

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINCA TAMAMLANMIŞ AVRUPA BİRLİĞİ
EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Ünal AKYÜZ

Ankara

Ekim, 2012

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE POLİTİKASI ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ PROGRAMI

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINCA TAMAMLANMIŞ AVRUPA BİRLİĞİ
EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Unal AKYUZ

Danışman: Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ

Ankara

Ekim, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Üye.....

Üye.....

Üye.....

Üye.....

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2012

Prof. Dr. Nejla KURUL
Enstitü Müdürü

ONSOZ

Günümüzün ekonomik, sosyal ve siyasi koşulları ülkeleri, modern köyler halinde birlikte yaşamının yollarını aramaya yöneltmektedir. Bu herkesin birbirine ihtiyacı olduğu, birbirini gözetmek durumunda kaldığı ilginç bir süreçtir. Kabilelerin bir arada yaşadıkları ama birbirlerini tanımadıkları zamanı geri getirmenin de imkânı yoktur. Toplumlar, modernleşmeye, insani yaşam standartlarını geliştirmeye, daha da önemlisi mutlu bireyler yetiştirmenin yollarını aramaya devam ettikleri sürece birlikte yaşamının yollarını aramaya devam edeceklerdir. Türkiye, son iki asırdır yüzünü batıya çevirmiş, Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla batılılaşma projesini Avrupa Birliği'ne (AB) katılım süreci ile devam ettirmektedir. Bu sürecin siyasi, ekonomik ve sosyal sonuçları da herkesi etkilemektedir. Avrupa Birliği sürecinde eğitim, en çok etkilenen alanlardan biridir. Bu süreç daha çok Avrupa Birliği'nin Türkiye'nin uyum sürecine destek amacıyla uygulama koyduğu katılım öncesi yardım fonları yoluyla verdiği eğitim projeleri ile devam etmektedir.

Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri hakkında kamuoyunda olumlu ve olumsuz görüşler olduğu bilinmektedir. Bu görüşler; projelerin amaçlarının nasıl belirlendiği, sonuçlara hangi oranlarda ulaşıldığı, proje sonuçlarının sürdürülebilirliği, istihdam edilen yabancı uzmanların yeterlilikleri, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığı ve çalışma gezilerinin yerindeliği gibi konular hakkındadır. Bu projelerin ne amaçla yapıldığından, neye/kimlere fayda sağladığına, sokaktaki vatandaşın entelektüel düzeydeki insanlara kadar bir tartışma devam etmektedir. Ancak Türkiye'de, AB'nin projeler için kredi/hibe vermesi, bu projeleri uygulaması ve bu projelerin etkilerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterli araştırma bulunmamaktadır. Oysa MEB'in aldığı kredilerin ülke çıkarlarına uygun olarak kullanılması açısından bu projelerin değerlendirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı; Milli Eğitim

Bakanlığının sonuçlandırdığı Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projelerini (Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi), bu projelerin karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşlerine göre değerlendirmektedir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımları, birinci bölümde yer almıştır. İkinci bölümde kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde ise araştırmadan elde edilen bulgular ve yorum sunulmuştur. Son olarak beşinci bölümde, araştırmanın sonuçları ve sonuçlara dayalı önerileri bulunmaktadır.

Böylesine geniş çaplı, kendisi dahi bir proje olabilecek büyüklükte ve çok farklı yönleri olan bir eserin ortaya çıkmasında emeği geçenlere teşekkür etmek isterim. Öncelikle tez çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen, olağanüstü gayretiyle beni motive eden, birlikte çalışmaktan onur duyduğum Sayın Hocam Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi'ye gösterdiği hoşgörü, sabır ve desteğinden dolayı minnettarım. Yine, lisansüstü öğrenimim süresince yetişmemde bilimsel bilgi birikimini, desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen Sayın Hocam Prof. Dr. Ali Balcı'yı ve Sayın Hocam Prof. Dr. İnalet Aydın'ı teşekkürle anmam gerekiyor. Tez izleme komitemde yer alan ve çeşitli aşamalarında değerli görüş ve önerileri ile çalışmama ışık tutan Sayın Hocam Prof. Dr. Ahmet Aypay'a ve Doç. Dr. Şakir Çinkır'a da teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora çalışmalarım sırasında birlikte olmaktan zevk duyduğum bilgi ve deneyimlerini her zaman paylaşan kıymetli arkadaşlarım Arş. Gör. Dr. Çetin Erdoğan, Arş. Gör. Dr. Nihan Demirkasimoğlu, Yrd. Doç. Dr. Uğur Akın'a, ayrıca dostlukları için de teşekkürü borç bilirim.

Doktora çalışmalarına başladığımdan beri bilgi paylaşımları ve destekleriyle Sayın Bestami Çiftçi'ye, Sayın İsmail Demir'e, Sayın

Abdullah Erol'a, Sayın Ayşe Nurdan Gezer'e, Sayın Ferhat Sert'e, Sayın Osman Yalçın'a, Sayın Ümran Ay'a ve Sayın Berrin Erdal hanımefendiye özellikle şükranlarımı sunmayı borç bilirim. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan MEB eski Müsteşarı değerli hocam Sayın Necat Birinci'ye, Müsteşar yardımcım Sayın Salih Çelik'e, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürü Sayın Mahmut Tüncel'e, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürü Sayın Ziya Yediyıldız'a, Avrupa Delagasyonu Türkiye Eğitim Sektör Yöneticisi Sayın Prof.Dr. Mustafa Balcı'ya, PKM eski Başkanı, Sayın Erdoğan Serdengeçti'ye, Genel Müdür Yardımcısı, Sayın Yavuz Şişman'a, Grup Başkanı, Sayın Murat Yalçın'a, Grup Başkanı Sayın Dr. Recep Altın'a, içten katkılarından dolayı teşekkür ederim. Ayrıca görüş ve önerileriyle çalışmada katkıda bulunan Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda görev almış yukarıda adını anmadığım değerli çalışma arkadaşlarıma, akademisyenlere, bakanlıkta ve illerde görev almış eş uzmanlara ve yabancı uzmanlara içtenlikle teşekkür ederim.

Bulduğum yere gelmemde büyük emeği olan kardeşlerimin, annem ve rahmetli babamın haklarını bir teşekkürle ödemem mümkün değil. Eşim Sare Gülfem'in çalışma yaşamımın her aşamasında bana ne kadar büyük bir destek olduğunu belirtmek isterim. Bu çalışma vesilesiyle üzerimde emeği olan ve adını anmadığım herkese içtenlikle teşekkür ederim.

Ankara, 2012

Ünal Akyüz

ÖZET
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA TAMAMLANMIŞ
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Akyüz, Ünal
Doktora, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi
Ekim 2012, XVII + 352 sayfa

Bu araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı'nın sonuçlandırdığı Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri (Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi), bu projelerin karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşlerine göre amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutlarında değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın katılımcıları Avrupa Birliği finansmanlı projelerinde görev alan Türk ve yabancı yöneticiler ve uzmanlardır. Araştırma kapsamına alınan katılımcıların genel özelliklerine bakıldığında; Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) projelerinin karar alma ve uygulama süreçlerinde etkin olan katılımcılardır. Özellikle sadece karar alan değil bunları pilot illerde uygulamasını yapan katılımcıların da görüşleri alınmıştır. Objektifliği sağlamak için TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin hazırlık ve uygulamasına katılmış Türk ve yabancı uzmanların da görüşlerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada veriler iki biçimde toplanmıştır. İlk olarak, görüş bildirmeyi kabul eden birçok katılımcı ile yüz yüze görüşme yapılarak veriler kaydedilmiştir. Görüş bildirmeyi kabul eden katılımcıların görüşlerini almak üzere de yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları oluşturulmuştur. Bu görüşmeler daha sonra deşifre edilerek çözümlenmiştir. Yüz yüze görüş bildirmeyen/bildiremeyen

katılımcılardan yazılı olarak görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları katılımcılara verilmiştir. Yazılı olarak toplanan bu görüşler de daha sonra çözümlenmiştir.

Araştırmanın temel sonuçları şöyledir:

Avrupa Birliği finansmanlı TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin çıktılarının ülke geneline yaygınlaştırıldığı görülmüştür.

TEDP, MEGEP ve MTEM'in hazırlık, uygulama ve sonuçlarına bakıldığında, genel olarak projelerin taraflarca iyi sahiplenilmesi, iş tanımının ve hedeflerinin iyi hazırlanmış olması, yeterli bütçeye sahip olmaları güçlü; projelerin uzun süreli olmaları, çok farklı bileşenleri ele almaları, mevzuat yönünden karşılaşılan satın alma prosedürleri, deneyimli personel azlığı ve yerel yönetimlerce sürdürülebilmesinde karşılaşılan zorluklar zayıf yönler olarak ortaya çıkmıştır.

TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri, MEB'in kurumsal yapısında ilk olmaları açısından vizyon değişimine önemli bir etkisi olmuştur.

TEDP, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılma sürecinde "Eğitim ve Kültür" faslında ayrıca "Temel İnsan Hakları" faslında verdiği taahhütleri yerine getirmesi konusunda katkı sağlamıştır. Türk Hükümeti'nin eğitim reformu konusundaki kararlılığını ortaya koymasına, Türkiye'nin Avrupa Birliği normlarını yakalamasına ve üyelik sürecine önemli katkısı olmuştur.

MEGEP Projesi, mesleki eğitim üzerine yapılan tartışmaların hangi zeminde ve hangi ölçülerle tartışılacağı konularını çözmüştür. Avrupa Birliğinin mesleki eğitim konusundaki tecrübesi bu konuda önemli bir kıyaslama aracı sayılmıştır. Fakat bunun sonunda Türkiye'ye özgü bir sistemin oluşturulması esas alınmıştır.

ABSTRACT

ASSESSMENT OF EUROPEAN UNION FUNDED PROJECTS FINALIZED BY THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION BASED ON THE COMMENTS OF MANAGERS AND EXPERTS

Akyüz, Ünal

Doctorate Degree, Educational Administration and Policy

Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi

October 2012, XVII + 352 pages

The main purpose of this study is to assess European Union Projects (Support to Basic Education Program (SBEP), Strengthening Vocational Education and Training Project, (SVET) Modernization of the Vocational and Technical Education Project, (MVET)) finalized by the Ministry of National Education in terms of process, outcomes and sustainability dimensions based on comments of Turkish and foreign directors taking parts in decision and implementation processes and managers and experts.

Participants of this Study are Turkish and foreign educational managers and educational experts who worked in European Union funded projects. Taking into account general qualifications of the participants of this study, the most common feature is that they are effectively involved in decision making and implementation processes of SBEP, SVET, and MVET projects. Not only the comments of decision takers but also those of staff who were responsible for pilot implementation at local level were taken for this Study. In order to ensure objectivity, comments of all Turkish and foreign experts participated within preparation and implementation processes of SBEP, SVET and MVET projects were also received.

In this Study, data were collected through two ways. Firstly, face-to-face interviews were held with many participants who accepted to give their comments orally and relevant data was recorded properly. Semi-structured interview forms were developed in order to get comments of those who accepted to give their comments orally. Afterwards these interviews were decoded. The participants who were/can not able to give their comments orally were asked to submit their comments in written. Later on, these comments were analyzed.

The main conclusions of the study are below:

European Union funded SBEP, SVET and MVET Project outcomes were disseminated throughout the country.

The strengths and weaknesses of each of SBEP, SVET and MVET projects differ from one to another. In general, the common strengths of these projects were mostly related with good ownership of parties, well designed TORs and objectives, and having adequate budgets, while the weaknesses of these projects were come out to be related with long implementation periods, having very different components, procurement guidelines in terms of regulations, lack of experienced staff and difficulties faced by local administrations in terms of sustainability of projects.

SBEP, SVET and MVET projects have undertaken an important mission in the change of the MONE's vision since these projects were the first ones under the institutional structure of the MONE.

SBEP contributed to education system by letting Turkey undertake its commitments related with Education and Culture phase and with Basic Human Rights. This Project contributed a lot for Turkish Government to reveal its decisiveness on educational reforms and catching up with the European Union norms and EU accession process.

SVET Project has solved such issues as what kind of discussions on vocational training should be held on what kind of platforms with what measures. Experience of the European Union on vocational education has been deemed as an important comparison tool. However, at the end, developing a system for Turkey has been taken as a basis.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
TABLolar LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	7
Önem	8
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
Kısaltmalar	11
BÖLÜM II	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	16
Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri	16
Avrupa Birliği (AB)	16
Avrupa Birliği ve Türkiye	17
Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Süreci	19
Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonunun Görevi	20
Türkiye-Avrupa Birliği Mali İşbirliği	23
Adaylık öncesi mali yardımlar (1964-1999).	24
Adaylık sonrası dönem (2000-2006).	25

Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) (Mediterranean Economic Development Area).	26
Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) (Instrument for Pre-accession Assistance).	28
Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası	29
Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum	33
Eğitimde Reform	36
TEDP, MEGEP ve MTEM'in Eğitimsel Arka Planı	40
Avrupa Birliği Finansmanlı Milli Eğitim Bakanlığı Projeleri	46
TEDP, MEGEP ve MTEM Projeleri'nin Yasal Dayanakları	49
Program Bütünlüğü ve Modüler Yapıya Geçiş Bağlamında Yasal Dayanaklar	50
Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)	51
TEDP'in Genel Amacı	51
Bağlam	51
TEDP'in Yapılanması	54
TEDP'in Uygulama Süreci	56
TEDP- Ekonomi İlişkisi	68
TEDP Kapsamında Yürütülen Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları	69
TEDP Kapsamında Yürütülen Eğitim Yönetimi Faaliyetleri	70
TEDP Kapsamında Yürütülen Yaygın Eğitim Çalışmaları	70
TEDP Kapsamında Geliştirilen Yeni İlköğretim ve Okul Öncesi Programları ve Materyalleri	71
TEDP Kapsamında Yürütülen İnşaat İşleri	73
TEDP'in Sonuçları	76
TEDP'in Sürdürülebilirliği	77
Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)	84
MEGEP'in Genel Amacı	84
Bağlam	85
MEGEP'in Yapılanması	86
MEGEP'in Sonuçları	87
İş Piyasası Analizi	88
Meslek Standartları	89
Program Geliştirme	89

Mesleki Yeterlilik Kurumunun Kurulması	91
Uluslararası Ortaklıklar Kurulması	91
İnsan Kaynakları Kapasitenin Güçlendirilmesi	93
MEGEP'in Ekonomik Etkisi	93
MEGEP'in Siyasi Etkisi	94
MEGEP'in Sürdürülebilirliği	95
Hayat Boyu Öğrenme Politikasının Oluşturulması	98
Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)	100
Projenin Genel Amacı	100
Bağlam	101
MTEM'in Yapılanması	103
MTEM'in Uygulama Süreci	103
MTEM'in Sonuçları	105
MTEM'in Sürdürülebilirliği	108
BÖLÜM III	110
YÖNTEM	110
Araştırmanın Modeli	110
Hedef Evren	110
Veri Toplama Teknikleri	111
Verilerin Analizi	114
Araştırmanın Geçerliliği	115
Araştırmanın Güvenirliği	116
BÖLÜM IV	118
BULGULAR VE YORUM	118
TEDP'e İlişkin Bulgular ve Yorum	118
TEDP'e İlişkin Yönetici Görüşleri	121
Öngörülen Amaçlar	121
Yöneticilerin TEDP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili	
Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	121
Yöneticilerin TEDP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin	
Görüşleri	124

Yöneticilerin Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	126
Uygulama Süreci	128
Yöneticilerin Projenin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	128
Yöneticilerin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	133
Sonuçlar	135
Yöneticilerin TEDP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	135
Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	138
Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	139
Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	140
Sürdürülebilirlik	141
TEDP'e İlişkin Uzman Görüşleri	144
Öngörülen Amaçlar	144
Uzmanların TEDP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	144
Uzmanların TEDP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	146
Uzmanların TEDP'in Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	148
Uygulama Süreci	150
Uzmanların TEDP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	150
Uzmanların TEDP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	152
Sonuçlar	155
Uzmanların TEDP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	155
Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	157

Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri	157
Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri	158
Sürdürülebilirlik	159
TEDP'e İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi	161
MEGEP'e İlişkin Bulgular ve Yorum	181
MEGEP'e İlişkin Yönetici Görüşleri	184
Öngörülen Amaçlar	184
Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	184
Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	187
Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarına Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	189
Uygulama Süreci	190
Yöneticilerin MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	191
Yöneticilerin MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	193
Sonuçlar	194
Yöneticilerin Proje'nin Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	195
Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri	197
Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri	198
Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri	199
Sürdürülebilirlik	200
MEGEP'e İlişkin Uzman Görüşleri	201
Öngörülen Amaçlar	201
Uzmanların MEGEP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	201

Uzmanların MEGEP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	204
Uzmanların MEGEP'in Amaçlara Yönelik Yapılanmalarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	206
Uygulama Süreci	208
Uzmanların MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	208
Uzmanların MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	211
Sonuçlar	213
Uzmanların MEGEP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	213
Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	215
Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	216
Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	218
Sürdürülebilirlik	220
MEGEP Projesi'ne İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi	222
MTEM'e İlişkin Bulgular ve Yorum	251
MTEM'e İlişkin Yönetici Görüşleri	254
Öngörülen Amaçlar	254
Yöneticilerin MTEM'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	254
Yöneticilerin Proje'nin Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	255
Yöneticilerin MTEM'in Amaçlara Yönelik Yapılanmalarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	257
Uygulama Süreci	259
Yöneticilerin Projenin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	259
Yöneticilerin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	261

Sonuçlar	262
Yöneticilerin Proje'nin Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	262
Yöneticilerin MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	265
Yöneticilerin MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	265
Yöneticilerin Projenin Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	266
Sürdürülebilirlik	268
MTEM'e İlişkin Uzman Görüşleri	269
Öngörülen Amaçlar	269
Uzmanların MTEM'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri	269
Uzmanların MTEM'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	271
Uzmanların MTEM'in Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri	272
Uygulama Süreci	273
Uzmanların MTEM'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri	273
Uzmanların MTEM'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri	275
Sonuçlar	276
Uzmanların MTEM'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri	276
Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	277
Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	278
Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri	279
Sürdürülebilirlik	280
MTEM'e İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi	282

BOLUM V	294
SONUÇ VE ÖNERİLER	294
Sonuçlar	294
Genel Sonuçlar	294
TEDP'e İlişkin Sonuçlar	296
TEDP'in Öngördüğü Amaçlar	296
TEDP'in Uygulanma Süreci	297
TEDP'in Sonuçları	298
TEDP'in Sürdürülebilirliği	299
MEGEP'e İlişkin Sonuçlar	300
MEGEP'in Öngördüğü Amaçlar	300
MEGEP'in Uygulanma Süreci	301
MEGEP'in Sonuçları	301
MEGEP'in Sürdürülebilirliği	304
MTEM'e İlişkin Sonuçlar	305
MTEM'in Öngördüğü Amaçlar	305
MTEM'in Uygulanma Süreci	306
MTEM'in Sonuçları	307
MTEM'in Sürdürülebilirliği	308
Öneriler	309
KAYNAKÇA	313
EKLER	331

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1 TEDP'in Bütçesinin Dağılımı	73

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1 Araştırmanın Hedef Evreninde Yer Alan Katılımcı Sayıları	111
Tablo 2 Katılımcıların Görüş Bildirme Şekline Göre Projelere Dağılımı	113
Tablo 3 Katılımcıların TEDP'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	118
Tablo 4 Katılımcıların MEGEP'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	182
Tablo 5 Katılımcıların MTEM'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı	252

BOLUM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırmada geçen kavramların tanımları verilmiştir.

Problem

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk milli eğitim sistemi içerisinde, eğitim politikalarına; eğitim programlarına, ders kitaplarına, eğitim ve öğretim araçlarına; mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda temel öğretim hedeflerine karar veren en yüksek mercidir (Milli Eğitim Temel Kanunu,1739 Sayılı, m 56). MEB 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı İstatistiklerine göre MEB, 46.287 okul/kurum ve 743.564 öğretmen ile 16.845.528 öğrenciye eğitim öğretim hizmeti vermektedir (MEB 2010-2011 Yılı İstatistikleri, 2011). Bu yönüyle Millî Eğitim Bakanlığı, öğrenci, öğretmen ve personel sayısı bakımından birçok ülke nüfusundan daha kalabalıktır. Bu durum eğitimi, Türkiye için diğer ülkelere oranla daha önemli ve zor hale getirmektedir. Bu kadar büyük bir kesime hitap eden MEB, küreselleşme süreciyle birlikte ekonomik, politik ve sosyal alanlardaki hızlı değişime cevap verebilmek ve ülkenin bilgi toplumunda ortaya çıkan eğitim taleplerini karşılayabilmek için büyük bir kaynağa ihtiyaç duymaktadır (Toffler, 1996; Murphy ve Forsyth, 1999; Peca, 2000; Giddens, 2001; Birinci, 2004).

MEB, genel bütçeden son yıllarda en büyük payı almasına karşın, bu pay yine de yeterli olmamaktadır. MEB'in bütçesinin Merkezi yönetim bütçesine oranı; 2000'de %7,15 iken 2007'de %10,42, 2008'de %10,30, 2009'da %10, 63, 2010'da % 9,84'dır. Bu oran 2011'de %,10,91, 2012'de % 11,16 şeklindedir. 2011 ve 2012 oranlarında; GSYH tahminidir. 2012 Yılı Merkez Yönetim Bütçe Kanunu tasarısından alınmıştır. (MEB 2010-2011 Yılı İstatistikleri, 2011, 208). Bu nedenle, bazen genel bütçe dışına çıkarak Dünya Bankası ve Avrupa Birliği (AB)

gibi uluslararası kuruluşlardan kredi veya hibe desteği alarak eğitim sisteminin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik projeler uygulama yoluna gitmektedir (MTEM, Nihai Raporu, 2006; TEDP, Nihai Raporu, 2007; MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

Avrupa Birliği (AB), Türkiye ve AB eğitim politikalarını uyumlu hale getirme amacıyla uygulanan eğitim projelerinde ve eğitim politikalarının oluşturulmasında 2000 yılından beri etkili bir aktör olarak rol almaktadır. MEB bünyesinde tamamlanan AB eğitim projelerine bakıldığında; hem kapsam yönüyle hem de mali büyüklük olarak, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) dikkat çeken projeler olarak öne çıkmaktadır. Bu projeler Türk Eğitim sistemini; eğitim programı, kurumsal kapasite ve insan kaynaklarını geliştirme, kalite çalışmaları, politika ve strateji belgeleri ve sağlanan modern donanımlar yönüyle etkilemiş projelerdir.

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin gecekondü bölgelerinde temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmayı amaçlayan, Avrupa Birliği Akdeniz Programından (MEDA) sağlanan hibe ile 2002 ile 2007 yılları arasında uygulanmış 100 Milyon Avro bütçeli bir projedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007).

TEDP kapsamında, risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapılmış, ilköğretim programları yenilenmiş, yeni programlara uygun olarak öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı üçlü set halinde tüm dersler için hazırlanmış ve basımına mali destek verilmiştir. Bunun yanında yetişkinlere yönelik I. ve II. kademe okuma yazma programları geliştirilmiş ve pilot uygulaması yapılmış, 207 halk eğitim merkezi programı modüler sisteme göre hazırlanmış, genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiş, öğretmen, yönetici, velilerden oluşan

yaklaşık 100.000 kişiye eğitim verilmiştir. Fiziki bileşen kısmında ise 16 ildeki eğitim tesislerinin fiziksel kapasitesi artırılmış, 81 okul, 775 derslik, 11 halk eğitim merkezi, 37 lojman, 20 yurt, 1 spor salonu, 3 yemekhane inşa edilmiştir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007; TEDP, Nihai Raporu, 2007; TEDP, Strateji Raporu, 2007).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesini amaçlayan, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma ve Avrupa Birliği Akdeniz Programından (MEDA) sağlanan hibe ile 2002-2007 yılları arasında uygulanmış ve 58,2 Milyon Avro bütçesi olan beş yıllık bir projedir. Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini, sosyo-ekonomik gereksinimler ve hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütüncül olarak güçlendirmek, AB ve gelişmiş ülkelerdeki standartlara yükseltmek, 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş için alt yapı oluşturmak ve sosyal ortak ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki eğitime eğilimlerini artırmak amacıyla başlatılan MEGEP 30 ilde 145 pilot kurumda yürütülmüştür (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003).

MEGEP kapsamında; iş piyasası analizleri yapılmış, eğitim ve meslek standartları hazırlanmış, program geliştirme çalışmaları kapsamında modüller hazırlanmış, Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)'nin kurulmasına yönelik çalışmalar yapılmış, pilot projeler desteklenmiş, hayat boyu öğrenme politika belgesi ve strateji belgesi oluşturulmuş, eşleştirme ziyaretleri ve inceleme gezileri vasıtasıyla uluslararası ortaklıklar kurulmasına yardımcı olunmuş ve 145 pilot kurumun personeli ile MEB merkez ve taşra teşkilatı personeli, sosyal ortaklar adına katılan personeli, İŞKUR personeli, işçi ve işveren 1409 kişiye eğitim verilmiştir. Bununla birlikte 145 pilot kuruma yaklaşık 20 milyon avro tutarında donanım ve ekipman sağlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

MEGEP Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde klasik program yaklaşımı yerine iş piyasasına, meslek standartlarına ve yerel isteklere

uyumlu, esnek, hızlı değişim gösterebilen, modüler ve bütünselliğini koruyabilen, çağdaş anlayışa uygun, örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi programlarını bütünleştiren modern bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulamaya konulmasını amaçlamıştır. Bununla birlikte eğitim alanında özellikle sosyal tarafların artan katılımıyla ilişkili olarak kurumsal kültürde dönüşüm, iş piyasasının gereksinimlerinin daha çok anlaşılması, iş piyasası analizlerinin önemi ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesi bağlamında karşılaştırılabilirliği ve meslek standartlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM), meslek dersleri öğretmenlerinin eğitiminin niteliğini yükseltmeye yönelik çabaları desteklemeyi ve Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarına destek olmayı amaçlayan, MEDA Fonundan sağlanan hibe ile karşılanan 2003 ile 2007 tarihleri arasında uygulanmış, 18,5 Milyon Avro bütçeli bir projedir (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

Proje, meslek dersleri öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesinin ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak ulusal öğretmen yetiştirme standartları (yeterlilikleri) geliştirmek, sürdürülebilir öğretmen yetiştirme olanaklarının sağlanması ve Bologna, Kopenhag protokollerinin şeffaf kalite yönetimi gereksinmelerinin karşılanmasını desteklemek üzere bir kalite yönetim sistemi geliştirilmesi ve uygulanması, yükseköğretim reformunun daha geniş çerçevesi içinde meslek dersleri öğretmen eğitimi konusunda Türk Hükümeti'nin strateji geliştirmesine yardımcı olunması amacıyla başlatılmıştır (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

MTEM kapsamında, meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiş, belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programı geliştirilmiş, MEB'e bağlı altı Hizmet İçi Eğitim Merkezine yaklaşık 8,3 Milyon Avro'luk donanım desteği sağlanmış, ortak "Kalite Güvence Sistemi" ne yönelik pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, mesleki ve teknik eğitimle ilgili politika önerilerini içeren politika ve strateji raporu "Beyaz Belge" hazırlanmış, toplam 1243 kişiye farklı alanlarda temel beceriler ve öğrenci merkezli öğretim

konusunda eğitimler verilmiş, yurtdışı çalışma ziyaretleri ve konferanslar düzenlenmiştir (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

Avrupa Birliği tarafından finanse edilerek tamamlanan bu projeler için toplam 176,7 milyon avro harcanmıştır. Bu kaynaklarla eğitim programları ve materyaller yenilenmiş, 362.953 kişi hizmet içi eğitim seminerlerine ve çalıştaylara katılmış, 165.056 bilgisayar; donatım, bilgisayar ve ekipman adı altında dağıtımı yapılmış, okul ve kurum inşaatları yapılmıştır. Ayrıca, AB projeleri kapsamında; 2.219 kişi yurt dışı çalışma ziyaretlerine katılmış, 9 politika ve strateji belgesi hazırlanmış, 28 ulusal ve uluslararası konferans düzenlenmiş ve 9 eğitim araştırması yapılmıştır. Projelerde ortaklık yapılan 24 Sivil Toplum Kuruluşu ile birlikte hem MEB birimlerinin kendi içinde hem de STK'larla ortak çalışma kültürü geliştirilmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009; TEDP, Nihai Raporu, 2007; MTEM, Nihai Raporu, 2006).

Türkiye'de bu çalışmanın konusuyla ilgili olarak farklı araştırmalar yapılmıştır.

Topsakal (2003), Anıl (2006), Özaşık (2007), Akın (2008) ve Demir (2011) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak; Türkiye'de AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülen Hayatboyu Öğrenme Programı Leonardo da Vinci Mesleki Eğitim Projeleri'nin değerlendirildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda bu projelerin proje katılımcısı bireylerin mesleki, sosyal, kişisel gelişimlerine, istihdam edilebilirliklerine katkısı ile mesleki eğitim kurumlarının çevreleriyle olan işbirliklerine katkısı üzerinde durulmuştur.

Aydiner, (2006), Saraçoğlu (2007), Buğday (2007), Kamber (2007), Yıldırım (2007), Yıldız (2008), Gelişli (2009) ve Uysal (2009), Tosun (2010) tarafından yapılan araştırmalar incelendiğinde; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2002-2007 yılları arasında uygulanan Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'nin (MTEM) ve diğer Avrupa Birliği tarafından

desteklenen küçük ölçekteki programlar ile birlikte genel olarak tanıtılması şeklindedir.

TEDP, MEGEP ve MTEM Projelerini bir yönüyle inceleyen araştırmalar aşağıda yayınladıkları yıl sırasına göre tasnif edilmiştir: Yavnık (2006) TEDP'te geliştirilen müfredatın uygulanma olanakları, Bıkmaz (2006) TEDP ile geliştirilen yeni ilköğretim programları ve öğretmenler, Gündoğdu (2006) müzik öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi, Kara (2007) sınıf öğretmenleri üzerinde öğretmen yeterlilikleri boyutu, Kükçü, (2007) MEGEP kapsamına alınan öğrencilerle alınmayan öğrencilerin başarı düzeyleri ile başarısızlık nedenleri, Özdemir (2007) Mesleki eğitimi güçlendirme projesi'nde toplam kalite yönetimi ve bir işletme uygulaması, Altınok (2008) Sanayi alanında ortaöğretim kurumlarının rolü, Pektaş (2008) Özel eğitim alanı yeterlilikleri açısından öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması, Ergin (2008) MEGEP kapsamında hazırlanan bilişim programlarının öğretmenler tarafından kullanma durumları, Çamtosun (2008) MEGEP süresince muhasebe eğitiminin meslek yüksek okullarındaki etkisi, Şimşek (2008) Avrupa Birliği üyeliği başlangıçtan sonra Türkiye'de hayat boyu öğrenme kavramı, Kayman (2008) MEGEP kapsamında yaygınlaştırıcı okul yöneticilerinin kuantum liderlik davranışları, Köksal (2008) Öğretmen yeterliliklerinin yönetici ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi, Neyişçi (2008) MEGEP kapsamında çalışan öğretmenlerin belirsizlikten kaçınma davranışları, Dursun B. (2008) Yönetici ve Öğretmen Görüşleri İle Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Yöyen (2008) MEGEP'e katılan ve katılmayan öğrencilerin motivasyon ve depresyon durumlarının incelenmesi'dir.

Ayrıca Aydın (2009) Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre MEGEP'in uygulanmasında yaşanan sorunların incelenmesi Bay (2010) MEGEP kapsamında ticaret meslek liselerindeki muhasebe eğitimi uygulamasında karşılaşılan aksaklıklar ve çözüm önerileri: Ankara örneği, Erdal ve Gürbüz (2012) tarafından hazırlanan Avrupa Birliği

kaynaklı projelerin küreselleşme ile olan ilişkisi. Diğer taraftan, Saraçoğlu (2007), Buğday (2007), Kamber (2007), Yıldız (2008) ve Uysal (2009) tarafından hazırlanan çalışmalarda genel olarak MEGEP'in okul düzeyindeki etkileri üzerinde değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Ancak MEB bünyesinde yürütülen büyük bütçeli AB eğitim projelerinin Türk eğitim politikasına hangi yönleriyle etki ettiği herhangi bir araştırmaya konu olmamıştır. Özellikle Avrupa Birliğinin TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutları açısından değerlendirilmemiştir.

Yukarıda verilenler birlikte değerlendirildiğinde; Türkiye genelinde uygulanan 100 Milyon Avro bütçeli TEDP, 58,2 Milyon € bütçeli MEGEP ve 18,5 Milyon Avro bütçeli MTEM Projelerinin amaçları ve bütçeleri yönüyle, Türk Eğitim Sisteminin gelişiminde büyük bir potansiyele ve etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, bu projelerin farklı açılardan ve daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın problemi, AB'ye uyum amacı ile yürütülen ve tamamlanmış olan AB eğitim projelerinin amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik alt boyutları açısından Türk eğitim sistemine etkilerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; Milli Eğitim Bakanlığının sonuçlandırdığı Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projelerini (Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi), bu projelerin karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Milli Eğitim Bakanlığınca sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projelerinden karar ve uygulama aşamasında rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların;

1. Bu projelerin amaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a) Bu amaçlar nasıl belirlenmiştir?
 - b) Bu amaçlar işlevsel midir?
 - c) Amaçlarda öngörülen yapılanmalar işlevsel midir?
2. Bu projelerin uygulanma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a) Projelerin uygulanma sürecinde yaşanan sorunlar nelerdir?
 - b) Projelerin uygulanma sürecinde yaşanan sorunların kaynağı nedir?
3. Bu projelerin sonuçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a) Projeler öngörülen amaçlara ne düzeyde ulaşmıştır?
 - b) Amaçlara ulaşılamamasının nedenleri nelerdir?
 - c) Projelerin Türk eğitim sistemine hukuksal etkileri nelerdir?
 - d) Projelerin Türk eğitim sistemine ekonomik etkileri nelerdir?
 - e) Projelerin Türk eğitim sistemine siyasal etkileri nelerdir?
4. Bu projelerin sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Türkiye'nin AB'ye katılım müzakereleri, AB devlet ve hükümet başkanlarının 17 Aralık 2004 zirvesinde aldığı karar doğrultusunda, 3 Ekim 2005'te Lüksemburg'da yapılan Hükümetler Arası Konferans sonucunda başlatılmıştır. Böylece Türkiye'nin AB müktesebatına uyum süreci de başlamıştır (www.abgs.gov.tr).

AB hukuk sistemine verilen ad olan AB müktesebatı, yaklaşık 120 bin sayfadan oluşmaktadır. AB'yi kuran ve daha sonra değişiklikler getiren antlaşmalar ve aday ülkelerin AB'ye katılırken imzaladıkları katılım antlaşmaları ile Konsey, Komisyon ve Avrupa Toplulukları Adalet Divanı gibi topluluk organlarının çıkardığı tüm mevzuatı ifade eden müktesebat, Katılım Müzakere Fasıllarını 35 başlık altında sınıflandırmaktadır (www.abgs.gov.tr).

Eğitim ve kültür Türkiye'nin açılmasını beklediği fasıllardan biridir. AB müktesebatına uyum çalışmaları dolayısı ile Türkiye'nin eğitim sektörünü AB ölçütlerine hazır hale getirmesi beklenmektedir. Bu yolda en önemli çalışmalardan birisi MEB'in hazırladığı ve bir kısmını uygulamaya koyduğu AB finansmanlı eğitim projeleridir. Avrupa Birliği ye ülkelerin eğitim alanında standart kurallara bağlı olmayı zorunlu tutmamaktadır. Fakat ye ülkelere AB vizyon belgeleri ışıkında politika nerileri yapmaktadır (Walkenhorst, 2005). Bu nedenle bu projelerin Türkiye'ye hangi alanlarda ne kadar etki ettiğinin görülmesi süregelmektedir.

Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri hakkında kamuoyunda olumlu ve olumsuz görüşler olduğu bilinmektedir. Bu projelerin ne amaçla yapıldığından, neye fayda sağladığına kadar sokaktaki vatandaştan entelektüel düzeydeki insanlara kadar bir tartışma devam etmektedir. Bu görüşler özetle; projelerin amaçlarının nasıl belirlendiği, sonuçlara ulaşılıp ulaşılmadığı, sürdürülebilirliği, eğitim sistemine faydaları, buralarda istihdam edilen yabancı uzmanların yeterlilikleri, kaynakların yerinde kullanılıp kullanılmadığı ve çalışma gezilerinin yerindeliği gibi konulara ilişkindir. Ancak Türkiye'de, AB'nin projeler için kredi/hibe vermesi, bu projeleri uygulaması ve bu projelerin etkilerinin değerlendirilmesine ilişkin yeterli araştırma bulunmamaktadır. Oysa MEB'in aldığı kredilerin ülke çıkarlarına uygun olarak kullanılması açısından bu projelerin değerlendirilmesi önemlidir.

Bu alışma ile AB'nin Türkiye'ye eğitim alanında sağladığı finansal katkı, eğitim projelerinin hedefleriyle karşılaştırılarak etkililiğinin değerlendirmesi yapılmakta ve bu doğrultuda projelerden yararlananlar açısından elde edilen faydalar da değerlendirilmektedir. 2002 ile 2007 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen bu projelerin değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın, kapsamı itibariyle ilk ve tek olmasından dolayı, alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bakımdan, yapılacak olan araştırmadan elde edilen veriler, AB'den alınan kredilerin/hibelerin eğitim politikası açısından ne anlama geldiği ve MEB açısından ne kadar etkili olduğu konusundaki sorulara katkı sağlayacak niteliktedir. Ayrıca, bu araştırmada elde edilen bulgular ile bu alanda çalışan bilim insanlarına ve karar vericilere yeni bir bakış açısı sunulabileceği ve konunun tartışmaya açılacağı umulmaktadır. Son olarak bu araştırmanın, başka uluslararası kaynaklarca desteklenen projelerin etkililiğini değerlendiren ileri araştırmalara da ışık tutacağı dūřünölmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütölerek sonuçlandırılan Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi ile sınırlıdır.
2. Bu projelerin amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik boyutları açısından değerlendirilmesi ile sınırlıdır.
3. Bu projelerde rol alan Türk ve yabancı yöneticilerin ve uzmanların görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramlara ait tanımlamalar aşağıda verilmiştir.

Avrupa Birliği: Avrupa Birliği (AB), yirmi yedi üye ölkeden oluşan ve toprakları büyük ölçüde Avrupa kıtasında bulunan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir. Avrupa Birliği (AB)'nin üyeleri Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, ek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya,

Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan'dır. Hâlihazırda AB, Türkiye, Hırvatistan ve İzlanda ile katılım müzakerelerini sürdürmektedir. Ayrıca AB, Makedonya ve Karadağ'a adaylık statüsü tanımış olup, iki ülke ile katılım müzakerelerini henüz başlatmamıştır.

Proje: MEB tarafından alınan krediler/hibeler doğrultusunda yürütülen Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'dir.

Yönetici: Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'nde rol alan müsteşar yardımcısı, ilgili genel müdürler, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu Temsilcisi, bu projelerin Türk yöneticileri ve yabancı ekip liderleridir.

Uzman: Kısa dönemli uzmanlar ile Türk ve yabancı proje eş uzmanlarıdır.

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

ABGS: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği

AÇEV: Anne Çocuk Vakfı

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

AK: Avrupa Komisyonu

AKÇT: Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

APK: MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

AT: Avrupa Topluluğu

AYB: Avrupa Yatırım Bankası
 BDK: Bölge Danışma Kurulu
 BT: Bilgi Teknolojisi
 BTYE: Bölgesel Teknik Yardım Ekibi
 CEDEFOP: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi
 ÇSGB: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
 ÇYEGM: Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü
 DB: Dünya Bankası
 DİSK: Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu
 DTM: Dış Ticaret Müsteşarlığı
 DPT: Devlet Planlama Teşkilatı
 EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
 EC: Avrupa Komisyonu
 ECU: Avrupa Para Birimi
 EÇP: Eğitim Çerçevesi Projesi
 EFQM: Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı
 EĞİTEK: Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
 ENQA-ESG: Avrupa Yüksek Öğretimi Kalite Güvence Birliği
 ERG: Eğitim Reformu Girişimi
 ETF: Avrupa Eğitim Vakfı
 ETÖGM: Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
 EUROMED: Euro-Mediterranean youth Platform (Avrupa ve Akdeniz gençlik platformu)
 EURYDICE: Avrupa'daki Eğitim Bilgi Ağı
 EUROSTAT: Avrupa Komisyonu İstatistik Dairesi
 EUROPASS: AB Dil Pasaportu Uygulamaları
 GSMH: Gayri Safi Milli Hâsıla
 GSYİH: Gayri Safi Yurtiçi Hâsıla
 HAK: Hükümetlerarası Konferans
 HAK-İŞ: Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu
 HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme
 HEM: Halk Eğitim Merkezleri
 IPA: Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı

ISCED: International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması)

ISKO: Uluslararası Standart Meslek Sınıflandırması

İKMEP: İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi

ILO: International Labour Organisation (Uluslararası Çalışma Örgütü)

İÖO: İlköğretim Okulu

İŞKUR: Türkiye İş Kurumu

KalDer: Türkiye Kalite Derneği

KDU: Kısa Dönemli Uzman

KEP: Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Projesi

KGS: Kalite Güvence Sistemi

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

KİK: Karma İstişare Komitesi

KTÖGM: Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

KOSGEB: Küçük ve Orta Ölçekli Sanayii Geliştirme Başkanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEBGEP: Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi

MEDA: Mediterranean Economic Development Area (Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı)

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

MEK: Mesleki Eğitim Kurulu

MEKSA: Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı

MEÖ: Mesleki Eğitim Öğretim

MIPD: ÇokYıllı Göstergesel Planlama Belgesi

METARGEM: Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi

METGE: Mesleki ve Teknik Eğitimin Geliştirilmesi Projesi

MoNE: Ministry of National Education

MKTS: Mesleki Kredi Toplama ve Transfer Sistemi

MTEF: Mesleki Teknik Eğitim Fakülteleri

MTEM: Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu

MVET: Modernisation of Vocational Education and Training in Turkey Project

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

NIP: Üçer yıllık ulusal endikatif alt-programlar içeren bir program

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development
(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

OÖP: Orta Öğretim Projesi

OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü

OKS: Ortaöğretim Kurumları Geçiş Sınavı

ÖZEGEP: Özel Eğitim'in Güçlendirilmesi Projesi

PHARE: Poland Hungary: Action for Restructuring of Economies
Programı

PKE: Proje Koordinasyon Ekipleri

PKMB: Projeler Koornasyon Merkezi Başkanlığı

PUK: Proje Uygulama Klavuzu

RIP: bölgesel (RIP) endikatif alt-programlar içeren bir program

SETA: Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı

SBEP: Support to Basic Education Programme

SEDOC: Avrupa Meslek Sınıflandırma Sistemi

SHÇEK: Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu

STB: Sanayi Ticaret Bakanlığı

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

SVET: Strengthening the Vocational Education and Training System in
Turkey

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TDE: Teknik Destek Ekibi

TEDP: Temel Eğitime Destek Programı

TEF: Teknik Eğitim Fakültesi

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TESK: Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu

TİSK: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

TKY: Toplam Kalite Yönetimi

TOBB: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

TOR: Terms of Reference (İş Tanımı Belgesi)

TSE: Türk Standartları Enstitüsü

TTÖGM: Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü

TT NET: Mesleki-Teknik Öğretmenler ve Eğitimci Ağı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

TÜRK-İŞ: Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu

TÜRKAK: Türk Akreditasyon Kurumu

TÜSİAD: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği

TYE: Teknik Yardım Ekibi

UE: Uygulama Ekibi

UKK: Ulusal Koordinasyon Komitesi

UNDP: İnsani Gelişim Endeksi

UNICEF: The United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

USGG: Ulusal Standart Geliştirme Grubu

USPGG: Ulusal Standart ve Program Geliştirme Grubu

UYÇ: Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi

UYS: Ulusal Yeterlilik Sistemi

YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

YÖDEK: Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

YTDB: Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı

BOLUM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türkiye ve Avrupa Birliği ilişkileri tartışılmıştır.

Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri

Aşağıda Avrupa Birliği ve Türkiye ilişkileri, Türkiye-AB Mali İşbirliği, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonun Görevi konuları ele alınmıştır.

Avrupa Birliği (AB)

Gerçek bir siyasi hedef haline gelmeden önce, düşünürlerin ve vizyon geliştiricilerin düşüncelerinde sadece bir olgu olarak yer alan Avrupa'nın birleşmesi fikri ve huzurlu bir 'Avrupa Birleşik Devletleri' hayali, 20. yüzyılın ilk yarısında başlayan savaşlar yüzünden bir süre ertelenmiştir. Ancak, İkinci Dünya Savaşı'ndan hemen sonra Avrupa'yı oluşturan ulusların savaşa ve nefrete son verme, buna bağlı olarak sürekli barışın sağlanması konusundaki kararlarının yanı sıra 1945 ile 1950 yılları arasında Robert Schuman, Konrad Adenauer, Alcide de Gasperi ve Winston Churchill gibi devlet adamlarının, uluslarını Avrupa'nın yeni durumuna yönlendirmeye çalıştıkları da görülür. Bu çalışmalar, ortak çıkarlara dayanan yasal düzenlemeler ile ülkelerarası eşitliği güvenceye alan anlaşmalara dayandırılan yeni yapılanmayı hazırlamıştır. Robert Schuman aslında Jean Monnet tarafından ortaya konulan fikri temel olarak, 9 Mayıs 1950'de Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun (AKÇT) kurulmasını önermiştir. Böylece kömür ve çelik üretimi, ortak bir "Yüksek Otorite" nin gözetiminde toplanacak ve savaşın ham maddeleri, pratik bir biçimde ama daha çok sembolik olarak barış ve uzlaşmanın araçlarına dönmüş olacaktı (ABGS, 2011a; AB Türkiye Delegasyonu, 2011 a).

Fransa, Almanya, İtalya, Belçika, Lüksemburg ve Hollanda ile başlayan AKÇT süreci, 1957 yılında Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun kurulması ile devam etmiştir. 1973 yılında İngiltere, İrlanda ve Danimarka ile başlayan bu genişleme süreci hala devam etmektedir (ABGS, 2011a; AB Türkiye Delegasyonu, 2011a; Altınbaş, 2006).

Günümüze kadar geçen süre içinde, Avrupa devletleri, ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel alandaki işbirliklerini güçlendirdiler. Kuruluş yıllarında sadece altı üyeden oluşan Avrupa Toplulukları, değişik tarihlerde yeni üyelerin katılımı sonucu 27 üyeden oluşan bir Birlik halini almıştır. Bugün itibariyle Avrupa Birliği (AB)'nin üyeleri Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Hollanda, İngiltere, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan'dır. Hâlihazırda AB, Türkiye, Hırvatistan ve İzlanda ile katılım müzakerelerini sürdürmektedir. Ayrıca AB, Makedonya ve Karadağ'a adaylık statüsü tanımış olup, iki ülke ile katılım müzakerelerini henüz başlatmamıştır (ABGS, 2011).

Avrupa Birliği ve Türkiye

Türkiye, Tanzimat'tan itibaren yüzünü Batı'ya dönmüş ve hedefini Avrupa'nın çağdaş yaşam düzeyine ulaşmak olarak belirlemiştir. Türkiye'nin Avrupa'ya uyum sağlamak istemesinin en somut göstergesi AB projesi olmuştur. Türkiye, Roma Antlaşması'nın ardından 31 Temmuz 1959'da Avrupa Topluluğu'na katılmak amacıyla başvurmuştur. Ankara Anlaşması (1963) olarak da bilinen bir ortaklık anlaşması çerçevesinde. AET (Avrupa Ekonomik Topluluğu) ülkeleri ile kısıtlama olmadan mal ve tarımsal ürün ticareti yapabilmek için "Gümrük Birliğinin" oluşturulması hedeflenmiştir. Ankara Anlaşmasının temel amacı ise, Türkiye ve AET ülkelerindeki yaşam standartlarının yükseltilmesi, ekonomik gelişmenin sağlanması, ticaretin düzenli genişlemesi, Türkiye ekonomisi ile topluluk ekonomisi arasındaki farklılıkların giderilmesidir. 12 Eylül 1963'te imzalanarak, 1 Aralık

1964'te yürürlüğe giren antlaşmanın asıl hedefi tam üyelik ve gümrük birliğinin oluşturulmasıdır. Eğitim konusunda bağlayıcı bir hükme yer vermeyen bu antlaşmada, Türkiye, 9 Kasım 1992 tarihinde, tam üyelik başvurusu doğrultusunda Gümrük Birliğine ilişkin yükümlülüklerini yerine getireceğini bildirmiş, 6 Mart 1995 tarihinde de Türkiye-AT Ortaklık Konseyi toplantısında Gümrük Birliğine geçilmesine karar verilmiştir (ABGS, 2011a; Gülcan, 2005).

Tarih boyunca Avrupa kıtasının siyasi, ekonomik ve kültürel yapısının bir parçası olan Türkiye ile Avrupa Birliği arasında 45 yıldır devam eden ortaklık ilişkisi, 1999 Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin adaylığının teyit edilmesiyle birlikte yeni bir sürece girmiştir. 12-13 Aralık 2002 tarihli Kopenhag Zirvesi'nde AB, Avrupa Komisyonu'nun 2004 yılı aralık ayında hazırlayacağı rapor ve öneriler doğrultusunda Türkiye'nin Kopenhag siyasi ölçütlerini yerine getirmesi şartıyla üyelik müzakerelerinin geciktirilmeksizin açılmasını taahhüt etmiştir. Takiben AB, 1999 Helsinki ve 2002 Kopenhag Zirveleri ile 16-17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesi'nde alınan kararlar doğrultusunda, Türkiye'nin Kopenhag siyasi ölçütlerini yeterli ölçüde karşıladığını teslim ederek, ülkemizle üyelik müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlatılmasına karar vermiştir (ABGS, 2011 a; AB Türkiye Delegasyonu, 2011).

Türkiye bir devlet bakanını, 3 Haziran 2005 tarihinde AB ile müzakereleri yürütmek üzere başmüzakereci olarak görevlendirmiştir. 3 Ekim 2005 tarihinde Lüksemburg'da toplanan AB Genel İşler ve Dış İlişkiler Konseyi, 2004 yılı aralık ayında AB Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi sonrasında yayınlanan Bildiri'den aldığı yetkiyle Müzakere Çerçeve Belgesi'ni kabul etmiş, Türkiye'nin AB'ye katılım süreci böylece resmen başlatılmıştır. Müzakerelere yönelik çalışmaların yürütülmesiyle ilgili olarak Başmüzakerecinin başkanlığında, Avrupa Birliği Genel Sekreteri, Başbakanlık Müsteşar Yardımcısı, Dışişleri Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı, Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşar Yardımcısı ve AB nezdinde Türkiye Daimi Temsilcisi'nden müteşekkil

"İzleme ve Yönlendirme Komitesi" oluşturulmuştur (ABGS, 2011a; AB Türkiye Delegasyonu, 2011).

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Süreci

Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki Ortaklık Anlaşması, katılım sürecinin temelini oluşturmuş ve bu süreç boyunca politik diyalog ve işbirliğini sürdürmek amacıyla, Ortaklık Konseyi, Ortaklık Komitesi, Karma Parlamento Komisyonu ve Karma İstişare Komitesi gibi kurumlar hayata geçirilmiştir (ABGS, 2011 b; DTM, 2011)

Ortaklık Konseyi, Türk Hükümeti ve Avrupa Birliği (Avrupa Konseyi ve Avrupa Komisyonu) temsilcilerinden oluşur. Ortaklık Konseyi, Türkiye-AB ilişkilerinin şekillendirilmesi ve yönlendirilmesinde kilit rol oynar. Amacı, siyasi, ekonomik ve ticari konularda Ortaklık Anlaşması'nın uygulanması ve geliştirilmesini sağlamaktır. Konsey, yılda iki kez bakanlar düzeyinde toplanır. Kararlar oybirliği ile alınır. Türkiye'nin ve Topluluk tarafının birer oyu vardır. Ortaklık Komitesi, Ortaklık ilişkisiyle ilgili teknik konuları incelemek ve Ortaklık Konseyi'nin gündemini hazırlamak üzere, gerek AB'den gerek Türkiye'den uzmanların bir araya gelmesini sağlar. Ortaklık Komitesi Müzakere başlıklarına göre düzenlenen ve aşağıda isimleri verilen sekiz alt komiteden oluşur (ABGS, 2011 b; DTM, 2011):

- Tarım ve Balıkçılık Komitesi
- İç Pazar ve Rekabet Komitesi
- Ticaret, Sanayi ve AKÇT Ürünleri Komitesi
- Ekonomik ve Parasal Konular Komitesi
- Yenilik (Innovation) Komitesi
- Ulaştırma, Çevre ve Enerji Komitesi
- Bölgesel Kalkınma, İstihdam ve Sosyal Politika Komitesi
- Gümrükler, Vergilendirme, Uyuşturucu Kaçakçılığı ve Kara Para Aklama Komitesi

Karma Parlamento Komisyonu, Türkiye-AB ortaklığının denetim organıdır. Görevi, Ortaklık Konseyi'nin kendisine sunduğu yıllık faaliyet raporlarını incelemek ve Türkiye-AB ortaklığına ilişkin konularda tavsiyelerde bulunmaktır. TBMM ve Avrupa Parlamentosu'ndan seçilen 18'er üyeden oluşur; yılda 2 kez toplanır. Gümrük Birliği Ortak Komitesinin ana görevi, Türkiye-AB arasındaki gümrük birliğinin işleyişiyle doğrudan ilgili alanlarda öngörülen mevzuat uyumunu gerçekleştirmektir. Bu hedefe ulaşmak için bir danışma süreci oluşturarak, bu konularda bilgi ve görüş alışverişini yönlendirir; Ortaklık Konseyi'ne tavsiyelerde bulunur. Ayda bir düzenli olarak toplanır (ABGS, 2011b; DTM, 2011).

Karma İstişare Komitesi (KİK), Ankara Anlaşması'nın 27. maddesi uyarınca 16 Kasım 1995'te kurulmuştur. Avrupa Topluluğu ile Türkiye'deki ekonomik ve sosyal çevreler arasındaki işbirliğinin ve temasların kolaylaştırılmasını, AB ile geliştirilecek diyalogun Türkiye'deki muhataplarının kurumsallaştırılmasını amaçlamaktadır. KİK karma nitelikte olup, kooperatif yapıda ve iki kanatlıdır: AB ve Türkiye kanadı. 18 Türk ve 18 AB üyesi temsilcisi, toplam 36 üyesi olan KİK, biri Türk grubundan ve biri de AB grubundan seçilen iki eş-başkana sahiptir (ABGS, 2011b; DTM, 2011)

Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonun Görevi

Diplomatik misyon olarak Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, Diplomatik İlişkiler Hakkında Viyana Sözleşmesi hükümleri çerçevesinde faaliyet gösterir ve büyükelçi unvanıyla Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı'na akredite olan bir Delegasyon Başkanı tarafından yönetilir. Delegasyon'da yaklaşık 130 çalışan bulunmaktadır. Delegasyon, AB'ye üye ülkelerin Türkiye'ye akredite büyükelçilikleri ile yakın temas ve koordinasyon halindedir. Delegasyon aynı zamanda kamu kurumları, siyasi partiler, iş çevreleri, akademik çevre ve düşünce kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve kültür alanında faaliyet gösteren aktörlerle de çok çeşitli şekillerde irtibat halindedir. Bunların yanı sıra Delegasyon, Avrupa Birliğinin görünürlüğünü arttırmak ve Birliğin

değerleri ve Türkiye'deki faaliyetleri hakkında bilgilerin yaygınlaştırılmasını amaçlayan kapsamlı bir bilgilendirme ve iletişim programını da uygulamaktadır (AB Türkiye Delegasyonu, 2011b)

1 Aralık 2009 tarihinde yürürlüğe giren Lizbon Antlaşması çerçevesinde Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonunun dört temel görevi vardır. Bunlar (AB Türkiye Delegasyonu, 2011b):

- Dış ilişkiler alanında Türkiye'nin dış politikasına ilişkin rapor hazırlamak ve Avrupa Birliği'ni diplomatik düzeyde temsil etmek.
- Türkiye ile AB arasındaki Gümrük Birliği'ne ilişkin olarak, Türkiye'deki ekonomik, mali ve ticari gelişmelerin yanı sıra Gümrük Birliği hükümlerinin uygulanmasını izlemek.
- AB'ye katılım müzakereleri çerçevesinde, siyasi kriterler ve müktesebata uyum konusunda Türkiye'nin kaydettiği ilerlemeyi izlemek ve müzakerelerin açılmasına yardımcı olmak. Bu bağlamda Delegasyon, Komisyon'un her yıl yayınladığı İlerleme Raporu dolayısıyla gelişmeleri günlük bazda Merkez'e rapor eder.
- Katılım öncesi Yardım Programları'na ilişkin olarak Delegasyon, merkezi olmayan işbirliği prosedürlerinin uygulanmasından sorumlu Türk kurumlarına destek verir ve toplam yaklaşık 2,0 milyar Avro tutarındaki 250 projenin etkin şekilde uygulanmasını takip eder.

Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanlarının 17 Aralık 2004 tarihli zirvesinde aldığı karar doğrultusunda 3 Ekim 2005 tarihinde Lüksemburg'ta yapılan Hükümetlerarası Konferans (HAK) ile Türkiye resmen AB'ye katılım müzakerelerine başlamıştır. Böylece, Türkiye ile AB arasındaki inişli çıkışlı ilişki, çok önemli bir dönüm noktasını aşarak yepyeni bir sürece girmiştir. 3 Ekim 2005 tarihli Hükümetlerarası Konferansta Müzakerelerin hangi usul ve esaslar çerçevesinde yürütüleceğini düzenleyen "Müzakere Çerçeve Belgesi" de kabul edilmiştir. Söz konusu belge incelendiğinde, müzakerelerin üç temel unsur üzerinden yürütüleceği görülmektedir. Bunlar (ABGS, 2011c);

1. Kopenhag siyasi kriterlerinin istisnasız olarak uygulanması, siyasi reformların derinleştirilmesi ve içselleştirilmesi,
2. AB Müktesebatının üstlenilmesi ve uygulanması,
3. Sivil toplum diyalogunun güçlendirilmesi ve bu çerçevede hem AB ülkelerinin kamuoylarına hem de Türkiye kamuoyuna yönelik olarak bir iletişim stratejisinin yürütülmesi.

Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, bu üç temel unsur çerçevesindeki tüm çalışmalarını farklı mekanizmalar kurarak koordine etmektedir. Katılım Müzakereleri, Türkiye'nin AB Müktesebatını ne kadar sürede kendi iç hukukuna aktarır, yürürlüğe koyacağı ve etkili bir şekilde uygulayacağı belirlendiği süreçtir. AB Müktesebatı, AB Hukuk sistemine verilen addır. Yaklaşık 120 bin sayfadan oluşmaktadır. AB'yi kuran ve daha sonra değişikliğe uğrayan antlaşmaları, aday ülkelerin AB'ye katılırken imzaladıkları katılım antlaşmalarını, Konsey, Komisyon, Avrupa Toplulukları Adalet Divanı gibi Topluluk organlarının çıkardıkları tüm mevzuatı ifade etmektedir. Söz konusu müktesebat, Katılım Müzakereleri Fasılları çerçevesinde 35 başlık altında sınıflandırılmıştır. AB Müktesebatı fasıl başlıkları şunlardır (ABGS, 2011c) :

- 1) Malların Serbest Dolaşımı
- 2) İşçilerin Serbest Dolaşımı
- 3) İş Kurma Hakkı ve Hizmet Sunumu Serbestisi
- 4) Sermayenin Serbest Dolaşımı
- 5) Kamu Alımları
- 6) Şirketler Hukuku
- 7) Fikri Mülkiyet Hukuku
- 8) Rekabet Politikası
- 9) Mali Hizmetler
- 10) Bilgi Toplumu ve Medya
- 11) Tarım ve Kırsal Kalkınma
- 12) Gıda Güvenliği, Veterinerlik ve Bitki Sağlığı
- 13) Balıkçılık
- 14) Taşımacılık Politikası
- 15) Enerji
- 16) Vergilendirme
- 17) Ekonomik ve Parasal Politika
- 18) İstatistik
- 19) Sosyal Politika ve İstihdam
- 20) İşletmeler ve Sanayi Politikası
- 21) Trans-Avrupa Şebekeleri
- 22) Bölgesel Politika ve Yapısal Araçların Koordinasyonu
- 23) Yargı ve Temel Haklar
- 24) Adalet, Özgürlük ve Güvenlik
- 25) Bilim ve Araştırma
- 26) Eğitim ve Kültür
- 27) Çevre
- 28) Tüketicinin ve Sağlığın Korunması
- 29) Gümrük Birliği
- 30) Dış İlişkiler
- 31) Dış, Güvenlik ve Savunma Politikaları
- 32) Mali Kontrol

33) Mali ve Bütçesel Hükümler

34) Kurumlar

35) Diğer Konular

Müzakereler, sürecin ilk aşaması olan "tarama" ile başlamıştır. Bu sürecin başlıca aktörleri Avrupa Komisyonu ve Türkiye bürokratlarıdır. Türkiye'nin müzakerelere hazırlanmasını ve katılım öncesi sürecin hızlandırılmasını hedefleyen "tarama" döneminde esas olarak, AB müktesebatı kapsamındaki mevzuat hakkında bilgi verilmekte, AB müktesebatı ile aday ülke mevzuatı arasındaki farklılıklar belirlenmekte ve uyum sürecinin çok genel bir takvimi ve bu süreçte karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar saptanmaya çalışılmaktadır. Türkiye için Tarama Süreci'nin ilk aşaması olan tarama toplantıları 20 Ekim 2005 tarihinde yapılan "Bilim ve Araştırma" faslı tanıtıcı tarama toplantısı ile başlamış ve 13 Ekim 2006 tarihinde yapılan "Yargı ve Temel Haklar" faslı ayrıntılı tarama toplantısı ile sona ermiştir. Her bir müzakere faslının taraması bittikten sonra, Komisyon üye ülkelere "tarama sonu raporu" adı altında bir rapor sunmaktadır. Buradaki değerlendirme ve öneriler, o fasılda müzakerelerinin açılmasına temel teşkil etmektedir. Komisyon, raporlarında, ayrıntılı tarama sırasında aday ülke tarafından verilen bilgilere dayanarak ülkenin müzakerelere hazır olup olmadığını değerlendirmekte ve sonuç kısmında ya faslın müzakereye açılmasını önermekte ya da bunun için tamamlanması gereken açılış kriterlerini (benchmarks) ortaya koymaktadır (ABGS, 2011c).

Türkiye-Avrupa Birliği Mali İşbirliği

Avrupa Birliğinin, dünyada uygulanan büyük entegrasyon projelerinden birisidir. 27 üye ülkeden oluşan ve 500 milyonu aşan nüfusuyla Avrupa Birliği, bölgesinde siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel işbirliği ve kalkınma açısından çok boyutlu ve güçlü bir uluslararası yapıya dönüşmüştür. Avrupa Birliği kimliği; insan haysiyeti, özgürlük, demokrasi, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve insan haklarına saygı gibi ortak değerler ile oluşturulmuştur (Europa.eu/lisbon_treaty, 2012).

Gerek bu ülkelerin iç ekonomik ve sosyal gelişmelerine destek olmak gerekse ülkelerarası gelişmişlik düzeyini dengelemek amacıyla hibe ya da kredi şeklindeki çeşitli mali araçlar halinde önemli miktarlarda kaynak harcamaktadır. AB, aynı zamanda gerekli gördüğü hallerde üçüncü ülkelere de mali yardımlarda bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, AB'ye üye olmak için başvuran ve resmi olarak adaylığı tanınmış ülkelere de özel mali destekler verilmektedir. 1999 yılı Helsinki Zirvesinde adaylık statüsü kazanan Türkiye ile birlikte mevcut dört aday ülke (Türkiye, Hırvatistan, Makedonya, Karadağ), katılım öncesi yardım adı verilen artırılmış bir mali yardımdan faydalanmaktadır. Söz konusu yardımlar, ülkelere AB üyeliği süreci kapsamında AB müktesebatına uyum ve uygulama yönünde ülke tarafından alınması gereken siyasi, ekonomik, yasal ve idari tedbirler için mali kaynak sunmaktadır. Türkiye-AB arasındaki mali işbirliği ilişkisi adaylık öncesi ve sonrası olmak üzere iki ayrı süreçte değerlendirilebilir (ABGS, 2011d).

Adaylık öncesi mali yardımlar (1964-1999). 1964 ile 1995 yılları arasında, 1963 tarihli Türkiye-AT Ortaklık Anlaşmasından 1996 yılında imzalanan Gümrük Birliği'ne kadar geçen süre Türkiye'nin mali yardımlardan mali protokoller aracılığıyla yararlandığı ve bu kapsamda üçüncü ülke olarak görüldüğü bir dönemdir. Bu dönemde çoğu kredi niteliğinde toplam 1 milyar avro kullanılmıştır. 1996 ile 1999 yılları arasında, Türkiye ile AT arasında bir Gümrük Birliği tesis edilmesinden adaylık statüsü kazanılan 1999 yılına kadar olan dönemde Gümrük Birliği'ne bağlı yeni ihtiyaçların karşılanmasına yönelik yardımları içermektedir. Bu dönemde çoğu kredi şeklinde kullanılan toplam yardım 755,3 milyon avro tutarındadır (ABGS, 2011d).

Avrupa Birliğinin bölge ülkeleriyle olan ilişkileri 1995 yılı içerisinde tekrar ivme kazanmış ve Avrupa Komisyonu, 8 Mart 1995 tarihinde, Essen Zirvesi İlkeleri çerçevesinde oluşturulan ve bir "Avrupa Akdeniz Ortaklığı" öngörün bildirimini oy birliği ile kabul etmiştir. Bu bildirim, 27-28 Kasım 1995 Barselona'da gerçekleştirilen Avrupa Akdeniz Konferansına temel teşkil etmiştir. Bununla Avrupa Birliği için temel

stratejik bir öneme sahip olan Akdeniz Havzasında güvenlik ve karşılıklı bağımlılığa dayanan bir yakınlaşma sağlamak istemiştir. Bu politika ile ekonomik dönüşüm için destek sağlanması, daha iyi bir sosyo-ekonomik dengenin desteklenmesi ve bölgesel bütünleşmenin hedeflenmesidir. Türkiye 90'lı yıllarla beraber Avrupa-Akdeniz ortaklığı bünyesinde finanse edilen MEDA (Mediterranean Economic Development Area) programı altındaki hibe nitelikli fonlardan yine üçüncü ülke sıfatı ile yararlanmıştır. 1996-1999 dönemine yönelik MEDA-I Programı kapsamında destek sağlanan 55 proje için Türkiye'ye 376 milyon avro taahhüt edilmiştir. Bunun yanı sıra Birlik üyesi olmayan Akdeniz ülkelerine Avrupa Yatırım Bankası'ndan kredi sağlanması amacıyla oluşturulan EUROMED sistemi altında, Türkiye'ye 1997-1999 dönemi için 205 milyon avro tutarında kredi sağlanmıştır (DTM, 2007; ABGS, 2011d).

Adaylık sonrası dönem (2000-2006). 1999 yılında aday ülke konumuna gelen Türkiye, 2001 sonu itibarıyla hibe nitelikli fonlardan tek bir çerçeveye altında yararlanmaya başlamıştır. Buna göre, Türkiye'ye adaylık sürecindeki yasal ve kurumsal düzenlemeleri yapabilmesi için projeler yoluyla yıllık 177 milyon avro verilmesi öngörülmüştür. 2002-2006 döneminde Türkiye yaklaşık 1,3 milyon avroluk fonu toplam 164 proje için kullanmıştır. Söz konusu fonlar kurumsal yapılanma (%30), AB müktesebatına uyum (%35) ile ekonomik ve sosyal uyumun (%35) temini için kullanılmıştır. Fonlar Türkiye'yi Topluluk programlarına katılım için de hazırlamayı amaçlamıştır. Katılım Öncesi Yardımlar, Katılım Ortaklığı Belgesindeki öncelikler ve Ulusal Programda yer alan taahhütlerin gerçekleştirilmesi için kullanılmıştır. Bununla birlikte, ekonomik ve sosyal uyum kapsamındaki projelerin "Ön Ulusal Kalkınma Planındaki" stratejik çerçeveye uyması şartı aranmıştır. Avrupa-Akdeniz ortaklığı çerçevesindeki MEDA-II Programı bu süreçte de devam etmiş olup, 2000-2006 döneminde kullanılmak üzere Türkiye için ayrılan miktar 890 milyon avrodur. Türkiye adaylık statüsünü aldıktan sonra 2002 yılından itibaren MEDA kapsamı dışında bırakılmıştır. Avrupa Birliği bu süreçte mali yardımların ülke içinde etkin ve etkili şekilde

kullanılması ve denetlenmesi için Türkiye'den bir Merkezi Olmayan Uygulama Sistemi'nin kurulmasını talep etmiştir. 2001/41 sayılı Başbakanlık Genelgesi ile kurulan sistemi temel aktörleri; Ulusal Mali Yardım Koordinatörü, Mali İşbirliği Komitesi, Ulusal Fon ve Ulusal Yetkilendirme Görevlisi, Ortak İzleme Komitesi ve Merkezi Finans ve İhale Birimi olarak belirlenmiştir (ABGS, 2011d).

Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) (Mediterranean Economic Development Area). MEDA, Avrupa-Akdeniz Ortaklığı çerçevesinde 1995 yılında oluşturulan bir mali destek programıdır. Haziran 1995 tarihli Cannes Zirvesi'nde, Akdeniz ülkelerine 1995-1999 yılları arasında verilmek üzere 4 milyar 685 milyon ECU tutarında bir mali destek paketi hazırlanması onaylanmıştır. Avrupa Yatırım Bankası (AYB) kredileri de dâhil olmak üzere Akdeniz ülkelerine bu dönem içerisinde verilmesi öngörülen toplam yardım, yılda yaklaşık 2 milyar Euro tutarındadır. MEDA programı kapsamında sağlanan fonların %90'ı ilgili Akdeniz ülkeleriyle yapılacak ikili anlaşmalar çerçevesinde verilmekte, %10'u ise daha önce oluşturulan Yenileştirilmiş Akdeniz Politikası'yla belirlenen bölgesel işbirliği programlarında kullanılmaktadır (AB Türkiye Delegasyonu, 2011; ABGS, 2011 d).

2000-2006 dönemi için oluşturulan MEDA II kapsamında ise 5 milyar 350 milyon Euro tutarında hibe yardımı verilmesi kararlaştırılmış, Avrupa Yatırım Bankası tarafından aynı dönemde Akdeniz ülkelerine kullandırılmak üzere 6 milyar 400 milyon Euro tutarında Avrupa-Akdeniz Ortaklığı kredi paketi oluşturulmuştur. MEDA II ile programın etkinliğinin artırılmasına yönelik olarak değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişiklikler ile proje seçiminde karar alma süreçlerinin rasyonelleştirilmesi ve daha stratejik olması, Akdeniz ülkelerinin programlama ve uygulama kapasitelerinin artırılması ve programın prosedürlerinin azaltarak uygulama sürecinin hızlandırılması amaçlanmaktadır (AB Türkiye Delegasyonu, 2011; ABGS, 2011d; DTM, 2007).

MEDA I Programı Sektörel olarak, Ekonomik İşbirliği %35, Sosyal Sektör % 34, Yapısal Uyum %18, Çevre %8 ve Kırsal Gelişme %5 olmak üzere dağıtılmıştır. 2000-2006 yıllarını kapsayan ve Avrupa Topluluğu bütçesinden finanse edilen MEDA II Programının toplam bütçesi 5,350 milyon avro olarak belirlenmiştir. MEDA II'nin MEDA I'den farklılıkları ise aşağıdaki gibidir:

- Üye ülkelerin 6 yıllık stratejik planlarına göre hazırlanmış daha etkin bir program,
- Üçer yıllık ulusal (NIP) ve bölgesel (RIP) endikatif alt-programlar içeren bir program,
- Yıllık ulusal ve bölgesel finansman planları içeren bir program,
- Katılım prosedürlerinin basitleştirildiği ve projelerin ve programların uygulama sürelerinin kısaltıldığı bir program olarak sıralanabilir.

MEDA II çerçevesinde bütçe kaynaklı ve komisyon tarafından idare edilen bu yardım programından Türkiye için ayrılan pay iki katına çıkarılmış olup hibe olarak 890 Milyon Avro ve kredi olarak 1.470 Milyon Avro Avrupa Yatırım Bankası (AYB) olarak belirlenmiştir. 2000 yılında MEDA II kapsamında Türkiye 190 Milyon Avro tahsis edilmiştir. MEDA I kapsamında projelerin dahi uygulanamamış olması ve MEDA II programının bazı teknik sorunlar içermesi sıkıntılara sebep olmuştur. Proje bazında yaşanan sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik hibe yardımlarının "yapısal uyum" yardımları kapsamında doğrudan bütçeye aktarımı yönteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Bir aday ülke olarak Türkiye 8,5 Milyon Avro olarak öngörülen ve aday ülkelere yönelik hazırlanan "Katılım Öncesi Çerçeve" dahil edilmiştir. MEDA II çerçevesindeki yardım paketinde Türkiye'ye sağlanacak bütün mali yardımlar "Katılım Öncesi Strateji"yi güçlendirmeye yönelik olmuştur (DTM, 2007).

MEDA kapsamında Türkiye'ye verilen hibelerin izlemelerini yine Avrupa Birliğinin ihale ettiği bağımsız kuruluşlar yapmaktadır. Tarihsel olarak, Avrupa Birliği tarafından sağlanan yardımların izlenmesi ve değerlendirilmesinin işleyişi her bir fonun kapsamına göre değişir ve bu sebeple uygulamada değişiklik gösterir. Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerine yapılan temel yardım olan Poland Hungary: Action for

Restructuring of Economies (PHARE) Programı'nda 1996 yılından beri kullanılan metotlar program kümeleriyle ilgili düzenli, dışarıdan üretilen yıllık ve dönem sonu değerlendirme raporları ağırlıklıdır. Ara değerlendirme ve son değerlendirmeler gerektiğinde yapıla gelmiştir ve aynı zamanda sektörel değerlendirmelerdir (Öztürk, 2004).

Türkiye'nin MEDA kapsamında aldığı projelerle ilgili yapılan izleme ve değerlendirme raporlarında özellikle "sosyal sektör, sağlık, eğitim ve öğretim sektörü" 2003 yılında "yeterli", 2004 yılında "başarılı", 2005 yılında "yeterli" dereceyi almıştır. Değerlendirme tablosunda (-2, çok başarısız, -1, başarısız, 0 yeterli veya dercelendirilemez, 1, başarılı, 2 çok başarılı) olarak tanımlanmıştır.

MEDA kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, 100 milyon Avro bütçeli Temel Eğitime Destek Programı (TEDP), 51 milyon Avro bütçeli, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi projesi (MEGEP) ve 18,5 milyon Avro bütçeli, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) yürütülmüştür (PKMB, 2008).

Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) (Instrument for Pre-accession Assistance). AB, 2007'den itibaren katılım öncesi finansmanı "Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı" (IPA) olarak adlandırılan tek bir araçtan sağlamaya karar vermiştir. Bu dönemde sadece programların adı değiştirilmemiş aynı zamanda prosedürler, öncelikler, uygulama mekanizmaları da üyelik müzakereleri kapsamında değiştirilmiştir. Bu yeni araç Avrupa Komisyonu'nun önceki genişlemelerden edindiği tecrübelerle, aday ve muhtemel aday ülkelerin ihtiyaçlarından yola çıkılarak oluşturulmuştur. IPA'nın amaçları; gerekli ekonomik, politik ve sosyal reformlar dahil olmak üzere Türkiye'yi adaylık teklifinde desteklemek ve ülkeye yapısal fonların yönetimine hazırlamak için yardım etmektir (Official Journal of the EU, 2006; STB, 2008).

IPA, AB üyeliği isteyen ülkelere (Hırvatistan; Türkiye, Arnavutluk, Bosna Hersek, Kosova, Karadağ ve Sırbistan.); 2007'den itibaren 7

yıllık süreçte toplam 11,468 milyar Euro sağlayacaktır. Avrupa Birliği taslak 2007 bütçesi başlangıç için Türkiye'nin, IPA'nın ilk dört yılında (2007-2010), 2,995 milyar Euro almasını öngörmüştür. IPA'nın beş bileşeni şu şekilde belirlenmiştir (Official Journal of the EU, 2006; STB, 2008):

1. Geçiş Dönemi Desteği ve Kurumsal Kalkınma
2. Bölgesel ve Sınır Ötesi İşbirliği
3. Bölgesel Kalkınma
4. İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi ve
5. Kırsal Kalkınma.

IPA kapsamında 2007-2013 yılları itibarıyla bütçelenen toplam fon yaklaşık 10,1 milyar avro tutarındadır. Bu tutarın yaklaşık yarısını oluşturan 4,9 milyar avro, nüfus ve yüzölçümü büyüklüğü dikkate alınarak Türkiye için ayrılmış durumdadır (ABGS, 2011).

Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikası

Kurulduğu günden beri Avrupa Birliği bir eğitim vizyonu geliştirmiştir. Fakat eğitim, genellikle bedeli yüksek olan bir politika alanı olarak Avrupa Birliğinin sorumluluk almak istemediği bir alan olmuştur. Geleceğe hazır nesillerin yetişmesi haricinde, eğitim politikası önemli bir ulusal politika yönetim aracıdır. Eğitim sistemleri insanların, politik geçmiş (tarihi nasyonalizm) hakkındaki bakış açılarını etkiler, iş piyasasının bölümlerindeki gelişmelere katkıda bulunur (mesleki eğitim) ve toplumun gelecekteki elitleri üstünde de hatırı sayılır bir etkisi vardır. Ayrıca eğitim politikası, ulusal hükümetlerin hala kontrolünde olan kimlik politikalarının kalan bölümlerinden biridir. Sosyal meşruiyet yaratılması, politik sosyalizasyonun desteklenmesi, demokrasinin gelişmesi ve ulusal kimliğin korunması için bir araç olarak da görünmektedir. Eğitimin Avrupalılaşması ülkeleri endişelendirmektedir; çünkü eğitim sistemlerinin homojen hale gelmesi bir alt kimlik kaybı oluşmasına neden olabilmektedir (Walkenhorst, 2005).

AB'ye üye ülkelerin sahip oldukları kültürel ve tarihi politik kimliklerin doğal bir sonucu olarak eğitim sistemlerinde de farklılıklar görülmektedir. Burada her ülkenin farklı eğitim deneyimlerini bir araya getirmeleri AB eğitim politikasının olumlu kısmıdır. Bu farklılığın ortaya çıkardığı "çeşitlilik" topluluğun en temel politikası olan "çeşitliliğe saygı" ilkesi ile örtüşmektedir (European Commission, 1989; Akt. Kihir, 2004). Kısaca AB yalnızca bir ülkeden oluşmadığı için eğitim sistemlerinin de tek tip olması beklenmemektedir. Her üye ülke, kendi sosyo-ekonomik yapısına uygun sistemi uygulamakta serbesttir. Ancak ulusal sistemler içerisinde yer alması gereken kimi toplumsal ölçütler vardır. AB, üye ülkeleri bağlayıcı ortak bir eğitim politikası oluşturmamasına karşın ulusal eğitim sistemlerinin uyumlaştırmasını Avrupa'nın geleceği açısından gerekli görmektedir (Tuzcu, 2006).

AB Eğitim politikalarına bakıldığında; öncelikle Roma Antlaşması, sonra sırasıyla Janne Raporu, Maastricht Antlaşması, Beyaz Belge, Lizbon Kararları ve Kopenhag Bildirisi gibi belgeler dikkati çekmektedir (Akt. Demir, 2011). 1957 yılında imzalanan Roma antlaşmasınının 128. maddesi, Topluluğun eğitim alanında ortak bir politika geliştirebilmesi için gerekli ilk hukuksal dayanağını oluşturmuştur (Varsori, 2004). Her ne kadar o dönemde eğitim, ekonomik kaygılara kıyasla daha geri planda kalsa da, Topluluk'un eğitim politikası için önemli bir temel taşı olmuştur (Pepin, 2007). 1973 yılında Henry Janne tarafından hazırlanan Janne Raporunda ise genel ve mesleki eğitim ilişkisi üzerinde durulmuş ve "Eğitimde Avrupa Boyutu" kavramı ilk kez bu raporda ortaya çıkmıştır (Ertl, 2006, 8; Janne, 1973).

1992 yılında 12 AB üye ülkesi tarafından imzalanan ve aynı zamanda Avrupa Birliğinin antlaşması da olan Maastricht Antlaşmasıyla üye ülkeler ile komisyon arasında işbirliği güçlendirilmiş, eğitim alanı açık ve net şekilde tanınmıştır. AB'nin eğitim alanındaki en büyük dönüm noktalarından birisi olarak kabul edilen bu antlaşmayla, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin içeriği ve organizasyonundan üye ülkelerin kendilerininin sorumlu kalmasına, diğer bir deyişle bu konudaki kanun ve

düzenlemelerinin "uyumlaştırılmamasına" karar verilmiştir (Bainbridge ve Murray, 2000a; Pepin, 2007; Treaty of Maastricht, 1992).

Ayrıca bu anlaşmanın 126. ve 127. maddeleri ise komisyonun çok daha fazla sayı ve kapsamda eğitim programının oluşturulması, üye ülkelerin eğitim sistemleri ve ortak konularda bilgi ve deneyimlerinin değişimi konusunda öğrenci ve eğitimcilerin hareketliliğini teşvik etmektedir. Genel ve mesleki eğitim alanındaki kişilerin ülkeler arası hareketliliğinden bahseden ve onu teşvik eden bu antlaşma, Avrupa Birliği Antlaşması'nın eğitim kısmı olarak da bilinmekte ve 126. ve 127. maddeleri ise şu anki Avrupa Birliği genel ve mesleki eğitim politikalarının hukuksal temellerini oluşturmaktadır (Akt. Demir, 2011, Ertl, 2006; Porte, 1997).

Günümüz Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarını tek bir şemsiye altında toplayan Hayatboyu Öğrenme Programı'nın temeli ise, Jacques Delors'un, 1993 yılında Gelişme, Rekabet ve İstihdam üzerine yazdığı Beyaz Belge'ye (White Paper) dayanmaktadır. Belge, AB Eğitim ve Öğretim politikalarına daha bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Delors; "Hayatboyu eğitim, kendi sistemlerine katkı yapmak isteyen ulusal eğitim toplulukları için kapsayıcı bir amaçtır" demektedir ve 1996'daki Eğitimin Avrupa Yılı'nı değiştirip, Hayatboyu öğrenmeyi Avrupa yılı olarak önermekteydi (Bainbridge ve Murray, 2000: 51, Akt. Demir, 2011; Eliasson, 1996, 1; Pepin, 2007, 126).

17-18 Mart 2000 tarihlerinde Lizbon'da toplanan Avrupa Birliği Konseyi, dünyanın en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomisine, daha iyi iş olanakları ve sosyal uyumun sağlandığı, sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip bir Avrupa yaratmak hedefinde birleşmiştir (Lisbon European Council, 2000). AB bu genel hedefe 2010 yılına kadar ulaşmayı öngörmüş ve bu kapsamda farklı alt hedefler de belirlemiştir. Çalışan yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılımlarının en az %12,5 artırılmasını içeren alt hedef ise hayat boyu öğrenimi öne çıkarmaktır (European Commission, 2008). Lizbon kararları AB ülkelerinin işbirlikleri için bir dönüm noktası olarak düşünülmektedir

(Erti, 2006: 17). İlk defa eğitim, Birliğin 2010 ekonomik, sosyal hedeflerine ulaşabilmesi için anahtar bir konumda düşünülmüştür (Pepin, 2007: 121).

Mesleki eğitim ve öğretimde geliştirilmiş bir işbirliğinin; Avrupa Birliğinin başarılı bir şekilde genişlemesi sürecine ve Avrupa Konseyi'nin Lizbon'da belirlediği hedeflerin yerine getirilmesine önemli bir katkı sağlayacağı gerekçesiyle 29-30 Kasım 2002 tarihlerinde Kopenhag'ta toplanan Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları, Kopenhag Bildirisi'ni yayınlamışlardır. Bu bildiriyle başlayan süreçte, karşılıklı güveni teşvik, şeffaflık, beceri ve yeterliliklerin tanınması ile hareketliliği artırıp hayat boyu öğrenime erişimi kolaylaştıracak bir temel teşkil etmek için mesleki eğitim ve öğretimdeki gönüllü işbirliğini artırma hedefi desteklenmektedir (Copenhagen Declaration, 2002).

Sonuç olarak, Avrupa'nın ana değeri ve politikalarının odak noktası "Avrupa Halkı"dır. Yurttaşların bireysel gelişimleri ve etkin yurttaşlıklarının iş piyasasına başarılı uyumlarına kadar en üst düzeyde ve nitelikli eğitim görmeleri ve bu eğitimi sürdürmeleri ön koşuldur (Tuzcu, 2006).

Pek çok AB faaliyeti eğitim başlığı altında değerlendirilebilir. AB politikalarını kurumsal girdilerden (yasal hükümler, yeterlilikler, karar verme, yargısal gözden geçirme ve yorum) çok politika çıktıları ile değerlendirmek daha doğru olabilir. Eğitim sorunlarından pek azı AB mevzuatı haline gelirken, pek çok sayıda fiili, zorunluluk taşımayan teklifler sistemin içine ulusal seviyede girip bir çeşit "yumuşak Avrupalılaştırma" yaratmaktadır (Walkenhorst 2005).

AB eğitim politikası, "Birliğin, Milli Eğitim Sistemlerine doğrudan yönelik tüm önlem ve faaliyetleri" olarak tanımlanabilir. AB politikalarının bir karakteri de, genellikle ulusal politikaları tamamlar veya onlarla rekabet eder fakat hemen hemen hiçbir zaman onların yerine geçmez. Karar verme aşamasında ise AB'nin, destekleyici, harmonize etmeyen ve mevzuata dayanmayan karakteri bulunmaktadır. Wallace'ın AB

Politika Üretme modeline göre eğitim, Ar-Ge, kültür, spor ve diller ile aynı kategoride değerlendirilmektedir. Eğitim, Avrupa'daki en ulusal konulardan biri olmakla birlikte, Bologna süreci gibi uluslararası projeler gelecekteki Avrupa eğitim alanı hakkında gelişen bir uzlaşma sağlanmakta olduğuna işaret etmektedir. Eğitim artık insan kaynaklarından çok, toplumsal bir değer, demokratik istikrar için bir garanti ve ekonomik refah olarak değerlendirilmekte, AB üye ülkelerinin eğitimde bağımsızlıklarından vazgeçme istekliliğinin düzeyi, politik bütünleşme için hassas bir sismograf görevi görmektedir (Walkenhorst 2005).

Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyum

Üye ülkeler ya da aday ülkeler sistemlerini Avrupa Birliği tarafından oluşturulan eğitim politikalarına göre şekillendirmeye çalışmaktadırlar. Türkiye gibi aday ülkeler de kendileriyle ilgili eğitim politikalarına uyum çalışmaları yapmaktadırlar. Bu nedenle Avrupa Birliği'ne aday ülke konumunda olan Türkiye'den bu politikalara uyum göstermesi beklenmektedir (Topsakal, 2003).

Avrupa Birliği her yıl hazırladığı "İlerleme Raporları"yla aday ülkelerin eksikliklerini saptamakta ve buna uygun çalışmalar yapılması istenmektedir. Avrupa Birliğinin, daha iyi işlerle ve daha büyük sosyal tutarlılıkla sürdürülebilir ekonomik büyümeye sahip, dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgiye dayalı ekonomi olma amacı vardır. Bunu başarmak için, Devlet ve Hükümet Başkanlarından "Avrupa ekonomisinde yalnızca köklü değişiklikler yapmaları değil, ayrıca sosyal refah ve eğitim sistemlerinin modernizasyonu için sağlam bir program geliştirmeleri" istenmiştir. 2002 yılında Avrupa'nın eğitim ve öğretim sistemleri açısından 2010'a kadar dünya lideri olması gerektiği belirtilmiştir. Bunun gerçekleşmesi Avrupa'da eğitim ve öğretimin köklü değişiklikler göstermesi demektir. Lizbon stratejisine katkı sağlamayı garanti altına almak için, Eğitim Bakanları, Avrupa Birliği ve

vatandaşların yararı için 2010'a kadar bir bütün olarak başarılacak aşağıdaki üç ana hedefi kabul etmişlerdir (MEBGEB, 2006):

- Avrupa Birliği eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini arttırmak,
- Tüm eğitim kurumlarına erişimi garanti altına almak,
- Daha geniş bir dünyaya eğitim ve öğretimi açmak.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı ve bu örgüt içinde yer alan çalışanların görevleri 3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'da belirtilmiştir. MEB, merkez ve taşra teşkilatı ile yabancı ve bağlı kuruluşlardan oluşur. Merkez örgüt, Milli Eğitim Bakanlığını, ana hizmet birimlerini, danışmanlık ve teftiş birimlerini ve yardımcı birimleri içerir. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim ve öğretimde en yüksek mercidir ve Türk milli eğitim sistemi içerisindeki politikalara; eğitim programlarına, ders kitaplarına, eğitim ve öğretim araçlarına; mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda temel öğretim hedeflerine karar verir. Eğitim Öğretim birimleri farklı düzeylerde eğitim ve öğretime hizmet eder diğerleri ise uluslararası örgütlerin eğitim etkinliklerini izler ve katkı sağlar; uluslararası ilişkileri geliştirir; yönetimin her bir düzeyinde kullanılan eğitim teknolojilerini garanti altına alır (MEBGEB, 2006). 14 Eylül 2011'de çıkarılan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB'in görevleri özetle; okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlakî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek olarak belirtilmiştir (www.meb.gov.tr).

Türkiye'de eğitim ve öğretimin çeşitli tip ve düzeylerini (örgün, yaygın, gayri resmi öğrenme) kapsayan 13 özel hedef belirlenmiştir ve hayat boyu öğrenmenin bir gerçeğe dönüştürülmesi amaçlanmıştır. Sistemler tüm tarafları geliştirmelidir. Öğretmen eğitimi, temel beceriler,

bilgi ve iletişim teknolojilerinin uyumu, yatırımların etkinliği, dil öğrenimi, hayat boyu rehberlik, öğrenimin herkese erişmesini sağlayacak sistemlerin esnekliği, mobilite, vatandaş eğitimi vb. Benzer şekilde, politika yapanlar tarafından sürdürülebilir gelişim aracılığıyla bilgiye dayalı ekonomiye geçiş için en iyi katalizör olarak düşünülen eğitim Türkiye'deki reformun öncelik alanlarından birisidir. Bu öncelik, Avrupa Birliği'ne katılım ve Kalkınma Planlarıyla ilgili belgelerde açıkça belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ayrıca, AB politika işbirliği çerçeve programına da katılmaya kararlıdır (MEBGEB, 2006).

Türkiye'de eğitim alanındaki reformlar, aşağıdaki yollar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (MEBGEB, 2006):

- Avrupa Birliğine katılım müzakereleri,
- Lizbon'da Avrupa Konseyi tarafından belirlenen stratejik hedefleri karşılama,
- Eğitim alanında Avrupa Birliği kanunlarına uyum,
- Avrupa Birliğinin Eğitim ve Gençlik Programları (Socrates, Leonardo Da Vinci ve Youth) ,
- Temel Eğitimi Destekleme Programı (Tamamlandı),
- Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (Tamamlandı),
- Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (Tamamlandı),
- Eğitim Çerçevesi Projesi,
- Millî Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesine Destek Projesi (Tamamlandı),
- İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (Tamamlandı),
- Avrupa İstihdam Stratejisine paralel olarak Lizbon Hedefleri ve İstihdam Stratejisinin Geliştirilmesi,
- İnsan Kaynakları Geliştirme Stratejisi,
- Bilgiye Dayalı Ekonomi Stratejisi (Bilgiye Dayalı Ekonomiye pürüzsüz geçilmesini amaçlayan sosyal değişime odaklanır),
- Bologna Sürecine odaklanan (Avrupa Yüksek Öğretim Alanı) daha rekabetçi yükseköğretim sistemi kurmayı amaçlayan çalışmalar.

Türkiye'deki eğitimi AB'ye daha fazla uyumlaştırma sürecine etkin biçimde dâhil olan birkaç makam vardır. Bunlar, birlikte bu proje için destekleyici bir çevre oluştururlar. Bunlar, Ulusal Referans Noktası, Avrupa'daki Eğitim konusunda Bilgi Ağı (Eurydice), Mesleki- Teknik Öğretmenler ve Eğitici Ağı (TT NET), Avrupa Komisyonu İstatistik Dairesi (EUROSTAT) ve EUROPASS uygulamalarıdır. AB düzeyinde etkin olan bu makamlar tarafından yürütülen çalışmalar, uyum ve sistem gelişimi konusunda Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı'nın istekliliğini ve

hızını göstermektedir. Üstelik uluslararası maddi kaynakların yanı sıra ulusal bütçe tarafından da yürütülen projeler reformlar konusunda kararlılığı göstermektedir (MEBGEB, 2006).

Hem Avrupa Birliği hem de Dünya Bankası tarafından, temel öğretim, orta öğretim ve mesleki eğitim-öğretim gibi eğitim sisteminin alt sektörlerinin modernizasyonu amacıyla 1990'lardan bu yana hibe desteği verilmektedir. Genel olarak, bu programlar öğretim programının, ders kitabının veya modül gelişiminin gözden geçirilmesini, öğretmen ve müdür eğitimini, mesleki ve eğitim standartların geliştirilmesini, ekipman tedarikini ve binaların yapımını kapsamaktadır (MEBGEB Proje Fişi, 2006).

3 Ekim 2005 tarihinde tam üyelik müzakerelerinin başlamasıyla birlikte, Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerde yeni bir döneme girilmiştir. Avrupa Birliği müktesabatına uyum çerçevesinde, Türkiye'de karar verici kurumlar AB perspektifine yönelik olarak programlarını yeniden düzenlemektedir (MEBGEB, 2006). Türk Millî Eğitim Sistemi'ne MEB tarafından yapılan "Şûra" lar ve DPT tarafından hazırlanan Kalkınma Planları en fazla etki eden araçlar olarak dikkati çekmektedir. Özellikle 17. Milli Eğitim Şûrası ile Dokuzuncu Kalkınma Planı'nda AB'ye vurgu yapılmıştır (TTKB 17. Milli Eğitim Şûrası, 2006; 9. Kalkınma Planı, 2006).

Eğitimde Reform

İnsanların gelişmesinde olduğu gibi toplumların gelişmesinde de sonraki olaylarla önceki olaylar arasında doğrudan ilişki söz konusudur. Bu ilişki kesin bir sebep-sonuç ilişkisi olmasa da toplum hayatında olayların meydana gelmesinde, toplumun bir önceki yaşatılılarının rolü olduğu muhakkaktır. Bu açıdan bakıldığında 20. yüzyıl kendisinden önceki dönemlerde başlamış olan sosyal ve siyasal olayların bir bakıma sonuçlarının alındığı bir yüzyıl olmuştur denebilir (Oktay, 2010).

Yirminci yüzyıldan 21. yüzyıla girerken; büyük imparatorluklar yerini ulus devletlere bırakmış ve Türkiye'de Osmanlı Devleti yerine

ulus egemenliğine dayalı Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Birleşmiş Milletler Teşkilatı kurularak "İnsan Hakları Bildirgesi" hazırlanmıştır. İnsan hakları sözleşmesinin uygulanması, eğitimi belirli sınıfa ait ayrıcalıklı bir hak olmaktan çıkarıp, herkes için gerekli bir insan hakkına dönüştürdü. Batı toplumlarında tarımdan sanayiye geçişle birlikte değişen ekonomik ve sosyal yapı sorunları dikkati çekerken, Türkiye'de devletçi bir ekonomik yapıdan serbest piyasa ekonomisine geçişin sancıları başladı (Oktay, 2010). 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Avrupa şehirlerinde yaygınlaşmaya başlayan okulun varlık nedeni eğitimin bir insan hakkı olduğu düşüncesi ve sanayi için uygun işgücü yetiştirme ihtiyacı idi (Çağlar, 2010).

Türkiye Cumhuriyeti, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da Osmanlı Devleti'nden politikalarını etkileyecek önemli bir miras devralmıştır. Bu mirasın en önemli boyutu, geriye Tanzimat'tan sonra gelişen Batı tipi bir eğitim sistemi bırakmasıdır. Cumhuriyetin eğitim devrim ve reformları bu yapı üzerine gelişmiştir (Öztürk, 2009).

Cumhuriyetin ilk başlarında çoğunluğu köyde yaşayan bir nüfusa ve tarıma dayalı bir toplum iken Türkiye bugün çoğunluğu şehirlerde yaşayan ve sanayileşme çabası içinde olan bir ülke durumundadır. Teknoloji sayesinde bilgiye ulaşma yolları kolaylaşmış ve çok bilen insan tipi yerini bilgiye kolay ulaşabilen insana bırakmıştır. Eğitim ortamında otoriter ilişkiler yerini kişiler arası karşılıklı etkileşime açık demokratik yaklaşıma bırakmıştır. Eğitimin içeriği gündelik hayatla daha içiçe girmiş ve bilgiyi araç olarak kullanma yönelimi artmıştır. Uluslararası alanda demokratikleşme çabaları artmış, ülkeler kendi kültürel geçmişlerini çocuk nüfusunun genel nüfusa oranı, eğitimle kalkınma arasındaki ilişkiye verdikleri önem ve ekonomik imkanlar ölçüsünde uluslararası sözleşmeler ve kendi anayasalarının öngördüğü şekilde temel bir insan hakkı olarak kabul edilen eğitimi zorunlu hale getirerek devlet imkanlarıyla her vatandaşa eğitim verilmesine çalıştılar (Oktay, 2010). Türk Eğitim Sistemi Cumhuriyet'in ilanından bu yana ilköğretimden yükseköğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime her

alanda nicel ve nitel önemli gelişmeler kaydetmiştir. Bununla beraber her iki boyutta da öngörülen hedeflere tam olarak ulaşamamıştır. Fakat bu hedeflere ulaşma yolunda çabalar sürmektedir (Öztürk, 2009).

20. yüzyıldan bir sonraki yüzyıla aktarılan değerlere bakıldığında özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, hayat boyunca eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim sayılabilir. Bunları etkileyen unsurlar olarak; ekonomi, nüfus ve demokrasi de dikkat çekilmelidir (Oktay, 2010).

Eğitim açısından küreselleşme; birbiri ile bu kadar yakın ilişki içinde bulunan dünya toplulukları arasında rahatça dolaşabilecek, çalışabilecek hatta farklı ortamlarda yaşayabilecek insan yetiştirme şeklinde tanımlanabilir. Yeni okul, öğrenme ortamı olarak tüm çevresini kullanan, öğrencilerin ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitimden yaralanabileceği bir ortam olacaktır. Böylece eğitim zaman, mekân ve programlar yönünden sınırsız denebilecek bir düzeye ulaşması beklenmektedir (Oktay, 2010). Eğitim sistemlerinin soğuk savaş sonrası/küreselleşme gelişmeleri bağlamında daha çok birey yönelimli insan hakları, demokratik yeni değerler ve bilgiler üretecek şekilde yapılanmaları gereği ortaya çıkmıştır (Hesapçioğlu, 2010).

Her insanın en iyi kendi dilinde düşündüğü, düşünce ve dilin birbiri ile ilişki içinde geliştiği bilimektedir. Çok dilli ve çok kültürlü yapıdan insanın kendi dilinden ve kültüründen uzaklaşması anlamına gelmemelidir. Bugün, kültürlerin birbirinden farklılığı kabul edilmekte ve başka kültürleri yakından tanımanın yaratacağı zenginlik önemsenmektedir (Oktay, 2010). 21. yüzyılda insan hayatı boyunca bir tek mesleği sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Teknolojik imkânlar uzaktan öğrenme süreçleriyle beraber bazı yeneklerini keşfetme olanağı sunmaktadır. İnsanların bilgiyi öğrenme ve meslek sahibi olma istekleri okul süreçlerinin dışına çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında hayat boyu eğitim, erken dönemdeki programlı örgün eğitim bir alternatif olmaktan çok, örgün eğitimle eksik kalanların veya yetersiz verilenlerin

daha sonra bireylerin kendi istekleriyle yeniden kazandırılmasıdır (Oktay, 2010). Eğitimde bilişim teknolojilerinde görülen hızlı değişim gerek bilgiyi öğrenme gerek bilgiye ulaşmak açısından öğretmen ve okulu tek alternatif olmaktan çıkarmıştır. Binlerce yıldır okul-öğretmen-öğrenci üçgeni içinde varlığını sürdüren eğitim-öğretim yeni teknolojilerin hayata katılmasıyla çok yönlü ve çok kanallı yeni alternatifleri kullanmak durumunda kalmaktadır (Oktay, 2010). 20. yüzyılın ilk yarısında okulun görevi açık olarak; okuma- yazma, matematik öğretmek, dünyayı tanıtmak ve iyi vatandaş yetiştirmektir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, çok kültürlülük okulların gündeminde değildi (Schlechty, 1990; Akt. Çağlar, 2010).

Eski Doğu uygarlıklarında olduğu gibi Eski Yunan'da da özellikle İsparta ve belirli bir döneme kadar Atina'da çocuk ve gençler daha çok toplumun onlardan bekledikleri gibi yetiştiler. Zaman içinde Atina'da Sofistlerin ortaya çıkışını hazırlayan nedenler sitedeki eğitimde devlet önceliğini birey yönünde değiştirmiştir. Çocuğun doğasının eğitimde önemsenmesi gerektiğini belirten Rousseau Emil adlı eserinde özetle; eğitim çocuğun tabiatını dikkate almazsa doğallıktan uzaklaşır ve yaşadığı dönemin Fransa'sını bu görüşlere uymamaktan kaynaklı toplumun kendine yabancılaştığını ve doğallıktan uzaklaştığını iddia eder. Öğrenen merkezli eğitim yalnızca kişilere öğrenmek istediklerini seçme hak ve sorumluluğunu vermekle kalmaz, aynı zamanda bireyin kendisine en uygun yöntemlerle öğrenme etkinliğine katılımını da sağlar (Oktay, 2010). Yaşam koşullarının giderek artan karmaşıklığı aynı zamanda geleneksel kuralların meşruluk kaynaklarını da zayıflattı. İşbölümü ve teknolojik gelişme insanların karşılıklı bağımlılığını demokrasinin bir koşulu olarak gittikçe arttırmaktadır. Paradoksal bir şekilde bu bağımsızlık bireyselleşme sürecinin birincil nedenidir (Hesapçioğlu, 2010).

Çok kanallı eğitimin de gerekli alt yapı oluşturulmak açısından başlangıç maliyetinin klasik eğitimden daha yüksek olacağı bilinmektedir. Ayrıca eğitimde kullanılan teknolojinin bakımı ve

güncelleştirilmesi de ayrı maliyet gerektirmektedir. Bu nedenle böyle bir eğitim yaklaşımı benimsendiğinde ulusal ve uluslararası kaynaklardan daha çok eğitime pay ayrılması beklenmektedir. Bu yatırımlar çok maliyetli de olsa "nitelikli insan yetiştirme" yolunda yapılacak harcamaların topluma uzun vadede geri dönüşümünün büyük olacağı bilinmektedir (Oktay, 2010).

TEDP, MEGEP ve MTEM'in Eğitimsel Arka Planı

Geçmiş on yıllarda eğitim politikalarının değişmesinde dramatik değişimler tecrübe edinildi. Bu değişimlerin temel dayanakları küreselleşme ve globalleşme sayılabilir (Rinne, 2008, Akt; Gür, 2011). Küreselleşme, ekonomik rekabet ve globalleşme eğitime dair ekonomik bakışı acilen gündeme getirdi (Grek, 2009, Lings 2005, Akt. Gür, 2011). DB, AB ve OECD gibi ulus-üstü kuruluşlar kredi ve borç vererek, bağış ve hibelerde bulunarak, raporlar ve analizler yayımlayarak, karşılaştırmalı göstergeler ve puan tabloları hazırlayarak eğitim reformlarına ilişkin sürekli bir gündem oluştururlar (Domenech and Mora-Ninci, 2009; Steiner-Khamsi, 2004b; Akt. Gür, 2011).

Uluslararası kuruluşların etkinliğinin artması, krediler, hibeler, projeler, hazırlanan raporlar ve karşılaştırmalı tablolar ülkelerin eğitim sistemlerinde zorunlu olarak aynışmaya neden olmamaktadır. Çünkü eğitimsel aktarım politik kültürel ve ekonomik bağlam içinde yorumlanmakta ve biçimlenmektedir (Steiner-Khamsi, 2004b, s. 201; Akt. Çelik, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemi ile ilgili plan ve projelerini bazı temel unsurlara bağlı olarak yapmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin dayanakları şunlardır: Atatürk'ün eğitim düşüncesi, anayasalar, Milli Eğitim Temel Kanunu, Hükümet ve eğitim programları, eğitim şuraları ve Avrupa Birliği müktesabı (Öztürk, 2009). Bunlara ilaveten; kalkınma planları ve stratejik planlar da ayrıca önemli dayanak noktalarıdır.

1996 yılında düzenlenen XV. Milli Eğitim Şurası, hazırlanan Yedinci Kalkınma Planı (1996-2000) ve 15 Yıllık Eğitim Ana Planı, Türkiye'yi 21. yüzyıla hazırlamak, eğitimin kalitesini geliştirmek, AB ve gelişmiş ülkelerin düzeyine çıkarmak için çok yönlü ve geniş kapsamlı eğitim reformlarının yapılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. 1990'lı yıllarda Türkiye'de okuma yazma oranlarının, okullaşma oranlarının ve sürelerinin AB ülkeleri ve gelişmiş ülkelere göre oldukça düşük olması, eğitim sisteminin yapısal en önemli sorunu olarak tanımlanmıştır. Çünkü eğitim ve gelişme, eğitim ve nitelikli işgücü, eğitim ve Türkiye'nin daha rekabetçi olması arasında doğrudan ilişki kurulmuştur. Eğitim göstergelerinin düşük olması ülkenin gelişmesi ve kalkınması, bilgi toplumuna ve küreselleşme sürecinden geri kalmasına neden olacağı vurgulanmıştır (DPT, 2011, MEB, 2012, Çelik, 2012).

1990'lı yıllarda Türkiye'de eğitim sisteminin hem göstergelerini hem de kalitesini geliştirmek konusunda ciddi bir talep vardı. Okullulaşma oranları, süreleri, okuryazarlık oranları, okulların fiziksel ve teknolojik imkânları AB ve gelişmiş ülkelere göre oldukça düşüktü. Örneğin, 1997 yılında, ilköğretimdeki okullaşma oranı % 84,74; erkek çocukları için %90,25; kız çocukları için ise %78,97'dir (MEB, 2011).

Türkiye'deki sistemin büyüklüğünü gösteren veriler, örgütün etkili ve Avrupa sistemleriyle uyumlu olması için yeniden yapılandırılmaya ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve Acil Eylem Planı, tüm düzeylerde eğitime erişimi genişletmeyi ve bütçe dağılımını arttırmayı amaçlamaktadır. 2004'te dağılım, ulusal bütçenin %8.53'üne ve gayri safi yurtiçi hâsılanın (GSYİH) %2.30'u iken; 2009'da ulusal bütçenin %10.64'üne ve gayri safi yurtiçi hâsılanın %2.51'ine ulaşmıştır. Buna karşın Türkiye, eğitime tüm AB ülkelerinden daha az kaynak harcamaktadır. AB ülkelerinde eğitim için harcanan para GSYİH'nin ortalama %5,5- 6,0'ını oluşturmaktadır. Buna karşın Türkiye'de okullaşma oranınının 2023'te ilk ve orta öğretimde %100'e ve üniversite öğretiminde %50'ye ulaşması öngörülmektedir (MEB İstatistikleri, 2011; Tuzcu, 2006).

Yatay ve dikey geçişlere imkân tanıyacak esnek yapının sağlanması için; Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1963-1967], Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı [1973-1977], Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı [1990-1994], Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1996-2000], Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [2001-2005], Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı [2007-2013], 14. Şûra [27-29 Eylül 1993], 15. Şûra [13-17 Mayıs 1996], 16. Şûra [13-17 Kasım 1999], 17. Şûra [13-17 Kasım 2009], 58.Hükümet Acil Eylem Planı ve Programı ve 59.Hükümet Programı'nda mesleki eğitim ile ortaöğretim arasındaki oranlardan yola çıkarak mesleki eğitimin genel eğitim içinde artırılması gerektiği vurgulanırken aynı zamanda ortaöğretim kurumlarının kendi içinde ve yaygın eğitimle yatay ve dikey geçişlere imkan tanıyacak esnek bir yapıya kavuşturulması için gerekli düzenlemelerin yapılması hedeflenmiştir (DPT, 2011; MEB, 2012; 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003; 59. Hükümet Programı, 2003).

Okul türü yerine program türünü esas alan bir yapının sağlanması için; Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [2001-2005], Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı [2007-2013], 16. Şûra [13-17 Kasım 1999], 17. Şûra [13-17 Kasım 2009] ve 60.Hükümet Programı'nda, okul türlerinin örgün eğitim ve uzaktan eğitimi kapsayacak şekilde Genel Akademik Liseler ve Mesleki ve Teknik Liseler olarak yapılandırılması ve bu liselerin açılımlarının uzmanlardan oluşacak bir kurulca belirlenmesi gerektiği kararı alınmıştır (DPT, 2011; MEB, 2012; 60. Hükümet Programı, 2008).

Meslek standartlarına dayalı sınav ve belgelendirme sisteminin oluşturulması Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1979-1983], Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1996-2000], Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı [2007-2013], 15. Şûra [13-17 Mayıs 1996], 58. Hükümet Programı, 59. Hükümet Programı, 60. Hükümet Programı ve 16. Şûra [13-17 Kasım 1999]'nda örgün ve yaygın mesleki-tekni eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesine, meslek standartları ve sertifikasyon sistemi üzerinde yapılan çalışmaların tamamlanmasına, okul ve iş

hayatı ilişkilerinin geliştirilmesine, temel bilgi ve beceriler ile yeni teknolojilerin okulda verilmesine ve uygulamanın işyerlerinde yapılmasına ve hizmetiçi eğitime önem verilmesine karar verilmiştir (DPT, 2011; MEB, 2012; 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003; 59. Hükümet Programı, 2003; 60. Hükümet Programı, 2008).

Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planında [2007-2013]; meslek standartlarına dayalı yeterliliklerin geliştirilmesi, belgelendirilmesi, belge ve eğitim veren kuruluşların akreditasyonu gibi temel işlevleri içeren Ulusal Mesleki Yeterlilik Sistemine ilişkin çalışmaların tamamlanacağı ve bu sisteme duyarlı bir mesleki eğitim yapısının geliştirileceği vurgulanmıştır. "Mesleki ve teknik eğitimde sistem bütünlüğü esasına dayalı modüler tabanlı yapıdaki eğitim programları uygulanmalı, alan ve dal eğitimine önem verilmeli, modüllere göre belgelendirme sistemlerine geçilmelidir" denerek modüler sistemi önerilmiştir (DPT, 2011). Söz konusu modüler tabanlı sistem 2005-2006 eğitim-öğretim yılından beri uygulamaya konulmuştur. Ancak ölçme ve değerlendirme sisteminde herhangi bir değişiklik yapılmayarak klasik değerlendirme sistemi uygulanmaktadır. Bu yönüyle modüler tabanlı sistemin bir tarafı eksik uygulanmaktadır.

Zorunlu eğitim süresi bağlamında; Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1996-2000], Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [2001-2005], Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı [2007-2013], 16. Şûra [13-17 Kasım 1999] ve 17. Şûra [13-17 Kasım 2009] da Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu temel eğitim süresi 9-12 yıl arasında olduğu, ülkemizde de zorunlu temel eğitim süresinin artırılması yönünde çabalar olmasına rağmen, bu eğitimin sekiz yıla ancak çıkarılabildiği, eğitimin her kademesinde fiziki altyapı ve insan gücü altyapısı eksiklikleri tamamlanarak, zorunlu temel eğitimin 12 yıla çıkarılması gerektiği, eğitim sisteminin temeli olarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılacağı, hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğreten, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, fırsat eşitliğini gözeten, yatay ve dikey geçişlere imkan veren, piyasa meslek standartlarına

uygun, üretime dönük eğitime ağırlık verileceği ifade edilmektedir (DPT, 2011; MEB, 2012; 58. Hükümet Acil Eylem Planı, 2003; 59. Hükümet Programı, 2003; 60. Hükümet Programı, 2008).

1999 yılına kadar kalkınma planları, hükümet programları ve şûra kararlarında yer alan, mesleki ve teknik eğitimle ilgili yapılması gereken reform niteliğindeki tüm kararlara 16. Şûra'da geniş olarak yer verilmiştir. Ayrıca bu kararların hayata geçirilmesi için ilgili mevzuatta değişiklik yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir (MEB, 2012). 16. Şûra'da "Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme" kararı yer almıştır. Ancak Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri kapatıldığı için bu alandaki öğretmen ihtiyacı, teknoloji fakültelerinden mezun olan öğrencilerin pedagojik formasyonu sağlanarak karşılanması kararlaştırılmıştır. Yine 16. Şûra'da alınan "Mesleki ve Teknik Eğitimde Sınavsız Yükseköğretime Geçiş" kararı gereği sınav sisteminin kademeli olarak kaldırılması öngörülmüştür.

MEB'in hazırladığı bir çalışmada özetle; Türkiye'nin dünya konjoktüründeki yeri, uluslararası düzeyde yürütülen eğitim çalışmaları, kalkınma planları ve ulusal programda yer alan ilgili tedbirler gereği, Türk Eğitim Sistemi'nin Avrupa Birliği eğitim normlarına uyumunun kaçınılmaz olduğu vurgulanmaktadır. Eğitimde AB standartlarına kısa sürede ulaşılabilmesi için öğretim programları hazırlanırken; AB ülkeleri arasında mal, hizmet ve kişilerin serbest dolaşımı ilkeleri dikkate alınarak AB ülkelerinin eğitim sistemleri ve öğretim programlarının Türk eğitim sistemi ve öğretim programlarıyla karşılaştırılarak ulusal çıkarlar korunacak şekilde; Avrupa Birliği'nden sağlanacak kredi ile; TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin hazırlandığı vurgulanmıştır (MEB, 2002).

TEDP, MEGEP ve MTEM'in hazırlık çalışmaları Türkiye'de önemli kanun değişikliklerinin sonrasına denk gelmiştir. 16 Ağustos 1997 Tarihinde 4306 sayılı kanunla Türkiye'de zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılmıştı. Bu kanunun getirdiği mali yük MEB bütçesinin yanında bazı alanlarda uluslararası finansman arama yoluna gidildi. Bu amaçla Temel Eğitime Destek Programı yoksulluğu azaltma perspektifiyle

eğitim seviyesini arttırarak en dezavantajlı kırsal, Őehirsel b6lgeler ve gecekondularda n6fusun yaşam koŐullarını geliŐtirerek halen temel eğitimin dışında kalan çocuklar, gençler ve yetişkinlerin kapsama alınmasını amaçlamaktadır (TEDP Başlangıç Raporu, 2002-2007).

T6rkiye'de mesleki eğitim birçok y6n6yle tartiŐmaların odağında olan konulardan biridir. Son d6nemlerde iş başına gelen b6t6n h6k6metlerin de g6ndeminde olması bunu g6stermektedir. Mesleki eğitim konusunda uzun yıllar taraflar arasında tartiŐması yapılan konular vardır. Bunlardan biri de MEB'in yetiştirdiği meslek elemanlarının sanayide karşılığı olup olmadığı hakkındadır. Devlet adına mesleki eğitim ve 6đretimden sorumlu kurum olan MEB'in yetiştirdiği meslek lisesi 6đrencileri ile ilgili bu 6đrencilerin mezun olduğunda çalışacakları sekt6r arasında bir tartiŐma yaşanmaktadır. Bu tartiŐmaların odaklandığı noktalardan biri, meslek lisesi mezunlarını istihdam eden sekt6r6n, MEB'in mezun ettiği mezunların kendilerine uygun olmadığını iddia etmesidir. İkincisi, sekt6r6n MEB'in kendilerinin ihtiyaç duyduğu elemanlar yerine, kendi istediği elemanları yetiŐtirdiđini iddia etmesidir. 66nc6s6, sekt6r6n MEB'in mesleki eğitim ve istihdam konularında kendileri ile işbirliği yapmadığını ileri s6rmesidir. D6rd6nc6s6, T6rkiye'de mesleki eğitim sisteminin Avrupa Birliği ile uyumlu olmamasıdır. Beşincisi ise T6rkiye'de mesleki eğitimin çok başlı bir yapıya sahip olmasıdır.

MEGEP yukarıda sayılan konuların tartiŐılması için uygun bir ortam sağlamıştır. Mesleki eğitim 6zerine yapılan tartiŐmaların hangi zeminde ve hangi 6l6lerle tartiŐılacađı konularını 6zm6Őt6r. Avrupa Birliğinin mesleki eğitim konusundaki tecr6besi bu konuda 6nemli bir kıyaslama aracı sayılmıştır. Fakat bunun sonunda T6rkiye'ye 6zg6 bir sistemin oluşturulması esas alınmıştır.

Sonuç olarak kalkınma planları, Ő6ra kararları ve h6k6met programları kararları doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde mod6ler eğitimin yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna g6re; sistemde programlar, diploma ve çeşitli sertifikalara g6t6r6lecek Şekilde, geniş

tabanlı ve modüler esasa göre düzenlenmeli; bu düzenlemelerde, gerekli koşulları karşılamak kaydı ile yatay ve dikey geçişler, program bütünlüğü içinde, lisansüstü eğitimi de kapsayacak bir perspektifle ele alınması önerilmektedir. Ülke genelinde ve Avrupa Birliğinde geçerli olabilecek yeni bir "sertifikasyon" sistemi oluşturulması belirtilmektedir (DPT, 2011; MEB, 2012; 60. Hükümet Programı, 2008).

Avrupa Birliği Finansmanlı Milli Eğitim Bakanlığı Projeleri

2010-2011 yılı MEB istatistiklerine göre, MEB 46.287 okul ve kurumu, 743.564 öğretmeni ve toplam 16.845.528 öğrenci sayısı ile birçok ülke nüfusundan daha kalabalık bir bakanlıktır. Bu durum eğitimi, Türkiye için diğer ülkelere oranla daha önemli, daha zor hale getirmektedir. Bu kadar büyük bir kesime hitap eden MEB, ülkenin eğitim taleplerini karşılamak için büyük bir kaynağa ihtiyaç duymaktadır. MEB, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için genel bütçeden son yıllarda görece en büyük payı almakla birlikte, Dünya Bankası ve AB gibi kuruluşlardan kredi ve hibe alma yoluna da gitmektedir. AB eğitim projelerinin temel amacı, Türkiye ve Avrupa Birliği eğitim politikalarını uyumlu hale getirmektir (MEB İstatistikleri, 2011).

Aşağıda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Birliği tarafından finanse edilen eğitim projelerinin hazırlanması, koordinasyonu ve yürütülmesinden sorumlu birim olan Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda tamamlanan, devam eden ve başlayacak Avrupa Birliği, Dünya Bankası ve Avrupa Yatırım Bankası kaynaklı projelere ilişkin bilgiler verilmiştir (PKMB, 2011). 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile uluslararası projelerin yürütülmesi görevi MEB'in ilgili birimlerin sorumluluğuna verilmiştir. Örneğin mesleki eğitim ile ilgili projeler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, yaygın eğitimi ilgilendiren projeler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, özel eğitimi ilgilendiren projeler Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü, okul öncesi ve temel eğitimi ilgilendiren projeler Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün projelerden sorumlu grup başkanlıkları tarafından yürütülmektedir. İlgili kanun ile bağımsız bir birim olarak faaliyet

gösteren Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile birleşerek Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı'na dönüştürülerek yürütülen bütün projelerin koordinasyonundan sorumlu olmuştur (Resmi Gazete, 2011).

Tamamlanan Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri şunlardır:

1. Temel Eğitime Destek Programı (TEDP),
2. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP),
3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM),
4. İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP),
5. Millî Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Geliştirilmesi Projesi (MEBGEP).

Devam eden Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri şunlardır:

1. Milli Eğitim Bakanlığının İstatistik Kapasitesinin Güçlendirilmesi
2. Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi
3. Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
4. Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi-1
5. Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi
6. Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması Projesi-1
7. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi-1

B aşlayacak olan Avrupa Birliği finansmanlı eğitim projeleri ise şunlardır:

1. Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Projesi-2
2. Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması Projesi-2
3. Çocuklara Yönelik Şiddetle Mücadele Projesi
4. Eğitimde Cinsiyet Eşitliğinin Desteklenmesi Projesi
5. İlköğretimde Devamsızlık ve Okul Terklerinin Önlenmesi Projesi

6. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi-2

Milli Eğitim Bakanlığı'nın AB finansmanlı eğitim projeleri, çeşitli belgeler çerçevesinde yürütülmüştür. Bu belgeler iki başlık altında değerlendirilebilir. Birinci gruptaki belgeler AB finansmanlı eğitim projeleri hazırlanırken başvuru, referans niteliğindeki belgelerdir. Bu belgeler aşağıda sıralanmıştır (PKMB, 2011):

- Katılım Ortaklığı Belgesi
- Avrupa Birliği İlerleme Raporları
- Ulusal Program
- Devlet Planlama Teşkilatı Kalkınma Planları
- Tarama Süreci Raporları
- Çok Yıllı Göstergesel Planlama Dokümanı (MIPD)
- MEB Stratejik Çerçeve Belgesi
- MEB Şûra Kararları

İkinci gruptaki belgeler ise tamamlanan AB eğitim projelerinin uygulanması ve sonucunda ortaya konulması gereken belgelerdir. Bu belgeler de şu şekilde sıralanabilir (PKMB, 2011):

- Mantıksal Çerçeve (Logframe)
- Proje Durum Analiz Raporu
- Proje Politika ve Strateji Raporu
- Proje Final Raporu
- Yeşil Belge (Green Paper)
- Beyaz Belge (White Paper)
- Etki Araştırmaları
- Sonuç ve Değerlendirme Raporları

Bu raporlara bakarak projelerin hazırlık aşaması, projelerde öngörülen varsayımlar ve riskler, uygulamada karşılaşılan sorunlar, bileşenler bazında ve genelde sonuçlar değerlendirilebilir. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen eğitim projelerinden tamamlanan Temel

Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitimin G¼c¼lendirilmesi Projesi, Mesleki Eğitimin Modernizasyonu Projesi ve Eğitim ereve projeleri için 2002 yılından beri 319 milyon dolar harcanmıştır. Bu kaynaklarla eğitim programları ve materyaller yenilenmiş, 362.953 kişi hizmet içi eğitim seminerlerine ve çalıştaylara katılmış, 165.056 bilgisayar; donatım, bilgisayar ve ekipman adı altında dağıtımı yapılmış, 250 milyon dolar okul ve benzeri inşaat yapımları için kullanılmıştır. Ayrıca, AB projeleri kapsamında; 2.219 kişi yurt dışı çalışma ziyaretlerine katılmış, dokuz politika ve strateji belgesi hazırlanmış, 28 ulusal ve uluslararası konferans d¼zenlenmiř ve dokuz eğitim araştırması yapılmıştır. AB projelerinin etkileri ve katkıları elbette bunlarla sınırlı değildir. Avrupa Birliği, T¼rkiye'de eğitim politikalarının oluşturulmasında 2000 yılından beri ¼zellikle araştırma konusu olan ¼ proje ile etkili bir akt¼r olarak rol almaktadır. Bu bağlamda AB'nin 2000'li yıllarda eğitim konusunda T¼rkiye'ye en y¼ksek tutarda kredi verdiği s¼ylenebilir (PKMB, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı b¼nyesinde tamamlanan ve değerlendirmeye tabi tutulacak olan AB eğitim projeleri şunlardır:

- Temel Eğitime Destek Programı (TEDP),
- Mesleki Eğitim ve ¼đretim Sisteminin G¼c¼lendirilmesi Projesi (MEGEP),
- Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM).

TEDP, MEGEP ve MTEM Projeleri'nin Yasal Dayanakları

Aşağıda TEDP MEGEP ve MTEM Projeleri'nin yasal dayanakları, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda hazırlanan bilgi notlarından derlenmiştir.

Program Bütünlüğü ve Modüler Yapıya Geçiş Bağlamında Yasal Dayanaklar

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı [1973-1977], Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [1996-2000] , Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı [2001-2005], Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı [2007-2013], 15. Şûra [13-17 Mayıs 1996], 16. Şûra [13-17 Kasım 1999] ve 60. Hükümet Programı'nda tüm meslekî ve teknik okullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim birliği sağlanacağı, özel durumları olanların dışında, mesleki teknik okulların eğitim süreleri ve genel ve kültürel eğitim programlarında eşitlik ve birlik sağlanacağı vurgulanmıştır. Özellikle Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı [1973-1977]'nda zorunlu temel eğitim süresini bitirenler için çeşitli sürelerde ve modüler biçimde, hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında verilmesi planlanan meslek eğitimlerine yönelik kararlar alınmıştır (DPT, 2011; MEB, 2012; 60. Hükümet Programı, 2008).

Eğitim programlarının gözden geçirilmesi çerçevesinde, mesleki eğitimin işgücü piyasasındaki gelişmelere cevap verecek esnekliğe kavuşturulması amacıyla modüler sisteme geçilmesine yönelik çalışmalara sosyal tarafların katılımıyla başlanması, işgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitimin esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdam ile işgücü verimliliğinin artırılması için yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilmesi kararları alınmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde modüler, bireysel öğrenmeyi ön plana çıkaran, kademeler arasındaki yatay ve dikey geçişlerde esnek bir yapı oluşturulacak, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim, program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürülecek, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verileceği belirtilmiştir (DPT, 2011).

Bundan sonraki bölümde TEDP, MEGEP ve MTEM'in amaç, uygulama, sonuç ve sürdürülebilirlik yönlerinden tanıtımı yapılacaktır.

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)

Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Komisyonu tarafından 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan ve uygulamalarına 11 Eylül 2002 tarihinde başlanan beş yıl süreli 100 milyon Avro hibeli bir programdır. Bu miktarın tamamı Avrupa Birliği Akdeniz Fonu'ndan (MEDA) sağlanmıştır.

2002 ile 2007 yılları arasında beş yıl süreyle yürütülen Temel Eğitime Destek Programı'nın bütçe dağılımı; satınalma 4,6 milyon avro, eğitim 17,7 milyon avro, inşaat 75,7 milyon avro şeklinde gerçekleşmiştir. Projede 270 yerli ve 86 yabancı olmak üzere toplam 356 uzman görev almıştır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007: TEDP, Nihai Raporu, 2007; TEDP, Strateji Raporu, 2007, Temel Eğitime Destek Programı, 2007).

TEDP'in Genel Amacı

Projenin amacı, Türkiye'de yoksulluktan en fazla etkilenen kırsal alanlar ile kentlerin gecekondü bölgelerinde temel eğitimin dışında kalmış kız çocukları, yetişkinler ile risk altındaki çocukları eğitime kazandırmaktır (TEDP, Nihai Raporu, 2007).

Bağlam. TEDP iki bölümden oluşmaktadır: "Soyut" bileşen ve "somut" bileşen. Soyut bileşen, ulusal düzeyde yenilikçi gelişmeleri destekleyen eğitim kalitesini, konularını, öğretmen eğitimini, yönetim ve organizasyonu, yaygın eğitim ve iletişimi kapsamaktadır. İl düzeyinde ise pilot uygulama materyallerinin yanı sıra kapasite geliştirme ve mesleki gelişim uygulamalarına destek verilmiştir. Somut bileşen, inşaat ve satın alma ve donanım faaliyetlerinden oluşmaktadır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007: TEDP, Nihai Raporu, 2007; TEDP, Strateji Raporu, 2007).

TEDP, Türkiye'de genel anlamda eğitimin geliştirilmesi için (özelde seçilmiş illerde ve bölgelerde) mevcut ulusal stratejiler kapsamında planlanmıştır. Bu proje MEB'i 1997'de Temel Eğitim'in

süresini beş yıldan sekiz yıla çıkarmayı amaçlayan Temel Eğitim Reformu'nu gerçekleştirmede desteklemeyi amaçlamaktadır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.1, 10; TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 19).

2002 yılının Eylül ayı içerisinde başlatılarak 2007 yılının Ekim ayında sona eren TEDP'in genel amaçları aşağıda verildiği gibidir: a) Temel eğitime erişimin ve devamın artırılması (kız çocuklarına özel önem verilecek şekilde) ve kırsal kesimdeki 12 ilde, kentsel alanların dezavantajlı alanlar ile göç alan yerlerdeki eğitim sisteminin dışında kalmış popülasyon gruplarının (okur yazar olmayan kadınlara ve sokak çocuklarına önem verilmesi suretiyle) ihtiyaçlarını karşılamak suretiyle eğitim kalitesinin artırılması; b) örgün ve yaygın eğitime erişimin ve devamın geliştirilmesi ve örgün ve yaygın eğitimin kalitesinin öğretim ve öğrenimle ilgili ulusal standartların güçlendirilmesi yoluyla geliştirilmesi. c) Proje; temel eğitim yaşına gelmiş çocukların tamamını, okur yazar olmayan ebeveynleri (özellikle 35 yaş altı anneleri), öğretmenleri, okul yöneticilerini, eğitim müdürleri ve müfettişleri gibi öncelikli proje fayda sahiplerinin eğitimine destek veren kişileri hedef almaktadır. Söz konusu proje; özellikle kız çocuklarının eğitiminin önemi ve bu yöndeki farkındalığın artırılması yönünde 80.000 aileye ulaşmıştır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.1).

TEDP'in Türkiye'de kaliteli eğitimi sağlamak açısından çok çeşitli inisiyatifleri içeren karmaşık yapıda bir proje olduğu görülmektedir (TEDP Başlangıç Raporu, 2002-2007, c. 2, Ek. E.6, 1). Genel anlamda bakıldığında TEDP; merkezi düzeyde kapasite oluşumuna ve reforma odaklanmakta olup eğitime erişimin artırılmasını ve eğitim kalitesinin geliştirilmesini hedeflemektedir (Temel Eğitime Destek Projesi, 2007). Diğer hedefi; Türkiye'nin temel eğitim reformunun 12 dezavantajlı ilde yerinden yönetilmesini sağlamaktır. Bu iller, Adıyaman, Ağrı, Ardahan, Bayburt, Bingöl, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Muş, Sakarya, Şanlıurfa ve Siirt'tir. Bunun yanında Adana, Antalya, Bursa, İstanbul ve Mersin illerinde (yoğun göç alan beş ilde) yaygın eğitimin desteklenmesini

amaçlamaktadır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007). TEDP'in beş bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: "Eğitim kalitesi", "öğretmen eğitimi", "yaygın eğitim", "iletişim", "yönetim ve organizasyon"dur (Temel Eğitime Destek Programı, 2007).

Avrupa Komisyonu tarafından TEDP için hazırlanan arka plan çalışmasında mevcut durum şöyle anlatılmıştır: Türkiye orta gelir düzeyine sahip bir ülkedir; ancak 2000-2001 yıllarında yaşanan ekonomik krizler ciddi bir gerilemeye sebep olmuştur. UNDP İnsani Gelişim Endeksi'ne göre sosyal kalkınmanın ve ekonomik kalkınmanın gerisinde kaldığı, bunun da okur-yazarlık sorunları, çocuk ve anne ölümleri, sokak çocukları gibi sorunları tetiklediği düşünülmektedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,10).

UNICEF, Türkiye'de 1,5 milyon çocuğun eğitim sistemi içerisinde yer almadığını, okula devamsızlık oranının kız öğrencilerde %31,9, erkek öğrencilerde %21,2 olduğunu, ilköğretimde sınıf tekrarlama durumlarının birinci yılda %8-9, altıncı yılda ise %12,7 olması nedeni ile gerçekleşen öğrenmenin ideal olmadığını belirtmiştir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,1).

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012 verilerine göre 2002-2003 öğretim yılı Türkiye genelinde ilköğretime net kayıt oranı %90,98 (erkeklerde %94,49, kızlarda %87,34) 'dir. UNESCO istatistik verilerine göre Türkiye 2015 yılına kadar okuma yazma bilmeyen nüfus tahminlerini de içeren okur-yazarlık sorununa ilişkin verilerin gelecek yıllarda kalkması bir yana temel bir sorun haline geleceğini varsaymaktadır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,1).

Temel Eğitimde öğretme ve öğrenmenin kalitesine ilişkin kaygılar mevcuttur. Geliştirilen eğitim materyalleri mevcut öğretim tekniklerine dayanmaktadır. Genellikle kalitesi artmış bir eğitime giden yolun net bir müfredat kavramı ve o ülkenin gelecek toplumlara yönelik anlayışına dayanan sınıf alıştırma çalışmalarında değişiklik yapılmasını gerektirmektedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,1).

TEDP teknik danışmanlık ekibinin bu arka plan çalışmasına MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı özetle, Hükümetin ekonomik olarak atılımlarının GSMH'nin oranlarının düşeceği varsayımını doğrulamadığını, okur-yazarlık meselesinin sorun haline geleceği konusunda ise, Bakanlığın yaygın eğitim politikalarını ve Cumhurbaşkanlığı Genel Sekreterliği tarafından yürütülmekte olan Ulusal Eğitime Destek Projesi'nin okur-yazarlık oranını sorun olmaktan çıkaracağı cevabını vermiştir (APK, 2003). Türkiye'de 2011 yılı verilerine göre okur-yazarlık oranı kadınlarda % 91.94, erkeklerde % 98.3 ve ortalama olarak % 95.13 olarak belirlenmiştir (MEB 2011-2012 yılı istatistikleri, 2011). Bu oranlara göre okur-yazarlığın bir sorun olarak varlığını koruduğu görülmektedir.

TEDP'in Yapılanması

TEDP'in yönetim yapısının nasıl oluşturulduğuna dair başlangıç raporunda; sorumlu kurumlar olarak, yararlanıcı adına MEB, Avrupa Komisyonu adına Komisyon ve Ulusal Koordinatör olarak Hazine Müsteşarlığı belirtilmiştir (TEDP Başlangıç Raporu, c.2.Ek. E.6,19, 13). Proje'nin yürütme kuruluna ise; MEB müsteşarlığının başkanlık edeceği öngörülmüştür. Kurul, MEB üst düzey yetkilileri, program illeri temsilcileri, Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Hazine ve uygun oldukça hükümet eğitim yetkilileri, Talim ve Terbiye Kurulu, Teftiş Kurulu, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Ulusal Öğretmenler Kurulu ve Temel Eğitim Reform Komitesi, diğer devlet birimleri, özel sektör, sendikalar, diğer bağış yapanlar ile sosyal ortaklardan temsilcilerden oluşmuştur. Avrupa Komisyonu temsilciliği gözlemci olarak katılmıştır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 13).

TEDP, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı (PKMB) tarafından koordine edilmiş ve yürütülmüştür. Proje'nin yürütme kuruluna ayrıca, MEB birim amirleri, Dünya Bankası, AÇEV, UNİCEF, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) gibi sosyal ortaklar SHÇEK, YÖK, DPT, Hazine Müsteşarlığı ve Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü ve diğer MEB birimleri katılmışlardır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 13).

TEDP 24 ilde İl Milli Eğitim Müdürlükleri kapsamında oluşturulan İl Proje Yürütme Birimleri tarafından yürütülmüştür. Ulusal düzeydeki çalışmalar ise ilgili genel müdürlükler ve daire başkanlıkları bünyesinde oluşturulan Ulusal çalışma grupları tarafından koordine edilmektedir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 13). AB Konsorsiyumu (Carl Bro intelligent Solutions, SPAN Consultant, Cambridge Education Consultants) alanlarında sözleşmeyle çalıştırılan uzmanlarla MEB'e destek vermiştir (Temel Eğitime Destek Programı,2007, s.13). Proje'nin yürütme kurulunun nasıl çalışacağına dair usuller de belirlenmiştir. Buna göre yürütme kurulu Proje'nin stratejik yönlendirilmesinden sorumlu olacak ve önerilerde bulunacaktır. Ulusal ve il çalışma planlarını gözden geçirecektir. Yürütme Kurulu'nun en az 6 ayda bir toplanması öngörülmüştür (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 13).

TEDP'in alt yapılanmasına yönelik olarak; MEB ilgili genel müdürlükleri ve birimleri, seçilen il milli eğitim müdürlükleri ile faaliyetleri destekleyecektir. Temel Eğitimden sorumlu müsteşar yardımcısı ise, genel koordinasyonu sağlayacaktır. MEB adına faaliyetleri, İlköğretim, Öğretmen Eğitimi, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlükleri, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, EARGED ve Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığı yürütecektir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri kendi alanlarındaki program faaliyetlerinin sorumluluklarını üstleneceklerdir (TEDP Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 14). Proje için MEB içersinde bir rehber ekip oluşturulacaktır. Bu ekip MEB personeli olacak ve Teknik Destek Ekibi ile beraber çalışacaktır. Tüm bu programların uygulanmasında rehber ekibi desteklemek için Avrupa Komisyonu tarafından Teknik Destek Ekibi (TDE) görevlendirilecektir. TDE ile beraber rehber ekip uygulama ekibini oluşturacak ve bunlar MEB ve Avrupa Komisyonu'na bağlı olacaklardır. Uygulama ekibi, TDE direktörü ve MEB tarafından tam zamanlı bir eş direktör tarafından ortaklaşa yönetilecektir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 15).

TEDP'in yönetim yeri, TDE tarafından desteklenen uygulama ekibinin (UE) görev yeri Ankara'dır. MEB UE/TDE ve kısa dönemli uzmanlar için Ankara'da ofis yeri sağlayacaktır. Programın süresi Türkiye'de TDE'nin yerleştiği andan itibaren 5 yıl sürecektir. 8 Şubat 2006'dan sonraki uygulama mali anlaşmanın uzatılmasına bağlı olacaktır. Program zaman tablosu, başlangıç raporu ve 6 aylık başlangıç aşaması sonunda Uygulama Ekibi tarafından hazırlanacak başlangıç çalışma planına dayalı olacaktır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 16).

TEDP süresince hazırlanacak raporlar ve çalışma planları ile ilgili olarak, yüklenci İngilizce olarak hazırlanacak raporları ve çalışma planlarının 4 kopyasını Ankara'daki Avrupa Komisyonu temsilciliğine sunacaktır. Bir kopyası ise ulusal koordinatör ve yararlanıcı olan MEB'e verecektir. TEDP'in yönetimi, global çalışma planını ve daha sonra da Komisyon, Ulusal Koordinatör ve MEB tarafından onaylanan yıllık çalışma planı temelinde hazırlayacaktır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2.Ek. E.6,19, 20). TEDP'in uygulama ortamı bölümünde; başlangıç aşamasında rollerin, sorumlulukların ve görevlerin dağılımını gösteren prosedürleri açıklayan şablonları öneren birçok doküman hazırlanmıştır. İl ve Ulusal ekipler tarafından kullanılmak üzere Proje Uygulama Klavuzu (PUK) da hazırlanmıştır (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 3).

TEDP'in Uygulama Süreci

Türkiye Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu arasında 8 Şubat 2000 tarihinde imzalanan beş yıl süreli Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) 11 Eylül 2002'den itibaren Brüksel'in de onayı ile başlangıç safhasına geçilmiştir. Proje MEB'te ve çeşitli Genel Müdürlüklerde kapasite geliştirme çalışmalarını gerçekleştirmiştir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007; TEDP, Nihai Raporu, 2007; TEDP, Strateji Raporu, 2007). Projenin uygulanma sürecinde aşağıdaki çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

TEDP 2002 ile 2007 yıllarını kapsayan uzun zamanlı bir proje olması nedeniyle değişik zamanlarda üzerinde değişiklik yapılmayı gerektirmiştir. Proje'nin performansı ve etkisi bölümünde; başlangıç raporunun ve beş yıllık çalışma planlarının onaylanmasından sonra, TTKB'dan çeşitli talepler gelmiştir. Proje kapsamına giren talepler eğitim kalitesi ulusal planına dahil edilmiştir. Bu açıdan proje faaliyetlerinin uygulanması gecikmiştir. Bu açıdan, Bakanlığın yeni geliştirilen eğitim politikasına örneğin eğitimle ve eğitimsel gelişme ile ilgili kapsamlı bir vizyon, yerleştirilmiş ve eklenmiş bir planla sonuçlanmıştır (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 6). Hazırlanan ilk planlardaki değişiklik nedenleri genelde programda ek çalışmalar yapılmasına neden olmuştur. Bu ek çalışmalar, Türkiye'de değişen eğitim koşulları özellikle Hükümetin programı, reformu ve öğretmen eğitimi reformu girişimleri nedeniyle Hükümet ve Avrupa Birliği tarafından talep edilmiştir (TEDP, 2004-2005 Yıllık Rapor, 35).

TEDP'in önemli bileşenlerinden olan fiziki bileşen kapsamında yer alan inşaat işleridir. Fiziki bileşende zamanla önemli değişiklikler oldu. Teknik Danışmanlık Firmasının Proje'nin başlamasından altı ay geçtikten sonra hazırladığı Eylül 2003-Şubat 2004 yarıyıllık raporda yönetici özetinde: projedeki inşaat işlerinin tasarımına ve denetimine verilen önem artmış ve Ekim 2003 sonundan beri uygulama çalışmalarında önemli ölçüde bir yön değişikliği meydana gelmiştir. Bu çalışmalar fiziki bileşen olarak tanımlanmıştır. Bu gelişme uluslararası ve ulusal adam günlerinde fiziki olmayan bileşenden fiziki bileşene yön değiştirmesi ile sonuçlanmıştır (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, iv).

Aynı raporun TEDP'in performansı ve etkisi kısmında fiziki bileşen olan inşaat işleri için şu ifadeler yer verilmiştir: Başlangıç aşamasında her ilin il ekibi inşaat projeleri için birçok önerinin yer aldığı ilk raporlarını hazırlamışlardır. Bu raporlar, projeler için gerçek gereksinimlerin yetersizliği ispatlanmış olan belirsiz taleplere dayanmıştır (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 9).

TEDP uygulandığı zaman dilimi içerisinde, projenin uygulayıcıları tarafından içeriğine yönelik değişiklik taleplerine de muhatap olmuştur. Bingöl Depremi bunlardan birisidir. Aynı raporun Proje'nin performansı ve etkisi kısmında 1 Mayıs 2003 tarihinde Bingöl'de meydana gelen depremden sonra, Türk Hükümeti Avrupa Komisyonu Temsilciliği'ne yıkılan okulların yeniden inşasında destek olması için talepte bulunmuştur. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu Temsilciliği bir inşaat mühendisini bölgeye göndererek rapor istemiştir. Bundan sonraki zamanda Bingöl ile ilgili inşaat işlerinin başka bir bağımlayıcı tarafından yapılacağı, Bingöl için başka projeler tasarlanma aşamasına geçilmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 9).

TEDP ile ilgili ilk planlanan faaliyetler Bingöl içindir. Bingöl İli için hazırlanan rapor 23 Aralık 2003 tarihinde sunulmuş ve 20 Şubat 2004 tarihinde ilgili firma ile sözleşme imzalanmıştır. Bu proje kapsamında; Solhan Merkez İÖO, Solan YİBO ve Genç YİBO yer almıştır. Proje'nin ilk tasarımında yer almayan İnşaat işleri için bir danışman alınmasına karar verilmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 11).

Programın performansı ve etkisi bölümünde, Yatırımlar ve Tesisler Daire Başkanlığının öngörüldüğü gibi, kırsal bölgeler için okul binası tasarımları olmaması nedeniyle inşaat işlerinin tasarımının ve ihale edilmesinin mevcut olan kaynaklardan daha fazlasına ihtiyaç duyulacağını göstermiştir. Bu nedenle inşaat işleri başta olmak üzere bütün bileşenler için adam\günlerini arttıracak şekilde sözleşmede değişiklik yapılması kararlaştırılmıştır (TEDP, 2004-2005 Yıllık Rapor, 26).

Yatırımlar ve Tesisler Daire Başkanlığı'ndan yapılacak eğitim kurumları için sığınakların tasarlanması gerekip gerekmediği konusunda görüş istendiğinde; Başkanlık zorunlu olmadığını söylemiş ve toplantılarda son haline itiraz etmemiştir. Bu zorunluluktan inşaat işlerinden sorumlu danışmanın haberi yoktur. Bunun neticesi olarak yapılması planlanan kurumlarda sığınak zorunluluğunun gelmesi diğer kurumlardan %35 azaltılması anlamına geliyordu (2004-2005 Yıllık

Rapor, 28). Sığınak meselesi ayrıca inşaat işlerinin 2,5 ay gecikmesine neden olmuştur (TEDP, 2004-2005 Yıllık Rapor, 35).

TEDP'in önemli taraflarından biri de önemli paydaşları içinde barındırması ve bunlardan etkilenmesidir. Dünya Bankası, UNICEF'in Haydi Kızlar Okula Kampanyası, Çocuk Dostu Okul Klavuzu ve Anne Çocuk Vakfı'nın (AÇEV) Anne ve Çocuk Programı ile temasları olmuştur. Aynı zamanda her ikisi de Avrupa Komiyonu tarafından finanse edilmekte olan Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi ve Mesleki Eğitimin Modernizasyonu Projesi ile de işbirliğine devam etmektedir. Proje'nin yaygın eğitim bileşeni çerçevesinde gerçekleşen birçok etkinlik Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu ile paralel yürütülmüştür. Uluslararası Müfredat Konferansı Dünya Bankası ve Eğitim Reformu Girişimi ile beraber düzenlenmiştir. Risk Altındaki Çocuklar Konferansı SHÇEK ve UNICEF ile beraber düzenlenmiştir (2004-2005 Yıllık Rapor, 36). Ayrıca Avrupa Komisyonu Delagasyonu, Proje'nin tüm aylık yönetim toplantılarına katılarak katkı sağlamıştır (TEDP, 2004-2005 Yıllık Rapor, 3).

TEDP'in uygulanma sırasında karşılaşılan sorunlarından önemli bir kısmı idari işlerle bağlantılı olarak personel değişimi, deneyim problemleri ve yabancı dil bilmeme olarak belirtilmiştir. 2003-2004 yarıyılık raporun TEDP'in performansı ve etkisi bölümünde; TEDP'in uygulama aşamasının başlangıcında, 2002 seçimlerinin bir sonucu olarak MEB personeline önemli değişiklikler olmuştur. Bu nedenle ilgili MEB Birimleri ile yeniden temas kurulması, proje planlarının yeniden tartışılması, güncel düşüncenin ve önceliklerin değerlendirilmesi ve taahhütün ve işbirliğinin yenilenmesi gerekmiştir. Bazı çalışma grupları (başlangıç aşamasında eğitilen ve bes yıllık planların sahibi olan) ulusal ekipler ile değiştirilmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 6).

Çalışma planında doğrudan atıfta bulunulan faaliyetler dışındaki bazı genel faaliyetler büyük çaplı çaba gerektirmiş ve çok zaman alıcı olmuştur. Bunlar genel planlama ve yönetimin yanı sıra geçici personel planındaki pozisyonlar için uygun adayların seçimi ve işe alınmasıdır.

Özellikle MEB bünyesindeki uzun ve değişen onay süreçleri idari konulardan bazılarıdır (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 10). MEB'in iki finansman ve satın alma eş uzamanı projeden geri çekilmiş ve MEB'in başka birimine gönderilmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 13). Raporlama süresince insan gücü eksikliği ve MEB tarafından uygulanan zaman alıcı değerlendirme ve onay prosedürleri nedeniyle satın alma bölümünün verimliliği oldukça düşmüştür. (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 14). Bunun yansısı, arızı giderler kalemi altından proje faaliyetleri dâhil olmak üzere hizmet satın almaları, uzun değerlendirme ve onay prosedürlerine dayalı olarak gecikmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 17). 2003-2004 Yarı Yıllık Raporu sonuç ve öneriler kısmında; MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi'nde ve illerde personel değişimleri yüzünden Proje'nin ilerlemesi ve başarıları etkilenebilir denmiştir (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 22).

Risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapılmıştır, İlköğretim programları öğrenci yaklaşımı/odaklı olarak hazırlanan müfredat hayata geçmiştir. 9 ilde 120 okulda pilot uygulaması ve değerlendirilmesi yapılmıştır (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007).

TEDP kapsamındaki 24 ilde 20 binden fazla öğretmen ve okul yöneticilerine yeni ilköğretim programı tanıtılmış, yeni programlara uygun olarak öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı üçlü set halinde tüm dersler için hazırlandı ve basımına katkı vermek için 1 milyon Avroluk kâğıt satın alınmış, yetişkinlere yönelik I. ve II. kademe okuma yazma programları geliştirilmiş, pilot uygulaması yapılmış, programlara uygun kitaplar üçlü set olarak hazırlanmış ve dağıtımı yapılmıştır. Ayrıca 207 halk eğitim merkezi programı modüler sisteme göre hazırlanmış, basımı ve dağıtımı proje kapsamında gerçekleştirilmiş, genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiş ve 6 ilde pilot uygulaması yapılmıştır. Öğretmen, yönetici ve velilerden oluşan yaklaşık 100.000 kişiye eğitim verilmiş, Köy/kent arasındaki

eğitim farkının azaltılması için eğitim tesislerinin fiziksel kapasitesi artırılarak 16 ilde eğitim binaları, yeni ve modern derslikler, halk eğitim merkezleri, lojmanlar, spor salonları, gezici eğitim araçları temin edilerek yıllardır arzulanan eğitimde fırsat eğitliği için önemli çalışmalar yapılmıştır. Genel olarak ÷lkemizde temel eğitime ilişkin çalışmaların erişime odaklı y÷r÷t÷ld÷đü uzun bir s÷recin ardından eğitimin kalitesine y÷nelimin başladığı son yıllarda TEDP önemli bir teknik destek sağlamıştır (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 3).

TEDP'in temel eğitimde, eğitim kalitesi bileşeninde program ile ilgili yapılan çalışmalar önemlidir. Başlangıç Raporu'nda m÷fredat ile ilgili mevcut durum şöyle tespit edilmektedir: Temel eğitimde öğretmen ve öğrenmenin kalitesine ilişkin bir kaygı bulunmaktadır. Yeni gelişmelerin üzerine oturtulabileceği bir m÷fredat çerçevesi bulunmamaktadır. Geliştirilen eğitim materyalleri öncelikle mevcut öğretim tekniklerine dayanmaktadır. Genellikle, kalitesi artmış bir eğitime giden yolun net bir m÷fredat kavramı ve o ÷lkenin gelecek toplumlara y÷nelik anlayışına dayanan sınıf aliştırmalarında değeriklikler yapılmasını gerektirmektedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, EK E.6.10, c.2, 4).

Başlangıç Raporu'na giren teknik şartnamede ÷lke geçmişinde öğretim programları hakkında şunlar yer almaktadır: Yeni temel eğitim sisteminin başlamasının hemen ardından sağlık, güvenlik, iletişim ve insan hakları gibi yeni m÷fredat alanlarının tanıtılmasının yanı sıra daha tutarlı bir 8 yıllık temel eğitim programı yapılması için girişimler başlatılmıştır. Dünya Bankası ikrazı, öğretmen ve öğrenmede daha öğrenci merkezli bir yaklaşımın yaygınlaştırılması için kurulan m÷fredat ve m÷fredat laboratuvar okulları içinde bilgi işlem teknolojisinin b÷t÷nleştirilmesi için yeni bilgisayar laboratuvarlarının kurulmasını desteklemektedir (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, EK E.6.19, c.2, 2).

2003-2004 yarı yıllık raporda, projenin performansı bölümünde, öğretim programları ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir: Öğretmen

eğitimi ve eğitim kalitesi alanındaki faaliyetlerin başlaması, gelecekte etkinliği ve sürdürülebilirliği teminat altına alacak şekilde TTKB ve ilgili genel müdürlüklerin desteği ile geliştirilmiştir. Ulusal bir müfredat sempozyumu yapılmıştır. TTKB personeline yönelik olarak müfredat ile ilgili yapılan eğitimler iyi tepki almaktadır (TEDP, Eylül 2003-Şubat 2004, Yarıyılık Rapor, 16).

TEDP süresince hazırlanan eğitim programları hakkında birçok konferans, seminer ve sempozyum düzenlenmiştir. Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, 22-25 Mart 2004, Temel Eğitim Programlarının Kültürel Boyutunda görüş ve önerilerin alınması amacıyla sivil toplum kuruluşlarıyla "Geleceği Birlikte Tasarlamak", 4 Mayıs 2004 konulu toplantı yapılmıştır (PKM, TEDP, 2011, 16). Uluslararası Müfredat Konferansı; 8-10 Haziran 2005 tarihleri arasında İstanbul Plaza Hotelde "21. Yüzyılda Müfredat Reformu, Politikalar, Perspektifler ve Stratejiler" konulu uluslararası konferans gerçekleştirilmiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 111).

MEB, "21. Yüzyılda Müfredat Reformu, Politikalar, Perspektifler ve Stratejiler" konulu uluslararası kuruluşların temsilcilerinin katıldığı konferansa Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi yanı sıra Unicef, Türk Eğitim Sen, Eğitim Bir Sen, Eğitim Sen temsilcileri de katılmıştır. Ayrıca 18 MEB birimi ve Ankara, Diyarbakır, İstanbul, İzmir, Van, Samsun, Hatay, Kocaeli, Bolu İl Milli Eğitim Müdürlükleri konferansa davet edilmişlerdir (Temel Eğitime Destek Programı, 111). Yenilenen İlköğretim Programlarının eğitim fakültesi öğretim elemanlarıyla Paylaşma Çalıştayı, 25-27 Ocak 2006 (2011, PKM, TEDP, 16). Uluslararası Yaşam Boyu Eğitim Konferansı; Ülkemizde Yaygın Eğitim alanında yapılan bilimsel çalışma verilerine ulaşmak, sorun alanlarına ilişkin çözüm önerileri geliştirmek, hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğinin artırılması için gerekli çalışmalar gerçekleştirmek amacıyla 11-12

Haziran 2007 de bir sempozyum planlanmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 111). Uluslararası Öğretmen Yeterlikleri Konferansı; ulusal ve uluslararası uzmanlar ve eğitimciler ile öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim ile ilgili son gelişmeleri paylaşmak üzere 27-29 Haziran 2007 tarihleri arasında İstanbul'da "Öğretmen Yeterlikleri Temelinde Yaşam Boyu Öğrenen Öğretmen" konulu bir konferans planlanmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 111).

TEDP'in 2004-2005 yıllık raporu, programın performansı ve etkisi bölümünde; eğitim kalitesi bileşeninde, kaynaklar ve insan kaynağı alanında raporlama dönemi içinde en önemli proje girişimleri, 1-5. sınıflar için yeni öğretim programları ve bununla ilgili ders programlarının geliştirilmesinin desteklenmesine katkısı olduğu ifade edilmiştir (TEDP, Eylül 2004-Ağustos 2005, 6).

Zorunlu eğitimi 1997 yılında 5 yıldan 8 yıla çıkartan yasa yürürlüğe girdikten sonra Temel Eğitim Reformu'nu desteklemek amacıyla program geliştirme, materyal geliştirme (kitap yazma) ve bunların pilot uygulamalarına destek vermiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 17).

Milli Eğitim Bakanlığı yeni öğretim programlarını, değiştirerek öğretmen merkezli sistemden öğrenci merkezli eğitime geçmeyi planlamaktaydı. Türkiye'de ekonomiyle ilgili olarak 1980'lerin başından itibaren dünyayla entegrasyon ve ekonominin yeniden yapılanması çalışmaları başladı ve o günden bugüne de ekonomideki bu yapısal değişiklik çabaları devam etmektedir. İkinci bir faktör demokrasidir. Demokratikleşmeyle ilgili de özellikle son 20 yılda bir takım çabalar ortaya konuldu. Avrupa Birliği sürecinin gerektirdiği bazı önlemler alındı. Üçüncü faktör eğitimle ilgili olandır. Çünkü, eğer bir ülkenin eğitim sistemi ekonomiye ve demokrasiye duyarlı değilse o zaman o ülkede kalkınma ortaya çıkmıyor; kalkınma oluşmuyor. Eğitim, ekonomi ve demokrasi: Bu üçleme, birbiriyle son derece yakından ilişkili ve Türkiye'de eğitimin, ekonominin ve demokrasinin alt yapısının dünyayla entegre biçime dönüştürülmesi gerekmektedir (Selçuk, 2004).

TEDP'in inşaat çalışmalarından sonra en çok yoğunlaştığı konu eğitimin kalitesinin artırılmasıdır. Bu bağlamda, yeni öğretim programının oluşturulmasına, ders kitaplarının ve öğretmen kılavuzlarının hazırlanmasına destek verilmesi kilit önemdedir. Eğitimin kalitesinin artırılmasının sürdürülebilmesi açısından TEDP'in TTKB bünyesindeki ders kitaplarını hazırlayan uzmanlara yönelik olarak sağladığı teknik destek kayda değerdir (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 3). Program geliştirme safhası; yeni ilköğretim programlarını geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmaları TTKB, İlköğretim Genel Müdürlüğü, EARGED ile işbirliği ile yürütülmüştür. 2004'ten bu yana 4 temel branşta 1 -8. sınıf programları geliştirme ve pilot uygulamalar için TEDP ulusal ve uluslararası uzman ve donanım desteği sağlamıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 17).

Eğitim kalitesi bileşeninde 1-5. sınıflar için; matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, fen ve teknoloji ve hayat bilgisi program geliştirilmesi için TTKB'ye uzman desteği sağlanmış, 2004-2005 öğretim yılında 9 il, 120 okulda pilot uygulaması yapılmıştır. Geliştirilen programlar 2005-2006 yılında ülke çapında uygulanmaya başlamıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, s.18-21). Bunun yanı sıra 4 temel branşta 6. sınıf programları 2005-2006 yılında 9 il, 120 okulda, pilot uygulaması yapılmış, 2006-2007 yılında ülke çapında uygulanmaya başlamıştır. 4 temel branşta 7. sınıf programları geliştirilerek 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya geçirilmiştir. 4 temel branşta 8. sınıf programları geliştirilmiş olup 2007-2008 yılında pilot, 2008-2009 yılında ülke çapında uygulamaya geçmiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 18-21). 2006-2007 öğretim yılında 6-8. sınıfların diğer branşları için program geliştirme çalışmaları tamamlanmış ve TEDP kapsamında ulusal ve uluslararası uzman desteği sağlanmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007).

TEDP'in eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi için çalıştığı bir diğer alan okul öncesi eğitimidir. TEDP kapsamında okul öncesi eğitim programının yeniden hazırlanması ve programla birlikte kullanılmak

üzere bir öğretmen kılavuz kitabı hazırlanması programın önemli katkıları arasında sayılabilir (TEDP Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 4). Okul öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü ile işbirliği içerisinde 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programları revize edilmiştir. 2006 yılında paydaş görüşleri alındıktan sonra öğretmen kılavuz kitabı hazırlandı ve tanıtımı yapılmıştır. Hazırlanan programı destekleyen öğretim yöntem ve teknikleri konusunda okul öncesi eğitim kurumları müdür ve öğretmenlerine eğitim verilmiştir. TEDP'in hazırladığı program 2006-2007 yılında 81 ilde okul öncesi kurumlarda kullanılmaya başlanmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 23).

TEDP'in dezavantajlı grupların eğitime erişiminde fırsat eşitliği yaratılmasına etkisi daha çok programın genel yaklaşımı ve coğrafi önceliklendirmesi üzerinden değerlendirilebilir. Programın uygulama illeri seçilirken dezavantajlı illerin ve yoğun göç alan illerin öncelikli olarak ele alınması, fiziksel donanım ve insan kaynakları alanında yapılan tüm çalışmaların genel olarak fırsat eşitliği yaratılmasına olumlu bir etki sağladığı söylenebilir. Nitekim, örneğin TEDP kapsamındaki eğitimin faaliyetlerinin %70'inden fazlası dezavantajlı ve yoğun göç alan illerde düzenlenmiştir. Ancak TEDP izleme çalışmaları kapsamında hazırlanan örnek okul incelemeleri raporu, TEDP'in uygulama noktasında dezavantajlı illerde çalışmasına rağmen bu illerdeki dezavantajlı okulların önceliklendirilmesi konusunda bazı sorunlara işaret etmektedir (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 3).

TEDP çerçevesinde ilköğretim rehberlik programı ve öğretmen kılavuzu oluşturulmuştur. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile beraber 1-8. Sınıflara yönelik programlar tamamlanmıştır. Dikkat eksikliği ve hiper aktivite bozukluğu konusunda 146 rehber öğretmene 3 uluslararası uzman ve bir gönüllü uzman ile beraber eğitim verilmiştir. Rehberlik araştırma merkezi uzmanları için "dil ve konuşma bozuklukları olan çocukların değerlendirilme ve karar verme süreci" ile ilgili rehber kitap hazırlanmıştır. Otistik çocuklar için

"iletişimi arttırıcı alternatif iletişim yöntemleri" konusunda öğretmen el kitabı hazırlanmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 24).

TEDP, öğretmenlerin etkili bir öğretim yapmaları ve yeni beceriler kazanmaları için bir dizi yeni öğretmen yeterliliği tanımlanmasını ve pilot olarak uygulanmasını desteklemiştir. Bu yeterliklerin tüm öğretmenler için sürekli mesleki gelişim fırsatları sunan genel bir mesleki gelişim sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekliliğinden hareketle "Okul Temelli Mesleki Gelişim" çalışmaları yapılmış, hizmet içi eğitim programları düzenlenmiştir. Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi ve belirlenen yeterlilikler doğrultusunda yapılan mesleki gelişim çalışmaları, temel eğitim reformunun bundan sonraki aşamalarında kilit önemde olan öğretmenlere yönelik çalışmalarda yol gösterici olabilecek niteliktedir (TEDP Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 4). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için geliştirilmiş olan Genel Öğretmen Yeterlilikleri TTKB tarafından onaylanmıştır. Özel Alan Yeterliliklerinin gelişimine ilişkin çalışma tamamlanmıştır (TEDP Eylül 2006-Şubat 2007, Yarıyıllık Rapor, 9). Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ile beraber; öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum özelliklerini kapsayan 6 ana yeterlilik belirlenmiştir. Bu alanlar; 6 ana yeterlilik alanı ile birlikte 31 alt yeterlilik, 233 performans göstergesinden oluşan "öğretmen mesleği genel yeterlilikleri" belirlenmiş, buna yönelik 10 bin kitapçık basılmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 26).

TEDP öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kendi okullarında ve kendi girişimleriyle sağlanmasının desteklenmesi amacıyla okul temelli mesleki gelişim kılavuzu hazırlanmasına ve basılmasına destek vermiştir. Buna yönelik ulusal ve uluslararası uzmanlarla bir çalıştay düzenlendi ve TTKB onayı alındıktan sonra kılavuzdan 3600 adet basımı tamamlanmıştır. Bu kılavuz için 6 pilot ilde 72 okulda iki aşamalı eğitimle 1325 öğretmene eğitim verilmiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 27).

Yetişkin eğitiminin kalitesinin artırılması ve yaygınlaştırılması için TEDP kapsamında yapılan çalışmalar inşaat, eğitim programları ve

kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi alanlarında gerçekleşmiştir. Mevcut 207 Halk Eğitimi Programının modüler program sistemine göre yeniden geliştirilmesine ve kitap hâlinde basılmasına, web üzerinden yayımlanmasına destek verilmiştir. TEDP'in bu alandaki en önemli katkıları arasında, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından görevlendirilen ulusal program ve materyal yazma ekibinin kapasitesini güçlendirmek amacıyla sağladığı uluslararası uzman desteği sayılabilir (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 4). TEDP'in yaygın eğitim bileşeninde Halk Eğitim Merkezlerinin kurumsal kapasitesini ve alt yapısını güçlendirmeyi hedeflemiştir. TEDP uyguladığı program çerçevesinde Adana, Antalya, Bursa, İstanbul ve Mersin'de öğretmen, idareci, anne-baba ve toplumun önde gelenlerinin de aralarında bulunduğu 30 bin kişiye risk altındaki çocuklara yaklaşımlar konularında bilinçlendirmeye yönelik eğitim vermiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, s.28). Ayrıca 9 ilde 2530 rehber öğretmen eğitim almıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 30).

Günün ihtiyaçlarına göre mevcut 207 Halk Eğitim Programı modüler sisteme göre yeniden geliştirilmiştir. Bunlar 41 kitap halinde bastırılarak 81 ildeki Halk Eğitim Merkezlerine dağıtılmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 29). Yetişkinlere yönelik okuma yazma öğretmenin yanında gerçek yaşamda kullanabilecekleri sosyal becerileri kazandırmayı amaçlayan ulusal düzeyde 1. ve 2. kademe okuma yazma programları ve materyalleri geliştirilmiştir. Bu programların kitapları ve klavuzlarınının 10 bin adet, ikinci seviye okuma kitabının öğretmen klavuz kitabı 2500 adet, çalışma kitabı 6400 adet ve temel eğitim kitabı 6400 adet basılıp dağıtılmıştır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 29).

TEDP yaygın eğitim bileşeni altında; Halk Eğitim Merkezlerinin mevcut durumu ve bu merkezlerde yürütülen eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla Karadeniz Teknik Üniversitesi tarafından bu merkezlere yönelik etkinlik araştırması yapılmıştır. Bu araştırma ile bu merkezlerin zayıf yönleri belirlenmiş ve bunların giderilmesi için öneriler

belirlenmiştir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 29; Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi, 2004). Yine TEDP yaygın eğitim bileşeni kapsamında; Türkiye'de farklı illerde yaşayan sokak çocuklarının özelliklerine ve eğitimlerine yönelik olarak Adana, Bursa, İstanbul, Antalya ve Mersin'de Türkiye'de Sokak Çocukları ve Güncel Eğilimler ve Yeni Gelişmeler isimli araştırma yaptırılmıştır (Türkiye'de Sokak Çocukları, 2004). Eğitim başlığı altında TEDP'in beş bileşeni bulunmaktadır: Eğitim kalitesi, öğretmen eğitimi, yaygın eğitim, iletişim, yönetim ve organizasyondur (Temel Eğitime Destek Programı 2007, 15).

Yönetişim ve organizasyon alanında okul yöneticilerinin kapasitelerinin artırılması ve okul yönetiminde ihtiyaç duydukları konularda başvurabilecekleri bir kaynak olan "web tabanlı okul yönetimi ve Mesleki Gelişim Rehberi" hazırlandı. Ulusal ve uluslararası uzmanlar ile 21 modül hazırlanmıştır. Bu modüller; okul yönetimi, etkili liderlik, mesleki gelişim, değişim yönetimi, paydaşlarla etkili iletişim, öğrenme merkezi olarak okul, aktif öğrenme, sorun çözme, proje hazırlama, sınıf yönetimi, YİBO yönetimi, BT sınıfı yönetimi, okula gidemeyen kız çocukları, risk altındaki çocuklara yaklaşımdır (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 32). 81 ilden 185 okul müdürlüğü yapmış ilköğretim müfettişi ve okul yöneticisine okul yönetimlerini geliştirme eğitimleri verilmiştir. Bu konular genel olarak; okul-aile-toplum, yeni ilköğretim müfredatı, değişim yönetimi, MEB projeleri, dönüşüm mimarlığı, yönetim ahlakı, AB proje hazırlama, iletişim, eğitim liderliği, eğitimcilerin eğitimi, BT teknolojileridir (Temel Eğitime Destek Programı, 2007, 33). TEDP, proje konusunda, hazırlama, uygulama ve izleme-değerlendirme başlıkları altında merkez ve taşra teşkilatında toplam 810 kişiye eğitim vermiştir (Temel Eğitime Destek Programı 2007, 34).

TEDP- Ekonomi İlişkisi

TEDP Eylül 2003-Şubat 2004 Yarı Yıllık Rapor, uygulama ortamı ve düzenlemeler kısmında Türkiye'nin ekonomik boyutu ile ilgili olarak; yaklaşık %5'lik bir ekonomik büyüme ve enflasyonun son zamanlarda

%10' dan aza indirilmesi ile Türkiye'deki mevcut durumda düzelmeler vardır. Türkiye'nin işgücünün kalitesini ve rekabetini arttırmadaki hükümet stratejisinin ana unsuru temel eğitimin kalitesini ve geçerliliğini iyileştirmek için atılan adımlardır (TEDP, 2003-2004, Yarı Yıllık Rapor, 1).

Türkiye'de Temel Eğitimin yoksulluğun giderilmesine yönelik bir araç olarak önemi, 2002 yılında yapılan yaşam standartları ile ilgili araştırmayla belgelenmiştir. Bu çalışma yaşam standartları çalışması (Rapor no: 20029-TU) Proje mevcut analizine bakıldığında; eğitim kalitesinin artmasıyla ilgili dönüt oranlarını tam olarak almak zor olsa da temel eğitimin kalitesinin artmasından kaynaklanan önemli kazançlar vardır. Bu çalışma ile bilgisayar kullanan ve kullanamayan çalışanlar arasında gözlemlenen gelir farklılıklarına ve işveren tarafından sağlanan eğitimin maliyetine dayanarak hükümet programı çerçevesinde bilgisayar kullanımı eğitiminin önemi vurgulanmaktadır (TEDP, 2005-2006, Yıllık Rapor, 1).

TEDP Türkiye'nin siyasi ve ekonomik olarak hızlı değişim gösterdiği bir zaman sürecinde uygulandı. Proje'nin bu gelişmelerden etkilenmemesi mümkün değildi. TEDP önemli ekonomik gelişmelerle aynı zamana denk gelmiştir. 2002 yılında 180.9 milyar ABD doları olan Gayri Safi Milli Hasıla, 2003 yılında, 239.2, 2004 te ise 299.5 milyar ABD dolarına ulaşmıştır. Bunlara ilişkin büyüme oranları; %7.9; 5.9; ve 9.9. 2002 yılında %29.7 olan enflasyon, 2003 te 18.4'e, 2004'te 9.3'e ve 2005 yılında %7.7'ye düşmüştür (TEDP, 2006-2007, Yarı Yıllık Rapor, 1).

TEDP Kapsamında Yürütülen Öğretmen Yeterlikleri Çalışmaları

TEDP'in desteğiyle "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" ve "Özel Alan" yeterlilikleri belirlenmiştir. Yapılan kapsamlı çalışmalarda toplam altı ana yeterlilik ve 31 alt yeterlilik alanı ile bunlara ait 233 performans göstergesi belirlenmiştir. Ayrıca 15 özel alan yeterliliği hazırlanmıştır. Bu yeterliklerin tüm öğretmenler için sürekli mesleki

gelişim fırsatları sunan genel bir mesleki gelişim sistemi ile ilişkilendirilmesi gerekliliğinden hareketle "Okul Temelli Mesleki Gelişim" çalışmaları yapılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenler için bir kılavuz hazırlanmıştır (TEDP Nihai Raporu, 2007).

TEDP desteğiyle eğitimin kalitesini iyileştirmeye yönelik bir diğer çalışma yeni eğitim programındaki değişimleri görebilmeleri ve öğrencilerin sınıf içinde aktif olarak öğrenmesini sağlayacak koşulları teşvik edebilmeleri için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim uygulamasıdır. Bu bağlamda, birçok öğretmene aktif öğrenme konulu eğitim verilmiştir. Eğitimlerin amacı, öğretmenlerin çeşitli öğrenim ve öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik etmek, hedef öğretimi düz anlatım-sunu yaklaşımlarından uzaklaştırmak ve kavramsal anlama, problem çözme ve fikir paylaşımı yaklaşımlarına doğru taşımaktır (TEDP Nihai Raporu, 2007).

TEDP Kapsamında Yürütülen Eğitim Yönetimi Faaliyetleri

Yeni öğretim programının uygulanmasının desteklenmesi için TEDP kapsamında okul yöneticileri de hedef gruptan biridir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin artırılması için "web tabanlı okul yönetimi ve mesleki gelişim rehberi" hazırlanmıştır (TEDP Nihai Raporu, 2007).

TEDP Kapsamında Yürütülen Yaygın Eğitim Çalışmaları

Yaygın eğitim bileşeni kapsamında halk eğitim merkezlerinin kurumsal kapasitesini ve alt yapısını güçlendirmek, okuma-yazma kurslarının öğretim programlarını güçlendirmek, sokakta yaşayan/çalışan ve risk altındaki çocukların temel eğitime devamını sağlamak ve okuma yazma bilmeyen yetişkinlere çeşitli eğitim olanakları sunmak hedeflenmiştir. Ulusal düzeyde yetişkinlere yönelik yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak birinci ve ikinci kademe okuma yazma programları ve materyalleri geliştirilmiştir (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Risk altındaki çocuklar göz önüne alındığında, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenleri hedef alan "Risk Altındaki Çocukların Saptanmasında Öğretmenin Rolü" başlıklı bir kitapçık yayımlanmış ve rehber öğretmenler için aynı konuda eğitim programları düzenlenmiştir. Rehber öğretmenlere hassas risk altındaki gençleri en iyi şekilde nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitimler verilmiş, sosyal hizmetler, polis, STK'lar ve diğer sivil toplum örgütleri ile sıkı bağlar kurulmuş, sorunların ardında yatan konuların ele alındığı ve katılımcıların bu sorunların üstesinden en iyi nasıl gelinebileceği konusunda stratejiler ortaya konulmuştur (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Türkiye'de Halk Eğitim Merkezleri'nin mevcut durumu ve bu merkezlerde yürütülen eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi amacıyla "Halk Eğitim Merkezlerinin Etkinlik Araştırması" yapılmıştır. Günümüzün ihtiyaçlarına göre mevcut halk eğitim programları, modüler program sistemine göre yeniden geliştirilmiştir. Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün koordinesinde 100 HEM programı geliştirilmiştir. Mevcut 207 Halk Eğitimi Programı modüler program sistemine göre yeniden geliştirilmiş ve kitap halinde basılmış, web üzerinden yayımlanmıştır. TEDP, HEM'ler tarafından sunulan programların güncellenmesi ve genişletilmesi için Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile yakın işbirliği yapmıştır. Yetişkin okuma-yazma programları ve materyallerinin geliştirilmesi için Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile birlikte çalışılmıştır. Halk Eğitim Merkezleri ile ilgili olarak, yetişkinler için okuma yazma programları geliştirilmiş, okuma-yazma kursları düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra okuma-yazma kursları kadınları hedefleyerek düzenlenmeye devam edilmiş, sağlık konularında bilinçlenmeyi sağlayan aile, kadın ve eğitim oturumları da düzenlenmiştir (TEDP Nihai Raporu, 2007).

TEDP Kapsamında Geliştirilen Yeni İlköğretim ve Okul Öncesi Programları ve Materyalleri

2003 yılına kadar öğretim ve öğrenme alanında davranışsal yaklaşım üzerine yoğunlaşmıştır. Mevcut öğretmen merkezli program,

öğrenci merkezli hale getirilmiş ve program 2003 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni geliştirilen programlara uygun kitap yazım çalışmaları da TEDP kapsamında gerçekleştirilmiştir. İlk başlarda 1. ve 6. sınıflar yeni ders kitaplarını kullanmaya başlamış ve 7. ile 8. sınıfların ders kitapları ise 2008 yılında tamamlanmıştır. TEDP, daha önce yapılmayan bir konuyu gerçekleştirmiş ve hazırlanan yeni programlara yönelik her ders için öğrenci kitabı, öğretmen kitabı, alıştırma kitabının 3'lü set olarak yazımı ve basımına destek vermiştir (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Okul Öncesi Eğitim alanında Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü ile işbirliği içinde yeni geliştirilen ilköğretim programlarına dayalı olarak 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı revize edilmiş ve öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Yeni program 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Yeni okul öncesi eğitim programının eğitim fakültelerine, okul müdürlerine ve öğretmenlere tanıtılması amacıyla çalıştaylar düzenlenmiştir. Okul öncesi eğitim faaliyetlerinin hem örgün hem de yaygın eğitim programlarında bulunması gerekliliği, öğretmenlerin eğitimini ve yeni bir müfredatın oluşturulmasını da kapsayacak şekilde ana hatlarıyla ortaya konmuştur. Dışlanmış ailelerin çocuklarını da kapsadığı TEDP'in eğitim desteği ile en ücra yerlerdeki küçük çocukları hedefleyen gezici birimleri oluşturulmuş ve son yıllarda okul öncesi eğitim alan çocukların sayısında büyük artış gözlenmiştir (TEDP, Nihai Raporu, 2007).

Ayrıca TEDP kapsamında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile koordineli olarak; "İlköğretim rehberlik ve danışma hizmetleri programlarının (1-8) yeni müfredata göre yenilenmesi" çalışması tamamlanmıştır (TEDP, Nihai Raporu, 2007).

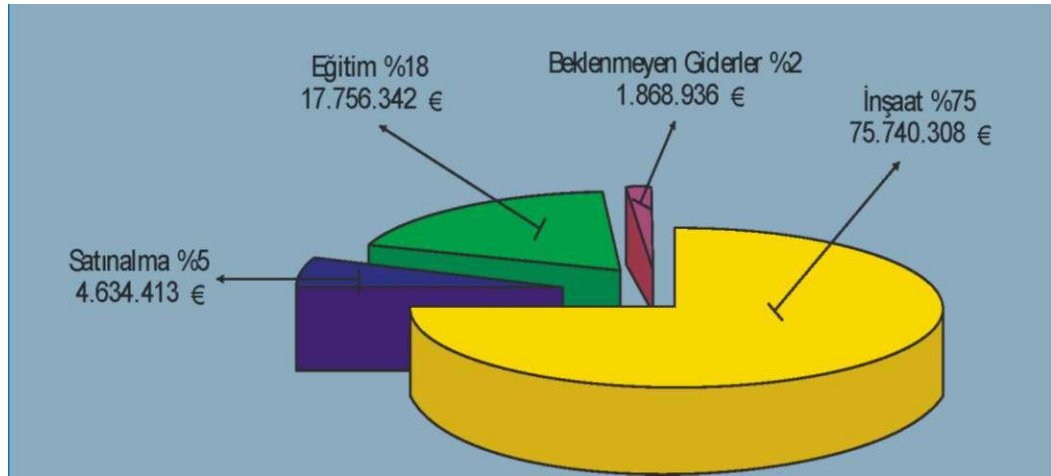
Aktif öğrenme alanında TEDP tarafından sağlanan öğretmen eğitimi faaliyeti, yeni öğretim programı çerçevesinde ortaya konan yeni öğretme yöntemleri ve yaklaşımlara dikkat çekmektedir. Kilit kaynaklar, aşağıdaki konularda hazırlanmış öğretmen ve öğretmen eğitimi kılavuzlarını kapsamaktadır (TEDP, Nihai Raporu, 2007):

- Sınıf düzenleri ve organizasyonları,
- Grup öğretime uygulamalı giriş,
- Okulumuzun imkanlarından daha çok faydalanmak,
- Sınıf ve okul görünümü.

TEDP Kapsamında Yürütülen İnşaat İşleri

TEDP'in dağılımının verildiği Şekil 1'de de görüleceği üzere, TEDP'in 100 milyon Avro'luk toplam bütçesinin; 75,7 milyon Avrosu inşaat çalışmalarında, 17,7 milyon Avrosu eğitim faaliyetlerine ve 4,6 milyon Avrosu ise satın alma faaliyetlerine tahsis edilmiştir

TEDP'in toplam bütçesi 100 milyon Avro'dur. Bütçe dağılımı şöyledir:



Şekil 1 TEDP'in Bütçesinin Dağılımı

Kaynak: TEDP, Etki Değerlendirilmesi, 7.

TEDP Bütçesinden en büyük pay 75.740.308.14 Avro ile inşaat faaliyetleri için kullanılmıştır. TEDP tarafından yapılan 153 eğitim binası il milli eğitim müdürlüklerine teslim edilmiştir. Bu eğitim kurumları içinde 81 okulda 775 derslik, 11 halk eğitim merkezi, 37 öğretmen lojmanı, 20 öğrenci yurdu, bir spor salonu ve üç yemekhaneden oluşmaktadır (PKM, TEDP, MEGEP, MTEM, 2008).

Avrupa Birliği hibe programlarından sadece TEDP'te inşaat işleri yapılmıştır. MEGEP ve MTEM projelerinde inşaat işleri bulunmamaktadır. 2003 yılında dzenlenen başlangıç raporunda inşaat işlerine ayrılan bütçe 31,7 milyon avro olarak belirlenmiştir. Eylül 2003-Ağustos 2004 raporuna göre 1 Mayıs 2003 tarihinde Bingöl ilinde meydana gelen depremin ardından Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti Avrupa Komisyonu Türkiye delegasyonundan deprem hasarıyla ilgili rapor hazırlamak üzere bir inşaat mühendisi göndermesini istemiştir. Böylece bir inşaat işleri uzmanı programa ilk kez dâhil olmuştur. Çünkü projenin Teknik Yardım Ekibi'nin iş tanımlarında yer alan beş anahtar pozisyon inşaat mühendisi içermemekteydi; bu nedenle başlangıç aşamasında inşaat işlerinden sorumlu herhangi bir uzman mevcut değildi. Bundan sonra iş tanımları inşaat işlerini de içerecek şekilde yeniden revize edilmiştir (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Planlama ilk olarak Bingöl ili için planlanmış daha sonra Adıyaman, Diyarbakır, şanlıurfa, Sakarya, Siirt, Muş, Erzurum, Kars, Ağrı, Ardahan ve Batı Anadolu'daki çok göç alan İstanbul, Bursa, Adana, Mersin ve Antalya illeri için eğitim yapıları planlanmıştır. Yapılması kararlaştırılan eğitim yapıları da yapılan il ziyaretlerinin ardından ek derslik, yurt, lojman, spor salonu, halk eğitim merkezi ve yemekhane olarak belirlenmiştir. Inşaat işlerinin kapasitesi artırıldıktan sonra inşaat işleri bütçesi 50,1 milyon avro olarak revize edilmiştir (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Eğitim yapılarının yapılacağı yerlerin arsa bakımından uygunluğu, öğrenci yoğunluğu, çevreye yakın köylerden gelebilecek öğrenci sayısı ve ulaşım kolaylığı vs. Avrupa Birliği uzmanları, PKM uzmanı, MEB'in ilgili genel müdürlüklerinden bir yetkili ve il millî eğitim müdürlüklerinden bir yetkili ile birlikte yerinde incelenmiş ve istatistiki bilgilerle de desteklenerek eğitim yapısı yerleri tespit edilmiştir. Yapılacak yerler tespit edildikten sonra il otoriteleriyle birlikte sıralama oluşturulmuştur. Eğitim yapılarının bina projelerinin Yatırımlar ve Tesisler Dairesi Başkanlığı'ndan (YTDB) temin edileceği

hesaplanmakta iken YTDB de bulunan projelerin kentsel bölgeler için hazırlanmış büyük projeler olduğu anlaşılmıştır. Dolayısıyla YTDB den sadece yurt ve spor salonu projeleri temin edilebilmiştir. TEDP'de yapılması planlanan ek derslik, lojman, yemekhane ve halk eğitim merkezleri binalarının projelerinin hazırlanması için YTDB den mimarlar istenmiş ve onların mimarları ile birlikte bu projeler hazırlanmıştır (TEDP Nihai Raporu, 2007).

2004-2005 yıllık raporuna göre toplam 129 bina yapılabileceği planlanmış, 2005 yılı ikinci yarısından sonra inşaat işleri bütçesi artırılarak; toplam 151 eğitim yapısı bu kapsamda tamamlanmıştır. 2008 yılı sonuna kadar tüm binaların kesin kabulleri tamamlanmıştır. TEDP'in inşaat işleri kısmı, AB tarafından sağlanan hibenin dörtte üçüne karşılık gelmektedir. Desteklenmek üzere on altı il seçilmiştir. Temel eğitim, yeni okul ve YİBO (yatılı okullar) inşa edilerek ve mevcut eğitim kuruluşları yenilenerek desteklenmiştir. 153 binanın hepsi ve gereken ekipmanların ilgili MEB tarafından onaylanmıştır. Diyarbakır, Şanlıurfa, Siirt, Adıyaman, Bingöl, Muş, Erzurum, Kars, Ağrı, Ardahan, Bayburt, İstanbul, Adana, Sakarya, Antalya, Bursa, Mersin, Ankara, İzmir, Samsun, Hatay, Bolu, Kocaeli, Van illerinden oluşan 24 ili kapsayan TEDP'in 100 Milyon Avro'luk bütçesinin tamamı Avrupa Birliği Akdeniz Fonu (MEDA)'dan hibe şeklinde sağlanmıştır (TEDP Nihai Raporu, 2007).

Program bütçesinin 75 Milyon Avro'luk kısmı ile 16 ilde bugüne kadar; 81 okul (775 derslik), 11 Halk Eğitim Merkezi (HEM), 37 lojman, 20 yurt, bir spor salonu ve üç yemekhaneden oluşan toplam 153 eğitim binasının yapımı tamamlanarak teslim edilmiştir. Erzurum Hizmet İçi Eğitim Merkezi'nin donatımı yapılmıştır. İstanbul Arnavutköy Risk Altındaki Çocuklar Yatılı İlköğretim Bölge Okulu inşaatı yapılmış ancak öğrenci bulunmadığı için Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir. Halen Spor Lisesi olarak eğitim vermektedir. Bu durum ihtiyaç analizinin etkili yapılamadığını göstermektedir. Ayrıca program kapsamında eğitimde fırsat eşitliği için 17 gezici eğitim aracı Adıyaman,

Ağrı, Bayburt, Erzurum, Kars, Muş, Sakarya illerine 7 Aralık 2006 tarihinde teslim edilmiştir (TEDP, Nihai Raporu, 2007).

TEDP'in Sonuçları

Program kapsamında yer alan 24 ilde ve ulusal düzeyde "yeni öğretim programlarının tanıtımı, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kız çocuklarının okullaşması, risk altındaki çocukların ailelerinin bilinçlendirilmesi, risk altındaki çocuklara ve sokak çocuklarına yaklaşımlar, yetişkin eğitimi, halk eğitim merkezi programları, sınıf yönetimi, yaratıcı drama, İngilizce öğretme teknikleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim yönetimi ve organizasyon ve genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri" başlıkları altında eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir. Düzenlenen 791 eğitim faaliyeti ile okul müdürleri, öğretmen ve müfettişler, veli, imam ve muhtarlardan oluşan 96 bin 740 kişiye eğitim verilmiştir. TEDP kapsamında okul öncesi, 1. ve 8. sınıf ilköğretim ve Halk Eğitim Merkezi programlarının yenilenmesi; "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"nin yeniden belirlenmesi ve okul yöneticilerine yönelik bir kaynak olarak geliştirilen "Web tabanlı Okul Yönetimi ve Meslekî Gelişim Rehberi"nin hazırlanması konuları çerçevesinde sürdürülen çalışmalar tamamlanmıştır. TEDP'in çıktıları şu şekilde maddelendirilebilir (TEDP, Nihai Raporu, 2007):

1. Risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapılmıştır.
2. İlköğretim programları; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı koordinasyonunda, İlköğretim Genel Müdürlüğü ve EARGED işbirliği ile öğrenci merkezli ve yapılandırıcı yaklaşım göz önüne alınarak yenilenmiş, 9 il 120 okulda pilot uygulaması ve değerlendirilmesi yapıldı. Proje kapsamındaki 24 ilde 20 binden fazla öğretmen ve okul yöneticilerine yeni ilköğretim programı tanıtılmıştır.

3. Yeni Programlara uygun olarak öğretmen kitabı, öğrenci kitabı ve çalışma kitabı üçlü set halinde tüm dersler için hazırlanmış ve basımına katkı vermek için 1 milyon avroluk kâğıt satın alınmıştır.
4. Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü işbirliği ile yetişkinlere yönelik I. ve II. kademe okuma yazma programları geliştirilmiş, pilot uygulaması yapılmış, programlara uygun kitaplar üçlü set olarak hazırlanmış ve dağıtımı yapılmıştır.
5. Ayrıca 207 halk eğitim merkezi programı modüler sisteme göre hazırlanmış, basımı ve dağıtımı proje kapsamında gerçekleştirilmiştir.
6. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği içinde genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiş ve 6 ilde pilot uygulaması yapılmıştır.
7. Öğretmen, yönetici, velilerden oluşan yaklaşık 100.000 kişiye eğitim verilmiştir.
8. Köy/kent arasındaki eğitim farkının azaltılması için eğitim tesislerinin fiziksel kapasitesi artırılarak 16 ilde eğitim binaları, yeni ve modern derslikler, halk eğitim merkezleri, lojmanlar, spor salonları, gezici eğitim araçları temin edilerek yıllardır arzulanan eğitimde fırsat eşitliği için çalışmalar yapılmıştır.
9. 81 okul, 775 derslik, 11 halk eğitim merkezi, 37 lojman, 20 yurt, 1 spor salonu, 3 yemekhane inşa edilmiştir.
10. Proje kapsamında Erzurum Hizmetiçi Eğitim Merkezi ve Validebağ İlköğretim Okulu'nun donanımı gerçekleştirilmiştir.

TEDP'in Sürdürülebilirliği

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak TEDP'ten sonra gelen projelere kaynaklık ettiği ifade edilmiştir. TEDP'in kaynaklık yaptığı projelerin birincisi MEB'de 2011 yılında uygulanmaya başlayan, 15

milyon Avro bütçeli, kaynağı Avrupa Birliği'nden sağlanan 2 yıl süreli Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Projesi'dir. Projenin amaçları, temel ve yaygın öğrenimin kalitesini arttırmak ve özellikle kızların eğitim alabilme durumlarını iyileştirmektir. Program, ilköğretim müfredatının geliştirilmesi, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin eğitilmesi, özellikle kızların eğitim alabilme durumlarının geliştirilmesi, okul, öğrenci yurdu ve öğretmenleri inşaatları vb. alanları kapsayan geniş bir faaliyet yelpazesi içinde yürütülmüştür. Mevcut proje HBÖ ve istihdam edilebilirliğe odaklandığından, eğitim yönetimi ile eğitim-öğretim sistemindeki hassas grupların sistem içinde tutulmasıyla ilgili TEDP'ten ders çıkarılabilir (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2011, s.6.).

TEDP'in kaynaklık ettiği ikinci proje; MEB'de 2011 yılında uygulanmaya başlayan, 7 milyon Avro bütçeli, finansmanı Avrupa Birliği'nden sağlanan 3 yıl süreli Özel Eğitim'in Güçlendirilmesi Proje'si (ÖZEGEP) dir. TEDP ile ilgili olarak projede özetle; 2002-2007 yılları arasında uygulanmıştır. Proje bileşenlerinden biri Eğitimde Kalite idi. Söz konusu bileşen kapsamında, 81 ildeki rehberlik öğretmenlerine eksiklik ve hiperaktivite hastalığına odaklı bireysel eğitimler ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmiştir. Buna ek olarak, dil ve konuşma bozuklukları olan öğrencilerin değerlendirilmesi ve karar verme süreçlerine yönelik bir kılavuzun hazırlanmasına ilişkin çalışmalar da işbu proje kapsamında tamamlanmıştır denmektedir (ÖZEGEP, 2008, s.27).

TEDP'in kaynaklık ettiği üçüncü proje; MEB'de 2011 yılında uygulanmaya başlayan, 16 milyon Avro bütçeli, finansmanı Avrupa Birliği'nden sağlanan 2 yıl süreli Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Proje'si (KEP) dir. TEDP ile ilgili olarak projede özetle; Ulusal bazda, işbu Proje; öğretim ve öğrenime erişim ve kalitenin artırılması amacıyla mevcut temel eğitim stratejilerinin desteklenmesi hedeflemektedir. Kırsal ve yerel bazda ise, proje; temel ve yaygın eğitimin verilmesi adına kurumsal kapasitenin güçlendirilmesine doğrudan destek sağlamayı ve eğitime erişim ve

kalite ile ilgili ortaya çıkan sorunların bir an evvel çözüme kavuşturulmasını amaçlamaktadır. Bu projenin kız çocuklarının eğitim sistemi içerisindeki rollerinin güçlendirilmesine de özel bir önem verdiği göz önünde bulundurulmalıdır (KEP, 2008, S.7-8).

TEDP'in kaynaklık ettiği dördüncü proje, Dünya Bankası kredili Orta Öğretim Projesi'dir (OÖP).

Bireysel Performans Yönetim Sistemi Oluşturulması: Eğitim İş Görenleri İçin Görev Tanımlarının Yapılması, Yeterliklerin ve Bu Yeterliklere Dayalı Performans Göstergelerinin Belirlenmesi: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından hazırlanan "Okulda Performans Yönetimi", Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları", Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğüne TEDP Projesi kapsamında hazırlanan öğretmen yeterlilikleri, Personel Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan yönetici yeterlilikleri ve uluslararası alandaki uygulamalar bir bütün olarak değerlendirilerek Eğitim İşgörenlerinin Görev Tanımları, Yeterlikleri ve Bu Yeterliklere Dayalı Performans Göstergeleri belirlenmiştir (OÖP, 2011, 98).

Bu kapsamda, MEB bünyesinde birlik sağlanması açısından ilgili birimlerle koordinasyon ve işbirliği kurulmuştur. Pilot olarak seçilen Ankara, İzmir, Hatay, Van, Bolu ve Kocaeli illerindeki orta öğretim kurumlarında (ihtiyaç halinde okul sayısı türlerine göre pilot iller dışından da belirlenebilir) görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerinden veri toplanmıştır (ÖYGM). "Milli Eğitim Bakanlığı Kurumları Performans Yönetimi dokümanının bireysel modüllerinin (Öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş) oluşturulmuştur (EĞİTEK) (OÖP, 2011, 98).

Kurumsal Performans Yönetim Sistemi Oluşturulması: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından hazırlanan "Okulda Performans Yönetimi", Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan "Denetim ve Performans Değerlendirme Esasları", Öğretmen

Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce TEDP kapsamında hazırlanan öğretmen yeterlilikleri, Personel Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve Ödül Yönergesine bağlı olarak yürütülen çalışmaların uluslararası alandaki uygulamalar bir bütün olarak değerlendirilerek kurumsal performans yönetim sistemi oluşturulacaktır (OÖP, 2011, 100).

TEDP'in MEB'de uygulanmaya başlanan üç adet Avrupa Birliği finasmanlı projeye ve bir adet Dünya Bankası kredili projeye kaynaklık ettiği, çıktılarının kullanıldığı görülmektedir. TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak tartışılan hususlardan biri de Proje kapsamında yapılan yurt dışı çalışma ziyaretleridir. TEDP süresince; Finlandiya, İngiltere, Hollanda, İspanya, İtalya ve Danimarka'dan oluşan Avrupa Birliği ülkelerine çeşitli konularda çalışma ziyaretleri yapılmıştır. Bu çalışma ziyaretlerinin, MEB mensuplarının alandaki görgü ve bilgilerini arttırmak, onlara tecrübe kazandırmak adına önemli katkıları olmuştur (TEDP, Temel Eğitime Destek Programı 2007).

Finlandiya Eğitim Bakanlığı ve Helsinki Üniversitesinin Helsinki'de Finlandiya Eğitim Sistemi ve PISA çalışmaları hakkında "Yerinden Yönetim, Yürütme Fonksiyonları, Müfredat Geliştirme ve Yaygınlaştırma, Profesyonel Gelişim, Kalite-Denklik ve Değerlendirme" konulu Finlandiya'ya çalışma ziyareti düzenlenmiştir. 28 Kasım-3 Aralık 2004 tarihleri arasında gerçekleştirilen geziye 6 kişilik heyet katılmıştır (TEDP, Temel Eğitime Destek Programı 2007).

İngiltere Eğitim Sistemi, gelir getirici meslek kursları ile yaygın eğitim hakkında bilgilenme amacıyla İngiltere'ye bir çalışma ziyareti düzenlenmiştir. 10-16 Nisan 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilen geziye MEB bürokratlarının yanı sıra Projeye bağlı 8 ilin Milli Eğitim Müdürleri ve TEDP uzmanlarından oluşan 20 kişilik heyet katılmıştır (TEDP, Temel Eğitime Destek Programı, 2007).

TEDP kapsamında Yönetim ve Organizasyon ulusal bileşenine yönelik incelemelerde bulunmak ve yerinden yönetimdeki son

ilerlemeler hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla Hollanda'ya eğitim çalışma ziyareti düzenlenmiştir. "Yerinden Yönetim Yaklaşımı" konulu çalışma ziyaretinde 17-23 Nisan 2005 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, MEB personeli ve İl Millî Eğitim Müdürlerinden oluşan 18 kişi Hollanda'da görüşme ve incelemelerde bulunmuştur. İspanya'da 21-24 Nisan 2005 tarihlerinde gerçekleştirilen Çevresel Eğitim, Yönetim ve Sertifikasyon programı olan "ECO-Okullar programı" ile ilgili konferansa, 1 öğretmen ve 1 öğrenci katılımcı olarak gitmiştir (TEDP, Temel Eğitime Destek Programı 2007).

TEDP'in bileşeni bazında ilerlemesini gözden geçirmek, izleme ile ilgili tanımlamaları nitelik ve niceliksel olarak düzenlemek, program sonuna kadar beklenen çıktılarının analizini yapmak, uygulamasında karşılaşılabilecek riskleri ve çözümleri belirlemek konularında çalışmak üzere proje eş direktörü ve izleme uzmanı 25-30 Ocak 2005 tarihleri arasında İtalya'da Avrupa Eğitim Vakfı tarafından düzenlenen eğitime katılmışlardır. Projenin ulusal düzey faaliyetlerine örnek teşkil etmesi açısından farklı ülkelerde gözlem yapmak ve bu alanlarda takip edilen yolları incelemek, proje çıktılarının etkinliğini artırmak amacıyla 04-08 Haziran 2007 tarihleri arasında Finlandiya ve Danimarka'ya çalışma ziyareti gerçekleştirilmiştir. "Öğretmen Eğitimi", "Eğitim Strateji ve Politikaları" konularına yönelik eğitim gezisine Teftiş Kurulu Başkanlığı başta olmak üzere MEB'in üst düzey bürokratlarından 15 kişi katılmıştır (TEDP, Temel Eğitime Destek Programı 2007).

TEDP'in temel hedefleriyle (soyut ve somut bileşenlerdeki hem inşaat işleri hem de daha çok sistemde reformlar ve kapasite geliştirme gibi eğitim faaliyetleri) başlatılan faaliyetlerin büyüyerek devam etmesi beklenmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramının gelişmesi; müfredatın gözden geçirilmesi ve ilgili ders kitaplarının geliştirilmesi, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmenlere ve okul müdürlerine verilen eğitimlerle birlikte projenin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Projenin sürdürülebilirliği için aşağıdaki faaliyetlerin yapılması öngörülmüştür (TEDP Nihai Raporu, 2007):

- Eğitime erişemeyen ve kırsal kesimde yaşayan vatandaşlara ulaşılması,
- Yapılandırmacı girişimlerin ülke geneline yayılması,
- Öğretmenlerin, mesleki gelişimleri konusunda desteklenmesi,
- Halk Eğitim Merkezlerinin geliştirilmesi,
- Okul altyapılarının iyileştirilmesi,
- Eğitime erişim ve eğitim kalitesinin daha da artırılması,
- Bölge ve cinsiyet farklılıkları ile eğitimini yarıda bırakan kişi sayısının yüksekliği konusunun üzerinde durulması,
- Okul düzeyinde düşünme tarzının değişmesi ve kaydedilen gelişmeleri yansıtması,
- Bazı belli başlı konuların üzerinde durabilme kabiliyetinin ülkede eğitim alanındaki gelişmelerin yaşanmasına yardımcı olduğunun altının çizilmesi,
- Öğretmenlerin motivasyon sağlayıcı konumda olarak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini daha da geliştirmeleri ve sonuç olarak Milli eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için çaba gösterilmesi.

TEDP başlangıcından bitimine kadar etki alanı ve büyüklüğü ile siyaset kurumunun etkisinde kaldığı ifade edilmektedir. Başlangıç raporuna bu durum şöyle yansımıştır. Kasım 2002'de yapılmış olan genel seçimleri bir geçiş süreci takip etmiştir ve bu geçiş sürecinde proje gelişimi ile ilgili karar verme aşaması zorlaşmıştır. Örneğin eş uzman personelinin koşulları belirgin olamamıştır (TEDP Başlangıç Raporu, 2002, c.2.s1).

TEDP, Türkiye'de genel anlamda eğitimin geliştirilmesi için ve özelde seçilmiş illerde ve bölgelerde, mevcut ulusal stratejiler kapsamında planlanmıştır ve uygulaması da bu şekilde devam etmiştir. Özelde, proje MEB'i Ağustos 1997'de yeni Temel Eğitim Yasası ile tanıtılmış olan temel eğitimin süresini 5 yıldan 8 yıla çıkarmayı amaçlayan temel eğitim reformunu gerçekleştirmede desteklemiştir (TEDP Başlangıç Raporu, 2002, c.2.s10).

Proje'nin ulusal öncelikleri desteklediğini temin etmek için, uygulama ekibi bazı girişimlerde bulunmuştur. Proje'ye etki edebilecek eğitim politikalarından sorumlu olanlarla ile formal ve informal olarak temaslarda bulunmaktadır. Proje ve diğer bağışçılar arasında ve eğitim sektöründe ve proje ilgili sivil toplum kuruluşları ile koordinasyon adımlar atmaktadır. Proje, ulusal düzeyde mevcut hükümet politikalarını desteklemek için il müdürlükleri ile çalışmıştır (TEDP Başlangıç Raporu, 2002, c.2.s10).

Eylül-2003-Şubat 2004 Yarı Yıllık Rapor, sürdürülebilirliği bölümünde; TEDP, Hükümetin Temel Eğitim Reformu'na destek için planlanmıştır. Program MEB, Projeler Koordinasyon merkezi ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile yakın temas halinde çalışmaktadır ve bu sayede politika karar vericilerinin desteğini almaktadır (TEDP 2003-2004, s19). Eylül 2004-Ağustos 2005 Yıllık Raporu, uygulama ortamı ve düzenlemeler bölümünde, siyasi durum ile ilgili olarak, genel olarak politik durumun dengeli olduğu, Türkiye'de demokrasiyi güçlendirmek için reformlar gerçekleştirildiği ve Avrupa Birliği'ne tam üyelik için müzakerelerin başladığı belirtilmektedir. Yine aynı bölümde, Hükümetin politikası, düşük gelirli ailelerin çocuklarını yüzde yüz, 8 yıllık temel eğitime kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun için Hükümet bazı tedbirler almaktadır. Bu programa toplumun destek vermesi için bazı tanıtım faaliyetleri de yapılmıştır (TEDP, 2004-2005, Yıllık Rapor, s.1).

TEDP'in diğer önemli bir yanı başlangıç zamanı ve uygulama dönemlerinin Türkiye'de eğitimin geleceği ve kalitesinin yoğun olarak tartışıldığı zaman olmasıdır. TEDP Türkiye'de eğitim alt yapısının güçlendirilmesini desteklemekte ve iller ile okullara daha fazla sorumluluk verilmesi sonucunda, eğitimin geleceğinin nasıl olacağı yönündeki politika tartışmasına katkıda bulunmaktadır. Bu, özellikle eğitim programı ve öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını desteklemektedir (TEDP, 2004-2005, Yıllık Rapor, 3. Bölüm, s.36). Bunun yanı sıra projede sık sık değişiklik teklifleri yapılmıştır. Hazırlanan ilk plandaki değişiklik nedenleri genelde

programda ek çalışmalar yapması nedeniyle olmuştur. Bu ek çalışmalar, Türkiye'de değişen eğitim koşulları ve özellikle Hükümetin programı reformu ve öğretmen eğitimi reform girişimi nedeniyle, Hükümet ve Avrupa Birliği tarafından talep edilmiştir (TEDP, 2004-2005, Yıllık Rapor, 35).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminin güçlendirilmesini amaçlayan, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma (DG1A-D/MEDTQ/04-98) ile 2002-2007 yılları arasında uygulanmış ve 58.2 Milyon Avro bütçesi (51 Milyon Avro AB hibesi ve 7.2 Milyon Avro Türkiye Cumhuriyeti katkısı) olan beş yıllık bir projedir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 1; MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 21).

MEGEP'in Genel Amacı

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesinin genel amacı; Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini, sosyo-ekonomik gereksinimler ve hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütüncül olarak güçlendirmektir (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, 2).

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesinin hedefleri (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, 2);

- Meslekî eğitim sistemimizi; AB ve gelişmiş ülkelerdeki standartlara yükseltmek,
- 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş için alt yapı oluşturmak,
- Sosyal ortak ve sivil toplum kuruluşlarının mesleki eğitime eğilimlerini artırmak ve

- Uluslararası standartlar (ISCED 97, ISCO 88) göz önüne alınarak ülke ihtiyaçları doğrultusunda sosyal ortaklarla birlikte modüler yapıda mesleki eğitim programlarını hazırlamaktır.

Bağlam. Türkiye’de MEB genel itibarıyla eğitim sisteminin yönetiminden sorumludur ve eğitim politikalarını merkezi düzeyde belirler. İl Millî Eğitim Müdürlükleri bölgesel uygulamaları takip eder ve okullar yerel etkinlikleri takip eder. Yaygın kanı okulların iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayamadığı yönündedir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 1,1). Türk mesleki eğitim sistemi eğitimin okulda yapıldığı yetiştirmenin ise işletmede yapıldığı ikili bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler teorik olarak bilgileri okulda öğrenmekte uygulama deneyimi ise işletmelerde kazandırılması yönündedir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 1,2).

Türkiye’nin mesleki ve teknik eğitimdeki genel politikası özellikle ortaöğretim düzeyinde öğrenci sayısının artırılmasıdır. Geçen 40 yıl boyunca bütün hükümetler mesleki eğitimin önemini vurgulamışlardır. 16. Millî Eğitim Şûrası’nda ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin yeniden ele alınması kararlaştırılmıştır. Aynı zamanda 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı da ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci sayısını % 65 genel olarak hedeflemiştir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 1,2).

Mesleki eğitim sistemini güçlendirecek bir projenin temel stratejisi onu mevcut ulusal düzenlemelerin üzerine inşa etmek ve onların uluslararası bağlama uygun yeteneklerine katkıda bulunmak olmalıdır. Bunun anlamı; mesleki eğitim yeterlilikleri uluslararası düzeyde anlaşılır olmalıdır. Bunun yanında bölgesel ve yerel şartlara da cevap verebilmelidir. Mesleki eğitim kurumları ve programları uluslararası kalitede olmalı, hem yurt içindeki öğrencileri tutmalı bunun yanında diğer ülkelerden de öğrenci çekebilmelidir (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, XI). Mesleki ve teknik eğitimde yakın zamanlı en önemli ve kapsamlı projelerinden biri olan MEGEP 4 Temmuz 2000 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti ile Avrupa Birliği arasında yapılan anlaşma

kapsamında Eylül 2002'de başlamış ve 5 yıl sürmüştür. Bu proje iş dünyası ile mesleki ve teknik eğitim veren okullar arasındaki ilişkilerin güçlendirilmesi ve Ulusal Yeterlik Sistemi'nin oluşturulmasını da içeren bir ulusal reform uygulanması yoluyla mesleki eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009).

Avrupa Birliği, üye ülkelerde, mesleki eğitimde kalite güvencesinin gelişip uygulanmasında etkin rol almaktadır. Bu etkinliklerin üç politika önceliği bulunmaktadır. Bunlar, daha iyi istihdam edilebilirlik, uyum ve hizmetlere erişim imkanlarıdır. Mesleki Eğitim sistemi, kalite sistemindeki bu öncelikleri yansıtmalı ve Türkiye'de mesleki eğitim sisteminde tutarlılık ve şeffaflığı garanti eden bir sistem kurulmalıdır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, XIII). MEGEP, Türkiye'deki mesleki eğitim sistemine yabancı bir yapının dayatılmasını değil, sistemin güçlendirilmesini amaçlamaktadır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, VIII).

MEGEP'in Yapılanması

Her proje gibi MEGEP'te başlangıç döneminde kendine özgü bir yapılanma ile ortaya çıkmıştır. Bu yapının oluşmasında projenin doğal yapısı etkili olmaktadır. Başlangıç döneminde çeşitli paydaş kurum temsilcileri ile MEB ve Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı (MEKSA) temsilcilerinden oluşan Ulusal Koordinasyon Komitesi kurulmuştur. UKK'nın rolü proje etkinliklerine ilişkin genel konularda mutabakata varılmasıydı. Projenin stratejik düzeyde etkinliklerinin izlenmesi ve planlanması için bir yönetim komitesi oluşturulacak ve bu komite her ay toplanarak o zamana kadar etkinliklerde sağlanan ilerlemeyi ve bir sonraki ay için öngörülen planlamaları yapacaktır. UKK yılda iki kez toplanacaktır. Bunların yanı sıra Projeler Koordinasyon Merkezi (PKM) Başkanı ve proje eş yöneticileriyle görüşmeler ve toplumsal ortaklarla temaslar günlük temelde yürütülecektir (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, VIII). MEGEP'i teknik destek olarak; DHV Counsultants, Fonty international, Cambridge Education Consultants, Aarhus Technical College,

R&R/CYDD, ABU Consult ve Helsinki Counselling Group temsil etmiştir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003).

MEGEP uygulama sonuçları itibarıyla proje yapılanması ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmıştır. Projedeki ortakların ilgileri ve bağlılığı yüksek seviyedeydi. MEB, MEKSA ile sosyal ortakların temsilcileri düzenli olarak etkinliklere katılmışlardır. MEB'in farklı seviyelerdeki temsilcileri ile MEKSA ve sosyal ortakların temsilcilerinin ilişkileri daha da geliştirmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 21).

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi, MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı koordinesinde gerçekleştirilmiş ve bu kapsamda altı bölge ofisi kurulmuştur. Bu proje, 30 ilde 145 pilot kurumda yürütülmüştür. Bu iller (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 3):

- Ankara Bölgesi: Ankara, Eskişehir, Karabük, Kayseri, Konya, Zonguldak
- İstanbul Bölgesi: İstanbul, Bursa, Tekirdağ, Kocaeli
- Gaziantep Bölgesi: Gaziantep, Diyarbakır, Mardin, Şanlıurfa, Muş, Elazığ, Adana, Malatya, Mersin,
- Antalya Bölgesi: Antalya, Isparta
- Trabzon Bölgesi: Trabzon, Samsun, Erzurum, Van, Kars
- İzmir Bölgesi: İzmir, Denizli, Manisa, Muğla

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesinin uygulanmasında, işçi ve işveren örgütleri, kamu kurumları, sivil toplum örgütleri, ulusal ve bölgesel ekip liderleri ve Avrupa Birliği Komisyonundan oluşan bir yönetim kurulu oluşturulmuştur. Ulusal Koordinasyon Kurulu en üst düzeyde yetkili organdır.

MEGEP'in Sonuçları

2000 yılının Temmuz ayında Türkiye Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında, "Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin

Güçlendirilmesi" Projesi kapsamında beş yıllık bir süreyle teknik ve finansal desteğin sağlanmasına yönelik bir finans sözleşmesi imzalanmıştır. Projenin bütçesi 51 milyon Avro'dur. Proje uygulamaya 2002'de başlamış ve Aralık 2007'de tamamlanmıştır (SVET, İmpact Assesment, 2009,6). Projenin sonuçları iş piyasası analizi, meslek standartları, eğitim standartları, program geliştirme, program uygulamaları, ulusal yeterlilik kurumunun kurulması, pilot projeler, hayat boyu öğrenme politikasının oluşturulması, uluslararası ortaklıklar kurulması, geliştirilmiş toplumsal ortaklıklar, kalite güvencesi, insan kaynakları kapasitenin güçlendirilmesi ve donanım ve ekipman başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır.

İş Piyasası Analizi

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi kapsamında; 31 ilde Milli Eğitim Bakanlığı ve İŞKUR Genel Müdürlüğü (115 MEB personeli ve 60 İŞKUR personeli) ile 10 ve daha fazla istihdamı olan 5700 işletmede "İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi Anketi" uygulaması gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar TÜİK tarafından kullanılan katsayılar ile Türkiye geneline uyarlanmış ve Türk İş Piyasasının yapısı hakkında ilk defa yapılan bu çalışma kamuoyuna sunulmuştur (MEGEP, Nihai Rapor, sayfa 24-29).

İş Piyasası ve Beceri İhtiyacı Anketi ile;

- Çalışmanın yapıldığı illerdeki iş piyasasının yapısı hakkında bilgi elde edilmesi,
- Hangi mesleklerin gelecekte popüler olacağı ya da olmayacağı hakkında bilgi edinilmesi,
- İş piyasasında ihtiyaç duyulan mesleklerin tespit edilmesi,
- En çok ihtiyaç duyulan becerilerin tespit edilmesi vb. konular hedeflenmiştir.

Türkiye'de ilk kez bir eğitim kurumu olan MEB ve istihdam kurumu olan İŞKUR arasında iş piyasasına yönelik işbirliği yapılması önem arz etmektedir. Ayrıca yerel düzeyde iş piyasası analizlerinin

okullar ve yerel imkânlarla yapılabilmesi amacıyla bir el kitabı hazırlanmıştır (MEGEP Nihai Rapor, 2009, 24-29). Türkiye'deki iş piyasasındaki eksikliklerin giderilmesine çalışıldı. Verilerin toplanmasına yönelik ilk rapor 2005 yılında yazıldı daha sonra 2007'de güncellendi. Lizbon hedeflerine ilişkin olarak Avrupa Birliği'ndeki gelişmelere kıyasla Türkiye'deki iş piyasası ve eğitim sektöründeki gelişmelerin uluslararası kıyaslaması yapılmıştır. Bu belge iş piyasasında ve eğitim sektöründe mevcut durum ile Avrupa Birliği için Lizbon hedefleri arasındaki mesafeyi göstermektedir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 7).

Meslek Standartları

2004-2005 yıllarında yapılan sektör ve iş analizi çalışmalarında 2, 3 ve 4. düzeylerde toplam 576 mesleğe ilişkin analiz çalışmaları tamamlanmıştır. ISCED 97'ye göre 51 genel alanda tespit edilen 400 mesleğe ilişkin analizler meslek standardı formatına uygun hale getirilmiş (ilk taslak meslek standardı), geliştirilen metodolojiye uygun olarak 65 meslek standardı son taslak olarak kullanıma sunulmuş ve Mesleki Yeterlilikler Kurumu'na gönderilmiştir. 2007 yılı sonuna kadar da toplam 150 mesleğe ilişkin taslak meslek standartları hazırlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 30-35). Taslak meslek standartları sosyal ortaklar ve STK ile işbirliği içerisinde hazırlanmış ve Mesleki Yeterlilikler Kurumuna gönderilmiştir.

Meslek standartları ve meslek analizlerinden hareket edilerek mesleklere ilişkin yeterlilikler belirlenmiş ve eğitim öğretim programları dahilinde 4. düzeyde 192 mesleğin eğitim standardı hazırlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 36).

Program Geliştirme

Mevcut mesleki eğitim programları bir sisteme dayanarak kullanılmamaktadır. Bu da uygun öğretim programı geliştirmeye engel olmaktadır. Öğretim programları incelendiğinde; çoğunun yönetsel amaçlara hizmet ettiği, amaçlarının ya çok az ya da tanımlanmadığı

görülmektedir. Mevcut programlar öğretmen merkezli ve esnek değildir. Başlamak için gerekli düzey veya bitirince ulaşılabilecek düzey programlarda belli değildir. Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğiyle ilgili ana hatlar mevcut olmamakla beraber teknoloji açısından da programlar yetersizdir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, XII).

MEGEP kapsamında 17 alan ve 64 dalda 9-10-11-12. sınıflar için programlar geliştirilmiştir. Bu programlar Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve pilot okullarda 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. 17 alanda yer alan 272 adet 10. sınıf modülleri basılarak 105 pilot kuruma dağıtılmıştır. ISCED 97'de yer alan mesleki eğitim alanları doğrultusunda ve sektör taraması sonuçlarına göre, 17 alan ile birlikte toplam proje sonunda 42 alanda 192 dal programı geliştirilmiştir. Bu programlar da Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 02.06.2006 tarih 269 sayılı kurul kararı ile kabul edilerek mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde uygulanmaktadır. Tüm Türkiye'de uygulamaya konulan 42 alan öğretim programına 10, 11 ve 12 sınıflarına ait toplam 5436 modül, öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılmak üzere www.megep.meb.gov.tr adresinde ve ilgili genel müdürlük sayfalarında yayınlanmıştır (10.11.2006 tarih ve 9741 sayılı 2006/90 nolu genelge; MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 46).

MEGEP'in uygulama süreci ulusal ve il seviyesinden yerel ve okul seviyelerine kadar tüm seviyeleri kapsamıştır. Sosyal ortakların katılımı ile MEB tarafından uygulanan mesleki eğitim ve öğretim sürecinde proje hakkındaki farkındalık ülke geneline bir seviyeye ulaşmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 17). Dört yıllık sisteme geçişte 9. sınıflar için tanıtım ve yönlendirme dersine ait modüller (Mesleki ve teknik eğitim alanları tanıtım modülü, akademik, spor ve sanat eğitim alanları tanıtım modülü) basılarak dağıtımları yapılmış ve CD'si hazırlanarak kullanılmak üzere ülke çapındaki tüm genel ve meslek liselerine gönderilmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 12)

MEB tarafından hazırlanan strateji ve politika raporlarında 12 yıllık eğitim vurgulanmaktadır. Bunu sağlayacak ilk pilot uygulama 2004-2005 eğitim-öğretim yılında bu proje ile ortaöğretim 4 yıl olacak şekilde pilotlanmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ise kademeli olarak tüm ortaöğretimde dört yıl olarak uygulamaya geçilmiştir.

Yeterliliğe dayalı modüler mesleki eğitim ve öğretim müfredatlarının geliştirilmesini ve bunların Avrupa Yeterlilik Çerçevesi' nin tanımlayıcılarına dayanan öğrenme çıktılarıyla ne derece uyumlu olduğuna dair MEGEP etki değerlendirme çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada eski müfredat, yeterlilik temelli değiştirildiği, en iyi Avrupa uygulamalarından kapsamlı bir şekilde örnek alan modüler bir sistemle başarılı bir şekilde uygulandığı ve paydaşların bu alanda iyileştirme görüldüğünü belirtmişlerdir (MEGEP Etki Araştırması, 2009, 14).

Mesleki Yeterlilik Kurumunun Kurulması

Proje kapsamında ulusal ve uluslararası meslek standartlarını temel alarak, meslekî ve teknik alanlarda ulusal yeterliliklerin esaslarını belirlemek, bu yeterlilikleri kazandıracak eğitim kurumlarını ve programlarını akredite etmek, akreditasyon, denetim, ölçme ve değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek suretiyle meslekî ve teknik eğitim ve öğretimin seviyesini yükseltmek ve bunun için gerekli ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek üzere Meslekî Yeterlilik Kurumu 5544 sayılı kanunla 07 Ekim 2006 tarihinde kurulmuştur (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 40; 26312 Sayılı Resmi Gazete, 2006).

Uluslararası Ortaklıklar Kurulması

Pilot kurumlara uluslararası ortaklık kurmak üzere Avrupa'daki eşdeğer bir okul/kuruma 'eşleştirme ziyaretleri've sosyal ortaklara da Avrupa'da muadilleri bir kuruluşa inceleme gezileri imkanı sunmuştur. 100 pilot okul/kurum kardeş okul bularak 1452 (Yönetici, Öğretmen,

Öğrenci ve Sosyal taraf temsilcisi) kişi ziyaret çalışmalarını tamamlanmışlardır (MEGEP, Nihai Rapor, 2007).

Türkiye'de işletmeler düzeyinden ulusal düzeye kadar bir dizi sosyal diyalog kurum ve mekanizmaları çalışmaktadır. İlgili kurumlar sosyal ortakların katılımından oluşan yeni veya yeniden yapılandırılmış kurumlardır. Yenilenme süreci Türkiye'nin Avrupa Birliği üyelik başvurusunun bir sonucu olarak 1999'da hızlanmıştır. Sosyal diyalog işyerinde işletmeler düzeyinde işleyen etkin bir süreçtir. Ulusal düzeyde çeşitli kurumlar (Mesleki Eğitim Kurulu, İl Mesleki Eğitim Kurulu, Ekonomik ve Sosyal Konsey, TBMM, İŞKUR Genel Kurulu, Asgari Ücret Tespit Komisyonu, Yüksek Hakem Kurulu, Milli Prodüktive Merkezi, Meslek Standartları Komisyonu, İl İstihdam Kurulları, Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi) sosyal diyalog üzerine çalışmaktadır. Sözü edilen kurumlar MEGEP ile ya doğrudan ya da dolaylı ortaklıkları bulunmaktadır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, XV).

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin farklı seviyelerinde sosyal ortakların (TOBB, TÜSİAD, TESK, TİSK, TÜRK-İŞ, DİSK, HAK-İŞ, MEKSA Vakfı) karar verme gücü, danışmanlık rolü ve sorumlulukları belirlenip analiz edilerek ulusal, sektörel, il, okul ve eğitim merkezi seviyesinde ve projenin her aşamasında işbirliği içinde çalışılmıştır. Ayrıca "mesleki eğitimde sosyal ortaklığın geliştirilmesi politika belgesi" proje kapsamında yerli ve yabancı alan uzmanları ile birlikte taslak olarak hazırlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

MEGEP kapsamında, sosyal ortaklar ile eğitim kurumlarının kapasitelerinin güçlendirilmesi ve ortaklıklarının geliştirilmesi amacıyla yaklaşık 4 milyon Avro'luk 34 pilot proje desteklenmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 20). Bu projeler, kurumsal anlamda MEB'e bağlı kurumlarda kapasite oluşturmasını sağlamıştır.

İnsan Kaynakları Kapasitenin Güçlendirilmesi

145 pilot kurumun müdür ve müdür yardımcıları (290 kişi), pilot kurumun değişim önderi ve program koordinatör öğretmenlerine (210 kişi) yönelik liderlik, strateji geliştirme, yeni yönetim yaklaşımı, modüler sistem, öğrenme ve öğretme usulleri vb. konularda aşağıdaki eğitimler verilmiştir:

- Meslek dersi öğretmenlerine sektörde uygulamalı teknik eğitimler (262 öğretmen),
- Program geliştirme, modüler yazımları konularında eğitimler (yaklaşık 2500 öğretmen),
- 210 formatör MEGEP kapsamında yer alan 30 il ve bu illerin ilçeleri de olmak üzere tüm örgün ve yaygın öğretim kurumlarına yaygınlaştırma eğitimleri (1216 okulda 14,772 öğretmen) verilmiştir.

Toplam kalite, proje hazırlama, ulusal yeterlilik sistemi, meslek standartları hazırlama, eğitim standartları geliştirme, yerinden yönetim konularında, MEB merkez ve taşra teşkilatı personeli, sosyal ortak personeli, İŞKUR personeli, işçi ve işveren 1409 kişiye eğitim verilmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 62-71).

Projenin Kalite Güvencesi çalışmaları kapsamında "Yerinden Yönetim Sistemlerinde Okul Müdürlerinin Değişen Roller ve Sorumlulukları" kapsamında seçilen altı pilot kurum müdür ve müdür yardımcısına, ayrıca milli eğitim müdürlüklerinde mesleki eğitimden sorumlu şube müdürlerine kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi, pazarlama ve tanıtım konularında eğitimler verilmiştir (MEGEP, Nihai Rapor, 2009, 55-59).

MEGEP'in Ekonomik Etkisi

Avrupa Birliği finansmanlı MEGEP'in ekonomik boyutu önem arz etmektedir. Proje dolaylı ve direkt olarak Türkiye ekonomisini

etkilemiştir. Türkiye'nin uluslararası ticaret hacmi, Avrupa Birliği'ne üye olma isteği ve yerli ve yabancı yatırımların artırılmasına verilen önem Proje'nin uluslararası önemini arttırmaktadır. Buna bağlı olarak, Türkiye'nin tüm ekonomik kaynaklarını seferber etmesi gereği ve ülkedeki ekonomik ve endüstriyel etkinliklerin çoğunluğu bölgelere dağılmış olduğu için belirli ölçüde yerelleşmenin kaçınılmaz olduğunu ortaya koymaktadır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, VIII).

Projenin başlangıç raporu, eğitim ile ekonomi arasındaki ilişkiyi özetle etkili bir mesleki eğitim sistemi, o sistemin iş piyasasındaki dinamik kuvvetlerle uyumuna ve hizmet ettiği kültüre olan saygısına dayanır. İş piyasasındaki dinamik kuvvetler sanayi ve ticaretin gereksinimlerine ve bu gereksinimleri mevcut şekliyle karşılayıp gelecekte alacağı şekilde uyum gösterebilecek bireylerin var olmasına dayandırır (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, VIII). MEGEP, iş piyasasının ihtiyaçlarına yanıt veren ve ilköğretim, ortaöğretim ile yükseköğretime entegre olan modern, esnek ve üst nitelikte bir mesleki eğitim ve öğretim sistemi geliştirilmesine katkı sağlamıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 7).

145 pilot kuruma yaklaşık 20 milyon Avro tutarında ihtiyacı olan ofis ekipmanları, genel ekipman, bilgisayar laboratuvarı ve öğretim programlarına yönelik mesleki ekipman sağlanmıştır. Donanım ve ekipman olarak bir pilot kuruma yaklaşık 180.000 Avro harcanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009: 23). Proje'nin pilot illerine yapılan izleme ziyaretlerinde proje kapsamında donatımı yapılan bölümlerin belirgin bir biçimde öğrencilerin ilgisini çektiği görülürken, aynı fakültede donatımı yapılmayan bölümlerde kalite farklılıkları gözlemlenmiştir.

MEGEP'in Siyasi Etkisi

MEGEP'in ekonomik boyutu kadar siyasi etkisi de önemlidir. Türkiye işgücünün niteliğini arttırmak ve ekonominin tüm sektörlerde istihdam imkanlarını arttırmak amacıyla mesleki eğitimi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'nin bu alandaki çabalarını desteklemek

amacıyla 1999 Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin MEDA fonlarından yararlandırılması kararlaştırılmıştır. Bunun sonucu olarak Türkiye ekonomisinin işgücü ihtiyacıyla mesleki ve teknik okulların çıktıları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla 4 Temmuz 2000 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nin anlaşması imzalanmıştır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 1,1).

Türkiye'deki eğitim sistemi politika, strateji, operasyon ve içerik konularında merkezi kontrolün hakim olduğu bir yapıya sahiptir. Yeni Hükümet iş başına gelmesinden bu yana eğitim sisteminin tamamının yeniden gözden geçirilmesi ve sistemin ulusal eğitim gereksinimlerine cevap verebilmesine vurgu yapmaktadır. Bunun için de mesleki eğitim sektörünün yerelleşmesi de yer almaktadır. Bu alanda uzmanlardan oluşacak bir çalışma grubu mesleki eğitim politikalarına yön vermek amacıyla "yeşil belge" hazırlayacaktır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, XVI).

MEGEP, başlangıcından bitişine kadar MEB'in önem verdiği politikalarının uygulama geçişine fırsat olarak bakıldığı projelerden biri olmuştur. MEGEP, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin ülkenin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına ve hayat boyu öğrenme ilkelerine göre modernizasyonu ve uyarlanması sürecinde MEB aracılığı ile Türk Hükümetine başarılı biçimde yardımcı olmuştur (MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 7).

MEGEP'in Sürdürülebilirliği

MEGEP uygulama sırasında ve sonrasında başka projeleri etkileme özelliğini göstermiştir. Avrupa Birliği, Dünya Bankası ve diğer finansör kuruluşlar tarafından finanse edilen diğer projelerle ağ oluşturularak gerçekteştirilmiştir. Avrupa Birliği tarafından finanse edilen TEDP ve özellikle MTEM projesi eğitici eğitimi ve okul yönetimi ile bağlantılar açasından önemlidir. Dünya Bankası kredili Orta Öğretim

Projesi değerlendirme aşmasında ve MEGEP ile ilgili ortak yönleri vardır. Ayrıca komşu ülkelerde yürütülen projelerle ortak faaliyetler düzenlenmiştir (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, IX).

MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak MEGEP'ten sonra gelen projelere kaynaklık etmesi ifade edilmiştir. MEGEP'in kaynaklık yaptığı projelerin birincisi MEB'de 2011 yılında uygulanmaya başlayan, 15 milyon Avro bütçeli, kaynağı Avrupa Birliği'nden sağlanan 2 yıl süreli Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Projesi'dir. Proje, önceki veya devam eden projelerde yapılanlar üzerine inşa edilmektedir. Bunlardan en önemlileri şunlardır: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) (2002-2007) MEGEP çıktıları aşağıdadır (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2011):

- Mesleki eğitim için standartların, öğretim programlarının ve modüllerin geliştirilmesi,
- MEÖ Bilgi Merkezlerinin kurulması,
- Mesleki eğitim programlarının tasarım ve dağıtımında sosyal paydaşların katılımının artırılması,
- Türkiye'de istihdam ve eğitim arasındaki bağların güçlendirilmesi.

Proje ekibi başlangıç aşamasında ulusal mesleki standartlar alanında en iyi şekilde nasıl işbirliği yapılacağı konusunu ele almak üzere özellikle mevcut projenin 6, 7 ve 8 numaralı sonuçları üzerinde durarak MYK ile görüşmelerde bulunmuştur. MYK, TDE'ye standartlar için olan gereksinimlerin geliştirilmekte (revize edilmekte) olduğunu bildirmiştir. Bu durum projeye etki edecektir (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2011).

MEGEP Projesinin kaynaklık ettiği diğer bir proje de Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranlarının Arttırılması Projesidir (KEP). Bu projenin önemli bir diğer çıktısı ise, mesleki eğitim kurum ve kuruluşlarına kayıt oranlarının bu dönemde %30'dan %42'ye yükselmesidir. (KEP, 2008, 7-8). MEGEP, bu açıdan kız çocuklarının

okullulaşma oranlarının arttırılması projesini kız çocuklarının okullulaşmaya etkisi açısından ilgilendirmektedir

MEGEP'in kaynaklık ettiği üçüncü proje ise Dünya Bankası kredili Orta Öğretim Projesi'dir (OÖP). Bu projede herhangi bir eş finansman bulunmadığı gibi, diğer donörlerle de herhangi bir ortaklık ilişkisi söz konusu değildir. Buna karşın, önerilen Orta Öğretim Projesinin bir bileşeniyle paralellik arz ederek meslekî orta öğretim programlarının reformlaştırılmasına odaklanan iki AB projesi bulunmaktadır (OÖP, 2011,15):

- (a) Yaklaşık 30 meslekî orta öğretim programından 17'sinin reformunu öngören Meslekî ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi,
- (b) Öğretmen eğitimi ile ilgili programların geliştirilmesini öngören Meslekî Eğitimin Modernizasyonu Projesi,

AB ve Dünya Bankası uzmanları, AB projeleri ile önerilen Orta Öğretim Projesi kapsamında geliştirilecek meslekî eğitim programlarında kullanılacak sürecin aynı olması; buna karşın, önerilen Orta Öğretim Projesi kapsamında geliştirilecek 19 meslekî ve teknik orta öğretim programının AB projeleri kapsamında geliştirilen 42 alanın programı tamamlanmış ve TTK tarafından onaylanmıştır. Onaylanmış 42 meslek alanından farklı olması için sıkı bir işbirliği içerisinde çalışılmaktadır. Bu nedenle MEGEP kapsamında geliştirilen alanların gözden geçirilmesi, yeni oluşabilecek meslek alanları ile Milli Eğitim Bakanlığına devredilen meslek liselerinin meslek dersleri OÖP kapsamında geliştirilecektir. Buna ek olarak, orta öğretimde meslekî eğitimlerin başladığı zamana ilişkin politikalar (9. sınıf yerine 10. sınıf), eğitim süreleri ve uzmanlık seviyesi (194 özel uzmanlık alanı yerine 14 temel program ailesi) konularında, Dünya Bankası, MEB ve AB arasında gerekli mutabakat sağlanmıştır (OÖP, 2011,15).

MEGEP mesleki eğitim sisteminin mali sürdürülebilirliğini reformun mali sonuçlarının değerlendirilmesi yoluyla güçlendirmeye çalışacaktır. Bu yolla toplumsal ortakların mali rolü gözden geçirilecek, toplumsal ortakların işbirliği ile mesleki eğitim için daha etkili ve etkin finansman sistemi bulunacaktır. Bundan sonra reformun temel öğeleri için daha pratik maliyet ve finansman modelleri kurulacaktır. Böylece mesleki eğitim reformunda mali sürdürülebilirliğe katkıda bulunacaktır (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, 3,3). Başlangıç Raporu'na göre projenin başarılı olmasında ve sürdürülebilir kalmasına risk teşkil edebilecek unsurlar MEB'in politika ve strateji düzeyinde gerekecek değişiklikleri içselleştirme istekliliği ve imkanları sayılmıştır (MEGEP, Başlangıç Raporu, 2003, 5,25).

MEGEP'in tamamlanmasından sonra Avrupa Komisyonu tarafından söz konusu programın etki değerlendirilmesi yaptırılmıştır. 2008-2009 yılında yapılan çalışmanın geçmişe bakarak projenin başarılarının değerlendirilmesinin yanı sıra ileriye de bakmak ve karşılanmamış gereksinimler ve öncelikler de dahil olmak üzere ortaya çıkan ve süregelen geleceğe yönelik politika ve stratejilerin dikkate alınması istenmiştir (SVET, Impact Assesment, 2009,4).

MEGEP, en azından başarılarının çok yüksek düzeyde sahiplenilmiş olması nedeniyle sistemde ileride yapılacak reformlar ve güçlendirmeler için hem güçlü hem de sürdürülebilir bir temel oluşturduğu sonucuna varılmıştır (SVET, Impact Assesment, 2009,4). Projenin sürdürülebilirliği konusu aşağıdaki meslek standartları, program geliştirme, hayat boyu öğrenme politikasının oluşturulması başlıkları çerçevesinde ele alınmıştır.

Hayat Boyu Öğrenme Politikasının Oluşturulması

Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme'ye ilişkin bir politika oluşturulması amacıyla geliştirilen "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" proje bitiminden sonra MEB tarafından çalışmalarla "Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" dönüştürülmüştür. Yüksek Planlama Kuruluna sunularak onaylanmıştır. Eylem planına göre çalışmalar ilgili birimlerce devam etmektedir (MEB, 2009).

MEGEP ile hazırlanan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi'nden sonra, 2012 yılında Avrupa Birliği ile Türkiye Cumhuriyeti arasında imzalanan anlaşmayla uygulamaya geçen Hayat Boyu Öğrenme Projesi 15 milyon Avro bütçe ile başlamıştır. Bu proje ile Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesi tekrar revize edilecektir. (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2011).

MEGEP özetle; Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde klasik program yaklaşımı yerine iş piyasasına, meslek standartlarına ve yerel isteklere uyumlu, esnek, hızlı değişim gösterebilen, modüler ve bütünselliğini koruyabilen, çağdaş anlayışa uygun, örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi programlarını bütünleştiren modern bir öğretim programının başarılı bir şekilde uygulamaya konulmasını amaçlamıştır. Bununla birlikte eğitim alanında özellikle sosyal tarafların artan katılımıyla ilişkili olarak kurumsal kültürde dönüşüm, iş piyasasının gereksinimlerinin daha çok anlaşılması, iş piyasası analizlerinin önemi ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesi bağlamında karşılaştırılabilirliği ve meslek standartlarının geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur (MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

Proje, mesleki eğitim sistemini; AB ve gelişmiş ülkelerdeki standartlara yükseltmek ve 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş için alt yapı oluşturmak için üç yıllık mesleki eğitimi dört yıla çıkarmıştır. Yine MEB ve sosyal ortakların hibe ve diğer proje finansman türlerini elde etme ve yönetme konusunda kapasitesinin artırılması amaçlanmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2009).

Öğrencilere ve öğretmenlere mesleki eğitim ve öğretimdeki gelişmeler hakkında bilgiler ve güncel materyaller sağlamak için 2005 yılında İstanbul'da MEB'e ait Ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim Bilgi Merkezi kurulmuştur. Bu merkez mesleki eğitim ve öğretim kurumları ve sosyal ortaklar arasında etkileşim için platform işlevi görmüştür. Bu tecrübeden sonra 2007 yılında Trabzon bölge merkezinde ikinci bir merkez açılmıştır (MEGEP, Nihai Rapor, 2007, 13).

Mesleki ve Teknik Eğitim Modernizasyonu Projesi (MTEM)

Finansmanı Avrupa Birliği Akdeniz Programından (MEDA) sağlanan, hibe ağırlıklı Mesleki ve Teknik Eğitim Modernizasyonu Projesi (MTEM) 07 Temmuz 2003 tarihinde faaliyetleri başlamış 05 Ocak 2007'de sona ermiştir. Projenin toplam Bütçesi 18,5 Milyon Avro olup bu miktarın 14 Milyon Avro'su AB tarafından sağlanan amaca dönük hibe, kalan 4,5 Milyon Avro'luk kısmı da Türk hükümeti tarafından iş gören gideri olarak karşılanmıştır. 14 Milyon Avro'nun 8,5 Milyon Avro'su söz konusu programları destekleyecek olan ekipmanlara harcanmış, 5 Milyon Avro teknik danışmanlık hizmetine aktarılmıştır. Kalan 500 bin Avro'nun 250 bin Avro'su izleme-değerlendirme, diğer 250 bin Avro'su da arazi giderler kaleminde harcanmıştır. Projede arizi giderler kalemine son dönemde 250 bin Avro daha aktarılmış, toplam 500 bin Avro'luk bir bütçe sağlanmıştır. Projenin eğitimleri ile birlikte konaklama seyahat giderleri de bu kalemden karşılanmıştır (MTEM, Başlangıç Raporu, 7/67, MTEM, Nihai Raporu, 2006, MTEM, Etki Değerlendirme, 2007, 4).

Projenin Genel Amacı

Projenin genel amacı; meslek dersleri öğretmen eğitiminin niteliğini yükseltmeye yönelik çabaları desteklemek ve Avrupa Birliği'ndeki gelişmelere destek olmaktır. Bu genel amaca hizmet eden alt hedefler ise şöyledir (MTEM, Nihai Raporu, 2006):

1. Meslek dersleri öğretmen yetiştirme sisteminin kalitesinin ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik olarak ulusal öğretmen yetiştirme standartları (yeterlilikleri) geliştirmek,
2. Kabul edilen standartlar çerçevesinde öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili, beş hizmet öncesi ve üç hizmet içi olmak üzere örnek programlar geliştirmek,
3. Seçilmiş beş bölgede (Ankara, İstanbul, Konya, Elazığ ve Denizli) 20 adet pilot projenin uygulanmasına destek vermek ve

modüler öğretim programlarının etkin bir şekilde uygulanabilmesi için ekipman desteği sağlamak,

4. Kurumsal kapasite ve insan kaynaklarının geliştirilmesine yönelik politika ve stratejileri belirlemek.

Ancak Nisan-2005'te MTEM projesine, Türk Hükümeti ve AB arasındaki mali anlaşmanın pilot projeler için hibelerin dağıtılmasına izin verilmediği bildirilince, üçüncü amaçtaki planlanan durum iptal edilmiş, Teknik Yardım Ekibi, MEB ve AK Türkiye delegasyonu ile danışma içinde üçüncü ve dördüncü amaçlar yeniden yazılmış ve sözleşme değiştirilmiştir. Onay Aralık-2005'te alınmıştır. Değiştirilen ve onaylanan yeni amaçlar şunlardır (MTEM, Nihai Raporu, 2006, 11):

1. Sürdürülebilir öğretmen yetiştirme olanaklarının sağlanmasını, Bologna ve Kopenhag protokollerinin şeffaf kalite yönetimi gereksinmelerinin karşılanmasını desteklemek üzere bir kalite yönetim sistemi geliştirilmesi ve uygulanması.
2. Yükseköğretim reformunun daha geniş çerçevesi içinde meslek dersleri öğretmen eğitimi konusunda Türk Hükümeti'nin strateji geliştirmesine yardımcı olunması.

Bağlam. MTEM'in genel hedefi MEB kanalıyla Türk Hükümetine, standart ve uygunluğu iyileştirerek mesleki eğitimin güçlendirilmesine katkıda bulunmak yoluyla öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesinde yardımcı olmaktır (MTEM Etki Değerlendirme, 5). Türkiye'nin küresel pazarda rekabet gücünün yükseltilmesi ile becerili ve teknik iş gücünün niteliği arasında güçlü ilişki vardır. Bu anlamda Türkiye becerili ve teknik işgücü için mesleki ve teknik eğitime dayalı bir modeli benimsemiştir (MTEM, Başlangıç Raporu, 33/67).

Yükseköğretime kadar her seviyede görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi görevi 1982 yılına kadar MEB tarafından yürütülmüştür. Mesleki ve Teknik Eğitim okul ve kurumlarında görev yapan öğretmenler MEB'e bağlı Mesleki ve Teknik Yüksek Öğretmen Okulları tarafından yetiştirilmekteydi. 1982 yılında YÖK Kanunu'nda yapılan

değişiklikle bu görev YÖK'e devredilmiştir. YÖK, öğretmen eğitimi dahil, yüksek öğretimin planlanması, koordinasyonu, denetimi ve geliştirilmesinden sorumlu olmuştur. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren fakülteler ile öğretmenleri istihdam eden MEB arasındaki iş birliği ve koordinasyon arz ve talep dengesinin sağlanması bakımından önemlidir (MTEM, Başlangıç Raporu, 11/67).

Türkiye'de meslek dersleri öğretmen eğitimi arz ve talebi arasında ciddi bir dengesizlik vardır. Toplam öğretmen arzı kamu ve özel eğitim kurumlarının öğretmen talebinden fazladır. Mevcut 20 mesleki ve teknik eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler, alanlarında istihdam edilebilme sorunu yaşamaktadırlar (MTEM Başlangıç Raporu, 11/67). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde genel olarak; araç, gereç, makine, atölye ve laboratuvar sıkıntısı sebebiyle yetersiz pratik eğitim sorunları, mezun öğretmenlerin görev yaptıkları meslek liseler ile fakültelerde okutulan eğitim programlarının uyumlu olmadığı, MEB tarafından yürütülen hizmetiçi faaliyetlerinin nicelik ve nitelik bakımından geliştirilmesi gerektiği ve insan kaynaklarını geliştirme konusunda genel bir çerçeve yaklaşımına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (MTEM, Başlangıç Raporu, 11/67). Bu sorunların giderilmesi, meslek dersleri öğretmen eğitimi hizmetlerinin daha modern ve etkili sunulması amacıyla 7 Temmuz 2003 tarihinde MTEM uygulamaya konulmuştur (MTEM, Başlangıç Raporu, 11/67).

Türkiye'de ilk defa YÖK ile işbirliği içerisinde sosyal paydaşların da katıldığı öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla meslek dersleri öğretmenlerinin öğretmen standartlarının yeterliğe dayalı olarak geliştirilmesi Elektrik - Elektronik, Otomotiv, Giyim - Hazır Giyim, Turizm ve Konaklama, İşletmeciliği, Eğitim-Öğretim / Pedagoji, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Tesisat ve Gaz, Yapı Alanı öğretmenlerinin genel ve özel alan yeterlikleri Program Geliştirme (PROGEL=DACUM) yöntemi kullanılarak belirlenmiştir.

MEGEP ve MTEM'in nihai amacı iş yaşamının dinamik ihtiyaçlarına tam anlamıyla cevap verebilmesi için mesleki ve teknik

eğitim sisteminin kalite, etkinlik ve uygunluk anlamında geliştirilmesidir. Öğretmen eğitimi, genel mesleki ve teknik eğitim sistemini oluşturan önemli unsurlardır. Bu nedenle MTEM yoluyla geliştirilmiş bir öğretmen eğitim sistemi, MEGEP kapsamında kurulması planlanan Ulusal Yeterlilikler Sistemi'nin alt bileşeni olacaktır. Ayrıca standart geliştirme, program hazırlama, sınav ve belgelendirme öğretmen yetiştirme gibi her iki proje için ortak alanlar bulunmaktadır. Bu nedenle MEGEP ve MTEM birbiri ile yakından ilişkilidir (MTEM Başlangıç Raporu, 13/67). Ayrıca Temel Eğitimin Desteklenmesi Projesi'nde öğretmen eğitimine ilişkin faaliyetler bulunmaktadır. Bu yönüyle de MTEM, TEDP ile de işbirliği halindedir (MTEM, Başlangıç Raporu, 14/67).

MTEM'in Yapılanması

MTEM, MEB adına British Council liderliğindeki bir konsorsiyum tarafından idare edilmiştir. Projede; ekip lideri, uluslararası öğretmen yetiştirme uzmanı, ulusal öğretmen yetiştirme uzmanı, tanıtım ve halkla ilişkiler uzmanı ve satın alma uzmanı tarafından oluşan beş sürekli uzman istihdam edilmiştir. Proje boyunca; ulusal standart ve program geliştirme grubu, kurumsal kapasite geliştirme grubu ve ulusal koordinasyon komitesi gibi çalışma grupları kurulmuştur (MTEM Başlangıç Raporu, 13/67). MEB bir eş direktör ve dört eş uzman projede görevlendirmiştir. MTEM Proje ekibinin çalışma ortamı MEB tarafından sağlanmıştır (MTEM, Başlangıç Raporu, 19/67).

MTEM'in Uygulama Süreci

MTEM'in ilgili kuruluşlara tanıtımı ve meslek dersleri öğretmen eğitimi sisteminin incelenmesi amacıyla ağırlıklı bölge koordinatörlüklerinin olduğu iller olmak üzere 68 inceleme ziyareti gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda YÖK, MEB'in ilgili birimleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek liseleri, kamu kurumlarından DPT, İŞKUR, KOSGEB vb., sosyal ortaklardan TOBB, TİSK, TESK, HAK-İŞ, DİSK vb, ilgili sivil toplum örgütlerinden MEKSA, TEVET vb ziyaret edilmiştir (MTEM, Başlangıç Raporu, 20/67).

Projenin desteği ile geliştirilen program alanları, önemli paydaşları (MEB, YÖK ve STK'lar) kapsayan bir ihtiyaç analizi aracılığıyla belirlenmiştir. Geliştirilecek olan programlarının nihai listesi, MEB ve fakültelerin temsil edildiği bir çalışma toplantısında seçilmiştir. 14 Teknik Eğitim Fakültesinde pilot olarak uygulanan bu program alanları şunlardır (MTEM, Nihai Raporu, 2006):

1. Bilgisayar
2. Elektrik/Elektronik
3. Otomotiv
4. Giyim/Hazır giyim
5. Konaklama İşletmeciliği
6. Eğitim-Öğretim/Pedagoji

Pilot proje hibelerinin Nisan 2005'te iptal edilmesinin bir sonucu olarak, aşağıda belirtilen üç ek program alanı geliştirilmiştir (MTEM Nihai Raporu, 2006):

1. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
2. Tesisat ve Gaz Teknolojisi
3. Yapı/İnşaat

Yukarıda belirtilen beşinci seviye programları orta mesleki eğitimin dördüncü seviye programlarının devamı şeklinde bir bütünlük arz ederek hazırlanmıştır. Söz konusu programlar hala ortaöğretimde en çok tercih edilen programlar arasında yer almaktadır.

Ayrıca bir dizi hizmet içi öğretmen eğitim dersi de geliştirilmiştir. Bu kısa dersler modüler yeterliliğe dayalı yaklaşım temelinde geliştirilmiştir. Derslerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılanmasını sağlamak için Ankara ve İstanbul'da bir ihtiyaç analizi uygulanmıştır. 400 meslek dersi öğretmenin tümüne profesyonel gelişim ihtiyaçları sorulmuş ve hizmet içi eğitim derslerinin konuları verilerin analizi ile tanımlanmıştır. Hizmet içi eğitim derslerini geliştirmek için iki yaklaşım kullanılmıştır. Birinci yaklaşımda; yerel kısa dönemli danışmanlar ders

modüllerini ve materyallerini geliştirmiş ve daha sonra MEB meslek dersleri öğretmenlerine bu dersler verilmiştir. İkinci yaklaşım; materyallerin geliştirilmesi için başta Gazi Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakülteleri olmak üzere diğer üniversitelerin Teknik Eğitim Fakülteleri ile işbirliği yapılmıştır. Toplam olarak altı modül pilot uygulama için belirlenmiştir (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

MTEM kapsamında geliştirilen modüler programları uygulamak üzere projeye katılan Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri ile hizmet içi eğitim merkezlerine ekipman alımı için üç ihale planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Söz konusu üç ihale çeşitli tarihlerde uluslararası bazda gerçekleştirilmiş olup ihale makamı görevini Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu yürütmüştür. Ekipman desteği YÖK'e bağlı 14 Fakülteye ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı altı Hizmet İçi eğitim Enstitüsüne yapılmıştır (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

MTEM'in Sonuçları

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) kapsamında gerçekleştirilen belli başlı faaliyetler ile proje çıktıları şunlardır (MTEM, Nihai Raporu, 2006):

1. Öncelikli dokuz alanda (Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim-H.Giyim, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğal Gaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji) meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiştir.
2. Belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programlar 2004-2005 Öğretim yılından itibaren 14 MTE fakültesinde uygulanmaktadır.
3. Modüler Öğretim Programlarını uygulayan 14 (on dört) Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesine ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 6 (altı) Hizmetiçi Eğitim Merkezine yaklaşık 8.3 Milyon Avro'luk ekipman desteği sağlanmıştır.

4. Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültelerinde "Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi ile ilgili Avrupa Ağ Sistemi" koşullarına uygun ortak "Kalite Güvence Sistemi"ne yönelik pilot uygulamalar Gazi Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesinde Ekim 2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir.
5. Proje amaçları doğrultusunda, Mesleki ve Teknik Eğitimle ilgili politika önerilerini içeren politika ve strateji Raporu "Beyaz Belge" hazırlanmıştır.
6. MTEM projesi kapsamında 93 meslek dersi öğretmeni, 715 fakülte öğretim üyesi, 60 sosyal taraf temsilcisi olmak üzere toplam 868 kişiye farklı alanlarda eğitim verilmiştir.
7. Hazırlanan ve uygulanmakta olan öğretim programlarının "Öğrenci Merkezli Eğitim" esasları doğrultusunda uygulanması için Konya, Sakarya, Elazığ, İstanbul ve Ankara'da Proje kapsamında bulunan fakültelerin öğretim üyeleri ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 125 kişiye "Öğrenci Merkezli Eğitim" seminerleri verilmiştir.
8. Ayrıca bu kapsamda eğitim materyalleri hazırlanmış olup 29 Mayıs 2006-02 Haziran 2006 tarihleri arasında hazırlanan eğitim materyallerinin pilot uygulamasını yapmak üzere Ankara ilinde görev yapmakta olan 40 Öğretmen ve proje kapsamındaki fakültelerde görev yapan 16 Öğretim Üyesinden oluşan 3 gruba planlanan program doğrultusunda "Öğrenci Merkezli Öğretim" in pilot uygulaması yapılmıştır.
9. Ankara, İstanbul, Denizli, Konya, Elazığ, Sakarya illerinde üniversite öğretim üyeleri ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 250 kişiye Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanları tarafından "Temel Beceriler" seminerleri verilmiştir. Ayrıca Üniversitelerden gelen istek doğrultusunda Sakarya ve Kocaeli Üniversitelerinde öğrenim gören yaklaşık 400 öğrenciye temel beceri seminerleri düzenlenmiştir.

10. Mesleki ve Teknik Eğitimin tanınması, meslek diploması kavramının incelenmesi, modüler öğretim programlarının uygulanmasında farklı ülkelerin diploma program modellerinin ve uygulayıcı üniversitelerin tanınması ve yüksek öğretim sisteminin incelenmesi amacıyla MEB öğretmenleri ve Üniversite Öğretim üyelerinden oluşan toplam 56 kişi ile Almanya ve İngiltere'ye çalışma ziyaretleri düzenlenmiştir.
11. Proje kapsamında, mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine yönelik politikaları içeren "Beyaz Belge" raporunun geliştirilmesi için yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi ve söz konusu rapora son şeklinin verilmesi amacıyla 21 -22 Eylül 2006 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri, üniversite dekanları ve sosyal taraf temsilcilerinin katılımıyla Ankara Dedeman Otel'de iki günlük bir Konferans düzenlenmiştir.
12. 01-05 Mayıs 2006 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı yöneticileri, üniversite dekanları ve sosyal taraf temsilcilerinin katılımıyla Sakarya Üniversitesi'nde Kalite Güvencesi Geliştirme Çalıştayı düzenlenmiştir. Çalıştay kapsamında 03 Mayıs'ta "Kalite Güvencesi Çerçevesi Konferansı" gerçekleştirilmiştir. 2012 yılından itibaren Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda Avrupa Birliği tarafından finanse edilen Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi uygulanmaya konmuştur. Bu proje, mesleki ve teknik eğitimde kalite kültürünü teşvik eden; istihdam edilebilirliği güçlendirmeyi, eğitim ile iş piyasasını uyumlu hale getirmeyi, kazanılan yeterlilikleri gösteren belegelerin karşılıklı tanınmasını sağlamayı hayat boyu öğrenmeyi kolaylaştırmayı, Avrupa Kalite Güvencesi Çerçevesiyle uyumlu, şeffaf, erişilebilir bir mesleki ve teknik eğitim sistemine ulaşarak, Türkiye'de ulusal bir kalite güvence sisteminin kurulmasını amaçlamaktadır (<http://mtegm.meb.gov.tr>).
13. 13 Aralık 2006 tarihinde Projenin sürdürülebilirliğine yönelik bir Kapanış Konferansı (Hedefler-Sonuçlar-Yansımalar)

gerçekleştirilmiştir. Söz konusu toplantıda Kalite Güvencesi, Beyaz Belge ve Modül Eğitim Programlarına ilişkin paneller düzenlenmiştir. Kapanış Konferansına MEB üst düzey yöneticileri, ilgili sosyal taraf temsilcileri ve proje kapsamındaki fakülte dekanlarının katılımı sağlanmıştır.

MTEM'in Sürdürülebilirliği

MTEM'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak MTEM'den sonra gelen projelere kaynaklık etmesi ifade edilmişti. MTEM'in kaynaklık yaptığı projelerin birincisi MEB'de 2011 yılında uygulanmaya başlayan, 15 milyon Avro bütçeli, kaynağı Avrupa Birliği'nden sağlanan 2 yıl süreli Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Projesi'dir. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) (2003-2006).

MTEM altında önceden geliştirilen mesleki eğitim programı, bu proje içinde, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) göz önünde bulundurularak modüler temelli bir öğretim programı yapılandırılması için temel oluşturacaktır. Bu konuya, mevcut projenin 7 numaralı sonucunda değinilecektir. MYK, TDE'ye yeterlilikler için olan gereksinimlerin geliştirilmekte olduğunu bildirmiştir. Bu durum Projeye etki edecektir. Öğretmen eğitimi hususları Sonuç 14'de ele alınacaktır (HBÖ, Başlangıç Raporu, 2009, 17). Yeterlilik ve yetkinliklerin genel transferini destekleyen çerçevenin kurulmasındaki başlangıç aşamaları MTEM'de tamamlanmıştır. İş Tanımı Şartnamesi uyarınca bu projede MKTS ile ilgili unsur (Sonuç 8), MYK ile yakın işbirliği içinde ele alınacaktır (HBÖ, 2009, Başlangıç Raporu, 17).

MTEM'in kaynaklık ettiği diğer bir proje ise Dünya Bankası kredili Orta Öğretim Projesi'dir (OÖP). İşbu Projede herhangi bir eş finansman bulunmadığı gibi, diğer donörlerle de herhangi bir ortaklık ilişkisi söz konusu değildir. Buna karşın, önerilen Orta Öğretim Projesinin bir bileşeniyle paralellik arz ederek meslekî orta öğretim programlarının reformlaştırılmasına odaklanan iki AB projesi bulunmaktadır (OÖP, 2011,15):

- (a) Yaklaşık 30 meslekî ortaöğretim programından 17'sinin reformunu öngören Meslekî ve Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi,
- (b) Öğretmen eğitimi ile ilgili programların geliştirilmesini öngören Meslekî Eğitimin Modernizasyonu Projesi,

MTEM Projesi kapsamında belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programı geliştirilmiştir. Geliştirilen programlar 2004-2005 Öğretim yılından itibaren 14 Teknik Eğitim fakültesinde uygulanmaktadır. Proje uygulama süreci içinde 93 meslek dersi öğretmeni, 715 fakülte öğretim üyesi, 60 sosyal taraf temsilcisi olmak üzere toplam 868 kişiye farklı alanlarda eğitim verilmiştir (MTEM, Nihai Raporu, 2006).

MTEM, 11 yerde bulunan 14 adet mesleki ve teknik öğretmen eğitimi fakültelerinde yapılandırmacı bir uyandırma etkisi olmuştur. MTEM vesilesi ile tüm fakültelerin günlük çalışma hayatlarında standart, kalite güvencesi, müfredat geliştirme, öğrenci merkezli öğretim, ortaklık, sosyal ortaklar, izleme, proje geliştirme gibi kavramlara olan önem artmıştır. MTEM uygulandığı fakültelerde etkisini çevre fakültelere de taşıyarak öğretim yönetimleri, standartlar, müfredat gibi ortak alanlar oluşturmuştur. Ayrıca MTEM, proje kapsamında desteklenen 36 bölüme eğitim aracı ve donanım temin etmiştir. Son olarakta MTEM desteklediği fakültelein teknoloji fakültelerine dönüşmesine yardımcı olmuştur (MTEM, Etki Değerlendirme, 2007, 24-25).

Bunların yanında MTEM'in çıktıklarına paralel olarak gündemde olması gerek hususlar vardır: Politika düzeyinde MEB ile YÖK arasındaki çalışma ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. MEB için strateji seçeneği olarak meslek dersleri öğretmeni yetiştirme politika birimi kurmak, tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikası geliştirmek ve uygulama için gereklidir. Meslek dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesi için uzmanlaşmış mesleki eğitim merkezi kurulmalıdır (MTEM, Etki Değerlendirme, 2007, 29).

BOLUM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, hedef evreni, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada "tarama modeli" kullanılmıştır. Çalışmada Avrupa Birliği finansmanlı Temel Eğitime Destek Programı, Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'nin amaç, süreç, sonuç ve sürdürülebilirlik alt boyutları açısından değerlendirilmesinde, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir.

Nitel araştırmanın amacı bir şeye bütüncül ve derinlemesine bakmak, onu karmaşıklık içinde incelemek ve bağlamı içinde anlamaktır. Bunun için toplanan veriler ayrıntılı ve derinlemesine olmalıdır. Bu yüzden nitel araştırma için tüm resmi aktarmak, yoğun betimleme yapmak önemlidir (Punch, 2005).

Hedef Evren

Araştırmanın hedef evreni Milli Eğitim Bakanlığı'nda Avrupa Birliği eğitim politikasına yön veren Türk ve yabancı yöneticiler ve uzmanlardır. Bunlar MEB düzeyindeki üst düzey yöneticiler (müsteşar yardımcısı, ilgili genel müdürler, Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu Temsilcisi, Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığında yürütülen projelerin Türk yöneticileri (başkan ve yardımcıları) ve yabancı ekip liderleri, Türk ve yabancı proje eş uzmanlarıdır (satın alma uzmanı, izleme ve değerlendirme uzmanı, eğitim uzmanı, finans yönetim uzmanı gibi) dir.

Araştırmanın hedef evreni Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmaya

katılan tüm yönetici ve uzmanlarla ilgili ayrıntılı bilgiler EK 4' te yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmanın Hedef Evreninde Yer Alan Katılımcı Sayıları

Projeler	Yöneticiler											Yönetici Toplam	Uzmanlar					Uzman Toplam	TOPLAM
	TTKB Başkanı	Müşeşar yardımcısı	AK Türkiye Delegasyonu	Genel Müdür	TTKB Kurul Üyesi	Genel Müdür Yardımcısı	Daire Başkanı	İl Millî Eğitim Müdür Yard.	Projelerin Türk bşk ve yrd.	MEB proje Direktörü	Avrupa Eğitim Vakfı		MEB Eş Uzmanlar	Şube Müdürü	Uzman (Teknik Destek)	İl Millî Eğitim Müdürlüğü PYB	Yabancı Ekip Lideri		
TEDP	1	1	1	2		2	1	23	3	2		36	7	4	2	1	1	15	51
MEGEP		1	1	3	1	4	1		3		1	15	5	1	10	1	1	18	33
MTEM		1	1	1					2	2		7	2		5			7	14
TOPLAM	1	3	3	6	1	6	2	23	8	4	1	58	14	5	17	2	2	40	98

Tablo 1'e göre TEDP ile ilgili 51, MEGEP ile ilgili 33, MTEM ile ilgili de 14 katılımcının görüşlerine (Toplam 98) başvurulmuştur. Tüm katılımcılardan 58'i yönetici, 40'ı ise uzman konumunda çalışan kişilerdir.

Veri Toplama Teknikleri

Çalışmanın alt amaçları doğrultusunda, veri toplamak üzere Avrupa Birliği finansmanlı sözü edilen projelerinde görev alan Türk ve yabancı yöneticiler ve uzmanların görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan katılımcıların genel özelliklerine bakıldığında; TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin karar alma ve uygulama süreçlerinde etkin olan katılımcılar olduğu görülmektedir. Özellikle sadece karar alan değil bunları pilot illerde uygulamasını yapan katılımcıların da görüşleri alınmıştır. TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin hazırlık ve uygulamasına katılmış Türk ve yabancı uzmanların da görüşleri alınmıştır.

Araştırmada öncelikle yüzyüze görüş bildirmeyi kabul eden katılımcıların görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları oluşturulmuştur (EK 1) . Böyle formların varlığı, temel olarak bir grup insandan aynı sorularla belirli bir sistematik içinde bilgi toplanabilmesini olanaklı kılar (Kümbetoğlu, 2005). Görüşme formları; yönlendirmekten kaçınılarak, kolay anlaşılabilen, konu odaklı; görüşmelerin yapılacağı ortam dikkate alınarak ve kavramsal çerçevesi sunulan konuya sadık kalınarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konu ile ilgili derinlemesine bilgi sağladığı için kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan görüş bildirmeleri istenilen her bir alana ilişkin görüşlerini öncelikle "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" seçeneklerinden birini belirterek açıklamaları istenmiş ve daha sonra da bu yöndeki görüşlerini daha ayrıntılı olarak tartışmaları talep edilmiştir. Katılımcılardan 25'i ile yüzyüze görüşme yapılmıştır. Bu kişiler araştırmacının doğrudan görüşme isteğine olumlu cevap veren kişilerdir. Araştırma kapsamında MEB'de üst düzey yönetici kapsamına giren ve projelerin yönlendirilmesinde etkisi bulunan kişilerin yüz yüze görüşleri alınmıştır.

Bu katılımcılar; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı, müsteşar yardımcısı, genel müdür, genel müdür yardımcısı, daire başkanları ve şube müdürlerinden oluşmaktadır. Projelerin hazırlık ve uygulama aşamasında etkili olan Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyon Temsilcisi ile de yüz yüze görüşme yapılmıştır. Ayrıca TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin başlangıç, uygulama ve sonuç bölümünde MEB tarafı adına eş proje direktörlüğü yapmış katılımcılar ile yüzyüze görüşme yapılmıştır. MEB adına projelerin başlangıcından sonuna kadar çalışmış, uygulamada bütün sorunları ve çalışmalarını bizzat görmüş eş uzmanlarla da yüz yüze görüşme yapılmıştır. Projelerin Teknik Destek Ekibi adına MEB eş uzmanları ile çalışmış MEB mensubu olmayan Türk uzmanların da yüz yüze görüşleri alınmıştır.

Yüz yüze görüşme ihtimali olmayan (mesafe olarak uzak) katılımcılardan yazılı olarak görüşlerini bildirmeleri istenmiştir (EK 2).

Yüz yüze görüşme yapma olanağı olmayan Projelerin Teknik Destek Ekibi adına MEB eş uzmanları ile çalışmış MEB mensubu olmayan yabancı proje yöneticilerinin ve uzmanlarının görüşleri veri toplama aracının yazılı olarak cevaplanması yoluyla alınmıştır. Projelere dışarıdan bakmaları ve bütün uygulamaları yakından görmeleri itibarıyla bu katılımcıların görüşleri de önemlidir. TEDP, MEGEP ve MTEM Projelerinin uygulama aşamasında ve yürütmesinde etkili PKMB başkanlarının yazılı görüşleri alınmıştır. Projelerin pilot illerde uygulanması da önemlidir. TEDP'te görev yapmış 24 pilot ilin ekip lideri olan İl Milli Eğitim Müdür Yardımcılarının görüşleri de yazılı olarak alınmıştır. Katılımcıların 69'u görüşlerini yazılı olarak bildirmişlerdir. Yabancı katılımcılar için veri toplama aracının İngilizce'ye çevrilmiş biçimi kullanılmıştır (EK 3). Yazılı görüş bildiren Türk katılımcıların görüşlerini almak üzere veri toplama aracı postayla, yabancı katılımcıların görüşlerini almak için de internet ortamında gönderilmiş ve toplanmıştır.

Tablo 2'de katılımcıların görüş bildirme şekillerine göre projelere dağılımı verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Görüş Bildirme Şekline Göre Projelere Dağılımı

Sıra No	Görüşme Şekli	TEDP	MEGEP	MTEM	Toplam
1	Yüzyüze Görüşme Yapılan Katılımcılar	12	9	8	29
2	Yazılı Görüş Bildiren Katılımcılar	39	24	6	69
3	Katılımcı Toplam	51	33	14	98

Tablo 2'ye göre ankete katılan toplam 98 katılımcıdan görüş alınmıştır. Görüş bildiren 5 katılımcı TEDP, MEGEP ve MTEM adına ayrı ayrı görüş bildirmiştir. Üç proje adına da görüş bildiren bu katılımcıların tamamı yönetici kademesinde bulunan kişilerdir.

Tüm projeler için görüş bildiren katılımcıların dışında, katılımcılardan 51'i TEDP adına görüş bildirmişlerdir. Bunlardan 39'u yazılı, 12'si ise yüz yüze görüş bildirmişlerdir. MEGEP adına toplam 33 katılımcıdan 24'ü yazılı, 9'u ise yüz yüze görüş bildirmiştir. MTEM projesi adına yazılı ve yüz yüze görüş bildiren katılımcı sayısı ise 14'tür. Bu katılımcılardan 6'sı yazılı 8'i yüz yüze görüş bildirmişlerdir.

Verilerin Analizi

Yüz yüze görüş bildiren katılımcıların görüşleri yazılı metin haline getirilmiştir. Yazılı metin haline getirilen görüşmeler ve yazılı olarak cevaplandırılan formlar, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu yöntem kısaca, içeriğin dizgesel, tarafsız ve sayısal çözümlenmesi olarak tanımlanabilir. İçerik çözümlenmesinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik çözümlenmesinde ilk olarak çözümlenme kategorisi (ana kategori) ve alt kategoriler belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada çözümlenme kategorileri (ana kategoriler), araştırmanın alt amaçları ile paralel olarak, bu çalışma kapsamında incelenen projelerin (TEDP, MEGEP ve MTEM) "Amaç", "Uygulama Süreci", "Sonuçlar" ve "Sürdürülebilirlik" boyutlarında değerlendirilmesi olarak alınmıştır. Bu ana kategoriler çalışmada şu şekilde tanımlanmıştır:

Projenin Amacı: Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumu, amaçların işlevselliği ve amaçlara yönelik yapılanmaların (örgütler, kurumlar, proje ekipleri, paydaşlar vb.) işlevselliği.

Projenin Uygulama Süreci: Projenin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşılma durumu ve sorunlarla karşılaşıldıysa, bu sorunların nelerden veya kimlerden kaynaklandığı.

Projenin Sonuçları: Projenin sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılma durumu, projenin Türk eğitim sistemine hukuksal, ekonomik, siyasal etkileri.

Projenin Sürdürülebilirliği: Projenin gelecekte sürdürülebilir olma durumu.

Ana kategoriler kendi içinde "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklinde görüş bildirmek üzere üç alt kategoriye ayrılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmış ve bulguların yorumunda katılımcıların kendi ifadelerinden de yararlanılmıştır.

Aşağıda verilerin analizi süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak üzere yapılan çalışmalar açıklanmıştır:

Araştırmanın Geçerliği

Nitel araştırmalarda geçerlik, Yıldırım ve Şimşek tarafından ortaya konulan (2005) "Araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir." Bu araştırmanın geçerliğini sağlamak için aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Verilerin toplanmasında geçerlik: Bu araştırmada veriler iki biçimde toplanmıştır. İlk olarak, katılımcıların bir kısmı ile yüz yüze görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Yüz yüze görüş bildirmeyi kabul eden katılımcıların görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları oluşturulmuştur (EK 1). Bu görüşmeler daha sonra çözümlenmiştir. İkincisi ise yüz yüze görüş bildirmeyen/bildiremeyen katılımcılardan yazılı olarak görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları katılımcılara verilmiştir (EK 2). Yazılı olarak toplanan bu görüşler de daha sonra çözümlenmiştir.
2. Veri analizindeki geçerlik: Veri analizinde şu yol izlenmiştir: a) Veri toplama araçları katılımcıların görevlerine (yönetici ve uzman) göre gruplandırılmıştır. b) Kodlamalar bu grupların verdiği cevaplara göre yapılmıştır. c) Tüm sorulara verilen cevaplar ayrı ayrı dosyalanmıştır. d) Ayrı dosyalardaki bu cevaplar okunup mümkün olabildiğince tek cümlelik özetlere dönüştürülmüştür. e)

Sistematikliği sağlamak üzere birbiri ile aynı/benzer niteliği taşıyan görüşler mümkün olduğunca tek bir madde içinde verilmiştir.

3. Özet görüşlerin onaylanması: Ortaya çıkan özet analizler bu projede yer alan katılımcılardan ulaşılabilenlere gönderilerek onayları alınmış (Doğrulama notları, EK-5) ve böylece geçerliğin sağlanması çalışılmıştır.
4. Yansızlık ilkesi: Araştırma kapsamında incelenen projeler araştırmacının katılmadığı projeler arasından seçilmiştir.

Araştırmanın katılımcıları, projelerde görev alma, meslek, statü vb. bakımlardan olabildiğince homojen özellikler göstermektedir. Bu yüzden, araştırmanın iç geçerliği bağlamında elde edilen bulguların sosyal gerçekleri yansıttığına inanılmaktadır.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için aşağıdaki koşulların sağlanması gerektiği ileri sürülmektedir (Yıldırım, 2010):

- Ortaya çıkan kavramlar anlamlı bir bütün oluşturuyor mu?
- Elde edilen bulgular, daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve veya kuramla uyumlu mudur?
- Açık olmayan olgular ya da olaylar belirlenmiş midir?
- Bulguları açıklamada alternatif yaklaşımlar kullanılmış mıdır?

Bu araştırmada elde edilen bulguların ortaya konan olay ya da olguların açık olduğu, bulguların benzer konularda yapılmış farklı araştırma bulgularıyla örtüştüğü ve bu bulguların alternatif yorumlarının yapıldığı ve dolayısıyla araştırmanın iç tutarlığa sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmalarda güvenirlilik, ölçümün her zaman, benzer şartlarda aynı sonucu vereceğinin garantisidir. Marvasti (2004'den akt. Yıldırım, 2010) tarafından güvenirlilik, bir araştırmadan elde edilen sonuçların farklı araştırmacılar tarafından da elde edilmesi şeklinde yorumlanmıştır. Güvenirlilik nicel araştırmalarda tekrar uygulamaları esas olsa da nitel araştırmalarda kullanılan yöntem ne olursa olsun

sosyal olaylarla ilgili bir olayın tekrarı mümkün değildir (Balcı, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yıldırım'ın (2010) Roberst ve Priest'ten (2006) aktardığına göre, nicel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik (reliability) kavramı, yerini nitel araştırmalarda "trustworthiness" sözcüğüne bırakmaktadır. Yıldırım, (2010) bu kavramın özellikleri "yorumlamacı paradigma temelli" oluşu, "gerçeklik (authenticity)", "güvenilir olma (credibility)", "aktarılabirlik (transferability)", "güvenilirlik, (dependability)", "doğrulanabilirlik (confirmability)" dir.

Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak üzere şu uygulamalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yıldırım, 2010):

- Veri toplama süreci belli bir zamana yayılarak yapılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları şehirler ve hatta ülkeler farklı olduğu halde onlara ulaşılmış ve görüşleri toplanmıştır.
- Araştırma bulgularının sunumunun ilk aşaması olan betimlemede hiçbir görüş atlanmamıştır.
- Araştırmada elde edilen analiz sonuçları proje konusunda uzman¹ iki kişi tarafından da kodlanarak görüş birliği sağlanmıştır.
- Veri toplama aracındaki sorulara farklı yanıtlar veren katılımcıların paralel ve ters görüşleri ayrı ayrı yorumlanmıştır.
- Yorumlarda bağlantılara yoğunlaşılmıştır.
- Yorumlarda katılımcıların belirttiği görüşlerle ilgili ayrıntılı alıntılar yapılarak onaylama-onaylamama süreci gösterilmiştir.
- Elde edilen bulgular ve yorumlar farklı veri kaynaklarıyla da teyit edilmiştir. Glesne ve Peshkin (1992) bu tarz bir çalışmanın; araştırmacının yaptığı yorumları destekleyeceğini, araştırmacıların elde ettikleri yorumlar için farklı bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olacağını ve bunun da güvenilirliği artıracığını savunmuştur.

¹ Çiftçi B., Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı. Sağlık Bakanlığı Uzaktan Sağlık Eğitimi Projesi Danışmanı.

Yrd. Doç. Dr. Akın U., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı.

BOLUM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın bulgularına ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

TEDP'e İlişkin Bulgular ve Yorum

TEDP'te görev alan ve araştırma kapsamında yazılı ve yüz yüze görüş bildiren katılımcı sayısı 51 'ir. Bunlardan 36'sı yönetici, 15'i de uzmandır. Bu uzmanlardan da 12'si MEB'de çalışan uzmanlar, 3'ü de projenin teknik destek ekibinde çalışan yabancı uzmanlardır.

Aşağıda katılımcıların TEDP'e ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3 Katılımcıların TEDP'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

TEDP		Yönetici (n)(%)	Uzman (n)(%)	Toplam (n)(%)
Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumu	Evet	26 (%51)	10 (%19,6)	36 (%70,6)
	Kısmen	5 (%9,8)	4 (%7,8)	9 (%17,6)
	Hayır	3 (%5,9)	-	3 (%5,9)
	(Cevapsız)	2 (%4)	1 (%2)	3 (%5,9)
Proje'nin amaçların işlevselliği	Evet	28 (%54,9)	10 (%19,6)	38 (%74,5)
	Kısmen	7 (%13,7)	5 (%9,8)	12 (%23,5)
	Hayır	1 (%2)	-	1 (%2)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmaların işlevselliği	Evet	26 (%51)	8 (%15,7)	35 (%68,6)
	Kısmen	8 (%15,7)	7 (%13,7)	14 (%27,4)
	Hayır	2 (%4)	-	2 (%4)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşılma durumu	Evet	18 (%35,3)	9 (%17,6)	27 (%52,9)
	Kısmen	12 (%23,5)	6 (%11,8)	18 (%35,3)
	Hayır	6 (%11,8)	-	6 (%11,8)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılma durumu	Evet	21 (%41,2)	9 (%17,6)	30 (%58,8)
	Kısmen	12 (%23,5)	6 (%11,8)	18 (%35,3)
	Hayır	3 (%5,9)	-	3 (%5,9)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sürdürülebilirliği	Evet	25 (%49,1)	11 (%21,6)	36 (%70,6)
	Kısmen	7 (%13,7)	4 (%7,8)	11 (%21,6)
	Hayır	4 (%7,8)	-	4 (%7,8)
	(Cevapsız)	-	-	-

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi, TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınıp alınmadığı sorusuna yönetici katılımcılardan 26'sı, uzman katılımcılardan 10'u toplamda 36'sı "evet" şeklinde cevap vermişlerdir. Katılımcılardan 5'i yönetici, 4'ü uzman olmak üzere 9'u amaçların belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin "kısmen" alındığını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 3'ü ilgili birimlerin görüşlerinin alınmadığını belirtirken 3'ü ise bu konuda görüş beyan etmemişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %70,6'sı ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını, %17,6'sı kısmen alındığını, %5,9'u alınmadığını belirtmiş; %5,9'u ise görüş beyan etmemiştir.

Tablo 3'e göre TEDP'in amaçlarının işlevsel olup olmadığına ilişkin yönetici katılımcıların 28'i, uzman katılımcılardan 10'u, toplamda 38'i "evet" cevabını vermişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 7'si, uzman katılımcılardan 5'i, toplamda 12'si amaçların "kısmen" işlevsel bulunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 1'i ise Proje'nin amaçlarının işlevsel olmadığını düşünmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların toplamda %74,5'i projenin amaçlarını işlevsel, %23,5'i kısmen işlevsel bulmuştur. Katılımcılardan %2'si ise bu amaçları işlevsel bulmamıştır.

Tablo 3'e bakıldığında TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmasına ilişkin olarak yöneticilerden 26'sı, uzmanlardan 9'u, toplamda 35 katılımcı "evet" cevabını vererek işlevsel bulunduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 8'i, uzmanlardan 6'sı, toplamda 14'ü amaçlara yönelik yapılanmayı "kısmen" işlevsel bulduklarını, katılımcı yöneticilerden 2'si ise işlevsel bulmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %68,6'sı projenin amaçlarına yönelik yapılanmayı işlevsel, %27,4'ü kısmen işlevsel bulunduğunu, yaklaşık %4'ü ise işlevsel bulmadığını belirtmiştir.

Tablo 3'e bakıldığında TEDP'in uygulama sürecinde sorunlarla karşılaşp karşılaşılmadığına ilişkin yöneticilerden 18'i, uzmanlardan 9'u toplamda 27'si "evet" cevabını vermişlerdir. Katılımcı yöneticilerden

12'si, uzmanlardan 6'sı toplamda 18'i "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, katılımcı yöneticilerden 6'sı ise uygulama sürecinde sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %52,9'u TEDP'in uygulama süresince sorunlarla karşılaştıklarını, %35,3'ü "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, %11,8'i ise sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi TEDP'in sonunda başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılamadığına ilişkin soruya yöneticilerden 21'i, uzmanlardan 9'u, toplamda 30'u başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaştığını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 12'si, uzmanlardan 6'sı toplamda 18'i öngörülen sonuçlara "kısmen" ulaştığını; katılımcı yöneticilerden 3'ü ise proje sonunda amaçlanan sonuçlara ulaşmadığını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %58,8'i TEDP'in sonunda hedeflenen amaçlara ulaştığını %35,3'ü hedeflere kısmen ulaştığını, katılımcı yöneticilerden %5,9'u ise Proje'nin amaçlarına ulaşmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 3'ten anlaşıldığı üzere TEDP'in sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin olarak yöneticilerin 25'i, uzmanlardan 11'i, toplamda 36'sı TEDP'in sürdürülebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 7'si, uzmanlardan 4'ü toplamda TEDP'i "kısmen" sürdürülebilir olduğunu, yöneticilerden 4'ü ise sürdürülebilir olmadığını ifade etmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %70,6'sı TEDP'in sürdürülebilir olduğunu %21,6'sı kısmen sürdürülebilir olduğunu, %7,8'inin ise Proje'nin sürdürülebilir olmadığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda TEDP'e ilişkin olarak önce yönetici görüşleri, ardından da uzman görüşleri ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir.

TEDP'e İlişkin Yönetici Görüşleri

TEDP'e ilişkin görüş bildiren 36 yöneticinin TEDP'in öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin TEDP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak yöneticilerin 26'sı "Evet", 5'i "Kısmen", 3'ü "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 3). Yöneticilerden 2'si ise TEDP'in amaçlarının belirlenmesi aşamasında görevli olmadığı için bu soruya ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Görüldüğü üzere yöneticilerin çoğunluğu Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında yer almışlardır.

TEDP'in amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden yöneticilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

- TEDP kapsamında hangi ilde ne türde faaliyetlerin gerçekleştirileceği ilgili birimlerle yapılan ortak çalıştaylar sonucunda belirlenmiş ve illerde il ekipleri oluşturularak yürütülmüştür. İl Ekipleri Ankara'ya gelerek hazırlık çalışmaları yapılmıştır (TY8, TY9, TY12, TY17, TY22).
- Projenin 1. yılı merkez ve illerdeki ihtiyaçların ortaya konması amacıyla gerçekleştirilen toplantılara ayrılmıştır. Özellikle il bazlı proje planlarının yerelden katılımcılarla hazırlanması sahiplenmeyi sağlamış ve kaliteli bir şekilde uygulama gerçekleştirilmiştir. Proje hazırlık aşamasında ve süreçte paydaşların görüşleri alınmıştır (TY14, TY28, TY34, TY35.).
- Görüşler alınarak proje üzerinde uzun yıllar boyunca revizyon yapılmıştır. Projeler hazırlık aşamasında görevli olan birim amirleriyle ilgili birimlerin görüşlerini oluşturmuş yaptıkları görüşler doğrultusunda revize ederek son şekli verilmiştir. MEDA, IPA, Dünya Bankası gibi dış kaynaklı projelerin hazırlıkları zaman zaman bir iki yıl alabilmektedir. Uygulamaya dönüşmesi zaman aldığı için ilgili birimin başında bulunan en tepe en üstü yöneticinin yaklaşımıyla paralellik oluşturuyordu. Uzun vadeli politikaların olmaması

ve sıkça yapılan yönetici değişiklikleri nedeniyle sıkıntılar yaşandı; ancak görüş değişiklikleri hep dikkate alınmıştır (TY1).

- Genel olarak her yıl AB fonlarından kaynak sağlanacak ana başlıklar belirlenir. Projenin hazırlanması ilgili birimlere bırakılır. Dolayısı ile amaçların belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşleri alınmıştır (TY3).
- MEDA projelerinin uygulama süresi 5 yıl ve hazırlık süresi de oldukça uzundu. Bu projelerin hazırlığı MEB'deki yetkililerle Avrupa komisyonu arasında Türkiye'deki temsilcilik altyapısı eksikken yapıldı. Yani o zamanlar bu projenin hazırlığı Brüksel'den ve Torino'dan gelen mesleki eğitim uzmanlarının MEB yetkilileriyle yaptıkları tespitler doğrultusunda hazırlandı (TY5).
- İlgili birimlerden ilköğretim Genel Müdürlüğü, SHÇEK, STK ve Akademisyenler bu kurumların alt birimleri ile sürekli olarak bilgi alış-verişinde bulunulmuştur (TY10).
- İhtiyaç analizleri yapılmıştır. Programlarla ilgili ön çalışmalar yapılmıştır (TY13).
- Projelerin uygulandığı ülkeler ve sonuçları birlikte incelendi ve bu konuda uygun görüş alınarak yola çıkıldı (TY15).
- Projenin, proje fişi ve iş tanımı hazırlanırken, taslak TOR ilgili genel müdürlüklerle doğrudan birlikte hazırlanmıştır. Ayrıca proje uygulamaya başlamadan önce Başlangıç Raporu doğrudan ilgili paydaşlara (Genel Müdürlüklere) gönderilmiş görüşleri istenmiş ve bu görüşler hazırlanan dokümana yansıtılmıştır (TY21).
- Pilotlama sürecinde de geri dönütler dikkatle incelenmiş ve değerlendirilmiştir (TY26).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere TEDP'in amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan yöneticilerin çoğu net bir şekilde hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5'i (TY8, TY9, TY12, TY17, TY22) çalışmaların hazırlık döneminde MEB'e bağlı il ekipleri ile beraber çalışarak belirlendiğini, 4'ü (TY10, TY13, TY15, TY21) proje hazırlık aşamasında ilgili genel müdürlükler, sivil toplum kuruluşları ve yerel aktörler ile ortak görüş oluşturularak yola çıktığını söylemiştir. İki de (TY1, TY5) TEDP gibi uluslararası finansmanlı projelerinin hem hazırlık hem de uygulama dönemlerinin uzun olduğunu, bu süreçte ilgili birim yöneticilerinin değişmesine paralel olarak önceliklerinin değiştiği bunun da süreci etkilediğini belirtmiştir. Proje hazırlama uygulamalarında projeye ilgili birimlerin katılım oranının yüksek olması istenen bir durumdur.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece 5'i (TY 19, TY27, T29, T33, T36) TEDP'in amaçlarının belirlenmesi sürecinde ilgili birimlerin görüşlerinin alındığı ifadesine kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Proje amaçları belirlenirken paydaşların görüşleri kısmen alındı. Çünkü amaçlar sınırlandırıldı ve yerel bazda oldukça kısıtlıydı (TY19).
- Proje hazırlık aşamasında olmamakla birlikte projenin yoksulluğu azaltma amacına yönelik olarak amaçlar ilgililere sadece iletilmiştir (TY27).
- Projeler PKMB'nin kontrolünde sürdürüldüğünden, projenin öznesi olan ilgili birimler proje tasarımı ve yönetimi sürecine etkin olarak katılmamakta/katılamamaktadır (TY29).
- TEDP hazırlanırken taşra teşkilatının bilgisine çok fazla başvurulmamıştır (TY33).
- Görüş almak yazılı olarak resmi yazı yazmaksa kısmen evet. Bu tür durumlarda "görüş oluşturmak" önemlidir. Projeler Koordinasyon Merkezi 2003-2006 yılları arasında, adı geçen projelerin yürütülmesinde teknik bir desteği sağlamakla yükümlü bir yardımcı hizmet birimi olmak yerine kendisi politika oluşturan transferleri yönlendiren, zamanlamayı kontrol eden, projelerde görev alacak kişilerin saptanmasında müdahale eden bir kuruluş olmuştur (TY36).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere TEDP'in amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan yöneticiler, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda (PKMB) yürütüldüğünden ilgili birimlerin katılımı ve katkısının sınırlı kaldığına dikkat çekmektedir (TY29).

Yöneticilerden ikisi (TY19, TY33), projeler hazırlanırken taşra teşkilatına ve birimlere yeterince danışılmadığını düşündüklerini ifade ederken; biri (TY36) yazılı anlamda görüş sorulduğunu fakat asıl önemli planın görüşü oluşturma olduğunu bu anlamda PKMB asıl projeyi yürütecek birimlere destek vermesi gerekirken onların yerine geçtiğini ifade etmektedir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece 3'ü (TY20, TY23, T32) Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecine ilgili birimlerin görüşlerinin alınmadığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir

- Projenin amaçları emrivaki yapıldı. Projenin başlangıcında MEB görüş almadan projeyi başlatmıştır (TY20).
- Proje başlamadan, ana hatları ile projenin amacı belirlenmişti (TY23).
- Projenin oluşum aşamasında amaçları ile ilgili herhangi bilgi paylaşımı olmamıştır (TY32).

Bu katılımcılar (TY20, TY23, TY32) projelerle ilgili olarak MEB'in hazırlayıp kendilerinin uyguladığını, zaten tasarlanmış olarak geldiğini ve süreçlerle ilgili bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden 2'si (TY4, TY7) ise TEDP'in amaçlarının belirlenmesi aşamasında görevli olmadığı için bu soruya ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak da şunları söylemişlerdir:

- Projeler hazırlanırken ilgili birimlerin görüşü alınır (TY4).
- Başlangıçta yok (TY7).

Yöneticilerin TEDP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarının işlevselliği konusuna ilişkin olarak yöneticilerin 28'i "Evet", 7'si "Kısmen", 1'i "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 3). Buradan yöneticilerin çoğunluğunun Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş verdiği görülmektedir.

TEDP'in amaçlarının işlevsel olduğu konusunda görüş bildiren yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- TEDP kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen çıktılar, TEDP'in hem amaçlarının hem de faaliyetlerinin oldukça işlevsel olduğunu göstermiştir (TY4, TY9, TY10, TY16, TY23, TY24, TY25, TY26, TY27, TY30, TY32).
- Projenin amaçları da revize edilmiştir. Olası işlevsel olmayanlar uygulama aşamasında ve sonunda görülmüştür; revize sürecinde ayıklanmıştır (TY6, TY34).
- İllerde Yaygın Eğitim alanındaki tüm paydaşları ile paydaş görüşmeleri yapılmış, bunların doğrultusunda şehrin yaygın eğitim alanındaki ihtiyaçları bilimsel bilgi üretme yolları ve sistematiği izlenerek tespit edildiğinden amaçlar oldukça işlevseldi (TY14, TY22).
- Bakanlığın uzun yıllardan beri proje geliştirme alışkanlığı kurumsal kültüre dönüşmüştür (TY1).
- Tarafların katılımı ve iş piyasası analizleri amaçların işlevselliğini sağlamıştır (TY4).
- Başlangıç süresi, "İş Tanımı Belgesi" (TOR) (Terms of Reference) gibi bir projeyi dinamik yapan etkenler projenin işlevselliğini artırmıştır (TY5).
- Proje yazılırken ve uygulamaya geçildikten sonra Bakanlığın ve o dönemde yer alan Hükümetin Acil Eylem Planı'na ve doğrudan Bakanlığın ihtiyaçlarına göre yeniden revize edilmiştir (TY21).
- Amaçlar demokratik bir ortamda görüşler rahatça ifade edildiği için işlevsel oldu (TY34).
- Projede hedeflenen amaçların işlevsel oldukları yurtdışı okul ziyaretlerinde daha da belirginleşmiştir (TY32).

Yukarıdaki ifadeler TEDP'in amaçlarının işlevselliği açısından incelendiğinde katılan yöneticilerin 28'inin işlevsel olduğunu ifade

ettikleri görülmektedir. Katılımcıların elde edilen çıktılarının ve projenin uygulanmasının bunu kanıtladığını söylemişlerdir (TY4, TY9, TY10, TY16, TY23, TY24, TY25, TY26, TY27, TY30, TY32, TY36). Yöneticilerden 2'si projenin revize edilerek işlevsel kaldığını (TY6, TY34) ifade etmişlerdir (Bununla beraber MEB'in proje hazırlama yeteneği (TY1), projenin hazırlık sürecinde ilgili tarafların katılımı ve alan araştırmaları (TY4), illerde oluşturulan Projeler Koordinasyon Ekipleri (PKE) (TY14, TY22) projenin amaçlarını işlevsel kılmıştır. Projenin amaçlarının belirlenmesinde, yurtdışı çalışma ziyaretlerinde, projeye ilgili bütün paydaşların katılımının sağlanması (TY32, TY34) amaçların işlevsel olduğunu gösteren diğer ifadelerdir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece 7'si TEDP'in amaçlarının işlevselliği ilgili ifadesine kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Taraflarla paylaşılmamış olmasına rağmen, amaçlar kısmen işlevsel oldu (TY19, TY20).
- Başlangıç süresi doğru ama bazen düzeltmeler projeye tam olarak yansımada (TY2).
- %70'i eğitim binalarının yapımı için kullanılmıştır. Bina olarak da okullara ağırlık verilmiştir (TY7).
- Seçilen 15 okul dışındaki okullar bu malzemelerden yararlanmadı (TY13).
- Projeler bakanlığın stratejik planları doğrultusunda değil de güncel konulara göre yapılıyor. Onun için amaçlar da işlevsellikten uzak kalıyor (TY29).

Yöneticilerden 7'si çeşitli nedenlerle projenin amaçlarının kısmen işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak da bazı düzenlemelerin TEDP'e yansımada (TY2), projede yer alan yararlanıcıların hepsinin eşit yararlanmadığını (TY13), başlangıç aşamasında haberlerinin olmadığını (TY19, TY20) belirtmişlerdir. Bir katılımcı MEB'in projelerin stratejik planlar doğrultusunda değil, güncel konulardan seçildiğini, ondan dolayı kısmen işlevsel kaldığını belirtmiştir (TY29). Bu konu ile ilgili olarak, MEB bünyesinde hazırlanan projelerin aynı tarihlerde mevcut olan hükümet ve bakanın siyasi politikalarının etkisinde kalarak hazırlanması doğaldır. Bakanlıklar, siyasi hükümetlerin tercihlerine göre politikalarını şekillendirirler. Fakat bu

politikaların mevcut stratejik planlarla uyumlu olmasına dikkat edilmektedir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden 1'i ise Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumsuz görüş bildirmiş ve bu duruma gerekçe olarak "Projelerin etki analizi yapılırsa ve çıktılarına bakılırsa amaçların, hedef ve yapıların işlevsel olmadığı görülür" (TY36) şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Yöneticilerin Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ilgili olarak yöneticilerin 26'sı "Evet", 8'i "Kısmen", 2'si "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 3). Katılımcı yöneticilerin çoğunluğunun, TEDP'in amaçlara yönelik yapılanmasını olumlu olarak karşıladıkları görülmüştür.

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmasıyla ilgili yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- İllerde ekip oluşturulmuş olması, projede yer alan ekip ve yapıların amaçlara göre oluşturulması onları işlevsel yapmıştır (TY4, TY8, TY9, TY21, TY24, TY33, TY35).
- Süreçteki eğitim ve seminerler projede yer alan yönetici ve öğretmenler, üniversiteler, özel okullar, STK temsilcilerinin görevlerini işlevselleştirmiştir (TY21, TY25, TY26, TY32).
- Projede görev alanlar ve proje paydaşlarının proje sonuna kadar çalışması için kendilerine özgü kabul ettikleri taahhütleri vardı (TY14, TY16, TY21).
- Proje sonuçlarına bakıldığında, proje kapsamındaki yapılar işlevsel olmuşlardır (TY10, TY11).
- MEB tarihinde ilk defa çerçevesi çizilmiş olsa da bir proje, yerel düzeyde ihtiyaçlara göre şekillendi ve uygulandı. Ayrıca ciddi eğitimler yapıldı (TY21, TY23).
- Zaman içinde insan kapasitesi geliştikçe bu gibi projelerle oluşan yapılar da işlevselleşiyor. PKM'de oluşan yapı ihtiyaçtan doğdu. Genel müdürlüklerde proje yürütme kapasitesi yoktu (TY1, TY5).
- İl proje ekipleri ile ilgili yapılan izleme araştırması bu ekiplerin işlevsel olduklarını göstermektedir (TY28).
- Müfettişlerin olumsuzluklarına rağmen ekiplerin nispeten muhafazası veya sürekliliği sağlanmıştır (TY32).
- Programın uygulama aşamasında pilot okul öğretmenleri ile Talim ve Terbiye Kurulu ihtisas komisyonları, PKM ve İlköğretim Genel Müdürlüğü ekiplerinin aylık değerlendirmeleri yani programı yazanlarla

uygulayanların süreci beraber yürütmeleri programın etkinliğine ciddi destek sağlamıştır (TY32).

- Sendika ve üniversite projeye genel olarak politik tercihine göre yaklaşmıştır (TY32).
- Eğitim kurumları, belediyeler, müftülükler ve muhtarlıklarla etkili yerel aktörlerden faydalanma yoluna gidilmiştir (TY16).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere yöneticilerin 26'sı TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmalarının işlevsel olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5'i özellikle projenin amaçlarına yönelik yapılanmada; il ekiplerinin kurulmasını ve proje yapısının işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir (TY8, TY9, TY21, TY33, TY35). Katılımcılardan 5'i özellikle MEB dışındaki paydaşlardan STK'lar, üniversiteler, eğitim kurumları, muhtarlar, müftülükler ve belediyelerin işe ortak edilmesinin yapının işlevselliğini arttırdığını belirtmişlerdir (TY16, TY21, TY25, TY26, TY32).

Yöneticilerden ikisine göre, ilk defa bir proje kapsamında yerel unsurlar projeye katılmış, görüşleri alınmış ve bu doğrultuda merkezde tasarlanan proje son halini yerel unsurlarla beraber şekillendirmiştir. Bu nedenle güçlü bir yapı kurulmuştur (TY21, TY23). Katılımcılardan 2'si (TY1, TY5) MEB'in zaman içinde proje yönetme kapasitesinin özellikle PKM'nin personelinin iyi deneyimine işaret etmişlerdir.

Yöneticilerden 1'i (TY32) TEDP'i hazırlayan teknik ekiple yerel katılımcılar beraber çalıştıkları için yapının işlevsel olduğunu, sendikaların ve bazı üniversitelerin projeye politik bakış açısıyla yaklaştıklarını ifade etmişlerdir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece 8'i TEDP'in amaçlara yönelik yapılanmasının işlevselliği ilgili ifadesine "KISMEN" katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- İllerde paydaşların katkısı pek olmadı, proje ekipleri çok nitelikli değildi, proje ekibi sık değişti, proje kültürü üst düzeyde eksik, il ekiplerinin, yetki, sorumluluk ve iş tanımları yoktu (TY7, TY19, TY27).
- Bu tür projelerde koordinasyonun büyüklüğü işlevselliği kısmen sağlayabilir (TY2).
- Kısmen olmasının nedeni sadece proje için seçilen okullarda etkin oldukları içindir (TY13).

- Orgütler-kurumlar ve paydaşlar arasında işlevsel anlamda bir bozukluktan söz edilebilir (TY22).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yöneticilerden üçü TEDP'te kurulan il proje ekiplerinin nitelikli olmadığı, sık sık değiştiği, yetki ve sorumluluklarının olmadığını ve illerde üst yönetiminin proje algısının olumlu olmadığını ifade etmişlerdir (TY7, TY19, TY27). Diğer iki yönetici ise projenin büyüklüğü nedeniyle koordinasyon eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir (TY2, TY22).

TEDP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden üçü ise TEDP'in amaçlara yönelik yapılanmasını işlevselliği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Ekipler ve yapılar süreçler bakımından uygun seçilmemiştir (TY36).
- Dil bilen ama tecrübesi ve referans gücü olmayan onaylı elemanlar eli ile yürütülen projeler sisteme fazla etki yapamıyor (TY29).
- Yabancı uzmanlar Türkiye'yi, Türk uzmanlar da yeni uygulamaları iyi bilmiyor (TY29).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı üzere, bazı yöneticiler TEDP ekiplerinin ve süreçlerinin uygun olmadığını, ekiplerin yabancı dil bildiklerini ama tecrübelerinin olmadığını, yabancı uzmanların Türkiye'deki sistemi bilmediklerini, Türk uzmanların da sistemi bilmediklerini ifade ederek projenin amaçlarına yönelik yapılanmayı işlevsel bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama Süreci

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin Projenin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcıların 18'i "Evet", 12'si "Kısmen", 6'sı "Hayır" şeklinde görüş

bildirmiştir. Buradan yöneticilerin çoğunluğunun Proje'nin uygulama sürecinde sorun yaşanıp yaşanmadığına ilişkin soruya "evet" olarak görüş verdiği görülmektedir.

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- PKM'de sürekli eleman değişimleri yaşandı, alınan eğitimler boşa gitti. İl Millî Eğitim düzeyinde projenin bağlı olduğu ilgili şube müdürü ya da müdür yardımcısının sık sık değişmesi projenin yürütülmesi esnasında olumsuzluk olarak görülmektedir (TY5, TY19, TY32).
- Planlamalarda yapılan değişiklikler projeye olan inancın kaybolmasına neden oluyor. Pilot uygulama başlangıcında insanlar projeye genellikle inanmıyorlardı (TY7, TY20, TY26).
- Eski ve yeni program pilot okullarda beraber uygulandığı için müfredatta çakışmalar olmuştur. Program, kademeli olarak yani önce 1. sınıf sonra 2. sınıf diye başlamadı. Programın yeni olması sebebi ile yazılı materyaller yoktu. Materyal olmaması aşırı bir fotokopi yükü getirdi. Kaynak sıkıntısı yaşandı. Alt yapının (eğitim araç ve gereci - ders kitabı kitap, öğretmen kılavuz kitabı- vb.) yetersiz ya da hiç olmaması sorun oluşturmuştur (TY13, TY32, TY35).
- Öğretmenlerin ellerinde müfredat olmadan dersi planlamaları ve uygulamaları zor süreci beraberinde getirmiştir. Ayrıca pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin diğer okullardaki öğretmenlere nispeten iş yüklerinin artması olumsuzluk olarak karşımıza çıkmıştır. Projenin denemesi için pilot olarak seçilen okul öğretmenlerinin yeterince eğitimden geçirilmemeleri de soruna yol açmıştır (TY32, TY35).
- Özellikle inşaat bileşeninde sorunla karşılaşıldı; hatta bir okulun temel aşamasından sonra inşaatına devam edilmedi (TY12, TY17).
- Öğretmenlerin bir kısmı yeni programı kabullenemedi (TY13, TY15).
- AB ülkelerinde "teknokrat" fazlalığı Türkiye'de ise, bürokrat fazlalığıyla oluşan hantal yapı proje uygulamayı zorlaştırdı (TY6, TY34).
- Velilerin bir kısmı öğrencilerinin projede kobay olarak kullanıldığını ifade ederek çocuklarını bu okullardan almak istedi, bir kısmı da aldı (TY13, TY32).
- Konsorsiyum danışmanlık hizmetlerini veren özel şirketlerde karlılığına bakılması nedeniyle sorunlar oldu. Ayrıca, MEB'in projeyi sahiplenmeden sonuçlarını kabullenmesi ve uzmanlarla (key expert) uyumsuzluk yaşanması da sorunlara neden oldu (TY5).
- Özellikle il Millî Eğitim Müdürlerin sahiplendiği illerde proje daha fazla başarılı oldu (TY19).
- İlk proje olmasının getirdiği deneyim eksikliği konusundaki dezavantaj nedeniyle uygulama sürecinde sorunlar yaşanmıştır (TY28).
- Koordinasyon eksikliği, planlanan işlerin zamanında yapılmaması, yerinden yönetim uygulamaları denemelerinin merkezi dışlaması, yerel eğitimlerin, sistemle entegrasyonunun sağlanamaması sorunlara yol açtı (TY29).
- Ekiplerin başlangıçta oluşturulması esnasında proje niteliği çok iyi keşfedilemediğinden isabetsiz seçimde bulunulmuştur (TY32).
- Projenin uygulama aşamasında müfettişlerin sahip oldukları yüzeysel bilgi hedeften bazen sapmaya yol açmıştır (TY32).
- Projede karar süreçlerine katılamamak ciddi bir sorun. Projeler Koordinasyon Merkezi isterse bir projeyi aylarca dondurabilir ama hiç kimse müdahale edemezdi (TY36).

TEDP uygulama süreci yönüyle birçok yeni konuyu gündeme getirmiştir. Proje'nin uygulama sürecine ilişkin yöneticilerin üzerinde durduğu konular; ekip üyelerinin sıkça değişmesi, program materyallerinin tam olmaması ve Proje'ye olan inancın çeşitli nedenlerle zayıflamasıdır (TY5, TY7, TY19, TY20, TY26, TY32).

Katılımcılardan 3'ü özellikle proje ekibinin hem merkezi hem de yerel düzeyde sıkça değiştirilmesinin sorunlar neden olduğundan bahseder. Ayrıca proje üyelerinin değişmesinin ve bunlara yapılan eğitim harcamalarının kapasite geliştirme çalışmalarını aksattığını ifade etmişlerdir (TY5, TY19, TY32). Uygulama sürecine ilişkin görüş veren katılımcılardan 3'ü ise başlangıçta meydana gelen değişiklikler nedeniyle birçok kişinin Proje'ye olan inancını zayıflattığını belirtmiştir (TY7, TY20, TY26). Katılımcılardan 3'ü ise Proje'nin program boyutunda meydana gelen sorunları dile getirmiştir. Katılımcılar, proje için hazırlanan materyallerin eski ve yeni program pilot okullarda beraber uygulandığı için müfredatta çakışmalar yaşandığını, programın yeni olması sebebi ile yazılı materyaller olmadığını, alt yapının yetersiz ya da hiç olmamasının sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir (TY13, TY32, TY35).

Katılımcılardan 2'si (TY32, TY35) öğretmenlerin yeni programlar hakkında yeterince bilgilendirilmediği, eski ve yeni programlar arasında kaldığını ayrıca okul içersindeki diğer işleriyle beraber ağır yüklenmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2'si de öğretmenlere yönelik olarak programları kabullenememe ve bazılarında yenilere karşı direnme oluşturduğunu belirtmiştir (TY13, TY15).

Katılımcılardan 2'si (TY12, TY17) inşaat bileşeninde sorunlar oluştuğunu, 2'si ise bazı bürokratlardaki tutuculuk ve bürokrasi hastalığı konularında sorunlar çıktığını belirtmiştir (TY6, TY34). Diğer 2 katılımcı ise velilerin çocuklarının yeni projelerde kobay olarak kullanılmak istendiğini dolayısıyla pilot olan okullardan almak istediklerini belirtmiştir (TY13 TY32). Katılımcılardan (TY5) 1'i Proje'de koordinasyon eksikliğine, bazı uzmanların geçimsizliğinin ve sahiplenme eksikliğinin

getirdiği sorunlara değinmiştir. Diğer bir katılımcı (TY19) il müdürlerinin projeyi sahiplenmediklerini, başka bir katılımcı ise (TY28) projede çalışanlarda deneyim eksiklikleri bulunduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan 1'i koordinasyon eksikliğini, planlanan işlerin zamanında yapılmadığını ve yerel çalışmalar ile bütünleşme yapılamadığını (TY29); diğeri ise proje ekiplerinin projenin yapısına uygun seçilmediğini ve müfettişlerle proje ekipleri arasındaki uyumsuzlukların olduğunu belirtmiştir (TY32). Bir katılımcı ise karar alma süreçlerine dahil olmadıklarını, PKM'nin isterse süreci uzun zaman aksatabildiğini belirtmiştir (TY36).

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin 12'si "kısmen" cevabını vermiştir. Yöneticilerin buna ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak gösterilebilir:

- İnşaat işleri ile ilgili uygulamalarda bürokrasinin yavaş işlemiş, il ekiplerine çok müdahil olma olanağı sunulmamıştır. Kararların Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu tarafından değil, Brüksel Merkezden yürütülmesi, süreç ve zaman açısından zor olmuştur (TY3, TY8, TY14, TY21).
- Zaman zaman siyasi müdahaleler de bu süreci olumsuz etkiledi (TY21, TY23).
- Nitelikli proje elemanı bulmakta zaman israfı yaşandı (TY23, TY27).
- Proje uzmanlarının çoğunun yabancı olması sorunlara yol açmıştır (TY3).
- Solhan ilçesi Hazarşah Köyü ve Genç Servi'de 300'er kişilik pansiyonların yapımı gerçekleştirilememiş, bunun yerine Solhan ve Genç YİBO ile Solhan Merkez İlköğretim Okulunun yapımı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca basın ve yayın yoluyla duyurma faaliyetleri istenen oranda gerçekleşmemiş ve tespit edilen fakir aile çocuklarına öngörülen mali destek verilememiştir (TY16).
- Okulöncesi eğitim için materyal alımı, iki anaokulunun donanımı, dört okula ek anasınıfı yapımı, kız meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunlarının istihdamı ve ailelerle okul yöneticilerinin okulöncesi eğitim konusunda bilinçlendirilmeleri proje kapsamında olmakla birlikte, okulöncesi eğitim faaliyetleri proje kapsamından çıkarılmıştır. Dolayısıyla öngörülen bu faaliyetler gerçekleştirilememiştir (TY16).
- Ailelerin özel eğitim konusunda bilinçlendirilmesi, çocuklarının eğitim masraflarının karşılanması ile psikolojik rehabilitasyon hizmetlerinin verilmesi kabul görmedi. Bunun yerine depremden psikolojik yönden etkilenenlerin tespiti ile bunlara RAM elemanlarınca psikolojik destek verilmesi faaliyeti devreye sokuldu (TY16).
- Özel eğitim kurumlarının yapılması faaliyeti gerçekleştirilemedi (TY16).
- Bu faaliyetin iletişim araçlarıyla duyurulması, öğretmenler için lojman yapımı ile belediye ve müftülüklerden istenen destek tam olarak alınmadı. Öğretmen ve idarecilerin bu faaliyet için motivasyonu tam olarak sağlanmadı (TY16).

- Kapalı bulunan 32 köy ilköğretim okulunun tamiri ve donanımı gerçekleştirilmedi. Solhan ve Genç ilçelerinin Hazarşah ve Servi yerleşim alanlarına pansiyon yapımı ve Karlıova Taşlıçay köyüne 12 derslikli bir ilköğretim okulunun yapımı gerçekleştirilmezken bunun yerine Solhan ve Genç ilçe merkezlerine toplam üç adet ilköğretim okulu inşa edildi (TY16).
- Hizmetiçi Eğitim Merkezi'nin yapımı gerçekleştirilmedi (TY16).
- Meslek kurslarının alt yapısı tam olarak oluşturulmadığından ve proje bütçesi dışında MEB bütçesiyle yapılması istendiğinden gerçekleştirilmedi (TY16).
- Projenin hazırlık aşamasının uzun sürmesi, başlangıçta somut çalışmaların olmayışı projeye tereddütle bakılmasını sağladı (TY31).

TEDP'in yöneticilerinden uygulama aşamasında kısmen sorunlarla karşılaşıldığı yönünde görüş bildirenler, bu sorunlara özellikle inşaat alanında gerek Avrupa Birliği mevzuatı gerekse Türk mevzuatındaki aksamaların yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle Avrupa Delegasyonu ile yürütülen işlerde onay makamının Brüksel'de olması da sürecin uzamasına neden olmuştur (TY3, TY8, TY14, TY21). Katılımcılardan ikisi (TY21, TY23), MEB birimleri arasındaki yetki karmaşası ve birimlerin kendi taleplerini kabul ettirebilmek için projeye müdahale etme çabalarının sorunlara yol açtığını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan biri proje uzmanlarının çoğunun yabancı olmasının (TY3) başlangıç sürecinde sıkıntılara ve sorunlara yol açtığını (TY4) belirtmiştir. Bunun yanında projeye uygun eleman bulmada sıkıntılar (TY23, TY27) ve hazırlık aşamasının çok uzun sürmesinin getirdiği olumsuzluklardan kaynaklanmaktadır (TY31).

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin 6'sı "hayır", herhangi bir sorunla karşılaşılmadı şeklinde cevaplamışlardır. Yöneticilerin bu cevaplarına ilişkin gerekçeleri şöyledir:

- İstanbul İl Milli Eğitiminin en üstünden başlayarak tüm birimleri projelerin tamamına destek vermişlerdir (TY10).
- Projenin süresince kayda değer bir problem ile karşılaşılmamıştır (TY11 TY30, TY33).
- Bu proje kapsamında Genel Müdürlükler program geliştirme çalışması yapmıştır (TY25).

Katılımcılardan 5'i bu konuya ilişkin olarak Proje ekibinin her zaman yardımını gördüklerini (TY10, TY11, TY25, TY30, TY33) belirtmiştir.

Yöneticilerin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Karşılaşılan sorunların dört temel kaynağı var: Birincisi, Projenin amaçları süreç içinde değişebiliyor ya da mecburiyet oluşuyor. İkincisi, proje bilen insan kaynağı yetersiz. Üçüncüsü, yabancı dil bilen insan kaynağı yetersiz. Eş uzmanlarla anlaşma zorluğu doğuyor. Dördüncüsü önerilen yabancı uzmanların zaman içinde yetersizlikleri olduğu anlaşılıyor, değişiklik talebinde bulunuluyor (TY1, TY29, TY36).
- PKM'nin gerekli organizasyonu zamanında sağlayamaması (metinlerdeki çeviri hataları- PKM Proje yöneticileri ve personel sirkülasyonu- projedeki raporlandırma ve çalışma formatında oluşan standartsızlıklar ya da genel ifadesi ile etkin eşgüdüm sağlayamama vb.) projede çeşitli "sil baştan" yazımlara sebep olmuştur (TY22, TY28).
- Eğitimde yeniliklere açık olmayan özveri duygusundan uzak olan eğitimcilerden kaynaklanan sorunlar vardır (TY13, TY15).
- Pilot uygulama başlangıcında insanlar projeye genellikle inanmıyorlardı (TY20, TY 26).
- Karşılaşılan sorunlar bireysel temelli olmaktan çok sistemsel kaynaklı idi. Örnek: "MEB'in çeşitli birimleri arasında eşgüdüm eksikliği ve çok başlılık" (TY22, 35Y).
- Merkez teşkilatın iller ile olan iletişiminin zayıf olması (TY7).
- Paydaşların "proje" kelimesine karşı ürettikleri önyargı idi. Fakat bu "paydaş önyargısı" ciddi samimi ve gerçekten problem çözmeye yönelik yaklaşımlar ile bir süre sonra paydaş katkısına dönüşmüştür (TY22).
- Meselelerden habersiz kişilerin karar süreçlerini tıkaması ve sürekli siyaset makamından medet umarak ayakta kalmaya çalışması ciddi bir tıkanıklığa yol açmıştır (36Y).

TEDP'in uygulanması sırasında çıkan sorunların nelerden ve kimlerden kaynaklandığına ilişkin sorulara katılımcılardan 3'ü sorunun temel kaynaklarının zaman içerisinde amaçlarının değişebilmesi, proje yönetiminden anlayan insanların azlığı, yabancı dil bilen personel yetersizliği ve bazı yabancı uzmanların yetersizliklerini belirtmişlerdir (TY1, TY29, TY36). Katılımcılardan 2'si özellikle PKM'nin koordinasyonda zaman zaman yetersiz kaldığını, sık sık personel

değişikliği olduğunu belirtmiştir. (TY22, 28Y). Bunun yanında katılımcılardan 2'si meslekte yaşlanmış, verimsiz ve önyargılı öğretmenlerle çalışma sıkıntısından ve velilerden kaynaklanan sorunlardan bahsetmektedir.

Katılımcılardan 2'si (TY20, TY26) Proje'de çalışan yönetici, öğretmen ve ekip üyelerinin projeye inanmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (TY7, TY19) MEB ile iller arasındaki koordinasyonsuzluğa dikkat çekmiştir. Katılımcılardan 1'i projenin somut çıktılarının olmamasından dolayı önyargıların oluştuğunu (TY22), diğeri ise süreçle ilgisiz kimselerin siyasi güçleriyle projeyi etkilediklerini belirtmiştir (TY36).

TEDP'in uygulanma sürecinde "kısmen" (12 katılımcı) sorunlarla karşılaşıldığını belirten yönetici görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Uluslararası mevzuat ile ülke mevzuatının uyum sorunu vardı (TY2, TY3, TY14, TY24).
- Plansız bir proje yürütücülüğü ve proje yöneticilerinin, süreci iyi yönetememeleri (TY3, TY27).
- Bakanlığın ilgili birimleri arasındaki güç kavgası (TY23, TY24).
- Başlangıçtaki uyum sürecinde teknik danışmanlık firmalarının ve Bakanlığın rollerinin tam anlaşılabilmesi (TY4).
- Yereldeki yöneticilerin yetersizlikleri ve duyarsızlıkları (TY8).
- Ekibin iş yükünün fazla oluşu (TY8).
- Danışmanlık şirketleri (TY14).
- Toplantı kültürünün farklılığı, toplantılar ve alınan kararlara Bakanlığın ilgili birimleri uygulamada benimsemeyişi. MEB düzeyinde uzmanların sık sık, il düzeyinde ise proje yöneticisi ve ekip üyelerinin keyfi bir şekilde değiştirilmesi (TY23).
- Başlangıçta planlanan faaliyetlerin vaktinde başlamaması (TY31).
- İletişim problemleri (TY31).

Yöneticilerden bazıları TEDP'in uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların kaynağı olarak Avrupa Birliği mevzuatının yavaşlığını neden göstermişlerdir (TY2, TY3, TY14, TY24). Katılımcılardan ikisi Proje yöneticilerinin süreci iyi yönetememelerini göstermiş (TY3, TY27), ikisi ise MEB birimleri arasında süregelen anlaşmazlıkları sorunların kaynakları arasında göstermiştir (TY23, TY24). Katılımcılardan biri (TY4) Proje'de Bakanlığın rolü ile Teknik Danışmanlık firmasının görev tanımlarının tanımlanmadığı için sorunlar

çıkıldığını, diğeri yerelde görev yapan yöneticilerin yetersizliklerini, biri iş yükünün çok fazla olmasını ve danışmanlık şirketini sorunların kaynağı olarak göstermiştir (TY8). Ayrıca katılımcılardan biri toplantılarda alınan kararların uygulanmadığını (TY23), diğeri MEB ve il düzeyinde eleman değişimin çok fazla olmasını (TY23), diğeri proje faaliyetlerinin zamanında başlamamasını (TY31), son olarak bir katılımcı iletişim problemlerini sorunların kaynaklarından biri olarak göstermiştir (TY23).

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin yöneticilerin görüşlerine bakıldığında, katılımcılardan 5'i proje sırasında bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmiştir (TY10, TY11, TY25, TY30, TY33). Katılımcılardan 1'i ise sıkıntılarının kaynağını bürokratik ve MEB üst düzey görevlilerin çözmesi gereken sorunlardı (TY9) demiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in öngörülen amaçlarına ulaşmasına, Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal, ekonomik ve siyasal etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin TEDP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaştığını belirten ("Evet" diyen) yöneticilerin 21'inin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje çıktıları hedeflenen bütün çalışmaların gerçekleştiğini göstermektedir. (TY3, TY4, TY6, TY9, TY10, TY11, TY14, TY16, TY18, TY21, TY22, TY24, TY25, TY26, TY32, TY35).
- Proje uygulamasını tamamladıktan iki yıl sonra dış uzmanlar tarafından etki değerlendirmesine (Impact Assessment) tabi tutulmuştur (TY5, TY18, TY28).
- Ezberci eğitimden uzaklaşıldı. Öğrenci merkezli eğitim benimsendi. Uluslararası sınav (PISA, TIMSS vb.) sonuçlarında ölçülebilir iyileşmeler görüldü. Ülkemizde 2004'de 9 ilde pilotlama ile başlayan 2005 yılında ülke genelinde uygulamaya konulan öğrenci yaklaşımı/odaklı olarak hazırlanan müfredat hayata geçirildi (TY10, TY21, TY26).

- Temel eğitimde kalitenin ve erişimin artırılması, köy/kent arasındaki eğitim farkının azaltılması için eğitim tesislerinin fiziksel kapasitesi artırılarak 16 ilde eğitim binaları, yeni ve modern derslikler, halk eğitim merkezleri, lojmanlar, spor salonları, gezici eğitim araçları temin edilerek yıllardır arzulanan eğitimde fırsat eşitliği için çalışmalar yapıldı (TY9, TY10, TY14).
- Hedeflere %80 oranında ulaşıldı uygulamalar onu gösteriyor (TY1).
- Risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapıldı (TY10).
- Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü işbirliği ile yetişkinlere yönelik I. ve II. kademe okuma yazma programları geliştirildi, pilot uygulaması yapıldı, programlara uygun kitaplar üçlü set olarak hazırlandı ve dağıtımı yapıldı (TY10).
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü işbirliği içinde genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirildi ve 6 ilde pilot uygulaması yapıldı (TY10).
- Öğretmen, yönetici, velilerden oluşan yaklaşık 100.000 kişiye eğitim verildi (TY10).
- 81 okul, 775 derslik, 11 Halk Eğitim Merkezi, 37 Lojman, 20 Yurt, 1 Spor Salonu, 3 Yemekhane inşa edildi (TY10).
- Amaçlanan temel hedeflerde büyük düzeyde bir sapma olmamıştır. Kızlarda okullaşma oranının artırılması, ilköğretimin I.ve II. kademesinde sayısal artışın ve devamlılığın artırılması konularında önemli aşamalar kaydedildi. Öğretmen ve veli bilinçlendirme faaliyetleri önemli oranda gerçekleştirildi ve bunların olumlu dönütleri alındı. Bingöl'de meydana gelen 2003 depreminde çok sayıda bireye psikolojik destek verildi (TY16).
- Projenin belki ilk proje fişi ve TOR dokümanı değil ancak revize edildikten sonraki hali amaçlarına ulaşmıştır (TY21).

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin yöneticilerin görüşlerine bakıldığında katılımcılardan 21'i başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşıldığını belirtmiştir. Bu katılımcı yöneticilerin yarısından fazlasına denk gelmektedir. Katılımcılardan çoğu proje çıktılarını delil göstererek amaçlara ulaşıldığını belirtmiştir (TY3, TY4, TY6, TY9, TY10, TY11, TY14, TY16, TY18, TY21, TY22, TY24, TY25, TY26, TY32, TY35). Katılımcılardan 3'ü Proje'nin etki değerlendirilmesini delil göstererek amaçlara ulaşıldığını ifade ederken (TY5, TY18, TY28); bazıları da ilköğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşım göz önünde bulundurularak değiştirildiğini ve ezberci eğitimden kurtulduklarını belirtmiştir (TY10, TY21, TY26).

Katılımcılardan 3'ü TEDP'in amacı temel eğitimi iyileştirmek ve temel eğitime erişimin artırılması yönünde katkı sunmak bunun yanında köy/kent arasındaki eğitim farkının azaltılması için eğitim tesislerinin

fiziksel kapasitesi artırılarak eğitimde fırsat eşitliği için önemli çalışmalar yapıldığını belirtmiştir (TY9, TY10, TY14).

Katılımcılardan 1'i (TY10) Proje'nin sonuçlara ilişkin olarak; risk altındaki çocukları belirleme ve önlem alma konusunda öğretmen ve velilerden oluşan 40 binden fazla katılımcıya bilgilendirme toplantıları yapıldığını, yetişkinlere yönelik I. ve II. kademe okuma yazma programları geliştirildiğini, pilot uygulama yapıldığını, genel ve özel alan öğretmen yeterlilikleri geliştirildiğini ve amaçlanan bütün fiziki binaların yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i amaçlanan temel hedeflerde büyük düzeyde bir sapma olmadığını, kızlarda okullaşma oranının artırılması, ilköğretimin I. ve II. kademesinde sayısal artışın ve devamlılığın artırılması konularında önemli aşamalar kaydedildiğini belirtmiştir (TY16). Diğer bir katılımcı ise projenin belki ilk proje fişi ve TOR dokümanı olarak değil ancak revize edildikten sonraki haliyle amaçlarına ulaştığını belirtmiştir (TY21).

TEDP'in sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılmasına ilişkin "Kısmen" diyen yöneticilerin (12 katılımcı) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Planlamada başlangıçta öngörülen faaliyetlerin tamamının gerçekleştirilememiş olması, projenin amaçlarına kısmen ulaşmasına yol açmıştır (TY19, TY27, TY31, TY33, TY35).
- Özellikle inşaatlarda hedefler tutturulamadı. Ağrı'da hizmet içi binası ilk başta planlandığı halde gerçekleştirilmedi (TY12, TY17).
- Her bileşen için ayrı ayrı değerlendirme yapılması gerekir. Bazı alanlarda yapılan çalışmalar çok etkili olurken, bazıları daha az başarılı oldu (TY8).
- Kısmen ulaşıldı. Çünkü yeni program doğrultusunda işleniyor dersler. (TY13).
- Pilot il olarak bir alan ve birbiriyle iç içe geçmiş, özel amaçlar belirlenmişti, Ama sonra belirlenen takvim üzerinde yapılacak çalışmaların birçoğu yetişmeyince proje başka bir şeye dönüştü (TY19).
- Projelerden geri bildirim bile alınmıyor olması amaçlarına ulaşmamasını gösteriyor (TY20).
- Sınava dayalı mevcut eğitim sistemi ile TEDP'in amaçları örtüşmedi (TY34).

Katılımcılardan bazısı (TY19, TY27, TY31, TY33, TY35) projede başlangıçta planlanan amaçlara ulaşamadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle inşaat bileşeninde planlananların

gerçekleşemediğini (TY12, TY17), bazılarının yetiştiğini bazılarının yapılamadığını (TY8), proje ile ilgili geri bildirim alınmadığını dolayısıyla tamamlanmadığını (TY20), kendi illeri için planladıklarından çok daha farklı bir aktivite yapmak zorunda kaldıklarını (TY19), Proje'nin amaçlarıyla mevcut sınav sisteminin uyuşmadığını belirtmiştir (TY34).

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin "Hayır" diyen yöneticilerin (3 katılımcı) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projenin ilk metninde öğretmen evleri ve hizmet içi eğitim enstitüleri söz konusuydu. Ancak hiç hizmet içi eğitim enstitüsü ve öğretmen evi yapılmadı (TY7).
- Başlangıçta ideal olan ve bir süre böyle devam eden projelerin daha sonra merkezîyetçi yapıya ve dayı-yeğen ilişkilerine dönüşmesi projeleri amaçlarından uzaklaştırmıştır (TY15).
- Çünkü proje yapılan alanlarda halen temel ve yapısal sorunlar canlıdır (TY36).

Katılımcıların TEDP'in öngörülen sonuçlarına ulaşıp ulaşılmadığına dair cevaplar analiz edildiğinde; sonuçlara ulaşılamadığını çünkü başlangıçta söz verilen bazı işlerin yapılamadığını (TY7), idealist bir şekilde başlanan projelerin akrabalık ilişkilerine kurban edildiğini (TY15), üzerinde çalışılan sorunların halen var olduğu (TY36) belirtmişlerdir.

Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Hukuksal açıdan Avrupa Birliği normları tanınmış oldu (TY2, TY12, TY17, TY33, TY36).
- Anayasa'da belirlenen herkesin eğitimden yararlanma hakkının topluma duyurulmasında, özellikle kız çocuklarının eğitim hakkından yararlanmasında, ilk aşama proje çalışmaları mesafe kat edilmiştir (TY7, TY16, TY30, TY35).
- Risk altındaki çocuklara yönelik yapılan çalışmaların adli yargıda etkili olacağı kanısındayım (TY10, TY27).
- Ders kitaplarının yanında öğretmenlere öğretmen çalışma kitabı öğrenci çalışma kılavuzu kitabı çıktı. Bu çalışmalar yasalara hazırlık

olarak kabul edilen ikincil düzenlemeler olarak kabul edilmiş eğitim sistemine aktarılmıştır (TY1).

- İnşaat işleri ile ilgili hukuksal prosedürlerin çok yararlı olduğunu düşünüyorum (TY8).
- Kız çocuklarının okullaşmasındaki iyileşme ile bu nedenle para ve başka hukuki ceza alan aile sayısında azalmalar görülmüştür (TY14).
- "Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği" revize edildi (TY18).
- Yönergeler hazırlandı (TY18).

TEDP'in Türk Eğitim sistemine hukuksal yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun TEDP 'te yapılan hukuksal faaliyetlerle genellikle hak arama ve kızların okuması, anayasal haklar ile ilgili bir farkındalık oluşturduğu noktasında hemfikir oldukları görülmektedir (TY7, TY10, TY12, TY14, TY16, TY30, TY33, TY35).

Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yatırıma ve eğitime yönelik ekonomik katkı oldu. Dolaylı ekonomik katkı oldu (TY1, TY3, TY4, TY5, TY6, TY7, TY9, TY10, TY12, TY13, TY14, TY16, TY17, TY18, TY19, TY20, TY21, TY22, TY23, TY24, TY27, TY31, TY33, TY35).
- 100.000.000 Avro gibi çok iyi bir kaynak eğitime ve Türk ekonomisine aktarılmıştır (TY6, TY9, TY10, TY21, TY22, TY23)
- Hibe projeler dışında ülkenin borcu artmıştır. Oluşturduğu katma değer ölçülebileceği bir stratejik plan hazırlanmamıştır (TY15, TY29, TY36).
- Ekonomik sıkıntı yaşayan bölgelere, eğitim ve pansiyon binaları ile yeni modern derslikler, halk eğitim merkezleri, lojmanlar, spor salonları, gezici eğitim araçları temin edilerek yıllardır arzulanan eğitimde fırsat eşitliği için önemli çalışmalar yapılmıştır (TY9, TY12, TY27, TY31).
- Genel Müdürlüklere bir bütçe ayrıldı. Bütçe karşılığında da hizmetler gerçekleştirildi (TY18, TY25).
- İl bazında eğitim harcamaları için ek bir kaynak olarak teşkil etmiş oldu. İlin bir yıllık yatırım planındaki derslik sayısından daha fazla derslik yapıldı. Bu dersliklerin yapımı aşaması ve tesliminden sonra ciddi sayıda kişi istihdam edildi. Eğiticiler için alanında uzman kişilerden eğitim alma imkanı sağladı. (TY7, TY8).
- Projelerin en büyük katkısı, kullanılan miktar değil, "bütçe kullanımında verimlilik nasıl olur", Zorluklara rağmen bunu öğretmiştir. Üç projenin toplam bütçesini 168 milyon Euro ve hibe olan bir katkı demektir (TY6).
- Proje başlangıcında yapımı devam eden hizmet içi eğitim merkezimizin donanımı bu proje ile tamamlanmış ve 2006 yılından

buyana her ilden katılan birçok eğitim çalışanına günümüzde halen hizmet etmesi büyük bir ekonomik kazançtır (TY14).

- 70 milyon Avrosu kırsal alanda okulların yapılması için desteklenmiştir. Ayrıca mesleki ve okul ekipmanları, gezici araçlar dâhil 30 milyon Avro para aktarılmıştır (TY21).
- Bursa PYB'nin geliştirdiği projeler ile toplamda 100 milyon EU dan 2.570.000 civarında bir pay aktarılmış ve bu para Halk Eğitim Merkezi (HEM) inşası ve çeşitli alt projelerin eğitim, seminer, eğitici ve ikram giderlerinde kullanılmıştır (TY22).

TEDP'in Türk eğitim sistemine ekonomik yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğu TEDP'te yapılan ekonomik faaliyetlerle genellikle Proje'nin eğitim tesislerinin yapımını, ekipman alımını, insan kaynaklarına katkısı yönleriyle olumlu etkilediğini belirtmişlerdir (TY1, TY3, TY4, TY5, TY6, TY7, TY9, TY10, TY12, TY13, TY14, TY16, TY17, TY18, TY19, TY20, TY21, TY22, TY23, TY24, TY27, TY31, TY33, TY35). Katılımcılardan 6'sı TEDP'in bütçesi olan 100 Milyon Avro paranın küçümsenemeyecek bir bütçe olduğunu (TY6, TY9, TY10, TY21, TY22, TY23), ikisi ekonomik sıkıntı yaşayan bölgelere, arzulanan eğitim de fırsat eşitliği için önemli çalışmalar yapıldığını (TY9, TY12, TY27, TY31), katılımcılardan 2'si MEB'teki birim bütçelerinde bu proje bütçesini kullandıklarını (TY18, TY25), 2'si ise il bütçelerine önemli ölçüde yatırım katkısı getirdiğini (TY7, TY8) belirtmiştir. Katılımcılardan 3'ü hibe projelerin katma değerinin saptanamadığını ve ülkeyi borca soktuğunu (TY15, TY29, TY36) belirtmişlerdir.

Yöneticilerin TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in Türk eğitim sistemine siyasi açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Türkiye'nin AB sürecine bir katkı ve siyasilerinde elini güçlendiren unsurdur. AB sürecinde eğitim programları kapsamında yabancı uzmanlar ile çalışması ve Avrupa Komisyonu destekli yürütülen böyle bir projeyi yürütmesi AB ülkeleri ve Türkiye adına olumlu yaklaşma sağlamış ve bununda siyasal çıktıları olmuştur (TY4, TY6, TY8, TY9, TY21, TY36).
- Avrupa Birliğine ve Avrupa Birliği hibe programlarına bakış ve katılımlarda artışlar görülmüştür (TY14, TY16).

- Bakan düzeyinde projeye sahiplenilmesi önemli bir gelişme olmuştur. Siyasi irade Proje'yi yeniliğin taşınmasında araç olarak görmek istediğini kendisi de sahiplenme noktasında projelere gösterdiği ilgi belki de başarının önemli anahtarlarından biridir (TY1) .
- Kurumsal gelişime katkı oldu (TY2).
- Ortaklık kültürü gelişmiştir. Farklı siyasi görüşlere sahip işçi sendikaları, sivil toplum kurumları ve meslek kuruluşlarının çalışmaları birbirlerini yakından tanımalarına ve böylece daha demokratik bir kültürün oluşmasına yol açmıştır (TY3).
- Eğitimin önemi konusunda velilerde ve toplumda bir farkındalık oluşmasına katkı sağlamıştır (TY7).
- Yabancı uzmanlar epey veri toplamıştır. Bunu iyi kullandıklarını düşünmekteyim (TY29).
- Tüm bu gelişmeler ve projeler neticesinde, bilgi toplumu oluşum sürecini başlatmış, bilgiye yapılacak yatırımın zorunluluğu gündeme gelmiştir (TY30).

TEDP'in Türk eğitim sistemine siyasi yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun TEDP de yapılan faaliyetlerle Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik çalışmalarına olumlu katkı yaptığını belirttikleri görülür (TY4, TY6, TY8, TY9, TY14, TY16, TY21, TY36). Katılımcılardan 1'i Proje'ye siyasi iradenin sahip çıkarak bunu yeniliğin transferinde bir araç olarak gördüğünü belirtmiştir (TY1). Katılımcılardan 1'i Proje'nin kurumlar arasında ortaklık kültürünü geliştirdiğini (TY3), diğeri ise MEB'in kurumsal gelişimine katkı yaptığını (TY2) belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi Projede çalışan yabancı uzmanların bilgi topladıklarını düşündüğünü, iç siyasetteki etkisinin ise sınırlı olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir (TY29, TY36).

Sürdürülebilirlik

Bu bölümde yöneticilerin TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. TEDP sürdürülebilirliğine ilişkin katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; 25 katılımcının TEDP'te yapılan faaliyetlerin genellikle sürdürülebilir olduğuna dair görüş belirttikleri görülmüştür. TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "evet" cevabı veren yönetici katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- TEDP fiili olarak 2007 yılında sonlanmış bir programdır. Ancak oluşturulan yeni eğitim programları, yapılan eğitim binaları 2011 yılında kullanılmaktadır Müfredat programların değişimi ve gelişimi devam etmekte olup, temel eğitimin her aşamasında okullarda artış, eğitim ortamlarında çağa uygun gelişmeler ve yönetim işlerinde

güncel yapılanmalar görülmesi projenin sürdürülebilir olduğunun kanıtıdır (TY5, TY6, TY9, TY10, TY13, TY14 TY25, TY35).

- Tamamen hibe olduğu için sorunlu bölgeler tespit edilerek proje sürdürülebilir (TY12, TY17).
- Başka projelere kaynaklık yapmış olması proje çıktılarının sürdürülebilir olduğunu gösteriyor. 2005'te kesin Avrupa Birliği'ne aday olduktan sonra İPA Fonlarının; İnsan Kaynaklarını Geliştirme-4 bileşeni ve Kapasite Geliştirme-1 bileşen MEB projelerinin temelini oluşturdular (TY1).
- Tüm kesimlerin vizyonu değişti (TY5).
- Yapılan faaliyetlerin eğitimi öğretime katkılarının toplumun eğitimi için altyapı oluşumuna katkı sunmuş ve bu çevrede farkındalık oluşturarak eğitim seviyesini yükseltmiştir (TY11).
- Projelerin sürdürülebilirliği üç önemli şartın bir araya gelmesiyle mümkün olmaktadır. Bunlar; kurumsal kapasite, maliyet ve siyasi yeterliliklerdir. (TY16).
- Projeye dayalı olarak hazırlanan yönetmelik ve yönergeler sürdürülebilirliği sağlamaktadır (TY18).
- İlk ve yaygın eğitim ile ilgili Milli Eğitim bakanlığının proje öncesi ve proje sonrası uygulamalarına bakıldığında proje çıktılarının halen uygulandığını ve gelecek planlamaları etkilediği görülmektedir (TY28).
- TEDP kapsamında eğitim alan eğitimciler aldıkları bu üst düzey eğitimleri bugün sınıflarında çok rahat bir şekilde uygulama imkanı bulmuşlardır. TEDP kapsamında alınan "Gezici Ana Okulu" bugün faal bir şekilde anaokuluna erişim imkanı bulamayan kırsal bölgelerde planlanan program doğrultusunda çalışmalarını sürdürmektedir (TY31).
- MEB yetkililerinin titiz takipleri ve dünya ile entegre olma temennileri AB eğitim komisyonlarına, BOLOGNA sürecine ilişkin yaklaşımları, hükümetin istikrarlı gidişatı bunda önemli gözükmemektedir (TY32).

Katılımcılardan bazıları programları, yapılan eğitim binaları, müfredat programlarının güncellenmesi ve geliştirilmesi, Temel Eğitimin her aşamasında okullaşmalarda artış, eğitim ortamlarında çağa uygun gelişmeler ve yönetim işlerinde güncel yapılanmalar görülmesini Proje'nin sürdürülebilir olmasına delil göstermişlerdir (TY5, TY6, TY9, TY10, TY13, TY14, TY25, TY35). Katılımcılardan 2'si (TY12, TY17) projeler sorun odaklı ve bölgesel olduğu için sürdürülebilir olur, diye görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan 1'i (TY1) TEDP'in başka projelere de kaynaklık etmesini ve daha sonra hazırlanan İPA programlarına temel teşkil etmesini sürdürülebilirliğine dayandırmıştır. Katılımcılardan 1'i (TY5) tüm kesimlerde projelerden sonra farkındalık ve değişiklikler olduğunu, başka bir katılımcı ise (TY11) proje sayesinde toplumun eğitimi için altyapı oluşumuna ve farkındalık oluşturmaya katkı sunduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan biri projenin sürdürülebilirliği için esas olan

unsurların, kurumsal kapasite, maliyet ve siyasi yeterliliklerden oluştuğunu belirterek TEDP'in sürdürülebilir olduğunu belirtmiştir (TY16).

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren yönetici katılımcıların (7 katılımcı) görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Projeler sürdürülebilir olması için kısa süreli ve amaçları net belirlenmiş ve ayrıntıları az olması gerekir (TY2).
- Proje ile oluşturulan insan kaynağından yararlanılamadı. Yalnız Türkiye de proje bilinci TEDP ile oluştu. Bütçenin büyük bir bölümü bina yapımına aktarılmıştır. Binalar eğitim amacıyla kullanılmaktadır (TY7).
- Bugüne kadar bu görüşme formu haricinde kimse bir değerlendirme yapmadı, bu projede ne planlanmıştı, nereye varıldı, amaçlara ne kadar ulaşıldı, eksikler nelerdir, bir dahaki sefere nelere dikkat edilmeli, gibi bir değerlendirme yapılmadı (TY19).
- Projenin sürdürülebilirliği tamamen projenin çıktılarına göre ilgili Genel Müdürlüklerin sahiplenmesi ile ilgilidir. Bakanlığın proje hazırlama ve uygulama kapasitesi artmıştır (TY21).
- Proje tamamlanmasına rağmen belirlenen amaçlara yakın amaçlarda başka projeler de başlatıldı. Hayat boyu öğrenme, Özel Eğitimin Güçlendirilmesi gibi (TY27).
- Projeler yaratacağı etkiden ziyade bitirilmiş olması açısından değerli görülüyor. Sürdürülebilir olması için ulusal bir program hazırlanması ve bakana, hükümete göre değişmemesi gerekir (TY36).

TEDP'in kısmen sürdürülebilir olduğunu düşünen katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; projede oluşturulan insan kaynağından yeterince yararlanılamadığı fakat proje kültürünün geliştiği (TY7), bugüne kadar TEDP için bu form haricinde bir çalışma yapılmadığı (TY19), projenin ilgili birim tarafından sahiplenilmesi gerektiği ancak proje yapma kültürünün geliştiği (TY21), TEDP'ten kalan yarım işlerin başka projelere kaynaklık ettiği (TY27), görülür. Bunun yanında katılımcılardan 1'i proje eğer bitmişse değerli kabul edildiğini hâlbuki devirden devire değişmeyen projeler sürdürülebilir olarak nitelendirilmelidir şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir.

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "hayır" cevabı veren yönetici katılımcıların (4 katılımcı) görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Proje kişilere bağlı kaldı, kurumsallaşamadı. Süreçte edinilen deneyimlerden yararlanılmadı. Projenin uygulama aşamasında illerin ve bakanlığın çok ciddi deneyimleri oldu. Birçok kişi belirli alanlarda uzmanlaştı (TY8, TY20).

- Projelerde sistem bütünlüğü olmuyor, üniversiteler sürece aktör olarak giremiyor (bireysel uzmanları saymıyorum). İlgili genel müdürlük projeyi yurt dışı ziyaret olarak algılıyor. Kurumlar yerli kaynakla bu tür projeler yapmıyor/ yapamıyor (TY29).
- Proje bitti. Bu konuyla ilgili herhangi bir işlem yapıldığını görmedim (TY33).

TEDP'in sürdürülebilir olmadığına dair görüş belirten katılımcılar bu görüşlere neden olarak; TEDP 'in kurumsallaşmadığını (TY8, TY20), projelere bütün olarak bakılmadığını (TY29), proje bitiminden beri bir işlem yapılmadığını (TY33) belirtmişlerdir.

TEDP'e İlişkin Uzman Görüşleri

TEDP'e ilişkin görüş bildiren 15 uzmanın, projenin öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu bölümde uzmanların TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların TEDP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak uzmanların 10'u "Evet", 4'ü "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir. Uzmanlardan 1'i ise Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görevli olmadığı için bu soruya ilişkin herhangi bir görüş bildirmemiştir. Görüldüğü üzere uzmanların çoğunluğu Proje'nin amaçlarını belirlenmesi aşamasında yer almışlardır.

TEDP'in amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje şartnamesi (Terms of Reference), ilgili genel müdürlüklere gönderilmiş, görüşleri istenmiş ve bu görüşlerin dikkate değer bulunanları hazırlanan dokümana yansıtılmıştır. TEDP'in güzel bir başlangıç dönemi olmuştur. Buna göre de "Başlangıç Raporu" hazırlanmıştır (TU1, TU2, TU4, TU5, TU9, TU10, TU11, TU12, TU14).
- TEDP'in genel amacı hâlihazırda temel eğitimden yoksun bırakılan çocuklara, gençlere ve yetişkinlere destek vermek olarak belirlenmişti ve bu amaca hizmet edecek olan alt bileşen hedef ve faaliyetlerinin belirlenmesi sürecinde TEDP uzmanları ve ilgili genel müdürlüklerin uzmanları ortaklaşa çalışmışlardır (TU10, TU14).
- Birbirinden çok farklı bileşenleri olan bir proje olmasına rağmen bunları bir şekilde birbiriyle bağlantılı kılmak demek, amaçları tarafların birlikte belirledikleri anlamına gelir (TU14).
- Aylık yönetim kurulu toplantıları, yıllık yürütme kurulu toplantıları bu görüşleri sürekli zinde tutmuş veya revize etmiştir (TU2).
- TEDP için İlköğretim Genel Müdürlüğü başta olmak üzere Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Öğretmen Yetiştirme Eğitimi Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı gibi birimlerden görüş alınmış ve fonlar buna göre oluşturulmuştur (TU4).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere TEDP'in amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan uzmanlardan 10'u TEDP'in hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Bu bölüme cevap veren uzmanların 12'si MEB adına çalışan uzmanlar, 3'ü ise projenin Teknik Destek Ekibinde çalışan (TU13, TY14, TU15) yabancı uzmanlardır. MEB uzmanlarının da 6'sı PKM personeli olmayıp, Bakanlığın diğer ilgili birimlerinde TEDP için çalışan uzmanlardır (TU3, TU7, TU8, TU9, TU10, TU11).

TEDP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan sadece 4'ü Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecine ilgili birimlerin görüşlerinin alındığı ifadesine "kısmen" katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Projenin ana faydalanıcısı olarak belirlenen İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün görüşleri tam olarak alınamamıştır. Teknik düzeyde görev alan kişilerin görev yerlerinin değişmesi ve bu konuda sürekliliğin sağlanamaması nedeniyle, proje başında oluşturulan teknik çekirdek ekip, değiştirilmek durumunda kaldığından söz konusu değişiklikler kapsamında genel müdürlük görüşleri tam olarak projeye yansıtılamamıştır (TU3).
- PKM ve MEB gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır; ancak Teknik Destek Ekibi, bazı hususları direk olarak diğer fayda sahipleriyle görüşmeye PKM personeli olmaksızın MEB, TTKB ve diğer birimlerle toplantı yapma gibi konularda yeterince teşvik edilmedi (TU13).

Yukarıda da belirtildiği gibi, katılımcı uzmanlar, özellikle ilgili genel müdürlüğün görüşünün alınmadığını, personel değişiminin fazla

olması nedeniyle görüşlerin projeye yansıtılmadığını (TU3), Teknik Destek Ekibinin ise faydalanıcılarla direkt görüşemediğini (TU13) belirtmiştir. TEDP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan 1'i ise Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görevli olmadığı için bu soruya ilişkin herhangi bir görüş bildirmemiştir (TU15).

Uzmanların TEDP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarının işlevselliği ile ilgili uzmanların 10'u "Evet", 5'i "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan uzmanların çoğunluğunun TEDP'in amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş verdiği görülmektedir.

TEDP'in amaçlarının işlevselliği konusunda uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje doğası gereği zaman içinde sürekli revizyona tabi tutuldu ve sonuçlarına bakıldığında, amaçların işlevsel olduğu görülmektedir (TU2, TU5, TU9, TU10).
- Amaçlar gerek resmi gerekse yaygın eğitim açısından projenin yapısıyla ilişkili olduğundan işlevseldi (TU4, TU14).
- Proje kapsamında programa alınan 153 binadan 151 adedinin yapımının tamamlanmış olması amaçların işlevsel olduğunu göstermektedir (TU6).
- Öğretmenlerin ve eğitim sendikalarının dirençlerine karşı önceden hazırlık yapılabilsaydı daha da işlevsel olabilirdi (TU7).
- Daha önceki projelerden olan TEP'in devamı niteliğinde, onun bıraktığı boşluğu doldurmuştur. Bunlar özellikle içerikle ilgili boşluklardır (TU10).
- Bu kapsamda; "düşünmeye yönlendiren yeni bir müfredatı desteklemek" "yeni ders kitaplarıyla eğitimi ve mesleki gelişimi desteklemek" gibi geliştirilen yeni müfredat ve bunlara uygun ders kitapları (soft component: müfredat+ders kitapları) ve fiziksel kapsam (hard component: okul inşaatları) projenin işlevselliğini göstermektedir (TU10).
- Gerekçelerin tutarlı olması amaçların işlevsel olduğunu gösteriyor (TU11).
- Türkiye'nin ulusal standartlarının başarılması hedefine katkı sağladığı için işlevseldir (TU15).

Katılımcılardan önemli bir kısmı (TU2, TU5, TU9, TU10) TEDP'in zaman içinde revizyona tabi tutulduğunu belirtmiş ve sonuçlarını değerlendirerek amaçların işlevsel olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan 2'si (TU4, TU14) dönemin şartlarının zorluğuna vurgu yaparak işlevsel

bulduğunu, diğer bir katılımcı ise (TU6) Proje'nin inşaat bileşeninde öngörülen eğitim kurumlarının tamamına yakınının yapılmasının, amaçların işlevsel olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Uzmanlardan 1'i (TU7) ise projenin amaçlarını işlevsel bulmakla birlikte eğitim sendikalarının siyasi direncine karşı hazırlıksız olduğunu ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise (TU10) ise Proje'nin Bakanlığın bitirdiği diğer projelerin özellikle müfredat bileşeni eksik yanlarını tamamladığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar da Proje'nin ulusal hedefleri yakalamada önemli rol üstlendiğini (TU15), gerekçelerinin tutarlı hazırlanmasını (TU11) amaçların işlevselliğinin göstergeleri olarak belirtmişlerdir.

TEDP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan sadece 5'i Proje'nin amaçlarının işlevselliği ile ilgili ifadesine kısmen katıldığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Amaçlarda yapılan değişiklikler kısmen işlevsizleştirdi. (TU8, TU13).
- MEDA kapsamında ilk program olduğu için hibeye olan inançsızlık nedeniyle amaca yönelik ifade edilen görüşler çok düşünülerek yazılmadı (TU1)
- Genel müdürlük görüşlerinin tam olarak alınamaması sebebiyle, amaçlarda da istenen işlevselliğe ulaşılamamıştır (TU3).
- Projede öngörülen bazı amaçların ihtiyaca cevap vermemesinden dolayı değişikliğe sebep olması projenin hazırlanması ve uygulanması arasında oldukça ciddi bir zaman dilimi oluşturduğundan amaçlar işlevselliğini kısmen gerçekleştiriyor (TU12).

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde uzmanlardan 2'si amaçlarda yapılan değişikliklerin Proje'nin amaçlarını kısmen işlevselleştirdiğini (TU8, TU13), başka bir uzman ise bu proje MEDA kapsamındaki Avrupa Birliği hibelerinin ilki olduğu için kimse bu kaynağın geleceğine inanmadığını dolayısıyla amaçların yazımı konusunda şüpheleri olduğunu (TU1) ifade etmişlerdir. İlgili genel müdürlüklerin görüşünün alınmaması sebebiyle bir uzman Proje'nin kısmen işlevsel olduğunu ifade etmiş (TU3), bir uzman ise amaçların ihtiyacı karşılamadığını dolayısıyla zaman kaybına neden olduğunu (TU12) ifade etmiştir.

Uzmanların TEDP'in Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliğine ilişkin olarak uzmanların 8'i "Evet", 7'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir. Görüldüğü üzere uzmanların yarısından fazlası Proje'nin yapılanmasını işlevsel bulurken diğer yarısı amaçlarına yönelik yapılanmayı kısmen işlevsel bulduklarını ifade etmişlerdir.

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevsel olduğuna ilişkin uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projede yer alan tüm yapılanmalar amaçları uygulamada başarılı olmuş işlevsel yapılardır (TU4, TU5, TU10, TU11).
- Her ay yapılan yönetim kurulu toplantılarına ve her yıl yapılan yürütme kurulu toplantılarına MEB İlgili Genel Müdürlükleri, AÇEV, UNICEF, DB, Eğitim Reformu Girişimi gibi STK'lar ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, DPT, SHÇEK gibi diğer ilgili bakanlıkların geniş yelpazeli katılımlarıyla işlevsel oldu (TU2).
- Projede acil ihtiyaca cevap verebilir bir uygulama yapıldığı için yapılanma (paydaşlar, proje ekipleri, kurumlar) işlevseldir (TU12).
- Politikacıların proje faaliyetlerini kendi siyasi menfaatlerine göre bozmaya çalışacakları varsayılıyordu. TEDP bu tür bir riski büyük ölçüde taşımış ancak büyük ölçüde buna karşı durmuştur (TU15).
- Projede MEB adına bir koordinatör Proje Uygulama Ekibi adına da bir ekip lideri belirlenmiştir. Biri MEB adına diğeri de projeyi yürütmek üzere ihale ile belirlenen Konsorsiyum adına çalışan bu iki koordinatöre hesap vermek üzere alt uzmanlıklar belirlenmişti. Her bir uluslararası kısa veya uzun dönem uzmanla birlikte çalışmak üzere bir de MEB temsilcisi görevlendirilmişti. Bunun yanında Projede Üst Program Görevlisi olarak de bir müsteşar yardımcısı görevlendirilerek, oluşturulan Yönetim Kurulu aracılığıyla ilgili birim amir ve temsilcileri de projeye katılmış, böylelikle yönetsel süreçler daha hesap verilebilir ve izlenebilir hale getirilmişti (TU10).

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliğine ilişkin uzmanlardan 4'ü yapılanmaların başarılı olduğunu (TU4, TU5, TU10, TU11), ikisi her ay yapılan yönetim ve 6 ayda bir yapılan yürütme kurullarına tüm tarafların katılımının Proje yapılanmasına olumlu etki ettiğini (TU2, TU12), başka bir uzman ise ihtiyaca cevap veren hızlı bir yapı bulunduğunu ifade etmiştir. (TU12). Yabancı uzman katılımcılardan 1'i (TU15) bu tür projelerin siyasi etkiye açık olduğunu fakat bu Proje'nin siyasi etkiye genelde karşı durduğunu ifade etmiştir. Uzmanlardan 1'i (TU10) Projelerin genel olarak hem Türk hem de yabancı tarafları ve

sorumlu oldukları yapının hesap verilebilir ve işlevsel olduğunu ifade etmiştir.

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmaya ilişkin 7 uzman kısmen işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje ekiplerince il ve ulusal ihtiyaç analizleri yapılmış, büyük bir heyecan ve özveri ile proje faaliyetleri belirlenmiş, bu dönem yapılan eğitim ve çalışmaların son derece faydalı olmuş olması bu yapıların işlevselliğini artırmıştır (TU1).
- Projede amaçlara yönelik örgütlenme işlevsel hale getirilememiştir (TU3).
- Projede valiliklerin görevlendirdiği mühendisler okul yapımlarının yoğunluğu dolayısıyla yetersiz kalmış; daha sonra projede yeterli görevi yapamamışlar ve valilikler inşaat işlerinde öğretmenlerden yararlanmak durumunda kalmışlardır (TU6).
- Proje aleyhinde bir psikolojik ortam oluştuğundan direnç oluşması ve zaman kaybı yaşandı (TU7).
- Bakanlığın merkezi karar verme sürecinde faaliyetlerde değişiklik yapılıyordu (TU8).
- Ekiplerdeki bireylerin hepsi siyasi açıdan doğru kişiler değildi (TU13).
- Müfredatların geliştirilmesinde de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıyla daha yakın çalışıldı. Bu durum PKM'nin hoşuna gitmedi, zira PKM Başkanı ile TTKB Başkanı arasında fikir ayrılıkları vardı (TU13).
- Danışmanlar daha çok İskandinav ülkelerindendi (TU14).
- İngilizce öğretmenleriyle çalıştık. Kendilerinin İngilizce bilgisi olmasına karşın eğitimci olmamaları ya da karar mercii olmamalarından ötürü çoğu zaman daha üst düzeyde bir eğitime ihtiyaç duyuluyordu (TU14).
- Projeye ilgili görüşülmesi gereken milli eğitim müdürleri ve müsteşar yardımcılarına ulaşmak zordu. Oysa bazı kararların acilen alınması gerekiyordu (TU14).
- İnşaat ihaleleri oldukça maliyetli işlerdir. AB prosedürlerine göre de bu işler için yıllık örneğin 50 milyon Avronun üzeri gibi belli bir cironun üzerindeki bir konsorsiyum grubuna gereksinim duyulabiliyordu ancak bu firmalar eğitimci değillerdi (TU14).
- Türk Hükümetinin de bu tür büyük konsorsiyumlarla çalışma yönündeki deneyim eksikliği vardı (TU14).
- Türkiye'deki gelişmişlik "Ben biliyorum" diyerek kendini kapatmaya itiyor. Bu durum Türkiye için avantaj iken dezavantaj konuma düşürüyor (TU14).

TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmayı kısmen işlevsel bulması ve bunun nedenleri incelendiğinde; uzmanlardan 1'i (TU1) Proje'nin başlangıç aşamasında yerel ve ulusal düzeyde yeterince analizlerin yapıldığını ve heyecan oluşturulduğunu, diğer bir uzmanın proje örgütlenmesinin yetersiz olduğunu (TU3), başka bir uzmanın ise Proje'deki inşaatlar için görevlendirilen mühendislerin iş yoğunlukları

nedeniyle yetersiz kaldıklarını, yerlerine ise öğretmenlerin görevlendirildiklerini (TU6) belirttikleri görülmüştür. Uzmanlardan diğeri ise (TU7) Proje hakkındaki direncin kınlamadığını belirtmiştir.

Yabancı uzmanlardan 1'i (TU13) Proje için seçilen kişilerin tam doğru olmadığını bunun yanında Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı (PKM) ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasındaki kişisel ve idari sıkıntıların yapılanmayı olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Yabancı uzmanlardan bir diğeri ise (TU14) çalıştıkları personelin İngilizce bildiklerini fakat eğitimci olmadıklarını, Proje'nin karar vericilerine ulaşmada zorlandıklarını ve bu yüzden işlerin aksadığını, projenin ana yüklenicilerinden olan firmanın eğitimci olmadığını, diğeri bir deyişle, inşaat firmaları olduğunu, Türk Hükümeti'nin (MEB) yabancı konsorsiyumlarla çalışmada yeni olduğunu, Türk tarafının bazı konularda "Biliyoruz" diyerek yeni gelişmelere kendilerini kapattıklarını ifade etmiştir.

Uygulama Süreci

Bu bölümde uzmanların TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ve uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların TEDP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara "evet" şeklinde cevap veren uzmanların (8 uzman) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- PKM'deki ekip bu konuda deneyimsizdi. Ancak kurulan proje ekibi büyük bir özveri ve istekle çalıştı. Firma tarafı deneyimsizdi, AB proje kültürü henüz gelişmemişti (TU1, TU2).
- Uygulamaya ilişkin değerlendirme çalışmaları yapılırken başlangıçta öğretmenlerde ciddi bir korkunun olması, bu nedenle ya istedik cevaplar vermeleri, ya da hiç cevap vermemeleri, öğretmenlerin ön eğitiminin yetersiz oluşu (TU7, TU9).
- PRAG esas ve usullerinin satın alma prosedürlerine daha fazla esnek ve paraya daha fazla değer verilmesi yönünde adaptasyonun yapılması yararlı olurdu. Uygulamalardaki ilk aksaklıklar AB ve MEB

mevzuatlarının birbirine olan uyumsuzluğundan kaynaklandı (TU2, TU12).

- Projede yaşanan en büyük sorun eğitim faaliyetlerinde de ihtiyaca yönelik değişiklik sıkça yapıldı (TU1, TU12).
- İnşaat işleri (bina yapımları) nedeniyle sorunlarla karşılaşıldı (TU6, TU12).
- Prosedürel gecikmeler de faaliyetlerin çok gecikmesine yol açtı (TU1).
- Projede merkezi yapıdan yerel yapıya geçmek amaçlansa da bu gerçekleştirilememiştir (TU1).
- İlk uygulamada kitap, kılavuz kitap ve yeterli materyal olmaması, kazanımların anlaşılmasında zamanın, üniteler için ayrılan sürenin verimli kullanılmaması karşılaşılan sorunlardı (TU7).
- Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde üniversitelerin bir süre müfredat değişikliğine ilgisiz kalmaları sorun teşkil etti (TU7).

Uzmanlardan çoğunluğu TEDP'in uygulanması sırasında sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Uzman katılımcılar TEDP'te çalışan MEB ve Teknik Destek Ekibi üyelerinin özverili çalıştığını; ancak deneyimlerinin yeterli olmadığını (TU1, TU2), hedef kitle olan öğretmenlerin Proje'ye karşı önyargılı ve hazırlıksız olduklarını (TU7, TU9), Avrupa Birliği ve Türk mevzuatlarının uyumlarının zaman aldığını (TU2, TU12), eğitim faaliyetlerinde sıkça yapılan değişiklikleri (TU1, TU12) sorun olarak dile getirmişlerdir.

TEDP'in uygulanma sürecinde "kısmen" sorunlarla karşılaşıldığını belirten uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Kaliteli personel ile çalışılmaması ve danışman firmanın anahtar personeliyle uyumsuzluklar olması sorunlara yol açmıştır (TU4, TU13, TU15).
- Proje eş başkanlarının ve danışmanların değişmesi, değişimlerde yeni baştan süreç işlemesi sorunlardandı (TU5, TU11).
- Müfredatların geliştirilmesinde de Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıyla daha yakın çalışıldı. PKM Başkanı ile TTKB Başkanı arasında fikir ayrılıkları vardı (TU13, TU15).
- İnşaat yapım işlerinde İl Milli Eğitim Müdürlüklerin devre dışı bırakılması, geçici kabul ve kesin kabulde işe dahil edilmek istenmeleri sorunlara yol açmıştır (TU4, TU5).
- MEB yöneticilerinden projeye ekstra taleplerin gelmesi sorun oluşturmuştur (TU4, TU8).
- Proje faaliyetlerinin proje fişinde etkili olarak detaylandırılmaması sorunlara yol açtı (TU3).
- Ekip lideri PKM bilgisi dışında MEB birimleri ile görüşme yapıyordu (TU4).
- Danışman firmanın sözleşmeyi AB Türkiye Delegasyonu ile imzalamış olması nedeniyle finansal harcamalara Bakanlığın müdahil olamaması ve takibini yapamaması sayılabilir (TU4).

- Yeni müfredata uyum sağlayamayan ve eski sistemde devam etmeye çalışan bazı öğretmenlerin oluşu projede yaşanan bazı sıkıntılara örnek olabilir (TU5).
- Başlangıçta projenin izleme ve değerlendirme sistemi tam olarak sistematik biçimde organize edilmemişti (TU8).
- Uzmanların görev ve sorumlulukları tam olarak yazılı biçimde tanımlanmamış olmasından idi (TU8).
- PKM ve AK Delegasyonundaki danışman ve eğitimler ile diğer uygulamaların onaylanma sürecindeki gecikmeler yaşanması sayılabilir (TU15).

Katılımcılardan 3'ü proje ekibinin istenen düzeyde olmamasını (TU4, TU13, TU15), 2'si, TEDP'in eş başkanlarının (Direktör) sıkça değişimin getirdiği sıkıntıları (TU5, TU11), 2'si TTKB Başkanı ile PKM Başkanı arasındaki kişisel çekişmeleri (TU13, TU15), 2'si inşaat işlerini (TU4, TU5), ikisi MEB yöneticilerinin ekstra taleplerini (TU4, TU8), biri proje faaliyetlerinin yeterince detaylandırılmamasını (TU3), 1'i ekip liderinin MEB birimleri ile direkt temas kurmasını (TU4), kısmen Proje'nin sorunları olarak görmüşlerdir.

Katılımcılardan 1'i Bakanlığın finansal harcamalara müdahil olamaması (TU4), 1'i öğretmenlerin projeye olan önyargılarını (TU5), 1'i Proje başlangıcında izleme ve değerlendirme sisteminin kurulamamasını, uzmanların görev tanımlarının net olmamasını (TU8), 1'i gerek MEB gerekse Delegasyondaki onay sürecinin uzunluğunu (TU15) karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Uzmanların TEDP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Bakanlığın ve diğer kurumların deneyimsizliği ve MEDA kurallarından, AB ve MEB mevzuatının farklı olması ve MEB Birimlerinin koordinesiz ve işbirliğinden uzak çalışması, zamanın iyi yönetilememesi ve projenin ortasında yönetim değişikliği (TU1, TU2, TU6, TU7).
- Tüm sorumluluğun Avrupa Komisyonu Delegasyonunda olması dolayısıyla Başkanlığın firmalara olan bildirimlerini Avrupa Komisyonu Delegasyonu üzerinden vermesi. MEB tecrübelerinin zamanında dikkate alınmaması. Hatta bazı yerlerde zorlama ile beton deneyleri de yaptırarak kalitenin artırılmaya çalışılması (TU6).
- Yöneticilerin projeyi değil kendilerini lanse etmeleri (TU7).

- Projeye dahil olan tüm ortaklardan kaynaklandı (TU9).
- Proje faaliyetlerine ait stratejilerin buna ihtiyaç duyan birimlerce değil de PKM veya teknik danışmanlıklar tarafından tespit edilmesi (TU10).
- Projede paydaşların çeşitliliği ve müdahaleleri/talepleri sebebiyle sorun/sorunlara sebep olan faktörler (TU12).
- Müfredatların geliştirilmesi süreci, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik sürece entegre edilmiş bir süreçti. Bu süreç ders kitapları da dâhil olmak üzere 3 yıl içerisinde tamamlandı. Ancak sonraki adımda yaşanan güçlük binlerce öğretmenin proje kapsamında eğitilememesiydi. Söz konusu sürecin, öğretmen eğitimiyle desteklenmesi en az müfredatların yazılım süreci kadar önemliydi. (TU14).
- Uzun barınakların ve öğretmen lojmanlarının kurulmasıydı ki bunlar gayet iyi faaliyetler olmasına karşın, proje başlangıcında belirlenen faaliyetlerden biri olmadığından sonuçta okul sayılarında 1/3 oranında azaltmaya gidilmesine neden oldu. Bu hayal kırıklığı illerde de oldu zira 10 okul beklerlerken bu sayı 7 okula indirildi. İller bu durumda proje başlangıcında kendilerini proje sürecine müdahil edildiklerini düşünürken bu tür bir değişiklik kararının kendilerine sorulmadan alınması onlarda proje dışına itildikleri izlenimi yarattı (TU14).
- Bence proje uygulaması fazlasıyla üst düzey yönetimin makro yönetimi altındaydı. Üst yönetimin katılacağı bir toplantıda; Türk bayrağı, Hollanda bayrağı ve Avrupa Birliği bayrağı vardı ve hangi ülkeninki sağda hangisinininki solda olması gerektiği konuşuldu ki o toplantıda makro yönetimin varlığı açıkça ilk defa hissedilmişti (TU14).
- Alan gezisi katılımcılarının amaçlar doğrultusunda seçilmesi gerekir. O dönemde insanlar kötü ya da yanlış giden şeylerden çok neyin ne ölçüde olumlu gittiği üzerine odaklanmaktaydı. Hâlbuki yapılması gereken yanlış ya da ters gideni bulmak ve bir sonraki uygulamada elimine etmektir (TU14).
- Çocukların eğitiminin artırılması konusuna yeterince değinilmemiş olmasıdır. Projenin başlangıcında bu konuyla ilgili pek çok faaliyet planlanmış olmasına karşın bu konuya çok az değinilmiştir (TU14).
- Projenin başlangıcında odak noktalarından biri de projenin %75'lik bölümünü oluşturan inşaat işleriydi ve bunu kalitenin geliştirilmesi ve erişim izliyordu. Ancak okulun kalitesinin inşaatlarla geliştirilmesi yönüne gidilmemesi çok ilginçti. Bilindiği gibi proje aktif öğrenme olgusuna öncelik vermiştir ancak okullar aynı kalmıştır. Okulların sahip olduğu sınıfların genişletilmesi maliyetli olabilirdi belki ancak okul bahçeleri aktif öğrenme için elverişli hale getirilmeksizin daha fazla oyun alanı yaratmak için kullanılmış bu da okulun kalitesinin artırılmasına değil erişimin artırılmasına zemin hazırlamıştır. Bu anlamda Avrupa'daki okullar Türkiye'deki okullardan farklıdır zira Avrupa'da okullar aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde tasarlanmıştır (TU14).
- Projenin son altı aylık döneminde web sitesi üzerinde çalışıldı. Proje kapsamında geliştirilen her türlü araçtan öğretmenlerin faydalanmasını sağlamaktı. Projenin kapanmasından üç ay sonra bu web sitesi kapatıldı (TU14).
- Aşırı Avrupa Komisyonu bürokrasisi (TU15).

TEDP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin uzmanların görüşleri analiz edildiğinde, katılımcılardan bazılarının Proje çalışanlarının Proje'nin uluslararası kaynağı olan Avrupa Birliği ve MEDA mevzuatları konusunda deneyimsiz olmasını (TU1, TU2, TU6, TU7), bazılarının proje

yönetimindeki deneyimsizlikleri ve personel değişikliklerini sorunların kaynağı olarak gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan 1'i (TU6), Avrupa Delegasyonunun yetki olarak Bakanlığın önüne geçmesini, 1'i (TU7) sendikaların ideolojik yaklaşımlarını, katılımcılardan 1'i (TU9) projenin tüm ortaklarını, 1'i (TU10), proje stratejilerinin ilgili birimlerce değil PKM tarafından belirlenmesini sorunların kaynağı olarak göstermişlerdir.

Katılımcılardan 1'i (TU14) proje bileşenlerinin ortak yürütülememesini buna bağlı olarak Proje'de temel hedeflerden olan kız çocuklarının okullaşma oranlarının arttırılması hedefinin müfredat geliştirme ve inşaat bileşenleri arasında kaybolmasını, Proje'nin başında alınan kararların değiştirilmesiyle yaşanan motivasyon bozukluklarını, Proje'nin tepe yönetimi olan Bakanlığın proje üzerinde baskın etkisini, İnşaat işlerinde hedef kalitenin geliştirilmesi ve erişim iken daha çok erişim tarafının güçlendirilmesini, Proje'nin önemli iletişim unsuru olan internet sitesinin hemen kapatılmasını Projede sorunların kaynağı olarak belirtmiştir

TEDP'in uygulanma sürecinde kısmen karşılaşıldığını belirten uzmanlar bu sorunların kaynaklarına ilişkin şunları söylemişlerdir:

- MEB'in Avrupa Birliği projesindeki deneyimsizliği, bazı proje direktörlerinin projeye uyum sağlayamaması, yöneticilik konusundaki deneyimsizlikleri ve kendi ekibini kurmalarından kaynaklandı (TU5, TU8, TU11).
- Temel eğitiminin tanımının proje başında tam olarak yapılmaması bu kapsamda yapısal olarak ilköğretim sisteminin bir basamağı olarak kabul edilen okul öncesi eğitime proje kapsamında yer verilmedi (TU3).
- Sorunların kaynağı: AB Türkiye Delegasyonu, MEB Birimleri, PKM personeli, Danışman firmanın gerek yerli gerekse de yabancı personeli (TU4).
- Karar almada aceleci davranma ve yetersizlik (TU13).
- Kamu idaresine karışan siyasiler. Aşırı AK bürokrasisi (TU15).

Uzmanlardan 3'ü (TU5, TU8, TU11) MEB personelinin Avrupa Birliği konusundaki deneyimsizliği ve proje direktörlerinin sık değişmesi ve uyum sorunlarını, 1'i (TU1) proje bileşenleri ve içi arasındaki uyumsuzlukları, biri (TU4) Avrupa Delegasyonu, MEB, Proje personeli

ve yerli yabancı uzmanları, yine biri siyasilerin Projeye müdahalelerini projedeki sorunların kaynağı olarak belirtmişlerdir.

Sonuçlar

Bu bölümde uzmanların TEDP'in öngörülen amaçlarına ulaşmasına, Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, ekonomik açıdan ve siyasal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların TEDP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin uzmanların 9'u "evet" cevabıyla amaçlara ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projenin amacı AB desteği ile Türkiye'nin özellikle temel eğitim politikalarını desteklemek ve Türkiye'nin temel eğitim ve yaygın eğitim alanlarındaki reformlarına katkıda bulunmaktır. 11 Eylül 2002'de başlanan ve 5 yıl süren projenin 100 milyon avroluk hibesinin tamamı kullanıldı. 76 milyon avro ile 16 ilde, 97 farklı yerde ilköğretim genel müdürlüğü için 775 derslikli 81 okul yapıldı. Bu inşaatlardan 37 lojman, 20 yurt, 1 spor salonu ve 3 yemekhane de ayrıca ilköğretimin hizmetine sunuldu. Bunun yanında risk altındaki çocuklar için planlanan Arnavutköy Yatılı İlköğretim Bölge Okulu da 12 derslik ve yurdu (140'ı kız olmak üzere 280 kapasiteli) ile hizmete girdi. Bu kapsamda inşaat planları olarak projenin hedefleri gerçekleştirilmiş oldu (TU4, TU6, TU10, TU12)
- Öğrencilerin okula daha istekli gelmesi, aktivitelerle desteklenen derslerin daha zevkli geçmesi, yaşamsal başarıyı da arttırdı. Çalışmalarda hoşgörü arttı özgüven gelişti (TU9).
- Türkiye'deki temel eğitimin geliştirilmesini desteklemiştir (TU15).

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşım ulaşamadığına ilişkin olarak uzmanların cevabı analiz edildiğinde; bazılarının özellikle inşaat işlerinde hedeflenen 153 bina yapımından 151'inin tamamlandığını dolayısıyla sonuçlara ulaşıldığını (TU6, TU10, TU12), belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i projenin faaliyet gösterdiği yerlerde öğrencilerin motivasyonlarında değişiklikler gözlemlendiğini (TU9) ve Proje'nin temel hedefinin temel eğitime katkı sağladığını (TU15) belirtmiştir.

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına "kısmen" ulaştığını belirten uzmanların (6 katılımcı) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje ile gerçekleştirilmek istenen ve programları ona göre yapılan, kitapları bu doğrultuda hazırlanan öğrenci merkezli programları öğretmenlerin geleneksel merkeziyetçi yapıyı bırakamamaları (TU1, TU2).
- Projede öğrenci merkezli ve çoklu zekâ kuramına dayalı bir öğretim yaklaşımı benimsenmiş ve programlar bu doğrultuda geliştirilmeye çalışılmış, kitaplar buna uygun yazılmasına rağmen, okullarda görevli öğretmenler bu yaklaşımlara uygun olarak yetiştirilmemiştir, sınıf ortamı ise arzulan hedeflerde değildir (TU1, TU7).
- Bu projelerin genel olarak doğasında yer almakla birlikte, başlangıç hedeflerinden farklılaşmayı da beraberinde getirmektedir (TU3).
- TEDP'te Başlangıç raporunda yer alan hedeflerden farklılıklar bulunmasına rağmen, program hazırlanması, ders kitabı hazırlanması, pilot uygulama, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri seminerleri vb. faaliyetler ile başlangıç hedeflerinin üstünde sonuçlar elde edilmiştir (TU8).
- Bir yandan yeni müfredatlar kaliteyle ilgili pek çok şeyi beraberinde getirirken diğer yandan pek çok öğretmen yeni müfredatlarla ilgili eğitime tabi tutulamamıştır (TU14).
- Kız öğrencilerin eğitim oranlarının yükseltilmesi ve doğu illerindeki eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik faaliyet ve hedeflerde istenilen düzeye gelinememiştir. Ancak MEB yetkilileri ve uzmanlarının bu süreçten edindikleri çok fazla ders oldu ve kazanılan pek çok deneyim sonraki proje uygulamalarına yansıtılmıştır. (TU14).

TEDP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına "kısmen" ulaşıldığını belirten katılımcılardan 2'si (TU1, TU2) hazırlanan bütün programların merkeziyetçi bir yapıdan uzaklaşmak için yapıldığını fakat bunun başarısız olduğunu, katılımcılardan 2'si (TU1, TU7) hazırlanan yeni müfredat ve programların öğretmenlere yeterince anlatılmadığını, sınıfta istenen değişiklikleri oluşturamadığını, katılımcılardan 1'i (TU3) projede öngörülme-yen faaliyetlerin sonradan dahil edildiğini bunların sorun oluşturduğunu, katılımcılardan 1'i (TU8) başlangıçtaki hedeflerde değişiklikler olmasına rağmen program hazırlanması, ders kitabı hazırlanması, pilot uygulama, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri seminerlerinin başarıyla uygulandığını, katılımcılardan 1'i (TU14) müfredatın değiştirilmesine rağmen öğretmen eğitiminin eksik kaldığını bu duruma gerekçe olarak göstermişlerdir.

Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların TEDP'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Gerçekleştirilen projelerin hukuki anlamda etkisi sınırlı olmuştur. Ancak özellikle zihinlerde değişiklik yaratılmasına etki ederek, uzun vadede hukuki girişimlerin ve atılacak yeni adımların önünü açtı, "Hayat Boyu Öğrenmeye Yönelik Beyaz Belge Dokümanı hazırlandı (TU3, TU14, TU13).
- Yine proje kapsamında velileri eğitim sürecinin içine katabilmek için öğrenci, okul, veli sözleşmesi kavramı geliştirilmiş ve uygulanmıştır (TU10).
- Özellikle yaygın eğitim bileşeni altında yer alan "risk altındaki çocuklar ve sokak çocukları" konulu faaliyetlerde adalet, sağlık ve eğitim bakanlığı altında imzalanan protokoller ÇSGB ve SHÇEK'in de devreye girmesiyle farkındalığı arttırmıştır (TU12).

TEDP'in hukuksal etkileri açısından uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde; katılımcılardan 3'ü (TU3, TU14, TU13) Proje'nin herhangi bir hukuki etkisinin olmadığını ya da sınırlı etkisinin olduğunu, bununla beraber uzun vadede yapılacak işleri tetiklediğini, katılımcılardan 1'i (TU10) Proje'nin öğrenci-veli sözleşmesini yapılandırıldığını, katılımcılardan 1'i (TU12) risk altındaki çocuklarla ilgili Bakanlıklarla yapılan protokoller ile Projenin hukuksal açıdan etkilemiş olabileceğini belirtmişlerdir.

Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların TEDP'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- TEDP kapsamında birçok bina ve mal alınmıştır. 100 milyon avro eğitim adına harcanmıştır. 151 adet bina hibe programla yapılmıştır. Bütçenin yaklaşık 75 milyon avrosu inşaat yapımında kullanılmıştır. Kalan kısmı ile eğitimler yapılmış, kitaplar basılmış, çalışma grupları oluşturulmuştur (TU1, TU2, TU4, TU6).
- İnsan gücünün yetiştirilmesi, iş ve istihdam gibi sonuçları itibarıyla ekonomik etkiler vardır. (TU7, TU9, TU13).

- Yerli firmalar KDV muafiyeti OTV muafiyeti gibi hususları yabancı dilde sözleşmeyi benimsemiştir (TU4).
- 2005 yılından itibaren öğrencilere ücretsiz bir ders kitabı ve alıştırmaya kitabı verilmiştir (TU10).
- 10-14 yaş arasında olan ve herhangi bir nedenle eğitim sisteminin dışında kalmış çocukları tekrar eğitime alarak zorunlu eğitim sistemine entegre edilmesi hedeflenmiştir (TU10).
- Oluşturulan bu yeni müfredatlar daha fazla sayıda insanın kendi işini mesleğini oluşturabileceği bir yaratıcılık becerisini de beraberinde sunacak ve özellikle kadınlar için de faydalı olacak ve onların kendilerinden daha fazla emin olmalarını sağlayacaktır. Bunlar da ileride ekonomik değere dönüşecektir (TU14).

TEDP'te görev alan uzmanların Proje'nin ekonomik etkilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcılardan 4'ü (TU1, TU2, TU4,TU6) özellikle proje bütçesi olan 100 Milyon Avro paranın inşaat, müfredat ve donatım işleri için kullanıldığını, katılımcılardan 3'ü (TU7, TU9, TU13) insan kaynaklarına yapılan yatırımı, katılımcılardan 1'i (TU10) eğitim sistemi dışında kalmış öğrencilerin sisteme kazandırılmasını, katılımcılardan 1'i (TU14) ise müfredatın değişmesiyle insan gücüne yapılan yatırıma ve bunların ileride ekonomiye katkısının çok yönlü olacağına vurgu yapmıştır.

Uzmanların TEDP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların TEDP'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Hoşgörü ve demokrasi bilinci gelişti. Söz hakkı olduğu öğrenildi. Ben değil biz duygusu gelişti. (TU3, TU9, YU12).
- AB sürecine katkı sağlamıştır (TU2).
- Siyasi iradenin politik kararlılığını ortaya koymak açısından önemli olmuştur (TU3).
- Eğitimde müfredat reformu sağlanmıştır (TU4).
- Hükümetlerin milli bütçeden eğitime ayırdıkları payın artırılması, bunun diğer siyasi partilerce de tartışılması küçümsenecek bir durum olmasa gerekir (TU7).
- Türkiye'de eğitimin kalitesinin sorgulanması, kaliteye ilişkin yapılan çalışmaların raporlarının paylaşılması, tartışılması, her seviyedeki eğitimin kalitesinin artırılması için çeşitli boyutta toplantı, seminer, çalıştayların yapılması (TU7).
- MEB dışındaki kurum ve kuruluşların; öğretmen sendikalarının, sivil toplum kuruluşlarının ve ilgili diğer bakanlıkların aynı platformda konuyu tartışma imkanları doğmuştur (TU12).
- İllerdeki bazı kişiler, bölgeleri için olanaklar sağlamanın önemli olduğunun farkına vardılar ve bu açıdan siyasal bir etkisi oldu (TU13).

- Bu tür bir proje; eğitimin, Batı ve Doğu ile erkek ve kızlar arasındaki farklılıkları en aza indirmeye yönündeki çabalarıyla toplumsal bilinçlenmeyi artırmasına yardımcı olmuştur (TU15).

TEDP'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan etkilerine ilişkin uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde; katılımcılardan 3'ü (TU3, TU9, YU12) ekip çalışması, ilgili kurum ve kuruluşları işe dahil etme, görüşlerini alma, katılımcılardan 2'si (TU7, TU12) Türkiye'de her kesimden insanın, sivil toplum kuruluşlarının ve devlet kurumlarının eğitim konusunda beraber tartıştıkları, katılımcılardan 1'i (TU2) Türkiye'nin Avrupa Birliği sürecine katkı yaptığı, katılımcılardan 1'i (TU3) siyasi irade olan hükümete destek sağladığı, katılımcılardan 1'i (TU4) eğitim müfredat reformunun yapıldığı, katılımcılardan 1'i (TU7) eğitim bütçesinin bu sürede arttığı, katılımcılardan 1'i (TU15) Avrupa Birliği ile Türkiye arasındaki erkek ve kızlar arasındaki eğitim farklılıklarını aza indirmede TEDP'in önemli bir yere sahip olduğu gibi nedenlerle Proje'nin siyasal açıdan etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Sürdürülebilirlik

Bu bölümde uzmanların TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "evet" cevabı veren uzman katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Sonuçlar projenin sürdürülebilir olduğunu kanıtlamaktadır (TU2, TU5, TU10).
- Temel Eğitime Destek Programının çıktıları sürdürülebilirlik konusunda büyük başarı sağlamıştır. Örnek olarak şu an MEB'de yürütülmekte olan Kız Çocuklarının Okullaşma Oranlarının Artırılması Projesi, Okul Öncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi, Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi TEDP'in bünyesinde yapılan küçük bütçeli faaliyetlerden yola çıkılarak hazırlanmıştır (TU5).
- İnşaatların, alışılmış ihale sistemiyle yapılmamış olması, dış kural ve yöntemlerle ihale edilip tamamlanmasına rağmen herhangi bir kalitesizliğe meydan verilmemiş olması ve hiçbir binanın mahkemelik ve müfettişlik olmaması bundan sonra ülkemizde bu amaca yönelik çalışacak olan uluslararası mühendislere de güvence oluşturacak şekilde oldu (TU6).
- Öğretim programlarının revize edilmesi, ders kitapları ve ders materyallerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi

eğitimlerinde sürekli yenileşmenin olması projenin sürdürülebilirliğini göstermektedir (TU7).

- TEDP kapsamında yapılan eğitim binaları ile bir yılda; ilköğretim dersliklerinde 22.400 öğrenci, yurtlarda 2.280 öğrenci, Halk Eğitim Merkezleri'nde 19 bin 800 kursiyer ve öğretmen lojmanlarında 241 öğretmen olmak üzere, toplam 44 bin 721 kişinin yararlanması sağlanıyor. Bunun yanında inşaatı yapılan 134 okul binasında; idareci, öğretmen, memur, teknisyen, aşçıdan vb. oluşan toplam 1407 kişiye de istihdam sağlanıyor (TU10).
- Bunun yanında projenin sonuna kadar ülke çapında, "yeni öğretim programlarının tanıtımı; aktif öğrenme; kız çocuklarının okullulaşması; risk altındaki çocukların öğretmen ve ailelerinin bilinçlendirilmesi; sokak çocuklarına yaklaşımlar; sınıf yönetimi; İngilizce öğretim teknikleri; ölçme ve değerlendirme; eğitim yönetimi, genel ve özel alan öğretmen yeterlikleri" başlıkları altında düzenlenen 625 eğitim faaliyeti ile okul müdürleri, öğretmen, denetçiler, veli, imam ve muhtarlardan oluşan, 76 bin 838 kişiye eğitim verilmiştir (TU10).
- Yine TEDP kapsamında yenilenen ilköğretim programları, halk eğitim merkezi programları; Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve okul yöneticilerine yönelik bir kaynak olarak geliştirilen "Okul Yönetimi ve Meslekî Gelişim Rehberi" gibi materyaller halen kullanılmaktadır (TU10).
- Müfredatların gerektiği şekilde sürekli olarak revize etmez ve gerekli hizmet içi eğitimleri sağlanmazsa tek başına bir anlam ifade etmeyecektir (TU14).
- Sürdürülebilirliğin sağlanması ancak Hükümetin bu yöndeki çabalarını cari maliyetler üzerinden desteklemesiyle mümkün olacaktır. Projenin %75'lik bölümü okul inşaatlarına gitti ve okullar hala yerinde yani sürdürülebilir haldeler (TU14).
- Hükümet aktif bir eğitim araştırma bürosuna sahip olmalı ve burası bağımsız bir kurum olmalı (TU14).
- İletişim konusunda web sitesi sürdürülebilirliğini yitirmiş durumda (TU14).
- Satın alımlarla ilgili eksikliklerin ortadan kaldırılması ya da azaltılmasına yönelik gerçek bir adım atılması (TU15).
- Önceliklerin teknolojisi daha az okullara daha fazla teknoloji getirilmesini sağlayacak şekilde belirlenmesi durumunda proje sürdürülebilirlik kazanacaktır. Tüm çocukları okullara alın ve sonrasında onlara bilgisayar verin (TU15).

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcıların Projenin MEB bünyesinde sürdürülen projelere kaynaklık etmesi yönünden sürdürülebilir olduğunu (TU5), inşaat işlerinde amaçlanan okul ve kurumların tamamlandığını ve hizmet verdiklerini (TU6), dezavantajlı kesime yönelik yapılan eğitimlerin devam ettiğini, öğretmenlere yönelik müfredat çalışmaları ve programların halen devam ettiğini o nedenle sürdürülebilir olduğunu (TU7) belirttikleri görülür.

Katılımcılardan biri TEDP sürecince yapılan kurumlarda istihdam edilen insanlar, geliştirilen materyallerin kullanılması ve öğretmenler ve

yöneticilere yönelik geliştirilen rehberlik kılavuzları yönünden sürdürülebilir (TU9) olduğunu düşündüğünü söylemiştir. Katılımcılardan biri de Proje boyunca eğitim verilen il ekiplerinin halen istihdam edilmesi, müfredatlarının kullanılmasına devam edilmesi, Proje'nin %75'ini oluşturan inşaat işlerinin hizmete devam etmesi yönünden sürdürülebilir olduğunu fakat Proje'nin internet sitesinin yayından kaldırılmasının bu açıdan olumsuzluğa yol açtığını (TU14) söylemiştir.

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren uzman katılımcıların 4'ünün görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Yeni programlarla ilgili hizmetiçi öğretmen eğitimi sürdürülmedikçe ve hizmet öncesi öğretmen eğitim programları tam olarak buna paralel hazırlanmadıkça projenin sürdürülebilir olması mümkün değildir (TU1, TU3).
- Projenin teknik yardım kısmının sürdürülebilir olduğunu düşünmüyorum (TU1).
- Proje sonuçlarının sürdürülebilirliği için gerek öğretmen eğitimi gerekse yetişkin eğitiminin tüm yurtda etkisi ölçülmeli ve yerel bazda sürdürülebilirliği sağlanmalıdır (TU4).
- Bazı faaliyetler açısından (İlköğretim programı ve ders kitabı hazırlanması) sürdürülebilir (TU8).
- Bazı faaliyetler (örnek: Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri seminerleri devam etmiyor) açısından eksiklikler olduğunu düşünüyorum (TU8).

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcılardan ikisi (TU1, TU3) Proje'nin teknik destek kısmının yeterli olmadığını ve hazırlanan eğitim programları ve materyallerinin desteklenmedikçe sürdürülebilir olamayacağını, katılımcılardan biri (TU4) bu tip projelerde tekrarlardan kaçınmak gerektiği, katılımcılardan biri ise özellikle ders kitapları, aktif öğrenme seminerleri kısımlarının eksik kaldığını ve sürdürülebilir olmadığını düşündüğünü belirtmiştir.

TEDP'e İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi

TEDP, başlangıç nedeni, etkileri ve sonuçları itibarıyla birçok yönü olan, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü büyük bütçeli hibe programlarından birisidir. TEDP bu çalışmada; amaç, uygulama süreci, sonuç ve sürdürülebilirlik yönlerinden incelenmiştir.

TEDP, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Avrupa Birliği kaynaklı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) fonlarından aldığı eğitime yönelik en büyük bütçeli hibedir. TEDP'in MEGEP ve MTEM'den farkı proje değil projeleri içine alan bir program olmasıdır. Avrupa Birliği ile sağlanan genel mutabakattan sonra içi Türkiye Cumhuriyeti'nin ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda projelendirilmiştir.

TEDP ile ilgili ilk olarak yöneticilerin, uzmanların ve ilgili birimlerin TEDP'in amaçlarının işlevselliği ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Genel olarak hem yöneticilerin hem de uzmanların, TEDP ile ilgili uzun bir hazırlık dönemi geçirildiğini ve bu süre zarfında birçok değişiklikler yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak da MEB üst düzey yönetiminin sürekliliğinin olmaması ve MEB politikalarının uzun süreli olmaması gösterilmektedir. Ancak bu hazırlık süresince MEB birimlerinin ve MEB dışından gelen ilgili STK'ların görüşlerinin dikkate alındığı belirtilmektedir.

Yönetici ve uzmanların çoğuna göre TEDP uzun yıllar MEB'in ilgili birimleriyle beraber çalışılarak hazırlanmıştır. Türkiye'de TEDP'e yönelik yapılan bağımsız etki değerlendirilmesinde; 25 ilde MEB birimlerinin koordinasyonu altında TEDP faaliyetlerinin yürütüldüğü, bu faaliyetlere Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, EARGED ve 24 ilin il milli eğitim müdürlüklerinin projeye paydaş ve aktif olarak katıldıkları belirtilmektedir (TEDP Etki Değerlendirilmesi (2009), s.7, Yıllık Rapor, Eylül 2004 - Ağustos 2005, 2). Bu hazırlıkların içinde, ilgili birimlerle yapılan çalıştaylar ve ihtiyaç analizleri de vardır. TEDP'in başlangıç aşamasında il ekipleri oluşturulmuş ve bu ekipler Ankara'da eğitim görmüştür. TEDP'te görev alan uzmanlar; hazırlık aşamasında TEDP'in taslak metninin ve proje fişinin ilgili birimlere gönderilerek

görüş istendiğini, aylık yönetim ve yıllık yürütme toplantıları ile bütün ilgililerin bilgilendirildiğini belirtmişlerdir.

TEDP'e yönelik Van örneği alınarak yapılan bir araştırmada müfredatın geliştirilmesi sırasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlere sorulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin özellikle programlar hakkında kısmen bilgi sahibi olduklarını, programda hedef kitlenin özelliklerinin kısmen dikkate alındığını ve programlara yönelik eğitimleri az bulduklarına dair ifadeleri vardır (Yavnik, 2006).

Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı TEDP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınıp alınmaması ile ilgili olarak; Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın (PKMB) görüş oluşturan değil, oluşturulan görüşü takip etmekle sorumlu olması gerekirken, pratikte böyle olmadığını; dolayısıyla TEDP'in sahibi olan diğer birimlerin etkisinin sınırlı kaldığını ve taşra teşkilatının görüşlerine yeterince yer verilmediğini belirttikleri görülmektedir.

14 Eylül 2011 tarihinde MEB hakkında çıkarılan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat kanunu değiştirilmiştir. Bu kanun hükmünde kararname ile daha önce müsteşar yardımcılığına bağlı bağımsız daire başkanlığı olan PKMB, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne bağlı hale getirilmiştir. Kanunun Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü altındaki 16. Maddesi'nin "b" bendine göre "Bakanlığın diğer birimleri tarafından yürütülen ve uluslararası işbirliğine dayanan projelerin koordinasyonunu sağlamak" cümlesi ile PKMB, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü ile birleştirilmiştir (14 Eylül, 2011 tarihli Resmi Gazete). Daha sonra Müsteşarlık (2011) Genelgesiyle Genel Müdürlüğe bağlı "Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı" haline dönüştürülmüştür.

Daha önce PKMB'nin genel olarak görevleri aşağıdaki şekildedir (PKMB, Kuruluş Yönergesi, 2008, m.12);

Eğitim sistemimizin ihtiyaç duyduğu alanlarda; MEB bünyesinde oluşturulacak projelerin hazırlık çalışmalarını yürütmek; uygulamaya esas teşkil edecek proje alt yapısını hazırlamak, hazırlanan projelerin finansmanı için yurtiçi-yurtdışı kuruluşlarla görüşmeler yapmak, kabul edilen projeleri uygulamaya koymak ve Bakanlığın ilgili birimleri ile koordineli olarak ölke genelinde yaygınlaştırma faaliyetlerini yürütmek.

11.11.2011 Tarihli 847 Sayılı Makam Oluru ve 11.11.2011 Tarihli, 848 Sayılı Müsteşarlık Emri ile Avrupa Birliği ve Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü, Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı'nın görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir.

Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı; Avrupa Birliği, Dünya Bankası, IMF ve benzeri kurum ve kuruluşların projeleri ile diğer ikili ve çok taraflı uluslararası projelerin hazırlanmasında ve sunulmasında koordine çalışmalarını yürütmek, Taşra teşkilatına projelerin yürütülmesi konusunda rehberlik etmek, Projelerin uygulanmasını izlemek ve değerlendirmek, Genel Müdür tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

Bu iki genelgenin getirdiği yenilikler şunlardır: PKMB artık projelerin hazırlanmasında ve sunulmasında Bakanlığa ve Taşra Teşkilatına rehberlik yapacak, koordinasyonu sağlayacak; ayrıca projelerin izleme ve değerlendirmesini yapacaktır. Dolayısıyla 652 sayılı KHK PKMB'nin projeleri tek çatı altında yürütme görevini üstünden almıştır.

TEDP Başlangıç Raporu, ilerleme raporları ve nihai raporda birimlerle yapılan görüşmelerle ilgili şu bulgular yer almaktadır: TEDP uygulama aşamasında; İlköğretim Genel Müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, Personel Genel Müdürlüğü, ıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ve 24 proje ilindeki il Müdürlükleri paydaş olarak etkin katılım sağlamışlardır (TEDP, Etki, Nihai Anket Raporu, 7).

TEDP'in amaçlarının işlevsel olup olmadığına yönelik yönetici ve uzmanların çoğu TEDP'in amaçlarının sonuçları açısından işlevsel olduğunu ancak bunların da zaman içinde revize edildiğini belirtilmişlerdir. TEDP'in amaçları belirlenirken mevcut Hükümetin politikalarını belirleyen Acil Eylem Planı'na uygun olarak da değişiklik yapılmıştır. TEDP'i işlevsel yapan etkenlerin, iş piyasası analizlerinin

yapılması, il ekipleriyle (PKE) beraber ihtiyaç analizlerin yapılması, tarafların katılımı ve başlangıç aşamasında gerekli çalışmaların yapılması olduğu belirtilmiştir. Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı Bakanlığın ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırıldığını, bu kapsamda özellikle inşaat bileşeninde programa alınan 153 binadan 151'inin yapımının tamamlanmış olmasının, Proje'nin amaçlarının işlevsel olduğunu gösterdiğini belirtmişlerdir.

TEDP'e yönelik yapılan etki değerlendirmesinde; TEDP'in MEB'in deneyimlerine dayanılarak dezavantajlı kırsal ve kentsel nüfusun özellikle gecekondü bölgelerinde yaşam koşullarının geliştirilmesi ve temel eğitim dışında kalan öğrencilerin ve yetişkinlerin desteklenmesi amacıyla hazırlandığı, bu program çerçevesinde yoksulluğun azaltılmasına yönelik faaliyetlerin yürütüldüğü belirtilmiştir (TEDP, Etki Değerlendirilmesi 2009, 7).

Türkiye'de TEDP'e Yönelik Etki Değerlendirmesi Yapılmasına ilişkin Teknik Destek çalışmasında; genel olarak TEDP başarılı bir proje olarak tanımlanmaktadır. Projenin birçok Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüklerini içine alan, bütün paydaşlara yönelik uygulamaların gözden geçirilmesine olanak tanıdığına vurgu yapmaktadır (TEDP, Etki Araştırması, 2009, Nihai Özet Raporu, 23).

Milli Eğitim Bakanlığı, TEDP'in işlevselliğine ve alan araştırmalarıyla hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla ulusal düzeyde ve il düzeyinde iletişim stratejileri geliştirmek üzere Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim ve Uygulama Merkezine TEDP Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç Araştırması yaptırmıştır. Bu araştırma; ilköğretim ve örgün olmayan yaygın eğitimdeki değişimlere ilişkin bilgi ve tutumları ve genelde eğitime özellikle de kızların ve okuryazar olmayan kadınların eğitimine ilişkin tutumlarını ölçmek üzere, öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve diğer paydaşların eğitim sistemindeki değişiklikleri görmek için kullanılan iletişim araç ve kanalların etkililiğini araştırmak amacıyla yapılmıştır (TEDP, Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç

Araştırması, 2005). Bu araştırma TEDP'in faaliyetlerinin bilimsel bir zemine dayanmasına katkı yapmış, Bakanlığın çalışmalarında yol haritası olma işlevi üstlenmiştir.

TEDP'in işlevsel olmadığı yönünde görüş bildiren yönetici ve uzmanların bir kısmı ise; TEDP bütçesinin %70'inin inşaat işlerine harcadığını, inşaat işlerinin kontrolü için mühendisler ile beraber öğretmenlerin kullanıldığını ancak illere danışılmadığını, stratejik amaçlar doğrultusunda değil de gündelik ihtiyaçlara göre amaçlarının belirlendiğini ve dolayısıyla amaçların işlevsel olmadığını ileri sürdükleri görülmektedir.

Genel olarak yöneticiler ve uzmanlar TEDP'in amaçlarına yönelik yapılanmasının işlevsel olduğunu ifade etmişlerdir. Buna gerekçe olarak; her ay yapılan yönetim kurulu toplantılarına ve her yıl yapılan yürütme kurulu toplantılarına MEB İlgili Genel Müdürlüklerin, AÇEV, UNICEF, Dünya Bankası, Eğitim Reformu Girişimi gibi STK'ların ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, DPT, SHÇEK gibi ilgili kurumların katılımlarının Proje'nin yapılanmasının işlevselliğini arttırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca MEB içerisinde oluşturulan yönetim yapısının zaman içinde daha fonksiyonel hale geldiğini, TEDP'in geniş çaplı olarak pilot illere yayılmasını, yereldeki ortakların özellikle eğitim kurumları, belediyeler, müftülük ve muhtarlıkların katkılarını istediklerini, projenin yerelde ve merkezde deneyimli bir ekiple yürütülmesinin ve iyi koordine edilmesinin proje yapılanmasının olumlu yönleri olarak ifade edilmiştir.

Avrupa Birliği finansmanlı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) fonları ve devamındaki Katılım Öncesi Mali Yardım Aracı (IPA) fonları MEB merkezli projelerinde ilk defa bu kadar geniş çaplı olarak ilgili STK'ları yürütme ve yönetim kurullarına almış ve söz hakkı vermiştir. TEDP'e aktif olarak katılan sivil toplum kuruluşları temsilcileri şunlardır: UNICEF Erken Çocukluk Gelişimi Programı Proje Koordinatörü, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) Genel Müdür Yardımcısı, Anne Çocuk Vakfı (AÇEV) Ankara Sorumlusu,

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, 11).

TEDP'in; Projeler Koordinasyon Merkezi tarafından günlük yönetim yoluyla, MEB tarafından uygulanacak ayrıca PKM rehberlik ekibini ve teknik danışmanlık ekibini kapsayan bu iki ekipten sorumlu olmasını sağlamıştır. PKM genel koordinasyondan sorumlu, ilgili birimlerle işbirliği yapmış, Bakanlığa rapor vermekten ve işlerin etkin yürümesinden sorumlu olmuştur. Proje yürütme kurulu hazırlık aşaması raporunu kontrol etmiş ve proje için stratejik yn, tavsiye ve teftiş sağlamıştır. Proje için MEB Beşevler Kampüsünde proje ofisi ve dokümantasyon merkezi kurulmuştur (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, 3). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığında yürütülen Avrupa Birliği finansmanlı projelerin illerde etkin yürütülmesi için il milli eğitim müdürlüklerinin bünyesinde proje ekipleri kurulmuştur.

Proje Koordinasyon Ekipleri (PKE) 11.02.2009 tarihinde Projeler Koordinasyon Merkezi (PKM) Başkanlığı'nın hazırladığı 2009/15 sayılı genelge ile Bakan imzasıyla kurulmuş birimlerdir. Bu birimler İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak en az 3, en çok 8 kişiden oluşmak üzere kurulmuştur. PKE zellikle MEB'in AB ve Uluslararası kuruluşlarla yürüttüğü projelerin daha etkin uygulanması açısından Bakanlığa yardımcı olmak üzere kurulmuş birimleridir (MEB 2009/15 Sayılı Genelge).

TEDP başlangıç aşamasında ekipler, katılımcı paydaş görüşmeleri, sorun analizi ve stratejik planlama konularında önceden eğitilmişlerdir (TEDP Başlangıç Raporu, c.1, 4, Yönetici zeti). Uygulama Ekibi, ilgili genel müdürlüklerden oluşan 35 MEB personelini proje evirim yönetimi ve stratejik planlama konularında eğitici olarak yetiştirmiştir. Uluslararası danışmanlar ve eğiticiler sırasıyla 17 proje ilinden 120 personeli eğitmiştir. Bu eğitim sonunda, il düzeyindeki personel araştırma yapabilir ve proje üretebilir hale gelmiştir. Ulusal düzeydeki gruplar ise ulusal düzeyde proje planları yapmıştır. Planların hazırlanması sırasında sahiplenmenin önemi vurgulanmış ve planların

gerçekçi, uygulanabilir ve ihtiyaçlara yönelik olması için paydaş görüşmeleri yapılmıştır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.1, 5, Yönetici Özeti).

TEDP'te amaçlara yönelik yapılanmalara dair olumsuz görüş bildiren yönetici ve uzmanların bir kısmı, TEDP'in büyük bir organizasyon olduğunu ve bunun getirdiği zorlukları, il ekiplerinin ortak çalışmalara dâhil edilmediğini, proje ekibinin sık sık değiştiğini, ekibin deneyimsiz olduğunu ve ilgili birimler arasında koordinasyonun sağlanmadığını ileri sürmüşlerdir. Özellikle inşaat işlerinde mühendislerle beraber öğretmenlerin de kullanılmak zorunda kaldığını, ekiplerin doğru kişilerden seçilmediğini, danışmanlardan bazılarının proje elemanlarıyla olan uyumsuzluğu, İngilizce bilen ama eğitimci olmayan uzmanlarla çalışmak zorunda kaldığını, Projeden sorumlu üst düzey yetkililere ulaşmakta çekilen zorluk ve bürokratik hantallığı, Avrupa Birliği ile Türk mevzuatındaki farklılıkları ve Türk Hükümeti'nin konsorsiyumlarla çalışmadaki deneyimsizliğinin projedeki yapılanmanın zayıf yönleri olduğunu belirtmiştir.

Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı ise Projeler Koordinasyon Merkezi (PKM) ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında yaşanan idari anlamdaki çekişmelerin getirdiği sıkıntılara dikkat çekmiştir. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın asli görevi Avrupa Birliği projelerinin koordinasyonundan sorumlu olmaktır. İlgili genel müdürlükler projenin teknik kısımlarını yüklenirken PKM daha çok Avrupa Birliği tarafının mevzuatını takip ederek birimler arasında koordinasyonu sağlamakla sorumluydu. Projelerin ilgili genel müdürlüklerinde zaman zaman İngilizce bilen uzman eksikliği ortaya çıktığı zaman PKM bu eksikliği giderme yolunu seçiyordu. Bu durum ilgili birimlerde zaman zaman sıkıntıya sebebiyet vermekteydi. Fakat nitelikli uzman sıkıntısı olduğu sürece bu durum kaçınılmaz olarak görülüyordu.

TEDP'in uygulama sürecinde katılımcılara yönetici ve uzman olarak sorunlarla karşılaşıp karşılaşılmadığı sorusu yöneltmiştir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı program boyutunda yapılan değişikliklerin planlı ve kademeli olmayışını, yazılı materyallerin bulunmayışını, eski ve yeni programların pilot okullarda aynı anda uygulanmasını, öğretmenlerin geliştirilen programlara olan dirençlerini, pilot okullardaki velilerin çocuklarını uygulama okullarından çekmek istemelerini, bazı il milli eğitim müdürlerinin projeyi sahiplenmemelerini, planlama ve koordinasyon eksikliğini, yerelle merkez arasında sağlıklı iletişim kurulamamasını sorun olarak ifade etmişlerdir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı MEB ve Avrupa Birliği karar mekanizmalarının yavaşlığını, Avrupa Birliği Proje kültürünün MEB'de henüz gelişmemiş olmasını, projelerde çalışan MEB tarafının ve TEDP'in teknik danışmanlığını yürüten firmanın deneyimsizliğini, öğretmenlerin programlar konusunda yeterli eğitim almamasını, yazılı materyallerin yetersiz oluşunu, satın alma işlemlerinde Avrupa Birliği ve Türk mevzuatının uyumsuzluklar göstermesini karşılaşılan sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı Projeler Koordinasyon Merkezi'nde ve ekiplerde sürekli personel değişiklikleri nedeniyle alınan eğitimlerin kalıcı olmamasını, seçilen ekip elemanlarının isabetsiz oluşunu, bazı danışmanların ekibe uyum sorunları yaşamalarını, karar verici bürokratların objektiflikten uzak kararlar almalarını karşılaşılan sorunlar olarak tanımlamışlardır.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı ise TEDP faaliyetlerinin proje fişinde yeterince ayrıntılı yazılmamasından kaynaklı yaşanan tartışmaları, yabancı ekip liderlerinin kendi başına hareket etmeye çalışmasını, MEB yöneticilerinden zaman zaman gelen proje ile ilgili sıra dışı taleplerini, sözleşmenin Avrupa Birliği Türk Delegasyonu ile imzalanması nedeniyle Türk tarafının finansal harcamalara yeterince müdahil olamamasının getirdiği tartışmaları, MEB personelinin İngilizce bilmemesinden kaynaklı zaman kayıplarını, inşaat işlerinde il milli eğitim müdürlüklerinin devre dışı kalmalarını ama inşaatların kabul aşamalarında işe dahil edilmek istemelerini ve bu inşaatların teslim

aşamalarında yaşanan sıkıntıları, bazı öğretmenlerin yeni müfredat yerine eski müfredatla çalışmaya devam etmek istemelerini, karşılaşılan sorunlar olarak göstermişlerdir.

Yönetici ve uzmanların çoğu projede karşılaşılan sorunların kaynağı olarak; projenin uzunluğu nedeniyle amaçlarının zaman içinde mecburi olarak değiştirilmek zorunda kalınmasını, projede Türk ve yabancı tarafında çalışan personelin nitelik sorunlarını, ilgili genel müdürlükler arasındaki çok başlılığı, eşgüdüm olmamasını, paydaşların "proje" algısına yönelik daha önce başlamış ama bitirilememiş projelerden kaynaklı ön yargılarını, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda görülen organizasyon sıkıntılarını, ilgisiz kişilerin siyaset makamlarına güvenerek süreçleri engellemelerini TEDP'te karşılaşılan sorunların kaynağı olarak belirtmişlerdir.

TEDP gibi büyük kapsamlı mali yardımlarla ilgili yapılan araştırmalarda öne çıkan en önemli hususlar şöyledir; yetersiz personel nedeniyle yönetim zayıflığı, yerel düzeydeki idari kapasite eksikliği, iş yönetimi eksikliği, koordinasyonsuzluk, kurum istikrarsızlığı, yabancı dil eksiklikleri ve deneyimsizlik (Aktaşoğlu, 2011). Yönetici ve uzmanların bir kısmı uluslararası prosedürlerin Türkiye Cumhuriyeti mevzuatına uyum sorunlarının ve bazı planlamalar için Brüksel'den onay beklenmesinin neden olduğu zaman kayıplarını, MEB ve teknik danışmanlık firmasının iş tanımlarındaki belirsizlikleri sorunların kaynağı olarak nitelendirmişlerdir.

TEDP'in öngörülen amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin olarak yönetici ve uzmanların çoğu; proje çıktılarının hedeflere ulaşıldığını gösterdiğini, bunun proje ile ilgili bağımsız kuruluşların yaptığı etki değerlendirmesi ile görülebileceğini, belirtmiştir. Ayrıca Türkiye'nin katıldığı uluslararası PISA ve TIMMS sınavlarında ölçülebilir iyileşmeler görüldüğünü ifade etmişlerdir. İnşaat işlerinin çoğunun tamamlanmış olması, öğrencilerin projenin pilot olarak uygulandığı okullarda motivasyonlarının olumlu yönde değişmesi ve Türkiye'deki

temel eğitimin geliştirilmesini desteklemesi gibi açılardan Proje'nin başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaştığını belirtmişlerdir.

TEDP'te görev yapan yönetici ve uzmanların bir kısmı ise proje faaliyetlerinde merkeziyetçilikten uzaklaşmak hedef iken bunun başaramadığını, programlarda öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmişken öğretmenlerin buna uygun olarak hazırlanamadığını, kız çocuklarında eğitim ve erişim anlamında hedefler tutturulamadığını, başlangıçta belirlenen problemlerin halen canlı olduğunu, dolayısıyla öngörülen hedeflere kısmen ulaşıldığını belirtmişlerdir.

TEDP ile ilgili bazı gerçekleri göz önünde bulundurmak zorunluluğu vardır. 1997 yılında başlayan ve Türk Eğitim Sisteminde önemli bir dönüm noktası haline gelen TEDP'in ilk aşamada tasarladığı ve sonuçta uyguladığı çalışmalar arasında önemli farklılıklar olduğu unutulmamalıdır. Genel olarak, ilk tasarımında TEDP'in önceliği öğretim programı ve materyalleri, insan kaynağı ve yönetişimin geliştirilmesi gibi elle tutulması daha zor bileşenler iken zaman içinde fiziksel donanım bileşeni ön plana çıkmıştır. Sonuçta, TEDP bütçesinin yaklaşık % 80'i inşaat işleri için kullanılmıştır. Planlanan ve uygulanan çalışmalar arasındaki bu temel farklılığın, TEDP'in hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önemli bazı kısıtların ortaya çıkmasına neden olduğu söylenebilir (TEDP, Ön Değerlendirme Raporu, 2007, 5).

Gerçekleştirilemeyen faaliyetler, çoğunlukla Bakanlığın strateji değişikliği sebebiyle TEDP'e yeni faaliyetlerin eklenmesinden kaynaklanmıştır. Ancak amaçlanan temel hedeflerde büyük düzeyde bir sapma olmamıştır. Kızlarda okullulaşma oranının artırılması, ilköğretimin I. ve II. kademesinde sayısal artışın ve devamlılığın artırılması konularında önemli aşamalar kaydedilmiştir. Öğretmen ve veli bilinçlendirme faaliyetleri önemli oranda gerçekleştirilmiş ve bunların olumlu dönütleri alınmıştır. Bingöl'de meydana gelen 2003 depreminde çok sayıda bireye psikolojik destek verilmiş ve çok sayıda uzmandan eğitim desteği sağlanmıştır. Okuma yazma konusunda önemli mesafeler kaydedilmiş ve bu konuya duyarlılık sağlanmıştır. Solhan ve

Genç İlçelerinde son derece modern görünümlü ve iyi donanımlı üç ilköğretim okulunun kazandırılması faaliyeti başarıyla tamamlanmıştır. Branş öğretmenlerine mesleklerinde başarılı olmaları ve daha iyi eğitim vermeleri için aktif öğrenme seminerleriyle farkındalıkları artırılmıştır (TEDP, Yarı Yıllık Rapor, Eylül 2003-Şubat 2004, 9).

TEDP'te öngörülen amaçların müfredat boyutu ile ilgili olarak; yönetici ve öğretmenlere program hakkında yeterli bilgi verecek hizmetiçi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi gerektiği, bu etkinliklerin ölçme, değerlendirme, yeni yaklaşımlar, materyal hazırlama ve kullanma konularını içermesi öğretmenler için hazırlanan kılavuzların daha anlaşılır olması, ders kitaplarında yer alan örneklerin öğrencilerin seviyelerine göre düzenlenmesi ve okulların fiziki donanımlarının programa göre düzenlenmesinin şart olduğu Van İl'inde programı uygulayan öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Yavnık, 2006).

TEDP'in Türk Eğitim Sistemine hukuksal açıdan etkilerine ilişkin olarak hem yöneticiler hem uzmanlar; Anayasa'da yer alan herkesin eğitim hakkından yararlanmasını öngören maddesinin (m. 42) ve 222 sayılı kanunun özellikle kız çocuklarının eğitime duyarlılığı sağlaması ve bu konuda farkındalık oluşturması konusunda önemli mesafe kat ettiğini, inşaat işleri ile ilgili prosedürlerin ve hukuki açıdan Avrupa Birliği normlarının uygulanış şekillerinin MEB tarafından öğrenildiğini, risk altındaki çocuklara ve sokak çocuklarına yönelik; Adalet, Sağlık ve Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan ortak çalışmaların farkındalığı arttırdığını, ÇSGB ve SHÇEK ile de bu farkındalığın genişlediğini, yaygın eğitim kurumları yönetmeliğinin revize edildiğini ve ihale mevzuatı alanında Avrupa Birliği normlarıyla Türk mevzuatını karşılaştırma imkanı bulduklarını birer kazanım olarak belirtmişlerdir.

TEDP'in Türk Eğitim Sistemine ekonomik açıdan etkilerine ilişkin olarak hem yöneticilerin hem de uzmanların; özellikle eğitime ve yatırıma yönelik bina, donanım ve mal alımı konularında genel ve dolaylı katkı olduğu yönünde birleştikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcılara göre TEDP'te inşaat bileşeni haricinde bütçenin kalan

kısmı ile birçok konuda eğitimler yapılmış, kitaplar basılmıştır. TEDP'in iş ve istihdamda nitelik kazanılmasından dolayı ekonomik katkı yapacağı düşünülmektedir. Projenin ekonomik sonuçlarının uzun sürede görülebileceği ifade edilmiştir. Genel müdürlüklerin bütçesine katkısının yanında, bütçe kullanımında verimlilik esaslı düşünme konusunda MEB'e katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

TEDP'in ekonomik olarak büyüklüğü de tartışmalara sebep olmuştur. Bununla ilgili olarak başlangıç raporu ve ilerleme raporlarında Türkiye'nin ve TEDP'in ekonomik boyutu da sürekli gündeme gelmiştir. TEDP Eylül 2004-Ağustos 2005 Yıllık Raporu'nda, uygulama ortamı ve düzenlemeler kısmında; temel ve yaygın eğitim sağlamak ve kurumsal kapasiteyi güçlendirerek doğrudan destek sağlamak ve eğitime erişim ve eğitim kalitesiyle beraber eğitim sistemi içinde kız öğrencilerin rollerini güçlendirmek hedeflenmektedir. Bunun için Avrupa Komisyonu'nun hibesi iki şekilde kullanılmaktadır. Mali açıdan desteğin büyük kısmı eğitim alt yapısına ve hedeflenen illerde donanım alımına ayrılmaktadır. Bunlar somut bileşen olarak tanımlanmaktadır. Kaynak kullanımının dengesi kurumsal ve insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemektedir. Bununla eğitim öğretim materyalleri, standartların geliştirilmesi olarak tanımlanan soyut bileşendir (TEDP, 2004-2005, Yıllık Rapor, 2). Türkiye'nin işgücünün rekabet gücünü ve niteliklerini arttırmak için Hükümet stratejisinin kilit temel ögesi temel eğitimin kalitesinin ve geçerliliğinin iyileştirilmesi için atılan adımlardır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.1, 1).

TEDP'in Türk Eğitim Sistemine siyasal açıdan etkilerine ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi'nin politika belgesi olan Yeşil Belge'de özetle Türkiye Avrupa Birliği'ne katılım için başvurmuş ve 1999 yılında Helsinki Zirvesi'nde "Katılım Öncesi Ülke" statüsü kazanmıştır. 19 Mart 2001 tarihinde Hükümet, Avrupa Birliği Topluluk Müktesebatının uygulanması için Ulusal Plan Uygulamıştır. Aralık 2004 tarihinde Avrupa Konseyi Türkiye ile müzakere sürecini başlatmış ve 2005'ten itibaren süreci izlemeye

başlamıştır. Avrupa Komisyonu raporlarında Türkiye genellikle iyi bir uyum performansı yakaladığını belirtmiştir. Ancak bu raporlarda eğitimin çeşitli alanlarında reforma ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Örnek olarak ilköğretimde okullaşma oranlarının arttırılması, eğitimde kalitenin arttırılması, cinsiyete ve bölgelere bağlı farklılıklar, okul terk oranlarının düşürülmesi eğitim sisteminin yerelleşmesi ifade edilmiştir. Özellikle eğitim alanında kamu alanında yönetim kabiliyetinin artması katılım ortaklıklarının artması önemli kriterlerdendir şeklinde ifade edilmiştir (MEBGEB, 2010). Yukarıda bahsedilen öncelikler TEDP'in öncelik ve uygulama alanına giren konulardır.

TEDP ile ilgili görüş bildiren yönetici ve uzmanların bir kısmı, TEDP'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan etkilerine ilişkin olarak; bu proje ile müfredat reformunun başarıyla tamamlandığını, siyasi iradenin eğitim reformu konusundaki kararlılığını ortaya koyması açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'nin Avrupa Birliği normlarını yakalamasına ve üyelik sürecine ve MEB'deki ilgili birçok alanda kurumsal gelişmeye katkısının olduğunu, hem Türkiye'de hem de Avrupa Birliği'nde karşılıklı uzmanlarla çalışma kültürünü oluşturduğunu ve bu sürede tarafların birbirlerini tanıma imkanı bulduğunu ifade etmişlerdir.

Siyasi açıdan o dönemde AB ilişkileri ve hükümetin eğitim alanında hedeflediği alanlarda ilerleme sağlandığını ve Avrupa Birliğine ve Avrupa Birliği Hibe Programlarına bakış ve katılımlarda artışlar görüldüğünü ifade etmişlerdir. Yönetici ve uzmanların çoğu, TEDP ile MEB dışındaki kurum ve kuruluşların; öğretmen sendikalarının, sivil toplum kuruluşlarının ve ilgili diğer bakanlıkların aynı platformda temel eğitim konusunu tartışma imkanları doğmuştur. Son olarak eğitiminde, Türkiye'nin erkek ve kızlar arasındaki farklılıkları en aza indirmeye yönündeki çabalarıyla toplumsal bilinçlenmeyi artırmasına yardımcı olmuştur.

TEDP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak yönetici ve uzmanların bir kısmı TEDP'in MEB'de sürdürülen başka projelere de kaynaklık

yaptığını, çıktılarının halen yaygınlaştırılarak kullanılmaya devam ettiğini, eğitim programlarının değişimi ve gelişiminin devam ettiğini, Projeye dayalı olarak hazırlanan yönetmelik ve yönergelerin varlığını projenin sürdürülebilirliğinin kanıtı olarak göstermişlerdir. Nitekim TEDP fiilen 2007 yılında bitmesine karşın, öğretim programlarının halen 1-8. sınıflarda kullanılmakta oluşu sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra, TEDP ile temel eğitimin her aşamasında okullulaşma oranlarındaki artış, eğitim ortamlarındaki değişiklikler ve yönetim alanında güncel yapılanmaların sürdüğü görülmektedir. Özellikle de TEDP ile MEB'in kurumsal kapasitesi gelişmiş, Projeye dayalı yönergeler hazırlanmış, programın güncellenmesine paralel olarak, okul öncesi eğitim kurumlarında niceliksel ve niteliksel artışlar görülmüştür.

Ancak bazı yönetici ve uzmanlar TEDP ile Türkiye'de bir proje bilinci oluşmasına rağmen insan kaynağının iyi değerlendirilemediğini, bugüne kadar proje hakkında resmi bir değerlendirmenin yapılmadığını, sürdürülebilir olması için ulusal bir programın hazırlanması gerektiğini ve bu programın bakana ve hükümete göre değişmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Proje'nin kişilere bağlı kaldığını ve bu nedenle kurumsallaşmadığını, süreçte edinilen deneyimlerden yararlanılmadığını, projelerde sistem bütünlüğü olmadığını ve üniversitelerin sürece aktör olarak giremediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra ilgili genel müdürlüklerin projeyi yurt dışı ziyaret olarak algıladığını, kurumların yerli kaynakla bu tür projeleri yapmıyor olmasının da bir zayıflık olarak nitelendiğini belirtmiştir. Ayrıca Proje'nin teknik yardım kısmının sürdürülebilir olmadığını, izleme, değerlendirme ve etki analizlerinin yapılmadığını, ilköğretim ders programlarının ve materyallerinin hazırlanmasına devam edilmesine karşın aktif öğrenme konusunda eğitimlerin devam etmiyor olmasını TEDP'in kısmen sürdürülebilir olduğuna işaret ettiğini söylemişlerdir.

TEDP başlangıçta geniş paydaş görüşmeleri yaparak ve kilit paydaşların proje planlamasında aktif katılımını sağlayarak ulusal düzeyde ve il düzeyinde sahiplenme sağlamıştır (TEDP, Başlangıç

Raporu, 2002-2007, c.1, 11). Başarılı uygulama ve projenin sürdürülebilirliği için, MEB dışından da en üst düzey eğitim yönetimi ve karar vericilerin katılımı ve desteği gerektiğini Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı farkındadır (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007, c.2, 4). TEDP Eylül 2003-Şubat 2004, Yarı Yıllık Raporunun, "Sürdürülebilirlik Olasılığı" başlıklı bölümünde; hazırlık aşaması raporunda projenin ulusal düzeyde ve il düzeyindeki politikalar ile bağdaşması ve proje planlaması ve uygulamasında katılımcı yaklaşım ile gelecekte sürdürülebilirliğin ve sahiplenmenin temin edilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle projenin geleceğini şekillendiren ulusal ve il düzeyinde çalışma planları geliştirilmiştir. Bu durum kapasite oluşturma üzerine odaklanmaya yol açmıştır. TTKB ile işbirliğinin artması TEDP'in önemini arttırmıştır. Bu durum TEDP'in ileride sahiplenme ve sürdürülebilirliği açısından olumlu görülmüştür (TEDP, 2003-2004 Yarı Yıllık Rapor, 19).

TEDP kapsamında bazı alanlarda değişiklikler hedeflenmişti. Bunlar; yaygın eğitim, yönetim ve organizasyon, eğitim kalitesi, öğretmen eğitimi ve iletişimdir. Eğitim kalitesi bileşeninde özellikle eğitimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan kilit reformlar arasında eğitim-öğretim için güçlendirilmiş ulusal standartlar, müfredatın ve onunla bağlantılı olan değerlendirme çizelgelerinin uygulamalarının gözden geçirilmesi ve materyal geliştirme çabaları vardı (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007).

TEDP Başlangıç Raporu'nda önemli bileşenlerden birinin de öğretmen eğitimi olduğu ifade edilmişti. Öğretmen eğitimi bileşeninde öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve öğretimle ilgili yeni stratejiler hedeflenmişti. TEDP ulusal seviyede farklı seviyelerdeki öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrenim ve öğretimle ilgili yeni strateji ve politikaların belirlenmesi ve kalitesi yüksek hizmetiçi eğitim planlanmıştır. Öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri, tutum özelliklerini kapsayan altı ana alan belirlenmiştir (TEDP, Mavi Kitap, 2007).

Eğitim Reformu Girişimi'nin (ERG) yayınladığı 2007 yılı Eğitim İzleme Raporu'nda TEDP'in öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarına yer vermiştir. TEDP kapsamında yapılan izleme çalışmasında yapılan örnek okul incelemelerinde yeni öğretmen programının uygulaması 30'dan fazla derste gözlemlenmiştir. Derslerin sadece birinde öğretmenin sadece öğrenci merkezli yöntemler kullandığı, geri kalanlarda ise karma yöntemler kullandığı görülmüştür (Avenstrup ve Özdemir, 2007; Akt; ERG, 2008). Yeni öğretmen programlarının etkili uygulanmasını desteklemek amacıyla yapılan en etkili çalışma formatörler tarafından yapılan tanıtım çalışmalarının da ötesine geçen TEDP kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme konulu eğitim programlarıdır. Eğitim programı ile 21 ilde 15000 civarında öğretmen eğitilmiştir (ERG, 2007).

Öğretmenlerin TEDP'te geliştirilen öğretmen yeterlilikleri hakkında yapılan başka bir araştırmada; yapılan çalışmaların öğretmenlere, okula, bakanlığa ve eğitimin niteliğinin artmasına yönelik olumlu katkılar sağladığı bu yüzden de uygulamanın tüm Türkiye'de gönüllülük esasına dayalı olarak devam etmesi sonucu çıkmıştır denmektedir (Köksal, 2008).

Yine TEDP ile ilgili olarak; ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin beden eğitimi dersi öğretimine ilişkin yeterlilik düzeylerinin incelendiği araştırmada; eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde sınıf öğretmeni adaylarının beden eğitimi ders uygulamalarında materyal kullanma bilgi becerilerine yönelik eğitimler, beden eğitimi konusunda kılavuz kitap geliştirilmesini, beden eğitimi ders uygulamalarının diğer derslerle ilişkilendirerek yapılması ve beden eğitimi öğretimine ilişkin uygulamalara ağırlık verilmesi, özel öğretim yöntemleri bilgisini arttırıcı etkinliklere yer verilmesi alan öğretmenleri tarafından talep edilmektedir (Kara, 2007).

Eğitimin kalitesi bileşeninde özetle; programların bireyin/toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz olduğu, program içeriğinin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmadığı, üst eğitime devam için girilen sınav ve eğitim programları dâhilinde

okutulan ders içeriğinin paralel olmadığı belirtilmişti (TEDP, Başlangıç Raporu, 2002-2007).

TEDP'te öngörülen ve bir kısmı yapılamayan eğitimin kalitesi ile ilgili konular bulunmaktadır. 11 Nisan 2012'de İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair 6287 sayılı Kanun yürürlüğe girmiştir. Bu kanun eğitimin kalitesi yönüyle bu çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kanun ile dünya genelinde ortalama eğitim süresinin 11 -12 yıl veya daha üzerinde olmasına karşın bu durumun Türkiye'de 6-6,1 yıl civarında olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2012).

Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelere bakıldığında genelde ortalama eğitim sürelerini arttırmak kaydıyla nüfuslarının büyük bölümünü lise ve üniversite mezunu yapmaktadırlar. Avrupa Birliği ülkeleri 2020 yılına kadar nüfuslarının en az %90'nını lise mezunu yapmak üzere hedeflerini revize yaptılar. Türkiye'de ise nüfusun sadece %28'i lise mezunu konumundadır (MEB, 2012).

Türkiye'de okullulaşma oranlarında ilköğretim düzeyinde %98'lerin aşıldığı, ortaöğretim düzeyinde %70'lere yaklaşıldığı, yükseköğretim düzeyinde %33'lere ulaşıldığı görülmektedir. Buna karşılık bölgeler arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Örnek olarak Şırnak'ta ortaöğretimdeki okullulaşma düzeyi %30'ların altındadır. Zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması ile toplam nüfusun ortalama eğitim yılı arttırılacak ve bölgesel farklılıklar azaltılacaktır (MEB, 2012).

TEDP'te açık hedeflerden biri olan programların bireyin/toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılamada yetersiz olduğuna yönelik olarak bu düzenleme ile değişik kademelerde oluşturulacak seçimsiz derslerle her kesimden vatandaşın ve öğrencilerin eğitimden beklentileri sosyal ve kültürel talepleri karşılanmaya çalışılacaktır. Öğrenciler sporda, sanatta veya başka alanlarda yetenek sahibi ise 5. Sınıftan itibaren bu imkan tanınmış olacaktır (MEB, 2012).

TEDP'in hedeflerinden birini teşkil eden program içeriğinin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmadığı, üst eğitime devam için girilen sınav ve eğitim programları dâhilinde okutulan ders içeriğinin paralel olmadığına yönelik olarak eğitimin kademelere bölünmesi getirilmiştir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe ise 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Böylece kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkan tanınmış, esnek yapı sayesinde bireye yetenek ve gelişimine göre erken yaşlarda tercih hakkı verilmiştir (MEB, 2012). Yine ortaokullar, program bütünlüğü korunarak üst öğrenim programlarının bütününe yönelik olarak fazla sayıda seçeneği barındırıp lise öğrenim sürecinde yer alan programların tercih edilmesine fırsat verilecektir. 6287 Sayılı Kanununun eğitim sistemine nasıl etki edeceğini görmek ileri tarihlerde mümkün olacaktır.

Sonuç olarak 18 Ağustos 1997 yılında 23084 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 4306 sayılı Yasa ile başlayan Temel Eğitim Reformu sürecinin hemen arkasından tasarlanan ve 2000 yılında anlaşması, 2002 yılında uygulanmasına başlanan TEDP MEB'in önceliğine aldığı birçok konuya çözüm getirmek amacıyla hazırlanmıştır. TEDP; ilköğretim programlarının değiştirilmesi, okul öncesi eğitim programlarının revize edilmesi, ilköğretim rehberlik programı ve öğretmen kılavuzunun hazırlanması, farklı seviyelerdeki öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kendi girişimleriyle sağlanmasına destek amacıyla okul temelli mesleki gelişim kılavuzunun hazırlanması, yaygın eğitim kapsamında halk eğitim merkezlerinin kurumsal kapasitesinin geliştirilmesi, öğretmenlere risk altındaki çocuklara yönelik eğitim verilmesi, okul yöneticileri ve müfettişlere yönelik eğitimlerin verilmesi gibi geniş bir alanda eğitimin sorunlarını çözmeye çalışmıştır.

TEDP hem başladığı zaman hem proje olarak bittikten sonra yerli ve yabancı olmak üzere özel ve kamu kurumlarının ilgisini çekmiştir. Temel eğitim ve eğitim sistemi ile ilgili yapılan bütün planlamalarda

referans yapılma gereği duyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 yılları arasında yapmayı planladığı stratejik planlarında TEDP'i referans göstermiştir.

EURYDICE Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011 Raporunda TEDP hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan "Öğretmen Yeterlikleri" çalışmaları: Eğitimin niteliğinin artırılması ve gelişim ihtiyacının karşılanmasına yönelik olarak Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Öğretmen Eğitimi bileşeni kapsamında üç temel çalışma yapılmıştır (EURYDICE, 2010, 2011) :

- Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği için gerekli bilgi, beceri ve tutumları içerecek şekilde 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur.
- Özel alan yeterlikleri: İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri içeren "Özel Alan Yeterlikleri" hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur.
- Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu (OTMG): Öğretmenlerin okul ortamında sürekli gelişimlerine yönelik bir OTMG Kılavuzu hazırlanmış, 6 pilot ilde deneme çalışmaları yapıldıktan sonra 2008 yılında revize edilmiştir. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenmelerini desteklemeye yönelik bu uygulamanın Türkiye genelinde yaygınlaştırılması için planlamalar sürdürülmektedir.

Söz konusu çalışmaların; öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, öğretmen seçimi, öğretmen performanslarının değerlendirilmesi vb. konularda yönlendirici bir işlev görmesi beklenmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) 2007 Yılı Eğitim İzleme Raporunda TEDP Projesinden bahsedilmiş, proje kapsamındaki program çalışmaları, izleme faaliyetleri ve eğitim programlarının başarısına yer verilmiştir. Bununla birlikte şu açıklamalara yer verilmiştir: "Son yıllarda okul öncesi eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi için MEB tarafından atılan adımlar kayda değerdir. 2006 yılından itibaren Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün Okul Öncesi Eğitimi Yaygınlaştırma ve Kalitesini Artırma projesi çerçevesinde okul öncesi eğitimi politikaları gözden geçirilmiş ve okul öncesi eğitim politikası oluşturulmasına katkıda bulunulmuştur. Yine 2006 yılında Temel

Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında okul öncesi öğretim programı gözden geçirilmiş, öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmıştır. Kaliteli okul öncesi eğitime erişimi artırmak amacıyla atılan tüm adımlara rağmen, özellikle Türkiye başka ülkelerle karşılaştırıldığında, kat edilmesi gereken mesafenin büyüklüğü ve bu alanda yatırım yapılması ivedi olarak görülmektedir (ERG, 2007).

"Yeni öğretim programlarının etkili uygulanmasını desteklemek amacıyla şu ana kadar yapılan en yaygın çalışma, formatörler tarafından gerçekleştirilen tanıtım çalışmalarıdır. Tanıtımın ötesine geçen çalışmalardan biri TEDP kapsamında gerçekleştirilen aktif öğrenme konulu yaklaşık beş günlük eğitim programıdır. Eğitim programı, 21 ilde 15.000'e yakın sayıda öğretmene erişmiştir (ERG, 2007). Yine ERG tarafından hazırlanan "Türkiye'den En İyi Uygulama Örnekleri- Kızların Eğitimi" raporunda TEDP Projesine detaylı bir biçimde yer verilerek en iyi örnekler arasında gösterilmiştir (ERG, 2007; Çameli, 2008).

Bu kısımda MEGEP Proje'sine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

MEGEP'e İlişkin Bulgular ve Yorum

MEGEP'te görev alan ve araştırma kapsamında yazılı ve yüz yüze görüş bildiren katılımcı sayısı 33'tür. Bunlardan 15'i yönetici, 18'i de uzmandır. Bu uzmanlardan da 15'i MEB'de, 3'ü de projenin teknik destek ekibinde çalışan yabancı uzmanlardır.

Aşağıda katılımcıların MEGEP'e ilişkin görüşlerinin dağılımı verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4 Katılımcıların MEGEP'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

MEGEP		Yönetici (n)(%)	Uzman (n)(%)	Toplam (n)(%)
Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumu	Evet	11 (%33,3)	12 (%36,4)	23 (%69,7)
	Kısmen	2 (%6,1)	4 (%12,1)	6 (%18,2)
	Hayır	2 (%6,1)	1 (%3)	3 (%9,1)
	(Cevapsız)	-	1 (%3)	1 (%3)
Proje'nin amaçların işlevselliği	Evet	13 (%39,4)	16 (%48,5)	29 (%87,8)
	Kısmen	2 (%6,1)	2 (%6,1)	4 (%12,2)
	Hayır	-	-	-
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmaların işlevselliği	Evet	10 (%30,3)	11 (%33,3)	21 (%63,7)
	Kısmen	5 (%15,2)	7 (%21,2)	12 (%36,3)
	Hayır	-	-	-
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşılma durumu	Evet	6 (%18,2)	4 (%12,1)	10 (%30,3)
	Kısmen	7 (%21,2)	13 (%39,4)	20 (%60,6)
	Hayır	2 (%6,1)	1 (%3)	3 (%9,1)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılma durumu	Evet	10 (%30,3)	14 (%42,4)	24 (%72,7)
	Kısmen	5 (%15,2)	4 (%12,1)	9 (%27,3)
	Hayır	-	-	-
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sürdürülebilirliği	Evet	12 (%36,4)	17 (%51,5)	29 (%87,8)
	Kısmen	2 (%6,1)	1 (%3)	3 (%9,1)
	Hayır	1 (%3)	-	1 (%3)
	(Cevapsız)	-	-	-

Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi, MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınıp alınmadığı sorusuna yönetici katılımcılardan uzman katılımcılardan 12'si, toplamda 23 katılımcı "evet" şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılardan 2'si yönetici, 4'ü uzman olmak üzere 6 katılımcı amaçların belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin "kısmen" alındığını belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden 3'ü ilgili birimlerin görüşlerinin alınmadığını belirtirken, bir yönetici görüş beyan etmemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %69,7'si ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını, %18,2'si kısmen alındığını, %9,1'i alınmadığını belirtirken, %3'ü görüş beyan etmemiştir.

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi MEGEP'in amaçlarının işlevsel olup olmadığına ilişkin yönetici katılımcılardan 13'ü, uzman katılımcılardan 16'sı, toplamda 29'u "evet" cevabını vermişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2'si, uzman katılımcılardan 2'si, toplamda 4'ü amaçların "kısmen" işlevsel bulunduğunu ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların toplamda %87,8'i projenin amaçlarını işlevsel, %12,2'si kısmen işlevsel bulmuştur.

MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanmasına ilişkin soruya yöneticilerden 10'u, uzmanlardan toplamda 21 katılımcı "evet" cevabını vererek işlevsel bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden 5'i, uzmanlardan 7'si, toplamdan 12'si amaçlara yönelik yapılanmayı "kısmen" işlevsel bulduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %63,7'si projenin amaçlarına yönelik yapılanmasını işlevsel, %36,3'ü kısmen işlevsel bulmuştur.

MEGEP'in uygulama sürecinde sorunlarla karşılaşılıp karşılaşılmadığına ilişkin sorulara yöneticilerden 6'sı, uzmanlardan 4'ü toplamda 10'u "evet" cevabını vermiştir. Katılımcı yöneticilerden 7'si, uzmanlardan 13'ü toplamda 20'si "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, katılımcı yöneticilerden 2'si, uzmanlardan 1'i toplamda 3'ü ise uygulama sürecinde sorunla karşılaşmadıklarını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %30,3'ü MEGEP'in uygulama süresince sorunlarla karşılaştıklarını, %60,6'sı "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, %9,1'i ise sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

MEGEP'in sonunda başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaşılıp ulaşılamadığına ilişkin soruya yöneticilerden 10'u, uzmanlardan 14'ü, toplamda 24'ü başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaşıldığını belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden 5'i, uzmanlardan 4'ü toplamda 9'u öngörülen sonuçlara "kısmen" ulaşıldığını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %72,7'si MEGEP sonunda hedeflenen amaçlara ulaşıldığını %27,3'ü hedeflere kısmen ulaşıldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4'ten de anlaşılacağı gibi MEGEP'in sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin olarak yöneticilerin 12'si, uzmanlardan 17'si, toplamda 29'u MEGEP'in sürdürülebilir olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı yöneticilerden 2'si, uzmanlardan 1'ü toplamdan 3'ü MEGEP'in "kısmen" sürdürülebilir olduğunu, yöneticilerden 1'i ise sürdürülebilir olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %87,8'si MEGEP'in sürdürülebilir olduğunu %9,1'i kısmen sürdürülebilir olduğunu, %3,1'i ise Proje'nin sürdürülebilir olmadığını ifade etmiştir.

Aşağıda MEGEP'e ilişkin olarak önce yönetici görüşleri, ardından da uzman görüşleri ayrıntılı olarak değerlendirilecektir.

MEGEP'e İlişkin Yönetici Görüşleri

MEGEP'e ilişkin görüş bildiren 15 yöneticinin, projenin öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlarına yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

MEGEP Projesi'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin yöneticilerin "Evet" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4).

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden ("Evet" cevabı veren) yöneticilerin, neden evet cevabı verdiklerine ilişkin açıklamaları örnek olarak verilebilir:

- Proje hazırlanma sürecinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olan ve aynı zamanda proje ortağı olarak da yer alan önemli kurum ve kuruluşların, sosyal ortakların, sektör temsilcilerinin görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda proje amaçları belirlenmiştir (MGY6, MGY7, MGY8).
- İhtiyaç analizi GZFT (SWOT) doğrultusunda yapıldı (MGY13, MGY12).
- AB mevzuatından fon sağlanacak ana başlıklar belirlenir. Projenin hazırlanması ilgili birimlere bırakılır. Dolayısı ile amaçların belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşleri alınır (MGY10).
- MEDA projeleri beş yıl uygulama ve hazırlık süresi oldukça uzun olan projelerdir. MEDA Projeleri hazırlığı Türkiye'deki, MEB'deki yetkililerle, Avrupa komisyonu arasında Türkiye'deki temsilcilik altyapısı eksikken Bürükselden ve Torino'dan gelen mesleki eğitim uzmanlarının yaptıkları tespitler doğrultusunda hazırlandı. Bu hazırlıklar yaklaşık 1997-1998'lerde başladı. MEGEP ile TEDP ihaleleri yaklaşık 2001 yılında başlatıldı 2002 Mart, Nisan gibi ihaleler sonuçlandırıldı. Bu projelerin uygulamaları ise Haziran 2002'de başlatıldı. MTEM de aynı sürelerle denk geliyordu ama bu mesleki ve teknik öğretmen eğitimi ile ilgili bir proje olduğu için onun ihalesi iptal edildi ve projenin başlangıcı bir yıl sonra oldu. Bu projeler 1997 de Lizbon anlaşmasıyla, daha sonra Kopenhag kriterlerini esas alan mesleki ve teknik eğitiminin bu Kopenhag kriterleri doğrultusunda iyileştirilmesini hedefleyen projeler olduğu için Türk Mesleki Eğitim Sistemine bu Kopenhag kriterlerinin alt yapısını oluşturmayı amaçladı. Daha sonra projenin uygulaması başladıktan sonra değişik kademelerde yanlış tespitler MEB ihtiyaçları doğrultusunda düzeltildi. Projelerden alınan çıktılar tamamen MEB'in ihtiyaçlarına uygun ve MEB'in altyapısını iyileştiren projelerdi. Tüm taraflarla birlikte yapıldı ve hazırlık süreci oldukça uzundu (MGY11).
- Görüşler alınarak proje üzerinde uzun yıllar boyunca revizyon yapıldı. Özellikle o dönemde görev yapan projeler, hazırlık aşamasında görevli birim amirleriyle ilgili birimlerin görüşlerini oluşturmuş, yaptıkları görüşler doğrultusunda revize ederek son şekli verilmiştir. Ancak bu tür projeler ister MEDA fonu ister İPA ister Dünya Bankası kaynaklı projelerin hazırlıkları bir iki yıl sürebilmektedir. Genel müdürlükteki yöneticinin önceliği farklı diğerinin farklı olabilmektedir. 14 Eylül'deki kanun hükmündeki kararnameyle bakanlığın görevlendirme tarihinde bu düzenlemede görev örtüşmesi görev çatışması görevlerinin sorumluluğunun adresi daha net belli oldu. O dönemlerde uzun vadeli politikaları olamaması ve politikaların kişilere bağlı olması durumu vardı (MGY14).
- MET sistemindeki reform ihtiyaçlarına göre alınan görüşler proje hedeflerinin tasarlanmasında yardımcı olmuştur (MGY15).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MEGEP'in amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan 15 yöneticiden net bir şekilde hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 3'ü (MGY6, MGY7, MGY8) MEGEP ile ilgili özel kurumların ve devlet kurumlarının görüşlerinin alındığını, 2'si (MGY13, MGY12) MEGEP'in MEB tarafından yapılan ihtiyaç analizlerine göre hazırlandığını, katılımcılardan 1'i Avrupa Birliği'nden sağlanan hibelerde yetkili birimlerin ilgili genel müdürlükler olduğunu dolayısıyla görüşlerinin alındığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 2'si (MGY11, MGY14) MEGEP

gibi MEDA kaynaklı projelerin uzun hazırlık yıllarına dayanan uzun soluklu projeler olduğunu dolayısıyla bu sürede Bakanlığın ihtiyaçlarına göre değişikliklere gidildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan (MGY12) 1'i MEGEP hazırlanırken Avrupa Komisyonu'nun Türkiye'de henüz yeni olduğunu, Avrupa Birliği'nden gelen mesleki eğitim uzmanlarının MEB'le çalışarak bu projeyi hazırlamaya yardımcı olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan (MGY14) 1'i MEB olarak bütün ilgili birimlere görüşlerinin sorulduğunu; ancak mesleki eğitim konusunda birden fazla otorite olduğundan ve projelerin üst düzey yöneticilere göre değişim geçirebildiğini belirtmişlerdir.

MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınmasına ilişkin olarak yöneticilerin 2'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4).

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden ("Kısmen" cevabı veren) yöneticilerin, neden kısmen dediklerini temel alan açıklamaları örnek olarak verilmiştir:

- Başlangıçta uzlaşma oluşmadı (MGY4).
- Proje başlangıcında kısıtlı bir grubun amaç belirlemesi söz konusudur (MGY5).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan 15 yöneticiden 2'si MEGEP'in hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin kısmen alındığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan 1'i (MGY4) başlangıç zamanında birimler arasında ortak nokta bulunmadığını, katılımcılardan 1'i (MGY5) proje amaçlarının dar bir çerçevede belirlendiğini belirtmiştir.

MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak yöneticilerin 2'si "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4).

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alınmadığını ifade eden ("Hayır" cevabı veren) yöneticilerin görüşlerinin temel olan, aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Mesleki eğitimden sorumlu kurul üyesi olduğum halde, proje hazırlık aşamasında her hangi bir görüş alışverişinde bulunulmamıştır (MGY2).
- Bu projeler uygulamaya konulduktan sonra içeriği hakkında bilgi alınmıştır (MGY3).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan 15 yöneticiden 2'si MEGEP'in hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin alınmadığını 1'i (MGY2) mesleki eğitimden sorumlu kurul üyesi olduğu halde görüşünün alınmadığını, katılımcılardan 1'i (MGY3) proje amaçlarının proje uygulamaya konulduktan sonra öğrenebildiklerini belirtmişlerdir.

Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MEGEP'in amaçlarının işlevselliği konusunda ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak yöneticilerin 13'ü "Evet", 2'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirmişlerdir (Tablo 4). Buradan yöneticilerin çoğunluğunun Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş verdiği görülmektedir.

Proje'nin amaçlarının işlevsel olduğu konusunda görüş bildiren yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Tarafların projeleri sahiplenmesi adına tüm detaylarında karar verme aşamalarında yer almaları uygulamada işlevsellik kazandırarak birimlerin projeyi sahiplenme duygusunu artıracaktır (MGY3, MGY9).
- Mesleki eğitim sistemimizi, AB ve gelişmiş ülkelerdeki standartlara yükseltmek açısından işlevseldir (MGY4, MGY8).
- MYK (Mesleki Yeterlilikler Kurumu) kurulmuş olması, projenin eğitim, kalite, program geliştirme ve Ulusal Yeterlilik Sistemi açısından işlevsel olduğunu göstermektedir (MGY5, MGY10).
- Sektörün taleplerine cevap verebilecek esnek yapıda, modüler sisteme dayalı mesleki ve teknik eğitim modelinin ortaya çıkmış olması işlevselliğini göstermektedir (MGY6).
- Başlangıç süresi, (TOR-Terms of Reference) ve şartname, projeyi dinamik yapan etkenler olarak projenin işlevselliğini artırıyor. Bazen proje tasarım safhasında o hazırlık görünmeyebiliyor. Ama proje uygulamaya başlandığında zaten AB projelerindeki başlangıç süresi eğer proje tasarımında eksik birtakım şeyler kaldı veya yanlış ayarlama yapıldıysa bunun düzeltilmesi için bir süre konuluyor. Danışmanlık ekibi çalışmaya başladıktan sonra o şartnamede eğer eksik bir takım şeylerin farkına varıldıysa bunun başlangıç raporunda düzeltme şansı var. (MGY11).
- Bakanlığın uzun yıllardan beri proje geliştirme alışkanlığı kurumsal kültüre dönüştüğünden, MEGEP'te de amaçlar tutarlı belirlenmiştir.

90'lı yıllarda yöneticiler proje kelimesini daha çok inşaat yatırımıyla ilişkilendiriyordu. Sonra proje uygulamaları gelişince eğitimde proje amacı süreci eldeki kaynakları ve kimle ne zaman ne yapacağını belirlediği bir çözüm demetine benzedi. Bu alışkanlık MEB'de kurumsal kültüre dönüştü. Projedeki öngörülen tüm çalışmalara genelde pilot uygulamayla başlanıyor. Projelerin pilot uygulamalarından elde edilen çıktılar yaygınlaştırılabilir ya da sürdürülebilir çıktılar değilse başarılı sayılmaz. Tüm projelerde bir genelleme yapılırsa öngörülen amaçlardan %70 oranda genişletilebilir ve sürdürülebilir noktaya taşınmıştır, MEGEP de öyledir. (MGY14).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda 15 yöneticiden 13'ü net bir şekilde MEGEP'in amaçlarının birçok yönden işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 2'si (MGY3, MGY9) özellikle proje ile ilgili taraflarda sahiplenmenin artmasının amaçlarının işlevselliğini arttıracaklarını, katılımcılardan 2'si (MGY4, MGY8) MEGEP'in amaçları ile Türkiye'nin Avrupa Birliği hedefleri arasında paralellik olduğunu belirterek proje amaçlarının işlevsel olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (MGY5, MGY10) proje kapsamında özellikle Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun kurulması ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi açısından işlevsel olduğunu, katılımcılardan 1'i (MGY6) modüler sisteme dayalı mesleki eğitim sistemine geçildiğini, katılımcılardan 1'i (MGY7) projenin sonuçları itibarıyla işlevsel olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i (MGY11) ise projenin ana çerçevesini oluşturan şartnamenin başlangıçtan itibaren esnek bir yapı sağladığını, zaman içinde yapılan değişikliklerin bununla mümkün olabildiğini belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i (MGY14) MEB'in zaman içerisinde proje yapma ve yönetme kültürünü geliştirdiğini pilot uygulama sayesinde amaçların tutarlı belirlendiğini ifade etmiştir.

MEGEP ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece 2'si Proje'nin amaçlarının işlevselliği ifadesine "kısmen" katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Projenin konuları ve iş alanı doğal olarak kısmen işlevseldir (MGY2).
- Başlangıç süresi doğru ama bazen düzeltmeler projeye tam olarak yansımıyor. (MGY12).

Yöneticilerden 2'si çeşitli nedenlerle projenin amaçlarının projenin tabiatı gereği kısmen işlevsel olduğunu (MGY2), diğeri ise yapılan düzeltmelerin projeye yansımadığını (MGY12) ifade etmiştir.

Yöneticilerin MEGEP'in Amaçlarına Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ile ilgili olarak yöneticilerin 10'u "Evet", 5'i "Kısmen şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4). Katılımcı yöneticilerin çoğunluğunun, Proje'nin amaçlara yönelik yapılanmasını olumlu olarak karşıladıkları görülmüştür.

Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmasıyla ilgili yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projede sosyal ortaklar arasında oluşturulan işbirliği yapılanmanın da işlevselliğini sağlamıştır (MGY6, MGY10, MGY13, MGY15).
- Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, 90'lı yıllarda bağımsız birime dönüştürüldü. Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde sadece okul projelerini yürütmekte iken 2. Dünya Bankası finansmanlı proje uygulaması gerekince MEB onayıyla bağımsız birime dönüştürüldü. Bu birimin görevi esas itibarıyla koordinasyonu sağlamaktı; fakat koordinasyonu sağlarken genel müdürlüklerde uzman sıkıntısı nedeniyle uygulamaya da dahil olmuştur. Bu nedenle projenin uygulayıcıları olan genel müdürlükler zaman zaman ikinci planda kaldılar ve projenin etkinliğinde azalma görüldü. MEB her bir birimin kendi projesini uygulayabilme kapasitesini zaman zaman denedi. 90'lı yıllarda Temel Eğitim Projesi pilot uygulamasının ilköğretim Genel Müdürlüğü'nün yapması için bir fon ayrıldı. Fakat ilköğretim Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu altında uygulama sorumluluğu verildiğinde proje kültürüne sahip insan gücü olmadığı için uygulamalarda telafisi mümkün olmayan yanlışlıklar yapıldı. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'na Temel Eğitim 1 ve Temel Eğitim 2 olmak üzere iki büyük projenin uygulama sorumluluğu verildi. Bu tür uluslararası projeleri yürütme de proje döngüsünü bilen projenin kendi şartlarındaki uygulamaları en azından takip edebilecek insan gücüne mutlaka her birimde ihtiyaç vardır. Bu aşamadan sonra Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'nde de oluşturulan Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı ise Bakanlığın ilgili tüm kurumları izleme değerlendirme ve rehberlik görevini yapması öngörülmektedir (MGY11, MGY14).
- Uzman desteği sayesinde işlevsel olmuştur (MGY7).
- Projenin yerel düzeye yayılımı ona bağlı yapıları da işlevsel yapmıştır (MGY9).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği konusunda 15 yöneticiden 10'u net bir şekilde MEGEP'in işlevsel olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan 4'ü (MGY6, MGY10, MGY13, MGY15) MEGEP'te özel sektör ve devlet kurumları arasında oluşturulan yapının başarısı amaçlara yönelik yapılanmanın işlevselliğini göstermektedir derken katılımcılardan 1'i (MGY7) uzman destekli çalışma ortamının amaçlara yönelik yapılanmayı işlevsel kıldığını ifade etmiştir. Yöneticilerden 1'i (MGY9) yerel düzeyde yapılanma ile proje kurgusu sağlamlaştığı; 2'si özellikle MEB'de zaman içerisinde merkez haline gelen Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın hem uzmanlık ve yönetim hem de insan kaynakları açısından profesyonel bir yapı oluşturduğu konusunda hemfikir olmuşlardır (MGY11, MGY14).

MEGEP 'in amaçlara yönelik yapılanması için kısmen işlevsel diyen yöneticilerden 5'nin görüşleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

- Proje'ye sınırlı katılım olması itibarı ile katkı alınmada sıkıntılar yaşanmaktadır (MGY3, MGY5).
- Kurumların yapıları projeye göre tam oluşturulamadığı için kısmen işlevsel oldu (MGY4).
- Bu tür projelerde koordinasyonun büyüklüğü işlevselliği kısmen sağlayabilir (MGY12).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yönetici katılımcılardan 2'si (MGY3, MGY5) Proje'ye katılım yönüyle kısmen olduğunu, katılımcılardan 1'i (MGY4) kurumların yapısının projeye uygun hale getirilemediğini, katılımcılardan 1'i ise (MGY12) organizasyonun büyüklüğü sebebiyle amaçlara yönelik yapılanmanın kısmen işlevsel olabileceğini ifade etmişlerdir.

Uygulama Süreci

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

MEGEP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yönetici katılımcıların 6'sı "Evet", 7'si "Kısmen" ve 2'si "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir.

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin "evet" görüşlerinin gerekçeleri aşağıdaki cümlelerde örnek olarak verilmiştir:

- Tarafların görüş birliği sağlanması zaman aldı. TTKB ile uzlaşma sağlanmamış olması modüllerde sıkıntı oluşturdu. Projelerin Talim ve Terbiye Kurulu'na yansıyan ve kurul kararını gerektiren bölümlerinde, daha evvel Kurul görüşü alınarak konsensüs sağlanmamış olması nedeniyle sorunlarla karşılaşıldı. Örneğin MEGEP'deki "meslek modüllerinin yapısı vb. gibi. AB ülkeleri, ILO, UNESCO vb. ve geleneksel meslek modülü anlayışında, eğitim için oluşturulmuş meslek modülleri; istihdam edilebilir ve sertifikalandırılabilir özellik taşıırken, uygulamalarda mevcut ünitelerin modüleleştirilmesi yaklaşımı benimsenmiştir (MGY2, MGY4, MGY15).
- Konsorsiyum danışmanlık hizmetlerini veren özel şirketler sonuçtan çok kârlılığın bakması, MEB'in projeyi sahiplenmeden sonuçlarını kabullenmesi, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda sürekli eleman sirkülasyonunun yaşanması, uzmanlarla (key expert) uyumsuzluk uygulamada görülen sorunlardır. Faydalanıcı uygulanan projeyi sahiplenmişse proje faaliyetleriyle bütünleşmişse sağlıklı yorumlar verebiliyorsa o zaman projeden beklenen fayda sağlanmış olur. Projeden beklenen uygulanan reformlar konusunda MEB'in kapasitesinin güçlendirilmesi ve sürdürülebilir bir şekilde uygulanmasıdır. Projelerin hedef gruplarının katılımı alt düzeyde kalmakta ve karar vericiler alt düzeydeki katılımcılar tarafından yeterince bilgilendirilmemektedir. Bu da beklenen faydayı düşürmektedir. Projeler dairesinin Bakanlığın teşkilatı içinde bir dairesi olsa daha fazla verim alınabilir. Bazı uzmanlar özellikle key expert eğer uyumsuzsa MEB eş başkanlarıyla eş uzmanlarıyla uyum içinde çalışmıyorsa başarı ve verim olmuyor. O durumda bu uzmanlar değiştiriliyor ama projenin gecikmesine neden oluyor (MGY11).
- Projeden beklenen meslek alanlarından daha fazlasının programlarının modüler yapıya dönüştürülmek istenmesi, diğer bileşenler için ayrılan bütçenin azalmasına neden olması (MGY13).
- Karşılaşılan sorunların dört temel kaynağı var: Birincisi, projenin amaçları süreç içinde değişebiliyor. İkincisi, proje bilen insan kaynağı yetersiz. Üçüncüsü, yabancı dil bilen insan kaynağı yetersiz. Eş uzmanlarla anlaşma zorluğu doğuyor. Dördüncüsü önerilen yabancı uzmanların zaman içinde yetersizlikleri olduğu anlaşılıyor, değişiklik talebinde bulunuluyor (MGY14).

Buna göre, yöneticilerin 6'sı Proje'nin uygulanması sırasında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden 3'ü (MGY2, MGY4, MGY15) Proje'nin başlangıçta taraflar arasında ciddi

dirençle karşılaştığını bunun daha sonra aşıldığını, Talim ve Terbiye Kurulu ile yazılan modüller hakkında uzlaşma sağlanmadığını ve bunların ileride riskleri barındırdığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i ise (MGY11) Konsorsiyum danışmanlık hizmetlerini veren özel şirketlerin karlılık esaslı çalışmasının, MEB'in projeyi sahiplenmeden sonuçlarını kabullenmesinin, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda sürekli eleman değişimi yaşanmasının, geçimsiz uzmanların sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i daha fazla meslek alanı yapılması istenmesinin diğer alanlarda verimi düşürdüğünü belirtmiştir. Katılımcılardan biri (MGY14) ise projelerde zaman içinde meydana gelen değişiklikleri, insan kaynağı sorununu, yabancı dil bilen eleman azlığını ve yabancı uzmanların yetersizliğini karşılaşılan sorunlar olarak görmüştür.

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin 7'si "kısmen" cevabını vermiştir. Yöneticilerin buna ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak gösterilebilir:

- Modüler programlar istenilen gibi olmadı. MYK tam işlevsel değil (MGY1).
- Mevzuat düzenlemelerinde sorun yaşanmaktadır (MGY3).
- Görevlendirilen kişilerin amaca inanmışlıkları algının doğruluğunun kontrolünü sağlayamadığı için istenilen şekilde gerçekleşmedi (MGY5).
- Başlangıçta sosyal ortaklar ve üniversiteler az destek verdi. Sonra aşıldı (MGY7).
- Başlangıç süreci sıkıntılı ve sorunluydu (MGY9).
- Projenin AB mevzuatına göre uygulanması, proje uzmanlarının çoğunun yabancı olması, ülke koşulları ve mevzuatıyla uyumsuzluğu (MGY10).
- Projeler genellikle süre uzatımına gidebilmektedirler (MGY12).

MEGEP'in yöneticilerinden uygulama aşamasında kısmen sorunlarla karşılaşıldı diye görüş bildirenler; programların istenildiği gibi çıkmadığını (MGY1), Proje'de çalışanların proje hakkındaki ümitsizliklerini (MGY5), sosyal ortakların destek vermemesini (MGY7), Avrupa Birliği mevzuatının uygulanmasını (MGY10) kısmen karşılaşılan sorunlar olarak görmüşlerdir.

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin sadece 2'si "hayır" cevabını vermiş (MGY 6 ve MGY 8) ancak bu cevaba ilişkin herhangi bir yorum yapmamışlardır.

Yöneticilerin MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşıldığını belirten yöneticilerden "evet" diyen 6 katılımcının sorunların kaynağına ilişkin görüşleri şöyle özetlenmiştir:

- Proje yürütücülerinin, karar vericilerinin ve politika belirleyicilerinin gerekli kurumsal yaklaşım ve işbirliği içinde bulunmaması ve alandaki ulusal ve uluslararası düzeyde yönelimlerin ve gelişmelerin yeterince takip edilerek doğru yorumlanamaması (MGY2).
- Statüko (MGY4).
- Projenin uygulanmasında en büyük sorun MEB'de birden fazla mesleki eğitim biriminin olmasıdır. Sorunun kişilerden daha ziyade birimlerin görev tanımlarının çakışmasıdır. Diğer sorun ise örgün mesleki eğitimde programı hazırlanan alan sayısının fazla olmasıdır. Çoğu sertifika programı olabilecek durumda iken dört yıl eğitim yapılan bir ortaöğretim kurumunun müfredatına yerleştirilmiş olması hem insan kaynakları açısından hem de mali açıdan mesleki eğitim sistemini zorlamıştır. Bu durum daha çok meslek mensuplarının meslek taassubundan kaynaklanmıştır. Örneğin Kantinciler Odasının, kantincilik mesleğini bir meslek alanı olarak dört yıl meslek liselerinde eğitiminin verilmesi talebi (MGY13).
- Uluslararası finans kuruluşlarından temin edilen projeler üç temel hususu kapsıyor. Birincisi, proje hazırlık aşamasında öngörülen hedeflerin projenin başlangıcı zamanında farklılaşmasıdır. Türkiye sosyal ekonomik kültürel alanda hızlı bir değişim yaşıyor dolayısıyla projede öngörülen hedef değişikliğini proje başlayınca kadar MEB'in çözmüş olması büyük problem. Onun için tekrar başa dönmek zorunda kalınabiliyor. Örneğin insan hakları alanında Avrupa Konseyi ile yürütülen Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Projesi'nde öngörülen temel eğitimdeki müfredatın ortaöğretimle birlikte revize edilmesi gerekiyor iken proje hayata geçinceye kadar temel eğitimdeki ders programlarını revize edilmiş, kitapları yayımlanmış. Proje başlayacağı sırada da tekrar amaç değişikliği ya da bileşen değişikliği mecburiyeti doğuyor. İkincisi yetişmiş insan gücüdür. Öğretmenlerin hem eğitimi bilmeleri hem de yabancı dil bilmeleri gerekiyor. Yabancı dil bilmeyen öğretmenler, eş uzmanlarla çalışma ortamını sağlayamıyor. Gelen uzmanlarla Türkiye'nin mevcut durumuyla ilgili bilgi aktarımını doğrudan yapılması (tercüman aracılığıyla değil) gerekiyor. Üçüncüsü, yabancı firmaların anahtar uzmanlarının yetersiz kalması durumunda değiştirilmesi sayılabilir (MGY14).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılardan 1'i (MGY2) yöneticilerin kurumsal bir yaklaşım gösterememesini ve uluslararası gelişmeleri takip edememelerini, katılımcılardan 1'i mevcut

sistemdeki statükonun muhafaza edilmek istemesini (MGY4), katılımcılardan 1'i MEB'de birden fazla mesleki eğitim biriminin olmasını; birimlerin görev tanımlarının çakışmasını, meslek mensuplarının meslek taassubunu (MGY13) karşılaşılan sorunların kaynağı olarak görmüşlerdir. Katılımcı yöneticilerden 1'i ise projelerde karşılaşılan sorunların kaynağı olarak, proje hazırlık döneminin uzunluğunu ve mecburen yapılan değişiklikleri, yetişmiş insan gücünün azlığını ve teknik destek ekibinde çalışan yabancı uzmanların zaman zaman yetersizliklerini görmüştür.

Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla "kısmen" karşılaşıldığını belirten 7 katılımcı yöneticinin görüşlerine temel olan aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Organizasyon eksikliği (MGY1).
- Başlangıçtaki uyum sürecinde teknik danışmanlık firmalarının ve Bakanlığın rollerinin tam anlaşılabilmesi (MGY9).
- Plansız bir proje yürütücülüğü, Bazı faaliyetlerin ve bileşenlerinin değişim onayının Brüksel'den gelmesi ve çok zaman alması (MGY10, MGY12).
- Ortakların görüş farklılıkları, inanma düzeyleri, motivasyon ve yönetim anlayışları (MGY5).
- Başlangıçta projenin sektör ve üniversite tarafından anlaşılabilmesi (MGY7).
- Sorunların, sıkıntıların değişime olan direnç ve yeniliklerin ilgili taraflar açısından yetki kaybına neden olacağı düşüncesi (MGY3).

Yöneticilerin görüşleri analiz edildiğinde; organizasyon problemlerini (MGY1), Proje'de Bakanlığın ve danışmanlık firmasının rollerinin tam belli olmaması (MGY9), onay işlemlerinin Brüksel'den gelmesi (MGY10, MGY12), Proje paydaşları arasındaki uyumsuzluklar (MGY5), Avrupa Birliği mevzuatı (MGY12) kısmen karşılaşılan sorunların kaynağı olarak görülmüştür. Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşılmadığını belirten iki katılımcı (MGY6 ve MGY8) bu görüşlerine herhangi bir yorum yapmamışlardır.

Sonuçlar

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin görüşleri ile Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal

açından, ekonomik açıdan ve siyasal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin Proje'nin Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaştığını belirten ("evet" diyen) 10 yöneticinin görüşlerine temel olan gerekçeleri aşağıdaki cümlelerde örnek olarak verilebilir:

- Projede hedeflenen bütün çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bunlar: Proje sonunda modüler sistemine geçildi, modüler öğretim programları gerçekleştirildi, yatay ve dikey geçişlere imkân sağlandı, MYK'nın (Mesleki Yeterlilik Kurulu) kurulması sağlandı, mesleki alan/dal eğitime geçildi. (MGY1, MGY4, MGY6, MGY7, MGY9, MGY10).
- MEGEP başlangıçta öngörülen mesleki eğitim sisteminin dünyadaki gelişmeler doğrultusunda yapılandırması noktasındaki amaçlarına ulaştı. MEGEP'te 17 alanda program geliştirilmesi, buna ilişkin materyal geliştirmesi, daha küçük çapta iş piyasası analizleri, 64 tane meslek standardı geliştirilmesi, strateji belgelerin oluşturulması, politika belgelerinin oluşturulması hedefleri gerçekleştirildi. Buna ek olarak; 571 tane meslek analizi hazırlandı, bunların içerisinde 110 tanesini meslek standardı olarak web sitesinde yayınladı, bütün bu elde etmiş olduğu verileri MYK'ya ilk veri olarak sağladı. 31 ilde 6 bin iş yerinde iş piyasası analizi yapıldı. Bunlar istatistik yöntemiyle Türkiye genelinde yaygınlaştırıldı. Projenin sürdürülebilirliği için TÜİK'te, sivil toplum kuruluşları içerisinde, TOBB'da, İŞKUR'la iş birliği yaparak pratik bir anket geliştirilmesine katkı sağlandı. Bu katkıyla İŞKUR anket yapmaya başladı. Sonuç olarak 51 alanda, tüm mesleki eğitim alanlarının, öğretim programları geliştirildi, revize edildi, mevcut olmayan mesleki alanları, Türk mesleki eğitim sistemine kazandırdı. Bununla beraber mesleki eğitimin ihtiyaç duyduğu güncel dallarıyla birlikte, tüm öğretim materyallerinin yazımı sağlandı. Mesleki eğitimde ders kitabı vs. yardımcı materyalleri bulmak zor olduğundan öğretmenler kendi notlarıyla ders işliyordu. Bu öğretim materyalleri WEB ortamında hizmete sunuldu. Hayat boyu öğrenme strateji ve politika belgesi bu kapsamda çıktı. Okullarda öğretmenler, öğrencilerden oluşan 105 tane pilot kurum MEGEP kapsamında yurt dışına çalışma ziyaretlerinde bulundular. Bu kapsamda 4 milyon 200 bin avro tutarında da 35 pilot proje uygulandı. Bu kapsamda sivil toplum kuruluşlarına yönelik olarak DİSK, HAK İŞ, TÜRK İŞ, TOBB, TEST, MEKSA VAKFI vs. Avrupa'daki eşdeğer kurumla TWİNING yaparak yurt dışına gittiler. Bu anlamda reform projesi oldu (MYG4, MGY8, MGY14, MGY15).
- Projelerle ilköğretimde, mesleki ortaöğretimde ve meslek dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerde eğitim ve öğretim müfredatları geliştirilmiştir. Mesleki eğitimde yeterliliğe dayalı modüler eğitim ve öğretim müfredatları geliştirilmiş ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle uyumlaştırılmıştır. Türkiye'de yıllardır kurulması istenen Mesleki Yeterlilik Sisteminin alt yapısı olan MYK kurulmuştur. Mesleki eğitim ve öğretimin statüsünün artmasında etkisi olmuştur. Avrupa Birliği projelerinin katılımına ilgi artmış, uluslararası ortaklıklar kurulmuştur. Gerçek eğitim ihtiyacını gösteren iş piyasası analizleri yapılmıştır. Örgün ve yaygın eğitimde program bütünlüğü, okul türleri ve meslekler

arasında geçişler, politika belgelerinin oluşturulması sağlanmıştır. Mesleki eğitimde AB mevzuatına ve proje planına göre sivil toplum ve meslek kuruluşlarının faaliyetlerde yer alması bu kurumlarla çalışma kültürünü oluşturmuştur (MGY9, MGY10).

- Projenin uygulama süreci sonunda mesleki ve teknik eğitim sistemi ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmış. İş piyasası ve beceri ihtiyaç analizleri yapılarak ISCED 97 meslekler sınıflandırılması baz alınarak mesleki eğitim programları 42 alan ve 197 dalda modüler sisteme göre yeniden hazırlanmıştır (MGY7).
- Etki Araştırması (Impact assessment) çalışması sonuçları amaçlara ulaşıldığını gösteriyor. Projeler tasarlandığı gibi sonuçlanmaz. Çünkü MEDA projeleri beş yıllık bir zaman periyodunda uygulandı (projenin hazırlığı 1998-1999'larda oldu). Proje 2007'nin sonunda bitti. Aradaki bu zamanda zaten tespit edilen bu ihtiyaçları MEB kendi kaynaklarıyla gideriyor (MGY11).

MEGEP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin yöneticilerin görüşlerine bakıldığında katılımcılardan 6'sı (MGY1, MGY4, MGY6, MGY7, MGY9, MGY10) sonuçlara tamamen ulaşıldığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 4'ü (MYG4, MGY8, MGY14, MGY15) MEGEP'in başlangıçta öngörülen mesleki eğitim sisteminin dünyadaki gelişmeler doğrultusunda yapılandırması noktasındaki hedeflerin tamamına eriştiğini, MEGEP kapsamında 571 tane meslek analizinin yapıldığını, bunların içerisinde 110 tanesinin meslek standardı olarak web sitesinde yayınladığını, 31 ilde 6 bin iş yerinde iş piyasası analizi yapıldığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i (MGY7) Projenin uygulama süreci sonunda mesleki ve teknik eğitim sistemi ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını; katılımcılardan 2'si (MYG9, MGY10) projelerle ilköğretimde, mesleki ortaöğretimde ve meslek dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerde eğitim ve öğretim müfredatları geliştirilmiş, öğrenci merkezli ve çoklu zeka kuramına dayalı bir öğretim yaklaşımı benimsenmiş ve programlar bu doğrultuda geliştirilmeye çalışılmış, buna uygun kitaplar yazılmıştır demiştir. Ayrıca mesleki eğitimde AB mevzuatına ve proje planına göre sivil toplum ve meslek kuruluşlarının faaliyetlerde yer alması bu kurumlarla çalışma kültürü oluşturmuştur. Katılımcılardan 1'i (MYG11) Etki Araştırma çalışması sonuçlarının amaçlara ulaşıldığını gösterdiğini belirtmiştir.

MEGEP'in sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara "kısmen" ulaşıldığını belirten yöneticilerin (5 katılımcı) görüşlerinin gerekçeleri aşağıdaki şekildedir:

- Yapısal mevzuat ve yasal düzenlemelerin tam tamamlanmamasından dolayı kısmen amaçlara ulaşılmıştır (MGY3, MGY5).
- Sayısı az olmakla birlikte önemli bileşenler öngörüldüğü gibi sonuçlanamamıştır. Bunlar: Sınıf Geçme Yönetmeliğinin kredili sisteme göre yeniden dizayn edilememesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin yapılamaması, meslek alan sayısının belirlenen çerçeveden daha fazla sayıda olmasıdır (MGY12, MGY13).

Bu katılımcılara göre MEGEP ile hedeflenen çıktılar uygulama alanında sorunlarla karşılaşmıştır. Sınıf geçme sisteminin kredili sisteme göre yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini tamamlayamamasını tamamlanamayan sonuçlar olarak değerlendirmiştir (MYG3, MGY5, MYG12, MYG13).

Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Yasasının hazırlanmasına destek vermiştir. MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği, Halk Eğitim Faaliyetlerinin Uygulanmasına dair Yönerge ile mevzuat değişiklikleri (MGY8, MGY10, MGY11).
- Mesleki eğitim sistemi modüler yapıya göre yeniden oluşturulmuş olup, hayat boyu öğrenim felsefesine göre örgün ve yaygın eğitim arasında geçişlere imkan sağlanmıştır (MGY5, MGY7).
- 3308'e bağlı mevzuat değişmiştir (MGY1).
- Satın alma ve ihalelerde AB normlarına uyum için bu proje çalışmaları destek olmuştur (MGY3).
- Mesleki Eğitim Yönetmeliği revize edildi (MGY4).
- MEGEP'te yapılan çalışmalar MEB tarafından uygulanabiliyor. Kopenhag kriterleri, Lizbon kriterleri doğrultusunda Türkiye'nin alt yapısı oldukça güçlendi. Ulusal yeterlik sistemin hazır hale geldi. (MGY11).
- Milli Eğitim Bakanlığı'nda "Yeterlik ve Yetkinlik" kavramlarının tanımlanması sağlanmıştır. MEGEP sayesinde bireylere sunulan eğitim hizmetinin hangi etkenlere göre planlanması gerektiğini ve bireylerin herhangi bir şekilde elde ettikleri kazanımların objektif olarak değerlendirilmesi için hukuki normların nasıl olması gerektiğine dair ilgili taraflarda gerekli algının oluşması sağlanmıştır (MGY13).

- Mesleki Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi ile 2006 yılında MYK'nın meclisten yasalaşarak geçmiş olması önemli bir göstere (MGY14).

MEGEP'in Türk Eğitim sistemine hukuksal yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun (MGY8, MGY10, MGY11) MYK yasasına Proje'nin verdiği desteğin önemine, yapılan mevzuat ve yönerge değişikliklerine (MGY1), mesleki eğitim yönetmeliğinin revize edildiğine (MGY4), sınıf geçme yerine kredili sistemin hazırlanmasına ve pilot olarak uygulanmasına (MGY5, MGY7), hayat boyu öğrenim felsefesine göre örgün ve yaygın eğitim arasında geçişlere imkan sağlanmasına, Kopenhag ve Lizbon kriterleri doğrultusunda Türkiye'nin alt yapısının oldukça güçlenmesine katkı sağlamış olduğunu belirtmişlerdir.

Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Dolaylı ekonomik katkı oldu (MGY4, MGY6, MGY8, MGY10, MGY11).
- Eğitim için gerekli ekipman ve donanım temini ve güncellemesi yapılmıştır Okulların atölye ve laboratuvarları güncel teknolojiyi yansıtan alet, makine ve teçhizatla donatılmıştır (MGY1, MGY3, MGY5, MGY7, MGY9).
- Proje sonuçları uzun vadede ve dolaylı olarak tamamen ekonomik sonuçlara sahiptir. Doğrudan bir etki araştırmasına dayalı bir tespit olmamakla birlikte MYK kurulmasıyla, piyasada çalışanların yeterliliklerinin belirlenmesi ve ona göre ileride istihdam edilme avantajı oluşması, eğitim materyallerinin güncellenmesi dolaylı olarak ekonomiye katkısı görülebilir (MGY4, MGY10, MGY14).
- Harcamalar yapıldı ancak bunun karşılığı yeterince alınamadı (MGY2)
- Bu analitik bir fayda maliyet çalışmasını gerektirir (MGY12).
- Eğitimde yapılan bir takım reformların ekonomik etkisinin ölçülebilmesi bazen bir çeyrek asır bile isteyebilir. MEGEP'in ürünlerinin ekonomik etkisinin ölçülmesi adına 2011 yılı erken bir zaman (MGY13).
- Proje mesleki eğitimin; kalite ve uygunluğun geliştirilmesi yoluyla öğrenciler açısından daha çekici hale getirilmesine yardımcı olmuş ve kayıt oranlarının artmasına katkıda bulunmuştur. Proje aynı zamanda mezunların istihdamını artırmış ve bu, ekonomik kalkınma açısından oldukça önemli bir katkısı olmuştur (MGY15).

MEGEP'in Türk eğitim sistemine ekonomik yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcılardan 5'i (MGY4,

MGY6, MGY8, MGY10, MGY11) projenin Türk ekonomisine dolaylı katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5'i (MGY1, MGY3, MGY5, MGY7, MGY9) özellikle pilot okulların ekipman ve malzeme yönüyle donatıldığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 3'ü (MGY4, MGY10, MGY14) MYK kurulmasıyla, piyasada çalışanların yeterliliklerinin belirlenmesi ve ona göre ileriden istihdam edilme avantajı oluşması, eğitim materyallerinin güncellenmesi dolaylı olarak ekonomiye katkısının olacağını, sektörün meslek standartlarını belirlemesinin, eğitim kurumlarının bu standartlara göre eğitim standartlarını oluşturmasının, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanlara sahip olmasına ve dolayısıyla ekonomide verimliliğin artmasına yol açtığını belirtmiştir. Katılımcılardan 1'i (MGY13), projenin ekonomik etkisini ölçmek için erken olduğunu ifade etmiştir.

Yöneticilerin MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in Türk eğitim sistemine siyasi açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri verilmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- AB normlarına uyum sağlamaya destek olmuştur (MGY3, MGY4, MGY8, MGY9).
- MYK kuruldu (MGY1).
- Mesleki ve teknik eğitimin önemi hakkında farkındalık arttı (MGY5).
- AB ülkelerinde uygulanan mesleki eğitim sistemleri ile benzerlik kurularak Avrupa Kredi Transfer Sistemi uygulamasına zemin hazırlanmıştır (MGY7).
- Ortaklık kültürü gelişmiştir. Farklı siyasi görüşlere sahip işçi sendikaları, sivil toplum kurumları ve meslek kuruluşlarının bir arada mesleki eğitim için çalışmaları birbirlerini yakından tanımalarına ve böylece daha demokratik bir kültür oluşmuştur (MGY10).
- Siyaset kurumunda mesleki eğitim bilinçlendirilmesi sağlandı (MGY11).
- MEGEP kamuoyu nezdinde MEB'in eğitim adına yaptığı önemli reformlardan birisidir. Sektör temsilcilerinin "bizim istediğimiz niteliklerde kalifiye eleman bulamıyoruz" serzenişine "buyurun sistemi beraber dizayn edelim" teklifi konunun çözümünün tek taraflı olmayacağını ortaya koymuş ve ilgili tarafların masaya oturmalarını sağlamıştır. (MGY13).
- Bakan düzeyinde projeye sahiplenilmesi önemli bir gelişme olmuştur (MGY14).
- Reform ve modernizasyonla oluşan bir değişim algısı ortaya çıkarmıştır (MGY15).

MEGEP'in Türk Eğitim sistemine siyasi yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun MEGEP üzerine siyasi etkilerinin olumlu olduğu yönündedir. Özellikle katılımcıların 5'i (MGY3, MGY4, MGY7, MGY8, MGY9) MEGEP'in Türkiye'nin Avrupa Birliği uyum çalışmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si (MGY10, MGY13) MEGEP ile değişik görüşlere sahip, sendikalar, odalar ve devlet kuruluşları ortak zeminde çalışmalarını sağladığını, 3'ü (MGY11, MGY14, MGY15) MEGEP ile siyasilerde de bir mesleki eğitim bilinçlendirilmesi sağlandığını ifade etmişlerdir.

Sürdürülebilirlik

Bu bölümde yöneticilerin MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; 12 yönetici katılımcının MEGEP'te de yapılan faaliyetlerin genellikle sürdürülebilir olduğuna dair görüş belirttikleri görülmüştür. MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "evet" cevabı veren yönetici katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- MEGEP'in sistemde çalışıyor olması ve MYK ile iş piyasası ihtiyaçlarının yeterliliklerinin belirlenmeye başlanması ve müfredat yenileme çalışmaları da sürdürülebilir olduğunun kanıtıdır (MGY1, MGY3, MGY4, MGY7, MGY9, MGY10).
- Sürdürülebilir. Çünkü: Yaygın Eğitimde 56 alanda 1345 modüler program hazırlanarak uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde meslek standartları geliştirilmesine devam edilmektedir. Hayat boyu öğretim politikalarına göre çalışmalar yapılmaktadır. Örgün ve Yaygın eğitim alan ve aynı becerilere sahip olan kişilere eş değer meslek sertifikası verilerek denklikleri sağlanacaktır. Meslek standartları ile sınav ve belgelendirmeyi esas alan bir mesleki yeterlilik sistemi gerçekleştirilmektedir (MGY6, MGY8, MGY13).
- MEGEP'in çıktıları okullarda kullanılıyor. Mesleki Eğitimle ilgili tüm kesimlerin vizyonu değişti (MGY11, MGY15).
- MEGEP'in amaçları doğrultusunda hazırlanan modüler programlar projenin bitişinden sonra da ilgili birimler tarafından revize edilerek uygulamaya devam edilmiş, yeni projeler hazırlanırken bu projenin bıraktığı noktadan devam edilmiş, MYK çalışmalarını sürdürmüştür (MGY10, MGY14).

Katılımcıların çoğunluğu (MGY1, MGY3, MGY4, MGY6, MGY7, MGY8, MGY9, MGY10, MGY13). MEGEP'in çıktılarının birçoğunun mevcut sistemde kullanıldığını, müfredat çalışmalarının devam ettiğini,

programların revize çalışmalarının sürdüğünü, mesleki eğitimin sistematik bir yapıya kavuştuğunu, hayatboyu öğrenme çalışmalarının devam ettiğini, katılımcılardan 2'si (MGY11, MGY15), mesleki eğitimle ilgilenen tarafların vizyonlarını değiştirdiğini, MYK ile iş piyasası ihtiyaçlarının yeterliliklerinin belirlenmeye başlanmasını sürdürülebilir olduğunun kanıtı olarak (MGY10, MGY14) ifade etmişlerdir.

MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren yönetici katılımcı (MGY12) projelerin süresi kısa ve amaçlarının net olması durumunda sürdürülebilir olabileceğini belirtmiştir. MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin "hayır" cevabı veren yönetici katılımcı ise "MEGEP sistemleşmeye yönelik gelişmediğinden ve iyi proje ürünlerinin üretilmediğinden dolayı sürdürülebilir görmüyorum" (MGY2) demiştir.

MEGEP'e İlişkin Uzman Görüşleri

MEGEP'e ilişkin görüş bildiren 18 uzmanın, projenin öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların MEGEP'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

MEGEP'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak uzmanların 12'si "Evet", 4'ü "Kısmen" şeklinde görüş bildirirken, 1 uzman "Hayır" demiş, 1 uzman da "bilmediğini" belirtmiştir (Tablo 4). Görüldüğü üzere uzmanların çoğunluğu Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında yer almışlardır.

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden ("Evet" cevabı veren) uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- MEB'in mesleki eğitimin talep tarafında olan, işçi, işveren örgütler, bazı sivil toplum kuruluşları ile beraber yürütmüş olduğu en önemli çalışmalarından biri MEGEP'tir. Bu çalışma TOBB, TÜSİAD, TİSK, TÜRK İŞ, HAK İŞ, DİSK, TESK ve MEKSA vakfı ile beraber yapıldı. Mesleki ve teknik eğitimde sosyal ortaklık kavramı bu projede özellikle vurgulanmış ve sosyal ortaklığın geliştirilmesi için ayrı bir bileşene yer verilmesi amaçların belirlenmesinde görüşler alınmasını zaruri kılmaktadır (MGU3, MGU6, MGU17, MGU18).
- MTE stratejisi ile orta öğretim sistemi içerisindeki mesleki ve teknik eğitim oranını arttırmayı öngören 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında tanımlanan hedefleri baz almıştır. 19 Mart 2001 yılında Topluluk Müktesebatının Kabulüne Yönelik Ulusal Planın kabulünden sonra ortaya çıkan gereksinimler de katılım öncesi stratejisinin tamamlanması kapsamında göz önünde bulundurulmuştur. Tüm Genel Müdürlüklerle görüşülüp, fikir alınarak proje amaçları ve beklenen çıktıları belirlenmiş ve Başlangıç Raporu hazırlanmıştır (MGU14, MGU15Y, MGU16Y).
- MEGEP, METGE ve Dünya Bankası kaynaklı "Eğitim ve İstihdam" Projesinin bir devamı niteliğindedir. Bu nedenle MEGEP'in amaçları özellikle Eğitim ve İstihdam Projesinde gelişen iş piyasası ve eğitim dünyasını oluşturan paydaşların aktif katılımı ile şekillenmiştir. Proje hibesi Avrupa MEDA fonundan karşılandığı için proje amaçlarının belirlenmesi sırasında hibe sağlayıcı taraf proje hazırlığı sırasında amaçlar belirlenirken ilgili tarafların görüşlerinin proje metnine yansıtılmasını talep etmektedir (MGU2, MGU13).
- Ulusal Koordinasyon Komitesinin kurulması ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını göstermektedir. Bölgesel Danışma Konseyleri, İl Mesleki Eğitim Kurulu gibi katılımı teşvik eden sürecinde yerel paydaşların da dâhil edilmesi amacı yerelleşme sürecine katkı sağlamıştır (MGU1).
- Türkiye'nin sanayileşmesi için eğitim sistemi 1940'lı yıllarda merkeziyetçi bir yapıda tasarlanmıştır. Fransız eğitim sistemine benzer olarak, "okulda eğitim ve uygulama yaklaşımı" ile fiziksel alt yapıya da önemli bir yatırım yapılmıştır. Tabii gerekli birincil ve ikincil mevzuat da buna göre hazırlanmıştır. 1970 ve 1980'li yıllara kadar bu yapıda bazı değişiklikler olmuştur. Ancak daha sonra iş piyasasının isteklerine tam cevap veremeyen bir eğitim sistemi görünmeye başlamıştır. 2000'li yıllara doğru dünyaya açılmaya başlayan iş piyasası mesleki eğitim ve öğretim sisteminden beklediklerini çeşitli vesilelerle eğitim sektörüne aktarmaya başlamış, hatta sektör tarafından desteklenen bazı okul ve merkezleri açmaya başlamıştır. Bu bağlamda başta Millî Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatı, okul ve merkez yöneticileri ile öğretmen ve eğitimciler, eğitici insan gücü ve fiziksel alt yapı eksikliklerini biliyorlar idi. Proje'nin amacı belirlenirken temasa geçilen çeşitli seviyedeki eğitim sektörü temsilcileri mevcut yapı hakkında sanayi sektörünün beklentileri aktarmışlardır (MGU12).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MEGEP ile ilgili katılımcı 18 uzmandan 12'si proje hazırlanırken ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılardan 4'ü (MGU3, MGU6, MGU17, MGU18) proje tasarlanma aşamasında iken bu konuda

sözü olan sivil toplum kuruluşları, meslek sendikaları ve ilgili genel müdürlüklerin ortak çalışması ve çabasıyla ortaya çıktığı ve hepsinin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 4'ü (MGU14, MGU14, MGU15Y, MGU16Y) Türkiye'nin geçmişte merkezîyetçi bir yaklaşımla mesleki eğitimi yönettiğini ancak 2000'li yıllardan sonra sektörün dediklerini dikkate aldığını ve MEGEP'te de bunun yaşandığına dikkat çekmiştir. Proje'nin ilk altı ayında ilgili genel müdürlüklerle görüşülerek veri toplanarak "Başlangıç Raporu" hazırlandığını ifade etmişlerdir.

MEGEP'te çalışan ve görüş bildiren yabancı 3 katılımcı uzmandan 2'si (MGU15Y, MGU16Y) Mesleki ve Teknik Eğitim stratejisi ile orta öğretim sistemi içerisindeki mesleki ve teknik eğitim oranını arttırmayı öngören 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda tanımlanan hedeflerin göz önünde bulundurulduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca 19 Mart 2001 yılında Topluluk Müktesebatının Kabulüne Yönelik Ulusal Plan'ın kabulünden sonra ortaya çıkan gereksinimler de bu çalışmaya dahil edilmiştir.

MEGEP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan 4'ü Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecinde ilgili birimlerin görüşlerinin alındığı ifadesine "kısmen" katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir

- MEB ve kurumlarının görüşü alınmasına ve proje hedef ve amaçlarında buna yönelik faaliyetler yer verilmesine karşın MEGEP kapsamında proje ortağı veya hedef kitle olarak görülen STK'lar ve meslek odalarının görüşleri projeye kısmen yansımıştır (MGU5, MGU9).
- MEGEP'in kurgulanmasında tarafların kısmen görüşlerin alındı, MEB genel müdürlüklerinin etkili olduğunu, iş dünyasının görüşleri ise ancak proje uygulamaya geçtikten sonra dikkate alındı. Ayrıca projenin amaçlarının tasarlanma aşamasında politika yapıcı/karar verici seviyesinden uygulayıcı (eğitim yöneticileri, öğretmenler vb.) seviyesine inilmesi gerekirdi (MGU4).
- Eğitimle ilgili projelerin çatısı kurulurken proje amaçlarının yerine getirilmesi açısından önem arz eden kuruluşların görüşleri alındı (Başlangıçta yok) (MGU10).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi katılımcı uzmanlardan 4'ü MEGEP hazırlanırken ilgili kurumların görüşlerinin kısmen alındığını

ifade etmişlerdir. Buna göre katılımcılar meslek odalarının ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinin kısmen alındığını (MGU5, MGU9, MGU10) katılımcılardan 1'i ise ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ancak ilgili paydaşlar olan iş dünyasının görüşlerinin sonradan projeye yansıdığını ifade etmiştir. MEGEP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan "Hayır" yanıtını veren sadece 1 uzman görüşünü "Proje hazırlanırken kurumda tercüman olarak çalışmaktaydım" (MGU7) şeklinde gerekçelendirmiştir.

Uzmanların MEGEP'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MEGEP'in amaçlarının işlevselliği konusunda uzmanların 16'sı "Evet", 2'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4). Buradan uzmanların tamamının Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş verdiği görülmektedir. Proje'nin amaçlarının işlevsel olduğu konusunda görüş bildiren uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Amaçlar işlevseldir (MGU7, MGU11, MGU12, MGU15Y, MGU16Y, MGU17).
- Sürecin Avrupa Birliği ile uyumlu olması ve meslek standartlarının uluslararası kullanımı bakımından işlevseldir (MGU1, MGU13).
- Mesleki-teknik ortaöğretim ve yaygın eğitim programlarının iş piyasası ve beceri ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yeniden tasarlanması, öğretim materyallerinin kolay-anlaşılır ve erişilebilir olarak geliştirilmesi, öğretmenlerin ve yöneticilerin yeni yapıya adaptasyonunun sağlanması için yoğun bir eğitim faaliyeti gerçekleştirilmesi işlevseldir (MGU2, MGU3).
- Amaçların ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından belirlenmesi işlevselliğini artırmıştır (MGU6)
- Mesleki eğitimi daha esnek, modüler bir yapıya kavuşturması bakımından işlevseldir (MGU14).
- Turizm, imalat, konaklama, tekstil, makine ve motor gibi sekiz sektörde program geliştirme çalışmaları vardı. İlk olarak Türkiye'nin sadece sekiz sektörde iş piyasası analizi yapıldı ve program geliştirmek üzere 17 alan belirlendi. Türkiye' de ilk kez sosyal ortaklar MEB'in çalışmalarına aktif olarak katıldılar. Bu bütçe ile sadece 17 alanın değil Türkiye'nin şu anda mesleki eğitimde kullanılan tüm programlarının hazırlanması teklifine yönetim kurulunda evet denildi. Bu şekilde 2004 itibarıyla çalışma genişledi (MGU18).

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcı uzmanlardan 16'sı MEGEP'in amaçlarının işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak bakılacak olursa; katılımcılardan 5'i (MGU7, MGU11, MGU12,

MGU15Y, MGU16Y, MGU17) gerekçeleri ile beraber proje amaçlarının işlevsel olduğunu ifade etmiş; katılımcılardan 2'si (MGU1, MGU13) Avrupa Birliği'ne uyumlu meslek standartlarını, 2'si (MGU2, MGU3) amaçların hem mesleki ve teknik eğitim hem de iş piyasasına yönelik olarak sistematik bir şekilde belirlenmiş ve ilgili alanlarda özel, ölçülebilir olmasının, iş piyasasının ihtiyaçlarına göre belirlenmesinin projenin amaçları bakımından işlevsel olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı uzmanlardan 1'i (MGU4) proje hazırlayan teknisyenlerin gelişmiş ülkelerdeki örnekleri yakından takip ettiklerini, katılımcılardan 1'i (MGU6) amaçların ilgili sivil toplum kuruluşları tarafından belirlenmesini, katılımcılardan 1'i (MGU14) mesleki eğitimi daha esnek, modüler bir yapıya kavuşturmasının projenin amaçlarını işlevsel hale getirdiğini belirtmiştir.

MEGEP'in çalışan ve görüş bildiren yabancı 3 katılımcı uzmandan 2'si (MGU15Y, MGU16Y) amaçları oldukça işlevsel bulduklarını, MEB'deki her birim, strateji geliştirme ve kapasite çalışmaları ile mesleki ve teknik eğitimin planlanması ve kalitesinin artırılmasını büyük ölçüde desteklediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca projenin tüm amaçları Türk mesleki ve teknik eğitim sisteminin daha fazla geliştirilmesine ve desteklenmesine önem verecek şekilde tasarlandığını belirtmiştir. Katılımcı yabancı uzmanlardan diğeri (MGU16) özellikle mesleki eğitim politikası alanındaki amaçların oldukça işlevsel olduğunu Proje'nin MEB'deki tüm ilgili birimlerin mesleki eğitimin geliştirilmesi yönündeki strateji geliştirme faaliyetlerinin, planlamanın ve kalitenin güçlendirilmesine yönelik çabaları önemli ölçüde desteklediğini ifade etmişlerdir. Diğer yabancı uzman (MGU8Y) bu konuda görüş beyan etmemiştir.

MEGEP ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan sadece 2'si Proje'nin amaçlarının işlevselliği ilgili ifadesine kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Proje başlangıcında eğitim dağılımının mesleki eğitim boyutuna ağırlık verilmesine karşın proje süreci içerisinde ağırlık noktasının eğitim politikaları ve eğitim içeriğinin iyileştirilmesi almıştır. Öğrencilerin meslek eğitimine yönlendirmesi ve meslek eğitimin çekici hale getirilmesi hedefine ulaşamamıştır. Genel anlamda hükümetin değişime uğrayan eğitim politikası ile MEGEP hedefleri çelişkiye düşmüştür (MGU5).
- Yapısal değişikliklerle ilgili kararlar için siyasi irade gerekmekte olduğu için kısmen işlevseldir (MGU9).

Uzmanlardan 2'si siyasi iradeye bağlı olarak yapısal değişiklikler gerektiğini, diğeri ise (MGU5) proje başlangıçta mesleki eğitim ağırlık olacak iken genel eğitim politikalarının geliştirilmesine daha çok zaman ayrıldığını belirtmiştir.

Uzmanların MEGEP'in Amaçlara Yönelik Yapılanmalarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ilgili olarak uzmanların 11'i "Evet", 7'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 4). Katılımcı uzmanların çoğunluğunun, Proje'nin amaçlara yönelik yapılanmasını olumlu olarak karşıladıkları görülmüştür.

Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmasıyla ilgili uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- İç paydaşlar olarak öğretmenler, eğiticiler, yöneticiler, öğrenciler; dış paydaşlar olarak mezunlar, ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşlar, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları, konuyla ilgili ve toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı oluşturabilecek STK'lar yardımıyla yapılanma işlevsel olmuştur (MGU5, MGU12, MGU13).
- Güçlü bir ortaklık uygulaması olduğundan işlevsel olmaktadır. Bu yapılanma her bir kurulda, yönetim kurulu, bölge komisyonları, sosyal taraflar, sektör temsilcileri (KİSK, TESK, DİSK, KOSGEB, TOBB, TÜSIAD, MÜSIAD, HAKİŞ, İŞKUR, TÜRKİŞ, diğer sendika temsilcileri), alan öğretmenleri üst yönetim temsilcileri vardı. Tüm sektör temsilcileri resmi yazıyla hangi alanda program çalışılacaksa bu işi yapan uzmanları ve işveren konumundaki müdürleri çalışmalara davet edildi, proje sonuçlanana kadar bu uzmanlarla çalışıldı. Mesleki eğitimle ilgilenen sektör ilk kez bu proje ile programların içeriğine hakim oldu ve destekledi. Bölge koordinatörleri Türkiye için ilk uygulamaydı. Bölgelerde eş uzman olarak ikişer MEB personeli vardı. Bunlar haricinde bölgelerde oluşturulan bölge yöneticisi vardı onun mali işlerden sorumlu yardımcısı vardı. Bunlar bölgedeki çalışma ve organizasyonlarda eğitim yerleri veya komisyon çalışmalarında işlerin koordinasyonundan sorumluydular. Avrupa Birliği adına projeyi yürüten teknik destek olarak Konsorsiyum ilk başta illerdeki çalışmalara gitmeye çalıştı ama eş zamanlı çalışmalardan dolayı

mümkün olmadı. Bu anlamda bölge yönetimleri bu işi yerelde yapma imkanı buldu (MGU6, MGU7, MGU18).

- MEGEP ile birlikte ortaklık kültürünün artması, her kuruluşun birbirine gereksinim duyması bu kurumların işlevselliğini artırmış oldu (MGU3).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanması ile ilgili uzmanların 11'i projeyi işlevsel bulmuştur. Bununla ilgili olarak katılımcılardan 3'ü (MGU5, MGU12, MGU13) bölgesel ve merkezi yapılanmanın birbiriyle olan uyumunu, proje süresince katılımcıların sürekli katılımları, İç paydaşlar olarak öğretmenler, eğiticiler, yöneticiler, öğrenciler; dış paydaşlar olarak mezunlar, ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşlar, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları, konuyla ilgili ve toplumsal duyarlılığı ve farkındalığı oluşturabilecek STK'ların aktif katılımı yapılanmayı işlevsel hale getirmiştir demiştir. Katılımcılardan 2'si (MGU6, MGU7, MGU18), MEGEP'te kurulan güçlü ortaklık yapısının ve yerel teşkilatla olan uyumunun projenin yapılanmasını işlevsel yaptığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 1'i (MGU) proje vesile ile ortaklık kültürünün birbirine ihtiyaç duyacak kadar gelişmesini yapılanmanın işlevselliği için delil olarak göstermişlerdir.

MEGEP'te çalışan ve görüş bildiren yabancı üç katılımcı uzman MEGEP'in amaçlara yönelik yapılanmasını işlevsel bulduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre yabancı uzmanlardan (MGU8Y) MEGEP'in organizasyon nedeniyle işlevsellik sağladığını, katılımcılardan (MGU15Y) kurumlar arasındaki koordinasyonun ve toplantıları, dokümantasyon, bilgi ve veriler de dahil olmak üzere gerekli her türlü koşulun sağlanmış olması yerel ve yabancı uzmanların etkinliği projede oluşan yapıların işlevselliğini artırdığını (MGU16Y) ise amaçlara yönelik yapılanmaları oldukça işlevsel olduğu için kurum ve kuruluşlar arasında sıkı bir işbirliği ve koordinasyon işlevselliği sağladığını belirtmişlerdir.

MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ilgili olarak "Kısmen" cevabını veren 7 uzmanın görüşleri ise şöyle özetlenebilir:

- Bürokratik tutumların sosyal ortakların ve iş dünyası temsilcilerinin sadece görüş bildirir durumuna düşmesine, ortaklık kültürünün tam olarak gelişmemiş olması işlevselliği kısmi olarak sağlamıştır. Proje uygulama birimlerinin yapılanması oldukça iyi işlemiştir. Uygulamaların bölge ofislerinin marifetiyle yapılması, yerel sosyal ortakların projeye dahil edilmeleri, merkez karar organlarında (proje yönetim kurulu) eğitim ve iş dünyası temsilcilerinin dengeli temsil edilmeleri olumludur. Ancak projede teklif edilen "Bölgesel Danışma Kurulları" proje boyunca tam olarak çalışmamış ve proje sonrasında da sürdürülememiştir. Ayrıca proje yönetim kurullarının yararlanıcı MEB yetkilisi tarafından yönetilmesi (çoğunlukla müsteşar yardımcısı), sosyal ortakların ve iş dünyası temsilcilerinin sadece görüş bildirir durumda kalmalarına neden olmuştur. Bu noktada MEB, ilgili tarafların görüşlerine her zaman başvursa da kontrolü bırakmamıştır. (MGU1, MGU4, MGU9, MGU10).
- MEB merkezde mesleki eğitimle ilgili birimlerin çeşitliliği proje uygulamasını ve kurumsal yapıların işlevselliğini azaltmıştır. Oysa taşra bunun tersine oldukça iyi uygulayıcı olmuştur (MGU11).
- Uygulamada sosyal ortakların sınırlı olarak yer alması işlevselliği kısmi hale getirmiştir (MGU14).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere katılımcılardan 4'ü (MGU1, MGU4, MGU9, MGU10) teorinin aksine uygulamada katılımcı yaklaşımının başarısız olduğunu, bürokratik tutumların sosyal ortakların ve iş dünyası temsilcilerinin sadece görüş bildirir durumuna düşmesine sebebiyet verdiğini kamu yerel temsilcileri işlevsel diğer paydaşlar ise işlevsel olmadığını, projeye özellikle bürokratik yönetim nedenlerinden dolayı tam katılım sağlanamadığı ve MEB merkezde mesleki eğitimle ilgili birimlerin çeşitliliği proje uygulamasını ve kurumsal yapıların işlevselliğini azalttığını iddia etmişlerdir.

Uygulama Süreci

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ve uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri verilmiştir.

Uzmanların MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşıldığını belirten uzmanların (3 uzman) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Amaçların gerçekleşeceğine dair zayıf inanç, psikolojik olarak öz güven eksikliği; biz yapamayız fikri, yabancı uzmanın varlığı kendimizi geliştirmeye ve girişimciliğe engel oldu, MEB'deki statüko ve önyargılar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın başlangıçta işi sahiplenmemeleri; Bakanlığın direnci kırıldıktan sonra sosyal ortaklar da direnç gösterdiler (MGU3, MGU5).
- Milli Eğitim Bakanlığı'nın yararlanıcı olarak baskın olması nedeniyle proje ekibinin uzmanlığı yeterince kullanılmamıştır. Proje planlamasına müdahale eden AB delegasyonu ekip liderinin etkisi sebebiyle katılımcıların etkisizliği sorunlara yol açmıştır (MGU8Y).

MEGEP'in uygulanması sırasında sorunlarla karşılaştığını belirten bu üç uzmandan ikisine göre (MGU3, MGU5) MEB ve sosyal ortakların başlangıçta değişik nedenlerden dolayı dirençleri ile amaçlananların yapılamayacağına olan inançları, bir yabancı uzmana göre (MGU8Y) ise MEB yönetimi ve Avrupa Birliği Delegasyonu ekip liderinin aşırı müdahalesi nedeniyle katılımcıların etkinliğini azaltmasına neden olması karşılaşılan sorunlardan olarak tanımlamıştır.

Proje'nin uygulanma sürecinde "kısmen" sorunlarla karşılaşıldığını belirten uzmanların (14 uzman) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje için, politika geliştirme bileşenine müdahil olan paydaşlardan yüksek düzeyde taahhüt ve destek sağlanmış bulunmaktadır. MEGEP'in süresi yeni uygulamaya konan dört dersin tamamlanmasından sonra katılımcıların becerilerini değerlendirebilecek kadar uzun değildi. Pilot uygulama esnasında, ilk üç yıl için müfredatın revize edilmesine ilişkin kararlar alınmış ancak müfredatın revize edilmesine ilişkin nihai değerlendirme, yorum ve sonuçlar projenin sonuçlandırılmasından sonra nihai olarak karara bağlanmıştır. Sosyal ortakların bu projeye paydaş olarak katılması gerçeğine karşın, müfredat revizyonları sürecinde bu ortakların rolleri MEB'in rolünden daha az olmuştur. Sosyal ortaklar faydalı bir danışma rolü üstlenmişlerdir. Pilot okullardaki müdürlerin AB standartlarına uygun modern yönetim teknikleriyle eğitilmesi Türkiye'deki mesleki eğitim sistemine uygun bir yapı olmadığından, okul düzeyinde kısmen gerçekleştirilebilmiştir. Katılımcı müdürler başlangıçta öğrendiklerini uygulamada ve bireysel bazda öğrenme görevlerini yerine getirmede isteksiz davranmışlardır. Müdürler mevcut mevzuatlar nedeniyle teklif edilen görevlerin yerine getirilmesinin mümkün olmadığını iddia etmişlerdir. Bununla birlikte, bu yöndeki görüşleri günden güne daha pozitif hale gelmiş ve program sonunda, gerekli tüm uygulamaları yapmışlar ve söz konusu program pilot uygulama kapsamının dışında kalan kurum ve kuruluşlara yaygınlaştırmaya istekli hale gelmişlerdir. Reform sürecinin uygulamasındaki bir sorun da modüler yaklaşımın öğretmenlerce yeterince eğitilmeden ve böylelikle modüler eğitimi tamamiyle öğretmenin hayal gücüne ve yaratıcılığına bırakacak şekilde yapılmıştır. (MGU15Y, MGU16Y).

- Uygulama sürecinde çalışma gruplarının (teknik yardım ekibi dahil) iş tanımlarının ve statülerinin net olarak belirlenmesi, yoruma açık olmaması, kişiselleşmemesi. Merkez ile bölge arasında bilgi akışında ve zamanlamalarda sorunlar vardı. Bunlara ilaveten MEB, bünyesindeki eğitimcileri, projelerin yapısı ve özellikleri konusunda resmi olarak bilgilendirmesi, hangi şartlarda bu projede görevlendirdiklerini açıkça ve farklı yorumlara sebep olmadan yapması önemli bir problemi çözecektir (MGU1, MGU10).
- TTKB ciddi engellemelerde bulundu (MGU4).
- Avrupa Birliği fonlu büyük bütçeli ilk proje olması, deneyim eksikliği olması, ilk zamanlar yabancı uzmanlarla diyalogun iyi sağlanamaması (MGU11).
- İhale süreçlerinin uzaması (MGU14).
- Türkiye'de uygulanan bir projedir başlar biter ve bitince de rafa kaldırılır mantığı ile yaklaşıldığı için önyargılı oldu ve yapılan çalışmalara inanılmadı. Ama pilot uygulamadan proje kapsamında proje yönetimi, pilot okuldaki bütün öğrencilere modülleri fasikül olarak bastı ve bütün öğrencilere ücretsiz dağıttı. Mesleki eğitimde de piyasaya baktığımız zaman en büyük eksiklik kaynak doküman materyal eksikliğidir. O anlamda ders uygulamaları ve öğrencinin başarılarında artış gözlemlendiği zaman öğretmenlerde bu başlayıp bitecek olan proje değil mantığıyla 2005 ten itibaren öğretmenler daha sıkı sarıldılar. Yani mesleki eğitimdeki tüm mesleklerin programlarının hazırlanması. Yaygın ve örgün eğitimde tüm programlar modüler olarak hazırlandı. Bütün öğretmenler ortalama olarak her yıl 2005 ten itibaren 4500-5000 öğretmene yaygınlaştırma eğitimleri verildi. Halen ortaöğretim projesi kapsamında yaygınlaştırma eğitimlerine devam ediliyor (MGU18).

Proje'nin uygulanma sürecinde "kısmen" sorunlarla karşılaşıldığını belirten uzmanlardan 2'si (MGU1, MGU10) sistemdeki aktörler arasında zayıf işbirliği ve sanayinin etkin bir rol oynamamasını, uygulama sürecinde çalışma gruplarının (teknik yardım ekibi dahil) iş tanımlarının ve statülerinin net olarak belirlenmemesi, yoruma açık olması, kişiselleşmesi, merkez ve bölge arasında bilgi akışında ve zamanlamalarda sorunları yaşanan sorunlar olarak tanımlamışlardır.

Katılımcılardan 1'i Avrupa Birliği fonlu büyük bütçeli ilk proje olması, deneyim eksikliği ve yabancı uzmanlarla diyalogun iyi sağlanamamasını (MGU11), diğeri ihale süreçlerinin çok uzun olmasını (MGU14) karşılaşılan sorunlar olarak tanımlamıştır. Yabancı uzmanlar karşılaşılan kısmi sorunlar olarak; süre sınırı nedeniyle müfredatın revize edilmesine ilişkin nihai değerlendirme, yorum ve sonuçlar projenin sonuçlandırılmasından sonra nihai olarak karara bağlandığından dolayı sürenin yetersiz olmasını, tüm yükün MEB'e kalmasını, projede yer alan küçük-büyük bürokrasinin statik konumunun dışına taşamamasını, modüller konusunda yeterli eğitim

verilememesini, modüllerin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemesini, pek çok kurum ve kuruluşun mesleki eğitimde profesyonel bir rol almak için yeterli kapasiteye sahip olmamasını, mesleki eğitimle ilgili karar verme süreçlerinde sosyal ortakların katılımı da dahil olmak üzere karşılıklı güven ve çabaların her düzeyde yetersiz kalmasını sorun olarak görmüştür (MGU15Y, MGU16Y). Katılımcılardan 1'i (MGU18) ise projeye önyargılı davranılması, başlar biter ve bitince de rafa kaldırılır düşüncesinin var olmasını sorunların nedeni olarak göstermiştir.

Uzmanların MEGEP'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaştığını ("Evet" diyen) söyleyen uzmanların (3 uzman) görüşleri incelendiğinde, bir uzmanın bu duruma bir gerekçe göstermezken (MGU3) diğeri de (MGU8) yukarıda saydığı nedenleri tekrarlamıştır. Üçüncü uzman ise "Direnc ve statüko nedeniyle" yorumu yaparak, "Çünkü değişim yük getirir. Yetenekleri zayıf olanlar elenir korkusundan (MGU5) söz ederek psikolojik tutuma dikkat çekmektedir.

Kısmen sorunlar karşılaşıldığını ifade eden uzmanların (14 katılımcı) görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Türkiye'deki mesleki eğitimin ünü oldukça kötüydü ve üniversiteye başvurmak adına öğrenciler bu okullardan ayrılmak istiyordu. Üniversiteye giriş sistemi sorunluydu. Ekonomide büyük ölçüde informal sektörün bulunması gençlerin mesleki eğitimle iş piyasasına hazırlanmasında ilave problemler yaratmıştır. Mesleki eğitim yönetimiyle ilgili adem-i merkezîyetçilik süreci başlangıçta öngörüldüğü şekilde yayılmamıştır. Bu durum uygulamada yerelde daha güçlü bir sosyal ortaklık katılımını engellemiştir. Projenin başlangıcında, İş Tanımında adem-i merkezîyetçilikle ilgili olarak tanımlanan faaliyetler, kamu idare yasasına ilişkin yeni bir düzenlemenin meclisten geçtiği, onaylandığı ve yürürlüğe girdiği varsayımına dayandırılmıştır. Ancak maalesef bu varsayım doğru çıkmamıştır. Sonraki hükümette yeniden görüşölmek üzere mecliste askıya alınan taslak kamu idaresi kanunu mesleki eğitim sistemiyle ilgili adem-i merkezîyetçilik anlayışına dayalı maddeler içermemiştir (MGU15Y, MGU16Y).
- Proje kavramının ilk başlarda tüm sosyal ortaklar ve paydaşlar tarafından bilinmemesi, başlangıç devresinde özellikle pilot projelerin

tanıtımı ve anlatımı konusunda STK'ların fazla bir beklenti içinde olmaları bölgesel bazda sıkıntılar oluşturmuştur (MGU4, MGU17).

- Arz (eğitim sistemi) talep (iş piyasası) arasında dengenin kurulmasında iş piyasasının sürece daha iyi dahil edilememesi (MGU1).
- Projenin yapılandırılırken, teknik yardım ekibi olarak adam/ gün sayılarının projenin uygulama dönemi ile tam örtüşmemesi, TAT grubunun her iki projede de sorunu olması (MGU10)
- Yeniliğe açık olmayan yöneticiler. AB sürecine ve yapılacak reformlara karşı direnenler. Okulda mevcut sistemden şikâyet eden ancak değişimden memnun olmayan yönetici ve öğretmenler (MGU11).
- Millî Eğitim Bakanlığının çok merkezîyetçi olması; pilot projelere genelde uygulama izni verilmiş olmasına rağmen, yazışmaların en üst düzeyde yapılmasına ihtiyaç duyulması, yetki ve sorumluluğun Bakan ve Müsteşar seviyesinde bulunması; iç ve dış paydaşlarla yapılan toplantılarda kararlaştırılan hususların Bakan veya Müsteşar onayına sunulması, bazı konularda mevzuat engelini aşamaması (MGU12).
- AB ve MEB yazışma ve satın alma prosedürlerinin yavaş işlemesi (MGU14).
- Konsorsiyumda iş piyasası uzmanı ve eğitim uzmanı vardı. İş piyasası uzmanı gibi yabancı uzmanlarla yeterlilik sorunları yaşandı.

MEGEP'te kısmen sorunlarla karşılaştığını bildiren uzmanların görüşleri incelendiğinde; yabancı uzmanlar, informal sektörün gençlerin iş piyasasına ilişkin hazırlanmasına problem oluşturmasını, mesleki eğitimde adem-i merkezîyete geçilemediği için merkezi bürokrasi hakimiyetini sürdürmesini ekonomide büyük ölçüde informal sektörün bulunmasının gençlerin mesleki eğitimle iş piyasasına hazırlanmasında ilave problemler yaratmasını, yaşanan problemlerin kaynağı olarak görmüşlerdir (MGU15Y, MGU16Y), Katılımcılardan 2'si (MGU4, MGU17) proje ile ilgili taraf olan sivil toplum kuruluşları ve kurumlarda farkındalık arttırılamadı. Katılımcılardan 1'i karşılaşılan sorunlar arasında iş piyasasının sürece iyi dahil edilememesi (MGU1), projedeki çalışan uzmanların çalışma planlarının sürece iyi yayılmamasını (MGU10), Avrupa Birliği sürecinden ve değişimden rahatsız olan öğrenci ve yöneticilerden kaynaklı dirençler (MGU11), MEB'in çok merkezîyetçi bir yapıda olması (MGU12), Avrupa Birliği finansmanlı satın alma prosedürlerinin yavaşlığıdır (MGU14). Ayrıca katılımcı uzmanlardan 1'i konsorsiyum uzmanlarının iyi seçilememiş olmasını (MGU18) sorun olarak belirtmiştir. Hayır" diyen 1 uzman (MGU9) sorun olmadığı görüşünde olduğu için görüş vermemiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, ekonomik açıdan ve siyasal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların MEGEP'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin uzmanların 14'ü "evet" cevabıyla amaçlara ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje çıktıları hedeflenen bütün çalışmaların gerçekleştiğini göstermektedir (MGU3, MGU6, MGU7, MGU11, MGU12, MGU13, MGU14, MGU17, MGU18).
- Amaçlara %150-200 ulaşıldı. Projenin ilk başlangıcı 2002-2003 yılları ile 2009-2010 yılları istatistiki verilerine bakıldığında mesleki eğitimdeki; %35 mesleki eğitim %65 genel orta öğretimi tersine çevirmek hedefinin %18-%20 öğrenci artışı ile sağlandığı görülmektedir. Türkiye'de yaygın eğitimde halk eğitim mesleki eğitim merkezleri dahil olmak üzere ve özel sektörün TİSK'in TESK'in TOBB'un kendi bünyelerinde çalıştırdığı personel dahil olmak üzere düzenlenen tüm eğitim programlarını MEGEP kapsamında hazırlanan 7200 modülü kullanarak eğitim programı hazırlıyorlar. Bu durum mesleki eğitim konusunda bir standarda gittiğini gösteriyor. Bundan sonra MYK yapacağı sınav ve belgelendirmede bütünlük sağlanmış olacak (MGU2, MGU18).
- Mesleki eğitimin yeni yaklaşıma göre ölçme-değerlendirilmesinin yapılması noktasında sorunlar mevcut olsa da proje amaçlarına büyük oranda hatta bazı iş kalemlerinde fazlasıyla ulaşıldı (MGU4).
- Proje iş tanımları kapsamında gerekli görülen tüm çıktıları, dokümanları ve gereksinimleri başarıyla yerine getirmiştir. Hedef kitle için bilgilendirme web sitesi, broşürler, basın ilanları, seminerler ve konferanslar vasıtasıyla yapılmıştır. Yeşil Belge ve Mesleki eğitimle ilgili Strateji Dokümanında belli başlı stratejik bulgular özetlenmiştir. 30 pilot ilden 65 mesleki eğitim kurumu ve 40 eğitim enstitüsü ile 45 genel orta öğretim kurumu rekabetçi bir süreçten geçerek seçilmişlerdir. 192 eğitim standardı yayımlanmıştır. 105 mesleki eğitim kurumunda eğitim standartları ilgili müfredatın geliştirilmesi amacıyla kullanılmış olup halen Türkiye çapındaki tüm mesleki eğitim kurumlarının 10 ve 11. Sınıflarda uygulanmaktadır. Ulusal Yeterlilik Sistemi nihai hale getirilmiş ve sosyal ortaklar, MEB birimleri ve diğer ilgili Bakanlıklar tarafından kabul edilmiştir. Söz konusu sistem 75 pilot kurumda test edilmiştir. Proje kapsamında satın alınan ve pilot kurumlarda kurulan ekipmanlarla birlikte okullarda kullanımını desteklemek amacıyla yeni müfredatın, öğretmen materyallerinin vb. basımı ve dağıtımı gerçekleştirilmiştir (MGU15Y).

MEGEP'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşım ulaşamadığına ilişkin olarak uzmanların cevabı analiz edildiğinde katılımcılardan 9'u (MGU3, MGU6, MGU7, MGU11, MGU12, MGU13, MGU14, MGU17, MGU18) projenin çıktılarının hedeflenen bütün çalışmaların gerçekleştiğini gösterdiğini, katılımcılardan 2'si (MGU2, MGU18) projenin başlangıç ve bitiş yıllarındaki istatistiklere bakıldığında mesleki eğitimde hedeflenen; genel eğitimin %35, mesleki eğitimin %65 hedefinde %18-%20 arasında katkı sağladığını ve Türkiye'de gerek devlet kurumlarında gerekse özel kurumların hepsinde projede hazırlanan meslek standartları ve modüllerin kullanıldığını görülebileceğini, katılımcılardan 1'i (MGU4) mesleki eğitimin yeni yaklaşıma göre ölçme-değerlendirilmesinin yapılması noktasında sorunlar mevcut olsa da proje amaçlarına ulaşıldığını belirtmişlerdir.

Yabancı uzmanlardan 2'si (MGU15Y, MGU16Y) 778 kurum MEGEP kapsamında pilot kurum olmak için başvurduğunu, Ulusal Yeterlilik Sistemi'ni nihai hale getirildiğini ve sosyal ortaklar, MEB birimleri ve diğer ilgili Bakanlıklar tarafından kabul edildiğini ve söz konusu sistemin 75 pilot kurumda test edildiğini (MGU15Y), diğeri (MGU16Y) MEB'in kapasite gelişimi için gerekli bir dizi tavsiyenin oluşturulmasına katkıda bulunması amaçların gerçekleştiğini sonuç verdiğini belirtmişlerdir.

Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına "kısmen" ulaştığını belirten 4 uzmanın görüşü ise şöyledir:

- Belirlenen bazı hedeflere tam ulaşılabilirdiği halde bazılarında çok sayıda alt hedefleri olduğu ve bunların tamamına odaklanılmadığı için kısmen veya hiç ulaşamamıştır (MGU5).
- MEGEP'in amaçlarının iş piyasasına çevrilmesinde yerel düzeyde (MEB ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı) politika uzmanlığı/deneyiminin olmaması projeyi amaçlarına kısmen ulaştırmıştır (MGU8Y).
- Proje kapsamında kamu kurumlarının piyasa aktörleriyle iletişimi ve işbirliği zayıf kaldığından projenin amaçlarına bütünüyle ulaşamadı (MGU9).

Bu uzmanlara göre ana hedeflerin yanında alt hedeflere odaklanılmadığı için (MGU5), proje amaçlarına uygun olarak iş piyasası

deneyimlerinin uzman olmadığı için yerele aktarılamadığını ve proje kapsamında kamu kurumlarının piyasa aktörleri ile işbirliğinin yetersiz olması (MGU9) nedenlerinden dolayı proje hedefine kısmen ulaşmıştır.

Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Reformların gerektirdiği hukuki düzenlemeleri hızlıca yapabilme kabiliyetinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Öğretim programları değişti. Öğretim programı değiştikten sonra programların uygulanabilirliğini sağlamak için sınıf geçme yönetmeliği değişti. Mesleki eğitim eksenli olarak, örneğin ortaöğretim dört yıla çıkartıldı bu proje kapsamında. 9 sınıf tüm orta öğretimde ortak sınıf, 10. sınıftan itibaren de ayrışma söz konusu ve 11 -12 de zaten dalların ayrılmasıydı. Bunun dışında sertifikasyon sisteminin kurulması amacıyla 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Yasası hazırlandı. Bu kanun tasarısı 2006 yılında meclisten geçirildi. Buna ilaveten ve mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi hazırlandı hayat boyu strateji belgesi Yüksek Planlama Kurulu tarafından onaylandı (MGU2, MGU3, MGU6, MGU10, MGU12, MGU13, MGU14, MGU16).
- En azından projenin sonunda oldukça düşük seviyede etkisi olmuştur. Bu yöndeki bir başarısızlık da MEGEP'in yasal bir pilot deney olarak kullanılmasına izin verilmemesidir (MGU8, MGU9).
- MEGEP adem-i merkeziyetçilik sürecinin gelecekteki yönünü tanımlayan adem-i merkeziyetçilikle ilgili bir politika dokümanı hazırlamıştır. Bu doküman; mesleki eğitim sistemini iş piyasasının ihtiyaçlarına daha fazla cevap verebilen, bölgesel ihtiyaçları daha fazla karşılayan ve mesleki eğitim kurumlarına daha fazla sorumluluk yüklemek suretiyle mevcut esnekliğini artırılmasını sağlayacak bir yapıya kavuşturulmasını öngörmektedir. Adem-i merkeziyetçilik sürecinin gelecekteki yönünü tanımlayan adem-i merkeziyetçilikle ilgili bir politika dokümanı hazırlamıştır (MGU15Y, MGU16Y).
- MEGEP ile mesleki eğitim alan gençlerin yükseköğretimde önünün açılması için çalışmalar yapılmıştır (MGU17).
- 3308 sayılı mesleki eğitim kanununun uygulama ile ilgili yönetmeliklerinde değişiklik oldu. Ders ve sınıf geçme yönetmeliğinde değişiklik oldu. Sınıf geçme yönetmeliğinde değişiklik oldu. Bunun dışında sınıf geçmede yatay ve dikey geçişleri kapsayan 9. Sınıf ve 10. Sınıf geçiş maddeleri ilave edildi yönetmeliğe. İşletmelerde beceri eğitiminde öğrencilerin nasıl istihdam edilmesi ve staj görmeleri konusunda değişiklik oldu. Okuldaki ders ve modül programlarının oluşturulması sektörle işbirliği içinde oldu. Uzmanlar tarafından öğretmenlere yazım eğitimleri verilerek modüllerin yazımı sağlandı (MGU18).

MEGEP'in hukuksal etkileri açısından uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcılardan 8'i (MGU2, MGU3, MGU6,

MGU10, MGU12, MGU13, MGU14, MGU16) projenin 5544 sayılı Mesleki Yeterlilikler Kanunu ve Mesleki Eğitimde sertifikasyon sisteminin kurulmasına katkı verdiğini, öğretim müfredatının değiştiğini, liselerin 3 yıldan 4 yıla çıkmasını desteklediğini, Mesleki Eğitim Strateji Belgesi ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesinin onaylandığını, eğitimde geçişlere izin veren esnek bir sisteme zemin hazırladığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 1'i, ders ve sınıf geçmede yatay ve dikey geçişlere imkan veren değişikliğin yönetmeliğe ilave edildiğini, İşletmelerde beceri eğitiminde öğrencilerin nasıl istihdam edilmesi ve staj görmeleri konusunda değişiklik yapıldığını, Okuldaki ders ve modül programlarının oluşturulması sektörle beraber oluşturulduğunu belirtmiştir (MGU18).

MEGEP'in hukuksal çıktıları hakkında yabancı katılımcı uzmanlar özetle; Bu projenin sonunda oldukça düşük seviyede hukuki etkisinin olduğunu bunun sebebinin de MEGEP'in yasal bir pilot deney olarak kullanılmasına izin verilmemesini göstermiştir (MGU8Y). Bunun yanında Proje ile Adem-i merkezîyetçilik sürecinin gelecekteki yönünü tanımlayan adem-i merkezîyetçilikle ilgili bir politika dokümanı hazırlandığını (MGU15) belirtmiştir. MEGEP'in hukuksal etkileri ile ilgili olarak, katılımcılardan 2'si (MGU1, MGU11) fikir beyan etmezken, katılımcılardan 2'si (MGU8, MGU9) projenin hukuksal etkisinin olmadığını ya da zayıf olduğunu beyan etmiştir.

Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Dolaylı ekonomik katkı oldu (MGU4, MGU5, MGU6, MGU9, MGU10, MGU17, MGU18).
- Öğrencilerin okullarda alacakları teorik derslerin yanı sıra, haftanın belirli günlerinde, konuları ile ilgili firmalarda uygulamalı eğitim görmeleri, hem mesleki eğitim adına hem de iş dünyasının temininde güçlük çektiği kalifiye elemanın istekleri doğrultuda yetişmesi yanında mesleki eğitimde uygulanacak olan müfredat programlarının devlet, iş

dünyası ve STK'lar tarafından üstlenerek hazırlanması, Mesleki Yeterlilik Kurumunun gelecekteki rolü ile Türk ekonomisine ve işgücüne katkı sağlayacaktır (MGU7, MGU10, MGU11, MGU13, MGU14, MGU15).

- MEGEP kapsamında tanıtımlarda broşür ilanlar bilfiil yardımlaşmada velilerle görüşmeler anlamında öğrencilere ve sektörde çalışanların öğrencilere tanıtılması sağlandı. Kariyer planlaması adı altında ne kadar maaş alıyorlar ne eğitimi aldılar nerelerde çalışıyorlar bu çalışmaları yapıldı. Bu anlamda öğrencilerin isteyerek gelmesi mezun olunca da işsizlik yaşamaması proje için büyük başarı. Öğrencilerin okulda kullandıkları donanımlar yetersizdi. Pilot kurumlara programın gereği olan sektörde ne var ise birebir aynı donanımlar alındı. Bu alındıktan sonra öğretmenlerin sektörde işbaşında eğitim yapmaları sağlandı. (MGU1, MGU12, MGU18).
- 51 milyon Avro (MEB katkısıyla 58 milyon Avro) toplam bütçesiyle ve bütçenin 10 milyon Avro'luk arizi giderler kalemiyle Proje Türkiye ekonomisine önemli bir fon sağlamıştır (MGU2).
- İş piyasası açısından Türkiye İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi çalışması ile iş piyasasındaki ihtiyaçların doğru olarak tespit edilmesini yolu açılmıştır (MGU3).
- MYK sayesinde meslek standartları geliştirildi ve "voctest" merkezlerinin kurulma faaliyetleri, işletmelerde daha verimli istihdamın oluşmasını sağlandı (MGU17).

MEGEP'te görev alan uzmanların Proje'nin ekonomik etkilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcılardan 8'i MEGEP in Türkiye'ye dolaylı ekonomik katkısının olduğunu ifade etmişlerdir (MGU4, MGU5, MGU6, MGU9, MGU10, MGU17, MGU18). Katılımcılardan 6'sı (MGU7, MGU10, MGU11, MGU13, MGU14, MGU15). MEGEP ile bölgesel ve yerel sosyo-ekonomik farklılıklar dikkate alındığı için eğitim-istihdam ilişkilerinin iyileştirildiğini, okulların eğitim ortamlarının donatılmasına, öğretmenlerin eğitilmesine, sivil toplum kuruluşlarının eğitim kapasitelerinin yükseltilmesine ve farkındalıklarının artmasına, özellikle Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun kurulmasının ekonomiye ciddi katkısının olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 3'ü (MGU1, MGU12, MGU18) pilot kurumlarına programın gereği olan sektörde ne var ise birebir aynı donanımların alındığını bununla öğretmenlerin sektörde işbaşında eğitim yapmalarının sağlandığını, kariyer planlaması ile öğrencileri kendileri için doğru işi seçmede rehberlik çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir.

Katılımcılardan 1'i (MGU2) MEB katkısıyla 58 milyon Avro toplam bütçesiyle projenin Türkiye ekonomisine önemli bir fon sağladığını, katılımcılardan 1'i (MGU3) iş piyasasındaki ihtiyaçların doğru olarak

tespit edildiğini, katılımcılardan 1'i (MGU10) mesleki eğitimde uygulanacak olan programların devlet, iş dünyası ve STK'lar tarafından üstlenerek hazırlanmasının Türkiye'nin ekonomisine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. diğer katılımcı ise MYK sayesinde meslek standartlarının geliştirilmesi ve "voctest" merkezlerinin kurulma faaliyetleri, işletmelerde daha verimli istihdamın oluşmasını sağladığını (MGU17) belirtmiştir.

Yabancı uzman katılımcıların MEGEP'in ekonomik etkileri ile ilgili olarak özetle; pilot kurum ve kuruluşlar ile sosyal ortaklar tarafından ortaklaşa 34 pilot proje uygulanmıştır. Mesleki eğitim okulları için yaklaşık 25 milyon Avroluk ekipman satın alınmış ve kurulmuştur. Kapasite olarak 2300 den fazla katılımcıya verilen ders ve eğitimlerle güçlendirilmiştir (MGU15). Mesleki eğitimin etkinliğinin artırılmasına yönelik politika geliştirme bileşenine teklifler dahil edilmiştir (MGU16). Buna karşılık (MGU8) ölçülmesi gereken, mesleki eğitim sistemine giren öğrenci sayısındaki artış ve mesleki eğitim çıktılarının kalitesi olduğunu belirtmiştir.

Uzmanların MEGEP'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açından Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- AB normlarına uyum sağlamaya destek olmuştur (MGU11, MGU13, MGU14).
- Mesleki ve teknik eğitimin önemi daha çok anlaşılmıştır. Ortaklık kültürü gelişmiştir. Proje çalışmalarında iç paydaşlar olarak öğretmenler, eğitimciler, yöneticiler, öğrenciler; dış paydaşlar olarak mezunlar, ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşlar, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları ile birçok toplantı yapılmıştır. Çok katılımlı bu toplantılar koordinasyon toplantıları olarak MEB, ÇSGB, STB, Devlet Bakanlığı, DPT, MYK, işçi ve işveren konfederasyonları, TOBB, TESK, STK'lar ile yapılmaya başlanmıştır. Bu çerçevede Mesleki Eğitim Strateji Planı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, İstihdam-Eğitim İlişkisini Güçlendirme Eylem Planı çalışmaları hazırlanmış ve Hükümet tarafından onaylanarak Resmî Gazete'de neşredilmiştir (MGU1, MGU2, MGU3, MGU12, MGU16Y).
- STK ve meslek örgütlerinin öncelikli olarak mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasında başvurulması gereken kurumlar olduğu bilinci aşılanmıştır. Bu bilinçlenme STK'nın geniş bir tabana hitap ettiğinden

siyasal açıdan etkinlikleri artırabilecekleri ve siyasi ağırlıklarını, üyeleri ihtiyaçları yönünde kullanılabileceği gerçeğini bir ölçüde geliştirmiştir (MGU5, MGU6).

- MEGEP'in uygulama esnasında siyasi etkisi oldukça fazla olmuştur. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim ve öğretim alanında çok güçlü siyasal farklılıklar bulunmaktadır (örneğin Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek Öğrenim Kurumu arasındaki eğitim sistemiyle ilgili tümüyle farklı görüşler projenin etkinliğini etkilemiştir (MGU8Y).
- "Katsayı " probleminin çözülecek olması (MGU10).
- Toplumda mesleki eğitimin ünü artmıştır. Mesleki ve teknik eğitim alanındaki uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyeler hazırlanmıştır (MGU15Y).
- Yerel kalkınma ve fırsat eşitliklerinin sağlanmıştır (MGU17).
- Siyasi anlamda bu kararlar uygulansın sürdürülebilirliği sağlansın denilmemiş olsaydı ilk başlardaki öğretmenlerin düşüncesi olan 2007'de proje biterdi (MGU18).

MEGEP'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan etkilerine ilişkin uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde, katılımcılardan 3'ü (MGU11, MGU13, MGU14) AB normlarına uyum sağlamaya destek olduğunu, 5'i (MGU1, MGU2, MGU3, MGU12, MGU16Y) birbiriyle ortak düşünceleri olmayan sendikaları, meslek odaları ve sivil toplum kuruluşları arasında ortaklık kültürünü geliştirdiğini, mesleki ve teknik eğitimin öneminin daha çok anlaşıldığını, proje çalışmalarında iç paydaşlar olarak öğretmenler, eğiticiler, yöneticiler, öğrenciler; dış paydaşlar olarak mezunlar, ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşlar, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren konfederasyonları ile Mesleki Eğitim Strateji Planı, Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı, İstihdam-Eğitim İlişkisini Güçlendirme Eylem Planı çalışmalarının hazırlanmış ve Hükümet tarafından onaylanarak Resmî Gazete de yayımlanmış olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (MGU5, MGU6) STK ve meslek örgütlerinin öncelikli olarak mesleki ihtiyaçlarının karşılanmasında başvurulması gereken kurumlar olduğu bilincinin yayılmasına vesile olduğunu belirtmiştir.

Yabancı uzmanlardan 3'ü MEGEP'in siyasal etkileri ilgili olarak özetle şöyle belirtmişlerdir: MEGEP'in uygulama esnasındaki siyasi etkisi oldukça fazla olmuştur. Bununla birlikte Türkiye'de eğitim ve öğretim alanında çok güçlü siyasal farklılıklar bulunmaktadır (MGU8Y). Toplumda mesleki eğitimin ünü artmış, mesleki ve teknik eğitim alanındaki uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde

bulundurulacak politika düzeyinde tavsiyeler hazırlanmış (MGU15Y) ve ortaklık kültürü gelişmiştir (MGU16Y) diye ifade etmişlerdir. Katılımcı uzmanlardan 3'ü (MGU4,MGU7,MGU9) MEGEP'in siyasal etkileri ile ilgili görüş beyan etmemiştir.

Sürdürülebilirlik

Bu bölümde uzmanların MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin 18 uzmandan 17'sinin cevabı "Evet"tir. Bu uzmanların görüşleri şöyle özetlenebilir:

- 2011' de dahi bitmiş olan AB projesi olan İKMEP'te de OÖP ve başlayacak olan kalite projesinde ve hayat boyu projelerinde de sürdürülebilirliğin devamı olması açısından hepsi bu projenin üstüne yapılandırılıyor. Avrupa yeterlik çerçevesi oluşturulması ve devamındaki yapılacak çalışmaların temelleri MEGEP'te atılmıştır. Meslek standardı dairesinin oluşturulması ve bir ulusal yeterlik kurumunun olması, bir ölçme değerlendirme dairesinin olmasının içerikleri MEGEP'te atılmıştır (MGU1, MGU2, MGU4, MGU5, MGU6, MGU9, MGU18).
- Mesleki Yeterlikler Kurumu Yasası, Ekim 2006'da 26312 sayılı Resmi Gazete'yle uygulamaya konmuştur. Söz konusu yasanın kısa bir süre içerisinde Avrupa Yeterlikler Çerçevesine uyumlu hale getirilmesi beklenmektedir. Mesleki Yeterlikler Kurumunun kurulması, modüler program uygulamasının ülke çapında yaygınlaştırılması, pilot uygulama sonuçlarından elde edilen kanıtlar, iş piyasası analizinden ve mesleki standartlar çalışması vb.den elde edilen veriler ışığında mesleki orta Öğretim süresinin 4 yıla çıkarılması sayılabilir. "Gölgeleme" yaklaşımını uygulayan teknik eğitimin katılımcı eğitmen ve ev sahibi müteşebbislerden pozitif bir tepki alması nedeniyle iş piyasasına mal olmuştur. Öncesinde genel ve mesleki ve teknik orta öğretimde 9. Sınıfta mesleklerle tanıştırılan öğrenciler, ilgi ve becerileri doğrultusunda mesleklerini seçeceklerdir. Program geliştirme sürecine sosyal ortakların (TOBB, TUSİAD, TİSK, TESK, DİSK, TÜRK-İŞ, HAK-İŞ) aktif katılımı, Yerel iş piyasası gereksinimlerine dayalı olarak iş piyasası ihtiyaçlarına ve sertifikasyon eğitimine duyarlılık (MGU11, MGU13, MGU14, MGU17).
- MEGEP mesleki eğitim programlarını güncellenmesi, modülleri geliştirmesi, mesleklerin analizlerini yapıp standartların geliştirmesi gibi ürünlerle sürdürülebilir olduğunu kanıtlamıştır (MGU3).
- Öğretmen eğitimi sürdürülebilirse MEGEP de sürdürülebilir (MGU7).
- Türkiye'de mesleki eğitim ve öğretim sistemi 1940'lı yılların bakış açısına göre kurulmuş ve sanayi toplumuna geçiş için önemli bir işlevi yerine getirmiştir. Sanayi işletmelerinin önemli bir kısmı Sanat Okulu, Yüksek Teknik Öğretmen, Yıldız Teknik Okulu mezunları tarafından kurulmuştur. Genel liselerden gelip mühendislik fakültelerine giren ve mezun olanlar ise sanayi işletmelerinde önce teknik işlerde çalışmışlar, daha sonra da idari görevlere yükselmişlerdir. Sanayi toplumu gelişimi 2000'li yıllara kadar devam etmiştir. Gelişmeler Türkiye'nin bilgi toplumuna geçişini göstermektedir (MGU12).

- Modüler program yaklaşımı ile esnek, açık, ekonomik, uygulanabilir, farklı gruplarda kullanılabilen bir yapı, program geliştirme sürecinde, iş piyasasının ve sosyal ortakların aktif katılımı ile iş piyasası gereksinim analizlerine dayalı eğitimler, genel ve mesleki ve teknik orta öğretimde 9. Sınıfta mesleklerle tanıştırılan öğrenciler, ilgi ve becerileri doğrultusunda mesleklerini seçeceklerdir. Program geliştirme sürecine sosyal ortakların (TOBB, TUSİAD, TİSK, TESK, DİSK, TÜRK-İŞ, HAK-İŞ) aktif katılımı sağlandı (MGU15Y).
- Mesleki ve teknik eğitim, uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyelerle hazırlandığı için sürdürülebilir (MGU16Y).

MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcılardan 7'si (MGU1, MGU2, MGU4, MGU5, MGU6, MGU9, MGU18) MEGEP, mesleki eğitim programlarının güncellenmesi, modülleri geliştirmesi, mesleklerin analizlerinin yapılip standartların geliştirilmesi, kendisinden sonra başka projelere kaynaklık etmesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini oluşturması, meslek standartlarını belirleyen kurumun kurulması gibi ürünlerle sürdürülebilir olduğunu kanıtladığını söylerken; 4'ü (MGU11, MGU13, MGU14, MGU17) mesleki eğitim programlarının güncellenmesi ve müfredatın Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle uyumlaştırılmasını; Avrupa Kredi Transfer Sistemine uyum çalışmalarının devam etmesini, MYK ve sosyal ortaklarla diyalogların devam etmesini, öğretimin dört yıla çıkmasını, iş piyasası analizlerinin sektörle beraber yapılmasını MEGEP'in sürdürülebilir olduğunun kanıtları olarak belirtmişlerdir.

MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak yabancı uzmanlardan 2'si (MGU15Y, MGU16Y) özetle; modüler program yaklaşımı esnek, açık, ekonomik, uygulanabilir, farklı gruplarda kullanılabilme özelliği taşımaktadır. Program geliştirme sürecinde, iş piyasasının ve sosyal ortakların aktif katılımı ile iş piyasası gereksinim analizlerine dayalı eğitimler yapılması ve genel ve mesleki ve teknik orta öğretimde 9. sınıfta mesleklerle tanıştırılan öğrencilerin, ilgi ve becerileri doğrultusunda mesleklerini seçecek olmaları MEGEP'in sürdürülebilir olmasının göstergeleridir. Bunun yanında Program geliştirme sürecine sosyal ortakların (TOBB, TUSİAD, TİSK, TESK, DİSK, TÜRK-İŞ, HAK-İŞ) aktif katılımı, yerel iş piyasası gereksinimlerine dayalı olarak iş piyasası ihtiyaçlarına ve sertifikasyon eğitimine duyarlılık kazandırdığını

(MGU15Y), diğeri mesleki ve teknik eğitim, uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyelerle hazırlandığı için sürdürülebilir olduğunu (MGU16Y) belirtmişlerdir. Ancak yabancı uzmanlardan 1'i projede net olmayan pek çok sonuç vardı. Bunlar netleşirse proje kısmen sürdürülebilir olabilir (MGU8Y)" diyerek "kısmen" cevabı vermiştir.

MEGEP Projesi'ne İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi

Yönetici ve uzmanların büyük çoğunluğu, MEGEP'in amaçlarının belirlenme sürecinde yer aldıklarını ve ilgili kurumların görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) projelerinin beş yıllık uzun süreli projeler olduğu için zaman içinde kurum ihtiyaçlarının değişebildiğini ve yöneticilerin önceliklerine göre proje bileşenlerinin farklılaştığını, bu sorunun ise başlangıç raporunun hazırlanması sırasında telafi edilebildiğini belirtmiştir. Başka bir katılımcı ise MEGEP'in başlangıcı zamanında Türkiye'de yeterli kapasite olmadığı için Avrupa Birliği'nden gelen mesleki eğitim uzmanlarının hazırlık sürecine destek verdiğini belirtmiştir. Katılımcıların önemli bir kısmı hazırlık sürecinde mesleki eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının, sendikaların ziyaret edildiğini ve görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Diğer bir yönetici ise mesleki eğitimden sorumlu bir konumda olmasına karşın görüşünün alınmamasına dikkat çekmiştir.

Katılımcı uzmanların çoğu Avrupa Birliği finansmanlı projelerin yapısı gereği önceliklerinin ve esas politikalarının ilgili birimler tarafından belirlendiğini, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın (PKM) proje yönetiminden sorumlu olduğunu fakat zaman içinde ilgili birimlerdeki uzman eksikliğinin PKM uzmanları tarafından kapatıldığını belirtmiştir. Yabancı uzmanlar ise MEGEP'in başlangıç raporu hazırlanırken özellikle 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve 19 Mart 2001 yılında Topluluk Müktesebatının Kabulüne Yönelik Ulusal Plan'da belirtilen hedefler gibi ulusal belgelerin dikkate alınarak hazırlandığını

belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden bir kısmı MEGEP'in Türk Mesleki Eğitim Sisteminde Kopenhag kriterlerinin alt yapısını oluşturduğuna dikkat çekmiştir

MEGEP'in en önemli özelliklerinden birisi mesleki eğitimle ilgili sözü olan bütün tarafları bir araya getirmesidir. Özellikle MEB ile beraber sektörün temsilcileri olan meslek örgütleri, sendikalar, üniversiteler ve ilgili sivil toplum kuruluşlarını masada bir araya getirmiştir. Sektörün bütün tarafları MEB ile beraber yönetim ve yürütme kurullarına dahil olmuşlar, daha da önemlisi bütün çalışma gruplarına katılmışlardır. Dolayısıyla meslek elamanını yetiştiren MEB ile bu elemanları istihdam eden sektör aynı masada fikirlerini paylaşma imkanı bulmuştur.

MEGEP'in amaçlarının işlevsel olup olmadığına ilişkin yönetici ve uzmanlardan büyük çoğunluğu projenin amaçlarını işlevsel bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı yönetici ve uzmanlardan bir kısmı özellikle MEB birimleri ve üst yönetimin, mesleki ve teknik eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşlarının MEGEP'i sahiplenmenin artmasının projenin amaçlarının işlevselliğini arttırdığını belirtmiştir. Projelerde başarıyı arttıran faktörler arasında; üst kademe yönetim desteği, proje planı, finansal destek, personelin eğitimi, insan gücü ve organizasyon yapısı, lojistik ihtiyaçlar, haberleşme ve bilgi kanalları, tesis ve ekipman desteği, pazarı ve müşteriye tanıma, proje uygulama felsefesi, isteklilik sayılmaktadır (Jack, G. 1999, Akt, Aktaşoğlu, 2011). Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı MEGEP'in amaçları ile Türkiye'nin Avrupa Birliği hedefleri ve Hükümet Politikaları arasında paralellik olduğundan proje amaçlarının işlevsel olduğunu belirtmiştir. Türkiye'de, 2000'li yıllarda tartışılan eğitim ve özelde ise mesleki eğitim için bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bunlardan en önemlisi Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarıdır.

2000'li yıllardan beri mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının arttırılması önemli bir politika hedefi olarak gösterilmiştir. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimin niteliğinin arttırılması için Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu

çalışmalardan başka, sivil toplum kuruluşları tarafından mesleki eğitime olan ilgiyi arttırmak için bazı çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarla mesleki ve teknik ortaöğretime yönelik talep artmaktadır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Türkiye işgücünün niteliğini ve ekonominin tüm sektörlerde istihdam imkanlarını arttırmak amacıyla mesleki eğitimi geliştirmeyi planlamaktadır. 1999 Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin bu alandaki çabalarını desteklemek amacıyla MEDA fonlarından yararlandırılması kararlaştırılmıştır. Bunun sonucu olarak Türkiye ekonomisinin işgücü ihtiyacıyla mesleki ve teknik okulların çıktıkları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla 4 Temmuz 2000 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi'nin anlaşması imzalanmıştır (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, 1).

Katılımcı yönetici ve uzmanlardan bir kısmı MEGEP kapsamında özellikle modüler sisteme dayalı mesleki eğitim sistemine geçildiğini, Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun kurulduğunu ve Ulusal Yeterlilikler Çerçevesinin hazırlandığını, bunların projeyi işlevsel kıldığını belirtmiştir. Yabancı uzmanların çoğunluğu Proje'nin MEB'deki tüm ilgili birimlerin mesleki eğitimin geliştirilmesi yönündeki strateji geliştirme faaliyetlerini, planlamayı ve kalitenin güçlendirilmesine yönelik çabaları önemli ölçüde desteklediğini, bunların da amaçların işlevsel olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri ise MEGEP'in başlangıçta mesleki eğitim ağırlıklı olacak iken genel eğitim politikalarının geliştirilmesine daha çok zaman ayrıldığı için kısmen işlevsel kaldığına dikkat çekmiştir.

MEGEP'in amaçlarına yönelik yapılanması ile ilgili yönetici ve uzman katılımcıların çoğunluğu Proje yapılanmasının işlevsel olduğunu ifade etmiştir. Buna ilave olarak bölgesel ve merkezi yapılanmanın birbiriyle olan uyumu, proje süresince katılımcıların sürekli katılımları, iç paydaşlar olarak MEB birimleri ve dış paydaşlar ilgili kamu kurumları ve özel kuruluşları, ticaret-sanayi ve meslek odaları, işçi ve işveren

konfederasyonları, STK'ların aktif katılımı yapılanmayı işlevsel hale getirdiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı MEGEP'te her ay yapılan koordinasyon toplantılarını, amaçlara yönelik yapılanmanın işlevselliği için delil olarak göstermişlerdir. Yönetici ve uzman katılımcılardan çoğunluğu MEB'de zaman içerisinde bağımsız bir merkez haline gelen Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın hem uzmanlık ve yönetim hem de insan kaynakları açısından profesyonel bir yapı oluşturduğu konusunda hemfikir olmuşlardır. MEB'de projeler genellikle ilgili birimlerin bünyesinde yürütülmekteydi. Daha sonra MEB merkez ve taşra teşkilatlarınca yürütülmesi düşünülen projelerin hazırlık ve başlangıç aşamalarında MEB'in sorumluluklarını yerine getirmek, gerekli planları yapmak, proje hizmetlerini etkili ve verimli yürütmek, Bakanlığın çeşitli birimleri arasında gerekli koordinasyonu sağlamak üzere 04.03.1992 gün ve 346 Sayılı Makam Onayı ve 30 Eylül 2000 tarih ve 2616 sayılı Makam Onayı ile müsteşarlık makamına bağlı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı kurulmuştur (PKMB, Yönerge, 2008).

14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 sayılı resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile 30.04.1992 tarihli ve 3797 sayılı MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun yürürlükten kaldırılarak MEB Merkez Teşkilatı yeniden yapılandırılmıştır. Bu Kanun Hükmünde Kararname ile Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı kaldırılarak Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne bağlı Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı haline dönüştürülmüştür (652 Sayılı KHK, 2012). Bu Kararname ile uluslararası tüm projelerin yürütülmesi, ilgili genel müdürlüklerin bünyesinde kurulan projeler grup başkanlıklarına devredilmiştir. Avrupa Birliği Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı uluslararası projelerin genel koordinasyonundan sorumlu hale getirilmiştir (MEB, 847 Sayılı Bakan Oluru).

Katılımcılardan bir kısmı ise uygulamada katılımcı yaklaşımının başarısız olduğunu, özellikle MEB'deki bürokratik tutumların sosyal ortakların ve iş dünyası temsilcilerinin sadece görüş bildirir durumuna düşmesine sebebiyet verdiğini bunun yanında MEB merkez teşkilatta mesleki eğitimle ilgili birimlerin çeşitliliğinin proje uygulamasını ve kurumsal yapıların işlevselliğini azalttığını iddia etmişlerdir.

Türkiye'de mesleki eğitimin tartışılan diğer bir boyutu da çok başlı olmasıdır. MEB teşkilat yapısını büyük ölçüde değiştirmiş olan 2011 yılında yürürlüğe giren 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'dir (652 Sayılı KHK, 2011). Buna göre üç genel müdürlük (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü) bulunmaktadır. Daha önce mevcut olan Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret Turizm genel müdürlükleri ise Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü altında birleştirilmiştir. Bu yapıyla mesleki eğitim çok başlı yönetimden kurtulmuş olmaktadır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012). Bunun yanında aynı Kanun Hükmünde Kararname ile Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ve Çıraklık Meslek ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı da Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adı altında birleşmiştir.

MEGEP'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticiler ve uzmanların büyük çoğunluğu bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Bunlardan önemli olanları ise; Proje'nin başlangıçta gerek MEB içinde gerekse MEB dışındaki taraflar arasında ciddi dirençle karşılaştığını ama daha sonra aşıldığını, MEB'de eğitim ve öğretim dairelerinin hazırladıkları programların onaylanma birimi olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile yazılan modüller hakkında uzlaşma sağlanamadığını, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nda sürekli eleman sirkülasyonunun yaşandığını, yabancı dil bilen eleman azlığını ve yabancı uzmanların yetersizliğini karşılaşılan sorunlar olarak tanımlamıştır.

Proje'nin uygulanma sürecinde yönetici ve uzmanlardan bir kısmı sistemdeki taraflar arasında zayıf işbirliği ve sanayinin etkin bir rol

oynamaması, çalışma gruplarının iş tanımlarının ve statülerinin net olarak belirlenmemesi, merkez ve bölge arasında bilgi akışında ve zamanlamalarda sorunlar yaşanması şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bazıları Avrupa Birliği finansmanlı büyük bütçeli ilk proje olması, deneyim eksikliği ve yabancı uzmanlarla diyalogun iyi sağlanamamasını, ihale süreçlerinin çok uzun olmasını sorun alanları olarak tanımlamıştır.

Yönetici ve uzmanların önemli bir kısmı MEB yönetimi ve Avrupa Birliği Delegasyonu ekip liderinin aşırı müdahalesinin katılımcıların etkinliğinin azalmasına neden olmasını karşılaşılan sorunlardan biri olarak tanımlamıştır. Özellikle Avrupa Birliği ve MEB tarafında süreçlerin yavaş ilerlemesi karar alma süreçlerini yavaşlatmaktadır. Bunun başka bir yönü ise projelerin başlangıç zamanlarında yaşanan gecikmelerin getirdiği sorunlardır. Avrupa Birliği ile yürütülen projelerde, MEB tarafından teklif edilen ve kabul edilen projelerin uygulamaya başlanması en az iki yıl sürmektedir. Bu da projede öngörülen amaçlarda değişiklik yapılmasını gerektirmektedir. MEB tarafında ise karar mercii olarak müsteşarlık makamının karar süreçlerinde etkin olması karar alma ve uygulamanın etkinliği açısından olumlu; ancak kararların gecikmesi yönünden sorun teşkil etmektedir demişlerdir.

Yabancı uzmanlar karşılaşılan kısmi sorunlar olarak; süre sınırı nedeniyle müfredatın revize edilmesine ilişkin sürenin yetersiz olmasını, taraflar arasındaki bürokrasinin işleri yavaşlatmasını ve karar alma süreçlerinin yavaşlamasını, modüller konusunda yeterli eğitim verilememesini, modüllerin öğretmenlerin performansını olumsuz etkilemesini, mesleki eğitimle ilgili karar verme süreçlerinde sosyal ortakların katılımı da dâhil olmak üzere karşılıklı güven ve çabaların her düzeyde yetersiz kalmasını ve projeye önyargılı davranılmasını göstermiştir.

MEGEP'in uygulanma sürecinde yönetici ve uzmanların bir kısmı karşılaşılan sorunların kaynaklarını birkaç kısma ayırmışlardır: Birincisi, projenin amaçları sürecin uzun olmasından dolayı zaman içinde

değişebiliyor. İkincisi, proje uygulamalarında yer almış tecrübeli insan kaynağı yetersiz kalıyor. Üçüncüsü, uluslararası uzmanlarla iletişim kurup, kapasite geliştirebilecek yabancı dil bilen insan kaynağı yetersiz kalıyor. Dördüncüsü önerilen yabancı uzmanların zaman içinde bazılarının yetersiz olduğu anlaşılıyor, bu nedenle de değişiklik talebinde bulunuluyor. Yöneticilerden bazıları yöneticilerin kurumsal bir yaklaşım gösterememesini ve uluslararası gelişmeleri takip edememelerini, mevcut sistemdeki statükoyu muhafaza etmek istemelerini, MEB'de birden fazla mesleki eğitim biriminin olmasını; birimlerin görev tanımlarının çakışmasını, sorunların kaynakları arasında göstermişlerdir.

MEGEP'te kısmen sorunlarla karşılaştığını bildiren yabancı uzmanların görüşleri incelendiğinde; informal sektörün gençlerin iş piyasasına ilişkin hazırlanmasına problem oluşturmasını, mesleki eğitimde yerelden yönetime geçilemediği için merkezi bürokrasinin hâkimiyetini sürdürmesini ekonomide büyük ölçüde informal sektörün bulunmasının gençlerin mesleki eğitimle iş piyasasına hazırlanmasında ilave problemler yaratmasını, yaşanan problemlerin kaynağı olarak görmüşlerdir.

MEGEP'in uygulanması sırasında ilgili taraf olan sivil toplum kuruluşları ve kurumlarda konsensüsün geç sağlanması ve buna paralel olarak iş piyasasının sürece iyi dâhil edilememesi sorun teşkil etmiştir. Bunun yanında Avrupa Birliği sürecinden ve değişimden rahatsız olan öğretmen, uzman ve yöneticilerden kaynaklı dirençler MEGEP'te karşılan bazı sorunların kaynağını oluşturmuştur.

MEGEP'in öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin yönetici ve uzmanların görüşleri analiz edildiğinde MEGEP'in başlangıçta öngörülen mesleki eğitim sisteminin dünyadaki gelişmeler doğrultusunda uyumlulaştırılması ve esnek hale getirilmesi hedeflerine ulaştığı ifade edilmektedir. MEGEP'in çıktılarının hedeflenen bütün çalışmaların gerçekleştiğini gösterdiğini, projenin başlangıç ve bitiş yıllarındaki istatistiklere bakıldığında mesleki eğitimde hedeflenen;

genel eğitimin %35, mesleki eğitimin %65 hedefine %18-%20 arasında katkı sağladığını ve Türkiye'de gerek devlet kurumlarında gerekse özel kurumların hepsinde projede hazırlanan meslek standartları ve modüllerin kullanıldığını görülebileceğini, mesleki eğitimin yeni yaklaşıma göre ölçme-değerlendirilmesinin yapılması noktasında sorunlar mevcut olsa da proje amaçlarına ulaşıldığını belirtmişlerdir.

Yönetici ve uzmanların büyük çoğunluğu, MEGEP'in Türk eğitim sistemine önemli katkılarından birinin de Proje'nin uygulama süreci sonunda mesleki ve teknik eğitim sisteminin ülkenin sosyoekonomik gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırıldığını belirtmiştir. Proje kapsamında 571 tane meslek analizi yapılmış, bunların içerisinde 110 tanesi meslek standardı olarak web sitesinde yayınlanmıştır. MEGEP ile meslek dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerde eğitim ve öğretim müfredatları geliştirilmiş, öğrenci merkezli ve çoklu zekâ kuramına dayalı bir öğretim yaklaşımı benimsenmiş ve programlar bu doğrultuda yazılmıştır.

Avrupa Komisyonu destekli MEGEP, mesleki eğitim ve öğretim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve hayat boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirilmesi amacıyla 2002-2007 yılları arasında yürütülmüştür. 31 ilde yapılan İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi ile Türkiye'deki işgücü piyasalarına yönelik bilgi toplanmış, toplam 576 mesleğe ilişkin, sektör ve iş analizleriyle değerlendirmeler yapılmıştır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

MEGEP ile mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda önemli bir ölçüt ve basamak oluşturacak bir dizi politika belgesi hazırlanmıştır. 30 pilot ilde mesleki ve teknik eğitim ve öğretimin SWOT analizleri (güçlü ve zayıf yönler, fırsat ve tehditler) gerçekleştirilmiştir. MEGEP kapsamında hazırlanan politika ve strateji belgeleri şunlardır: Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi ve Mesleki Eğitimde Sosyal

Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi (PKMB, Politika ve Strateji Belgeleri, 2007).

MEGEP'te öngörülen modüller geliştirilmiş, öğretim programları yenilenmiş, liseler dört yıla çıkarılmış, MYK kurumu gibi yapılar oluşturulmuş, mesleki eğitimde AB mevzuatına ve proje planına göre sivil toplum ve meslek kuruluşlarının faaliyetlerde yer alması bu kurumlarla çalışma kültürü oluşturmuştur. Modüler sistem mesleki eğitimde MEGEP'in Türk eğitim sistemine kazandırdığı önemli kazanımlardan biridir. Modüler sistemin etkinliği halen tartışılmaktadır. MEGEP kapsamında hazırlanan meslek analizlerinden hareketle birçok meslek alanında ve dalında eğitim modüllerinin programları geliştirilerek uygulamaya konmuştur. Programların güncellenmesine devam edilmektedir (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

MEGEP kapsamında, modüler sisteme geçiş süreciyle birlikte, mesleki ve teknik eğitimde yeni bir durum ortaya çıkmıştır. Modüler sistem 2004-2006 yılları arasında 30 ilde 145 pilot okulda uygulandıktan sonra 2006-2007 yılından itibaren tüm Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır. Modüler sisteme geçiş sırasında ortaöğretim kurumlarındaki öğretim süreleri de arttırılmıştır. 184 sayılı Talim ve Terbiye Kurul Kararı ile 2005-2006 yılından itibaren 9. Sınıflardan başlamak üzere üç yıllık genel, mesleki ve teknik eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır. Modüler programlar kapsamında 9. sınıf programı tüm ortaöğretim kurumlarında ortak olarak düzenlenmiş 10. sınıftan itibaren bu alanda öğrenimlerine devam etmeleri sağlanmıştır (Altın, 2007; ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

MEGEP öğrencinin belli bir mesleğe yönelik uzmanlaşma kararını daha esnek hale getirmekle beraber, bu uzmanlaşmayı daha ileri sınıflara ertelemektedir: 9. sınıfta ortaöğrenim için belirlenen ortak dersler 10 ve 11. sınıfta belirli bir alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlilikleri içeren derslere yer verilmiştir. Bu yolla öğrencinin eğitim süresinin sonunda öğrenim gördüğü mesleki alanda diploma, seçmiş olduğu dalda sertifika ve işyeri açma belgesi alma

öngörülmektedir. Modüler sistem ile ortaöğretimde yatay ve dikey geçişlerin kolaylaşacağı düşünülmektedir (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Modüler sistemin temelinde yatan fikir, geleneksel anlamda derslerin oluşturduğu belirli programların yerine öğrencilerin kendilerine geliştirecek daha esnek çerçevedeki modüllere kaydolmalarınıdır. Bu tasarım, mesleki eğitim kurumlarının türlerinin azaltılmasıyla birlikte farklı mesleklere yönelik programların aynı okul çatısı altında uygulanmasının yolunu açmaktadır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012). MEGEP'in kazanımlarından olan modüler sistemle ilgili bazı araştırmalar bulunmaktadır.

İstanbul'da on meslek lisesinde öğretmenlerle yapılan saha araştırmasına göre modüler sistemin üç yıldır uygulanmasına karşın bazı sorunların varlığını koruduğu belirtilmektedir. Katılımcılardan büyük çoğunluğu modüllerin yapısında/tasarımında sorunlar bulunduğunu belirtirken, öğretmenlerin bir kısmı ise modüler sistemde öğrenme ve öğretme ortamlarının öğrenci merkezli öngörülmesine karşın uygulamanın öğretmen merkezli olduğunu belirtmektedir. Katılımcıların birçoğu modüler sisteme yönelik bilgilendirmenin yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle modüler sisteme yönelik hizmetiçi eğitimlere gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında modüler sistemle beraber donanım gereksinimlerinin fazlaştığını buna karşın donanım temin edilmesinde güçlükler yaşandığı belirtilmiştir (Adıgüzel, ve Berk, 2009, ; ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

MEGEP kapsamında meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı için geliştirilen eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi araştırmasında öğretmenlerinin; BT alanından yeni eğitim programına ihtiyaç duyduğu ve bu konuda hizmetiçi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını, modüller için kaynak kitaplarının yeterli olmadığını, sorunlarına cevap bulacak muhatap bulamadıklarını ve yeni eğitim programını bu haliyle yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir (Ergin, 2008).

Yabancı uzmanlar MEGEP'in sonuçlarını değerlendirirken 778 kurumun MEGEP kapsamında pilot kurum olmak için başvurduğunu, Ulusal Yeterlilik Sistemi'nin nihai hale getirildiğini ve sosyal ortaklar, MEB birimleri ve diğer ilgili Bakanlıklar tarafından kabul edildiğini dolayısıyla sonuçlara ulaşıldığını belirtmiştir.

Yönetici ve uzmanların üzerinde hemfikir oldukları diğer bir konu MEGEP'in Türkiye'nin Avrupa Birliği Uyum çalışmalarına olan olumlu katkısıdır. Mesleki eğitim sistemini güçlendirecek bir projenin temel stratejisi onu mevcut ulusal düzenlemelerin üzerine inşa etmek ve onların uluslararası bağlama uygun yeteneklerine katkıda bulunmak olmalıdır (MEGEP Başlangıç Raporu, 2003, XI). MEGEP, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarına önemli destek vermiştir. Hâlihazırda reform hareketleri eğitim ve öğretimin kalite ve uygunluğunu arttırmak amacıyla bütüncül bir yaklaşım gösteren çabalardır. Reform hedefleri içinde zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılması, ISCED-97 kategorisine uyumlu olabilmesi için orta öğretimin yeniden yapılandırılması, eğitim programlarının yenilenmesi konuları MEGEP kapsamında ele alınan konulardır (MEBGEB, Yeşil Belge, 2010, 18).

Buna ilave olarak Avrupa Birliği finansmanlı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi (MEBGEP) sonunda hazırlanan "Yeşil Belge" ile mesleki eğitimin yukarıda sayılan sorunlarına şöyle değinilmiştir: Avrupa Birliği TEDP, MEGEP ve MTEM gibi projelerle reform çabaları katalize edilmektedir. Bu projeler Lizbon hedeflerine paralel olarak ulusal HBÖ politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasına destek sağlamaktadır. Kopenhag ve Bolonya süreçleri kapsamında kabul edilen öncelikler eğitim ve öğretim sisteminin reformu için temel çerçeveyi çizmekte ve yol göstermektedir (MEBGEB, Yeşil Belge, 2010, 18).

MEGEP'in hem Türk eğitim sistemi'ne hem de çalışma hayatına dair önemli bir katkısı da Proje kapsamında kurulan Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK) ile alt yapısı oluşturulan Ulusal Yeterlilik Sistemi'dir (UYS). MYK, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'na bağlı olarak

kurulmuştur. MYK'nin en önemli kuruluş amacı Ulusal Yeterlilikler Sistemi'nin (UYS) kurulması ve işletilmesidir. UYS öncelikle meslek standartlarını düzenleyecektir. Meslek standartlarının taslakları, sektörlerle ve mesleklere ilişkin yetkinliği ve temsil gücü olan MYK tarafından yetkilendirilen kuruluşlar tarafından hazırlanmaktadır. MYK bünyesinde sektör komitelerince incelenen taslaklar, yönetim kurulu tarafından onaylanıp ulusal meslek standardı olarak Resmi Gazete'de yayımlanmaktadır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Bundan sonra eğitim ve öğretim kurumları, iş piyasası ile ilgili diğer tarafların katılımıyla yeterlilikler hazırlanmaktadır. Süreç hazırlanan yeterlilik taslaklarının MYK bünyesinde (Sınav ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı) bir teknik incelenmeden ve sektör komitesi değerlendirilmesinden sonra MYK yönetim kurulunun onaylamasıyla ulusal yeterlilik kabul edilen Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi'ne (UYÇ) yerleştirilmesidir. Kabul edilen yeterliliklere göre sınav, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri MYK'nin başvurusunu onayladığı yetkilendirilmiş kurumlar tarafından gerçekleştirilir. Bu faaliyetlerde başarılı olanlara Mesleki Yeterlilikler Belgesi verilir (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı MEGEP'in başlangıçta öngörülen amaçlarına "kısmen" ulaştığını belirtmiştir. Buna sebep olarak da; ana hedeflerin yanında alt hedeflere odaklanılmadığı için proje amaçlarına uygun olarak iş piyasası deneyimlerinin uzman olmadığı için yerele aktarılamadığını ve proje kapsamında kamu kurumlarının piyasa aktörleri ile işbirliğinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bunun yanında MEGEP ile hedeflenen sınıf geçme sisteminin kredili sisteme göre yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki eğitimlerini tamamlayamaması, tamamlanamayan sonuçlar olarak değerlendirilmiştir.

MEGEP'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan etkilerine ilişkin hem yöneticiler hem de uzmanların büyük çoğunluğu; Türkiye'nin mesleki eğitimde Avrupa Birliği normlarına uyumlu hale getirilmesinde

önemli bir altyapı oluşturduğu ifade ettikleri söylenebilir. Türkiye'nin mesleki eğitimde modern dünyanın geldiği noktaya gelmek için esneklik kazandığını belirtmişlerdir. Yönetici ve uzmanların çoğunluğu aşağıda verilen değişiklikleri MEGEP'in eğitim sistemine hukuksal etkileri olarak saymıştır. Bunlardan en önemlisi MEGEP'in Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun yasasına verdiği destek sayılabilir. İkinci önemli hukuksal değişiklik mesleki eğitim yönetmeliğinin revize edilmesi, sınıf geçme yerine kredili sistemin hazırlanması ve pilot olarak uygulanması ve hayat boyu öğrenim felsefesine göre örgün ve yaygın eğitim arasında geçişlere imkan sağlanmasıdır. Bu da Türkiye'de belirli bir alana sıkışmış olan mesleki ve teknik eğitim sisteminin önünü açan ve esnek bir yapı kazandıran değişikliktir. Diğer önemli katkı ise Avrupa Birliği'ne karşı mesleki ve teknik alanda Kopenhag ve Lizbon kriterlerine uyma adına Türkiye'nin alt yapısının oldukça güçlenmesinin sağlanmasıdır.

Hem yönetici hem de uzmanların çoğunluğu öğretim müfredatının sektörün ihtiyacına göre değişmesi, 9. sınıfların ortak olmasından dolayı liselerin üç yıldan dört yıla çıkması, Mesleki Eğitim Strateji Belgesi ve Hayat Boyu Öğrenme Strateji belgesinin onaylanması, ders ve sınıf geçmede yatay ve dikey geçişlere imkan veren değişikliğin yönetmeliğe ilave edilmesini MEGEP'in önemli hukuki etkiler olarak görmüşlerdir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile yürüttüğü MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) dâhilinde hazırlanan resmi düzeyde hayat boyu eğitimle ilgili kapsamlı bir çalışma Ekim 2006 tarihli, " Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi" hazırlanmıştır. Bu süreçte 2009 yılında Yüksek Planlama Kurulunca; Devlet Planlama Teşkilatı'nın önerisiyle Türkiye'nin AB müktesabatına uyum programı (2007-2013) kapsamındaki eylem çerçevesinde MEB koordinasyonunda ilgili kurum ve kuruluşların görüş ve önerileri alınmak suretiyle hazırlanan "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ile Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı Türkiye Cumhuriyeti Bakanlar Kurulu kararı ile kabul edilmiştir (HBÖ Strateji

Belgesi, 2009). Bu karardan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'nı yeniden yapılandıran 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne dönüştürülmüştür (652, sayılı KHK). Türkiye'nin eğitim politikalarını belirleme zeminindeki bu belirsizlik, konu yaşam boyu eğitim olduğunda, kavrama küresel metinlerde yüklenen anlamlardaki belirsizlik ile birleşmekte ve Türkiye'nin hayat boyu eğitim politikaları gerçek ihtiyaçlarla ilişkisi kurulmamış bir dizi soyut söylemden ibaret kalmaktadır. Türkiye'nin hayat boyu eğitim kavramına yüklediği anlamı netleştirmeye, anlamı nispeten sabitlenmiş bu kavramın hangi eğitim ihtiyaçlarına karşılık geldiğini belirlemeye ve bu belirleme ışığında somut ve gerçekçi politikalar üretmeye ihtiyacı bulunmaktadır. Türkiye'nin, salt işgücü ihtiyacını karşılamak üzere bir yaşam boyu eğitim politikası geliştirmesi doğru değildir. Bu alanlarda yaşanan sorunların çözümü tek başına eğitimde değildir ancak eğitim, daha büyük ve bütünlüklü bir dönüşüm projesinin etkin bir parçası olarak görülebilir. Böyle bir değişim sürecinde yaşam boyu eğitim, önemli dayanak noktalarından biri olacaktır (Bağcı, 2011).

MEGEP'in hukuksal çıktıları hakkında yabancı katılımcı uzmanlar özetle; bu projenin sonunda oldukça düşük seviyede hukuksal etkisinin olduğunu bunun sebebinin de MEGEP'in yasal bir pilot deney olarak kullanılmasına izin verilmemesini göstermiştir. Bunun yanında Proje ile Adem-i merkezîyetçilik sürecinin gelecekteki yönünü tanımlayan bir politika dokümanı hazırlanmıştır.

Yönetici ve uzmanlar MEGEP'in Türk eğitim sistemine ekonomik yönden dolayı katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer dolaylı ekonomik fayda olarak, meslek elamanı istihdam eden sektör ile meslek elemanı yetiştiren MEB ilk defa MEGEP kapsamında aynı projede birbirlerini dinleme ve anlama imkanı bulmaları ve özellikle iş piyasası analizleri ile Türkiye'nin il düzeyinde ve bölgesel düzeyde hangi tip meslek elemanına ihtiyacı olduğunun tespit edilmesidir.

Hem yönetici hem uzmanlar MEGEP kapsamında yapılan iş piyasası analizlerinin Türkiye'de MEB ile sektör arasında ciddi bir açığı kapattığını ifade etmiştir. MEGEP bu analizlerle Türkiye'de il bazında ve bölgesel bazda ihtiyaçların tespiti ve buraya yönelik yapılacak yatırımlara için yol haritası çıkarmıştır. Dünya Bankası ve Devlet Planlama Teşkilatı'nın raporları eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki bağı etkin bir şekilde kurulamamasını genç işsizliğinin en önemli nedenlerinden biri olarak görmektedir. Dünya Bankası tarafından gerçekleştirilen "Katılımcı İşgücü Piyasası Anketleri" ile gençlerin %40'ından fazlası eğitimde yetersiz hazırlığın veya ilgili olmayan eğitimin okuldan sonra iş hayatında sorun oluşturduğunu belirtmektedirler (ERG, Mesleki Eğitim, 2012). İş piyasası ile eğitim arasındaki ilişki ile ilgili olarak Amerika'da Harvard Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nin yaptığı bir araştırmaya göre gelecekte işveren talebi üzerine daha akılcı biçimde odaklanmak sorunun büyük bir kısmını çözeceğini tespit etmişlerdir. Ancak Amerikalı işverenler giderek daha az gencin 21. yüzyıl işgücü içerisinde yeterli derecede donanıma sahip olduklarını belirtmişlerdir (Schwartz, R.B., Keppel, F., Ferguson, R. ve Symonds, W.C. 2011).

MEGEP kapsamında İŞKUR Genel Müdürlüğü ile 2005 yılında gerçekleştirilen "İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları İncelemesi" çalışmasında işletmelere mesleki ve teknik eğitim mezunlarının anahtar becerileri ile ilgili olarak düşünceleri sorulmuştur. 31 ilde 5700 işletmeyle yapılan yüz yüze görüşmelerde mesleki ve teknik eğitim mezunları özellikle yabancı dil, idari, teknik ve mesleki becerileri düşük olarak nitelendirilmişlerdir (ERG, Mesleki Eğitim, 2012)

Yönetici ve uzmanların bir kısmı sektörün meslek standartlarını belirlemesinin, eğitim kurumlarının bu standartlara göre eğitim standartlarını oluşturmasının, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanlara sahip olmasına ve dolayısıyla ekonomide verimliliğin artmasına yol açtığını belirtmiştir. MYK sayesinde meslek

standartlarının geliştirilmesi ve "voctest" merkezlerinin kurulma faaliyetleri, işletmelerde daha verimli istihdamın oluşmasını sağlamıştır.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı sırayla değişik alanlarda MEGEP'in ekonomik katkısını tespit etmişlerdir; MEB'in katkısıyla 58 milyon Avro toplam bütçesiyle projenin Türkiye ekonomisine önemli bir fon sağladığını, özellikle pilot okulların ekipman ve malzeme yönüyle donatıldığını, pilot kurumlara programın gereği olan sektörde ne var ise birebir aynı donanımların alındığını bununla öğretmenlerin sektörde işbaşında eğitim yapmalarının sağlandığını, kariyer planlaması ile öğrencilerin kendileri için doğru işi seçmede rehberlik çalışmalarının yapıldığını belirtmiştir. Eğitim materyallerinin güncellenmesinin dolaylı olarak ekonomiye katkısı olmuştur. Bununla MEGEP mesleki eğitimdeki devlet ile sektör arasındaki kopukluğu kaldırmış, doğru ve zamanında istihdam adına önemli bir katkı yapmıştır. Yabancı uzmanlar ise, mesleki eğitim sistemine giren öğrenci sayısındaki artışın ve mesleki eğitim çıktılarının kalitesinin MEGEP'in ekonomiye katkısı olarak nitelendirmiştir.

MEGEP'in Türk Eğitim sistemine siyasi yönden etkilerine dair yönetici ve uzmanlar olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara göre, MEGEP başladığı zaman iş başına yeni bir hükümet ve bakan gelmişti. Bu hükümet Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarını önceliğine almış ve bu doğrultuda çalışmaya başlamıştır. Özellikle MEGEP, hükümetin Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarına katkı vermiştir. Yönetici ve uzmanların çoğunluğunun MEGEP'in farklı görüşlere sahip, sendikalar, odalar ve devlet kuruluşlarının ortak zeminde çalışmalarını sağladığı yönünde ortak bir kanaati vardır. MEGEP ile siyasilerde de bir mesleki eğitim bilinçlendirilmesi sağlandığını ifade etmişlerdir.

Yabancı uzmanların tamamı, özetle, MEGEP'in uygulama esnasındaki siyasi etkisinin oldukça fazla olduğunu düşünmektedir. Yabancı uzmanlara göre, toplumda mesleki eğitimin ünü artmış, mesleki ve teknik eğitim alanındaki uluslararası standartlar ve AB

stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyeler hazırlanmış ve ortaklık kültürü gelişmiştir.

Yönetici ve uzmanlardan bir kısmı bütün projelerde olduğu gibi proje uygulama sonucunda bağımsız bir kuruluş tarafından projenin etkinliğini araştırmak için yapılan Etki Araştırması'na göndermede bulunmuştur. Etki Araştırma çalışması sonuçlarının MEGEP'in amaçlarına ulaştığını gösterdiğini belirtmiştir.

Yönetici ve uzmanların çoğunluğu, MEGEP ile farklı kamu kurum kuruluşları ile özel sektörün beraber çalışmaya başladığını, mesleki eğitim müfredatının modern bir şekilde çağın ihtiyaçlarına göre yenilendiğini, Avrupa Birliği ile ilgili uyum çalışmalarında önemli bir yer tutan Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun kurulduğunu belirtmiştir. MEGEP hakkındaki etki araştırması bu bulguları doğrulamaktadır. Bu araştırmaya göre MEGEP; Türkiye'de farklı görüşteki, sendika, sivil toplum kuruluşları, meslek odaları ile devlet kuruluşlarını bir araya getirmiş ve sektörün ihtiyacı olan meslek elamanını yetiştirecek programları beraber yazmalarını sağlamıştır. Bu işbirliği halen sürmektedir. Bunun yanında Türkiye'de mesleki eğitim müfredatı yenilenmiş, MYK'nın yasal çerçevesi oluşturulmuş ve üç yıllık mesleki eğitim dört yıla çıkarılmıştır (SVET, Impact Assesment, 2009).

Yönetici ve uzmanlardan bir kısmına göre, MEGEP kendinden sonra gelen, Hayat Boyu Öğrenme, İnsan Kaynakları Yoluyla Mesleki Eğitimin Arttırılması, Türkiye'de Kalite Güvencesi projelerine kaynaklık etmiştir. MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde katılımcılar, MEGEP ile mesleki eğitim programlarının güncellenmesi, modüllerin geliştirmesi, mesleklerin analizlerinin yapılıp standartların geliştirilmesi, kendisinden sonra başka projelere kaynaklık etmesi, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini oluşturması, meslek standartlarını belirleyen kurumun kurulması gibi ürünlerle sürdürülebilir olduğunun kanıtladığını belirtmiştir. Ayrıca Avrupa Kredi Transfer Sistemine uyum çalışmalarının devam etmesini, MYK ve sosyal ortaklarla diyalogların devam etmesini, öğretim yılının dört yıla

çıkmasını, iş piyasası analizlerinin sektörle beraber yapılmasını MEGEP'in sürdürülebilir olduğunun kanıtları olarak belirtmişlerdir.

MEGEP'in sürdürülebilirliğine ilişkin olarak yabancı uzmanlar, "modüler program yaklaşımını esnek, açık, ekonomik, uygulanabilir, farklı gruplarda kullanılabilme özelliği taşımaktadır" demişlerdir. Bunun yanında Program geliştirme sürecine sosyal ortakların (TOBB, TUSİAD, TİSK, TESK, DİSK, TÜRK-İŞ, HAK-İŞ) aktif katılımının, yerel iş piyasası gereksinimlerine dayalı olarak iş piyasası ihtiyaçlarına ve sertifikasyon eğitimine duyarlılık kazandırmasına dikkat çekmiştir. MEGEP kapsamında hazırlanan modüler programlarla ilgili olarak öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş bir öğrenme-öğretme yaklaşımı olan modüler öğretim sistemi olduğu belirtilmektedir. Bu modüllerle, bireye ilgi ve isteğine göre beceri kazanma şansı tanınmış, sadece okul ortamı değil güncel kaynaklarla bilgi akışı sağlanmış, bireysel öğretime olanak tanındı ve öğrenciye farklı programlar arasında geçiş imkânı tanınmıştır (Yıldız, 2008).

Diğer bir araştırmaya göre yönetici ve öğretmenlerin MEGEP hakkındaki görüşleri özetle; yöneticiler hizmetiçi eğitimleri, mesleki yeterlilikleri, modüler eğitim uygulamalarını etkili, sanayi eğitim işbirliği ile hazırlanan araç gereçleri yeterli bulmamışlardır. Öğretmenler ise bunları yeterli bulmamışlardır (Dursun, 2008). Benzer bir araştırmada yönetici ve öğretmenler, modüler sistem hakkında; modüler sistemin tam olarak anlaşılmadığına, uygulamasının yetersiz olduğuna, hazırlanma aşamalarının öğretmenlere tam olarak aktarılmadığına, esnek yapısının kavranmadığı son olarak modüler sistemin basım ve dağıtımının düzenli yapılamadığına dikkat çekmişlerdir (Aydın, 2009). MEGEP kapsamında ticaret meslek liselerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili bir araştırmada özetle; beş yıldır uygulanmakta olan MEGEP kapsamında, öğretmenlerin çoğunun projeye ilgili eğitim almadığı, modüller konusunda uzman olmayan kişilerin çalışmasından kaynaklı hataların yapılmış olması ve modüllerin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ifade edilmiştir (Bay, 2010).

Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre MEGEP (Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi)'in uygulanmasında yaşanan sorunların incelendiği araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim sistemindeki yapılması gereken planlar ve çalışmalar yeterince yapılamamıştır. Ancak, günümüze kadar ki (son on yılda) yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların hızlandığı istenilen düzeylere getirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca toplumdaki bilinçlenme ile paralel olarak sektörün de Mesleki ve Teknik Eğitimin gelişmesi yönünde büyük katkıları sağlamaya başladığı ve bunun sürdürülebilirliğinin sağlanmaya çalışıldığı görülmüştür. Mesleki ve Teknik Eğitimin gelişmesi yönünde atılması gereken adımlarda kurumların çıkaracakları kanun ve yönetmeliklerin daha geriden geldiği anlaşılmıştır. Yürürlükte olan kanunların ve yönetmeliklerin de işletilmesinin önündeki sorunlar kaldırılmamıştır. Bu sorunlar kaldırıldığında Mesleki ve Teknik Eğitimin gelişmesine büyük katkı sağlanmış olacaktır. Mesleki ve Teknik Eğitimin gelişme süreci hızlandırılacaktır (Aydın, 2009).

MEGEP kapsamında pilot mesleki teknik ortaöğretim okullarındaki proje kapsamında görevli yönetici ve öğretmenlerin proje hakkında görüşleri üzerine bir araştırmada (Marmara Bölgesi Örneği), özetle şu öneriler geliştirilmiştir: Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında görevli genel bilgi dersi öğretmenlerinin, mesleki teknik eğitim sistemine uyumunu sağlayacak hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir. Yöneticilerin değişime karşı direncini ortadan kaldırmak amacıyla, yönetici atama sistemi elden geçirilmelidir. Eğitim alanında ve eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu eğitimcilerin, yöneticilik görevine getirilmeli, mevcut yöneticiler de eğitim yönetimi alanında yüksek lisans eğitime alınmalıdır. Mesleki Eğitim politikası için sağlam bir ufuk oluşturulması için konuyla ilgili verilerin düzenli ve sistemli bir şekilde toplanması önerilmektedir. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün yayınladığı iki aylık hane halkı taramaları, daha iyi bir geliştirme için mükemmel bir başlama noktasıdır (Kamber, 2007).

Yeni Meslekçi Eğitim Yaklaşımı ve Yeni Meslekçi Paradigmaların Türkiye'deki Yansıması Olarak MEGEP hakkında yapılan bir araştırmada özetle; Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin tarım ve KOBİ'lerden oluşan sanayi ağırlıklı sektörel ve mesleki dağılımı gelişmiş ülkelerde MTE alanındaki reformları başlatan dinamikler ile uyuşmayan bir yapı ortaya çıkarmakta olduğu belirtilmiştir. Türkiye gibi işletme ölçeklerinin küçük olduğu ülkelerde işletmeler eğitim harcamalarını maliyet unsuru saymakta ve işletme içi eğitimlerden kaçmaktadır. Dolayısıyla MTE'nin finansmanı konusunda kamu belirleyicidir. İş piyasasının talep ettiği iş gücü ihtiyacını MTE alanından sağlamak üzere yapılandırılan söz konusu sistemin Türkiye gibi sosyal diyalog kültürünün yaygın olmadığı bir ortamda işlemesi güç olacaktır. MTE'nin sürekli gelişen yapısı nedeniyle belirli gruplara özellikle işsizlere sürekli eğitim verilmesi gerekmektedir. Son olarak, ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyo-kültürel özelliklerine dayalı analizler yapılmalıdır (Emirgil, 2009).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan bilişim teknolojilerinin alanı modüler öğretim sisteminin öğretmenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir araştırmada özetle; modüler sistemle ilgili verilen eğitimlerin yeterli olmadığı, donanımların yetersiz kaldığı, işletmelerle okul arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiği, hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Buna karşın katılımcılar yenilenen öğretim programlarından memnun olduklarını ifade etmişlerdir (Babaç, 2008). Bilişim teknolojileri temelleri eğitiminin ortaöğretimde interaktif yöntemlerle verilmesi hakkında yapılan bir araştırmada, MEGEP ile beraber mesleki eğitim yeni bir döneme girildiği belirtilmiştir. Bu çerçevede meslek liselerinde bilgisayar bölümleri bilişim teknolojileri adıyla değiştirilmiş ve kendi içerisinde farklı dallara ayrılarak öğrencilerin bilgiye odaklanması sağlanmıştır. Bu çalışmalarla dersler sınıf ortamından interaktif araçların kullanıldığı sınıflarda işlenmeye başlamıştır. Böylece geleneksel yöntemlerden vazgeçilmiştir (Küpçüoğlu, 2008).

Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi sürecinde ticaret meslek liselerindeki muhasebe eğitiminin meslek yüksekokullarındaki muhasebe eğitimine etkileri: İstanbul'da bir alan araştırmasına göre özetle "Genel ve mesleki eğitime karşı toplumumuzun değer yargıları karışıktır. Çünkü bu alan ve bu alanda düzenlenmiş olan eğitim sistemi karışıktır. Dolayısıyla insanlar hem meslek liselerine yönelmektedir, hem de iyi bir ara eleman olmayı, o alanda derinleşmeyi veya yükselmeyi düşünmemektedir. Bu durum ise, hem insanları mutsuz etmekte hem toplumsal ihtiyaçların yeterince karşılanmasını engellemektedir. Ayrıca eğitim sisteminin, fonksiyonlarını yerine getiremez duruma düşürmektedir. Eğitim sistemi içinde rehberlik hizmetlerindeki yetersizlikler, mesleki eğitim maliyetlerinin yüksek olması, mevzuat ve uygulamalardaki değişikliklerin takibinin yetersiz oluşu, üniversiteye giriş sistemindeki katsayı adaletsizliği, meslek liselerinin amaçlarından sapmaları doğurmaktadır" (Çamtosun, 2008).

Ortaöğretimde interaktif yollarla bilgi teknolojilerinin öğretilmesi üzerine yapılan bir araştırmada, uygulanan eğitim materyali üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm malzemenin nasıl kullanılacağı hakkında yönergeler içerir. İkinci bölümde bilgi teknolojileri şube tanıtıcı malzeme yer alır. Bu tanıtıcı materyal bilgi teknolojileri içinde meslekleri hakkında açıklayıcı video kayıtları vardır. Bu kayıtlar Türk Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan MEGEP sitesinden alınmıştır. Son bölüm de dersleri içerir. Bu bölümde, elbette kısa bir açıklama başlangıcı dersi önce gösterilir. Ders içerikleri, aynı zamanda MEGEP web sitesi (MEGEP) ile içerik esasına göre hazırlanmıştır (Karahoca, 2010).

MEGEP hem başladığı zaman hem proje olarak bittikten sonra ulusal ve uluslararası kurumlarının ilgisini çekmiştir. Mesleki eğitim ve eğitim sistemi ile ilgili yapılan bütün planlamalarda referans yapılma gereği duyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 yılları arasında yapmayı planladığı stratejik planlarında MEGEP'i referans göstermiştir.

Benzeri birçok ulusal ve uluslararası belgede özellikle mesleki eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına referans olarak MEGEP projesinin çıktılarına yer verilmiştir.

Avrupa Birliği ile imzalanarak yürürlüğe giren Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında; "MEB, sosyal ortaklar ve yükseköğretim kurumları uzmanlarının katkı ve katılımları ile 59 meslek alanında 226 meslek dalına ait çerçeve öğretim programları hazırlanarak uygulamaya konulmuştur." açıklamasına yer verilmiş, MEGEP program geliştirme çalışmalarında temel bir altyapı çalışması olarak açıklanmıştır. Benzeri birçok ulusal ve uluslararası belgede özellikle mesleki eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına referans olarak MEGEP projesinin çıktılarına yer verilmiştir. "Stratejik Hedef 4,3: İş gücü piyasasının ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkan yeni alan ve dalların öğretim programlarını esnek ve yeterliliklere dayalı modüler yapıda hazırlamak ve mevcut modüler öğretim programlarını gelişmelere bağlı olarak revize etmek." olarak belirlenerek proje ile yürütülen program geliştirme çalışmalarının devamı hedeflenmiştir (MEB, Stratejik Plan, 2009).

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yayınlanan "İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı 2007-2009" kapsamında da MEGEP Projesinin çıktıları, programlama içeriğinde hem hedeflerin belirlenmesi hem de başarılı uygulamaların devam etmesi anlamında kapsamlı olarak belirtilmiştir. "İşgücü Piyasası ve Nitelik İhtiyaçları Araştırmasına göre, şirketlerin %44'ü; sosyal beceriler ve iletişim becerileri (%27), yönetim becerileri (%13), temel beceriler (%13), iş planlama becerileri ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerileri (%10) gibi kilit alanlarda sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir (MEGEP İşgücü Piyasası Ekibi ve İŞKUR, 2006). Bunu yanı sıra, şirketlerin %17'si teknik becerilere ilişkin sorunlar yaşadığını ve bu sorunların büyük bir kısmının çalışanların işlerini yapmak için gerekli bilgiye sahip olmadığını gösterir biçimde bir işin niteliğine veya "teorik becerilere " ilişkin sorunlar olduğunu ortaya koymuşlardır

demişlerdir (ÇSGB, Operasyonel Program, 2009, 21.59.119.123.128). Teknik becerilere ilişkin sorunlar meslek gruplarına göre farklılık göstermektedir; en fazla sorunla orta eğitim düzeyi gerektiren işlerde (örneğin mesleki eğitim) karşılaşılmakta, yüksek ve düşük beceri gerektiren işlerde ise teknik becerilere ilişkin sorunlar en alt düzeyde görülmektedir. Teknik eğitim kurslarında yoğunluk %27 ile belli bir konu veya meslekle alakalı kurslardır, bunu sırayla satış ve pazarlama kursları (%15), çalıştırıcılık ve eğitim kursları (%15), BİT kursları yönetim (%10) ve personel yönetimi (%7) kursları izlemektedir " (ÇSGB, Operasyonel Program, 2009).

EURYDICE Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2010/2011 raporunda TEDP, MEGEP ve MTEM hakkında detaylı bilgi verilmektedir. Yine, EURYDICE Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2009-2010'da da projeler ile ilgili bilgi verilmekte olup daha yüzeysel içeriklidir. Bu yıllarda gelişen eğitim politikaları ve AB işbirliği ile yürütülen projeler uyarınca üç projenin içeriklerinin 2010 yılı Raporunda tekrar değer kazanması önemlidir. Çalışmada MEGEP ile ilgili olarak şu ifadeler geçmektedir:

"Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi'nin (MEGEP) uygulanmasıyla; (a) 12 yıllık temel eğitim için alt yapı oluşturulması, (b) mesleki eğitim sisteminin AB ülkelerindeki standartlara yükseltmesi, (c) mesleki eğitim sisteminin sosyo-ekonomik ihtiyaçlar ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda güçlendirilmesi (d) sosyal ortakların mesleki eğitime etkin biçimde katkı ve katılımının sağlanması (e) iş yaşamının gereksinimlerine duyarlı, yeni bir geniş tabanlı programlar arası yatay ve dikey geçişlere açık, modüler program yapısının esas alındığı mesleki eğitim sisteminin geliştirilmesi beklenmektedir" (EURYDICE, 2010, 2011).

Avrupa Eğitim Vakfı 2010 yılı Ülke Bilgi Notu Belgesinde de TEDP, MEGEP ve MTEM'den kapsamlı olarak bahsedilerek başarılı sonuçlara yer verilmektedir. Orta dönem perspektifinde 2010-2012 öncelikleri şu şekildedir: MEGEP Projesi kapsamında ulusal, bölgesel

ve okul seviyesinde yapılan etki analizi ve politika geliştirme tartışmaları çerçevesinde başarılı Mesleki Eğitim reformlarının sürdürülebilirliğinin sağlanması (ETF, Country information Note, 2010). Belge kapsamında Türkiye'ye yönelik belirlenen hedefler ve planlanan yeni projelerden beklenen çıktılar TEDP, MEGEP ve MTEM çıktıları üzerine yapılandırılmıştır.

OECD'nin "2012 Türkiye Ekonomisi Gözden Geçirme Raporunda "Türkiye, 2009'da Avrupa Birliği ile yürütülen MEGEP Programı işbirliğinde yeni bir Mesleki ve Teknik Eğitim Stratejisi geliştirmiştir. Küresel bilgiye erişime ihtiyaç duyan bir küresel ekonominin talepleri belirtildiği halde, İngilizcenin yerinin çok sınırlı kaldığı yakın dönem içerisinde görülmüştür" denmektedir (OECD, Economic Review-Turkey, 2012). MEGEP Projesinde geliştirilen "Mesleki Eğitim Strateji Belgesi"ne OECD'nin 2012 yılı raporunda değinilmesi proje çıktılarının güncelliğinin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Avrupa Birliği finansmanlı projelerden MEGEP'in en önemli özelliklerinden birisi Türkiye'de farklı görüşlere sahip sendika, ticaret odaları ve düşünce kuruluşlarını aynı çatı altında buluşturabilmesidir. Örneğin, Eğitimciler Birliği Sendikasının "Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları" bildiriler kitabında yer alan tespitler şu şekildedir: "Gelişmiş ekonomilerde eğitilmiş işgücü kalkınmada çok çok önemli rol oynamıştır. Bu ülkelerin çoğunda orta öğretim öğrencilerinin yüzde yetmiş mesleki ve teknik okullarda ders görmektedir. Bizde ise tam tersi bir durum vardır. Türkiye'de 60 kadar meslek varken Almanya'da 470, Amerika'da 1000 civarında tamamlanmış meslek bulunmaktadır. Konu Türkiye açısından değerlendirildiğinde mevcut eğitim programlarının muhteva olarak günün ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda başlattığı MEGEP olumlu bir adımdır. Ama mesleki eğitimin son on yılda yaşadığı darbe nedeniyle henüz yeterli değildir. Milli Eğitim Bakanlığı, İş-Kur, iş dünyası meslek odaları ve bizim gibi sivil toplum kuruluşlarının görüş ve önerileri doğrultusunda mesleki eğitim

programının belirlenip, dönüşümün başarılması büyük bir ihtiyaçtır. Bilinmelidir ki mesleki eğitimin önünü açmak Türkiye'nin önünü açmak demektir" (Eğitim Birsen, 2007).

Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu'nun (TESK) Birlik Federasyonlara yönelik 2005 yılı 22 sayılı Genelgesinde "Mesleki eğitim alanında uygulanan AB destekli en büyük proje olan MEGEP, ülkemizde katılımcı, şeffaf, kaliteli ve verimli bir mesleki eğitim sisteminin oluşturulmasına destek olmak üzere kurgulanmıştır. MEGEP'in temel amaçlarından biri, mesleki eğitimin tarafı olan iş yaşamının aktörü olan sosyal tarafların bu alandaki kapasitelerini güçlendirmek ve mesleki eğitim içinde daha aktif rol almalarını sağlamaktır." tespiti yapılmış, üye federasyonlara projelere sağladıkları aktif katılımdan dolayı teşekkür edilmiştir (TESK, 2005).

Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı'nın (SETA) "Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz Raporu"nda şu açıklama ve yorumlar yer alır: "Üniversitenin toplumun ve iş dünyasının beklentilerine hızlı cevap verebilmesi için, kurumlar arası farklılaşma şarttır. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve Türkiye İş Kurumunun birlikte yaptıkları 'İş Piyasası ve Beceri İhtiyaçları İncelemesi 2005' adlı çalışmada, sektörler ve bölgeler arası ihtiyaç farkları ortaya çıkmıştır. Özellikle yeni üniversiteler ve bölümler açılırken, bölgesel piyasa analizi yapılmalı, sektörler ve ihtiyaçlar temelinde programlar açılmalıdır. Vakıf üniversitelerinin açılacakları yerlerde piyasa analizi yapmaları ve ona göre programlar açmaları tercih edilmelidir. Mevcut yükseköğretim kurumları, sürekli ihtiyaç analizleri yaparak, DPT ve İŞKUR gibi kurumlarla işbirliği içerisine girerek, ihtiyaç ve planlama dâhilinde gerekli müfredat değişikliklerine gitmelidirler. Ayrıca, MYO'lara öğrenci talebini artırıcı çareler aranmalıdır" (SETA, 2009).

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı'nın (TEPAV) "Türkiye'de Yüksek Öğretim ve İş Piyasası" ("Higher Education and the Labor Market in Turkey April 2007") Raporu'nda da MEGEP'in anket

çalışmasına yer verilmiş ve anket çalışmaları üzerinden rapora referans sağlanmıştır (TEPAV, 2007). Mesleki eğitim, Türkiye'de siyasi partilerin de seçim beyannamelerinde kendini göstermektedir. Araştırma konusu olan MEGEP ve MTEM projeleri uygulandığı dönemin hükümeti tarafından Hükümet Programına alınmış ve önemsenmiş projelerdir. Bu dönemde ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime yönlendirmenin "%28"den "%35"e çıktığını belirtilmiş, bu oranın "%50 seviyelerine çekilmesi vadedilmiştir. Mesleki Eğitimin Geliştirilmesi Projesi (MEGEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) ile gelişim sağlandığı ifade edilmiştir. Avrupa Birliği (AB) ile ortaklaşa yürütülen projelerin önemi vurgulanmıştır. Meslek Yüksekokullarının mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarıyla entegrasyonu, meslek yüksekokullarının işlevsel hale getirilmesi gerekli görülmüştür (AKP 2007 Seçim Beyannamesi, 5 Ocak 2009; Tosun, 2010).

Türkiye'de Avrupa Birliği finansmanlı projelerin amaçları ve arkasındaki politikalar hakkında olumsuz görüşler de vardır. Bunlar; Özellikle MEGEP projesi kapsamında hazırlanan "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi" adlı çalışmaya atfen hazırlanan yüksek lisans tezinde özetle; Türkiye'de hayat boyu öğrenme kavramının küresel bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun gereksinimlerine yanıt veren bir şekilde Avrupa merkezli bir bağlamda ve küresel neo-liberal söylem dâhilinde kavramsallaştırılmaya çalışıldığı, kavramsallaştırmada Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu ve OECD gibi uluslararası örgütlerin ürettikleri belgelerin sıklıkla kaynak gösterildiği, küresel bilgi ekonomisi ve toplumun ihtiyaçlarına her an yanıt verebilen sürekli ve durmadan bilgi ve becerilerini bu yönde yenileyen kendi öğrenmesinden sorumlu olan bir birey idealinin öne çıktığı görülmektedir (Şimşek, 2008).

"Türkiye'de uygulanan dış finansmanlı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor?" adlı çalışmada (Erdal ve Gürbüz, 2012, 53) yine Avrupa Birliği ve Dünya Bankası kaynaklı projelerle küresel ilişkiler gündeme getirilmiştir. Bu makalede özetle şu hususlar belirtilmiştir: Önceleri Dünya Bankası sonradan Avrupa Birliği

finansmanlı eğitim projeleri devletin teşvik edici gücü ile yeni liberalizmin aktörleri olmuşlardır. Dış finansmanlı projeler eğitimin sektörleşerek sermaye birikimine katkı yapmakla beraber bu birikimin devam etmesine yarayacak toplumsal bakış açısı da oluşturmuştur. Bu da yeni insan tipiyle olacaktır. Bu insan tipi rekabet eden, girişimci, piyasa şartlarına uygun, tüketimi seven ve her şeyi meta olarak görmektedir. Yeni liberal ideoloji, dönüşen toplumun sermayeci zihniyetini bu şekilde dış kaynaklı eğitim projeleri üzerinden oluşturmakta ve dünyaya egemen kılınmaya çalışılan kapitalist ideolojiyi benimsetmeye devam etmektedir.

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim adlı çalışmada özetle; "Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'deki uygulamalar ele alındığında uyum çalışmalarının sermayenin amaçları ve istekleri doğrultusunda yürütüldüğü ve mesleki eğitimin sorunlarının çözümüne odaklı projelerin üretilmediği görülmüştür" denmektedir (Anapa, 2008). Buna karşın Bazı AB ülkelerindeki halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları açısından AB'ye uyumlulaştırılması çalışmasına göre Türkiye'de uygulanan Avrupa Birliği kaynaklı MEGEP ve MTEM projelerinin Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları için çok önemli olduğuna, süreçte bir aksilik olmaması durumunda uyum sürecinde sorunların çözülmesinde bu projelerin önemli rol oynayacağı belirtilmektedir (Ünal, 2006).

Avrupa Birliği finansmanlı projelerin değerlendirildiği başka bir çalışmada Avrupa Birliği kaynaklarının niteliği ve içeriği ile beraber uzun süren bürokratik prosedürler eleştirilmektedir. Bu çalışmada özetle; Avrupa Birliği Türkiye'ye yaptığı hibe nitelikli yardımların niteliği ve içeriği konusunda bazı sıkıntıların olduğuna dikkat çekilmektedir. Avrupa Birliği kaynaklı fonların kullanım alanları dardır. Örneğin katılım öncesi mali yardımlarda sadece projenin %15'i ekipman alımına ve inşaat işlerine ayrılabilir. Fonların böyle dar bir alanda kullanılmak zorunda kalması çoğu zaman projelerin ihtiyaca ve soruna

göre değil ilgili yardım programının şartlarına göre şekillendirilmesi demektir. Yapılan yardımlar daha çok alt yapı sorunlarını gidermiş ve bunların üzerine politikalar geliştiren mesleki bilinç arttırma gibi yatırım gerektirmeyen ülkelere yöneliktir (Aktaşoğlu, 2011).

Avrupa Birliği fonlarının kullanımı ile ilgili bir başka eleştiri ise fonların kullanımındaki kısıtlayıcı şartlar ve uzun bürokratik prosedürlerdir. Örneğin projelerle ilgili satın alma kurallarının Avrupa Birliği tarafından belirlenmesi, satın alınabilecek mallarda Avrupa Birliği menşeli kuralının aranması, ihalelere katılabilecek ülkelerin Avrupa Birliği tarafından belirlenmesi ve mali yardım mekanizmalarının yararlanıcı ülke ihtiyaçlarını karşılamaktan çok fonların Birliğe geri dönüşünün ve hatta Birlik ekonomisini canlı tutmayı hedefleyen politikalar olarak algılanmasına neden olmaktadır (Aktaşoğlu, 2011).

Avrupa Birliği mali yardımlarının kullanımı ile ilgili diğer bir eleştiri de yardımların yönetimi biçiminin getirdiği sorunlardır. Öncelikle sistemdeki aktörlerin sayıca fazlalığı, uzun bürokratik süreçler gecikmelere neden olmaktadır. Programlama, uygulama ve izleme fonksiyonları değişik kurumlar tarafından üstlenilmektedir. Özellikle makro projelerde fonların asıl yararlanıcı kuruma aktarılmaması, bütçenin de bu kurumlar tarafından yönetilmemesi, satın alma ve ödeme işlemlerinin yararlanıcı adına Hazine Müsteşarlığı'na bağlı Merkezi ve Finans İhale Birimi tarafından yerine getirilmesi ve her aşamasında Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu'nun onayının alınması bir çok soruna ek olarak sahiplenme sorununu ortaya getirmektedir. Uzun bürokratik süreçler önemli gecikmelere ve projeler başladığında ihtiyaçların artık eskimiş olmasına ve ayrıca fonların zamanında kullanılmadan iadesine neden olmaktadır (Aktaşoğlu, 2011).

Avrupa Birliği ve Dünya Bankası Projeleri ile ilgili olumlu ve olumsuz yargılar projelerde çalışan ya da yöneten birçok insanda bulunmaktadır. Uluslararası projeler tek başına bir yöneticinin verebileceği kararlar değildir. Bunun yanında hükümetin ulusal ve uluslararası politikalarından da bağımsız değildir. Uluslararası projelerin

hazırlık safhasına bakıldığında, MEB özelinde öncelikle bakanlığın böyle bir krediye ihtiyaç duyması gerekmektedir. Bu ihtiyaç ulusal bütçenin yanında ek bir finansman olabileceği gibi, herhangi bir alanda teknik destek de olabilir. MEB, 1997 yılında çıkarılan 8 yıllık Temel Eğitim Kanunu'nun getirdiği mali yükü karşılamak adına ulusal bütçenin yanında Avrupa Birliği ile beraber Temel Eğitime Destek Programı hazırlamıştır. Bu mali boyutunu ilgilendirmektedir. MEB, genel bütçeden son yıllarda en büyük payı almasına karşın, bu pay yine de yeterli olmamaktadır. Bu nedenle, bazen genel bütçe dışına çıkarak Dünya Bankası ve AB gibi kuruluşlardan kredi ve hibe desteği olarak eğitim sisteminin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik projeler uygulama yoluna gitmektedir.

İkinci boyut ise teknik danışmanlık boyutudur. 12-13 Aralık 2002 tarihli Kopenhag Zirvesi'nde AB, Avrupa Komisyonu'nun 2004 yılı aralık ayında hazırlayacağı rapor ve öneriler doğrultusunda Türkiye'nin Kopenhag siyasi ölçütlerini yerine getirmesi şartıyla üyelik müzakerelerinin geciktirilmeksizin açılmasını taahhüt etmiştir. Takiben AB, 1999 Helsinki ve 2002 Kopenhag Zirveleri ile 16-17 Aralık 2004 tarihli Brüksel Zirvesi'nde alınan kararlar doğrultusunda, Türkiye'nin Kopenhag siyasi ölçütlerini yeterli ölçüde karşıladığını tespit ederek, ülkemizle üyelik müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlatılmasına karar vermiştir. Özellikle 2000'li yıllarda Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girme hedefi daha somut hale gelince mesleki eğitimde Avrupa Birliğinin teknik danışmanlığına ihtiyaç duyulmuştur. Bu vesile ile MEGEP ve MTEM projeleri hazırlanmıştır.

Bu ihtiyaç konusu MEB'in bütün birimleriyle ya da sadece tek başına bir birimin ihtiyacını karşılayacak şekilde tasarlanabilir. Daha sonra birimlerin sorumlu olarak buldukları müsteşarlık ve bakan onayından sonra, devletin diğer bir boyutu olan Hazine Müsteşarlığı, Kalkınma Bakanlığı ve Maliye Bakanlığı gibi uluslararası kuruluşlarla anlaşmaları yapan kurumlarla müzakere edilir.

Uluslararası kuruluşlarla müzakere hükümetin ekonomik gücüyle doğrudan ilgilidir. Kuruluşlar bunu bilerek müzakereye başlarlar. Avrupa Birliği ve Dünya Bankası ile görüşmeler yararlanıcı kuruluş ile uluslararası finans kuruluş arasında menfaat esasına dayanır. Burada önemli nokta yararlanıcı kuruluşun talebi ile finansör kuruluşun prensiplerinin uyuşmasıdır. Özellikle Avrupa Birliği ile yürütülen projelerde yararlanıcı kuruluş olan MEB'in ihtiyaçları esastır. Kuramsal çerçeve kısmında TEDP, MEGEP ve MTEM'in hazırlanmasına esas olan kalkınma planları, şûra kararları gibi yasal dayanaklar açıklanmıştı. Türkiye 2007 yılına kadar ulusal bütçenin yanında ek olarak finansman desteğine ihtiyaç duymuştur. 2007'den sonra daha çok Avrupa Birliğinin çeşitli alanlardaki uzmanlığından yararlanmak ve MEB'de kapasite oluşturmak amacıyla projeler yürütülmektedir. Avrupa Birliği projelerinde çalışan her yabancı uzmanın eşi olarak bir Türk uzman da çalışmaktadır. Bunun sebebi yabancı uzmanlar gittikten sonra MEB'de kapasite oluşturabilmektir. Ayrıca Türk üniversitelerinden akademisyenler de kısa dönem uzmanlıklar şeklinde projelerde yabancı uzmanlarla beraber çalışarak karşılıklı tecrübe aktarımı sağlanmaktadır. Zaman zaman kalitesi düşük uzmanlar gelse de bunlar yararlanıcı kurumun talebiyle değiştirilebilmektedir. Son dönemde Avrupa Birliği kaynaklı projelere bakıldığında; özel eğitimin güçlendirilmesi, hayat boyu öğrenme, okul öncesi eğitim, demokratik vatandaşlık, mesleki eğitimde kalite güvencesi gibi projeler mali boyutundan çok teknik destek için alınan projelerdir.

MTEM'e İlişkin Bulgular ve Yorum

MTEM'de görev alan ve araştırma kapsamında yazılı ve yüz yüze görüş bildiren katılımcı sayısı 14'tür. Bunlardan 7'si yönetici, 7'si de uzmandır. Bu uzmanlardan da 2'si MEB'de, 5'i de projenin teknik destek ekibinde çalışan uzmanlardır.

Aşağıda katılımcıların MTEM'e ilişkin görüşlerinin belli parametrelere/boyutlara ilişkin dağılımı verilmiştir

Tablo 5. Katılımcıların MTEM'e İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

MTEM		Yönetici (n)(%)	Uzman (n)(%)	Toplam (n)(%)
Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumu	Evet	7 (%50)	5 (%35,7)	12 (%85,7)
	Kısmen	-	2 (%14,3)	2 (%14,3)
	Hayır	-	-	-
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin amaçların işlevselliği	Evet	5 (%35,7)	5 (%35,7)	10 (%71,4)
	Kısmen	2 (%14,3)	1 (%7,1)	3 (%21,4)
	Hayır	-	1 (%7,1)	1 (%7,1)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmaların işlevselliği	Evet	6 (%42,9)	6 (%42,9)	12 (%85,7)
	Kısmen	1 (%7,1)	1 (%7,1)	2 (%14,3)
	Hayır	-	-	-
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşılma durumu	Evet	3 (%21,4)	2 (%14,3)	5 (%35,7)
	Kısmen	4 (%28,6)	3 (%21,4)	7 (%50)
	Hayır	-	2 (%14,3)	2 (%14,3)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılma durumu	Evet	5 (%35,7)	4 (%28,6)	9 (%64,3)
	Kısmen	2 (%14,3)	1 (%7,1)	3 (%21,4)
	Hayır	-	2 (%14,3)	2 (%14,3)
	(Cevapsız)	-	-	-
Proje'nin sürdürülebilirliği	Evet	5 (%35,7)	3 (%21,4)	8 (%57,1)
	Kısmen	2 (%14,3)	3 (%21,4)	5 (%35,7)
	Hayır	-	1 (%7,1)	1 (%7,1)
	(Cevapsız)	-	-	-

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi, MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınıp alınmadığı sorusuna yönetici katılımcılardan 7'si, uzman katılımcılardan 5'i toplamda 12'si "evet" şeklinde cevap vermiştir. Katılımcılardan 2 uzman amaçların belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin "kısmen" alındığını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %85,7'si ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını, %14,3'ü kısmen alındığını beyan etmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında MTEM'in amaçlarının işlevsel olup olmadığına ilişkin yönetici katılımcıların 5'i, uzman katılımcılardan 5'i, toplamda 10'u "evet" cevabını vermiştir. Katılımcı yöneticilerden 2'si,

uzman katılımcılardan toplamda 3'ü amaçların "kısmen" işlevsel bulunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı uzmanlardan 1'i MTEM'in amaçlarını işlevsel bulmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların toplamda %71,4'ü projenin amaçlarını işlevsel bulmuş, %21,4'ü kısmen işlevsel bulmuş iken, %7,2'si işlevsel bulmamıştır.

Tablo 5'ten de görüldüğü gibi MTEM'in amaçlarına yönelik yapılanmasına ilişkin olarak yöneticilerden 6'sı, uzmanlardan 6'sı, toplamda 12 katılımcı "evet" cevabını vererek işlevsel bulunduğunu belirtmiştir. Katılımcı yöneticilerden uzmanlardan toplamda 2'si amaçlara yönelik yapılanmayı "kısmen" işlevsel bulduklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %85,7'si projenin amaçlarına yönelik yapılanmasını işlevsel, %14,3'ü kısmen işlevsel bulunduğunu belirtmiştir.

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi MTEM'in uygulama sürecinde sorunlarla karşılaşp karşılaşılmadığına ilişkin sorulan soruya yöneticilerden 3'ü, uzmanlardan 2'si toplamda 5'i "evet" cevabını vermişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 4'ü, uzmanlardan 3'ü toplamda 7'si "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, katılımcı uzmanlardan 2'si ise uygulama sürecinde sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcıların %35,7'si MTEM'in uygulama süresince sorunlarla karşılaştıklarını, %50'si "kısmen" sorunlarla karşılaştıklarını, %14,3'ü ise sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5'e bakıldığında MTEM'in sonunda başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaşılp ulaşılamadığına ilişkin soruya yöneticilerden 5'i, uzmanlardan 4'ü, toplamda 9'u başlangıçta hedeflenen amaçlara ulaşıldığını belirtmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2'si, uzmanlardan 1'i toplamda 3'ü öngörülen sonuçlara "kısmen" ulaşıldığını belirtmiştir. Katılımcı uzmanlardan 2'si hedeflere ulaşılamadığını söylemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %64,3'ü MTEM'in sonunda hedeflenen amaçlara ulaşıldığını %21,4'ü hedeflere kısmen ulaşıldığını, %14,3'ü ise hedeflere ulaşılamadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi MTEM'in sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin olarak yöneticilerin 5'i, uzmanlardan 3'ü, toplamda 8'i MTEM'in sürdürülebilir olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı yöneticilerden 2'si, uzmanlardan 3'ü toplamda 5'i MTEM'in "kısmen" sürdürülebilir olduğunu; uzmanlardan 1'i ise sürdürülebilir olmadığını ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde; katılımcılardan %57,1'i MTEM'in sürdürülebilir olduğunu, %35,7'i kısmen sürdürülebilir olduğunu, %7,2'si ise sürdürülebilir olmadığını ifade etmiştir.

Aşağıda MTEM'e ilişkin olarak önce yönetici görüşleri, ardından da uzman görüşleri ayrıntılı olarak verilmiştir.

MTEM'e İlişkin Yönetici Görüşleri

MTEM'e ilişkin görüş bildiren yedi yöneticinin, projenin öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu başlık altında yöneticilerin MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin MTEM'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde yöneticilerin 7'si de "Evet" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 5).

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerinin alındığını ifade eden ve "Evet" cevabı veren yöneticilerin görüşlerine temel olan gerekçeleri aşağıda verilmektedir:

- Görüşler alınarak revizyon yapıldı. Uzun vadeli politikaların olmaması ve sıkça yapılan yönetici değişiklikleri önemli problemlerdi. AB

mevzuatına göre fon sağlanacak ana başlıklar belirlenir ve projenin hazırlanması ilgili birimlere bırakılır (MTY1, MTY2, MTY3).

- Tüm taraflarla birlikte yapıldı ve hazırlık süreci de uzundu. Özellikle MEDA projeleri uzun dönemli, beş yıl uygulama süresi olan projelerdir. MEDA Projelerinin hazırlığı Türkiye'de MEB'deki yetkililerle Avrupa Komisyonu arasında Türkiye'deki temsilcilik altyapısı eksikken Bürükselden ve Torino'dan gelen mesleki eğitim uzmanlarının yaptıkları tespitler doğrultusunda yapıldı. Bu hazırlıklar yaklaşık 1997-1998'lerde başladı ve MEGEP ile TEDP ihaleleri yaklaşık 2001 yılında başlatıldı, 2002 yılında sonuçlandırıldı. Bu projelerin uygulamaları ise Haziran 2002 de başlatıldı. MTEM de aynı sürelerle denk geliyordu ama bu mesleki ve teknik öğretmen eğitimi ile ilgili bir proje olduğu için ihalede yaşanan problemlerden dolayı iptal edildi ve bir yıl geç başlamasına neden oldu. (MTY5, MTY6).
- MTEM hazırlanırken ilgili taraflar olan MEB, YÖK Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri, ilgili STK'lar, ile gerek üst düzey gerekse çalışanlar toplantılar gerçekleştirilmiştir. Yapılan toplantılar sonucu ilgili tarafların projeden beklentileri tespit edilerek kayıt altına alınmıştır. Yapılan tüm görüşmeler sonucunda tüm beklentiler birbiri ile ilişkili olanlar gruplandırılarak proje amaçlarının belirlenmesine ışık tutmuştur (MTY7).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecine katılan yedi yöneticiden tamamı (MTY1, MTY2, MTY3, MTY4, MTY5, MTY6, MTY7) açık bir şekilde MTEM'in hazırlık aşamasında ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını ifade etmişlerdir. Katılımcı yöneticilerden 2'si MTEM Proje'sinin hazırlanma aşamasının uzun sürdüğünü ve birçok değişiklik yapıldığını ifade ederek hem MEB'de hem de Avrupa Birliği tarafında insan kaynakları ve ihale süreçleri konusundaki belirsizliklere vurgu yapmışlardır (MTY1, MTY5). Katılımcılardan 3'ü (MTY2, MTY6, MTY7) tüm kurumların görüşünün alındığını; anketler uygulandığını, yol haritası yapıldığını, diğer bir deyişle, proje süreçlerinin bu anlaşmalar ve yapılan toplantılar sonunda belirlendiğini ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin Proje'nin Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MTEM'in amaçlarının işlevselliği konusunda yöneticilerin 5'i "Evet", 2'si "Kısmen" (Tablo 5) cevabını vermiştir. Buradan yöneticilerin çoğunluğunun Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş verdiği görülmektedir.

Proje'nin amaçlarının işlevsel olduğu konusunda görüş bildiren yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Tarafların katılımı ve iş piyasası analizleri amaçların işlevselliğini sağlamıştır. Hedeflenen amaçların çıktılarına bakılacak olursa; Yeterliliğe dayalı modüler müfredatın uygulamaya konması, sosyal tarafların reform sürecinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında yer alması, üç yıllık genel ve mesleki orta öğretimin dört yıla çıkarılması, Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun (MYK) kurulması ve ilgili yasal çerçevenin oluşturulması, mesleki eğitim ve öğretim sistemine ilginin artması, yerel aktörlerin katılımının sağlanması ve iş piyasası ihtiyaç analizleri yapılırken bütün tarafların destek vermesi işlevsel olduğunu göstermektedir. Mesleki ve teknik eğitimde yer alan kurumların modernize edilmesi gibi bir sonuca bakılırsa amaçların işlevsel olduğunu göstermektedir (MTY3, MTY4, MTY7).
- Tüm projelerde bir genelleme yapılırsa öngörülen amaçlardan %70 oranda yaygınlaştırılabilir ve sürdürülebilir noktaya taşınmıştır. Bakanlığın uzun yıllardan beri proje geliştirme alışkanlığı kurumsal kültüre dönüştüğünden MTEM'de de amaçlar tutarlı belirlenmiştir (MTY1).
- Başlangıç süresi, Teknik Şartname (Terms of Reference) (TOR) gibi bir projeyi dinamik yapan etkenler projenin işlevselliğini artırıyor (MTY5).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere MTEM için görüş bildiren yöneticilerden 5'i proje amaçlarının işlevsel olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yönetici katılımcılardan 3'ü MTEM ile mesleki eğitim sistemine yeni kurumlar kazandırıldığını, mesleki ve teknik eğitimde yer alan kurumların modernize edilmesi yönüyle amaçların işlevsel olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir (MTY3, MTY4, MTY7). Yöneticilerden 1'i Bakanlığın uzun yıllardan beri proje geliştirme alışkanlığı kurumsal kültüre dönüştüğünden MTEM'de de amaçların tutarlı belirlendiğini (MTY1), 1'i ise projenin ana unsurları diyebileceğimiz teknik şartname ve başlangıç süresinin dinamikliğine (MTY5) dikkat çekmiştir.

MTEM ile ilgili görüş bildiren yöneticilerden sadece ikisi Proje'nin amaçlarının işlevselliği ifadesine kısmen katıldığını belirtmiştir. Bu görüşlerine gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir:

- Proje başlangıç aşaması gerçekçi ancak proje hazırlık aşaması uzun olduğunda düşünülen düzeltmeler projeye tam olarak yansımada (MTY2).
- Mesleki Teknik Eğitim Fakültelerinin Avrupa Kredi Sistemine uygun altyapıya kavuşturulması MTEM projesi sayesinde olduğundan, bu sonuç amaçların kısmen işlevselliğini gösteriyor. MTEM ile mesleki

teknik yükseköğretim kurumları 2009 tarihi itibarıyla yeniden yapılandırıldı. Mesleki teknik eğitim fakülteleri Türkiye'de var olan ve sayıları 30'a yaklaşan fakültelerin Avrupa'da benzeri yoktu. Öğrenciler burada bir takım haklardan, Erasmus'tan, öğrenci değişiminden faydalanamıyor ve mezunlarını da tanımıyordu. 2007 de biten projeden sonra 2009 da Bakanlar Kurulu kararıyla fakültelerin yapısı değişerek fakültelerde uygulanan programlar da modüler hale getirildi (MTY6).

Yöneticilerden ikisi çeşitli nedenlerle projenin amaçlarının kısmen işlevsel olduğuna gerekçe olarak işlevsel kararlar alınmış olsa da üniversitelerin yönetim organlarının özerkliği nedeniyle verdiği kararların proje ile uyumlu çıkmasını; MEB'in merkezi ve tek kararla süreci yönetmesini göstermiştir (MTY6).

Yöneticilerin MTEM'in Amaçlara Yönelik Yapılanmalarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MTEM Projesi'nin amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ilgili olarak yöneticilerin 6'sı "Evet", 1'i "Kısmen şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 5). Katılımcı yöneticilerin çoğunluğunun, Proje'nin amaçlara yönelik yapılanmasını olumlu olarak karşıladıkları görülmüştür.

Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmasıyla ilgili yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı bir genel müdürlük bünyesinde daire başkanlığı iken 90'lı yıllarla birlikte bağımsız birime dönüştürüldü. Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün bünyesinde iken 2'inci Dünya Bankası kaynaklı proje uygulama sorumluluğu bu birime verilince aynı zamanda Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün uygulama alanını kapsadığından MEB onayıyla bağımsız birime dönüştü. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın görevi esas itibarıyla koordinasyonu sağlamaktı fakat koordinasyonu sağlarken zaman zaman da uygulamaya da girmiştir. Bunun sebebi ise; uygulayıcı konumunda olan birimlerin insan gücünün bu alanda yeterli olmamasıydı. Her bir birimin kendi projesini uygulayabilme kapasitesini zaman zaman denedi. Özellikle 90'lı yıllarda Temel Eğitim Projesi pilot uygulamasını İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün yapması için bir fon ayrıldı. Pilot uygulama olmasına karşın uygulamalarda telafisi mümkün olmayan yanlışlıklar yapıldı dolayısıyla vazgeçildi. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'na Temel Eğitim-1 ve Temel Eğitim-2 olmak üzere iki büyük projenin uygulama sorumluluğu da verildi. Dolayısıyla bu tür uluslararası projeleri yürütme de proje döngüsünü bilen projenin kendi şartlarındaki uygulamaları en azından takip edebilecek insan gücüne mutlaka her birimde ihtiyaç var. AB ve Dış İlişkiler Genel

Müdürlüğü'nde oluşturulan Proje Grup Başkanlığının ise bakanlığın ilgili tüm kurumları izleme değerlendirme ve rehberlik görevini yapmasını öngörüsü var (MTY1).

- Projenin yerel düzeye yayılımı, yerelde donanımlı ekiplerin olması ona bağlı kurumsal yapıları da işlevsel yapmıştır (MTY4).
- Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'ndaki proje yapılanması MTEM'i işlevsel yapmıştır (MTY5).
- MEB uzmanları üretimler sırasında okullardan seçilen öğretmenler destek verdiler. En çok yaşanan sıkıntı konsorsiyum üyelerinin kısa dönem yabancı uzman olarak gönderdiği uzmanlar oldu. Onların bilgi beceri kapasitesi MEB'deki birçok uzmandan daha aşağıdaydı. Bazı uzmanlar yetersizlikleri nedeniyle reddedildi. Projenin beş bölgesi vardı Bölge koordinatörleri merkezden aldıkları bilgiler doğrultusunda kendi bölgelerindeki üniversitelerle fakültelerle doğrudan temasa geçtiler. Projede çalışan MTE akademisyenleri ile okullardaki öğretmenler uyumlu ve sonuç alarak çalıştılar; onlar oldukça işlevseldiler. Ancak yabancı uzmanlar yetersizdiler. Sıkıntı oldu ve değişimleri zaman kaybına neden oldu (MTY6).
- Proje kapsamında tüm amaçların gerçekleştirilmesine yönelik her amaca göre farklı gruplar oluşturulmuştur. Örneğin Ulusal Standart ve Program Geliştirme Grubu (USPGG) Mesleki Yeterlikler Grubu, Kalite Güvence Sistemi Değerlendirme Grubu vb. Bu gruplar amaçlar kapsamında kurulmuş olup amaçları proje çalışmalarını gerçekleştirmenin yanı sıra yapılan çalışmaların işlevselliğini de izlemektir (MTY7).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere yöneticilerin 6'sı MTEM'e yönelik kurulan yapılanmayı işlevsel bulduklarını ifade etmişlerdir. Yönetici katılımcılardan 1'i kurumsal işlevselliğin, proje kültürü ve proje yeterliliği olan nitelikli insanlarla sağlanabildiğini bunun da zaman içinde geliştiğini (MTY1), 1'i projede çalışan Mesleki Teknik Eğitim akademisyenleri ile okullardaki öğretmenlerin uyumlu ve sonuç alarak çalıştıklarını ve oldukça işlevsel olduklarını ancak özellikle ilk gelen yabancı uzmanların yetersiz olduklarını ve değişimlerinin zaman kaybına neden olduğunu (MTY6), 1'i ise proje kapsamında kurulan USPGG, MYG, KGSDG gibi grup ekip ve kurumların çalışmalarını işlevsel hale getirdiğini belirtmişlerdir (MTY7).

Yöneticilerden 1'ine göre, bu tür projelerde ilgili birimlerde ve kuruluşlarda yeterli proje ekibi gerekiyor. Bu sağlanmadığı için koordinasyonun büyüklüğü işlevselliği kısmen sağlayabilir (MTY2) şeklinde ("kısmen") görüş bildirmiştir.

Uygulama Süreci

Bu başlık altında yöneticilerin MTEM Projesi'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar ile uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin Projenin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

MTEM'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin katılımcıların 3'ü "Evet", 4'ü "Kısmen" şeklinde görüş bildirirken "Hayır" yanıtı veren yoktur.

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin "evet" görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- En büyük sıkıntı konsorsiyum danışmanlık hizmetlerini veren özel şirketlerdir. Bu şirketler projelerin bazen karlılığına bakıyorlar. Bir yerde proje başlar projenin belli sürelerinde proje uygulamaları devam eder. Eğer faydalanıcı kurum yapılan çalışmaları sahiplenmediği halde kabullenirse o projeden beklenen fayda sağlanmaz. Ama şirket hedefini gerçekleştirmiş olur. MTEM'den en büyük beklenti projenin uygulandığı reformlar konusunda MEB'in kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi. Proje bittikten sonrada faaliyetlerin MEB tarafından da sahiplenilerek, sürdürülebilir bir şekilde uygulanması. Projelerin hedef grupların bazılarında katılım alt düzeyde oluyor. Karar vericiler alt düzeydeki katılımcılar tarafından yeterince bilgilendirilemiyor. Bu daha sonra proje faaliyetlerinden beklenen faydayı düşürüyor. MEB birimlerinin daha sonra uygulayacakları reformların alt yapısını pilot deneme çalışmaları için bir zemin hazırlıyor. Projeler dairesinde güzel bir altyapı var ama kadroları sürekli değil. Bazı uzmanlar geçimsiz oluyor. Anahtar uzmanlar eğer uyumsuzsa MEB eş başkanlarıyla eş uzmanlarıyla uyum içinde çalışmıyorsa uyum olmayan yerde huzur olmuyor. Huzur olmayan yerde başarı ve verim olmuyor (MTY5).
- Politik ve görüş farklılıkları nedeniyle YÖK ve MEB gibi iki kurumu bir projede buluşturmak da zor olduğundan zaman kaybı oldu. Kararların hem Türkiye ve hem de AB taraflarında karara dönüştürülmesi de zaman kaybına neden oldu (MTY7).

Buna göre, yöneticilerin 3'ü projenin uygulama sürecinde sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir. Buna göre; yöneticilerden 1'i konsorsiyum danışmanlık hizmetlerini veren özel şirketler, bu projelerin bazen karlılığına bakarak iş yapmasını, MEB'in projeyi sahiplenmeden sonuçlarını kabullenmesini, Projeler Koordinasyon Merkezi'nde sürekli

eleman değişimi ve geçimsiz anahtar uzmanlarla uyumsuzluk yaşanmasını (MTY5), 1'i ise MEB ve YÖK gibi kurumları bir araya getirmekte zorlandıklarını, hem MEB hem Avrupa Birliği tarafında karar almada zorluklar yaşandığını belirtmiştir (MTY7).

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerin 4'ü "kısmen" cevabını vermiştir. Yöneticilerin buna ilişkin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak gösterilebilir:

- Proje süreci 42 ayla sınırlıydı. 42 aylık süre içerisinde ilk baştaki hazırlık ve raporlama süresi çıkarılırsa 2,5 yıl kalır. Projenin üzerine oturduğu hedefler aslında çok büyük hedeflerdi. Bir başka kısıntı da projenin MEGEP çıktıları üzerine şekillendirilmesiydi. MEGEP'in iş piyasası analizleri sonucu ortaya konacak modüler yapılar çünkü üretilen program alt yapısı modüler tabanlı olacaktı ve bunlarda Avrupa yeterlik çerçevesi kapsamında oluşturulan sekiz basamağa uygun olarak gerçekleşecekti. Yani ikilemeler olmaması için MEGEP çıktılarının beklenmesi gerekti bir süre. MEB adına çalışan öğretmenler yabancı uzmanlarla beraber çalıştıkları halde ek ücret almaması sorun oldu. Burada en büyük sorunlardan birisi buydu. İkincisi aylık yönetim toplantılarına fakültelerin dekanları veya üniversitelerinden rektör yardımcıları çağrıldı. Yönetim toplantılarında alınan kararların bir kısmı üniversitelerin senatosu tarafından onaylanması gereken kararlardı. 11 üniversitenin hiçbiri burada alınan kararları zaman zaman uygulamadı ya da uygulamada sıkıntılar yaşadılar. Üçüncüsü Türkiye'de bu alanda yapılan çalışmalar ilk kez yapılan çalışmalardı. İlk adımlar atılırken bilimsel dayanaktan ziyade el yordamıyla gidildi. 2. de 3.de düzeltmeler yapıldı. Bölge koordinatörlerini seçerken ortaya konulan kriterlere uygun kişi sayısını bulmakta zorlanıldı. 2003-2011 arasında 8 yıl gibi bir süre sonra aynı projeler olsa aynı bölge koordinatörlükleri için ilana ıkılrsa yüzlerce insan başvuracak duruma geldi (MTY4, MTY6).
- Projenin AB mevzuatına göre uygulanması, Proje uzmanlarının çoğunun yabancı olması, Ülke koşullarının ve Avrupa Birliği mevzuatıyla uyuşmaması (MTY3)

MTEM'in yöneticilerinden uygulama aşamasında kısmen sorunlarla karşılaşıldı diye görüş bildiren katılımcılardan 2'si projenin hedefleri ile proje için ayrılan zamanın uygun olmadığını, MTEM, MEGEP üzerine bina edildiğinden MEGEP'in çıktılarını beklemenin gecikmelere neden olduğunu, Proje'de okullardan gelen öğretmenlere herhangi bir ekstra maddi imkan verilmemesinin sorun teşkil ettiğini, 11 pilot üniversiteyle yapılan toplantıda alınan kararların üniversitelerin kendi senatolarında karara dönüştürülmesi gerekirken bunun bazı üniveritelerde zaman alması bazı üniversitelerin ise yapamaması önemli sorunlardı. Bunun yanında bu alanda yapılan ilk yapılan projeler

olmasından kaynaklanan sorunlar ve bölge koordinatörlerinin sirkülasyonunun yapılamamasını da karşılaşılan sorunlar olarak belirtmişlerdir (MTY4, MTY6). Yöneticilerden diğeri ise Türkiye ve Avrupa Birliği mevzuatından kaynaklı uyum sorunları ile gelen yabancı uzmanların uyum sorunlarına değinmiştir (MTY3).

Yöneticilerin Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin yöneticilerin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Türkiye her alanda olduğu gibi hızlı gelişimine sosyal ekonomik kültürel alanda son yıllarda özellikle 8 yıldır hızlı bir değişim geçirmektedir. Dolayısıyla projede öngörülen hedeflerde değişiklikler yapmak zorunda kalınıyor. 2. problem yetişmiş insan gücü problemidir. İlgili alanda zaman zaman projelerde görevlendirilen eş uzman olarak ifade edilen insan gücünde yabancı dil bilen ve yabancı eş uzmanıyla direkt iletişim kurabilen ve kapasite oluşturabilecek uzmanlara duyulan ihtiyaç olarak ifade edilebilir. 3. de teknik destek ekibi diye tanımlanan konsorsiyumdan önerilen uzmanların yeterliliğini MEB'in birikiminin de altında olduğu zaman değişiklik talebinde bulunmaktadır (MTY1).
- MTEM'in tarafları MEB ve YÖK olması sebebi ile proje çalışmaları bu iki kurumun bir arada iletişim halinde olması ile gerçekleştirilmiştir. Ancak projenin uygulandığı yıllarda bu iki kurumun politik nedenlerden dolayı çekişme halinde olması ilk başlarda proje uygulamalarını engellediği olmuştur. Bunun dışında proje amaçlarında yapılan bazı değişiklikler sonucu AB tarafından beklenen onayın geç gelmesi, AB'nin bürokrasi yapısı proje uygulamalarında aksaklıklara neden olmuştur. (MTY7)

MTEM'in uygulanması sırasında çıkan sorunların nelerden ve kimlerden kaynaklandığına ilişkin sorulara katılımcılardan 1'i karşılaşılan sorunların kaynağı olarak: Proje'nin amaçları süreç içinde değişebildiğini, bunun da zaman kaybına neden olduğunu, proje bilen insan kaynağı ile yabancı dil bilen insan kaynağının yetersizliğini, bunda yabancı eş uzmanlarla anlaşma zorluğu doğurduğunu ve önerilen yabancı uzmanların zaman içinde yetersizlikleri olduğu anlaşıldığını, bu nedenle de değişiklik talebinde bulunulduğunu (MTY1) diğeri ise MEB ve YÖK arasında yaşanan sorunları, Avrupa Birliğinin

yapısı sebebiyle beklenen onayların gecikmesini sorunların kaynağı olarak belirtmiştir (MTY7).

Proje'nin uygulanma sürecinde "kısmen" (4 katılımcı) sorunlarla karşılaşıldığını belirten yönetici görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Plansız bir proje yürütücülüğü söz konusuydu. Bazı faaliyetlerin ve bileşenlerinin değişim onayının Bürükselden gelmesi çok zaman aldı (MTY2, MTY3).
- Başlangıçtaki uyum sürecinde teknik danışmanlık firmalarının ve Bakanlığın rollerinin tam anlaşılabilmesi (MTY4).

MTEM'in yöneticilerinden kısmen sorunla karşılaşıldı diyenlerden 2'si sorunların genellikle plansızlıktan kaynaklandığını, Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki mevzuat farklılığının sorun oluşturduğunu, bazı faaliyetlerin ve bileşenlerin değişimi onayının Brüksel'den geldiği için zaman aldığını belirtmiştir (MTY2, MTY3).

Sonuçlar

Bu bölümde yöneticilerin MTEM Projesi'nin öngörülen amaçlarına ulaşmasına, Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, ekonomik açıdan ve siyasal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Yöneticilerin Proje'nin Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaştığını belirten ("Evet" diyen) beş yöneticinin görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Büyük ölçüde hedeflerine ulaştı. 2010 da bitmiş olan bir projenin sonuçlarıyla şu andaki uygulama arasında %100 bir benzerlik var onun için her zaman olmasa da birçok projede öngörülerde ulaşıldığını söylenebilir (MTY1).
- MEDA projeleri beş yıllık bir zaman periyodunda uygulandı. Etki Araştırmaları (impact assessment) o projelerin genelde oldukça yüksek başarıyla tamamlandığını gösteriyor (MTY5).

- Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) kapsamında; başlangıçta belirlenen amaçlara ulaşılmıştır. Gereçekleri ise (MTY7):
 - I. Öncelikli dokuz alanda (Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim-H.Giyim, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğal Gaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji) meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiştir.
 - II. Belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programları geliştirilmiştir. Geliştirilen programlar 2004-2005 Öğretim yılından itibaren 14 Mesleki Teknik Eğitim fakültesinde uygulanmaktadır.
 - III. Modüler Öğretim Programlarını uygulayan 14 (on dört) Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültesine ve projenin hizmet içi eğitimi kapsamında da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı altı Hizmet İçi Eğitim Merkezi'ne 8.5 Milyon Avro'luk donanım desteği sağlanmıştır.
 - IV. Meslekî ve Teknik Eğitim Fakültelerinde "Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi ile ilgili Avrupa Ağ Sistemi" koşullarına uygun ortak "Kalite Güvence Sistemi" ne yönelik pilot uygulamalar Gazi Üniversitesi ile Sakarya Üniversitesinde Ekim 2006 tarihinde gerçekleştirilmiştir.
 - V. Proje amaçları doğrultusunda, Mesleki ve Teknik Eğitimle ilgili politika önerilerini içeren politika ve strateji Raporu "Beyaz Belge" hazırlanmıştır.
 - VI. -MTEM kapsamında bugüne kadar 93 meslek dersi öğretmeni, 715 fakülte öğretim üyesi, 60 sosyal taraf temsilcisi olmak üzere toplam 868 kişiye farklı alanlarda eğitim verilmiştir.
 - VII. Hazırlanan ve uygulanmakta olan öğretim programlarının "Öğrenci Merkezli Eğitim" esasları doğrultusunda uygulanması için Konya, Sakarya, Elazığ, İstanbul ve Ankara'da Proje kapsamında bulunan fakültelerin öğretim üyeleri ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 125 kişiye "Öğrenci Merkezli Eğitim" seminerleri verilmiştir.
 - VIII. Ayrıca bu kapsamda eğitim materyalleri hazırlanmış olup 29 Mayıs 2006-02 Haziran 2006 tarihleri arasında hazırlanan eğitim materyallerinin pilot uygulamasını yapmak üzere Ankara ilinde görev yapmakta olan 40 Öğretmen ve proje kapsamındaki fakültelerde görev yapan 16 öğretim üyesinden oluşan 3 gruba "Öğrenci Merkezli Öğretim" in pilot uygulaması yapılmıştır.
 - IX. Ankara, İstanbul, Denizli, Konya, Elazığ, Sakarya illerinde Üniversite Öğretim Üyeleri ve öğretmenlerden oluşan yaklaşık 250 kişiye Milli Eğitim Bakanlığı Uzmanları tarafından "Temel Beceriler" seminerleri verilmiştir. Ayrıca Üniversitelerden gelen istek doğrultusunda Sakarya ve Kocaeli Üniversitelerinde öğrenim gören yaklaşık 400 öğrenciye Temel Beceriler Seminerleri düzenlenmiştir.

MTEM'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşmasına ilişkin yöneticilerin görüşlerine bakıldığında yöneticilerden 1'i büyük oranda hedeflere ulaşıldığını uygulamaların bunu gösterdiğini (MTY1), 1'i etki araştırması (Impact assessment) çalışması sonuçlarının amaçlara ulaşıldığını belirtmiştir (MTY5). Katılımcılardan diğeri ise

(MTY7) ilköğretimde, mesleki ortaöğretimde ve meslek dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerde eğitim ve öğretim müfredatları geliştirildiğini, ayrıca mesleki eğitimde yeterliliğe dayalı modüler eğitim ve öğretim müfredatları geliştirildiğini ve Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle uyumlaştırıldığını, 9 alanda meslek dersi öğretmenlerinin yeterliliklerinin belirlendiğini, bu yeterlilikler doğrultusunda geliştirilen modüler programların pilot fakültelerde kullanılmaya başladığını, pilot fakültelerin donanımlarının yapıldığını, mesleki ve teknik eğitimle ilgili politika ve strateji raporunun (Beyaz Belge) hazırlandığını belirtmiştir.

MTEM'in sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşılmasına ilişkin "Kısmen" diyen yöneticilerin (2 katılımcı) görüşleri aşağıdaki şekildedir:

- Uygulama sorunları nedeniyle amaçlara tam olarak ulaşamamıştır (MTY2).
- Büyük ölçüde ulaşıldı. Ekipman desteği yeterince sağlanamadı. Modüler yapıyla ilgili çalışma yapıldı ama pilot kapsama alınan 14 fakülteye yeteri kadar donanım desteği sağlanamadı İkincisi, süre kısıtından dolayı yeterince proje genişletilemedi. Öncelikli alanlar belirlendi. Örneğin bir fakültede 5 program uygulanıyorsa 2 tanesi, 8 program uygulanıyorsa 1 tanesi tercih edildi. o da Türkiye geneline yayıldı. Üniversitelerin özerk yapısı bu sürdürülebilirliği sağlayamadı. Ama onun dışında hedeflenen amaçlara ulaşıldı. Teknoloji fakültelerinin şu anki sonuçları tartışılıyor. Nitelikli iş gücü yetiştirirken, teknoloji üretecek bir ülke olarak, okullarda yetiştirdiğiniz iş gücü teknoloji üretecek. Dolayısıyla orda yetişen insanların dünyada örneği olan uygulamalarla örtüşmesi gerekiyor. Bunların büyük bir kısmı zamanla hayata geçirilecektir (MTY6).

MTEM için hedeflenen sonuçlara kısmen ulaşıldığını iddia eden yönetici, başlangıçtaki amaçlara ulaşılma ile birlikte, 14 pilot fakülteye modüler yapıyla ilgili çalışma yapıldığını ama donanım desteğinin yeterince sağlanmadığını, süre yetersizliği nedeniyle projenin yeterince genişletilemediğini bunun yanında üniversitelerin özerk yapısı nedeniyle bu projede alınan kararların sürdürülebilirliğini sağlayamadığını belirtmiştir (MTY6).

Yöneticilerin MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MTEM'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 29 Kasım tarihinde Bakanlar Kurulu kararıyla fakültelerin mesleki teknik yükseköğretim kurumlarının yapısı değiştirildi. Eskiler kapatıldı. Endüstriyel sanatlar da dahil. Teknik eğitim fakültelerinin yerine teknoloji fakülteleri kuruldu. Mesleki eğitim fakültelerinin yerine sanat tasarım fakülteleri, ticaret turizm öğretimi fakültesinin yerine (ki bir taneydi o zamanlar, daha sonra sayısı artırıldı) o kararla turizm fakültesi kuruldu. Bunların da her birinin benzeri Avrupa da Amerika'da ya da uzak doğu ülkelerinde mevcuttur. Yapısal değişiklik program bazında yapıldı. Ulusal meslek standartları oluşturuldu ve o sisteme uygun modüler yapıda programlar geliştirildi (MTY1, MTY5, MTY6).
- Yeni mevzuat ve uluslararası mevzuata uyum sağlayıcı gelişmeler getirmiştir (MTY2).
- Mesleki ve teknik eğitime yönelik politikaları sorunları ve çözüm önerilerini içeren Beyaz Belge hazırlanmıştır (MTY7).

MTEM'in Türk eğitim sistemine hukuksal yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun MTEM'in bazı hukuksal sonuçlar doğurduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerden 3'ü fakültelerin mesleki teknik yükseköğretim kurumlarının yapısının değiştirildiğini, teknik eğitim fakültelerinin yerine teknoloji fakültelerinin, mesleki eğitim fakültelerinin yerine sanat tasarım fakültelerinin, ticaret turizm eğitimi fakültesinin yerine turizm fakültesinin kurulduğunu (MTY1, MTY5, MTY6), 1'i ise mesleki ve teknik eğitime yönelik politikaları sorunları ve çözüm önerilerini içeren "Beyaz Belge" hazırlandığını ifade etmiştir (MTY7).

Yöneticilerin MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MTEM'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Bina, donanım ve mal alımı yapılarak ekonomik katkı sağlanmıştır (MTY3, MTY4, MTY5).

- Avrupa Birliğinin fon kullandırmasının temel amacı üye olmak isteyen aday ülkelerdeki kapasite oluşturmak yoksa eksiklerini gidermek değil. Avrupa Birliği fon kullanması sonucunda öngörülen hedefler noktasında hangi seviyede tamamlanmıştır diye etki araştırmasını bağımsız kuruluşlara yaptırıyor. Mesela değerlendirme raporlarına da bakıldığında her üç projenin de projede başarılı olduğunu öngörülen hedeflere ulaşıldığını tespit etmiştir (MTY1).
- Doğrudan 5 milyon donanım desteği sağlandı. Projede desteklenen fakültelerde öğrenci sayısında ciddi artışlar oldu (MTY6).
- Genç nüfus potansiyeli olan Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarının teknolojiye uygun olarak yeniden yapılandırılması mezun olan öğrencilerin istihdamını kolaylaştıracaktır. Ayrıca sistemde yer alan öğretmenlerin proje kapsamında hizmet içi eğitim yolu ile eksik hissettikleri konular tespit edilerek eğitime alınmaları sistemin o anki ihtiyacını karşılamıştır. Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin eğitim programları sektördeki gelişmelere paralel olarak yeniden hazırlanmıştır. Bu vesile ile teknolojik gelişmelerin gerisinde kalınmamıştır. Ayrıca Proje kapsamında yer alan tüm fakültelelere ekipman desteği sağlanmıştır. Ekipmanların etkin kullanımını ile eğitim çok daha etkin yapılmıştır (MTY7).

MTEM'in Türk eğitim sistemine ekonomik yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde yöneticilerden 3'ü (MTY3, MTY4, MTY5) MTEM'in Türk ekonomisine dolaylı katkı sağladığını, yöneticilerden 1'i projenin uzun vadede ve dolaylı olarak tamamen ekonomik sonuçlara sahip olduğunu, insan kaynakları kapasitesi geliştirmede MEB'e güçlü katkı yaptığını (MTY1) 1'i MTEM ile desteklenen fakültelerde öğrenci sayısında ciddi artışlar olduğunu (MTY6), 1'i ise mezun olan öğrencilerin istihdamı kolaylaştıracağını, proje kapsamında yer alan tüm fakültelelere donanım desteği sağlandığını belirtmişlerdir (MTY7).

Yöneticilerin Projenin Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde yöneticilerin MTEM'in Türk eğitim sistemine siyasi açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 2002 yılında fiilen başlamış projede MEB tarafında henüz bir şey yapılmamıştı. O zamanın Milli Eğitim Bakanı bu konulara çok sıcak baktı değişim ve dönüşüme öncü olabilmesi için yeniliğin taşınmasında araç olarak görmek istediğini kendisi de sahiplenme noktasında projelere gösterdiği ilgi belki de başarının önemli anahtarlarından (MTY1).
- Kurumsal gelişime katkı sağladı (MTY2).

- Farklı siyasi görüşlere sahip işçi sendikaları, sivil toplum kurumları ve meslek kuruluşlarının bir arada mesleki eğitim için çalışmaları birbirlerini yakından tanımalarına ve böylece daha demokratik bir kültürün oluşmasına yol açmıştır (MTY3).
- AB normlarına uyum sağlamaya destek olmuştur (MTY4).
- Siyasilerde de bir mesleki eğitim bilinçlendirilmesi sağlandı. Mesleki ve teknik eğitim konuları evrenseldir. Yani Hollanda'daki mesleki eğitimin problemi Türkiye ile hemen hemen aynıdır. Alt yapılar farklıdır okullar ihtiyaçlar farklıdır ama orası da istihdamı iyileştirmeyi, işverenle rekabet gücünü artırmayı hedefliyor. Türkiye'de mesleki eğitim projeleriyle mesleki eğitimin iyileştirilmesini dolayısıyla Türk işverenin rekabet gücünün artırılması hedeflendi. Bu konular siyasi değildir (MTY5)
- O dönemde hükümetle YÖK arasında bir takım sıkıntılar yaşanmasına rağmen proje kapsamında YÖK ile MEB hiçbir şekilde karşı karşıya gelmediler. O dönemde MTEM'den elde edilen katkıların MEGEP'e ve TEDP'e yansıdı. Dolayısıyla projeler bu konuda bir ara yüz olarak düşünülebilir. Paydaşlarda meslek kuruluşlarının, TOBB, TİSK, HAK İŞ gibi işçi ve işveren sendikalarının her biri vardı. Zaman zaman TEDP'in ulusal yönetim kurulu toplantısı varsa yarın MEGEP'in bir sonraki gün MTEM in toplantısı vardı. Dolayısıyla sadece bu kurumlardan katılan temsilciler ki bu temsilciler aracılığıyla kurumlarda kurumsal anlamda bilgi sahibi oldular, hem ülkenin okulöncesi süreçlerinden başlayarak oluşan sorunlarını hem de yükseköğretimden mezun olanların istihdamına kadar çok geniş yelpazede işbirliği kültürüne sahip oldular (MTY6).
- Proje kapsamında, mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik politikaları içeren "Beyaz Belge" geliştirilmiştir. Üniversitelerin MEB ile iletişimleri kuvvetlendirilmiştir (MTY7).

MTEM'in Türk Eğitim sistemine siyasi yönden etkilerine dair katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; katılımcıların çoğunluğunun Proje'nin siyasi yönünü mesleki eğitime katkısı ve bu alanda çalışan kurumlar arasında oluşturduğu ortaklık kültürü yönüyle değerlendirdikleri görülmüştür. Katılımcılardan 3'ü MEB, YÖK ve diğer kuruluşlar arasında işbirliği kültürünü geliştirdiğini (MTY3, MTY6, MTY7), 1'i bakan düzeyinde projenin sahiplenilmesinin projenin çıktılarını adına önemli bir gelişme olduğunu (MTY1), mesleki eğitimin kurumsal farkındalığını artırdığını (MTY5), diğer bir katılımcı ise mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesine yönelik politikaları içeren "Beyaz Belge" geliştirildiğini belirtmiştir (MTY7).

Beyaz Belge (Kitap) (White Paper), Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan ve belirli bir konudaki Birlik eylemine yönelik somut öneriler içeren belgelerdir. Beyaz Kitaplar, bazı durumlarda, Avrupa düzeyinde bir tartışma ve danışma sürecini başlatmayı

amaçlayan Yeşil Kitapların devamı niteliğinde olurlar ve Yeşil Kitapta varılan sonuçları önerilere dönüştürürler (www.ab.gov.tr).

Sürdürülebilirlik

Bu bölümde MTEM'in sürdürülebilirliğine ilişkin katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde; 5 katılımcının MTEM'de yapılan faaliyetlerin genellikle sürdürülebilir olduğuna dair görüş belirttikleri görülmüştür. MTEM'in sürdürülebilirliğine ilişkin "evet" cevabı veren yönetici katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Avrupa Birliği'ne kesin aday olduktan sonra Katılım Öncesi Mali Yardım (İPA) denilen İnsan Kaynaklarını Geliştirme 4. bileşeni ve Kapasite Geliştirme denilen 1. bileşen MEB tarafından hazırlanan projelerin temelini oluşturdu. Bunlar küçük projelerle kapasite oluşturma amacıyla sürdürülüyor (MTY1).
- Projeler 2007 de bitti. 2011 yılı itibariyle projelerin çıktılarını şu anda okullarda kullanılıyor. Çıktılarını MEB'in genel müdürlüklerinin, mesleki eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin vizyonlarını değiştirdi. Bunlar bu projenin sürdürülebilirliği için çok açık delillerdir. Şu anda hangi okula gidilirse gidilsin bu projelerle ilgili yapılanlar konuşuluyor (MTY5).
- Sürdürülebilirlik bir projenin en az uygulanması kadar önemlidir. Uygulanan projenin "tamam bitti" diyerek rafa kaldırılması sadece geçici bir rahatlamanın ardından tekrar aynı sorunların içinde bulunmaktan ibarettir. MTEM uygulanırken bu durum hep göz önünde bulundurulmuştur. Yapılan tüm çalışmalarda birbirinin devamlılığını sağlamasına önem verilmiştir. Proje kapsamında yer alan eğitim programlarının güncellenmesi sonucunda kapsam dışında olan programlardaki eksiklikler ortaya çıkmıştır. Bu durum Üniversiteler tarafından fark edilerek kapsam dışında olan alanlara yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu örnek tam olarak bir sürdürülebilirlik örneğidir. Üniversiteler eğitim programlarını gelişen teknoloji doğrultusunda revize etmelerinin bilincine varmışlardır. Ayrıca Proje'de görev alan AB uzmanları ile birlikte verilen eğitimler proje bittikten sonrada MEB eş uzmanları tarafından verilmeye devam edilmiştir ve hala devam etmektedir. Proje kapsamında geliştirilen bu kapasite sürdürülebilirliğe bir örnektir. Proje sonrasında birçok fakülte MTEM projesi kapsamında hazırlanan eğitim programlarını uygulamaya devam etmiştir. Ayrıca kapsam dışında olan fakülteler de eğitim programlarını revize etmişlerdir. Bu durum yapılan çalışmaların sürdürülebilir olmasını sağlamıştır (MTY7).

Katılımcı yöneticiler genellikle MTEM'in sürdürülebilir bir proje olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerden 1'i MTEM'in başka projelere kaynaklık yapmış olması proje çıktılarının sürdürülebilir olduğunu (MTY1), diğeri projelerin çıktılarının şu anda okullarda kullanılıyor olmasını ve mesleki eğitim yöneticilerinin vizyonlarını değiştirdiğini belirtmiştir (MTY5). Katılımcılardan 1'i proje sonrasında birçok fakülte

MTEM kapsamında hazırlanan eğitim programlarını uygulamaya devam ettiğini, proje kapsamı dışında olan fakültelerin de projeden etkilenecek eğitim programlarını revize ettiklerini bunların da MTEM'i sürdürülebilir kıldığını gösterdiğini belirtmişlerdir (MTY7).

MTEM Projesi'nin sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren yönetici katılımcıdan (2 katılımcı) birinin görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Çıktıları açısından etkili bir projeydi. Türkiye'de belki ülkenin kaderini değiştirecek adımların atıldığı ya da tohumlarının atıldığı bir projeydi. Nitelikli iş gücünü yetiştirmek yetmiyor bunları yetkilendirmek aynı zamanda da unvanla taçlandırmak gerekiyor ki insanları motive edilsin. Bu anlamda eğer bundan doğru adımlar atılırsa Türkiye teknoloji üretecek insanlarını kısmen bu gerçekleştirilen çekirdek proje sayesinde yapacak diyebilirim (MTY6).

MTEM Projesi'nin kısmen sürdürülebilir olduğunu düşünen katılımcı, (MTY6) teknoloji fakültelerinin kurulması ile nitelikli insan gücü yetiştirmek adına projenin sürdürülebilir olduğunu belirtmiştir.

MTEM'e İlişkin Uzman Görüşleri

MTEM'e ilişkin görüş bildiren yedi uzmanın, projenin öngörülen amaçlarına, uygulama sürecine, sonuçlarına ve sürdürülebilirliğine ilişkin görüşleri aşağıda tartışılmıştır.

Öngörülen Amaçlar

Bu bölümde uzmanların MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna, bu amaçların işlevselliğine ve amaçlara yönelik yapılanmaların işlevselliğine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların MTEM'in Amaçlarının Belirlenmesinde İlgili Birimlerin Görüşlerinin Alınma Durumuna İlişkin Görüşleri

MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak uzmanların 5'i "Evet", 2'si "Kısmen" şeklinde görüş bildirirken, "Hayır" şeklinde görüş bildiren yoktur (Tablo

5). Görüldüğü üzere uzmanların çoğunluğu Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında yer almışlardır.

Proje'nin amaçlarının belirlenmesi aşamasında görüşlerin alındığını ifade eden ("Evet" cevabı veren) uzmanların (MTU1, MTU2, MTU3, MTU6, MTU7) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje başlangıcında bulunmamakla AB finansmanlı projeler hazırlanırken, ilgili birimlerin görüşü alınır. Çünkü projeler AB'ye sunulurken, gerekçelendirmeleriyle birlikte sunulur. Dolayısıyla ilgili birimlerin görüşü alınmadan sunulan bir proje, AB tarafından kabul edilme ihtimali düşük olduğundan, bu durum mutlaka göz önüne alınır (MTU1, MTU2, MTU3).
- Projenin amaç belirleme aşamasında YÖK'ün görüşleri ve YÖK'le işbirliği çok önemsenmiştir. MTEM projesi ile 14 Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi ile ortak çalışma yürütülmüştür. MEB-YÖK işbirliği projenin her aşamasında gerçekleştirilmiştir (MTU6).
- Başlangıçta ihtiyaç duyulan atölye, sarf ve demirbaş malzemelerimizin neler olabileceğine dair bir liste ile ihtiyaçlar sorulmuştur (MTU7).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere katılımcı uzmanlardan 3'ü (MTU1, MTU2, MTU3) projenin başlangıç zamanlarında olmadıklarını, buna karşın Avrupa Birliği finansmanlı projelerin yapısı gereği ilgili birimlerin görüşlerinin alındığını belirtmişlerdir. Katılımcı uzmanlardan 1'i Proje'nin amaç belirleme aşamasında YÖK'le işbirliği içinde, YÖK'ün görüşlerinin alındığını belirtmiştir (MTU6).

MTEM Projesi ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan sadece 2'si (MTU4 ve MTU5) Proje'nin amaçlarının belirlenmesi sürecinde ilgili birimlerin görüşlerinin alındığı ifadesine "kısmen" katıldığını belirtmiştir. Bu duruma gerekçe olarak da aşağıdaki durumları göstermiştir

- Kalite Güvence Sistemi çalışması için söylemek gerekirse bu kısımla ilgili Teknik Eğitim Fakültelerinden görüş alınmadı, sadece "proje ile ilgili kalite güvence çalışması yapın" denildi. Onlar da kendilerini birden böyle bir çalışmanın içinde buldular. Her ne kadar kalite güvence çalışmalarının içinde olsalar da yeterli değildi (MTU4, MTU5).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı gibi uzmanlardan 2'si kalite güvencesi çalışmalarında Teknik Eğitim Fakültelerinden yeteri kadar görüş alınmadığı belirtmişlerdir (MTU4, MTU5).

Uzmanların MTEM'in Amaçlarının İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MTEM'in amaçlarının işlevselliği konusunda ilgili uzmanların 5'i "Evet", 1'i "Kısmen", 1'i "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 5). Buradan uzmanların çoğunluğunun Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumlu görüş belirttiği görülmektedir.

Proje'nin amaçlarının işlevsel olduğu konusunda görüş bildiren uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Mesleki eğitimin gelişen, değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmesi ve iş piyasasının ihtiyaçları açısından, yeterliliğe dayalı bir müfredat programının geliştirilmesi zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca MEGEP'in sürdürülebilirliği ve başarılı olabilmesi için de MTEM'in yapılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Birbirini tamamlayan projeler olmuştur. Bu projelerin tamamlanması sonrasında da Meslekî eğitimde kalite güvencesi projesi uygulanmıştır. Tüm bu projelere bütünsel bakıldığında işlevsel olduğunun bir göstergesidir (MTU1).
- AB ile uyumlu yeterliliğe dayalı bir müfredat programının geliştirilmesi, söz konusu amaçların işlevsel olduğunun bir göstergesidir. Proje amaçlarının birinin de politika geliştirmeye yönelik strateji belgesinin hazırlanması, amaçların işlevsel olduğunu göstermektedir (MTU2).
- Türkiye'de bir yeterlik sistemi kurulmak isteniyor ama Yükseköğrenim kurumlarının yetiştirmiş olduğu öğretmenlerle MEB'in ihtiyaçları tam örtüşmüyor. O zaman bir teknik öğretmende bir meslek dersi öğretmeninde bulunması gereken yeterlikler neler olabilir önce onun analizi yapılsın onu referans alarak eğitim programları hazırlanmalıydı bu bakımdan işlevseldir (MTU3).
- Teknik çalışma grupları standartları ve eğitim programlarını geliştirmek için ortak metodolojiler geliştirilip uygulamış, sonucunda da işbirliğine dayalı çalışma uygulamaları ortaya çıkarılmıştır. Proje uygulama süreci ve sonrasında MTE Fakültelerinde yeni standartlar, yeni eğitim programları uygulanmaya başlanmıştır (MTU6).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere projenin amaçlarını işlevsel bulan uzmanlardan 1'i mesleki eğitimde kalite güvence sisteminin dikkate alındığını ve MEGEP ve MTEM'in birbirini tamamlayan yönlerinin bulunduğunu (MTU1), 1'i Avrupa Birliği ile uyumlu yeterliliğe dayalı bir müfredat programının geliştirilmesi ve politika geliştirmeye yönelik strateji belgesinin hazırlanması amaçları yönünden işlevsel olduğunu belirtmiştir (MTU2). Katılımcılardan 1'i Yükseköğrenim kurumlarının yetiştirmiş olduğu öğretmenlerle ve MEB'in ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacını uyumlu hale getirecek

çalışmalar yapıldığını (MTU3), projeye birlikte Teknik Eğitim Fakültelerinde yeni standartlar getirildiğini (MTU6) belirterek MTEM'in amaçlarının işlevsel olduğunu ifade etmiştir.

MTEM ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan sadece 1'i Proje'nin amaçlarının işlevselliği ilgili ifadeye kısmen katıldığını belirterek bu duruma gerekçe olarak Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nin projede tek belirleyici olmasını göstermiştir (MTU5). MTEM ile ilgili görüş bildiren uzmanlardan 1'i ise Proje'nin amaçlarının işlevselliği konusunda olumsuz görüş bildirmiş ve bu duruma gerekçe olarak "Belirlenen amaçlar, özellikle kalite güvence sistemi proje bitiminde bittiği için işlevsel olmamıştır." (MTU4) şeklinde belirtmiştir.

Uzmanların MTEM'in Amaçlara Yönelik Yapılanmaların İşlevselliğine İlişkin Görüşleri

MTEM'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ilgili olarak uzmanların 6'sı "Evet", 1'i "Hayır" şeklinde görüş bildirmiştir (Tablo 5). Katılımcı uzmanların çoğunluğunun, Proje'nin amaçlara yönelik yapılanmasını olumlu olarak karşıladıkları görülmüştür.

Proje'nin amaçlarına yönelik yapılanmasıyla ilgili uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje sahibi MEB olduğu halde kararlar YÖK'ten çıkmış; YÖK tarafı fazlasıyla işlevsel olmuştur (MTU4, MTU6).
- Tüm paydaşlar ve sosyal ortaklar, proje faaliyetlerinde dahil edilmiş ve aktif olarak yer almıştır. MTEM projesinde aylık yönetim kurulu toplantıları her ay düzenli olarak gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar müsteşar yardımcısı başkanlığında, ilgili Genel müdürlüklerin genel müdür ya da genel müdür yardımcılarının katılımı ile sosyal ortakların eğitim bölümlerinden sorumlu yetkili kişilerin katılımı ile gerçekleşmiştir. Dolayısıyla projenin işleyiş ve uygulama sürecinde tüm katılımcıların katkı ve görüşleri alınmıştır (MTU1, MTU2).
- Bana göre işlevseldi fakat kurumlar arasındaki işbirliği zaman zaman sorunlar oluşturdu. Projenin 3 temel boyutu vardı. Bunlardan bir tanesi MEB'deki mesleki teknik öğretim daireleri geliyor. İkincisi bu eğitim programını uygulayacak fakülteler. MTEM kapsamında tüm mesleki eğitim fakülteleri kapsama alınmak istendi ama 9 fakülte üzerinden çalışma yapılabilirdi. Üçüncü boyutu ise YÖK ile bazı sorunlar yaşandı. Neticede o sorunlar çözümlendi (MTU3).

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere uzmanların 6'sı projenin yapılanmasını işlevsel bulmuştur. Katılımcı uzmanlardan 2'si (MTU4, MTU6) YÖK ile yapılan işbirliğinin proje yapısını güçlendirdiğini, uzmanlardan 1'i tüm tarafların katılımının sağlanması ile yapılanmaların işlevsel olduğunu (MTU1), aylık yönetim kurulu toplantılarının her ay düzenli olarak gerçekleştirilmesinin yapılanmanın işlevselliğine katkı sağladığını belirtmiştir (MTU2). Uzmanlardan 1'i ise "bölge koordinatörlükleri yetersizdi, onun için projedeki taraflar ve yapılar işlevsel olamadı" (MTU5) şeklinde görüş bildirmiştir.

Uygulama Süreci

Bu bölümde uzmanların MTEM'in uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ve uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların MTEM'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara "evet" şeklinde cevap veren uzmanların (2 uzman) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- En önemli amaçlarından birisi olan bölgelerdeki pilot proje uygulamaları proje dizaynından dolayı ortaya çıkan hata neticesi sorun oldu. Özellikle proje ürünleri olan yeni modüler müfredatın teçhizatlarının gerektiği gibi proje amaçları doğrultusunda sürdürülebilirliğine dikkat edilmediği gözlemlenmiştir (MTU5).
- İhale usulü alımlarda, alımın yapılacağı ülkelerin sınırlandırılması ve aracı şirketlerin bu alımları gerçekleştirmelerinde kar amacı güttükleri için alınan malın istenilen özellikleri karşılayamaması veya yetersiz kalması gibi sorunlarla karşılaşmıştır (MTU7).

Uzmanlardan 2'si MTEM'in uygulanması sırasında sorunlarla karşılaştığını belirtmişlerdir (MTU5, MTU7). Katılımcılar, MTEM'de pilot uygulamaların yapılamamasını, laboratuvar teçhizatlarının amacına uygun alınmadığını yeni modüler müfredatın uygulanmadığını, (MTU5), ihale usulü alımlarda, alımın yapılacağı ülkelerin sınırlandırılmasını, alınan malın istenilen özellikleri karşılayamamasını karşılaşılan sorunlar olarak nitelendirmişlerdir (MTU7).

Proje'nin uygulanma sürecinde "kısmen" sorunlarla karşılaşıldığını belirten uzmanların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Proje uygulama sürecinde ciddi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Ancak projeler bir öngörüyle geleceğe ilişkin uygulamaların planlaması olduğu için zaman içinde projelerde bütçe ve faaliyet değişikliğine gereksinim duyulmaktadır. Proje revize edilerek programa üç alan daha eklenmiştir. Ancak projenin zaman ve bütçesinde büyük bir değişiklik gerektirmemiştir. Diğer bir husus uzman seçimi için doğru karar vermeyi sağlayan ölçütler geliştirmek gerekmektedir. Projede istihdam edilecek kısa süreli uzmanların yaş sınırı olmalı. Aktif çalışma yaşamını tamamlamış uluslararası yabancı uzmanlar getirilememeli. Aynı nitelikte yerli uzman olması iletişim sorununu ve bir tercüman istihdamını da ortadan kaldıracak kanısındayım. Bir zorunluluk yoksa yabancı uzman istihdamı yerine yerli nitelikli bir uzmanla ikame edilmesi gerekir (MTU1).
- Başlangıçta projenin yönetsel problemi oldu, ekip lideri değişimi oldu. Projenin ana yüklenicilerinden birinin British Council çok problemin çözülmesinde yararlı oldu. Mesela karşılaşılan bazı parasal sorunları British Council önce kendi kaynaklarından karşıladı sonra proje imkanlarıyla telafi etmiş oldu. Yerel yüklenici Eduser firmasıydı. En rahat çalışılan boyut MEB boyutu oldu. Bu arada sanayiciler ve sendikalar da işin içine girdi. Genel olarak bakacak olursak proje düzgün ilerlemiştir denilebilir. İşveren sendikaları KESK ve TOBB toplantılara gelerek katkı veriyordu Fakat işçi ve öğretmen sendikaları yeteri kadar ilgi göstermediler (MTU3).
- Nisan 2005 ayında projenin, proje teklifindeki orijinal amacı "pilot proje hibelerinin" projenin mali düzenlenmesinin bunları destekleyememesi nedeniyle yapılamayacağı bildirildi. Böyle olunca da Amaç-3 değişikliğe gidildi. Yine projenin Amaç-4 kısmen değişiklik yapıldı (MTU6).

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere katılımcılardan 1'i projelerin yapısı gereği süreç içinde bütçe ve faaliyet değişikliği nedeniyle doğal olarak değişikliklere gidildiğini, projede görev alan bazı yabancı uzmanların yetersiz kadığını (MTU1), başlangıçta yaşlı bir yöneticiden kaynaklı sorunlar yaşandığını, işçi ve öğretmen projeye mesafeli davrandığını, diğer meslek kuruluşlarının ise aktif olarak desteklediğini (MTU3) belirtmiştir.

Katılımcılardan 2'si sorunla karşılaşılmadığını ancak projede Avrupa Birliği tarafından bir değişiklik yapıldığını (MTU2), diğeri ise herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir (MTU4).

Uzmanların MTEM'in Uygulanma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Proje'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaştığını söyleyen ve bu soruya "evet" ile "kısmen" kategorisinde yanıt veren uzmanların (2 Evet, 2 Kısmen) görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak şunları gösterebiliriz:

- Başta projenin tasarımı ve ilgili tarafların olaya bakış açılarındaki farklılıklar önemli rol oynamıştır. Üniversiteler konuya sadece laboratuvar kurulumu olarak yaklaşmış hiç bir şekilde müfredat değişikliğini benimsememişleridir. MEB tarafının ise bu çalışmalarda risk yönetimini sağlayamadığı görülmüştür. Proje teknik yardım ekibinin açısından ise uzmanlara sağlanan haklar çok düşük kalmış ve yüklenicinin insafına bırakılmıştır (MTU5).
- Alınan malzemelerin kalite standartları eğitim sürecinde kullanılabilir kadar uzun olmamaktadır. Bu da yapılan alımların kısa ömürlü olduğunu ve tekrar aynı malzemelere ihtiyacın doğacağını ifade etmektedir (MTU7).

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin olarak üniversiteler sadece konuya laboratuvar alımı olarak yaklaşmış, müfredat değişikliğini göz ardı etmişlerdir. MEB tarafının ise bu çalışmalarda riskleri önceden görüp risk yönetimini sağlayamadığı görülmüştür. Proje teknik yardım ekibinin uzmanların hakları konusunda eşit davranmadığı görülmüştür (MTU5). Uzmanlardan diğeri ise; satın alma sorunları olarak alınan malzemelerin kalite standartları eğitim sürecinde kullanılabilir kadar uzun olmadığından tekrar aynı malzemelere ihtiyaç doğacağını göstermiştir (MTU7). "Kısmen" diyen uzmanlardan 1'i (MTU1) görüşünü açıklamazken, diğeri "Proje hazırlık sürecinde, proje amaç ve çıktıları ile proje bütçesinin uyum noktasında eksik düzenlenmesini (MTU6) sorunun kaynağı olarak değerlendirmiştir. "Hayır" diyen bir uzman (MTU2), sorun olmadığı görüşünde olduğu için açıklama yapmazken, (MTU3) ve (MTU4) herhangi bir görüş belirtmemiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde uzmanların MTEM'in öngörülen amaçlarına ulaşmasına, Proje'nin Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan, ekonomik açıdan ve siyasal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır.

Uzmanların MTEM'in Öngörülen Amaçlara Ulaşmasına İlişkin Görüşleri

Uzmanların 4'ü, Proje'nin sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşıldığını belirtmişlerdir. Bu katılımcıların görüşlerine aşağıdaki cümleleri örnek olarak verilebilir:

- Projenin 1. ve 2. amacı olan öğretmen yeterlilikleri ile müfredat geliştirme programları hedeflenen şekliyle gerçekleştirilmiştir. Revize edilen 3. ve 4. amaçların da hedeflendiği şekliyle sonuca ulaştığı görülmüştür. Proje başarılı bir şekilde sonuçlandırılmıştır ((MTU1, MTU2).
- Öğretmen yeterliklerinin tespiti 11 alanda gerçekleştirilmiştir. Tam başarı sağlanmıştır. Bunların modüler yapıda eğitim programlarına dönüştürülmesi gerçekleştirildi. Uygulanan eğitim programlarını ki bu 9 alanı ve buna öğretmen yetiştirme öğretmenlik meslek dersleri de dahildir test edildi. Ortaya çıkan test sonucu bulguları hem YÖK'e hem ilgili fakültelere hem de MEB'e rapor edildi. Uygulama boyutu yönünden bakacak olursak fakültelerin bir kısmında başarı var bir kısmında sorun da var. Hizmetiçi eğitim için yaklaşık 400 öğretmeni kapsayan ve geliştirilen yeterliklerle ilgili ihtiyaç analizi yapıldı. Değerlendirme sonuçlarını esas alarak hizmet içi eğitim programlarını geliştirip bir model ortaya koyuldu. Diğer bir boyutu araç gereç ihale boyutuydu. Orda AB mevzuatından kaynaklanan bazı gecikmeler oldu. Ama o gecikmeler bir yerde realize edilmiş oldu. Bir başka çıktı kalite güvence sisteminin kurulmasıydı. Bir model de ortaya kondu. MEB'e öğretmen yetiştirme politika ve stratejisini kapsayan rapor sunuldu hedeflerle çıktılarını mukayese edilecek olursa büyük ölçüde örtüşme olduğu görülür (MTU3).

MTEM'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşamadığına ilişkin olarak uzmanların cevabı analiz edildiğinde uzmanlardan 2'si proje kapsamında hazırlanan yeterliliklere dayalı modüler öğretim programları uygulandığını, öğretmen yeterlilikleri ile müfredat geliştirme programları hedeflenen şekliyle ve diğer öngörülen amaçların da başarıyla gerçekleştirildiğini (MTU1, MTU2), öğretmen yeterliklerinin 11 alanda belirlendiğini ve modüler yapıda eğitim programına dönüştürüldüğünü, hizmetiçi eğitimle ilgili bir model tasarlandığını ve kalite güvence sistemi ile ilgili bir model tasarlanarak

sunulduğunu ayrıca MEB için öğretmen yetiştirme politikası ile ilgili rapor hazırlandığını belirtmiştir (MTU3).

Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına "kısmen" ulaştığını belirten bir uzman ise, başlangıçtaki dört özel amaca yapılan değişikliklerle ulaşıldığını, başlangıçta projenin Amaç-3'ü "Pilot proje hibeleri" şeklindeydi. Bunu bir kalite yönetim sistemi geliştirilmesi ve uygulanması olarak değiştirilerek düzenlendiğini belirtmiştir (MTU6).

MTEM'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlarına ulaşılmadığını belirten uzmanların görüşleri ise şöyledir:

- Projede "Kalite Güvence" amacı doğrultusunda seçilen 16 TEF'de kalite güvence çalışmaları yapıldı fakat yapılan çalışmalar Avrupa Yüksek Öğretimi Kalite Güvence Birliği kriterlerine (ENQA-ESG) ve YÖDEK Kalite kriterlerine uyumlu olmadığı için proje ile birlikte unutuldu ve uygulanmadı. Bunun ana sebeplerinden biri Avrupa'da da bu sürecin yeni başlamış olmasıdır. Proje üzerinden beş yıl geçmesine rağmen halen çoğu üniversite ENQA-ESG ve YÖDEK rehberi doğrultusunda nasıl bir kalite güvence sistemi kurmaları gerektiğini anlamış değildir. Yani projedeki bu başarısızlık tamamen projeden değil aynı zamanda bu alandaki süreçlerin de belirsizliğinden kaynaklanmıştır (MTU4).
- Hibe teklif çağrısına çıkılamamış ve mikro projelere destek sağlanamamıştır. Sürdürülebilirliği çok zayıf bir proje olarak kalmıştır (MTU5).

Bu uzmanlar, Projede "Kalite Güvence" amacı doğrultusunda seçilen 16 TEF'de kalite güvence çalışmaları yapılmasına rağmen yapılan çalışmaların Avrupa Yüksek Öğretimi Kalite Güvence Birliği kriterlerine (ENQA-ESG) ve YÖDEK Kalite kriterlerine uyumlu olmadığını (MTU4), proje hedeflerinde olmasına karşın hibe teklif çağrısına çıkılamadığını ve mikro projelere destek sağlanamadığını belirtmişlerdir (MTU5).

Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Hukuksal Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MTEM'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Geçmişte mesleki eğitime öğretmen yetiştiren kurumların sayısı sınırlıydı. Mesela 3 Teknik Eğitim Fakültesi vardı 80'li yılların başında. Bunlar ihtiyacı aşağı yukarı karşılıyordu. Sonra bunların sayısı 21'e çıktı. Öğretmen arz ve talebi arasında büyük bir dengesizlik ortaya çıktı. Bu dengesizlik fakültelerin dönüştürülmesi veya yeniden yapılandırılması sorununu ortaya getirmiş oldu. Yapılandırmanın sonucu da bugünkü teknoloji fakültelerini sanat ve tasarım fakültesini ortaya çıkarmış oldu. Ticaret turizm de yok oldu. Projenin oradaki tavsiyesi bu fakültelelere değişik programlar sunan yapıydı. Sadece teknokrat, öğretmen yetiştiren ama içerisinde farklı programlar sunan yapının ortaya çıkmasıydı. Bu olmadı fakülte başka bir kuruma dönüşmüş oldu. Ama belki bir 10 yıl sonra MEB öğretmen ihtiyacını karşılamada zorlanacak. İsteddiği nitelikte öğretmen bulmakta ciddi sorunlar yaşayacak (MTU1, MTU3).
- MTEM, hukuksal açıdan 2009 yılında yani proje bitiminden iki yıl sonra, Avrupa ve diğer ülkelerde benzeri bulunmayan Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine dönüşmesi gerçekleştirmiştir. Bu dönüşüm uzun yıllardır ülke gündeminde olan bir sorunun çözümlenmesine vesile olmuştur. Teknik eğitim fakültelerinden mezun olan bir kişi, eğer endüstride çalışmak istediği zaman hangi kadro ile istihdam edileceği belirsizdi. Mühendis değil, tekniker değil, çünkü dört yıllık bir üniversite mezunu. Bu durumda ise teknoloji fakültesine dönüşmesiyle ilgili alanın mühendisi unvanıyla endüstride istihdam edilebilecek. Sonuç olarak MTEM projesi, hukuksal açıdan böyle bir çözümün gerçekleşmesine vesile olmuştur (MTU2).

MTEM'in hukuksal etkileri açısından uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde; uzmanların tamamı (MTU1, MTU2, MTU3) Meslekî Eğitim Fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüştürülerek Avrupa Birliği ile uyum sağlandığını, mesleki eğitim alanında yaşanan anlam karmaşasının çözüldüğünü belirtmişlerdir. Uzmanlardan 2'si ise MTEM Projesi'nin hukuksal etkileri konusunda görüş bildirmemiştir (MTU5, MTU6).

Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Ekonomik Açıdan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MTEM'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Projenin Hibe kaynaklı olması nedeniyle, çeşitli üniversitelere bağlı 14 Teknik Eğitim Fakültesi ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş Hizmet İçi Eğitim Merkezi'nin donatımı için yapılan donanım alımı ile Türk ekonomisine 8,5 milyon avroluk bir katkı sağlanmıştır. Ayrıca YÖK personeli ile MEB personeline verilen eğitimlerle onların bilgi beceri ve profesyonellik yeterlilikleri artırılmıştır. Bu yönüyle de dolaylı ekonomik girdi sağlandığı söylenebilir (MTU1, MTU6).
- Projenin ekonomiye en önemli katkısı eğer vasıflı nitelikli iş gücü yetiştirebilersen verimliliği doğurur kaliteyi doğurur. Dolayısıyla bu

ikisinin bileşkesi olarak da Türkiye'nin rekabet gücünü yükseltir (MTU3).

MTEM'de görev alan uzmanların Proje'nin ekonomik etkilerine yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde katılımcılardan 2'si çeşitli üniversitelere bağlı 14 Teknik Eğitim Fakültesi ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş Hizmetiçi Eğitim Merkezi'nin donatımı için yapılan ekipman alımı ile Türk ekonomisine 8.5 milyon avroluk bir katkı sağlandığını, verilen meslek eğitimlerinin de dolaylı ekonomik katkı sağlandığını (MTU1, MTU2, MTU6), (MTU7), diğeri ise Proje'nin yetişmiş insan gücü ve insan kaynakları yönüyle dolaylı ekonomik katkısının büyük olduğunu belirtmişlerdir (MTU3). Katılımcı uzmanlardan 1'i MTEM'in herhangi bir ekonomik etkileme yapmadığını (MTU4) söylerken, diğeri ise bu konuda fikir beyan etmemiştir (MTU5).

Uzmanların MTEM'in Türk Eğitim Sistemine Siyasal Açardan Etkilerine İlişkin Görüşleri

Bu bölümde uzmanların MTEM'in Türk eğitim sistemine siyasal açıdan, etkilerine ilişkin görüşleri tartışılmıştır. Katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- AB'ye uyum sürecinde, Bologna ve Kopenhag Protokollerinin şeffaf kalite yönetimi ihtiyaçlarının karşılanmasını desteklemek üzere yükseköğretim sisteminde, MTE Fakülteleri ağırlıklı bir kalite yönetim sistemi geliştirilip, uygulanmıştır. Meslek Dersleri öğretmen eğitiminde politikalar ve stratejiler Beyaz Belge Raporu hazırlanarak MEB'e sunulmuştur. MTE Fakültelerinin yeniden yapılandırılması ihtiyacı proje ile su yüzüne çıkmış, Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararı ile Mesleki Teknik Eğitim Fakülteleri (MTEF), Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmüştür (MTU1, MTU6).
- Türkiye kapalı ekonomi sisteminden pazar ekonomisine geçiş sürecinde daha nitelikli meslek dersi öğretmeni yetiştirmek suretiyle daha nitelikli iş gücünün gelişmesine katkı sağlamak dolayısıyla Türkiye'nin uluslararası pazarda rekabet edilebilirliğine katkı vermek olarak özetlenebilir (MTU3).

MTEM'in siyasi etkileri üzerine uzmanların ifadelerine bakıldığında, uzmanlar; AB'ye uyum sürecinde, Bologna ve Kopenhag kriterlerinin karşılanmasını desteklemek üzere yükseköğretim sisteminde MTE Fakültelerinde ağırlıklı bir kalite yönetim sistemi geliştirilip uygulandığını, Meslek Dersleri öğretmen eğitiminde politikalar

ve stratejilerin Beyaz Belge Raporu hazırlanarak MEB'e sunulduğunu, MTE Fakültelerinin yeniden yapılandırılması, Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararı ile Mesleki Teknik Eğitim Fakülteleri (MTEF), Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmesini projenin siyasi sonuçları olarak belirtmişlerdir (MTU1, MTU2, MTU3, MTU6),

Katılımcı uzmanlardan 3'ü ise (MTU4, MTU5, MTU7) MTEM Projesi'nin siyasi etkileri üzerine görüş beyan etmemiştir.

Sürdürülebilirlik

MTEM'in sürdürülebilirliğine ilişkin "evet" cevabı veren uzman katılımcıların görüşleri özetle şöyledir.

- Uluslararası alanda rekabet edebilir bir ekonomik gelişimin sürdürülebilmesinin, meslekî eğitime verilen önem ile sağlanacağı bilinmektedir. Bu durumun gerekliliği meslekî ortaöğretim düzeyinde MEGEP ve meslekî ortaöğretimin devamı ve meslekî ortaöğretim kurumlarının öğretmenlerinin yetiştirildiği yükseköğretim düzeyine yönelik MTEM projesi gerçekleştirilmiştir. MEGEP ile meslekî ortaöğretim, MTEM ile meslekî ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştiren meslekî ve teknik eğitim fakültelerinin müfredatları yeterliliğe dayalı geliştirilen modüler programları ile Türk meslekî eğitiminin sürdürülebilirliği amaçlanmıştır. Söz konusu müfredat programları, hem mesleki orta öğretim kurumlarında hem de yükseköğretimde hali hazırda uygulanmaktadır. Daha sonra uygulanan İKMEP projesi ile de modüler müfredat programları, günümüz teknolojisine uygun bir şekilde revize edilmiştir (MTU1, MTU2, MTU6).
- Sürdürülebilirlik unsuru insana bağlı. Etkisinin bir yönüyle sürdüğünü bir yönüyle sürememiştir. Sürmesi, öğretmen yetiştirmede bir yeterlik kavramı ortaya çıktı. Öğretmen standartları boyutuyla bu proje bir öncü hareket yapmıştır. Eğitim programlarının yeniden yapılandırıldı. Satın alma, donatım bugün de kullanılmaya devam ediyor (MTU3).

MTEM Projesi'nin sürdürülebilirliğine ilişkin olarak uzman katılımcıların görüşleri incelendiğinde, uzmanlardan 3'ü Türk mesleki eğitiminde, yeterliliğe dayalı geliştirilen modüler müfredat programlarının hem güncellenmeye ve hem de günümüz teknolojisine uygun revizyonu sürdürülürse projenin sonuçları da sürdürülebilir olabileceğini, proje ile 14 MTE fakültesi personelinin, yeterliliğe dayalı ölçme ve değerlendirme, kalite güvencesi konularında deneyim kazandığını bunların projeyi sürdürülebilir kıldığını belirtmişlerdir (MTU1, MTU2, MTU6). Sürdürülebilir noktalar, öğretmen yetiştirmedeki kavramın günümüzde de devam ettiğini, MYK'nın kurulmasını,

öğretmen standartlarının belirlendiğini, modüler yapıda eğitim programlarının yeniden yapılandırıldığını, satın alma, donatımın bugün de kullanılmaya devam etmesi söylenebilir (MTU3). Katılımcı uzmanlardan 1'i (MTU3) hem evet hem de kısmen diyerek sürdürülebilirliğe ilişkin bazı şartlar getirmiştir. MTEM Projesi'nin sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren uzman katılımcıların görüşleri şöyle özetlenebilir:

- Sürdürülemeyen nokta, öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırılmasında yapılan stratejik hatadır. Mesleki teknik okullara öğretmen yetiştiren herhangi bir eğitim kurumu kalmamıştır. Ama bu projenin hatası değil. Burada MEB ciddi hata yapmıştır. MEB'de, üniversitelerde, YÖK'te kolektif bir hatan oldu Oradaki bilgi birikimi tecrübe birikimi bir iki yıl daha devam edecek. Bu sıfırlanmadan bu yapılandırmadaki hatanın düzeltilmesinin yararlı olacaktır (MTU3).
- Kalite Güvence Başlığı ile ilgili sürdürülebilirlik oluşturulmamıştır. Sebebi "Kalite Çalışmalarının Avrupa'daki ve Türkiye'deki genel çalışma ile entegrasyonunun yapılmamasındandır. Bologna ile ilişkisinin çok iyi kurulması gerekirken tamamen kendine özgü bir sistem geliştirilmiştir (MTU4).
- İhtiyaç ve talep meselesi. İhtiyaç var mı, evet; sürekli ihtiyaç olacak mı, teknolojinin gelişmesi ile orantılı olarak evet; bunun tedarik edilmesi için yeterli gücün var mı? Bu proje ile ekonomik olarak o alım gücü hissedildi ve ve acil ihtiyaçlar da alındı. Fakat bunun sürdürülebilir olması teknolojiyi yakalamamızı kolaylaştıracaktır (MTU7).

MTEM Projesi'nin sürdürülebilirliğine ilişkin "kısmen" cevabı veren katılımcıların görüşleri incelendiğinde uzmanlardan 1'i sürdürülemeyen nokta olarak öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırılmasında yapılan stratejik hatanın, mesleki teknik okullara öğretmen yetiştiren herhangi bir eğitim kurumu kalmamasını (MTU3), diğeri kalite çalışmalarının Avrupa ve Türkiye' deki genel çalışma ile entegrasyonunun yapılmamasından dolayı sürdürülmesinin zorluğunu (MTU4) sonucusu ise projenin sürdürülebilir hale gelmesinin tamamen arz-talep dengesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. (MTU7). MTEM Projesi'nin sürdürülebilirliğine ilişkin "hayır" cevabı veren uzman katılımcı üniversitelerin pragmatik ve "her şeyi biz biliriz" yaklaşımlarının, yenilikleri takip etmemenin ve kendilerini yenilemeye olan dirençlerinin MTEM'i sürdürülebilir hale getirmediğini iddia etmiştir (MTU5).

MTEM'e İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Genel Değerlendirmesi

Avrupa Birliği, Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) kapsamında finansmanı sağlanan diğer bir proje de Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi'dir (MTEM). Temmuz 2003'te başlayan MTEM, çağdaş ve etkin bir öğretmen eğitimi sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik kapasitesinin artırılmasının yanında mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, meslek yüksekokulları, toplumsal taraflar, mesleki ve teknik eğitim vakıfları kurum ve kuruluşları arasında kurulacak bölgesel ortaklıkların teşvik edilmesini amaçlamıştır. Bu proje kapsamında özellikle dokuz alanda; (bilgisayar, elektrik-elektronik, otomotiv, giyim-hazır giyim, konaklama işletmeciliği, yapı tesisat-doğalgaz, çocuk gelişimi ve pedagoji) meslek dersleri veren öğretmenlerin alan yeterlilikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda 474 modüler öğretim programı hazırlanmıştır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

Geliştirilen programlar 2004-2005 yıllarından itibaren 14 mesleki ve teknik eğitim fakültesinde uygulanmaya başlamıştır. Bu programları uygulayan eğitim fakültelerine ve MEB'e bağlı hizmetiçi eğitim merkezlerine donanım desteği sağlanmıştır (ERG, Mesleki Eğitim, 2012).

MTEM'in amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşlerinin alınma durumuna ilişkin olarak yönetici ve uzmanların büyük çoğunluğu ilgili kamu kurum ve kuruluşlarının görüşünün alındığını ve projeye yansıtıldığını belirtmiştir. Avrupa Birliği finansmanlı projelerin yapısı gereği ilgili birimlerin konu ile ilgili görüşleri önemsenmektedir.

MTEM, Avrupa Birliğinin Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) çerçevesinde Türkiye ile yaptığı işbirliği örneklerinden biridir. Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim alanında Avrupa Birliği ile uyum çalışmalarını hızlandırmak amacıyla MEGEP ile başta program çalışmaları olmak üzere birçok alanda tamamlayıcı özellikleri olan projelerdendir.

Avrupa Birliği finansmanlı diğer projeler gibi MTEM'in de hazırlıkları 1998 yılında başlamış fakat uygulanmaya başlaması 2002 yılını bulmuştur. MTEM ile ilgili görüş bildiren yönetici ve uzmanların birçoğu bu hazırlık döneminin uzunluğuna dikkat çekmiştir. Bu nedenle, projede başlangıçta öngörülen birçok konunun zaman içinde ya tamamen yapıldığını ya da bir kısmına gerek kalmadığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla uzun hazırlık süreçlerinin kısaltılması gerekmektedir. Avrupa Birliği kaynaklı projelerin değerlendirildiği bir araştırmaya göre 2002 ile 2007 yılları arasında Avrupa Birliğinin MEDA fonlarında yapılan projelerde başarısız olan proje türlerinin MEDA programından kalanlar olduğunu ve bunların başlangıç periyotlarının çok uzun sürdüğüne dikkat çekilmiştir (Aktaşoğlu, 2011).

Yönetici ve uzmanların üzerinde hemfikir oldukları diğer bir konu ilgili birimlerden görüş alma konusudur. Başlangıç raporu hazırlanırken ilgili birimleri önce resmi yazılarla görüş istenirken daha sonra da bu birimlerle seri toplantılarla Başlangıç Raporu tamamlanmaya çalışılmaktadır. MTEM'in özelinde özellikle yararlanıcı olarak Yüksek Öğretim Kurumu ve üniversitelerin mesleki teknik eğitim fakülteleri ile yakın bir işbirliği yapılmıştır. Uzmanlardan bir kısmı özellikle "Kalite Güvence Sistemi" ile ilgili yeterli görüş alınmadığına dikkat çekmişlerdir.

MTEM'in amaçlarının işlevselliği konusunda yönetici ve uzmanların büyük çoğunluğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Yönetici ve uzmanların bir kısmı MTEM'in amaçlarının işlevsel olmasında proje boyunca paydaşlarla kurulan yakın işbirliği ve iş piyasası analizlerinin önemli rolü olduğuna dikkat çekmiştir. Yöneticilerin bir kısmı Avrupa Birliği finansmanlı projelerde büyük oranda yaygınlaştırma ve sürdürülebilir olma özelliğinin yakalandığını, bunun da amaçların işlevsel olduğunu gösterdiğini belirtmiştir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı özellikle MEB ile YÖK arasında olması gereken işbirliği açısından projenin amaçlarının işlevsel olduğuna dikkat çekmiştir. YÖK'ün yetiştirdiği öğretmen profili ile MEB'in öğretmen ihtiyacının ne olduğu konusu bu proje ile tartışılmış ve sonuca

ulaşmıştır. Yönetici ve uzmanların bir kısmı MTEM projesi ile MEGEP projesinin mesleki ve teknik eğitim alanında Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları açısından birbirini tamamlayan özellikleri olduğunu bu nedenle amaçlarının işlevsel olarak tanımlandığını düşündüklerini belirtmiştir. Yönetici ve uzmanların bir kısmı özellikle Kalite Güvencesi çalışmalarının uygulanmadığını, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin alınan kararların bazılarını uygulayamadıklarını, bu nedenle amaçları kısmen işlevsel bulduklarını belirtmiştir.

MTEM'in amaçlarına yönelik yapılanmanın işlevselliği ile ilgili olarak yönetici ve uzmanların çoğu proje yapılanmasını işlevsel bulduklarını belirtmiştir. Yöneticilerden bir kısmı MEB'deki yapılanmaya vurgu yapmıştır. Proje MEB'de yürütülmesine karşın Yüksek Öğretim Kurumu'nu ilgilendiren bütün kararların YÖK'le beraber alındığını belirtmiştir.

MEB'de projelere yönelik yapılanmayı 14 Eylül 2011'de çıkan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname öncesi ve sonrası diye ikiye ayırmak gerekmektedir. Bu süreç MEGEP'in genel değerlendirilmesinde verildiği için bu kısma tekrar alınmamıştır. Özetle daha önceleri bütün Avrupa Birliği ve Dünya Bankası finansmanlı uluslararası projeler müsteşarlığa bağlı tek birimde yönetilirken, 652 sayılı KHK'dan sonra projelerin yürütülmesi her birimde kurulan projeler grup başkanlıklarına devredilmiştir. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü'ne bağlanarak Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı'na dönüştürülmüştür.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı MTEM'in merkezde ve yerelde yapılanmasının yerinde ve işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Yalnız hem merkez teşkilatta hem de bölge koordinatörlüklerinde yetersiz yabancı uzman görevlendirmelerinden kaynaklı sorunlara dikkat çekmişlerdir. MTEM'deki yapılanmanın çok önemli bir işbirliğinin de kapılarını açtığı söylenmelidir. Yönetici ve uzmanların bir kısmı özellikle projenin uygulanması sırasında siyasi olarak MEB ile YÖK'ün bir araya bile gelmekte zorlandıkları bir zamanda MTEM vesilesi ile güzel bir çalışma

örneği gösterdiğini söylemişlerdir. MTEM'in başka bir yönü ise ilgili sivil toplum kuruluşları ve sendikaları da bünyesine alarak ortak bir yönetim becerisi göstermiş olmasıdır.

MTEM Projesi'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak yönetici ve uzmanların bir kısmı MEB ile YÖK arasında yaşanan siyasi anlaşmazlıkları göstermiştir. Proje uygulanması sırasında MEB'de bulunan yeni hükümet ile YÖK arasında uzun zaman anlaşmazlık hali devam etmiş bu da proje uygulamalarına olumsuz etki yapmıştır. MTEM için yönetici ve uzmanların bir kısmına göre özellikle projeye teknik destek veren firmaların bazen etkililikten çok kârlılığa bakması ve dolayısıyla yetersiz uzmanları getirmesiyle sorunlar yaşanmıştır. Yararlanıcı kurum daha sonra yetersiz uzmanların değişmesini talep edince de zaman kaybına neden olmaktadır.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı MTEM süresince Avrupa Birliği mevzuatıyla Türk mevzuatından kaynaklı sorunlara dikkat çekmiştir. Projede ihale usullerinin Avrupa Birliği usullerine göre yapılmasını, mal alımlarında sadece Avrupa Birliği menşei istenmesi ve gelen alınan donanımların müfredata uygun olmamasını karşılan sorunlar olarak nitelendirilmişlerdir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı MTEM'in uygulanma sırasında MEB tarafında yaşanan sık sık personel değişikliklerinin sorunlara neden olduğuna dikkat çekmiştir. MEB, uzmanlık sistemi olmadığından MEB olarak bu açığı okullarda çalışan öğretmenleri belirli sürelerle MEB'e görevlendirmeye kapatmaya çalışmıştır. Dolayısıyla bazen öğretmenin kendinden kaynaklı bazen de MEB isteği ile görevlendirilmeleri iptal edilerek öğretmenler kadrolarının olduğu okullara gönderilmiştir. Bu durum belirli bir amaç için görevlendirilen öğretmenin gitmesiyle oluşan kapasitenin kaybolmasına, yeni gelen ile tekrar baştan başlanmasına neden olmuştur. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile MEB uzman yardımcılığı ve uzmanlık sistemine geçerek sürekli uzman kadroları oluşturulmuştur. Yeni durum

personel değişimi sorunlarını kaldırmayı amaçlamaktadır (652 sayılı KHK, 2011).

Yönetici ve uzmanların bir kısmı proje başlangıç aşamasındayken nitelikli eleman bulmakta zorlandıklarına ama proje sonlarına doğru bu durumun değiştüğünü ve nitelikli elemanların sayısının arttığına dikkat çekmiştir. Yöneticilerden ve uzmanlardan bir kısmı MTEM'de alınan kararların gereğini bazı pilot üniversitelerin senatolarında uygulayamadıklarına bazılarını kısmen uygulayabildiklerine dikkat çekmiştir.

Proje'nin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunların kaynaklarına ilişkin yönetici ve uzmanların çoğu birkaç noktada hemfikir olmuşlardır: Birincisi, Avrupa Birliği finansmanlı projelerin hazırlık süreçleri ile uygulanma zamanlarının uzun olması projenin etkinliğini azaltmaktadır. İkincisi, bütün ihale mevzuatının Avrupa Birliği'ne uygun olarak yapılması süreci zorlaştırmaktadır. Üçüncüsü beraber iş yapılan kurumlardan MEB ile YÖK arasındaki siyasi durum projeyi olumsuz etkilemiştir. Dördüncüsü yabancı dil bilen personel yetersizliği ve sık sık değişim yaşanması sorunlara yol açmaktadır. Beşincisi yabancı uzmanlarda görülen yetersizlikler zaman kaybına neden olmaktadır. Altıncısı MEB ile teknik danışmanlık firması arasında yaşanan iş tanımları sorunlara yol açmaktadır.

Yönetici ve uzmanların çoğu, Proje'nin sonunda başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşıldığını belirtmiştir. Yönetici ve uzmanların bir kısmı gerek MEB'de yapılan kanun ve politika değişikliklerin gerekse bağımsız birimler tarafından Avrupa Birliği tarafından yaptırılan etki araştırmalarının MTEM'in başlangıçta öngörülen amaçlara ulaştığını gösterdiğini ifade etmiştir.

MTEM'in 11 yerde bulunan 14 adet mesleki ve teknik eğitim fakültelerine etkisi olmuştur. Örneğin; ilk olarak bu fakültelerin çalışma hayatlarına standart, kalite güvencesi, müfredat geliştirme, öğrenci merkezli öğretim, ortaklık, sosyal ortaklar, izleme proje geliştirme ve

uygulama gibi kavramlar yoğun olarak girmiştir. İkincisi, tüm fakülteler ortak eylemler için bir araya gelmiştir. Üçüncüsü, MTEM desteklenen 36 bölüme eğitim aracı ve doküman sağlamıştır. Bu donanımlar iş gücü piyasasının ihtiyaç duyduğu malzemelerden oluşmuştur. Bu sayılanlar bu fakültelerin teknoloji fakültelerine dönüşmelerine hazırlık olarak yapılmıştır (MTEM, Etki Araştırması, 2007).

MTEM mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin çağdaş ve etkili bir öğretmen sistemini kurmasını amaçlamıştır. Proje kapsamında mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin programları geliştirilmiş ve proje süresince de bu fakültelerin öğretmen yetiştirme görevi de tartışılmaya açılmıştır. Özellikle bu fakültelerin alan eğitimini yürüten öğretim elemanları pedagojik formasyon derslerinin nitelikli alan eğitimine engel olduğuna dikkat çekmiştir (Gelişli, 2009).

Yönetici ve öğretmenlerin bir kısmı MTEM ile Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarına destek olmak amacıyla öğretim programlarının Avrupa Yeterlilik Çerçevesiyle uyumlaştırıldığını, dokuz alanda mesleki dersi öğretmenlerinin yeterliliklerinin belirlendiğini, bu yeterlilikler doğrultusunda geliştirilen modüler programların pilot fakültelerde kullanılmaya başladığını, bunun yanında mesleki ve teknik eğitimle ilgili politika ve strateji raporunun (Beyaz Belge) hazırlanarak MEB'e sunulduğunu belirtmiştir.

Uzmanların bir kısmı özellikle pilot üniversitelerin senatolarından alınan kararların geçirilmesinde zorluklar yaşandığına, ayrıca pilot fakültelere sağlanan donanımların yetersiz kaldığına, süre sınırı nedeniyle programın genişletilemediğine dikkat çekmiştir. Yönetici ve uzmanların çoğu MTEM kapsamında hazırlanan programların uygulanmasına dikkat çekmiştir. Bu çerçevede; Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim-Hazır-Giyim, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğal Gaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiştir. Belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programları geliştirilmiştir.

Geliştirilen programlar 2004-2005 Öğretim yılından itibaren 14 Mesleki Teknik Eğitim fakültesinde uygulanmaktadır.

Yönetici ve uzmanların çoğu MTEM'in Türk eğitim sistemine hukuksal açıdan etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Bakanlar Kurulu kararıyla fakültelerin mesleki teknik yükseköğretim kurumlarının yapısı değiştirilmiştir. MTEM, hukuksal açıdan 2009 yılında yani proje bitiminden iki yıl sonra, Avrupa ve diğer ülkelerde benzeri bulunmayan Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine dönüşmesi gerçekleştirmiştir. Mesleki eğitim fakültelerinin yerine sanat tasarım fakülteleri, ticaret turizm öğretimi fakültesinin yerine turizm fakültesi kurulmuştur. Bu dönüşüm uzun yıllardır ülke gündeminde olan bir sorunun çözülmesine vesile olmuştur. Teknik eğitim fakültelerinden mezun olan bir kişi, endüstride çalışmak istediği zaman hangi kadro ile istihdam edileceği belirlenmiştir. Sonuç olarak MTEM projesi, hukuksal açıdan böyle bir çözümün gerçekleşmesine vesile olmuştur. Yönetici ve uzmanlarının çoğu MTEM'in mesleki eğitime yönelik politika ve çözüm önerilerine yönelik "Beyaz Belge'yi" yayınlamasını önemli bulmuştur.

Yönetici ve uzmanların çoğu MTEM'in Türk eğitim sistemine ekonomik açıdan etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. MTEM'in ekonomik etkileri kapsamında Türkiye'nin yetişmiş iş gücü olarak mesleki eğitime katkısından bahsetmek gerekir. Yönetici ve uzmanların bir kısmı nitelikli eleman ile ekonomi arasında doğrudan bağ kurarak projenin dolaylı olarak ekonomiye büyük katkısının olduğunu ifade etmiştir. Genç nüfus potansiyeli olan Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarının teknolojiye uygun olarak yeniden yapılandırılması mezun olan öğrencilerin istihdamını kolaylaştıracaktır.

Yönetici ve uzmanların bir kısmına göre, MTEM ile pilot üniversitelere bağlı 14 Teknik Eğitim Fakültesi ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı beş Hizmet İçi Eğitim Merkezi'nin donatımı için yapılan donanım alımı ile Türk ekonomisine 8,5 milyon avroluk bir katkı sağlanmıştır. Ayrıca YÖK personeli ile MEB personeline verilen eğitimlerle onların bilgi beceri ve profesyonellik yeterlilikleri artırılmış, bu

yönüyle de dolaylı ekonomik girdi sağlanmıştır. Yönetici ve uzmanların çoğu MTEM'in Türk Eğitim Sistemine siyasi açıdan etkilerinin olduğunu ifade etmiştir. MTEM projesi başlangıç aşamasında Türkiye'de hükümet ve MEB değişiklikleri gündemdeydi. Dolayısı ile mevcut hükümetin Avrupa Birliği ile ilişkilerini incelemesi ve uyum çalışmalarına hız vermesi aynı zamana denk gelmiştir. Bu anlamda MTEM Avrupa Birliği uyum çalışmalarına doğrudan katkı yapmıştır. MTEM uygulama zamanında MEB ile YÖK arasında yaşanan siyasi çekişmelere sahne olmuş bu projeyi ilk zamanlarda olumsuz etkilese de zamanla bu sorun aşılmış ve işbirliğine dönüşmüştür. 2002 yılına kadar MTEM'de uygulamaya dönük ciddi bir ilerleme yok iken zamanın Milli Eğitim Bakanı ve üst düzey yönetimin bu projelerin Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarında iyi bir araç olduğunu görüp sahiplenmesiyle ilerleme kaydedilmiştir.

Yönetici ve uzmanların bir kısmı AB'ye uyum sürecinde, Bologna ve Kopenhag kriterlerinin karşılanmasını desteklemek üzere yükseköğrenim sisteminde, Mesleki Teknik Eğitim Fakültelerinde ağırlıklı bir kalite yönetim sistemi geliştirildiğini ifade etmiştir. Bunun yanında, meslek dersleri öğretmen eğitiminde politikalar ve stratejiler Beyaz Belge Raporu hazırlanarak MEB'e sunulmuştur. Ayrıca yönetici ve uzmanlar, Mesleki Teknik Eğitim (MTE) Fakültelerinin yeniden yapılandırılmasını, Bakanlar Kurulunun 2009/15546 sayılı kararı ile Mesleki Teknik Eğitim Fakülteleri'nin, Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmesini projenin siyasi sonuçları olarak belirtmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi'nin politika belgesi olan Yeşil Belge'de özetle Türkiye Avrupa Birliği'ne katılım için başvurmuş ve 1999 yılında Helsinki Zirvesi'nde "Katılım Öncesi Ülke" statüsü kazanmıştır. 19 Mart 2001 tarihinde Hükümet, Avrupa Birliği Topluluk Müktesebatının uygulanması için Ulusal Plan Uygulamıştır. Aralık 2004 tarihinde Avrupa Konseyi Türkiye ile müzakere sürecini başlatmış ve 2005'ten itibaren süreci izlemeye başlamıştır. Avrupa Komisyonu raporlarında Türkiye'nin genellikle iyi bir

uyum performansı yakaladığını belirtmiştir. Ancak bu raporlarda eğitimin çeşitli alanlarında reforma ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Örnek olarak, "İş dünyası ile mesleki eğitim arasında daha güçlü bağların kurulması, eğitimde kalitenin artırılması, hayat boyu öğrenmenin güçlenmesi ve eğitim sistemini yerelleşmesi ifade edilmiştir. Özellikle eğitim alanında yönetim kabiliyetinin artması, katılım ortaklıklarının artması önemli kriterlerdendir" şeklinde ifade edilmiştir (MEBGEB, 2010).

Avrupa Birliği destekli TEDP, MEGEP ve MTEM gibi projelerle reform çabaları katalize edilmektedir. Bu projeler Lizbon hedeflerine paralel olarak ulusal hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasına destek sağlamaktadır. Kopenhag ve Bologna süreçleri kapsamında kabul edilen öncelikler eğitim sistemimizin önceliklerini belirlemektedir (MEBGEB, 2010).

Yönetici ve uzmanların bir kısmı Türkiye'de farklı görüşteki sendika sivil toplum kuruluşları ve ticaret odaları ile kamu kurum ve kuruluşlarının aynı çatı altında çalışma kültürüne katkısı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yönetici ve uzmanlardan bir kısmı MTEM'in siyasileri mesleki eğitim alanında bilinçlendirmeye katkısının olduğunu ifade etmiştir. Yöneticilerden bir kısmı mesleki ve teknik eğitim konularının evrensel olduğunu, diğer bir deyişle, Hollanda'daki mesleki eğitimin probleminin Türkiye ile hemen hemen aynı olduğunu belirterek MTEM'in siyasi bir proje olmadığını ifade etmiştir.

Yönetici uzmanların çoğu, MTEM Projesi'nin sürdürülebilir olduğunu ifade ederken bir kısmı ise kısmen sürdürülebilir olduğunu belirtmiştir. Yönetici ve uzmanların çoğu genel itibarıyla MTEM ile Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmesi ve bu sürecin devam etmesini sürdürülebilir olarak kabul ettiklerini belirtmiştir. Yöneticilerden bir kısmı MTEM'in MEB'in genel müdürlüklerinin, mesleki eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin vizyonlarını değiştirdiğini ve bunların projenin sürdürülebilirliği için çok açık deliller olduğunu ifade etmiştir.

Yöneticilerden bir kısmı Proje sonrasında birçok fakültenin MTEM kapsamında hazırlanan eğitim programlarını uygulamaya devam ettiğini; ayrıca kapsam dışında olan fakültelerin de eğitim programlarını revize ettiklerini belirterek bu durumun yapılan çalışmaların sürdürülebilir olmasını sağladığını belirtmiştir. Türk Eğitim Sisteminde mesleki ve teknik eğitimde Avrupa Birliği'ne uyum çalışmalarında MTEM ve MEGEP ön plana çıkmaktadır. Bunlardan MTEM projesinin meslek okulları için çağdaş ve etkin bir öğretmen eğitimi sisteminin düzenlenmesi ve geliştirilmesine yönelik önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada pilot olarak seçilen Teknik Eğitim Fakülteleri için modüler öğretim programları geliştirilmiştir ve üç yıldır uygulanmaktadır (Yıldırım, 2007)

Yönetici ve uzmanların bir kısmı ise özellikle MTEM ile sürdürülemeyen noktanın, öğretmen yetiştiren kurumların yapılandırılmasında yapılan stratejik hata olduğunu belirtmiştir. Buna göre mesleki teknik okullara öğretmen yetiştiren herhangi bir eğitim kurumu kalmamıştır. Ayrıca Kalite Güvence Başlığı ile ilgili sürdürülebilirlik oluşturulmamıştır. Bunun sebebi de Bologna süreci ile entegrasyonun tam yapılamamış olmasıdır.

MTEM kapsamında üretilen modüllerden erkek giysi üretimi dersi modülünün değerlendirilmesi amacıyla yapılan bir araştırmada, araştırmanın yapıldığı birinci üniversitenin öğretim elemanlarının yarıdan fazlası modül tanımını yetersiz bulurken, ikinci üniversitenin öğretim elemanlarının yarıdan azı yetersiz bulmuştur. İki üniversitede tanımı yeterli ve uygun bulan öğretim elemanları modülü bitiren öğrencilerin yapması gereken işlemlerin genel olarak yazıldığını, işlemlerin kısa ve öz olarak ifade edildiğini, bu bakımdan tanımı yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Erkek giysi üretimi modülü ile ilgili olarak özetle; modülün tanımı ve amaçlarının yeniden yazılması gerektiği, uygulanamayan konuların çıkarılması gerektiği, öğrenci sayılarının azaltılması gerektiği, modüler eğitim konusunda öğretim elemanlarına hizmet içi eğitim gerektiği, öğrenci ve öğretmenler için kılavuz

hazırlanması gerektiği, karşılaşılan problemlerle ilgili geri dönüşlü bir sistem konulması gerektiği ve öğrencilerin piyasa ile tanıştırılmasının yolları bulunması gerektiği ifade edilmiştir (Tanrısever, 2008).

MTEM proje olarak hem başladığı zaman hem bittikten sonra yerli ve yabancı olmak üzere özel ve kamu kurumlarının ilgisini çekmiştir. Temel eğitim ve eğitim sistemi ile ilgili yapılan bütün planlamalarda referans yapılma gereği duyulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 yılları arasında yapmayı planladığı stratejik planlarında MTEM'i referans göstermiştir.

Eğitim Reformu Girişimi'nin "Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler Raporu"nda MEGEP ve MTEM Projeleri başarılı uygulamalar olarak kapsamlı bir şekilde açıklanmış, özellikle MEGEP kapsamındaki "Ulusal Yeterlilik Sistemi" ve "Mesleki Yeterlilik Kurumu" üzerinde durulmuştur (ERG, 2006). Son yıllarda, genç nüfusun istihdam becerileri elde etmesinin hem Türkiye hem de bu konunun oldukça üstüne düşen AB için taşıdığı kritik önemin de itici gücüyle kamu kurumları, Milli Eğitim Bakanlığı liderliğinde ve koordinasyonunda temel sorunlara yönelik politika oluşturma gayretindedir. Reform çalışmaları, AB tarafından finansmanı sağlanan Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Geliştirilmesi Projesi (MEGEP) ve Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) kapsamında yürütülmektedir (ERG, 2006).

Toplam 51 milyon avro bütçesi olan ve AB tarafından fonlanan MEGEP kapsamında ayrıca kamu kurumlarınca daha verimli ve etkili meslek eğitimi verilebilmesi için okul ve eğitim merkezi yöneticilerinin eğitimi ve eğitimcilerin eğitimi yapılmaktadır. Bu doğrultuda, yönetişimin iyileştirilmesi sürdürülmekte ve yapılan değişikliklerin kamuoyunu duyurulması için bilgilendirme kampanyaları tasarlanmakta ve uygulanmaktadır. Temmuz 2003'te başlayan ve 2006 sonunda bitecek olan MTEM kapsamında özellikle mesleki ve teknik öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler yapılmaktadır. Buna ek olarak, mesleki ve teknik öğretmen yetiştirilmesi

sisteminde insan kaynaklarının geliştirilmesi için kapsamlı orta vadeli strateji oluşturulması doğrultusunda çalışmalar sürdürülmektedir (ERG, 2006).

BOLUM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına dayalı sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

Genel Sonuçlar

1. Avrupa Birliği ile yürütülen projelerde, MEB tarafından teklif edilen ve kabul edilen projelerin uygulamaya başlanması en az iki yıl sürmektedir. Bu da projede öngörülen amaçlarda değişiklik yapılmasını gerektirmiştir. MEB tarafında ise karar mercii olarak müsteşarlık makamının karar sürecinde etkin olması karar alma ve uygulamanın etkinliği açısından olumlu olmuştur; ancak kararların alınması bakımından gecikmesine neden olmuştur.
2. Avrupa Birliği destekli TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri Lizbon hedeflerine paralel olarak ulusal hayat boyu öğrenme politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasına destek sağlamıştır.
3. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın görevi birimler arasında koordinasyonu sağlamak iken zaman zaman birimlerdeki uzman yetersizliği nedeniyle diğer birimler adına görüş oluşturma ve yürütme gibi sorumlulukları da yürütmüştür.
4. Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı (MEDA) projelerinin hazırlık süreci uzun süreli olduğu için zaman içinde kurumun ihtiyaçları ve yöneticilerin öncelikleri de değişmiştir.

5. Avrupa Birliği finansmanlı TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri; Türkiye'nin üst politika ve strateji belgeleri çerçevesinde, projenin hedef kitlesine göre, ilgili MEB birimleri, katılımcı kuruluşların diğer bakanlık ve kurumların temsilcileri ile sivil toplum kuruluşlarının da görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır.
6. Avrupa Birliği finansmanlı TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri; genel olarak, eğitim kurumlarına, insan kaynaklarına, öğretim programları ve materyallerine yönelik olarak hedeflenen eğitsel katkıları sağlamış ve kurumsal kapasiteyi arttırmıştır.
7. Avrupa Birliği finansmanlı TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin çıktıları ülke geneline yaygınlaştırılmıştır.
8. TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri; MEB'in kurumsal yapısında ilk olmaları, vizyon değişimine etkileri bakımından önemli bir misyon üstlenmiştir.
9. TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinde görev üstlenmiş olan yönetici konumundaki kişilerin görev değişiklikleri projelerin performanslarını olumsuz etkilemiştir.
10. TEDP, MEGEP ve MTEM projeleri süresince her birinin güçlü ve zayıf yönleri görülmüştür. Genel olarak projelerin taraflarca iyi sahiplenilmesi, iş tanımının ve hedeflerinin iyi hazırlanmış olması, yeterli bütçeye sahip olmaları güçlü; projelerin uzun süreli olmaları, çok farklı bileşenleri ele almaları, mevzuat yönünden karşılaşılan satın alma prosedürleri, deneyimli personel azlığı ve yerel yönetimlerce sürdürülebilmesinde karşılaşılan zorluklar zayıf yön olarak ortaya çıkmıştır.
11. TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin ilgili bütçeleri, MEB'in ihtiyaç duyduğu AR-GE hizmetleri için de kullanılmıştır.
12. TEDP, MEGEP ve MTEM projelerinin önemli bütçe kalemlerinden birini, öğretmen eğitimleri oluşturmuştur.

13. Projelerin uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar şöyledir: Projenin amaçları sürecin uzun olmasından dolayı zaman içinde değişmiş, proje uygulamalarında yer almış tecrübeli insan kaynağı yetersiz kalmış, uluslararası uzmanlarla iletişim kurup, kapasite geliştirebilecek yabancı dil bilen insan kaynağı yetersiz kalmış, önerilen yabancı uzmanların zaman içinde bazılarının yetersiz olduğunda değişiklik zaman almıştır.
14. TEDP, MEGEP ve MTEM Projelerinin sistemle bütünleştirilmesi çalışmalarında; TEDP ile temel eğitim müfredatları ve öğretim materyalleri, MEGEP ile klasik program anlayışından modüler tabanlı müfredata geçiş, MTEM ile yine klasik program anlayışından modüler tabanlı müfredat ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültesine dönüşümü ile ilgili çalışmalar tamamlanmıştır.

TEDP'e İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde Temel Eğitime Destek Programı'nın araştırmaları bulgularına dayalı sonuçlarına yer verilmiştir.

TEDP'in Öngördüğü Amaçlar

1. TEDP hazırlanırken çoğunlukla ilgili MEB birimlerinin ve sivil toplum kuruluşlarının görüşleri alınarak hazırlanmıştır.
2. TEDP, 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime geçilmesi ve döneminin Hükümetinin Acil Eylem Planı'nda öngörülen eğitim hedeflerine destek vermek amacıyla uluslararası Avrupa Birliği finansmanlı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı'ndan (MEDA) aldığı kaynaklardan birisidir.
3. TEDP, hazırlanma aşamasında iken öngörülen amaçların çoğunun işlevsel olduğu görülmüştür. Bunda; "Fayda Sahipleri Değerlendirme Araştırması", il ekipleriyle yapılan ihtiyaç analizleri ve tarafların katılımı önemli rol oynamıştır.

4. TEDP süresince her ay yapılan yönetim kurulu toplantılarına ve her yıl yapılan yürütme kurulu toplantılarına MEB İlgili Genel Müdürlüklerin, Anne Çocuk Eğitimi Vakfı, UNICEF, Dünya Bankası, Eğitim Reformu Girişimi gibi STK'ların ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu gibi ilgili kurumların katılımı yapılmayı işlevsel yapmıştır.
5. TEDP'in yerelde ve merkezde deneyimli bir ekiple yürütülmesi ve iyi koordine edilmesi proje yapılanmasını olumlu olarak etkilemiştir.
6. TEDP, MEB'de yürütülen Avrupa Birliği finansmanlı ilk büyük proje olmasına karşın MEB'de insan kaynakları kapasitesi oluşturmada önemli kazanımları sağlamıştır.
7. TEDP, AB'ye üye olmak isteyen Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim standartlarının Avrupa Birliği kriterlerine uygun olabilmesi için Avrupa Birliği Komisyonunca finanse edilen hibe bir projedir.

TEDP'in Uygulanma Süreci

1. TEDP, Avrupa Birliği kaynaklı Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı'ndan (MEDA) alınan ilk finansman olması nedeni ile prosedürel gecikmeler uygulama sorunları yaşanmıştır.
2. Türkiye'de geniş çaplı AB finansmanlı projeleri ilk defa uygulamaya başlamasıyla Avrupa Birliği mevzuatı ile Türkiye Cumhuriyeti mevzuatının birbirine uyarlanması zaman almış ve bu TEDP'in uygulamalarını geciktirmiştir.
3. Türkiye'yi yeterince tanımayan bazı Avrupa Birliği menşeli yabancı danışmanların adaptasyonu ve yetersizliği durumlarında değişimi projede gecikmelere neden olmuştur.
4. Avrupa Birliği'nin farklı ülkelerinden alanındaki deneyimli danışmanların Türkiye kamu kurumu temsilcileri ve

akademisyenleriyle uzun süreli tecrübe paylaşımından dolayı başta MEB olmak üzere ilgili kamu kuruluşları ve üniversitelerden projeye katılan uzmanlarda tecrübe birikimi oluşturmuştur.

5. TEDP'in başlangıç aşmasında çalışan MEB ekibinin projenin iş ve işlemlerinde deneyimsiz olması bunun yanında sık sık değişmesi projenin olumsuz etkilenmesine neden olmuştur.
6. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı arasında yaşanan idari sıkıntılar TEDP'te gecikmelere neden olmuştur.
7. Avrupa Birliği finansmanlı projelerde paydaşların "proje" algısına yönelik daha önce başlamış ama bitirilememiş projelerden kaynaklı ön yargılarının aşılması zaman almıştır.

TEDP'in Sonuçları

1. TEDP'te öngörülen hedeflere çoğunlukla ulaşılmıştır.
2. TEDP, Avrupa Birliği tarafından bağımsız bir kuruluşa yaptırılan etki araştırmasında başarılı bir proje olarak tanımlanmıştır.
3. MEB'in strateji değişikliği sebebiyle projeye yeni faaliyetlerin eklenmesinden dolayı bazı faaliyetler gerçekleştirilememiştir. Ancak amaçlanan temel hedeflerde büyük düzeyde bir sapma olmamıştır.
4. Genel olarak TEDP, ilköğretim müfredatının ve materyallerinin geliştirilmesi konularında başarılı olmuştur.
5. Bingöl'de meydana gelen 2003 depreminde çok sayıda bireye psikolojik destek verilmiş ve çok sayıda uzmandan eğitim desteği sağlanmıştır. Ayrıca Solhan ve Genç İlçelerinde ise fiziki ve donanımsal kapasiteleri yüksek ilköğretim okulları inşa edilmiştir.
6. TEDP Türkiye'de kızların ve kadınların eğitim hakları konusunda toplumsal farkındalığın artmasına yardımcı olmuştur.

7. TEDP Türkiye'de risk altındaki çocuklara ve sokak çocuklarına yönelik farkındalık arttırılmasında olumlu etkide bulunmuştur.
8. TEDP'in Türkiye'de temel ve yaygın eğitimin kurumsal kapasitesinin geliştirilmesi için destek sağlamıştır.
9. TEDP, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılma konusunda "Eğitim ve Kültür faslında ayrıca Temel İnsan Hakları faslında verdiği taahhütleri yerine getirmesi konusunda katkı sağlamıştır. Türk Hükümeti'nin eğitim reformu konusundaki kararlılığını ortaya koyması, Türkiye'nin Avrupa Birliği normlarını yakalamasına ve üyelik sürecine önemli katkısı olmuştur.
10. TEDP hem Türkiye'de hem de Avrupa Birliği'nde karşılıklı çalışma kültürünü oluşturarak tarafların birbirlerini tanıma imkanı bulmasını sağlamıştır.
11. TEDP ile MEB, sivil toplum kuruluşları ve ilgili diğer kamu kuruluşları ile aynı platformda temel eğitim konusunu tartışma imkanı bulmuştur.

TEDP'in Sürdürülebilirliği

1. TEDP Türkiye Cumhuriyeti Hükümetinin eğitim alanında ulusal ve uluslararası politikalarına uygun olarak geliştirilmiştir.
2. TEDP çoğunlukla sürdürülebilir bir proje olmuştur.
3. TEDP, kendinden sonra hazırlanan bir çok ulusal ve uluslararası kaynaklı projeye örnek olmuş ve bu projelerin hazırlanma aşamasına destek olmuştur.
4. TEDP fiilen 2007 yılında bitmesine karşın, öğretim programlarının halen ilköğretim sınıflarında kullanılmakta oluşu yönüyle sürdürülebilir bir proje olmuştur.
5. TEDP ile temel eğitimin her aşamasında okullulaşma oranlarındaki artışa katkı sağlamıştır.

6. TEDP, Türkiye'de Avrupa Birliği'ne yönelik yapılan çalışmalarda kapsaite oluşturma açısından önemli kilometre taşlarından biri olmuştur.

MEGEP'e İlişkin Sonuçlar

MEGEP'in Öngördüğü Amaçlar

1. MEGEP'in hazırlık aşamasında amaçlarının belirlenmesinde çoğunlukla ilgili birimlerin görüşleri alınmıştır. Özellikle kalkınma planları, şura kararları, stratejik planları gibi ulusal ve uluslararası üst politika belgeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
2. MEGEP'in hazırlık aşamasında Avrupa Birliği'nden gelen mesleki eğitim uzmanları bu sürece destek vermişlerdir.
3. MEGEP ile Türkiye'nin Avrupa Birliği hedefleri ve Hükümetin mesleki eğitim politikaları arasında paralellik oluşmuştur.
4. MEGEP'in hazırlık sürecinde MEB'in ilgili birimleri, ilgili bakanlıklar, mesleki eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları, sendikalar ve sanayi odaları ziyaret edilmiş ve görüşleri alınmıştır.
5. MEGEP kapsamında belirlenen amaçlar büyük çoğunlukla işlevsel bulunmuştur.
6. MEB'de ilgili birimlerin ve üst yönetimin MEGEP'i sahiplenmesiyle proje işlevsel olabilmıştir.
7. MEGEP'in uygulanmasına yönelik MEB bünyesinde kurulan yapılanma işlevsel olmuştur.
8. MEGEP'te bölgesel ve merkezi yapılanmanın birbiriyle olan uyumu, proje süresince katılımcıların sürekli katılımları, İç paydaş olarak MEB Birimlerinin ve dış paydaş olan ilgili kamu kurumlarının ve özel kuruluşların, ticaret-sanayi ve meslek

odalarının, işçi ve işveren konfederasyonlarının, STK'ların aktif katılımı yapılanmayı işlevsel kılmıştır.

9. MEGEP süresince bütün taraflar, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı'nın hem uzmanlık ve yönetim hem de insan kaynakları açısından profesyonel bir yapı oluşturduğu konusunda hemfikir olmuşlardır.

MEGEP'in Uygulanma Süreci

1. MEGEP başlangıçta gerek MEB içinde gerekse MEB dışındaki taraflar arasında ciddi dirençle karşılaşmıştır.
2. MEGEP'te MEB'i temsilen çalışacak tam zamanlı, yabancı dili olan sürekli çalışacak personelin istihdamında zorluklar yaşanmıştır.
3. Proje başlangıcında uygulamalarında yer almış tecrübeli insan kaynağının yetersiz kalması zaman kayıplarına neden olmuştur.
4. Önerilen yabancı uzmanların zaman içinde bazılarının yetersiz olduğu anlaşılınca, değişiklik talebinde bulunulmuş, bu da zaman ve iş kaybına neden olmuştur.
5. MEB'de mesleki eğitimden sorumlu birden fazla birim olması karar alma süreçlerini yavaşlatmıştır.

MEGEP'in Sonuçları

1. MEGEP başlangıçta öngörülen amaçlara çoğunlukla ulaşmıştır.
2. MEGEP'in Türk eğitim sistemine önemli katkılarından biri projenin uygulama süreci sonunda mesleki ve teknik eğitim sisteminin ülkenin sosyoekonomik gereksinimleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmış olmasıdır.

3. MEGEP'in çıktıları hedeflenen bütün çalışmaların gerçekleştiğini göstermiş, projenin başlangıç ve bitiş yıllarındaki istatistiklere bakıldığında mesleki eğitimde hedeflenen oranlar yakalanmıştır.
4. Türkiye'de ilk defa mesleki eğitimin müfredatının oluşturulması sürecinde İş Piyasası ve Beceri İhtiyaç Analizi ile Türkiye'deki işgücü piyasalarına yönelik bilgi toplanmış ve analiz edilmiştir.
5. MEGEP ile mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda önemli bir ölçüt ve basamak oluşturacak Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Politika Belgesi, Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Strateji Belgesi ve Mesleki Eğitimde Sosyal Ortaklığın Geliştirilmesi Politika Belgesi gibi bir dizi politika belgesi hazırlanmıştır.
6. MEGEP'de öngörülen modüler programlar geliştirilmiş ve öğretim programları yenilenmiştir.
7. MEGEP ile sosyal paydaşların kapasitelerinin artırılması için bu kuruluşların personelerine yaygın eğitimler sağlanmıştır.
8. MEGEP, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Birliği üye ülkeleri arasında eğitimde ortak dil oluşturmuştur.
9. MEGEP, Lizbon hedeflerine paralel olarak ulusal HBÖ politikalarının geliştirilmesi ve uygulanmasına destek sağlamış, Kopenhag ve Bolonya süreçleri kapsamında kabul edilen öncelikler eğitim ve öğretim sisteminin reformu için temel çerçeveyi çizmiş ve yol göstermiştir.
10. MEGEP'in hem Türk Eğitim Sistemi'ne hem de çalışma hayatına dair önemli bir katkısı da proje kapsamında kurulan Mesleki Yeterlilikler Kurumu (MYK) ile alt yapısı oluşturulan Ulusal Yeterlilik Sistemi'dir (UYS).

11. Türkiye'nin mesleki eğitimde Avrupa Birliği normlarına uyumlu hale getirilmesinde önemli bir altyapı oluşturmuştur.
12. MEGEP ile mevcut müfredatın yenilenmesi sonucunda örgün ve yaygın eğitim programlarında ilk defa bir bütünlük sağlanmıştır.
13. MEGEP ile mesleki eğitim yönetmeliğinin revize edilmiş, sınıf geçme yerine kredili sistemin hazırlanarak pilot olarak uygulanmış ve hayat boyu öğrenim felsefesine göre örgün ve yaygın eğitim arasında geçişlere imkan sağlayacak taslak mevzuatlar hazırlamıştır.
14. Türkiye'de meslek elemanı istihdam eden sektör ile meslek elemanı yetiştiren MEB ilk defa MEGEP kapsamında aynı projede birbirlerini dinleme ve anlama imkanı bulmuşlar ve özellikle iş piyasası analizleri ile Türkiye'nin il düzeyinde ve bölgesel düzeyde hangi tip meslek elemanına ihtiyacı olduğu ilk defa sistematik bir şekilde tespit edilmiştir.
15. MEGEP ile Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime yönelik ciddi bir Ar-ge çalışması yapılmış ve pilot okullar modern araçlarla donatılmıştır.
16. MEGEP ile farklı görüşlere sahip, sendikalar, odalar ve devlet kuruluşlarının ortak zeminde çalışmaları sağlanmıştır.
17. MEGEP ile siyasilerde de bir mesleki eğitim bilinçlendirilmesi sağlanmıştır.
18. MEGEP ile toplumda mesleki eğitimin ünü artmış, mesleki ve teknik eğitim alanındaki uluslararası standartlar ve AB stratejileri göz önünde bulundurularak politika düzeyinde tavsiyeler hazırlanmış ve ortaklık kültürü gelişmiştir.
19. Etki Araştırma çalışması sonuçları MEGEP'in amaçlarına çoğunlukla ulaştığını göstermiştir.

20. MEGEP mesleki eğitim üzerine yapılan tartışmaların hangi zeminde ve hangi ölçülerle tartışılacağı konularını çözmüştür. Avrupa Birliğinin mesleki eğitim konusundaki tecrübesi bu konuda önemli bir kıyaslama aracı sayılmıştır. Fakat bunun sonunda Türkiye'ye özgü bir sistemin oluşturulması esas alınmıştır.

MEGEP'in Sürdürülebilirliği

1. MEGEP amaçları, hedefleri, uygulamaları ve sonuçları yönüyle büyük çoğunlukla sürdürülebilir bir proje olmuştur.
2. MEGEP kendinden sonra gelen, Avrupa Birliği finansmanlı; Hayat Boyu Öğrenme, İnsan Kaynakları Yoluyla Mesleki Eğitimin Arttırılması, Türkiye'de Kalite Güvencesi projelerine kaynaklık etmiştir.
3. MEGEP ile geliştirilen modüler programlar esnek, açık, ekonomik, uygulanabilir, farklı gruplarda kullanılabilme ve bireysel öğrenmeyi ön plana çıkaran özellik taşımaktadır.
4. MEGEP kapsamında yapılan bütün çalışmalara ilgili bütün taraflar ve sosyal paydaşların etkin katılımı sağlamıştır.
5. Mesleki eğitim ve eğitim sistemi ile ilgili yapılan bütün planlamalarda ulusal ve uluslararası belgede özellikle mesleki eğitim alanında program geliştirme çalışmalarına referans olarak MEGEP projesinin çıktılarına yer verilmiştir.
6. Türkiye, Avrupa Birliği ile yürütülen MEGEP programı işbirliğinde yeni bir Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belge'si geliştirmiştir.
7. Kurumların kendi ihtiyacını belirleyip projeye dönüştürüp kaynak temini sağlanmasıyla MEGEP'te ilk defa pilot olarak uygulanan okul/kurum hibe programlarının çıktıları diğer AB ve ortaöğretim projelerinde uygulanmaya konulmuştur.

8. MEGEP kapsamında değerlendirme, derecelendirme ve belgelendirme sistemlerinin standartlaştırılması amacıyla geliştirilmiş olan Ulusal Mesleki Yeterlilikler Sistemi'nin oluşturulması açısından en önemli çıktısıdır.

MTEM'e İlişkin Sonuçlar

MTEM'in Öngördüğü Amaçlar

1. MTEM, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin eğitim alanında ulusal ve uluslararası politikalarına uygun olarak geliştirilmiştir.
2. MTEM'in hazırlık aşamasında amaçlarının belirlenmesinde büyük çoğunlukla ilgili birimlerin görüşleri alınmıştır.
3. MTEM'in başlangıç raporu hazırlanırken özellikle kalkınma planları, şûra kararları, stratejik planları gibi ulusal ve uluslararası üst politika belgeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
4. Avrupa Birliği finansmanlı projelerin yapısı gereği ilgili birimlerin konu ile ilgili görüşleri önemsendiği için yazılı ve sözlü görüşler alınmıştır.
5. MTEM kapsamında yararlanıcı olarak Yüksek Öğretim Kurumu ve üniversitelerin mesleki teknik eğitim fakülteleri ile yakın bir işbirliği yapılmıştır.
6. MTEM'in amaçları çoğunlukla işlevsel olmuştur.
7. MTEM'in hazırlık ve uygulama sürecinde MEB merkez ve illerde kurduğu yapılanma büyük çoğunlukla işlevsel olmuştur.
8. Proje MEB'de yürütülmesine karşın Yüksek Öğretim Kurumu'nu ilgilendiren bütün kararların YÖK'le beraber alınmıştır.

MTEM'in Uygulanma Süreci

1. MTEM Projesi'nin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaşmıştır.
2. MTEM kapsamında hem merkez teşkilatta hem de bölge koordinatörlüklerinde yetersiz yabancı uzman görevlendirmelerinden kaynaklı sorunlar olmuştur.
3. MTEM kapsamında teknik destek veren firmaların bazen etkililikten çok kârlılığa bakması ve dolayısıyla yetersiz uzmanları getirmesiyle sorunlar yaşanmıştır. MEB daha sonra yetersiz uzmanların değişmesini talep edince de zaman kaybına neden olmuştur.
4. Proje uygulanması sırasında MEB'de bulunan yeni hükümet ile YÖK arasında uzun zaman anlaşmazlık hali devam etmiş bu da proje uygulamalarına olumsuz etki yapmıştır.
5. Daha sonra bu durum MEB ile YÖK'ün arasında MTEM vesilesi ile güzel bir çalışma örneğine dönüşmüştür.
6. MTEM ile birbirine yakın olmayan ilgili sivil toplum kuruluşları ve sendikaları da bünyesine alarak ortak bir yönetim becerisi göstermiştir.
7. Projede ihale usullerinin Avrupa Birliği usullerine göre yapılmasını, mal alımlarında sadece Avrupa Birliği menşei istenmesi ve alınan donanımların bir kısmının müfredata uygun olmaması sorunlara yol açmıştır.
8. MEB tarafında yaşanan sık personel değişiklikleri zaman ve kapasite kaybı gibi sorunlara neden olmuştur.
9. MTEM kapsamında bütün ihale mevzuatının Avrupa Birliği'ne uygun olarak yapılması süreci zorlaştırmıştır.

10. MEB ile teknik danışmanlık firması arasında yapılan iş tanımları sorunlara yol açmıştır.

MTEM'in Sonuçları

1. MTEM'in sonunda başlangıçta öngörülen amaçlara çoğunlukla ulaşılmıştır.
2. YÖK'ün yetiştirdiği öğretmen profili ile MEB'in öğretmen ihtiyacının ne olduğu konusu bu proje ile tartışılmış ve sonuca ulaşılmıştır.
3. MTEM kapsamında "Kalite Güvencesi" çalışmaları tamamlanmamıştır.
4. MTEM'de alınan kararların gereğini bazı pilot üniversiteler senatolarında uygulayamamış bazılarını ise kısmen uygulayabilmişlerdir.
5. MEB'de yapılan kanun ve politika değişiklikleri gerek bağımsız birimler tarafından, gerekse Avrupa Birliği tarafından yaptırılan etki araştırmaları MTEM'in başlangıçta öngörülen amaçlara ulaştığını göstermiştir.
6. MTEM ile fakültelerin çalışma hayatlarına standart, kalite güvencesi, müfredat geliştirme, öğrenci merkezli öğretim, ortaklık, sosyal ortaklar, izleme, proje geliştirme ve uygulama gibi kavramlar yoğun olarak girmiştir.
7. Tüm fakülteler ortak eylemler için bir araya gelmiştir.
8. MTEM kapsamında desteklenen pilot bölümlere eğitim aracı ve doküman sağlamıştır.
9. MTEM kapsamında Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim-Hazır-Giyim, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğal Gaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji ve meslek dersleri öğretmenlerinin alan yeterlilikleri belirlenmiştir.

10. MTEM kapsamında belirlenen yeterlilikler doğrultusunda toplam 474 modüler öğretim programları geliştirilmiştir.
11. Geliştirilen programlar 2004-2005 Öğretim yılından itibaren 14 Mesleki Teknik Eğitim fakültesinde uygulanmaktadır.
12. MTEM ile hukuksal açıdan 2009 yılında yani proje bitiminden iki yıl sonra, Avrupa ve diğer ülkelerde benzeri bulunmayan Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine dönüşümü gerçekleştirmiştir. Mesleki eğitim fakültelerinin yerine sanat tasarım fakülteleri, ticaret turizm öğretimi fakültesinin yerine turizm fakültesi kurulmuştur.
13. Genç nüfus potansiyeli olan Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim programlarının teknolojiye uygun olarak yeniden yapılandırılması mezun olan öğrencilerin istihdamını kolaylaştırmıştır.
14. MTEM Avrupa Birliği uyum çalışmalarına doğrudan katkı yapmıştır. AB'ye uyum sürecinde, Bologna ve Kopenhag kriterlerinin karşılanmasını desteklemek üzere yükseköğretim sisteminde, Mesleki Teknik Eğitim Fakültelerinde ağırlıklı bir kalite yönetim sistemi geliştirilmiştir.
15. MTEM kapsamında meslek dersleri öğretmen eğitiminde politikalar ve stratejiler isimli "Beyaz Belge Raporu" hazırlanarak MEB'e sunulmuştur.
16. MTEM ile tüm Teknik Eğitim Fakülteleri ortak program uygulamasına geçmiştir.

MTEM'in Sürdürülebilirliği

1. MTEM genel olarak sürdürülebilir bir proje olmuştur.
2. MTEM, Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim alanında Avrupa Birliği ile uyum çalışmalarını hızlandırmak amacıyla MEGEP ile

başta program çalışmaları olmak üzere birçok alanda tamamlayıcı özellikleri olan projelerden biri olmuştur.

3. Avrupa Birliği kaynaklı projelerde büyük oranda yaygınlaştırma ve sürdürülebilir olma özelliği yakalanmıştır.
4. MTEM ile MEGEP, mesleki ve teknik eğitim alanında Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları açısından birbirini tamamlamıştır.
5. MTEM'in Türkiye'de farklı görüşteki sendika sivil toplum kuruluşları ve ticaret odaları ile kamu kurum ve kuruluşlarının aynı çatı altında çalışma kültürüne katkısı olmuştur.
6. MTEM MEB'in genel müdürlüklerinin, mesleki eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul müdürlerinin vizyonlarını değiştirmiştir.
7. MTEM ile planlanan Teknik Eğitim Fakültelerinin yapılması çalışmaları tamamlanarak Teknoloji Fakültelerine dönüşmesi ile sürdürülebilirliği sağlanmıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Avrupa Birliği eğitim alanında üye ülkelerin Avrupa Birliği standart kurallara bağlı kalmasını zorunlu kılmamakta; üye ülkelere Avrupa Birliği vizyon belgeleri doğrultusunda geleceğe dair politikalar önermektedir. Bu nedenle eğitim projelerinde müdahaleci bir yöntem benimsenmemelidir.
2. Yararlanıcı ülke olarak Türkiye finansman kaynaklarını kendi ülke üst belgeleri ve ihtiyaçları ile Avrupa Birliği üst belgeleri doğrultusunda kendi uzmanlarıyla projelendirmelidir.
3. Projelerin onaylanması sadece Avrupa Birliği Türkiye Delagasyonu eğitim sektör birimi tarafından yapılmalıdır. Brüksel

ve diğ er ara birimler onay sürecinin içinde yer almamalıdır lar. Aksi takdirde gereğ inden fazla gecikmeler ve bürokratik sorunlar ortaya çı kmaktadır.

4. Projelerin uygulama süreci tamamıyla Türkiye'nin yönetici ve uzmanları tarafından yapılmalıdır. Yabancı uzman ve yöneticiler ülke koş ullarını bilmedikleri için uyum sorunları yaşadıkları için katkıları çok sınırlı buna karş ılık maliyetleri çok olmaktadır. Avrupa Birliğı katkısı kısa dönemli teknik ve akademik danışmanlık şeklinde olmalıdır.
5. Projelerin uygulama sürecinde ortaya çıkan durumlara göre faaliyetlerde değı ş iklik yapılması gerektiğ inde bu değı ş iklikler Türkiye'nin üst makamlarının onayı ile yapılmalıdır. Avrupa Birliğı birimlerinin süreçte yer alması esnekliğı ortadan kaldırarak zaman kaybına neden olmaktadır.
6. Projelerin Türkiye'deki tek muhatabı uygulayıcı MEB olmalıdır. Merkezi Finans ve İ hale Birimi ve program otoriteleri gibi ara birimlerdeki iş lemler zaman kaybına yol açmaktadır. Avrupa Birliğı Delagasyonun onayı yeterli görülmelidir.
7. Avrupa Birliğı finansmanlı projelerin hazırlık süreci ile baş lama zamanı bir yılı geçmemelidir. Çünkü projede ö ngörülen hedeflerin, gecikmelerinden dolayı güncelliğini kaybetmesine ve projenin uygulamada beklenen etkiyi göstermemesine neden olmaktadır. Bu nedenle ihale ve seçim sürecini yararlanıcı kurum olan MEB yürütmeli, Avrupa Birliğı Türkiye Delagasyonu ise gözlemci olmalıdır.
8. Uluslararası projeler çok taraflı projeler olduğ undan ilgili iç ve dış paydaş ların sürece tam anlamıyla katıldıklarından ve katkı verdiklerinden emin olunmalıdır.
9. Avrupa Birliğı finansmanlı projelerin koordinasyonunu sağı layan otorite yararlanıcılara yönelik proje hazırlamada teknik destek

vermeyi ilgili kurumlardaki çalışanların değişikliklerini göz önünde bulundurarak sürekli hale getirmelidir.

10. Projelerin süreçlerini hızlandırılmak için Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, MEDA projelerinde olduğu gibi Brüksel'in tüm yetkilerine sahip olmalıdır.
11. Avrupa Birliği finansmanlı projelerde görevlendirilecek uzun dönemli uzmanlarda aranılacak kalite kriterleri, Türkiye uzmanlarının çalışmalarını kolaylaştıracak şekilde düzeltilmelidir.
12. Avrupa Birliği finansmanlı projelerde görevlendirilecek yabancı uzmanlarda Türkiye'de çalışacağı alanı tanıma, etkin çalışmayacak kadar yaşlı olmama durumları vb. nitelikler aranmalıdır. Yabancı uzmanların iş tanımlarında bu durumlara yönelik Türkiye lehine esneklik gösterilmelidir.
13. Yabancı ekip lideri ve uzman değişikliklerinde projelerde zaman kısıtı olduğundan Türkiye lehine mekanizma hızlandırılmalıdır. Uzman seçimlerinde Türkiye'nin onayı yeterli görülmelidir. Uzman değişikliklerinin sebep olduğu zaman kayıpları projenin amaçlarına etki etmesine izin vermemelidir.
14. Avrupa Birliği finansmanlı projeler büyük bütçe ile ve çok insan kaynağı kullanılarak uygulandığından yararlanıcı kurum olarak MEB'in üst yönetiminin tam desteği alınarak yapılmalıdır.
15. MEB Avrupa Birliği finansmanlı uluslararası projelerde çalışan deneyim kazanmış personeli alanlarına uygun başka alanlarda istihdam etmeye sürdürülebilirlik açısından devam etmelidir.
16. Avrupa Birliği finansmanlı uluslararası projelerde her bir uluslararası uzman yanında MEB'i temsilen bir personelin eş uzman olarak çalıştırılmasına projelerin projelerin sürdürülebilirliği ve ilgili kurumda kapasite oluşturma açısından devam edilmelidir.

17. Uluslararası deneyimlerin paylaşıldığı bu tür projelerde görev alınması için Türkiye'nin bütün üniversitelerinin akademisyenlerine duyurular yapılmalı ve çalışma imkanı tanınmalıdır. Bu konuda MEB her alanda YÖK ile işbirliği yaparak akademisyen\uzman havuzu oluşturmalıdır.
18. Avrupa Birliği finansmanlı projelerde, proje kapsamında alınacak malzemelerinin yararlanıcı ülke katkı payı oranında Türkiye'den alınmasına imkan tanınmalıdır.
19. Avrupa Birliği finansmanlı uluslararası projelerin; bütçelerinden daha çok Türkiye'ye yaptıkları kapasite oluşturma dikkate alınmalıdır. Bu projelerden sağlanan finansman boyutu, genel bütçeye oranla çok düşüktür. Fakat ülkeye getirdiği dolaylı ekonomik katkı daha fazla dikkate alınmalıdır
20. Avrupa Birliği finansmanlı projeler genellikle çok bileşenlidir. Bu bileşen faaliyetleri çeşitli nedenlerle yarım kalmakta veya tamamlanamamaktadır. Bunlar da projeye dönüştürülmelidir.
21. Avrupa Birliği finansmanlı projelerin satın alma usul ve esaslarında MEB'e kuruma katkı payı oranında harcama özerkliği tanınmalıdır.
22. Avrupa Birliği finansmanlı projelerinin her aşamasında Merkezi Finans ve İhale Birimi (MFİB) ve Avrupa Birliği Türkiye Delagasyonu'nun onayının alınması zorunluluğu belli oranın üstündeki harcamalar ve yıllık izleme raporlarıyla sınırlandırılmalıdır.
23. Avrupa Birliği ve MFİB, sonuç odaklı izleme ve değerlendirme yöntemine geçilerek üzerlerindeki iş yoğunluğunun bir kısmını MEB'e devretmelidir.
24. MEB, insan kaynakları planlamasını uzun vadeli yaparak, bütün projelerde personel deneyimsizliğinden kaynaklı zaman kayıplarını en aza indirmelidir.

KAYNAKÇA

- AB Türkiye Delegasyonu (2011a) Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, *Avrupa Birliği ve Türkiye, Tarihçe*, <http://www.avrupa.info.tr/tr/delegasyonumuz/tarihcemiz.html> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- AB Türkiye Delegasyonu (2011b) Avrupa Birliği Türkiye Delegasyonu, *Avrupa Birliği ve Türkiye, Delegasyonun Görevi*, <http://www.avrupa.info.tr/eu-delegation/mission.html> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- ABDİGM (2012) Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Grup Başkanlığı, *Tamamlanan Projeler*, <http://abdigm.meb.gov.tr/Projeler/> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- ABGS (2011a) Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, *Temel Belgeler, Anlaşma ve Protokoller*, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=114&l=1> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- ABGS (2011b) Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, AB Türkiye İlişkileri, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=114&l=1> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- ABGS (2011c) Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, *Avrupa Birliği ve Türkiye, Katılım Müzakereleri*, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=37> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- ABGS (2011d) Avrupa Birliği Genel Sekreterliği, *Avrupa Birliği ve Türkiye, Türkiye-AB Mali İşbirliği*, <http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=5> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Adigüzel, O.C., ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. *Yüzcüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.
- Akın, B. (2008) *2000-2006 Döneminde Avrupa Birliğinden ve Türkiye'den Örnek Projelerle Leonardo Programının Mesleki Teknik Eğitimi Geliştirmesindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı Türkiye Avrupa Birliği İlişkileri Bilim Dalı, Ankara.
- Aktaşoğlu, E. (2011). Avrupa Birliği Desteği ile Türkiye'de Yürütülen Projelerin Genel Bir Değerlendirilmesi ve Projelerde Çalışan

Personelin Çalışma Koşullarına İlişkin Sorunları. TC. ÇSGB, Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı. Ankara.

Altın, R., (2007). Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem. Ankara: MEB.

Altınok, V. Sanayi Alanında Ortaöğretim Kurumlarının (Meslek Liselerinin) Rolü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl: 2008 Sayı:2.

Altınbaş, D. (2006). *Avrupa Birliği: Stratejik Öngörü 2023*. Ankara: Avrasya Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Anapa, S. (2008). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Anıl, O. (2006) *Leonardo Da Vinci Projesinin (Hareketlilik) Mesleki Eğitime Katkısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, H. (2009). Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre MEGEP'in (Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi) Uygulanmasında Yaşanan Sorunların İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Aydiner, A. (2006). Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemine Yansıması. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Babaç, H. (2008). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Bilişim Teknolojilerinin Alanı Modüler Öğretim Sisteminin Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Bağcı, E., Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları, On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2011, 30(2), 139-173.

Bainbridge, S and Murray J. (2000a) Political and legal framework for the development of training policy in the European Union Part I - From the Treaty of Rome to the Treaty of Maastricht, *European Journal of Vocational Training*, No 20, May - August-11 http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/B

[ookshop/119/20-EN.pdf](#) adresinden 10 Ağustos 2010 tarihinde alınmıştır.

- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Bay, M. M. (2010). MEGEP Kapsamında Ticaret Meslek Liselerindeki Muhasebe Eğitimi Uygulamasında Karşılaşılan Aksaklıklar ve Çözüm Önerileri: Ankara Örneği. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşletme Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Bıkmaz, F.H. Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl:2006, c:39, s:1, 99-116.
- Birinci, N. (2004). *Eğitim Yöneticilerine Konferans*. Yayınlanmamış Konferans. Ankara
- Bulut, E., A Transformation of the Turkish Vocational Training System: Capitalization, Modularization and Learning Unto Death, Journal for Critical Education Policy Studies, vol.8. no.1, Illinois, U.S.
- Buğday, H. (2007) *The Political Implications of Vocational Education and Training Policy of the European Union: A Case Study of SVET Project*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Birliği Siyaset ve Uluslararası İlişkileri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Copenhagen Declaration (2002) European Commission http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Çağlar, A. (2010). 21. Yüzyılda Okulun Değişen Rolü ve Yeni Eğilimlere İlişkin İyimser Bazı Öngörüler.(Kitap Bölümü). (21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi). Pegem Akademi, Ankara.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (ÇSGB), İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi Operasyonel Programı 2007-2009, (ss 21.59.119.123.128).
- Çameli, T. (2008). Best Practices from Turkey Girls Education. (AÇEV; ERG; kader ve Avrupa Birliği ortak çalışması) İstanbul. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERI.Girls_Education_Best%20Practices%20From%20Turkey.pdf (22 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır)
- Çamtosun, İ. (2008), Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Sürecinde Ticaret Meslek Liselerindeki

Muhasebe Eğitiminin Meslek Yüksek Okullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkileri; İstanbul'da Bir Alan Araştırması. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Muhasebe Finansman Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Çelik, Z. (2012). Politika ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Demir İ. (2011) *Hayatboyu Öğrenme Programının, İnsan Kaynaklarının Mesleki Sosyal Gelişimine, Yabancı Dil Gelişimine, İstihdamına ve Yeterliliklerin Tanınmasına Sağladığı Katkı Açısından Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Dursun, B. (2008).Yönetici ve Öğretmen Görüşleri İle Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etkililiğinin Dğerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

DPT (2011) Devlet Planlama Teşkilatı Kalkınma Planları 1-9, <http://www.dpt.gov.tr/PortalDesign/PortalControls/WebIcerikGost erim.aspx?Enc=83D5A6FF03C7B4FC3712B3AA8761 DC70455E DD505C91856E7FE60BFD028C293D> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.

DTM (2007). Avrupa Birliği ve Türkiye. T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı. Ankara.

DTM (2011). Avrupa Birliği ve Türkiye. T.C. Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı. Ankara.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) Sabancı Üniversitesi VE TÜRKNFED, (2006), Beceriler, Yeterlilikler ve Meslek Eğitimi: Politika Analizi ve Öneriler, İstanbul.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2007). Eğitim İzleme Raporu. İmak Ofset: İstanbul.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2008). 2007 Yılı Eğitim İzleme Raporu. İmak Ofset: İstanbul.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2012). Mesleki Eğitimde Kalite İçin İşbirliği: Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi. İmak Ofset: İstanbul.

- Eğitimciler Birliği Sendikası (EGITIM-BIR-SEN), (2007), Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı. Ankara.
- Eliasson, G. (1996) The case of Life Long Learning, *European Journal of Vocational Training*, Lifelong Learning: Retrospective and Perspectives, No:8-9 May-December http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/130/8-9-en.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Emirgil, B.F. (2009). *Yeni Meslekçi Eğitim Yaklaşımı ve Yeni Meslekçi Paradigmaların Türkiye'deki Yansıması Olarak "MEGEP"*. Uludağ Üniversitesi, İİBF, ÇEİİ Bölümü.
- Erdal, K., Gürbüz, A. (2012). Türkiye'de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor. Milli Eğitim Dergisi, Bahar, Y.41, s.194. Ankara.
- Erdoğan, I. (2007). *17. Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ergin, Ö.(2008). *MEGEP Kapsamında Meslek Liselerinin Bilişim Teknolojileri Alanı İçin Geliştirilen Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Ertl, H. (2006) European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point? *Comparative Education Vol. 42*, No. 1, University of Oxford http://www.education.ox.ac.uk/uploaded/CCED_A_151548.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- European Commission (2008d) European Commission, Education and Training http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice, (2009/2010). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_TR.pdf 22 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Eurydice, (2010/2011). Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf 22 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- European Training Foundation (ETF), (2010). Country Information Note Turkey.

- Gelişli, Y. (2009). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri. Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi. S.25. s.76-89. Ankara.
- Giddens, A. (2001) *Sociology, Fourth Edition*, Cambridge, UK. Polity Press.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.
- Gülcan, M.G. (2005). *AB ve Eğitim Süreci*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gündoğdu, P. (2006). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Gür, B., Çelik Z., Özoğlu M. (2011). Policy options for Turkey: a critique of the interpretation and utilization of PISA results in Turkey. *Journal of Education Policy*, 27:1, 1-21.
- Hesapçioğlu, M. (2010). *Postmodern /Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları*. (Kitap Bölümü). (21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi). Pegem Akademi, Ankara.
- HBÖ Başlangıç Raporu (2011), Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi Teknik Destek Projesi (HBÖ), Türkiye, TR07H2.01-01/001 Başlangıç Raporu (Nihai Versiyon), Ekim 2011. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- Hükümet Acil Eylem Planı (2003). Türkiye Cumhuriyeti 58. Hükümet Acil Eylem Planı. Devlet planlama Teşkilatı Müsteşarlığı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep.pdf> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Hükümet Programı (2003). Türkiye Cumhuriyeti 59. Hükümet Programı. Türkiye Cumhuriyeti Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü, <http://www.byegm.gov.tr/icerikdetay.aspx?Id=24> adresinden 13. Şubat 2011 tarihinde alınmıştır.
- Hükümet Programı (2008). Türkiye Cumhuriyeti 60. Hükümet Programı. Devlet Planlama Teşkilatı, <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/ep2008.pdf> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Janne, H. (1973) For a Community Policy in Education, *Bulletin of the European Communities Supplement*,

http://aei.pitt.edu/5588/01/002288_1.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.

- Kamber, A. T. (2007) *Avrupa Birliği Destekli Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Pilot Mesleki Teknik Ortaöğretim Okullarındaki Proje Kapsamında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Proje Hakkında Görüşleri Üzerine Bir Araştırma (Marmara Bölgesi Örneği)*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Kara, I. (2007). Kara (2007). İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Beden Eğitimi Dersi Öğretimine İlişkin Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Spor Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul.
- Karahoca, D., Küpçüoğlu, E., Karahoca, A., Uçar, T., Yücel, A., Teaching information technologies via interactive ways on secondary education, Elsevier, ScienceDirect, Procedia Social and Behavioral Sciences 2 (2010) 5793-5797
- Kayman, E.A.E., (2008). Türkiye'deki Mesleki Eğitim Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Kuantum Liderlik Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- KEP, (2008). Özellikle Kız Çocuklarının Okullaşma Oranının Artırılması Operasyonu İş Tanımı, 2008, Sayfa 7-8. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- Köksal, N. Öğretmenlik Mesleği genel Yeterliliklerinin Öğretmen, Müdür ve Bakanlık Yetkilileri Tarafından Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) s.23.
- Küçükcan, T., Gür, B.S., (2009), Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz Raporu, SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ankara.
- Kükçü, K. (2007). MEGEP Kapsamına Alınan Öğrencilerle Alınmayan Öğrencilerin Başarı Düzeyleri İle Başarısızlık Nedenlerinin Araştırılması. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Küpçüoğlu, E. (2008). Bilişim Teknolojileri Temelleri Eğitiminin Ortaöğretimde İnteraktif Yöntemlerle Verilmesi. Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgi teknolojileri Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- Kihtir, A. (2004). Avrupa Birliğinin Eğitim Politikası, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakóltesi Yayını, İstanbul
- Lisbon European Council (2000). Presidency Conclusions, Lisbon European Council (23-24 March 2000) http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 Sayılı, Madde.56. <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste>. (Adresinden 24.10.2012 tarihinde alınmıştır).
- MEB (2001). 2002 Yılı Başında Milli Eğitim. (MEB 2002 yılı bütçesinin TBMM genel kurulunda, Milli Eğitim Bakanı Metin Bostancıoğlu'nun Konuşması. Ankara.
- MEB (2003). Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı (APK), Temel Eğitime Destek Projesi, 235 Sayılı Yazı.
- MEB (2008). PKMB Teşkilat Yönergesi Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Teşlilat, Görev, Yetki ve Sorumluluklarına İlişkin Yönerge: Ankara
- MEB (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi: Ankara.
- MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2009). PKMB Genelge (2009/15). AR-GE ve Projeler Koordinasyon Ekipleri. B.08.0.PKB.0.38.05.00/491. 11.02.2009: Ankara.
- MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Plan, Ankara, s.s.106.
- MEB (2011). 2010-2011 Yılı İstatistikleri *Milli Eğitim Bakanlığı Örüğn Eğitim İstatistikleri*, Strateji Geliştirme Başkanlığı, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_20_10_2011.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2011). MEB Bakanlık Hizmet Birimlerinin Alt Birimleri Ve Görevleri: Makam Oluru, 11.11.2011 Tarihli, 847 Sayılı Makam Oluru; ve 848 Sayılı Müteşarlık Emri.
- MEB (2012). 12 Yıllık Zorunlu Eğitim: Sorular-Cevaplar. Ankara.

MEB (2012). Şûra Kararları. (1-18). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12> Ankara adresinden 16.08.2012 tarihinde alınmıştır.

MEBGEB (2006) *Milli Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesine Destek Projesi (MEBGEB) Fişi*. Yayınlanmamış Rapor.

MEBGEB (2010) Yeşil Belge. *Milli Eğitim Bakanlığının Kapasitesinin Güçlendirilmesine Destek Projesi (MEBGEB) Fişi*. Yayınlanmamış Rapor.

MEGEP-TOR (2002) *Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi İş Tanımları*, 30 Nisan 2002 Tarihli Toplantıdan Sonraki Değiştirilmiş Şekli, Proje No: DG IA - D/MEDTQ/04-98

MEGEP Başlangıç Raporu (2003) Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (Nihai Rapor). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR). (Avrupa Temsilciliği ve Yararlanıcılar Tarafından Onaylanan Şekli).

MEGEP İlerleme Raporu (30 Eylül, 2003). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (1. Üç Aylık Dönem). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (31 Aralık, 2003). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (2. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (31 Mart 2004). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (3. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (30 Haziran 2004). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (4. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (30 Eylül 2004). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (5. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (31 Aralık 2004). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (6. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

MEGEP İlerleme Raporu (31 Mart 2005). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (7. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).

- MEGEP İlerleme Raporu (30 Haziran 2005). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (8. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (30 Eylül 2005). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (9. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (31 Aralık 2005). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (10. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (31 Mart 2006). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (11. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (30 Haziran 2006). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (12. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (30 Eylül 2006). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (13. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP İlerleme Raporu (31 Aralık 2006). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (14. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP Politika Belgesi (Ankara, 2006) Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminde Sosyal Ortaklar ve Sosyal Diyalogun Rolünün Güçlendirilmesi Politika Belgesi).
- MEGEP İlerleme Raporu (31 Mart 2007). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (15. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP Nihai Rapor (30 Kasım, 2007) Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı. (Taslak Rapor). (Europe Aid/ 112707/ C/SV/TR).
- MEGEP Strateji Belgesi (Kasım, 2007) Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi. (Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim: Strateji Belgesi).
- MEGEP Nihai Rapor (2009) *Türkiye'de Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Programı'nın (MEGEP) Etki Değerlendirmesi için Teknik Destek*, Sözleşme No 2008/161382 Cilt 1: Nihai Özet Rapor, IBF Uluslararası Danışmanlık Firması

- MEGEP (2009). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı'nın (MEGEP) Etki Değerlendirilmesi İçin Teknik Destek. Cilt.1 Nihai Özet Raporu.(Smawfield, D., Lundgren, L, Göktepe, E, Gülsen, M., Kokkaya, Z.) (İbf International Counsulting, BaA). (Sözleşme No:2008/161382).
- MEGEP (2009). Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Programı'nın (MEGEP) Etki Değerlendirilmesi İçin Teknik Destek. Cilt.2 Detaylı Nihai Anket Çalışması Raporu (Smawfield, D., Lundgren, L, Göktepe, E, Gülsen, M., Kokkaya, Z.) (İbf International Counsulting, BaA). (Sözleşme No:2008/161382).
- MTEM Başlangıç Raporu (Kasım, 2003) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM). (Proje No: DG1A-D/MEDTQ/15-96).
- MTEM Başlangıç Raporu (Ocak, 2004) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (Nihai Rapor). (Europe Aid/ 112758/C/SV/TR).
- MTEM Başlangıç Raporu (Mart, 2004) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM). (Proje No: DG1A-D/MEDTQ/15-96).
- MTEM İlerleme Raporu (01 Temmuz-31 Aralık 2004) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (Europe Aid/ 112758/C/SV/TR).
- MTEM İlerleme Raporu (01 Ocak-31 Haziran 2005) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (3. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).
- MTEM İlerleme Raporu (01 Temmuz-31 Aralık 2005) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (4. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).
- MTEM İlerleme Raporu (01 Ocak-30 Haziran 2006) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (5. İlerleme Raporu). (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).
- MTEM Politika ve Strateji Raporu (Ankara, 2006) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (Meslek Dersleri Öğretmen Eğitimi Politika ve Strateji Raporu).
- MTEM Nihai Rapor (01 Temmuz 2003- 31 Aralık 2006) Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi. (Europe Aid/ 112758/ C/SV/TR).

- MTEM Etki Değerlendirme Analitik Raporu (2007) Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı, Mesleki ve teknik eğitimin Modernizasyonu Projesi, Europe Aid/112758/C/SV/TR. Avrupa Eğitim Vakfı.
- Murphy, J.P., Forsyth, B. (1999). *Educational Administration, A Decade of Reform*, Corwin Pres, Inc.
- MYK (2011) Mesleki Yeterlilik Kurumu, Yayımlanmış Ulusal Meslek Standartları, http://www.myk.gov.tr/index.php/tr/yaymlanm-ulusal-meslek-standartlar_adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Neyişçi, B.N. (2008). Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) İçindeki Yaygınlaştırıcı Okul Yöneticilerinin, Belirsizlikten Kaçınma Davranışlarını Gerçekleştirme Düzeyler. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- OECD (2003). *Education Policy Analysis*. Edition Turkish Translation.
- OECD (2012). İktisadî İşbirliği ve Gelişme Teşkilâtı Economic Review-Turkey.
- Oktaç, A.(2010). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim. (Kitap Bölümü). (21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi). Pegem Akademi, Ankara.
- OÖP (2011). Ortaöğretim Projesi, Proje Uygulama Planı (PUP). (Loan No: 4767 TU). Rapor versiyon no:6. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- Official Journal of the EU (2006) *Establishing an Instrument for Pre-Accession Assistance (IPA) Council Regulation (EC) No 1085/2006* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_210/l_21020060731en00820093.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Özaşık, A. (2007) *Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları: Leonardo Da Vinci Programı Araştırması*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Özdemir, G. (2007). Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi'nde Toplam Kalite Yönetimi ve Bir İşletme Uygulaması. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonometri Anabilim Dalı, Yöneylem Araştırma Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

- ÖZEGEP Proje Fişi (2008), Özel Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Standard Özet Proje Fişi, Sayfa 27. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- Öztürk S. (2004). Avrupa Birliği Kaynaklı Proje ve Programların İzleme ve Değerlendirilmesi, Basılmış Uzmanlık Tezi. ABGS. Ankara.
- Öztürk, C. (2009).Türk Eğitim Sistemi ve Tarihsel Temelleri. (Kitap Bölümü). Eğitim Bilimine Giriş. 7 Bölüm. Pegem Akademi. Ankara.
- Palabıyık, M.S, Yıldız, A, (2008). *Avrupa Birliği*. ODTÜ Yayıncılık: Ankara.
- Peca, K. (2000) *Positivistic Educational Administration Research, Theory and Practice* December 2000, Eastern New Mexico University
- Pektaş, H. (2008). Özel Eğitim Programlarından ve Farklı Programlardan Mezun Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kullanma Durumlarının Saptanması. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihinsel Engelliler Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Ankara.
- Pepin, L. (2007) The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective, *European Journal of Education*, Vol. 42, No. 1, Blackwell Publishing Ltd, ERIC Database.
- PKMB (2007) Yurtdışı Çalışma Ziyaretleri ve Raporları. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- PKMB (2007). Politika ve Strateji Belgeleri: Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- PKMB (2008). MEGEP, TEDP, MTEM. Tanıtım Kitapçığı. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- PKMB (2011) Avrupa Birliği ve Hibe Programlarına Yönelik Proje Hazırlama Rehberi. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- Porte, H. A. (1997) Student mobility within the European Union, *European Journal of Vocational Training Higher Education*, Nr.10 January-April
http://www.trainingvillage.gr/etv/Upload/Information_resources/B ookshop/129/10-en.pdf adresinden 6 Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.

- Punch, K. (2005). *introduction to Social Research*. Sage Publications Ltd. London.
- Resmî Gazete 26312 Sayılı (2006) 7 Ekim 2006 Tarihli 26312 Sayılı Resmi Gazete, 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, <http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007.htm>
- Resmî Gazete (2011). Kanun Hükmünde Kararname, 652 Sayılı (<http://www.resmigazete.gov.tr> 14 Eylül, 2011).
- Resmi Gazete (2012). 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 11 Nisan 2012.
- Roberts, P., & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing Standard*, 20, 41-45.
- Saraçoğlu, E. (2007) *Mesleki Eğitim ve Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGEP) Uygulamaları: İstanbul'da Bir Araştırma*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Uluslararası Kalite Yönetimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Schwartz, R.B., Keppel, F., Ferguson, R. ve Symonds, W.C. (2011). *Pathways to Prosperity: Meeting the Challenges of Preparing Young Americans for the 21ST Century*. Harvard Graduate School of Education. Published with support from Pearson Foundation.
- Selçuk, Z. (2004). *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. TTKB Başkanı Prof.Dr. Ziya Selçuk ile Söyleşi. Yıl:5. Sayı:54-55. Ağustos Eylül 2004. Ankara: MEB
- STB (2008) Sanayi ve Ticaret Bakanlığı Bölgesel Rekabet Edebilirlik Programı Koordinasyon ve Uygulama Merkezi, *Katılım Öncesi Yardım Aracı-IPA ve Bölgesel Rekabet Edebilirlik Operasyonel Programına İlişkin Sık Sorulan Sorular*, Mart, Ankara <http://ipa.stb.gov.tr/Dosyalar/SikcaSorulanSorular.pdf>
- SVET (2009). Technical Assistance To Conduct impact Assesment for "Strenghtening The Vocational Education And Training System İn Turkey-SVET Programme" Volume 1; Final Summary Report (Smawfield, D., ve Diğerleri). (İbf İnternational Counsulting, BaA). (Letter of Contract:N 2008/161382).
- SVET (2009). Technical Assistance To Conduct İmpact Assesment for "Strenghtening The Vocational Education And Training System İn Turkey-SVET Programme" Volume 2; Final Summary Report

(Smawfield, D., ve Diğerleri). (Ibf International Counsulting, BaA). (Letter of Contract: N 2008/161382).

Şimşek, S. (2008) Vitalizing Knowledge Economy: the Concept of Lifelong Learning in Turkey After the Beginning of the European Union Membership. Boğaziçi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. İstanbul.

Tamamlanmış MEB Projelerinin Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma Raporu (2012). Yayınlanmamış rapor. Bu rapordan sonuç ve öneriler kısmında yararlanılmıştır.

Tanrısever, S. (2008). Erkek Giysi Üretimi Dersi Modülünün Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giyim Endüstrisi ve Giyim Sanatları Eğitimi Bölümü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

TEDP Başlangıç Raporu (2002-2007) Temel Eğitime Destek Projesi. Cilt.1 Bölümler: A.1-D.5.(Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).

TEDP Başlangıç Raporu (2002-2007) Temel Eğitime Destek Projesi. Cilt.2 Ekler. (Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).

TEDP Yarı Yıllık Rapor (Eylül 2003-Şubat 2004) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler.

TEDP Yarı Yıllık Rapor (Eylül 2003-Şubat 2004) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler. (Solhan Deprem)

TEDP Yıllık Rapor (Eylül 2004-Ağustos 2005) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler.

TEDP Yarı Yıllık Rapor (1 Eylül 2005-28 Şubat 2006) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler.

TEDP Yıllık Rapor (Eylül 2005-Ağustos 2006) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler.

TEDP Yarı Yıllık Rapor (Eylül 2006-Şubat 2007) Temel Eğitime Destek Projesi. Rapor ve Ekler.

TEDP Temel Eğitim Reformu ile Gerçekleştirilen Temel Konularla İlgili Ek Rapor (Şubat 2006) Temel Eğitime Destek Programı. (Proje No ve Adı: EuropeAid/11096/C/SB//TR; Sözleşme No: Deltur/MED TQ/03-02).

TEDP Temel Eğitim Strateji Belgesi (2007). Temel Eğitime Destek Programı: Ankara.

- TEDP Temel Eğitime Destek Projesi Pilot İller İletişim Bileşeni Başlangıç Araştırması (2005). Temel Eğitime Destek Programı. MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- TEDP Türkiye'de Sokak Çocukları: Güncel Eğilimler ve Yeni Gelişmeler. (2004). MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- TEDP Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi (2007). MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı: Ankara.
- TEDP Strateji Raporu (2007) Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) Strateji Raporu: Ankara.
http://tedp.meb.gov.tr/doc/Pubs/07.01.29%20White%20Paper%20Final%20Draft%20January%202007_Tr.pdf adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- TEDP (2007) Temel Eğitime Destek Programı: Proje Çıktıları. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı (Mavi Kitap).
- TEDP (2007) Nihai Raporu. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.
- TEDP (2007). Temel Eğitime Destek Programı Ön Değerlendirme Raporu. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Yayınlanmamış Rapor.
- TEDP (2009). Türkiye'de Temel Eğitime Destek Projesine-TEDP Yönelik Etki Değerlendirilmesi Yapılmasına İlişkin Teknik Destek. Cilt.1 Nihai Özet Raporu.(HTSPE, tarafından).
- TEDP (2009). Türkiye'de Temel Eğitime Destek Projesine-TEDP Yönelik Etki Değerlendirilmesi Yapılmasına İlişkin Teknik Destek. Cilt.2 Detaylı Nihai Anket Raporu.(HTSPE, tarafından).
- TEPAV, (2007), Higher Education and the Labor Market in Turkey, part of Higher Education Sector Study of the World Bank and prepared by a Team of Economic Research Foundation of Turkey
- Toffler, A. (1996) Üçüncü Dalga, Altın Kitaplar.
- Topsakal, C. (2003). *Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sisteminin Uyumunu*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi. İstanbul.
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İsparta.

- Treaty Of Maastricht (1992) *Official Journal C 191*, 29 July 1992
<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>
adresinden 28.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Tunç, İ.A., Kız Çocuklarının Okula Gitmeme Nedenleri Van İli Örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2009. *Cilt:V1, Sayı: 1, 237-269*.
- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliğine Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Türkiye Esnaf ve Sanatlar Konfederasyonu (TESK), (2005). Birlik ve Federasyonlara 22 Sayılı Genelge. Ankara.
- Uysal, S. (2009) *Mesleki Eğitim Veren Teknik, Endüstri Meslek, Anadolu Meslek ve Anadolu Teknik Liselerinde Uygulanmakta Olan MEGEP Projesinin Etkliliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (İstanbul İli Örneği)*" Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ünal, C. (2006). Bazı AB Ülkelerindeki Halk Eğitim ve Mesleki Eğitim Uygulamaları ve Ülkemizin Halk Eğitim ve Mesleki Eğitim Uygulamaları Açısından AB'ye Uyumlulaştırılması. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Halk Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Varsori, A. (2004). Vocational Education and Training in European Social Policy from its Origins to Cedefop. *European Journal Vocational Training*. No.32. May-August 2004\2.
- Walkenhorst, H. (2005). The Changing Role of EU Education Policy- a Critical assessment. United Kingdom. (Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference, Austin, Texas).
- Yavnık, E. (2006). Temel Eğitime Destek Projesi'nin Uygulanabilirliği (Van İl Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi: Van.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010). *Raising the Quality in Qualitative Research. Elementary Education Online, 9(1), 79-92, İlköğretim Online, 9(1), 79-92, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>*.
- Yıldız, E. (2008). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Endüstri Meslek Liselerinde Uygulanması,

Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Yozgat, F. (1997). *Sosyal Değişme Faktörleri: Politika- Eğitim-Ara İnsan Gücü*. Ankara.

Yöyen, İ. (2008). Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesine (MEGEP) Dahil Olan ve Olmayan Öğrencilerin Depresyon ve Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

AKP (2007). Seçim Beyannamesi, www.akparti.org.tr/beyanname.pdf, 5 Ocak 2009 tarihinde alınmıştır.

<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>. 10.11.2006 tarih ve 9741 sayılı 2006/90 no'lu genelge. 20.06.2012 tarihinde alınmıştır.

<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=5&Submit=Listele> (27 Temmuz, 2012 Tarihinde alınmıştır).

www.ab.gov.tr. Temel AB Terimleri. 8 Ağustos 2012 Tarihinde alınmıştır.

http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/rights_values/index_en.htm
(<http://eur-lex.europa.eu/en/treaties/dat/12007L/htm/C2007306EN.01001001.htm>) 25 Eylül 2012 Tarihinde alınmıştır.

<http://mtegm.meb.gov.tr/www/turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitimin-kalitesinin-gelistirilmesi-projesi-1/icerik/88>. 27 Eylül 2012 Tarihinde alınmıştır.

EKLER

EK 1

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA TAMAMLANMIŞ
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme:

Tarihi :
 Saati : (Başlangıç): (Bitiş):
 Yeri :
 İçerik : () TEDP () MEGEP () MTEM

Görüşmecinin:

Adı, Soyadı :
 Doğum yeri ve yılı :
 Görevi :
 Öğrenim Durumu :
 Hizmet yılı :
 Mevcut görevindeki hizmet yılı :

AÇIKLAMA

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Programında doktora öğrencisiyim. 'Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığı'nca Uygulanan Bazı Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi' başlıklı doktora tezimde kullanılmak üzere, görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Tezimde Bakanlığımız tarafından ulusal düzeyde yürütülen önemli projelerden biri olan.....'in belli alt boyutlarda değerlendirilmesini amaçlamaktayım. Bu kapsamda size bazı sorular yönelteceğim. Vereceğiniz cevapları, izin verdiğiniz takdirde, kısaca not alacağım.

Ayırdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ünal AKYÜZ
 Ankara Üniversitesi
 Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı
 Doktora Öğrencisi

1. Öngörülen Amaçlar:

1.a) Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşleri alınmış mıdır?
 () Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıklar mısınız?

1.b) Bu amaçların işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz?
 () Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıklar mısınız?

1.c) Söz konusu amaçlara yönelik yapılanmaların (örgütler, kurumlar, proje ekipleri, paydaşlar vb.) işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz?
 () Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız?

2. Uygulama Süreci:

2. a) Projenin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaştınız mı?

() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız?

2.b) Sorunlarla karşılaştıysanız, bu sorunların nelerden veya kimlerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

3. Sonuçlar:

3.a) Proje sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşıldığını düşünüyor musunuz?

() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız?

3.b) Sizce projenin Türk Eğitim Sistemine;

i. Hukuksal açıdan ne tür etkileri olmuştur?

ii. Ekonomik açıdan ne tür etkileri olmuştur?

iii. Siyasal açıdan ne tür etkileri olmuştur?

4. Sürdürülebilirlik:

4.a) Projenin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız?

EK 2

**MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA TAMAMLANMIŞ
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ
YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

Görüşme:

Tarihi :

Saati : (Başlangıç) (Bitiş)

Yeri :

İçerik : () TEDP () MEGEP () MTEM

Görüşmecinin:

Adı, Soyadı

Doğum yeri ve yılı

Görevi

Öğrenim Durumu

Hizmet yılı :

Mevcut görevindeki hizmet yılı :

AÇIKLAMA

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi ve Programında doktora öğrencisiyim. 'Yönetici ve Uzman Görüşlerine Göre Milli Eğitim Bakanlığı'nca Uygulanan Bazı Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi' başlıklı doktora tezimde kullanılmak üzere, görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım.

Tezimde Bakanlığımız tarafından ulusal düzeyde yürütülen önemli projelerden biri olan.....'in belli alt boyutlarda değerlendirilmesini amaçlamaktayım. Bu kapsamda size bazı sorular yönelteceğim. Vereceğiniz cevapları, izin verdiğiniz takdirde, kısaca not alacağım.

Ayrdığınız zaman ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ünal AKYÜZ
Ankara Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Programı
Doktora Öğrencisi

1. Öngörülen Amaçlar:

1.a) Proje'nin amaçlarının belirlenmesinde ilgili birimlerin görüşleri alınmış mıdır?
() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

1.b) Bu amaçların işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

1.c) Söz konusu amaçlara yönelik yapılanmaların (örgütler, kurumlar, proje ekipleri, paydaşlar vb.) işlevsel olduğunu düşünüyor musunuz?
() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

2. Uygulama Süreci:

2. a) Projenin uygulanma sürecinde sorunlarla karşılaştınız mı?
() Evet () Kısmen () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

2.b) Sorunlarla karşılaştıysanız, bu sorunların nelerden veya kimlerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz? Lütfen görüşünüzü yazınız.

3. Sonuçlar:

3.a) Proje sonunda, başlangıçta öngörülen amaçlara ulaşıldığını düşünüyor musunuz?
() Evet () Kısım en () Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıklar mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

3.b) Sizce projenin Türk Eğitim Sistemine;

i. Hukuksal açıdan ne tür etkileri olmuştur? Lütfen görüşünüzü yazınız.

ii. Ekonomik açıdan ne tür etkileri olmuştur? Lütfen görüşünüzü yazınız.

iii. Siyasal açıdan ne tür etkileri olmuştur? Lütfen görüşünüzü yazınız.

4. Sürdürülebilirlik:

4.a) Projenin sürdürülebilir olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

Bu düşüncenizin gerekçelerini açıkla mısınız? Lütfen görüşünüzü yazınız.

EK 3.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI'NCA TAMAMLANMIŞ
AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROJELERİNİN YÖNETİCİ VE UZMAN GÖRÜŞLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU (İngilizce)

INTERVIEW FORM

Information on Interview

Date :

Time : (Started at).....(Ended at).....

Place :

Content : () SBEP () SVET () MVET

Information on Interviewer

Name, Surname

Place and date of birth

Position

Degree :

Number of years in service :

Number of years in service for current position :

EXPLANATION

I am a doctorate degree student in Educational Governance, Inspection and Planning Program at the Institute of Educational Sciences in Ankara University. I kindly require your comments which are to be used in my Thesis under the title of Assessment of A Number of European Union Projects Implemented by the Ministry of National Education Based on Comments of Managers and Experts ".

Within the scope of my Thesis, I aim at assessingProject which is one of the most important projects implemented by our Ministry at a national level under certain sub-dimensions. I will ask you a number of questions in deed. And I will note your questions, if you let me do so.

I would like to thank you for sharing your precious time and contributions.

Ünal AKYÜZ
Ankara University

Doctorate Student in EBB Educational Governance, Inspection and Planning

QUESTIONS AND ANSWERS OF THE INTERVIEW

1. Stipulated Objectives:

1.a) Were the comments of relevant line units received in identifying objectives of the Project

() Yes () Partially () No

Could you please explain the justifications of your comment?

1.b) Do you think these objectives are functional?

Yes Partially No

Could you please explain the justifications of your comment?

1.c) Do you think structures regarding these objectives (organizations, project teams, beneficiaries etc.) are functional?

Yes Partially No

Could you please explain the justifications of your comment?

2. Implementation Process:

2. a) Did you face with any problems during Project implementation process?

Yes Partially No

Could you please explain the justifications of your comment?

2.b) If yes, who or what caused these problems from your point of view?

3. Results:

3.a) Do you think the objectives identified at the beginning were achieved at the end of Project implementation?

Yes Partially No

Could you please explain the justifications of your comment?

3.b) As for you, what are the impacts of the Project on Turkish Education System;

i. in terms of legal aspects?

ii. in terms of economic aspects?

iii. in terms of political aspects?

4. Sustainability:

4. a) Do you think the Project has a chance of sustainability?
 Yes Partially No

Could you please explain the justifications of your comment?

EK 4 KATILIMCILARIN PROJELERE GORE DAĞILIMI

TEDP MEGEP VE MTEM
PROJELERİNDE ÇALIŞMIŞ YÜZ YÜZE/YAZILI GÖRÜŞ BİLDİREN
KATILIMCILAR

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Pozisyonu	Kodu
1.	Müşteşar Yardımcısı	TEDP MEGEP MTEM	Yüz yüze	Yönetici	TY1 MGY14 MTY1
2.	Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürü	TEDP MEGEP MTEM	Yazılı	Yönetici	TY2 MGY12 MTY2
3.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanı	TEDP MEGEP MTEM	Yazılı	Yönetici	TY3 MGY10 MTY3
4.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanı	TEDP MEGEP MTEM	Yazılı	Yönetici	TY4 MGY9 MTY4
5.	Avrupa Komisyonu Eğitim Sektör Yöneticisi	TEDP MEGEP MTEM	Yüz yüze	Yönetici	TY5 MGY11 MTY5

**TEDP PROJE'SİNDE ÇALIŞMIŞ YUZ YUZE/YAZILI GORUŞ
BİLDİREN KATILIMCILAR**

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Pozisyonu	Kodu
1.	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY36
2.	İlköğretim Genel Müdürü	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY29
3.	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdür Yardımcısı	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY27
4.	Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdür Yardımcısı	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY18
5.	Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Daire Başkanı	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY25
6.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	TEDP	Yüz yüze	Yönetici	TY6
7.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	TEDP	Yazılı	Uzman	TU10
8.	Proje Yöneticisi	TEDP	Yüz yüze	Yönetici	TY28
9.	Proje Yöneticisi	TEDP	Yüz yüze	Yönetici	TY21
10.	Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	Uzman	TU3
11.	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	Uzman	TU11
12.	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	Uzman	TU7
13.	Öğretmen Eğitimi Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU1
14.	Eğitim Kalitesi Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU8
15.	Yönetim ve Organizasyon Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU5
16.	Yaygın Eğitim Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU12
17.	İnşaat İşleri Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU6
18.	Satınalma Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	Uzman	TU4
19.	İletişim Eş Uzmanı ve Ofis Yöneticisi	TEDP	Yazılı	Uzman	TU2
20.	Ankara İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY35

21.	Erzurum İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY14
22.	Sakarya İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY31
23.	Kocaeli İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY34
24.	Diyarbakır İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY8
25.	Bursa İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY22
26.	Antalya İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY20
27.	Adana İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY24
28.	Adıyaman İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY23
29.	İstanbul İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY10
30.	Şanlıurfa İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY11
31.	Hatay İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY26
32.	Bayburt İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY33
33.	Ağrı İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY12
34.	Siirt İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY17
35.	Muş İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY7
36.	Samsun İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY32
37.	Bolu İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY13
38.	Mersin İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY19
39.	Ardahan İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY30
40.	Van İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY15
41.	İzmir İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri Y.	TEDP	Yazılı	Uzman	TU9
42.	Kars İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY9
43.	Bingöl İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Yönetici	TY16
44.	Teknik Destek Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	TU13

45.	Eğitim Kalitesi ve Öğretmen Eğitimi Uzmanı	TEDP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	TU14
46.	Satınalma Uzmanı	TEDP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	TU15

**MEGEP PROJE'SİNDE ÇALIŞMIŞ YUZ YUZE/YAZILI GORUŞ
BİLDİREN KATILIMCILAR**

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Pozisyonu	Kodu
1.	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Üyesi	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY2
2.	Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürü	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY6
3.	Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürü	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY5
4.	Yüksek Öğretim Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	Uzman	MGY13
5.	Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY3
6.	Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY7
7.	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY8
8.	Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanı	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY1
9.	Avrupa Eğitim Vakfı Ülke Direktörü	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGY15
10.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	MEGEP	Yüz yüze	Yönetici	MGY4
11.	Proje Yöneticisi	MEGEP	Yüz yüze	Yönetici	MGU11
12.	İstanbul İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGU1
13.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Proje Hazırlama Şube Müdürü	MEGEP	Yazılı	Yönetici	MGU13
14.	Satınalma Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	Uzman	MGU14
15.	Eğitim Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	Uzman	MGU18
16.	İş Piyasası Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	Uzman	MGU3
17.	İletişim Eş Uzmanı	MEGEP	Yazılı	Uzman	MGU7
18.	Teknik Destek Ekip Lideri	MEGEP	Yüz yüze	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU15
19.	İletişim Uzmanı	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU12

20.	Uluslararası Politika Uzmanı	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU16
21.	Uluslararası İş Piyasası Uzmanı	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU8
22.	İ zmir Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU9
23.	Antalya Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU6
24.	Trabzon Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yüz yüze	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU5
25.	Ankara Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU4
26.	Ankara Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU2
27.	İ stanbul Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU17
28.	Gaziantep Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MGU10

**MTEM PROJESİ'NDE ÇALIŞMIŞ YUZYÜZE/YAZILI GÖRÜŞ
BİLDİREN KATILIMCILAR**

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Pozisyonu	Kodu
1.	Proje Yöneticisi	MTEM	Yüz yüze	Yönetici	MTY6
2.	Proje Yöneticisi	MTEM	Yüz yüze	Yönetici	MTY7
3.	Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmen Yetiştirme Eş Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	Uzman	MTU1
4.	Satınalma Eş Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	Uzman	MTU2
5.	Öğretmen Yetiştirme Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MTU3
6.	Kalite Yönetimi Uzmanı	MTEM	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MTU4
7.	Program Geliştirme Uzmanı	MTEM	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MTU5
8.	Satın alma Koordinatörü	MTEM	Yüz yüze	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MTU6
9.	Karabük Üniversitesi	MTEM	Yazılı	Uzman (Teknik Destek Ekibi)	MTU7

**TEDP MEGEP VE MTEM
PROJELERİNDE ÇALIŞMIŞ YÜZ YÜZE GÖRÜŞ BİLDİREN
KATILIMCILAR**

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Kodu
1.	Müşteşar Yardımcısı	TEDP MEGEP MTEM	Yüz yüze	TY1 MGY14 MTY1
2.	Avrupa Komisyonu Eğitim Sektör Yöneticisi	TEDP MEGEP MTEM	Yüz yüze	TY5 MGY11 MTY5
3.	Proje Yöneticisi	MTEM	Yüz yüze	MTY6
4.	Eğitim Kalitesi ve Öğretmen Eğitimi Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU14
5.	Proje Yöneticisi	MTEM	Yüz yüze	MTY7
6.	Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmen Yetiştirme Eş Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	MTU1
7.	Satınalma Eş Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	MTU2
8.	Öğretmen Yetiştirme Uzmanı	MTEM	Yüz yüze	MTU3
9.	Satın alma Koordinatörü	MTEM	Yüz yüze	MTU6
10.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	MEGEP	Yüz yüze	MGY4
11.	Proje Yöneticisi	MEGEP	Yüz yüze	MGU11
12.	Satınalma Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	MGU14
13.	Eğitim Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	MGU18
14.	İş Piyasası Eş Uzmanı	MEGEP	Yüz yüze	MGU3
15.	Teknik Destek Ekip Lideri	MEGEP	Yüz yüze	MGU15
16.	Trabzon Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yüz yüze	MGU5
17.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	TEDP	Yüz yüze	TY6
18.	Proje Yöneticisi	TEDP	Yüz yüze	TY28
19.	Proje Yöneticisi	TEDP	Yüz yüze	TY21
20.	Öğretmen Eğitimi Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU1
21.	Eğitim Kalitesi Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU8
22.	Yönetim ve Organizasyon Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU5
23.	Yaygın Eğitim Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU12
24.	İnşaat İşleri Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU6
25.	Satınalma Eş Uzmanı	TEDP	Yüz yüze	TU4

**TEDP MEGEP VE MTEM
PROJELERİNDE ÇALIŞMIŞ YAZILI GÖRÜŞ BİLDİREN
KATILIMCILAR**

Sıra No	Pozisyonu	Proje	Görüşme Şekli	Kodu
1.	Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürü	TEDP- MEGEP- MTEM	Yazılı	TY2 MGY12 MTY2
2.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanı	TEDP- MEGEP- MTEM	Yazılı	TY3 MGY10 MTY3
3.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanı	TEDP- MEGEP- MTEM	Yazılı	TY4 MGY9 MTY4
4.	Kalite Yönetimi Uzmanı	MTEM	Yazılı	MTU4
5.	Program Geliştirme Uzmanı	MTEM	Yazılı	MTU5
6.	Karabük Üniversitesi	MTEM	Yazılı	MTU7
7.	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Kurul Üyesi	MEGEP	Yazılı	MGY2
8.	Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdürü	MEGEP	Yazılı	MGY6
9.	Kız Teknik Öğretimi Genel Müdürü	MEGEP	Yazılı	MGY5
10.	Yüksek Öğretim Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	MGY13
11.	Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	MGY3
12.	Erkek Teknik Öğretimi Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	MGY7
13.	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	MGY8
14.	Hizmet İçi Eğitimi Dairesi Başkanı	MEGEP	Yazılı	MGY1
15.	Avrupa Eğitim Vakfı Ülke Direktörü	MEGEP	Yazılı	MGY15
16.	İstanbul İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	MEGEP	Yazılı	MGU1
17.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Proje Hazırlama Şube Müdürü	MEGEP	Yazılı	MGU13
18.	İletişim Eş Uzmanı	MEGEP	Yazılı	MGU7
19.	İletişim Uzmanı	MEGEP	Yazılı	MGU12
20.	Uluslararası Politika Uzmanı	MEGEP	Yazılı	MGU16
21.	Uluslararası İş Piyasası Uzmanı	MEGEP	Yazılı	MGU8
22.	İzmir Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU9
23.	Antalya Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU6
24.	Ankara Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU4
25.	Ankara Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU2
26.	İstanbul Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU17
27.	Gaziantep Bölge Yöneticisi	MEGEP	Yazılı	MGU10
28.	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı	TEDP	Yazılı	TY36
29.	İlköğretim Genel Müdürü	TEDP	Yazılı	TY29

30.	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdür Yardımcısı	TEDP	Yazılı	TY27
31.	Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdür Yardımcısı	TEDP	Yazılı	TY18
32.	Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Daire Başkanı	TEDP	Yazılı	TY25
33.	Projeler Koordinasyon Merkezi Başkan Yardımcısı	TEDP	Yazılı	TY6
34.	Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	TU3
35.	Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	TU11
36.	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Şube Müdürü	TEDP	Yazılı	TU7
37.	İletişim Eş Uzmanı ve Ofis Yöneticisi	TEDP	Yazılı	TU2
38.	Ankara İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY35
39.	Erzurum İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY14
40.	Sakarya İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY31
41.	Kocaeli İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY34
42.	Diyarbakır İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY8
43.	Bursa İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY22
44.	Antalya İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY20
45.	Adana İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY24
46.	Adıyaman İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY23
47.	İstanbul İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY10
48.	Şanlıurfa İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY11
49.	Hatay İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY26
50.	Bayburt İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY33
51.	Ağrı İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY12
52.	Siirt İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY17
53.	Muş İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY7
54.	Samsun İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY32
55.	Bolu İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY13
56.	Mersin İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY19
57.	Ardahan İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY30
58.	Van İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY15
59.	İzmir İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri Y.	TEDP	Yazılı	TU9
60.	Kars İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY9
61.	Bingöl İl Proje Yürütme Birimi Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TY16
62.	Teknik Destek Ekip Lideri	TEDP	Yazılı	TU13
63.	Satınalma Uzmanı	TEDP	Yazılı	TU15

EK5 KATILIMCILARIN ANKETTEKİ YORUMLARA VERDİKLERİ DOĞRULAMA NOTLARI

KODU	ADI	PROJESİ	YORUMU
MGY4	RECEP ALTIN	MEGEP	Yorumlar gayet yerinde olmuştur.
MGU11	OSMAN YALÇIN	MEGEP	Yorumlar uygundur. Sadece 1).a cevap olarak başlangıç raporunun ekinde bulunan 7.8 cevap olarak yazılabilir. <i>7.8 Ziyaret edilen bölgeler, iller ve kurumlar</i>
MGU14	ÖZLEM KAYA	MEGEP	Yapılan yorumlar uygundur.
MGU18	ŞENNUR ÇETİN	MEGEP	Değişiklik ve ilavelerimi yaptım. Yeşil renk ve üstü çizili olarak belirttim diğer kısımlar uygundur. Elinize sağlık. <i>1.b) İlk olarak 2004 yılında pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. 2. a) 2011 yılına kadar ortaöğretim projesi kapsamında yaygınlaştırma eğitimlerine devam etmiştir.</i>
TU4	MERAL DESTİCİOĞLU	TEDP	Bence uygundur.
TU5	GÖKSEL KÖROĞLU	TEDP	Yorumlar uygundur.
TU6	MEHMET YAFESOĞLU	TEDP	1b ve 1c de parantez içerisinde bold yazı ile ekleme yaptım. Bunlar yazıda değerlendirilirse iyi olacağı kanaatindeyim <i>1b) Yapımı tamamlanan 151 binanın hepsi de ne amaçla yapılmışsa faaliyeti devam etmektedir. Hiç boş yada kapasitesinden eksik çalıştırılan bina yoktur. Yani örneğin 240 öğrenci kapasiteli bir okulun öğrenci sayısı bu civardadır 1c) Yukarıdaki sebeplerden dolayı mühendislerden yararlanılamamıştır. Ama zaten uluslararası bir kontrol firması konsorsiyum halinde (bir ABD. bir İspanya bir de Türk Firması ortaklığında) denetim görevini yapmakta idi. Ayrıca özellik arz ettiği zamanlarda İl Valiliği mühendislerinden de yararlanılmıştır</i>
TU8	RAZİYE ERDEM	TEDP	Görüşlerim aynen yansıtılmış, katılıyorum.
TU12	ZEYNEP ÖÇGÜDER	TEDP	Gayet güzel olmuş tek bir değişiklik yaptım onu da inceledim. Bence uygundur, herhangi bir düzeltmem yoktur.

MTU1	TUNCER TANYERİ	MTEM	Ankete verdiğim yanıtlaşa ilişkin yapılan yorumların tümünü doğru buluyorum.
MTU2	ABDÜLKADİR YILDIZ	MTEM	Söz konusu dosya tarafımdan incelenmiş olup, onayladığımı bildiriyorum.