

**T.C.**  
**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**MESLEK LİSELERİNİN MUHASEBE BÖLÜMLERİNDE VERİLEN EĞİTİMİN**  
**PİYASA İHTİYAÇLARINA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ:**  
**İSTANBUL İLİNDE MESLEK LİSELERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nevzat YILMAZ**

**Muhasebe ve Finansman Yönetimi Anabilim Dalı**  
**Muhasebe ve Denetimi Programı**

**Temmuz, 2021**



**T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**MESLEK LİSELERİNİN MUHASEBE BÖLÜMLERİNDE VERİLEN EĞİTİMİN  
PİYASA İHTİYAÇLARINA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ:  
İSTANBUL İLİNDE MESLEK LİSELERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Nevzat YILMAZ  
(Y1812.070009)**

**Muhasebe ve Finansman Yönetimi Anabilim Dalı  
Muhasebe ve Denetimi Programı**

**Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZYEŞİL**

**Temmuz, 2021**



## ONAYFORMU



## ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Meslek Liselerin Muhasebe Bölümlerinde Verilen Eğitimin Piyasa İhtiyaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi: İstanbul İlinde Meslek Liseleri Üzerinde Bir Uygulama” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu onurumla beyan ederim.  
(.../07/2021)

Nevzat YILMAZ





## ÖNSÖZ

Bu çalışmanın hayata geçirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım değerli hocalarıma, iş yoğunluklarının yanında ayrıca zaman ayırarak anketime katılıp ifade ettikleri samimi düşünce ve görüşlerinden ötürü muhasebe alanı meslek mensuplarına, yeni şeyler öğrenmek ve yapmak adına geleceğe dair gözlerindeki parıltıyla heveslerimi sürekli diri tutan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim. Ayrıca onlarca başarısızlığıma rağmen hayatın her alanında nedensiz bir şekilde beni desteklemekten asla vazgeçmeyip bana içsel motivasyon sağlayan annem Nazime YILMAZ başta olmak üzere sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz,2021

Nevzat YILMAZ



# **MESLEK LİSELERİNİN MUHASEBE BÖLÜMLERİNDE VERİLEN EĞİTİMİN PİYASA İHTİYAÇLARINA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL İLİNDE MESLEK LİSELERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

## **ÖZET**

Ülkemizde ve dünyada mesleki ve teknik eğitimin önemi yadsınamaz. Meslek eğitimleri toplumların gereksinim duydukları çeşitli mesleklerde gerekli bilgi ve becerileri yine sektörlerin ihtiyaçları doğrultusunda öğrencilere kazandırmayı amaçlar. Bu doğrultuda ilgili meslek eğitiminin henüz lisede verilmiş olması kişileri sonraki tahsil ve meslek hayatları boyunca daha fazla isteklendirecek ve o mesleğin standartları da her geçen gün iyiye gidecektir. Tabi ki bu durum öğrencilerin ilgili meslek bölümlerine kendi hür iradeleri, yeterlilik alanları ve yine kendi meslek tercihleri doğrultusunda yerleşmiş ya da yönlendirilmiş olmaları gerekmektedir. Geleceğin dünyasında mesleklere duyulan ihtiyaç doğrultusunda meslek analizlerinin yeterince yapılmadığı, hangi mesleğe ne kadar öğrenci alınması gerektiği araştırılmadığı bir eğitim süreci ne yazık ki ihtiyaçları karşılayamayacaktır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin ilgili meslek alanlarına yatkın olup olmadıkları ve gelecekte hayatlarını o meslekte idame ettirmek isteyip istemediklerinin plan ve programları yapılmadan büyüyen bir mesleki eğitim, öğrencilerin zekâ alanlarına hitap etmeyeceği için ne yazık ki öğrencilerin sadece tahsil sürelerini bitirmek amacıyla sistemde kaldığı bir yer olacak ve toplum beklentilerinin de gerisinde kalacaktır. Bu araştırmanın konusu “Meslek Liselerin Muhasebe Bölümlerinde Verilen Eğitimin Piyasa İhtiyaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi: İstanbul İlinde Meslek Liseleri Üzerinde Bir Uygulama”. Bu çalışmamız ile geçmişten günümüze kadar uygulanan eğitim öğretim programıyla meslek liselerinin muhasebe bölümlerindeki eğitimin hali hazırda işletmelerde staj yapan ve mezun olan öğrencilerin piyasa beklentilerinin neresinde olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimlerin muhasebe bölümlerinde okuyan öğrencilerin bu beklentilerin neresinde

oldukları staj süreleri, okul sektör işbirliği, ders içeriklerinin yeterliliği, koordinatör öğretmenin öğrenciyi takip sıklığı, öğrenci sorumlulukları ve yine öğrenci bilgi ve becerileri kapsamında araştırılmıştır. Araştırmamız literatür taramasıyla teorik çerçevenin oluşturulması, biçimsel mülakat, anket formların hazırlanması ve uygulanması, toplanan verilerin IBM SPSS programına girilerek analizlerinin yapılması ve sonucun oluşturulması şeklinde bir yöntem uygulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Muhasebe, Staj, Mesleki ve Teknik, Okul-Sektör İşbirliği

**EVALUATION OF THE SUITABILITY OF THE EDUCATION  
PROVIDED IN THE ACCOUNTING DEPARTMENTS OF  
VOCATIONAL HIGH SCHOOLS WITH THE MARKET  
NEEDS: AN IMPLEMENTATION IN VOCATIONAL HIGH  
SCHOOLS IN ISTANBUL**

**ABSTRACT**

The importance of vocational and technical education in our country and in the world cannot be denied. Vocational trainings aim to provide students with the knowledge and skills required by the society in various professions, again in line with the needs of the sectors. In this respect, the fact that the relevant vocational education has just been given in high school will motivate people more during their next education and professional life and the standards of that profession will improve day by day. Of course, this situation requires students to be settled or directed to the relevant profession departments in line with their own free will, competence areas and their own career preferences. In line with the need for professions in the future world, a vocational education that grows without plans and programs will not appeal to the intelligence areas of students, because the occupational analysis is not done enough, the number of students to be admitted to which profession is not investigated, whether the students are prone to the relevant professional fields and whether they want to continue their lives in that profession in the future. Unfortunately, there will be a place where students stay in the system only for the purpose of finishing their studies, and it will fall behind society's expectations. The subject of this study is "Evaluation of the Appropriateness of the Education Provided in the Accounting Departments of Vocational High Schools to Market Needs: An Application on Vocational High Schools in Istanbul Province". With this research, it is aimed to reveal where the education in the accounting departments of vocational high schools is in the market expectations of the students who are currently doing internships in enterprises and graduates with the education program implemented

from the past to the present. The internship periods of the students studying in the accounting departments of vocational and technical education, the duration of the internship, the school-sector cooperation, the adequacy of the course content, the frequency of the coordinator teacher to follow the student, the student responsibilities and the student knowledge and skills were investigated. In our research, a method such as forming the theoretical framework, formal interview, preparing and applying questionnaires, analyzing the collected data by entering the IBM SPSS program and creating the result was applied with the literature review.

**Keywords:** Accounting, Internship, Vocational and Technical, School-Sector Cooperation

# İÇİNDEKİLER

## Sayfa

ONUR SÖZÜ .....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
KISALTMALAR .....	xiii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xv
<b>I. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>II. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ.....</b>	<b>5</b>
A. Mesleki ve Teknik Eğitim .....	5
B. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	7
1. Osmanlı Dönemi .....	7
2. Cumhuriyet Dönemi.....	10
C. Mesleki ve Teknik Eğitimin Genel Amaçları.....	14
D. Mesleki ve Teknik Eğitimde Avantajlar, Sınırlılıklar ve Öğrenci Tutumları... 16	
1. Nitelikli İş Gücü Yetiştirilmesinde Mesleki ve Teknik Eğitim .....	16
2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Bireye/Mezunlarına Sağladığı Yararlar .....	18
a. Öğrencilerin Meslek Eğitimine Karşı İlgisi.....	21
b. Öğrencilerin Öğrenme İstekleri ve Süreçteki Motivasyonları.....	22
3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sektörel Bazda Yararlar .....	23
4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Emek Yoğun Piyasalara Katkısı .....	24

E. Mesleki ve Teknik Eğitimde Karşılaşılan Dezavantajlı Durumlar .....	27
1. Mesleki Eğitimin İstihdam İlişkisindeki Sorunları .....	27
a. Sektörün İsteddiği Donanımda Öğrenciye Ulaşamaması .....	27
b. Öğrencilerin Mezun Oldukları Mesleki Eğitime Karşı Tutumları .....	27
2. Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Yanlış Yönlendirilmeleri ya da Eksik Rehberlik Hizmetleri .....	29
3. Okul Bütçe Yetersizliğinin Öğrenci Yetersizliği Üzerindeki Etkisi .....	30
F. İşletmelerde Beceri Eğitimi Kapsamında Sektörle Birlikte Gerçekleştirilen Uygulamalı Eğitime Genel Bir Bakış .....	32
1. İşverenlerin Meslek Yeterliliği Konusunda Beklentileri .....	32
2. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimi Kapsamında Yapmış Oldukları Staj Süresince İş Yerlerinde Karşılaştıkları Zorluklar .....	34
3. Koordinatör Öğretmenler ve Süreçteki Etkinlikleri .....	35
<b>III. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>39</b>
A. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonunun Mesleki ve Teknik Liselerine Olası Olumlu Katkıları .....	39
1. Meslek Liselerinin Sektörle İş birliğinin Sağlanması .....	39
2. Eğitim Öğretim Müfredatının İhtiyaca Uygunluğunun Sağlanması .....	42
3. Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimi .....	44
4. Öğrenci Doğasına Saygılı Yaklaşım .....	45
5. İhtiyaca Yönelik Rehberlik Hizmetleri .....	47
6. Nitelikli İş Gücü Yaratılmasında Mesleki ve Teknik İçerikli Eğitim Faaliyetleri .....	52
B. Mesleki ve Teknik Eğitimin Cazibesinin Arttırılmasına Yönelik Faaliyetler ..	55
1. Öğrenci ve Öğretmenlerin Öğrenme Hareketliliğinin Desteklenmesi .....	55
2. Proje Odaklı Çalışılması .....	59
3. Projelere Sağlanacak Hibe Destekleri .....	61



4. Mesleki ve Teknik Eğitime Uygun Fiziki Şartların Sağlanması .....	62
<b>IV. DÜNYADA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MODELLERİ.....</b>	<b>65</b>
A. Finlandiya Modeli.....	65
B. Almanya Modeli .....	68
C. İngiltere Modeli .....	71
D. ABD Modeli .....	72
E. Japonya Modeli.....	75
<b>V. MESLEK LİSELERİNİN MUHASEBE BÖLÜMLERİNDE VERİLEN EĞİTİMİN PİYASA İHTİYAÇLARINA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL İLİNDE MESLEK LİSELERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA .....</b>	<b>81</b>
A. Araştırmanın Amacı.....	81
B. Araştırmanın Yöntemi .....	81
C. Evren ve Örneklem .....	82
D. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	83
E. Araştırma Bulguları ve Değerlendirilmesi.....	83
1. Demografik Bulguların Analizi ve değerlendirilmesi.....	83
2. T-Testi Analizi ve değerlendirmesi .....	85
3. ANOVA testi ve değerlendirilmesi .....	87
4. Faktör Analiz ve Bulguları.....	91
5. Ölçekler Arasındaki İlişki .....	96
<b>VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>99</b>
<b>VII.KAYNAKÇA .....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>117</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>125</b>



## KISALTMALAR

<b>AB</b>	: Avrupa Birliği
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>CEDEFOP</b>	: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi
<b>ÇSGB</b>	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
<b>GSYİH</b>	: Gayri Safi Yurt İçi Hasıla
<b>İSMMMO</b>	: İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası
<b>İSO</b>	: İstanbul Sanayi Odası
<b>İŞKUR</b>	: Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü
<b>İTO</b>	: İstanbul Ticaret Odası
<b>KOSGEB</b>	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MEGEP</b>	: Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
<b>MTAL</b>	: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
<b>MTEGM</b>	: Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
<b>MYO</b>	: Meslek Yüksek Okulu
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Geliştirme Teşkilatı
<b>ÖSYM</b>	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
<b>THK</b>	: Türk Hava Kurumu
<b>TİKA</b>	: Türk İşbirliği Koordinasyon Ajansı
<b>TML</b>	: Ticaret Meslek Lisesi
<b>TUBİTAK</b>	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

**TÜRMOB** : Türkiye Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler ve Yeminli Mali  
Müşavirler Odaları Birliği

**UNİCEF** : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

**YKS** : Yükseköğretim Kurumları Sınavı

**YÖK** : Yüksek Öğretim Kurulu

## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

Çizelge 1.	Ölçeklerin güvenirlik analiz sonuçları.....	82
Çizelge 2.	Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımını gösteren tablo.....	83
Çizelge 3.	Araştırmaya katılan bireylerin yaş aralığını gösterene tablo .....	84
Çizelge 4.	Araştırmaya katılan bireylerin eğitim seviyelerini gösteren tablo.....	84
Çizelge 5.	Araştırmaya katılan bireylerin meslekte çalışma sürelerini gösteren tablo .....	84
Çizelge 6.	Araştırmaya katılan bireylerin demografik verileri gösteren genel istatistik tablo.....	84
Çizelge 7.	Ölçek ortalamalarının cinsiyete göre dağılımını gösteren tablo .....	85
Çizelge 8.	Ölçeklerin cinsiyete göre t testi sonuçları.....	86
Çizelge 9.	Demografik verilerin ölçeklere karşı tutumunu gösteren ANOVA testi	87
Çizelge 10.	Faktör analiz verilerini gösteren tablo .....	95
Çizelge 11.	Korelasyon analiz sonuçlarını gösteren tablo .....	97



## I. GİRİŞ

Mesleki ve teknik liselerde verilen muhasebe eğitimin sektör ihtiyaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesini temel alan araştırmamızda, bu kurumlardaki eğitiminin sektör ihtiyaçlarını daha etkili bir şekilde karşılamasına ışık tutulması amaçlanmıştır. Çalışmamızı mesleki ve teknik eğitimin fonksiyonlarına indirgeyerek ve bunları oluşturmuş olduğumuz ölçeklerle sınyarak var olan sorunlar için daha akılcı çözümler bulunması amaçlanmıştır. Genel olarak meslek liselerinin muhasebe alanında eğitimi ve karşılaşılan sorunlar gibi genel bir çerçeve yerine daha da ayrıntıya inilerek problem alanı irdelenmiştir. Bu yöntemde mesleki ve teknik liselerinin ilgili bölümleri; müfredat yeterliliği, staj sürelerinin yeterliliği, okul-sektör işbirliği, koordinatör öğretmen takibi, öğrenci sorumlulukları, öğrenci bilgi ve becerileri yönüyle ele alınmıştır. Bu sayılanlar mesleki ve teknik liselerde etkili bir eğitimin en önemli fonksiyonlarındanır. Tabii ki sektörün kendisinden beklediği ihtiyaçları karşılamak konusunda eğitimin fiziki şartlar, öğrencinin okula ve ilgili meslek alanına yönelik aidiyet duygusu, gelişen ve değişen piyasa koşullarına uyum sağlayabilme gibi farklı pek çok unsuru ve fonksiyonu mevcuttur. Ancak bunlar da yukarıda saymış olduğumuz unsurlarla birlikte ele alınarak etraflı bir şekilde incelenmiştir. Bu incelemeler neticesinde meslek liselerinin ilgili meslek alanlarının eğitim konusunda çeşitli sorunların mevcut olduğu görülmüştür. Bu sorunlardan bazıları müfredat yetersizliği, uygulamaya yönelik eğitimin eksikliği, eğitim plan ve programları oluşturulurken paydaşların sürece yeteri kadar dâhil edilmemesi, eğitsel ve mesleki rehberliğin yetersiz oluşu ve buna bağılı olarak öğrencilerin ilgili meslek alanlarına karşı aidiyet duygusu geliştirmemeleri gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Tabii ki tek sorun bunlarla sınırlı değildir. Siyasi ideoloji kaygılarıyla meslek liselerinde oluşturulan eğitim sisteminin sektör ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmasına yol açan ve ülkemizde neredeyse kemikleşen çeşitli yapısal sorunlar da mevcuttur. Bu sistemsel sorunların yıllardan beridir süregelmesiyle meslek liseleri ne yazık ki ilgili

paydaşların beklentilerini karşılamakta oldukça yetersiz kalmaktadır. Farklı zamanlarda meslek liselerindeki eğitimin iyileştirilmesi konuları gündeme gelse de sadece içerik alanında yapılan iyileştirmelerin meslek liselerini tamamen iyileştirmeyeceği farklı birçok tecrübe ile denenmiştir.

Araştırmamızın ikinci bölümünde meslek liselerinin tarihsel gelişimine değinilmiştir. Bu tarihsel gelişimi ile ilgili literatür taramasında sadece cumhuriyet dönemi değil, aynı zamanda Osmanlı dönemindeki çeşitli mesleki eğitim faaliyet ve uygulamaları da incelenmiştir. Yine bu bölümde meslek liselerinin tarihsel süreç içerisindeki genel amaçları incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda bu kurumların bireylere, topluma ve ilgili sektörlere katkılarına ve geçmişten berridir süregelen çeşitli sınırlılıkları ve dezavantajlarına da değinilmiştir. Bunlar dışında sistemdeki öğrencilerin uygulamalı eğitimlerde yaşadığı çeşitli güçlüklerle, kendi meslek alanlarına karşı tutumları ve koordinatör öğretmenlerin süreçteki etkinliği de incelenmiştir. Tabii ki bir eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan fiziki şartların uygulamaya yönelik kaliteli bir eğitim için yeterli olması gerektiğine pek çok kez vurgu yapılmıştır.

Araştırmamızın üçüncü bölümünde, yıllardan berridir değişen ve neredeyse bir yapboz halini alan bir eğitim sisteminde mesleki eğitimin birey, sektör ve toplum açısından gelişimini sağlamaya yönelik yapılan çeşitli arayışlar ve iyileştirmelere değinilmiştir. Bu iyileştirmeler bir mesleki ve teknik eğitimden beklenen ve olmazsa olmazlardan olan okul-sektör işbirliği, eğitim müfredatının ihtiyaca uygun hale getirilmesi, yönetici ve öğretmen eğitimi, öğrenci doğasına saygılı yaklaşım, ihtiyaca uygun mesleki ve eğitsel rehberlik hizmetleri gibi çalışma alanlarını kapsamaktadır. Bunun dışında eğitim sisteminin sürekli değiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim için bir türlü etkili bir sistemin oluşturulmamış olması sebepleriyle toplumda değerini kısmen de olsa yitirmiş olan bu kurumların cazibesini arttırmaya yönelik gerçekleştirilen faaliyetlere de değinilmiştir. Bu faaliyetler; öğrenci odaklı öğrenme yaklaşımları, öğrenci ve öğretmen öğrenme hareketliliği, proje odaklı bir sistemin oluşturulması ve çeşitli mali desteklerden meydana gelmektedir. Tüm araştırmalarda mezunlarının, ilgili sektörlerin ve toplumun meslek liselerinden beklentilerini sağlamaya yönelik adımların atılmasında bir ışık görevi görmeyi amaçlayan bu araştırmada



sadece ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitimi incelemekle sınırlı kalınmamış, dünyadaki çeşitli mesleki eğitim modelleri de incelenmiştir.

Araştırmamızın dördüncü bölümünde beş gelişmiş ülkenin (Finlandiya, Almanya, İngiltere, ABD, Japonya) mesleki eğitim sistemine de değinilerek dünyadaki örnekler incelenmiştir. Bu incelemelerde diğer ülkelerdeki mesleki eğitimin sadece olumlu yanlarını değil, aynı zamanda bahsedilen ülkelerin bu kurumlar konusunda yaşadıkları çeşitli güçlüklerle ve yaşadıkları dezavantajlara da değinilmiştir. Bu bölümlerdeki incelemeler yapılırken meslek liselerine genel bir perspektiften bakılmış ve meslek liselerinin başarı ya da başarısızlığı mezun ettiği bireylerin ilgili meslek alanlarındaki aidiyet duygusu, sektörlerin ihtiyaçlarının karşılanması, toplumun meslek liselerinden beklentileri, ilgili sektörlerdeki iş alanlarına hızlı bir şekilde entegrasyonu sağlayacak ara elemanların yetiştirilmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır.

Araştırmamızın beşinci bölümünde ise “Meslek Liselerin Muhasebe Bölümlerinde Verilen Eğitimin Piyasa İhtiyaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi: İstanbul İlinde Meslek Liseleri Üzerinde Bir Uygulama” isimli araştırmamız yer almaktadır. Bu kısımda araştırmamızın amacı, yöntem ve tekniği, evren ve örnekleme, araştırma sırasında yaşanan çeşitli sınırlılıklar ile araştırma bulguları ve bunların değerlendirilmesi yer almaktadır. Araştırmamız için yüz yüze görüşmeler sonucunda beşli Likert şeklinde beş adet ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeklerin yer aldığı anket 100 farklı kamu ve özel kurum/kuruluştaki muhasebe ve finans alanında meslek mensubu üzerinde uygulanmış ve uygulama sonuçları IBM SPSS 22.0 paket programına verilerin girilmesiyle test edilmiştir. Bu testler sonucunda ölçeklerin Cornbach’s Alpha değerleri ortaya konularak ölçeklerin güvenilirli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Daha sonra araştırmamıza katılan bireylerin demografik verilerinin frekans ve yüzdeleri belirlenmiştir. Ankete katılan bireylerin ölçek ifadelerine karşı tutumlarında cinsiyet faktörünün etkili olup olmadığını tespit etmek için T-Testi Analizi yapılmıştır. Yine bu bireylerin cinsiyet dışında diğer demografik durumlarının ölçek ifadelerine karşı tutumlarında belirleyici olup olmadığını tespiti için Anova Testi uygulanmıştır. Bu testten sonra Ölçeklerin Faktör Analizi yapılmıştır. Bu analiz ile araştırmanın yapısal geçerliliğini sağlayan örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunun tespit edilmesi

amaçlanmış ve ilgili ifadelerin ölçek yüklerinin yüzde kaçını karşıladığının tespiti sağlanmıştır. Bu analizden sonra araştırmamızda yer alan ölçekler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Ölçeklerin birbirleriyle ilişkili olup olmadıkları, ilişkili ise bu ilişkinin yönü ve derecesi tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen bu istatistiki analizler neticesinde araştırmamız sonuç ve öneriler ile tamamlanmıştır.

## **II. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM SİSTEMİ VE TARİHSEL GELİŞİMİ**

### **A. Mesleki ve Teknik Eğitim**

Meslek; “belli bir eğitim süreci ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara faydalı mal ve hizmet üreterek karşılığında para kazanmak için yapılan, işleyiş kuralları önceden belirlenen iş” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Toplumların en önemli kurumları arasında gelen iş kurumları kişilerin manevi hayatı ve gerçekçi fikirsel örüntüsü yanında onun benliğini belirleyen önemi yadsınamayan bir kazanımdır. Buna rağmen meslek ya da iş kavramlarının toplumların belirledikleri eğitimlerin bir ilkesi olarak kabul görmeleri çok sonraları olmuştur (Aytaç, 2006:140-141). Biraz geç de olsa bu ihtiyaç, toplumların mesleklerin kalitesini artırarak ihtiyaçlara daha fazla cevap vermesini sağlayacak standartların ancak etkili bir eğitimle kazanılacağı düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Eğitimle birlikte mesleklerin, ihtiyaçlara cevap verme potansiyeli ve standartları her geçen gün iyileştiği görüldükçe toplumların mesleki eğitimlere yönelimleri de planlı ve programlı eğitim sistemleri dâhilinde devam ederek günümüze kadar gelmiştir.

Mesleki eğitim; "bilmeyi", "yapabilmeye" çevirecek şekilde olmalıdır. Mesleki eğitim sadece teorik eğitimle değil aynı zamanda uygulamaya yönelik pratik eğitimle bireyi bütüncül olarak istihdama yönlendirmelidir. Sektörün istediği bir şekilde nitelikli nüfus yetiştirilmesi durumunda sürekli gelişen ve değişen pazar koşullarında rekabet üstünlüğü sağlanabilir. Mesleki eğitimde yaparak yaşayarak öğrenmenin gerçekleşmesi esastır. Bu durumda öğrenme, bilgi ve tecrübenin yaparak yaşayarak verildiği bir eğitim ile gerçekleşebilir. Uygulama eğitiminden yoksun, nerelerde ve nasıl kullanılacağı planlanmadan verilen ve bireye yük olan teorik bilgilerle sektör beklentilerinden uzak, niteliksiz bireyler yetişecektir. Bu niteliksiz işgücü ile ulusal ve uluslar arası piyasada rakiplerle yarışmak neredeyse imkânsızdır (Ulus et al., 2015:168-185). Eğitim,

sektör beklentilerini karşılamanın yanı sıra bireyleri içerisinde yaşadıkları toplum ve dünya kültür yaşamına da hazırlamalıdır. Bu ihtiyaçlara cevap verebilecek bir eğitim sisteminde, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Mesleki eğitimler veren okullarda kullanılan eğitim araç ve gereçleri incelendiğinde; öğrenme faaliyetlerinin bilişsel bir süreç olarak görüldüğü, öğretmenlere öğrenme yöntem ve tekniklerine dayanan motivasyon sağlayıcı tekniklerinin aktarıldığı ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Armitage et al., 2001:110-112). Meslek eğitimlerinde kullanılan bu öğretim yöntem ve teknikler çıktı odaklı eğitim programları modellerine dayanmaktadır. Bu öğrenme teknikleriyle ilgili alanlarda bilgi ve beceriler kazandırmanın ön planda tutulduğu bireyselleştirilmiş programlar olması sebebiyle aynı zamanda öğrenci merkezli olan ölçme ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır (Honey and Mumford, 1992:35-36).

Mesleki ve teknik eğitim veren okullarda öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili olarak temel bilgi ve kavrama seviyelerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri kullanarak, karşılaştıkları bilgiyi yorumlayıp değerlendirme, günlük hayatta karşılaştığı sorunları tanımlayıp analiz edebilme ve olası çözümler arasında en doğru çözüm yolunu kanıtlarıyla birlikte belirleyebilmesi gibi yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Ancak bunlar dışında öğrencilerin, sosyal, duysal ve kültürel yönleri göz ardı edilmektedir. Dolayısıyla bu kurumlarda öğrencilerin bir birey oldukları ve gelecekteki hayatlarını idame edecekleri meslek alanlarına yönelik o mesleklerde mutlu olmaları açısından aidiyet duygusu geliştirmeleri gerekliliği ihmal edilmektedir (Bates, 1993:14-31).

Meslek eğitimlerinde öğrenme kavramının ne olduğu ifade edilmeye çalışılırken bilgi ve beceri kazanılması ifadesi değil de “katılım” ifadesi kullanılmıştır. Meslek eğitimlerini inceleyen çalışmalarda ilgili meslek eğitimlerinde bireyin öğrenme konusunda uygulama ortamına karmaşık bir şekilde gerçekleşen katılımından bahsedilmektedir. Bu katılımların bilişsel bir süreç olmasından ziyade öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanılan bir nevi sosyalleşme süreci olduğu ifade edilmektedir. Bu süreçte çağımız eğitim uygulamalarında göz ardı edilen sosyal, kültürel ve duysal boyutların eğitim sürecinin merkezinde yer alması gerekmektedir (Lave and Wenger, 1991:45-50).

Mesleki eğitim kurumları, yalnızca belli başlı bilgilerin ya da becerilerin kazandırıldığı yerler olmadığı, bunların kazandırılması gerekliliği yanında, bireyin karakter özellikleri ile meslek yaşamı arasındaki ilişkinin öneminin vurgulandığı ve bu iki olguyu olumlu sonuçlar alacak şekilde ilişkilendiren yerlerdir. Bahsedilen bu uyum ilişkisini bireye sosyal ve kültürel faaliyetlerle kazandırabilecek olan mesleki eğitim kurumları bireyin kişilik özelliklerinin meslek yaşamına göre şekillendirme konusunda önemli misyonların üstlendiği alanlardır (Eckastone and Hayes, 2019:65-70). Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitimin gelişim ve İlerleme Serüvenine kısaca değinmeyi, konunun daha iyi anlaşılması konusunda faydalı bulmaktayım.

## **B. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

### **1. Osmanlı Dönemi**

Türk eğitim tarihi incelendiğinde, Enderun Mektebi mesleki eğitim kurumları arasında ön plana çıkmaktadır. Enderun, Osmanlı İmparatorluğunda Saray Okulu olarak bilinirdi. Ve bu okulda güzel sanatlardan spora, diplomasi eğitiminden askeri eğitime pek çok farklı alanda uygulamalı eğitimlerle bireyselleştirilmiş eğitimler veren üst düzey bir eğitim kurumudur. Enderun Mektebi dünyanın ilk “kamu yönetim okulu” olarak nitelendirilebilir. Çünkü bu okullar Osmanlı Devleti’nin idari, mülki, diplomatik, askeri ve diğer pek çok alanda önemli olan kadroların yetiştirildiği yerlerdi. Gayrimüslim ailelerin de rızası alınarak “devşirme” olarak ifade edilen yöntem ile eğitilen çocuklar, devlet yönetiminde söz sahibi olabilecek konuma gelmişlerdir. Enderun Mektebi bireyselleştirilmiş eğitim uygulamaları sayesinde öğrenci merkezli eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlarda öğrenciler için çeşitli testler yapılır ve bu testler neticesinde öğrenciler başarılı olacakları düşünülen ilgili alanlara yönlendirilerek eğitimler verilirdi. Eğitimi uygulanan ve zekâ alanlarını belirlemeye yönelik olan bu yöntem ve tekniklerle Osmanlı Devletinin yüzyıllar öncesinde bugünün çağdaş eğitim yöntem ve teknikleri uyguladığı anlaşılmaktadır. Günümüzde Amerikalı eğitimci John Dewey’in ortaya koyduğu eğitim modeli olan “demokratik ve çağdaş eğitim modeli” Enderun Mektebi’nden yüzyıllar sonra olmuştur. Türk eğitim tarihinde; bireyin zekâ alanlarına göre yeteneklerini, çeşitli alanlara ilgisini ve ihtiyaçlarının yanı sıra bireysel farklılıklarını göz önünde

bulundurarak eğitimlerin uygulandığı yerler olması Enderun Mektebi'ni başarıya taşıyan önemli uygulamalar olmuştur (Ödemiş, 2014:65-75).

Osmanlı İmparatorluğunda şehirlerde ve kasabalarındaki üretim ve ticaret gibi ekonomik faaliyetler, oluşturulmuş olan esnaf teşkilatlanmaları tarafından yürütülüyordu. Dolayısıyla o dönemde gerek hizmet, gerek imalat ve ticaret alanlarında faaliyette bulunan esnaf, oluşturulan bu ticari örgütlenmelerle kendi içerisinde etkili bir oto kontrol sistemine tabi durumdaydı (Karakütük, 2017:10-12). Osmanlı şehirlerinin neredeyse tümünde güçlü bir esnaf örgütlenmesi vardı. Esnafın sıkı kontrollerle bağlı oldukları bu teşkilatlar, Anadolu'da Selçuklular ve Beylikler döneminde şehir ve kasabalarda farklı esnaf gruplarının yine kendi içlerinden seçmiş oldukları bir ahinin liderliğinde fütüvvet geleneğiyle şekillenmiş XIII ile XIV. yüzyıllar arasındaki ahi kültürünün bir devamı niteliğindedir (Kaya, 2013:41-69).

Ahilik sistemi, ortaya çıktığı dönemden itibaren ekonomik hayatın ihtiyaçlarına paralel bir şekilde sürekli olarak gelişmiş ve kendi iç dinamiğine göre belli başlı temel kuralların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu kurallar, Ahilik sisteminin kurumsallaşmasını ve büyük kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Ahilik sistemi içerisinde yer alan esnaf birlikleri; ustalar, kalfalar ve çıraklar şeklinde bir hiyerarşiden oluşurdu. Bu hiyerarşi çıraklıktan ustalığa yükselmeyi meslekteki yeterlilik ve liyakatin ortaya çıkmasını da sağladı. Nitekim bir meslekte çırak olarak başlayanlar, mesleklerini belirli standartlarda icra etmedikleri ya da edemedikleri sürece yine ilgili alanlarda kendilerine ait dükkân açmalarına izin verilmezdi. Ahilik sistemi aynı zamanda esnafı ve piyasayı koruyan bir sistem olması sebebiyle esnaf ve dükkân sayılarını, iş araç-gereç ve tezgâh sayılarını, ihtiyaca göre mal üretimi gibi çeşitli konularda sınırlamalar da getirmiştir. Sanat ve meslek erbabı içerisinde dürüstlüğü ve güvenilirliği itibarıyla esnaf birliklerinin belirlediği üyelere birisi, kurumun reisi olarak belirlenir ve bu kişiye Ahi denirdi (Kızıler, 2015:408-423).

Osmanlı döneminde ekonomik hayatı canlandırmak için gerçekleştirilen çeşitli gelişmelerden sonra 1863'te İstanbul'da sanayi sergisi açıldı. Açılan bu sergi ile Türk sanayisinin Avrupa sanayisine karşı rekabet gücü ve üstünlüğünün kalmadığı görülmüş oldu. Türk esnaf ve sanayicinin yabancı tüccarlar karşısında rekabet edebilecek gücünün kalmaması sebebiyle ekonomik alanlardaki

dağılımları da önlemek amacıyla devlet, daha fazla seyirci kalmak istemiyordu. Pek çok alanda olduğu gibi yabancılara rekabet üstünlüğü konusunda dağılmış duruma gelen yerli esnaf ve sanayiciyi desteklemek ve ticari hayatı yeniden canlandırmak amacıyla “Islah-ı Sanayi Komisyonu” adıyla yarı resmi statüde olan bir komisyonun kurulmasına öncülük etti (Semiz, 2004a:275-295).

Yarı resmi statüde olan bu sanayi komisyonunun kurulmasındaki amaçlara değinilecek olunursa; Osmanlı devletinde şehirlerde ve kasabalarda piyasayı ele geçiren yabancılara karşı yerli esnaf ve üreticileri destekleyerek yerli üretimin yabancılara karşı rekabet üstünlüğünün sağlanması, sanayi kuruluşlarına güçlü devlet destekleri vermek, dışarıdan ithal edilen ürünlerin pazardaki istilasını önlemek amacıyla gerekirse hammadde ithalatıyla ihtiyaç duyulan ürünlerin bizzat imparatorluk sınırları içerisinde üretilmesine imkân sağlamak, ürün ve hizmetlerin üretim kalitesinde belirli standartların altına düşmemek, devletin ihtiyacı olan ürün ve hizmetleri bu piyasalardan sağlamak, fiyatları kontrollerini sağlayarak fahiş artışların önüne geçmek, sanat dalları için okular kurarak nitelikli elemanların yetiştirilmesini sağlamak, ahi geleneğinden berridir süregelen esnaflar arasındaki yardımlaşma ve dayanışma kültürünü yeniden canlandırmak (Giz, 1985:15).

İstanbul’da ekonomik hayatta gerçekleştirilmek istenen bu gelişmelerin yanı sıra 1861-1868 yılları arasında Tuna Valiliği görevinde bulunan Mithat Paşa, valilik görev ve sorumluluk alanları kapsamına giren bölgelerin güvenlik sorunlarını çözmesi akabinde sanayi mektepleri konusuna yöneldi. Mithat Paşa, Tuna ordusunun kumaş ihtiyacını karşılayabilmek maksadıyla dokumacılık alanını teşvik edici faaliyetlerde bulundu. Bu gelişmelerden halkı haberdar etmek amacıyla vilayet gazetesini çıkardı ve ayrıca ulaşım alanında ciddi adımlar atılmasını sağladı. Bu faaliyetlerin tümü için teknik eleman gerekliliğini karşılamak amacıyla 1863’te Niş’te (Burada daha çok Islahhanede terzilik, çiftçilik, kunduracılık ve fotoğrafçılık eğitimleri alınırdı); 1864’te Rusçuk’ta (Burada daha çok araba fabrikalarında çalışabilecek donanıma sahip teknik eleman eğitimleri alınırdı) ve akabinde Sofya’da (Burada daha çok dokumacılık ve makinistlik eğitimleri alınırdı) Islahhaneler açtı (Semiz, 2004b:275-295). Islahhanelerin işlerliğini sağlamak için ihtiyaç duyulan mali kaynak, haklın yardım ve bağışlarının yanı sıra, öğrencilerin buralarda üretip sattıkları

eşyalardan elde ettikleri gelirlerden, mahkeme harçlarına alınan hisselerden, okullara ait gayrimenkul gelirlerinden karşılanmaktaydı (Koç, 2007:36-50).

## 2. Cumhuriyet Dönemi

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim 19. yüzyıla kadar “çıraklık” eğitimi şeklinde yürütülmüştür. Cumhuriyet’ten önce meslek öğretimi amacıyla “ıslahane” adında bir takım sanat okulları kurulmuştur ama mesleki ve teknik eğitim devletin eğitim politikaları içerisinde yer almamıştır. Bu dönemlerde meslek eğitimleri çeşitli yerel gruplar tarafından kurulmuş ve desteklenerek devletin genel eğitim politika ve stratejilerinin dışında tutulmuştur. Dolayısıyla ilgili meslek alanlarına aktarılacak mali kaynaklar, dar bir alandaki ihtiyaçlara göre düzenlenmiş ve yine o meslekleri ayakta tutmak isteyen meslek mensupları ve onların kurdukları çeşitli dernekler tarafından karşılanmıştır. İlgili meslekler için, gerek eğitim programları, gerek öğretmenler, gerekse de okulların sosyal ve fiziki yeterlilikleri konularında ortak standartlar belirlenmemiştir (Demir and Şen, 2009:39-58). Mesleki ve teknik eğitim; plan, program, yöntem ve stratejik olarak genel eğitim sisteminde örgütlenerek devlet politikası haline getirilmesi 1920 ve 1930’lu yıllar arasında gerçekleşmiştir (Yücebaş and Arap, 2017:443-440).

Atatürk mesleki ve teknik eğitimin kurularak genel eğitim politikası içerisinde hak ettiği yeri alması için gerekli adımların atılmasını ilgililerden istemiştir. Dar bir meslek kuruluşu, esnaf örgütlenmeleri haricinde cumhuriyet dönemine kadar pek dikkat ve ilgi odağı olmayan meslek okulları Atatürk’ün ziyaretleri sonrasında önemi ayrıca vurgulanan eğitim alanları oldu. Atatürk, 13 Şubat 1923 yılında Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesi’ne gerçekleştirdiği ilk ziyaretinde okulun hatıra defterine şunları yazmıştır: “Varmak zorunda olduğumuz düzeye, bugünkü kadar, uzak kalışımızın mühim sebeplerinden biri sanata ve sanatkârlığa gerekli derecede önem verilmemiş olmasıdır” (Aslan and Doğan, 2014:70-120).

Mesleki ve teknik eğitimin temel yöntem, teknik, strateji ve amaçlarıyla genel eğitim politikası içerisinde yer almasını ve işlerliliğini sağlamak amacıyla dönemin önde gelen eğitimcilerinden olan John Dawey (1924), Kühne (1925), Ömer Buyse (1926) ve bir Amerika Birleşik Devletleri heyeti (1930) Türkiye’ye davet edilmişlerdir. Mesleki teknik ve eğitime yönelik olan bu çalışma yalnızca



yabancı uzman görüşlerine değil aynı zamanda Türk bilim insanlarının da görüşlerine sunulmuştur. Başta Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç ve Rüştü Uzel ilk akla gelen isimlerdir (Alkan, 2001:20-30).

Cumhuriyetin kuruluşundan planlı döneme kadar mesleki ve teknik eğitimin genel eğitim politikası içerisinde yer alması ve çağın ihtiyaçlara cevap verecek şekilde geliştirilmesi için birçok yasa çıkartılmıştır. 1052 (1927) sayılı yasa ile mesleki ve teknik eğitim yapan okulların plan, program, araç-gereç donanımları ile yine buralarda okutulacak meslekler konusunda öğretmen yetiştirme ve istihdamı sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Bu okulların sunduğu eğitim kalitesinin gelişmesi sonucuyla 1933 yılında 2287 sayılı yasayla Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğu kurulmuştur. Daha sonra 1867 sayılı yasa çıkarılarak iller dokuz farklı bölgeye ayrılmış ve böylece bölge sanat okulları açılmıştır. Bu sistemdeki mali kaynaklar ilgili bölgeleri kapsayan illerin bütçelerinden karşılanmıştır. Ancak genel eğitim politikasına dâhil edilmiş olan bu okullar için mali kaynaklar diğer okullarla beraber 1935 yılından itibaren de 2765 sayılı yasa ile tamamen devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. 1942 yılına geldiğinde ise 4304 sayılı yasa ile her yıl 8 milyon TL'yi aşmamak şartıyla Milli Eğitim Bakanlığı emrine on yıl için 81 milyon TL ödenek ayrıldı. 1960'tan günümüze kadar geçen sürede ise bu yaygınlaşan ve genişleyen eğitim sistemine fonksiyonellik ve ulusal bir özellik kazandırma uğraşları dikkat çekicidir. Geçmişten günümüze kadarki süreçte mesleki ve teknik eğitimi etkileyen önemli iki unsur; Milli Eğitim Şûraları, diğeri de Kalkınma Planlarıdır (Alkan, 1998:20-30).

1977 tarihine geldiğinde 2089 sayılı Çırak, Kalfa, Ustalık Kanunu Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. 2089 sayılı Kanunun 1. maddesinde 507 sayılı Esnaf ve Sanatkâr Kanunu'na tabi işyerleri ve 5590 Sayılı Kanuna göre kurulmuş olan mesleki kuruluşlara kayıtlı İşyerlerinde çalıştırılan çırak, kalfa ve ustalara uygulanması hükme bağlanmıştır. 1986'da ise 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu yürürlüğe konulmuştur. Bu kanunla çıraklık eğilimindeki mevcut sorunlar ve tıkanıklıklar ortadan kaldırılarak çıraklık eğitime sektör beklentilerine cevap verecek şekilde işlerlik kazandırılmak istenmiştir (Demir, 2009:54-65).

Haziran 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanununa göre İmam Hatip Okulları lise adını aldılar. İlgili konuda 31 ve 32. Madde ile imam hatip okulları öğrencilerine, "yetiştirildikleri yönde yüksek öğretime aday olma" hakkı verilmiş oldu. 12 Eylül 1980 Askerî Rejimi döneminde, Haziran 1983'te, 31. maddede önemli bir değişikliğe gidilerek Lise ve dengi okulları mezunlarına genel bir ifade ile "yüksek öğretim kurumlarına girmek için aday olma hakkı" verildi. Bu tarihten itibaren bu okullardan mezun olanların çoğu, asıl amaçları dışına çıkıp lisede yerleştirildikleri meslek bölümleriyle ilgisi olmayan çeşitli fakültelere yöneldiler (Akyüz, 2006:25-30). Bu görüşün aksini savunanlar da vardır. Onlara göre meslek liselerinde uygulanan katsayı farkı liselerin öğrenciler tarafından isteyerek tercih edilmesine engel olduğu için bu kurumlardaki başarılı öğrenci oranını düşürmektedir. Bu düşünceyi savunanlar, mesleki ve teknik liseleri de üniversiteye giriş uygulamaları konusunda genel liselerle aynı haklara sahip olmaları gerektiğini ifade etmekte, farklı uygulamaların öğrencilerin ve mesleki eğitimlerin önünü tıkayan en büyük sorun olacağını ifade etmektedirler.

Türkiye'de 1982 yılında Meslek Yüksek Okullarının yüksek öğretime bağlanması sonucu buralarda öğrenim gören öğrenciler lise ve dengi okullardan mezun olduktan sonra ilgili alanlarda iki yıl süreyle ön lisans seviyesinde yüksek tahsil almaktaydılar. Bu uygulama ile öğrencilerin, lise ve dengi okullardan mezuniyetleri akabinde iş hayatına hemen atılmak yerine ilgili alanlarda mesleki bilgi ve becerilerin geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak da iş odaklı eğitim yöntemleri uygulanmıştır. Bu eğitim süreleri boyunca öğrencilere ilgili meslekler konusunda çeşitli davranışsal ve bilişsel yeterlilikler kazandırılması meslek eğitiminin gelişimi açısından önem taşımaktaydı (Serkan, 2014:65-75).

1998 yılı içerisinde eğitim alanında, özellikle mesleki ve teknik eğitimde, yeni düzenlemeler getirildi. Bu düzenlemelerin en önemlisi mesleki ve teknik lise mezunlarının üniversitelerin kendi alanları ile ilgili bölümlere girişini sağlayan katsayı uygulaması getirilmiş ve meslek liseleri yine kendi bölümleri ile ilgili fakültelere girişleri kolaylaşmıştır. Bu uygulama lisedeki meslek alanlarıyla ilgili bölümlerin tercihinde öğrencilerin lehine görünse de aslında uygulamanın özü ve amacı bambaşkadır. Çünkü mesleki liselerinde okuyan öğrenciler, kendi meslek alanları dışında farklı alanlara yönelmek istediklerinde yine aynı katsayı

uygulaması kapsamında öğrencilerin puanının düşmesine neden olmaktadır (Gülmez, 2014:336).

28 Şubat sürecinin en önemli sonuçlarından biri, mesleki eğitimin üniversiteye yerleşme konusunda önünün kesilmiş olmasıdır. Meslek liselerine uygulanan katsayı farkı ile bu eğitim kurumları büyük bir darbe almıştır (Ömer, 2011:213:22). 1998 yılında alınan katsayı uygulaması ile öğrencilerin meslek lisesi öğrencilerin üniversitelerin çeşitli bölümlerine yerleşme sayılarının oldukça düştüğü çeşitli akademik araştırmalarla gözlemiştir.

Katsayı uygulaması konusunda değişen üniversite yerleştirme sisteminde, Ticaret Meslek Lisesi mezunlarının lisans programlarına yerleşmeleri yıllara göre gittikçe azalma göstermiştir. Marmara Üniversitesi İşletme Fakültesinde gerçekleştirilen ampirik bir araştırmada işletme bölümü birinci öğretim 1. 2. 3. ve 4. Sınıflarında öğrenim gören 1.049 lisans öğrencisinden yalnızca 5'i Ticaret Meslek Lisesi mezunu(TML) olduğu tespit edilmiştir. Birinci ve ikinci sınıflarda Ticaret Meslek Lisesi mezunu öğrenci bulunmamaktadır. Araştırmada bahsedilen 5 öğrencinin Öğrenci Seçme Sınavı(ÖSS) ile direkt olarak değil de, dikey ve yatay geçiş uygulamalarıyla bahsedilen bölüme kayıt yaptırmış oldukları araştırma sonucu anlaşılmıştır (Çelenk and Çantosun, 2009:159-173). Bu duruma sebebiyet veren en önemli durum meslek liselerine yönelen başarılı öğrenci sayılarında yaşanan ciddi düşüşlerdir.

1999 yılında çıkarılan ilgili kanunlarla Türkiye’de meslek liseleri açısında olumsuz süreçler başladı. 1998-1999 eğitim öğretim yılında meslek liselerindeki öğrenci sayılarına baktığımızda, meslek liseli öğrencilerin sayısı tüm ortaöğretimdeki öğrencilerin % 43,3’üne oluşturmaktaydı. Ancak bu oran, meslek liselerine yönelik gerçekleştirilen bu olumsuz uygulamalar ve değişiklikler sonucunda her geçen yıl azalarak % 31,5'lere kadar gerilemiştir (Çakır et al., 2004:25).

Öğrenciler için ilköğretimden sonra mesleki ve teknik eğitim kurumlarının avantajlı duruma gelmesini sağlamak için mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksek okulları arasında sınavsız geçiş projesi MEB ile YÖK arasında oluşturulan çalışma grubunda değerlendirilerek geliştirilmiştir.

Buna göre bu tasarı 4072 Sayılı Kanun olarak 10.05.2001 tarih ve 24458 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiş oldu (Resmi Gazete, 2020).

Çıkarılan bu yasa ile 2002-2003 eğitim öğretim yılı itibariyle mesleki ve teknik ortaöğretim programlarından mezun öğrenciler, ilgili programların devamı niteliğinde olan ya da bu programlara en yakın çeşitli meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş yapmaktadırlar. Bu konun 2017 yılına kadar uygulanmıştır. Bu uygulamanın kaldırılmasının sebebi, meslek yüksek okullarının kalitesinin düşmesi olarak ifade edilmiştir.

Türkiye’de 2000’li yıllardan önce yapılan pek çok araştırmanın mesleki teknik eğitimin uygulama ve pratikten uzak sadece ilgili alanın teorik kısmına hitap ettiği görülmektedir. Sonraki yıllarda ise modüler öğretim sistemi ve AB uyum süreçlerinde yeni mesleki teknik arayışlarıyla birlikte araştırmaların uygulamaya yönelik olduğu görülmektedir. Ancak mesleki ve teknik eğitim alanına yönelik uygulamalar henüz istenilen konumda değildir. Dolayısıyla, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin sektör ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uygulamalı araştırmaların henüz yeterli olmaması sebebiyle bu araştırmanın önemini daha da arttırmaktadır (Bolat, 2016a:39-72).

### **C. Mesleki ve Teknik Eğitimin Genel Amaçları**

Meslekî ve teknik eğitim, öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve zekâ alanlarına yönelik en doğru öğrenme imkânlarının sunulduğu meslek ve iş etiğini yaşamın merkezine alan kurumlardır. Bu kurumlar ulusal ve uluslar arası platformlarda sosyal ve ekonomik sektörle iş birliği halinde bilgi ve tecrübe yeterliliğine sahip, çağdaş, yenilikçi, üretken, girişimci, ekonomiye artı değer katan nitelikli iş gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlar dâhilinde mesleki ve teknik eğitim felsefesi, sosyal ve iktisadi sektörler gibi paydaşlarla işbirliği yapan ve çağın gereksinimlerine göre bu kurumları ihtiyaçlara cevap verebilecek yenilikçi kurumlar haline getirmeyi hedefler (MEB, 2018).

Dünyada yeni mesleki eğitim model ve sistemlerin Ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki ilk yansımaları, 2002 yılında Avrupa Birliği ile imzalanan anlaşma sonucunda geliştirilmiş olan “Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”dir. MEGEP en temel şekilde ekonominin

emek yoğun ektörlerin ihtiyaçları ile mesleki eğitim sisteminin çıktıları arasındaki farkı kapatıp çağın gerekliliğine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ortaya konan bu proje ile ülkemize özgü genç işsizlik, özel sektördeki düşük verimlilik gibi istenmeyen durumların ortadan kaldırılması için sektör ihtiyaçlarına göre mesleki eğitimin yeniden şekillendirilmesi hedeflenmektedir. Bu proje aynı zamanda nitelikli iş gücüne kavuşacak olan sektörlerin ulusal ve uluslar arası düzeyde rekabet üstünlüğü de sağlayacaktır. Nitelikli iş gücünün mesleki ve teknik liselerden çıkan bireylerden oluşması sebebiyle bu okullar sektör tarafından da desteklenmeye hazır kurumlardır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının çağın gereklerine uygun bir şekilde dizayn edilebilmesi için paydaşlarla iş birliği bu projenin en önemli basamağıdır. Mesleki ve teknik eğitim, öğrencileri hayata hazırlarken sadece iyi bir vatandaş olmalarını sağlamayı değil, aynı zamanda sosyal ve ekonomik hayatta esnek bir yapı içinde yeteneklerine, zekâ alanlarına göre gerekli bilgi ve tecrübe ile donatarak üst öğrenime ya da meslek hayatına hazırlamayı amaç edinmektedir (MTEGM, 2020a)

Mesleki teknik eğitimin kalitesini arttırmak ve bu kurumlara yönelik olumsuz algıları yıkarak ülkenin gelecek 2023 hedefleriyle örtüşecek şekilde yenilemeyi amaçlayan, öğrencilerin zekâ alanlarının tespit edilerek aileleri ve çocukları bu doğrultuda yönlendirecek rehberliğe sahip, okul ve sektör işbirliğini daha etkili hale getirip günümüz piyasasının gerekliliğine uygun ders içeriklerinin öğrencilere yük olmayacak şekilde değiştirildiği, öğrencilerin iş sahalarında uygulamaya yönelik eğitimlerine daha fazla yer verildiği, ulusal ve uluslararası finansal kaynakların kullanılması şeklinde okulların alt yapısal fiziki sorunlarının gelişen teknoloji ile uyumlu duruma getirildiği, bu kurumlardan mezun öğrenciler için iş bulma konusunda öncelik sağlayan ve farklı ücretlendirme politikalarının gerçekleştirildiği, ilgili paydaşların mesleki ve teknik eğitim süreçlerine dâhil edilerek ulusal ve uluslar arası seviyede sektörel iş birliği protokollerle uygulanabilirliği mümkün olan projelerin hayata geçirildiği, mezunların kendi meslek alanlarında bir üst yüksek öğretime geçişlerini gerçekleştirmesine imkan sağlayacak çok yönlü ve çok boyutlu bütünleşik bir yapının kurulması planlanmaktadır (MEB, 2018). Bu şekilde çok yönlü, çok boyutlu ve kısa, orta, uzun vadede mesleki ve teknik eğitim sürecinden etkilenen

ya da etkilenecek olan tüm paydaşların dâhil edilerek planlandığı bir sistemin sürekliliği yukarıda bahsedilen amaçlara ulaşmayı hızlandıracağı düşünülmektedir.

## **D. Mesleki ve Teknik Eğitimde Avantajlar, Sınırlılıklar ve Öğrenci Tutumları**

### **1. Nitelikli İş Gücü Yetiştirilmesinde Mesleki ve Teknik Eğitim**

El emeğinin yoğun olduğu üretim dönemlerinde bireylerin tahsil düzeyi pek önemsizken, günümüz üretim modelleri nitelikli iş gücünü gerekli kılan yüksek seviyede bilgi ve teknoloji kullanım becerilerini gerektirmektedir. Çünkü tüm sektörlerde üretim ve hizmetlerin gerçekleştirilebilmesi için teknolojinin imkânlarından yararlanılması gerekir. Gelişen bilgi ve teknoloji, ürün ve hizmetler konusunda tüketicilerin beklentilerini değiştirmiş ve firmaların gelişerek değişen müşteri beklentilerini karşılayacak düzeyde teknoloji kullanımını gerekli kılmıştır. Dolayısıyla neredeyse işgücünün nitelikli hale getirilmesi sektörlerin varlığı için zorunlu hale gelmiştir. Müşteri beklentileri doğrultusunda ürün ve hizmetlerin kalitesinin sürekli gelişmesi firmaları yeni arayışlar içerisine sürüklemiştir. Müşterilerin bu beklentilerini karşılayacak ürün ve hizmet kalitesindeki arayış faaliyetleri aynı zamanda inovasyon alanına daha önem verilmesini ve ortaya konan çıktının kalitesinin de sürekli gelişmesine sebebiyet vermiş ve en nihayetinde nitelikli işgücü istihdamı neredeyse tüm sektörler açısından zorunlu hale gelmiştir. Eğitimle belirli standartları yakalamış olan nitelikli işgücünün eksikliği sadece eğitim sisteminden değil aynı zamanda bu sistemin kaderini belirlediği ekonomik sebeplerden ötürü ülkelerde yaşanan beyin göçünden de kaynaklanabilmektedir. Türkiye belli seviyeye ulaşmış nitelikli işgücünün eksikliğinin sebeplerinden birisi de sürekli olarak gerçekleşen beyin göçüdür (Kutlu, 2010:263-240)

Nitelikli işgücünün yurt dışına yönelme sebepleri konusunda yapılan araştırmalar, ülkemizde uzmanlık alanına sahip iş imkânlarının fazla olmayışı, zorunlu askerliği ertelemek, ekonomik alanda yaşanan yolsuzluklardan kaynaklı kişilerin duyduğu güvensizlikler, bunların yanında yurt dışında ekonomik ve eğitim alanında yerleşmiş bir düzenin olması gibi nedenlerin yattığı tespit edilmiştir (Tansel and Güngör, 2004:1-10).

Yeni ekonomi modelleri, özgün bilgi ve fikirlere dayanan modellerdir. Henüz yeni olan bu ekonomide başarının sırrı, yenilikçi bu modelleri bütün sektörlerle entegre hale getirip bilgi teknolojilerinden faydalanarak piyasanın beklediği kalite startlarının sağlanmasına bağlıdır. Örneğin günümüzde olduğu kadar nitelikli işgücün olmadığı 1950’li yıllarda niteliksiz işgücünün istihdam oranı neredeyse %60 civarındayken günümüzde bu oran yaklaşık olarak %15 seviyelerinde seyretmektedir (Robinson, 2000:11).

Ülkemizde ve dünyada gerek üretim, gerek hizmet sektörleri için nitelikli ara eleman yetiştirilmesini amaç edinen mesleki eğitimin yine ilgili sektörlerin beklentisi doğrultusunda sağladığı avantajları ifade edecek olursak (Çetin, 2005:16);

- İş kültüründe çalışanlar arasında dürüstlük ve güven ortamını yaratarak çalışanların birbirlerine karşı açık olmalarını sağlar.
- Çalışanların moral ve motivasyonlarının güçlü tutulmasını sağlar.
- Kurum kültüründe ast ve üst arasındaki olumlu yönde ilişkilerin gelişmesini sağlar.
- 4 Etkili bir mesleki eğitim almış olan birey, bu eğitim seviyesini kurumun örgütsel kimliğinde de uygulayıp örgüt içerisinde sektörle ilgili dinamik bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayacaktır.
- İşletme çalışanlarının kendi alanları ile ilgili bilgi ve becerilerinin gelişmesini sağlar.
- Oluşturulacak olan etkili bir kurum kültürüyle işletme ve çalışanların birbirinden beklentilerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- İşletmelerin dışarıya açılan ve hedef kitlesinin güvenin temsil eden imajını güçlendirir.
- İşletmenin ürün ve hizmet üretiminde verimliliğe en çok etki edecek olan örgütsel yapının pozitif yönde gelişim sağlar.
- İşletmenin ihtiyaç duyduğu çeşitli bilgilerin belirlenmesine ve elde edilmesine katkı sağlar.

- İşletme ile ilgili çeşitli işlerin yapılması konusunda oluşturulacak olan teknik yöntemlerin geliştirilmesine pozitif yönde gelişim sağlar.
- İşletmede boşalan pozisyonlara kimlerin getirileceği konusunda yönetime fikir verir.
- Tüm çalışanlar tarafından işletmenin belirlediği hedeflerin gerçekleşmesini sağlayacak olan strateji, yöntem, misyon ve politikalarının anlaşılmasına ve uygulanmasına katkı sağlar.
- İşletme faaliyetlerinin yürütülebilmesi açısından işletme yönetiminin etkin bir şekilde kararlar almasına ve karşılaşılan çeşitli sorunları çözüme kavuşturmasına katkısı sağlar.

## **2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Bireye/Mezunlarına Sağladığı Yararlar**

Eğitim, ülkelerin iktisadi hayatlarında gelirlerin atmasıyla ekonomik kalkınmayı, vatandaşlarını gelir dağılımı konusunda adil bir şekilde korunmasını sağlayan ve bunları gerçekleştirdikçe de ekonomik hayatın daha hızlı gelişmesini sağlayan sistemlerdir. Mesleki ve teknik eğitim, gerek birey gerekse ülke açısından iktisadi hayata doğrudan katkı sağlaması sebebiyle ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan hızlı bir şekilde gelişmesine katkı sağlayacak potansiyele sahiptir (Amoor, 2011:479-495). Bu açıdan düşünüldüğünde mesleki ve teknik eğitimlerin ülkelerin sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmada önemli rol almaları, bireyleri ilgi ve zekâ alanlarına göre yönlendirerek ve ilgili paydaşların eğitimi planlama ve karar alma süreçlerine aktif bir şekilde dâhil edilmesini sağlayarak mümkün olmaktadır.

Her yıl 300 binin üzerinde öğrenci mesleki ve teknik eğitim veren kurumlardan mezun olmaktadır. Meslek lisesi mezunlarının istihdamı yönünde genel algı olumsuz olsa da son yıllarda sektör ile işbirliği kapsamında iyileştirilen mesleki eğitim, mezunlarının istihdamını kolaylaştırmaktadır. 2008-2017 yılları arasında eğitim seviyelerine göre 15 yaş üstü işsizlik oranlarındaki değişime bakıldığında, mesleki ve teknik eğitim kurumları mezunlarının genel lise mezunlarına göre çok daha avantajlı oldukları görülebilir. Aynı şekilde, mesleki ve teknik lise mezunlarının işsizlik oranı, yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı ile de karşılaştırılabilir düzeydedir. Özellikle 2009 yılından sonra mesleki



ve teknik lise mezunlarının işsizlik oranı ciddi bir şekilde azalmıştır. Buna karşın 2012-2014 yılları arasında yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranı ise yaklaşık olarak aynı seviyede görülmektedir, 2014-2017 yılları arasında ise mesleki ve teknik lise mezunlarının işsizlik oranı yükseköğretim mezunlarının işsizlik oranından da daha düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Ancak, 2015 yılından sonra mesleki ve teknik lise mezunlarının işsizlik oranının önceki yıllara göre yükseldiği görülmektedir (Özer, 2018:425:435).

Günümüz eğitim sistemleri sadece sektör beklentilerini değil, aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları topluma ve çağa adaptasyonunu kolaylaştıracak şekilde donatılmalıdır. Gelişen dünya ile birlikte sektörlerinde durağan olmadığı kısa zamanda büyük değişikliklerin olduğu bir dönemde öğrencilere kendilerini daha hızlı yenileyecek, değişen koşullara uyum sağlayacak eğitim sistemleri ile hitap edilmelidir. Hızlı bir şekilde değişen ve gelişen iktisadi sistemlerde bu büyümeden kaynaklı sorunlarında artacağı aşikârdır. Dolayısıyla günlük hayatta karşılaştığı problemleri tanımlayıp olası çözümler arasından en etkili çözümü sunabilecek bireyler yetiştirilmelidir.

Mesleki ve teknik eğitimin faydalarına biraz daha yakından bakacak olursak; bilim, sanayi ve teknoloji alanlarının sürekli geliştiği bir çağda bireylerin arzuladıkları meslek alanlarında çalışmalarını için; enformasyon ve teknolojideki yeniliklere açık, yaratıcı ve girişimci bir yapıya sahip olmaları beklenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin amaçlarına ulaşip mesleklerinde yetkin bireyler olabilmesi konusunda tercih edilen alan ve dallarda eğitim almaları sağlanır. Öğrenciler mezun oldukları alanlarda teknisyenlik unvanına sahip olurlar. Bunun yanında, mesleki ve teknik lise mezunlarının aldığı modüller eğitimler sayesinde ilgili derslerin kredilerini gösteren belgelerle yurt içinde ve yurt dışında iş başvuruları yapabilir ve bu başvurular sırasında diploma ve sertifikaların sunulmasına yardımcı olacak europass sertifika eklerine sahip olunabilir. Mesleki ve Teknik Eğitim okullarında 27 alan 140 farklı meslek dalında eğitim verilmektedir. Mesleki ve Teknik Lise öğrencileri yüksek öğretimde kendi alanlarını tercih etmeleri durumunda yerleştirme puanlarına ek puanlar almaktadırlar ve bu durum kendi alanlarıyla ilgili üniversite tercihlerinde diğer öğrencilere göre avantajlı duruma gelmektedirler (MTEGM, 2020b).

Mesleki ve teknik lisedeki öğrenciler, programlara göre değişen ama genellikle on ikinci sınıflarda uygulanan İşletmelerde Beceri Eğitimi kapsamında mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının gelişimine katkı sağlayarak iş hayatına uyumu kolaylaştıran, gerçek üretim ve hizmet alanlarında yetişmelerini sağlayacak olan staj faaliyetlerini gerçekleştirirler. Bu uygulama, öğrencinin mesleki becerilerinin teoriden pratiğe geçişi sağlayacak alanın yaratılması ve eğitim kurumlarının sektörlerle işbirliği konusunda büyük bir öneme sahiptir. Mesleki gelişimleri açısından sahada çalışan öğrenciler 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nu gereğince işletmelerde gerçekleştirebilecek olası meslek hastalıkları ve iş kazalarına karşı okul tarafından sigortalanırlar. İşletmelerde Beceri Eğitimi uygulaması kapsamında staj gören öğrencilere, işveren tarafından asgari ücretin %30'undan az olmamak kaydıyla ücret ödenir (MEB, 2020)

Yukarıda sayılan mesleki ve teknik eğitimin öğrencilere kazandırılması gerekenler, başta öğrenciler için olmak üzere ilgili sektörler için önemi yadsınamayacak uygulamalardır. Ancak pek çok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de toplumun ve sektörlerin beklentilerini tam olarak karşılayabilecek niteliğe henüz ulaşamamış mesleki eğitim uygulamalarında arayışlar da devam etmektedir. Bu arayış etkili bir mesleki eğitimin nasıl olması gerektiği konularında yoğunlaşmaktadır.

ABD'de ortaya çıkan yeni meslek eğitim anlayışı, işletmelerde ve sektörlerde rekabeti geliştirebilmek için eğitim seviyesini etkili bir düzeye getirerek ilgili meslek eğitimleri ile ilgili çeşitli standartların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu standartlardan neredeyse en önemlisi olan ve aynı zamanda sürekli olarak gelişen ve değişen çağın şartlarına uyum sağlamayı kolaylaştıracak olan, “öğrenmeyi öğrenme” durumudur. Bunun yanı sıra, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözme ve grup çalışması şeklinde kurum kültürüne odaklanma ve mesleki eğitimin hedeflediği alanları belirleyerek genişletme, sadece bir mesleki disiplini öğretmek yerine, meslek gruplarını arttırarak çok çeşitli uygulamaları öğretme yoluna gidilmelidir. Tüm bu uygulamaların sonucu olarak, ortaya çıkan yeni mesleki eğitim anlayışı, akademik eğitim ve mesleki eğitim arasındaki farkları kapatarak mesleki eğitimin toplum hayatında faydalı ve görünür bir hale gelmesini amaçlamaktadır (Grubb, 1996:535).

Okullarda olduğu gibi çeşitli konu ve disiplinleri bizlere sürekli olarak anlatan bir öğretici olmayacaktır hayatımızda. Dolayısıyla değişen teknoloji ve bilgi çağına yetişebilmek için her bireyin, “öğrenmeyi öğrenme” faaliyetini hemen hemen her konuda hayatına nasıl uygulayacağını bilmesi gerekmektedir. Neredeyse tüm dünyanın Kovid 19 virüsü sebebiyle evine kapandığı ve eğitimleri uzaktan aldığı ve pek çok ailenin ve kişinin kendi eğitimini nasıl tamamlayacağı, kendisini nasıl geliştirebileceği konusunda bir başına kaldığı şu günlerde “öğrenmeyi öğrenme” ilkesinin önemi gelişimimiz için neredeyse hayati bir durumdur.

#### **a. Öğrencilerin Meslek Eğitime Karşı İlgisi**

Mesleki eğitim, öğrencileri doğru alanlarda uygulamaya hazırlaması ve ilgili meslek alanlarına ilgisinin sağlanması için yeniden düzenlenmelidir. Mesleki eğitimdeki öğrencilerin gelişen bilgi ve teknolojik alanların iş yaşamındaki olumlu etkilerini bilmemeleri gibi, bu teknolojilerin kullanılmasının çalışma hayatlarındaki kararlar üzerinde yapacağı olumlu etkiye de yeteri düzeyde hâkim olmadıklarını göstermektedir (Roberts et al., 2007:423-436). Bu açıdan düşünöldüğünde teknolojiyle çok yakından ilgili olan yeni kuşakların hayatlarının bir parçası haline gelmiş olan teknolojilerin ilgili meslek alanlarında kullanılmasıyla ne ölçüde başarı yakalanacağını ifade edilmesi, öğrencilerin meslek eğitimlerine karşı ilgisini artırabilir.

Mesleki eğitim bir bütün olarak, öğrenciye çeşitli disiplinlerde bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasını sağlar. Öğrencilerin mesleki eğitime karşı istek ve ilgilerinin artırılarak motive edilmesi gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması; etkili öğretim elemanları, çeşitli yöntemlerle isteklendirilmiş öğrenci grupları ve yine öğrencinin ilgi ve motivasyonunu temellerine alan eğitim programı süreçlerinin eş güdümlü bir şekilde uygulanabiliyor olmasına bağlıdır. Bu süreçte, özellikle programlar hazırlanırken, dikkat edilmesi gereken en hayati unsur, programların ihtiyaçları karşılayabiliyor olmasıdır. İhtiyaca uygun hale getirilecek bu programlar, sadece meslek beklentilerini, meslek niteliklerini değil, aynı zamanda bu mesleklere karşı istek ve motivasyonun gelişmesini sağlayacak olan öğrencilerin olumlu tutumları da göz önünde tutmalıdır. Öğrencilerin mesleki teknik eğitime olan ilgi ve isteğinin arttırılması yine bu alandaki iletişim kültürüyle de yakından ilgilidir (Paksoy et al., 2005:73-105).

Mevcut mesleki eğitim sisteminde neredeyse tek taraflı olarak öğretmenden öğrenciye doğru bir süreç hâkimdir. Oysaki neredeyse her alanda baş döndürücü değişimlerin yaşandığı günümüzde tek taraflı eğitim sistemleri ihtiyaçları karşılayamayacaktır. Bu tek taraflılığın aksine, günlük hayatta karşılaşılabilecek problemlere yönelik analitik düşünerek etkili çözümler üretebilen bireylerin yetiştirilmesi için karşılıklı etkileşime dayalı sistemler modelinin kurulması gerekmektedir. Bunun yanında eğitim kurumlarımız, başarılı ya da başarısız tüm bireylerin kesinlikle gitmesi ve belirli süreler kalmaları gereken, yerler olarak görülmektedir. Bu durum beşeri sermayemizin arttırılmasında ve geliştirilmesinde hayati öneme sahip olan okulların asıl amaçlarını sürekli olarak işlevsiz bırakmaktadır. (Kelleci, 2003:40-50). Eğitim hayatı boyunca almış oldukları eğitimlerin günlük hayatta karşılığının nereler ve neler olduğunu bilmeyen öğrencilerin okul ve meslek kavramına karşı olumlu tutum oluşturmalarını beklemek pek mantıklı olmayacaktır. Çünkü teorik bilginin uygulamada karşılığını görmeyen, göremeyen öğrencide bilgi fazla yer etmeyeceği gibi teorik bilginin uygulamaya nasıl aktarılacağı gerçeği de bilinemeyecektir. Bu sayılanlar dışında her bireyin her alana ilgisi bulunmamaktadır, dolayısıyla ilköğretimden ortaöğretim sonuna kadarki eğitim sürecinde bireye her şey verilmek istenirse aslında hiçbir şey verilmemiş olur. Derslerin ağırlığı altında ezilen öğrenciler, zaten uygulamadan da uzak olan bir eğitim sisteminde dersleri geçmek için günü kurtaran ezberlere yönelmektedirler. Bu durum, bilginin kalıcı olmasını engellediği gibi öğrenmeyi de nefret edilir derecede zorlaştırmaktadır.

### **b. Öğrencilerin Öğrenme İstekleri ve Süreçteki Motivasyonları**

Eğitim sistemlerinde öğrenmeye karşı öğrencilerde bir dirençle karşılaşıldığı pek çok eğitimci tarafından bilinmekte, görülmektedir. Bunun en önemli nedeni ise dinleyicilerin, yani öğrencilerin, sürekli olarak pasif tarafta kalması ve eğitim, öğretim sürecine dâhil edilememesidir. Bu durum öğrencilerin içsel motivasyonlarının oluşmasını engellemekte ve öğrenmeyi öğrencinin gözünde yorucu bir anlamsızlık haline getirmektedir. Bu sorunun çözümü öğrencilerin tüm sürece dâhil edildikleri eğlenceli eğitim sistemlerinin ortaya konmasıyla mümkündür (Atherton, 2000:77-90a).

Öğrencinin içsel motivasyonun sağlanarak mesleki eğitime karşı ilgi ve isteklerinin oluşturulması ancak öğrenci merkezli bir eğitim sistemiyle mümkün

olduğu yine bu alanda araştırmalar yapan pek çok araştırmacı tarafından desteklenmektedir. Tüm eğitim sistemlerinde asıl unsur olarak merkezde bulundurulması gereken öğrenciler ne yazık ki pasif durumdadır (Kelleci, 2003). Bu şekilde uygulanan bir eğitim programında öğrencilerin meslek alanlarına yönelik istekli olması ve süreçte olumlu tutum geliştirip öğrenme eylemine etkin katılması ne yazık ki beklenemez. Merkezde olmayan bir öğrenci kendisini uygulanan eğitim sisteminin bir unsuru olarak görmeyecek, okula ve ilgili meslek alanına yönelik aidiyet duygusu da geliştirmeyecektir. Aidiyet duygusunun olmadığı bir eğitim sisteminde öğrenci burada neden bulunduğu sorgusunu yaşayacak ve mutlu olmayacaktır. Mutlu olmayan öğrenci eğitim sisteminin ve toplumun kendisinden beklediği başarıyı, özveriyi, ilgiyi yerine getiremeyecek ve üretemeyecektir. Çünkü bulunduğu konum itibarıyla ancak mutlu olan kişi üretir (Thomason et al., 2020:185-194).

### **3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sektörel Bazda Yararlar**

Eğitim, bireyi bilgi ve becerilerle donatarak emeğin nitelikli bir hale getirilmesiyle gerçekleşecek olan üretim artışını ve ekonomik büyümeyi sağlayacak önemli bir faktördür. Gelişmekte olan ülkeler sınıfında yer alan ülkemiz, sanayi ve hizmet alanlarında istihdam edilecek mesleki bilgi ve tecrübe açısından vasıflı ara elemana ihtiyaç duymaktadır. İlgili sektörlerin ihtiyacı olan vasıflı ara elemanları geliştirme ve geliştirme misyonu ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarının amaçları arasındadır.

Mesleki ve teknik eğitimin sektör bazında faydalarını araştıran çeşitli çalışmalar olmuştur. 1975-2011 yılları arasındaki verilerden yararlanılarak, Türkiye'de sektörlerin ekonomik büyüme ve mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri arasında pozitif yönde bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu ampirik çalışmadan sağlanan bulgular ile literatür taraması sonucu elde edilen bulgular arasında benzer sonuçlar mevcuttur. Ekonomik kalkınmanın ölçülmesi, eğitim, sosyal, hukuk gibi pek çok faktöre bağlı ve çok karmaşıktır. İlgili çalışmada araştırmanın kısıt ölçüsü olarak GSYİH artışı ekonomik büyüme ile temsil edilmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmadan, Türkiye'de GSYİH ile ilköğretim, genel ve mesleki ortaöğretim ve yüksek öğretimde öğrenim gören öğrenci sayıları arasında uzun dönemli pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir. Araştırmanın bulguları arasında, özellikle ortaöğretimin mesleki eğitim kısmı GSYİH'nin artış nedeni olarak ortaya çıkmış ve Türkiye'nin ekonomik olarak kalkınmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. İlgili çalışmasının ampirik sonuçları arasında, özellikle mesleki ortaöğretimdeki öğrenci sayılarından hareketle eğitim alanına yapılan yatırımların uzun vadede ülkenin gelişmişlik seviyesi ile yakından bağlantılı olduğu yer almaktadır. İlgili araştırmanın regresyon analiz sonuçlarından varılan bulgulara göre mesleki ortaöğretimde yaşanan %1'lik bir yükselme GSYİH'yi yaklaşık olarak %0,528729 oranda yükselttiği, Milli Eğitim Bakanlığı'na bütçeden ayrılan pay oranının da ortaya çıkan %1'lik artışın ise GSYİH'yi % 0,038426 oranında arttırdığı tespit edilmiştir. İlgili ampirik çalışma neticesinde elde edilen bulgular, Türkiye'de ekonomik gelişme ile mesleki eğitim arasında pozitif yönlü olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durum bizlere göstermektedir ki, ülkemizin eğitim alanına, özellikle mesleki eğitim için gerçekleştirdiği harcamalar ve iyileştirme faaliyetleri ekonomimizin gelişmişlik seviyesini de arttırmaktadır. Dolayısıyla, teknoloji ve sanayi sektörlerin ihtiyacı olan vasıflı emeği de karşıladığı için, eğitim politikalarına yeteri kaynağın ayrılması sağlanmalıdır (Çalışkan and Durman, 2016:286-299).

Etkili bir mesleki eğitim ile işletmeler açısından tartışmasız önemli faydalar tespit edilmektedir. Eğitimdeki gelişmelere paralel olarak işletmeler de en ideal öğretim araçlarına sahip olacaktır. Özellikle paydaşların fikirlerinin de alındığı bir mesleki eğitim çıktısı, sektörlerin nitelikli çalışan beklentilerini karşılayacağı için, işletmeler anlamlı pratik eğitim çalışmasına ulaşmış olacaklar. Bunun yanı sıra, çalışma kültüründeki içsel motivasyonun sağlanması, başarı zevkinin tadılmasını sağlayacaktır (Koşan, 2003:2).

#### **4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Emek Yoğun Piyasalara Katkısı**

Meslekçi eğitim, eğitim öğretim program içeriğinin mesleki ya da endüstriyel bakımdan sağlayacağı faydalara, beşeri sermaye olarak pazarlanabilirlik değerine göre şekillenmesi gerektiğini ortaya koyan eğitim felsefesi şeklinde tanımlamaktadır (Marshall, 2005:4-5). Diğer kaynaklara göre ise meslekçi eğitim, "Eğitim sisteminde orta öğretim düzeyindeki okullarda, daha iyi işler için sektörler tarafından ihtiyaç duyulan ve aynı zamanda emek yoğun

piyasaının stratejik kazanımlarını verecek olan gerek mesleki gerekse akademik becerilerini geliştirmek üzere ders müfredatlarını düzenlemeleri için bir yöntem” şeklinde tanımlanmaktadır. Mesleki eğitimin temeli, araçsal amaçlarla ortaya konan bir eğitim sistemi olup, mesleki eğitimin nasıl olması gerektiği bilincine sahip yasa yapıcılar, mesleki eğitimin en birincil görevinin öğrencileri emek yoğun piyasalarına ve diğer sektör istihdamlarına hazırlamak olduğunu savunmaktadırlar (Winch and Gingell, 1999:376)

Bireylerin iş gücü becerilerinin kalitesini arttırmak suretiyle sektörlerin eğitim sisteminden çeşitli taleplerle şekillenen eğitim reformları, mesleki eğitim programları ile ilgili sektörler arasındaki iletişim bağı güçlendirerek öğrencilerin okuldan çalışma yaşamına geçişini kolaylaştırmayı hedeflenmektedir (Hardy, 2000:37-50). Bu hedeflere varmak için; paydaşlarca yapılması gereken iş birliğinde öğrencilerin torik olarak öğrendiği bilgi ve beceriyi emek piyasasının taleplerine yanıt verebilecek şekilde değiştirmek ve uzun dönemli işsizliğe maruz kalan gençlerin sayısını, onları işgücü piyasasıyla bütünleştirecek programlar aracılığıyla azaltmak, yöntemleri etkili olacaktır. Bu modeldeki amaçlara ulaşmak için genç işsiz insanlara yönelik olarak istihdam programlarının yanı sıra etkin işleyecek bir eğitim sistemine de ihtiyaç duyulmaktadır (Gündoğan, 2005:105-124).

Mesleki eğitimde, yeni modellere ihtiyaç olduğunu ifade edilerek geçen yüz yılda emek yoğun piyasalar için performansa dayalı nitelikli iş gücünün ortaya konmadığı düşünülmektedir. Uygulanmış olan bu pasif eğitim sistemi yerine, “akademik”, “mesleki” ve “teknik eğitim” kavramlarını kapsayıcı yeni bir eğitim modelinin ihtiyaçlara çok daha fazla cevap vereceği düşünülmektedir (Aring, 1993:396-404).

İktisadi literatüre beşeri sermaye kavramlarının girmesiyle, dünyadaki eğitim sistemleri ve ekonomik gelişmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan araştırmalar da hız kazanmıştır. Ülkelerin iktisadi yönden kalkınması, ortaya konan fiziki sermayenin yanı sıra etkin eğitim politikalarıyla ortaya çıkan nitelikli beşeri sermayenin sektörlerde etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkün olacaktır. Mal ve hizmet üretiminin yoğun olduğu günümüzde sermaye yoğun teknolojilerin arttığını görmekteyiz. Bu artışın iş gücü piyasasında da çeşitli değişiklikler yarattığı da aşikârdır. Bu değişikliklerin en

görüneni ve aynı zamanda ihtiyaç duyulanı, nitelikli iş gücüne duyulan gereksinimlerin dünyanın her yerinde artmasıdır. Bu durum ilgili paydaşları ve yasa yapıcıları mesleki eğitim politikalarının nasıl daha etkin hale getirilmesi gerektiği konusunda her geçen gün biraz daha düşündürmektedir. Endüstrinin ihtiyaç duyduğu vasıflı işgücünün yetişmesinde önemli bir misyonu yüklenen meslekî ve teknik eğitim, üretim kaynaklarının etkin bir şekilde kullanılmasıyla üretimde kalite ve verimliliğin artışının sağlanmasına ve iktisadi büyümenin gerçekleşmesine büyük katkılar sağlamaktadır. Teknolojik gelişmelerin baş döndürücü bir hızda gerçekleştiği günümüz dünyasında, mesleki eğitimin yetiştirdiği vasıflı iş gücü, neredeyse tüm sektörlerde üretimi önemli ölçüde artırdığı gözlenmektedir. Türkiye'nin son dönemlerdeki mühim sorunlarından biri, emek yoğun piyasaların gereksinimi olan vasıflı işgücünü ne yazık ki ortaya koyamamasıdır. Bu sebeptendir ki, ekonomiye artı değer katacak nitelikli işgücünün yetiştirilmesi konusunda Türkiye'nin dünyadaki gelişmiş ülkeler konumuna gelebilmesi için Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde eğitim ve nitelikli işgücü gibi alanlarda mevcut eğitim politikalarının ve bu politikalar neticesindeki çıktılarının tespit edilmesi ve mesleki eğitimin Avrupa Birliği eğitim uygulamalarına uyumlu bir hale getirilerek geliştirilmesi gerekmektedir (Çalışkan and Durman, 2016b:286-299).

Yeni mesleki eğitim modeli, en açık bir şekilde okuldan çalışma yaşamına geçiş (school-to-work transition) şeklinde tüm süreci özetleyici bir şekilde ifade edilebilir. En genel yönleriyle bu geçiş süreci öğrencinin tam zamanlı eğitim gördüğü okuldan mezun olarak görelî olarak güvenli, sağlam ve tam zamanlı bir mesleğe yönelik hareketiyle emek piyasasında ortaya çıkan dinamik ve çok yönlü bir süreçtir. İlgili sektöre yeni yönelen bir birey, kazanmış olduğu becerileri çalışma hayatına uygulamakta ve yavaş yavaş deneyim kazanmaktadır (Mansuy et al., 2001:20-25).



## **E. Mesleki ve Teknik Eğitimde Karşılaşılan Dezavantajlı Durumlar**

### **1. Mesleki Eğitimin İstihdam İlişkisindeki Sorunları**

#### **a. Sektörün İsteddiği Donanımda Öğrenciye Ulaşamaması**

Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim sistemi incelendiğinde, bir taraftan mesleki eğitimdeki okullaşma oranlarının düşüklüğü, eğitim sisteminin örgütsel işleyişinden kaynaklanan olumsuzluklar ve sektörler ile etkili bir ilişkinin bir türlü kurulamaması gibi temel sorunlar yer alırken, diğer taraftan mesleki eğitimin sektörlerin talep ettiği özelliklere sahip vasıflı ara eleman ihtiyacının tam olarak karşılanamamasıyla ortaya çıkan genç işsizlik gibi emek yoğun piyasasına yönelik problemlerin yer aldığı gözlenmektedir. Bu durum Türkiye’de mesleki eğitimin son yıllarda “memleket meselesi” haline gelmesine sebep olmuştur. Söz bu problemlerin belirlenmesi ve olası çözümlerle ortadan kaldırılması amacıyla, 2002 yılında Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde yine AB birliği tarafınca desteklenen ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın yanı sıra çeşitli paydaşların da işbirliği ile uygulamaya konulan “Mesleki Eğitimi Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP)”, Türkiye’deki mesleki eğitim sistemini gözden geçirerek yeniden yapılandırmayı hedeflemiştir. MEGEP ile iki temel amacın ortaya konduğu görülmektedir. Bunlardan birincisi, ders içeriklerinin bireylerin temel becerileri üzerinde yoğunlaşmasını sağlayarak müfredata ilişkin çok yönlü ve esnek modüler müfredatını ortaya koymak; ikinci ise, AB Yeterlilikler Çerçevesi’nde ortaya konan mesleki yeterlilikler olarak şekillenen Ulusal Mesleki Yeterlilikler Sisteminin kurulması kararlaştırılmıştır. Yenilikçi bu uygulamalarla mesleki ve teknik eğitim yapan okulların öğrenciler açısından cazip hale getirilmesi, sektör ihtiyaçlarına cevap verebilir bir şekilde yeniden yapılandırılması, akademik ve mesleki eğitim arasındaki farklılıkların minimize edilmesi, okul ve sektör işbirliğinin güçlendirilmesi ve ulusal mesleki yeterlilik sistemi oluşturularak eğitim sektör-istihdam ilişkisinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Emirgil, 2008:25-30).

#### **b. Öğrencilerin Mezun Oldukları Mesleki Eğitime Karşı Tutumları**

Mesleki eğitim okullarında eğitim gören öğrencilerin öncelikli olarak kendi hayatlarına yönelik çeşitli değerlendirmeler yapmaları gerekmektedir. Bu değerlendirmeler arasında yeni meslekçi eğitimin öngördüğü temel düzey bilgi ve

becerilere sahip olup olmadığı; tüm okul hayatı boyunca yakalamış olduğu akademik başarı ve ders içeriklerine yönelik motivasyon seviyesi; ilgili sektörlerdeki istihdam edilebilirliği, mesleklere yönelik esneklik ve uyum kabiliyetine yatkınlığını bilme v.b. çeşitli değerlendirmelerde bulunulmalıdır. Bu süreç sonunda, öncelikli olarak öğrencilerin öz etkinlik ve kontrol odağı seviyelerine yönelik algıları anlam kazanmaktadır. Bu değerlendirmeler seçmiş olduğu meslekte başarılı ve mutlu olması açısından önem taşımaktadır (Chaplain and Gray, 2000:349-371).

İlk olarak Albert Bandura tarafından ortaya konan öz etkinlik [self-efficacy] kavramı, bireylerin hayatlarıyla ilgili önemli eylemleri uygulamak ve düzenlemek için yapabilirlikleri hakkında düşüncelerini gerektirir. Hayattaki bu yetkinliklerini belirleyebilmek için inançları ve söz konusu kişisel algıya dayalı yeterliliklerinin kişinin hayatı ile ilgili hangi faaliyetlere yönelebileceğini ya da hangi faaliyetlerden kaçınması gerektiği bilmesi şeklinde ifade edilebilir. (Bandura, 2010:1-3). Kavram, kişinin ortaya koyduğunda başarılı olacağını düşündüğü potansiyel yeteneklerine ilişkin duygu ve düşünceleriyle başarılı olma duygusunu ifade etmektedir. Öz etkinlik kavramı, kişinin belirlediği amaçları için potansiyel yeteneklerini öznel değerlendirmelerine yönlendirmektedir (Budak, 2000).

Bireylerin eğitim ve çalışma yaşamları algılarında, mesleki eğitimlerin kendilerini yetenekleri doğrultusunda mesleğe ve hayata hazırlama aşamalarına bakmaları gerekmektedir. Bu değerlendirme çok boyutlu bir şekilde ortaya konduğunda bireyin okuldan meslek hayatına geçiş sürecinin sorunsuz bir şekilde gerçekleşmesini sağlayacaktır. Mesleki ve teknik eğitimin tüm unsurları bir biriyle eşgüdümlü hareket ettiğinde, bireyin öz etkinlik kavramı bunlardan en önemlilerindedir, bu durumda bireyin mesleki eğitime yönelik tutumları istenen hedefler doğrultusunda şekillenecektir.

Bireyin eğitim ve çalışma yaşamı konusunda yeteri bilgiye sahip olmasının ardından, iş hayatına yönelik algısında en belirleyici unsur olan farkındalık faktörü, okuldan iş yaşamına geçiş sürecinde bireyi mutsuz etmemelidir. Öğrenci meslek ile ilgili eğitime başlamadan önce mesleğin gerekliliklerini, çalışma şartlarını ve geleceğini bilmelidir. Dolayısıyla öğrencilerin mesleklerle ilgili farkındalığa okuldan mezun olup çalışma yaşamına geçiş sürecinde değil, meslek

eğitimine başlamadan önce sahip olmaları gerekmektedir (Jones and Womble, 1997:409-430).

## **2. Mesleki ve Teknik Lise Öğrencilerinin Yanlış Yönlendirilmeleri ya da Eksik Rehberlik Hizmetleri**

Mesleğe yöneltme faaliyeti bireyin yetenekler, ilgi ve isteklerine en çok uyan alanı bularak, bu mesleğe bireyin yönltilmesi faaliyetleridir. Bireyleri mesleki yönlendirme faaliyetlerinin temel amaçları, iş piyasası koşulları, çocuğun zeka alanlarına göre belirlenen yetenekleri ve aile durumlarının göz önünde tutularak en uygun mesleki alanda yetişmesini sağlamaktır. (Ergunalp, 1982:78)

Mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu ilgili meslek alanını kendi istek ve yeteneklerine göre seçmemektedirler. Bazen bu meslek seçiminde ailenin yetersiz olan rehberlik hizmetleri etkili olurken bazen de liselere giriş sınavlarında nitelikli bir liseye yerleşemeyen öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında da yeterince başarıyı elde edemeyeceğini düşünmesi sebebiyle biraz da açıkta kalmamak için meslek liselerini tercih etmektedirler. Öğrencilerin ilgili mesleklerin geçmişı ve geleceği hakkında herhangi bir araştırma yaptığı söylenemez. İlköğretimde olduğu gibi ortaöğretimde de devam eden yetersiz rehberlik hizmetleri sebebiyle öğrenci, mesleki eğitim görmesine rağmen liseden mezun olduğunda hala meslek arayışı içersinde olmaktadır. Öğrencinin meslek arayışları, mesleki ve teknik ortaöğretimden sonra hala devam ediyor olması öğrencinin kendi bilgi, beceri ve zeka alanlarına yönelik meslekler konusunda yeteri kadar yönlendirilmediğini göstermektedir. Literatür taraması sonucu bu konuda benzer görüşlere rastlanmıştır.

Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim sisteminin en önemli sorunlarından biri de öğrenciyi ilgi alanlarına göre yöneltme ve rehberlik ve danışmanlık hizmetlerindeki yetersizliklerdir. İlköğretim ve ortaöğretim sonrası meslek alanlarına göre bilgilendirme ve yönlendirme hizmetleri, bireyin gizil güçleriyle çalışma iş yaşamının gerekleri arasında uyumlu bir eşleşmenin gerçekleşebilmesi açısından hayati önem taşır (Şimşek, 1999:103).

Ülkemizde 2005–2006 eğitim–öğretim yılında itibaren uygulanan yeni eğitim yaklaşımda haftada iki saat olarak okutulan derslerde öğrencilerin istek,

ilgi ve yeteneklerinin tespit edilmesi, meslek alanlarının tanıtılmasıyla öğrencilerin meslek seçiminde belli bir yönelimde bulunmaları beklenmektedir. Bu amaçlanan yönelimler, bireylerin kendi zekâ alanları, ilgi, istek, yetenek ve kapasitesine en uygun mesleği seçebilmesi şeklindedir. Bu yönlendirme faaliyetleri gerek bireyin tüm mesleki ve sosyal yaşamını gerekse ülkenin gelecekteki ekonomik aktivitesini etkileyecek olan etkin rehberlik hizmetleridir. Gerçekleştirilmek istenen bu faaliyetler neticesinde bireyin çalışma yaşamını tanıması, kendi yetenek ve ilgilerinin farkına varması ve okul yaşamından sonra hayatını idame edeceği en uygun meslek seçimine karar vermesi beklenmektedir (Altın, 2008a:65).

Genel olarak 15–18 yaşlarını kapsayan ortaöğretim yılları, bireyin kendisi ve meslekler hakkında oluşturduğu algılar neticesinde, pek çok alandaki bilgileri değerlendirerek eşleştirmeye; bunları birbirine uyumlu hale getirerek geleceğe yönelik mesleki kararını oluşturmaya çalıştığı dönemdir. Ancak ortaöğretim dönemi, gerek bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimi açısından, gerekse mesleki gelişim süreci bakımından çok fazla karmaşık ve sancılı bir dönemdir. Çünkü bu dönemde birey, hayatının en zor dönemlerinden olan ergenlik döneminin değişimlerini ve uyumunu yaşarken, kendi kimliğini, kişiliğini bulma karmaşası içerisinde. Bu karmaşa birey için bir krizdir ve bu kriz doğal olarak istenilen mesleğe karar verme ve yönelim açısından birçok güçlükler yaratmaktadır (Yeşilyaprak, 2006:376). Bireyi ortaöğretim sonrası okul ve meslek geçişinin sağlıklı olması açısından bireyin ilgi alanları, ihtiyaçları, yetenekleri bir takım testler, mülakat ve gözlem gibi tekniklerle belirlenmelidir. Bu testlerin yanı sıra öğrencinin aile bireyleri, öğretmenleri, okul ve diğer çevresi ile konuşularak elde edilen tüm bilgiler değerlendirilir. Bu araştırmalar sonucunda bireyin yetenek ve becerilerine göre bir kanat oluşturulup en uygun meslek bireye iletilerek mesleğe yönlendirme çalışması gerçekleştirilir.

### **3. Okul Bütçe Yetersizliğinin Öğrenci Yetersizliği Üzerindeki Etkisi**

Öğrencinin dikkat ve ilgisinin çekilmesi için okulun fiziki şartlar açısından iyi düzenlenmiş olması gerekir. Sınıf mevcutları, gerekli branşlarda öğretmen ve teknik donanım sayıları uygun olmalıdır. Okul binasının ve diğer kısımların eğitime elverişli ortamlar olması, sınıfların öğrencilerin rahat edebileceği

ferahlıkta ve temizlikte olması, araç-gerek ve diğer teknik donanımın ihtiyaca uygun ve yeterli olması eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen unsurlardır. Bunların yanında öğrencinin ders dışında da okulda fiziki, sosyal ve psikolojik gelişimine olumlu katkılar sağlayacak sosyal alanların oluşturulması gerekmektedir. Bu sosyal alanlar çeşitli spor dallarının icra edildiği yerler (masa tenisi, kort tenisi, voleybol, basketbol, futbol vb.) olabileceği gibi kültürel faaliyetlerinde icra edildiği yerler (öğrencinin vakit geçirmek isteyeceği ferah bir kütüphane, çeşitli müzik enstrümanlarının yer aldığı bir müzik odası vb.) olmalıdır. Bunları dışında okullar yeşillendirilmeli ve öğrencinin iyi vakit geçirmesi için kampus atmosferi oluşturulmalıdır.

Mesleki yönlendirme bakımından okulların fiziki imkânlarının yeterli düzeyde ve öğrenciler tarafından kullanılmaya uygun nitelikte olması önemlidir. Atölye, Laboratuvar gibi önemli imkânların olması öğrencilerin mesleki ve teknik eğitim alanlarına ilgisini arttıracaktır. Bu durum öğrencilerin bu yöndeki becerilerini geliştirecek teknik konularla ilgili mesleklere yönelme konusunda motive edecektir. Bunlar dışında sosyal alanlara yönelik kütüphane, işitsel ve görsel teknik imkânların olduğu, sosyal faaliyetlere yoğunluk veren okullarda öğrencilerin sosyal nitelikli meslek alanlarına yönelmesi ihtimalini arttırmaktadır. (Özcan, 2010a:30-31)

Okutulan müfredatın sınıf içi uygulamaları ile okul içinde ve dışında gerçekleştirilecek sosyal ve kültürel faaliyetlerin birbiriyle uyumlu ve bütünleştirici hale getirilmesi öğrencinin derslere karşı ilgi ve isteğini arttıracaktır. Öğrencilerin meslek tercihleri konusunda üniversitelerin davetiyle ilgili yerleri okulun organizatörlüğünde ziyareti, meslek liselerin muhasebe bölümlerinde okuyan öğrencilerin BİST ziyareti, tarih dersleri kapsamında şehrin ilgili tarihi dokusunun ve müzelerin bizzat yerinden görülmesi öğrenciye okuduğu meslek eğitimi konusunda aidiyet duygusu kazandıracaktır.

## **F. İşletmelerde Beceri Eğitimi Kapsamında Sektörle Birlikte Gerçekleştirilen Uygulamalı Eğitime Genel Bir Bakış**

### **1. İşverenlerin Meslek Yeterliliği Konusunda Beklentileri**

AB'nin kabul ettiği belgeler doğrultusunda şekillenen mesleki eğitim politikaları, ülke mesleki eğitim sistemlerinin şeffaflaşmasına ve belirli standartların oluşturulmasına her geçen gün daha da yakınlaşmaktadırlar. Bu amaçlara yakınlaşmayı sağlayan temel ilkeleri maddeler halinde sıralayacak olursak (Altın, 2008b:65);

- İş piyasasının beklentilerine uyum sağlayan ve gerekli değişimi sağlayan bir mesleki ve teknik eğitim sistemi kurulmaktadır. Yeni mesleki ve teknik eğitim sistemi ortaya konurken sektörlerin talepleri, modüler yapıdaki öğretim programları, ilgili mesleklerin eğitim standartları ve ulusal yeterlik sistemi hazırlanmaktadır.
- Eğitim sistemindeki merkezîyetçi yapı değil de yerinden yönetim sistemi tercih edilmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasında tüm sektörleri temsil eden sosyal paydaşlar ile eğitim camiası ortak hedefler doğrultusunda eşgüdümlü olarak hareket etmektedirler.
- İlgili paydaşların, mesleki ve teknik eğitimi programlarının ortaya konmasında, eğitim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve sertifikaların düzenlenmesi konusunda katılımları her geçen gün artmaktadır.
- Yerel iş piyasasını temsil eden sosyal paydaşlar ile eğitim camiasının bölgesel ya da il bazında oluşturulan mesleki eğitimi sevk ve idare eden danışma ve/veya yönetim kurulları oluşturulmaktadır. Bu kurulların amacı eğitimi yerinden yönetilmesini sağlamaktır.
- Mesleki eğitimi geliştirme projesi kapsamında hayata geçirilmiş olan modüler eğitim programları benimsenmiş ve mesleklerdeki değişim, genel eğitim-mesleki eğitim geçişleri daha da kolaylaştırılmaktadır.
- Zorunlu eğitimden sonra öğrencilere yönelik mesleki yönlendirme ve rehberlik çalışmalarına daha fazla yer verilmektedir.

- Eğitim finansmanı neredeyse bütün ülkelerde devlet tarafından karşılanmasına rağmen, işletmelerde mesleki beceri eğitimi kapsamında uygulanan programlara ve mesleki eğitimin finansmanına sosyal paydaşların da katılımı sağlanmaya çalışılmaktadır.
- Avrupa Birliği ülkeleri teorik ve uygulama eğitimin aynı süreç içerisinde yer aldığı ve bu sürecin önemli bir kısmının işletmelerde geçtiği eğitim program ve uygulamalarına yönelmektedir. Fransa’da uygulanan okul ağırlıklı program yerine Almanya’daki ikili sistem olan işletme ağırlıklı program tercih edilmektedir.

Gelişmiş ülkeler, nitelikli ara eleman bulma konusunda mutlak fayda sağlayan eğitim programlara yönelmektedirler. Bunun dışında modern sektörlerin henüz yeterince gelişmediği, firmaların kurumsal kültürlerinin oluşmadığı ve işletmelerin küçük ve yönetsel yetkinlikleriyle sınırlı olduğu ve tüm bunlara bağlı olarak gelir düzeyi düşük ülkelerde, işletmeler sektörlerin talep ettiği nitelikli ara eleman ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli eğitim verme kapasitesine sahip olmayabilmektedir. Yine tüm bu sürecin sonucu olarak bu ülkeler, düşük maliyetli eğitim programları ile ekonomik varlığını sürdürmeye çalışmaktadır (Ziderman, 1997:351-366).

Gelişmekte olan ülkelerde mesleki eğitimin işletme içi eğitime bırakılması, alınan eğitim vasıflarının düşük kalması ihtimaline neden olmakta ve belirli standartları yakalayamamış bir iş gücünün ortaya çıkması riskini barındırmaktadır. Sektörlerin beklentileri doğrultusunda “istihdam” için değil, “istihdam edebilirlik” açısından mesleki ve teknik eğitim almak, liberal ideolojinin bireyciliğini ortaya koymaktadır. Bu durum “en zayıfın tahtaya çıkması” demektir. Bu senaryonun ortaya koyduğu, birey kendisini istihdam edebilir düzeye getirecek bilgi, beceri ve yeterliliği kazanmak zorunda olmasıdır. Diğer yandan, sosyal paydaşlarla işbirliğinde etkinliği sağlamış olan süreç esnekliği şeklinde ifade edilen mesleki eğitime her bireyin ulaşabilirliğini sağlamak, gelişmekte olan ülkelerde ciddi eğitim politika ve uygulamalarını zorunlu hale getirmektedir (Sanguinetti, 2004:1-12).

Sonuç olarak, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitime yönelik politikalarla “meslek lisesi, memleket meselesi” sloganıyla gündeme alınırken, mesleki eğitimin sadece “ekonomik” görünümü ifade edilmektedir. Mesleki eğitimin bu amacı yanında “toplumsal” ve “kültürel” görünümü ve amaçlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye’de mesleki eğitim-istihdam ilişkisini sadece ekonomik olarak değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel yönden de incelemek gerekir. Genç bireylere yönelik sosyal politikaların oluşturulması ülkenin gelecekteki sosyal ve ekonomik aktivitelerinin güçlü olabilmesi bakımından bir zorunluluktur ve göz ardı ya da ihmal edilecek bir konu değildir.

## **2. Öğrencilerin İşletmelerde Beceri Eğitimi Kapsamında Yapmış Oldukları Staj Süresince İş Yerlerinde Karşılaştıkları Zorluklar**

Meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumları, öğrencilerinin; meslek alanlarının uygulamaya yönelik kısmı olan beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise meslekî ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletme ve kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yaptıkları eğitim uygulama faaliyetlerine, işletmelerde beceri eğitimi denir (MTEGM, 2020b).

Öğrencilerin, öğrenim sonrasında hayatlarını idame edecekleri iş yaşamına daha rahat uyum sağlayabilmeleri ve kendi alanlarıyla ilgili uygulamaya yönelik mesleki beceri ve tecrübe kazanmaları için çeşitli staj uygulamaları yapılmaktadır. Öğrencilerin hem öğrenim süreci boyunca kazandıkları teorik bilgileri çalışma yaşamında uygulamaya dökabilmeleri, hem de çalışma hayatı öncesi mesleki tecrübeler edinmelerini ve bu tecrübelerle iş hayatının olası problemlerine yönelik hazırlıklı olmaları bakımından staj uygulama dönemi, öğrenimin en önemli süreçlerindedir (Karacan and Karacan, 2004:168-184).

İşletmelerde beceri eğitimi uygulaması, öğrenciler için iş yaşamının kendilerinden beklediği yeterlilikleri edinme süreci olarak ifade edilebilir. Öğrenciler staj süresi boyunca okudukları meslek alanı ile ilgili kazandıkları teorik bilgileri uygulamaya dökmeye çalışırlar. Öğrencinin kendi meslek alanının uygulama kısmını ilk kez öğrenmeye çalıştığı bu staj sürecinde kendi meslek alanları dışında olan, zaman kaybettirici eğitim dışı iş ve faaliyetlerle meşgul edilmemelidir. Sahada yapılan çeşitli araştırmalarda öğrencilerin yarısından fazlası,



işletmelerin stajyer öğrencileri kendi meslek alanlarıyla ilgili eğitmekten ziyade eğitim dışı iş ve faaliyetlerle meşgul ettiklerini düşünmektedirler. Bu durum öğrencinin kendi meslek alanıyla ilgili uygulamaları ve pratikleri öğreneceği bir dönem olan staj döneminde öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonunu düşürmekte ve hatta kendi meslek alanına karşı olumsuz tutum gelişmesine sebebiyet vermektedir. Öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimi uygulaması kapsamında karşılaştığı ve meslek eğitimini olumsuz yönde etkilediği durumlar maalesef sadece bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Bu olumsuzlukların yanı sıra, stajyer öğrencilere yetkili kişiler tarafından dar bir iş tanımı alanında sürekli aynı işlerin yaptırılması stajda karşılaşılan olumsuzluklara örnek olarak verilebilir (Özkan and Aksoy, 2015:283-305). Öğrenme konusunda öğrencinin içsel motivasyonunu kırarak olan sürekli aynı işleri yapmak yerine öğrencinin güdülenmesini sağlayacak ve mesleğe yönelik merak duygusunu geliştirecek farklı iş ve işlemlerin gösterilmesi, öğretilmesi gerekmektedir. Nitekim etkin öğrenmenin ancak bu şekilde gerçekleşebileceğini savunan görüşler yaygındır. Etkin öğrenme süreci iki temel varsayımdan hareket eder. Bunlarda birincisi öğrenme eylemi doğal olarak etkin bir çaba gerektirmektedir. İkincisi ise her birey aynı sürelerde ve aynı yollardan değil farklı yollardan ve farklı sürelerde öğrenirler (Meyers and Jones, 1993:68-70). Dolayısıyla, etkin öğrenme sınıflarda öğrenci dinlemenin ya da sınırlı bir alanda çeşitli uygulamaların ötesinde öğrenci, bilgileri keşfederek işlemek ve uygulamaya dökebilmesi için, bir şeyler yapmak zorundadır. Bununla birlikte öğrencinin, kendi öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi çeşitli etkinlikleri gerçekleştirme ve kendi öğrenme sürecinden sorumlu olması gerekir (Gök, 2006:19). Literatürde yer alan görüşlerin de gösterdiği gibi bireyin, etkin öğrenme sürecinde öğrenme eylemin tüm boyutlarına katılması ve doğal bir çaba sarf etmesi gerekir. İşverenlerin bu öğrenme fırsatlarının stajyer çalışanlarına sunmaları gerek öğrencinin meslek alanını sevmesini ve mesleğine aidiyet duygusu geliştirmesini gerek sektörlerin nitelikli çalışan eksikliğinin ileriki zamanlarda azalmasını sağlayacaktır.

### **3. Koordinatör Öğretmenler ve Süreçteki Etkinlikleri**

İşletmelerde beceri eğitimi kapsamında uygulanan staj faaliyetleri dolayısıyla okul ve kurumlarda görevli olan yönetici, öğretmen ve usta öğreticilerin okul dışındaki uygulamalı eğitimler açısından önemli görevleri

vardır. İşletmelerde beceri eğitimi olarak ifade edilen bu uygulamalı eğitim faaliyetlerinin ilgili programlarla eş güdümlü bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Eğitimin işyerinde devam eden bu uygulama kısmının geniş kapsamlı takip edilmesi görevlerinin tümü koordinatörlük görevi olarak tanımlanabilir. İlgili paydaşların talepleri doğrultusunda nitelikli meslek çalışanları yetiştirmenin şartı; bireylerin eğitilmiş kişiler tarafından meslek alanına uygun fiziki yapı ve araç-gereç ortamlarda eğitilmelerinin sağlanmasıdır. Tüm bu eğitim faaliyetlerinin uygunluğunu denetleyip ve öğrencin kendi meslek alanında plan ve programlar dâhilinde uygulamaya yönelik mesleki gelişimin takibini sağlamak da koordinatör öğretmenin görevlerdendir. Koordinatör öğretmenler, paydaşların da katkılarıyla geliştirilmiş ve işbirliğine dayalı eğitim programları ve işletme arasında bir köprü olma görevindedir. Uygulanan pratiğe yönelik meslek eğitimlerinin amacına uygun gerçekleştirildiği bilgisi denetim görevini üstelenen koordinatör öğretmenler tarafından tespit edilir.

Koordinatör öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin birçok görüş bulunmaktadır. Bu görüşler genel hatları ile sıralanacak olursa, koordinasyon, öğretim, danışmanlık, rehberlik, ilişkileri geliştirme, yönetim ve denetimdir. Bu genel hatları biraz daha ayrıntıya indirgeyecek olursak (Akkaya, 2008:20-45);

- Öğrencinin staj göreceği işyerini belirlemek,
- Staj programına katılacak öğrencileri seçmek ve öğrencileri ilgili iş yerlerine yerleştirmek,
- İşletme koordinatörü ya da usta öğreticisi olan personel ile uygulama eğitiminin yeterliliğini ortaya koymak,
- İşletmelerde mesleki eğitim uygulaması ile diğer staj faaliyetlerinin eşgüdümlü bir şekilde yürütmesini sağlamak amacıyla alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi ve bunların okul yönetimine bildirilmesi,
- Okul ve işletme arasında imzalanmış olan işletmelerde beceri eğitimi staj sözleşmesinin uygulama kısmında ortaya çıkabilecek muhtemel sorunları belirlenip okul yönetimine bildirilmesi,

- Süreç içerisinde öğrencilerin gelişimi konusunda raporlar hazırlamak,
- Mezun olan öğrencileri e-mezun projesi kapsamında izlemek,
- Belirli aralıklarla uygulanan staj programını değerlendirmek,
- Öğrencinin disiplin, devamsızlık ve başarı durumlarının takip edilerek okul yönetimine bildirilmesi,
- İlgili döneme ait puan çizelgelerinin dönem sonuna girmeden doldurulmasını sağalmak ve okul yönetimine teslim edilmesi,
- Okul yönetimi, ğrenci, veli ve diğer paydaşlar ile ilişkileri geliştirmek gibi görev ve sorumlulukları vardır.



### **III. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN GELİŞİMİNİ SAĞLAMAYA YÖNELİK YAPILAN ÇALIŞMALAR**

#### **A. Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Vizyonunun Mesleki ve Teknik Liselerine Olası Olumlu Katkıları**

##### **1. Meslek Liselerinin Sektörle İş birliğinin Sağlanması**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan 2023 Eğitim Vizyonunda, yeni yöntemler arayışında olan mesleki ve teknik eğitim için de yeni bir yol haritası ortaya konmaktadır. Bu yeni yol haritası sektörlerin taleplerine karşı duyarlılığı yüksek, eğitimde ve sosyal hayatta ülkenin önceliklerine göre kendisini sürekli yenileyecek dinamik süreçli bir mesleki eğitim inşası ortaya koymaktadır. Bu süreçte meslek liselerindeki eğitimin paydaşların da ortak katılımıyla üretim ve istihdamla güçlendirilmesi hedeflenmektedir. Mesleki eğitim sektör taleplerini yerine getirecek şekilde geliştikçe, ilgili meslek alanlarının yüksek öğretime olan talebi de artacak ve mesleki eğitimin tüm süreçleri bu gelişimle beraber bir dönüşüm ve gelişime girecektir. Ülkemiz eğitim sisteminde yaşanan en önemli sorunlarda biri de yüksek öğretime yönelik yaşana arz ve talep dengesizliğidir. 2020 yılı itibarıyla ÖSYM(Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi)'nin yaptığı YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı)'ye yaklaşık olarak 2 milyon 433 bin kişi başvurmuşken, herhangi bir programa yerleşen sayısı öğrenci ortalama olarak 1 milyonun altında kalmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerden önemli bir kısmının çeşitli sektörlerle ara elaman olarak doğrudan dâhil olmaları durumunda, yükseköğretim talebi daha makul bir seviyeye inecektir. Bunun gerçekleşmesi için, mesleki ve teknik eğitimin piyasa talep ve hedeflerine uygun olarak işlerliğinin sağlanması zorunluluk arz eden bir durumdur. Ülkemizin genç nüfus potansiyeli de göz önünde bulundurularak 2023 Eğitim Vizyonu'yla ortaya konan

yeni yol haritasında belirlenen yedi ana hedef belirlenmiş ve bu hedefler doğrultusunda şimdiye kadar yapılanlar şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2018);

- Mesleki eğitim programlarını ihtiyaçlara cevap verebilirliğini sağlamak noktasında güncellemek,
- Mesleki eğitimde paydaşların da katılımıyla, öğrenilen bilgi ve becerilerin daha etkili olması ve kalıcılığının sağlanması amacıyla uygulama kapasitesini artırmak,
- Mesleki eğitimin tüm süreçlerine yönelik kalitesini izleme ve iyileştirmeler için programlar geliştirmek,
- Mesleki eğitim verilen tüm alanlarda beklentilere cevap verecek şekilde paydaşlarla iş birliklerini güçlendirmek,
- Mesleki eğitimde paydaşların talepleri doğrultusunda yeni alan ve mesleklerde eğitim seçeneği sunmak,
- Mesleki eğitim yoluyla sosyal entegrasyonun sağlanması ve kamu diplomasisine katkıda bulunmak,
- Mesleki eğitim mezunlarının kendi meslek alanlarında çalışmalarını teşvik etmek.

Yukarıda sayılan ana hedefler, ülkemiz eğitim sisteminin giderek artan sorunlarından biri olan arz talep uyumsuzluğunu gidereceği gibi, mesleki ve teknik eğitimin gerçek amaçlarına hizmet ederek kalitesinin geliştirecek ve bu kurumlardan mezun olan öğrenciler iş piyasasında kullanmakta zorlanmayacakları teorik ve uygulamaya yönelik bilgi ve beceriler edinmiş olacaktır. Eğitim sisteminin bu yönüne hizmet eden uygulamalar ülkedeki iktisadi hayatın da kalkınmasını sağlayacaktır ki eğitimin temel hedeflerinden biri de budur. Bu hedefleri gerçekleştirmek için çeşitli misyonların hayata geçirilmesi gerekir. Bunlardan en önemlisi olan sektör ve okul iş birliğinin sağlanması kapsamında atılacak olan adımları 2018 yılında yapılan toplantıda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), İstanbul Ticaret Odası (İTO) ve İstanbul Sanayi Odası (İSO) beraberce değerlendirmiş ve yeni bir projenin uygulanmasında mutabık kalınmıştır. Projelerin hayata geçirilmesi için MEB'in İstanbul'da mesleki ve teknik eğitim okullarından her bir meslek alanda en güçlü okullar belirlenmiş,

İTO ve İSO eşgüdümünde sektör temsilcileri ile eşleştirilmiştir. Bu proje dâhilinde ilgili sektör temsilcisi, alan öğrencilerine burs imkânı sağlayacak, öğrencilerin mesleğe yönelik beceri, bilgi, iş yeri ve staj uygulamaları ilgili sektörün himayesinde olacaktır, ders içerikleri sektör ihtiyaçları doğrultusunda yine ilgili paydaşların katılımı ve birlikteliğiyle sürekli güncel tutulacak, sektör mesleki eğitimlerin güncelliğinin sağlanması için alan öğretmenlerine mesleki eğitimler konusunda destekler verecek ve son olarak mezun olan öğrencilerin mezun oldukları alanlarda istihdamlarının sağlanması amaçlanmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı da ilgili meslek alanlarında seçilen her bir okulun atölye, laboratuvar ve diğer donanım altyapısına destek vererek okul, sektör birliğine önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu projenin tüm ülkeye yaygınlaştırılması için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB) arasında 2018 yılında gerçekleştirilen toplantıda mesleki eğitimin daha kapsamlı bir şekilde güçlendirilmesi konusunda uygulanacak yöntem ve stratejiler beraber değerlendirilmiş ve İstanbul'daki projenin diğer tüm illeri kapsamaması konusunda mutabık kalınmıştır (MTEGM, 2019).

Mesleki eğitimdeki yeni değişim ve dönüşüm sürecini başlatan günümüz iktisadi gelişmeler ve bu alanlardaki ihtiyaçlar olmuştur. Endüstri 4.0 ve diğer teknolojik gelişmeler neticesinde; Moda Tasarım Teknolojileri, Makine Teknolojisi ve Bilişim Teknolojileri meslek alanları sektör talepleri doğrultusunda güncellenmiştir. Bu iki alanda öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri, Talim ve Terbiye Kurulunun 06.09.2018 tarih ve 116 Sayılı Kararı ile 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle mesleki ve teknik eğitim liselerinde 9 ve 10'uncu sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulanmak üzere onaylanmıştır. Mesleki eğitimde uygulamaya konan bu 3 alandaki değişiklikler, Mesleki Eğitim Merkezlerinde uygulanan Moda Tasarım Teknolojileri, Makine Teknolojisi ve Bilişim Teknolojileri meslek alanları ile Kesim dalı çerçeve öğretim programları ve haftalık ders çizelgelerine eklenmiştir. Çeşitli düzenlemelerin yapıldığı bu programlar 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren 9. Ve 10. sınıflardan başlamak üzere Talim ve Terbiye Kurulunun 01.10.2018 tarih ve 129 Sayılı kararı ile kademeli olarak uygulamaya konulmuştur (ERG, 2019:400-411).

Milli Eğitim Bakanlığının mesleki eğitimdeki yeni değişim ve dönüşüm faaliyetleri kapsamında sektörlerle yaptığı çeşitli protokoller de mevcuttur. Bunlar arasında 2017 yılında toplam 103 kurum ve kuruluşla 77 protokol hayata geçirilmiştir. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü(MTEGM) tarafından 2018 yılı Temmuz itibariyle 98 kurum/ kuruluşla iş birliği yapılmış ve paydaşlarla gerçekleştirilen bu faaliyetler doğrultusunda 88 protokol gerçekleştirilmiştir. İlgili kurum/kuruluşlarla işbirliklerinin tekrar yapılması için çalışmalarda bulunmaktadır. Paydaşlarla yapılan bu işbirlikleri kapsamında MEB ile Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) arasında yapılan iş birliği protokolü kapsamında; 26 farklı ülkede eğitimciler, öğrencilere ve sektör çalışanlarına yönelik çeşitli eğitimler verilmiştir (MTEGM, 2019).

## **2. Eğitim Öğretim Müfredatının İhtiyaca Uygunluğunun Sağlanması**

Mesleki ve teknik eğitim faaliyetlerinin 2023 hedefleri ile uyumlu bir sistemin oluşturulması öğrencilerin meslek alanlarına yönelik olarak bilgi, beceri, yetenek ve isteklerini doğru olarak ortaya konması ve öğrencilerle beraber ailelerin de bu doğrultuda yönlendirilmesi gerekmektedir. Mesleki eğitimde öğrenciyi yoracak şekilde bilgi hamallığı yaptırmamak amacıyla akademik ders yoğunluklarının azaltılması. Ders yoğunluklarının azaltılarak iş başında eğitime ağırlık verildiğinde sektördeki bir işi yapabiliyor olma motivasyonu öğrenciyi ilgili meslek alanına daha çok ilgi duymasını sağlayacaktır. Nitekim motivasyon kavramını, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamışlardır(Şimşek et al., 2015:103). Ders yoğunluğunun azaltılmasının yanında müfredatın da güncel ve uygulamalara yönelik olmasını sağlamak amaçlanmaktadır. İş piyasasında yer alan çeşitli bilgi ve uygulamalar öğrencinin dikkatini daha fazla çekecektir. Bu uygulamaların yanı sıra, ulusal ve uluslararası sektör ve kamu finans kaynaklarının kullanımıyla mesleki ve teknik okulların alt yapı ve diğer fiziki donanımının gelişen ve değişen bilgi çağının ihtiyaçlarına cevap verebilir bir hale getirildiği, ilgili sektörlerin meslek lisesi mezunlarına kendi alanlarında istihdamda önceliğin sağlandığı, mesleki ve teknik eğitimin süreçlerinde paydaşların daha fazla katılımında bulunduğu, ulusal ve uluslararası iş piyasasında sektörel iş birliği amacıyla çeşitli protokollerin hayata geçirildiği ve mezunların yine kendi meslek alanlarında yüksek öğretim programlarına geçişini sağlayacak ve kolaylaştıracak



çok boyutlu bir yapının oluşturulması planlanmaktadır (MTEGM, 2019). Gerçekleştirilmek istenen bu yeni mesleki eğitim sürecinin öğrencilerin, toplumun ve sektörlerin Mesleki ve teknik eğitimden beklentilerini karşılayacağı düşünülmektedir. Zira ilgili bir meslek alanında dört yıl eğitim aldıktan sonra başka bir meslek alanına yönelmek bireyi geleceğe yönelik çeşitli kaygılara itebilir. Çünkü hayatının en önemli kararlarından birini verirken ya da vermişken bunu lise ya da üniversite eğitimi sonrasında tekrar gözden geçirmek zorunda oluşu ya da farklı alanlara yönelme gerekliliği bireyi baş edemeyeceği çeşitli belirsizliklere sürükleyebilir. Nitekim yapılan bazı araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir. Çağımızda kaygı, bir bireyin toplumda birey olarak varlığı ve yaşaması için şart olarak kabul ettiği bazı değerlerin, belirsizlik ve baş edemeyeceği tehditler altında olduğunun anlaşılması ve hissedilmesi durumudur (Canbaz et al., 2007:15-19). Bu bağlamda tüm eğitim kurumlarıyla birlikte mesleki eğitimin ihtiyaçlara cevap verebilir ve istihdamı sağlayabilir düzeye getirilmesi sadece iktisadi hayatın ve toplumun beklentilerini değil aynı zamanda bireyin, toplumda bir birey olarak varlığını sağlık bir şekilde devam ettirebilmesi ve liseye başlama sürecinde meslek alanı konusunda karar kıldığı meslekte ilerleyerek geleceğe yönelik umutsuzluğa düşmemesi açısından da hayati önem taşımaktadır.

Mesleki eğitimde müfredatın ihtiyaçlara cevap vermesi için, bireyin eğitim sürecindeki ilgili meslekteki yeterliliğini anlamasına yardımcı olacak öz değerlendirme rehberlik anlayışı, rehber kılavuzu ve kalite yönetim standartları referansı geliştirilmiştir. Bu bağlamda 2014-2018 yıllarında Meslekî ve Teknik Eğitim Strateji ve Eylem Planı ile aynı eksende olan Kalite Geliştirme Stratejisi ve Eylem Planı tasarlanmıştır. Bu süreçler ışığında müfredat geliştirmeye yönelik olarak çeşitli faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Bu faaliyetler kapsamında bir çalışma grubu oluşturulmuş denizcilik, adalet, tarım ve sağlık sektörlerinde 13 meslek alanında dördüncü seviye, 16 meslek alanında ise beşinci seviye öğrenme hedef ve kazanımına dayalı olarak çerçeve programlar düzenlenmiştir. Yine aynı proje kapsamında 20 farklı okula laboratuvar/atölye gibi fiziki donatım yapılmıştır (MTEGM, 2019).

### 3. Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitimi

Eğitimde etkililiği ve verimin istenilen seviyeye getirilmesinde ve hedeflenen eğitim program ve teknolojiler alanında varılmak istenen sonuçların hayata geçirilmesinde en önemli görevi öğretmenler üstlenmektedir. Öğretmenin öğretebilme yetenek ve becerisi, öğretme-öğrenme sürecinin açık ve anlaşılabilir bir süreç dâhilinde yürütülmesindeki başarısıyla doğrudan orantılıdır. Eğitim koşullarının sürekli araştırılarak bugünün ihtiyaç ve beklentilerine göre yeniden düzenlendiği bir ortamda ilgili programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin de güncellenen eğitim programları gerisinde kalmaması gerekir. Dolayısıyla öğretmen ve yöneticiler; bilgi, beceri ve tutumlarını bu değişime göre şekillendirmeleri gerekmektedir (Namlu, 1998:184-200). Bu kapsamda yeni eğitim vizyonuna varmak için Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin akademik gelişimine yönelik olarak gerçekleştirdiği çeşitli uygulamalar mevcuttur (MTEGM, 2019);

Öğretmenlere yönelik 2017 yılında 147 hizmet içi eğitim faaliyeti verilmiş olup 3.700'ü laboratuvar ve atölye öğretmeni ve 3.245'i de yönetici olmak üzere toplam 6.945 yönetici ve öğretmene hizmet içi eğitim çalışmaları uygulanmıştır. 2018 yılına gelindiğinde ise 114 hizmet içi eğitim faaliyeti planlanmış olup 2018 Temmuz ayı itibarıyla 81 faaliyet hayata geçirilmiştir. Toplamda 2.620 yönetici ve öğretmene yönelik hizmet içi eğitim gerçekleştirilmiştir. Meslek dersi öğretmenlerine yönelik olarak yabancı dil yeterliliklerinin geliştirilmesi için 2017 yılında 9 farklı alanda (Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Raylı Sistemler Teknolojisi, Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Denizcilik, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Bilişim Teknolojileri Alanı) 42 laboratuvar ve atölye öğretmeni İngilizce dil yeterliliklerinin geliştirilmesi için İngiltere Londra'da 12 hafta süren yabancı dil kursuna gönderilmiştir. 2018 yılına gelindiğinde ise meslek dersi öğretmenlerinin yabancı dil yeterliliklerinin artırılmasına yönelik olarak 21 farklı alanda duyuruya çıkılmış ve 51 adayın gerekli inceleme süreçleri tamamlanarak sözlü sınava alınmıştır. Gerçekleştirilen bu Sözlü sınav sonucuna göre 35 aday (12 farklı alandan öğretmen) başarılı bulunmuş ve yurtdışında dil eğitimi almak için vize vb. hazırlık işlemlerine başlanmıştır. MTEGM'ye bağlı olan okullarda uçak bakım alanında görev yapan 62 öğretmenin özel alan yeterliliklerinin

geliştirilmesine yönelik olarak, Ankara-Etimesgut'ta hava hissi ölçmek amacıyla (Türk Hava Kurumu) THK Uçuş Akademisi'nde, 02-12 Mayıs 2017 tarihleri arasında "Tanıtım Uçuş Eğitimleri" gerçekleştirilmiştir. UNICEF ile gerçekleştirilen iş birliği kapsamında yürütülen "Çocuk Hakları ve İş İlkeleri Programı" çerçevesinde pilot il olarak belirlenen 10 ilimizde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, MTEGM ve UNICEF temsilcilerinin katılımıyla eğitimcilerin eğitimi için toplantılar gerçekleştirilmektedir. Bu amaçla şu zamana kadar toplam olarak 80 yönetici ve öğretmene eğitim verilmiştir. Ayrıca devam eden çalışmalar neticesinde 10 ilimizden 20 farklı ortaokulda rehberlik alanında görev yapan öğretmen ve meslekî eğitim merkezlerinde görevli 20 koordinatör müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 400 öğretmen ve yöneticiye eğitim verilmesi planlanmış ve bunların 320'sinin eğitimi tamamlanmıştır (MTGEM,2019).

Eğitim programlarında ihtiyaca uygun verimliliğin sağlanması şartı, sanayi ile okul arasında uyum ve amaç birliğidir. Eğitimin temel amacı, ekonomik, sosyal ve kültürel faaliyetlerdeki gelişimin yanı sıra fertleri hayat boyu mutlu kılmaktır. Gelişmiş eğitim sistemlerinde, araştıran, düşünen, girişimci, sanat duyarlılığına ve öz güvene sahip bireylerin eğitilmesi planlanmaktadır. Uygulamaya konan eğitim sistemin toplumun beklentilerini sağlayacak şekilde yürütülebilmesi için; yönetim, finansman, program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin her safhasında akademik kurumlar, işveren ve işçi kuruluşları, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve velilerle beraber gönüllü kuruluşların da katılımlarının sağlanması gerekir (Balcı et al., 2013: 515-541)

#### **4. Öğrenci Doğasına Saygılı Yaklaşım**

Mesleki eğitimin temel amaçları sadece toplumun beklentilerine göre iktisadi hayatın kalkınmasına yardımcı olacak bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda bireyin öz değerlendirmeleri sonucu bilgi ve yeterliliklerin farkına varması ve hayat boyu devam edecek bir eğitimde birey için hayat boyu bir mutluluğu sağlamaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için her şeyden önce eğitimde bireysel farklılıkları benimseyen yeni yaklaşımların uygulanması gerekir. Her birey özledir ve her bireyin ilgi ve yetenek alanları farklı olduğu gibi çeşitli alanlardaki başarı durumları da buna bağlı olarak farklı olacaktır.

Günümüzde giderek yaygınlaşan bireysel farklılıklara yönelik eğitim modellerinin uygulamada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu eğitim modellerinin temelinde insan yaşamının her alanında var olacak olan öğrenme sürecinde bireyin doğasına saygı, paylaşım ve sevgi vardır. Bireyin doğasına saygılı bir yaklaşımla yürütülen bir eğitim sürecinde bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemler için etkili çözümler sunabilmesi açısından önemlidir. Bunun dışında modern eğitim sistemlerinin amaçlarından olan yaratıcı ve eleştirel düşünebilme gibi giderek önemli hale gelen kazanımlar ancak birey odaklı bir eğitim modelinde yer alacaktır. Bu süreçte, öğretme-öğrenme sürecinin temel konularından olması gereken, “etkin bir şekilde nasıl öğrenebilirim?” sorusunun cevabını da yine öz değerlendirme sonucu öğrenciye sorduracaktır (Demirel, 2007:139-150).

Kişiselleştirilmiş öğrenme bireyin doğasına saygıyı gerektiren bir öğrenme modelidir. Bu modelde öğrenenlerin değişik öğrenme gereksinim ve isteklerine göre pedagoji, öğretim programı ve öğrenme ortamları uygun hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu eksende konuyu araştırdığımızda ise kişiselleştirilmiş Öğrenme, her bir bireyin ilgi ve yeteneklerine ve en kolay ve hızlı öğrenme biçimine göre hazırlanmış öğrenme deneyimlerinin sağlanması sürecidir. Kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımı, ortaya konan eğitim modellerinin her bireye uygun olabileceğini reddetmektedir. Bunun yerine bireyin zekâ alanlarına, ilgi ve yeteneklerine, hayattan istek ve beklentilerine göre farklılıkları dikkate alan öğrenme süreçlerinin hayata geçirilmesi amaçlanmaktadır (Özarlan, 2010:1-13).

Kişiselleştirilebilir öğrenme süreçlerinin geliştirilmesinde her bir öğrenci için bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğrenme ortamı fikri önemli rol oynamaktadır. Eğitim sürecinde önemli olarak görülen bireysel farklılıklar; bireylerin öğrenme hızları, öğrenme şekilleri, çeşitli alanlara yönelik yetenekleri, ilgili mesleklerden ve hayattan beklentileri, öğrenme sürecindeki hazır bulunuşluk seviyeleri, edinmiş oldukları deneyimleri ve bu alanlardaki motivasyonları gibi pek çok özellik olabilir. Bu bağlamda kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının esnek bir yapı içerisinde, öğrenenlere istedikleri yer ve zamanda yine kendi hız ve öğrenme şekillerine göre bir ortam sunmaktadır (Sampson and Karagiannidis, 2002:24-39).

Kişiselleştirilmiş eğitim, insan doğasına ilişkin iyimser bir bakış açısına sahiptir. Buna göre insanlar ihtiyaç duydukları alanlarda bilgi ve becerileri

aramak, bulmak ve öğrenmek isterler. Bu arayış sürecinde kendileri gibi aynı ilgi, istek ve yeteneklere sahip diğer bireylerle bir araya gelip insan doğasına saygılı, şefkatli, öğretme konusunda istekli ve ilgili eğitimcilerden gerekli eğitim ve desteği alırlar. Bu şekilde bir eğitim modelini oluşturmak ve sunmak için toplumdaki tüm paydaşların görüşlerine başvurulmalıdır. Aksi halde eğitim modelleri oluşturulurken benimsenmiş olan ideolojik yanlılığı içersine girme riski vardır.

Bireylerde öğrenme faaliyetini etkileyen bireysel farklılıklardan biri bireylerin öğrenme stilleridir. Öğrenme stilinin doğru seçilmesi, “öğrenme yönteminin öğrenilmesi” kazanımını sağlar. Bu süreç bilgi toplumunun en önemli yeterliliklerinden biridir. Etkili bir eğitim modelinde öğrencinin hangi öğrenme stiliyle öğrendiği öğretmen tarafından bilinir. Çünkü öğretmenler, her öğrencinin farklı bir şekilde ve sürede öğrendiğini gözlemlemektedir (Ergür, 2000:25). Dolayısıyla eğitim model ve yaklaşımları oluşturulurken öğrencilerin öğrenme stilleri ve sürelerinin göz önünde tutulması öğrenme motivasyonunun artmasına yardımcı olacaktır.

## **5. İhtiyaca Yönelik Rehberlik Hizmetleri**

Eğitsel ve mesleki yönlendirme rehberlik faaliyetleriyle öğrencinin akademik başarısına ve meslek, tür, alan seçimine yönelik çalışmaların belirlenmesini sağlamaktadır. Çeşitli test tekniklerinin uygulanmasıyla “yetenek–başarı karşılaştırması” ile öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda Başarılı olup olmadığının tespitinde kullanılan bir yöntem olarak etkili olabilmektedir. Öğrenciyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeyi hedefleyen bu uygulamalar, sadece ilgi ve yetenekler doğrultusunda meslek alanlarının seçim kararında değil, aynı zamanda akademik başarıda da önemli rol oynamaktadır. İstek ve yetenekleri doğrultusunda seçtiği okul türünde ya da meslek alanında başarılı olan bir öğrencinin özgüven duygusu da gelişecek ve bu gelişim akademik hayatına yansıtacaktır. Bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesini sağlayan uygulamalardan “Problem tarama envanteri ” tekniği, rehberlik faaliyetlerine yön verebilen bir teknik olması sebebiyle, öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıklarının yanı sıra kişisel ve mesleki sorunlarının okul içi ve okul dışı çevresel nedenler hakkında bilgi vermektedir. Bu yöntem

test dışı teknikler içerisinde yer almaktadır ve “zaman cetveli” ise yine bu tekniklerden bir diğeridir. Bu tekniğe göre öğrencinin okul hayatında gösterdiği başarı performansı konusunda yaşadığı problemlerin yaşanma sıklığı, devam etme süresi gibi zaman yönetimi bilgisini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin, lise dönemlerinde akademik başarılarına göre yerleşecekleri üst öğretim kurumları giriş sınavlarına hazırlanırken gereksinim duyduğu etkili zaman yönetim alışkanlıklarının öğrenciye kazandırılmasında faydalı bir teknik olarak kullanılmaktadır. Test dışı tekniklerden bir diğeri de “sosyometrik teknikler” testidir. Bu yöntemle öğrencinin okul hayatında sergilediği akademik başarıya katkı sağlayacak çeşitli grup çalışmalarının oluşturulmasında kullanılan bir yöntemdir. Öğrencilerin başarısız olduğu çeşitli konularda sınıf ve okul içinde kurmuş olduğu sosyal ilişkilerden yararlanarak ilgili konular hakkında akranlarından yardım alabilmesini sağlayan bir tekniktir (Özabacı, 2017:42-67).

Ortaöğretim döneminde kişisel rehberlik çalışmaları eğitsel rehberlik çalışmaları ile, eğitsel rehberlik çalışmaları da kişisel rehberlik çalışmaları ile birlikte yürütülmek zorundadır ve aynı öneme sahiptirler. Ortaöğretimin son sınıfı ayrıca mesleki rehberlik çalışmalarının da daha fazla yapılmaya başlandığı bir dönemdir (Lapan et al., 2001:320-330). Dolayısıyla okulda öğrenilen bilgilerin mesleklerle ilişkilerinin algılanabilmesi ve bu doğrultuda üst okul olan liseye ilişkin “tür” seçiminin de doğru yapılması gerekmektedir. Bu seçiminin doğru yapılabilmesi için mesleki rehberlik ile eğitsel rehberlik çalışmalarının birbirini destekleyecek şekilde yürütülmesi gerekir (Ağır, 2017:183-202). Lise dönemine gelindiğinde öğrencinin ergenlik döneminin özelliklerinin belirginleşmesi kişisel rehberlik faaliyetleri gereksinimlerini daha da arttırmaktadır. Çünkü bu dönemde ders sayılarının artmasıyla birlikte, ders içerikleri farklılaşmakta ve yoğunlaşmaktadır. Öğrenci için akademik bir yoğunluğun başladığı bu süreçte, öğrenciler, öğrenme motivasyonlarını artırma girişimlerine, öğrenme becerilerini daha iyi kullanabilmeye, seçmeli derslerin ilgi ve yetenek alanları arasındaki uyumu belirlemeye yöneleceklerdir. Zira karmaşık ve zor olan bu süreç öğrenci için doğru meslek kararının alınacağı bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreçteki mesleki, eğitsel ve kişisel rehberlik hizmetlerinin eksiksiz sağlanması gerekmektedir (Doğan, 2000:45). Öğrenci için meslek seçim aşamasında, mesleki rehberlik çalışmaları ile eğitsel rehberlik çalışmaları eşgüdümlü olarak öğrencinin

eğitim kademelerindeki bilgi, donanım ve yeterlikleri de göz önünde tutularak bireyin meslek alanı seçmesi sağlanır. Tüm bu süreçler işletilirken nihai kararın bizzat öğrencinin kendisi tarafından alındığı öğrenciye hissettirilmelidir (Uşaklı, 2016:343-356). Yapılan pek çok araştırmada lise düzeyinde akademik başarıyı destekleyen rehberlik faaliyetleri doğrultusunda gerçekleştirilen eğitsel rehberlik faaliyetleri, öğrencinin sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda duygusal ve sosyal gelişimi konusunda da çok etkili olduğu görülmektedir. Bu sebeple lise düzeyinde öğrencilerin ve ailelerinin rehberlik faaliyetlerine yönelik beklentileri artmaktadır (Clark and Amatea, 2004:132-140). Ayrıca, özel desteğe ihtiyaç duyan, öğrenme konusunda güçlük yaşayan öğrenciler ile öğrenme yetenek ve kapasiteleri yüksek olan üstün yetenekli öğrencilerin eğitsel rehberlik faaliyetleri ile akademik performansı, okula uyumu, duygusal ve sosyal uyumu sorunlarında olumlu yönde farklılaşmanın gerçekleştiği vurgulanmaktadır (Whiston and Sexton, 1998:412-426).

Türkiye’de mesleki alanlarda rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri uzun süredir çeşitli akademik programlara ve yükseköğretime yönelik yapılmaktadır. Mesleki eğitim öneminin dünya çapında artması ve mezunların istihdam imkânlarının artması mesleki eğitime yönelik algının yavaş yavaş değiştiğini göstermektedir. Ancak, hali hazırda mesleki ve teknik eğitime yönelik rehberlik ve mesleki yönlendirme faaliyetleri henüz istenilen etkinlikte olmaması sebebiyle öğrencilere yönelik mesleki kariyer fırsatları konusunda yeteri kadar bilgi ve yönlendirme sunulamamaktadır. Bu yetersizlikler sebebiyle tüm mesleki ve teknik liselerde mesleki eğitime yönelik olarak farkındalığın geliştirilmesi sağlanıp, istihdam ve kariyer fırsatları hakkında bilgilendirici ve yönlendirici uygulamalar gerçekleştirilecektir. Zira mesleki ve rehberlik yönlendirme faaliyetleri, bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmelerinin gerekliliği olarak eğitimin önemli bir süreci olup geliştirilmeye açık bir alandır. Geliştirilen çeşitli uygulamalarla mesleki ve teknik eğitimin kurumlarına yönelik olarak rehberlik dijital platformu oluşturulacaktır. Bu süreçler içerisinde öğrenciyi değerlendirme ve izleme çalışmalarına odaklanacak olan rehberlik faaliyetleri kapsamında öğrencilere yüksek öğretim kurumlarına yönelik rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, meslek tanıtımları kapsamında kariyer günlerinin düzenlenmesi, şiddete ve kötü alışkanlıklara karşı bireyi koruyacak

çeşitli faaliyetlerin yapılması gibi amaçlar yer almaktadır. Okullarda öğrencilere sunulan rehberlik ve mesleki yönlendirme faaliyetleri açısından coğrafi bölgelere göre bir araştırma yapılmış ve bu coğrafi bölgelerden elde edilen ortalama puanlar benzer düzeydedir. Bu tespit, öğrencilerin hangi bölgede eğitim gördüğüne bakılmaksızın öğrenciler için rehberlik ve mesleki yönlendirme açısından benzer fırsatları sunulduğunu ifade etmektedir. Bu sunulan benzer fırsatların yanında yine bölgelerin coğrafi gelişmişlik düzeylerine göre oluşan çeşitli dezavantajlar da mevcuttur. Proje ve okul- sektör işbirlikleri çalışmaları temasında, sektörle işbirliği yapma imkânları açısından pek çok olanağa sahip olan Marmara Bölgesi beklendiği gibi çok yüksek ortalama puanlara sahiptir. Buna karşın, iş yoğunluğu ve sektörel çeşitliliğin az olduğu Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde elde edilen ortalama puanların çok daha düşük olduğunu göstermektedir (MTEGM, 2019). Ülkemizdeki bölgelerin gelişmişlik düzeyleri arasında farkın fazla olduğu gerçeği de göz önünde tutularak iş yoğunluğu ve sektör işbirliği çalışmalarının az olduğu bölgelerde mesleki ve teknik okullarının atölye ve laboratuvar imkânlarının iyileştirilmesine daha fazla önem verilebilir. Bu durum sektörle işbirliklerin az olduğu bölgelerde öğrencinin kazanmış olduğu teorik bilgiyi uygulamaya dökebilme fırsatı sunacağı gibi öğrencinin yüksek öğretimde kendi meslek alanına yönelmesini de sağlayacaktır. Meslekî ve teknik eğitim öğrencileri mesleki ve akademik başarılarına göre yönlendirmede kişinin karakter yapısı, ilgi ve yetenekleri göz önünde tutulması gereken özelliklerdir. Öğrencilerin okula başlamasından itibaren akademik ve meslekî yönde ilgi ve yeteneklerini belirleyen, öğrencileri ve ailelerini bu konuda yönlendiren kapsamlı bir meslekî bilgi, beceri değerlendirme ve rehberlik sistemi ne yazık ki bulunmamaktadır. Ayrıca mevcut rehberlik program yapısında öğrencilerin istek, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkaran bir program yapısı da bulunmamaktadır. Temel eğitimde özellikle öğrencileri meslekî ve teknik eğitime yönlendirmede yardımcı olacak çeşitli zorunlu ve seçmeli dersler bulunmaktadır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 9. Sınıf öğrencilerin 10. Sınıfa geldiklerinde meslek alanlarına yeteneklerine göre yerleşmelerini sağlamak amacıyla Genel Yetenek ve Bilgi Testlerinin norm çalışması Hacettepe Üniversitesi ve İŞKUR iş birliği kapsamında yürütülmektedir. 6764 sayılı kanun sonrasında zorunlu ortaöğretim kapsamına



giren Meslekî Eğitim Merkezlerine devam eden 39.346 çırak öğrenciye ve ailelerine yönelik olarak; çıraklık eğitimi, ilgi ve yetenek alanlarına göre meslek seçimleri ve meslekî gelişim konularında rehberlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir (MTGEM, 2019).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü OECD tarafından 2014 yılında farklı ülkelerde meslekî eğitim alanındaki eğilimler konusunda incelemeler yapılmıştır. Bu inceleme neticesinde bir mesleki eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için bazı özellikleri taşıması gerekir. Bu özellikleri sıralayacak olursak; öğrencilerin meslek alanlarına yönelik eğilimleri ile mesleki eğitimin sağlayacağı imkânların belirlenmesini sağlayan mesleki, kişisel ve akademik rehberlik çalışmalarının etki bir şekilde gerçekleştirilmesidir. Mesleki eğitim çıktısı olan işgücü ile sektörün beklediği beceri ve yetenekler arasındaki uyumsuzluğu gidermek bu özelliklerden bir diğeridir. Bu uyumsuzluğun giderilmesi, meslekî ve eğitsel rehberlik faaliyetlerinin temel eğitimden başlanarak daha etkili hale getirilmesine bağlıdır. Firmalarla gerçekleştirilen görüşmelerde firmaların önemli bir kısmı meslekî eğitim mezunu olmanın bir tercih nedeni olduğunu ifade etse de bu kurumlardan mezun olmuş öğrencilere ücret ve saygınlık konusunda yeteri kadar değer verilmediği ifade edilmiştir (OECD, 2020).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin öğrencilerin iş hayatlarında kullanacağı çeşitli becerilere dönüşmesi etkili bir mesleki rehberlik sistemi ile mümkün olmaktadır. Bu rehberlik faaliyetlerini hizmet eden E mezun sistemi, öğrencileri sadece okul süreçlerinde değil, mezun olduktan sonra da takibini sağlamayı amaç edinir. Bu uygulama ile Mesleki ve teknik eğitimden mezun olan öğrencilere verilen tüm eğitim süreçlerinin piyasa şartlarına ve bireyin hayatına ne derece uygun olduğu tespit edilmektedir. Bu bilgilere mezunları istihdam eden işverenlere ve mezun olan öğrencilere yönelik olarak meslek öğretmenleri tarafından uygulama anketler vasıtasıyla ulaşılmaktadır (E-MEZUN, 2020).

## 6. Nitelikli İş Gücü Yaratılmasında Mesleki ve Teknik İçerikli Eğitim

### Faaliyetleri

Meslekî ve teknik eğitim alanında kurumsal kalite çalışmalarının hedefi, öğrencilerin ilgili meslek alanlarına yönelik ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve yeteneklerin kazandırılması için sürecin en önemli unsurlarından olan içerik üretimi etkinliğinin sağlanmasıdır. Uygulama ya da teoriye dayalı kaliteli bir eğitim içeriği tarafların kendisinden beklenen amaçların yerine getirilmesinde mesleki eğitim için bir kılavuz niteliğindedir. Zira içeriğin kalitesine göre eğitim politikaları şekillenecektir. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitimde kalitenin takip edilmesini sağlayacak iki temel neden vardır. Birincisi, meslek alanları ve eğitimin yapısı sebebiyle eğitim sistemi içinde en fazla çeşitlilik gösteren eğitim türüdür. İkincisi ise, meslekî ve teknik eğitimdeki verimlilik, meslek alanlarının çok çeşitli olması sebebiyle uygulamaya yönelik eğitim etkileşimine dayalıdır. Bu etkileşimin güncelliğini ve sürekliliğini sağlamak, yapılacak periyodik değerlendirme çalışmalarının izlenmesine bağlıdır. Bu periyodik izlemeler neticesinde mesleki teknikteki içerik unsurunun işlerliği de sağlanmış olacaktır (Galvão, 2014). Müfredat ve diğer unsurların kalitesini izlenebilmesi için geliştirilen ve kalite değerlendirme sürecinde kullanılan çeşitli ortak başarı performans göstergeleri mevcuttur. Bunları sıralayacak olursak(CEDEFOP, 2010; UNESCO, 2017);

- Öğrencilerin meslekî eğitime katılım ve erişim oranları, öğretmenlerin gelişimi için sağlanan olanaklar, kurum ve eğitim türleri arasındaki geçiş oranları, öğrencilerin almış oldukları eğitimi başarılı bir şekilde tamamlama ve okul terki oranları, işbaşı eğitim ve staj süreçlerinde işbirliğinin sağlandığı işletme sayıları vb,
- Meslekî ve teknik eğitim mezunlarının kendi alanlarında meslekî yeterliliğine yönelik işveren ve diğer paydaşların öğrenci hakkında geribildirimleri,
- Eğitim programlarının uygulayıcısı olan öğretmen ve okul yöneticilerinin akademik olarak sürekli gelişiminin sağlanması,
- Mezun olan adaylarının mesleki ve teknik eğitimde almış oldukları eğitim ve mesleğe hazırlık bakımından kendi öz değerlendirmeleri,

- Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının eğitim süreci sonunda istihdam durumlarının takip edilmesi gibi göstergelerdir.

Mesleki eğitimin kalitesini değerlendirmek amacıyla başta Estonya, Norveç ve Finlandiya olmak üzere gerçekleştirilen çeşitli faaliyetlerde aşağıdaki göstergeler göz önünde bulundurulmaktadır (Benke, 2009:40-48);

- Meslek eğitim alanlarında aldıkları eğitimi başarıyla tamamlayan öğrenci oranları,
- Öğretmenlerin kıdemleri ve mesleki eğitimde gösterdikleri performans değerlendirme sonuçları,
- Mesleki eğitimden mezun olan öğrencilerin eğitimlerine üst eğitim seviyelerinde devam etme oranları,
- Öğrencilerin eğitim aldıkları okul ve alan terk oranları,
- Öğrencilerin mezuniyetten sonraki ilk 6-12 ayda istihdam edilme oranları,
- Kurumlardaki personellerin değişim oranları,
- Her bir öğretmen başına düşen öğrenci oranları,
- Öğretmen ve diğer personellerin meslekî ve pedagojik gelişimlerine yönelik olarak gerçekleştirilen kurumsal uygulamalar.

Mesleki eğitimin nitelik ve işlerliliğinin geliştirilmesi kapsamında dünyadaki çeşitli ülkelerde temel alınan göstergeler yukarıda sıralanmıştır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de ekonomik hayatın gerekliliği olarak toplumun ve sektörlerin mesleki ve teknik eğitimden beklentileri oldukça yüksektir. Bu beklenti doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimin kalitesini arttırarak ihtiyaçlara cevap verebilir bir düzeye getirmek için yakın zamanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaları kısaca sıralayacak olursak (MTEGM, 2019);

- Sektörden ve diğer uygulayıcıların talepleri neticesinde piyasada ihtiyaç duyulan nitelikli meslek çalışanlarının eğitilmesi ve yetiştirilmesi için oluşturulan komisyon çalışmaları sonucunda Giyim Üretim Teknolojisi alanının adı Moda Tasarım Teknolojisi olarak, Erkek Giyim Modelistliği, Kadın Giyim Modelistliği ve

Çocuk Giyim Modelistliği dalları da Modelistlik adı altında birleştirilerek yeni bir dal olarak güncellenmiştir,

- 28. Meslekî Eğitim Kurulu, 28 Aralık 2016 tarihinde toplanmış ve paydaşların mesleki ve teknik eğitimden talepleri doğrultusunda; çıraklık eğitim faaliyetlerinde uygulanan alan ve dallar meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan alan ve dallar ile program bakımından uyumlu hale getirilmiştir,
- 29. Meslekî Eğitim Kurulu, 6 Haziran 2017 tarihinde toplanmış ve sektörün mesleki ve teknik eğitimden talepleri doğrultusunda; “metal yüzey boyama ve değirmen makineleri imalatı (değirmencilik)” meslek dalları çıraklık eğitimi uygulamaları kapsamına alınarak toplam 27 alan 142 dalda çıraklık eğitimi (MEMP) uygulamaları yapılmaya başlanmıştır,
- Sektörün talepleri neticesinde ülkemizde ilk defa Maden Teknolojisi alanı öğretim programı geliştirilmiş, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulunun Kararı ile kademeli olarak uygulamaya konulmuştur,
- Ülkemizde havacılık sektörünün sağladığı gelişme ve büyüme neticesinde havacılık sektöründe önümüzdeki yakın zamanlarda ortaya çıkabilecek nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayabilmek için Sivil Havacılık alanı Yer Hizmetleri meslek dalı öğretim programı geliştirilerek Ankara, İstanbul ve Rize illerinde yer alan 8 meslekî ve teknik ortaöğretim okulunda Sivil Havacılık alanı Yer Hizmetleri dalında eğitim vermeye başlanmıştır,
- İlgili Sektörün talebi neticesinde Tıbbi Cihaz Üretimi Dalı, Makine Teknolojisi alanı altına yeni bir dal olarak ilave edilerek bu alanda yeni bir öğretim programı geliştirilmiş, 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere Talim ve Terbiye Kurulunun Kararı ile kademeli olarak uygulamaya konulmuştur,
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Sağlığı ve Güvenliği Genel Müdürlüğü ile MTEGM tarafından oluşturulmuş olan iş birliğinde, İş Sağlığı ve Güvenliği konuları meslekî ve teknik

ortaöğretim okullarında uygulanan bütün alan dal öğretim programlarına yansıtılmıştır,

- Geliştirilen ya da ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenen öğretim programları oluşturulurken; Meslekî Yeterlilik Kurumu tarafından Resmi Gazete’de yayımlanarak uygulamaya konulan 4. seviye 209 Ulusal Meslek Standardı referans olarak alınmış ve program içeriklerine yansıtılmıştır,
- Meslek etiğinin iş yaşamındaki önemi ile millî ve manevi değerlere yönelik olarak farkındalık oluşturulması amacıyla; Meslekî Gelişim dersine ek olarak Meslek Ahlakı ve Ahilik modülü eklenmiştir,
- 54 farklı alana ait 199 dalda, modüler yapı şeklinde hazırlanmış olan programların “Beceri Haritaları” Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili internet adresinde yayımlanmaktadır,
- 2018 yılında bireysel öğrenme materyali yazım duyurusu neticesinde talepte bulunan öğretmenlere ilk kez görev almak isteyen 53 öğretmene materyal yazım eğitimi verilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim için geliştirilen plan ve programlar iş piyasası ve ilgili sektör beklentileri doğrultusunda olmalıdır. Çünkü çeşitli endüstri alanlarında nitelikli elemanların yetiştirilmesi, istenilen standartların yakalanması ve korunması için gerekli plan ve programların gerçekleştirilebilmesi yeterliliğine bağlıdır. Bu faaliyetlerin tümü dış değerlendirmeyi oldukça önemli kılmaktadır. Nitekim geliştirilecek olan programlarda bulunması gereken vasıflar ancak tarafsız bir dış değerlendirme ile mümkün olabilir (MTEGM, 2020c).

## **B. Mesleki ve Teknik Eğitimin Cazibesinin Arttırılmasına Yönelik Faaliyetler**

### **1. Öğrenci ve Öğretmenlerin Öğrenme Hareketliliğinin Desteklenmesi**

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri neticesinde üç farklı öğrenme biçimi ortaya çıkmaktadır. Birinci öğrenme biçimi, yarışmacı öğrenme olup öğrenciler bu öğrenme sürecinde birbirleriyle kıyasıya bir yarış halindedirler. Bu öğrenme biçiminde birlikte öğrenme söz konusu değildir. Çünkü öğrencinin sürekli geçmeyi düşündüğü rakipleri bulunmaktadır. Bu rekabet onların öğrenme

süreçlerinde karşılıklı olumlu yönde etkileşimlerini azaltmaktadır. Belirli bir eğitim öğretim düzeyinden sonra öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri için gerçekleştirilen merkezi sınavların uygulandığı sistemlerde çok sık rastlanan bir modeldir. Ülkemiz genç nüfus olması dolayısıyla bu tür sınavlarında fazla oluşu bu öğrenme biçimini en yaygın öğrenme biçimi haline getirmiştir. Yapılan çeşitli akademik araştırmalarla bu modelle öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlarda öğrencilerin yüksek not almak için birbirleriyle yarıştıkları ve bu çekişmenin pek çok olumsuzluğu da beraberinde getirdiği bilinmektedir. İkinci öğrenme biçimi ise bireyselci öğrenme biçimidir. Bu öğrenme biçiminde kişiler birbirlerinin başarı ya da başarısızlığı ile ilgilenmezler ve öğrenme hedefleri doğrultusunda bireysel olarak ilerlerler. Bu yöntemin en büyük dezavantajı karşılıklı etkileşimle gerçekleşen ve kalıcılık sağlayan öğrenme yerine tek taraflı öğrenmenin hâkim olmasıdır (Yılmaz, 2001:593-612). Üçüncü öğrenme biçimi ise işbirliğine dayalı öğrenme modelidir. Bu modelde öğrenci ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için motive edilir ve birey için tüm grubun başarısı önemlidir. Bu öğrenme modelinde sınıfın geneli öğrenme sürecinde başarılı olmadıkça birey kendisini başarılı saymayacağı bir bilince sahiptir. Ortak hedefleri birlikte çalışarak gerçekleştirme fikrine dayalı olan bu model en az rastlanılan modeldir. Bu öğrenme biçimi, bireysel ve yarışmacı öğrenme modellerinin olumsuzluklarını taşımamaktadır. Grubun tüm üyeleri belirlenen öğrenme hedefini gerçekleştirmek için ortak hareket ettikleri için çıkabilecek olası problemlere yönelik ortak çözümler geliştirirler ve bu durum doğal bir öğrenme ortamının oluşmasını sağlar. Bazı gruplar işbirliğine dayalı model için elverişli olmayabilirler. Bu modelde öğrenme sürecinin verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, grubun ortak öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olarak yapılmış olmasıdır (Johnson et al., 1991:26-35). İşbirliğine dayalı öğrenme biçimi, öğrencileri belirli gruplara ayırmak ve birlikte çalışmalarını istemek değildir. Grup faaliyetlerini verimsiz hale getiren pek çok faktör mevcuttur. Öğrencilerin birbirleriyle rahatça konuşabilmeleri, bir arada oturabilmeleri gibi pek çok faktörün sağlanması gerekir. Bu faktörlerin yanı sıra grubu oluşturan öğrencilerin benzer yapısal özelliklere sahip olmaları gerekmektedir. Aksi halde grup içerisindeki öğrenciler yeteri kadar motive olamayacak ve dolayısıyla grup çalışması istenildiği gibi verimli olmayacaktır (Bouta and Retalis, 2013:571-596). Ortak amaçların gerçekleştirilmesi ve öğrenci öğrenme hareketliliğinin

sağlanması konusunda bireye ve topluma yönelik büyük avantajları olan bu öğrenme modelinde bireyin öz değerlendirmeyi gerçekleştirebiliyor olması önemlidir. Çünkü birey sadece toplumla beraber var değildir, dâhil olduğu topluluk haricinde bireyin de ayrıca sahip olduğu çeşitli değerleri ve yeterlilikleri mevcuttur. Bireyin bunların farkında olması ve tek başına da istediği hedefleri gerçekleştirebilmesi inancı bireyi güçlü kılar.

Öğrenme modellerinin öğrenci bilgi ve becerileri üzerindeki etkisi açık ve nettir. Bu kapsamda MEB, öğrencilerin yeni deneyimler edinmesini, mesleki teknik eğitimden sonra iş piyasasına geçişini kolaylaştırmak amacıyla öğrenme modellerini eğitim süreçlerine dâhil etmektedir. Bu kapsamda MEB tarafından öğrenme hareketliliğini arttıracak çeşitli uygulamalar hayata geçirilmektedir. Bu amaç ile mesleki teknik ve eğitim öğrencileri, kardeş okul uygulamasıyla, uluslararası çeşitli ikili anlaşma, proje ya da protokol kapsamında, gerçekleştirilecek sigortalar dâhil olmak üzere, bu süreçteki giderleri kendileri ya da proje çerçevesinde karşılanmak üzere alanlarıyla ilgili beceri eğitimi ve stajlarını yurtdışındaki işletmelerde de yapabilirler. Öğrencinin çok yönlü gelişimini hedeflenen bu faaliyetler kapsamında kurum/kuruluşlarla imzalanan çeşitli işbirliği protokolleri, uluslararası MEB robot yarışması, kitap okuma yarışması gibi çeşitli etkinlikler düzenlenmektedir. Öğrencinin bilgi beceri ve yeni deneyimler konusunda hareketliliğini sağlayan en önemli uygulamalar kapsamında mesleki eğitim sonrası öğrencilerin istihdam edilebilirliğini her geçen gün arttırmak ve sektörlere geçişlerini kolaylaştırmak için mesleki eğitim öğrencileri program ülkesindeki bir kurumda kısa süreli (2 hafta) ve uzun süreli (ErasmusPro) staj hareketliliğini gerçekleştirebilirler. Eğer ev sahibi bir mesleki eğitim kurumu ise, staj faaliyeti işe yerleşme ve okul temelli öğrenme şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu haliyle işe yerleşmenin yurt dışı staj faaliyet süresinin ağırlıklı dilim oluşturması beklenir. Yurtdışı hareketlilik faaliyetlerinin çeşitli koşulları barındırması gerekmektedir. Öncelikle yurtdışında alınacak eğitim faaliyetlerinin Türkiye'deki eğitimlerle uyumlu olması gerekir. Dolayısıyla yurtdışı staj faaliyetlerinin öğrencinin öğrenim gördüğü müfredatında bulunmalı ve yine MEB tarafından belirlenmiş olan öğretim programlarındaki bilgi, beceri ve yeterlilikler temel alınarak plan programların yapılması gerekmektedir. Bu koşulların yanı sıra, amaçlanan öğrenme beceri ve kazanımlarının gerçekleşip

gerçekleşmediğinin ve bunların nasıl ölçüleceğinin, bu ölçme ve değerlendirme sürecinin nasıl kanıtlanacağı ve elde edilen öğrenme kazanımlarının gönderen kuruluş tarafından nasıl değerlendirileceğinin, tanınacağı ve geçerli kılınacağı yöntemleri önceden belirlenmelidir. Yurtdışı staj, öğrenci hareketliliğinin en etkili ve verimli bir şekilde sağlanmasının temel yoludur. Mesleki teknik ve eğitim kurumlarında görev yapan meslek dersleri öğretmenleri, idareci, eğitici gibi mesleki eğitimden sorumlu diğer personeller de ilgili program ülkelerindeki bir ev sahibi okul veya işletmede faaliyet gerçekleştirebilirler. Bu faaliyet iki türlü olmaktadır. Birincisi, yurtdışında öğretmenlik ve eğitimlik görevlendirmeleri; ikincisi ise yurt dışında işe yerleşme, işbaşı eğitim, işleyiş gözlem ya da personel eğitimi şeklinde olabilmektedir (MTEGM, 2019)

Bilgi, beceri ve çeşitli deneyimler kazanma konusunda eğitim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin hareketliliği, öğrenci hareketliliği kadar önemlidir. Bu kapsamda mesleki eğitim personeline ait yurtdışı faaliyetlerinin temelini farklı kurumlara yönelik çalışma ziyaretleri, seminerler veya kurs faaliyetleri oluşturamaz. Öğretmen hareketliliği kapsamında yurt dışı faaliyetleri için, mesleki eğitim personeli bir ev sahibi kurumda gerçekleştireceği iş başı eğitim, işe yerleşme, iş ve işleyiş gözlem süreci vb. faaliyetlerden arta kalan zamanlarda kurs, seminer ya da çalışma ziyaretleri vb. faaliyetler gerçekleştirebilir. Eğitim kurumlarının yanı sıra Türkiye’de faaliyet gösteren işletme çalışanları uzmanlıklarına göre, yalnızca ‘yurtdışında öğretmenlik/eğitmenlik görevlendirmeleri’ faaliyetine katılabilir ve bu faaliyetleri kapsamında yurtdışında eğitim görmekte olan mesleki ve teknik eğitim öğrencilerine eğitimlik yapabilirler. Bu faaliyetlerin gerçekleşebilmesi için personel, çalıştığı işletmeyi ilgili projeye dâhil etmelidir. İlgili projeye dahil olmanın ön koşulu ise ulusal konsorsiyum kurulmuş olmasıdır. Öğretmen ve öğrenci hareketliliğinin bir diğer yolu ise mesleki eğitim kurumları, öğrenci ve öğretmenlerini yurtdışı staj ve eğitim katılımlarına göndermeden önce, yurtdışındaki ev sahibi işletme personelinin (usta öğretici vb.) Türkiye’ye gelmesini ve kendi öğrencilerine uzmanlık alanlarına göre çeşitli eğitimler yapılmasını isteyebilir (MTEGM, 2019).



## 2. Proje Odaklı Çalışılması

Okullarda eğitimin bir parçası olarak proje uygulamalarının öğrenci ve öğretmenler tarafından kullanılması, eğitim sürecinin etkinliğini sağlayan bir yaklaşımdır (Mishra and Koehler, 2006:1017-1054). Öğrencilere tek taraflı olarak sürekli bir bilgi yığınının yüklenmesi yerine uygulamaya yönelik dersler yanında çeşitli projeler üretmesine olanak tanınması eğitimi daha katılımcı ve sevilen bir ortama kavuşturacaktır. Çünkü öğrenci, ortaya koyduğu proje tabanlı ürün ya da hizmetlerde eğitim sürecinde edinmiş olduğu bilgi ve tecrübelerin somut olarak karşılığını görecektir. Aldığı bilgilerin gerçek hayatta karşılığını gören öğrenci yeni şeyler öğrenmede daha istekli olacaktır (Atherton, 2000:77-90b). Bu durum üretimi, üretim de öğrencini mutluluğunu sağlayacaktır (Thomason et al., 2020:185-194).

Gerçek zamanlı ve hayatta karşılığı olan bir üretim ya da hizmet sürecinde olmak öğrencilerin bilgi ve becerilerinin süreç temelli değerlendirilmesine imkân tanımaktadır(Thomas, 2000:5-17). Projelerin başvuru aşamasında öğrencilerin planlama, organizasyon, koordinasyon becerileri; uygulama kısmında ise yönetsel becerilerle birlikte meslekî bilgi ve becerileri değerlendirmeleri fırsatı doğmaktadır. Bu süreç sonunda ortaya çıkan ürün ya da hizmetler katma değer sağlamakta ve değerlendirme ölçütleri de bu kazanımlara göre belirlenmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında ulusal ve uluslararası projelerin hayata geçirilmesi, öğretmen ve öğrencilerin piyasadaki küresel gelişmeleri takip edebilmesi ve sektörlere uluslararası ölçekte ürün sağlaması açısından oldukça önemlidir. İllere göre uluslararası projelerin uygulandığı veya tamamlandığı okul oranları konusunda yapılan araştırmalarda 2015-2018 yılları arasında Yalova ve Amasya'da bulunan okulların en az %70'inde uluslararası projeler hayata geçirildiği görülmüştür. Ayrıca bu iki ildeki okullar uygulanan uluslararası proje uygulamaları bakımından yüksek başarı göstermiştir (Özer, 2018:425-435).

Mesleki teknik ve eğitim okulların Erasmus Akreditasyon Belgesine sahip olması, öğretmen ve öğrencilerin Erasmus etkinliği kapsamında farklı ülkelerde eğitim almaları kapsamında zenginleştirici yeni yaşantılar kazanmasını sağlamaktadır (Bracht et al., 2006:7-13). Meslekî ve teknik eğitim bakımından, farklı ülkelerde çeşitli sektörel uygulamalar hakkında farkındalığı geliştiren ve

sektörün küresel durumu hakkında bilgi veren Erasmus+ Akreditasyon Belgesine sahip olan okul oranı, okulların ve ilgili alanlardaki sektörler arasındaki etkileşimi konusunda bilgi vermektedir. Ülkemizde İllere göre meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının Erasmus+ Akreditasyon Belgesine sahip olma oranları konusunda çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda, Erasmus+ Akreditasyon Belgesine sahip olan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları 48 farklı ilde bulunmaktadır. Mersin, Afyonkarahisar, Siirt ve Mardin’de meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının %20’sinden fazlası ilgili sertifikaya sahiptir. Ankara, Konya, İzmir gibi büyükşehirlerde ise Erasmus+ Akreditasyon Belgesine sahip meslekî ve teknik ortaöğretim kurumu oranının %5’in altında olması dikkat çekicidir. Kurumların ulusal ve uluslararası rekabette etkili olabilmeleri ve özgün ürün, hizmet ve fikirleri destekleyebilmesi kurum adına alınmış olan patent veya buna benzer faydalı modeller ile gerçekleşmektedir. Üretim ve hizmetlere yönelik kurumsal verimliliğinin değerlendirildiği çeşitli çalışmalarda önemli bir ölçüt olan patent/faydalı model başvuruları meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları için de bir verimlilik göstergesi olarak değerlendirilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarla iller bazında meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarınca patent veya faydalı model başvuru yapma oranlarına ulaşılmıştır. Bu verilere göre patent veya faydalı model başvurusu yapan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının 33 ilde bulunduğu görülmektedir. 2015-2018 yıllar arası patent veya faydalı model başvurusu yapmış okul oranının %10’un üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı araştırmaya göre 2018 yılından sonra sadece iki il (Afyonkarahisar ve Bayburt) patent veya faydalı model başvuruda bulunmuştur. Diğer 48 ilde hiçbir okulun bu süreçte başvuru yapmadığı yine bu araştırma neticesinde belirlenmiştir. Bu dezavantajlı durum, proje veya faydalı ürün başvuru alanında iyileştirici eğitim politikaların geliştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Yine aynı araştırmaya göre iller bazında, alınan patent veya faydalı model oranları, 23 farklı ilde yer alan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında okul adına alınan patent veya faydalı model bulunmaktadır. Yalova, Gümüşhane ve Afyonkarahisar, kurumsal patent ve faydalı model sahibi okul oranı açısından en başarılı bulunan üç ildir. Ankara, İzmir, İstanbul ve Bursa büyükşehirlerinde patent veya faydalı modele sahip ortaöğretim kurumları olmasına karşın, hesaplanan oranların düşük olması tüm illerde patent ve faydalı modellerin alınmasına yönelik uygulamaların mesleki eğitime fayda sağlayacağını göstermektedir (MTEGM, 2019)

### 3. Projelere Sağlanacak Hibe Destekleri

Milli Eğitim Bakanlığı ile Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme Başkanlığı (KOSGEB) arasında yapılan iş birliği protokolü gereğince, meslek lisesinde meslekî gelişim dersini alan ve mezun olan öğrenciler, KOSGEB tarafından verilen “Uygulamalı Girişimcilik Eğitimi Belgesini” almış kabul edilmektedir. Bu uygulama kapsamında meslek lisesi mezunlarına hibe ve faizsiz kredi desteği sağlanmıştır. Bakanlığın KOSGEB ile yaptığı bu protokol kapsamında kendi iş yerini açan meslekî eğitim mezunlarına yönelik KOSGEB tarafından 50 bin TL hibe ve 100 bin TL faizsiz kredi desteği verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okul ve kurumlarda lise öğrenimini sürdürmekte olan öğrencileri temel, sosyal ve uygulamalı bilim alanlarında projeler geliştirmeye teşvik etmek, çalışmalarının yönlendirilmesine yardımcı olmak ve mevcut bilimsel çalışmaların gelişimine destek vermek amacıyla bir takım çalışmalarda bulunulmuştur. Bu çalışmalardan en önemlisi TÜBİTAK Başkanlığı tarafından düzenlenen “Lise Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışması”nın 2016, 2017 ve 2018 yılları bölge sergilerine davet edilen projelerin durumu ile meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının bütün okul türleri içerisindeki durumu analiz edilmiş ve raporlaştırılmıştır. Bunun dışında Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından; Erasmus+ programı ile Türkiye’de meslekî eğitimin kalitesini arttırarak tercih edilmesini sağlamak ve sektörlerin istediği vasıflı iş gücünü yetiştirmek için desteklenen projeler kapsamında 2016 ve 2017 yılı Erasmus+ Programı Ana Eylem Planı Faaliyetleri içerisinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarınca çeşitli projeler sunulmuş ve bu proje tekliflerinde bazı mesleki ve teknik eğitim kurumları hibe desteği almaya hak kazanmıştır. Bu tür destekleri almaya hak kazanan mesleki ve teknik eğitim kurumlarının durumları analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Bu amaçla sonraki dönemlerde mesleki ve teknik eğitim kurumların bu tür projelere yönlendirilmesi ve başarılarının arttırılması hedeflenmektedir (MTEGM, 2019).

Proje, öğrenmeye değer bir konunun ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, araştırılmasıdır. Proje çalışmalarının en temel özelliği, çocuklar ya da öğretmenleri tarafından belirlenen bir konuda çeşitli problem ya da sorulara cevaplar bulmak için üzerinde yoğunlaşılacak bir araştırma olmasıdır. Projenin

amacı, öğretmen ya da öğrenciler tarafından ortaya atılan problemlere olası çözüm önerileri içersinden en doğru çözümü bulmaktır. Proje temelli öğrenmenin bundan daha etkili bir kazanımı ise ilgili konuda derinlemesine bilgi ve beceriler edinmeyi sağlamasıdır (Katz and Chard, 1998:1-7). Mesleki eğitimde en etkili ve kalıcı öğrenme, uygulamalara yönelik yaparak, yaşayarak şeklinde çift taraflı etkileşime dayalı öğrenme biçimidir (Ulus et al., 2015:168-185). Projelere dayalı öğrenme modeli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını gerektirdiği ve ayrıntılı öğrenmeyi sağladığı bir model olması sebebiyle yaygınlaştırılmalı ve bu konuda daha fazla finansman desteği sağlanmalıdır.

#### **4. Mesleki ve Teknik Eğitime Uygun Fiziki Şartların Sağlanması**

Mesleki ve teknik eğitimin kalitesini arttıracak olan fiziki imkânlar ile ilgili yapılan çeşitli çalışmalar aracılığıyla okul sayılarında yıllar içersinde görülen değişimler 2014-2015 eğitim öğretim yılı öncesi ve sonrası olarak gruplandırılmıştır. 2008-2009 eğitim öğretim yılına gelindiğinde okul sayılarında gerçekleşen artış 2013-2014 eğitim öğretim yılında en yüksek seviyeye ulaşmış olsa da yine bu yıl içinde yapılan çeşitli düzenlemelerle okulların yapısı ve türleri değiştirilmiştir. Bu değişikliğin temel sebebi çeşitli okul tür ve alanlara yönelik taleplerin olmasıdır. Okul, tür ve alanların yanında öğretmen ve okul/kurum sayısı meslekî ve teknik eğitim alanındaki niteliği ve verimliliği arttırmaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar konusunda bilgi vermektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretimdeki öğretmen, öğrenci ve okul sayılarının değişimleri araştırılmıştır. Bu araştırma neticesinde, 2008-2009 eğitim öğretim yılından 2018-2019 eğitim öğretim yılına kadarki zaman aralığında öğrenci sayısı bakımından artma ve azalma yönünde değişiklikler olduğu tespit edilmiştir. 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile 2014-2015 eğitim öğretim yılı aralığında artış gerçekleşmiştir. Gerçekleşen bu artışa karşın 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren öğrenci sayısı bakımından azalma görülmüştür. Öğrenci sayısı bakımından 2018-2019 eğitim öğretim yılında son beş yılın en düşük seviyesi görülmüştür. Son on yıldaki öğrenci sayılarındaki bu azalışa karşın öğretmen sayılarında sürekli artışın gerçekleşmesi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında eğitimin kalitesini ve niteliğini arttırıcı bir durum olarak değerlendirilebilir. Bu kurumlarda 2008-2009 eğitim öğretim yılında bir öğretmen başına düşen öğrenci oranının ortalama 17 olduğu tespit edilmiştir. Bu

oran 2018-2019 eğitim öğretim yılında daha da azalmış ve ortalama olarak 11 öğrenciye kadar düşmüştür. Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yapılan bu araştırmada öğrenci ve öğretmen etkileşimleri bakımından mesleki ve teknik eğitim kurumlarında daha nitelikli eğitim sağlanmıştır (MTEGM, 2020c). Bu kurumlarda eğitimin niteliğini arttırmak ve öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamak açısından öğretmen ve öğrenci sayıları kadar fiziki şartların sağlanması da önemlidir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki eğitim hizmetlerini, izlenen çeşitli süreçleri ve fiziki şartları analiz ederek tüm süreç yönetiminde kalite kontrol faaliyetleri uygulanmıştır. Gerçekleştirilen bu faaliyetlerle ihtiyaca uygun bir eğitimin yine ihtiyaçlara uygun fiziki donanım ve imkânların geliştirilmesiyle mümkün olacağı düşünülmektedir. Eğitimde fiziki olanaklarla birlikte gerçekleştirilecek etkili bir kalite yönetimi kurum için amaçlara ulaşmak konusunda iç denetim imkânı sağlamaktadır. Bu durum amaçlanan hedeflere ulaşmak konusunda mesleki ve teknik eğitim kurumlarının kendilerini objektif bir şekilde değerlendirmelerini ve fiziki olanaklarında öğrenci merkezli iyileştirmeler yapılmasını sağlamaktadır. Uygun fiziki şartların nasıl sunulacağı konusunda çeşitli standartların sağlanmasında ve bunların izlenmesinde dört önemli unsur vardır (Özer et al., 2010:21-22);

- Öğretmen ve diğer personellerin kullanmaya ihtiyaç duydukları çeşitli materyal ve diğer araç, gereçler asgari düzeyde sağlanmalıdır. Kurum sahip olduğu kaynaklar, meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları tarafından verilen çeşitli programları ve yeterlilikleri karşılayabilir düzeyde olmalıdır. Kurumun sahip olduğu bu kaynakların programların tümünde öğrenci sayıları ile uyumlu olmalıdır.
- Öğretmenlerin ve diğer personellerin çalışma ortamı ve olanakları, verilen eğitim programlarına uygun olmalıdır. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları ilgili paydaşların beklentilerini karşılamaya yönelik öğrenci yetiştirmeyi hedeflemesi dolayısıyla piyasada kullanılan çeşitli araç, gereç ve programların kullanımının öğretileceği atölye ve laboratuvar imkânlarının bu kurumlarda bulunması gerekir. Bir kurum yeterli düzeyde bu olanaklara sahip değilse bu olanaklar diğer kurum ve kuruluşların atölye ve

laboratuvarlarına erişim sağlanması suretiyle karşılanmalıdır. Atölye, laboratuvar ve diğer bölümlerde eğitimin güvenli ve sağlıklı bir ortamda verilmesi gerekir.

- Fiziki şartların kalitesini arttırmak amacıyla gerçekleştirilen süreçlerde görev alacak olan yönetici ve öğretmenlerin, bu konuda nitelikli kişiler olması gerekir. Çünkü bu özelliklere sahip yönetici ve öğretmenler, sektörlerin ve diğer paydaşların mesleki eğitimden beklentilerinin neler olduğunu bilirler.
- Bir öğrencinin uygulamalı ve yazılı sınavları geçmesi oldukça önemli bir karardır ve bu kararların kesinlikle kanıtlara dayanması gerekmektedir.

## IV. DÜNYADA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM MODELLERİ

### A. Finlandiya Modeli

Günümüzde eğitim sistem ve modellerin geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi programları ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Eğitim sistemleri yönünden gelişmiş olan ülkelere bakıldığında eğitim politikalarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin çok yönlü yetiştirildikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleği için aday olanlar bu ülkelerde pek çok aşamadan geçmekte, öğretmenlik mesleğini almadan önce belirli bir süre koordinatör gözetmenler tarafından takip edilmekte ve hatta mesleği aldıklarında bile çeşitli periyotlarla değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır(Ekinci and Öter, 2010a:10-12). Finlandiya’da bir kişinin öğretmenlik mesleğine uygun görülmesi bu süreçlerden başarıyla geçmesine bağlıdır. Çünkü bir ülkenin geleceğini yetiştiren kişilerin kendi alanlarında çok yetkin olmaları gerekmektedir. Bu yetkinliğin gereği olarak öğretmenler, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların farkında olma; kendi meslektaşlarıyla, toplumun çeşitli alanları ve öğrenci aileleriyle işbirliği yapmak; öğrenme süreci için en etkili ortam ve materyali geliştirmek gibi faaliyetlere önem vermektedirler. Bunların tümü öğretmene mesleki alanda sürekli olarak gelişim imkânı tanımaktadır. Ülkenin en saygın meslekleri arasında olan öğretmenlik mesleğini kazanabilmek de bir hayli zordur. Finlandiya’da öğretmenlik mesleği için yalnızca üniversite giriş sınavı yeterli olmamaktadır. Üniversite giriş sınavında istenen başarıyı sağlamanın yanında, öğretmen olmak isteyen öğrenciler; yetenek testi, yazılı giriş sınavı, bireysel mülakat ve grup tartışması aşamalarını başarıyla geçmek zorundadırlar. Ayrıca öğrencilerin tabi tutulacağı bu sınavlar her üniversiteye göre farklılık göstermektedirler (Aras and Sözen, 2012a:168-185). Finlandiya’da öğretmenlerin seçimi ve atamaları konusundaki sorumluluklar yerel yönetimlere ve eyaletlere bırakılmıştır. Zira belediyelere bağlı okullar da bulunmaktadır ve bu okullara görevlendirilecek öğretmenler, okul müdürleri veya okul yönetiminde görev alacak diğer kişiler belediyelerce seçilir. Bir öğretmen adayının staj eğitim başarısı, ilgili alanda

mastır derecesi ve öğretmen beceri ve yeteneklerini sergileme gibi vasıflarına dikkat edilmektedir (Ekinci and Öter, 2010b:10-12). Finlandiya’da öğretmenlik mesleğinin temel özelliklerini sıralayacak olursak (Delibaş, 2007:68-83);

- Öğretmenlerin en az mastır derecesinde eğitim seviyelerine sahip olmaları gerekir,
- Öğretmenlik mesleği yeterlilik ve statü olarak yüksek bir meslek olarak değerlendirilir,
- Öğretmenler, her yerde yaşam boyu öğrenenler olarak görülür,
- Pedagojik ve alan bilgisinin iç içe geçmiş bir bütünlük arz etmesi istenir,
- Öğretmen eğitimleri üniversitelerde olduğu gibi araştırma temeline dayanır,
- Öğretmen adayları iki yıl devam eden uygulama eğitimine katılmaktadır. Bu uygulama süreci, biri devlet okulunda, üçü eğitim fakültelerine bağlı uygulama okullarında olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır,
- Finlandiya’da öğretmen eğitiminde teori ve pratik bütünlüğünün önemi göz önünde bulundurularak her eğitim fakültesi bir uygulama okuluna sahiptir,
- Eğitimde yoğunluk hem teorik hem de uygulamaya yönelik derslere eşit şekilde verilmiştir.

Finlandiya’da Fince ve İsveççe olmak üzere eğitimde iki anadil vardır. Fin eğitimi, sosyal ve bölgesel olarak eşit imkânlar sunar. Herkes için her yerde eğitimde fırsat eşitliği sunulması felsefesi yaşam boyu eğitim politikalarına yön vermiş ve temel eğitim politikası olarak belirlenmiştir. Finlandiya’da okula başlama yaşı 7’dir, zorunlu eğitim süresi ise 9 yıldır. Okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim ücretsiz olarak verilmektedir. Bu süreçteki okul servisleri, kırtasiye harcamaları ve yemekler eğitime ayrılmış olan bütçeden karşılanmaktadır (Aras and Sözen, 2012b:10-15).



Finlandiya’da zorunlu eğitim ola dokuz yıl sonunda öğrenciler henüz liseye geçmeden önce yönelmek istedikleri meslekleri belirlemek için hangi okul türünde devam edeceklerine karar vermektedirler. Bu karar sürecinde öğrencilerin önünde her ikisi de 3 yıl sürecek olan mesleki okul ve genel liseler olmak üzere iki seçenek bulunmaktadır (Koukku et al., 2012:85) Öğrenciler, bu farklı türden okullardan her ikisini de seçebilir ve eş zamanlı olarak eğitim alabilir. Ancak öğrencini iki programı da aynı anda tercih etmesi öğrenim süresini üç yıldan 4 yıla çıkarmaktadır. Lisede meslekî ve teknik eğitim türünden öğrenim görmek isteyen öğrenciler üç yıl boyunca toplamda 120 krediyi başarıyla tamamlamaları gerekmektedir. Bu dersler ağırlıklı olarak mesleki alan ve işbaşı eğitim şeklindedir. Bu programın yapısı şu şekildedir (Kyrö, 2006a:120-123):

- 16’sı zorunlu, 4’ü seçmeli olmak üzere 20 kredi ortak derler,
- Bitirme projesi zorunluluğu olan ve öğrenci seçimine bırakılmış 10 ders ve konular,
- Staj ve beceri eğitiminde içerisinde olduğu ve toplam 90 kredi olan meslek dersleri.

Finlandiya’da meslekî eğitimin verildiği alanlar ekonomik hayatta en çok aktif olan meslek gruplarıdır. Bu da sektör eğitim işbirliğinin ne derece etkili bir şekilde programlandığını ve ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim verildiğini göstermektedir. Bu alanları kısaca sıralayacak olursak; yiyecek hizmetleri, beşeri ve eğitim bilimleri, kültür çalışmaları, sosyal hizmetler, sağlık ve spor, iletişim ve ulaşım, doğal kaynaklar ve çevre, turizm, teknoloji, doğa bilimleri ve sosyal çalışmalar, işletme ve yönetim olarak sıralanabilir Son yıllarda öğrencilerin en çok yöneldiği meslek alanları teknoloji, iletişim, yiyecek hizmetleri ve ulaşım alanlarıdır (Kyrö, 2006b:130).

Finlandiya’da meslekî ve teknik eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler, ülkelerindeki istihdam imkânlarının elverişli olması sebebiyle kendi alanlarına yönelmektedirler. Mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin kendi alanlarına yönelmesini sağlamak nerdeyse tüm ülkeler için ayrıca politika geliştirilen önemli bir alandır. Meslekî okullar için geliştirilen ders içerikleri meslekî becerilerin geliştirilmesini hedefler, fakat ilgili meslek alanın özellikleri bakımından faydalı bulunan çeşitli akademik konular da eğitim programına dâhil

edilmiştir. Yine pek çok alanda olduğu gibi meslekî eğitimde de maddi desteğe ihtiyacı olan öğrenciler, devlet tarafından desteklenir. Finlandiya’da uygulanan mesleki ve teknik eğitim sisteminde sunulan eğitimsel fırsatlar kapsamında öğrencilerin meslekî eğitime yönelmesini sağlayan stratejiler geliştirilmektedir. Bu okullarda yıllara yaygın olarak az da olsa öğrencilerin okul terk oranlarında artışlar görülmektedir. Mezun olmadan okulu terk eden öğrenciler, devlet tarafından sağlanan diğer imkânlarla yönlendirilmektedir (Stenström and Virolainen, 2014:9-12).

## **B. Almanya Modeli**

Almanya Federal bir devlet yapısına sahip ve dolayısıyla eğitim yönetimindeki sorumluluklar eyaletlere aittir. Bu sistemde okul ve sektör arasında teorik bilginin uygulama sahası bulması açısından güçlü bağlar bulunmaktadır. Almanya, mesleki eğitimin kuruluşunu 19. yüzyıl başlarına gerçekleştirmiş ve bu tarihten itibaren mesleki eğitimde bir hayli ilerleme kaydetmiştir. Ülke bu konulardaki standartları yakalamak ve geliştirmek için 1969 yılında meslekî eğitim kanunu, 1972 yılında ise öğretim yönetmeliğini çıkarmıştır (Bolat, 2016b:39-72).

Alman meslekî eğitim sisteminde sektörlerin beklentilerine uygun nitelikli işgücünün yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için oluşturulan kurumsal standartlara bakıldığında sektörlerdeki firmaların ödeme ve kiralama sistemleri basit bir şekilde modellenmiştir. Almanya eğitim sistemi hayat boyu eğitimi en ideal bir şekilde somutlaştıran bir ülkedir. Bu yüzden Almanya’da iş gücünün büyük bir kısmı meslekî eğitime iş hayatında da devam eder. Ampirik çalışmalarda henüz tespit edilmemiş, ölçülmemiş olmasına rağmen çalışma ağırlıklı bir eğitimin faydaları, teorik bilgiyi somutlaştırması sebebiyle öğrenme sürecini daha etkili ve kalıcı hale getirmektedir. Bu eğitim sisteminde paydaşların talepleri dikkate alınarak programların geliştirilmesi ve eğitimlerin bizzat uygulama içerisinde gerçekleştiriliyor olması başarının temel kaynağıdır. Bu durum karşılıklı bilgi alış veriş sürecinin daha etkili olmasını, yeni bilgilerin üretilmesini ve mesleki eğitim alanında ortaya çeşitli standartların çıkmasını sağlamaktadır (Lindner, 1998:411-423).

Almanya’da mesleki eğitimde ikili sistem kullanılmaktadır. Bu eğitim sisteminde çalışma günü iki planlı süreç olarak ayrılarak öğrenciye okulda ve iş yerinde teorik bilginin uygulamayı tamamlayacağı bir şekilde eğitim verilmektedir. Bir birini tamamlayan bu iki süreçte öğrenme süreci daha kalıcı olurken teorik bilginin somut hayatta karşılığını gören öğrenci mesleğine aidiyetlik konusunda daha çok motive olmaktadır. Mesleki eğitimin birincil görevlerinden olan iktisadi hayatı kalkındırma görevini okul ve iktisadi hayatın iç içe geçtiği Alman eğitim sisteminde görmek mümkündür. Bu eğitim sistemini aynı zamanda bazı güçlükleri de barındırmaktadır. Bunlardan en önemlisi mesleki eğitim sisteminin devamlılığını ve kaynaklarının yenilenmesini sağlamak için ortaya çıkan finansman problemlerdir (Binici ve Arı, 2004:383-396).

Almanya eğitim sisteminde uygulanan İkili (dual) modelde akademik ve mesleki eğitim bir birinden ayrılmaktadır. Mesleki eğitimdeki öğrenciler, haftada bir veya iki gün meslekî okullarda kendi alanlarına yönelik olarak teorik dersler alırlar. Bu dersler; sosyal bilimler, yabancı dil, ekonomi ve diğer ana derslerdir. Haftanın geri kalan günlerinde ise çeşitli işletmelerde kendi meslek alanlarına yönelik olarak işbaşı eğitimi almaktadırlar. Öğrenciler, yaptığı bu iş karşılığında çalışanların aldığı ücretin yaklaşık olarak %30 ‘u kadar bir ücret almaktadırlar (Ayeni, 2015:103-110). Teorik ve uygulamalı eğitimin birbirinden bu kadar net bir şekilde ayrılmış olması paydaşlar ve okul arasındaki güçlü ilişkileri göstermektedir (Ekşioğlu, 2016:227). Almanya’da ve pek çok gelişmiş ülkede işbaşı eğitim, mesleki ve teknik eğitim kurumlarınca merkeze konmaktadır. Ancak otomasyon sektörlerinin pek çok ülkede yaygınlaşması ve bu nedenle her geçen gün daha az personelin istihdam edilmesi işbaşı eğitim sistemini uzun vadede işlevsiz hale getirebilir. Alman mesleki eğitim sisteminin sınırlılıkları sadece bununla sınırlı kalmamakta, ülkenin bazı bölgelerinde öğrencilerin işbaşı ya da staj becerilerini görecekları firma sayısı sınırlıdır. Staj gören öğrencilere ödenen ücretlerin diğer ülkelere göre yüksek olduğu pek çok firma yetkilileri tarafından dile getirilmektedir (Keating et al., 2002a:105-110). Gelişen ekonomilerle birlikte bu ekonomilere işgücü sağlayan eğitim sistemleri bazı durumlarda sürece hızlı bir şekilde adaptasyon sağlayamadığı için yetersiz kalmaktadır. Almanya’da da bu konuda yaşanan çeşitli sorunlar mevcuttur. Üretim ve hizmet sektörleri her geçen gün daha etkili, daha analitik düşünen,

daha çözüm odaklı ve daha aratıcı vb. üst düzey becerilere sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Ülkelerdeki kuruluş amaçları nitelikli iş gücü yetiştirmek olan mesleki ve teknik eğitim kurumları, üretim ve hizmet sektörlerinde iç içe geçmiş üst düzey bilişsel becerilere sahip işgücünü karşılamakta biraz yetersiz kalmaktadır. İkili eğitim sisteminin Almanya eğitim sistemine katkısı kuşkusuzdur. Ancak derslerdeki başarılarının düşük olduğu öğrencilerin işbaşı eğitimine adaptasyonları bir hayli zor olmaktadır (Solga et al., 2014:20-23). İkili mesleki eğitim sisteminde öğrencilerin, süreçteki mesleki ve akademik tüm eğitimlerinde başarılı olabilmeleri için komisyon sınavında başarılı olması zorunludur. Bu sınavda daha önceki sınav notlarının bir etkisi yoktur. Bu durum öğrencinin işbaşı eğitim sürecine tam olarak odaklanmasına engel olmaktadır (Hoeckel and Schwartz, 2010). Meslekî eğitimdeki komisyon sınavı dâhil olmak üzere uygulanan tüm sınavların niteliği meslek alanlarına ve bölgelere göre değişebilmektedir. Alan ve bölgelere göre bu farklı tutum ikili mesleki eğitim sistemine dâhil olan öğrenci oranında düşüşlerin görülmesine neden olmaktadır. Bu durum da sektörde işbaşı eğitime katılacak öğrenci sayısını etkilemekte ve sektör tarafından ikili sistemin daha esnek hale getirilmesi istenmektedir (Keating et al., 2002b:105-110).

Eğitim politikalarının kullanıcıları ve uygulayıcıları olarak öğretmenlerin yetiştirilmesi konusuna kısaca değinecek olursak, Almanya eğitim sisteminde kurumların özelliklerine göre, eğitim enstitülerinde, üniversitelerin yüksek öğretmen okullarında, müzik ve sanat eğitimleri okullarında veya diğer çok amaçlı üniversitelerde öğretmen adayları yetiştirilmektedir (Keçici, 2011:117-132). Bu yüksek öğrenim kurumlarında okutulan dersler; lisans eğitimi aşamasında verilen çeşitli bilim alanları, öğretmenlik stajı aşamasında verilen ve eğitim-bilim açısından önemli olan konulara yer verildiği eğitim bilimleri ve ilgili bölümün alan dersleri olarak üç grupta toplanabilir. Tüm eğitim sisteminde teorik alan uygulama ile eşgüdümlü bir şekilde ilerlemekte ve bilginin somutlaşarak kalıcılığı sağlanmaktadır (Coşkun, 2000:389-405). Tüm bu kurumlardaki aday öğretmenler, eğitim verecekleri kurum ve alanlarda ilgili paydaşların görüşleri alınarak teorik ve uygulamalı eğitimlerle yetiştirilmektedir (Demir, 2003:18-22). Ülkenin tüm eyaletlerinde öğretmen eğitimi kapsamında; Almanca, matematik, müzik, spor, sanat eğitimi, hayat bilgisi alanlarında eğitim verilmektedir

(Flagmeyer and Rotermund, 2007:32-40). Almanya Eğitim sistemindeki tüm çıktılar; ekonomik, sosyal ve kültürel yaşam ile bu alanların eğitim sisteminden beklentisine göre şekillenmektedir.

### **C. İngiltere Modeli**

İngiltere mesleki eğitim sistemi için önemli miktarda finansman ayırmaktadır. Bu konuyla ilgili araştırmalar yapıldığında, ilgili sektörlerde istihdamı sağlanacak olan nitelikli işgücünün yüksek bir eğitime ihtiyaç duymadığı, iş hayatında sektörlerin mesleki eğitim mezunlarından beklediği niteliklerin çok üst düzeyde verilmesinin gereksiz olduğu ifade edilmektedir. Yine aynı düşünceye göre son yıllarda ülkede, kısa vadede meslekli beceri temelleri üzerine yerleşmiş, uzun vadeli vizyonlar esas amaç olmaktadır (Bennell and Segerstrom, 2001:271-287). Ancak gelişmiş farklı ülkelerde yapılan araştırmalar bunun aksini ortaya koymaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin gelişen teknoloji ve iktisadi hayat, çok yönlü düşünen, yaratıcılığı yüksek ve analitik düşünme becerileri gelişmiş olan çalışanlara ihtiyaç duymaktadır (Solga et al., 2014:20-23).

Tüm dünyada olduğu gibi İngiltere’de de mesleki eğitimde çağa hitap eden reformların gerçekleştirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu zorunlulukları yerine getirmek için (Tabbron and Yang, 1997:323-334);

- Meslekî eğitimde, adaylara eşit fırsat verecek şekilde ortaöğrenim akabinde genişleyen bir sistem ile yükseköğrenime doğru yönlendirmelerin yapılması,
- Mesleki eğitim ile akademik eğitim arasındaki farkın ortadan kaldırılması ya da minimize edilmesi,
- Mesleki eğitimin başarısı için ilgili paydaşların, eğitim programların yapılması sürecine daha aktif katılmaları,
- Yetki ve yeterlilik eksenli bir sistem, gelişmenin sürekliliği için daha etkili bir role sahip olacaktır.

İngiltere’de değişen ihtiyaçlara cevap verebilen mesleki ve teknik eksenindeki yönelimler ve arayışlar devam edecektir. Çünkü bu konuda ilgili paydaşların

politika yapıcılarına çeşitli baskıları olmaktadır. Pek çok Avrupa ülkesi, öğretmenlerinin çok iyi yetiştirilmesini etkili bir mesleki ve teknik eğitim için şart görmektedir. İngiltere de bu ülkeler gibi yeni mesleki eğitim sisteminde başarının sağlanabilmesini, aday öğretmenlerin kaliteli bir eğitimden geçirilmesi koşuluyla mümkün olacağını düşünmektedir. Bu görüşe göre öğretmenler kendilerini akademik ve uygulamalı meslek alanları olarak ne derece geliştirebilmiş ve yeterli sorumluluk alabilmişlerse o ölçüde mesleki eğitimde başarılı olacaktır. Bu alandaki hükümet politikalarının sürekli denetlenmesi mesleki eğitimdeki başarının diğer bir ön koşulu olarak görülmektedir (Hodkinson, 1998:193-200).

#### **D. ABD Modeli**

Amerika Birleşik Devletlerinde mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirme temelleri 1917 tarihinde kabul edilen Smith Hughes Yasasına dayanmaktadır. Bu yasa ile mesleki ve teknik eğitim için öğretmen eğitime katılan bireylerin yeterlilikleri betimlenmiştir (Zirkle et al., 2007a:108-120). Ülkede federal hükümet, öğretmen yetiştirme ile doğrudan ilgilenmez, bunun yerine eğitim politikalarında çeşitli yönlendirmeler yapar. Ülkede öğretmen yetiştirilmesi konusunda sorumluluğun büyük bir bölümü eyaletlere verilmiştir. Eğitim kurumlarına yapılacak olan çeşitli görevlendirmeler yerel bölgelerdeki yetkililerce gerçekleştirilir. Ülkede öğretmenler dört yıllık lisans eğitimi almak ve lisans diplomasına sahip olmak zorundadırlar (Erdoğan, 2003). Öğretmen adaylarının tabi tutulacağı ve adayların temel akademik becerileri ve öğretim ilke ve tekniklerinin ölçüldüğü çeşitli giriş sınavları mevcut olup eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Bireyin hangi alanda lisans sahibi olacağına yine öğretmen yetiştirme programlarını düzenleyen eyaletlerce karar verilir (Zirkle et al., 2007b:108-120).

ABD’de öğretmen adaylarını yetiştiren programlar yapılarına göre; dört yıllık seviyesindeki programlar, lisans sonrası çeşitli sertifika programları, yüksek lisans programları ve diğer alternatif programlar şeklinde sınıflandırılabilir (Özcan, 2013b:30-31). Ülkede mesleki ve teknik eğitim için öğretmen yetiştirme lisans sonrası sertifika programlarıyla tamamlanmakta ve 100 yılı aşkın iki farklı yöntem kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi,

geleneksel öğretmen eğitimidir. Bu yöntemde öğretmen adayı kolej ve üniversiteleri kullanarak teknik öğretmen pedagojisi ve diğer genel dersleri alarak geleneksel öğretmen yetiştirme modelini takip eder. Bu eğitim süreci sonunda adayların öğretmen beceri ve yeterliliklerine sahip olması beklenir. Geleneksel öğretmen yetiştirme modeline alternatif olan diğer bir yol ise, öğretmen adayı için daha fazla iş deneyiminin gerekli olduğu sertifikasyon/yeterlilik modelidir. Çünkü bu sistemde öğretmenin ilgili meslek alanlarında çeşitli sertifikalara sahip olması ve meslekte istenilen düzeyde yeterli olması beklenmektedir (Zirkle et al., 2007c:108-120). ABD’de mesleki ve teknik eğitimde görev almak isteyen bir öğretmen adayının iki basamaklı eğitim programını almış olması gerekmektedir. Bu basamaklardan ilki, 60 saatlik süren eğitim programı, ikincisi ise 3 farklı bölüm şeklinde cumartesi günleri okula giderek alınan eğitimlerdir. Bu eğitimde alınan derslerin içerikleri ise eğitim stratejileri, sınıf yönetimi, müfredat programı ve bu derslerin uygulamaları olarak programlanmıştır.

Amerika Birleşik Devletlerinde merkezi bir eğitim bakanlığının bulunmaması sebebiyle K12 olarak ifade edilen ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde verilen eğitimin bütün sorumluluğunu eyaletler üstlenmektedir. Dolayısıyla okulların türleri ve yapısı, buralarda görevlendirilecek olan öğretmenlerin görevlendirilmeleri eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. 1990’lı yıllarda mesleki ve teknik eğitime yönelik yapılan reformlar ile bu kurumlara olan talebi arttırmıştır. Bu dönemlerde ABD, Almanya ile rekabet halinde olunması sebebiyle dünya çapında eğitimde başarılı bulunan bu devletin sistemini yakından incelemiş ve kendi sistemlerine uyarlamak istemiştir, ancak iki ülkedeki öğrenci eğilimleri ve sayıları, sektörlerin yapısı bakımından da büyük farklılıklar olduğu için Almanya sisteminin birebir uygulanması pek mümkün olmamıştır. Ancak Almanya’daki işbaşı eğitim sistemi modellenerek 1994 yılında çıkarılan Okuldan İşe Fırsatlar Yasası (School-to-Work Opportunities Act) ile işgücünün niteliği mesleki eğitimle arttırılmak amaçlanmıştır (Kreysing, 2001:27-35). Eğitim alanında ABD’nin sahip olduğu bu esnek yapı meslekî ve teknik eğitimde de kendini göstermektedir. Ülkede meslekî ve teknik eğitimin temel amacı meslekler için yetiştirilen işgücünün niteliğini arttırmak için mesleki eğitim standartlarını arttırmaktır (Bolat, 2016c:39-72). Belirlenen standartlar ve koşullar eyaletlere göre farklılık arz etse de bütün

eyaletlerde meslekî ve teknik eğitimini başarıyla bitiren öğrencilere üst eğitim kurumlarında akademik eğitimlerine devam etme hakkı tanınmıştır. ABD’de 1950’li yıllarda liselerde meslekî ve teknik eğitim vermeye başlanmıştır. Bu yıllarda hızlı yazılım, muhasebe, stenografi vb. alanlarda öğrencilere eğitimler verilmiştir. Sonraki yıllarda ise ev ekonomisi, tarım vb. alanlarda eğitimlere ağırlık verilmiştir. Eğitimleri iki yıl süren kolejlerde de öğrencilere meslekî ve teknik eğitim olanakları sunulmaktadır. Eğitim süreleri dört yıl süren kolejlerde ise akademik bakımdan yoğun müfredat yerine, öğrencilerin iş ve meslek konularında bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. 1980’lerin başında 4 milyondan fazla öğrenci mesleki eğitimi tercih etmiştir. Bu rakam 2014 yılı itibarıyla, mesleki eğitime kapsamında olan öğrenci sayısı, 12,5 milyonu aşmış durumdadır. Mesleki teknik eğitimin bu denli talep edilmesinde akademik ders sayıları sınırlandırılarak uygulamaya yönelik eğitimlerin verilmesi etkili olmuştur. Uygulamalı eğitimin ağırlıklı olduğu bu sistem Almanya modeli olan işbaşı eğitim sisteminin modellenmesiyle şekillenmiştir (UNESCO, 2019:1-56).

Her eğitim sisteminde olduğu gibi ABD’de de meslekî ve teknik eğitiminde yıllardan berridir süregelen çeşitli sorunlar mevcuttur. Bu sorunlara kısaca değinecek olursak, lise düzeyi gençlerin temel bilişsel bilgi ve becerilerinin OECD ülkelerindeki aynı yaş grubundan daha düşük olmasıdır. Diğer bir sorun, Amerika’nın meslekî eğitim alanında okul terk oranlarının en yüksek olduğu ülkelerden biri olmasıdır. Öğrencilerin tercih nedenlerini araştıran çeşitli anket çalışmaları, öğrencilerin meslekî eğitimden yararlanmak için yeterli maddi kaynağa sahip olmadıklarını, yeterli maddi olanaklara sahip olan öğrencilerin de meslekî eğitimi riskli bir alan olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır. Eleştiri konusu olan diğer bir sorun, mesleki eğitim öğrencileri ve mezunlarının işverenler tarafından yaptırılan iş tanımı ve ödenen ücretler konusunda suiistimal olasılığına açık olmalarıdır. Bu duruma sebebiyet veren unsur, işbaşı eğitimi ile ilgili oluşturulmuş olan standartların yetersizliğidir. Öğrencilerin staj ve beceri eğitimiyle performansları öğretmen ve işveren tarafından gözlenmekte ve istihdam öncesindeki performans durumları değerlendirilmektedir. Amerika’da işe alma politikaları biraz esnektir ve işletmeler pek çok personeli işe alıp performans değerlendirmesi yapmakta ve aralarından en iyi performansı sergileyenleri seçmektedir. Bu uygulama istihdam koruması (employment



protection) olarak isimlendiriliyor. Bunun en büyük dezavantajı, performans değerlendirmelerinde genellikle düşük puanların verilmesi gençlerin mesleki eğitim alanlarını seçmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Małgorzata and Simon, 2013:18-30).

### **E. Japonya Modeli**

Tüm sektörleriyle sanayisine güç veren, üretim ve ihracata yönelik iktisadi politikalarıyla bilinen Japonya’da mesleki eğitimin önemi uzun yıllardır tartışılmaktadır (Keating et al., 2002c:105-110). Ülke, bütün eğitim sistemlerini yenilikçi bir üretim anlayışı kapsamında tasarlamış ve bütün bireylerin üst düzey nitelikli bir eğitim görmelerini sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak eğitime yönelik geleneksel modeller ve görüşler ülkede hala yaygın olması, yıllar içerisinde mesleki eğitimin gelişmesini yavaşlatmaktadır. Diğer pek çok ülkede olduğu gibi Japonya’da da mesleki ve teknik eğitimi tercih eden öğrencilerin genel olarak akademik performansları düşük olan ya da sosyoekonomik olarak daha düşük seviyelerdeki öğrencilerin yöneldiği eğitim programları olarak değerlendirilmektedir. Ülkede öğrenci ve velileri, mesleki eğitimden ziyade akademik eğitimlerin ve programların ağırlıklı olduğu okulları tercih etme eğilimindedirler (Tsukamoto, 2016:40-50).

Japonya’nın üretim ve ihracat odaklı olması ve hizmet sektörlerinde yüksek teknoloji kullanımına odaklanması yine bu alanlarda nitelikli işgücünün akademik eğitimlerle sağlanması, istihdam oranlarını arttırmıştır. Fakat ülkede mesleki eğitim kurumlarından mezun olan öğrenciler için aynı imkân ve fırsatların olmadığı görülmektedir. Ülkede eleştirilerin yöneltildiği bir konu olan bilişim teknolojilerin geliştirilebilirliği ve sürdürülebilirliği mesleki eğitim ile sağlanabilmesine karşın bu alının sürekli ihmal edilmiş olmasıdır (Sakamoto et al., 1998:130-150). Bu alandaki eksikliklerin giderilmesi, daha kısa sürede ve daha az maliyetlerle sektör ve diğer paydaşların taleplerine uygun işgücünün yetiştirilmesi ile mümkündür. Çünkü günümüzde teknoloji, üretim, yönetim ve sanayiye yönelik eğitimlerin kalitesini arttıracak olan eğitim teknolojilerinin sadece üst eğitim kurumlarında değil, neredeyse tüm ülkelerde tabana yayılmış olması gerekir. Ülkede, uzun süredir devam eden meslekî ve teknik eğitim konusundaki olumsuz algılar sebebiyle bu kurumlar, toplumun ve sektörlerin

ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerektiği gibi yapılandırılmamıştır. Bu konuda önemli eksikliklerin olduğu OECD gözlem raporlarında belirtilmiştir (Keating et al., 2002d:105-110). Japonya’da toplumun mesleki ve teknik eğitime karşı bu yaklaşımları sebebiyle nitelikli işgücünün yetiştirilmesi konusunda bu okullar genellikle geri planda kalmıştır. Dolayısıyla çağın ve sektörlerin beklentileri doğrultusunda nitelikli uzman kişilerin yetiştirilme görevlerini daha çok üniversiteler üstlenmiştir.

Ülkede liselerden mezun olan öğrenciler devlet tarafından teknik kolejlere, yüksek okullara, mesleki eğitim okullarına, özel sektörler tarafından sevk ve idare olunan enstitülere ve çeşitli mesleki eğitim okullarına yönlendirilerek mesleki eğitim faaliyetleri yürütülmektedir. Japonya’da sektörlerin beklentilerini tam olarak karşılamaya yönelik bir mesleki ve teknik eğitimin dizayn edilmemiş olması çeşitli sorunlara sebebiyet vermektedir. Bu sorunların en önemlisi, öğrenci ve velilerin mesleki teknik dışında daha çok akademik eğitime yönelme eğilimleri 1980’lerden günümüze istihdam oranı ile uyumsuz üniversite mezunu genç işsizliğe neden olmuş olmasıdır. Bu olumsuzluk sebebiyle ve ihracat odaklı yenilikçi bir üretim anlayışı, teknik bakımdan uzaman kişilere olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu durum ülke genelinde mesleki ve teknik eğitime yönelim davranışlarını değiştirmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımları, nitelikli işgücü yetiştirilmesini daha kısa sürede sağlayan mesleki ve teknik eğitim uygulamaları karşısında değişmektedir. Japonya’da geleneksel eğitim yaklaşımları her ne kadar mesleki ve teknik liselerin gelişimini zorlaştırırsa da üretim ve ihracata yönelik sektörlerin gereksinimleri neticesinde nitelikli işgücünün yetiştirilmesi amacıyla kurulan çeşitli enstitüler bulunmaktadır. Bu enstitülerde eğitim kalitesini arttıran ve sektör ihtiyaçlarını karşılama oranını yükselten en önemli unsur, bu kurumların tüm eğitim ve yönetim faaliyetlerinin yine ilgili şirketlere ait olmasıdır. 1938 yılında kurulmuş olan ve mesleki eğitim olarak öğrencileri direkt ilgili sektörlerin iş sahasında yetiştiren Nissan Teknik Koleji (Nissan Technical College) bu eğitim sistemi için en güzel örneklerdendir (Sugama, 2020:178).

Japonya’da genel eğitim ile meslekî ve teknik eğitim büyük farklılıklarla birbirinden ayrıldığı için ikili bir eğitim sistemine sahip olduğu kabul edilir. Ancak bu ikili eğitim sistemindeki farklar belirgin olsa da ülkenin, mesleki ve teknik eğitimde belirli bir modele sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü mesleki

eğitimde uygulanan eğitim politikalarının öneminin yeterince anlaşılmaması sebebiyle kısa vadede ihtiyaca göre şekillendiği bilinmektedir. Bu durumda uzun vadede sektörlerin beklentilerini karşılaması istenen mesleki ve teknik eğitimin niteliği üzerinde olumsuz etkiler yarattığı ve yaratmaya devam edeceği çeşitli paydaşlarca vurgulanmaktadır (Dore and Sako, 2012). Ülkedeki bu ikili eğitim sistemi, öğrencilerin çeşitli programlara geçişini sınırlandırmaktadır. Geçişlerin Finlandiya eğitim sisteminde oldu gibi esnek olmaması, öğrencilerin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmeme sebeplerindedir. Bu durum genç işsizlik ve genel işsizlik arasındaki makasın açılmasına sebebiyet vermektedir. Bu dezavantajın mesleki eğitimlerin uzun vadeli esnek eğitim politikaları yerine kısa vadeli ihtiyaçlara göre şekillendirilmeye çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Keating et al., 2002e:105-110). Japonya'daki yüksekokul olarak ifade edilen üniversitelerde eğitim verilen programları genel olarak sıralayacak olursak; sosyal bilimler, beşeri bilimler, ev ekonomisi ve öğretmen eğitimidir. Bir diğer kurum olan teknik kolejler ise beş yıllık yoğun mesleki ve teknik eğitimlerle ilerleyen ve ortaokul mezunu öğrencilerin başvurduğu kurumlardır. Bunların dışında, Çok Yönlü Okullarda (Miscellaneous Schools) çeşitli alanlara yönelik mesleki eğitimler verilmekte ve son olarak az sayıda öğrenciye eğitimin verildiği İhtisas Eğitim Kolejlere (Specialized Training Courses) bulunmaktadır (Bolat, 2016d:39-72).

Japonya'da öğretmen yetiştiren iki önemli kurum bulunmaktadır. Bu kurumlardan birincisi üniversiteler, ikincisi yetkilendirilmiş çeşitli yüksek öğretim kurumlarıdır. Japonya'da üniversiteler kendi programlarını ve bu programları uygulayacak olan öğretmenlerin istihdamını yine kendileri planlamaktadırlar (Abazaoğlu, 2014:1-46). Öğretmen yetiştiren bu iki alanda öğretmen eğitimi ile ilgili iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birincisi, üniversitelerden lisans düzeyinde öğretmen eğitimidir (General open system rule). Bu yöntem, lisans düzeyinde üniversitelerin eğitim programlarında ve farklı eğitim kademelerinde verilen öğretmen eğitimleridir. İkincisi ise, öğretmen eğitiminde sertifikasyon yeterliliğine dayalı (Licensing Principle) öğretmen yetiştirme yöntemidir. Japonya'da öğretmen adaylarının mesleği icra edebilmek için alabilecekleri üç farklı öğretmen sertifikası bulunmaktadır. Bunlardan birincisi en çok bilinen ve alınan genel öğretim sertifikasıdır. Bu

sertifikaya sahip olmak isteyen bir öğretmen adayının ilk olarak genel ya da mesleki teknik alanlarının birinden lisans düzeyinde mezuniyet sağlamış olması gerekir. Bununla birlikte kişiler herhangi bir üniversite tarafından ya da yetkilendirilmiş bir kurum tarafından verilen öğretmen eğitimleri kurslarına katılır ve başarılı olması durumunda öğretmen adayına valilik kurullarınca ülkenin tüm bölgelerinde on yıl boyunca geçerli olacak olan ilgili sertifikalar verilir. Öğretmen eğitimi ile ilgili ikinci yöntem; özel öğretim sertifikalarıdır. Bu eğitim sertifikası 1988’de Eğitim Personeli Sertifikasyon Yasası ile yeniden düzenlenmiştir. Bu sertifika türü, valiliklerce ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen “Eğitim Personeli Sınavı” sonuçlarından başarılı olunması şartıyla verilmektedir. Bu sertifikayı almaya hak kazanan adayın öğretmenlik mesleğine, kendi alanlarına hâkim olacak derecede deneyimli ve bu alanlarda istekli olmaları gerekmektedir. Tüm ülke genelinde on yıl boyunca geçerli olacak olan sertifikalar belirli sürelerde derslerin tekrar alınması durumunda yenilenebilir. 2002’de gerçekleştirilen düzenleme ile geçici süreli sertifikaya sahip olan öğretmenler, üç süreli eğitimler şeklinde alabilecekleri krediler sayesinde, özel öğretim sertifika türünü genel öğretim sertifikasına dönüştürebilmektedirler Üçüncüsü ise geçici öğretim sertifikasıdır. Bir işverenin genel öğretmenlik sertifikasına sahip bir öğretmeni istihdam etmediğinde geçici öğretim sertifikası devreye girmektedir. Üç yıl geçerliliği olan bu sertifikaya son yıllarda başvurunun arttığı gözlenmektedir. Geçici sertifikalar genel öğretim ya da özel öğretim sertifikaları gibi ülkenin tüm bölgelerinde değil yalnızca verilen illerde geçerli olmaktadır. Geçici sertifikalara sahip öğretmenler, yardımcı öğretmen statüsünde eğitim kurumlarına atanmaktadırlar (Uçar ve Uçar, 2004:242-255). İlkokul ve anaokulu öğretmen adayları için sertifikalar sadece okul düzeyi için verilmekteyken ortaokul ve lise düzeyinde ise hem öğretim alanı hem de okul düzeyine göre verilir. Japonya’da ileri düzey sayılan lisede öğretmenlik mesleğin icra edilebilmesi için, öğretmen adaylarının bu üç sertifika seviyesinden en az birini yerine getirmek ve belirli derslerde istenilen sayıda ders kredinin başarıyla tamamlamış yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerekmektedir. Ülkede birinci seviye olarak görülen okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğretmenlik yapabilmek için dört yıllık lisans ya da en az yeterlilik ise iki yıl ön lisans mezuniyeti gerektirmektedir. Ülkede eğitim kanunları her ne kadar lisans ve ön lisans seviyesini öğretmenlik için yeterli bulsa

da tüm eğitim kurumları öğretmenlik şartı için üst sınır olan yüksek lisans diplomalarını tercih etmektedirler (Özen et al., 1996:54-65).



# **V.MESLEK LİSELERİNİN MUHASEBE BÖLÜMLERİNDE VERİLEN EĞİTİMİN PİYASA İHTİYAÇLARINA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: İSTANBUL İLİNDE MESLEK LİSELERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA**

## **A. Araştırmanın Amacı**

Ülkemizde ve dünyada mesleki ve teknik eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç her geçen gün biraz daha artmaktadır. Bu ihtiyaç neredeyse tüm ülkelerde ilgili sektörler tarafından dile getirilmekte ve yasa yapıcılardan bu kurumların sektör beklentilerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi istenmektedir. Bu açıdan bakıldığında mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrencilere öğrenim gördükleri meslek alanlarında bilgi, beceri ve deneyimler kazandırması temel amaç niteliğindedir. Bu sebeptendir ki ülkemizde ve dünyada mesleki eğitim kurumlarında başarının ölçüsü ilgili paydaşların beklentilerini karşılayıp karşılamadığı ile ortaya konmaktadır. Araştırmamızda mesleki ve teknik liselerin muhasebe bölümlerinde verilen eğitiminin piyasa ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı, işletmelerde beceri eğitimi dersi kapsamında meslek lisesinin muhasebe bölümlerinde okuyan öğrencileri stajyer olarak istihdam eden İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası'na kayıtlı Serbest Muhasebeci ve Serbest Muhasebeci Mali Müşavir meslek mensuplarına uygulanan anket ile araştırılmıştır.

## **B. Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmaya kavramsal çerçeve için literatür taraması yapılarak başlanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Anket formu yedi farklı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde işletme ve katılımcı ile ilgili genel sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ders içeriğinin yeterliliği ölçeği (6 madde), üçüncü bölümde staj sürelerinin yeterliliği ölçeği (2 madde), dördüncü bölümde okul sektör işbirliğinin yeterliliği ölçeği (4 madde),

beşinci bölümde koordinatör öğretmen takibinin yeterliliği ölçeği (2 madde), altıncı bölümde öğrenci sorumlulukları ölçeği (madde) ve yedinci bölümde öğrenci bilgi ve becerilerinin yeterliliği ölçeği (3 madde) yer almaktadır. Araştırmamızdaki ölçekleri geliştirmek ve etkinliğini sağlamak amacıyla ilk etapta literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması ve yüz yüze görüşmeler sonucunda beşli Likert şeklinde 6 adet ölçek geliştirilmiştir. İlk etapta ankette varsa eksikliklerin giderilmesi ve kavramsal çatının oluşturulması amacıyla anket 30 farklı Serbest Muhasebeci Mali Müşavir üzerinde uygulanmıştır. Bu ön test ile anketteki eksiklikler giderilmiştir. Özellikle madde havuzunun oluşturulması sınanarak, kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, ayrışma dış geçerliliği ve iç güvenilirlik (C. Alpha) test edilmiştir. Daha sonra anket, hedef örneklem üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 paket programına girilerek ölçeklerin güvenilirlikleri test edilmiştir. Ölçekte yer alan ifadeler “1=Çok (tamamen yeterli), 2=Oldukça (çoğunlukla yeterli), 3=Kısmen (kabul edilebilir), 4=Çok Az (kabul edilebilir seviyenin altında), 5=Hiç (kabul edilemez)” şeklinde hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler neticesinde ölçeklerin analizleri yapılmış ve ilgili sonuçlar tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de yer alanlara göre oluşturulmuş olan ölçeklerin Cronbach’s Alpha değerleri 0,700’ün üzerinde olduğu için ölçekler güvenilir kabul edilmiştir (Cronbach, 1951a:297-334).

Çizelge 1. Ölçeklerin güvenilirlik analiz sonuçları

Ölçekler	Cornbach’s Alpha	Soru Sayısı
Ders İçeriklerinin Yeterliliği	,924	6
Staj sürelerinin yeterliliği	,865	2
Okul-Sektör İşbirliğinin yeterliliği	,784	4
Koordinatör Öğretmen Takibinin yeterliliği	,755	2
Öğrenci Sorumlulukları	,763	2
Öğrenci Bilgi ve Becerilerinin Yeterliliği	,760	3

### C. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, İSMMMO(İstanbul Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler Odası)’na kayıtlı 1.847 Serbest Muhasebeci ve 43.332 Serbest Muhasebeci Mali Müşavir olmak üzere toplam 45.179 meslek mensubundan oluşmaktadır. Anket, meslek liselerinin muhasebe bölümlerinden, İşletmelerde



Beceri Eğitimi Dersi kapsamında, stajyer öğrenci çalıştıran 300 meslek mensubu üzerinde uygulanmıştır (Baltacı, 2018). Uygulanan anketlerden 9 adedi geçersiz görülerek araştırmaya dahil edilmemiştir. Geri kalan 291 adet anket ile SPSS programında analizler yapılmıştır.

#### **D. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmamızın en önemli sınırlılıkları, anketin sadece İstanbul ilinde yer alan 300 Serbest Muhasebeci Mali Müşavir üzerinde uygulanmış olması ve bu süreçte Kovid-19 salgını sebebiyle anketleri uygulamakta güçlük çekilmiş olmasıdır. Bu sınırlılıkların yanında muhasebe meslek grubunun çok yoğun bir iş yükü ile uğraşması sebebiyle ankete katılmakta isteksiz davranmaları ve bazı meslek mensuplarının anketi özensizce ya da geç doldurmaları gibi sınırlılıklarla karşılaşmıştır.

#### **E. Araştırma Bulguları ve Değerlendirilmesi**

Araştırmaya katılan meslek grubunun cinsiyet, yaş, eğitim, meslekte çalışma sürelerini gösteren demografik veriler ve frekansları aşağıdaki şekillerde gösterilmiştir.

##### **1. Demografik Bulguların Analizi ve değerlendirilmesi**

Çizelge 2. Araştırmaya katılan bireylerin cinsiyet dağılımını gösteren tablo

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Kadın	109	37,5	37,5	37,5
Erkek	182	62,5	62,5	100,0
Toplam	291	100,0	100,0	

Çizelge 3. Araştırmaya katılan bireylerin yaş aralığını gösterene tablo

Yaş Aralıkları	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
25-30	6	2,1	2,1	2,1
31-35	55	18,9	18,9	21,0
36-40	91	31,3	31,3	52,2
41-45	79	27,1	27,1	79,4
46-50	30	10,3	10,3	89,7
51 ve üzeri	30	10,3	10,3	100,0
Total	291	100,0	100,0	

Çizelge 4. Araştırmaya katılan bireylerin eğitim seviyelerini gösteren tablo

Eğitim Düzeyleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Lisans	237	81,4	81,4	81,4
Yüksek Lisans	54	18,6	18,6	100,0
Total	291	100,0	100,0	

Çizelge 5. Araştırmaya katılan bireylerin meslekte çalışma sürelerini gösteren tablo

Çalışma süreleri	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1-5	10	3,4	3,4	3,4
6-10	67	23,0	23,0	26,5
11-15	97	33,3	33,3	59,8
16-20	60	20,6	20,6	80,4
21-25	27	9,3	9,3	89,7
25 ve üzeri	30	10,3	10,3	100,0
Total	291	100,0	100,0	

Çizelge 6. Araştırmaya katılan bireylerin demografik verileri gösteren genel istatistik tablo

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslekte çalışma süresi
Valid (N)	291	291	291	291
Missing (N)	0	0	0	0
Mean	1,6254	3,5567	1,1856	3,4021
Median	2,0000	3,0000	1,0000	3,0000
Std. Deviation	,48485	1,25645	,38943	1,31038
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	2,00	6,00	2,00	6,00

Araştırmada ankete katılanların demografik yapılarına göre elde edilen sonuçlar incelendiğinde; katılan ilgili sektör çalışanlarının 109'u (%37,5) kadın, 182'si (%62,5) erkek olduğu görülmüştür. Araştırmamıza katılan bireylerin 6'sı (%2,1), 25-30 yaş aralığındaki çalışanlar; 55'i (%18,9), 31-35 yaş aralığındaki çalışanlar; 91'i (%31,3), 36-40 yaş aralığındaki çalışanlar; 79'u (%27,1), 41-45 yaş aralığındaki çalışanlar; 30'u (%10,3), 46-50 yaş aralığındaki çalışanlar; 30'u (%10,3), 51 ve üzeri yaş aralığındaki çalışanlar olduğu belirlenmiştir. Araştırmamıza katılan ilgili sektör çalışanlarının 237'si (%81,4), Lisans düzeyinde; 54'ü (%18,6), Yüksek Lisans düzeyinde eğitim seviyelerine sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmamıza katılan ilgili sektör çalışanlarının sektörde çalışma süreleri; 10'u (%3,4), 1-5 yıl aralığında; 67'si (%23), 6-10 yıl aralığında; 97'si (%33,3), 11-15 yıl aralığında; 60'ı (%20,6), 16-20 yıl aralığında; 27'si (%9,3), 21-25 yıl aralığında; 30'u (%10,3), 26 ve üzeri çalışma sürelerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

## 2. T-Testi Analizi ve değerlendirilmesi

Anketimize katılan katılımcıların demografik özelliklerinden cinsiyetlerinin ankette belirttikleri kararları üzerinde etkili olup olmadığının tespiti için t testi uygulanmıştır.

Çizelge 7. Ölçek ortalamalarının cinsiyete göre dağılımını göstere tablo

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Müfedit Yeterliliği	Kadın	109	3,0214	,85860	,08224
	Erkek	182	2,8571	,82382	,06107
Staj Süreleri	Kadın	109	2,9358	,98625	,09447
	Erkek	182	2,6648	1,00291	,07434
Okul Sektör İşbirliği	Kadın	109	2,8876	,80758	,07735
	Erkek	182	2,7555	,74744	,05540
Öğrenci Sorumlulukları	Kadın	109	2,3761	,75815	,07262
	Erkek	182	2,2912	,82457	,06112
Öğrenci Bilgi Becerileri	Kadın	109	2,4373	,62476	,05984
	Erkek	182	2,4286	,70303	,05211
Koordinatör	Kadın	109	2,3028	,75160	,07199
Öğretmen Takibi	Erkek	182	2,2692	,67639	,05014

Çizelge 8. Ölçeklerin cinsiyete göre t testi sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Müfredat Yeterliliği	,732	,393	1,620	289	,106	,16426	,10137	-,03526	,36378
			1,604	220,018	,110	,16426	,10243	-,03761	,36614
Staj Süreleri	,786	,376	2,244	289	,026	,27094	,12072	,03335	,50854
			2,254	230,453	,025	,27094	,12021	,03409	,50779
Okul Sektör_İşbirliği	,766	,382	1,416	289	,158	,13212	,09331	-,05154	,31578
			1,389	213,682	,166	,13212	,09515	-,05543	,31967
Öğrenci Sorumlulukları	2,159	,143	,876	289	,382	,08494	,09694	-,10586	,27574
			,895	242,581	,372	,08494	,09492	-,10203	,27190
Öğrenci Bilgi_Becerileri	1,580	,210	,107	289	,915	,00874	,08173	-,15213	,16961
			,110	248,607	,912	,00874	,07935	-,14755	,16502
Koordinatör Öğretmen_Takibi	1,069	,302	,392	289	,695	,03352	,08544	-,13464	,20168
			,382	208,858	,703	,03352	,08773	-,13943	,20647

\*Birinci satır, varyansların eşit olduğu varsayımı

\* İkinci satır, varyansların eşit olmadığı varsayımı

Ölçekler kendi içerisinde gruplandırılıp ortalamaları alındıktan sonra cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için t testi uygulanmıştır. Araştırmamızda bağımsız örneklem t testi sonucunda cinsiyete göre ölçeklere yönelik tutum farklarını ortaya konmak istenmiştir. Tablo 9 ve tablo 10 verilerine baktığımızda, gerçekleştirilen analiz sonuçlarında “Müfredatın Yeterliliği” ölçeğinde, (  $p > 0,05$ ) değeriyle kadın (3,0214, SS =,85860) ve erkek (2,8571, SS= ,82382) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Staj Sürelerinin Yeterliliği” ölçeğinde,  $p > 0,05$  kadın (2,9358, SS=,98625) ve erkek (2,6648, SS=1,0029) gruplara arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Okul-Sektör İşbirliğinin Yeterliliği” ölçeğinde, (  $p > 0,05$ ) değeriyle kadın (2,8876 SS=,80758) ve erkek (2,7555 SS= ,74744) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Koordinatör Öğretmen Takibinin Yeterliliği” ölçeğinde, (  $p > 0,05$ ) değeriyle kadın (2,3028 SS=,75160) ve erkek (2,2692 SS=,67639) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Öğrenci Sorumluluklarının Yeterliliği”

ölçeğinde, (  $p>0,05$ ) değeriyle kadın (2,3761, SS= ,75815) ve erkek (2,2912, SS=,82457) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Öğrenci Bilgi ve Becerilerinin Yeterliliği” ölçeğinde, (  $p>0,05$ ) değeriyle kadın (2,4373, SS= ,62476) ve erkek (2,4286, SS=,70303) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Shapiro and Wilk, 1965)

### 3. ANOVA testi ve değerlendirmesi

Muhasebe meslek gruplarının demografik yapılarına göre meslek liselerindeki “Müfredat yeterliliği, staj sürelerinin yeterliliği, oku-sektör işbirliğinin yeterliliği, koordinatör öğretmen yeterliliği, öğrenci sorumluluklarının yeterliliği ve öğrenci bilgi ve becerilerinin yeterliliği” ölçeklerine karşı tutumlarında bir fark olup olmadığını tespit etmek için ANOVA testi uygulanmıştır.

Çizelge 9. Demografik verilerin ölçeklere karşı tutumunu gösteren ANOVA testi

Boyut	Yaş Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Müfredat yeterliliği	25-30	6	3,2222	,68041	2,932	,013	
	31-35	55	2,6242	1,11997			
	36-40		2,8956	,69462			
	41-45	91	3,0802	,78258			
	46-50	79	3,1778	,83038			
	51 ve üzeri	30	2,7833	,41667			
Staj Süreleri	25-30	6	3,1667	,68313	2,772	,018	
	31-35	55	2,8000	1,22701			
	36-40		91	2,5000			,99722
	41-45	79	3,0380	,83885			
	46-50	30	2,8000	,92476			
	51 ve üzeri	30	2,6833	,94215			
Okul Sektör İşbirliği	25-30	6	3,0417	,57915	1,614	,156	
	31-35	55	2,7500	,83611			
	36-40		91	2,7775			,69267
	41-45	79	2,8165	,84325			
	46-50	30	3,1167	,63223			

Çizelge 9 (devamı) Demografik verilerin ölçeklere karşı tutumunu gösteren ANOVA testi

Boyut	Yaş Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Koordinatör Öğretmen	25-30	6	2,2500	,75829	1,117	,351	
Takibi	31-35	55	2,1182	,71985			
	36-40	91	2,3681	,71038			
	41-45	79	2,3228	,65063			
	46-50	30	2,3333	,80230			
	51 ve üzeri	30	2,1667	,67381			
Öğrenci Sorumlulukları	25-30	6	2,2500	,61237	5,622	,000	
	31-35	55	1,9727	,79009			
	36-40	91	2,3022	,68264			
	41-45	79	2,5886	,86883			
	46-50	30	2,6000	,84486			
	51 ve üzeri	30	2,0667	,50000			
Öğrenci Bilgi ve Becerileri	25-30	6	2,5000	,45947	6,864	,000	
	31-35	55	2,0667	,71550			
	36-40	91	2,4359	,56589			
	41-45	79	2,5781	,70954			
	46-50	30	2,8222	,53772			
	51 ve üzeri	30	2,3000	,65126			
Boyut	Eğitim	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Müfredat Yeterliliği	Lisans	237	2,9107	,79213	,115	0,735	
	Yüksek Lisans	54	2,9537	1,02914			
	Diğer	-	-	-			
Staj Süreleri	Lisans	237	2,7764	,83933	0,128	0,721	
	Yüksek Lisans	54	2,7222	,97782			
	Diğer	-	-	-			
Okul-Sektör İşbirliği	Lisans	237	2,8302	,73711	1,362	0,244	
	Yüksek Lisans	54	2,6944	,90812			
	Diğer	-	-	-			
Koordinatör Öğretmen	Lisans	237	2,2764	,72966	0,75	0,784	

Çizelge 9 (devamı) Demografik verilerin ölçeklere karşı tutumunu gösteren ANOVA testi

Boyut	Yaş	N	SS	F	P	Anlamlı	
	Grubu		X			Fark	
Takibi	Yüksek Lisans	54	2,3056	,58613			
	Diğer	-	-	-			
Öğrenci Sorumlulukları	Lisans	237	2,3207	,77194	0,11	0,917	
	Yüksek Lisans	54	2,3333	,92144			
	Diğer	-	-	-			
Öğrenci Bilgi ve Becerileri	Lisans	237	2,4627	,65249	2,700	0,101	
	Yüksek Lisans	54	2,2963	,75143			
	Diğer	-	-	-			
Boyut	Mes. Çalış. Süreleri	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Müfredat Yeterliliği	1-5	10	3,2000	,65640	3,087	,010	
	6-10	67	2,6866	1,12760			
	11-15	97	2,8711	,62384			
	16-20	60	3,1472	,78839			
	21-25	27	3,2037	,85276			
	26 ve üzeri	30	2,7833	,67118			
Staj Süreleri	1-5	10	3,1500	,66875	4,093	,001	
	6-10	67	2,8657	1,20473			
	11-15	97	2,4536	,94119			
	16-20	60	3,1250	,79525			
	21-25	27	2,7963	,97329			
	26 ve üzeri	30	2,6833	,94215			
Okul-Sektör İşbirliği	1-5	10	3,0000	,61237	1,521	,183	
	6-10	67	2,7500	,86603			
	11-15	97	2,7655	,67393			
	16-20	60	2,8708	,84559			
	21-25	27	3,0926	,65833			
	26 ve üzeri	30	2,6000	,79492			
Koordinatör Öğretmen Takibi	1-5	10	2,3500	,91439	0,874	,499	
	6-10	67	2,1642	,67638			
	11-15	97	2,3247	,71822			
	16-20	60	2,3833	,63357			
	21-25	27	2,2963	,82345			
	26 ve üzeri	30	2,1667	,67381			

Çizelge 9 (devamı) Demografik verilerin ölçeklere karşı tutumunu gösteren ANOVA testi

Boyut	Yaş Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenci Bilgi ve Becerileri	6-10	67	2,0000	,84835	8,008	0,000	
	11-15	97	2,4021	,65208			
	16-20	60	2,5000	,89253			
	21-25	27	2,6667	,86603			
	26 ve üzeri	30	2,0667	,63968			
	1-5	10	2,5333	,57090			
	6-10	67	2,0597	,70574			
	11-15	97	2,5326	,57061			
	16-20	60	2,5500	,68568			
	21-25	27	2,8395	,56516			
	26 ve üzeri	30	2,3000	,65126			

Gerçekleştirilen ANOVA testinde istatistiksel testlerden olan ve parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gerçekleştirilen bu analizin sonuçlarını gösteren tablo 11’de görüldüğü üzere, katılımcıların yaşlarının ölçeklerine karşı tutumları açısından anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış, Müfredat yeterliliği ölçeğinde 31-35 yaşları ile 41-45 ve 46-50 yaşlar arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,013<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Staj süreleri ölçeğinde katılımcıların tutumlarında 36-40 ile 41-45 yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=0,018<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Öğrenci sorumlulukları ölçeğinde katılımcı tutumlarının 31-35 yaş ile 41-45 ve 46-50 yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=,000<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Öğrenci bilgi ve becerileri ölçeğinde 31-35 yaşları ile 36-40 / 41-45 ve 46-50 yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu ( $p=,000<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları ile ölçeklere karşı tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış, okul sektör işbirliği ölçeklerine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,156>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların yaşları ile ölçeklere karşı tutumlarında koordinatör öğretmen takibi ölçeklerine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış ve ( $p=0,351>0,05$ ) değeriyle anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile ölçeklere karşı tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış, meslekte 11-15 ve 16-20 yıl çalışma süresine sahip katılımcıların staj sürelerinin yeterliliği ölçeğine karşı tutumlarında



anlamı bir fark olduğu ( $p=0,01<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Meslekte 11-15/16-20 ve 21-25 yıl çalışma sürelerine sahip katılımcıların öğrenci sorumlulukları ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olduğu ( $p=,000<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Meslekte 11-15/16-20 ve 21-25 yıl çalışma sürelerine sahip katılımcıların öğrenci sorumlulukları ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olduğu ( $p=,000<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. . Meslekte 11-15/16-20 ve 21-25 yıl çalışma sürelerine sahip katılımcıların öğrenci bilgi ve becerileri ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olduğu ( $p=,000<0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile müfredat yeterliliği ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,10>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile okul sektör işbirliği ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,183>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile koordinatör öğretmen takibi ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,499>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir.

Katılımcıların eğitim düzeyi ile ölçeklere karşı tutumlarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmış, eğitim düzeyleri ile müfredat yeterliliği ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,735>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi ile staj sürelerinin yeterliliği ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,721>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi ile okul-sektör işbirliği ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,244>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi ile koordinatör öğretmen takibi ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,784>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi ile öğrenci sorumlulukları ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,917>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir. Katılımcıların eğitim düzeyi ile öğrenci bilgi ve becerileri ölçeğine karşı tutumlarında anlamlı bir fark olmadığı ( $p=0,101>0,05$ ) değeriyle tespit edilmiştir (Lindman, 1974:361-364).

#### **4. Faktör Analiz ve Bulguları**

Araştırma ölçeklerimizin faktör analiz sonuçları aşağıda tablo 12’de yer almaktadır. Tablodan da görüleceği üzere birinci ölçek, “Ders içeriklerinin

yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,876 >0,60)olarak bulunmuştur. KMO değeri araştırmamızda yapısal geçerliliğin kontrolü için örnek büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesini sağlar. Literatürde bu değer çok iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010a:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,924 olarak çok yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise (p=0,000<0,05) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010b:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tablo maddelerin içindeki faktöriyel varyanslarını da göstermektedir. Bu veriler ilgili analiz sonucunda bulunan faktörlerin varyanslarından ne kadarının bulunduğunu gösterir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük tek bir faktör olmasına karşın faktör sayısı iki olarak belirlenmiştir. Bu iki faktörün kümülatif olarak ölçeği açıklama yüzdeleri %82,235’dir. Birinci faktör “Öğrencilerin okulda kazandıkları mesleki bilgi/teori, sektörün İhtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.” Bu faktör %73,088 varyans oranı ile ölçeği en iyi açıklayan maddedir. İkinci faktör ise “Stajyer öğrencilerin mesleki becerileri, tutum ve alışkanlıkları sektör ihtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.” Varyans değeri, %9,268’dur. Açıklanan bu varyans değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir

İkinci ölçeğimiz, “Staj sürelerinin yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,709 >0,60) olarak bulunmuştur. Literatürde bu değer iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010c:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,865 olarak yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise (p=0,000<0,05) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010d:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tablo maddelerin içindeki faktöriyel varyanslarını da göstermektedir. İlgili analiz sonucunda bulunan faktörlerin varyanslarından ne kadarının bulunduğunu gösterir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük sadece bir faktör bulunmaktadır. Bu faktör “Öğrencilerin 1 yıllık staj

süreleri, onların mesleki bilgi, beceri ve sorumluluk düzeyleri için yeterlidir.” ve faktörün tek başına ölçeği açıklama yüzdesi %78,024 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu varsyans değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Üçüncü ölçeğimiz, “Okul-sektör işbirliğinin yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,735 >0,60) olarak bulunmuştur. Literatürde bu değer iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010e:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,784 olarak yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise ( $p=0,000<0,05$ ) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010f:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tablo, maddelerin içindeki faktöriyel varyanslardan ne kadarının bulunduğunu gösterir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük sadece bir faktör bulunmaktadır. Bu faktör “Meslek liselerinde verilen eğitim ve öğretimin içeriği ve etkinliği konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.” ve faktörün tek başına ölçeği açıklama yüzdesi %60,948 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu varsyans değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010g:321-331)

Dördüncü ölçeğimiz, “Koordinatör öğretmen takibinin yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,741 >0,60) olarak bulunmuştur. Literatürde bu değer kabul edilebilir bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010h:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,755 olarak yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise ( $p=0,000<0,05$ ) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010ı:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tablo maddelerin içindeki faktöriyel varyanslardan ne kadarının bulunduğunu gösterir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük sadece bir faktör bulunmaktadır. Bu faktör “Stajyer öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenler; haftalık, aylık, olarak düzenli bir şekilde denetimlerini gerçekleştirirler.” ve faktörün tek başına ölçeği açıklama yüzdesi %59,729 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu varsyans

değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010j:321-331).

Beşinci ölçeğimiz, “Öğrenci sorumlulukların yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,733 >0,60) olarak bulunmuştur. Literatürde bu iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010k:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,824 olarak yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise ( $p=0,000<0,05$ ) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010l:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük sadece bir faktör bulunmaktadır. Bu faktör “21. Öğrenciler, meslek alanları ile ilgili yeni bilgi ve becerileri öğrenmede isteklidirler.” ve faktörün tek başına ölçeği açıklama yüzdesi %68,200 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu varyans değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2010m:321-331).

Altıncı ölçeğimiz, “Öğrenci bilgi ve becerilerinin yeterliliği” ölçeği olup (KMO =0,733>0,60) olarak bulunmuştur. Literatürde bu iyi bir değer olarak kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010n:321-331). Bu ölçeğimizin “Cronbach Alpha” değeri ise 0,876 olarak yüksek güvenilirlikte bulunmuştur. Faktör analizi neticesinde elde edilen Bartlett testi ise ( $p=0,000<0,05$ ) olması sebebiyle değişkenler arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Kalaycı, 2010o:321-331). Araştırmamızda değişken tarafından oluşturulmuş olan ortak varyans miktarını belirtmekte ve bu değer ilgili ölçeğin faktör analiz değeri olarak uygun olduğunu göstermektedir. Tabloda özdeğeri (Eigenvalue değeri) 1’den büyük sadece bir faktör bulunmaktadır. Bu faktör “Öğrenciler, meslek alanları ile ilgili yeni bilgi ve becerileri öğrenmede isteklidirler.” ve faktörün tek başına ölçeği açıklama yüzdesi %57,081 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu varyans değerleri ile Alpha değeri ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Cronbach, 1951b:297-334).

Çizelge 10. Faktör analiz verilerini gösteren tablo

Boyut	Maddeler	Faktör	Varyans	Cronbach's	Ortlm.	S.S
Ders içeriklerinin yeterliliği	7. Öğrencilerin okulda kazandıkları mesleki bilgi/teori, Sektörün İhtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.	Yükü 0,724	73,088	Alfa 0,924	2,913	0,8434
	8. Stajyer öğrencilerin mesleki becerileri, tutum ve alışkanlıkları sektör ihtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.	0,810				
	9. Öğrencilerin okulda uygulamaya yönelik aldığı dersler ile iş yerindeki uygulama birbiriyle örtüşmektedir.	0,749				
	10. Meslek dersi müfredatı, sektör beklentileri konusunda yeterlidir.	0,794				
	11. Stajyer öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları staj iş dosyasını faydalı bulmaktayım.	0,722				
	12. Staj sürelerinin haftada 3 gün olmasını yeterli bulmaktayım.	0,586				
	<b>KMO= 0,876 Kİ Kare= 1340,526</b>					
	13. Öğrencilerin 1 yıllık staj süreleri, onların mesleki bilgi, beceri ve sorumluluk düzeyleri için yeterlidir.	0,815	78,024	0,865	3,1667	0,6831 3
	14. Meslek liselerinde kullanılan araç-gereç, makine teçhizat iş yerindekilerle aynıdır.	0,828				
	<b>KMO= 0,709 Kİ Kare= 422,859</b>					
	Okul-Sektör işbirliği	15. Meslek liselerinde verilen eğitim ve öğretimin içeriği ve etkinliği konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.	0,690	60,948	0,784	3,0417
16. Meslek liselerinde verilen eğitim ve öğretimin içeriği ve etkinliği konusunda yeterli düzeyde bilgi sahibiyim.		0,593				
17. Stajyer öğrenciye ödenen ücreti yeterli buluyorum.		0,520				
18. Okul ve sektör işbirliği yeterli düzeydedir.		0,514				
<b>KMO= 0,735 Kİ Kare= 347,232</b>						
Koordinatör öğretmen takibi	19. Stajyer öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenler; haftalık, aylık, olarak düzenli bir şekilde denetimlerini gerçekleştirirler.	0,608	59,729	0,755	2,250	0,7582 9
	20. İşletmedeki mesleki eğitim, koordinatör öğretmen tarafından dönem başında verilen "İşletmelerde Beceri Eğitimi" yıllık planına göre uygulanır.	0,693				
Öğrenci sorumluluk.	<b>KMO= 0,741 Kİ Kare= 43,960</b>					
	21. Öğrenciler, meslek alanları ile ilgili yeni bilgi ve becerileri öğrenmede isteklidirler.	0,726	68,200	0,763	2,1667	0,6738 1
Öğrenci bilgi ve becerileri	22. Öğrenciler, iş yerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirirken mutlu oldukları görülür.	0,728				
	<b>KMO= 0,733 Kİ Kare= 146,718</b>					
	23. Öğrencilerin iletişim becerileri güçlüdür.	0,728	57,081	0,760	2,5000	0,4594 7
	24. Öğrenciler kendi meslek alanların karşı yaratıcıdır	0,658				
	25. Stajyer Öğrenci, işletme yönetici ve personelleriyle uyum içinde çalışır.	0,710				
	<b>KMO= 0,722 Kİ Kare= 286,849</b>					

## 5. Ölçekler Arasındaki İlişki

Araştırmamızda; müfredat yeterliliği, staj süreleri, okul-sektör işbirliği, koordinatör öğretmen takibi, öğrenci sorumlulukları ve öğrenci bilgi ve becerileri ölçekleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. İlgili veriler IBM SPSS programına girilerek One tailed yöntemiyle ölçekler arasındaki ilişkinin yönü ve şiddeti belirlenmek istenmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler tablo 13’te gösterilmiştir. Bu verilere göre;

Müfredat yeterliliği ile diğer ölçekler arasındaki ilişkinin yönünde ve derecesine baktığımızda, Müfredatın yeterliliği ile staj süreleri arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon; müfredat yeterliliği ile okul sektör işbirliği arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki; müfredat yeterliliği ile koordinatör öğretmen takibi arasında pozitif yönlü orta şiddette bir ilişki; müfredat yeterliliği ile öğrenci sorumlulukları arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki; müfredat yeterliliği ile öğrenci bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Staj süreleri ile diğer ölçekler arasındaki ilişkinin yönüne ve derecesine baktığımızda, staj süreleri ile okul-sektör işbirliği arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; staj süreleri ile koordinatör öğretmen yeterliliği arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki; staj süreleri ile öğrenci sorumlulukları arasında pozitif yönlü orta şiddette bir ilişki; staj süreleri ile öğrenci bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul-sektör işbirliği ile diğer ölçekler arasındaki ilişkinin yönü ve derecesine baktığımızda, okul-sektör işbirliği ile koordinatör öğretmen takibi arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki; okul-sektör işbirliği ile öğrenci sorumlulukları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; okul-sektör işbirliği ile öğrenci bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Koordinatör öğretmen takibi ile diğer ölçekler arasındaki ilişkiye baktığımızda, koordinatör öğretmen takibi ile öğrenci sorumlulukları arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki; koordinatör öğretmen takibi ile öğrenci bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü orta şiddetli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenci sorumlulukları ile öğrenci bilgi ve becerileri arasında bir ilişki olup olmadığına baktığımızda bu iki durum arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu araştırmamızca tespit edilmiştir.

Çizelge 11. Korelasyon analiz sonuçlarını gösteren tablo

		Müfdat Yeterliliği	Staj Süreleri	Okul Sektö İşbirliği	Koordinatör Öğretmen Takibi	Öğrenci Sorumlulukları	Öğrenci Bilgi Becerileri
Müfdat Yeterliliği	Pearson Correlation	1	,789**	,799**	,424**	,801**	,671**
	Sig. (1- tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	291	291	291	291	291	291
Staj Süreleri	Pearson Correlation	,789**	1	,710**	,376**	,567**	,378**
	Sig. (1- tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	291	291	291	291	291	291
Okul Sektör şbirliği	Pearson Correlation	,799**	,710**	1	,644**	,714**	,701**
	Sig. (1- tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	291	291	291	291	291	291
Koordinatör Öğretmen Takibi	Pearson Correlation	,424**	,376**	,644**	1	,421**	,471**
	Sig. (1- tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	291	291	291	291	291	291
Öğrenci Sorumlulukları	Pearson Correlation	,801**	,567**	,714**	,421**	1	,768**
	Sig. (1- tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	291	291	291	291	291	291
Öğrenci Bilgi Becerileri	Pearson Correlation	,671**	,378**	,701**	,471**	,768**	1
	Sig. (1- tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	291	291	291	291	291	291

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).





## VI.SONUÇ VE ÖNERİLER

Ölçekler kendi içerisinde gruplandırılıp ortalamaları alındıktan sonra cinsiyete göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti için t testi uygulanmıştır. Araştırmamızda bağımsız örneklem t testi sonucunda cinsiyete göre ölçeklere yönelik tutum farklarını ortaya konmak istenmiştir. Tablo 9 ve tablo 10 verileri incelendiğinde, gerçekleştirilen analiz sonuçlarında “Müfredatın Yeterliliği, Staj Sürelerinin Yeterliliği, Okul-Sektör İşbirliğinin Yeterliliği, Koordinatör Öğretmen Takibinin Yeterliliği, Öğrenci Sorunluluklarının Yeterliliği ve Öğrenci Bilgi ve Becerilerinin Yeterliliği” ölçeklerinin tümünde ( $p>0,05$ ) değeriyle gruplar arasında, cinsiyete göre anket maddelerine karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmamaktadır.

Muhasebe meslek gruplarının yaş, eğitim ve meslekte çalışma süreleri gibi demografik yapılarına göre ölçeklere karşı tutumlarında bir fark olup olmadığının tespiti için uygulanan ANOVA testinde farklılığın yönü şu şekilde bulunmuştur; 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar ile 41-45 yaş aralığındaki katılımcıların ölçeklere karşı tutumlarında yaşları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın yönüne baktığımızda 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar meslek liselerinin muhasebe bölümlerinde okutulan ders içeriklerini, 41-45 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek bir oranla yeterli bulmaktadır. 25-30 yaş aralığındaki katılımcılar ise ders içeriklerinin yeterliliğini diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha az yeterli bulmaktadırlar. Yine aynı yaş grupları, 36-40 yaş aralığındaki katılımcılar, meslek liselerinin 12. sınıfında uygulamaya yönelik olan İşletmelerde Beceri Eğitimi dersi kapsamında 2 dönem olan staj sürelerini 41-45 yaş aralığındaki katılımcılardan daha yüksek oranda yeterli bulmaktadırlar. Okul sektör işbirliğinin yeterliliği ölçeğinde katılımcıların yaşlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur, ancak 50 ve üzeri yaş aralığındaki katılımcılar, okul sektör işbirliğini diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek bir düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Koordinatör öğretmenlerin, stajyer öğrencileri takipleri konusunda katılımcıların yaş aralıkları arasında anlamlı bir

farklılık görülmemiştir, ancak 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar, koordinatör öğretmenlerin takip işlemlerini diğer yaş aralıklarındaki katılımcılara göre daha yüksek bir düzeyde yeterli bulmaktadır. 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar, stajyer öğrencilerin sorumluluk düzeylerini, 41-45 ve 46-50 yaş aralıklarındaki katılımcılara göre daha yüksek bir düzeyde yeterli bulmaktadırlar. 46-50 yaş aralığındaki katılımcılar, stajyer öğrencilerin sorumluluk düzeylerini diğer katılımcılara göre daha az düzeyde yeterli bulmaktadırlar. 31-35 yaş aralığındaki katılımcılar, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin yeterliliğini, 36-40/41-45 ve 46-50 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha yüksek düzeyde yeterli bulmaktadır. 46-50 yaş aralığındaki katılımcılar, stajyer öğrencilerin bilgi ve becerilerini, diğer yaş aralığındaki katılımcılara göre daha az bir düzeyde yeterli bulmaktadır.

Meslek mensuplarının meslekte çalışma süreleri ile ölçeklere karşı tutumları analizi için uygulanan ANOVA testinde farklılığın yönü şu şekilde bulunmuştur; Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile müfredat yeterliliği ölçeğine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, müfredat yeterliliğini, 25 ve üzeri yıl aralığında çalışan katılımcılar, 1-5 yıl aralığında çalışan katılımcılara göre daha yeterli düzeyde bulmaktadırlar. Meslekte 11-15 yıl aralığında çalışan katılımcılar, 16-20 yıl aralığında çalışan katılımcılara göre staj sürelerini daha yüksek bir düzeyde yeterli bulmaktadır. Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile okul-sektör işbirliği ölçeğine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, okul-sektör işbirliğini, 25 ve üzeri yıl aralığında çalışan katılımcılar, 1-5 yıl aralığında çalışan katılımcılara göre daha yeterli düzeyde bulmaktadırlar. Katılımcıların meslekte çalışma süreleri ile koordinatör öğretmen takibi ölçeğine karşı tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, koordinatör öğretmen takibini, 25 ve üzeri yıl aralığında çalışan katılımcılar, diğer katılımcılara göre daha yüksek bir düzeyde yeterli bulmaktadırlar. Meslekte 6-10 yıl aralığında çalışan katılımcılar, stajyer öğrencilerin sorumluluk düzeylerini, 11-15/16-20 ve 21-25 yıl aralığında çalışan katılımcılara göre daha yeterli bir düzeyde bulmaktadırlar. Stajyer öğrencilerin sorumluluk düzeylerini, 21-25 yıl aralığında çalışan katılımcılar, diğer katılımcılara göre daha az yeterli bulmaktadırlar. Meslekte 6-10 yıl aralığında çalışan katılımcılar, öğrenci bilgi ve becerilerini, 11-15/16-20 ve 21-25 yıl

aralığında çalışan katılımcılara göre daha yüksek oranda yeterli bulmaktadırlar. Meslekte 21-25 yıl aralığında çalışan katılımcılar, stajyer öğrencilerin bilgi ve becerilerini en yetersiz bulan katılımcı grubudur.

Meslek mensuplarının eğitim düzeyleri ile ölçeklere karşı tutumları analizi incelendiğinde istatistiksel olarak bir fark bulunmamaktadır. Ancak, müfredat yeterliliğini, koordinatör öğretmen takibini ve stajyer öğrenci sorumluluklarını lisans düzeyindeki katılımcılar, yüksek lisans düzeyine sahip katılımcılardan daha yüksek bir seviyede yeterli bulmaktadır. Buna karşın, staj sürelerinin yeterliliğini, okul-sektör işbirliğini ve öğrenci bilgi ve becerilerini yüksek lisans düzeyine sahip katılımcılar, lisans düzeyindeki katılımcılardan daha yüksek bir seviyede yeterli bulmaktadır.

Meslek liselerinin muhasebe bölümlerinde öğrencilere kazandırılan; mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar konusunda sektör beklentilerinin dikkate alınması gerektiği ve ancak bu şekilde meslek liselerinin varoluş amaçlarını yerine getirebileceği sonucuna varılmıştır. Okul ve sektör uygulamalarının örtüşmesi konusunda bu durum hayati bir önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı meslek liselerinin müfredatını belirlerken sektör taleplerinin karşılanması açısından ilgili paydaşların bu sürece dâhil edilmesi, ders içeriklerinin amaçlara uygun olmasını sağlayacağı sonucuna varılmıştır.

Staj sürelerinin ve staj sürecinde öğrencilerin oluşturdukları iş dosyasının yeterli ve olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Buna karşın öğrencilerin kendi meslek alanlarına yönelik daha yaratıcı uygulamalara yönlendirilmeleri gerektiği bunun için de öğrencinin meslek alanına aidiyet duymasını sağlayacak yeteri düzeyde eğitsel ve mesleki rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca meslek liselerinin muhasebe bölümlerinin verilen mesleki bilgi ve beceriye yönelik teorik eğitimin yeterli olduğu, ancak sektör ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik yeteri düzeyde uygulama eğitimini içermediği sonucuna varılmıştır.

Sektörle gerçekleştirilecek işbirliğinin meslek liselerinin muhasebe bölümlerindeki eğitimi olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Özellikle Serbest Muhasebeci Mali Müşavir, Yeminli Mali Müşavirlerin meslek faaliyetlerini amacına uygun olarak gerçekleştirmelerini sağlamayı amaçlayan

TÜRMOB ile etkili ve uzun vadeli protokollerin düzenlenmesinin okul-sektör işbirliğinin etkinliği açısından faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Ölçeklerin birbirleri ile ilişkisindeki yönü ve dereceleri analiz edildiğinde; Müfredat yeterliliği, staj süreleri, okul-sektör işbirliği, öğrenci sorumlulukları, öğrenci bilgi ve becerileri arasında pozitif yönlü güçlü ve orta derece bir ilişki olduğu görülmüştür. Dolayısıyla eğitim programlarının hazırlanması süreçlerinde tüm bu unsurlar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Meslek liselerinin muhasebe bölümleri için uygulanacak olan programlar hazırlanırken ilgili paydaşların programlama süreçlerine dahil edilmesi ile bu programlardan beklentileri karşılayacağı sonucuna varılmıştır. Literatür taramasında da en sık karşılaşılan sorunlardan bir tanesinin oku-sektör işbirliğinin yetersizliği olduğu düşünüldüğünde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda üzerinde en çok durduğu okul-sektör işbirliğinin sağlanması çalışmalarında bu sorunun giderilmesi ile meslek liselerinin muhasebe bölümlerindeki eğitimin yeterliliği konusunda önemli bir adım atılış olacaktır.

3568 Sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik ve Yeminli Mali Müşavirlik Kanununa göre serbest muhasebeci mali müşavir olabilmek için gerekli olan özel şartlar arasında; hukuk, iktisat, maliye, işletme, muhasebe, bankacılık, kamu yönetimi, siyasal bilimler dallarında eğitim veren fakülte ve yüksek okullardan veya denkliği yüksek öğretim kurumunca tasdik edilmiş yabancı yüksek öğretim kurumlarından en az lisans seviyesinde mezun olmak ve diğer öğretim kurumlarından lisans seviyesinde mezun olmakla beraber bu fıkra da belirtilen bilim dallarında lisansüstü seviyede diploma almış olmak şartları mevcuttur. Yine ilgili alanlarda yüksek lisans yapıldığında gerekli olan 3 yıllık staj süresi 2 yıla düşmektedir. Ancak meslek liselerinin muhasebe bölümlerinden mezun olan öğrenciler için herhangi bir avantaj bulunmamaktadır. Muhasebe mesleğine henüz lisede başlayan öğrenciler için lisede almış oldukları dört yıllık eğitim için bir avantaj sağlanması daha adil olacağı gibi meslek liselerinde alınan muhasebe eğitimin de amacına daha uygun bir şekilde hizmet edeceği görüşüne varılmıştır.

## VII. KAYNAKÇA

- ABAZAOĞLU, I. L. "Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları Ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları", **Electronic Turkish Studies**, cilt 9, sayı 5, Mayıs, 2014, s.1-46.
- AĞIR, M. S. 2014. "Eğitsel Rehberlik Çalışmalarının Önemi", **Hayef Journal of Education**, cilt 14, sayı 2, Eylül, 2017, s. 183-202.
- AKKAYA, M. 2008. "Türkiye'de giyim eğitimi veren meslek liselerindeki öğrencilerin sanayi uygulamalarının işletmeler, öğrenciler ve koordinatör öğretmenler açısından değerlendirilmesi", (Yayınlanmış Doktora Tezi) Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s: 20-45.
- AKYÜZ, Y. 2006. **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 22. Baskı, 2006.
- ALKAN, C, **Mesleki ve Teknik Eğitim Esasları: Kavramlar-Gelişmeler-Uygulamalar-Yönelmeler**, Alkım Yayınları, s. 20-30. 2001.
- ALTIN, R. 2008. "Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem", Mesut Matbaacılık, Ankara, 1. Baskı s. 65.
- AMoor, S. 2011. "The Challenges Of Vocational And Technical Education Programme In Nigerian Universities", **Journal of Research on Computing in Education**, Vol 3, p. 479-495.
- ARAS, S. & SÖZEN, S. 2012. "Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de Öğretmen Yetiştirme Programlarının İncelenmesi", **Ted Eğitim ve Bilim Dergisi**, s. 10-15. 25 Haziran 2019 (Erişim), [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32244854/SAras.S\\_Sozen.Paper.pdf?](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/32244854/SAras.S_Sozen.Paper.pdf?)
- ARING, M. K. 1993. "What the 'V' Word Is Costing America's Economy", **The Phi Delta Kappan**, Vol 74, p. 396-404.

- ARMITAGE, A., HUDSON, A., DUNNILL, R. P., BRYANT, R., LAWES, S., HAMMERSLEY, M. & HAYES, D. 2001. **Teaching And Training In Post-Compulsory Education**, Open University Press, 110-112.
- ASLAN, C. Y., & DOĞAN, İ. T. D. 2014. "Erken Cumhuriyet Döneminde eğitim bilimleri alanında yurt dışına öğrenci gönderilmesi olgusu (1923-1940)", (Yayınlanmış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalı Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri Bilim Dalı, s, 70-120.
- ATHERTON, J. 2000. "Resistance To Learning: A Discussion Based On Participants In In-Service Professional Training Programmes", **Journal Of Vocational Education And Training**, Vol 51, p.77-90.
- AYENI, A. O. 2015. "World Wide Comparism of Technical and Vocational Education: Lessons for Nigerian Technical and Vocational Education Sector (I)", **Journal of Education and Practice**, Vol 6, p. 103-110.
- AYTAÇ, Ö. 2006. "Girişimcilik: Sosyo-kültürel bir Perspektif", Dumlupınar Üniversitesi **Sosyal Bilimler Dergisi**, s. 140-141.
- BANDURA, A. 2010. "Self-efficacy", The Corsini Encyclopedia Of Psychology, s. 1-3. 15 Mayıs 2019 (Erişim), <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470479216>.
- BALCI, E., Argon, T., & Kösterelioğlu, M., A,2013. "Meslek yüksekokulu öğrencilerinin okul ve iş yaşamına yönelik görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi", 19 Kasım 2020 (Erişim), <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuvey/issue/10318/126549> 19 Kasım 2020 (Erişim), Sayı 4, Cilt 4, s. 515-541.
- BALTACI, A. "Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerinde Kavramsal Bir İnceleme", **Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt. 7, Sayı. 1, s 231274.
- BATES, I. 1993. "A Job Which Is 'Right For Me'? Social Class, Gender And Individualization", Youth and İnequality, p. 14-31.
- BENKE, M. 2009. "Report on the development of steps towards QA in VET in Hungary (prepared for the ENQA-VET 4th Thematic Group on Developing

policy guidelines)", 20 Ocak 2020 (Erişim),  
<https://books.google.com.tr/books.html>.

- BENNEL, P. & SEGERSTROM, J. 2001. "Vocational Education And Training In Developing Countries: Has The World Bank Got It Right?" **International Journal Of Educational Development**, Vol 18, p. 271-287.
- BİNİCİ, H. ve ARI, N, (2004). "Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi** , cilt: 24, sayı: 3, s. 383-396.
- BOLAT, Y. 2016. "Türkiye, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya Fransa, İngiltere ve Japonya'da Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştirme", **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 2, s. 39-72.
- BOUTA, H. & RETALIS, S. 2013. "Enhancing Primary School Children Collaborative Learning Experiences In Maths Via A 3D Virtual Environment", *Education And Information Technologies*, 18, s. 571-596.
- BRACHT, O., ENGEL, C., JANSON, K., OVER, A., SCHOMBURG, H. & TEICHLER, U. 2006. "The professional Value of ERASMUS mobility Kassel, Germany: International Centre for Higher Education Research", University of Kassel, p.7-13.
- BUDAK, S. 2000. **Psikoloji Sözlüğü**, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara. 1. Baskı.
- CANBAZ, S., SÜNTER, A. T., AKER, S. & PEKŞEN, Y. 2007. "Tıp Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeyi Ve Etkileyen Faktörler", **Genel Tıp Dergisi**, sayı 17, s. 15-19.
- CHAPLAIN, R. & GRAY, J. 2000. "Young People's Perceptions Of Themselves And Their Futures: Do Education Business Partnerships Make A Difference?" **Journal Of Vocational Education And Training**, Vol 52, p. 349-371.
- CLARK, M. A. & AMATEA, E. 2004. "Teacher Perceptions And Expectations Of School Counselor Contributions: Implications For Program Planning And Training", **Professional School Counseling**, Vol 8, no 2, p. 132-140.
- COŞKUN, H. 2000. Öğretmenlik Mesleği, Türkiye-Almanya Ve Kıbrıs' Ta Öğretmen Yetiştirme, Ankara, CTP Yayınları, s.389-405.

- CRONBACH, L. J. 1951. "Coefficient Alpha And The Internal Structure Of Tests", *Psychometrika*, 16, 297-334.
- ÇAKIR, R., BOZAN, İ. & TALU, B. 2004. "İmam hatip liseleri: efsaneler ve gerçekler", TESEV Yayınları İstanbul. s.25, 10 Haziran 2019 (Erişim), <http://rusencakir.com/ekitaplar/Imam-Hatip-Liseleri-Efsaneler-veGercekler/1>
- ÇALIŞKAN, A. & DURMAN, M. 2016. "Mesleki Ortaöğretim İle Kalkınma Düzeyi Arasındaki İlişki: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Çalışma", **Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, cilt 14, sayı 1, 27 Aralık, s. 286-299.
- ÇELENK, H. & ÇANTOSUN, İ. 2009. "Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalitesi Ve Bu Eğitimin Meslek Yüksek Okullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkilerine Yönelik Bir Uygulama", **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 8, Sayı 32, s. 159-173.
- ÇETİN, Ş. 2005. "Öğrenci Stajlarında Yararlanılan Dersler Üzerine Ampirik Bir Değerlendirme: Mersin Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu Örneği", **Anatolia: Turizm Arastirmalari Dergisi**, Cilt. 16 Sayı 2, s. 153-169.
- DELİBAŞ, H. Y. 2007. "Türkiye, İngiltere, Almanya Ve Finlandiya Biyoloji Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı.
- DEMİR, A. 2003. "Almanyada Eğitim", **Öğretmen Dünyası Dergisi**, Cilt 16(189), s. 18-22.
- DEMİR, E. & ŞEN, H. Ş. 2009. "Cumhuriyet Dönemi Mesleki Ve Teknik Eğitim Rseformları.", **Ege Eğitim Dergisi**, Cilt 10, Sayı 2, s. 39-58.
- DEMİREL, Ö. 2007. "Eğitimde Program Geliştirme", Ankara, Pegem Yayıncılık, 1. Baskı, s.139-150.
- DOĞAN, S. 2000. "Okul Rehberliği Ve Danışmanlığı Alanında Çağdaş Bir Yaklaşım: Kapsamlı Rehberlik Program Modeli", **Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi**, Cilt 2, Sayı 13, s. 56-64.
- DORE, R. P. & SAKO, M. 2012. How the Japanese learn to work, Routledge.



- ECCLESTONE, K. and HAYES, D. (2019). "Terapötik eğitimin tehlikeli yükselişi" Routledge, 1. Baskı, s, 65-70.
- E-MEZUN, M. 2020. "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarını İzleme Portalı", 10 Mayıs 2019 (Erişim), <http://www.e-mezun.gov.tr>.
- EKİNCİ, A. & ÖTER, Ö. M. 2010. Finlandiya'da Eğitim Ve Öğretmen Yetiştirme Sistemi. Çalışma Ziyareti Raporu, No 125, s. 10-12.
- EKŞİOĞLU, E. 2016. "Dünya Ülkelerinde Meslekî Eğitim. 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal Ve Teknik Bilimler Kongresi (MESTEK)", Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. ERG (2017), Eğitim İzleme Raporu.
- EMİRGİL, B. F. 2008. "Emek Piyasası Perspektifinden Mesleki Eğitime Bakış: Meslek Lisesi Öğrencilerinin Piyasa Algısı Üzerine Bir Araştırma (Bursa Örneği)", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s. 25-30.
- ERDOĞAN, İ. 2003. Karşılaştırmalı Eğitim: Çağdaş Eğitim Sistemleri, Ankara, Sistem Yayınları, 5. Baskı.
- ERG, E.R.G. 2009, "Eğitimin İçeriği- Eğitim İzleme Raporu", 24 Nisan 2019 (Erişim), <http://www.dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/411>.
- ERGUNALP, A. M. 1982. "Okul Ve Meslek Seçimi", İstanbul, Boğaziçi Yayınları, 1. Baskı.
- ERGÜR, D. O. 2000. "Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması", **Eğitim ve Bilim Dergisi**, Cilt 14, Sayı 213, s. 25.
- FLAGMEYER, D. & ROTERMUND, M. 2007. "Mehr Praxis in der Lehrerbildung– aber wie Möglichkeiten zur Verbesserung und Evaluation. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag", 15 Mayıs 2019 (Erişim), [http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2007\\_635.pdf](http://library.mpib-berlin.mpg.de/toc/z2007_635.pdf).
- GALVÃO, M. E. "2014. "Making The Case For Vocational Education And Training Improvement: Issues And Challenges. Quality Assurance In Vocational Education And Training", ETF (European Training Foundation), Working Together Learning For Life, <https://D1wqtxts1xzle7.Cloudfront.Net>.

- GIZ, A. 1985. "Islah-I Sanayi Komisyonu.", **İstanbul Sanayi Odası Dergisi**, Cilt 33, Sayı 15, s. 10.
- GÖK, T. 2006. "Fizik Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Gruplarında Problem Çözme Stratejilerinin Öğrenci Başarısı, Başarı Güdüsü Ve Tutumu Üzerindeki Etkileri", (Yayınlanmış Doktora Tezi), DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, s.19.
- GRUBB, W. N. 1996. "The New Vocationalism: What It Is, What It Could Be", Phi Delta Kappan, Bloomington Vol 77, Iss 8, p. 535.
- GÜLMEZ, İ. 2014. "28 Şubat 1997 Askeri Darbesi ve Türk Eğitim Sistemine Etkileri", (Yayınlanmış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi s. 336.
- GÜNDOĞAN, N. 2005. "Okuldan Çalışma Hayatına Geçiş: Örnek Uygulamalar", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, Cilt 55, Sayı 1, s. 105-124.
- HARDY, M. 2000. "From Vocational Education And Training To Work: Representations From Two Occupational Areas", **Journal Of Vocational Education Research**, Vol 1/2000 p. 37-50(14).
- HODKINSON, P. 1998. "Technicisim Teachers and Teaching Quality in VET", JET. Vol50(2, )p.193-200.
- HOECKEL, K. & SCHWARTZ, R. 2010. "A Learning For Jobs Review Of Germany", OECD Reviews Of Vocational Education And Training, 5 Haziran 2019 (Erişim), [http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-vocational-education-and-training-a-learning-for-jobs-review-of-germany-2010\\_9789264](http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-reviews-of-vocational-education-and-training-a-learning-for-jobs-review-of-germany-2010_9789264).
- HONEY, P. & MUMFORD, A. 1992. "The Manual Of Learning Style", 22 Temmuz 2019 (Erişim), <http://www.opengrey.eu/item/display/10068/466244>, p. 35-36.
- JOHNSON, D., JOHNSON, R. & SMITH, K. 1991. "Active learning: Cooperation in the college classroom", The Magazine Of Higher Learning, Vol 30, Issue 4. p. 26-35.
- JONES, K. H. & WOMBLE, M. N. 1997. "Perceptions Of Urban Trade And Industrial Students İn The South-Eastern USA: School And Career-Related İssues", **Journal Of Vocational Education And Training**, Vol 49, Issue 3, p. 409-430.

- KALAYCI, Ş. 2010. SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, Asil Yayın Dağıtım, Ankara, Turkey, s.321-331.
- KARACAN, S. & KARACAN, E. 2004. "Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri–MYO İşbirliğinin Gereği", **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 8, Sayı 2, s. 168-184
- KARAKÜTÜK, K. 2017. Eğitim planlaması, Pegem Yayınları, 2. Baskı, Ankara, s. 10-12.
- KATZ, L. G. & CHARD, S. C. 1998. "Issues in Selecting Topics for Projects", ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL. p.1- 7.
- KEATING, J., MEDRICH, E., VOLKOFF, V. & PERRY, J. 2002. "Comparative Study Of Vocational Education And Training Systems: National Vocational Education And Training Systems Across Three Regions Under Pressure Of Change. Review Of Research" ERIC Digest, p.105-110.
- KEÇİCİ, S. E. 2011. "Almanya'da öğretmen eğitimi", M.Ü. **Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 34, s. 117-132.
- KELLECI, M. A. 2003. "Bilgi Ekonomisi, İşgücü Piyasasının Temel Aktörleri Ve Eşitsizlik: Eğilimler, Roller, Fırsatlar Ve Riskler", Devlet Planlama Teşkilatı Stratejik Araştırmalar Dairesi, Yayın No: DPT. 2674, s. 40-50.
- KIZILER, H. 2015. "Osmanlı Toplumunun Sosyal Dinamiklerinden Ahilik Kurumu", **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, Cilt 4, Sayı 2, s. 408-423.
- KOŞAN, A. 2003. "Eğitimde okul-endüstri işbirliği", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 2 s. 1-2.
- KOUKKU, A., KYRÖ, M., PACKALÉN, P. & VOLMARI, K. 2012. "Finland VET in Europe–Country Report 2012", 1 Ağustos 20019 (Erişim ), [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2012/2012\\_CR\\_FI.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2012/2012_CR_FI.pdf) p.85-90.

- KREYSING, M. 2001. "Vocational Education in the United States: Reforms and Results", **Vocational Training: European Journal**, Vol 23, p. 27-35.
- KUTLU, H. A. 2010. "Muhasebe Eğitiminin, Nitelikli İşgücü Yetiştirme Açısından Değerlendirilmesi", **Journal of Accounting & Finance**, Sayı 46, s. 263-240.
- KYRÖ, M. 2006. "Vocational education and training in Finland: short description", Office for official publications of the European Communities, Vol 130, p. 120-123.
- LAPAN, R. T., GYSBERS, N. C. & PETROSKI, G. F. 2001. "Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs", **Journal of Counseling & Development**, Vol 79 Issue 3, p. 320-330.
- LAVE, J. & WENGER, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge university press.
- LINDNER, A. 1998. "Modelling The German System Of Vocational Education", *Labour Economics*, Vol 5, Issue 4, p. 411-423.
- MALGORZATA, K. & SIMON, F. 2013. *OECD Reviews Of Vocational Education And Training A Skills Beyond School Review Of The United States*, OECD Publishing, p.18-30.
- MANSUY, M., COUPPIÉ, T., FETSI, A., SCATOLI, C., MOONEY, P. & VAN DEN BRANDE, G. 2001. *The Transition From Education To Working Life: Key Data On Vocational Training In The European Union*, CEDEFOP Reference Series, ERIC. p.20-25.
- MARSHALL, G. 2005. *Sosyoloji Sözlüğü*, çev: Osman Akınhay-Derya Kömürcü. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- MEB, B. 2018. "Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitimin Görünümü", Ankara, MEB Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, s. 4-5.
- MEB, B. 2020. "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği", 2018 15 Eylül 2019 (Erişim), <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx.MevzuatKod>.

- MEYERS, C. & JONES, T. B. 1993. Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom, Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome Street, ERIC.
- MISHRA, P. and KOEHLER, MJ. (2006). "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge", **The Learnin and Technology Library**, Vol.108, Issue, 6, p. 1017-1054.
- MTEGM 2020a. "Meslekî Ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Ve Eylem Planı(Taslak) 2014-2018", 22 Nisan 2019 (Erişim), [http://mtegm.meb.gov.tr/mebiys\\_dosyalar/2016\\_07/29122004\\_mte\\_stareji\\_belgesi\\_2014\\_2018\\_1.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2016_07/29122004_mte_stareji_belgesi_2014_2018_1.pdf)
- MTEGM, M. 2020b. "Melseki Eğitimi Kanunu", **Electronic Journal**. [Online]: 25 Eylül 2019 (Erişim), <http://mtgem.meb.gov.tr/yet/index.htm>.
- MTEGM, M. E. B. 2019. "Türkiye’de Mesleki Ve Teknik Eğitimin Görünümü. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Analiz Ve Değerlendirme Raporları Serisi, 2018", 27 Kasım 2019 (Erişim). <https://mtegm.meb.gov.tr/www/turkiyedemeslekiveteknikegitimigorunumraporuyayimlandi/icerik/2203>.
- MTEGM, M. E. B. 2020c. "Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Kurumsal Dış Değerlendirme Raporu, 2018", 20 Ocak 2020 (Erişim), [https://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/29122622\\_mesleki\\_ve\\_teknik\\_ortaogretimde\\_kurumsal\\_dis\\_degerlendirme\\_raporu\\_web\\_29kasim\\_1.pdf](https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/29122622_mesleki_ve_teknik_ortaogretimde_kurumsal_dis_degerlendirme_raporu_web_29kasim_1.pdf).
- NAMLU, A. G. 1998. "Öğretmenlerin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı 8, s. 184-200.
- OECD, T. 2020. "Ülke Notları, Bir Bakışta Eğitim 2014: OECD Göstergeleri", 20 Eylül 2019 (Erişim), <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Turkey-Turkish.pdf>.
- ÖDEMİŞ, İ.S. 2014. "Enderun Mektebi ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Sayı 3, s.65-75.
- ÖMER, Ç. 2011. "Türkiye’de Meslek Odaları: Oligarşinin Merkez Üsleri", **Liberal Düşünce Dergisi**, Sayı 63, p. 213-222.

- ÖZABACI, N. 2017. **Rehberlikte hizmet türleri**, Ankara, Pegem Akademi, Atıf İndeksi, 6. Baskı, s. 42-67.
- ÖZARSLAN, Y. 2010. "Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV", [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6485839/35-120-1-PB.pdf?response-content.disposition=inline%3B+filename%3DKisisellestirilmis\\_Ogrenme\\_Ortami\\_Olarak.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6485839/35-120-1-PB.pdf?response-content.disposition=inline%3B+filename%3DKisisellestirilmis_Ogrenme_Ortami_Olarak.pdf).
- ÖZCAN, M. 2010. "Anadolu meslek lisesi öğrencilerinin okudukları okulu seçme nedenleri ve gelecek beklentileri", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.30-31.
- ÖZCAN, M. 2013. Okulda üniversite: "Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi", İstanbul TÜSİAD-T/2013-12/543.
- ÖZEN, R., AKKUTAY, Ü., CAFOĞLU, Z., ÇELİKÖZ, N. & ERIŞEN, Y. 1996. "Japon eğitim sistemi", İstanbul: Avni Akyol Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları, s. 54-65.
- ÖZER, M. 2018. 2023 "Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler", **Journal of Higher Education & Science / Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**, Cilt 12, Sayı 3, s. 425-435. 11p.
- ÖZER, M., GUR, B. S. & KÜÇÜKCAN, T. 2010. "Yükseköğretimde Kalite Güvencesi." Ankara, Siyaset Ekonomi Ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı, s.21-22.
- YÜCEBAS, E., & ARAP, S. K. 2017." An Analysis on Local Administrations Programs in Turkey", 23rd International Scientific Conference On Economic and Social Development, Book of Proceedings, p: 433-440.
- ÖZKAN, F. & AKSOY, C. 2015. "Ticaret Meslek Lisesi Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi Uygulaması, Gaziantep İlinde Bir Alan Araştırması", **Bartın Üniversitesi İİ BF Dergisi**, Sayı 6, s. 283-305.
- PAKSOY, H. M., AKBULUT, R. & AYDIN, V. 2005. "Meslek Yüksek Okullarında Muhasebe Eğitiminin Yeterliliğinin Harran Üniversitesi Özelinde İncelenmesi ve Geleceğe İlişkin Bir Değerlendirme", **Muhasebe ve Denetim Bakış Dergisi**, Sayı 15, s. 73-105.

- RESMI GAZETE, Y. K. 2020. "Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun" (4702 SY, 29.06. 2001). Resmi Gazete.
- RENCHER, AC (2003). "Methods of Multivariate Analysis", 2. Edition, (492). John Wiley & Sons.
- ROBERTS, F. D., KELLEY, C. L. & MEDLIN, B. D. 2007. "Factors Influencing Accounting Faculty Members' Decision To Adopt Technology In The Classroom", **College Student Journal**, Vol 41, Issue 2, p. 423-436.
- ROBINSON, J. P. 2000. "What Is The New Economy. Alabama Cooperative Extension System", The Workplace, 11 25 Ağustos 2019 (Erişim), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438332.pdf>
- SAKAMOTO, A., GREEN, A., BROWN, P. & LAUDER, H. 1998. "Japan's Human Resource Response to the Challenges of the 1990s", **High Skills Working Paper**, p.130-150.
- SAMPSON, D. & KARAGIANNIDIS, C. 2002. "Personalised Learning: Educational, Technological And Standardisation Perspective", **Interactive Educational Multimedia: IEM**, Sayı 4, p. 24-39.
- SANGUINETTI, J. 2004. "Generic Skills for Employability: Educational Colonisation or Educational Opportunity?“, **School of Education, Victoria University, Melbourne**, Australia: Generic Skills paper for AARE, Issue 18, p. 1-12.
- SEMİZ, Y. 2004. "Osmanlıda Mesleki Teknik Eğitim İstanbul Sanayi Mektebi (1869-1930)", **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, Cilt 15, p. 275-295.
- SERKAN, B. 2014. "Enderun Mektebi ve Demokratik Eğitim Modeli Perspektifinden Mesleki Eğitim: Teorik Bir Çözümleme", **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, Sayı 3, p. 65-75.
- SOLGA, H., PROTSCH, P., EBNER, C. & BRZINSKY-FAY, C. 2014. "The German Vocational Education And Training System: Its Institutional

- Configuration, Strengths, And Challenges", **WZB Discussion Paper**, No: SP I 2014-502, p. 20-23.
- STENSTRÖM, M.-L. & VIROLAINEN, M. 2014. **The current state and challenges of vocational education and training in Finland**, Nord-VET, p. 9-12.
- SUGAMA, T. 2020. "Vocational training for school leavers in Japan", **Japan Vocational Ability Development Centre**, Tokyo, p.178.
- ŞİMŞEK, A. 1999. "Türkiye'de Mesleki Ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması", İstanbul, TÜSİAD, s.103.
- ŞİMŞEK, M. Ş., ÇELİK, A. & AKGEMCI, T. 2015. **Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış**, Eğitim Yayınevi, Konya, 9. Baskı.
- TABACHNICK, B. ve FIDELL, L. 2007. "ANOVA kullanan deneysel tasarımlar" Belmont, CA: Thomson/Brooks/Cole. p. 82-140. 15 Ekim 2020 (Erişim). [https://www.researchgate.net/profile/BarbaraTabachnick/publication/259465542\\_Experimental\\_Designs\\_Using\\_ANOVA/links/5e6bb05f92851c6ba7008/](https://www.researchgate.net/profile/BarbaraTabachnick/publication/259465542_Experimental_Designs_Using_ANOVA/links/5e6bb05f92851c6ba7008/)
- TABBRON, G. & YANG, J. 1997. "The Interaction Between Technical And Vocational Education And Training (TVET) And Economic Development In Advanced Countries", **International Journal of Educational Development**, Vol 17, Issue 3, p. 323-334.
- TANSEL, A. & GÜNGÖR, N. D. 2004. "Türkiye'den Yurt Dışına Beyin Göçü: Ampirik Bir Uygulama", **ERC (Economic Research Center) Working Papers in Economics**, Vol 4, Issue 2, p. 1-10.
- TDK, T. D. 2019. 3 Nisan 2019 (Erişim). <http://tdk.gov.tr/>.
- THOMAS, J. 2000. "A Review Of Research On Project-Based Learning", The Autodesk Foundation, San Rafael, CA, 05.15.2019 (Erişim).
- THOMASON, T., DOĞAN, T. & AKCANBAS, M. 2020. "Nasıl Mutlu Olunur? Sigmund Freud ile Sanal Bir Konuşma", **Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 10, p. 185-194.
- TSUKAMOTO, K. 2016. "Vocational Education And Training (VET) In Japan", Australian Government, Department Of Education And Training, 3 Mart



2019(Erişim),<https://internationaleducation.gov.au/Internationalnetwork/japa/countryoverview/Documents/2016%20VET%20- brief.pdf>. p.40-50.

- UÇAR, R. ve UÇAR, Ğ. H. (2004). "Japon Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme: Çeşitli Açılardan Türk Eğitim Sistemi ile Karşılaştırma", **Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, s. 242-252.
- ULUS, L., TUNCER, N. & SÖZEN, Ş. 2015. "Mesleki Eğitim, Gelişim Ve Yeterlilik Açısından Meslek Yüksekokullarının Önemi", **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Ekim 2015, s. 168-185.
- UMUT, K. 2013. "Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilâtı: Ahilik", **Değerler Eğitimi Dergisi**, sayı: 11, cilt: 26, s.41-69.
- KOÇ, B. 2007. "Osmanlı İslahhanelerinin İşlevlerine İlişkin Bazı Görüşler", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 6, Cilt 2, s. 36-50.
- UNESCO, B. 2019. World TVET database: United States of America. UNESCO-UNEVOC International 20 Ağustos 2019 (Erişim), <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED599543.pdf> p.1-56. Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- UŞAKLI, H. 2016. **Liselerde Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık**, Pegem Akademi yayınları, 1. Baskı, Ankara, s. 343-356.
- WHISTON, S. C. & SEXTON, T. L. 1998. "A Review Of School Counseling Outcome Research: Implications For Practice", **Journal Of Counseling & Development**, Vol 76, p. 412-426.
- WINCH, C. & GINGELL, J. 1999. **Key Concepts İn The Philosophy Of Education**, Routledge London. Cilt 11. Londra: Routledge, 1999.
- YEŞİLYAPRAK, B. 2006. **Eğitim Psikolojisi**, Pagema Yayınları, 1. Baskı, Ankara, s. 376.
- YILMAZ, A. 2001. İşbirliğine Dayalı (kubaşık) Öğrenme Yönteminin Yüksek Öğretim Sınıflarında Kullanılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108491> 4 Haziran 2019 (Erişim), Sayı 28, Cilt 28, p. 593-612.

ZIDERMAN, A. 1997. "National Programmes in Technical and Vocational Education: Economic And Education Relationships1", **Journal Of Vocational Education And Training**, Vol 49, p. 351-366.

ZIRKLE, C. J., MARTIN, L. & MCCASLIN, N. 2007. "Study of State Certification/Licensure Requirements for Secondary Career and Technical Education Teachers", 20 Ekim 2019 (Erişim), National Research Center for Career and Technical Education,<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508968.pdf> p.108-120.

## **EKLER**

**EK-1: ANKET**

**EK-2: ETİK KURUL KARARI**



## EK-1 ANKET

Değerli Katılımcı,

İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Muhasebe ve Denetimi Yüksel Lisans Öğrencisi olarak, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZYEŞİL danışmanlığında "Meslek Liselerinin Muhasebe Bölümlerinde Verilen Eğitimin Piyasa İhtiyaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi: İstanbul İlinde Meslek Liseleri Üzerinde Bir Uygulama" adlı bir araştırma yapmaktayım. Meslek liselerinde verilen eğitimin sektör ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığının tespiti amaçlanan bu çalışmamıza vereceğiniz samimi yanıtlar, araştırmanın geçerliliğini arttıracaktır. Katılacağınız bu anket hiçbir kişi ya da kuruma verilmeyecek olup sadece araştırma ekibimiz tarafından kullanılacaktır.

Ankete katıldığınız için teşekkür ederiz

Nevzat YILMAZ

İstanbul Aydın Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

### BİRİNCİ BÖLÜM

**Bu bölümde katılımcı ve çalıştığı şirket ile ilgili genel bilgiler yer almaktadır.**

Katılımcı ve Şirket Hakkında Genel Bilgiler	
<b>Cinsiyetiniz</b>	
Kadın	
Erkek	
<b>Yaşınız</b>	
25-30	
31-35	
36-40	
41-45	
46-50	
51 ve üzeri	
<b>Eğitim Durumunuz</b>	
Lisans	
Yüksek Lisans	
Diğer	
<b>Meslekte Çalışma Süreniz</b>	

1 ile 5	
6 ile 10	
11 ile 15	
16 ile 20	
21-25	
26 ve üzeri	

EK-1 ANKET

## İKİNCİ BÖLÜM

**Bu bölümdeki sorular, meslek liselerinin muhasebe bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitim ile sektör ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı ile ilgili önermelerden oluşmaktadır.**

ÖLÇÜ	ÖNERMELER	1. ÇOK	2. OLDUKÇA	3. KISMEN	4. ÇOK AZ	5. Hiç
Ders içeriklerinin yeterliliği	7- Öğrencilerin okulda kazandıkları mesleki bilgi/teori, Sektörün İhtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.					
	8- Stajyer öğrencilerin mesleki beceri, tutum ve alışkanlıkları sektör ihtiyaçları açısından düşünüldüğünde yeterlidir.					
	9- Öğrencilerin okullarında kazandıkları iş ahlakı ve sorumluluk bilinci sektör beklentisi açısından yeterlidir.					
	10- Öğrencilerin okulda uygulamaya yönelik aldığı dersler ile iş yerindeki uygulama birbiriyle örtüşmektedir.					
	11- Meslek dersleri müfredatı, sektör beklentileri konusunda yeterlidir.					
	12 Stajyer Öğrencilerin dönem boyunca oluşturdukları staj iş dosyasını faydalı bulmaktayım.					
Staj Süreli	13- Staj günlerinin haftada 3 gün olmasını yeterli					

	bulmaktayım.					
	14- Öğrencilerin 1 yıllık staj süreleri, onların mesleki bilgi, beceri ve sorumluluk düzeyleri için yeterlidir.					
Okul Sektör işbirliği	15- Meslek liselerinde kullanılan araç-gereç, makine teçhizat işyerindekilerle aynıdır.					
	16- Meslek liselerinde verilen eğitim ve öğretimin içeriği ve etkinliği konusunda yeteri düzeyde bilgi sahibiyim.					
	17- Stajyer öğrenciye ödenen ücreti yeterli buluyorum.					
	18- Okul ve sektör işbirliği yeterli düzeydedir.					
Kordinatör öğretmen takibi	19-Stajyer öğrencilerden sorumlu koordinatör öğretmenler, haftalık, aylık olarak düzenli bir şekilde denetimlerini gerçekleştirirler.					
	20- İşletmelerdeki mesleki eğitim, koordinatör öğretmen tarafından dönem başında verilen "İşletmelerde Beceri Eğitimi" yıllık planına göre uygulanır.					
öğrenci sorumlulukları	21- Öğrenciler, meslek alanları ile ilgili yeni bilgi ve becerileri edinmede isteklidirler					
	22- Öğrencilerin iş yerinde görev ve sorumluluklarını yerine getirirken mutlu oldukları görülür.					
Öğreci bilgi ve becerileri	23- Öğrencilerin iletişim becerileri güçlüdür.					
	24- Öğrenciler, kendi meslek alanlarına yönelik yaratıcıdırlar.					
	25- Stajyer Öğrenci, işletme yönetici ve personelleriyle uyum içinde çalışır.					





## EK-2: ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 19.11.2020-3760



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020  
Konu : Etik Onayı Hk.

Sayın Nevzat YILMAZ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 30.10.2020 tarihli ve 2020/09 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

**e-imzalıdır**  
Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN  
Müdür Yardımcısı

Evrakı Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrula.aydin.edu.tr/enVision.Dogrula/BelgeDogrulama.aspx?V=BEKV3FZU0>

Adres:Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL  
Telefon:444 1 428  
Elektronik Ağ:<http://www.aydin.edu.tr/>

Bilgi için: Tuğba SÜNNETÇİ  
Unvanı: Yazı İşleri Uzmanı





## ÖZGEÇMİŞ

**Adı Soyadı:** Nevzat YILMAZ

### ÖĞRENİM DURUMU

**Lisans:** 2009- Gazi Üniversitesi- Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi- İşletme Eğitimi Öğretmenliği

**Yüksek lisans:** 2020- İstanbul Aydın Üniversitesi- Muhasebe ve Finansman Yönetimi Anabilim Dalı- Muhasebe Denetimi

### MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER

Yılmaz, N. 2020. “Türkiye’de Adli Muhasebe Eğitiminin Önemi Ve Yeterliliği: SMMM Meslek Grubu Üzerinde Bir Uygulama” *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, Vol 6, Issue 6, p. 317-333.

