3, 5, 6	1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12
<i>Tamamen Katılıyorum</i>	4,20-5,00										3, 4

Anket maddelerine verilen cevaplar tablodaki aralıklara göre sınıflanacak olursa, öğretim üyelerinin tamamen katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri maddelerin onuncu boyutun 3 ve 4. maddeleridir. Öğretim üyeleri yeni uygulamada bazı özlük haklarında düzenlemelere ihtiyaç olduğu(madde3) ve sivil toplum kuruluşlarına (oda, dernek v.b.) üyelik gibi konularda çalışmaların yapılması gerekliliğine(madde4) dikkat çekmişlerdir. Buna göre öğretim üyeleri bu yeni uygulamanın henüz bütün yönleriyle işlevsel olmadığı, bazı düzenlemelerle daha da anlam kazanacağı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretim üyelerinin katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri maddeler tabloda görülmektedir. Buna göre araştırmanın birinci boyutunu oluşturan “*meslek liselerinin nasıl etkileneceği*” boyutunda eğitim derslerinin sonradan alınması nedeniyle öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceği(madde6) ifade edilmiştir. İkinci boyutu oluşturan “*mezunların istihdam edilebilirliği*” konusunda ise statü ve yetki belirsizliği nedeniyle herhangi bir değişimin olmayacağı(madde2) ve uygulama ağırlıklı bir eğitim verileceğinden mezunların istihdamı anlamında daha iyi sonuçların alınacağı(madde4) ifade edilmiştir. Üçüncü boyutu oluşturan “*öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir*” konusunda akademisyenler, kadro anlamında sıkıntılar yaşandığı ve bu yüzden öğretim üyelerinin arasına soğukluk girdiği(madde1), öğretim elemanlarının daha istekli ve hevesli olacağı(madde4) ve genel anlamda olumlu karşılandığı(madde5) gibi görüşlere katılım göstermişlerdir. Araştırmanın dördüncü boyutu olan “*derslerin içerik, yapı ve işleyişindeki değişimler*” konusunda derslerin teorik olarak artırıldığı(madde2), haftalık

ders saatlerinin azaldığı(madde3), teknik eğitim fakültesine göre uygulamanın azaldığı(madde4), teknoloji fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığı(madde5), standartların getirilmesi ve uygulamanın artırılması(madde6) ile atölye çalışmasından laboratuvar ortamına geçiş olduğu(madde7) gibi görüşler savunulmuştur. Araştırmanın beşinci, başka bir ifadeyle “*Uygulama boyutu*” konusunda da öğretim üyelerinin mühendislik fakültelerine göre daha çok uygulamanın olduğunu(madde4) ve mühendislik fakültelerinden farkının olabilmesi için daha çok uygulama verilmesinin gerektiğini(madde1) savundukları anlaşılmaktadır. Altıncı boyutta “*lisansüstü eğitim*” konusunda teknik eğitim fakültesi mezunlarının konulacak kriterler sonrasında olumsuz etkileneceği(madde2), aynı isimli lisans ve yüksek lisans programlarının ileride sorunlar yaratacağı(madde5), bazı bölüm ve Ana Bilim Dalı sınırlamasının ya da isim değişikliklerinin sıkıntılar doğuracağı(madde6) ve öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını(madde7) dile getirmişlerdir. Araştırmanın sekizinci boyutunda ise “*öğrenci kitlesi*” konusunda öğretim üyelerinin düz liseden gelenlerin teorik, meslek liselerinden gelenlerin ise uygulamalı derslerde daha başarılı olduklarını(madde2) ve yeni bir fakülte olduğu için öğrencilerin mühendislik fakültesine yönleneceklerini(madde4) düşündükleri tablodan da anlaşılmaktadır. “*Mezun olacakların nitelikleri*” konulu dokuzuncu boyutta öğretim üyeleri teknoloji fakültesi mezunlarının alacağı işyeri eğitimi ile stajlardan dolayı mühendislik fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli olacaklarını(madde2), öğretim kadrosunun kendini geliştirmeleri sonrasında daha kaliteli öğrencilerin yetiştirileceği(madde3), başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını(madde5) ve işletmelerin mezun olunan bölüm ya da fakülte değil daha çok bilinen üniversitelerden olanları seçeceği(madde6) görüşünü de savunmaktadırlar. Yukarıdaki dokuz boyut haricinde farklı görüş bildirilen onuncu boyutta ise öğretim üyeleri tarafından hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olmasının kaliteyi artıracacağı(madde1), teknik eğitim fakültelerinin tamamen kapatılmasının yanlış bir uygulama olduğunu, sorunun sayıları azaltılarak çözülebileceği(madde2), yapılan bu dönüştürmenin plansız programsız bir iş olarak görüldüğü(madde5), öncelikle meslek liselerinin cazibesinin artırılması ve teknoloji fakültelerine meslek liselerinden uygulama bilen kişilerin alınmasının gerektiği(madde8), belirsizlik ortamının olduğu ve bu yüzden öğrencilerin bölüm değiştirmeyi düşündükleri(madde9), bu uygulamadan geri dönüş veya

mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında da belirsizlik olduğu(madde10), mühendis olma hayali ile yetişen kişilerden iyi bir öğretmen olmayacağı(madde11) ve teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiği(madde12) ifade edilmiştir.

Öğretim üyelerinin kararsızım düzeyinde görüş belirttikleri maddeler tablodaki “*kararsızım*” sütununda görülmektedir. Buna göre araştırmanın birinci boyutunu oluşturan “*meslek liselerinin nasıl etkileneceği*” boyutunda öğretim üyeleri katsayının kalkmasından olumsuz etkileneceği(madde1), teknoloji fakültelerini kazanamayacakları(madde2), seviyelerinin düşük olmasından dolayı mühendis olmada yetersiz oldukları(madde3), bu uygulamanın olumsuz etkileyeceği ve talebin azalacağı(madde4), intibak döneminin faydasız olduğu(madde5) ve meslek liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceği(madde7) görüşlerinde kararsız kalmışlardır. İkinci boyutu oluşturan “*mezunların istihdam edilebilirliği*” konusunda ise iş yeri eğitiminin faydalı olmayacağı(madde1), teknik eğitim fakültesi mezunlarının iş bulmada sıkıntı çekmediği(madde3) ve statü ve yetki sorunlarının olmayacağı ve Mühendisler ve mimarlar odasına kayıt yaptıracaklarından dolayı olumlu etkilendiği(madde5) görüşlerinde de kararsız görüş belirtmişlerdir. “*öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir*” boyutu olan üçüncü boyutta öğretim üyeleri öğretim elemanlarının zorluk yaşayacağı(madde1) ve etkilenmedikleri(madde3) görüşlerinde kararsız kalmışlardır. Dördüncü boyutu olan “*derslerin içerik, yapı ve işleyişindeki değişimler*” boyutunda da eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında değişikliğin olmadığı(madde1) ve AB ve uluslararası derslere denkliğin sağlandığı(madde8) konularında kararsız görüş belirtmişlerdir. Beşinci boyut “*Uygulama boyutu*” konusunda mezunların iş bulmada sıkıntı yaşayacakları(madde2), teknoloji fakültelerinin uygulama açısından başarılı olacağı(madde3) ve iş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığı(madde5) görüşlerinde kararsız kalmışlardır. Altıncı boyut olan “*lisansüstü eğitim*” konusunda mühendislik fakültesine başvuran ve alınmayan adayların başvuracağı(madde1) ile herhangi bir problemin yaşanmayacağı(madde4) görüşlerinde de kararsızlardır. “*AB ülkelerindeki mesleki eğitim açısından teknoloji fakülteleri*” konulu yedinci boyutta öğretim üyeleri benzer uygulamaların olduğunu ve bu gelişmenin olumlu olduğu(madde1), unvan sorununun çözülmüş olacağı(madde2) ve bu uygulamanın pek bir getirisinin olmayacağı(madde3) konularında kararsız görüş belirtmişlerdir. Sekizinci boyut olan “*öğrenci kitlesi*”

konusunda öğretim üyeleri herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır(madde3) görüşünde kararsız kalmışlardır. “*Mezun olacakların nitelikleri*” konulu dokuzuncu boyutta öğretim üyeleri teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre nitelikli mezunların yetişeceği(madde1), teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli olacakları(madde4) ve teknoloji fakültesi mezunlarının kendilerini işletmeye kabul ettirmelerinin zor olduğu(madde8) görüşlerinde kararsız kalmışlardır. Yukarıdaki dokuz boyut haricinde farklı görüş bildirilen onuncu boyutta ise öğretim üyeleri yalnızca mühendislik fakültesinin zaten var olduğu ve benzerlerini açmanın ya da yapılandırmanın herhangi bir faydasının olmadığı(madde7) görüşünde kararsız kalmışlardır.

Öğretim üyelerinin katılmadığı maddeler birinci boyutta 8, yedinci boyutta 3, dokuzuncu boyutta 7 ve onuncu boyutta 13. maddelerdir. Öğretim üyeleri bu uygulamadan meslek liselerinin herhangi bir şekilde etkilenme olmayacağı görüşüne katılmayarak kesinlikle bir değişikliğin olacağını savunmaktadırlar. Bunun yanında AB ülkelerindeki mesleki eğitim hakkında bilgi sahibi değilim görüşüne de katılmayarak bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca mezun olacakların nitelikleri konusunda farklılık yaşanacağını düşünmüyorum görüşüne de katılmayarak mezunların nitelikleri konusunda da değişikliğin yaşanacağını düşünmektedirler. Bunun yanında teknoloji fakülteleri mühendis yetiştireceği için meslek liselerinden gelenlerin önü kapatılmalıdır görüşüne de katılmayarak meslek liselerinin teknoloji fakültelerine alınmalarının doğru olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

#### **4.4. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Fakülte Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması**

Bu bölümde her boyuta ait görüşlere fakülteler(Teknik eğitim ve Teknoloji Fakültesi) bazında görüş farklılığının olup olmadığını görebilmek için t testi uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Ayrıca fakülte bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değerine bakılmıştır. Elde edilen eta kare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1988)'in “d” indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları

belirlemiştir: Etki büyüklükleri  $d = .02$ 'de “küçük”,  $d = .05$ 'te “orta” ve  $d = .08$  olduğunda ise “büyük” olarak gruplanmıştır (Akt: Erkuş, 2005)

Araştırmanın birinci boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektensiniz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44. Fakülte değişkenine göre birinci boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		
					F	p	t	p	$\eta^2$
Madde 1. Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum									
Teknoloji Fakültesi	63	2,24	1,59	104	7,31	,008*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,16	1,32						
Madde 2. Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,70	1,19	104	3,90	,051	3,09	,003*	,08
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,49	1,44						
Madde 3. Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,00	1,48	104	,185	,668	1,66	0,99	,03
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,49	1,49						
Madde 4. Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,63	1,38	104	,001	,979	2,17	,033*	,04
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,23	1,41						
Madde 5. Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,52	1,23	104	,335	,564	5,17	,000*	,20
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,74	1,14						
Madde 6. Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,00	1,49	104	9,87	,002*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,00	1,21						
Madde 7. Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum									
Teknoloji Fakültesi	63	3,24	1,24	104	2,36	,128	-,61	,544	,00
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,09	1,15						
Madde 8. Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum									
Teknoloji Fakültesi	63	2,40	1,13	104	2,02	,158	1,24	,217	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,70	1,35						

Tablo 44’teki verilerden de anlaşılacağı üzere araştırmanın birinci boyutundaki maddelerde fakülte değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “*Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [ $t(104)=3.09$ ;  $p<.05$ ]. Bu verilere göre teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri meslek liselilerin teknoloji fakültelerini kazanamayacaklarını düşünürken, teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise bu konuda kararsız kalmışlardır. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin geçmişte teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin olduğu düşünüldüğünde, bu konuya, yeni kurulan bir fakülte kadrosunda buldukları için daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Aynı tablodan da anlaşılacağı üzere “*Bu uygulamanın olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=2,17; p<,05]. Bu maddenin görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe daha çok katıldıkları görülmüştür. Yine tablodaki t-testi sonuçlarına göre anlamlı fark çıkan diğer madde “*Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum*” maddesidir [t(104)=5,17; p<,05]. Bu maddedeki görüş ortalamalarında büyük bir fark olduğu da tablodan anlaşılmaktadır. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri intibak döneminin faydalı olacağını düşünürken ( $\bar{X}=2,52$ ), teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri intibak döneminin hiçbir faydasının olmayacağını savunmaktadırlar ( $\bar{X}=3,74$ ). Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin intibak dönemi eğitimini verdikleri göz önüne alındığında aradaki farkın ve bakış açısının bundan kaynaklandığı söylenebilir.

Tablodaki etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin “*Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum*”( $\eta^2=,08$ ) ve “*Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum*”( $\eta^2=,20$ ) maddelerinde büyük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın “*Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum*”( $\eta^2=,03$ ) ve “*Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum*” ( $\eta^2=,04$ ) maddelerinde ise fakülte değişkeninin etkisi orta düzeydeyken; “*Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum*”( $\eta^2=,00$ ) ve “*Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum*”( $\eta^2=,01$ ) maddelerinde bu değişkenin etkisi küçük düzeydedir.

Tabloya bakıldığında “*Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum*” ve “*Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum*” maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır.



Birinci boyutta 1 ve 6. maddelerde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddeler üzerinde Mann Whitney U testi yapılmıştır. Tablo 45’te bu maddelere yapılan Mann Whitney U testi bulguları verilmiştir.

Tablo 45. Fakülte değişkenine göre birinci boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 1. Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	63,81	2744,00	911,00	,003*
Teknoloji Fakültesi	63	46,46	2927,00		
Madde 6. Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	65,31	2808,50	846,50	,001*
Teknoloji Fakültesi	63	45,44	2862,50		

Tablo 45’de de görüldüğü gibi Mann Whitney U testi sonuçlarına göre “*Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur( $U=911$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri meslek liselilerin bu katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkilendiği konusunda kararsız kalırken( $\bar{X}=3,16$ ), teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise meslek liselilerin olumsuz etkilenmeyeceğini savunmaktadırlar( $\bar{X}=2,24$ ). Bu görüş farkının üniversite giriş sınavlarında meslek liselilerin genel liselere oranla başarısının düşük olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca “*Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur( $U=846,50$ ,  $p<,05$ ). Teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri öğretmen arzı açısından etkileneceğini savunurken( $\bar{X}=4,00$ ), teknoloji fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız düzeyde kalmışlardır( $\bar{X}=3,00$ ).

Araştırmanın ikinci boyutunda fakülte bazında “Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Fakülte değişkenine göre ikinci boyuta ait t-testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		
					F	p	t	p	$\eta^2$
Madde 1. İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,97	1,39	104	,633	,428	1,27	,206	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,32	1,46						
Madde 2. Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,81	1,35	104	11,92	,001*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,49	,631						
Madde 3. Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,57	1,39	104	1,16	,284	4,77	,000*	,18
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,84	1,27						
Madde 4. Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum									
Teknoloji Fakültesi	63	3,97	1,01	104	1,81	,181	-	,000*	,23
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,77	1,15				5,66		
Madde 5. Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,89	1,18	104	,997	,320	-	,000*	,23
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,56	1,24				5,59		

Tablo 46’da da görüldüğü gibi araştırmanın ikinci boyutunda “Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,77; p<,05]. Bu maddenin ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşü savundukları ( $\bar{X}$ =3,84); teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise bu görüşe karşı çıktıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =2,57). Yine “Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=5,66; p<,05]. Madde ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları ( $\bar{X}$ =3,97), teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin ise bu konuda kararsız kaldıkları anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$ =2,77). Bu görüş farkının öğretim üyelerinin teknoloji kadrosunda bulunmasından dolayı teknoloji fakültesi lehine yüksek çıktığı söylenebilir. Diğer bir madde olan “Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum” maddesinde de anlamlı fark

bulunmuştur [t(104)=5,59; p<,05]. Yine görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşü savundukları ( $\bar{X}=3,89$ ); teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin ise bu görüşe karşı çıktıkları görülmüştür ( $\bar{X}=2,56$ ). Tablodaki etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin “*Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır*” ( $\eta^2=,18$ ), “*Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum*” ( $\eta^2=,23$ ) ve “*Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum*” ( $\eta^2=,23$ ) maddelerinde büyük etkiye sahip olduğu görülürken “*İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum*” maddesinde bu değişkenin etkisi küçük düzeydedir ( $\eta^2=,01$ ).

Bu boyutta 1. maddede anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=1,27; p>,05]. Ayrıca 2. maddeye, dağılımın homojen olmaması nedeniyle Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Ünvan değişkenine göre 2.boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 2. Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	61,72	2654,00	1001,00	,013*
Teknoloji Fakültesi	63	47,89	3017,00		

Tablo 47’de de görüldüğü gibi Mann Whitney U testi sonuçlarına göre “*Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur (U=1001,00, p<,05). Görüş ortalamalarına bakıldığında öğretim üyeleri arasında bu madde de büyük farklılık görülmemektedir. Her iki grup da maddedeki görüşe katılırken, katılma düzeylerindeki farklılık göze çarpmaktadır. Teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri katılıyorum( $\bar{X}=3,81$ ) düzeyinde görüş belirtirken teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise tamamen katılıyorum( $\bar{X}=4,49$ ) düzeyinde görüş belirterek maddeyi savunmuşlardır.

Araştırmanın üçüncü boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Ünvan değişkenine göre üçüncü boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		
					F	p	t	p	$\eta^2$
Madde 1. Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,65		104	6,14	,015*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,91							
Madde 2. Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,81	1,50	104	,614	,435	,415	,679	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,93	1,42						
Madde 3. Etkilenmemişlerdir									
Teknoloji Fakültesi	63	3,05	1,34	104	2,81	,097	-	,005*	,07
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,35	1,04				2,88		
Madde 4. Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler									
Teknoloji Fakültesi	63	3,97	1,13	104	,063	,802	-	,003*	,08
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,30	1,03				3,07		
Madde 5. Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,94	1,13	104	,151	,698	-	,000*	,19
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,74	1,11				5,02		

Tablo 48’de de görüldüğü gibi “*Öğretim üyeleri bu uygulamadan nasıl etkilenmiştir*” boyutundaki “*etkilenmemiştir*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-2,88; p<,05]. Madde ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının bu görüşe karşı çıktıkları görülmektedir ( $\bar{X}$ =2,35). Teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise bu konuda kararsız kaldıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =3,05). “*Kadrosu teknik eğitim fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır*” maddesindeki görüşe katılma durumuna bakıldığında “*etkilenmemiştir*” maddesindeki bu görüş farkının kadrosu teknik eğitim fakültelerinde kalan öğretim üyeleri ile geçenler arasında soğukluk oluşmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Ayrıca “*Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-3,07; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin daha çok katıldıkları gözlenmiştir ( $\bar{X}$ =3,97). Bunun da teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin durumun içinde olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Son olarak

“Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir.” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-5,02; p<,05]. Ortalamalara bakıldığında teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin olumlu etkilendiklerini görmekteyiz ( $\bar{X}$ =3,94). Buna karşın kadrosu teknik eğitim fakültesinde kalan öğretim üyelerinin olumlu etkilenmediği de tablodan anlaşılmaktadır ( $\bar{X}$ =2,74). Etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin “Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler”( $\eta^2$ =,08) ve “Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir” ( $\eta^2$ =,19) maddelerinde büyük, “Etkilenmemişlerdir” ( $\eta^2$ =,07) maddesinde orta, “Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır” ( $\eta^2$ =,01) maddesinde ise küçük düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca 1. maddede dağılımın homojen olmaması nedeniyle bu maddeye Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Fakülte değişkenine göre 3.boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 1. Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	55,51	2387,00	1268,00	,559
Teknoloji Fakültesi	63	52,13	3284,00		

Tablo 49’da da görüldüğü gibi “Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır” maddesine uygulanan Mann Whitney U testi bulgularına göre fakülte bazında karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmamıştır (U=1268,00, p>,05).

Araştırmanın dördüncü boyutunda fakülte bazında “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50. Fakülte değişkenine göre dördüncü boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		$\eta^2$
					F	p	t	p	
Madde 1. Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,73	1,21	104	2,68	,105	4,71	,000*	,17
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,81	1,10						
Madde 2. Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,97	,95	104	,236	,628	-1,18	,241	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,74	,98						
Madde 3. Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,08	1,29	104	14,769	,000*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,86	,80						
Madde 4. Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,84	1,15	104	5,31	,023*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,02	,87						
Madde 5. Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,73	1,32	104	10,48	,002*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,16	,90						
Madde 6. Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,98	1,02	104	1,22	,272	1,55	,123	,02
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,25	,62						
Madde 7. Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,67	1,12	104	10,37	,002*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,05	,69						
Madde 8. Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,68	1,06	104	,051	,821	4,37	,000*	,15
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,79	,99						

Tablodan da görüldüğü gibi, “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarında “*Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,71; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız kalırken ( $\bar{X}$ =2,73); teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =3,81). Yine “*Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünmüyorum.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,37;p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin görüşte

“katılıyorum” ( $\bar{X}=3,68$ ), teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise “kararsızım” düzeyinde olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır ( $\bar{X}=2,79$ ). Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin anlamlı fark olan “Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum” ( $\eta^2=,17$ ) ve “Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum” ( $\eta^2=,15$ ) maddelerinde büyük, “Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum” ( $\eta^2=,01$ ) ve “Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir” ( $\eta^2=,02$ ) maddelerinde ise küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca 3, 4, 5 ve 7. maddelerde dağılım homojen olmadığı için bu maddelere Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Fakülte değişkenine göre dördüncü boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 3. Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	64,29	2764,50	890,50	,002*
Teknoloji Fakültesi	63	46,13	2906,50		
Madde 4. Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	54,80	2356,50	1298,50	,699
Teknoloji Fakültesi	63	52,61	3314,50		
Madde 5. Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	58,16	2501,00	1154,00	,174
Teknoloji Fakültesi	63	50,32	3170,00		
Madde 7. Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	57,64	2478,50	1176,50	,207
Teknoloji Fakültesi	63	50,67	3192,50		

Tablo 51’de de görüldüğü gibi “Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.” maddesine uygulanan Mann Whitney U testi bulgularına göre fakülte bazında karşılaştırıldığında anlamlı fark bulunmuştur ( $U=890,50$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında bu görüşe teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri katılırken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız kalmışlardır. Tablodan da anlaşılacağı gibi diğer maddelerde anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Araştırmanın beşinci boyutunda fakülte bazında “*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Fakülte değişkenine göre beşinci boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		$\eta^2$	
					F	p	t	p		
Madde 1. Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir										
Teknoloji Fakültesi	63	4,19	1,06	104	,110	,741	-,673	,502	,00	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,05	1,11							
Madde 2. Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.										
Teknoloji Fakültesi	63	2,67	1,20	104	9,305	,003*	-	-		
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,72	,88							
Madde 3. Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,46	1,36	104	3,115	,081	-	4,027	,000*	,13
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,46	1,05							
Madde 4. Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,62	1,25	104	,251	,617	-	1,761	,081	,03
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,21	1,06							
Madde 5. İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum										
Teknoloji Fakültesi	63	2,78	1,32	104	3,125	,080	3,282	,001*	,09	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,58	1,10							
Madde 6. Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz										
Teknoloji Fakültesi	63	2,97	1,20	104	,078	,781	-937	,351	,01	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,74	1,22							

Tablodan da görüldüğü gibi, “*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “*Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,027; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılmamaktadırlar. Teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe karşı çıkmalarının nedeni, teknik eğitim fakültelerini uygulama açısından yeterli bulmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu da yine araştırmanın diğer boyutlarındaki bulgulardan da anlaşılmaktadır. Yine tablodan anlaşılacağı üzere “*İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=3,282; p<,05]. Bu maddenin de ortalamalarına bakıldığında teknik



eğitim fakóltesinde görev yapan đretim üyelerinin bu grŖe katıldıkları, teknoloji fakóltesinde görev yapan đretim üyelerinin kararsız kaldıkları grlmŖtir. Bu maddeler dıŖındaki maddelerde anlamlı fark bulunmamıŖtır ( $p>,05$ ). Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakólte deęiŖkeninin etkisinin beŖinci boyutta anlamlı fark çıkan “*Teknoloji Fakólterindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını dŖnyorum*” ( $\eta^2=,13$ ) ve “*İŖ yeri eğitimi ve đrenci kalitesi dıŖında herhangi bir deęiŖikliđin olmadığını dŖnyorum*” ( $\eta^2=,09$ ) maddelerde büyük, “*Mühendislik Fakóltesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir*” ( $\eta^2=,00$ ), “*Mühendislik Fakólterine göre daha çok uygulama olduğunu dŖnyorum*” ( $\eta^2=,03$ ) ve “*Teknoloji Fakólterinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz*” ( $\eta^2=,01$ ) maddelerinde ise küçük olduğu yine tablodan anlaŖılmaktadır. Ayrıca “*Uygulama azaldığından mezunlar iŖ bulmada sıkıntı yaŖayacaklardır.*” maddesinde dağılım homojen olmadığı için bu maddeye Mann Whitney U testi uygulanmıŖ ve bulgular tablo 53’de verilmiŖtir.

Tablo 53. Fakólte deęiŖkenine göre beŖinci boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 2. Uygulama azaldığından mezunlar iŖ bulmada sıkıntı yaŖayacaklardır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakóltesi	43	68,92	2963,50	691,50	,000*
Teknoloji Fakóltesi	63	42,98	2707,50		

Tablo 53’de de görüldüğü gibi “*Uygulama azaldığından mezunlar iŖ bulmada sıkıntı yaŖayacaklardır*” maddesine uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında fakólte deęiŖkenine göre anlamlı fark bulunmuŖtur ( $U=691,50$ ,  $p<,05$ ). GrŖ ortalamalarına bakıldığında bu uygulama açısından diğer bulgulara göre teknoloji fakólterini yetersiz gören teknik eğitim fakóltesi đretim yeleri bu grŖe katılıyorken ( $\bar{X}=3,72$ ), teknoloji fakólterinde görev yapan đretim yeleri bu konuda kararsız kalmıŖlardır ( $\bar{X}=2,67$ ).

Araştırmanın altıncı boyutunda fakülte bazında “Yeni Uygulama İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54. Fakülte değişkenine göre altıncı boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		$\eta^2$
					F	p	t	p	
Madde 1. Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,92	1,27	104	7,16	,009*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,93	1,08						
Madde 2. Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,76	1,05	104	5,319	,023*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,37	,62						
Madde 3. Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,08	1,08	104	,269	,605	-	2,789	,006*
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,49	1,05						
Madde 4. Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,00	1,30	104	,511	,476	-	2,673	,009*
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,35	1,11						
Madde 5. Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,52	1,41	104	1,916	,169	,559	,578	,00
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,67	1,28						
Madde 6. Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,78	1,25	104	8,530	,004*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,14	,80						
Madde 7. Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	4,03	1,09	104	,059	,809	-	4,652	,000*
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,02	1,10						

Tablo 54’te de görüldüğü gibi, “Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=2,789; p<,05]. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu görüşe daha çok katıldıkları tablodan anlaşılmaktadır. Yine tabloda da görüldüğü gibi “Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=2,673; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu görüşe katılmadıkları ( $\bar{X}$ =2,35), teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise kararsız kaldıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =3,00). Bunların yanında “Öğrenci

seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,652; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}$ =4,03), teknik eğitim fakültelerinde görev yapanlar öğretim üyeleri ise kararsız durumdadırlar ( $\bar{X}$ =3,02). Tabloya bakıldığında “Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=,559; p<,05]. Ayrıca Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin “Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum” ( $\eta^2$ =,17) maddesinde büyük, “Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz” ( $\eta^2$ =,07) ve “Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum” ( $\eta^2$ =,06) maddelerinde orta, “Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum” ( $\eta^2$ =,00) maddesinde ise küçük olduğu yine tablodan anlaşılmaktadır. Ayrıca 1, 2 ve 6. Maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle bu maddelere Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular tablo 55’de verilmiştir.

Tablo 55. Fakülte değişkenine göre altıncı boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 1. Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	67,41	2898,50	756,50	,000*
Teknoloji Fakültesi	63	44,01	2772,50		
Madde 2. Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	63,59	2734,50	920,50	,002*
Teknoloji Fakültesi	63	46,61	2936,50		
Madde 6. Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	57,08	2454,50	1200,50	,295
Teknoloji Fakültesi	63	51,06	3216,50		

Tablo 55’de de görüldüğü gibi “Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur (U=756,50, p<,05). Görüş ortalamalarına bakıldığında Teknik eğitim

fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}=3,93$ ), teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri kararsız düzeyde kalmışlardır ( $\bar{X}=2,92$ ). Yine tabloda da görüldüğü gibi “*Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur (U=920,50, p<,05). Görüşlerin ortalamalarına bakıldığında iki grup da bu görüşü savunuyorken, teknik eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. “*Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.*” maddesinde ise anlamlı fark bulunmamıştır (U=1200,50, p>,05).

Araştırmanın yedinci boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamanın Avrupa Birliği Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. Fakülte değişkenine göre yedinci boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi		
					F	p	t	p	$\eta^2$
Madde 1. Avrupa Birliği(AB) ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur									
Teknoloji Fakültesi	63	3,75	1,05	104	,324	,570	-	,000*	,19
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,72	1,03				4,98		
Madde 2. AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.									
Teknoloji Fakültesi	63	3,76	1,10	104	,602	,440	-	,000*	,24
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,51	1,08				5,78		
Madde 3. AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,30	,91	104	1,061	,305	,372	,710	,00
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,37	1,02						
Madde 4. Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.									
Teknoloji Fakültesi	63	2,86	1,34	104	7,043	,009*	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,63	1,07						

Tablo 56’da da görüldüğü gibi, “*Bu uygulamanın avrupa birliği ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz*” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “*AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-4,98; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşü savunuyorken ( $\bar{X}=3,75$ ), teknik eğitim fakültelerinde görev

yapan öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmüştür. Yine tabloda da görüldüğü gibi “AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [ $t(104)=-5,78$ ;  $p<,05$ ]. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu maddeye katılma düzeylerinin daha yüksek olduğu tablodan da anlaşılmaktadır.

Etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin anlamlı fark çıkan maddeler olan “Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur” ( $\eta^2=,19$ ) ve “AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır” ( $\eta^2=,24$ ) maddelerinde “büyük”, “AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim” ( $\eta^2=,00$ ) maddesinde ise küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca “Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum” maddesinde dağılımın homojen olmaması nedeniyle bu maddeye Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Fakülte değişkenine göre yedinci boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 4. Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	63,81	2744,00	911,00	,003*
Teknoloji Fakültesi	63	46,46	2927,00		

Tablo 57’da da görüldüğü gibi “Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $U=911,00$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldıkları görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektесiniz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. Fakülte değişkenine göre sekizinci boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	S	Levene		T testi			
					F	p	t	p	$\eta^2$	
Madde 1. Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,97	1,22	104	2,72	,102	-	3,37	,001*	,10
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,14	1,28							
Madde 2. Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,97	1,00	104	,013	,909	,90	,372	,01	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,14	,91							
Madde 3. Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.										
Teknoloji Fakültesi	63	2,54	1,21	104	,185	,668	2,23	,028*	,04	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,07	1,18							
Madde 4. Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,35	1,39	104	14,61	,000*	-	-	-	
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,91	,97							

Tablo 58’de de görüldüğü gibi, “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektесiniz?*” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “*Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-3,37; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}$ =3,97), teknik eğitim de görev yapan öğretim üyelerinin ise kararsız kaldıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =3,14). Yine tabloda da görüldüğü üzere “*Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=2,23; p<,05]. Maddeye verilen görüşlerin ortalamalarına bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri görüşe katılmıyorken ( $\bar{X}$ =2,54), yani bu uygulamanın öğrenci kitlesinde mutlaka bir fark oluşturacağını savunuyorken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise bu konuda kararsız kalmışlardır ( $\bar{X}$ =3,07). Yine tablodaki verilerden de anlaşılacağı gibi “*Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=,90; p>,05]. Maddeye

ait görüşlere bakıldığında her iki grubunda yüksek bir oranla bu maddeye katıldıkları görülmüştür. Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin anlamlı fark çıkan maddelerden “*Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır*” ( $\eta^2=,10$ ) maddesinde “büyük”, “*Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır*” ( $\eta^2=,04$ ) maddesinde “orta”, “*Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır*” ( $\eta^2=,01$ ) maddesinde ise “küçük” olduğu görülmektedir. Ayrıca “*Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.*” maddesinde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddeye Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bulgular tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. Fakülte değişkenine göre sekizinci boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 4. Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	60,34	2594,50	1060,50	,051
Teknoloji Fakültesi	63	48,83	3076,50		

Tablodan da anlaşılacağı gibi, “*Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $U=1060,50$ ,  $p>,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında araştırmaya katılan bütün öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları gözlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu boyutunda fakülte bazında “Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60. Fakülte değişkenine göre 9.boyuta ait t- testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi			
					F	p	t	p	$\eta^2$	
Madde 1. Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,81	1,32	104	,523	,471	-	4,31	,000*	,15
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,74	1,13							
Madde 2. Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,95	1,01	104	4,33	,040*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,88	1,09							
Madde 3. Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,87	1,01	104	8,16	,005*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,05	1,19							
Madde 4. Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,87	,97	104	8,83	,004*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,70	1,14							
Madde 5. Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	4,05	1,07	104	,759	,386	-	4,79	,000*	,18
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,00	1,15							
Madde 6. İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,59	1,12	104	1,83	,178	,409	,684	,00	,00
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,67	1,02							
Madde 7. Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	2,51	1,10	104	,498	,482	,800	,426	,01	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	2,67	,97							
Madde 8. Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.										
Teknoloji Fakültesi	63	2,14	1,20	104	,005	,942	6,60	,000*	,29	,29
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,67	1,13							

Tablo 60’da da görüldüğü gibi, “Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?” boyutunda fakülteler değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre “Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=4,31;p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında akademisyenlerden teknoloji fakültelerinde görev yapanların bu görüşe katıldıkları ( $\bar{X}$ =3,81), teknik eğitim fakültelerinde görev yapanların ise kararsız kaldıkları görülmüştür ( $\bar{X}$ =2,74). Yine tabloda da görüldüğü gibi “Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.” maddesinde de anlamlı fark



bulunmuştur [ $t(104)=-4,79$ ;  $p<,05$ ]. Görüş ortalamalarından da anlaşılacağı gibi teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}=4,05$ ), teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu konuda kararsız kalmışlardır ( $\bar{X}=3,00$ ). Bunların yanında “*Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [ $t(104)=6,60$ ;  $p<,05$ ]. Bu maddeye ait görüşlere bakıldığında ise öğretim üyelerinin bu konuda farklı düşünmektedirler. Teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu maddeye ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindeyken ( $\bar{X}=3,67$ ), teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise katılmıyorum düzeyindedir ( $\bar{X}=2,14$ ). Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin anlamlı fark çıkan maddelerin tümünde “büyük”, “*İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir*” ve “*Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum*” maddelerinde ise küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca 2, 3 ve 4. maddelerde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddelere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bulgular tablo 61’te verilmiştir.

Tablo 61. Fakülte değişkenine göre dokuzuncu boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 2. Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	36,70	1578,00	632,00	,000*
Teknoloji Fakültesi	63	64,97	4093,00		
Madde 3. Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	40,87	1757,50	811,50	,000*
Teknoloji Fakültesi	63	62,12	3913,50		
Madde 4. Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	36,15	1554,50	608,50	,000*
Teknoloji Fakültesi	63	65,34	4116,50		

Tablo 61’den de anlaşılacağı gibi, “*Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır*” maddesinde Mann Whitney U testine göre anlamlı fark bulunmuştur ( $U=632,00$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarından da anlaşılacağı gibi teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}=3,95$ ), teknik eğitim

fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu konuda kararsız kalmışlardır ( $\bar{X}=2,88$ ). Yine aynı tabloda görülen “*Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $U=811,50$ ,  $p<,05$ ). Görüşlerin ortalamalarına göre teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri bu maddeye “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken ( $\bar{X}=3,87$ ), teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin “kararsızım” düzeyinde olduğu görülmüştür ( $\bar{X}=3,05$ ). Bunların yanında “*Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $U=608,50$ ,  $p<,05$ ). Genel olarak bu boyuttaki verilere bakıldığında, teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin teknoloji fakülteleri ile ilgili olumlu maddelere katıldıkları, teknik eğitim fakültelerinde görev yapanların ise kararsız kaldıkları görülmüştür. Bu durumdan teknik eğitim fakültelerinde kalan öğretim üyelerinin bu uygulamayı desteklemekle desteklememek arasında kaldığı anlaşılabilir. Bunun da diğer bulgulardan da anlaşılacağı gibi kadro aktarımındaki sıkıntılardan kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmanın 10. Boyutunda fakülte bazında belirlenen boyutların dışında ifade edilen görüşler üzerinde yapılan t testi tablosu tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. Fakülte değişkenine göre 10.boyuta ait t-testi tablosu

	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene		T testi			
					F	p	t	p	$\eta^2$	
Madde 1. Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.										
Teknoloji Fakültesi	63	4,41	,79	104	2,77	,099	-	4,80	,000*	,18
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,58	,98							
Madde 2. Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlıştı. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,65	1,47	104	5,24	,024*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,35	1,17							
Madde 3. Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.										
Teknoloji Fakültesi	63	4,46	,71	104	,489	,486	,742	,460	,00	,00
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,56	,59							
Madde 4. Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.										
Teknoloji Fakültesi	63	4,52	,62	104	7,61	,007*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,72	,50							
Madde 5. Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,08	1,50	104	8,68	,004*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,14	1,19							
Madde 6. Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,62	1,52	104	,859	,356	1,71	,091	,03	,03
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,12	1,40							
Madde 7. Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum										
Teknoloji Fakültesi	63	2,82	1,51	104	1,67	,200	3,51	,001*	,11	,11
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,84	1,38							
Madde 8. Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır										
Teknoloji Fakültesi	63	3,54	1,49	104	,000	,986	,762	,448	,01	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,77	1,54							
Madde 9. Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir										
Teknoloji Fakültesi	63	3,82	1,41	104	12,67	,001*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,39	,85							
Madde 10. Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum										
Teknoloji Fakültesi	63	3,22	1,58	104	5,59	,020*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,95	1,34							
Madde 11. Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,82	1,55	104	3,41	,068	,85	,397	,01	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	4,07	1,30							
Madde 12. Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum.										
Teknoloji Fakültesi	63	3,63	1,39	104	,090	,765	1,15	,253	,01	,01
Teknik Eğitim Fakültesi	43	3,95	1,41							
Madde 13. Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önu kapatılmalıdır.										
Teknoloji Fakültesi	63	2,24	,32	104	9,98	,002*	-	-	-	-
Teknik Eğitim Fakültesi	43	1,67	,02							

Tablo 62’de de görüldüğü gibi, fakülte bazında belirlenen boyutların dışında ifade edilen görüşler üzerinde yapılan t testi verilerine göre “*Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=-4,80; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında iki grubunda konuya katıldıkları yalnız teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin daha yüksek bir oranla tamamen katıldıkları görülmektedir ( $\bar{X}$ =4,41). Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin büyük olduğu görülmektedir ( $\eta^2$ =,18>,08). Yine tablodan da anlaşılacağı gibi “*Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=,742; p>,05]. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında iki grubunda bu konuya tamamen katıldıkları gözlenmiştir. Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2$ =,00<,02). Bunun yanında “*Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.*” maddesinde de tabloya göre anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=1,71; p>,05]. Bu maddedeki görüşlere de bakıldığında iki grubunda bölüm isimlerinin mühendislik fakültelerindeki ile aynı olmamasının gerektiğini savunmaktadırlar. Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin orta olduğu görülmektedir ( $\eta^2$ =,03<,05).

Tabloya bakıldığında “*Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur [t(104)=3,51; p<,05]. Görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken ( $\bar{X}$ =3,84), teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri kararsız durumdadırlar ( $\bar{X}$ =2,82). Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin büyük olduğu görülmektedir ( $\eta^2$ =,11>,08). Buna karşın “*Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve MYO’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır [t(104)=,762; p>,05]. Görüşlere bakıldığında bütün öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları görülmüştür. Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2$ =,01<,02).

Tablodan da anlaşılacağı üzere “*Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır [ $t(104)=,85$ ;  $p>,05$ ]. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında iki grubunda konu ile ilgili ortak bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu maddeye katılmaları, teknoloji fakültelerinin öğretmen yetiştirme açısından olumsuz olacağını göstermektedir. Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2=,01<,02$ ). Bu görüşe paralel “*Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmamıştır [ $t(104)=1,15$ ;  $p>,05$ ]. Yine görüş ortalamalarına bakıldığında her iki gruptaki öğretim üyelerinin bu maddeye katıldıkları görülmüştür. Bu maddedeki Etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında fakülte değişkeninin etkisinin küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2=,01<,02$ ).

Ayrıca 2, 4, 5, 9, 10 ve 13.maddelerde dağılımın homojen olmadığı görülmüş ve bu maddelerdeki karşılaştırma Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bulgular Tablo 63'te verilmiştir.

Tablo 63. Fakülte değişkenine göre onuncu boyuta ait Mann Whitney U testi tablosu

Madde 2. Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlıştı. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	63,12	2714,00	941,00	,004*
Teknoloji Fakültesi	63	46,94	2957,00		
Madde 4. Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	58,65	2522,00	1133,00	,088
Teknoloji Fakültesi	63	49,98	3149,00		
Madde 5. Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	65,71	2825,50	829,50	,000*
Teknoloji Fakültesi	63	45,17	2845,50		
Madde 9. Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	59,44	2556,00	1099,00	,075
Teknoloji Fakültesi	63	49,44	3115,00		
Madde 10. Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	61,67	2652,00	1003,00	,019*
Teknoloji Fakültesi	63	47,92	3019,00		
Madde 13. Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önu kapatılmalıdır.					
Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Teknik Eğitim Fakültesi	43	46,36	1993,50	1047,50	,032*
Teknoloji Fakültesi	63	58,37	3677,50		

Tablo 63'te de görüldüğü gibi “*Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlıştı. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur (U=941,00, p<,05). Görüş ortalamalarına bakıldığında her iki grubunda bu görüşe katıldıkları yalnız teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin daha yüksek bir oranla tamamen katıldıkları görülmektedir. Buna göre öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasının yanlış bir uygulama olduğu yönünde hemfikir olduğu söylenebilir. Yine tablodan da görüldüğü gibi “*Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır (U=1133,00, p>,05). Görüş ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da

en en yüksek ortalama ile bu görüşe katıldıkları görülmüştür. Öğretim üyeleri bu konu ile çalışmalarını şu an için yetersiz bulmakta ve mutlaka temsil haklarının veya sınırları için de çalışmaların yapılmasının gerekliliğini savunmaktadırlar.

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere “*Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $U=829,50$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmüştür. Teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin konuya olumsuz bakmaları bu görüşle de desteklenmektedir. Yalnız asıl teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu konuda kararsız kalması, bu uygulamada halen belirsizliklerin ve kafa karışıklığının olduğunun göstergesidir diyebiliriz. Yine tabloda da görüldüğü gibi “*Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $U=1099,00$ ,  $p>,05$ ). Maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında her iki grubun da konuya katıldıkları yalnız teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin daha yüksek bir ortalama ile tamamen katıldıkları görülmüştür. Bununla diğer boyutlarda da ortaya çıkan bu belirsizlik ortamının öğrencileri de etkilediği söylenebilir.

Tabloda görüldüğü gibi “*Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $U=1003,00$ ,  $p<,05$ ). Maddeye ait görüşlere bakıldığında teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri konuya katılırken, teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız kalmışlardır. Bunun yanında “*Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $U=1047,50$ ,  $p<,05$ ). Görüş ortalamalarına bakıldığında her iki grubunda konuya karşı çıktıkları görülmüş yalnız teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin daha yüksek bir ortalama ile karşı çıktıkları görülmüştür.

#### 4.5. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Ünvan Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması

Bu bölümde her boyuta ait görüşlere ünvan değişkenine göre görüş farklılığının olup olmadığını görebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Ayrıca ünvan bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için etakare ( $\eta^2$ ) değerine bakılmıştır. Elde edilen etakare değeri etki büyüklük indekslerinden birisi olan Cohen (1988)'in “d” indeksi doğrultusunda yorumlanmıştır. Cohen (1988) d'nin yorumu için belli kesme noktaları belirlemiştir: Etki büyüklükleri  $d=.02$ 'de “küçük”,  $d=.05$ 'te “orta” ve  $d=.08$  olduğunda ise “büyük” olarak gruplanmıştır (Akt: Erkuş, 2005).

Araştırmanın birinci boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamanın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektensiniz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64. Ünvan değişkenine göre birinci boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,12	G. Arası	26,993	2	13,497	-	-	-
Doç.Dr.	31	2,12	G. İçi	208,148	103	2,021			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,14	Toplam	235,142	105				
Toplam	106	2,61					Levene (F=5,062, p=.008*)		
Madde 2. Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,96	G. Arası	,153	2	,076	,041	,959	,00
Doç.Dr.	31	3,06	G. İçi	189,810	103	1,843			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,02	Toplam	189,962	105				
Toplam	106	3,02					Levene (F=,108 p=,898)		
Madde 3- Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,79	G. Arası	11,662	2	5,831	2,691	,073	,05
Doç.Dr.	31	2,90	G. İçi	223,178	103	2,167			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,10	Toplam	234,840	105				
Toplam	106	3,20					Levene (F=,308 p=,735)		
Madde 4- Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,04	G. Arası	3,171	2	1,585	,784	,459	,01
Doç.Dr.	31	2,61	G. İçi	208,235	103	2,022			



Yrd.Doç.Dr.	51	2,96	Toplam	211,406	105					
Toplam	106	2,88				Levene (F=1,377 p=,257)				
Madde 5- Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,04	G. Arası	19,492	2	9,746	-	-		
Doç.Dr.	31	2,39	G. İçi	166,470	103	1,616				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,39	Toplam	185,962	105					
Toplam	106	3,02				Levene (F= 3,782 p=,026*)				
Madde-6-Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,42	G. Arası	2,179	2	1,089	,502	,607	,01	
Doç.Dr.	31	3,19	G. İçi	223,378	103	2,169				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,53	Toplam	225,557	105					
Toplam	106	3,40				Levene (F=,905 p=,408)				
Madde-7- Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum										
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,00	G. Arası	2,980	2	1,490	-	-		
Doç.Dr.	31	3,03	G. İçi	148,615	103	1,443				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,35	Toplam	151,594	105					
Toplam	106	3,18				Levene (F=4,543 p=,013*)				
Madde 8- Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	2,54	G. Arası	1,250	2	,625	-	-		
Doç.Dr.	31	2,35	G. İçi	157,212	103	1,526				
Yrd.Doç.Dr.	51	2,61	Toplam	158,462	105					
Toplam	106	2,52				Levene (F=10,322 p=,000*)				

Tablo 64'te görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.*” (F=,041, p>,05), “*Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum*” (F=2,691, p>,05), “*Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum*” (F=,502, p>,05) ve “*Bu uygulamanın olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum*” (F=,784, p>,05) maddelerinde ünvanlar arasındaki görüş açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tablodaki bu boyuta ait etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “*Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum*” maddesinde orta ( $\eta^2>,02$ ), “*Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum*”, “*Bu*

uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum” ve “Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum” maddelerinde ise küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2 < ,02$ ),

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere 1, 5, 7 ve 8. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65. Ünvan değişkenine göre birinci boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			p	Fark (MWU)
	$\bar{X}$	$X^2$			
Madde 1: Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum.	1	2,12	11,788	,003*	1-3, 2-3
	2	2,12			
	3	3,14			
Madde 5: Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.	1	3,04	11,422	,003*	2-3
	2	2,39			
	3	3,39			
Madde 7: Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum			2,846	,241	-
Madde 8: Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum.			,403	,817	-

Tablo 65’te de görüldüğü gibi “Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur( $x^2=11,788$ ,  $p < ,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki görüş farkı Prof.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri ile Yrd.Doç.Dr. ( $U=380,50$ ,  $p < ,05$ ) ve Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri ile yine Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri arasındadır( $U=497,00$ ,  $p < ,05$ ). Buna göre birinci maddedeki görüş ortalamaları dikkate alındığında Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin bu maddeye daha çok katıldıkları gözlenmiştir. Bunun yanında “Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur( $x^2=11,422$ ,  $p < ,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki görüş farkı Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri ile Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri arasında olduğu görülmüştür( $U=444,00$ ,  $p < ,05$ ). Bu maddedeki görüş ortalamalarına bakıldığında Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri bu görüşe katılıyorken, Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri bu görüşe katılmamaktadırlar. Bunun yanında “Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan

nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracacağını düşünüyorum” ve “Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum” maddelerinde ise ünvana göre anlamlı fark bulunmamıştır( $p>,05$ ).

Araştırmanın ikinci boyutunda fakülte bazında “Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66. Ünvan değişkenine göre ikinci boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,00	G. Arası	2,564	2	1,282	,629	,535	,01
Doç.Dr.	31	3,35	G. İçi	210,077	103	2,040			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,02	Toplam	212,642	105				
Toplam	106	3,11					Levene (F=,003 p=,997)		
Madde 2- Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,37	G. Arası	16,970	2	8,485	-	-	
Doç.Dr.	31	4,13	G. İçi	125,266	103	1,216			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,39	Toplam	142,236	105				
Toplam	106	4,08					Levene (F=6,898, p=,002*)		
Madde 3- Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,08	G. Arası	1,654	2	,827	,376	,688	,01
Doç.Dr.	31	2,90	G. İçi	226,582	103	2,200			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,20	Toplam	228,236	105				
Toplam	106	3,08					Levene (F=,021 p=,980)		
Madde 4- Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,54	G. Arası	2,396	2	1,198	,801	,452	,01
Doç.Dr.	31	3,68	G. İçi	154,066	103	1,496			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,33	Toplam	156,462	105				
Toplam	106	3,48					Levene (F=1,447 p=,240)		
Madde 5- Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,08	G. Arası	3,916	2	1,958	1,050	,354	,02
Doç.Dr.	31	3,61	G. İçi	192,169	103	1,866			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,31	Toplam	196,085	105				
Toplam	106	3,35					Levene (F=,893 p=,413)		

Tablo 66’da görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum” ( $F=,629$ ,  $p>,05$ ), “Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır”(F=,376,  $p>,05$ ), “Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum” ( $F=,801$ ,  $p>,05$ ) ve “Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum.” ( $F=1,050$ ,  $p>,05$ ), maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin bütün maddelerde ise küçük olduğu görülmektedir( $\eta^2<,02$ ).

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere ikinci maddede dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 67’da verilmiştir.

Tablo 67. Ünvan değişkenine göre ikinci boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 2- Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.	1	3,37	11,632	,003
	2	4,13		
	3	4,39		

Tablo 67’de de görüldüğü gibi “Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur( $x^2=11,632$ ,  $p<,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için yapılan Mann Whitney U testine göre Prof.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin görüşleri ile hem Doç.Dr. ( $U=236,50$ ,  $p<,05$ ) hem de Yrd.Doç.Dr. ( $U=337,00$ ,  $p<,05$ ) ünvanına sahip öğretim üyelerinin görüşleri arasında farklılık görülmektedir. Görüş ortalamalarına bakıldığında Prof.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri konuyla ilgili kararsız durumda kalırken, Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin katıldıkları, Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri de tamamen katıldıkları tablodan anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü boyutunda fakülte bazında “*Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?*” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68. Ünvan değişkenine göre üçüncü boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,58	G. Arası	3,488	2	1,744	,945	,392	,02
Doç.Dr.	31	4,03	G. İçi	190,134	103	1,846			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,67	Toplam	193,623	105				
Toplam	106	3,75							
Levene (F=2,173 p=,119)									
Madde 2- Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,21	G. Arası	10,729	2	5,365	2,580	,081	,05
Doç.Dr.	31	3,13	G. İçi	214,148	103	2,079			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,53	Toplam	224,877	105				
Toplam	106	2,86							
Levene (F=1,585 p=,210)									
Madde 3- Etkilenmemişlerdir									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,87	G. Arası	1,348	2	,674	,414	,662	,01
Doç.Dr.	31	2,87	G. İçi	167,756	103	1,629			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,65	Toplam	169,104	105				
Toplam	106	2,76							
Levene (F=1,693 p=,189)									
Madde 4- Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,67	G. Arası	,075	2	,038	,028	,972	,00
Doç.Dr.	31	3,68	G. İçi	136,264	103	1,323			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,72	Toplam	136,340	105				
Toplam	106	3,70							
Levene (F=2,444 p=,092)									
Madde 5- Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,46	G. Arası	5,200	2	2,600	1,479	,233	,03
Doç.Dr.	31	3,77	G. İçi	181,064	103	1,758			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,25	Toplam	186,264	105				
Toplam	106	3,45							
Levene (F=,468 p=,627)									

Tablo 68’de görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, bu boyutta ünvana göre anlamlı fark bulunan maddenin olmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ). Tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “*Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır*” ve “*Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir*” maddelerinde orta ( $\eta^2>,02$ ), diğer bütün maddelerde ise küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2<,02$ ).

Araştırmanın dördüncü boyutunda fakülte bazında “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. Ünvan değişkenine göre dördüncü boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var.Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,42	G. Arası	1,891	2	,945	,576	,564	,01
Doç.Dr.	31	3,10	G. İçi	169,053	103	1,641			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,10	Toplam	170,943	105				
Toplam	106	3,17							Levene (F=1,732 p=,182)
Madde 2- Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,00	G. Arası	4,588	2	2,294	2,546	,083	,05
Doç.Dr.	31	4,13	G. İçi	92,817	103	,901			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,67	Toplam	97,406	105				
Toplam	106	3,88							Levene (F=,823 p=,442)
Madde 3- Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,42	G. Arası	1,260	2	,630	,450	,639	,01
Doç.Dr.	31	3,55	G. İçi	144,099	103	1,399			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,29	Toplam	145,358	105				
Toplam	106	3,40							Levene (F=,212 p=,809)
Madde 4- Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,50	G. Arası	5,582	2	2,791	-	-	
Doç.Dr.	31	3,97	G. İçi	110,654	103	1,074			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,08	Toplam	116,236	105				
Toplam	106	3,91							Levene (F=7,700 p=,001)
Madde 5- Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,37	G. Arası	8,800	2	4,400	-	-	
Doç.Dr.	31	4,10	G. İçi	138,256	103	1,342			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,04	Toplam	147,057	105				
Toplam	106	3,90							Levene (F=15,401 p=,000*)
Madde 6- Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,92	G. Arası	1,294	2	,647	,815	,445	,01
Doç.Dr.	31	4,22	G. İçi	81,762	103	,794			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,10	Toplam	83,057	105				
Toplam	106	4,10							Levene (F=1,813 p=,168)
Madde 7- Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,75	G. Arası	6,334	2	3,167	-	-	
Doç.Dr.	31	4,19	G. İçi	95,260	103	,925			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,63	Toplam	101,594	105				
Toplam	106	3,82							Levene (F=16,584, p=,000*)
Madde 8- Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,46	G. Arası	26,391	2	13,195	-	-	
Doç.Dr.	31	4,00	G. İçi	104,703	103	1,017			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,84	Toplam	131,094	105				
Toplam	106	3,32							Levene (F=4,513, p=,013*)

Tablo 69’da görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum” (F=,576, p>,05), “Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum” (F=2,546, p>,05), “Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum” (F=,450, p>,05) ve “Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir” (F=,815, p>,05) maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum” maddesinde orta( $\eta^2>,05$ ), diğer bütün maddelerde ise küçük olduğu görülmektedir( $\eta^2<,02$ ).

Tablodaki verilerden de anlaşılacağı üzere 4, 5, 7 ve 8. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70. Ünvan değişkenine göre dördüncü boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 4- Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.		2,724	,256	--
Madde 5- Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.		1,998	,368	--
Madde 7- Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.		4,684	,096	--
Madde 8- Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.	1	3,46	21,185	,000*
	2	4,00		
	3	2,84		

Tablo 70’de de görüldüğü gibi, “Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum” ( $x^2=2,724$ , p>,05), “Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum” ( $x^2=1,998$ , p>,05), ve “Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum” ( $x^2=4,684$ , p>,05), maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşın “Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $x^2=21,185$ , p<,05).

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için yapılan Mann Whitney U testine göre, Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin Prof.Dr. (U=420,50, p<,05) ve Doç.Dr. (U=444,00, p<,05) ünvanına sahip öğretim üyelerinden farklı görüşe sahip olduğu anlaşılmaktadır. Görüş ortalamaları dikkate alındığında Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin bu konuda kararsız kaldıkları, Prof.Dr. ve Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin ise bu görüşe katıldıkları tablodan da anlaşılmaktadır. Bu görüş farkının Avrupa birliği ve uluslararası dersler hakkında bilgi eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın beşinci boyutunda fakülte bazında “*Derslerin uygulama boyutunda ne gibi değişimler olacağını düşünmekteyiz?*” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 71’de verilmiştir.

Tablo 71. Ünvan değişkenine göre 5.boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir.										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	4,04	G. Arası	2,068	2	1,034	,887	,415	,02	
Doç.Dr.	31	3,97	G. İçi	120,083	103	1,166				
Yrd.Doç.Dr.	51	4,27	Toplam	122,151	105					
Toplam	106	4,13							Levene (F=1,336 p=,267)	
Madde 2- Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,25	G. Arası	,765	2	,383	,262	,770	,01	
Doç.Dr.	31	3,03	G. İçi	150,291	103	1,459				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,06	Toplam	151,057	105					
Toplam	106	3,09							Levene (F=1,203 p=,371)	
Madde 3- Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,25	G. Arası	4,480	2	2,240	1,259	,288	,02	
Doç.Dr.	31	3,26	G. İçi	183,181	103	1,778				
Yrd.Doç.Dr.	51	2,84	Toplam	187,660	105					
Toplam	106	3,06							Levene (F=1,001 p=,371)	
Madde 4-Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	3,62	G. Arası	1,564	2	,782	,549	,579	,01	
Doç.Dr.	31	3,52	G. İçi	146,700	103	1,424				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,33	Toplam	148,264	105					
Toplam	106	3,45							Levene (F=,604 p=,549)	
Madde 5- İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	2,87	G. Arası	3,313	2	1,657	-	-		
Doç.Dr.	31	3,35	G. İçi	172,545	103	1,675				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,06	Toplam	175,858	105					
Toplam	106	3,10							Levene (F=13,569 p=,000*)	
Madde 6- Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz										
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$	
Prof.Dr.	24	2,83	G. Arası	3,054	2	1,527	1,046	,355	,02	
Doç.Dr.	31	2,64	G. İçi	150,352	103	1,460				
Yrd.Doç.Dr.	51	3,04	Toplam	153,406	105					
Toplam	106	2,88							Levene (F=,421 p=,657)	



Tablo 71’de görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir*” (F=,887, p>,05), “*Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır*” (F=,262, p>,05), “*Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.*” (F=1,259, p>,05), “*Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.*” (F=,549, p>,05) ve “*Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz*” (F=1,046, p>,05), maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin bütün maddelerde küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2 < ,02$ ).

Tablodan da anlaşılacağı üzere beşinci maddede dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskal Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72. Ünvan değişkenine göre beşinci boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

Madde	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)		
	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
Madde 5- İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.	2,154	,341	--

Tablo 72’den de anlaşılacağı üzere “*İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $x^2=2,154$ , p>,05).

Araştırmanın altıncı boyutunda fakülte bazında “Yeni uygulama ile lisansüstü eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 73’de verilmiştir.

Tablo 73. Ünvan değişkenine göre altıncı boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,37	G. Arası	2,729	2	1,365	,814	,446	,01
Doç.Dr.	31	3,55	G. İçi	172,714	103	1,677			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,18	Toplam	175,443	105				
Toplam	106	3,33							Levene (F=2,297 p=,106)
Madde 2- Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,08	G. Arası	,268	2	,134	,149	,862	,00
Doç.Dr.	31	4,03	G. İçi	92,723	103	,900			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,96	Toplam	92,991	105				
Toplam	106	4,01							Levene (F=1,018 p=,365)
Madde 3- Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,96	G. Arası	1,759	2	,880	,716	,491	,01
Doç.Dr.	31	2,97	G. İçi	126,514	103	1,228			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,71	Toplam	128,274	105				
Toplam	106	2,84							Levene (F=,527 p=,592)
Madde 4- Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,87	G. Arası	,616	2	,308	,189	,828	,00
Doç.Dr.	31	2,68	G. İçi	167,987	103	1,631			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,70	Toplam	168,604	105				
Toplam	106	2,73							Levene (F=8,044 p=,001*)
Madde 5- Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,12	G. Arası	11,053	2	5,526	-	-	
Doç.Dr.	31	3,42	G. İçi	182,683	103	1,774			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,90	Toplam	193,736	105				
Toplam	106	3,58							Levene (F=19,446 p=,000*)
Madde 6- Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,96	G. Arası	3,068	2	1,534	1,271	,285	,02
Doç.Dr.	31	4,16	G. İçi	124,328	103	1,207			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,76	Toplam	127,396	105				
Toplam	106	3,92							Levene (F=2,014 p=,139)
Madde 7- Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,62	G. Arası	2,342	2	1,171	-	-	
Doç.Dr.	31	3,84	G. İçi	148,564	103	1,442			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,49	Toplam	150,906	105				
Toplam	106	3,62							Levene (F=3,983 p=,022*)

Tablo 73’de görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum*” (F=,814, p>,05), “*Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum*” (F=,149, p>,05), “*Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz*” (F=,716, p>,05) ve “*Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır*” (F=1,271, p>,05), maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin bütün maddelerde küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2<,02$ ).

Tablodan da anlaşılacağı üzere 4, 5 ve 7. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 74’te verilmiştir.

Tablo 74. Ünvan değişkenine göre altıncı boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
Madde 4- Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	,410	,815	-
Madde 5- Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.	2,483	,289	-
Madde 7- Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum	4,481	,106	-

Tablo 74’te de görüldüğü gibi “*Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum*” ( $x^2=,410$ , p>,05), “*Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum*” ( $x^2=2,483$ , p>,05). “*Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum*” ( $x^2=4,481$ , p>,05) maddelerinde yapılan Kruskall Wallis H testine göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın yedinci boyutunda fakülte bazında “*Bu uygulamanın Avrupa Birliği(AB)Ülkelerindeki mesleki eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz.*” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 75’te verilmiştir.

Tablo 75. Ünvan değişkenine göre yedinci boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,08	G. Arası	4,098	2	2,049	1,559	,215	,03
Doç.Dr.	31	3,61	G. İçi	135,345	103	1,314			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,27	Toplam	139,443	105				
Toplam	106	3,33					Levene (F=,289 p=,750)		
Madde 2- AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,37	G. Arası	3,134	2	1,567	-	-	
Doç.Dr.	31	3,45	G. İçi	160,989	103	1,563			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,08	Toplam	164,123	105				
Toplam	106	3,25					Levene (F=4,111 p=,019*)		
Madde 3- AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,33	G. Arası	1,999	2	,999	1,102	,336	,02
Doç.Dr.	31	2,13	G. İçi	93,445	103	,907			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,45	Toplam	95,443	105				
Toplam	106	2,33					Levene (F=,824 p=,442)		
Madde 4- Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,33	G. Arası	3,533	2	1,766	-	-	
Doç.Dr.	31	3,35	G. İçi	171,410	103	1,664			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,98	Toplam	174,943	105				
Toplam	106	3,17					Levene (F=8,25 p=,000*)		

Tablo 75’te görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur*” (F=1,559, p>,05), ve “*AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim*” (F=1,102, p>,05), maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “*AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur*” maddesinde orta ( $\eta^2>,02$ ), “*AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim*” maddesinde ise küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2<,02$ ).

Tabloda da görüldüğü üzere 2 ve 4. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 76’da verilmiştir.

Tablo 76. Ünvan değişkenine göre yedinci boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)				
Maddeler	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 2- AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.		3,715	,156	-
Madde 4- Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.		3,048	,218	-

Tablo 76’da da görüldüğü gibi “*AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır*” ( $x^2=3,715$ ,  $p>,05$ ) ve “*Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum*” ( $x^2=3,048$ ,  $p>,05$ ) maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın 8. Boyutunda fakülte bazında “*Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektesiniz?*” Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77. Ünvan değişkenine göre 8.boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1-Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,96	G. Arası	12,568	2	6,284	3,897	,023*	,07
Doç.Dr.	31	3,97	G. İçi	166,083	103	1,612			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,27	Toplam	178,651	105				
Toplam	106	3,63							
							Levene (F=,011 p=,989)		
							LSD (1-3, 2-3)		
Madde 2-Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,04	G. Arası	1,228	2	,614	,655	,522	,01
Doç.Dr.	31	4,19	G. İçi	96,621	103	,938			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,94	Toplam	97,849	105				
Toplam	106	4,04							
							Levene (F=,422 p=,657)		
Madde 3- Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,87	G. Arası	,454	2	,227	-	-	
Doç.Dr.	31	2,71	G. İçi	157,169	103	1,526			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,72	Toplam	157,623	105				
Toplam	106	2,75							
							Levene (F=3,599 p=,031*)		
Madde 4- Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,54	G. Arası	8,605	2	4,302	-	-	
Doç.Dr.	31	4,00	G. İçi	159,292	103	1,547			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,33	Toplam	167,896	105				
Toplam	106	3,57							
							Levene (F=3,966 p=,022*)		

Tablo 77’de görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin ünvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur” (F=3,897, p<,05). Ortaya çıkan farkın hangi gruplar arasında olduğu görebilmek için yapılan LSD testine göre, Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin Prof.Dr. ve Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinden farklı görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Görüş ortalamalarına bakıldığında Prof.Dr. ve Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri maddeye katılıyorken, Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin konu ile ilgili kararsız kaldığı

görülmüştür. Yine tablodan da anlaşılacağı gibi, “*Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $F=,655$ ,  $p>,05$ ). Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır” maddesinde büyük ( $\eta^2>,05$ ), “Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır” maddesinde ise küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2<,02$ ).

Tabloda da görüldüğü üzere 3 ve 4. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78. Ünvan değişkenine göre 8.boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 3- Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.		,347	,841	-
Madde 4- Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.	1	3,54	7,192	,027*
	2	4,00		
	3	3,33		

Tablo 78’de de görüldüğü gibi, “*Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.*” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $x^2=,347$ ,  $p>,05$ ). Buna karşın “*Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler mühendislik fakültesine yöneleceklerdir*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $x^2=7,192$ ,  $p<,05$ ). Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri ile Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri arasındadır. Görüş ortalamalarına bakıldığında Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin konuya katılıyorum düzeyinde görüş belirtirken, Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmüştür. Bu görüş maddenin ortalamaları incelendiğinde ise Prof.Dr. ve Doç. Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin öğrencilerin mühendislik fakültesine yönleneceğini düşündükleri de ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın 9. Boyutunda fakülte bazında “*Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?*”Sorusuna verilen yanıtlar üzerinde yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 79’da verilmiştir.

Tablo 79. Ünvan değişkenine göre 9.boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,96	G. Arası	23,198	2	11,599	-	-	
Doç.Dr.	31	4,10	G. İçi	167,707	103	1,628			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,14	Toplam	190,906	105				
Toplam	106	3,38							Levene (F=7,860, p=,001*)
Madde 2- Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,67	G. Arası	,942	2	,471	,343	,711	,01
Doç.Dr.	31	3,55	G. İçi	141,521	103	1,374			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,43	Toplam	142,462	105				
Toplam	106	3,52							Levene (F=,577 p=,563)
Madde 3- Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,58	G. Arası	,222	2	,111	,082	,922	,00
Doç.Dr.	31	3,58	G. İçi	140,127	103	1,360			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,49	Toplam	140,349	105				
Toplam	106	3,54							Levene (F=1,082 p=,343)
Madde 4- Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,54	G. Arası	3,224	2	1,612	1,136	,325	,02
Doç.Dr.	31	3,58	G. İçi	146,134	103	1,419			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,21	Toplam	149,358	105				
Toplam	106	3,40							Levene (F= ,840 p=,435)
Madde 5- Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,54	G. Arası	1,519	2	,760	,510	,602	,01
Doç.Dr.	31	3,48	G. İçi	153,387	103	1,489			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,74	Toplam	154,906	105				
Toplam	106	3,62							Levene (F=,148 p=,863)
Madde 6- İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,25	G. Arası	4,332	2	2,166	-	-	
Doç.Dr.	31	3,71	G. İçi	116,573	103	1,132			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,74	Toplam	120,906	105				
Toplam	106	3,62							Levene (F=3,251 p=,043*)
Madde 7- Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,37	G. Arası	2,224	2	1,112	1,008	,369	,02
Doç.Dr.	31	2,77	G. İçi	113,672	103	1,104			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,55	Toplam	115,896	105				
Toplam	106	2,57							Levene (F=1,262 p=,287)
Madde 8- Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.									
Unvanlar	N	$\bar{x}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,71	G. Arası	2,782	2	1,391	,715	,492	,01
Doç.Dr.	31	2,55	G. İçi	200,322	103	1,945			
Yrd.Doç.Dr.	51	2,92	Toplam	203,104	105				
Toplam	106	2,76							Levene (F=2,057 p=,133)



Tablo 79’da görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır*” (F=,343, p>,05), “*Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum*” (F=,082, p>,05), “*Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır*” (F=1,136, p>,05), “*Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum*” (F=,510, p>,05), “*Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum*” (F=1,008, p>,05), ve “*Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır*” (F=,715, p>,05) maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare ( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin etakaresi hesaplanan ( $\eta^2$ ) bütün maddelerde küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2 < ,02$ ).

Tabloda da görüldüğü üzere 1 ve 6. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80. Ünvan değişkenine göre 9.boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 1- Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.	1 2,96	15,835	,000*	1-2, 2-3
	2 4,10			
	3 3,14			
Madde 6- İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.		2,862	,239	-

Tablo 80’de de görüldüğü gibi “*Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $x^2=15,835$ , p<,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için yapılan Mann Whitney U testine göre, Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri bu konuda Prof.Dr. ve Yrd.Doç.Dr. ünvalı öğretim üyelerinden farklı düşünmektedir. Görüş ortalamalarına bakıldığında Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri bu görüşe yüksek bir katılma oranıyla katılıyorken, Prof.Dr. ve Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri konu

hakkında kararsız kalmışlardır. Yine tabloda da görüldüğü gibi “İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.” maddesinde anlamlı fark bulunmamıştır ( $\chi^2=2,862$ ,  $p>,05$ ).

Araştırmanın 10. Boyutunda yukarıdaki diğer görüşlerden farklı olarak ifade edilen görüşler üzerinde ünvana göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi tablosu tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81. Ünvan değişkenine göre 10.boyuta ait anova testi tablosu

Madde 1- Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,21	G. Arası	4,624	2	2,312	2,567	,082	,05
Doç.Dr.	31	4,32	G. İçi	92,772	103	,901			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,86	Toplam	97,396	105				
Toplam	106	4,08							
Levene (F=1,799 p=,171)									
Madde 2- Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilir.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,83	G. Arası	,824	2	,412	,208	,812	,00
Doç.Dr.	31	4,06	G. İçi	203,714	103	1,978			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,90	Toplam	204,538	105				
Toplam	106	3,94							
Levene (F=,414 p=,662)									
Madde 3- Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,67	G. Arası	,912	2	,456	1,031	,360	,02
Doç.Dr.	31	4,42	G. İçi	45,588	103	,443			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,47	Toplam	46,500	105				
Toplam	106	4,50							
Levene (F=,533 p=,589)									
Madde 4- Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,67	G. Arası	,191	2	,095	,280	,757	,00
Doç.Dr.	31	4,55	G. İçi	35,168	103	,341			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,61	Toplam	35,358	105				
Toplam	106	4,60							
Levene (F=,544 p=,582)									
Madde 5- Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,46	G. Arası	1,248	2	,624	,283	,754	,00
Doç.Dr.	31	3,68	G. İçi	227,242	103	2,206			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,43	Toplam	228,491	105				
Toplam	106	3,51							
Levene (F=,014 p=,986)									
Madde 6- Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,71	G. Arası	8,449	2	4,224	-	-	-
Doç.Dr.	31	3,45	G. İçi	223,146	103	2,166			
Yrd.Doç.Dr.	51	4,10	Toplam	231,594	105				
Toplam	106	3,82							
Levene (F=9,523 p=,000*)									

Madde 7- Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,17	G. Arası	2,646	2	1,323	-	-	-
Doç.Dr.	31	3,03	G. İçi	244,458	103	2,373			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,39	Toplam	247,104	105				
Toplam	106	3,23					Levene (F=3,180 p=,046*)		
Madde 8- Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O'lerden uygulama bilen kişiler alınmalıdır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,87	G. Arası	3,338	2	1,669	-	-	-
Doç.Dr.	31	3,38	G. İçi	235,313	103	2,285			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,67	Toplam	238,651	105				
Toplam	106	3,63					Levene (F=8,215 p=,000*)		
Madde 9- Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	4,08	G. Arası	,653	2	,327	,209	,812	,00
Doç.Dr.	31	4,16	G. İçi	161,007	103	1,563			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,98	Toplam	161,660	105				
Toplam	106	4,06					Levene (F=,526 p=,593)		
Madde 10- Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,25	G. Arası	13,184	2	6,592	-	-	-
Doç.Dr.	31	3,13	G. İçi	231,278	103	2,245			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,88	Toplam	244,462	105				
Toplam	106	3,52					Levene (F=8,297 p=,000*)		
Madde 11- Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,54	G. Arası	5,776	2	2,888	-	-	-
Doç.Dr.	31	4,19	G. İçi	215,621	103	2,093			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,94	Toplam	221,396	105				
Toplam	106	3,92					Levene (F=3,617 p=,030*)		
Madde 12- Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	3,71	G. Arası	6,152	2	3,076	-	-	-
Doç.Dr.	31	4,13	G. İçi	200,952	103	1,951			
Yrd.Doç.Dr.	51	3,57	Toplam	207,104	105				
Toplam	106	3,76					Levene (F=3,209 p=,044)		
Madde 13- Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır.									
Unvanlar	N	$\bar{X}$	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	$\eta^2$
Prof.Dr.	24	2,04	G. Arası	4,233	2	2,117	1,409	,249	,03
Doç.Dr.	31	2,29	G. İçi	154,757	103	1,502			
Yrd.Doç.Dr.	51	1,82	Toplam	158,991	105				
Toplam	106	2,01					Levene (F=1,034 p=,359)		

Tablo 81’de görüldüğü gibi; bu boyutta ortaya çıkan maddelerin unvan değişkenine göre karşılaştırıldıkları tek yönlü varyans analizi (Anova) testi bulguları incelendiğinde, “*Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır*” (F=2,567, p>,05), “*Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlıştır. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi*” (F=,208, p>,05), “*Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır*” (F=1,031, p>,05), “*Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir*” (F=,280, p>,05), “*Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle*” (F=,283, p>,05), “*Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*”, “*Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir*” (F=,209, p>,05) ve “*Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır*” (F=1,409, p>,05) maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca tablodaki bu boyuta ait etakare( $\eta^2$ ) değerlerine bakıldığında görüşler üzerinde unvan değişkeninin etkisinin “*Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır*” ve “*Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır*” maddelerinde orta ( $\eta^2>,02$ ), “*Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlıştır. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi*”, “*Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır*”, “*Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir*”, “*Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle*” ve “*Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir*” maddelerinde ise küçük olduğu görülmektedir ( $\eta^2<,02$ ).

Tabloda da görüldüğü üzere 6, 7, 8, 10, 11 ve 12. maddelerde dağılımın homojen olmaması nedeniyle Kruskall Wallis H testi ile analiz edilmiş, aradaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve veriler tablo 82’de verilmiştir

Tablo 82. Ünvan değişkenine göre 10.boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

Maddeler	1.Prof.Dr. (n=24), 2.Doç.Dr. (n=31), 3.Yrd. Doç.dr. (n=51)			
	$\bar{X}$	$X^2$	p	Fark (MWU)
Madde 6- Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.		1,674	,433	-
Madde 7- Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum		,907	,636	-
Madde 8- Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.		,734	,693	-
Madde 10- Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.		3,771	,152	-
Madde 11- Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum		1,921	,383	-
Madde 12- Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum		2,996	,224	-

Tablo 82’de de görüldüğü gibi “*Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır*” ( $x^2=1,674$ ,  $p>,05$ ), “*Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*” ( $x^2=,907$ ,  $p>,05$ ), “*Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır*” ( $x^2=,734$ ,  $p>,05$ ), “*Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum*” ( $x^2=3,771$ ,  $p>,05$ ), “*Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum*” ( $x^2=1,921$ ,  $p>,05$ ). ve “*Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum*” ( $x^2=2,996$ ,  $p>,05$ ) maddelerinde anlamlı fark bulunmamıştır.

#### 4.6. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine Dönüştürülmesi Uygulamasına İlişkin Akademisyen Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılıkları ve Yorumlanması

Bu bölümde her boyuta ait görüşlere üniversite bazında görüş farklılığının olup olmadığını görebilmek için Kruskal Wallis H testi uygulanmış, farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu görebilmek için de Mann Whitney U testi uygulanmış ve bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Araştırmanın birinci boyutunda “*Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünümüyorsunuz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskal Wallis H testi tablosu tablo 83’te verilmiştir.

Tablo 83. Üniversite değişkenine göre birinci boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
1-Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum	3,462	,749	-
2-Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.	6,976	,323	-
3-Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum. $\bar{X}=(1=2,70),(2=3,00), (4=3,00), (5=4,36)$	12,637	,049*	1-5, 2-5, 4-5,
4-Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.	5,515	,480	
5-Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum. $\bar{X}=(1=2,64),(2=2,76), (3=2,67)(4=2,93), (5=3,64)(6=3,87)$	12,708	,048*	1-5, 1-6, 2-6, 3-6, 4-6,
6-Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	10,842	,093	-
7-Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileneceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum.	7,687	,262	-
8-Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum.	3,459	,749	-

Tablo 83’te de görüldüğü gibi bu boyuta ait 1, 2, 4, 6, 7 ve 8. maddelerde üniversiteler açısından anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “*Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=12,637, p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Karabük Üniversitesi ile Gazi

üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi arasında olduğu görülmüştür. Üniversitelerin bu maddeye ait görüş ortalamaları göz önüne alındığında Karabük üniversitesindeki öğretim üyeleri bu maddeye tamamen katılırken, aralarında fark çıkan Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmektedir. Buradan da Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin meslek liseleri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Yine tabloda da görüldüğü gibi “*Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=12,708$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Marmara Üniversitesi ile Gazi üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Afyon Kocatepe Üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Gazi üniversitesi ile Karabük Üniversitesi arasında da görüş farklılığı olduğu tablodan anlaşılmaktadır. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında Marmara üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe katıldıkları, aralarında fark çıkan Gazi, Fırat, Süleyman Demirel ve Afyon Kocatepe üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmektedir. Buradan da Marmara üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin intibak döneminin faydalı olmadığını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca Gazi üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri konu ile ilgili katılmama ile kararsızlık durumunda sınırdan kalmışken, Karabük üniversitesindeki öğretim üyeleri konuya katılmaktadırlar. Buradan da Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin intibak dönemini Marmara üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri gibi faydasız bulmaktadır diyebiliriz.

Araştırmanın ikinci boyutunda “Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 84’te verilmiştir.

Tablo 84. Üniversite değişkenine göre ikinci boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum.	3,010	,808	
2-Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum. $\bar{X}=(1=3,91),(2=3,69), (4=3,53), (5=4,64), (6=4,73), (7=4,00)$	14,732	,022*	1-6, 2-6, 4-5, 4-6, 6-7,
3-Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır. $\bar{X}=(1=2,47),(2=2,69), (4=2,60), (5=4,09), (6=3,93)$	21,766	,001*	1-5, 1,6, 2-5, 2-6, 4-5, 4-6,
4-Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum.	7,553	,273	
5-Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptırabileceklerinden olumlu olacağını düşünüyorum.	6,738	,346	

Tablo 84’te de görüldüğü gibi ikinci boyuta ait 1, 4 ve 5. maddelerde üniversiteler açısından anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=14,732$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Marmara Üniversitesi ile Gazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bunun yanında Afyon Kocatepe Üniversitesi ile Karabük Üniversitesi arasında da görüş farklılığı olduğu görülmektedir. Bu maddedeki görüş ortalamaları dikkate alındığında Marmara üniversitesindeki öğretim üyelerinin bu görüşe tamamen katıldıkları, aralarında fark çıkan Gazi, Fırat, Afyon Kocatepe ve Sakarya Üniversitelerindeki öğretim üyelerinin yalnızca katıldıkları görülmüştür. Ayrıca Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyeleri konuya yalnızca katılıyorken Karabük üniversitesindeki öğretim üyeleri konuya tamamen katıldıklarını belirttiklerinden arada anlamlı görüş farkı olmuştur. Maddeye bakıldığında öğretim üyelerinin üzerinde tamamen birleştiği bir madde olarak göze çarpmaktadır.



Bununla birlikte “Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır.” Maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=21,766$   $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Marmara Üniversitesi ile Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri arasında ve Karabük Üniversitesi ile yine Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında öncelikle Marmara üniversitelerindeki öğretim üyeleri bu maddeye katılıyorken, aralarında fark çıkan Gazi üniversitesindeki öğretim üyeleri konuya katılmazken, Fırat ve Afyon Kocatepe Üniversitelerindeki öğretim üyeleri konu hakkında kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin de aynı doğrultuda konuya katıldıkları görüş ortalamalarından anlaşılmaktadır. Buradan da Marmara ve Karabük üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinden mezunların niteliklerinin yeterli olduğunu ve iş bulmalarında sıkıntı çekmediklerini düşündüklerini söyleyebiliriz.

Araştırmanın üçüncü boyutunda “Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskal Wallis H testi tablosu tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85. Üniversite değişkenine göre üçüncü boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

Maddeler	$X^2$	p	Fark (MWU)
1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
1-Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır. $\bar{X} = (3=4,67), (4=2,93), (5=4,18), (6=4,07), (7=3,00)$	13,041	,042*	3-4, 3-7, 4-5, 4-6,
2-Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır. $\bar{X} = (1=2,29), (2=2,62), (4=2,40), (5=4,27), (6=3,47),$	19,908	,003*	1-5, 1-6, 2-5, 4-5,
3-Etkilenmemişlerdir	6,785	,341	
4-Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler	5,772	,449	
5-Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir.	9,908	,129	

Tablo 85’te de görüldüğü gibi 3.boyuta ait 3, 4 ve 5. maddelerde üniversiteler açısından anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “*Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=13,041$   $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Süleyman Demirel Üniversitesi ile Afyon Kocatepe ve Sakarya Üniversiteleri arasında ve Afyon Kocatepe Üniversitesi ile Karabük ve Marmara Üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında maddeye en yüksek katılım oranının Süleyman Demirel üniversitesinde olduğu görülmektedir. Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyeleri yüksek bir oranla tamamen katıldığını belirtirken aralarında fark çıkan Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyeleri konu hakkında kararsız kalmışlardır. Süleyman Demirel üniversitesindeki bu yüksek katılım oranı dikkate alındığında belirsizliklerin yaşandığı ve kadro aktarımı sırasındaki sıkıntıların en fazla yaşandığı yer olduğu söylenebilir. Ayrıca Afyon Kocatepe üniversitesi ile anlamlı fark çıkan Karabük ve Marmara üniversitelerinde görev yapan akademisyen görüşlerinin ortalamaları dikkate alındığında Afyon Kocatepe üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin konu ile ilgili kararsız kaldığı görülmüş buna karşın Karabük ve Marmara üniversitelerindeki öğretim üyelerinin konuya katıldıkları görülmüştür. Bu verilerden de yola çıkarak kadro aktarımının ve belirsizliklerin giderildiği, sorunların en aza çekildiği üniversite Afyon Kocatepe üniversitesidir diyebiliriz. Süleyman Demirel üniversitesinin yanında Karabük ve Marmara üniversitelerinde de aynı sıkıntının olduğu yine akademisyen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Bunu yanında “*Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır.*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=19,908$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıklar Karabük Üniversitesi ile Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri arasında ve Gazi üniversitesi ile Marmara üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddedeki görüş ortalamaları dikkate alındığında Karabük üniversitesindeki öğretim üyeleri maddeye tamamen katılıyorken, aralarında anlamlı fark çıkan Gazi ve Afyon Kocatepe üniversitelerindeki öğretim üyeleri katılmamakta ve Fırat üniversitesindeki öğretim üyeleri ise kararsız durumdadırlar. Buradan Karabük üniversitelerindeki öğretim

üyelerinin derslerin mühendislik tabanlı değişiminden çok fazla etkilendiğini/etkileneceğini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca Gazi üniversitesindeki öğretim üyeleri maddeye katılmazken, Marmara üniversitesindeki öğretim üyelerinin maddeye katılmalarından aradaki farkın olduğu görülmektedir. Bu maddedeki ortalamalar dikkate alındığında en az Gazi üniversitesindeki öğretim üyelerinin, en fazla da Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin uyum zorluğu yaşamış ya da yaşayacak oldukları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü boyutunda “*Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 86’da verilmiştir.

Tablo 86. Üniversite değişkenine göre 4.boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olduğunu düşünmüyorum.	8,073	,233	
2-Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum.	4,827	,566	
3-Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum. $\bar{X}=(1=3,38),(2=2,38), (4=2,93), (5=4,09), (6=4,07), (7=3,67)$	21,422	,002*	1-2, 1-5, 1-6, 2-5, 2-6, 2-7, 4-5, 4-6,
4-Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum. $\bar{X}=(1=3,76), (2=3,31), (3=4,11), (5=4,27), (6=4,07), (7=4,67)$	13,633	,034*	1-7, 2-3, 2-5, 2-6, 2-7,
5-Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.	9,975	,126	
6-Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.	2,625	,854	
7-Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum. $\bar{X}=(1=4,06), (3=4,11), (4=3,13), (5=4,09), (6=4,13)$	14,126	,028*	1-4, 3-4, 4-5, 4-6
8-Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.	2,269	,893	

Tablo 86’da da görüldüğü gibi dördüncü boyuta ait 1, 2, 5, 6 ve 8. maddelerde üniversiteler açısından anlamlı fark bulunmamıştır( $p>,05$ ). Buna karşın “*Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=21,422, p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Fırat

Üniversitesi ile Gazi, Karabük, Marmara ve Sakarya Üniversiteleri arasında, Afyon Kocatepe Üniversitesi ile Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında ve Gazi üniversitesi ile Karabük üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında Fırat üniversitesindeki öğretim üyeleri haftalık ders saatlerinin azalmadığını düşünürken, aralarında fark çıkan Gazi, Karabük, Marmara ve Sakarya Üniversitelerindeki öğretim üyeleri ders saatlerinin azaldığını düşünmektedirler. Bunun yanında Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız kalırken, bu üniversite ile aralarında fark çıkan Karabük ve Marmara üniversitelerindeki öğretim üyeleri maddeye katılarak ders saatlerinin azaldığını savunmaktadırlar.

Yine tablodan da anlaşılacağı üzere, *“Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum”* maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=13,633$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Fırat üniversitesi ile Süleyman Demirel, Sakarya, Karabük üniversitesi ve Marmara üniversiteleri arasında ve Gazi üniversitesi ile Sakarya üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında Fırat üniversitesindeki öğretim üyeleri madde üzerinde kararsız kalırken, bu üniversite ile görüş farkı çıkan Süleyman Demirel ve Marmara üniversitelerinin maddeye katıldığı, Sakarya ve Karabük üniversitelerinin ise tamamen katıldığı görülmüştür. Buradan da öğretim üyelerinin çoğunluk görüşü olan teknik eğitim fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşündüğünü söyleyebiliriz.

Bununla birlikte *“Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.”* maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur. Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Afyon Kocatepe üniversitesi ile Gazi, Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında Afyon Kocatepe üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin konu ile kararsız kaldığı, bu üniversite ile fark çıkan Gazi, Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerinin ise konuya katıldıkları tablodan da anlaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci boyutunda “*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 87’de verilmiştir.

Tablo 87. Üniversite değişkenine göre beşinci boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir	5,217	,516	
2-Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.	10,027	,124	
3-Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağımı düşünüyorum.	9,279	,159	
4-Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.	9,901	,129	
5-İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.	11,186	,083	
6-Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz	3,121	,793	

Tablo 87’de de görüldüğü gibi bu boyutta üniversiteler açısından anlamlı görüş farklılığı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Araştırmanın altıncı boyutunda “Yeni Uygulama İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 88’de verilmiştir.

Tablo 88. Üniversite değişkenine göre altıncı boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.	11,209	,082	
2-Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum. $\bar{X} = (1=3,76), (2=3,85), (3=4,56), (4=3,67), (5=4,64)$	14,792	,022*	1-3, 1-5, 2-3, 2-5, 3-4, 4-5,
3-Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.	7,870	,248	
4-Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	5,010	,543	
5-Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.	4,177	,653	
6-Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.	10,738	,097	
7-Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.	4,768	,574	

Tablo 88’de de görüldüğü gibi bu boyutta 1, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddelerde anlamlı fark bulunmamıştır ( $p > ,05$ ). Buna karşın “Yüksek lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında teknik eğitim fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur. Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Karabük üniversitesi ile Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversiteleri arasında ve Süleyman Demirel üniversitesi ile yine Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında Karabük ve Süleyman Demirel üniversitelerindeki öğretim üyelerinin maddeye yüksek bir ortalama ile tamamen katıldıkları, buna karşın fark çıkan Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversitelerdeki öğretim üyelerinin ise katıldıkları tablodan da anlaşılmaktadır.

Araştırmanın yedinci boyutunda “*Bu Uygulamanın Avrupa Birliği (AB) Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz.*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskal Wallis H testi tablosu tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89. Üniversite değişkenine göre yedinci boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-AB ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur.	8,145	,228	
2-AB ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.	9,655	,140	
3-AB ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.	5,061	,536	
4-Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum. $\bar{X}=(1=2,97), (2=2,77), (3=4,11), (4=2,53), (5=4,00), (6=3,47)$	15,726	,015*	1-3, 1-5, 2-3, 2-5, 3-4, 4-5, 4-6,

Tablo 89’da da görüldüğü gibi bu boyutta 1, 2 ve 3. maddelerde anlamlı fark bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “*Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $x^2=15,726$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Süleyman Demirel üniversitesi ile Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversiteleri arasında, Karabük üniversitesi ile yine Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversiteleri arasında ve Afyon Kocatepe üniversitesi ile Marmara üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddedeki görüş ortalamaları dikkate alındığında Süleyman Demirel ve Karabük üniversitelerindeki öğretim üyelerinin maddeye katıldığı için bu uygulamaya olumsuz baktığı, bu üniversitelerle aralarında fark çıkan Gazi ve Fırat üniversitesindeki öğretim üyelerinin kararsız, Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyelerinin ise katılmadığı görülmüştür.

Araştırmanın sekizinci boyutunda “*Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kütlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektensiniz?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90. Üniversite değişkenine göre sekizinci boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
1-Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.	9,270	,159	
2-Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.	12,189	,058	
3-Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır. $\bar{X}=(1=2,41), (2=2,69), (3=3,33), (4=2,40), (5=3,73), (6=2,87), (7=2,78)$	13,020	,043*	1-5, 4-5
4-Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir. $\bar{X}=(1=3,44), (2=3,38), (3=4,67), (4=2,87), (5=4,18), (6=3,87), (7=3,22)$	15,608	,016*	1-3, 3-4, 3-7, 4-5, 4-6,

Tablo 90’da da görüldüğü gibi bu boyutta 1 ve 2. maddelerde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “*Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.*” maddesinde anlamlı farklılık bulunmuştur ( $X^2=13,020$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Karabük üniversitesi ile Gazi ve Afyon Kocatepe Üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında Gazi ve Afyon Kocatepe üniversitelerindeki öğretim üyeleri bu uygulamanın öğrenci kütlesinde mutlaka bir değişiklik yaratacağını düşünürken, Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri ise herhangi bir değişikliğin olmayacağını savunmaktadırlar. Diğer üniversiteler ise bu durumda kararsız kalmışlardır. Bunun yanında “*Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=15,608$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Süleyman Demirel üniversitesi ile Gazi, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversiteleri arasında, Afyon Kocatepe üniversitesi ile Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyeleri öğrencilerin mühendislik fakültesine yönleneceğini yüksek bir katılma oranı ile savunurken, bu üniversite ile anlamlı fark



çıkan Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyelerinin konu ile kararsız kaldığı, buna karşın Gazi üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin ise bu görüşü desteklediği görülmektedir.

Araştırmanın dokuzuncu boyutunda “*Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?*” sorusuna verilen yanıtlar üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskall Wallis H testi tablosu tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91. Üniversite değişkenine göre dokuzuncu boyuta ait Kruskall Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.	7,354	,289	
2-Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.	9,231	,161	
3-Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.	10,024	,124	
4-Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.	7,822	,251	
5-Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum. $\bar{X} = (1=3,91), (2=4,15), (3=2,89), (4=4,13), (5=2,45), (6=3,27), (7=3,67)$	16,729	,010*	1-5, 2-5, 3-4, 4-5, 5-7,
6-İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.	2,587	,859	
7-Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum.	,921	,988	
8-Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işletmeye kabul ettirmeleri zor olacaktır.	7,996	,238	

Tablo 91’de de görüldüğü gibi bu boyuttaki görüşlerde üniversite değişkenine göre yapılan Kruskall Wallis H testinde yalnızca “*Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.*” maddesinde anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=16,729$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılıkların Karabük üniversitesi ile Gazi, Fırat, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversiteleri arasında ve Süleyman Demirel üniversitesi ile Afyon Kocatepe üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddenin görüş ortalamalarına bakıldığında mezunların nitelikleri konusunda Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin olumsuz düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Karabük üniversitesi ile anlamlı fark çıkan Gazi, Fırat, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise bu görüşü desteklemekte, yani

başlarda sorun olsa da ilerde iyi olacağını düşünmektedirler. Yine tablodan da anlaşılacağı üzere diğer maddelerde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

Araştırmanın onuncu boyutunda diğer boyutlardan farklı ya da diğer boyutlara eklemek istedikleri görüşler üzerinde üniversitelere göre farklılaşma olup olmadığını görebilmek için yapılan Kruskal Wallis H testi tablosu tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92. Üniversite değişkenine göre onuncu boyuta ait Kruskal Wallis H testi tablosu

1-Gazi Ü.(n=34), 2-Fırat Ü.(n=13), 3-Süleyman Demirel Ü.( n=9), 4-Afyon Kocatepe Ü.(n=15), 5-Karabük Ü.(n=11), 6-Marmara Ü.(n=15), 7-Sakarya Ü.(n=9)			
Maddeler	X <sup>2</sup>	p	Fark (MWU)
1-Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.	6,417	,378	
2-Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilir.	6,700	,349	
3-Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.	6,335	,387	
4-Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.	4,410	,621	
5-Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.	3,614	,729	
6-Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır. $\bar{X}=(1=3,41),(2=4,00), (3=2,89), (4=3,73), (5=4,91), (6=4,27), (7=4,11)$	16,369	,012*	1-5, 1-6, 2-5, 3-5, 4-5, 5-7,
7-Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum. $\bar{X}=(1=2,76),(2=3,08), (3=3,33), (4=2,80), (5=4,55), (6=3,53), (7=3,78)$	14,390	,026*	1-5, 2-5, 4-5, 5-6,
8-Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır. $\bar{X}=(1=2,94),(2=4,08), (3=3,00), (4=3,80), (5=4,73), (6=3,93), (7=4,11)$	15,617	,016*	1-2, 1-5, 1-7, 4-5, 5-6,
9-Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir.	8,437	,208	
10-Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.	11,138	,084	
11-Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum. $\bar{X}=(1=3,88),(2=3,15), (3=4,78), (4=2,93), (5=4,81), (6=4,60), (7=3,78)$	18,934	,004*	2-3, 2-5, 2-6, 3-4, 4-5, 4-6,
12-Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum. $\bar{X}=(1=3,74),(2=3,15), (3=4,67), (4=2,87), (5=4,55), (6=4,27), (7=3,57)$	15,796	,015*	2-3, 2-5, 3-4, 4-5, 4-6,
13-Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır.	8,906	,179	

Tablo 92’de de görüldüğü gibi bu boyutta 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10 ve 13. maddelerde anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Buna karşın “*Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.*” maddesinde anlamlı farklılık bulunmuştur

( $X^2=16,369$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılığın Karabük üniversitesi ile Gazi, Fırat, Süleyman Demirel, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversiteleri arasında ve Gazi üniversitesi ile Marmara üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddedeki görüş ortalamalarına bakıldığında Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri en yüksek katılma oranıyla tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın bu üniversite ile anlamlı fark çıkan Gazi, Fırat, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin de katıldıkları, buna karşın Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyelerinin konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmüştür. Genel olarak öğretim üyelerinin bu görüşü destekleyerek bölüm isimlerinin aynı olmamasının gerektiğini savunmuşlardır.

Bunun yanında “*Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum*” maddesinde de anlamlı farklılık bulunmuştur ( $X^2=14,390$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılığın Karabük üniversitesi ile Gazi, Fırat üniversitesi, Afyon Kocatepe ve Marmara üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe tamamen katılmaktadırlar. Bu üniversiteyle anlamlı görüş farkı çıkan Marmara üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri maddeye katılıyorken, Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu konuda kararsız kalmışlardır. Buradan da öğretim üyelerinin kararsızlık veya katılma durumu göstermesi uygulamaya mühendislik fakülteleri açısından da baktıklarını ve benzeri bir fakülte varken açılmasının ya da yapılandırılmasının faydalı olacağına inanmadıkları söylenebilir.

Tablodan da anlaşılacağı üzere “*Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve MYO'lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.*” maddesinde anlamlı farklılık bulunmuştur ( $X^2=15,617$   $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılığın Gazi üniversitesi ile Fırat, Karabük ve Sakarya üniversiteleri arasında, Karabük üniversitesi ile Afyon Kocatepe ve Marmara üniversitesi arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamalarına bakıldığında Gazi üniversitesindeki öğretim üyeleri madde üzerinde kararsız kalırken, anlamlı fark çıkan Fırat, Karabük ve Sakarya üniversitelerinde görev yapan öğretim

üyelerinin maddeye katıldıkları görülmüştür. Ayrıca yine Karabük üniversitesi maddeye yüksek bir ortalama ile tamamen katılıyorken, bu üniversite ile aralarında anlamlı fark çıkan Afyon Kocatepe ve Marmara üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin de maddeye katıldıkları tablodan da görülmektedir.

Bununla birlikte “*Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.*” maddesinde de anlamlı farklılık bulunmuştur ( $X^2=18,934$ ;  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılığın Fırat üniversitesi ile Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında, Afyon Kocatepe üniversitesi ile de Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş bakıldığında Fırat üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri konuyla ilgili kararsız kalmışlardır. Bu üniversite ile anlamlı görüş farkı bulunan Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin konuya büyük bir ortalama ile tamamen katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Afyon Kocatepe üniversitesi ile Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerinde görüş farklılığı bulunmuştur. Görüş ortalamaları dikkate alındığında Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyelerinin de Fırat üniversitesindekiler gibi kararsız kaldığı görülmüştür. Bu üniversiteyle anlamlı fark çıkan Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerindeki öğretim üyelerinin maddeye tamamen katıldıkları görülmektedir. Buradan da Gazi, Süleyman Demirel, Karabük, Marmara ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyelerinin mühendislik fikriyle yetişen bireylerin yeterli öğretmen olamayacağını düşündüklerini söyleyebiliriz.

Tablodan da anlaşılacağı gibi “*Teknik Eğitim Fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum*” maddesinde de anlamlı fark bulunmuştur ( $X^2=15,796$ ,  $p<,05$ ). Mann Whitney U testine göre bu maddedeki farklılığın Fırat üniversitesi ile Süleyman Demirel ve Karabük üniversitesi arasında ve Afyon Kocatepe üniversitesi ile Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversiteleri arasında olduğu görülmektedir. Bu maddeye ait görüş ortalamaları dikkate alındığında Fırat üniversitesindeki öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılması hususunda kararsız kaldığı görülmüştür. Buna karşın bu üniversite ile anlamlı fark çıkan Süleyman Demirel ve Karabük üniversitelerindeki öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin yeniden

açılmasının gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyeleri de Fırat üniversitesindeki öğretim üyeleri gibi kararsız kalmışlardır. Bu üniversite ile anlamlı görüş farkı çıkan Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünmektedirler.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile elde edilen bulgular yorumlanmış ve alanyazınla birlikte tartışılmıştır.

#### 5.1. Sonuç

Öğretim üyelerinin verdiği görüşlere ilişkin sonuçlar nihai tur olan III. tur sonuçlarının yanında unvan, kıdem ve üniversite değişkenleri açısından sonuçlar her boyuta ve değişkene göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Öğretim üyelerinin birinci boyut olan “*Bu uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünümüyorsunuz?*” boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde öğretim üyeleri meslek liselerinin katsayı probleminden etkileneceği ve teknoloji fakültelerini kazanamayacakları konularında kararsız kalmışlardır. Ayrıca meslek liselilerinin seviyelerinin düşük olduğu, bu uygulamanın meslek liselerine talebi azaltacağı ve meslek liselerine okutulan intibak döneminin faydalı olacağı konusunda da kararsızlardır. Öğretim üyelerinin üzerinde birleştiği konu eğitim derslerinin sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceği konusudur. Ayrıca bu uygulamadan mutlaka bir şekilde etkilenmenin olacağını düşünen öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinde meslek liselerine ayrılan kontenjan dolayısıyla meslek liselerine talebin artacağı konusunda da yine kararsız kalmışlardır.

Bu boyutta fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında “*Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum*”, “*Meslek liselilerin teknoloji fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum*”, “*Bu uygulamanın olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum*” ve “*Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum*” görüşlerinin teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri tarafından daha fazla benimsendiği görülmüştür. Aynı durum meslek liselerinin öğretmen açısından olumsuz etkileneceği görüşünde de geçerlidir.

Bu boyuttaki ünvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında “*Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini*

*düşünüyorum*” görüşünde Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin görüşe daha fazla katıldıkları görülmüştür. Ayrıca *“Meslek liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum”* maddesinde de Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri ile Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri arasında fark olduğu görülmektedir. Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin intibak döneminin faydalı olduğunu düşünürken, Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin faydalı olmadığını düşünmektedirler.

Bu boyutta üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında *“Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum”* maddesine Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri tamamen katılıyorken, aralarında fark çıkan Gazi, Fırat ve Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmektedir. Buradan da Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin meslek liseliler hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Bunun yanında Marmara ve Karabük üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinin intibak döneminin faydalı olmadığını düşündükleri, gazi üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin ise konuya katılma ve kararsızlık arasında sınırda kaldığı görülmüştür.

Öğretim üyelerinin ikinci boyut olan *“Yeni Uygulama Neticesinde Mezunların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektesiniz?”* boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde bu boyutta iş yeri eğitiminin faydalı olup olmayacağı konusunda kararsız kalmışlardır. Bunun yanında statü ve yetkiler belirlenmedikçe ve imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olmayacağını düşünen öğretim üyeleri teknoloji fakülteleri ile uygulamacı mühendislerin yetiştirileceğini ve mezunların çok daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünmektedirler. Ayrıca teknik eğitim fakültelerindeki uygulama eğitiminin teknoloji fakültelerinden daha fazla olduğu için teknik eğitim fakülteleri mezunlarının iş bulmada sıkıntı çekmediği konusunda kararsız kalmışlardır. Yine verilerden anlaşıldığı gibi öğretim üyelerinin imza yetkisinin verilip verilmeyeceği konusunda belirsizlik ve bilgi eksikliği ortamında olduğu anlaşılmaktadır.

Bu boyutta fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında, *“Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin*

*olacağını düşünmüyorum.”, “Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır” ve “Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum” görüşlerine teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır. “Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum” görüşünde ise teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu görüşe daha çok sahip çıktıkları görülmüştür.*

Bu boyutta unvan değişkenine göre sonuçlara bakıldığında Prof.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri *“Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum”* maddesi konusunda kararsız kalırken, Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin maddeye katıldıkları, Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin de tamamen katıldıkları görülmüştür.

Bu boyutta üniversite değişkenine göre sonuçlara bakıldığında *“Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum”* maddesinde Marmara ve Karabük üniversitelerindeki öğretim üyelerinin yüksek bir ortalama ile tamamen katıldıkları görülmüştür. Bunun yanında *“Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır”* maddesinde de aynı durum geçerlidir. Buradan da anlaşıldığı gibi Marmara ve Karabük üniversitelerindeki öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerindeki uygulamanın yeterli olduğunu ve mezunların iş bulmada sıkıntı yaşamadıklarını savunmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin üçüncü boyut olan *“Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?”* boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçlarına bakıldığında, kadrosu teknoloji fakültelerine geçişi yapılanlarla teknik eğitim fakültelerinde kalanlar arasında bir soğukluk olduğunu düşünmektedirler. Bütün öğretim üyelerinin bu konuya katıldığı göz önüne alınırsa bu konu üzerinde çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Öğretim üyeleri bunun haricinde genel olarak olumlu etkilendiklerini düşünmektedirler. Yüksek puanlı öğrencilerin gelmesi sebebiyle öğretim üyelerinin daha istekli olduğu konusuna da katılmaktadırlar. Öğretim üyelerinin eğitim



fakültesinden mühendislik yapısına geçişte, dersler konusunda zorluk yaşayacakları konusunda kararsız kaldığı görülmektedir.

Bu boyutta fakülte değişkenine göre sonuçlara bakıldığında teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin bu uygulamadan etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yüksek puanlı öğrencilerin gelmesi nedeniyle öğretim elemanlarının daha istekli olduğu konusunda da teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin daha çok katıldıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri olumlu etkilendiğini, teknik eğitim fakültelerinde görev yapanlar ise olumsuz etkilendiğini savunmaktadırlar. Kadro aktarımındaki belirsizlikler ve sıkıntıların buna neden olduğu söylenebilir.

Bu boyutta ünvan değişkenine göre sonuçlara bakıldığında bütün maddelerde öğretim üyelerinin ortak görüşe sahip olduğu görülmektedir.

Üniversite değişkenine göre sonuçlara bakıldığında Süleyman Demirel ve Karabük üniversitelerindeki öğretim üyelerinin kadrosu teknik eğitimde kalan öğretim üyeleri ile kadrosu aktarılan öğretim üyelerinin arasında soğukluk yaşandığına daha çok katıldıkları görülmüştür. Bu da kadro aktarımında en büyük sıkıntının (araştırmanın yapıldığı sırada) Süleyman Demirel üniversitesinde olduğunun bir göstergesidir. Bunun yanında diğer üniversitelerdeki öğretim üyelerinin de konuya katıldıkları göz önüne alındığında bu konu üzerinde mutlaka bir çalışmanın yapılmasının ve belirsizlik ortamından çıkarılmasının gerektiği düşünülebilir. Ayrıca Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri derslerin daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim üyelerinin zorluk yaşayacağını düşünmektedirler. Bu konuya Marmara üniversitesindeki öğretim üyeleri de katılıyorken gazi üniversitesindeki öğretim üyeleri zorluk yaşanmayacağını savunmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin dördüncü boyut olan “*Derslerin İçerik, Yapı, ve İşleyişinde Ne Gibi Değişiklikler Olmuştur?*” boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında bir değişikliğin olmadığı konusunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Buna karşın derslerin teorik olarak artırılıp haftalık ders saatlerinin azaldığına katılmaktadırlar. Ayrıca teknik eğitim fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünen öğretim üyeleri teknoloji fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığına da katılmaktadırlar.

Teknoloji fakültelerine daha çok standartların getirilmesinin gerektiğini düşünen öğretim üyeleri bu uygulama ile ödev, proje artırılmış ve atölye çalışmasından laboratuvar çalışmasına dönüştürüldüğünü savunmuşlardır. Bunun yanında öğretim üyelerinin teknoloji fakülteleri ile Avrupa Birliği (AB) ve uluslar arası derslere denklik sağlandığı konusunda kararsız kaldığı görülmektedir.

Bu boyutta fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında teknik eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin bu uygulama sonrasında teknoloji fakülteleri ile ilgili eğitim dersleri ve iş yeri eğitimi dışında pek bir değişikliğin olmadığını savunduklarını görmekteyiz. Yine teknik eğitimde görev yapan öğretim üyeleri haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünmektedirler. Bunun yanında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri AB ve uluslar arası derslere denklik sağlandığını düşünürken teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise kararsız kalmışlardır.

Bu boyuttaki ünvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında, “Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum” görüşü üzerinde Yrd.Doç.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinin Doç.Dr. ve Prof.Dr. ünvanına sahip öğretim üyelerinden farklı düşündüklerini görmekteyiz. Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri konuyla ilgili kararsız kalırken, Doç.Dr. ve Prof.Dr. ünvanına sahip öğretim üyeleri bu uygulamayla A.B. ve uluslar arası derslere denkliğin sağlandığını düşünmektedirler.

Üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında Fırat üniversitesindeki öğretim üyelerinin diğer üniversitelerde görev yapan akademisyenlerden farklı olarak göre ders saatlerinin azaldığını düşünmektedirler. Yine Fırat üniversitesindeki öğretim üyeleri derslerin uygulama boyutunun teknik eğitim fakültelerine göre azalması konusunda da diğer üniversitelerden farklı düşünerek kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılan üniversiteler arasında Fırat üniversitesi hariç bütün üniversiteler uygulamanın azaldığını düşünmektedirler. Ayrıca “*Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum*” görüşünde de Afyon Kocatepe üniversitesindeki öğretim üyeleri kararsız kalırken, diğer üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri ise konuya katılmışlardır.

Öğretim üyelerinin beşinci boyut olan “*Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?*” boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde bu boyuttan daha önceki boyutlarda da sürekli olarak üzerinde durduğu konu uygulama boyutu olmuştur. Öğretim üyeleri teknoloji fakültelerindeki uygulamanın teknik eğitime göre az mühendislik fakültelerine göre de daha çok olduğunu savunmaktadırlar. Öğretim üyelerinin uygulamanın azalmasından dolayı mezunların iş bulmada sıkıntı çekeceği konusunda kararsız kaldıkları ve mühendislik fakültelerinden farkının olabilmesi için uygulamaya daha çok yer verilmesinin gerektiği konusuna da katıldıkları görülmektedir.

Bu boyuttaki fakülte değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında, teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin “*Uygulama azaldığı için mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır*” görüşünü savunurken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Bunun yanında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinin uygulama açısından yeterli ve başarılı olacağını düşünürken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapanların ise uygulama konusunda başarısız olacağını düşünmektedirler. Yine “*İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum*” görüşünde de teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri teknoloji fakültelerindekilere göre farklı düşünerek değişikliğin olmadığını savunmaktadırlar. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin de bu görüş ile ilgili kararsız kaldığı göz önüne alındığında bütün öğretim üyelerinin konu üzerinde kafa karışıklığının olduğunu söyleyebiliriz.

Bu boyuttaki unvan ve üniversite değişkenlerine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretim üyelerinin unvan ve üniversitelerine göre görüş farklılığının bulunmadığı görülmektedir.

Öğretim üyelerinin altıncı boyut olan “*Yeni Uygulama İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?*” boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde yüksek lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında teknik eğitim fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünmektedirler. Teknoloji fakültelerindeki yüksek lisans programlarına mühendislik fakültelerine başvurup alınmayanların başvuracağı konusunda kararsız kalmışlardır.

Bunların yanında öğretim üyeleri aynı isimli lisans ve lisansüstü programların bulunmasının öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme gibi konularda problem oluşturacağını düşünmektedirler. Ayrıca bazı bölüm ve Ana Bilim Dalı sınırlaması veya açılmasındaki engellemelerin de problem yarattığını düşünmektedirler. Tüm bunlara karşın öğretim üyeleri öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünmektedirler.

Bu boyuttaki fakülte değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri yüksek lisans başvurularında mühendislik fakültelerine başvuran ve alınmayan öğrencilerin başvuracağını düşünmektedirler. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri ise konu hakkında kararsız kalmışlardır. Bunun yanında her iki gruptaki öğretim üyeleri de yüksek lisans alımlarında koyulacak kriterler sonrasında teknik eğitim fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünmektedirler. Teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri yüksek lisans boyutunda sıkıntıların yaşanacağını, teknoloji fakültelerinde görev yapanların ise konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmektedir. Ayrıca teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri öğrenci kalitesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını savunurken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin ise konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmüştür.

Bu boyutta unvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretim üyelerinin unvan açısından farklı görüşe sahip olmadıkları görülmüştür.

Bu boyutta üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında, Karabük ve Süleyman Demirel üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri teknik eğitim fakültesi mezunlarının koyulacak kriterler sonrasında olumsuz etkileneceğine diğer üniversitelerden daha yüksek bir oranla katılmaktadırlar.

Öğretim üyelerinin yedinci boyut olan *“Bu Uygulamanın Avrupa Birliği Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz”* boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde bu boyuttaki görüşlerine bakıldığında Avrupa Birliği (AB) ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündüklerini görmekteyiz. Buna karşın öğretim üyeleri unvan sorununun bu şekilde çözüleceği, bu uygulamanın AB’ye uyum açısından olumlu bir uygulama olduğu ve bu uygulamanın pek bir getirisinin olmayacağı konularında

kararsız kaldıkları görülmüştür. Bu durumda öğretim üyelerinin AB ve uluslararası dersler hakkında konuya hakim olmadıkları görülmektedir.

Bu boyutta fakülte değişkene göre elde edilen sonuçlara bakıldığında teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri AB ülkelerinde teknik öğretmen diye bir kavramın olmadığını, teknoloji fakülteleri gibi benzer uygulamaların olduğunu, bu uygulama ile teknik eğitim fakültelerinin unvan sorununun çözüleceğini ve bu yüzden bu uygulamanın olumlu olduğunu düşünürken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise konular ile ilgili kararsız kalmışlardır. Ayrıca teknik eğitim fakültesindeki öğretim üyeleri bu uygulamanın pek bir getirisinin olmayacağını düşünürken teknoloji fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri ise konu ile ilgili kararsız kalmışlardır.

Bu boyutta unvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretim üyelerinin unvan açısından farklı görüşe sahip olmadıkları görülmüştür.

Bu boyutta üniversite değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında Süleyman Demirel, Karabük ve Marmara üniversitelerinde görev yapan öğretim üyeleri bu uygulamanın pek bir getirisinin olmayacağını düşünmektedirler. Buna karşın Afyon Kocatepe üniversitesinde görev yapan öğretim üyeleri konuya karşı çıkarken Gazi, Fırat ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyeleri konuyla ilgili kararsız kalmışlardır.

Öğretim üyelerinin sekizinci boyut olan *“Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektensiniz?”* boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde bu boyutta yüksek puanlı öğrencilerin geleceğini bu yüzden daha başarılı ve istekli olacaklarını düşündüklerini söyleyebiliriz. Bunun yanında düz liseden gelenlerin teorik derslerde, meslek lisesinden gelenlerin ise uygulamalı derslerde daha başarılı olduklarını savunmaktadırlar. Öğrenci kitlesinde değişiklik olacağı konusunda kararsız kaldıkları görülen öğretim üyelerinin teknoloji fakülteleri yeni bir fakülte olduğu için öğrencilerin mühendislik fakültelerine yönleneceklerini de düşünmektedirler.

Bu boyutta fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında, teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri yüksek puanlı öğrenciler geleceği için öğrenmede daha istekli ve başarılı olacaklarını düşünmektedirler. Teknik eğitim

fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise konu ile ilgili kararsız kaldığı görülmektedir. Ayrıca teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri bu uygulamanın öğrenci kitlesinde mutlaka bir değişiklik yaratacağını düşünürken, teknik eğitim fakültelerinde görev yapanlar ise konu ile ilgili kararsız kalmışlardır.

Bu boyuttaki diğer değişken olan unvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri tercih edecek öğrencilerin öğrenmede daha istekli ve başarılı olacağı konusunda kararsız kalırken, Doç.Dr. ve Prof.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri konuya katılmaktadırlar. Ayrıca Prof.Dr. ve Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinin yeni bir fakülte olduğu için öğrencilerin mühendislik fakültelerine yönleneceğini düşünmektedirler.

Üniversite değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında Karabük üniversitesindeki öğretim üyeleri bu uygulamanın herhangi bir değişiklik yaratmayacağını savunurken diğer üniversitelerdeki öğretim üyeleri değişikliğin olacağını ya da kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yeni bir fakülte olduğu için mühendislik fakültelerine yönlenecekleri konusunda Kocatepe ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülürken diğer bütün üniversitelerdeki öğretim üyelerinin konuya katıldıkları görülmüştür.

Öğretim üyelerinin dokuzuncu boyut olan *“Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır?”* boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları incelendiğinde mezunların nitelikleri konusunda mühendislik mezunlarından farkı olmayacağı ve başarılı mühendis yetiştirileceği konusunda kararsız kalmışlardır. Bunun yanında alacağı işyeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacaklarından dolayı mühendislik fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli olacaklarını düşünmektedirler. Ayrıca öğretim üyeleri öğrenci kalitesinin artmasını öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda olacağını da savunmaktadırlar. Öğretim üyeleri bu boyutta da teknik eğitim fakültesi mezunlarına göre karşılaştırma yapmış ve teknoloji fakültesi mezunlarının daha nitelikli yeterliklere sahip olacağı konusunda kararsız kalmışlardır. Ayrıca öğrenci niteliklerinin kesinlikle değişeceğini savunan öğretim üyeleri başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağı görüşündedirler. Yukarıdakilerin tümüne rağmen öğretim üyeleri işletmelerin eleman seçerken mezun olduğu bölüm, fakülte değil daha iyi veya daha çok bilinen üniversitelerden mezunları seçecekleri konusunda

hemfikirlerdir. Bunun yanında teknoloji fakültesi mezunlarının niteliklerinin düşük olacağı konusunda da kararsız kaldıkları görülmüştür.

Fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinin mühendislik fakültelerinden farkının olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünmekteyken teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri konuyla ilgili kararsız kalmışlardır. Bunun yanında *“Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır”*, *“Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum”*, *“Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır”* ve *“Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum”* görüşlerine teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri katılıyorken, teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri kararsız kalmışlardır. Ayrıca teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri teknoloji fakültesi mezunlarının ne uygulamacı ne de teorisyen olacaklarını, bu yüzden de kendilerini işletmeye kabul ettirmelerinin zor olacağını savunmaktadırlar. Teknoloji fakültelerinde görev yapan öğretim üyeleri ise bu görüşe karşı çıkmaktadırlar.

Bu boyutta unvan değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyeleri *“Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum”* görüşüne katılıyorken, Prof.Dr. ve Yrd.Doç.Dr. ünvanlı öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmüştür.

Üniversite değişkenine göre bakıldığında ise Karabük üniversitesindeki öğretim üyelerinin *“Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum”* görüşüne katılmadıkları görülmüştür. Buradan da Karabük üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin bu uygulamanın gelecekte de iyi olacağını düşünmediğini söyleyebiliriz. Ayrıca Gazi, Afyon Kocatepe ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyelerinin konuya katıldıkları, Fırat, Süleyman Demirel ve Marmara üniversitelerindeki öğretim üyelerinin ise konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmüştür.

Öğretim üyelerinin onuncu boyut olan öğretim üyelerinin yukarıdakilerden farklı veya eklemek istedikleri görüşlerinin belirtildiği boyuta ilişkin sonuçlar incelendiğinde bu boyutta, teknoloji fakültelerindeki hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olmasının kaliteyi artıracakını düşünmektedirler. Bunun yanında öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin tamamen kapatılmasının yanlış bir uygulama olduğunu, sayılarının azaltılarak sorunun çözülebileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca teknoloji fakültelerindeki bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda mutlaka bir çalışmanın yapılmasının gerektiği konusunda da hemfikirlerdir. Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sorumlulukları için de kesin bir çalışmanın yapılmasının gerektiğini düşünmekte olan öğretim üyeleri bu çalışmaların yapılmadan ya da bilgi eksikliği yüzünden bu uygulamanın plansız programsız bir uygulama olduğunu ve çıkarılan kanunun da bu şekilde olduğunu savunmaktadırlar.

Mühendislik fakültelerindeki isimler ile aynı olmamasının gerektiğini de düşünen öğretim üyeleri mühendislik fakültesinin var olduğu ve benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olmayacağı konusunda kararsızlardır.

Öğretim üyeleri teknoloji fakültelerinin başarılı olabilmesi için öncelikle meslek liselerinin cazibesinin artırılmasını ve bu fakültele sadece meslek lisesinden ve meslek yüksekokullarından uygulama bilen kişilerin alınmasının gerektiğini savunmaktadırlar.

Öğretim üyeleri teknoloji fakülteleri ile ilgili şu an için bir belirsizlik ortamı olduğunu ve öğrencilerin bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamadığını ve bir kısmının tekrar sınava girip bölüm değiştirmek istediğini de savunmaktadırlar. Öğrencilerin bu belirsizliklerinin yanında öğretim üyelerinin de bu uygulamadan geri dönüş veya mühendislik fakülteleri ile bir birleşme olacağı konularında belirsizlik ortamında olduğunu görmekteyiz. Ayrıca öğretim üyeleri öğretmen yetiştirmenin özel bir alan olduğunu ve mühendis zihniyeti, hayali ve duygusuyla başarılı öğretmen olamayacağını da düşünmektedirler. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere öğretim üyeleri meslek liselilerin seviyelerinin düşük olduğunu düşünse de teknoloji fakültelerine meslek liselerinden gelen öğrencilerin önünün kapatılmamasının gerektiğini savunmaktadırlar. Bunun da uygulama bilen kişiler ile teknoloji fakültelerinin amaçlarına daha çok yaklaşacağı içindir diyebiliriz.



Tüm bunların yanında öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini savunmaktadırlar. Yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı gibi sayıların azaltılarak sorunun çözüleceğini düşünen öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerinin en azından birkaç tanesinin açılmasının gerektiğini savunduğunu söyleyebiliriz.

Bu boyuttaki fakülte değişkenine göre elde edilen sonuçlara bakıldığında her iki grupta hem uygulamanın hem de teorik yapının güçlü olmasının kaliteyi artıracığı görüşündedir. Bunun yanında iki grupta teknik eğitim fakültelerinin tamamen kapatılmasının yanlış olduğunu, sorunun sayıların azaltılarak ve statülerinin belirlenerek çözülebileceğini savunmaktadırlar. Ayrıca teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri “Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle” görüşüne yüksek bir ortalama ile katılıyorken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise konu ile ilgili kararsız kaldıkları görülmüştür. Yine teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri mühendislik fakültelerinin zaten var olduğunu, benzerlerini açmanın ya da yapılandırmanın faydalı olamayacağını savunmaktayken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyeleri konu ile ilgili kararsız kalmışlardır.

*“Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum”* görüşüne teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri katılıyorken, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin katılıp-katılmama arasında sınırdaki kaldığı görülmektedir. Ayrıca her iki grup da *“Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır”* görüşüne katılmamaktadırlar.

Bu boyutta ünvan değişkenine göre elde edilen bulgulara bakıldığında öğretim üyelerinin arasında ünvana göre fark görülmemiştir.

Bu boyutta üniversite değişkenine göre bulguları incelediğimizde, Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyeleri hariç diğer bütün öğretim üyeleri teknoloji fakültelerindeki bölüm isimlerinin mühendislik fakültelerindekilerle aynı olmamasının gerektiğini savunmuşlardır. Süleyman Demirel üniversitesindeki öğretim üyeleri ise bu konuda kararsız kalmışlardır. Ayrıca Karabük, Marmara ve Sakarya üniversitelerindeki öğretim üyeleri mühendislik fakültelerinin zaten var olduğunu, benzerlerini açmanın

veya yapılandırmanın faydalı olmayacağını savunmaktadırlar. Bu üniversiteler dışındaki üniversiteler konu ile ilgili kararsız kalmışlardır.

*“Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve MYO’lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır”* görüşünde de Gazi, Fırat ve Süleyman Demirel üniversitelerindeki öğretim üyeleri konu ile kararsız kalırken diğer üniversiteler bu görüşe katılmaktadır. Ayrıca *“Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum”* görüşünde de Fırat ve Afyon Kocatepe üniversitelerindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülürken diğer üniversitelerin bu görüşe yüksek bir oranla katıldıkları görülmüştür.

Fırat ve Afyon Kocatepe üniversiteleri teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılmasında kararsız kalırken, diğer bütün üniversitelerdeki öğretim üyeleri teknik eğitim fakültelerinin yeniden açılmasının gerektiğini düşünmektedirler.

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında genel olarak teknoloji fakültelerine yönelik olumlu maddelerde teknik eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı, teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin ise katıldıkları görülmüştür. Bu duruma neden olarak kadro aktarımındaki belirsizliklerin ve sıkıntıların yol açtığını söyleyebiliriz. Yalnız yine yukarıdaki görüşlerden de anlaşılacağı üzere teknoloji fakültelerine yönelik olumsuz maddelere verilen yanıtlara bakıldığında teknik eğitim fakültelerinin yüksek bir oranla katıldığı, buna karşın teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin kararsız kaldığı görülmüştür. Teknoloji fakültelerindeki öğretim üyelerinin bu durumda tersini düşünmesi beklenirken kararsız kalmaları, üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bu durumda da kadro aktarımında sıkıntıların geçmiş olması, belirsizlikler yaşanmadığı için daha objektif bakarak aslında uygulamada şu an için sıkıntıların olduğu söylenebilir. Ayrıca daha teknik eğitim fakültelerinin açılmadan önceki sorunlarında bu uygulama ile büyük oranla çözüme ulaşmadığı akademisyen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

## 5.2. Tartışma

**Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara bakıldığında; bu dönüştürme sonrasında meslek liselerinin olumsuz etkileneceğini düşündükleri görülmektedir. Alanlarında öğretmenlik yapma şansı da azalan meslek liselerinin bu yönden etkileneceği araştırma bulguları arasındadır.** Onural'a (2005) göre de teknik eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin çoğunluğu iyi düzeyde ortaöğretim başarısına sahiptir. Ayrıca aynı araştırmada "Katılımcıların önemli bir bölümü okudukları alandan memnun olmamalarına karşın, branşlarında öğretmen olarak atanmak istemektedirler. Öğretmen olmak isteyenlerin çoğunluğu, bu isteğini iş güvencesi, rahatlık ve öğretmenliği saygın bir meslek olarak görmesi gibi nedenlere dayandırmaktadır" bulgusu meslek liselerini seçen öğrencilerin bu seçiminde, ileride meslek edinmelerinin yanında öğretmen olma seçeneğinin de var olmasının etkili olduğunu göstermektedir. Onural (2005)'a göre meslek lisesi seçiminde etkili olan faktörler arasında öğretmen olma hayali de vardır. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmada da meslek liselerinin bu durumdan olumsuz etkilecekleri ifade edilerek bir bakıma benzer bulgulardan sözedilmektedir.

Öğretim üyeleri teknoloji fakülteleri ile iş bulma konusunda daha iyimser bir durumun gelişip gelişmeyeceği konusunda kararsız kalmışlardır. Bu istihdam anlamında geçmişteki karamsar havanın devam ettiği söylenebilir. Zira, Keleşoğlu ve Aksoy (2006) yapmış olduğu araştırmada teknik eğitim fakültesi mezunlarının mezuniyet sonrasında iş bulma konusunda yeterince ümitli olmadıklarını, fakat öğretmen niteliklerini kazanma açısından kendilerini yeterli gördüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu, öğretim üyelerinin teknik eğitim fakültelerindeki uygulama eğitimlerinin yeterli bulduğu ve mezunların iş bulmada sıkıntı yaşamayacakları yönündedir. Ancak teknoloji fakültelerine geçişin temel gerekçesi mezunların eğitim sektörü dışında da rahatlıkla çalışabilmelerine olanak sağlamaktır. Nitekim Akpınar (2005) "Teknik Öğretmen" unvanı, sanayi ve üretim sektörlerinden çok, eğitim ve öğretimle ilgili algılanmaktadır." görüşünü ifade ederken bir bakıma teknik eğitim fakültesi mezunlarının sanayi sektöründe çalışma imkânlarının kısıtlı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla teknoloji fakültelerine geçiş ile birlikte mezunların eğitim sektörü dışında da çalışabilmelerine olanak sağlandığından bu

programlardan mezun olacakların istihdam anlamında daha şanslı oldukları söylenebilir. MEB tarafından istihdam edilemeyerek sanayiye yönelen mezunların statülerindeki belirsizlikler istihdam şanslarını zora sokmuştur. Teknik eğitim fakültesi mezunlarının özek sektörde istidam şansı bulsalar bile ücret, yetki ve prestij kaybı yaşadıkları bilinmektedir.

Öğretim üyelerinin bir bölümü, teknoloji fakültelerindeki bölüm isimlerinin mühendislik fakültelerindeki bölüm isimleriyle aynı olmamasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim üyeleri mühendislik fakültesinin var olduğunu ve benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olmayacağı konusunda ise kararsız kalmışlardır. Buna karşın Akpınar (2005) “Endüstride, mühendislik fakültesi mezunu, teorik ağırlıklı proje ve dizayn mühendisleri ile uygulama ve üretim ağırlıklı teknoloji mühendislerinin (Teknolojist) görev ve sorumlulukları çakışmamakta, aksine birbirini tamamlamaktadır” görüşünü ileri sürerek bir bakıma teknoloji fakülteleri açılması uygulamasını desteklemiş, bu iki fakültenin birbirinden farklı fakülteler olduğunu belirtmiştir.

Mahiroğlu'nun (2006) yapmış olduğu “Mesleki ve Teknik eğitimde öğretmen yetiştirme sorunları ve çözüm önerileri” adlı araştırmasında mesleki ve teknik eğitimin sorunlarını boyutlara ayırmıştır. Mahiroğlu'na göre “mezunların arz-talebindeki dengesizlik”, “mesleki ve teknik eğitimin kalite sorunu”, “eğitme ve öğretme yeterlilikleri kazandıran derslerle ilgili sorunlar” ve “alan öğretmeni yetiştirmesindeki ikililik” başta gelen sorunlardır. Araştırmamızdaki sonuçlara bakacak olursak Mahiroğlu'nun bahsettiği sorunların bu yeni uygulama ile tamamen çözülemeyeceği ortaya çıkmaktadır. Çünkü teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültesine dönüştürülmesi ile herhangi bir sınırlama yoluna gidilmemiş, aksine yüksek kontenjanlarla öğrenci alımına devam edilmiştir. Bu durum öğrenci ve mezun planlaması anlamında bir çalışmanın yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Teknik eğitim fakültelerinin tamamının teknoloji fakültelerine dönüştürüldüğü göz önüne alınırsa öğretmenler açısından “mezunların arz-talebindeki dengesizlik” sorunu başlarda çözülmüş gibi gözükse de ileride aynı sorunun teknoloji fakülteleri mezunları yani mühendislerin istihdamında yaşanacağı beklenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu bu dönüştürme faaliyeti ile bazı öğretim üyelerinin kadrolarının teknoloji fakültelerine aktarılmadığı, kadroları teknik eğitim ve

teknoloji fakültesinde olan öğretim üyeleri arasında bir soğukluk yaşanmaya başlandığıdır. Bu durum bir bakıma Mahiroğlu (2006)'nun değindiği gibi Mesleki ve teknik eğitimdeki kalite sorunu çözülmedikçe öğretim üyeleri arasındaki soğukluk öğrencileri de etkileyecek, dolayısıyla da eğitimi daha da kötüye götürebilecektir. Ayrıca meslek liselerinin öğretmen arzı açısından etkileneceğini düşünen öğretim üyeleri Mahiroğlu'nun bahsettiği “eğitme ve öğretme yeterlilikleri kazandıran derslerle ilgili sorunlar” ve “alan öğretmeni yetiştirmesindeki ikililik” sorunlarının da bu uygulama ile çözülmemiş olduğunu göstermektedir. Özer, Öner ve Güney'in (2007) bahsettiği gibi öğretim elemanlarının nitelik ve sayısal olarak yetersiz kaldığı da düşünülürse bu uygulamadan sonra mevcut bulunan öğretim üyelerinin arasına soğukluk girmesi, var olan sorunu artırmaktan başka bir işe yaramamıştır. 2007 yılındaki bu araştırmada öğretim üyelerinin nicelik ve nitelik olarak artırılmadan teknik eğitim fakültelerinin yapılanmasının yanlış bir uygulama olduğunu da belirtilmektedir.

İstanbul Ticaret Odasının (İTO) (2008) “Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri” adlı raporunda mesleki eğitim ve teknik eğitim fakültelerindeki en büyük sorununu araç-gereç eksikliği ve öğrenci kalitesinin düşüklüğü olduğu ifade edilmiştir. Rapora göre söz konusu okulların statülerinin değiştirilmesinin arkasında bu eksikliklerin giderilebileceği umudu yatmaktadır. Yine aynı rapora göre ise mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, temelde öğretmen yetiştirmek üzere kurulmuş okullar olmalarına rağmen, öğrencilerin sadece üçte biri bu amaçla söz konusu okulları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca mesleki eğitim ve teknik eğitim fakültelerinin öğrencileri arasında, kendi rızası dışında bu okula gelenler ile bir başka fakültede okuyabilmeyi isteyenlerin oranı yüksektir. Araştırmada başka bir dikkat çeken bulgu ise mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde okuyan öğrencilerin ek puan uygulamasından memnun oldukları bulgusudur. Ek puanın kalkmasıyla meslek liselerindeki öğrencilerin bu liseleri seçmelerindeki nedenlerden bir tanesinin daha kalktığı düşünülebilir. Bu da araştırmamızdaki öğretim üyelerinin konu ile ilgili kararsızlık durumunun nedeni olarak düşünülebilir. Ek puan uygulaması meslek liseleri öğrencilerine teknoloji fakülteleri için de aynen uygulanabilir. Bu sayede mesleki ve teknik ortaöğretimin de cazip hale gelmesinde bir adım atılabilir.

Şahin ve Fındık'ın (2008) yapmış olduğu “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı araştırmaya göre “Mesleki ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren mesleki ve teknik eğitim kurumlarının akreditasyon (eşdeğerlilik) problemi vardır. Özellikle Teknik Eğitim Fakültelerinin Türkiye’nin girmeye çalıştığı AB ülkelerinde benzeri yoktur” bulgusu araştırmamızdaki öğretim üyelerinin bu konudaki görüşlerini desteklemektedir. Konu ile ilgili Duman, Gelişli ve Çetin’in (2009) yapmış olduğu “Teknik Eğitim Fakültelerinin Kapatılması ve Mesleki Eğitime Öğretmen Yetiştirme Sorunu” isimli araştırmada mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanlarının tamamına yakını “Mesleki-Teknik Eğitim Fakülteleri amaç, işlev ve program yönünden yeniden yapılandırılmalıdır” görüşüne katıldıkları bulgusu yer almaktadır. Ayrıca aynı araştırmada “Orta mesleki ve teknik öğretime öğretmen yetiştirme işlevini de bu fakülteler sürdürmelidir. Gerekirse eğitim sürelerinin 5 yıla çıkarılması düşünülmelidir” görüşü de önerilmiştir. Oysaki bu araştırma bulguları ile görülmüştür ki teknoloji fakültesine geçiş büyük bir belirsizliğin yaşanmasına neden olmuş, öğretim üyeleri uzun vadeli tahminlerde bulunmaktan kaçınmışlardır.

Öğretim üyelerinin görüşlerine başvuru bir diğer boyut lisansüstü eğitimin nasıl etkileneceğidir. Yapılan değişiklikle lisans eğitimi anlamında bir dönüşüm sağlanmıştır. Ancak lisansüstü eğitim için bir belirsizlik yaşandığı, öğretim üyelerinin bekleyip görmek lazım dedikleri, Ana bilim dalı yapılanması anlamında sorunlar yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durumun özellikle teknik eğitim fakültesi mezunlarını etkileyeceği, mezun olsalar dahi lisansüstü eğitime yerleşme anlamında zorluklar yaşayacağı dile getirilmiştir. Yıldırım (2011) araştırmasında bu soruna dikkat çekerek Gazi Üniversitesi bünyesinde “*Mesleki ve Teknik Eğitim Enstitüsü*” kurulabileceğini önermiştir. Yıldırım’a göre kurulacak mesleki ve teknik eğitim enstitüsü; öğrencilerini ilgili fakültelerin mezunları arasından sınavla seçerek mesleki ve teknik eğitim veren orta öğretim kurumlarının ihtiyaç duyduğu sayı ve nitelikteki teknik öğretmenleri ve öğretim üyelerini yetiştirmeyi amaçlamalıdır.

### 5.3. Öneriler

Araştırma bu konu üzerinde bu türde yapılan ilk çalışmalardan olduğu için önem arz etmektedir. Yukarıdaki boyutlara ilişkin önerileri her boyuta özgü olarak sıraladığımızda;

- Meslek liselerinin öğretim programı yeniden gözden geçirilerek, programa temel mühendislik derslerinin ve konularının girmesi sağlanabilir. Bu sayede seviyeleri artan meslek liseliler için uygulanan ve faydasız olduğu düşünülen intibak dönemi kaldırılabilir.
- Teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültesine dönüştürülmesi uygulamasından mesleki ve teknik ortaöğretimin olumsuz etkilenmemesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
- Bu dönüştürme faaliyetinin yeterince tanıtılmadığı, amaç ve işlevinin bilinmediği ortadadır. Özellikle YÖK tarafından bu uygulamadan etkilenmesi muhtemel kesimlerin bilgilendirilmesi gerekir.
- Teknoloji fakültesi mezunlarının statü ve yetkilerinin mühendislik fakültelerinden kesin çizgilerle ayrılması istihdam, akademisyen ve kurumsal düzeydeki tartışmaları azaltacaktır. Bu yönde düzenlemelere ihtiyaç vardır.
- Öğretim üyelerinin kadro aktarımındaki sorunları çözümlenmelidir.
- Teknoloji fakültesindeki bölüm adlarının mühendislik fakültelerindekiler ile aynı olmasının ileride akademik yükselme, yönetim ve danışmanlık gibi konularda sorun çıkaracağı öngörülmektedir. Bu yönde çeşitli düzenlemelere ihtiyaç vardır.
- Teknik eğitim fakültesi mezunlarının lisansüstü eğitim yapabilmeleri güçleşmiştir. Bu konuda da düzenlemelere ihtiyaç vardır.
- Teknik eğitim fakültelerinin sanayiye yakınlık veya bölgesel ihtiyaçlar gibi nedenler göz önüne alınmadan sayısal olarak plansız ve programsız açıldığı ve gün itibarıyla teknoloji fakültelerine dönüştürüldüğü düşünülürse, teknoloji fakültelerinin açılmasında bu kriterlerin dikkate alınması gerekmektedir. Uzun vadede sorun çıkmaması için bu fakültelerde de arza göre talep değil talebe göre arz dengesinin kurulması gerekmektedir.

## KAYNAKLAR

- ABET, (2013). *Accreditation Board for Engineering and Technology*.  
www.erciyes.edu.tr web sitesinden 02.05.2013 tarihinde erişilmiştir.  
<http://mf.erciyes.edu.tr/sayfa/180/abet.html>
- Akpınar, B., (2004). Teknik Eğitim Fakültelerinin İstihdam Sorunu ve Çözüm İçin Yeni Bir Model Önerisi, *Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitim Uluslar Arası Konferansı*, *Megep/Metem*, s22-23 Ocak, Ankara
- Akpınar, B. ve Özer, B., (2004). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 14, Sayı: 2, s.147-166, ELAZIĞ
- Akpınar, B. (2005). Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği, *Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 1. s259-274, ANKARA
- Akpınar B., (2009). “*Eğitim ve Program*”, Data yay. 1, Ankara.
- Alkan, C., Doğan, H ve Sezgin, İ. S., (1976). “*Mesleki ve Teknik Eğitim Prensipleri*”, Saray yay. Ankara.
- Amerikan Makine Mühendisleri Birliği (2000). “ASME” *The American Society of Mechanical Engineers, Ekim*
- Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ataunal, A. (1994). Türkiye'de İlkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu. *Millî Eğitim Bakanlığı*, Ankara, s.107
- Avrupa Birliği Üyesi Ülkeler*, (2013). Wikipedia' 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir.  
[http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa\\_Birli%C4%9Fi\\_%C3%BCyesi\\_%C3%BClkeler](http://tr.wikipedia.org/wiki/Avrupa_Birli%C4%9Fi_%C3%BCyesi_%C3%BClkeler)



- Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP): *Mesleki Eğitim ve Öğretimde Kalite Güvencesi* (erişim tarihi: 18.11.2012)
- Balcı ve diğerleri, (2007). “*Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*” PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, M., (1999). Devrimci Eğitim Köy Enstitüleri-Tonguç Yolu, *Papirüs yayınları*, İstanbul, s.15
- Binbaşoğlu, C., (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.
- Binici, H., Arı, N. (2004). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar”, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, Sayı 3, 383-396, Ankara.
- Bolay, S., İsen, M., Türköne, M., Cafoğlu, Z., Erdoğan, İ., Kabasakal, Ö. ve Yasa, A. (1996). Türk Eğitim Sistemi – Alternatif Perspektif. *Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı*.
- Bozdağ, İ., (1990). Osmanlı Devlet ve Toplum Yapısı, *Boğaziçi Yayınları, İstanbul*, s. 15.
- Cicioğlu, H.,(1985). Türkiye Cumhuriyeti’nde ilk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelisimi), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, Ankara, s270.
- Demir, İ., (2005). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Eğitimde Kullanımı. *Arion Çalışma Ziyareti* . Londra/İngiltere
- Demirel, Ö. (1999). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: *Pegem Yayıncılık*. s.92.
- Demirel, Ö. (2000). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem A. Yayınevi, Ankara
- Demirezen, M., (2006). “Ulusal Mesleki Eğitim Politikamız ve Gelecek Vizyonu”, TİSK ve TURK-İŞ, “Eğitim Ve İstihdamda Etkinlik Arttırma Projesi, *İl Mesleki Eğitim Kurulu Ve İl İstihdam Kurulu Temsilcilerine Yönelik Eğitim Seti*”, 17-19.Şubat.2006, Kapadokya, S.B2/10.)
- Devellioglu, F., (1996). Tabâhat: Yemek pisirme, aşçılık. *Osmanlı-Türkçe Ansiklopedik*

*Lûgat*, Ankara, s.1010

Devlet personel Başkanlığı(DPB), (2013). “*Kamu Personeline İlişkin Genel Mevzuat*,

“3795, Bazı Lise, Okul Ve Fakülte Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun” Devlet Personel Başkanlığı Sitesinden 29.04.2013 Tarihinde Erişilmiştir. [Http://www.dpb.gov.tr/kanun.htm](http://www.dpb.gov.tr/kanun.htm)

Doğan, H., (1997). “Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması” *Ankara*

*Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30 Sayı: 1, Ankara

Dölen, E. (1994). Orman ve Maadin Mektebi, *D.B.\_A., C.VI*, s.138.

DPT., (2000). “Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu”. *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, ANKARA

DPT. (2007). *AB Üyesi Ülkelerde ve Aday Ülkelerde Ekonomik Gelişmeler*.

<http://www.abfonlari.gov.tr/pdfdocumentary/yayinlar/2007ekonomikgelisme.pdf>  
(Erişim tarihi:07.01.2012)

Duman, T., (2002). *Mesleki ve Teknik Egitimin Gelisimi*, Türkler, C.XV, Ankara.

Ecvet, (2013). *The European Credit system for Vocational Education and Training*

[www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr) sitesinden 25.04.2013 tarihinde alınmıştır.

<http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1/leonardo-da-vinci-program%C4%B1/ecvet>

Ekinci, Y., (1989). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*, MEB Yayınları, İstanbul.

Ekiz, D. (2009). “*Bilimsel Araştırma Yöntemleri*” Anı Yayıncılık, Ankara.

Erden, M. ve Akman, Y., (2008). *Eğitim Psikolojisi*, Arkadaş Yay. 17.baskı Ankara.

Erdoğan, İ. (1997). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Ergin, O.,(1977). *Türk Maarif Tarihi*, C.I – II, Eser Matbaası. İstanbul.

Erginer, A. (2006). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin yayıncılık, Ankara.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Basımevi

- Yelken Tepe Yayinlari, Ankara.
- European Commission(EC), (2013). [http://ec.europa.eu/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/index_en.htm) sitesinden 25.04.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Eurydice, (2012). *Avrupa Eğitim Bilgi Ağı*. (<http://www.eurydice.org>). Erişim tarihi: 10.11.2012.
- Fidan, N., ve Erden, M., (1993). *Eğitime Giriş*, Meteksan Matbaacılık, Ankara,
- Friedrich Ebert Vakfı, (1997). *Türkiye 'de Mesleki ve Teknik Eğitim*, Ekonomi Forumu, İstanbul, s.16.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66–80.
- Greinert W.D., (2004). “European vocational training systems-some thoughts on the the oretocal context of their historical development”, *A History of Vocational Education and Training in Europe, from divergence to convergence*, CEDEFOP, No:31, Mayıs-Ağustos, s.18-25
- Gülcan, M.G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülcan, M. G. (2010). *Avrupa Birliği ve Eğitim* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, Z., Baykara, M. ve Türkoğlu, İ. (2011). Teknoloji Mühendisliği: Yazılım Mühendisliği Eğitimi”. *Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu*, Elazığ.
- Güllü, İ., (2013). *Meslek Algısı Hataları ve Kişilerin Genel Karakter Yapılarına Etkisi*, (2013). [www.tavsiyeediyorum.com](http://www.tavsiyeediyorum.com) sitesinden 25.02.2013 tarihinde alınmıştır. [http://www.tavsiyeediyorum.com/makale\\_8553.htm](http://www.tavsiyeediyorum.com/makale_8553.htm)
- Güngör Yücesoy, Y. (2006). Çıraklık Sözleşmeleri ve Kötü Niyetli Uygulamaları, *Sendikal Notlar, Türk Petrol Kimya Lastik İşçileri Sendikası*, Ağustos, sayı:30, s.82-83.

- Helmer, O. (1968). "Analysis of the future; The Delphi method in technological forecasting for industry and government: methods and Applications", *Ed:James R. Bright. Englewoods Cliffs. N.S.:Prentice Hall*, 1968.
- İTO, (2008). *Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri, İstanbul*,
- Karasar, N. (2009). "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" *Nobel Yayın Dağıtım*, Ankara.
- Kasapçopur, A. (2007). "AB Ülkelerinde Eğitim Denetimi", *MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı*, Ankara.
- Kazıcı, Z., Şeker, M.,(1982). *İslam-Türk Medeniyeti Tarihi*, Çağrı Yayınları, İstanbul, s. 240.
- Keleşoğlu, Ö., Aksoy, T.U., (2006). "Öğrencilerin Teknik Eğitim Fakültelerinde Verilen Öğretime Uyum Sorunları:(F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:16, Sayı:2, S147-157, Elazığ
- Kenar, N., (2005). " Mesleki Eğitimde Gelişmeler ", *Mercek Dergisi , Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası*, yıl:10, sayı:37, İstanbul, s.85.
- Kılıç, A., (2007). "Türkiye'de Orta Mesleki-Teknik Eğitim ve İstihdam İlişkisi" *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Koçel, T., (2004). "Mesleki ve Teknik Eğitim Gerçeği, Sorunlar ve Öneriler", *Mercek Dergisi, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası*, yıl:9, sayı:36, İstanbul, s.102-104-58
- Mahiroğlu, A. (1996). *Teknik Eğitim Fakültesi Mezunlarının İzlenme Araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METAR-GEM), Milli Eğitim Basımevi, yayın no:6 Ankara
- Mahiroglu, A. (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yetiştirme Sorunları ve Çözüm Önerileri. Eğitime Bakış / Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*,, 2(37-42.)

Meijer, C., & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance.  
*Journal of Special Education, 22*, 378–385.

Mesleki Yeterlilik Kurumu(MYK), (2013). *Europass'a Genel Bakış*,  
<http://www.ua.gov.tr/docs/erasmus-/09-europass.pdf?sfvrsn=0> web adresinden  
01.05.2013 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2013). “AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri”,  
[www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) sitesinden 22.04.2013 tarihinde erişilmiştir.  
[http://maol.meb.gov.tr/html\\_files/ulkeler/almanya.html](http://maol.meb.gov.tr/html_files/ulkeler/almanya.html)

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB), (2002). “Kopenhag Deklarasyonu” [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir.  
[http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/KopenhagDeglarasyonu/Kopenhag  
Deglarasyonu30Kasim.htm](http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/KopenhagDeglarasyonu/KopenhagDeglarasyonu30Kasim.htm)

Milli Eğitim Bakanlığı(MEB), (2000). “*Lizbon Deklarasyonu*” [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
sitesinden 07.12.2012 tarihinde erişilmiştir.  
[http://digm.meb.gov.tr/belge/AB\\_LizbonDekl.htm](http://digm.meb.gov.tr/belge/AB_LizbonDekl.htm)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1986). *Mesleki Eğitim Kanunu*,  
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/3.html> (Erişim Tarihi:01.05.2013)

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*, [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)  
(Erişim Tarihi:01.05.2013)

*Wikipedia*, (2013). Mühendislik. *Wikipedia*'dan 31 Mayıs 2013 tarihinde erişilmiştir:  
<http://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BChendislik>

Nişancı, A., (1990). Mesleki ve Teknik Öğretimin Milli Eğitim Sistemi İçerisindeki  
Yapısı, Organizasyonu ve Gelişimi, *Çıracılık, Mesleki ve Teknik Eğitim Konseyi*,  
3-5.Mayıs.1990, Ankara, s.11.

Onural, H.,(2005). “Teknik Eğitim Fakültesi Öğrenci Profili” *Eğitim ve Bilim*, 30(136):  
12-24

- ÖSYM (2007). “Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Öğrenci Sayıları”, [www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr)
- Özdemir Nutku, (1993). “Darülbedayi”, *T.D.V.\_A., C.VIII, İstanbul*, s.515.
- Paykoç, F. ve Ok, A .(1990). Delfi Tekniği ile Türk Eğitim Sistemindeki Bazı Problemlerin İncelenmesi, *Eğitim ve Bilim*. 14(75): 14-21.
- Resmi Gazete, (2009). “*Bakanlar Kurulu Kararı*” [www.resmigazete.gov.tr](http://www.resmigazete.gov.tr) web sitesinden 07.12.2012 tarihinde erişilmiştir. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm>
- [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr), (2013), “3458 Sayılı Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun” [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) web sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.3458.pdf>
- [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr)1 (2013), “Teknik Öğretmenler İçin Düzenlenecek Mühendislik Programlarının Uygulama Esas ve Usulleri Yönetmeliği”, [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) web sitesinden 25.06.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10150&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=>
- Sağlam, M.(1999). Avrupa Ülkelerinde Eğitim Sistemi, *Anadolu üniversitesi Yayınları*, Eskişehir,
- Sakaoglu, N.,(1991). Osmanlı Eğitim Tarihi, *İletisim Yayınları*. İstanbul, s558.
- Sakarya Üniversitesi, (2013), “Leonardo Da Vinci(LDV)”, [www.sakarya.edu.tr](http://www.sakarya.edu.tr) web Sitesinden 02.05.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://www.disiliskiler.sakarya.edu.tr/leonardo.html>
- Semerci, Ç., Semerci N., (2001). Program Geliştirmede Delphi, Dacum ve Meslek Analizi, Fırat üniversitesi sosyal bilimler dergisi, Cilt: 11 Sayı: 2, ELAZIĞ, 2001, s241-250
- Sezgin, İ., (2009). Meslek ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme, 5.baskı, *Nobel yay.*, ANKARA, s1-5

- Simpson R.D and Brown D.R. (1977). Validating Science Teaching Competencies using the Delphi Method, *in Science Education*. 61 (2): 209-219.
- Sönmez, V., (1993). Eğitim Felsefesi, *Anı yay. Genişletilmiş 2. Baskı* ANKARA,
- Sönmez, V., (1993). Program Geliştirmede Öğretmen el kitabı, *Anı yay.*, (genişletilmiş 4.baskı), Ankara, , s77-138.
- Sönmez, V., (2009). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, *Anı yay.* 15, Ankara,s.3
- Şahin, İ., ve Fındık, T., (2008). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *TSA / Yıl: 12, S: 3, Aralık*
- Şırnak Üniversitesi, (2013), “Leonardo Da Vinci(LDV)”. [www.sirnak.edu.tr](http://www.sirnak.edu.tr) web sitesinden 02.05.2013 tarihinde erişilmiştir. [http://sirnak.edu.tr/birimler/uluslararası/HD4\\_leonardo-da-vinci.html](http://sirnak.edu.tr/birimler/uluslararası/HD4_leonardo-da-vinci.html),
- Tabakoğlu, A. (2003). Türk iktisat Tarihi, *Dergah yay.* İstanbul, , s110-279-280
- TEKEV. (2007), “Türkiye’de Mesleki Eğitim Sisteminin Temel Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu”, *Teknik Eğitim Vakfı*, Ankara.
- Teknik Eğitim Çalıştayı(TEÇ) Ankara Raporu*, (2013). <http://www.ankara1.tesweb.org> sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir. [http://www.ankara1.tesweb.org/haber\\_goster.php?guid=7a75bd3d-857c-11e2-b3ce-000c29085474](http://www.ankara1.tesweb.org/haber_goster.php?guid=7a75bd3d-857c-11e2-b3ce-000c29085474)
- Teknik Eğitim Fakültesi (TEF)*, (2013), Wikipedia’ dan 29.04.2013 tarihinde erişilmiştir: [http://tr.wikipedia.org/wiki/Teknik\\_E%C4%9Fitim\\_Fak%C3%BCltesi](http://tr.wikipedia.org/wiki/Teknik_E%C4%9Fitim_Fak%C3%BCltesi)
- TİSK, (2004). TİSK Tarafından Mesleki Eğitim Kurulu’ na Sunulan Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri Raporu, Ankara, Eylül, s.9-12.
- Trakya Üniversitesi, (2013), “Ldv nedir?” [www.trakya.edu.tr](http://www.trakya.edu.tr) web sitesinden 02.05.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://dis.trakya.edu.tr/tr/ldv-projeleri/leonardo-da-vinci-program-nedir.html>

- Tuncer, M. (2003). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Meslek Standartları ve Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecindeki Yeri ve Önemi”. *Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri A.B.D.*, Elazığ.
- Tunç, B.(2004). “İngiltere’de Lisansüstü Öğretim”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,15*, Denizli
- Turan, K., (1992). Mesleki Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel, İstanbul, , s.26.
- Türkiye İş Kurumu Kanunu(TİK), (2003). [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) web sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir.  
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4904.pdf>
- Ulusal Ajans (2013). *Europass*, [www.ua.gov.tr](http://www.ua.gov.tr) sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://europass.cedefop.europa.eu/tr/about/history>
- Ulusal Ajans A, (2013), *Leonardo Da Vinci Programı*.  
[http://www.ua.gov.tr/docs/leonardo-da-vinci-hareketlilik/2013\\_hareketlilik\\_basvuru\\_rehberi\\_311212.pdf?sfvrsn=2](http://www.ua.gov.tr/docs/leonardo-da-vinci-hareketlilik/2013_hareketlilik_basvuru_rehberi_311212.pdf?sfvrsn=2)
- UYVAL, M. ve CROMPTON J. L., “Turizm Talebi Tahminlerinde Kullanılan Yaklaşımlara Genel Bir Bakış”, *Turizmde Seçme Makaleler, TUGEY Yayını*, No: 4, Ocak, 1989, s. 4
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi. Eylül Kitap ve Yayınevi*. Ankara.
- 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 Enstitüsü, İstanbul
- Ünlüeser, T., (2007). “Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimi ve Teknik Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Zorluklar”, *Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s.44



- Wollschlager N. ve E.F. Guggenheim, (2004). "A History of Vocational Education a Training in Europe, from Divergence to Convergence", *CEDEFOP*, No:31, Mayıs-Ağustos, s.1-3
- Witkin, B. ve Altschuld, J. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*, SAGE: Thousand Oaks, CA
- Yıldırım, K., (2011). "Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Bölgesel Kalkınma Öncelikli İsdihdam Odaklı Sanayileşöme *TMMOB Sanayi Kongresi*, Milli Kütüphane Konferans Salonu, Ankara, 16-17 Aralık.
- YÖK, (2008). "*Mesleki ve Teknik Öğretimin Yeniden Düzenlenmesine Dair Kararlar*"  
Ankara,  
[http://www.4myomt.ktu.edu.tr/konusmalar/meslekiveteknikyuksekogretiminyeni-denduzelenmesine\\_taslak.pdf](http://www.4myomt.ktu.edu.tr/konusmalar/meslekiveteknikyuksekogretiminyeni-denduzelenmesine_taslak.pdf) Erişim Tarihi: 07.12.2012
- Yörük,S., Dikici, A., Uysal, A., (2002). Bilgi Toplumu ve Türkiye’de Mesleki Eğitim  
*Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12, Sayı: 2, Elazığ, S299-312,
- Yükseköğretim Kanunu (YÖK), (1981). [www.mevzuat.gov.tr](http://www.mevzuat.gov.tr) sitesinden 01.05.2013 tarihinde erişilmiştir. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>

**EKLER**  
**Ek 1. Gazi Teknoloji Fakültesinden Alınan İzin Örneği**



T.C.  
**GAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**TEKNOLOJİ FAKÜLTESİ**



SAYI : B.30.2.GÜN.0.34.63.00/176-1036  
KONU : Anket Uygulama İzni


21 Haziran 2012

Sayın,  
Öğr. Gör. Ramazan TANAŞ  
Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Bölümü  
Öğretim Elemanı

**İLGİ:** 18.06.2012 tarihli dilekçeniz.

“Teknik Eğitim Fakültelerinin, Teknoloji Fakültesine Dönüştürülmesi Uygulamasının Delphi Tekniğine Göre Değerlendirilmesi” konulu tez çalışmasında yararlanmak üzere hazırladığımız ilgi yazı ekindeki anketin fakültemiz öğretim üyeleri üzerinde uygulanma talebiniz, eğitim – öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla, dekanlığımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim. Saygılarımla.

  
**Prof. Dr. Mustafa İLBAŞ**  
**DEKAN**

## Ek 2. Birinci Tur Görüşme Formu

Yükseköğretim Kurulu 2009 yılında Teknik Eğitim Fakültelerini kapatmış ve Teknoloji Fakültelerinin kurulmasını kararlaştırmıştır. Bu kararın sonuçlarını değerlendirmek amacıyla yürütülen bu araştırmada Delphi tekniği temelinde görüşlerinize başvurulmuştur. İsim belirtmenize gerek yoktur. Araştırmanın amaçları açısından yöneltilen sorulara detaylı cevaplar vereceğiniz ümidiyle katkı ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç.Dr. Murat TUNCER, Öğr.Gör. Ramazan TANAS

<b>Kurumunuz</b>	Teknoloji F. <input type="radio"/>	Teknik Eğitim F. <input type="radio"/>		
<b>Ünvanınız</b>	Prof. Dr <input type="radio"/>	Doç.Dr <input type="radio"/>	Yrd.Doç.Dr <input type="radio"/>	
<b>Mesleki kıdeminiz</b>	0-5-yıl <input type="radio"/>	6-10 yıl <input type="radio"/>	11-15 yıl <input type="radio"/>	16 ve üstü <input type="radio"/>
<b>Branşınız</b>	Yznz... _____			

- 1- Bu Uygulamanın meslek liselerini nasıl etkileyeceğini düşünmektesiniz?
- 2- Yeni uygulamanın neticesinde mezunların istihdam edilebilirliği konusundaki ne gibi değişimler beklemektesiniz?
- 3- Bu uygulamadan öğretim elemanları nasıl etkilenmiştir?
- 4- Derslerin içerik, yapı ve işleyişinde ne gibi değişimler olmuştur?
- 5- Yeni sistemde derslerin uygulama boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 6- Yeni uygulama ile Lisans Üstü Eğitimde ne gibi olumlu ya da olumsuz durumlar yaşamaktasınız?
- 7- Bu uygulamanın Avrupa Birliği Ülkelerindeki Mesleki Eğitim programları açısından durumunu değerlendiriniz.
- 8- Bu uygulamanın bölümünüzü tercih edecek öğrenci kitlesinde ne gibi değişiklikler yaratacağını düşünmektesiniz?
- 9- Yeni mezun olacakların nitelikleri konusunda ne gibi farklılıklar yaşanacaktır?
- 10- Diğer (Ayrıca Önemli Gördüğünüz / Belirtmek İstedığınız Konuları Yazınız)

**(Aralarında Boşluk Bırakılarak Arkalı Önlü 1 Sayfa Şeklinde Verilmiştir.)**

### Ek 3. İkinci Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü

TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN  
TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİNE  
DÖNÜŞTÜRÜLMESİ UYGULAMASININ  
DELPHİ TEKNİĞİNE GÖRE  
ARAŞTIRILMASI

Yrd.Doç.Dr. MURAT TUNCER, Öğr.Gör. RAMAZAN TANAŞ

\* Gerekli

e-postanız.. \*

YÖNERGE: Araştırmamızın 1. aşamasında Şubat ayı içerisinde GAZİ, SAKARYA, KOCATEPE, SÜLEYMAN DEMİREL ve KARABÜK üniversitelerinin Teknik Eğitim ve Teknoloji Fakültelerindeki öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda aşağıdaki görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmamıza katılım göstermeniz dahilinde 3. aşamada aşağıdaki görüşlerin yüzdelerle birlikte bu aşamanın sonuçlarını içeren bulguları da görebileceksiniz.

DELPHİ: Eğitim Bilimlerinde Delphi, konuyla ilgili uzmanlar grubunun, akılcı ve yazılı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınmasıdır. En az 2-3 aşamada gerçekleştirilen delphi yönteminin amacı geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır.

Aşağıdaki görüşler 1. aşamada araştırmaya katılan öğretim üyeleri tarafından oluşturulmuştur. Bütün görüşler, araştırmacılar tarafından öğretim üyeleri ile yüz yüze görüşme yapılarak, araştırmanın amacı anlatıldıktan sonra 10 boyuttan oluşan Görüşme Formu ile toplanmıştır.

Aşağıdaki görüşlere katılma durumunuza göre ilgili yere işaretleme yapınız. Mailiniz yalnızca -katılım gösterdiğiniz takdirde- aşağıdaki görüşlerin yüzdelerle birlikte, bu aşamanın sonuçlarını da içeren 3.aşamayı gönderebilmek için kullanılacaktır. 3. aşamada katılımcılar yalnızca bu araştırmaya katılanlardan oluşacaktır. Lütfen mailinizi yazmayı unutmayınız.

Katkı ve katılımınız için şimdiden teşekkür ederiz.

**KURUMUNUZ \***

Teknoloji Fakültesi

Teknik Eğitim Fakültesi

**KURUMUNUZ \***

Teknoloji Fakültesi

Teknik Eğitim Fakültesi

**ÜNVANINIZ \***

Prof.Dr.

Doç.Dr.

Yrd.Doç.Dr.

**MESLEKİ KIDEMİNİZ \***

0-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üzeri

**BÖLÜMÜNÜZ \***

Lütfen listeden seçiniz. ▾

**1- BU UYGULAMANIN MESLEK LİSELERİNİ NASIL ETKİLEYECEĞİNİ DÜŞÜNMEKTESİNİZ? \***

↓ 1. Aşamadan ortaya çıkan görüşler ↓

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Meslek liseliler katıyıcı probleminin kalkmasından olumsuz etkilenenler ve Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olumsuz etkileyecek, meslek liselerine talep azalacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek 4. İkinci Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü


### 2- YENİ UYGULAMA NETİCESİNDE MEZUNLARIN İSTİHDAMI EDİLEBİLİRLİĞİ KONUSUNDA NE GİBİ DEĞİŞİMLER BEKLEMENKTESİNİZ? \*

↓ 1. Aşamadan ortaya çıkan görüşler ↓

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum, dolayısıyla değişen bir şey olmayacak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişiklik olmayacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir gelirisinin olacağını sanmıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uygulamaya yönelik mühendisler yetiştireceği için mezunlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha kolay iş bulabileceklerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M. Odasına kayıt yaptırılmadan olumlu olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Konu ile ilgili yukarıdakilerden farklı görüşlerimiz varsa lütfen yazınız..

## Ek 5. Üçüncü Tur Çevrimiçi Anket Formu Ekran Görüntüsü



### TEKNİK EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN TEKNOLOJİ FAKÜLTELERİNE DÖNÜŞTÜRÜLMESİ UYGULAMASININ DELPHİ TEKNİĞİNE GÖRE ARAŞTIRILMASI

Yrd.Doç.Dr. MURAT TUNCER, Öğr.Gör. RAMAZAN TANAN

\* Gerekli

**DELPHİ:** Eğitim Bilimlerinde Delphi, konuyla ilgili uzmanlar grubunun, akılcı ve yazılı bir yaklaşımla ortak görüşlerinin alınmasıdır. En az 2-3 aşamada gerçekleşen delphi yönteminin amacı; geleceğe ilişkin tahminlerde bulunmak, uzman görüşlerini ortaya çıkarmak ve uzlaşma sağlamaktır.

Araştırmamızın bu son aşamasında toplanan veriler, tez çalışması için kullanılacaktır. Katılım göstermeniz dahilinde araştırma yayınlandıktan sonra size mail ile bildirilecektir. İlgili ve alakınıza teşekkür eder iyi çalışmalar dilerim.

**Kurumunuz \***

Teknik Eğitim Fakültesi

Teknoloji Fakültesi

**Ünvanınız \***

Prof.Dr.

Doç.Dr.

Yrd.Doç.Dr.

**Mesleki Kıdeminiz \***

1-5 yıl

6-10 yıl

11-15 yıl

16 yıl ve üzeri

**bölümünüz, lütfen seçiniz. \***

Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği

### 1. BOYUT- BU UYGULAMANIN MESLEK LİSELERİNİ NASIL ETKİLEYECEĞİNİ DÜŞÜNMEKTESİNİZ?

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Meslek liselilerin katsayı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Ek 6. Üçüncü Tur Anket Formu

Kurumunuz	Teknik Eğitim Fakültesi <input type="radio"/>	Teknoloji Fakültesi <input type="radio"/>		
Ünvanınız	Prof.Dr. <input type="radio"/>	Doç.Dr. <input type="radio"/>	Yrd.Doç.Dr. <input type="radio"/>	
Kıdem	1-5 yıl <input type="radio"/>	6-10 yıl <input type="radio"/>	11-15 yıl <input type="radio"/>	16 yıl ve üstü <input type="radio"/>
Bölümünüz... yazınız..	.....			

**YÖNERGE:** Bu ölçekteki bütün görüşler Gazi, Sakarya, Kocatepe, Süleyman Demirel, Karabük üniversitelerinin Teknik Eğitim ve Teknoloji Fakültesi öğretim üyeleri ile görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur. Bu ölçek Tez araştırmasına veri toplamak amacıyla uygulanmaktadır. İsim belirtmenize gerek yoktur. **Lütfen boş bırakmayınız.** Katkı ve katılımınız için teşekkür ederiz.

**Yrd. Doç. Dr. Murat TUNCER, Öğr. Gör. Ramazan TANAŞ**

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>1.BOYUT: Bu Uygulamamın Meslek Liselerini Nasıl Etkileyeceğini Düşünmektесiniz?</b>						
1	Meslek liselilerin katıyıcı probleminin kalkmasından olumsuz etkileneceklerini düşünüyorum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Meslek liselilerin Teknoloji Fakültelerini kazanamayacaklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Meslek Liselilerin seviyeleri düşük olduğundan mühendis olmada yetersiz kaldıklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Bu uygulamanın Olumsuz etkileyeceğini, meslek liselerine talebin azalacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Meslek Liselilere okutulan intibak döneminin hiçbir faydası olmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Eğitim dersleri sonradan alınacağı için meslek liselerinin öğretmen arzı açısından olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Teknoloji Fakültelerinde Meslek Liselerine ayrılan kontenjan nedeniyle olumlu etkileyeceğini ve talebi artıracığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Herhangi bir şekilde etkilenmenin olmayacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>2.BOYUT: Yeni Uygulama Neticesinde Mezurların İstihdam Edilebilirliği Konusunda Ne Gibi Değişimler Beklemektесiniz?</b>						
9	İş yeri eğitiminin çok da faydalı olacağına inanmıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	Statü ve yetkileri belirlenmedikçe, imza yetkisi verilmedikçe herhangi bir değişikliğin olacağını düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	Teknik Eğitim Fakültelerinde uygulamalı eğitimi daha çok gördükleri için iş bulmada güçlük çekmiyorlardı. Herhangi bir getirisi olmayacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	Uygulamaya yönelik mühendisler yetişeceği için mezurlar iş piyasasında daha iyi pozisyonlarda olacaklarını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	Statü ve yetki sorunu olmayacak ve M.M.Odasına kayıt yaptıracaklarından olumlu olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>3.Boyut: Bu Uygulamadan Öğretim Elemanları Nasıl Etkilenmiştir?</b>						
14	Kadrosu Teknik Eğitim Fakültesinde kalan öğretim elemanları bir belirsizlik yaşadığından Öğretim üyelerinin aralarında soğukluk yaşanmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	Dersler daha çok mühendislik tabanlı olduğu için öğretim elemanları uyum zorluğu yaşayacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	Etkilenmemişlerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	Teknik Eğitim Fakültesine göre daha yüksek puanlı öğrenciler geldiği için öğretim elemanları daha istekli ve heveslidirler	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	Genel olarak olumlu etkilenmişlerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>4.Boyut: Derslerin içerik, yapı, ve işleyişinde ne gibi değişiklikler olmuştur?</b>						
19	Eğitim derslerinin çıkarılması ve iş yeri eğitimi dışında pek bir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	değişikliğin olduğunu düşünmüyorum.					
20	Müfredatta temel mühendislik derslerin (Teorik) artırıldığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	Haftalık ders saatlerinin azaldığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	Teknik Eğitim Fakültelerine göre uygulamanın azaldığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	Teknoloji Fakültelerindeki uygulamanın şu an için yeterli olmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	Teknoloji Fakültelerine standartlar getirilerek daha çok uygulama getirilmelidir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	Ödev, proje artırılmış, atölye çalışmasından laboratuvar ortamına dönüştürme yapılmıştır. Teorik kısmın ön plana çıktığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	Avrupa Birliği ve uluslararası derslerle denklik sağlandığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>5. Boyut: Yeni Sistemde Derslerin Uygulama Boyutu Hakkındaki Görüşleriniz Nelerdir?</b>						
27	Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkının olması için uygulamaya daha çok yer verilmelidir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	Uygulama azaldığından mezunlar iş bulmada sıkıntı yaşayacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	Teknoloji Fakültelerindeki uygulama yeterli olduğundan uygulama açısından başarılı olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	Mühendislik Fakültelerine göre daha çok uygulama olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	İş yeri eğitimi ve öğrenci kalitesi dışında herhangi bir değişikliğin olmadığını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	Teknoloji Fakültelerinde 3. ve 4. Sınıf olmadığından henüz bu konuda fikir belirtmek doğru olmaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>6.Boyut: Yeni Uygulama İle Lisansüstü Eğitimde Ne Gibi Olumlu Ya Da Olumsuz Durumlar Yaşamaktasınız?</b>						
33	Tahmini olarak Mühendislik Fakültesine başvurup başarılı olamayanlar başvuracak diye düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	Yüksek Lisans alımlarında konulacak kriterler sonrasında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının olumsuz etkileneceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	Şu an için böyle bir durumda fikir belirtmek doğru olmaz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	Henüz başlamadı ama herhangi bir problem yaşanacağını sanmıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	Aynı isimli lisans ve lisansüstü programlarının bulunması öğrenci alımı, yönetim, danışmanlık ve akademik yükselme konularında problem oluşturacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	Bazı bölüm/ABD sınırlaması ya da isim değişiklikleri, açılmasındaki engellemeler problemler doğurmaktadır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	Öğrenci seviyesinin artmasının yanında öğretim kalitesinin de artacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7.Boyut: Bu Uygulamanın Avrupa Birliği Ülkelerindeki Mesleki Eğitim Programları Açısından Durumunu Değerlendiriniz.</b>						
40	A.B ülkelerinde benzer uygulamalar bulunmaktadır. Bu gelişme olumludur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41	A.B ülkelerinde Teknik öğretmen diye bir kavram yoktur. Bu uygulama ile unvan sorunu çözülmüş olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42	A.B ülkelerindeki mesleki eğitim programları hakkında bilgi sahibi değilim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43	Bu uygulamanın pek bir getirisinin olacağını düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>8.Boyut: Bu Uygulamanın Bölümünüzü Tercih Edecek Öğrenci Kitlesinde Ne Gibi Değişiklikler Yaratacağını Düşünmektasınız?</b>						
44	Yüksek puanlı öğrenciler tercih edecek ve öğrenciler öğrenmede daha başarılı ve istekli olacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45	Düz liseden gelenler teorik olarak daha başarılı olsa da el becerilerinde meslek lisesinden gelenlere göre zayıflardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



46	Herhangi bir değişiklik yaratmayacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47	Yeni bir fakülte olduğu için öğrenciler Mühendislik Fakültesine yöneleceklerdir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>9.Boyut: Yeni Mezun Olacakların Nitelikleri Konusunda Ne Gibi Farklılıklar Yaşanacaktır.</b>						
48	Mühendislik Fakültesi mezunlarından farkı olmayacağını ve başarılı mühendisler yetiştirileceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49	Alacağı iş yeri eğitimi ve stajlarını tamamlamış olacağından Mühendislik Fakültesi mezunlarına göre daha yetkin olacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50	Öğretim elemanlarının kendilerini geliştirmeleri sonucunda daha kaliteli öğrencilerin yetişeceğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51	Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha nitelikli ve olumlu yeterliliklere sahip olacaklardır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52	Başlarda sorun olsa da ileride daha iyi olacağını düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53	İşletmeler, mezun olduğun bölüm, fakülte değil, daha iyi ya da daha çok bilinen üniversiteden mezun olanları seçecektir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54	Farklılık yaşanacağını düşünmüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55	Teknoloji Fakültesi mezunları ne teorisyen ne de uygulamacı olacaklardır. Nitelikleri düşük olduğundan mezunların kendilerini işleme kabul ettirmeleri zor olacaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>10.Boyut: DİĞER (Belirlenen Boyutların Dışında İfade Edilen Görüşler)</b>						
57	Hem uygulama hem de teorik yapının güçlü olması kaliteyi artıracaktır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57	Teknik Eğitim Fakültelerinin tamamen kapatılması yanlış. Sayıları azaltılarak, statüleri belirlenerek sorun çözülebilirdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58	Bazı bölümlerden mezun olacakların piyasa ve devlet kuruluşlarındaki özlük hakları konusunda çalışmalar yapılmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59	Oda ve derneklerdeki üyelik ve meslek gruplarındaki temsil etme yetki ve sınırları için kesin bir çalışma yapılması gerekmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60	Plansız programsız yapılan bir iş, çıkarılan kanun da böyle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61	Mühendislik Fakültesindeki bölüm isimleriyle aynı olmamalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62	Mühendislik Fakültesi zaten vardı, benzerlerini açmanın veya yapılandırmanın faydalı olacağını sanmıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63	Öncelikle meslek liselerinin cazibesi artırılmalı ve Teknoloji Fakültelerine meslek lisesinden ve M.Y.O'lardan uygulama bilen kişiler alınmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64	Bir Belirsizlik ortamı olduğunu düşünüyorum, öğrenciler hissettikleri bu belirsizlik nedeniyle derslere motive olamamakta, bir kısmı tekrar sınavlara girip bölüm değiştirmeyi düşünmektedir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65	Bu uygulamadan geri dönüş veya Mühendislik fakülteleri ile birleşme konularında bir belirsizlik olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66	Öğretmen yetiştirme konusu özel bir alandır. Mühendis olma hayali ve duygusu ile yetişen kişilerden iyi bir teknik öğretmen olacağına inanmıyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67	Teknik Eğitim Fakülteleri yeniden açılmasının gerektiğini düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68	Teknoloji Fakülteleri Mühendis yetiştirecekse meslek liselerinden gelen öğrencilerin önü kapatılmalıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## ÖZGEÇMİŞ

1983 yılında Gaziantep Şahinbey’de doğdu. İlk ve ortaöğretimi(meslek lisesi) ailesinin şu an da yaşadığı Burdur’da tamamladıktan sonra, ön lisans eğitimini Denizli MYO’da Moda-Konfeksiyon bölümünde, hemen ardından lisans eğitimini Gazi üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesinde Giyim Endüstrisi Öğretmenliği bölümünde tamamladı. Mezuniyet sonrasında 2 yıllık işletme ve vekil öğretmenlik deneyiminden sonra Tunceli Üniversitesi Meslek Yüksekokulunda Öğretim Görevlisi olarak göreve başladı. Halen Tunceli üniversitesinde görev yapmakta ve yüksek lisans eğitimini Fırat üniversitesi- Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Eğitim Programları ve Öğretim ABD’ında tamamlamıştır.

*Ramazan TANAŞ*