T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



MESLEKİ EĞİTİM PROGRAMI'NA YÖNELİK MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

FATMA ÖZEN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ABDULLAH FARUK KILIÇ

EDİRNE 2025

Tezin Adı: Mesleki Eğitim Programı'na Yönelik Meslek Liselerinde Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Yazar: Fatma ÖZEN

ÖZET

Kişilerin kabiliyetleri doğrultusunda mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak, teknolojik değişimlere uyum sağlayabilmek, paydaşların tüm süreçte aktif görev aldığı bir sistemle ve devletlerin ekonomik ve sosyal gelişimlerinde kilit role sahip olan mesleki ve teknik eğitimle mümkün olabilir. Bu çalışmada, Mesleki Eğitim Programı uygulanan meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu uygulama hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Katılımcıların seçiminde, araştırma konusunun derinlikli bir şekilde incelenmesine fırsat sağlamak için, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim- öğretim yılında Edirne ili, X ilçesindeki Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın uygulandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapan ikisi okul müdürü, dördü MESEM Programı'ndan sorumlu müdür yardımcısı toplam altı okul yöneticisi ile MESEM Programı derslerine giren ikisi genel bilgi dersi ve ikisi meslek dersi öğretmeni olmak üzere on katılımcı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniğiyle elde edilen veriler, betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, MESEM Programı'nın meslek lisesi yöneticilerine müdür yardımcısı normu ve çevre ile sosyal ilişkilerin güçlendirilmesi açısından katkı sağladığı görülmüştür. Ancak okul yöneticilerini; ekonomik nedenlerin yanı sıra, öğrenciden kaynaklanan dezavantajlar, öğretim süreciyle ilgili dezavantajlar, e-MESEM sisteminden kaynaklanan dezavantajlar ve işletmede beceri eğitimiyle ilgili dezavantajların da etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenler açısından bakıldığında ek ders ücreti, MESEM Programı'ndaki sınıf mevcutları, çerçeve öğretim programındaki ders saatleri avantaj olarak değerlendirilmiştir. Ancak, öğrenci niteliğinden kaynaklanan etmenlerle birlikte,

MESEM Programı derslerine giren öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olması, hizmet içi eğitim olmadan MESEM uygulamasının başlatılmış olması ve koordinatörlük görevini yürütmede zorluk yaşamaları da öğretmenler tarafından dezavantaj olarak görülmektedir.

Araştırma sonucunda, MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasının okul yöneticileri ve öğretmenlere bazı avantajlar sağladığı ancak bütüne bakıldığında dezavantajların avantajlardan daha çok olduğu kanaatine varılmıştır. Nitel araştırma modeliyle yapılmış bu çalışmanın, karma yöntemle yapılması gelecek araştırmacılara önerilebilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin iş yükünün azaltılması, MESEM Programı'na kaydolmuş öğrencilerin okula bağlılıklarının arttırılması, öğrenci nakil ve geçişlerinin sınırlandırılması, işletmedeki eğitimden sorumlu kişilerin pedagojik yetkinliklerinin arttırılması gibi öneriler karar mercilerine sunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Eğitim Merkezi Programı, Ortaöğretim Kurumları, Çıraklık Eğitimi, Öğretmen, Okul Yöneticisi

Title: Opinions of School Administrators and Teachers Working in Vocational High Schools Regarding the Vocational Education Program

Author: Fatma ÖZEN

ABSTRACT

Enabling individuals to acquire vocational knowledge and skills in line with their abilities and to adapt to technological changes can be achieved through vocational and technical education—a system that involves the active participation of stakeholders and plays a key role in the economic and social development of nations. This study aims to determine the views of school administrators and teachers at vocational high schools implementing the Vocational Education Center (MESEM) Program regarding its application. A case study design, one of the qualitative research methods, was employed for this research. To ensure an in-depth examination of the topic, participants were selected using maximum variation sampling, a purposive sampling method. The study group consists of ten participants from Vocational and Technical Anatolian High Schools implementing the MESEM Program in the X district of Edirne during the 2024-2025 academic year. The participants include six school administrators (two principals and four assistant principals in charge of the MESEM Program) and four teachers (two general knowledge course teachers and two vocational course teachers) involved in the program. A semi-structured interview form, created by the researcher, was used as the data collection tool. The data obtained through interviews were analyzed using descriptive analysis.

The findings revealed that the MESEM Program contributed positively to vocational high school administrators by providing an additional assistant principal staffing slot and by strengthening social relationships with the community. However, it was also found that school administrators were negatively affected by disadvantages stemming from economic reasons, student-related issues, challenges in the teaching process, problems with the e-MESEM system, and difficulties related to skills training in businesses. From the teachers' perspective, payment for extra teaching hours,

smaller class sizes in the MESEM Program, and the number of course hours in the framework curriculum were considered advantages. However, factors related to the student profile, low job satisfaction among teachers in the program, the launch of the MESEM application without prior in-service training, and difficulties in performing coordination duties were identified as disadvantages.

The research concluded that while the implementation of the MESEM Program in vocational high schools offers some advantages to school administrators and teachers, on the whole, the disadvantages outweigh the advantages. It is recommended for future researchers that this study, conducted with a qualitative model, be replicated using a mixed-methods approach. Furthermore, recommendations for policy-makers could include reducing the workload of school administrators, increasing the school attachment of students enrolled in the MESEM Program, limiting student transfers, and enhancing the pedagogical competencies of the individuals responsible for training at enterprises.

Keywords: Vocational Education Center Program, Secondary Education Institutions, Apprenticeship Training, Teacher, School Administrator

ÖN SÖZ

"... Muhtaç olduğun kudret, damarlarındaki asil kanda mevcuttur..."

Mustafa Kemal ATATÜRK

Her gecenin sabahı, her kışın bir baharı, her şeyin bir zamanı vardır. Tezimin ortaya çıkış sürecinde yoluma ışık tutan danışmanım, kıymetli hocam Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ'a, bana her zaman ilham kaynağı olan, yaşama sevincim oğullarım Mete ve Göktürk'e, yüksek lisans sürecimde cesaretimin kırıldığı her an beni yüreklendiren biricik annem ve babam Şirin - Gülistan AKSOY'a, tüm çalışmam boyunca bana güç veren değerli eşim Hasan Umut ÖZEN ve canım kardeşim Dilek ÜZE'ye, son olarak tezimin şekillenmesinde beni yalnız bırakmayan eğitim yöneticisi ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Mayıs 2025

Fatma ÖZEN

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**
ABSTRACT ..... **III**
ÖN SÖZ ..... **V**
İÇİNDEKİLER ..... **VI**
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **X**
EKLER ..... **X**
KISALTMALAR ..... **XI**
1. BÖLÜM: GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2 Araştırmanın Amacı 5
1.3 Araştırmanın Önemi 5
1.4. Varsayımlar 7
1.5 Sınırlılıklar 7
1.6 Tanımlar 7
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE **10**
2.1. Mesleki Eğitim Kavramı 10
2.1.1. Mesleki Eğitimin Amacı 11
2.1.2. Mesleki Eğitimin Önemi 12
2.2. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi 14
2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem 14
2.2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem 18
2.3. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Yapısı 23
2.3.1. Örgün Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim 24
2.3.1.1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri 25
2.3.1.2. Beceri Geliştirme Programı Zanaat Atölyeleri 29
2.3.1.3. Mesleki Eğitim Merkezleri 31
2.3.1.4. Yükseköğretimde Mesleki Eğitim 34
2.3.2. Yaygın Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim 36
2.4. Türkiye'de Mesleki Eğitimde Uygulanan Modeller 38

2.4.1. Okul Merkezli Model....38
2.4.2. İşletme Merkezli Model....39
2.4.3. Okul-İşletme İşbirliğine Dayalı Model....40
2.4.4. Modüler Sisteme Dayalı Model....41
2.5. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Yasal Dayanakları....42
2.5.1. 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu....43
2.5.2. 4857 Sayılı İş Kanunu....43
2.5.3. 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu....44
2.5.4. 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu....45
2.5.5. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu....46
2.5.6. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği....46
2.6. Mesleki Eğitimde Uygulanan Programlar ve Projeler....47
2.6.1. Ulusal Faaliyetler ve Programlar....47
2.6.1.1. Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)....48
2.6.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP)....49
2.6.1.3. Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME)....49
2.6.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)....50
2.6.1.5. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) 51
2.6.1.6. Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri 10 Projesi (UMEM)....51
2.6.1.7. Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP)....52
2.6.1.8. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK I, II, III)....53
2.6.1.9. Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi....54
2.6.2. Uluslararası Faaliyetler ve Programlar....55
2.6.2.1. Europass Faaliyetleri....55
2.6.2.2. ECVET Sistemi....56
2.6.2.3. eTwinning Projeleri....57
2.6.2.4. Erasmus+ Programı....57
2.6.2.5. Grundtvig Programı....58
2.6.2.6. Leonardo Da Vinci Programı....59

3. BÖLÜM: YÖNTEM....60

3.1. Araştırma Yöntemi....60
3.2. Araştırma Deseni....61
3.3. Çalışma Grubu....63
3.4. Veri Toplama Araçları....65
3.5. Veri Toplama Süreci....67
3.6. Verilerin Analizi....67
3.7. İnanılırlık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik....69
4. BÖLÜM: BULGULAR....71
4.1. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajları....72
4.1.1. İdari Avantaj....72
4.1.2. Sosyal Avantaj....74
4.2. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları....75
4.2.1. Ekonomik Dezavantaj....76
4.2.2. Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar....77
4.2.3. Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantajlar....80
4.2.4. Sistemsel Dezavantajlar....83
4.2.5. İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantajlar....87
4.3. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajları....90
4.3.1. Maddi Avantaj....91
4.3.2. Öğretim Süreci ile İlgili Avantajlar....92
4.4. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajları....94
4.4.1. Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar....95
4.4.2. Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantaj....96
4.4.3. Sistemsel Dezavantaj....97
4.4.4. İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantaj....98
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER....100
5.1. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma....100
5.2. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma....103
5.3. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajlarına İlişkin Sonuç

ve Tartışma 110
5.4. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma 112
5.5. Öneriler 114
KAYNAKÇA 117
EKLER 125
EK-1. Etik Kurul Onayı 125
EK-2. Araştırma Uygulama İzinleri 127
EK-3. Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu 131
EK-4.Okul Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu 133
EK-5. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu 135
ÖZGEÇMİŞ 137

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1 : Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul, Program ve Belge Türüne Ait Veriler.....25
Tablo 2 : Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....64
Tablo 3 : MESEM Programı'nın MTAL Yöneticileri İçin Avantajları 72
Tablo 4 : MESEM Programı'nın MTAL Yöneticileri İçin Dezavantajları 76
Tablo 5 : MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Avantajları 91
Tablo 6 : MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Dezavantajları 94
Şekil 1 : Türk Mesleki Eğitimi'nin Zaman Çizelgesi 22
Şekil 2 : Örgün ve Yaygın Eğitimin Yapısı.....24
Şekil 3 : Mesleki Ortaöğretime Geçiş Süreci 27
Şekil 4 : Anadolu Teknik Programı'nın Yapısı 27
Şekil 5 : Anadolu Meslek Programı'nın Yapısı.....28
Şekil 6 : Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın Yapısı.....32
Şekil 7 : Mesleki ve Teknik Eğitimdeki Öğrenci Sayıları.....33
Şekil 8 : Türkiye'de Mesleki Eğitimin Yasal Dayanakları 47
Şekil 9 : Durum Çalışması Desenlerinin Temel Türleri.....62

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı..... 125
EK-2. Araştırma Uygulama İzinleri..... 127
EK-3. Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu..... 131
EK-4. Okul Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu..... 133
EK-5. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu..... 135

KISALTMALAR

AMP: Anadolu Meslek Programı

ATP: Anadolu Teknik Programı

E-MESEM: Mesleki eğitim merkezi programlarında kullanılan bilişim sistemi

E-OKUL: MEB tarafından geliştirilen okul yönetim bilgi sistemi

E-Sınav: Elektronik Sınav Sistemi

İSG: İş Sağlığı ve Güvenliği

MESEM: Mesleki Eğitim Merkezi

MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

MTEGM: Mesleki Ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

MYK: Mesleki Yeterlilik Kurumu

SGK: Sosyal Güvenlik Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

UMS: Ulusal Meslek Standardı

UY: Ulusal Yeterlilikler

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknolojide yaşanan gelişmeler, üretimde aktif rol oynayan bireylerin sahip olması beklenen niteliklerde bazı değişikliklerin yaşanmasına yol açmıştır. Bundan dolayı, teknolojideki değişimin iş dünyasına yansıması, mesleki eğitime olan bakış açısının da değişmesini zorunlu kılmıştır. Bolat (2016), mesleki eğitimin iş dünyasında ihtiyaç duyduğu işgücünü temin etmek ve yeni mezun olan kişilerin meslek dallarında işe alımını sağlamak hususlarında dengeyi sağlayan bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Alkan vd. (1996) ise mesleki eğitimi kişinin seçtiği meslek alanıyla ilgili mesleki tecrübe kazanmasını hedefleyen, bu doğrultuda kişinin becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan eğitim olarak tanımlamaktadırlar.

Çelik'e göre (2013), tüm ülke çapında sağlam bir ekonomik ağ için iş hayatında donanımlı insan gücünün oluşturulması zorunludur. Güçlü bir ekonomik ağ için de iyi planlanmış, teknolojideki son gelişmeleri takip edebilen ve sektörde uygulayabilen bir mesleki eğitim gereklidir. Mesleki eğitimin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi amacıyla, Demirer ve Dal (2020), mesleki ve teknik eğitim veren kurumların iş dünyasının beklentilerini karşılamayabilmesinin, halk arasında bu kurumlara karşı yerleşmiş olan olumsuz algının kırılmasının, ortaokul seviyesinde etkili rehberlik faaliyetlerinin yapılmasının, mezunların istihdamının mezun oldukları alanda gerçekleştirilmesinin, istihdam edilenlerin toplumsal ve ekonomik konumunun yükseltilmesinin, öğretim programlarında son güncellemeler doğrultusunda değişiklikler yapılmasının önemini vurgulamışlardır.

Tüm dünyada etkili olan teknolojik gelişmeler sonucunda, ülkemizde de mesleki eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik pek çok adım atılmıştır. Millî Eğitim Şuraları, Kalkınma Planları ile birlikte meslekî ve teknik eğitim üzerine yapılan bilimsel çalışmalar dikkate alınarak 2023 yılında yayınlanan Eğitim Vizyonu'nda

mesleki eğitim hedefleri ortaya konmuş ve bu doğrultuda güncellemeler yapılmıştır. 10.08.2024 tarihinde ise 12. Kalkınma Planı, Cumhurbaşkanlığı 2024 Yılı Yıllık Programı, 2024-2026 Orta Vadeli Program ve MEB Stratejik Planı (2024-2028) doğrultusunda mesleki ve teknik eğitimde yeni bir vizyon oluşturulması için Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi, 32628 sayılı Resmî Gazete' de yayımlanmıştır.

Meslekî ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde belirtildiği üzere, ülkemizde mesleki ve teknik eğitimde sorun yaşanan alanlar temalar halinde sınıflandırılmıştır (MEB, 2024). Bu temalar, mesleki ve teknik eğitime erişim ve farkındalıkla ilgili problemler, eğitim ortamları ile ilgili problemler, öğretim programları ile ilgili problemler, mesleki ve teknik eğitim paydaş iş birliği ile ilgili sorunlar, eğitici profil ve kaynağı ile ilgili sorunlar, mezunların istihdama geçişi ile ilgili sorunlardır. Temalar incelendiğinde, 2021 yılı aralık ayında başlatılan Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde uygulamasının mesleki ve teknik eğitimi ortaöğretim düzeyinde güçlendirmek için önemli bir girişim olduğu görülmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'ne göre, mesleki ve teknik eğitimde ortaya çıkması beklenen sonuçlar şunlardır: İş yeri tabanlı program modeliyle birlikte eğitim ve istihdam arasındaki bağı kuvvetlendirmek, öğrencilere istihdam sürecinde gerekli olan becerilerin, bire bir iş hayatında yer alma fırsatı sağlayarak kazanılmasını sağlamak, sektörde çalışan öğrencilerin yeterliliklerinin milli ve milletlerarası alanda kabul edilmesine olanak sağlamak, devlet katkısı vasıtasıyla, mesleki ve teknik eğitime hak ettiği maddi değeri vermek, mesleki eğitime erişim olanağını arttırmak, ortaöğretim kurumlarında mevcut olan atölye ve laboratuvar öğretmenlerinden en üst düzeyde verim almak, hem okuyup hem çalışmak isteyen öğrenciler için okul çatısı altında güvenli bir eğitim ortamı sunmak, eğitim alınan alanda istihdamın sürdürülmesinde öğrencilere avantaj sağlamak (MEB, 2024).

2021 yılı aralık ayı itibariyle Meslekî Eğitim Merkezi Programı meslek liseleri kapsamında uygulanmaya başlamıştır. Bu programa kaydolan öğrenciler haftada 1 gün okulda genel bilgi dersleri ve meslek derslerinden oluşan teorik dersleri

görmektedir. Kalan günler ise işletmede beceri eğitimi aracılığıyla bire bir iş tecrübesi kazanmaktadır. 8. sınıfı bitirmiş öğrencilerin MESEM Programı'na kaydolabilmelerinin ön koşulu, 14 yaşını doldurmuş olmaktır. 14 yaş zorunluluğunun yanı sıra, işletmelerin MESEM kapsamında çırak ya da kalfa öğrenci alabilmeleri için öğrencinin eğitim alacağı alan ve daldaki ustalık belgesi ile usta öğreticilik belgelerini bulundurma zorunluluğu vardır. İşletme, veli ve okul arasında yapılan bir sözleşme sonucu, 4 yıllık MESEM Programı eğitimi ilgili meslek alanında başlar. Meslekî ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde iş yeri tabanlı mesleki eğitim olarak ifade edilen MESEM Programı'na kayıtlı öğrencilerin aldıkları derslerin %11'i akademik derslerden, %89'u ise mesleki eğitimden oluşmaktadır (MEB, 2024). 9., 10. ve 11. sınıfta öğrenciler "çırak" seviyesindeyken, 11. sınıf sonunda yapılan beceri sınavından başarılı olmaları halinde MESEM öğrencileri kalfalık belgesini alarak 12. sınıfa geçmiş olurlar. 12. sınıf sonunda yapılan beceri sınavından başarılı olmaları halinde de MESEM öğrencileri ustalık belgelerini almaya hak kazanırlar. MESEM Programı, öğrencilerin fark derslerini tamamlamaları halinde, ustalık belgesiyle birlikte meslek lisesi diploması almalarına izin verir. Fark derslerini tamamlayıp diploma almaya hak kazanan MESEM Programı öğrencisi eğitimine yükseköğretim kurumlarında devam edebilir.

MESEM Programı'nın meslek liseleri bünyesinde uygulanması ile beraber, mesleki eğitime erişim imkânının artması, okul – sektör bağının güçlenmesi, nitelikli iş gücünün oluşması, okul terki riski yüksek öğrencilerin sistem içinde tutularak topluma kazandırılması gibi avantajların oluştuğunu söylemek mümkündür. MESEM Programı'nın MTAL kapsamında uygulanması öncesinde sadece Mesleki Eğitim Merkezi aracılığıyla çıraklık eğitimi verilebilmekteyken ve özellikle küçük yerleşim yerlerinde Mesleki Eğitim Merkezi sayısı kısıtlı olduğu için bu eğitime erişebilen öğrenci sayısı çok azdı. MESEM uygulamasının başlamasından sonra çoğu meslek lisesinde uygulanan bu program daha fazla öğrenciye mesleki eğitim alma imkânı tanımıştır. Sisteme dâhil edilen öğrenci sayısındaki artışa paralel olarak, okul-sektör arasında sıkı bir bağ kurulmuş böylelikle, öğrencilerin sektörde bire bir çalışma fırsatı elde etmesiyle nitelikli iş gücü oluşturma hedefinin gerçekleştirilmesinde önemli bir adım atılmıştır. Eğitim sisteminin dışına çıkma riski yüksek, çoğunlukla okula devam

etmeyen, başarı düzeyi düşük öğrencilerin MESEM Programı vasıtasıyla meslek lisesi diploması ve ustalık belgesi ile ortaöğretimden mezun edilebilmelerinin önü açılmıştır. Böylelikle, mesleki eğitime yönelik toplumda var olan negatif bakış açısının olumlu yönde değişmeye başlaması mümkün olmuştur (Özer ve Suna, 2022).

MESEM Programı'nın avantajlarının yanı sıra meslek liseleri bünyesinde uygulanmaya başlamasıyla birlikte, yükseköğretimin popülerliğinin artmasından dolayı mesleki eğitimin öğrenciler tarafından ikincil olarak tercih edilmesi, mesleki eğitime toplum tarafından atfedilen olumsuz algı, **çocuk işçi** imajı, işletmelere olan denetim eksikliği, MESEM öğrencilerinin okul kültürüne uyum sağlamada güçlük çekmeleri gibi dezavantajların da ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Dünya çapında yükseköğrenimin önem kazanmasından dolayı, gençler mesleki eğitime yönelmekten imtina etmektedirler (Yüksek, 2006). Bu da mesleki eğitimin yaygınlaşması için bir engel oluşturmaktadır. Akademik başarısı düşük olan gençlerin mesleki eğitime yöneliyor oluşu toplumda olumsuz bir imaj yaratmaktadır. Ayrıca MESEM'e kaydolan 14-18 yaş aralığındaki öğrenciler yasal olarak çocuk kabul edildiği için, toplum tarafından çocukların istihdam edilmesi şeklinde bir algı oluştuğunu söylemek mümkündür. İşletmelere her ne kadar stajyer yetiştirme konusunda devlet desteği verilse de işletmeler bu stajyerlerin mesleki açıdan yetiştirilmesine kendilerinden beklendiği kadar katkı sağlamayabilmektedirler. Mesleki Eğitim Kanunu gereğince, yasal düzenlemelere işletmelerin ne ölçüde uyduğunu tespit etme konusunda denetimler etkili biçimde yapılamamaktadır. Öğrencilerin haftada sadece 1 gün okula gelmesi sebebiyle, okul kültürüne uyum konusunda sorun yaşamaktadırlar.

Meslek liseleri bünyesinde MESEM Programı'nın uygulanmasının, programın uygulayıcısı olan okul yöneticileri ve öğretmenler açısından incelenmesi, sistemin paydaşı olan yönetici ve öğretmenlerin yukarıda bahsedilen konuların hangilerinden, ne şekilde etkilendiğinin belirlenmesini sağlayabilir. Yukarıda anılan avantajlarının yanında dezavantajlarını azaltmak için düzenlemeler yapılması noktasında bu çalışma politika yapıcılara ışık tutabilir. Ayrıca alanda uygulayıcı olarak görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MESEM programının uygulanışına yönelik

doğrudan bir kaynak olduğu için de çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) bünyesinde 2021 yılı aralık ayından itibaren faaliyet gösteren Mesleki Eğitim Merkezi Programı hakkında, Edirne ili X ilçesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylelikle, Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasının okul yöneticileri ve öğretmenler için hangi açılardan avantaj, hangi açılardan dezavantaj sağladığı ortaya konabilir.

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. MESEM Programı'nın uygulandığı meslek liselerinde çalışan okul yöneticilerinin programın avantajları hakkında görüşleri nelerdir?
2. MESEM Programı'nın uygulandığı meslek liselerinde çalışan okul yöneticilerinin programın dezavantajları hakkında görüşleri nelerdir?
3. MESEM Programı'nın uygulandığı meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin programın avantajları hakkında görüşleri nelerdir?
4. MESEM Programı'nın uygulandığı meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin programın dezavantajları hakkında görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çalışma; 2021 yılı sonundan itibaren meslek liseleri bünyesinde uygulanmakta olan MESEM Programı'nın Edirne ili X ilçesindeki okul yöneticileri ve öğretmenlerce karşılaşılan olumlu ve olumsuz durumların tespiti ve bunlara yönelik çözüm önerilerini vurgulamaktadır. Ulaşılan literatürde MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanması üzerine yapılmış çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni MESEM programın nispeten kısa bir süredir uygulamada olması olabilir.

Bu çalışmalardan Özkan (2023), mesleki ve teknik eğitim kurumlarında Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) uygulamasının Isparta ve Antalya illerindeki öğretmen, veli, öğrenci ve işletme temsilcilerinden (n=59) oluşan okul paydaşları açısından incelenmesine yönelik çalışmıştır. İlhan (2024) ise Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) uygulamasına ilişkin Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesindeki okul müdürleri, müdür yardımcıları, koordinatör öğretmen ve kültür öğretmenlerinin (n= 16) MESEM uygulamasına ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Mevcut çalışmada ise MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanması üzerine yapılmış olan araştırmalardan farklı olarak Edirne ili X ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle gerçekleştirilmesidir. Diğer anılan çalışmalar gibi nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilen bu çalışmada da derinlemesine bilgi edinilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle farklı bölgelerde farklı sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Dahası, farklı bölgelerden aynı sonuçların elde edilmesi bu problemlerin ya da çözüm önerilerinin önemli olduğu anlamına da gelebilir.

Bu anlamda, MTAL bünyesinde uygulanan MESEM Programı'nın Edirne ili X ilçesindeki eğitim yöneticileri ve öğretmenler açısından değerlendirilmesinin, Meslekî ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde (2024) yer alan hedeflere ne ölçüde ulaşılabildiği konusunda karar mercilerine mevcut durumun betimlemesini yapmada yardımcı olacağı ve hali hazırda yapılmış olan çalışmalarla birlikte Trakya bölgesinde MTAL'lerde uygulanan MESEM Programı'nın yarattığı fırsatlar ile sınırlılıklara ilişkin Trakya'daki benzerlik ve farklılıkları yansıtması açısından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2024 yılında yayınlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde belirtildiği üzere, MTAL bünyesinde uygulanan MESEM Programı'nda akademik derslerin oranı azaltılmış olup mesleki eğitime verilen ağırlık arttırılmıştır. Böylelikle, sektörün ihtiyaç duyduğu iş gücünü gerçek iş tecrübesi edinmek vasıtasıyla daha nitelikli hale getirmek amaçlanmaktadır. MESEM sisteminin amacı da örgün eğitime devam etmeyen, devamsızlık ve okul terk oranları yüksek, akademik başarının düşük

olduğu, çeşitli yoksunluklardan dolayı okul hayatına dahil olamayan öğrencileri, eğitim sistemine dahil ederek onlara mesleki bilgi ve deneyim kazandırmada destek olmaktır. Program sayesinde, bir taraftan iş dünyasının ihtiyaç duyduğu ara eleman gereksinimi karşılanmaya çalışılırken, diğer taraftan da meslek liselerine karşı oluşan olumsuz algının olumlu yönde değiştirilmesi, öğrencilere çalıştıkları ve eğitim gördükleri süre içerisinde rehberlik faaliyetlerinin de bir okul bünyesinde yürütülmesi, mesleki ve teknik eğitimde büyük önem atfedilen insan kaynağı unsurunun geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan okul yöneticisi ve öğretmenler çalışmaya gönüllü olarak katıldıkları için, görüşme formundaki sorulara tarafsız, gerçek ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Edirne ili, X ilçesindeki Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın uygulandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapan ikisi okul müdürü, dördü MESEM Programı'ndan sorumlu müdür yardımcısı olmak üzere altı okul yöneticisi ile MESEM Programı derslerine giren iki genel bilgi dersi ve iki meslek dersi öğretmeninden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çırak: Çıraklık sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştirilen kişi.

İşletmelerde mesleki eğitim: Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları öğrencilerinin beceri eğitimlerini işletmelerde, teorik eğitimlerini ise mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında veya işletme/kurumlarca tesis edilen eğitim birimlerinde yaptıkları eğitim uygulamaları (MEB, 2024).

Kalfa: Bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu meslekle ilgili iş ve işlemleri ustanın gözetimi altında kabul edilebilir standartlarda yapabilen kişi (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Mesleki ve teknik eğitim kurumları: Meslek eğitiminin verildiği, diploma ve sertifika alımı ile ilgili faaliyet ve etkinliklerin uygulandığı kurumlar (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Meslek alanı: Birden fazla meslek dalını kapsayan, kazandırılan bilgi ve beceriyle istihdam edilebilirliği sağlayan alan (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Meslek dalı: Meslek alanı bünyesinde olan, belirlenmiş temalarda ihtisas yapmaya yönelik bilgi, beceri ve davranışları kapsayan iş kolu (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

MESEM: Önceki ismi Çıraklık Eğitim Merkezi olan, 09.12.2016 tarihinde, örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınan ve Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet veren Mesleki Eğitim Merkezleri (MEB, 2024).

Mesleki eğitim: Bireylere bir mesleğe ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlikler ile iş alışkanlıkları kazandıran eğitim (MEB, 2024).

Modül: Bir meslek alanının öğretim programında kendi içinde bir bütün, tek başına öğretilebilir/öğrenilebilir içeriğe sahip olan, kendi alanındaki diğer program birimleriyle bütünleşerek daha geniş mesleki işlevler grubu oluşturma özelliği gösteren, gerektiğinde bir sertifikayla belgelendirilerek istihdam yeterliliği kazandıran program birimi (MEB, 2024).

Teknik eğitim: Belirli bir teknolojiyi, uygulamayı, ürünü ve hizmeti; tasarlamak, geliştirmek, uygulamak, desteklemek veya işletmek için gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandıran eğitim (MEB, 2024).

Usta: Bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve

bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen, üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümleyebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen kişi (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Usta öğretici: Gerekli mesleki teknik ve yöntemleri bilen, meslek okullarındaki öğrencilerin işyerlerindeki eğitiminden sorumlu ve ustalık yeterliliğini eline almış kişi (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mesleki eğitim kavramı, bu kavramın hangi amaca hizmet ettiği, teşkil ettiği önem, ülkemizdeki mesleki eğitimin tarihsel gelişimi, yapısı, uygulanmakta olan modeller, yasal dayanaklar ve yurtiçi ve yurt dışında uygulanan programlar ile projelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Mesleki Eğitim Kavramı

Her birey kendine özgü fiziksel ve zihinsel yeteneklere sahiptir. Eğitim, bireyin bu yeteneğini kullanarak onu ulaşabileceği en yüksek seviyeye çıkarmayı amaçlar. Mesleki eğitim ise bireyi yeteneği çerçevesinde bir meslekte en iyi bir şekilde yetiştirerek bireyin bütün olarak gelişimini destekler (Alkan ve Doğan, 1976). Bireyin gelişimi bütüncül olarak göz önünde bulundurulduğunda, mesleki eğitime ilişkin çeşitli tanımlamalar yapıldığını görmek mümkündür. Lawal'a göre (2013) mesleki ve teknik eğitim, iş hayatının gereksinim duyduğu nitelikli iş gücünü sağlamaya yönelik eğitimin yanı sıra bireye günlük yaşamda ihtiyaç duyduğu temel eğitimi kazandıran, bireyin becerileriyle örtüşen bir işe sahip olmasını ve bunun yanında sunduğu yetkinliklerle ülkelerin farklı rekabet koşullarında avantaj elde etmesini sağlayan sürekli eğitim türüdür. Alkan vd. (1996) tarafından yapılan bir başka tanıma göre ise mesleki eğitim, iş hayatındaki bireylere meslekleriyle alakalı güncel bilgiler, beceriler ve gerekli olan iş alışkanlıklarını kazandıran ve kişilerin mesleklerini geliştirerek söz konusu mesleği daha iyi yerine getirmelerini sağlayan bir eğitim türüdür. **Aslantürk (2014, aktaran: Toz, 2019) MEB Temel Kanunu'nda** mesleki ve teknik eğitimin, bireylerin ilgi, yetenek ve becerilerini arttırarak ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve davranışların yanında iş yürütme âdeti kazandırmak vasıtasıyla onları yaşama hazırlayan ve kendi mutlulukları ile toplumun refahına katkı sağlayan bir meslek sahibi olmalarına yönelik bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu'nda, bilginin günümüzde hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde olmasından dolayı, kişilerin bilgiye erişim yollarındaki yeniliklere hâkim olmasının, önceden sahip

olmadıkları becerileri kazanmasının, kreatifliğin ve inovasyonun teşvik edilmesinin, meslekler arası geçişlerin kolaylaştırılmasının, geçilen yeni mesleğe adapte olma yetisini bireyin edinmesini sağlamanın yalnızca etkili bir mesleki eğitim vasıtasıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır (MEB, 2014).

Mesleki ve teknik eğitim, günümüz koşulları ve iş dünyasının ihtiyaçlarına paralel olarak, kişilerin farklı meslek alanlarında yalnızca kuramsal olarak değil aynı zamanda uygulamalı olarak da gelişmelerine olanak veren, becerilerini arttıran eğitim türüdür. Tercih edilen mesleğe yönelik alınan eğitimlerle bireyin gelişimine olanak sağlayan mesleki ve teknik eğitim, kişileri iş hayatına hazırlamanın yanı sıra iş dünyasındaki arz talep istikrarını da sürdürmeye çalışır. Bu sırada, mesleki ve teknik eğitimde gereksinim duyulan iş gücü ve sektör gereksinimlerinin karşılanması, verimliliğin arttırılması vasıtasıyla kalitenin yakalanması, işsizliğin en düşük seviyeye indirgenmesi, mal ve hizmet üretilirken kalite için uygun yollara başvurulması, rekabet edebilecek gücün arttırılması, kaynakların etkin ve verimli kullanımı, teknolojik değişikliklerin sektöre yansıtılması gibi özellikler dikkate alınır (Temel, 1996).

2.1.1. Mesleki Eğitimin Amacı

Eğitim faaliyetleri, önceden belirlenen hedefler neticesinde planlanan öğrenme-öğretme faaliyetleriyle gerçekleşmektedir. Önceden belirlenmiş olan bu eğitim amaçları uygulamaya yön verirken bizlerin de bu doğrultuda eğitim çıktılarının nasıl ve neler olabileceği konusunda öngörü yapmamıza yardımcı olur. Bireylerin hayata hazırlık sürecine etkili şekilde katkı sağlayan mesleki ve teknik eğitim sistemi, iş gücünü toplumun taleplerine göre şekillendirerek kişisel, toplumsal ve ekonomik olarak ülke gelişimine ve bireysel büyümeye destek verir. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, sosyal yararı en üst düzeyde tutma amacını iki farklı şekilde gerçekleştirir. İlk amaç, iş hayatına katılacak bireyleri eğitmektedir, ikincisi ise eğitim verilen iş gücünü nitelik olarak iş dünyasının ihtiyaç duyduğu şekilde hazırlamaktır. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, bireye etkili bir öğrenme ortamı sunarak kuramsal ve pratik beceriler kazanmasını sağlamakta ve böylece bireyin uygun davranışlar edinmesini hedefleyerek bireyi hayata hazırlamayı amaçlamaktadır (Ercan, 1982).

Mesleki ve teknik eğitim sistemi, iş hayatında herhangi bir sektörde, işin gereklilikleri hakkında bireye bilgi ve beceriler kazandırmayı ana hedef olarak tanımlamaktadır. Ülke ekonomisinin gelişimi ve kalkınma hedeflerinin gerçekleştirilmesi ise nitelik ve nicelik açısından yetkin bireylerin yetiştirilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, bu ihtiyacı karşılayarak ülke hedeflerinin gerçekleştirilmesinde yardımcı olur (Sezgin, 1987).

Mesleki eğitimin ana hedefi, iş ve yaşam için gerekli olan davranışları geliştirmek, bilgi edinme ortamı sağlamak ve kurumsal ile uygulamalı alanlarda gereken becerileri geliştirmektir (Alkan vd., 2001). Mesleki eğitimin en önemli amaçlarından biri de ülkenin belirlediği ekonomik, sosyal ve kültürel hedeflere ulaşmak amacıyla gerekli insan gücü kaynaklarını yetiştirmektir. Yetiştirilmesi beklenen insan kaynaklarının sahip olması gereken nitelikler, uluslararası, ulusal ve yerel ihtiyaçlara göre şekillenmektedir (Kâhya, 2015).

Bolat'a göre (2016) mesleki eğitimin temel amaçları iyi bir vatandaş yetiştirmek, eğitim dönemine ulaşmış bireyleri hayata hazırlamak, bireyi bir üst düzey öğrenim yeterlilikleri ile donatmak, sektörde kalifiye ara elemanlar yetiştirmek, istihdam edilen iş gücünün bilgi, yetenek ve yeterlilik seviyesini yükseltmek olarak sıralanabilir.

2.1.2. Mesleki Eğitimin Önemi

Sosyal, teknolojik ve finansal anlamda ortaya çıkan değişiklikler, çağımızda mevcut olan mesleklerden bazılarını bertaraf ederken yeni mesleklerin de oluşmasına sebep olmaktadır. Hızlı bir şekilde yaşanan değişimler sebebiyle var olan eğitim kurumları ve buralarda verilen eğitim geçerliliğini yitirmektedir. Bundan dolayı, yaşanan değişikliklerle birlikte iş dünyasının taleplerini karşılamak için eğitim kurumlarını güncel hale getirmek kaçınılmazdır (Korkmaz, 2022). İş dünyasının bu talebini karşılamanın olmazsa olmazı, mesleki eğitime atfedilen önemin arttırılması ve bireylerin değişen çalışma şekillerine uyum sağlayabilecek düzeye getirilmesidir. Kişiler mesleklerini icra ederken sahip oldukları becerileri geliştirirler ve böylelikle elindeki insan kaynağının geliştirilmesine yatırım yapan ülkeler ekonomik ve siyasal

olarak egemen olurlar. Kendi ihtiyacını görebilen ve üretim yapan uluslar hızlı bir toplumsal iyileşme yaşamışlardır. Bu iyileşmenin çıkış noktası da mesleki eğitimdir (Kayacan, 2022).

İnsan hayatındaki eğitim ve iş ilişkisine bakıldığında, mesleki eğitimin nasıl bir role sahip olduğu açıkça görülmektedir. Kişisel, sosyal, kültürel ve milli ihtiyaçların giderilmesinde mesleki eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal açıdan bakıldığında, mesleki eğitimin kişinin kendisini faydalı hissetmesini sağladığı söylenebilir. Psikolojik açıdan bakıldığında, mesleki eğitimin bireye kazandırdığı mesleki becerilerle kişinin kendisine olan güvenini artırdığı ifade edilebilir. Ekonomik açıdan bakıldığında, mesleki eğitim kişilerin meslekle alakalı niteliklerini arttırarak devletin sahip olduğu insan kaynağından en üst düzeyde yararlanmasına olanak sağlar. Teknolojik olarak iyi donatılmış bir çevrede bireylere mesleki nitelikler kazandırmak veya mevcut becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak toplumsal anlamda da refahın artmasına katkı sağlar. Bunu yapabilmek için de mesleki eğitimin sistemli ve planlı bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Alkan vd., 2001).

Mesleki ve teknik eğitimin sağladığı doğrudan ve dolaylı faydalar bulunmaktadır. Bireysel kazancın arttırılması, yükseköğrenimin sürdürülmesi imkânı, erken yaştaki mesleki eğitim sayesinde maddi kazanç ve okula devam konusunda seçim yapma özgürlüğü, mesleki yeterlilik sayesinde sektördeki uygun iş fırsatlarından yararlanma olanağı, teknolojik yeniliklere uyum sağlamış bir eğitim sayesinde makineleşmenin neden olduğu işsiz kalma probleminin azalması, mesleki ve teknik eğitimin öğrencilere ve mezunlara sağladığı doğrudan yararlar olarak değerlendirilmekteyken toplumdaki genel refah seviyesindeki yükseliş, çalışma koşullarında yaşanan ve çalışanların avantajına olan değişiklikler ile vatandaş olmanın bilincinde hak ve ödevlerini yerine getiren bireylerin yetiştirilmesi de mesleki ve teknik eğitimin dolaylı olarak sağladığı faydalar kapsamındadır (MEB, 2006). Bireysel ve toplumsal olarak hem doğrudan hem de dolaylı olarak pek çok avantaj sağlamasından dolayı, mesleki ve teknik eğitim ülkelerin geleceği için büyük önem taşımaktadır.

2.2. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Tarih boyunca Türk toplumunda uygulanan mesleki eğitimin gelişimi incelendiğinde, mesleki eğitimin başlangıç noktasının 13. yüzyıl olduğunu görmek mümkündür. Selçuklu Devleti döneminde Ahilik sistemi olarak filizlenen mesleki eğitim, Osmanlı Devleti döneminde Lonca sistemine evrilmiştir. Her iki sistemde de mesleki eğitim geleneksel usullerle, usta-çırak ilişkisi şeklinde sürdürülmüştür. Ancak, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde lonca sisteminin çağın gereksinimlerini karşılayamaması nedeniyle, mesleki eğitimde bir takım modern değişikliklerin yapılması gerektiği anlaşılmış olup çağdaş mesleki okulların açılmasına yönelik adımlar atılmıştır (Atlı, 2022).

Cumhuriyet dönemiyle birlikte Osmanlı Devleti'nden miras kalan mesleki eğitim uygulamalarının ulusal bir politika çatısı altında olmaktan ziyade, daha çok yerel ihtiyaçların giderilmesi amacıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bundan dolayı, Cumhuriyet'in ilanından sonra ahilik ve lonca sistemleriyle sürdürülen mesleki eğitim anlayışının eksik tarafları iyileştirilerek güçlü bir mesleki eğitim sistemine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015). Bu bölümde, mesleki eğitimin tarihsel gelişimi Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası dönem olmak üzere iki başlık altında incelenecektir.

2.2.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Bu başlık altında, Selçuklu Devleti'nde uygulanan Ahilik sistemi ve Osmanlı Devleti'nde uygulanan Lonca sistemi ile 1800'lü yıllardan sonra modernleşme hareketi kapsamında açılan meslek okullarına ilişkin bilgilere yer verilecektir.

Mesleki eğitimin Türk tarihindeki gelişimine bakıldığında, bilinen en eski mesleki eğitim sisteminin 13. yüzyılda Ahi Evran tarafından yaygınlaştırıldığı görülür (Akyüz, 2019). Bolat'a göre (2016), bir mesleki eğitim şekli olarak çıraklık eğitimi Selçuklular döneminde Türk ve Müslüman esnaflar ile sanatkârların organize olmasıyla kurulan Ahilik Teşkilatı'yla hayata geçirilmiştir. Ahilik sistemi toplum eğitimi olarak da isimlendirilen yaygın eğitim türü olarak topluma hizmet etmiştir

(Anapa, 2008). Ahilik sistemi, Abbasiler devrinde hâkim olan ve merkezde ahlaki değerler, mesleki dayanışma ve toplumsal düzenin bulunduğu fütüvvet teşkilatının devamı olma özelliğindedir (Aytekin, 2017).

Selçuklular zamanında toplumsal birlik, beraberlik ve dayanışma sağlayan Ahilik sistemi; esnaf dayanışmasının yanı sıra, Anadolu'da mesleki eğitimin, zanaatın, kültürel birikimin ve halkın güvenlik ihtiyacının giderilmesinde de önemli rol oynamıştır (Aytekin, 2017). Bunun sebebi, 13. yüzyılda Selçuklu devlet hâkimiyetinin zayıflaması ve şehirlerde yaşanan düzensizliklerde Ahi birliklerinin otoriteyi ele alarak önemli kayıplar olmadan kaos sürecini sonlandırmış olmalarıdır (Ünlühisarcıklı, 2007).

Ahilik sisteminde mesleki eğitim hem iş başında hem de iş dışında verilirdi. İş başında verilen Ahilik eğitimi, esnafların işyerlerini zamanında açma ve kapatma, dürüst olma, müşteriye saygılı davranma, üretimi arttırma, çırakları iyi yetiştirme gibi ilkeleri içermekteydi (Akyüz, 2019). İş dışında verilen Ahilik eğitimi ise çıraklara güzel ahlak kazandırmak ve okuma, yazma, temizlik, örgüt düzeni ve geleneği gibi konularla çırakların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflerdi (Ünlühisarcıklı, 2007).

Ahilik teşkilatındaki yeterlik seviyelerinin ilki yamaklıktır. Yamaklıkta geçirilmesi gereken süre 2 yıl olup, bu seviyedekiler karın tokluğuna çalışırlardı. Yamaklık süresi tamamlanınca törenle, 3 yıl süren çıraklık seviyesine geçilirdi. Çıraklık süresi tamamlanınca törenle, 3 yıllık kalfalık seviyesine ve son olarak kalfalık seviyesi bitince ustalık derecesine geçilirdi (Kılınç, 2016). Ancak ustalık seviyesine geldikten sonra bir zanaatkâra iş yeri açma izni verilmesi sayesinde, Ahilik teşkilatı içinde barındırdığı düzen ve değerleri 13. yüzyıldan 17. yüzyıla kadar koruyup sürdürebilmiştir (Ulukan, 1998). Ahilik sistemi içerisinde yalnızca Türk ve Müslüman erkek zanaatkârlar değil aynı zamanda Türk ve Müslüman kadın zanaatkârlar da mesleki anlamda örgütlenmiştir. Kadınlar arasındaki dini, ahlaki ve mesleki eğitim veren, yardımlaşma ve dayanışmayı sağlayan bu mesleki örgütlenme Bacıyan-ı Rum olarak adlandırılmıştır (Aytekin, 2017).

Ahilik teşkilatında yer alan maddi ilkeler üretim çeşitlerinde belli standardı korumak, piyasaya malı ihtiyaç derecesinde sunmak, üreten ve tüketenlerin imkânlarına göre istikrarlı bir fiyat tespit etmek, kalitede seviyeyi mutlaka korumak, kazançta insanları hırs ve husumete düşürmeyecek tedbirler almak, ortaklıklar kurmak iken, ahlaki ilkeler ise kuvvetli ve galip durumda iken affetmek, öfke ve hiddet anında yumuşaklık, itidal, düşmana karşı iyilik ve dürüstlük, kendi muhtaçken başkalarına verebilme alicenaplığıdır (Çalışkan ve İkiz, 2001). Esnaf ve sanatkarların hizmet verirken göz önünde bulundurdukları bu ilkeler ilerleyen zamanlarda mesleki eğitim alanında düzenlenen yasal dayanaklara kaynaklık etmiştir (Çağatay, 1974).

17. yüzyılda iş hayatında çağın gerektirdiği değişiklikler ve Osmanlı topraklarının oldukça geniş bir alana yayılması sonucu Gayrimüslim tebaanın iş hayatındaki Müslüman esnaflarla olan etkileşimi ayrılamaz olmuştur. Bundan dolayı, Ahilik sistemi Osmanlı Devleti'ndeki etkililiğini yitirmeye başlamıştır (Güvemli, 1998). Ortaya çıkan bu değişiklik, çırak yetiştirme faaliyetlerinin gedik usulü lonca teşkilatı ile devam ettirilmesine neden olmuştur (Toz, 2019).

Lonca, aynı iş kolunda faaliyet gösteren zanaatkârların toplanmaları ve beraberlik içinde olmaları için kurulan, devlet denetimindeki kuruluşlardır (Gürata, 1975). Ahilik teşkilatında olduğu gibi lonca sisteminde de üretimde devamlılık kadar ahlaki ve sosyal değerlere de önem verilmiştir (Anapa, 2008). Loncaların Ahilik'ten temel farkı, değişik dinlerden esnafların ticaret yapabilmesi aynı zamanda çırak yetiştirme olanaklarından faydalanabilmeleri ve ekonomik olarak daha büyük bir alanı etkilemeleridir (Akbaş vd., 2018). Avrupa'da başlayan endüstriyel üretimin el sanatları yoluyla yapılan geleneksel üretime göre baskın olması ve Osmanlı'daki lonca sisteminin bu değişikliklere uyum sağlamada gecikmesi, lonca teşkilatında çözülmelere sebep olmuştur (Karaçivi, 2000). Bu değişiklikler neticesinde, loncalar zamanla işlevini kaybetmiş ve yok olmuştur (Demirci, 2003).

1800'lü yıllarda Batı'da bilimsel ve teknolojik gelişmelerin endüstriye yansıtılması sonucu nitelikli eleman gereksinimini gidermek için modern tarzda mesleki eğitim şekilleri geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015). Osmanlı Devleti bu

değişikliklere uyum sağlayamadığı için askeri ve ekonomik anlamda gerilemeye başlamıştır. Kötü gidişatı durdurmak adına başlangıçta askeri alanda modernizasyon çalışmaları yapılmıştır. Avrupa tarzında teknik gelişmelere adapte olunması ve bunların ülke çapında yaygınlaştırılması 19. yüzyıla kadar sürmüştür (İnalcık, 1996).

Askeri alanda açılan ilk modern meslek okullarıyla birlikte Osmanlı ordusunun çağdaş savaş yöntemleriyle donatılması amaçlanmaktaydı. Bu teşebbüsle yapılmak istenen hem subay yetiştirmek hem de orduya ihtiyaç duyduğu mühendis, doktor ve askeri teçhizatın üretimini yapabilecek, bu malzemelerin bakımını sağlayabilecek teknik eleman kazandırmaktır (Alkan vd., 2001). Tanzimat döneminde açılan "Mühendishane-i Bahri Hümâyun" ve "Mühendishane-i Berri-i Hümâyun" Avrupa tarzındaki ilk mesleki ve teknik okullardır (Bolat, 2016). Bu okulların haricinde evsiz, kimsesiz çocukların toplumsal hayata uyum sağlamasına ön ayak olmak ve onları bir mesleğe yönlendirmek için Islahhaneler kurulmuştur. Ayakkabıcılık, marangozluk, dericilik gibi alanlarda eğitim veren bu kurumlar zaman içinde tüm ülkeye yayılmıştır (Yıldırım, 2014). Modern mesleki eğitimin geniş bir kitleye hitap etmesini sağlayacak girişim Mekteb-i Sanayi olarak isimlendirilen teknik okulların açılmasıyla olmuştur (Sakaoğlu, 2018). Ardından, ziraat mektebinin açılışıyla yenilik hareketi sürdürülmüştür (Kılınç, 2016). Yeni modern okulların açılmasının yanı sıra, askeri alanda yenileşme hareketi kapsamında yurtdışına öğrenciler eğitim için gönderilmiş, yurtdışından uzmanlar getirtilmiştir (Alkan vd., 2001).

Meşrutiyet dönemine bakıldığında, Osmanlı Devleti'nde çeşitli illerde özel girişimle fabrikalar kurulduğu görülmektedir. Kurulmuş olan fabrikalarda istihdam edilecek nitelikli eleman ihtiyacı doğmuştur. Tanzimat döneminde açılmış olan mesleki eğitim kurumları bu ihtiyacı giderirken, Meşrutiyet döneminde de fabrikaların iş alanlarına göre yeni okulların açılmasına devam edilmiştir (MEB, 2019). Bundan dolayı Meşrutiyet döneminde yapılan mesleki ve teknik okulların modernizasyon çalışmalarında okullaşma oranının artmasına önem verildiğini söylemek mümkündür (Atlı, 2022). Dahası, mesleki eğitimde pratik uygulamanın yapılması, duyulan ihtiyaca göre mesleki eğitimin şekillendirilmesi, açılan okullarda eğitimlerin sürdürülmesi,

mesleki ve teknik okullarda eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi gibi pek çok uygulama bu dönemde hayata geçirilmiştir (Duman, 2002).

Cumhuriyet öncesi dönemi özetlemek gerekirse, mesleki eğitim Selçuklular döneminde Ahilik sistemiyle, Osmanlılar döneminde gedik usulü, lonca sistemi ve Batılılaşma çalışmaları bünyesinde açılan modern sanat mektepleriyle verilmiştir. Ahilik sistemiyle verilen çıraklık eğitimi, işletmelerde çırak, kalfa ve usta yetiştirme olarak sürdürülmüştür. Osmanlı İmparatorluğu'nda yalnızca Müslüman esnafların dahil olabildiği Ahilik sistemi, zamanla yerini lonca teşkilatına bırakmıştır. Lonca teşkilatı temelinde Ahilik sistemine benzer bir prensiple, ancak dini ayrım gözetmeden mesleki eğitim vermiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle askeri mağlubiyetlerin artmasıyla başlayan modernleşme çabaları eğitime etki etmiş ve geleneksel yöntemlerden kopuş mesleki eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bu bağlamda modern mesleki eğitim veren okullar öncelikle askeri alanda açılmıştır. Modern anlamdaki ilk mesleki ve teknik okulların açıldıkları illere bakıldığında Selanik, İstanbul, Bursa, İzmir gibi Osmanlı İmparatorluğu'nun endüstrileşmiş liman kentleri olduğu görülür (Korkmaz, 2022). 1800'lü yıllarda yapılan bu modernizasyon atılımları da Cumhuriyet dönemindeki mesleki eğitimin alt yapısına katkı sağlamıştır.

2.2.2. Cumhuriyet Sonrası Dönem

Osmanlı Devleti'nden Cumhuriyet'e miras kalan mesleki ve teknik eğitimin durumuna baktığımız zaman, mesleki eğitimin bir devlet politikası olmaktan ziyade, yerel ihtiyaçları giderecek şekilde yapılandığını görürüz (Yıldırım ve Şahin, 2015). Bu dönemde mesleki eğitim, bölgesel gereksinimlere göre yerel yöneticiler tarafından yürütülmüş ve giderleri yerel yönetimlerce karşılanmıştır (Korkmaz, 2022). Bundan dolayı, Cumhuriyet'in kuruluşundan sonraki ilk 20 yılda mesleki ve teknik eğitim anlamında yapılan çalışmalar meslek eğitiminin bir devlet siyaseti olarak ele alınması, milli eğitim çatısı altında örgütlenmesi, temel ilkelerin belirlenmesi ve uygulanmasına yönelik olmuştur (Özgüven, 1987). Doğan (1983) topyekûn kalkınmayı sağlamak için genel ve mesleki eğitimin birbirinden ayrı değil, bilakis bir bütün olarak yürütülmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Atatürk, mesleki ve teknik eğitimin tüm ülkeye yayılması için kişisel çaba sarf etmiştir. Faaliyet gösteren Sanat Okulları'nı bizzat ziyaret etmiştir. TBMM'de yaptığı konuşmalarda ülkemizin ekonomik ve sosyal hayattaki etkinliğini arttırmak için milli eğitim sisteminde genel ve mesleki eğitimin birbirini tamamlar nitelikte olmasının, bu anlamda teori ve pratiğin eş güdümlü olmasını ana prensip olarak belirlemenin önemli olduğunu vurgulamıştır (Doğan, 1983).

Atatürk'ün yanı sıra pek çok yerli ve yabancı uzman da Türk eğitiminin şekillenmesinde ve mesleki eğitimin öneminin vurgulanmasında etkili olmuştur. Türk eğitimcilerin önde gelen isimleri İsmail Hakkı Tonguç, Rüştü Üzel, İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur. Yabancı uzmanlar arasında öne çıkan isim de John Dewey'dir. Ülkemize davet edilen Dewey, mesleki ve teknik eğitim konusunda verdiği raporda mesleki eğitimin temelini belirli bir düzene oturtmak gerektiğini belirtmiştir (Alkan vd., 2001). Yerli ve yabancı uzmanların görüşleri doğrultusunda Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı hazırlanmış, çıraklık, tekniker ve mühendis okulları ile sanat okulları ve gezici köy kurslarının açılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Doğan, 1983).

1930'lu yıllar mesleki ve teknik eğitime ilişkin yol haritasının belirlendiği ve meslek okullarının Türk eğitim sisteminde bel kemiği haline getirildiği yıllardır (Bolat, 2016). Bu amaçla, endüstriyelleşmiş bir ülke haline gelebilmek için kongreler yapılmıştır. 1927'de çıkarılan Teşvik-i Sanayi Kanunu'yla birlikte çıraklık okullarının açılışı gerçekleştirilmiştir. 1931'de tüm ülke 9 bölgeye ayrılarak her bir bölgede Sanat Okulu olması sağlanmıştır. Bu okulların idaresi ve finansmanı bölgedeki şehirler tarafından karşılanmıştır (Şahin ve Fındık, 2008). Eğitimdeki örgütlenmeyi sağlamak adına 1933'te Mesleki ve Teknik Eğitim Umum Müdürlüğü açılmıştır (Aydın ve Özdemir, 2019). Tüm meslek okulları buraya bağlanarak mesleki eğitimin tek elden yürütülmesi için harekete geçilmiştir (Bolat, 2016). 1935'te 2765 sayılı kanun ile okullar tüm ekipmanlarıyla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş ve meslek okulu giderlerinde yaşanan ikili durum sona erdirilmiştir (Anapa, 2008). 1941'de 4113 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü yerini Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na bırakmıştır (Alkan vd., 2001).

Bir yandan örgütlenme ve yeni okulların açılışı devam ederken meslek okulları için önemli bir ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Açılan yeni okulların öğretmen ihtiyacının nasıl giderileceği gündeme gelmiştir. Bu ihtiyacı gidermek için, 1927 ile 1939 arasında öğrenciler yurtdışına eğitim için gönderilmiş, eğitim süreleri bitince yurdumuzda öğretmen olarak faaliyet göstermişlerdir (Alkan vd., 2001). 1940 ve 1960 arası dönemde mesleki ve teknik eğitimin finansmanının devlet tarafından sürdürüldüğünü ve yürürlüğe giren kanunlar sayesinde mesleki eğitim uygulamalarının tüm ülkeye yayıldığını söylemek mümkündür (Alkan ve Doğan, 1976). 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle savaş sanayiinde yaşanan teknolojik gelişmelere uyum sağlama isteğinin ortaya çıktığı görülmektedir. Ancak iktisadi olarak ülkenin içinde bulunduğu dar boğazdan dolayı Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine 1942-1952 yıllarını kapsayan dönem için ayrılan bütçe mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla kullanılamamıştır (Alkan vd., 1996).

1940 ve 1960 arası dönemde yapılan Milli Eğitim Şûralarında mesleki ve teknik eğitimle ilgili pek çok karar alınmıştır. 1939 yılındaki 1. Milli Eğitim Şurası'nda Erkek Teknik, Kız Teknik ve Ticaret Öğretim Kurumları'nın yönetmelikleri ve öğretim programları incelenmiştir (MEB, 1939). 1943 yılındaki 2. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik okullarda okutulacak kitapların ayrı hazırlanması kararlaştırılmıştır (MEB, 1943). 1946 yılındaki 3. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki ve teknik eğitim bünyesinde bulunan okul ve liselerin programlarıyla yönetmelikleri ile ilgili öneriler incelenmiş ve karara bağlanmıştır. (MEB, 1946). 1957 yılındaki 6. Milli Eğitim Şurası'nda kız ve erkek öğrencilerin mesleki eğitimi odak noktası olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitim kapsamında olan bazı okulların eğitim sürelerinde değişiklik yapılması, genel bilgi ders sayısının arttırılması gibi kararlar alınmıştır (MEB, 1957).

Türk Eğitim Sistemi'nin kendine has kurumlarından biri olan Köy Enstitüleri'nin 1940 ve 1960 arası dönemde Türk mesleki eğitimine önemli izler bıraktığını görebiliriz. Eğitimci ve bürokrat olmasının yanı sıra Köy Enstitüleri'nin fikir babası olan İsmail Hakkı Tonguç, bu okullarda uygulanan iş eğitimini şu sözlerle ifade etmiştir (Küçükcan, 2008):

"Uygulanmayan bilgi boş ve gereksiz bilgidir. Bir şeyi yapabiliyorsak aynı zamanda biliyoruz demektir."

Köy Enstitüleri'nde eğitim uygulama esaslı olarak verilmekteydi. Teorik bilginin yanında pratik de öğretilirdi. Erkeklere yönelik yapıcılık, demircilik ve marangozluk, kızlara yönelik ise biçki-dikiş, örgü örme, dokumacılık ve ziraat sanatları gibi alanlarda eğitim verilmekteydi (Kocabaş, 2019).

Mesleki eğitim için 1960'lı yıllar "Planlı Dönem" olarak adlandırılmıştır. 5 yıllık periyotlar halinde ekonomik ve eğitsel anlamda ülke kalkınmasını sağlayacak hedefler ortaya konmuştur. Bu yıllardan itibaren Milli Eğitim Şuraları, kalkınma planları ve çıkarılan yeni yasalarla mesleki ve teknik eğitimdeki gelişimin devamı hedeflenmiştir (Yıldırım ve Şahin, 2015).

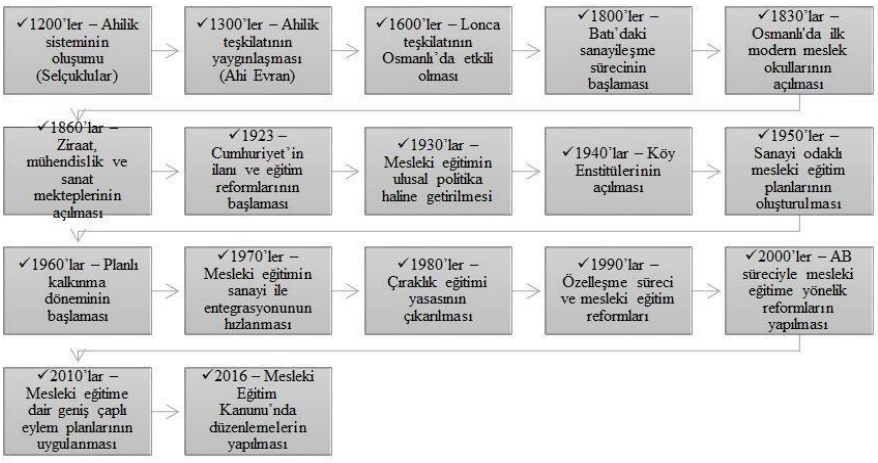
1967 yılındaki 7. Milli Eğitim Şurası'nda mesleki eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin yükseköğrenimlerine devam edebilmelerine yönelik karar alınmıştır (MEB, 1967). 1969-1970 eğitim öğretim döneminde yürürlüğe giren bir talimatname ile meslek lisesi öğrencilerinin eğitim süreleri sonunda sınava girmeleri ve başarı durumlarına göre mezuniyet hakkı elde etmeleri koşulu getirilmiştir (Ceyhan, 2004). 1977'de mesleki eğitimde önemli bir adım olan 2089 Sayılı Çırak, Kalfa ve Ustalık Kanunu yürürlüğe girmiş ve çıraklık eğitimindeki yükümlülük tamamen Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir. 1978'de Çıraklık Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Bolat, 2015). 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitim sistemi tekrar düzenlenmiş, örgün ve yaygın eğitim kapsamındaki kurumlar bütüncül bir anlayışla değerlendirilmiştir. 3308 sayılı kanunla mesleki eğitim için ikili sistem içeren çıraklık eğitimi, tam zamanlı okul eğitimi ve yaygın mesleki eğitim kapsamında meslek kursları olacak şekilde 3 ana yaklaşım ortaya çıkmıştır (Ünlühisarcıklı, 2007).

1980 ve 2000'li yıllar arasındaki dönemde mesleki eğitime ilişkin planlamaların iş hayatının ihtiyaçları doğrultusunda yapılmasına önem verilmiş, devlet ve sektör iş birliğinin gerekliliğinin altı çizilmiş ve örgün eğitim kadar yaygın eğitim kurumlarının da bayındır ülkelerin seviyesine getirilmesi gerekliliği vurgulanmış ve

mesleki eğitim veren kurumlardan mezun olan gençlerin iş hayatına katılımını arttırmak için sistemin daha profesyonel hale getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (DPT, 1985).

2000 – 2010'lu yılların yarısına kadar hükümet seviyesinde pek çok mesleki eğitimi geliştirici çalışmalar yapılmıştır (Atlı, 2022). Başlıca çalışmalar; İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, Mesleki ve Teknik Eğitim Eylem Planı, Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Eylem Planı'dır. Mesleki eğitim konusunda ülke çapında yaşanan sorunlar tüm bu çalışmaların ortak noktasıdır. Var olan aksaklıkların ortaya konmasının yanı sıra bunların giderilmesine yönelik çözümlere de bu çalışmalarda yer verilmiştir (Gür, 2012).

2011 yılında 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Daire Başkanlığı gibi çeşitli yapılanmalarla sürdürülen mesleki eğitim uygulamaları Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü çatısı altında, tek merkezde toplanmıştır. 2016 yılında yapılan bir düzenleme ile 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda bazı değişiklikler yapılarak mesleki eğitime bugünkü son şekli verilmiştir. Bu kapsamda çıraklık eğitimi yaygın eğitim türü olmaktan çıkarılmış 12 yıllık zorunlu eğitim bünyesine dahil edilmiş ve Mesleki Eğitim Merkezleri, Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır (Korkmaz, 2022).

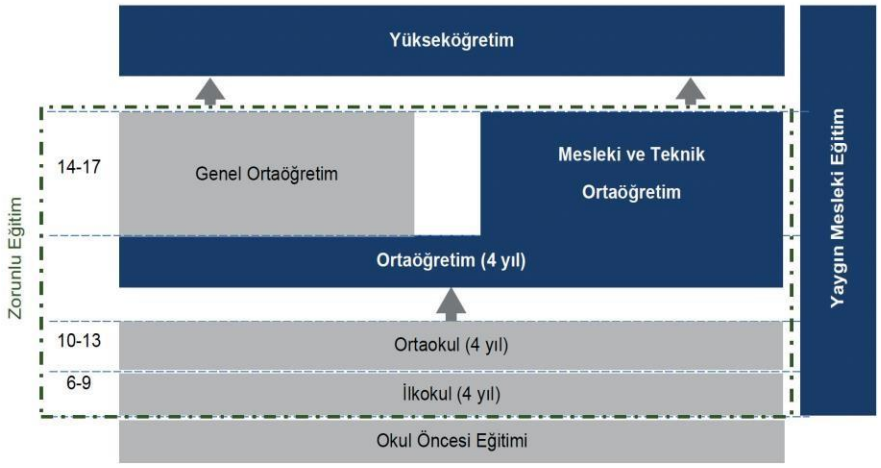


Şekil 1: Türk Mesleki Eğitimi'nin Zaman Çizelgesi.

Sonuç olarak, mesleki ve teknik eğitimin bugünkü haline gelmesi asırlar süren tecrübe ve çabaların neticesinde olmuştur. Tarih boyunca, eğitim ve tecrübe birbiriyle etkileşim halindedir. İş hayatındaki değişiklikler, kişinin ailesi aracılığıyla aldığı mesleki eğitimi, bir işverenin takibi altındaki meslek edinme süreci olan çıraklık eğitimine çevirmiştir. Sanayi devrimi sonrasında atölye üretiminden seri imalata geçişle birlikte, mevcut iş gücünde aranan nitelikler değişmiş ve vasıflı çalışanlar için talep doğmuştur. Bu ihtiyaç, çıraklık eğitiminde bir değişime sebep olmuş ve meslek eğitimi uygulamalarında çeşitlilik görülmeye başlanmıştır. Bu sonuçlar neticesinde; Doğan (1983, aktaran Demir ve Şen, 2009) örgün eğitimdeki okul programlarında, yaygın eğitim kapsamındaki meslek kurslarıyla ve işbaşında sağlanan eğitim çerçevesinde mesleki ve teknik eğitim sistemi bugünkü biçimine kavuştuğunu belirtmektedir.

2.3. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Yapısı

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki şekilde verilmektedir. Örgün eğitim bünyesindeki mesleki eğitim zorunlu eğitim çağında olan, belirli bir yaş aralığındaki kişilere yönelik planlanmış mesleki faaliyetleri içerirken, yaygın eğitim bünyesindeki mesleki eğitim ise örgün eğitimin dışında kalmış veya örgün eğitim dışına çıkarılmış kişilere yönelik genel ve mesleki eğitimi bitirmek gayesiyle düzenlenen etkinlikleri kapsar (Özkan, 2023). Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde, örgün eğitim kapsamındaki mesleki eğitimin resmî ve özel ortaöğretim kurumları ve yükseköğretimde üniversiteler kapsamındaki meslek yüksekokulları, yüksekokullar, fakülteler ve enstitüler aracılığıyla verildiği, yaygın eğitim kapsamındaki mesleki eğitimin de hayat boyu öğrenme kurumlarında ve Millî Eğitim Bakanlığı kontrolünde olan kurumlarca organize edilen türlü kurslar aracılığıyla verildiği belirtilmiştir (MEB, 2024). Örgün ve yaygın eğitim yapısı, Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2: Örgün ve Yaygın Eğitimin Yapısı (MEB, 2024).

Şekil 2'den de görüleceği üzere, okul öncesi eğitimden sonra zorunlu eğitim başlamaktadır. Zorunlu eğitim kapsamında, 6-9 yaş arası 4 yıllık ilkokul, 10-13 yaşları arası 4 yıllık ortaokul eğitimi gerçekleşmektedir. İlk 8 yılın ardından, ortaöğretimdeki zorunlu eğitim genel liselerde ya da mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 4 yıl süreyle sürdürülür. Zorunlu eğitimdeki 12 yılın tamamlanmasıyla birlikte öğrenciler istemeleri halinde yükseköğrenimlerine devam edebilirler. Zorunlu eğitim kapsamındaki bu sürece alternatif olarak, çeşitli sebeplerle zorunlu eğitime dâhil olamayan bireyler yaygın eğitim kurumları aracılığıyla öğrenimlerini tamamlayabilirler.

2.3.1. Örgün Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim

Türk millî eğitim teşkilatının hedeflerini ve prensiplerini, eğitim sisteminin genel yapısını ortaya koyan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsayan bir sistem olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1973).

Mesleki eğitim ortaöğretim düzeyinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ile Mesleki Eğitim Merkezleri'nde, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için ise özel eğitim meslek lisesi, özel eğitim meslek okulu ve

özel eğitim uygulama okullarında verilir. Yükseköğrenim seviyesinde ise 2 yıllık eğitim veren meslek yüksekokulları ile 4 yıllık teknoloji fakültelerinde mesleki eğitim verilmektedir. Yükseköğrenim seviyesindeki mesleki eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi YÖK tarafından, ortaöğretim kapsamındaki faaliyetlerin düzenlenmesi de Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir (Bolat, 2015).

2.3.1.1. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, 8. sınıfı bitiren öğrencilerin başarı durumu ve şahsi isteklerine göre tercih ettiği, öğrencinin alan tercihine ve yeteneğine göre yükseköğretime ya da eğitim sonunda kazandırdığı mesleki bilgi ile iş hayatına hazırlayan eğitsel etkinlikleri içeren ortaöğretim kurumlarıdır. Örgün eğitim kurumlarında mesleki eğitim, 4+4+4 eğitim sisteminin son 4 yıllık aşaması olan meslek liselerinde başlamaktadır (Bolat, 2015). Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'nde belirtildiği üzere, meslek liselerinde okul tabanlı mesleki eğitim yaklaşımı uygulanmaktadır (MEB, 2024).

MTAL bünyesinde uygulanan Anadolu meslek ve Anadolu teknik programlarının yanı sıra 2021 yılı sonunda Mesleki Eğitim Merkezi programının da uygulanmaya başlamasıyla birlikte, meslek liselerinde uygulanan program türü sayısı 3'e yükselmiştir. Anadolu meslek ve Anadolu teknik programlarında 53 meslek alanı 114 dalda mesleki ve teknik eğitim verilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim okul, program ve verilen belge türüne ait bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okul, Program ve Belge Türüne Ait Veriler (MEB, 2024).

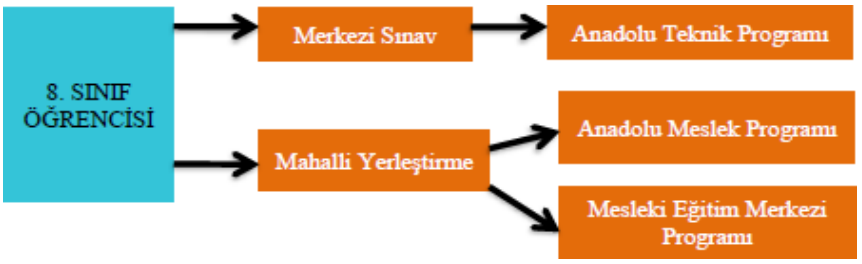
Okul Türü	Program Türü	Belge Türü
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Çok Programlı Anadolu Lisesi	Anadolu Teknik Programı	Diploma
	Anadolu Meslek Programı	Diploma
	Mesleki Eğitim Merkezi Programı	Kalfalık/Ustalık Belgesi Diploma (fark dersler ile)
Mesleki Eğitim Merkezi	Mesleki Eğitim Merkezi Programı	Kalfalık/Ustalık Belgesi Diploma (fark dersler ile)
Mesleki Açık Öğretim Lisesi	Anadolu Meslek Programı	Diploma

Özel Eğitim Meslek Lisesi (işitme engelliler – Ortopedik engelliler)	Anadolu Meslek Programı (Engel Durumu ve Gelişim Özelliklerine Göre Bireyselleştirilmiş)	Diploma
Özel Eğitim Meslek Okulu	Görme yetersizliği olan öğrenciler Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği / otizmi olan öğrenciler	Özel Eğitim Meslek Okulu Diploması (Yükseköğrenime devam etme hakkı sağlayan)
Özel Eğitim Uygulama Okulu	Orta veya ağır düzeyde zihinsel engelliler / otizmi olan öğrenciler	Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) Diploması (Yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı sağlamayan)

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) ve Çok Programlı Anadolu Lisesi (ÇPL) okul türlerinin Anadolu teknik programı (ATP), Anadolu meslek programı (AMP) ve MESEM Program türlerini başarıyla bitirenler diploma ve iş yeri açma belgesi, kalfalık/ ustalık belgesi almaya hak kazanırlar. Mesleki Eğitim Merkezlerinin mesleki eğitim program türünü bitirenler kalfalık ve ustalık belgesi, fark derslerini vermeleri durumunda diploma alabilirler. Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAOL) Anadolu Meslek Programı (AMP) türünden mezun olanlar diploma alma hakkı elde ederler. Özel Eğitim Meslek Lisesi'nin Anadolu meslek programı (AMP) türünden mezun olan işitme engelli ve ortopedik engelli bireyler ile Özel Eğitim Meslek Okulu'ndan mezun olan görme yetersizliğine, hafif düzey zihinsel yetersizliğe, otizme sahip öğrenciler yükseköğrenimlerini sürdürme imkânına sahipken, Özel Eğitim Uygulama Okulu'nu bitiren orta ya da ağır düzeyde zihinsel engelliler ya da otizmli bireyler Özel Eğitim Uygulama Okulu III. Kademe diploması almaya hak kazanmış olurlar. Ancak bu öğrenciler yüksek öğretime devam ve bağımsız iş yeri açma imkânından faydalanamazlar (MEB, 2024).

Günümüzde mesleki ortaöğretime geçiş sürecinde izlenen adımlar Şekil 3'te gösterilmiştir. 8. sınıfı bitiren öğrencilerden Liselere Geçiş Sınavı'na katılanlar, meslek liselerindeki Anadolu teknik programına sınav puanına göre yerleşmektedir. Merkezi sınava katılmayan ya da tercih yapmak istemeyen öğrenciler ise adres kayıt sistemine göre kayıt bölgesinde bulundukları meslek liselerinin Anadolu meslek

programı veya MESEM programına kayıt yaptırabilirler. Mahalli yerleştirmede temel alınan ölçüt ortaöğretim başarı puanıdır.



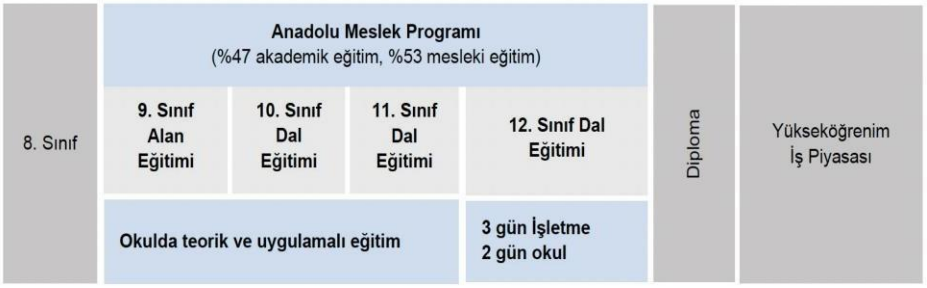
Şekil 3: Mesleki Ortaöğretime Geçiş Süreci (MEB, 2018).

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde uygulanmakta olan program türlerinden ilki, Anadolu Teknik Programı'dır. Bu program türüne, 8. sınıfı bitiren öğrenciler merkezi sınav puanına göre yerleşmektedir. Meslek liselerinin Anadolu Teknik Programı'na kaydolmuş öğrencilerin eğitim süresi 4 yıldır. Bu süre zarfında öğrenciler, okulda hem akademik dersleri hem de teorik ve uygulamalı meslek derslerini görürler. Anadolu Teknik Programı öğrencileri, meslek alanlarındaki yetkinliklerini arttırmak amacıyla işletmelerde 40 iş günü staj yaparlar. Anadolu Teknik Programı'yla amaçlanan, mesleğin uygulanmasına yönelik teknisyen yetiştirebilmektir. Program içeriğindeki akademik eğitim oranının mesleki eğitim oranından daha yüksek olması sebebiyle Anadolu Teknik Programı'nın önceliğinin öğrencileri yükseköğretime hazırlamak olduğu söylemek mümkündür. Anadolu Teknik Programı'nın yapısı Şekil 4'te gösterilmektedir.



Şekil 4: Anadolu Teknik Programı'nın Yapısı (MEB, 2024).

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde uygulanmakta olan program türlerinden ikincisi, Anadolu Meslek Programı'dır. Bu program türüne, merkezi sınava girmemeleri halinde ortaokuldan mezun olan öğrenciler adres kayıt sistemine göre yerleşmektedir. Tıpkı Anadolu Teknik Programı'nda olduğu gibi Anadolu Meslek Programı'nda da öğrenciler 9.sınıfın başında öğrenim görmek istedikleri alana, 10. sınıfta da o meslek alanında uzmanlaşmak istedikleri dala yönelik eğitim alırlar. Anadolu Meslek Programı öğrencilerinin toplam eğitim süreleri ve staj süreleri de Anadolu Teknik Programı'yla aynıdır. Ancak, Anadolu Meslek Programı'na kaydolan öğrenciler dört yıllık eğitimin ilk üç yılında okulda akademik dersleriyle birlikte teorik ve uygulamalı meslek derslerini de görmekteyken 12'nci sınıfta haftada üç gün işletmelerde mesleki eğitim, iki gün ise okulda teorik ve uygulamalı meslek dersleri olacak şekilde öğrenim görürler. Anadolu Meslek Programı'yla amaçlanan, öğrencileri beceri eğitimine yoğun bir şekilde dâhil ederek onları öncelikle iş hayatına hazırlamaktadır. Bu programdan mezun olan öğrenciler istemeleri halinde yükseköğrenimlerine devam edebilirler (MEB, 2024). Anadolu Meslek Programı'nın yapısı Şekil 5'te gösterilmektedir.



Şekil 5: Anadolu Meslek Programı'nın Yapısı (MEB, 2024).

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde uygulanmakta olan program türlerinden üçüncüsü, Mesleki Eğitim Merkezi Programı'dır. Bu program türü 2021 yılı sonundan itibaren meslek liseleri bünyesinde uygulanmaya başlamıştır. Anadolu Teknik Programı ve Anadolu Meslek Programı'nda olduğu gibi MESEM Programı'ndan mezun olan öğrenciler de isterlerse yükseköğrenimlerine devam edebilirler ve iş kazalarına karşı eğitime başladıkları günden itibaren sigorta kapsamında olurlar. İşletmede beceri eğitimi açısından diğer program türlerinden farklılık gösteren MESEM Programı'nda öğrenciler, 9. sınıftan itibaren her yıl haftada

3 gün işbaşında eğitim görmektedirler. Bu sebeple MESEM Programı, okul tabanlı mesleki eğitim kapsamında değil işyeri tabanlı mesleki eğitim kapsamında değerlendirilir (MEB, 2024).

Meslek liseleri bünyesinde öğrenim gören tüm öğrenciler kayıtlı oldukları program türüne bakılmaksızın 9. sınıftan itibaren iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanırlar. 12. sınıftaki öğrencilerin ve MESEM Programı'na kayıtlı öğrencilerin işletmede beceri eğitimi süreçlerinin takibi ve denetimi için, okul idaresi koordinatör öğretmen görevlendirmesi yapar. Koordinatör öğretmenler belirli günlerde işletmeleri ziyaret edip gerekli takibi yaparlar. Öğrencilerin işletmedeki devam ve devamsızlık takibinin sorumluluğu da koordinatör öğretmenlerdedir. Bunların yanı sıra, işyerinde öğrencilere kazandırılması gereken mesleki bilgi ve beceriye yönelik yapılması gereken rehberlik hem işletme hem de koordinatör öğretmen tarafından yürütülmektedir (MTEGM, 2022).

3795 sayılı Bazı Lise, Okul ve Fakülte Mezunlarına Verilen Unvan Kanununa gereğince teknik liselerden mezun olan kişiler teknisyen unvanı alabilirken, 2016 yılından sonra tüm Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinden mezun olanlar teknisyen unvanı almaya hak kazanmıştır. 4 yıllık eğitim sürecini başarıyla bitiren Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerindeki Anadolu Teknik Programı, Anadolu Meslek Programı ve Mesleki Eğitim Merkezi Programı mezunu olan her öğrenci teknisyen unvanı almaktadır (MBS, 2022).

2.3.1.2. Beceri Geliştirme Programı Zanaat Atölyeleri

Ortaokul öğrencilerine temel meslek becerilerini keşfetme imkânı sunan "Zanaat Atölyeleri" 81 ilde faaliyet göstermeye başlamıştır (MEB, 2024). Beceri Geliştirme Programı kapsamındaki Zanaat Atölyeleri, meslek alanlarına ilişkin temel becerileri keşfetme fırsatı sağlamak ve öğrencilerin meslek yolculuklarında önemli bir aşama olmak hedefiyle Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü çatısı altındaki ortaöğretim kurumlarında 2024 yılı temmuz ayında açılmıştır. İlk etapta 10 ilde 196 okulda uygulanmıştır. Daha sonra gelen yoğun talepten dolayı, pilot uygulamanın gerçekleştirildiği il ve okul sayısı arttırılmış ve 18 ilde 270 okulda 7. ve 8. sınıf

öğrencileri 129 farklı modüler kurs programından yaz boyunca ücretsiz yararlanmıştır. Mesleki eğitimin sevdirilmesi, mesleğe erişimin kolaylaştırılması, öğrencilerin akademik ve mesleki başarılarının arttırılarak onlara geniş kariyer fırsatları sunulması amacıyla 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren Beceri Geliştirme Programı kapsamındaki Zanaat Atölyeleri 81 ilde uygulamaya geçmiştir.

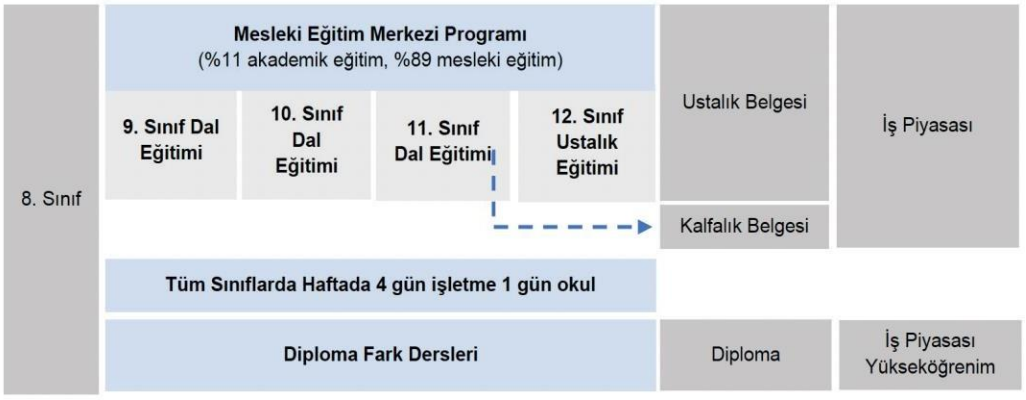
Yiyecek İçecek Hizmetleri, Bilişim Teknolojileri, Mobilya ve İç Mekân Tasarımı, El Sanatları Teknolojisi, Grafik ve Fotoğraf, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Metal Teknolojisi, Gıda Teknolojisi, Tarım, Radyo-Televizyon alanları gibi 10 farklı meslek alanında açılan atölyeler, ortaokul öğrencilerine meslekleri tanıma, atölye ortamını deneyimleme ve çeşitli alanlarda temel beceriler edinme fırsatı sunarak öğrencilerin gelecekteki kariyerlerini belirlemeleri konusunda onları desteklemeyi amaçlamaktadır.

Beceri Geliştirme Programları, Millî Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesinin hükümlerine uygun olarak yürütülmektedir. Zanaat Atölyeleri çerçevesinde, e-Kurs modülünde yer alan modüler kurs programları yalnızca kurs merkezi olarak seçilen okullarda uygulanabilir. Kurslar, Bakanlık tarafından belirlenen modüler kurs programının uygulanmasına uygun eğitim ortamı ve öğretmen kaynağı bulunan resmi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında açılmaktadır. Gerçekleştirilecek atölye uygulamaları, ilgili alan/bölüm, atölye ve laboratuvar şeflerinin görev ve sorumlulukları göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. Beceri Geliştirme Programı kapsamındaki kurslara başlayacak öğrencilerden hiçbir ücret talep edilmez. Öğrencilerin kursta yer almadan önce, iş sağlığı ve güvenliği modüler kurs programını başarıyla tamamlaması gerekmektedir. Kurslarda kullanılacak uygulama malzemesi, okulun imkânları çerçevesinde okul tarafından sağlanır. Fakat bunun mümkün olmadığı durumlarda, öğrenciler kullanacakları uygulama malzemelerini kendileri temin ederler (MEB, 2024).

2.3.1.3. Mesleki Eğitim Merkezleri

Mesleki Eğitim Merkezleri, iş yeri merkezli mesleki eğitim fırsatı sağlayan kurumlardır. Bu kurumlar 2016 yılına kadar yaygın eğitim çerçevesinde hizmet vermekteydi. 2016 yılında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yapılan değişiklik neticesinde, Mesleki Eğitim Merkezleri, örgün eğitim veren mesleki eğitim kurumları arasına katılmış olup Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır (MEB, 2024).

Eski adı Çıraklık Eğitim Merkezi olan Mesleki Eğitim Merkezleri, yapısal olarak öğrencilerini gerçek iş yeri tecrübeleriyle donatarak onları iş hayatına hazır hale getirmeyi hedefler. 2025 yılı itibariyle Mesleki Eğitim Merkezleri'nde 39 farklı alan ve 193 dalda eğitim verilmektedir (MEB, 2024). Çıraklık eğitimine başlamak için 14 yaşını doldurmuş olmak ve ortaokuldan mezun olmak ön koşuldur. Mesleki Eğitim Merkezleri'nde eğitim süresi 4 yıl olmakla birlikte, öğrenciler haftanın 1 günü okulda genel bilgi dersleriyle birlikte öğrenim gördükleri meslek alanının teorik derslerini görürler. Akademik eğitimin oranı Mesleki Eğitim Merkezi Programı'ndaki derslerin %11'lik kısmını, mesleki eğitim ise %89'luk kısmını oluşturur. Haftanın geri kalan 4 gününde ise öğrenciler, işyerinde staj yapmaktadırlar. Öğrenciler 11. sınıf sonuna kadar çırak, yılsonunda yapılan beceri sınavlarından başarılı olmaları halinde 12. sınıfta kalfa ve 12. sınıf sonunda usta statüsünde olurlar. 4 yıllık eğitim süresinin sonunda Mesleki Eğitim Merkezi öğrencileri ustalık belgesi alarak öğrenimlerini tamamlarlar. Öğrenciler fark derslerini tamamlamaları halinde "Mesleki Eğitim + Diploma" eğitim türüyle birlikte, ustalık belgesinin yanı sıra meslek lisesi diploması da alarak yükseköğrenimlerine devam edebilirler. Mesleki Eğitim Merkezi mezunlarının aldıkları ustalık belgesi ve mesleki ve teknik ortaöğretim diplomaları, yasal olarak bireylere mezun oldukları alanda iş yeri açma ve çalışma hakkı da vermektedir. Ayrıca, Mesleki Eğitim Merkezi mezunları mesleki ve teknik lise mezunları gibi diploma ve ustalık belgelerine ek olarak "teknisyenlik" unvanını da elde etmiş olurlar (MEB, 2024). Mesleki Eğitim Merkezleri'nde uygulanan programının yapısı Şekil 6'da gösterilmektedir.

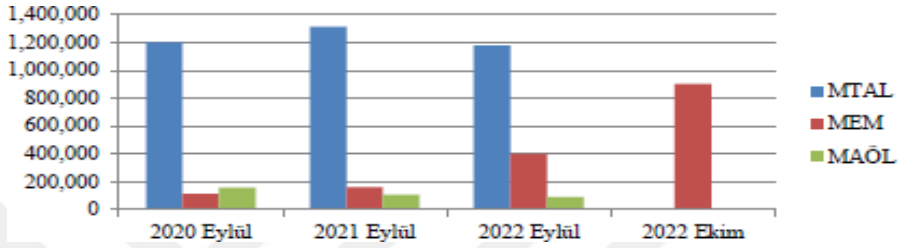


Şekil 6: Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın Yapısı (MEB, 2024)

3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu gereğince, işletmelerde mesleki eğitim gören öğrencilere işyeri sahipleri ücret ödemektedir. Bahsi geçen kanunda 2016 ve 2021 yıllarında geçici düzenlemeler yapılmıştır. Bunun sonucunda stajyerlerin ücret alt limitleri işletmedeki çalışan sayısından bağımsız olarak 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerin için asgari ücretin en az yüzde otuzu, 12. sınıf öğrencileri için asgari ücretin en az yüzde ellisi olarak belirlenmiştir. Dahası, stajyer öğrencisi bulunan işletmelere öğrencilere ödemeleri gereken en az ücret tutarı kadar devlet katkısı alma hakkı tanınmıştır. Mesleki Eğitim Merkezlerine kaydolan öğrenciler, meslek lisesi öğrencilerinde olduğu gibi iş kazası ve meslek hastalıklarına karşı 9. sınıftan itibaren sigortalanırlar. Sigorta işlemlerinin takibinden okul yönetimi sorumludur.

Ülkemizde nitelikli iş gücü gereksinimini gidermeye yönelik olarak öğrencilerin; ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi, mesleki rehberlik ve yönlendirme yapılması, eğitim sistemi ile çalışma hayatı arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, ülkemizin insan kaynağının geliştirilmesi açısından son yıllarda önemli adımlar atılmıştır. Mesleki eğitimin yaygınlaşmasını sağlamak için yapılan girişimlerden biri de her meslek lisesi bünyesine Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın uygulanmaya başlamasıdır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde MESEM Programı'nın uygulanmasıyla, ülke ekonomisinin temel yapı taşı olan işletmelerin çırak ihtiyaçlarının karşılanması ve çırak öğrencilerimizin ahilik kültüründen kaynaklanan usta çırak ilişkisi aracılığıyla mesleklerini uygulamalı olarak öğrenme fırsatı bulabilmeleri hedeflenmiştir.

Şekil 7'de mesleki ve teknik eğitime yönelik 2022 yılında yayımlanan istatistiklerde, meslek liseleri bünyesinde Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın başlamasından sonra öğrenci sayısı yaşanan artış görülmektedir (MEB, 2022). Mesleki Eğitim Merkezlerindeki öğrenci sayısı, bu kurumların sayısının arttırılması ve yaygınlaştırılmasıyla birlikte Şekil 7'de de görüldüğü üzere 900.000'e ulaşmıştır (Özkan, 2023).



Şekil 7: Mesleki ve Teknik Eğitimdeki Öğrenci Sayıları (MEB, 2022).

Mesleki Eğitim Merkezi Programı kapsamında uygulanmakta olan program türleri şunlardır: Mesleki Eğitim, Mesleki Eğitim + Diploma, Mesleki Eğitim + Diploma Telafi, Ustalık Telafi ve İş Pedagojisi Kursu. Mesleki Eğitim Program türünde çırak ve kalfa öğrenciler 4 yıllık eğitimlerinin teorik kısmını haftada 1 gün okulda, pratik günlerini ise haftanın 4 günü işletmede iş başı eğitim aracılığıyla gerçekleştirirler. Öğrenim süresini başarıyla tamamlamaları halinde ustalık belgesiyle mezun olurlar.

Mesleki Eğitim + Diploma Telafi Program türü, Mesleki Eğitim Merkezleri'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılından itibaren aşamalı olarak uygulamaya geçmiştir. Bu program türünde, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu mezunu, aynı zamanda kalfalık veya ustalık belgesi sahibi olan kişiler Mesleki Eğitim Merkezleri Haftalık Ders Çizelgesi ve Diploma Programı'nda belirtilen fark derslerini alırlar. Bu fark derslerini başarıyla geçmeleri koşuluyla hali hazırda sahip oldukları ustalık ya da kalfalık belgesine ilaveten bitirdikleri meslek alanının diplomasını alabilmektedirler (Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

13.10.2021 tarihinde başlayan Ustalık Telafi Programı (UTP), en az lise mezunu olan bireylerin 27 hafta süren eğitim sonucunda ustalık belgesine sahip olmalarına fırsat tanımıştır. Eğitime kaydolan kişilere, eğitim süresi boyunca devlet katkısı verilmektedir ve kursiyerler genel sağlık sigortası imkânlarından yararlanmaktadırlar. 2023 yılında ustalık telafi programında birtakım değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliklerin başında devlet katkısı verilen alanlar gelmektedir. Programın başlangıcında alana göre herhangi bir kısıtlama olmaksızın devlet katkısı verilmekteyken, 2023 yılındaki değişiklikten sonra Motorlu Araçlar Teknolojisi, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Alanı, Elektrik- Elektronik Teknolojisi başta olmak üzere katkı verilecek alan sayısı 7'ye düşürülmüştür (MEB, 2024).

Ustalık ya da iş yeri açma belgesine sahip olan kişiler ve en az meslek yüksekokulu düzeyinde mesleki eğitim almış olanlar, Mesleki Eğitim Merkezi Programı bünyesinde açılan İş Pedagojisi Kursu'ndan faydalanabilirler. İş Pedagojisi Kursu uzaktan eğitim aracılığıyla da verilebilir ve sınavları e-Sınav olarak gerçekleştirilebilir. Kursu başarılı bir şekilde bitirenler usta öğreticilik belgesi almaya hak kazanır. Bu belge; ustalık belgesi, iş yeri açma belgesi ya da en az ön lisans diploması ile kullanılır (MEB, 2020). Usta öğreticilik belgesine sahip kişiler işletmelerinde stajyer öğrenci yetiştirebilir, devlet katkısı alma imkânından yararlanabilirler.

2.3.1.4. Yükseköğretimde Mesleki Eğitim

Yükseköğretim seviyesinde mesleki ve teknik eğitim, yükseköğretim kuruluşları içerisindeki meslek yüksekokulları, yüksekokullar, fakülteler, enstitüler ile uygulama ve araştırma merkezleri aracılığı ile verilmektedir. Meslek yüksekokulları, 1974 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyete başlamıştır. Faaliyete başlamalarından neredeyse 7 yıl sonra, üniversite bünyesine dâhil olarak YÖK'e bağlanmışlardır. (Günay ve Özer, 2016).

Mesleki ve teknik ortaöğretim programlarını başarıyla bitiren öğrenciler, yükseköğrenim için 2 yıllık ön lisans veya 4 yıllık mesleki ve teknik lisans programlarına devam edebilmektedirler (ÖSYM, 2022). Ortaöğretim düzeyindeki

mesleki eğitimle benzer şekilde, bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilere iş yeri deneyimi kazanmaları için staj zorunluluğu vardır ve bu eğitimin süresi 30 iş günüdür (Atlı, 2022).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara, alanlarının devamı niteliğinde olduğu kabul edilen ön lisans programlarına ve teknoloji fakülteleri, sanat ve tasarım fakülteleri, turizm fakültelerine geçişte ek puan avantajı sağlanmaktadır. Ön lisans programlarından mezun olan kişiler, Dikey Geçiş Sınavı'na girmek şartıyla, lisans programlarına kayıt olarak lisans tamamlama yapabilirler. 3795 sayılı Bazı Lise, Okul ve Fakülte Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun gereğince, liseden sonra iki yıl süreyle yüksek teknik öğretim görenler "tekniker", üç yıllık yüksek teknik öğretim görenler "yüksek tekniker" unvanı almaktadır. Bunun yanı sıra, 3795 sayılı Kanun kapsamında "teknik öğretmen" unvanını kazananlar için YÖK tarafından belirlenen mühendislik fakültelerindeki eğitim tamamlama programlarını başarılı bir şekilde bitirenlere kendi meslek dallarında "mühendis" unvanı verilmektedir (MEB, 2024).

Teknoloji fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin yerine 2009 yılı Kasım ayında kurulmuş ve 2010-2011 Yükseköğretim yılında öğrenci yerleştirme kılavuzuna girmiştir. Bu fakültelerin amacı, uygulamaya odaklı mühendisler yetiştirmektir. Teknoloji fakülteleri, hem piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikli eleman ihtiyacını karşılamak hem de Mesleki Teknik ortaöğretim kurumlarının gereksinim duyduğu öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere kurulmuşlardır. Teknoloji Fakülteleri'nde eğitim gören öğrenciler, 8 dönemlik eğitimlerinin 7'sini kendi okullarında alırken, 8. ve son dönemde iş yeri eğitimine tabi tutulmaktadırlar. Teknoloji Fakülteleri'ne MTOK kontenjanından kabul edilenlere, 1 yıllık Matematik ve Fen Bilimleri derslerini içeren İntibak Eğitimi (Hazırlık) verilecektir. Bu anlamda, Teknoloji Fakültesi bölümlerinin Mühendislik Fakültesi bölümlerinden en belirgin farkı, daha çok uygulamaya dönük olmalarıdır. Yasal olarak; Mühendislik Fakültesi mezunu "Mühendis" ile Teknoloji Fakültesi mezunu "Mühendis" unvanı arasında herhangi bir fark yoktur. Teknoloji Fakültesi mezunu mühendisler de Türkiye Mimar

ve Mühendisler Odaları Birliği'ne bağlı mühendis odalarına üye olma hakkına sahiptirler.

2.3.2. Yaygın Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk Milli Eğitim Sistemi'nin hedefleri ve prensipleri ile eğitim sisteminin genel yapısını belirlemektedir. Buna göre, yaygın eğitim "örgün eğitim yanında veya dışında sürdürülen etkinliklerin tamamı" olarak ifade edilir (MEB, 1973). MEB Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği'ne göre ise hayat boyu öğrenme "örgün eğitim sistemine hiç katılmamış ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir aşamasında bulunan veya bu aşamadan ayrılmış ya da tamamlamış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini destekleyici nitelikte çeşitli süre ve seviyelerde hayat boyu gerçekleştirilen eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tamamı" olarak betimlenmiştir. Bu tanımlardan hareketle, yaygın eğitimin odak noktasını, hiç örgün eğitim almamış veya örgün eğitimden kopmuş ya da bir örgün eğitim seviyesinde öğrenimine devam etmekte olan bireylerden yaş ayırt etmeksizin tümünün oluşturduğunu söylemek mümkündür (Korkmaz, 2022).

Bireylere farklı konularda eğitim, öğretim ve rehberlik desteği sağlayan yaygın eğitim faaliyetleri büyük ölçüde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından, Halk Eğitimi Merkezleri (HEM), Olgunlaşma Enstitüleri, Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM) ve Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu'nda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2018). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere, bahsi geçen kurumlar hayat boyu öğrenme ve yetişkin mesleki eğitimi politikalarına uygun bir şekilde işgücü piyasalarının gereksinimlerine yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla hem bulundukları yerde araştırma yapmak hem de bu araştırmalar sonucunda belirlenen işgücü ihtiyaçlarına yönelik eğitimler düzenlemekle yükümlüdürler (MEB, 2018). 2024 yılında yayınlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'ne göre, yaygın eğitim çerçevesinde açılacak olan kurs programları genel kurslar ile mesleki ve teknik kurslardan oluşan iki ana kategoride düzenlenmektedir.

Yaygın eğitim kapsamında mesleki eğitim verilen kurumlardan bir diğeri, Mesleki Açık Öğretim Liseleri'dir. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte açık öğretim liseleri zorunlu eğitim bünyesine girmiştir. Zorunlu eğitimin dışına çıkmış, örgün eğitim yaş limitini geçen bireylere ortaokul ve lise öğrenimlerini bitirme imkânı sağlayan mesleki açık öğretim okullarında eğitim uzaktan ve teknoloji tabanlı yürütülmektedir. Mesleki Açık Öğretim Liseleri (MAOL) kapsamında, meslek derslerinin tümü meslek liselerindeki teknik öğretmenler tarafından yüz yüze olacak şekilde verilmektedir (MEB, 2024). Eğitim süresi 4 yıldır ve MAOL bünyesinde uygulanan programın muhteviyatı meslek liseleri ve mesleki eğitim merkezi programlarla benzerlik göstermektedir (Özkan, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yürütülen yaygın mesleki eğitim faaliyetlerinin yanı sıra, Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) tarafından da yaygın mesleki eğitim çalışmaları yapılmaktadır. İŞKUR bu kapsamda mesleki eğitime yönelik kurslar, toplum faydasına programlar, işyerinde eğitim programları, girişimciliğe yönelik programlar, dezavantajlı vatandaşlara yönelik mesleki eğitim kursları açmaktadır (Korkmaz, 2022). İşgücünün muhafaza edilmesi ve geliştirilmesi, çalışan niteliklerinin arttırılması, işsizlik oranının azaltılması ve toplumda özel politika yürütülmesine ihtiyaç duyan kesimlerin iş hayatına dahil olmalarını desteklemek amacıyla İŞKUR aktif iş gücü hizmetleri çerçevesinde mesleki eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, topluma fayda sağlayan programlar ve diğer kurs, program, proje ve özel uygulamalar yürütülmesinden sorumludur. Bu çalışmaların yanı sıra, meslek liselerinde okumakta olan ve öğrenim gördüğü alanda sahip olduğu donanımını arttırmak isteyen öğrencilere de İŞKUR hizmetleri, kendini tanıma, istihdam edilebilirlik becerileri, işveren beklentileri, iş arama ağı, CV hazırlama ve mülakat teknikleri konularından oluşan iş kulübü eğitimi verilmektedir (MEB, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı ve Türkiye İş Kurumu'nun haricinde, muhtelif kamu kurumları, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, üniversiteler, meslek örgütleri, özel kuruluşlar ve özel öğretim kurumları tarafından yaygın mesleki eğitim etkinlikleri yürütülebilmektedir. Bu kurumlar vasıtasıyla yürütülen etkinliklerin yönetim, eğitim-

öğretim, rehberlik ve denetimine ilişkin usul ve esasları Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği tarafından belirlenmiş olup tüm bu kurumların faaliyetleri arasındaki eşgüdüm Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanmaktadır (MEB, 2018).

2.4. Türkiye'de Mesleki Eğitimde Uygulanan Modeller

Teknoloji, iletişim ve ulaşım alanlarında tüm dünyada hızlı değişikliklerin meydana gelmesi, uluslararası piyasalarda yaşanan yarışın artmasına sebep olmuştur. Rekabetin artışına paralel olarak, iş dünyasında daha kaliteli iş gücüne olan ihtiyaç da artış göstermiştir (Doğan, 1997). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yüksek nitelikli insan sermayesi yetiştirecek donanımda olması, uluslararası düzeydeki değişikliklerle uyumlanabilecek şekilde yeniden yapılandırılmasına bağlıdır. Araştırmanın bu bölümünde, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde uygulanan modellere yer verilmiştir.

2.4.1. Okul Merkezli Model

Kurum odaklı model olarak da adlandırılan okul merkezli model, mesleki eğitimin temelini oluşturmaktadır. Özünlü'ye (2011) göre, bu model örgün mesleki eğitim uygulamalarında kullanıldığı gibi, yaygın eğitim sistemi içerisinde de faaliyet gösterebilmektedir. Okul merkezli mesleki eğitim modeli tercih eden ülkelere İsveç ve Finlandiya örnek gösterilebilir. Bu ülkelerde mesleki ve teknik eğitim gören bireylerin öğrenim sürelerinin %85'i teorik derslere ayrılmışken, eğitim süresinin kalan %15'lik kısmı işyerindeki pratik eğitimle gerçekleştirildiği görülmektedir.

Okul merkezli mesleki eğitim modeline yönelik mevcut çalışmalara bakıldığında, bu modele ilişkin olumsuz görüşlerin olduğunu söylemek mümkündür. Bu eleştiriler; öğrencilerin aldıkları teorik eğitimlerdeki yoğunluk nedeniyle gerçek iş ortamlarına aktarılan mesleki deneyimlerinin sınırlı kalması ve çalışma hayatına adapte olmanın zorlaşması, okul ile sanayi arasında iş birliğinin yetersiz olması, kaynak ve ekipman eksikliği nedeniyle mesleki eğitimin yaygınlaştırılması konusunda zorluklar yaşanması ve mesleki eğitimde söz sahibi olan ortakların katılımının sınırlı

kalması, son gelişmelerin yeterince hızlı bir şekilde okul ortamına yansıtılamaması nedeniyle yeni ortaya çıkan mesleklere uygun nitelikte eleman yetiştirilememesi, mesleki eğitim sunan eğitimcilerin iş yeri tecrübesinin yetersiz olması ve mesleki alan deneyiminin sınırlı olması gibi nedenlerden ortaya çıkmıştır (Alkan vd., 2001).

2.4.2. İşletme Merkezli Model

Teknolojik ilerlemelere bağlı olarak, değişim gösteren ve ilerleyen üretim sistemi ile toplumsal ve ekonomik koşullara uygun olarak mesleki gelişimde değişiklikler yapılması gündeme gelmiştir. Sektörün gereksinimleri doğrultusunda, mesleki eğitim düzenlemeleri yapılarak kişilerin mutlu olacağı ve faaliyet gösterdiği meslekte ilerlemesini sağlayacak işgücü oluşturulması hedeflenmektedir (Bolat, 2016).

Geleneksel mesleki eğitim anlayışına yapılan eleştiriler nedeniyle, mesleki eğitime hâkim olan anlayış okul merkezli olmaktan çıkmıştır. Ardahan (2010), geleneksel mesleki eğitim anlayışı ile sektör odaklı mesleki eğitim anlayışı arasındaki farkları şu şekilde açıklamıştır:

- Geleneksel eğitim anlayışında içerik olarak eğitim verilecek bölüm otoritesi tarafından belirlenmekteyken sektör odaklı anlayışta sektör talepleri ön plandadır.
- Geleneksel eğitim anlayışında müfredat değişmez bir niteliğe sahipken, sektör odaklı anlayışta iş dünyasının taleplerini karşılar nitelikte esnek müfredat söz konusudur.
- Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen merkezli süreç ön plandayken, sektör odaklı anlayışta öğrenci merkezli ve sektörün de faal olduğu süreç ön plandadır.
- Geleneksel eğitim anlayışında mezuniyet önemliyken, sektör odaklı anlayışta istihdam önemlidir.

Yukarıda sıralanan değişimler nedeniyle, mesleki ve teknik eğitim anlayışında üst düzey becerilere sahip çalışan yetiştirmek için yeniden yapılanma

kaçınılmaz olmuştur (Doğan, 1997). Yeniden yapılanmanın temeline okul ve işyeri iş birliğine dayalı mesleki eğitim konarak çağın değişimlerine ayak uydurabilen, nitelikli çalışan yetiştirme hedefine yönelik adım atılmıştır.

2.4.3. Okul-İşletme İşbirliğine Dayalı Model

Dual sistem olarak da adlandırılan okul-işletme iş birliğine dayalı model, mesleki eğitim gören öğrencilere iş hayatında gerçek tecrübeler edinme olanağı sağlayarak mesleki anlamda öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Özkan, 2023). İkili sistem vasıtasıyla amaçlanan sadece iş hayatında gerekli nitelikleri bireylere kazandırmak değil, aynı zamanda kazandırılan nitelikler sayesinde eğitim süreci bittiğinde okuldan istihdama geçişin kolay olmasını sağlamaktır. Mesleki eğitimde ikili sistem, okul tabanlı mesleki eğitim modeline gelen eleştiriler neticesinde ortaya çıkmıştır.

Okul-işletme iş birliğine dayalı mesleki eğitim modelinde, meslek programlarında öğrenim gören bireyler okulda öğrenci, işletmede ise stajyer konumunda bulunmaktadırlar. Bu model, öğrenim görülen meslek alanının teorik derslerinin okulda, işletmede beceri eğitiminin ise iş yerinde yapılmasını içerir. Koordinatör öğretmenler, okul ve işletme arasındaki iletişimi sağlamakla yükümlüdürler. Böylelikle, koordinatörler hem okul- işletme arasındaki iletişim ve iş birliğinin devamlı olmasına katkıda bulunurlar, hem de mevcut yapının denetimini yapmayı kolaylaştırmış olurlar (Ulusoy, 2004).

Almanya, Avusturya, Danimarka gibi ülkeler okul- işletme işbirliğine dayalı mesleki eğitim modelini tercih eden ülkelere örnek gösterilebilir. 1986 yılında 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nun kabulüyle birlikte, ülkemizde de dual sisteme geçilmiş olup günümüzde de bu uygulama devam etmektedir. Okul-işletme iş birliğine dayalı mesleki eğitim modeline ilişkin bazı eleştirilerin olduğunu söylemek mümkündür. Bolat'a göre (2016), okul ve işletme arasında eşgüdüm sağlamakta bazı sorunların ortaya çıkması, özellikle bazı meslek alanlarında işletmelerde usta öğretici konumunda olan personelin bulunmaması, gerçek mesleki deneyimin kazanılması

bakımından mesleki kuruluşlarda dengeli eğitsel tutumların oluşturulmasında güçlüklerin meydana gelmesi gibi sebepler eleştirilerin çıkış noktası olmuştur.

Bu eleştirileri özetlemek gerekirse, işletmelerin öğrencilere eğitim sürecinin bir parçası yerine sadece düşük maliyetli iş gücü olarak bakmaları, dolayısıyla mesleki gelişim yerine üretime daha fazla odaklanmalarına neden olduğunu söylemek mümkündür. İşletmeler arasında uygulanan yöntemlerdeki farklılıklar ve denetim eksiklikleri, standardize edilmiş bir eğitimin sağlanmasını zorlaştırırken, öğrencilerin kalitesiz işlerde çalıştırılması öğrenim süreçlerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Ayrıca, iş sağlığı ve güvenliği tedbirlerinin yetersizliği ciddi tehlikeler yaratmakta, işletme ortamındaki öğretmenlerin öğrencileri doğrudan takip edememesi gelişim sürecini zorlaştırmaktadır. Tüm bunların yanı sıra, okul ve işletme arasındaki zayıf iş birliği, uygulamaların uyumlu bir şekilde gerçekleştirilmesine engel olmakta ve mesleki eğitimin kalitesini düşürmektedir.

2.4.4. Modüler Sisteme Dayalı Model

Modüler sistem, mesleki eğitimde 1980'li yıllarda İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Bu model; tek başına öğretildiğinde yeterlilik kazandıracak nitelikte, kendi içinde bir bütün ama aynı zamanda sistemi oluşturan diğer birimlerle de ilintili olan planlı etkinliklerin uygulamaya konduğu bir öğretim modelidir. Geleneksel eğitim anlayışının aksine, öğretimin merkezinde öğrenci vardır ve öğretmen, öğrenme sürecinde bir rehber pozisyonundadır. Young'a göre (1995), modüler sistemle amaçlanan, her modülün sonunda öğrencilerin kendilerinden beklenen yeterlilikleri kazanması, modüllerin önceden tanımlanmış olması sayesinde mesleki yeterlilik çerçevesinin ulusal bağlamda oluşturulması ve kazanımların öğrenciler tarafından ne derece edinildiğinin daha objektif bir şekilde değerlendirilmesidir.

Modüler sistem pek çok ülkede mesleki eğitimde kullanılmaktadır. Bunun başlıca sebebi iş dünyasının gereksinim duyduğu niteliklerin modüler sistem vasıtasıyla bireylere daha çabuk kazandırılabilmesi, öğrencinin öğrenme sürecinde etkin rol oynaması ve diğer mesleki eğitim modellerine göre esnek bir yapıda olmasıdır (Young, 1995).

Ülkemizde 2002 yılında, Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında tam anlamıyla modüler sisteme geçilmiştir. Modüler sisteme geçişle ilgili yürütülen ilk çalışmalar MEB ve Ankara Üniversitesi'nin ortaklaşa yürüttüğü Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitimi (OSANOR) ve MEB'in yürüttüğü Ortaöğretim Mezunlarına Meslek Edindirme (LIMME) projeleridir. Yapılan bu çalışmalar kapsamında çeşitli meslek alanlarında modüller hazırlanmıştır. Pilot okullarda modüler model uygulamaya konmuş, daha sonra paydaşlardan alınan dönütler doğrultusunda güncellemeler yapılmış ve mesleki standartlar oluşturulmuştur (Günceloğlu, 2003).

2.5. Türkiye'de Mesleki Eğitimin Yasal Dayanakları

Türkiye'de mesleki eğitimin yasal dayanakları, ülkenin eğitim sisteminin yapılandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu dayanaklar, mesleki eğitimin planlanması, uygulanması ve denetlenmesi için çeşitli yasal düzenlemeleri içerir. Türkiye'deki mesleki eğitimin temel aldığı kanunların kapsayıcılık, kurumlar arası iş birliği, ulusal yeterlilikler ve standartlar, düzenleme ve denetim, eşitlik ve erişebilirlik, zorunluluk ve seçim, uluslararası yönelimlere uyum gibi ortak özellikleri bulunmaktadır. Mesleki eğitimle ilgili kanunların amacı, ülkenin ekonomik ve toplumsal gelişim hedefleriyle uyumlu, esnek, kaliteli ve erişilebilir bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Mesleki eğitimle ilgili kanunlar, iş gücü piyasasına uyum sağlayan, bireylerin mesleki becerilerini belirli bir seviyede tutarak ulusal yeterliliklerin oluşturulmasına yardım eden, her bireyin mesleki eğitime erişebildiği, bireylerin mesleki hayatları boyunca gelişimlerini sürdürebilmeleri için çeşitli eğitim ve sertifika programları düzenlenmesine olanak veren, kamu ve özel sektör arasındaki diyalogu güçlendirerek mesleki eğitim programlarının iş gücü piyasasının gerçek ihtiyaçlarına göre şekillendiren, Türkiye'deki mesleki eğitimin, uluslararası düzeyde geçerliliği olmasını ve Türk iş gücünün yurt dışı iş imkânlarında rekabet edebilmesine destek sağlayan ve toplumsal kalkınma ile istihdamın artırılmasını hedefleyen yasal düzenlemelerdir.

2.5.1. 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu

1977 yılında Çırak- Kalfa ve Ustalık Kanunu'nun iş dünyasının gereksinim duyduğu niteliklerin çalışanlara kazandırılması noktasında beklentileri karşılayamamasından dolayı, uygulamada olan prensipler gözden geçirilmiş ve bunun sonucunda da 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nu uygulamaya konmuştur (Akkutay, 1991).

19/6/1986 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanan 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün, yaygın ve çıraklık eğitimi, mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin; planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili hususları düzenlemektedir. Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitim sistemi dual sistem olarak yeniden düzenlenmiştir. Böylelikle, teorik eğitimin okulda, uygulamalı eğitimin ise işletmelerdeki staj vasıtasıyla yapılmasının önü açılmıştır. Ulusoy'a (2004) göre dual sistemde bireylere mesleki beceriler kazandırılırken okul ve işletme arasında kesintisiz bir iletişim ve etkileşimle aynı zamanda denetim ve kontrol de gerçekleştirilmektedir. Akkutay (1991), bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte, çıraklık eğitimindeki hareketlilik arttığı için mesleki eğitimde bir canlanma yaşandığını belirtmiştir.

2.5.2. 4857 Sayılı İş Kanunu

4857 sayılı İş Kanunu, Türkiye'deki işçi ve işveren ilişkilerini düzenleyen temel yasadır. 10 Haziran 2003 tarihinde kabul edilen bu kanun, işçilerin haklarını korumayı, iş güvencesini sağlamayı ve çalışma koşullarını iyileştirmeyi hedefler. Kanun, iş sözleşmesinin kurulmasından sona ermesine kadar olan tüm süreçleri düzenler ve işçilerin çalışma saatleri, ücret, tatil hakları, iş güvenliği gibi konularda belirli kuralları zorunlu kılar. Bu yasayla birlikte çalışanların hakları korunurken, işverenlere de düzenli bir iş gücü yönetimi ve iş hukukuna uyum sağlama zorunluluğu getirilmiş olur.

4857 sayılı İş Kanunu'nda yer bulan başlıca konular şunlardır: İş sözleşmesi ve iş ilişkisi bağlamında işçi ve işveren arasındaki ilişkilerin kurulma şekli, iş sözleşmesinin şartları, çalışma süreleri ve tatil hakları kapsamında işçilerin günlük ve haftalık çalışma süreleri, yıllık izin hakları, ücretler ve ödemeler ile ilgili olarak ücretin belirlenmesi, ödeme zamanlaması ve şekli, iş güvenliği ve sağlığı ile ilgili olarak çalışma ortamındaki güvenlik önlemleri ve işçilerin sağlık hakları, fesih ve tazminatlar bağlamında iş sözleşmesinin sona ermesi ve fesih işlemlerine dair düzenlemeler, tazminat hakları.

4857 sayılı İş Kanunu'nda doğrudan olmasa da mesleki ve teknik eğitime atıfta bulunan maddeler yer almaktadır. Bu maddeler işçi ve işveren ilişkilerini düzenlemektedirler, dolaylı olarak da mesleki eğitimi ve çalışanların geliştirilmesini teşvik edici hükümlerdir (İş Kanunu, 2003). Genç işçilerin çalıştırılacağı işlerin ve çalışma sürelerinin belirlenmesi, onların eğitimini olumsuz etkilememesi için gerekli olan denetim süreci, işverenin işçilerin verimli ve güvenli bir şekilde çalışabilmesi için gerekli mesleki bilgi ve becerilere sahip olmalarını temin etme zorunluluğu ile işçileri iş sağlığı ve güvenliği konusunda eğitimine katkı sağlaması gerekliliği, işverenlerin çalışanlarını mesleki becerilerini geliştirecek şekilde eğitmeleri zorunluluğu, 4857 sayılı İş Kanunu'nun mesleki eğitimle örtüşen maddeleridir.

2.5.3. 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu

16/6/2006 tarihinde yürürlüğe giren 5510 Sayılı Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, sosyal sigortalar ve genel sağlık sigortası açısından bireyleri güvence altına almayı, bahsi geçen sigortalardan yararlanacak şahısları, bunun yanı sıra onlara sağlanacak hakları, bu haklardan faydalanma koşullarıyla, haklardan karşılanma yöntemlerini belirlemeyi amaçlar. Bu kanun, sosyal sigorta ve genel sağlık sigortasından yararlanacak bireyleri, işverenleri, sağlık hizmeti sağlayıcılarını, gerçek kişileri, kamu ve özel hukuk tüzel kişilerini ve tüzel kişiliği olmayan diğer kurum ve kuruluşları ilgilendirmektedir (Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, 2006).

5510 sayılı Kanun gereğince, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu çerçevesinde aday çıraklar, çıraklar ve işletmelerde mesleki eğitim alan öğrenciler için sadece iş kazası, meslek hastalığı ve hastalık sigortası hükümleri geçerlidir. Bu bireyler, hizmet akdi kapsamında sigortalı olarak kabul edilmektedir. Bu kanun mesleki eğitim programları kapsamında iş kazalarına karşı, öğrencilerin eğitim gördükleri süre boyunca özellikle iş başı eğitim aldıkları işletmelerde meydana gelebilecek olumsuz durumlara karşı güvence sağlamaktadır. Kanuna göre meslek hastalıkları ve iş kazalarına karşı yapılan sigorta priminin ödenmesi yükümlülüğü işletmede beceri eğitimi gören ya da staj ve telafi eğitimi gören öğrenciler için Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. (Özkan, 2023).

2.5.4. 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu

5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu 7/10/2006 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlandıktan sonra yürürlüğe girmiştir. Bu kanun, milli ve milletlerarası meslek standartlarını baz alarak, teknik ve meslekî alanlarda ulusal yeterliliklerin niteliklerini saptamayı; denetleme, ölçme ve değerlendirme, sertifikalandırmayla alakalı etkinlikleri gerçekleştirmek için gereken ulusal yeterlilik sistemini oluşturmak ve çalıştırmak için Meslekî Yeterlilik Kurumunun faaliyete geçirilmesini, bu kurulun çalışma prensiplerinin ortaya konmasını ve bunun yanı sıra ulusal yeterlilik çerçevesiyle ilgili durumları organize etmeyi amaçlamaktadır (Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, 2006). 5544 Sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu'nun mesleki eğitimle olan bağlantısı, özellikle meslek standartlarının belirlenmesi, eğitim süreçlerinin bu standartlara göre şekillendirilmesi ve mesleki yeterliliklerin belgelendirmesi alanlarında kendini göstermektedir.

Mesleki Yeterlilik Kurumu, mesleklerin eğitim standartlarını belirleyerek mesleki eğitim programlarının içeriğini etkin bir şekilde şekillendirir. Bu standartlar, iş gücü piyasasında ihtiyaç duyulan yetkinlikleri kazandırmayı hedefler. Belirli mesleklerde görev alacak bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliklerin tanımlanmasıyla birlikte, Mesleki Yeterlilik Kurumu bu yeterliliklerin belgelendirilmesini sağlar. Mesleki eğitim gören bireylerin, eğitim süreçlerini

tamamladıklarında standardize edilmiş yeterlilikleri elde etmeleri sonucunda, mesleki eğitim, sektörel ihtiyaçlara uygun bir hale getirilmiş olur.

2.5.5. 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu

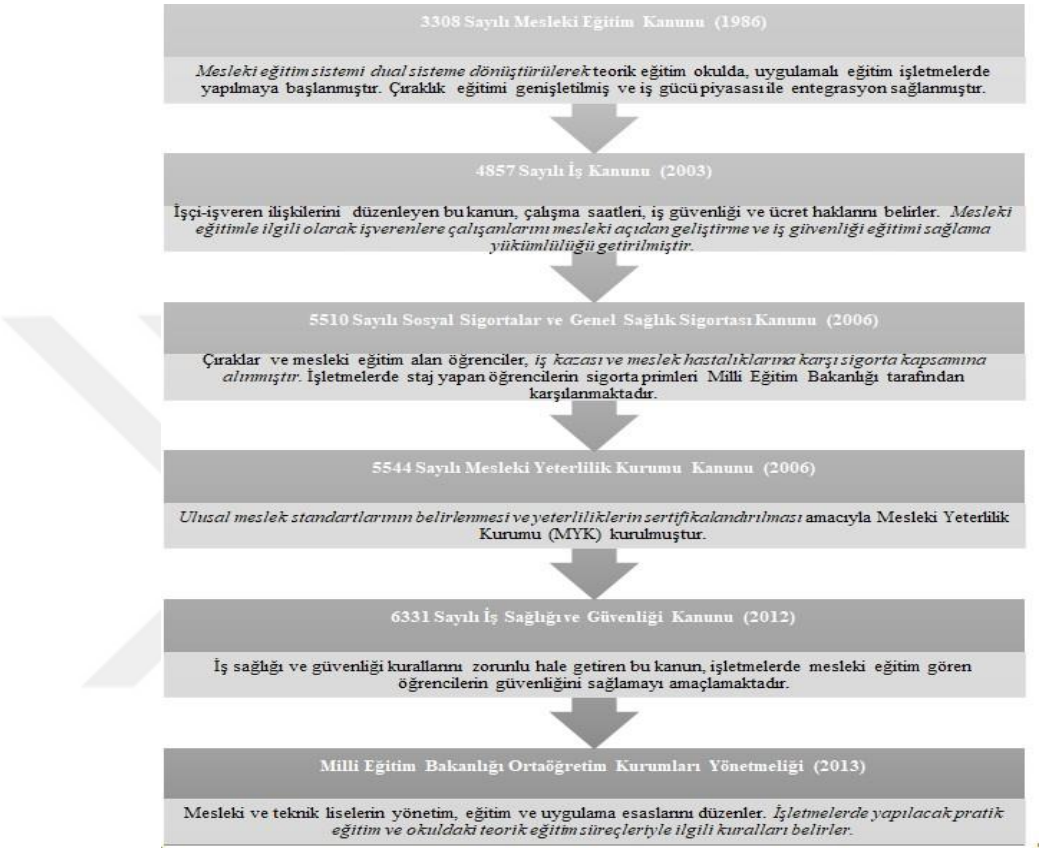
2012 yılında yürürlüğe giren 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, işletmelerdeki iş sağlığı ve güvenliğinin sağlanmasına yönelik olarak var olan koşulların daha iyi hale getirilmesini hedefler. Bununla birlikte, işverenler ve işçilerin sorumluluklarını da düzenler. Bu kanun, meslek alanı farkı gözetmeksizin kamu ya da özel sektörde faaliyet gösteren tüm işletmelere uygulanmaktadır. Özkan'a (2023) göre, 6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu ile, işletmelerde staj gören öğrencilerin çalıştıkları yerdeki iş sağlığı ve güvenliğine yönelik önlemler alınmakta bu da alınan eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilemektedir.

6331 Sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu'nda önleyici bir anlayış hâkimdir. İlk defa iş sağlığı ve güvenliği müstakil bir kanunla ele alınmıştır. İşletmeler yapılan işin niteliğine göre ilk defa sınıflandırılmıştır. Çalışan sayısına ve yapılan işin türüne bakılmaksızın tüm işletmelerde iş güvenliği uzmanı ve işyeri hekimi gibi iş sağlığı ve güvenliği profesyonellerinin görev yapması zaruri kılınmıştır.

2.5.6. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel örgün ortaöğretim kurumlarında eğitim, öğretim, yönetim ve işleyişe yönelik esasları düzenlemek amacıyla yayımlanmıştır. Yönetmelik kapsamında mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla ilgili olarak bu kurumların amaçları, meslek liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri'nde uygulanan öğretim programlarının nitelikleri, mesleki eğitim alacak olanların belirlenmesine yönelik esaslar, işletmelerde yapılacak olan pratik eğitim ve okulda yapılacak olan teorik eğitimin özellikleri, işletmede mesleki eğitimle ilgili işletme ve öğrencilerin görev ve sorumlulukları üzerinde durulmuştur (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013).

Bu bilgiler ışığında, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime yasal dayanak oluşturan kanunları ve yönetmelikleri Şekil 8'de olduğu gibi özetlemek mümkündür.



Şekil 8: Mesleki Eğitim'in Yasal Dayanakları

2.6. Mesleki Eğitimde Uygulanan Programlar ve Projeler

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitimi geliştirmek amacıyla bazı ulusal ve uluslararası faaliyetler ile programlar yürütülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde söz konusu program ve projelerin önde gelenleriyle ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.6.1. Ulusal Faaliyetler ve Programlar

Millî Eğitim Bakanlığı, kamu kuruluşları, üniversiteler ve özel sektördeki kurumlarla imza altına alınan anlaşmalarla, mesleki eğitimdeki niteliğin arttırılması için ulusal düzeyde atılımlar gerçekleştirilmiştir. Söz konusu faaliyetlerden bir

kısmının faaliyet süresi tamamlansa da bazıları bugün de devam etmektedir (Özkan, 2023).

2.6.1.1. Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi (OSANOR)

Okul-Sanayi Eğitim Projesi (OSANOR), Millî Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi tarafından ortaklaşa yürütülen bir çalışmadır. OSANOR projesi, halihazırda uygulamada olan mesleki eğitim anlayışında reform yaparak okul temelli mesleki eğitimden ayrılma anlamında ilk adım olma özelliğine sahiptir. Projeyle ulaşılmak istenen hedef, ülkede ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlamak için mesleki eğitim kurumları ve iş dünyasının ortaklaşa çalışabileceği bir sistem meydana getirmektir. Okul ve sanayi sektörünün iş birliği yapacağı bu sistemle birlikte, bireylerin gerçek iş hayatında yüz yüze geldiği mesleki durumların okul-sanayi arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir (Coşkun ve Kılıç, 2011).

Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi 1978 yılında başlatılmıştır. İlk etapta Adana, Bursa, İstanbul ve İzmir'deki 4 okulda faaliyete geçmiştir. Daha sonra proje kapsamındaki okul sayısı 23'e çıkarılmıştır (Doğan, 1984). Projenin öğrencilere, okullara ve sanayi sektörüne pek çok olumlu etkisi olmuştur. Öğrencilere yansıyan olumlu etkileri; mesleki eğitimde teoriyle pratiğin harmanlanması, iş bulma fırsatlarının artması, iş alışkanlıklarının ve sorumluluk bilincinin kazandırılması ve mezun olduktan sonra iş adaptasyonunun daha kolay olmasıdır. Okula yansıyan olumlu etkileri; verilen eğitimin verimli olması, yeniliklerin daha yakından takip edilmesi, eğitim programlarının iş dünyasının ihtiyaçlarına göre şekillenmesidir. İş dünyasına yansıyan olumlu etkileri ise istihdam edilecek kişilerin önceden test edilip tanınması, kişilerin işe uyum sağlaması sonucu işgücü yetiştirme maliyetinin düşmesi, okul ile sanayi arasında eşgüdüm ve iletişimin kuvvetlenmesi, eğitim programlarına iş dünyasının beklentilerinin yansıtılmasıdır (Akhun, 1987).

2.6.1.2. Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP)

OSANOR projesinin dayanağını oluşturduğu Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi, okul-sanayi ortaklaşa eğitim uygulamalarının daha geniş hale getirilmesiyle hayata geçirilmiştir. 1983 yılında METEP'e 5 okul türü katılım sağlamışken 1986 yılına gelindiğinde ise toplamda 17 meslek grubu proje kapsamına alınmıştır (Gürol, 1997).

2.6.1.3. Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi (LİMME)

Lise Mezunlarına Meslek Edindirme Projesi çeşitli sebeplerle örgün eğitimi bitirememiş, yükseköğretim kurumlarında öğrenimine devam edemeyen veya yükseköğretim mezunu olup herhangi bir mesleki bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olmayan bireylerin işe alınmasına yardımcı olmak ya da kendi mesleklerine yönelik faaliyette bulunan bir işletme açmalarına fırsat tanımak için başlatılmıştır. Ülkemizdeki hızlı kalkınma sürecinin etkisiyle iş dünyasının gereksinim duyduğu donanımlı iş gücü, bu proje kapsamındaki kişilerle yetiştirilmek istenmiştir. Projenin hitap ettiği kesim; Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ticaret ve Turizm Genel Müdürlüğü ve Kız-Erkek Teknik Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan meslek okullarında eğitim gören öğrencilerdir (Karabatak ve Şengür, 2018).

1990-1991 eğitim – öğretim yılında başlayan LİMME projesiyle birlikte katılımcıların sahip olduğu haklar şunlardır: işletmelerde beceri eğitimi alan öğrencilerin sigorta primlerinin devlet tarafından ödenmesi, programı başarılı bir şekilde bitirenlere programın özelliğine göre diploma, kurs bitirme belgesi ya da modüler program bitirme belgesi düzenlenmesi, üniversiteye geçişte ek puan verilmesi. Tüm bunların yanı sıra, kendi işyerini açmak isteyen LİMME mezunlarına kredi kolaylığı da sağlanmış, örgün eğitimden yaygın eğitime geçişlerde kolaylık yapılmış, çıraklık eğitimini yaygın hale getirmek için eğitim merkezleri kurulmuş ve yaygın eğitim kurumlarında görev yapacak yönetici ve öğretmenlerin sahip olduğu niteliklerin arttırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır (Turan, 2012).

Ereş (2004), LİMME projesinin merkeziyetçi bir biçimde hayata geçirildiğini ve hükümet değişimlerinin projenin etkililiğini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Hükümetlerin değişmesiyle beraber projenin kalıcılığı sağlanamamıştır Proje paydaşlarıyla etkili iletişimin kurulamaması, katılımın az olması, analiz çalışmalarının yapılmaması gibi etmenlerden dolayı projeye son verilmiştir.

2.6.1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM)

Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi, Avrupa Birliği'nin mesleki eğitimde nitelikli insan gücünü oluşturmak için finanse ettiği projelerden biridir. 2003-2007 yıllarında uygulanan MTEM projesi, toplumdaki kişilerin sosyo-ekonomik gereksinimlerine paralel olarak hayat boyu öğrenme kültürüne dair farkındalık oluşturulması ve mesleki eğitimin modernizasyonuna yöneliktir. Bu proje, MEB'e bağlı meslek okulları tarafından uygulanmıştır. Proje kapsamında pilot olarak belirlenen 5 şehirde bölge koordinatörlükleri düzenlenmiş, AB komisyonlarıyla finansal protokoller imzalanmış ve Ulusal Standartları ve Programları Geliştirme Ekibi (USPGG) oluşturulmuş, öğretmenlere yönelik mesleki yeterlilikler belirlenmiştir (Ünal, 2006).

Çelik (2013), projede ilk olarak Bilgisayar, Elektrik-Elektronik, Otomotiv, Giyim Endüstrisi, Konaklama İşletmeciliği, Yapı, Tesisat-Doğalgaz, Çocuk Gelişimi ve Pedagoji alanlarındaki öğretmenlerin yetkinliklerinin saptandığını ifade etmiştir. Bu yetkinliklere göre, 474 modüler program düzenlenmiş olup söz konusu programlar 2004-2005 eğitim öğretim yılında 14 mesleki ve teknik eğitim fakültesine uygulanmaya başlanmıştır. Ünal'a göre (2006), MTEM projesiyle beraber öğretmen yetiştiren kurumlar yeniden tasarlanmıştır. Bu doğrultuda; uygulamada olan eğitim programları incelenmiş, çalışma grupları oluşturulmuş ve bu grupların eşgüdümü için toplantıların yapılması, meslek derslerindeki standartların belirlenmesi, hizmet içi ve öncesinde eğitimlerin düzenlenmesi, geleceğe dönük eylem planlarının yapılması, projelere alt yapı ve donanım açısından destek verilmesi, öğretmen eğitimleri

hususundaki politikalar hakkında raporlar düzenlenmesi gibi prensipler ortaya konmuştur.

2.6.1.5. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP)

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), ülkemizin gereksinim duyduğu işgücünün niteliğini arttırmak, ekonomide mevcut olan tüm meslek alanlarına iş imkânı sağlayabilmek ve mesleki eğitimin daha güçlü hale gelmesini sağlamak için Türkiye ile Avrupa Komisyonu'nun 2000 yılında imzaladığı 5 yıllık bir projedir (Ünal, 2006). Saraçoğlu (2007), MEGEP projesinin mesleki eğitime olan yansımalarını; meslek okullarında ilk yılının tanıtım ve yönlendirme uygulamalarını kapsaması, ortaöğretim seviyesindeki tüm okulların 9. sınıflarında aynı programın takip edilmesi, alan eğitiminin dal eğitiminden önce verilmesi, eğitimin 4 yıllık olması, diğer genel liseler ile meslek okulları arasında yatay ve dikey geçişlerin kolaylaştırılması, öğrenim görülen alan veya dala ait belge alınabilmesi, her kişinin yaşına ve düzeyine göre yaygın eğitim verilebilmesi şeklinde ifade etmiştir.

MEGEP bünyesinde İŞKUR ile iş birliği kurulmuş ve iş dünyasının gereksinimleriyle ilgili ihtiyaç analizleri yapılmıştır. Toplanan veriler raporlaştırılmıştır. Söz konusu raporlarda tespit edilen sorunlara yönelik çözümler yer almıştır. Bununla beraber, meslek standartlarının oluşturulmasına yönelik 86.000 iş yeri ile çalışma yürütülmüştür. Bu çalışmaya MEGEP projesi kapsamındaki gruplar, Millî Eğitim Bakanlığı, sosyal katılımcılar, iş dünyası temsilcileri, sendikalar, Çalışma Bakanlığı ve meslek liseleri katılım sağlamıştır. Çalışmanın bitiminde pek çok mesleğe ilişkin standartlar, seviyelerine göre ise teknik ve yöntemler belirlenmiştir (Aydın, 2009).

2.6.1.6. Uzmanlaşmış Meslek Edindirme Merkezleri 10 Projesi (UMEM)

2010 yılında kamu ve özel sektör iş birliğiyle iş dünyasının gereksinim duyduğu kalifiye çalışanları yetiştirmek için sanayi sektöründe hayata geçirilen ve

daha sonra tarım ve hizmet sektörlerinin de katılım sağladığı UMEM projesi, kişilerin beceri kazanmasını ve meslek edinmesini sağlayan bir uygulamadır. Bu projenin paydaşları Çalışma Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, İŞKUR, Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, TOBB, Teknoloji Üniversitesi'dir. Projenin hedefleri arasında ihtiyaç analizleri yapılarak işgücünün ihtiyaç duyduğu konuların saptanması, istihdam oranının yükseltilmesi, genç ve dinamik nüfusun dikkate alınmasıyla kişilerdeki mesleğe yönelik donanımın arttırılması bulunmaktadır (UMEM Genelge, 2010).

Projenin 2015 yılında tamamlanmasıyla birlikte, 121 meslek lisesine 90 milyon TL'lik kaynak sağlanmış, işgücü analiz sonuçlarına ilişkin raporlar 19 şehirde düzenlenen toplantılar aracılığıyla kamuoyu ile paylaşılmış, iş dünyası temsilcileriyle sektörde karşılaşılan problemler ele alınmış, özel kuruluşların ihtiyacı olan stajyer özellikleri ortaya konmuş, sayıları neredeyse 1 milyonu bulan işsiz gence eğitimler verilmiş, eğitim alan tüm işsiz bireyler oda ya da borsaya üye olan işletmelerde mesleki eğitim almış ve işgücü çözümlemeleri için araştırmacılara eğitimler verilmiştir. 2015'te sona eren projede 4500 kişinin istihdama dâhil edildiği ve işletmelerin talep ettiği stajyer sayısının da 46994 olduğu tespit edilmiştir (Işığıçok, 2012).

2.6.1.7. Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP)

Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Projesi (MESGEP) 2012-2014 yılları arasında hayata geçirilmiştir. Projenin amacı; mesleği olmayan kişilerle, özel politika uygulanan dezavantajlı grupların kabiliyetleri doğrultusunda meslek sahibi olmasını sağlamak ve meslek sahibi olmak isteyen veya mevcut mesleki bilgisini arttırmak isteyen kişilere mesleki yeterlilik kazandırmak ve mesleki kurumlardaki eğitim yöneticileriyle öğretmenlerin niteliklerini arttırarak kurumlardaki kalitenin yükselmesini sağlamaktır. Bunların yanı sıra, istihdamının güçlü hale getirilmesi, ülkemizdeki mesleki eğitim kalitesi ile Avrupa kalite güvence sisteminin uyumlu olması ve iş piyasalarındaki beklentilerle eğitimin bütünleştirilmesi de projenin hedefleri arasındadır (Özcan ve Çalışkan, 2020).

Projede, 35 ildeki 8 dezavantajlı gruplar arasında bulunan 15 yaşını tamamlamış kişilere mesleki eğitim verilmesine yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılmış, kişilerle irtibata geçilerek eğitsel faaliyetlerin planlanması yapılmıştır. Mesleki eğitim verilecek sekiz grup kendi içinde ikiye ayrılarak engelliler ve diğer dezavantajlı topluluklar şeklinde sınıflandırılmıştır. Engelliler kategorisinde; zihinsel, ortopedik, işitme ve görme engelliler, diğer kategoriye ise hükümlüler, dul ve yetimler, güvenlik sebebiyle göç edenler ve şiddetten muzdarip kadınlar dâhil edilmiştir (MESGEP, 2013).

2.6.1.8. Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK I, II, III)

METEK 1 Projesi, yasal dayanağı Avrupa Birliği ile Türkiye arasında imzalanan sözleşme olan bir teknik yardım projesidir. Bu projenin amacı; mesleki eğitimin niteliğini arttıracak uygulanabilir, ölçülebilir ve sürdürülebilir özellikte olan bir milli kalite sistemi geliştirmektir. METEK 1, 2012 yılında başlamış ve 2014 yılında son bulmuştur. Projede mesleki eğitim ile istihdam arasındaki bağın daha geliştirilmesi, mesleki eğitimde niteliğin arttırılarak insan unsuruna dair yatırımların sağlanması ve bu yöndeki çalışmalara destek verilmesi ulaşılmak istenen hedeflerdir (Ay ve Gürcü, 2015).

Proje, Avrupa Birliği'nin maddi yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, Millî Eğitim Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ve Mesleki Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü paydaş olarak hareket etmişlerdir. METEK 1 Projesi, 20 şehirde pilot uygulamayla başlatılmış olup çeşitli illerde METEK bölge büroları kullanılmıştır (İKGPRO, 2022).

2014-2015 yıllarında, METEK II Projesi başlatılmıştır. METEK II ile, mesleki eğitimdeki niteliğin yükseltilmesine yönelik çalışmalar devam etmiş, METEK I'de başlayan faaliyetler METEK II'deki çalışmalarla güçlendirilmiştir. Projede özel eğitim hizmetlerinin kalitesinin yükseltilmesi, erken çocukluk eğitimine erişimin arttırılması, ortaöğretimde okullaşma oranlarının yükseltilmesi ve okullara devam düzeylerinin arttırılması gibi hedeflere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Proje

kapsamına, 78 meslek lisesi, pek çok üniversite ve mesleki eğitim paydaşları dâhil edilmiştir (İKGPRO, 2022).

Avrupa Birliği'nin mali desteğiyle uygulamaya konan ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün faydalanıcı olarak bulunduğu bir başka çalışma, METEK III Projesi'dir. Bu proje kapsamındaki hedefler şunlardır; mesleki eğitim vasıtasıyla insan kaynağının geliştirilmesi, paydaşların süreçte aktif rol oynaması, öğretmen ve eğitim yöneticilerine eğitimler verilmesi, öğrenim ortamlarındaki koşullarda iyileştirme yapılması, mesleki eğitimin cazibesinin arttırılması. METEK III Projesi 2014-2020 arası yılları arasında hayata geçirilmiştir. 25 meslek alanına yönelik olarak 25 pilot ilde uygulanmıştır (Özkan, 2022).

2.6.1.9. Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi

Mesleki Eğitimde 1000 Okul Projesi, mesleki eğitim sistemini iyileştirmek adına Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Kasım 2020'de başlatılan bir projedir. 1 yıl sürecek şekilde planlanan proje kapsamında tüm ülkeden seçilmiş olan 1000 meslek lisesinde iyileştirmeler yapılmış ve kültür, sanat ve spor alanlarında etkinlikler düzenlenmiş ve veli eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bunların yanı sıra, eğitim yöneticisi ve öğretmenlerde proje ile ilgili farkındalık oluşturmak ve kişisel gelişim, işbaşında ve mesleki eğitim ve verimlilik konuları üzerine eğitimler düzenlenmiştir. Okulların iyileştirilmesi kapsamındaki bakım ve onarım masrafları için 20 milyon TL ödenek sağlanmıştır. Pilot okulların fiziki ortamları için bilgi teknolojileriyle donatılmış kütüphaneler ve akıllı tahta kurulumları yapılmış, fen bilimleri laboratuvarları oluşturulmuş, üretim sağlayan okullardaki imkânların arttırılması için bazı yeni atölyeler kurulmuş, bazı atölyeler de yenilenmiştir.

Kişisel gelişim desteği kapsamında, öğretmen ve öğrenciler ilk yardım eğitimlerine alınmış ve tiyatro, sinema gibi kültürel etkinlikler organize edilmiştir. 126 gençlik merkezi inşa edilmiş, bağımlılıkla mücadele seminerleri düzenlenmiş ve "*Meslek Liseleri Ailelerle Buluşuyor*!" sloganıyla aile ziyaretleri gerçekleştirilmiştir. Böylelikle pilot okul olarak seçilen okullara toplamda 1 milyar TL yatırım imkânı sağlanmıştır (MTEGM, 2022).

Ulusal düzeyde yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır ki pek çok program ve proje mesleki eğitimde Avrupa standartları seviyesine erişmek, mesleki eğitimin yetiştirdiği çalışanların sektördeki gerçek ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve bireylerin hayat boyu gelişimlerinin çok yönlü olarak sürdürülmesi amaçlarına yönelik hayata geçirilmiştir.

2.6.2. Uluslararası Faaliyetler ve Programlar

1999 yılından itibaren ülkeler arası yürütülecek proje ve programların eşgüdümü ve organizasyon çalışmalarını Türk Ulusal Ajansı gerçekleştirmektedir. Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği için müzakerelere başlamasının bir sonucu olarak, 2002 yılından bu yana ülkemiz Avrupa'daki eğitim ve gençlik alanlarında yapılan topluluk programlarına katılma fırsatı elde etmiştir (UA, 2012). 2004 yılından itibaren de Avrupa Birliği'nin söz konusu programlarına tam üye olarak iştiraki sağlanmış, reformcu anlayışların eğitimle harmanlanması için yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Bu amaçla hazırlanan programlar ve faaliyetler, okul öncesinden yükseköğrenime kadar, uzmanlardan, yeterlilik eksiği bulunan ve gelişim isteği gösteren her kişiye kadar geniş bir kitleye hitap etmekte olup bu kişilere karşılık beklemeden maddi destek vermektedir (Aydın, 2009).

2.6.2.1. Europass Faaliyetleri

Europass Faaliyetleri, Avrupa Birliği'ne üye ya da aday olan ülkelerde, hayat boyu öğrenme kapsamında, insan gücü niteliğini arttırmak için düzenlenmiş politikaları desteklemektedir. Amaç; öğrenimin devamlılığını sağlamak, kariyer yolculuğunda kişilere doğru bilgi kaynakları sunabilmektir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar 29 dilde hizmet veren, ücret gerektirmeyen ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen faaliyetleri kapsar. Bu faaliyetleri Avrupa Komisyonu yürütür. Web ortamındaki uygulamayı kullanan kişiler, bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda kendilerine uygun olan eğitim ve iş imkânlarına kolaylıkla erişebilmektedirler (Özkan, 2023).

2020 yılında Europass ile alakalı yeni düzenlemeler yapılmış ve ülkelerle ilgili yeni kararlar alınmıştır. Europass'ın ana çalışma prensipleri tanımlanmış ve her ülkenin bu kurallara uygun olarak hareket etmesi beklenmiş, üye devletlerin yükümlülükleri detaylandırılmış, kişisel verilerin AB yasalarına uygun bir şekilde korunması ve uluslararası belgelerin paydaşlarla birlikte oluşturulması vurgulanmıştır (Europass, 2022).

2.6.2.2. ECVET Sistemi

Mesleki Eğitimde Kredi, Kazanım Transfer Sistemi olarak da isimlendirilen ECVET sistemi; kişilerin farklı bir ortamda kazandıkları mesleki bilgi ve becerileri, ayrı bir öğrenme platformunda biriktirmelerine yardımcı olan bir araçlar ve ilkeler bütünüdür. ECVET Sistemi 2003-2006 arasındaki Kopenhag sürecinde geliştirilmiştir. 2009 yılında Avrupa Birliği Parlamentosu'nda alınan karar neticesinde örgün, yaygın ve hayat boyu öğrenme gibi tüm öğrenme alanlarında faaliyete başlanmıştır. Bu sisteme dâhil olan kişilere mesleklerine ve becerilerine göre yurtdışında kazandıkları tecrübe ve birikimi kendi ülkelerine aktarmalarına olanak tanınır. Avrupa Kredi Sistemi ile amaç, kişisel öğrenmeyi ve deneyimi değişik ülkelerdeki öğrenme yapılarında tecrübe etmeyi çekici hale getirmek, çeşitli şartlar altındaki bilginin fark edilmesini sağlamak, Avrupa'daki mesleki yapılarla kişinin nitelikleri arasında eşgüdüm oluşturmak, yeterliklerin betimlenmesine yönelik müşterek bir lisan oluşturmak ve kazanımların değişik ülkeler tarafından onaylanmasına katkıda bulunmaktır (ECVET Kılavuzu, 2022).

Demirer (2019), ECVET sisteminin 2014 yılından sonra Ulusal Ajans'a verilmesiyle olumlu sonuçların ortaya çıktığını ifade etmiştir. Bu aktarım sayesinde, eğitimin bitişiyle birlikte hazırlanan belgeler, sertifikalar ve diplomalar bu sisteme göre adlandırılmış böylelikle ülkeler arası ahenk ortaya çıkmıştır. ECVET sisteminin uygulanması Türkiye'de şu düzenlemelerin yapılmasına imkan sağlamıştır: Ortaöğretim seviyesindeki özel kurumların sayısında artış olması, mesleki eğitimin tamamlanmasıyla birlikte belgelendirme mekanizmasının ECVET ile denk olması, mesleki kurumlar arasında geçişlerin kolay hale gelmesi, mesleki eğitimdeki

organizasyon yapısında Mesleki ve Teknik Genel Müdürlüğü ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün iki ayrı oluşum hale getirilmesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun kurulması, mesleki yeterliliklerin AB standartlarına denk olması.

2.6.2.3. eTwinning Projeleri

Gündüz ve Gündoğdu'ya göre (2022), çeşitli ülkelerden farklı eğitimcilerin tecrübelerine ve projelerine yönelik düşüncelerini paylaştığı çevrimiçi ortam imkânı sağlayan eTwinning'te eğitim alanlarına uygun olarak projeler yürütülür, böylelikle teknoloji ile yeniliğin eğitimle bağlantısının kurulması beklenir. Çalışmalar bir portal üzerinden yürütülmekte ve 28 dilde faaliyet göstermektedir. Bu portala yönelik çalışma yapan Türkiye Ulusal Destek Servisi, Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında olup Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne bağlıdır. Türkiye, eTwinning topluluğuna 2009 yılında girmiştir. Bu topluluk, bilgi teknolojileri aracılığıyla farklı ülkelerle birlik olmak, onlarla iletişime geçmek, projeler ortaya koymak ve ihtiyaç duyulan ekipman desteğiyle okulların paydaş olmasını sağlamak için ortaya çıkmıştır.

2.6.2.4. Erasmus+ Programı

Erasmus Programı, üniversite öğrenci hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Programı olarak da isimlendirilmektedir. Bu program, Avrupa Birliği üyesi ülkeler ve aday olan ülkelerdeki yükseköğretim düzeyindeki yöntem ve prosedürlerin iyileştirilmesine yönelik hayat boyu öğrenme etkinliklerini kapsar. Bahsi geçen ülkeler arasındaki üniversite işbirliklerinin geliştirilmesi öğrenci ve personel değişimine olanak sağlayan Erasmus Programı'na dâhil olan ülke sayısı 33'tür. Bu program kapsamında, katılımcı ülkelerde yürütülen çalışmaların bilinirliğine katkı sunulması, üniversite öğrencilerine eğitim gördükleri alanla ilgili farklı bir devlette öğrenimlerini sürdürme olanağı verilmesi, Avrupa Birliği sınırları içerisinde staj çalışmalarının 3-12 aylık dönem içinde bitirilmesi, eğitimcilerin kendi alanlarıyla ilgili öğrenimlerine devam etmeleri, dezavantajlı bireylere pozitif ayrımcılık ve üniversite düzeyindeki gereksinimlere uygun olacak şekilde mevcut yapıların organizasyonunun sağlanması hedeflenmektedir (UA, 2012).

Yükseköğrenime yönelik faaliyetlerin yanı sıra, Erasmus Programı mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci ve personele yönelik kısa vadeli projeler için de olanak sağlamaktadır. Söz konusu projeler KA122-VET olarak bilinmektedir. Erasmus Programı'nın kısa süreli projelerine mesleki ve teknik eğitimi kapsayan faaliyetlerine lise düzeyindeki meslek okulları, meslek odaları, kamu kuruluşları, sivil toplum örgütleriyle birlikte KA121 akreditasyonu olan kurumlar başvurabilmektedir. Hayata geçirilen projelerle birlikte dil eğitimi başta olmak üzere, gelecekte istihdam edilecek olan bireylerin niteliklerine yatırıl yapılması, eğitimcilerin mesleki donanımının arttırılması gibi olumlu çıktıların oluşması beklenmektedir (UA, 2012).

2.6.2.5. Grundtvig Programı

Grundtvig Programı yetişkin eğitimine yönelik öğrenme paydaşlığı, proje destek uygulamaları, fahri projeleri hayata geçiren bir programdır. Bahsi geçen etkinlikler sayesinde yetişkinlere yurt dışına çıkış kolaylığı sunulmakta ve bireysel gelişimleri için fırsat verilmektedir. Bunun yanı sıra kişilere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmekte, karşılıklı yer değiştirme olanakları yaratılmakta ve gözlem, çalıştay gibi çeşitli etkinlikler organize edilmektedir.

Yetişkin eğitimi programı ile bilgi teknolojilerinde görülen hız kesmeyen ilerleme dolayısıyla kişilerin öğrenme gereksinimini gidermek, sosyal adaptasyon ve istihdam olanaklarını arttırmak ve hayat boyu öğrenme süreçlerindeki kabiliyetlerini arttırmak amaçlanmıştır. Yetişkin eğitimini daha yaygın hale getirmek, yetişkinlerin hem kendi ülkelerindeki hem de yurtdışındaki deneyimlerinde artış sağlamak, AB üyesi ülkelerde iş birliği fırsatlarını arttırmak, yaşlılar öncelikli olmak üzere istekli tüm yetişkinlerin programın sağladığı imkânlardan faydalanmasına yardımcı olmak ve yenilikçi eğitsel içeriklerine destek vermek programın temel prensipleri arasında sayılabilir. Programdan fayda sağlayan paydaşlar arasında kamu ve özel kurum ve kursları, sivil toplum örgütleri, dernekler, vakıflar, sendikalar, halk eğitim merkezleri, belediyeler, yetişkin eğitimine yönelik faaliyette bulunan diğer kurumlar, eğitim yöneticileri ve öğretmenler bulunmaktadır (UA, 2012).

2.6.2.6. Leonardo Da Vinci Programı

Leonardo Da Vinci Programı, mesleki eğitime destek olmak için AB'ye üye ve aday ülkelerde uygulamaya konan, hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilen bir programdır. Tüm mesleki eğitim kademelerinde iyileştirmelerin yapılması, yeniliklerle mesleki bütünleştirmenin sağlanması ve istihdam oranın yükseltilmesi gibi hususlar Leonardo da Vinci Programı'nın odak noktasıdır. Bu noktadan bakıldığında, sürdürülebilirlik, rekabet, girişimcilik ve yenileşmenin Leonardo da Vinci'yle teşvik edildiğini söylemek mümkündür. Programdan yarar sağlayabilecek kişiler; öğrenciler, çıraklar, mezunlar, istihdam edilenler, eğitimciler, idareciler, öğretmenler ve mesleki eğitim uzmanlarıdır (Günbayı ve Yassıkaya, 2011).

Bireysel başvurular kabul edilmediği için, mesleki kurumlar, odalar, borsalar ve sivil toplum örgütleri, dernek ve vakıflar, KOBİ'ler, yükseköğretim kurumları ve kamu kuruluşları Leonardo Da Vinci Programı bünyesindeki projelere katılım sağlayabilirler. Ülkeler bazında programda yer alan ülkeler AB üyesi olan 28 ülke, 3 EFTA üyesi ve Avrupa Birliği adaylık süreci devam eden Türkiye ve Makedonya'dır. Leonardo Da Vinci Programı dâhilinde olan uygulamalara hareketlilik faaliyetleri, ortaklık projeleri, yenilik transferleri, hazırlık ziyaretleri ve iletişim seminerleri örnek gösterilebilir (UA, 2012).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi ile inanılırlık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlikle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yöntemi

MESEM Programı'nın meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri ve öğretmenleri için avantajları ve dezavantajlarının ortaya konduğu bu araştırmada, nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışmanın konu edindiği Mesleki Eğitim Merkezi Programı'na yönelik okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin, bu çalışmada tüm dinamikleriyle ve derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Maxwell (2008), nitel araştırmayı sosyal hayatın akışı içindeki olgulara odaklanan ve bu olguları herhangi bir dönüşüm geçirmeden inceleme uğraşı olarak tanımlamıştır. Kitzinger'e (1995) göre ise nitel araştırma modeli, modern sosyal yaşamın çok yönlü ve karmaşık doğasını belirlemek için kullanılan çok çeşitli bakış açılarını içerir. Denzin ve Lincoln (2008), nitel araştırmayı sosyal realiteyi detaylı bir biçimde araştırdığı ve problem anlayışında değişkenlik gösteren tutumları ortaya koyma çabası içerdiğinden dolayı devingen olarak tanımlamıştır.

Morgan (1996), nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayretinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Baltacı (2019), nitel çalışmaların odak noktasına araştırmacıyı yerleştirmesinden dolayı genellikle araştırmacının öznel görüşlerini yansıttığını ifade etmiştir. Ancak, nitel çalışmalarda araştırmacı olay ve olguların gerçekliğini bozmadan sunmakla yükümlüdür; olay ve olgular kendi gerçekliğinden ya da bağlamından koparılmaz ve oluştukları halleri ile muhafaza edilmeye çalışılır (Miles ve Huberman, 1994).

Nicel araştırmaların aksine, nitel araştırma bilginin evrene genellenmesiyle ilgilenmez, araştırılan olgunun tüm ayrıntıları ile en iyi şekilde ortaya

konmasını amaçlar (Baltacı, 2019). Nitel araştırmaların nicel çalışmalara göre daha az sayıdaki katılımcıyla yürütülüyor oluşu, araştırma konusunun daha ayrıntılı ve derinlikli bir şekilde incelenmesine fırsat sağlarken, bir yandan da araştırmanın zaman ve maliyet açısından daha kolay sürdürülebilmesine olanak tanır (Baltacı, 2019). Makatouni (2002), nitel araştırmaların dolaylı olmadan gözlemlenebilen ve nesnel durumlara odaklanmaktan ziyade, çalışmaya konu olan durumların öznel taraflarına odaklandığını belirtir. Tüm bu özelliklerden hareketle, araştırmacının çalışma için nitel araştırma modelini tercih etme sebepleri şunlardır: i) MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tecrübe ettikleri sosyal gerçekliğin tüm derinliğiyle ortaya konması, ii) MESEM olgusunun meslek liselerinde çalışan yöneticiler ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığını öznel olarak betimlemek, iii) MESEM olgusunun meslek liselerindeki yöneticiler ve öğretmenler açısından algılanma şekilleri arasındaki bağı analiz edebilmek, ortaya çıkarmak, iv) çalışma grubundan derinlemesine bilgi elde edilmek istenmesi.

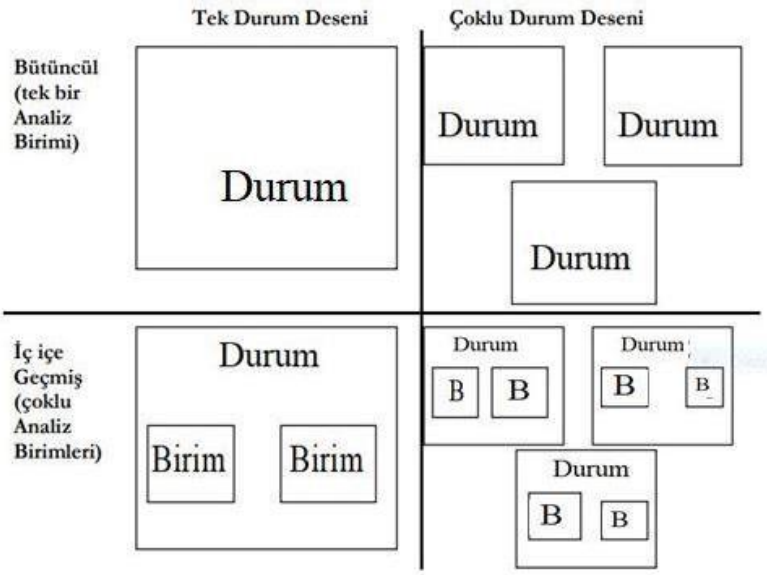
3.2. Araştırma Deseni

Çalışmada, araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre durum çalışması araştırmacının amacı doğrultusunda ilerleyebilmesi için rehber niteliğindedir ve çalışma konusunun kendi doğal ortamında araştırılmasını ve bütünsel bir yaklaşımla yorumlanmasını amaç edinir. Akar (2019), ise durum çalışmasını araştırmacının cevap aradığı araştırma konusuna derinlikli bir inceleme yapmasına olanak sağlayan bir strateji olarak tanımlamıştır. Davey (1991, aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017) durum çalışmasının tanımını şu şekilde yapmıştır:

> *Tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde oluştuğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar.*

Genel özelliklerine bakarak Yin (2003), durum çalışmasını bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe

geçmiş çok durum deseni olmak üzere dört desene ayırmıştır. Bu sınıflandırma Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9: Durum Çalışması Desenlerinin Temel Türleri (Yin, 2003).

Durum desenlerinin özelliklerine baktığımızda bütüncül tek durum deseninde araştırılan olgunun çözümlenme birimi olarak tek bir özellik olduğunu görmekteyiz. İç içe geçmiş tek durum deseninde araştırılan olgunun çözümlenme birimi olarak birden fazla özellik varken, bütüncül çoklu durum deseninde araştırmaya konu olan durum kendi içinde holistik bir biçimde incelenir ve sonrasında birimler arasında kıyaslama yapılır. Son olarak, iç içe geçmiş çoklu durum deseninde bütüncül çoklu durum deseninde olduğu gibi benzer özellik gösteren durumlar bulunur. Fakat incelemeye konu olan her bir durum, alt ünitelere ayrılarak çözümlenir.

Yıldırım ve Şimşek (2016), herhangi bir ülkede genel olarak kullanılan bir öğrenme programının Türkiye'de uyarlandığında etkisiz kaldığını gösterecek bir çalışmayı tek durum deseni örneği olarak göstermişlerdir. Buradan hareketle, MESEM Programı'na ilişkin meslek liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelendiği bu araştırmada bütüncül tek durum deseninden

yararlanılmıştır. Çalışmada, ülke çapında uygulanmakta olan bir program türü olarak tek bir analiz birimi vardır.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, Miles ve Huberman'ın (2015) da belirttiği üzere; seçilen grubun evrenin temsil edebilme kabiliyetinden çok, bire bir araştırılan konuyla ilgili olma hali kıstas alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların araştırılan konuyla ilgili gerçek tecrübelerinin olması, elde edilen verilerin zengin olmasına olumlu yönde katkı sağlayacaktır (Ersoy, 2019). Büyüköztürk (2016), amaçlı örneklemeyi araştırma konusunun derinlikli bir şekilde incelenmesine fırsat sağlamak için bilgisel açıdan verimli durumların seçimi olarak ifade etmiştir. Bu sebeple, çalışmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi için katılımcıların seçiminde farklı branşlardan olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Baltacı (2018), maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini, çalışma grubuyla alakalı değişkenlerin yanı sıra durumları belirlemek için büyük ölçekli olaylar ile benzerlik gösteren küçük örgütleri tespit etmek olarak tanımlamıştır.

Bu özellikler ışığında, araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Edirne ili, X ilçesindeki Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın uygulandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde görev yapan ikisi okul müdürü, dördü MESEM Programı'ndan sorumlu müdür yardımcısı olmak üzere altı okul yöneticisi ile MESEM Programı derslerine giren ikisi genel bilgi dersi ve ikisi meslek dersi öğretmeni olmak üzere toplam on katılımcı oluşturmaktadır.

Katılımcıların seçiminde gönüllü olmaları, farklı branşları temsil etmeleri, MESEM Programı uygulamasında bire bir tecrübelerinin olması dikkate alınmıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş olup her birine görev unvanlarına göre birer kod verilmiştir. Çalışma grubuyla alakalı demografik özellikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem	MESEM Programı Kapsamındaki Faaliyet Süresi
M1	Erkek	52	Lisans	Tarih	19	1
M2	Erkek	47	Lisansüstü	Mobilya ve İç Mekan	9	3
MY1	Erkek	53	Lisans	Motorlu Araçlar	6	3
MY2	Erkek	50	Lisansüstü	Metal	14	2
MY3	Kadın	37	Lisansüstü	İngilizce	5	2
MY4	Kadın	38	Lisansüstü	İngilizce	2	2
Ö1	Kadın	45	Lisansüstü	Matematik	21	2
Ö2	Erkek	48	Lisansüstü	Elektrik-Elektronik	26	2
Ö3	Erkek	48	Lisansüstü	Motorlu Araçlar	25	2
Ö4	Kadın	46	Lisansüstü	Türk Dili ve Edebiyatı	25	2

Tablo 2'de görüldüğü üzere, çalışmada yer alan katılımcıların 6'sı MESEM Programı'nın uygulandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde okul yöneticisi (2 okul müdürü, 4 müdür yardımcısı) ve 4'ü ise MESEM Programı'nın uygulandığı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'nde öğretmen olarak görev yapmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında, katılımcıların 6'sını erkekler, 4'ünü ise kadınlar oluşturmaktadır. Çalışma grubunun yaş aralığı 37 ile 53 yaşları arasında değişmekte olup; araştırmaya katılan 2 kişinin 30-39 yaşları arasında, 5 kişinin 40-49 yaşları arasında ve 3 kişinin ise 50 yaş üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması 41,6'dır. Eğitim durumları göz önüne alındığında, katılımcılardan 8'inin yüksek lisans, 2'sinin de lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Branş açısından incelendiğinde, katılımcıların 5'inin genel bilgi dersi öğretmeni, 5'inin de meslek dersi öğretmeni olduğu görülmektedir. Çalışma grubunun hizmet sürelerine bakıldığında, 4 yöneticinin 1-9 yıl arası, 2 yöneticinin 10-19 yıl arası okul yöneticisi olarak hizmet verdiği, çalışmada yer alan 4 öğretmenin tamamının 20-29 yıl arası öğretmenlikte geçen hizmet süresine sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların hizmet süresi ortalaması 15,5 yıl olarak hesaplanmıştır. MESEM Programı'ndaki faaliyet süresine

bakıldığı zaman, katılımcılardan 2'sinin 3 yıldır MESEM Programı kapsamında görev yaptığı, 7'sinin 2 yıldır MESEM Programı kapsamında görev yaptığı, 1'inin ise 1 yıldır MESEM Programı kapsamında görev yaptığı ortaya konmuştur.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme tekniğinin uygulanması kolay bir teknik olduğu düşünülse de görüşme; beceri, dikkat, adaptasyon, açık görüşlülük ve disiplin gibi pek çok unsuru kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ersoy'a (2019) göre, görüşme tekniği çalışma grubunun araştırma konusuyla ilgili bilgi ve tecrübelerinin en iyi şekilde aktarılmasında etkili bir yöntemdir. Türnüklü (2000) ise görüşme tekniğiyle araştırmacının, üzerinde durduğu konuyu katılımcının objektifinden görmeye çalışarak onun iç dünyasına girmesine ve sosyal realiteyi ne şekilde anlamlandırdığını keşfetmesine olanak sağladığını ifade etmiştir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda, daha önce hazırlanmış soruların yanı sıra, çalışmaya konu olan durumun daha derinlemesine incelenmesini, bununla birlikte detaylı bilgi toplanabilmesini sağlamak için araştırmacının açık uçlu olacak şekilde ilave sorular sorma ayrıcalığı vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmadaki veriler, görüşme tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. Araştırmacı literatür taramasından yola çıkarak görüşme esnasında kullanılacak açık uçlu sorular için bir havuz oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alacak soruların taslak hali bu havuzda toplanmıştır. Nihai olmayan görüşme formu soruları çalışmanın amacına uygunluk ile dil ve anlatım özellikleri doğrultusunda, 2 ayrı Türkçe öğretmeni tarafından incelemeye tabi tutulmuştur. Söz konusu inceleme sonucunda, uzman görüşlerinden alınan geri bildirimler göz önünde bulundurularak görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunu uygulamadan önce bu aşamaların takip edilmesiyle birlikte, inandırıcı, tutarlı, teyit edilebilir ve aktarılabilir bir form hazırlamak amaçlanmıştır.

Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden şekillenen yarı yapılandırılmış görüşme formunun işlerliğini görmek için pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada, araştırmanın esas çalışma grubunda yer almayan ancak Edirne ili X ilçesinde MESEM Programı'nın yürütüldüğü okullarda görev yapan 1'i okul müdürü, 1'i okulundaki MESEM Programı'ndan sorumlu müdür yardımcısı olmak üzere 2 okul yöneticisi ile 1'i Tarih, 1'i de Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Alanı öğretmeni olmak üzere 2 öğretmen yer almıştır. Pilot çalışmanın yürütülmesi için katılımcıların rızası alınmış, çalışma konusu ile ilgili kendilerine bilgilendirme yapılmış ve görüşmede elde edilen verilerin tamamen gizli tutulacağı, verilerin yalnızca görüşmeyi gerçekleştiren kişi tarafından değerlendirileceği açıklanmıştır. Pilot uygulama, katılımcılara uygun bir tarihte, görev yaptıkları okulda, araştırmacı ve katılımcının yalnız olduğu bir ortamda, süre kısıtlaması olmaksızın yürütülmüştür. Pilot uygulama sonucunda yine uzman görüşlerine başvurulmuş, katılımcının söylemlerini aynalamak/yansıtmak adına "Dediklerinizden .....anlıyorum, doğru mu?" gibi ifadelerin eklenmesi uygun görülmüştür.

Bu özellikler ışığında, çalışmada görüşme tekniğinin tercih edilme sebebi görüşme yapılacak kişiyle önceden fikir birliği edilmiş esaslara bağlı kalarak devam ettirilmesinden dolayı daha sistemli ve kıyaslanabilir bilgi sunma imkânı vermesidir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun sınırları çizilmiş bir çerçeve içinde, görüşmenin akışına göre gerek duyulmayan sorunun çıkarılıp gerek duyulan sorunun görüşmeye dahil edilme esnekliği sağlaması da veri toplama aracı olarak bu çalışmada tercih edilmesinde etkili olmuştur.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümündeki demografik bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümdeki sorularla, MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin elde ettiği avantajları ortaya çıkarmak, MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin karşılaştığı olumsuzlukları saptamak amaçlanmıştır. Üçüncü bölümdeki sorularla ise katılımcının bir önceki bölümde verdiği yanıtların teyit edilmesine

yönelik sorular sorulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formları EK-4 ve EK-5'te sunulmuştur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Görüşme formuna nihai şekli verildikten sonra, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 29.05.2024 tarihli toplantısında bu araştırma için Etik Kurul onayı alınmıştır. Etik Kurul onayını takiben, araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü" üzerinden "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edildikten sonra, araştırma uygulama izni Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 19.11.2024 tarihinde onaylanmıştır. Bu tarihten itibaren, çalışmada gönüllü olarak yer almak isteyen katılımcılarla bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kendisiyle ve çalışmasıyla ilgili ön bilgilendirme yapmıştır. Katılımcıların çalışmada yer almak istediklerine dair rızaları alınmıştır, ardından katılımcılara kişisel bilgilerinin gizli kalacağı hususunda bilgi verilmiştir. Katılımcıların uygun olduğu gün, saat ve mekân belirlenerek görüşmeler 20.11.2024-31.12.2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yürütülen görüşmeler yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Katılımcılar görüşlerini açıklarken yönlendirici hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Görüşme esnasında katılımcı rızası olmadığı için ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Görüşme bitiminde araştırmacı tarafından alınan notlar, katılımcılara okutulmuş, katılımcı teyidi alındıktan sonra görüşme sona erdirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesinde, araştırmacı betimsel analizden faydalanmıştır. Creswell'e göre (2021), nitel veri çözümlemesi, verilerin düzenlenmesini, ön okumaların yapılmasını, temaların ve kodların belirlenmesini, elde edilen verilerin araştırmacı tarafından anlamlandırılmasını içerir. Bu akış içindeki tüm aşamalar bir diğeriyle ilintilidir ve bir bütünü oluşturur. Kvale (1994, akt: Kitzinger, 1995) betimsel analiz sürecinde verilerin daha önceden kararlaştırılmış temalara göre gruplandırıldığını, gruplandırılan

verilere göre bulguların derlendiğini ve bu derlemeye göre de yorumlandığını ifade etmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2016), betimsel çözümleme yapılırken veriler, daha önce belirlenmiş temalar altına yerleştirilmektedir. Nitel bir araştırmanın bilimsel olarak kabul görmesi için yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin birkaç defa okunması, holistik bir anlayışla değerlendirilmesi, durumların birbirleriyle olan bağlantıları arasında ilişkilendirmenin yapılması ve önyargıdan uzak tarafsız düşünülmesi gibi koşulların yerine getirilmesi gereklidir.

Subaşı ve Okumuş (2017), nitel araştırmaların veri toplama aşamasında standardize edilmiş bir süreç bulunmadığı için araştırmacının konumunun önemli olduğunu vurgulamıştır. Onlara göre, sorular titizlikle hazırlanmalı, katılımcıların verdikleri cevaplar tarafsız bir şekilde yorumlanmalı, bunu yaparken de araştırmacı kendi kişisel görüşlerini göz ardı etmelidir. Bu doğrultuda, MESEM Programı'na ilişkin meslek liselerinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın veri analizi sürecinde araştırmacı, gözlem yapan kişi rolünde olup tarafsızlığını korumaya özen göstermiştir. Araştırılan konuya herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir. Katılımcıların verdikleri yanıtlarını mümkün olduğunca yansız bir şekilde yorumlamıştır.

Bu bilgilerden hareketle, çalışmada verilerin çözümlenmesi sırasında şu aşamalar izlenmiştir: İlk olarak betimsel analiz için bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Söz konusu kavramsal çerçeve oluşturulurken MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticisi ve öğretmenlerin tecrübe ettiği artılar ve eksiler göz önünde bulundurularak çalışmadaki temalar belirlenmiştir. Buradan yola çıkılarak hangi alanlarda artıların, hangi alanlarda eksilerin tecrübe edildiğine yönelik kategoriler, daha sonra ise kodlar oluşturulmuştur. İkinci olarak, kavramsal çerçeveye göre veriler detaylı bir şekilde okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından; çözümlemenin holistik ve anlamlı bir biçimde yapılabilmesi için görüşme formundaki her soruya verilen yanıtlar gruplanmıştır. Bunun yapılmasındaki amaç odak noktasının dağılmasını engellemektir. Veriler düzenlendikten sonra, bulgular olarak tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak, tanımlanan

bulguların kaç katılımcı tarafından söylendiği(frekans) tablolaştırılmış, bunların birbirleriyle bağlantısı kurulmuş ve açıklanmıştır.

3.7. İnanılırlık, Aktarılabilirlik, Tutarlılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalar genellikle bir olgunun var oluşuna ve onun iç dinamiklerine odaklanıp olgu ve olayların niteliğini vurguladıklarından, nicel araştırmaların aksine, nihai bir geçerlik ve güvenirlik tespiti yapmak imkansızdır (Guba ve Lincoln, 1994). Ancak nitel bir çalışmanın bilimsel çevrelerce kabul görüp görmemesi, araştırma problemini analiz etme şeklinden çok, okuyucuyu problemin doğru çözümünün araştırma kapsamında verildiğine inandırmaktan geçer (Baltacı, 2019). Bu nedenle, çalışmada yer alan araştırma deseninin, veri toplama araçlarının ve veri analizinin ne kadar geçerli ve güvenilir olduğunun belirlenmesi, çalışmanın inandırıcı ve kabul edilir olmasını sağlar. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirliği arttırmak amacıyla şu aşamalar izlenmiştir:

1. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla, bulguların ortaya çıkması için takip edilen sürecin, çalışmaya konu olan problemi yeterince yansıtmasına özen gösterilmiştir. Alan yazın incelenmesi sonucu detaylı bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeler esnasında araştırmacı mümkün olduğunca tarafsız davranmıştır. Yapılan görüşmeler vasıtasıyla elde edilen verilerin katılımcıların gerçekten kendi fikirleri olup olmadığına yönelik katılımcı teyidi alınmıştır.
2. Araştırmanın aktarılabilirliğini arttırmak amacıyla, çalışma grubu genellemeye izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir. Araştırma sürecinin tüm aşamaları detaylı bir biçimde okuyucuya aktarılmıştır. Katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmesiyle detaylı betimlemeler yapılmıştır.
3. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak amacıyla, elde edilen tüm bulgular yorum katılmaksızın, direkt olarak okuyucuya aktarılmıştır. Çalışmanın amacına uygunluğu ile dil ve anlatım konusunda uzman görüşüne başvurulmuştur.
4. Araştırmanın teyit edilebilirliğini arttırmak amacıyla, araştırmanın tüm aşamaları açık bir şekilde raporlaştırılmış olup tüm veri kaynakları net bir

şekilde belirtilmiştir (Connelly, 2016). Araştırmacının rolünün yanı sıra katılımcıların özellikleri detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, Mesleki Eğitim Merkezi Programı uygulamakta olan meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, MESEM Programı'nın avantajları ve dezavantajlarına dair görüşleri incelenmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analizle sınıflandırılmıştır. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için iki tema oluşturulmuştur. Bu temalardan hareketle kategorilere, kategorilerden de kodlara varılmıştır. Ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar bir ağacın gövdesi, dalları ve yapraklarını temsil edercesine tablolaştırılmış ve açıklanmıştır. Elde edilen temalar şu şekildedir:

1. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajları
2. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları
3. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajları
4. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajları

Meslek lisesinde çalışan yöneticilerin MESEM Programı'na dair görüşlerini içeren ilk tema, "MESEM Programı'nın MTAL Yöneticileri İçin Avantajları" olarak adlandırılmıştır. Bu tema kapsamında MESEM Programı uygulamasının MTAL yöneticilerine hangi alanlarda avantaj sağladığı tespit etmek amaçlanmıştır. Okul yöneticileri ile ilgili ikinci tema, "MESEM Programı'nın MTAL Yöneticileri İçin Dezavantajları" temasıdır. Bu tema ile MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasının okul yönetimi açısından hangi dezavantajları beraberinde getirdiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin programa dair görüşlerine açıklık getiren ilk tema "MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Avantajları" olarak ifade edilmiştir. Bu tema ile programın meslek liselerinde uygulanmasının öğretmenlere nasıl avantajlar sağladığı incelenmiştir. Meslek lisesi öğretmenleri ile ilgili ikinci tema ise, "MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Dezavantajları" olarak ifade edilmiştir. Bu tema, programın uygulanmasında birinci derecede etkin olan öğretmenlerin uygulama esnasında yaşadığı olumsuzluklara yer vermiştir.

4.1. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajları

Mesleki Eğitim Merkezi (MESEM) Programı'nın meslek lisesi yöneticilerine sağladığı avantajlar ve bu avantajların ilgili oldukları alanları yansıtmak amacıyla, ikisi okul müdürü, dördü müdür yardımcısı olmak üzere toplam altı okul yöneticisiyle görüşme yapılmıştır. Okul yöneticilerinin program sayesinde karşılaştıkları olumlu durumları tespit etmek için katılımcılara bir soru sorulmuş olup verilen cevapları detaylı hale getirmek için sonda sorulardan faydalanılmıştır. Bu temayla ilişkili olarak iki kategori ve iki kod oluşturulmuştur. Var olan tema, kategori ve kodlar ve frekans bilgileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
MESEM Programı'nın MTAL Yöneticileri İçin Avantajları	İdari Avantaj	Fazladan Verilen Yönetici Normu	2
	Sosyal Avantaj	Çevre ile İlişkilerin Güçlendirilmesi	6

4.1.1. İdari Avantaj

Katılımcıların, meslek liselerindeki okul yöneticilerinin MESEM Programı sayesinde elde ettikleri idari avantajlara yönelik görüşleri incelendiğinde bu kategorinin bir koddan oluştuğu görülmektedir. "Fazladan Müdür Yardımcısı Normu" kodunun oluşmasında görüşme yapılan her iki okul müdürünün aynı doğrultuda fikir belirtmesi etkili olmuştur.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte ortaya çıkan avantajlarla ilgili cevaplarına bakıldığında; bu uygulamanın okul yönetimine fazladan bir müdür yardımcısı normu sağlaması okul müdürlerine göre programın yönetsel açıdan avantajı olarak değerlendirilmektedir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin ikisi de MESEM Programı

dolayısıyla okula +1 müdür yardımcısı normunun geldiğini, bunun da idari açıdan cazip bir durum olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak M1 şu şekilde düşüncesini ifade etmiştir:

"Okulumda müdür yardımcısı normu dörttü. MESEM Programı'nın uygulamaya girmesi ile birlikte müdür yardımcısı yönetici normu beşe çıktı. Bir elin nesi var, iki elin sesi var. MESEM dolayısıyla idari kadronun iş yükü artmış gibi görünse de yeni gelen normla birlikte altından kalkabiliyoruz. Hiç yeni norm verilmeden de MESEM Programı uygulanması başlatılabilirdi. Bu açıdan bakıldığında, fazladan bir müdür yardımcısı normu programın cazip yanıdır" (M1).

Müdür yardımcısı normunun artmasının, idari bir avantaj sayılması hususunda okul müdürleri ile müdür yardımcılarının farklı bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte okulun kazandığı fazladan bir müdür yardımcısı normu, okul müdürlerince bir artı olarak değerlendirmekteyken, görüşme yapılan müdür yardımcıları bunu avantaj olarak görmediklerini ifade etmişlerdir.

Görüşme gerçekleştirilen müdür yardımcılarının çoğu bir norm daha gelse de iş yükünün arttığını, devlet katkısı ve sigorta işlemleri gibi birebir takip gerektiren, takip edilmediğinde cezai yaptırımların oluşabileceği konularda sıkıntıların yaşandığını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak MY3 ve MY4 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Okul yönetici normunu ve öğretmen ihtiyacını artırması açısından olumlu etkisi olduğu düşünülse de, meslek liselerinde hali hazırda fazla olan iş yükünün üstüne çok daha fazla iş yükü yüklemektedir. Dolayısıyla yönetici normunun artmasının meslek liselerinin hali hazırdaki iş ve işleyişine katkısı olduğunu düşünmüyorum" (MY3).

"Okul yönetimi açısından fazladan bir müdür yardımcısı normu sağlaması güzel ama aslına baktığımızda tek bir yöneticinin altından kalkabileceğinden daha

fazla iş yükü içeriyor. Yönetici normunun artı mı yoksa eksi mi olduğuna tam anlamıyla karar veremiyorum (MY4)".

Müdür yardımcılarının ifadelerinden de anlaşılacağı üzere müdürler için müdür yardımcısı sayısının artması olumlu bir durum olarak değerlendirilirken müdür yardımcıları için bu durum +1 normun üzerinde iş yükü getirmesi nedeniyle olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Ancak burada hiç norm verilmemesi değil iş yükünün +1 normun altından kalkabileceğinden daha fazla arttığı vurgulanmaktadır. Bu durumda da işin yapılmasını sağlayan müdür yardımcıları için bu durum olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

4.1.2. Sosyal Avantaj

Çalışmada yer alan katılımcıların MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin sahip olduğu avantajlar temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde idari avantajın yanı sıra, sosyal avantaj kategorisinde de avantaj sağladıklarını görmekteyiz.

Görüşme yapılan tüm okul yöneticileri, MESEM Programı'nın "Çevre ile İlişkilerin Güçlendirilmesi" hususunda kendilerine yarar sağladığını belirtmiştir. Örneğin M1 bununla ilgili düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

"MESEM'le birlikte ilimizdeki işletme temsilcileri öğrenci talep eder hale geldi. Önceden biz işletmeleri dolaşıp staj süreci için onları dahil etmeye çalışırdık. Ancak MESEM'in MTAL'de uygulanmasıyla birlikte, küçük ya da büyük ölçekli işletmeler program dahilinde olan mesleki eğitim, usta öğreticilik ya da ustalık telafi gibi çeşitli programlar için kendileri bize başvuru yapar oldular. Bu durum da tanınırlık açısından mesleki eğitime, okuluma ve de bana programın bir artısıdır" (M1).

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere, İş Pedagojisi Kursu ve Ustalık Telafi Programı'ndan faydalanmak amacıyla, meslek lisesi yöneticilerine yoğun bir şekilde başvuru yapılmıştır. MY1 ve MY3'ün bu konuyla ilgili görüşleri şöyledir.

"MESEM ile birlikte aranan kişi olduk" (MY1).

"Meslek liselerinin işleyişinde çok önemli bir etkiye sahip olan iş dünyası ile ilişkilerin MESEM programları sayesinde geliştirildiğini düşünüyorum. Daha fazla öğrenci çeşitli iş kollarında hizmet veriyor, dolayısıyla işletmelerle olan iletişimimiz de artıyor. Bu sayede okul-sektör işbirliği güçleniyor. Okul ve işletme bağı güçlendikçe okul yöneticilerinin de Edirne gibi büyük olmayan bir şehirde bilinirliği artıyor. Bunun sosyal anlamda pek çok faydasını tecrübe ettim" (MY3).

4.2. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları

Yapılan görüşmeler doğrultusunda meslek lisesinde görev yapan okul yöneticileri ile ilgili ikinci tema "MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları" dır. Bu tema kapsamında beş kategori yer almaktadır. Ekonomik dezavantaj kategorisi bir koddan, öğrenciden kaynaklanan dezavantajlar kategorisi dört koddan, öğretim süreci ile ilgili dezavantajlar kategorisi üç koddan, sistemsel dezavantajlar kategorisi altı koddan, işletmelerde beceri eğitimi kategorisi dört koddan oluşmaktadır. Bu temayla ilgili ulaşılan kategori ve kodların yanı sıra frekans bilgileri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
MESEM Programının MTAL Yöneticileri İçin Dezavantajları	Ekonomik Dezavantaj	Okul Yöneticisine Maddi Açıdan Getirisinin Olmaması	6
	Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar	Öğrenci Profili	6
		Devamsızlık Durumu	5
		Okul Kültürüne Uyumsuzluk	5
		Disiplin Problemleri	4
	Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantajlar	Ders Programı Hazırlanış Süreci	2
		Ders Kitaplarının Temini	2
		Öğretim Programında Yaşanan Uyumsuzluklar	2
	Sistemsel Dezavantajlar	Hizmet İçi Eğitim Almadan Uygulamanın Başlaması	6
		e-OKUL ve e-MESEM Sistemlerinin Entegre Olmaması	4
		e- MESEM Sisteminde Sık Sık Yapılan Güncellemeler	4
		MESEM Programı'nın Alt Boyutları	4
		Nakil ve Geçişlerin Sık Olması	4
		Aynı Belgeleri Hak Ederek Farklı Program Türlerinden Mezun Olunması	4
		Devlet Katkısı ve Sigorta İşlemlerinin Takibi	6
	İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantajlar	İşletmelerde Karşılaşılan Belge Eksiklikleri	4
		İSG Standartlarının Karşılanmasında Yaşanan Sorunlar	4
		Amaç Dışı Çalıştırılma	3

"MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajları" teması kapsamında, ikisi okul müdürü, dördü müdür yardımcısı olan okul yöneticilerine bir soru sorulmuş olup verilen cevapların ayrıntılanmasını sağlamak için sondalardan faydalanılmıştır.

4.2.1. Ekonomik Dezavantaj

Meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin MESEM Programı'nın okullarında uygulanmasıyla birlikte karşılaştıkları olumsuzluklara yönelik görüşleri incelendiğinde, ekonomik dezavantaj kategorisinde bir koddan bulunmaktadır. Görüşme yapılan okul müdürleri ile müdür yardımcılarının tamamı, MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasının kendilerine maddi açıdan bir fayda sağlamadığını, bilakis iş yükü açısından önemli bir artışa sebep olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak okul müdürü M1'in görüşleri şöyledir:

"MESEM, meslek lisesi yöneticileri üzerine büyük yük getirdi ve okul düzeninde değişikliklere yol açtı. Artan yükle birlikte ne yazık ki idarecilerin aldığı ek derste bir artış olmadı. Sorumluluğumuz arttı ama öğrenci sigortalarının düzenli takibi yapılmadığı takdirde karşılaşacağımız sigorta cezalarının riski de arttı" (M1).

Maddi olarak MESEM Programı'nın MTAL yöneticilerine bir katkısının olmadığı gibi, programla alakalı yapılacak iş ve işlemlerin yetiştirilmesinin zaman açısından okul yöneticilerini kısıtlaması da olumsuz olarak değerlendirilen başka bir boyuttur. MY4'ün bu hususstaki düşünceleri şu şekildedir:

"*MESEM Müdür Yardımcısı olarak yapmam gereken zamanlı işler var. Devlet katkısı onayı, ustalık telafi programındaki eğitim süresi bittikten sonra açılması gereken ustalık sınavları, sigortalar, işe giriş çıkışların işlenmesi bunlardan sadece bazıları. Yapmam gereken bunca işten mesul olmak gelirimde herhangi bir artış olmadığı için beni tatmin etmiyor. Maddi tatminsizliğin yanı sıra bunca şeyi mesai saatleri içerisinde yetiştirmek mümkün olmadığı için yapmam gerekenleri eve götürerek yetiştirmeye çalışıyorum" (MY4).*

Katılımcıların görüşlerinden de anlaşılacağı üzere MESEM Programı'nın uygulandığı okullarda çalışan okul yöneticileri, MESEM dolayısıyla maddi açıdan bir fayda sağlamamalarını olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Yalnızca maddi dezavantaj değil, MESEM Programı'nın gereklerini yerine getirmenin zaman yönetimi açısından da kendilerine güçlük yarattığı ifade edilmiştir.

4.2.2. Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar

MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin olumsuzluk yaşadığı ikinci kategori "Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriyi "Öğrenci Profili", "Devamsızlık Durumu", "Disiplin Problemleri" ve "Okul Kültürüne Uyumsuzluk" kodları oluşturmaktadır.

MESEM Programı'na kayıtlı öğrencilerin profili, görüşme yapılan tüm okul yöneticileri tarafından en çok sorun teşkil eden birinci unsur olarak dile getirilmiştir. MESEM Programı'na kaydolan öğrenci profili incelendiğinde örgün eğitimden kopmuş, akademik başarısı ve hazır bulunuşluk düzeyi düşük, öğrenim görme konusunda güdüsü az öğrencilerin olduğu görüşme yapılan okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar MESEM'e kaydolmuş öğrencilerin ders ilgilerinin düşük olduğunu ve ödenecek ücret dolayısıyla motive olduklarını düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak M2 görüşlerini şu şekilde dile dile getirmiştir:

"*Meslek lisesi bünyesindeki MESEM Programı'na kayıt için gelen öğrencilerimizin büyük bir kısmı E-Okul kapsamındaki derslerden yeterince başarılı olamadığı için gelen çocuklar. Bana göre pek çoğunun motivasyonu zanaat öğrenmek değil, işletmedeki çalışmaları karşılığında kendilerine ödenecek olan ücret. Ailelerin ekonomik düzeylerinin düşük olması da bir anlamda çocukları MESEM'e kayıt olmaya itiyor."(M2).*

Öğrenci profilinin yanı sıra veli profili de okul yöneticileri tarafından MESEM Programı'nın bir dezavantajı olarak vurgulanmıştır. Ailelerin genellikle parçalanmış aile olduğu, MESEM öğrencilerinin velilerine ulaşmada sorunla karşılaşıldığı, yaşanan bu güçlüğün de devamsızlık bildirimi yapmayı zorlaştırdığı görüşülen tüm müdür yardımcıları tarafından söylenmiştir. Devamsızlık bildirimi yapmak müdür yardımcılarının uhdesinde olduğundan, okul müdürleri bu konuyla ilgili görüş belirtmemiştir.

Tablo 4'te belirtildiği gibi, MTAL okul yöneticilerinin MESEM Programı'yla birlikte yaşadıkları öğrenci kaynaklı olumsuzluklarda en sık dile getirdikleri ikinci unsur devamsızlık problemidir. Okula devam etme konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin, devamsızlık süresi sınırda ya da dolmuş olanların bir çıkış yolu olarak gördüğü yer okul yöneticilerime göre MESEM Programı'dır. MY3 ve MY4'ün devamsızlıkla ilgili görüşleri şöyledir:

"*MESEM'e kayıt olan öğrencilerin büyük bir kısmı devamsızlık sorunuyla karşı karşıya kalıyor. Kayıt aşamasında MESEM devamsızlık takibinin okul günleri*

için ayrı, işletme günleri için ayrı yapıldığını, okul devamsızlık süresinin 6, işletme devamsızlığının ise 30 günün üzerinde olamayacağını özellikle vurgulamamıza rağmen öğrencilerimiz maalesef bu uyarımızı göz ardı ediyorlar. E-Okul sisteminde 30 günlük devamsızlığını doldurmuş öğrencinin MESEM'deki 6 günlük süreyle eğitim öğretim yılını tamamlayabilmesi çok güç." (MY3).

"MESEM öğrencilerinin devamsızlığında esas sıkıntıyı okul devamsızlığı oluşturuyor. Öğrenciler teorik derslere katılmak istemiyor, ders için gerekli araç gereci getirmiyor, okul sınırları içerisinde bulunsa bile teorik derslerden kaçmak için uğraşıyorlar" (MY4).

MESEM Programı'yla birlikte okul yöneticilerinin karşılaştığı öğrenci kaynaklı olumsuzluklardan üçüncüsü "Okul Kültürüne Uyum" olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan yöneticilerin çoğu, MESEM öğrencilerinin okul kültürüne uyum sağlamada güçlük çektiklerini, okul kurallarının uygulanmasında ikilik oluşturduklarını ifade etmişlerdir. MY3 ve MY4'ün MESEM öğrencilerinin okul kültürüne uyumu ilgili görüşleri şöyledir:

"*MESEM'e kaydolan öğrenciler, kendilerini "MESEMCİ" diye tanımlıyorlar. Şöyle bir örnek yaşadım: Teneffüs bitiminde nöbetçi öğretmen derse vaktinde girmeleri için öğrencileri uyardığında, öğrencilerin nöbetçi öğretmene verdiği cevap "Hocam biz MESEMciyiz."oldu. Tüm öğrencileri bağlayan zamanında derse girme kuralından sanki muafmış gibi bir tavır sergiliyorlar. Hal böyle olunca meslek lisesi öğrencileri "Onlar kurala uymuyor, biz niye uyuyoruz?" şeklinde tepki veriyorlar" (MY3).*

"MESEM öğrencileri, meslek lisesinin Anadolu Meslek Programı'nda öğrenim gören öğrencileri için kötü örnek teşkil ediyorlar. Öğretmenlerin çoğu MESEM sınıfının derslerini almak istemiyor" (MY4).

MESEM Programı'yla birlikte okul yöneticilerinin karşılaştığı öğrenci kaynaklı olumsuzluklardan dördüncüsü "Disiplin Problemleri"dir. Görüşme yapılan 6 okul yöneticisinin 4'ü MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasının

disiplin açısından diğer okul türlerine göre zaten daha sorunlu olan meslek liseleri için büyük bir sıkıntı yarattığını belirtmişlerdir. M1'in disiplin sorunları üzerine görüşleri şöyledir:

"*MESEM öğrencileri okulda yaşadığımız disiplin problemlerini arttırdı. Derse vaktinde girmemek, okulda tütün mamulleri kullanmak, başka öğrenciyi tartaklamak, öğretmenlere karşı saygısız tavır sergilemek MESEM Programı'na kayıtlı öğrencilerde sıklıkla gördüğümüz şeyler" (M1).*

MESEM öğrencilerinin aldıkları disiplin cezalarının e-MESEM sistemine işlenmesinde de sıkıntılar yaşandığı, başlangıçta sistemin buna müsaade edecek şekilde düzenlenmediği müdür yardımcıları tarafından dile getirilmiştir. MY1'in bu konu üzerine düşünceleri şu şekildedir:

"*Disiplin Kurulu'nu MESEM Programı'na kayıtlı öğrencilerle alakalı verilen dilekçeler epey meşgul ediyor. Yakın zamana kadar e-MESEM sisteminde Disiplin Kurulu tarafından verilen cezanın işleneceği bir yer yoktu. İşlenecek yer olmadan öğrenciye ceza verilmesi ne anlam ifade eder? Yapılan son güncellemeler sayesinde, artık verilen cezaları sisteme işleyebiliyoruz" (MY1).*

Okul yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere MESEM Programı'ndaki öğrencilerin öğrenmeye açık olmaması, yüksek devamsızlık oranları, okul kültürüne uyum sağlamamaları ve disiplin problemlerine sebep olan davranışları sık sık yapmaları hem okul müdürleri hem de müdür yardımcıları tarafından MESEM Programı'nın öğrenci kaynaklı olumsuz yanı olarak değerlendirilmektedir.

4.2.3. Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantajlar

MESEM Programı'nı MTAL yöneticilerine göre dezavantajlarıyla ilgili üçüncü kategori "Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantajlar" olarak isimlendirilmiştir. Bu kategori "Ders Programı Hazırlanış Süreci", "Ders Kitaplarının Temini" ve "Öğretim Programında Yaşanan Uyumsuzluklar" olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır.

MESEM Programı'nın meslek liselerindeki öğretim süreçleriyle ilgili karşılaştığımız ilk kod, ders programı hazırlanış sürecidir. Görüşme yapılan dört müdür yardımcısından ikisi MESEM Programı'ndaki alan ve dallar için ayrı ayrı ders tanımlaması yapılması gerektiğini, okuldaki Anadolu Meslek Programı ve MESEM Programlarındaki ders isimleri aynı olsa bile derslerin saatleri farklı olduğu için ders girişlerinin de ayrı yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. MY2 ve MY4'ün ders programı hazırlanış sürecine ilişkin görüşleri şöyledir:

"*MESEM programında öğrenci nakil ve geçişleri kolay olduğu için isteyenler dönem içerisinde sisteme kolaylıkla dâhil olup ayrılabiliyorlar. Bu durum da yıl içerisinde ders yüklerinde ve ders programlarında sürekli değişikliklere sebep oluyor. Hem MESEM, hem E-Okul ders programını oluşturduktan sonra fikir değiştiren, kayıt olduğu bölümden vazgeçen öğrenciler MESEM Programı'nı bırakınca tanımladığınız onca ders boşa gidiyor. Ders programı anlamında verimli ve olumlu bir ilerleme kaydedilmediğini düşünüyorum" (MY2).*

"*MESEM Programı'na 1 öğrenci bile başvuru yapsa, 30 kişilik sınıfın ders programı için gösterilen çabanın aynısını ders tanımlaması yaparken göstermemiz gerekiyor. Zaten MESEM sınıf mevcutlarına bakarsanız 3-5 kişiyi geçmediğini, çoğunlukla 1'er öğrenciyle ders işlendiğini görürsünüz. En azından Edirne'de durum böyle. Bu az sayıdaki öğrenci de okul devamsızlığından kaldığında ya da devam etmemeye karar verdiğinde sene başında oturtmaya çalıştığınız tüm o sistem, yapılan ders tanımlamaları heba oluyor. MESEM okul içinde okul anlamına gelen bir uygulama" (MY4).*

Öğretim süreçleriyle ilgili okul yöneticilerinin sorun yaşadığı ikinci bir konu, çerçeve öğretim programlarında yaşanan uyumsuzluklar olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan her iki okul müdürü de ders isimleri ve dersin okutulacağı sınıf düzeyi aynı olsa bile X dersinin ders saatinin e-Okul'a kayıtlı öğrenciler için haftada 5 saat, MESEM Programı'na kayıtlı öğrenciler için haftada 2 saat olduğunu belirtmişilerdir. M1 ve M2'nin bu hususstaki görüşleri şu şekildedir:

"*MESEM Programı için çerçeve öğretim programları incelendiğinde örgün eğitimde 8 saat ayrılan bir derse MESEM uygulamasında 2 saat ayrılmış olmasını hakkaniyetli bulmuyorum" (M1).*

"Türk Dili ve Edebiyatı dersini haftada 2 saat gören MESEM öğrencisiyle, aynı dersi haftada 6 saat gören meslek lisesi öğrencisinin aynı diplomayı hak ediyor olmaları bence yanlış" (M2).

Öğretim süreçleriyle ilgili okul yöneticilerinin sorun yaşadığı üçüncü konu ders materyallerinin teminidir. Konuyla ilgili görüşlerine başvurulan okul yöneticilerinden her iki okul müdürü de MESEM ders kitaplarının temin edilmesinde sorun yaşadıklarını, bundan dolayı da ders veriminin, düştüğünü, MESEM sınıflarında derse giren öğretmenlerin güdülenmesini olumsuz etkilendiğini söylemişlerdir. Ders materyallerinin temini üzerine M1 ve M2'nin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

"*MESEM yeni uygulamaya konan bir sistem. Haliyle, yaşanan eksiklikler de çok. Özellikle teorik derslerde yaşadığımız bir sıkıntı var: öğrenci kitabı. Akademik seviye olarak zaten çok da iyi durumda olmayan öğrencileri ders kitabı olmadan sınıfta tutmak ders öğretmenleri için zor oluyor. Görev yaptığım okulda MESEM dersine giren öğretmenlerim bu konunda epey serzenişte bulunuyor" (M1).*

"Ders kitabı seçimi yapılırken MESEM sınıfları için de ders kitaplarını talep etmeme rağmen yeni eğitim öğretim yılında talep edilen kitapların eksik geldiğini gördük. MESEM 9.sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı varsa, MESEM 9. Sınıf Matematik olmuyor. Bir türlü tam dağıtım yapamadık" (M2).

Okul yöneticilerinin öğretim süreçleriyle ilgili görüşleri dikkate alındığında, ders programı hazırlanış sürecinde meslek lisesi dersleri ile MESEM Programı derslerinin çakışma olmaksızın harmanlanması, aynı dersin meslek lisesi ve MESEM Programı'ndaki saatlerinin farklı olması ve çerçeve öğretim programlarında yaşanan uyumsuzluklar olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

4.2.4. Sistemsel Dezavantajlar

MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin olumsuzluk yaşadığı dördüncü kategori "Sistemsel Dezavantajlar" olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo 4'te de belirtildiği gibi, bu kategori kapsamındaki kodlar şunlardır: hizmet içi eğitim olmadan uygulamanın başlaması, e-Okul ve e-MESEM sistemlerinin entegre olmaması, e-MESEM sistemindeki güncellemeler, nakil ve geçişlerin sık olması, MESEM Programı'nın alt boyutları (Mesleki Eğitim Programı, Mesleki Eğitim + Diploma Programı, Diploma Telafi Programı, İş Pedagojisi Kursu ve Ustalık Telafi Programı), MESEM Programı'ndan mezun olanların meslek lisesi mezunlarıyla aynı belgeleri alması.

"Sistemsel Dezavantajlar" kategorisinin birinci kodu, hizmet içi eğitim olmadan uygulamanın başlamış olmasıdır. Görüşme yapılan tüm okul yöneticileri MESEM Programı uygulamaya konmadan önce hizmet içi faaliyetine katılmadıklarını, bu sebepten dolayı da uygulama esnasında oldukça zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak MY1'in görüşleri şöyledir:

"*MESEM başlamadan önce hizmet içi eğitim almadım. MESEM sistemini bilmeden işlemleri yapmaya başladım. Diğer kurumlarda bu işle meşgul olan müdür ve müdür yardımcıları ile görüşerek işlemleri yürütmeye çalıştım. Sistemi kullanırken hata yapa yapa sistemi çözmeye çalıştım. Ayrıca ülke genelinde Whatsapp grupları üzerinden arkadaşlarla bilgi paylaşımı yaparak öğrenmeyi sürdürdüm. MESEM sistemi şu an başladığı noktadan çok daha ileri bir seviyeye geldi. Keşke programı tüm ülkede uygulamaya koymadan önce pilot uygulamalardan elde edilen dönütler doğrultusunda geliştirdikten sonra yaygınlaştırsalardı." (MY1).*

"Sistemsel Dezavantajlar" kategorisinde okul yöneticileri tarafından en sık karşılaşılan ikinci husus e-OKUL ve e-MESEM sistemlerinin tam anlamıyla entegre olmamasıdır. Yeni kayıt yapılırken sistemlerin eş güdümlü olmamasından dolayı görüşme yapılan tüm müdür yardımcıları ön kayıt aşamasındaki bilgi girişlerini elle girmek zorunda kaldıklarını, buna benzer şekilde öğrencinin denkliğini yaparken de bire bir E-Okul transkriptine bakarak girişlerin manuel olarak yapıldığını, bunun var

olan iş yükünü arttırdığını belirtmişilerdir. Bu hususta MY3'ün düşünceleri şu şekildedir:

"*Anadolu Meslek Programı'ndan MESEM'e geçmek isteyen öğrenciyi ön kayıta almak daha kolay olabilir diye düşünüyorum. E-OKUL sisteminde hali hazırda var olan verilerin e-MESEM'e aktarılabilir durumda olması gerekir. Örneğin bir öğrencinin denkliğini yapmak için manuel olarak e-OKUL transkiptini MESEM'e girmek gerekiyor. Halbuki e-OKUL da e-MESEM de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kullanılan sistemler" (MY3).*

Okul yöneticilerinin " Sistemsel Dezavantajlar" kapsamında en çok karşılaştıkları üçüncü husus e-MESEM sisteminde sık sık yapılan güncellemelerdir. Yapılan her yeni güncelleme ile nakil ya da geçişlerde bir değişiklik olduğu, belirli bir standardın bir türlü oturtulamadığı, görüşme yapılan 6 yöneticinin 4'ü tarafından dile getirilmiştir. MY1, e-MESEM sisteminde sık sık yapılan güncellemelerle ilgili şunları ifade etmiştir:

"*MESEM Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim almadan uygulama başladı. Deneme yanılma yöntemiyle sisteme biraz olsun uyum sağlamaya çalışıyorum. Ancak Bakanlık en başta yapması gerekeni, burada kastettiğim sistem tam olarak kurulduktan sonra ülke çapında uygulamanın başlatılması, uygulama esnasında yapmaya çalışıyor. Düzene oturttuk diye düşündüğümüz şey bir hafta sonra geçersiz oluyor" (MY1).*

Sistemsel Dezavantajlar" kategorisinde yöneticilerin sıkıntı yaşamasına sebep olan dördüncü başlık MESEM Programı'nın alt boyutları olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan tüm müdür yardımcıları MESEM kapsamında Mesleki Eğitim Programı, Mesleki Eğitim + Diploma Programı, Diploma Telafi Programı, Usta Öğreticilik Kursu ve Ustalık Telafi Programı'nın uygulandığını bunların her birinin uygulama esaslarının birbirinden farklı olduğunu, özellikle başvuru yapmış olan kursiyerin 27 hafta boyunca işletmede gördüğü eğitimi temel alan Ustalık Telafi Programı dolayısıyla okul yönetimlerinin çok sıkıntı yaşadığını dile getirilmiştir. MY1, MY2 ve MY3'ün MESEM Programı'nın alt boyutları üzerine görüşleri şöyledir:

"*MESEM kapsamında Mesleki Eğitim, Mesleki Eğitim + Diploma Programları okulumuz bünyesinde uygulandı. MESEM ders programını meslek lisesi ders programıyla çakışma olmayacak şekilde oluşturmak başlı başlına zorken, MESEM'deki alt programların bile birbiriyle örtüşmemesi, durumu daha da zor hale getirdi. Eğer öğrenci MESEM Programı mesleki eğitim türüne kayıtlıysa, öğrencinin alması gereken ders saatleri farklı, mesleki eğitim+ diploma türüne kayıtlıysa alması gereken ders saatleri farklı. Aynı alan ve dalda bile olsa farklı program türündeki öğrenciler için ayrı planlama yapmak gerekiyor. Tabi bunu yaparken aynı sınıf seviyesinde olup farklı alan ve dallarda kayıtlı olan öğrencilerin günlerini de sabit tutmak önemli. Bu yüzden MESEM ders programını oluştururken büyük bir yap-bozla uğraşıyormuş gibi hissediyorum" (MY1).*

"Ustalık telafinin amacı dışında kullanıldığını, işletmelerde hali hazırda çalışmakta olan personele mesleki eğitim vermekten ziyade, iş adamlarına maddi destek sağlamak için uygulanan bir program olduğunu düşünüyorum. İşletme sahipleri devlet desteğinden faydalanmak için mevcut işçilerine sözleşmeleri imzalatıp onları bu programa dâhil ettiler. Ancak özel sektördeki hareketlilik malumumuz. Kaydı yapılan kursiyerlerin işten çıkmaları durumunda işletmeler, bize zamanında bilgi vermiyorlar, dolayısıyla devlet desteği ve sigorta konusunda sıkıntı yaşıyoruz" (MY2).

"Ustalık telafi programında söz konusu olan 27 hafta bitiminde kayıt olan kursiyerlerin teslim etmesi gereken dosyaları hazırlayan, kayıt aşamasında sözleşmeleri düzenleyen bir sürü aracı kurum türedi, amacı dışına çıktı ustalık telafiler. Okulun koordinatörlük iş yükünü ustalık telafi programı fazlasıyla arttırdı. Okul olarak altından kalkabileceğimiz koordinatörlük yükü belli, ancak firmalar UTP kapsamında verilen devlet desteğinden faydalanmak için okul yönetimlerine baskı yapar oldu, yeni girişi yapılacak olanların, eğitim süresi bitenlerin, dosya notu girilecek olanların ve süreç sonunda ustalık sınavı açılması gerekenlerin planlaması tek bir müdür yardımcısında. Yalnızca bir kişinin altından kalkabileceği bir yük değil bu" (MY3).

"Sistemsel Dezavantajlar" kategorisinde okul yöneticileri tarafından en sık karşılaşılan beşinci husus MESEM'deki Mesleki Eğitim + Diploma Programı'na kayıtlı olan öğrencilerin meslek lisesi mezunlarıyla aynı diplomayı hak etmesi olarak tanımlanmıştır. Görüşme yapılan katılımcıların yarısı, eğitim süresinin sonunda her iki program türü öğrencisinin de lise diploması alarak mezun olduklarını ve bunun aslında eşitsizlik olduğunu, çünkü öğrencilerin okula geliş sürelerinin her iki programda farklılık gösterdiğini, ders saatlerinin MESEM'de azaltıldığını, içeriğin daha sade olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak MY4 şunları ifade etmiştir:

"*Mesleki Eğitim + Diploma Programı'na kaydolan öğrencinin okulda geçirdiği süre ile meslek lisesine kayıtlı öğrencilerin okulda geçirdiği süre aynı değil. Meslek lisesine kayıt olmuş öğrenci 12.sınıf haricinde 3 yıl boyunca haftanın 5 günü okulda eğitim görüyorlar, MESEM'de kayıtlı olanlar için durum böyle değil. 4 yıllık eğitim süresinin sonunda da her iki grubunda aynı diplomayla mezun olmaları, bana göre tartışmaya açık bir durum." (MY4)*

"Sistemsel Dezavantajlar" kategorisinde okul yöneticileri tarafından en sık karşılaşılan altıncı ve son husus MESEM Programı'na nakil ve geçişlerin sık olmasıdır. Görüşülen okul yöneticilerinin %33'ü eğitim- öğretim yılı içerisinde MESEM'e geçişlerin öğrenciler arasında dönem dönem popüler olduğunu, velilerin MESEM sistemiyle ilgili tam olarak bilgi sahibi olmadan öğrencisinin geçişini yapmak için dilekçe vermeye çalıştığını, geçişi yapılan öğrencilerin özellikle işletmede beceri eğitimiyle ilgili zorlandığı için meslek lisesindeki Anadolu Meslek Programı'na geri dönmek istediğini belirtmişlerdir. Kısa süre içerisinde Anadolu Meslek Programı'ndan MESEM'e, sonrasında da MESEM'den Anadolu Meslek Programı'na yapılan geçişler dolayısıyla öğrencinin okula uyumunda sorunların yaşandığı, not işlemleriyle alakalı olarak da sınav zamanında öğrenci diğer programa kayıtlı olduğu için notlarında eksiklerin olduğu, nakil ve geçişler dolayısıyla sürekli bir hareketlilik yaşandığı okul yöneticileri tarafından vurgulanmıştır. Nakil ve geçişlerle ilgili olarak, MY4 şu görüşleri ifade etmiştir:

"*Meslek lisesi öğrencileri arasında dönem dönem MESEM'e geçmek için bir furya başlıyor. Okuldaki kurallara uymakta zorlanan çocuklar işletmedeki kurallara nasıl uyum sağlayacağını hiç düşünmeden geçiş talebinde bulunuyorlar. Sistem de buna müsaade ettiği için geçiş yapıyoruz. Aynı öğrencinin ve velinin çok değil 1 ay sonra MESEM'den çıkıp e-OKUL'a dönmek için dilekçe verdiğine şahit oluyoruz. Yasal olarak buna hakları var. Ancak geri dönüşlerde notlarla ilgili sıkıntı yaşıyoruz, E-okulda kayıtlıyken X dersinin ilk sınavına giren öğrenci, ikinci sınavda MESEM'de kayıtlı olduğu için sınava girememiş oluyor. MESEM'den e-OKUL'a geri döndüğünde de MESEM'deki notlar otomatik olarak yansımadığı için geçiş yapan öğrencilerin takibi okul yönetimi açısından zorluk oluşturuyor" (MY4).*

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, sistemsel dezavantajlar kategorisinde hizmet içi eğitim alınmadan programın uygulanmaya konmasını görüşme yapılan tüm okul yöneticileri olumsuz olarak değerlendirmektedir. Bunu takip eden diğer olumsuzluklar katılımcılar tarafından e-OKUL ve e-MESEM sistemlerinin entegre olmaması, e-MESEM sistemindeki güncellemeler, nakil ve geçişlerin sık olması, MESEM Programı'nın içerdiği alt boyutlar olarak ifade edilmiştir.

4.2.5. İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantajlar

MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte okul yöneticilerinin olumsuzluk yaşadığı beşinci kategori "İşletmede Beceri Eğitimi İle İlgili Dezavantajlar"dır. Tablo 4'te görüldüğü gibi, bu kategori kapsamında karşımıza çıkan kodların sınıflandırılması şu şekildedir: devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibi, işletmelerde karşılaşılan belge eksikleri, iş sağlığı ve güvenliği standartlarının karşılanmasında yaşanan sorunlar ve amaç dışı çalıştırılma.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin MESEM Programı'ndaki işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili sorun yaşadığı ilk madde devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibi olmuştur. Katılımcıların tümü; özellikle ustalık telafi programı dolayısıyla devlet katkısı ve sigorta işlemlerinde yoğun bir hareketlilik yaşandığını, Ustalık Telafi Programı (UTP) kapsamında olan işletmelerdeki işe girme ve işten ayrılma

durumlarının devlet katkısı ve sigorta süreci için önemli olduğunu, fakat okullara bilgi verme anlamında aksaklıkların meydana geldiğini dile getirmişlerdir. Devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibiyle ilgili, MY1 ve MY3'ün görüşleri şöyledir:

"*MESEM'deki öğrenci sigortaları büyük sıkıntı oluşturuyor. Özellikle Ustalık Telafi Programı'na kayıtlı çalışanlar hem işletmeden hem de bizden sigortalı olduğu için önümüzdeki günlerde SGK açısından bunu sıkıntı oluşturacağını düşünüyorum" (MY1).*

"Ustalık Telafi Programı (UTP) kapsamında X firmasından neredeyse 5 ay boyunca devlet katkısı alan bir çalışan, devlet katkısı aldığı 5 ay sonunda işletme değiştirip yeni başladığı işletme üzerinden de UTP'ye kayıt olduğu takdirde; yeni başladığı işletme de UTP eğitim süresi olan 27 hafta boyunca devlet desteğinden faydalanabilmekteydi. 2023 yılı Temmuz ayı itibariyle, E-MESEM sisteminde yapılan güncellemeler sayesinde sistemdeki bu açık kapatıldı. MESEM uygulamasının 2021 yılı Aralık ayında başladığı düşünülürse, UTP kapsamında verilen devlet katkılarının işletme sahipleri tarafından suiistimal edildiğini düşünüyorum" (MY3).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin MESEM Programı'ndaki işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili sorun yaşadığı ikinci madde, işletmelerde karşılaşılan belge eksiklikleridir. 6 okul yöneticisinin 4'ü işletmelerde bulunması zorunlu olan ustalık ve usta öğreticilik belgelerinin çoğunun işletmelerde eksik olduğunu, bu sebeple MESEM öğrencilerini beceri eğitimi için yerleştirmede sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul yöneticileri belge açısından eksiği olmasa bile çoğu usta öğreticinin, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine göre tavır sergileme anlamında yetkin olmadığını ifade etmişlerdir. Bu hususta MY1'in görüşleri şunlardır:

"*MESEM Programı'na kayıtlı öğrenciler haftanın en az 3 günü işletmede iş başı eğitim görüyorlar. Öğrencinin bir işletmeye yerleştirilebilmesi için işletmelerin ustalık belgesi ve usta öğreticilik belgelerine sahip olması ön koşul. Öğrenciyi MESEM'e kaydederken işletmeyle yapılacak sözleşmeyle birlikte işletmenin sahip olduğu bu belgelerin birer nüshasını alıyoruz. Ancak Edirne'de gördüğüm durum pek*

çok işletmede belge eksiklerinin var olduğu, ya ustalık belgesi var usta öğreticilik yok ya da her iki belge de var ancak öğrencinin eğitim alacağı alan ve dal üzerine değil. Bu koşullarda öğrencilerimizi yerleştirmede büyük güçlük yaşıyoruz" (MY1).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin MESEM Programı'ndaki işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili sorun yaşadığı üçüncü madde iş sağlığı ve güvenliği standartlarının karşılanmasıdır. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının tamamı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın işletmelerce karşılanması gereken işyeri sağlığı ve güvenliğine yönelik kontrol listesini belirlediğini, ancak araştırmanın yürütüldüğü Edirne ili X ilçesinde faaliyet gösteren pek çok işletmede standardın karşılanmasına yönelik eksikliklerin olduğunu ifade etmiştir. Bununla alakalı olarak MY3 ve MY4'ün görüşleri aşağıdaki gibidir:

"*Koordinatör öğretmenlerimiz işletmedeki beceri eğitimi gözlemleri esnasında çoğu öğrencinin koruyucu malzeme kullanmadığına, iş yerindeki temizlik şartlarının iyi olmadığına şahit oluyorlar" (MY3).*

"MESEM öğrenci kaydı aldığımız alanların hepsi ağır sanayi içeren bölümler. İş güvenliğiyle alakalı en ufak bir eksiklik, öğrencinin ciddi yaralanmasına ve hatta hayatını kaybetmesine sebep olabilir. Çok şükür bugüne kadar Edirne'de böyle bir olay başımıza gelmedi ama büyük şehirlerdeki organize sanayi bölgelerinde MESEM öğrencilerinin yaşadığı kötü tecrübeleri haberlerde görüyoruz" (MY4).

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin MESEM Programı'ndaki işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili sorun yaşadığı dördüncü ve son madde amaç dışı çalıştırılmadır. Araştırmaya katılan 4 müdür yardımcısının 3'ü MESEM öğrencilerine işletme süresi boyunca mesleğe yönelik olmayan getir götür işleri verildiğini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Amaç dışı çalıştırılmayla ilgili olarak MY2 şunları söylemiştir:

"Koordinatörlük görevi için sanayideki işletmeye gittiğimiz zaman MESEM öğrencimizi temizlik yaparken, çay, kahve taşırken görüyoruz. İşletme sahipleri öğrenciyi mesleğiyle alakalı yetiştirmekten ziyade eline ayak işlerinde kullanmayı tercih ediyorlar. MESEM 9.sınıf öğrencileri işletmeye başladıklarında 14 yaşında

oluyorlar. Bu durumda da öğrenci iş başında öğrenebileceği pek çok beceriden mahrum kalıyor. MESEM Programı kapsamında okuldaki teorik ders saatleri zaten çok az. İşletmede bire bir yaparak öğrenemediği becerileri okul günü 2 saatlik atölyede kazanmasının mümkün olduğunu sanmıyorum" (MY2).

Katılımcıların söylemlerinden anlaşılmaktadır ki işletmelerde beceri eğitimiyle ilgili olumsuz olarak değerlendirilen ilk öğe devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibidir. Ustalık Telafi Programı'ndan faydalanan işletmelerin personel çıkışlarını zamanında okul yönetimlerine bildirmemeleri katılımcılar tarafından bu sorunun esas nedeni olarak belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, okul yöneticileri ustalık ve usta öğreticilik belgelerinin eksik olması sebebiyle işletmelere öğrenci yerleştirmede sorun yaşamalarını olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler. İş sağlığı ve güvenliği standartlarının işletmeler tarafından yeterince karşılanmamış olması ve öğrencilerin MESEM Programı'na kaydoldukları alan dışında, ayak işleri için çalıştırılmaları işletmelerdeki beceri eğitimiyle ilgili olumsuz olarak değerlendirilen diğer öğeler olarak ifade edilmiştir.

4.3. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajları

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde uygulanan Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın meslek lisesi öğretmenlerine sağladığı avantajlar ve bu avantajların ilgili oldukları alanları yansıtmak amacıyla, ikisi meslek dersi öğretmeni, diğer ikisi de genel bilgi dersi öğretmeni olmak üzere toplam dört öğretmenle görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin MESEM Programı sayesinde karşılaştıkları olumlu durumları tespit etmek için katılımcılara bir soru sorulmuş olup verilen cevapları detaylı hale getirmek için sonda sorular yöneltilmiştir. Bu temayla alakalı iki kategori ve iki kod oluşturulmuştur. Söz konusu tema, kategori ve kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Avantajları	Maddi Avantaj	Ek ders ve koordinatörlük ücreti	4
	Öğretim Süreci ile İlgili Avantajlar	Sınıf mevcudu	2
		Çerçeve öğretim programındaki ders saatleri	2

4.3.1. Maddi Avantaj

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin MESEM Programı'yla birlikte maddi avantaj sağlamalarına yönelik görüşlerine bakıldığında bu kategorinin 1 koddan oluştuğunu söyleyebiliriz. "Maddi Avantaj" kategorisi üzerine 2'si genel bilgi dersleri, 2'si meslek dersi öğretmeni olan katılımcılardan tümü aynı doğrultuda fikir belirtmişlerdir.

Matematik ile Türk Dili ve Edebiyatı branşlarında derse giren iki katılımcı ek ders ücreti açısından bakıldığı zaman MESEM derslerinin kendilerine fayda sağladığını, maaş karşılığı doldurmaları gereken 15 saatin üzerine MESEM dersleri sayesinde çıkabildiklerini ifade etmişlerdir. Ö1 ve Ö4'ün bu hususta görüşleri şöyledir:

"*MESEM'in benim için cazip tarafı maddi getirisi. Ek ders olarak gelirime katkıda bulunması programın öğretmen açısından bir artısıdır" (Ö1).*

"Türk Dili ve Edebiyatı zümresi olarak okulda kalabalığız, maaş karşılığı girmek zorunda olduğumuz dersleri güçlükle doldurabiliyoruz. MESEM Programı'yla birlikte tüm sınıf seviyelerinde ikişer saat TDE dersinin olması toplam ders saatimizi arttırdı. Dolayısıyla, ders anlamında MESEM dersleri bana iyi geldi" (Ö4).

Meslek dersi öğretmeni olan katılımcılar ise ek dersten ziyade MESEM öğrencilerinin işletme takibini yapma karşılığında verilen koordinatörlük ücreti açısından programın kendilerine avantaj sağladığını dile getirmişlerdir. Bununla ilgili olarak Ö3'ün görüşleri aşağıda verilmiştir:

"*Meslek dersi öğretmenleri olarak işletme takibi yaptığımız öğrenciler için koordinatörlük ücreti alıyoruz. Meslek lisesine kayıtlı öğrenciler yalnızca 12. sınıfta işletmeye giderken MESEM Programı'na kayıtlı öğrenciler 9. sınıftan itibaren işletmede staj görüyorlar. MESEM öğrencileri sayesinde biz öğretmenlere daha fazla koordinatörlük görevi veriliyor. Bu da aylık gelirime katkı sağlıyor" (Ö3).*

Katılımcıların ifadelerinden anlaşılacağı üzere MESEM Programı'nın genel bilgi dersi öğretmenlerine ek ders ücreti olarak, meslek dersi öğretmenlerine ise koordinatörlük ücreti açısından getirisinin olması programın öğretmenler için olumlu yanı olarak değerlendirilmiştir.

4.3.2. Öğretim Süreci ile İlgili Avantajlar

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin okullarında MESEM Programı'nın başlamasıyla birlikte elde ettikleri avantajlara yönelik görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ikinci kategori Tablo 5'te "Öğretim Süreçleri ile İlgili Avantajlar" olarak belirtilmiştir. Bu kategorinin "Sınıf Mevcudu" ile "Çerçeve Öğretim Programındaki Ders Saatleri" olmak üzere 2 koddan oluştuğunu görmekteyiz.

Öğretim süreçleriyle ilgili meslek lisesi öğretmenlerinin avantaj olarak değerlendirdiği ilk husus MESEM Programı kapsamında açılmış olan sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Görüşme yapılan dört öğretmenden ikisi MESEM sınıflarındaki öğrenci sayısının meslek lisesi sınıflarına görece daha az olduğunu, bunun da sınıf yönetimi açısından ders öğretmenlerinin işini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi ile ilgili Ö1 ve Ö2'nin düşünceleri şu şekildedir:

"*MESEM'deki sınıf mevcutlarının e-OKUL sınıflarına göre daha az olmasını, programın bir artısı olduğunu söyleyebilirim. Daha az sayıdaki öğrenciye hitap etmek,*

onların dikkatini çekmeye çalışmak dersteki performansımı olumlu etkileyen bir etmen" (Ö1).

"MESEM Program'ının okulumuzda uygulanmasıyla birlikte dikkatimi çeken şey, sınıflarda daha az sayıda öğrenciyle ders işlediğim için derslerimin daha verimli geçmesi oldu. Meslek lisesi sınıflarında minimum 20 öğrenciyle ilgilenmek durumunda kalırken, MESEM sınıfımda en fazla 3 öğrenciye hitap ediyorum. MESEM sınıflarında sınıf mevcudu az, bu nedenle daha huzurlu ve verimli ders işledim" (Ö2).

Öğretim süreçleriyle ilgili meslek lisesi öğretmenlerinin avantaj olarak değerlendirdiği ikinci husus çerçeve öğretim programındaki ders saatleridir. MESEM Programı kapsamında okutulacak derslerin çerçeve öğretim programına bakıldığında ders saatlerinin, meslek lisesi kapsamında okutulan ders saatlerinden daha az olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan dört öğretmenden ikisi MESEM çerçeve öğretim programındaki ders saatlerinin sınıf yönetimi açısından kendilerine kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. Ders saatleriyle ilgili olarak Ö3 ve Ö4 şunları dile getirmişlerdir:

"*e-Okul öğrencileriyle haftada 8 saatte işlediğim konuyu, çerçeve öğretim programındaki farklılık dolayısıyla MESEM öğrencilerine haftada 2 saatte anlatıyorum. MESEM öğrencilerinin niteliği meslek lisesi öğrencilerininkinden farklı. "Ben iş hayatının içindeyim zaten." düşüncesiyle okula gelen öğrenciler. Dolayısıyla anlatılacak konunun özünü 2 saatte aktarmak bana göre yeterli. Motorla ilgili en iyi öğrenmeyi okulda teorik olarak sağlamaktan ziyade, iş başı eğitimle sağlayacaklar" (Ö3).*

"Programın cazip tarafı haftalık ders saatimin MESEM'de 2 saat olması. Normal programdaki gibi 5 ders saati olsaydı öğrencinin derse ilgisini çekmem çok daha zor olurdu" (Ö4).

Katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sınıf mevcudu az sınıflarda ders işlemek ve bunun yanı sıra teorik ders saatlerinin meslek lisesinde okutulan ders

saatlerine göre daha az olması MESEM Programı'nın öğretmenler açısından olumlu tarafı olarak değerlendirilmektedir.

4.4. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajları

Meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin MESEM Programı uygulamasına ilişkin oluşturulan ikinci tema "MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Dezavantajları" dır. Bu tema kapsamında dört kategori bulunmaktadır. Öğrenciden kaynaklanan dezavantajlar kategorisini üç koddan, öğretim süreci ile ilgili dezavantaj, sistemsel dezavantaj ve işletmelerde beceri eğitimi kategorilerinin de birer koddan oluştuğu yapılan görülmektedir. "MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Dezavantajları" teması kapsamında, ikisi meslek dersi öğretmeni, diğer ikisi de genel bilgi dersi öğretmeni olmak üzere toplam dört öğretmene bir soru sorulmuş olup verilen cevapların ayrıntılanmasını sağlamak için sonda sorulardan faydalanılmıştır.

"MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajları" teması ile ilgili ulaşılan kategori ve kodların yanı sıra frekans bilgileri de Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajları

Tema	Kategori	Kod	Frekans
MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenleri İçin Dezavantajları	Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar	Öğrenci Profili	2
		Disiplin Problemleri	2
		Okul Kültürüne Uyumsuzluk	2
	Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantajlar	Mesleki Doyum	4
	Sistemsel Dezavantaj	Hizmet İçi Eğitim Almadan Uygulamanın Başlaması	4
	İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantaj	Koordinatörlük görevini yürütmede yaşanan zorluklar	2

4.4.1. Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar

MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasıyla birlikte öğretmenler için ilk dezavantaj kategorisi, Tablo 6'da görüldüğü üzere "Öğrenciden Kaynaklanan Dezavantajlar" olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kategoriyi "Öğrenci Profili", "Disiplin Problemleri" ve "Okul Kültürüne Uyumsuzluk" kodları oluşturmaktadır.

MESEM öğrencilerinin profili, görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi tarafından, MESEM uygulamasıyla ilgili sorun yaşadıkları etmenlerin ilki olarak dile getirilmiştir. Akademik anlamda iyi durumda olmayan, devamsızlık açısından önceki yıllarda sıkıntı yaşamış ya da sınıf tekrarına kalmış, düşük gelirli ailelerden gelen öğrencilerin MESEM Programı'na geçiş yaptığı, görüşülen 2 meslek dersi öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Ö2 ve Ö3'ün öğrenci profili ile ilgili görüşleri şöyledir:

"*MESEM öğrencilerinin derse hazır bulunuşluğu çok düşük. Anlattığım konuyu anlayabilmesi için öğrencinin belirli bir seviyede olması gerekir. Durum böyle olunca eğitim sürecinin sonunda ortaya çıkan ürünün de niteliği tatmin edici olmuyor" (Ö2).*

"MESEM öğrencileri haftanın iki yarım günü okula gelmeyi işten kaçış fırsatı olarak görüyorlar. Derslerde yaşadığım olumsuzlukların ana sebebinin öğrenci niteliğinden kaynaklandığını düşünüyorum" (Ö3).

MTAL öğretmenlerinin MESEM uygulaması ile birlikte öğrenciden kaynaklanan dezavantaj olarak nitelendirdiği ikinci husus disiplin problemleridir. Özellikle okulda sigara içme, öğretmenlere saygısız bir şekilde davranma, akran zorbalığı, görüşme yapılan öğretmenlerden yarısının sıklıkla gözlemlediği disiplin sorunlarıdır. Ö3'ün bu konuyla ilgili düşünceleri aşağıdaki gibidir:

"*Okuldaki nöbet günüm MESEM öğrencilerinin okul gününe denk geliyor. Onların okulda bulunması disiplin açısından kontrolü o kadar zorlaştırıyor ki… Esas*

görüşüm MESEM öğrencilerinin, meslek lisesi öğrencilerimize kötü örnek oldukları yönünde" (Ö3).

MESEM uygulaması ile birlikte, MTAL öğretmenlerinin öğrenciden kaynaklanan dezavantaj olarak nitelendirdiği üçüncü husus okul kültürüne uyumsuzluk kodudur. Görüşme yapılan genel bilgi dersi öğretmenleri, MESEM öğrencilerinin okul kültürüne uyum sağlayamadıklarını, özellikle kurallara uyma konusunda direnç gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Okul kültürüne uyumsuzluk ile ilgili olarak Ö4 şunları söylemiştir:

"*MESEM öğrencilerinin okula adapte olmak konusunda zorluk çektiklerini düşünüyorum. İki arada kalmış gibiler. Örneğin, okula geldikleri günlerde işletmede konuştukları şekilde konuşmaya çalışıyorlar". (Ö4).*

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, öğrenci profili, disiplin problemleri, okul kültürüne uyumsuzluğun MESEM derslerine giren hem genel bilgi dersi öğretmenleri hem de meslek dersi öğretmenleri tarafından dezavantaj olarak değerlendirildiği görülmektedir.

4.4.2. Öğretim Süreci ile İlgili Dezavantaj

MESEM Programı'nı MTAL öğretmenlerine göre dezavantajlarıyla ilgili ortaya çıkan ikinci kategori "Öğretim Süreci İle İlgili Dezavantaj" olarak isimlendirilmiştir. Tablo 6'da da gösterildiği üzere bu kategoriyi oluşturan kod "Mesleki Doyum"dur.

Çalışmada yer alan dört öğretmenin tamamı, MESEM sınıflarında davranış problemleriyle karşılaştıkları için ders veriminin yüksek olmadığını, bunun sonucunda da aldıkları mesleki doyumun düşük olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"MESEM derslerine isteksiz bir şekilde gidiyorum. Öğrenciler isteksiz, akademik açıdan alt yapıları iyi değil. Bir de sınıfta bana karşı saygısız üslupla karşılaşınca tüm şevkim kırılıyor" (Ö1).

"MESEM öğrencilerinin "Bu dersi niye görüyoruz? Bu ne işime yarayacak?" gibi sitem sözleri, ders sırasında telefonu kullanma istekleri, motivasyonumu düşürüyor" (Ö2).

"MESEM sınıflarında anlattığım dersten tat alamıyorum. Bu programın MTAL'de uygulanmasının mesleki doyum anlamında bana olumsuz etkisi oldu" (Ö3).

Katılımcı görüşlerinden hareketle, MESEM Programı'nın öğretmenlerin güdülenmesi üzerinde olumsuz bir etki bıraktığını söylemek mümkündür.

4.4.3. Sistemsel Dezavantaj

MESEM Programı'nın MTAL öğretmenlerine göre dezavantajlarıyla ilgili ortaya çıkan üçüncü kategori Tablo 6'da da "Sistemsel Dezavantaj" olarak isimlendirilmiştir. Bu kategoriyi oluşturan kod "Hizmet İçi Eğitim Almadan Uygulamanın Başlaması"dır.

Katılımcıların tamamı, hizmet içi eğitim almadan MESEM Programı derslerine başladıklarını, sistemle alakalı bilgi edinmek için uygulama yapan başka okullardaki zümreleriyle fikir alışverişinde bulunduklarını, ön bilgilendirme olmaksızın sürecin başlamasının yapılan hataları arttırdığını dile getirmişlerdir. MESEM Programı'na dair hizmet içi eğitim almadan uygulamanın başlamış olmasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"MESEM derslerine başlarken, program içeriği hakkında bilgim yoktu. Bu yüzden, okul yönetiminin desteğine başvurdum. Ancak üzülerek gördüm ki okul yönetimi de benden çok farklı değildi: Ne yöneticiler ne de öğretmenler hizmet içi eğitim almıştık." (Ö1).

"Hizmet içi eğitim almamış olmak, sisteme kolay adapte olamamama sebep oldu. Not girişlerinin yapıldığı e-MESEM ara yüzü bile e-OKUL'dan farklı. Deneme yanılma yoluyla öğrenmeye çalıştım" (Ö3).

"MESEM başlamadan önce hizmet içi eğitim verilmediği için programın uygulanışı esnasında yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla süreci yürütme durumunda kaldım. Bu durum da hata yapmama, stres yaşamama sebep oldu" (Ö4).

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi hizmet içi eğitim almadan MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanması, çalışmada yer alan öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

4.4.4. İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantaj

MESEM Programı'nı MTAL öğretmenlerine göre dezavantajlarıyla ilgili ortaya çıkan dördüncü ve son kategori "İşletmede Beceri Eğitimi ile İlgili Dezavantaj" olarak isimlendirilmiştir. Tablo 6'da bu kategoriyi oluşturan kod "Koordinatörlük Görevini Yürütmede Yaşanan Zorluklar" olarak yer almaktadır.

Görüşülen meslek dersi öğretmenlerinin her ikisi de koordinatör öğretmen olarak görev aldıklarını, takip etmeleri gereken öğrenci sayısındaki artış dolayısıyla sıkıntı yaşadıklarını, MESEM öğrencilerinin koordinatörlüğünü yaparken kendi branşları ile öğrencinin eğitim aldığı alanın farklı olması durumunda işletmede verilen eğitimin niteliğinin net bir şekilde ortaya konmadığını belirtmişlerdir. İşletmelerle ilgili esas zorluk yaşanan konunun, öğrencinin hak ettiği aylık ücretin işletme sahipleri tarafından vaktinde verilmemesi, elden verilmesi ya da eksik verilmesi olduğu her iki koordinatör öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Koordinatör öğretmenlerin işletmede beceri eğitimiyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

"MESEM öğrencilerinin 9.sınıftan itibaren işletmeye gidiyor olmaları koordinatörlük yükümüzü arttırdı. Nakil ve geçişlerin sık olması dolayısıyla hemen hemen her hafta koordinatörlük görevimde bir değişiklik oluyor. Öğrenci sayım arttıkça, layığıyla gözlem yapmak güçleşiyor. Ayrıca okulumuzdaki koordinatör müdür yardımcısı bazen diğer koordinatör öğretmenlerle sayıyı eşitlemek için benim branşımdan farklı bir alana kaydolmuş öğrencinin takibini bana verebiliyor. Böyle olunca da nitelikli bir rehberlik yapılmış olmuyor" (Ö2).

"İşletmede beceri eğitimi gören her öğrencinin sınıf düzeyine göre alması gereken ücret 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda belirtilmiştir. Ancak gözlemlediğim kadarıyla bazı işletme sahipleri bu yasal zorunluluğu yerine getirmek istemiyor. Öğrencinin hak ettiği ücret banka hesabına yatırılması gerekirken ya elden ödeme yapıyorlar ya da eksik ödeme yapıyorlar. Bu durumda da dekont olmadığı için devlet katkısından faydalanamıyorlar. Öğrencinin fazla mesai yapması veya hafta sonu da çalışmasıyla ilgili beklenti içine giriyorlar. Öğrencinin sosyal haklarını hatırlattığımız zaman da bizimle çatışmaya giriyorlar" (Ö3).

Koordinatör öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında MESEM'deki geçişlerin sık ve kolay olmasından dolayı takip ettikleri öğrencilerin sık sık güncellenmesi, kendi alanları dışından bir alandan öğrenci koordinatörlüğü verilmesi halinde öğrenciye etkili bir şekilde rehberlik etmenin güçleşmesi, öğrenci ücretleri ve öğrencinin sosyal haklarıyla ilgili olarak işletmelerde sorun yaşamalarının MESEM Programı'nın öğretmen açısından olumsuz yanı olarak değerlendirilmesine yol açtığını söylemek mümkündür.

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ülkemizdeki mesleki eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik son dönemlerde atılan adımlardan biri olan MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulamaya konmasının, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Edirne ili X ilçesindeki meslek liselerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde yaptığı etkiyi, yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlayan araştırmanın bu bölümünde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ait sonuçlar açıklanmış ve konuya ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

5.1. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Avantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticilerinin bu uygulama sayesinde elde ettiği idari avantaj kapsamında MESEM uygulamasıyla birlikte verilen fazladan 1 müdür yardımcısı normu okul müdürleri tarafından programın bir artısı olarak belirtilmiştir. Özkan'a göre (2023), diğer lise türleriyle karşılaştırıldığında meslek liselerindeki iş yükünün daha çok olması ve Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın uygulanmaya başlamasıyla birlikte var olan iş yükünün daha da artması sebebiyle, yönetici normundaki artış bu okullardaki işlemlerin daha etkili ve sağlıklı bir şekilde sürdürülmesine fırsat verecektir. Araştırma kapsamında görüşme yapılan müdür yardımcılarının ise bu konu ile ilgili görüşleri, okul müdürlerinden ayrılmaktadır. Müdür yardımcılarına göre, MESEM Programı ile artan iş yükü göz önünde bulundurulduğunda Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'ne verilen fazladan bir müdür yardımcısı normunun olumlu yönde etkilediği bir durum bulunmamaktadır. Çünkü MESEM Programı'nın getirdiği devlet katkısı ve sigorta işlemleri, öğrenci kayıtları, devamsızlık bildirimleri, kalfalık ve ustalık sınavları, usta öğreticilik başvuruları gibi işlemler tek müdür yardımcısının altından kalkabileceğinden fazladır. Bu nedenle, müdür yardımcıları MESEM ile verilen fazladan bir yönetici normunu avantaj olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ulaşılan literatürde müdür yardımcılarının fazladan yönetici normu ve iş yükü ile ilgili görüşleri üzerine benzer çalışmaya rastlanmıştır. İlhan (2024), meslek liselerinde uygulanan MESEM

Programı'nın müdür yardımcıları tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemiş ve pek çok işi tek başına sürdürmenin müdür yardımcılarına yarattığı güçlükleri ortaya koymuştur. İlhan'a göre (2024), müdür yardımcıları MESEM Programı kapsamındaki görevlerini değerlendirirken bu programdan meslek liselerinde bir müdür yardımcısının sorumlu olmasının ve MESEM Programı ile okulun diğer işlerle alakalı sorumluluklarının da devam etmesinin işlerin yürütülmesinde gecikmelere sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Dahası, aynı okul bünyesinde Anadolu Meslek Programı, Anadolu Teknik Programı ve MESEM Programı gibi birden fazla programın olmasının, meslek liselerinde var olan iş yükünü arttırmasının göz ardı edilemeyecek bir gerçek olduğu İlhan (2024) tarafından ortaya konmuştur.

İlhan'a göre (2024), MESEM Programı başlı başına bir okul gibi faaliyet gösteren bir sistem olduğu için araştırmada yer alan tüm müdür yardımcılarının iş yükü hakkındaki görüşleri aynı doğrultudadır. Bu konuyla ilgili literatürden ve bulgulardan yola çıkarak, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının fazladan müdür yardımcısı normu üzerindeki görüş ayrılığının sebebinin okul yönetiminin müdür ve müdür yardımcıları olarak iki ayrı unsur şeklinde değil, bütünsel bir yaklaşımla ele alınmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Okul müdürleri açısından, fazladan bir müdür yardımcısının okulun tüm işleyişine olumlu etki yapacak bir kazanım olduğu, sonradan verilen müdür yardımcısı normunun sadece MESEM işlemleri için değil okulla ilgili disiplin işlemleri gibi diğer alanlarda da fayda sağlaması yönünde bir beklenti oluştuğu için okul yönetimine avantaj olarak değerlendirildiği söylenebilir. Müdür yardımcılarının fazladan müdür yardımcısı normunu bir avantaj olarak görmemelerinin sebebinin, MESEM ve okuldaki zamanlı işlerin toplamındaki artış olduğu; bu işlerin tek bir müdür yardımcısı tarafından üstesinden gelinemeyecek düzeyde olduğu düşünülmektedir.

İdari avantajın yanı sıra, MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri sosyal anlamda da fayda sağladıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan tüm okul yöneticileri MESEM Programı'nın kendilerine çevre ile ilişkilerin arttırılması ve güçlendirilmesinde olumlu bir etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Ulaşılan literatürde okul yöneticilerinin MESEM Programı sayesinde

sosyal avantaj elde etmesi üzerine benzer çalışmalara rastlanmıştır. Özkan'a göre (2023), MESEM uygulamasıyla birlikte iş dünyası ve okullar arasındaki iletişim güçlenmektedir. Gür Erdoğan vd. (2020) de işletmelerde beceri eğitiminde işyerlerinin vazgeçilmez olduğunu belirtmiştir. Staj süreci için meslek liselerinden ve mesleki eğitim merkezlerinden öğrenci talebinde bulunan işletmeler, ilerleyen dönemde öğrencilerin istihdam edilmesini sağlarlar. Ayrıca öğrencilere mesleki anlamda gerekli olan becerileri kazandırarak işbaşı eğitimde etkin rol oynarlar. Okul ile işletmeler arasındaki eşgüdümün sağlanması ve nitelikli bir iletişim olması, yetiştirilme sürecindeki iş gücüne mesleki yeterliliklerin kazandırılmasını sağlamak açısından önemlidir. Bu doğrultuda, sektörle iş birliği için çeşitli kurum ve kuruluşlarla protokoller imzalanmış ve iş dünyası temsilcilerinden eğitim sürecinin ortaklaşa yürütülmesi istenmiştir. Nitekim bu yönde yeni eğitim talepleri göz önünde bulundurularak çeşitli bakanlıklar, sektör paydaşları ve mesleki kuruluşlarla birlikte çeşitli projeler hayata geçirilmiştir. İş birliği neticesinde sadece organize sanayi bölgelerinde değil farklı kuruluşlar kapsamında da meslek liseleri, mesleki eğitim merkezi programları açılmış, öğrenci ve öğretmenlerin yurtiçinde ve yurtdışında işbaşında eğitim almaları amacıyla mükemmeliyet merkezleri kurulmuştur (Özer, 2018).

Literatürden hareketle, MESEM uygulamasında okul yöneticileri ve sektör diyaloğunun güçlü olmasının sosyal anlamda okul yöneticilerine fayda sağladığı görüşünün desteklendiği görülmüştür. Bu durumun işletmelerin stajyer çalıştırmak için ön koşul olan ustalık belgesi, usta öğreticilik gibi çeşitli uygulamalara başvuru yapma zorunluluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Stajyer öğrenci almak ve devlet desteğinden yararlanmak isteyen işletmelerin sahip olması gereken ustalık belgesi ve usta öğreticilik belgesi gibi evrakların temini, yine MESEM Programı üzerinden yapılmaktadır. Dolayısıyla, usta öğreticilik belgesi almak isteyen bir işletme temsilcisi ilk olarak MESEM Programı uygulayan okul yönetimiyle iletişime geçmek durumundadır. Başka bir örnek vermek gerekirse, Ustalık Telafi Programı'ndan yararlanmak isteyen bir firma ilk olarak başvuru yapacağı meslek lisesinin yönetimiyle diyaloğa girmek zorundadır. Ustalık Telafi Programı'na işletmeler tarafından yoğun talep gösterildiği göz önünde bulundurulduğunda MESEM Programı'nın okul

yönetimine işletmeler arasındaki tanınırlığının, bilinirliğinin artması açısından katkı sağladığını söylemek mümkündür.

5.2. MESEM Programı'nın MTAL Yöneticilerine Göre Dezavantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri karşılaştıkları iş yüküne oranla bu programın kendilerine bir maddi getirisinin olmamasını, ekonomik dezavantaj olarak belirtilmiştir. MESEM Programı uygulamasının okul yöneticilerine maddi getirisinin olmamasının bir dezavantaj olarak görülmesi literatürle de benzerlik göstermektedir. İlhan (2024), MESEM Programı kapsamında görev yapan idarecilerin pek çok işi tek başına yürütmelerinin sebep olduğu güçlüklere yer vermiştir. Özkan (2023) ise, MESEM Programı'nın meslek liseleri kapsamında açılmasıyla birlikte öğretmenlerin norm kadro durumlarına olumlu etki yaptığını ve bu durumun da öğretmenlerin ek gelirinde artış sağladığını ifade etmiştir. Buradan da görüleceği üzere, MESEM Programı uygulamasında görev alan öğretmenler ek ders fırsatı elde etmelerine rağmen görev yapan okul yöneticileri aynı olanağı bulamamaktadırlar. Bu araştırmadan elde edilen bulguların literatürle benzer sonuçlar vermesinin, ülke çapında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin aylık ve ek ders ücreti karşılığında okutacakları ve okutmuş sayılacakları haftalık ders saatlerine ilişkin hükümleri çerçevesinde belirlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yasal mevzuat tüm ülkede yöneticiler için aynı doğrultuda uygulandığı için bu benzerlik ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin ücretlendirme konusunda okul yöneticilerine kıyasla yasal olarak daha esnek bir yapıda olmaları da bu benzerliğin oluşmasına katkıda bulunmuş olabilir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri için ikinci dezavantaj öğrenciden kaynaklanan etmenlerdir. Öğrencilerin niteliği, okula devam durumları, okul kültürüne uyum sağlamada karşılaşılan güçlükler ve disiplin problemleri araştırmada yer alan okul yöneticileri tarafından MESEM Programı'nın dezavantajı olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda yapılmış olan diğer çalışmalar

incelendiğinde MESEM Programı uygulayan meslek lisesi yöneticilerinin, öğrenciden kaynaklanan etmenleri programın dezavantajı olarak görmesine dair benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Çelik vd. (2017), 2010 yılında hayata geçirilen genel liselerin Anadolu Liselerine ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine dönüştürülmesiyle birlikte nitelikli okul olarak isimlendirilen okullara öğrenci taleplerinin yoğunlaştığını, meslek liselerine ise başarılı veya başarı potansiyeli olabilecek öğrenci girdisinin olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin başarı durumlarının yanı sıra, Özkan (2023) ekonomik sıkıntılar içinde olan ve sosyoekonomik açıdan dezavantajlı grupta yer alan öğrenciler ve aileler tarafından ücret odaklı olarak programlara amaç dışında kayıtların yapıldığını ve bu nedenle okulda uyum problemleri yaşandığını, okuldaki düzen, disiplin ve kurallara uymakta sorunlar meydana geldiğini tespit etmiştir. Ötüken (2006), MESEM öğrencilerinin ders materyallerini getirmeme, derse ilgi göstermeme, yüksek devamsızlık düzeyi hem öğretmenlere hem de öğrencilere saygısız tavırlar sergileme, derse vaktinde gelmeme ve derste aktif rol almama gibi istenmeyen davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur. MESEM Programı'nın odağında çeşitli nedenlerden okul terki yaşamış öğrencilerin eğitime kazandırılması olduğu göz önüne alındığında, literatürle olan bu benzerliğin, önceki araştırmaların yapıldığı şehirlerdeki MESEM'e kayıtlı öğrencilerin maddi şartlarının, ailevi durumlarının, motivasyon düzeylerinin benzer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri için üçüncü dezavantaj öğretim süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Okulun ders programı hazırlanış süreci, ders kitaplarının temini, çerçeve öğretim programında yaşanan uyumsuzluklar bu çalışmada yer alan uygulayan MTAL yöneticileri tarafından dezavantaj olarak görülmektedir. Araştırmanın bulguları ile Özkan'ın (2023) sonuçları paralellik göstermektedir. Özkan (2023), MESEM Programı bünyesindeki alan ve dalların tüm meslek liselerinin yapısına uygun olmadığını, aynı zamanda MESEM Programı için kullanılan çerçeve eğitim programı ile öğretilecek derslerin birbiriyle uyuşmadığını belirtmiştir. Bu durum, meslek liselerindeki okul yöneticileri için ders programı hazırlama sürecini de güçleştirmektedir. Çünkü e-Okul ve e-MESEM için ders isimleri aynı olsa bile ders programına ayrı ayrı tanımlamalar

yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Anadolu Meslek Programı ve Mesleki Eğitim Merkezi Programı'ndaki ders saatlerinin çerçeve öğretim programlarında farklı saatlerle belirlenmiş olmasının, bu anlamda etkili olduğu düşünülmektedir. Uçar ve Özerbaş'a göre (2013), mesleki eğitim aracılığıyla ortaya çıkacak başarı, okulların fiziksel alt yapısının iyileştirilmesi, eğitim personeli ihtiyacının karşılanması, öğretme ve öğrenme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesiyle ilişkilidir. Öğretme ve öğrenme süreçlerini başlıca etkileyen unsurlardan biri, ders materyallerinin temin edilmesidir. Ancak meslek liseleri kapsamındaki MESEM Programı'nın 2021 yılı sonundan itibaren uygulamada olduğu göz önüne alındığında, yeni programın yürütülmesi esnasında ders kitaplarının temininde aksaklıkların ortaya çıktığı görülmüştür. Özkan (2023), MESEM Programı'yla ilgili ayrı bir müfredat, malzeme ve kaynak olmadığını, bundan dolayı da program uygulayıcılarının adaptasyon problemiyle karşı karşıya kaldığını belirtmiştir. Literatürle benzer sonuçların ortaya çıkmasında, MESEM Programı'nın uygulanma sürecinde yaşanan ek idari yükün, öğretimin planlanması ve yürütülmesinde ortaya çıkan niteliğin düşmesinin, planlama ve uygulama süreçlerinin uygulayıcılar için çok esnek olmamasının rol oynadığı düşünülmektedir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri için dördüncü dezavantaj e-MESEM sisteminin kendisinden kaynaklanan etmenlerdir. Araştırmanın bulguları ile literatür aynı doğrultudadır. e-MESEM sistemi ile ilgili ilk dezavantaj, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim almadan MESEM uygulamasına başlamalarıdır. Bununla ilgili olarak Özkan (2022), yapılan değişikliklerin okullarda eğitim personeli tarafından kanıksanmasının meşakkatli bir süreç olduğunu, bunun yanı sıra yeni uygulamanın anlamlı hale gelmesi için zamana ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında, hizmet içi eğitim almadan MESEM uygulamasına başlayan okul yöneticilerinde yetersizlik hissi ve kaygı oluştuğunu söylemek mümkündür. Yetersizlik hissi yaşayan bir okul yöneticisin, kurumdaki eğitim ve öğretime liderlik etme sürecinde zorlanması kaçınılmazdır. Sistemin okul yöneticileri için ikinci olumsuz yanı, e-OKUL ve e-MESEM'in entegre olmamasıdır. Özkan (2023), e-OKUL verilerinin MESEM Programı'nda kullanılan e-MESEM sistemine bire bir aktarılamadığını, bu sebepten dolayı elektronik ortamda fiziki evrak işinin arttığını ve sistemin anlaşılmasını güçleştirdiğini tespit etmiştir. Sistemin bu anlamda

yeterince geliştirilmemiş olmasının, okul yöneticilerinin var olan iş yükü üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı düşünülmektedir. e-MESEM sisteminin okul yöneticileri açısından üçüncü olumsuz yanı, sık sık güncellemelerin yapılmasıdır. e-MESEM sisteminde sık sık güncellemelerin yapılması, mevcut uygulama optimum etkililiğe ulaşmadan uygulamanın başlatılmış olması hususunda okul yöneticileri için bir dezavantaj teşkil etmektedir. İlhan (2024), MESEM Programı'nda yapılan değişiklikler üzerine okul yöneticilerinin görüşlerini incelemiş ve katılımcıların bu durumdan memnun olmadıkları sonucuna varmıştır. Bu anlamda literatürle benzer sonuçlara ulaşmış olmanın, sık sık yapılan değişikliklerden dolayı verimli bir iş düzeni oluşturulamamasından ve yapılan güncellemelere uyum sağlamada okul yöneticilerinin zorlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Mesleki Eğitim Merkezi Programı ile ilgili okul yöneticilerinin dördüncü dezavantajı, Ustalık Telafi Programı, İş Pedagojisi Kursu, Mesleki Eğitim + Diploma ve Diploma Telafi Programı gibi sistemin içerdiği alt boyutlardır. MESEM kapsamındaki bu alt programların her birinin uygulama esasları farklı olduğu için okul yönetimleri iş takibi yapmakta da zorluk çekmektedirler. Özellikle Ustalık Telafi Programı kapsamındaki kursiyerlerin takip ve denetiminin zor olduğu belirtilmektedir. Özkan (2023), istihdamın teşvik edilmesi ve mesleki eğitimin yaygınlaştırılması doğrultusunda hayata geçirilen Ustalık Telafi Programı'nda yeni işçilerin işe alınmasından ziyade, işletmelerde zaten çalışmakta olan kişilerin programa kaydedildiğini ve bunun da suistimale yol açtığını, ayrıca çalışanlarının Ustalık Telafi Programı'na dâhil edilip devlet desteği alma konusunda işletmelerin okul yöneticilerine baskı yaptığını ifade etmiştir. Bu durumun, çalışan sayısı fazla olan işletmelerin MESEM kapsamında aldığı devlet desteğinin önemli miktarda ek gelir getirmesi ve bu ek geliri elde etmek için işletmelerin okul yönetimlerine yoğun bir talep göstermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sistemin okul yöneticilerine göre bir diğer olumsuz yanı, MESEM Programı kapsamında Mesleki Eğitim + Diploma alt programı mezunları ile meslek lisesi mezunlarının aynı belgelerle mezun olmalarıdır. Mesleki ve Teknik Eğitim Politika Belgesi'ne göre (2024), meslek liseleri bünyesindeki Anadolu Meslek Programı'ndaki derslerin % 47'si teorik dersler, %53'ü mesleki eğitim iken, meslek liseleri kapsamındaki Mesleki Eğitim Merkezi Programı derslerinin oranı %11 akademik eğitim, %89'u mesleki eğitim olacak şekilde düzenlenmiştir. Özkan (2023) da meslek

liselerindeki kuramsal ve pratik eğitim ile MESEM kapsamındaki kuramsal ve pratik eğitimin eşit olmadığını belirtmiştir. Bu bilgiler ışığında, ders ağırlıkları farklı program türünden mezun olan öğrencilerin aynı belgeleri hak ediyor olmaları okul yöneticileri tarafından adaletli bulunmamaktadır. Farklı program türünden mezun olanların aynı belgeleri alma hakkı elde etmeleri, mesleki eğitimi yaygınlaştırma hedefi doğrultusunda öğrencileri teşvik etmek için uygulamaya konduğunu söylemek mümkündür. e-MESEM sistemi ile ilgili son dezavantaj, nakil ve geçişlerin sık olmasıdır. Bu dezavantaja yönelik bulgular, literatürde var olan bulgularla aynı doğrultudadır. Özkan (2023), Millî Eğitim Bakanlığı'nın mesleki eğitimde 1 milyon öğrenci hedefi doğrultusunda okuldan MESEM Programı'na sürekli geçişlere imkân verdiğini, meslek liseleri ve diğer okul türlerinden MESEM Programı uygulayan okullara devamlı bir hareketliliğin söz konusu olduğunu, bunun yanı sıra her yeni kayıt ve nakil işleminde evrak işinin katlandığını ve teknik işlemlerin bir döngü halinde tekrar ettiğini belirtmiştir. Nakil ve geçişler konusunda literatürle benzer sonuçlar elde edilmesinin, var olan meslek liselerinde MESEM Programı'nın başlaması sonucu mesleki eğitime erişimde yaşanan kolaylıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan okul yöneticileri için beşinci dezavantaj, işletmede beceri eğitimi sürecinden kaynaklanmaktadır. Devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibi, işletmelerde karşılaşılan belge eksiklikleri, iş sağlığı ve güvenliği standartlarının karşılanmasında yaşanan sorunlar ve amaç dışı çalıştırılma, bu araştırmada yer alan okul yöneticileri tarafından MESEM Programı'nın dezavantajı olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın bulguları ile literatürün büyük ölçüde uyumlu olduğu görülmüştür. İşletmede beceri eğitimi ile ilgili ilk dezavantaj, devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibi aşamasında okul yöneticilerinin yaşadığı güçlüklerdir. İlhan (2024), iş yerlerinin stajyer öğrencinin çalışması karşılığında öğrenciye verdikleri maaşı "devlet katkısı" adı altında devletten geri alabildiklerini belirtmiştir. Kozak ise (2005), stajyer öğrencilere ücretlerinin tam ödenmediğini ve yasal çalışma saatlerinin dışında da öğrencilere fazladan mesai yaptırıldığını ortaya koymuştur. Yazgeç' e göre (2008), işletmede mesleki eğitim gören öğrencilerin %65'i sekiz saatten fazla çalıştırılmakta ve %96,4'ü maaşını alabilmektedir. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda okul, işletme ve öğrenci

arasında yapılan üçlü sözleşmede tarafların hak ve sorumlulukları belirtilmiştir (Alkan vd., 2001). Buna rağmen, okul yöneticilerinin stajyerlerin mesai saatleri, alacağı ücret ve çalışma koşulları ile ilgili kesin yaptırımlarının olmamasının, işletmelerin keyfi uygulamalar yapmasına yol açtığı düşünülmektedir. MESEM Programı öğrencilerinin, tıpkı meslek lisesi öğrencileri gibi kaydoldukları andan başlayarak eğitim sürelerinin bitişine kadar meslek hastalıkları ve iş kazalarına karşı sigortalanmalarının finansmanı devlet tarafından karşılanmaktadır (Özer, 2018). Özkan'a göre (2023), bu durum mesleki eğitimin cazibesini ve işlevselliğini arttırmaya yönelik bir adım olsa da bu araştırmada yer alan okul yöneticileri için sigorta işlemleri MESEM Programı'na yönelik bir dezavantajlardan biridir. Çünkü Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın hayata geçirilmesiyle birlikte öğrenci sirkülasyonu artmıştır. Diğer bir deyişle, sigorta girişi ve çıkışı yapılacak kişi sayısında artış olmuştur. Özellikle Ustalık Telafi Programı'ndaki işe giriş ve işten çıkış hareketliliği göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticileri sigorta işlemlerinden dolayı cezai yaptırımlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu konuyla ilgili bulguların literatürden farklılık göstermesinin sebebinin, literatürdeki verilerin MESEM Programı'nın genel hedefini yansıtmasından ve mevcut çalışmadaki tespitlerin bire bir uygulamayı sürdürmekte olan uygulayıcıların tecrübelerinden ileri geldiği düşünülmektedir. İşletmede beceri eğitimi ile ilgili ikinci dezavantaj, işletmelerde karşılaşılan belge eksiklikleridir. Okul yöneticileri, işletmede beceri eğitimi görecek öğrencilerin işletmelere yerleştirilmesi için gerekli olan ustalık ve usta öğreticilik belgelerinin pek çok işletmede bulunmadığını belirtmişlerdir. Bundan başka, Özkan (2023), bahsi geçen belgeler olsa bile işletmelerdeki usta ve usta öğreticilerdeki pedagojik eksiklik dolayısıyla öğrenciyle doğru iletişim kurulamadığını, öğrenciye mesleki anlamda etkili bir rehberlik yapılamadığını ifade etmiştir. Bu durumun temelinde, ustalık ve usta öğreticilik belgelerinin teminindeki kriterlerin değiştirilmesinin olduğu düşünülmektedir.

Önceden usta öğreticilik belgeleri alan ve dala yönelik iken, yapılan değişiklik neticesinde usta öğreticilik belgelerinde alan ve dal ibaresinin bulunması kaldırılmıştır. Örnek vermek gerekirse, Metal Teknolojisi alanından veya Yiyecek İçecek Hizmetleri alanından usta öğreticilik belgesi almak isteyenlerin aynı sınava

girmeleri gerekmektedir. Bu sınavın daha genel bir sınav haline getirilmesinin usta öğreticilerin yetkinliğini olumsuz etkilediği, dolayısıyla çırak ve kalfaların işletmelerdeki yetiştirilmesinde niteliğin düşmesine sebep olduğu düşünülmektedir. İşletmede beceri eğitimi ile ilgili bir diğer dezavantaj, iş sağlığı ve güvenliği (İSG) standartlarının karşılanmasına yönelik işletmelerdeki eksikliklerdir. Bu dezavantaja yönelik bulgular, literatürde var olan bulgularla benzerlik göstermektedir. Özkan'a göre (2023), çıraklık sözleşmesinde okul ve işletme arasındaki bağlayıcılığın arttırılması amacıyla işletmelerin iş sağlığı ve güvenliği, temizlik ve güvenlik tedbirleriyle ilgili yükümlülüklerinin olması gereklidir. Bu konu üzerine literatürle bulguların benzerlik göstermesinin, işletmelerde, iş sağlığı ve güvenliği uygulamaları konusunda yeterli farkındalığın oluşturulamaması, gerekli donanım ve ekipmanlar için yeterli maddi kaynağın ayrılamaması, denetimlerin düzenli bir şekilde yapılmaması veya var olan denetim mekanizmalarının etkin olmaması gibi etmenlerden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir.

İşletmede beceri eğitimi ile ilgili son dezavantaj, öğrencilerin işletmeler tarafından amaç dışı çalıştırılmalarıdır. Bu konu ile ilgili bulgular, literatürle paralellik göstermektedir. Aksoy (2017), çıraklık eğitimindeki öğrencilerin bulundukları çalışma ortamlarının fiziksel, psikolojik ve pedagojik açıdan koruma ve destek sağlayacak şekilde düzenlenmesinin ve çocukların yararı göz önünde bulundurularak öğrencilerin sektördeki rekabetçi ortamlardan korunmasının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Akay vd. (2018), işletmelerdeki öğrencilerin genellikle olması gereken alandan ziyade ihtiyaç duyulan alanlarda çalıştırıldığını belirtmiştir. Özkan (2023), MESEM öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine kıyasla daha küçük yaşta işletmede beceri eğitimine başlamaları ve el becerilerinin daha zayıf olmasından dolayı mesleğe yönelik işler yerine işletmelerde farklı alanlarda çalıştırıldıklarını belirtmiştir. Araştırma bulguları ile literatürün benzerlik göstermesinin, işletmelerin MESEM öğrencilerini düşük maliyetli iş gücü olarak görmeleri, iş yerlerine yönelik denetimlerin yeterince etkin yapılmaması, okulun işletmedeki öğrencilerin mesleki gelişimine yönelik beklentileri ile işletmelerin pratik ve üretim odaklı ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluk gibi etmenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür.

5.3. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Avantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin MESEM Programı sayesinde elde ettiği ilk avantaj genel bilgi dersi öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenlerinin aldığı ek ders ve koordinatörlük ücreti olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde MESEM Programı uygulayan meslek lisesi öğretmenlerinin, bu program sayesinde maddi avantaj elde etmelerine dair benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Özkan (2023), MESEM Programı'nın meslek liseleri kapsamında açılmasının öğretmenlere ek gelir sağladığını ifade etmiştir. Bu programın genel bilgi dersi öğretmenlerine getirisinin teorik eğitimin verildiği okul günlerinde öğretmenlerin ders saatinin artmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle öğretmen sayısı çok olan Türk Dili ve Edebiyatı gibi branşlarda, bu artış öğretmenler için anlamlı olmaktadır. Okul ve işletme arasında köprü görevi gören meslek öğretmenleri için de MESEM Programı'nın maddi getirisinin öğrenci sayısındaki artış sebebiyle ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak meslek öğretmenlerinin ücret artışı koordinatörlük görevinden kaynaklanmaktadır. Koordinatörlük ücreti, Millî Eğitim Bakanlığı Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Yönetmeliği'nin 15. maddesine göre ödenmektedir (MEB, 2025). Buna göre, koordinatörlük görevi alan meslek öğretmenleri işletmelerde mesleki eğitim gören öğrencilerin işyerlerindeki takibi ve gözlemini günlük, haftalık ve aylık periyotlarla gerçekleştirmektedir. Meslek liselerindeki Anadolu Meslek Programı kapsamında sadece 12.sınıf öğrencileri staja gidebiliyorken, MESEM Programı'na kaydolmuş öğrenciler 9. sınıftan itibaren işletmede beceri eğitimi görmektedirler. Dolayısıyla MESEM Programı öncesinde sadece 12. sınıflar için koordinatörlük görevi alan meslek öğretmenleri, MESEM Programı'nın başlamasıyla daha fazla sayıdaki öğrencinin işletme takibini yapma fırsatı bulmaktadırlar. Bunun da öğretmenlere maddi avantaj sağladığını söylemek mümkündür.

Maddi avantajın yanı sıra, MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlere göre sınıf mevcutları da programın bir avantajıdır. Literatürde MESEM Programı'ndaki sınıf mevcutlarıyla ilgili görüşlere yer veren herhangi bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konu üzerine yapılan çalışmaların büyükşehir statüsünde olan Tekirdağ ve Antalya illerinde yürütülmüş olması, dolayısıyla sınıf mevcutlarının Edirne'ye oranla kalabalık olmasının sınıf mevcudu ile ilgili olumlu bir etkinin ortaya konmamasına neden olduğu düşünülebilir. Çalışmada yer alan öğretmenler Edirne ili X ilçesindeki MESEM sınıflarının mevcudunun az olmasının öğretim sürecine olumlu etki yaptığını belirtmişlerdir. MESEM sınıflarındaki öğrenci sayısının teorik derslere giren öğretmenlerce avantaj olarak değerlendirilmesinin sınıf yönetiminin nispeten daha kolay olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. MESEM Programı öğrencilerinin derse hazır bulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda, sınıf mevcudu az olan bir sınıfta ders işlemenin öğretmenlerin sınıfı daha kolay kontrol edebilmesine fırsat verdiği görülmektedir.

MESEM Programı derslerine giren meslek lisesi öğretmenleri tarafından olumlu olarak görülen bir diğer konu, MESEM kapsamındaki ders saatlerinin az olmasıdır. Çalışmada yer alan müdür yardımcıları için e-OKUL ve MESEM Programı'ndaki öğretim programlarındaki farklılıklar dezavantaj olarak görülmekteyken, öğretmenler açısından MESEM ders saatleri avantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde MESEM Programı'ndaki ders saatlerine ilişkin öğretmenlerinin görüşlerine doğrudan yer veren çalışma olmadığı görülmektedir. Bu durumun, tıpkı sınıf mevcudunda olduğu gibi sınıf yönetimi ile alakalı olduğu düşünülmektedir. MESEM Programı'ndaki ders saatleri Anadolu Meslek Programı'ndaki ders saatlerine kıyasla daha az olduğu için öğretmenler sınıfı kontrol altında tutmada bunu bir avantaj olarak değerlendirmektedirler. MESEM öğrencilerinin niteliği, derse olan ilgileri göz önüne alındığında araştırmada yer alan öğretmenler daha az ders saatleri içinde teorik dersin temelini aktarmanın yeterli olduğu kanaatindedirler. Daha az ders saatinin, öğretmenler açısından daha az muhtemel disiplin sorunu anlamına geldiği, bu sebepten dolayı MESEM Programı derslerine giren meslek lisesi öğretmenlerinin MESEM Programı'ndaki teorik ders saatlerini bir avantaj olarak gördüğü söylenebilir.

5.4. MESEM Programı'nın MTAL Öğretmenlerine Göre Dezavantajlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bu uygulama dolayısıyla karşılaştıkları dezavantajlardan ilki, öğrenciden kaynaklanan etmenlerdir. MESEM Programı uygulayan meslek lisesi yöneticilerinde olduğu gibi, meslek lisesi öğretmenleri de MESEM Programı'na kaydolmuş öğrencilerin niteliği, disiplin problemleri ve okul kültürüne uyumsuzluk gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmiştirler. Araştırmada elde edilen bulgular, literatürle benzerlik göstermektedir. İlhan (2024), MESEM'e dâhil olan öğrencilerin ders başarısının zayıf olduğunu, büyük bir kısmının aile gelirine destek olmak için bu programa kayıt yaptırdıklarını, aslında derslere ilgi duymadıklarını ifade etmiştir. Güler'e göre (2010), temel eğitim dönemindeki başarısızlıkları öğrencilerin ortaöğretimdeki tercihlerini etkilemektedir. Akademik açıdan zayıf öğrencilerin okul kurallarına ve okul kültürüne uyum sağlamasında problemler ortaya çıkmaktadır. 2021 yılında MTAL bünyesinde açılan MESEM Programı öğrencileri okul kurallarını benimseme ve uygulamada beklenen seviyenin gerisindedirler (İlhan, 2024). Ötüken'e göre (2006), MESEM öğrencilerinin davranışlarını belirlemede aile kilit bir role sahiptir. Tüm bu etmenler meslek lisesi öğretmenleri açısından MESEM Programı'nın dezavantajlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Literatürle olan bu benzerliğin önceki çalışmaların yürütüldüğü illerde MESEM'e kaydolan öğrencilerin ekonomik koşullarının, önceliklerinin, aile yapılarının, hazır bulunuşluk ve güdülenme düzeylerinin benzer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, ailelerin ve öğrencilerin MESEM Programı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadan kayıt yaptırmaları ve bundan dolayı programın gereklerine uyum sağlamada güçlük yaşamaları da öğrenciden kaynaklanan dezavantajlar kapsamında değerlendirilebilir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bu uygulama dolayısıyla karşılaştığı ikinci dezavantaj, MESEM Programı derslerinde öğretmenlerin mesleki doyumlarının düşük olmasıdır. MESEM Programı kapsamında görev yapan öğretmenler teorik derslerin verimsiz geçtiğini belirtmiş ve öğrencilerin ders motivasyonları düşük olduğu için kendilerinin de yaptıkları işten keyif

alamadıklarını dile getirmişlerdir (İlhan, 2024). Araştırmadan elde edilen bulgular da literatürle aynı doğrultudadır. Öğretmenler açısından mesleki doyumun bir dezavantaj olmasının, öğrencilerin zorunluluk hissiyle teorik derslere katılım sağlamaları ve derste işlenen konuyu işlevsiz bulmaları, akademik olarak öğrencilerin zayıf olmaları, ders esnasında öğrencilerin öğretmenlere karşı sergilediği bir tavırdan kaynaklandığı düşünülmektedir. Mesleki doyumun düşük olmasının, MESEM Programı'nda derse giren öğretmenler tarafından dezavantaj olarak değerlendirilmesinin büyük ölçüde öğretim süreci esnasında karşılaştıkları öğrenci tutumlarıyla ilgili olduğu sonucuna varılabilir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bu uygulama dolayısıyla karşılaştığı bir diğer dezavantaj, MESEM sistemine yönelik hizmet içi eğitim almadan uygulamanın başlamış olmasıdır. MESEM Programı uygulayan meslek lisesi yöneticilerinde olduğu gibi, meslek lisesi öğretmenleri de MESEM Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim almadan uygulamaya başlamış olmalarını sistemin bir dezavantajı olarak değerlendirmektedirler. Hizmet içi eğitim ile ilgili olarak, araştırma bulguları literatürde var olan çalışmalarla aynı doğrultudadır. Özkan (2023), MESEM uygulaması başlamadan önce etkin bir tanıtımın yapılamamasından dolayı meslek liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin uygulama esnasında uyum sorunu yaşadıklarını, uygulamaya yabancılık çektiklerini ve e-MESEM sistemindeki eksikliklerin de iş yükünü arttırdığını ifade etmiştir. Erdoğan (2021) ise, yeni bir uygulamayı yürütecek olan personelde bu uygulamayı anlamama, benimsememe gibi durumların oluşmasını uygulamaya yönelik direnç ve belirsizlik yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, hizmet içi eğitim almadan MESEM uygulamasına başlayan öğretmenlerin yetersizlik hissi yaşadığını söylemek mümkündür. Yetersizlik hissi yaşayan öğretmenlerin etkili ve verimli bir eğitim süreci sağlamakta güçlük yaşadığı aşikârdır. Bunun neticesinde de öğretmenlerin performansında düşüş yaşandığı ve kaygı düzeylerinin arttığı sonucuna varılabilir.

MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin bu uygulama dolayısıyla karşılaştıkları son dezavantaj, işletmede beceri eğitiminin

yürütülmesi sürecidir. Koordinatör olarak görev alan öğretmenler, takip edilecek öğrenci sayısındaki artış ve kendi alanları ile rehberlik ettikleri öğrencinin alanının aynı olmaması gibi konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Koordinatörlük görevini yerine getirmede karşılaşılan sorunlara ilişkin araştırma bulguları, literatürle uyumludur. Özkan (2023), işletmelerdeki beceri eğitimi ölçütlerinin açık bir şekilde ortaya konmadığını, bundan dolayı da yapılacak işlere dair yapılacak rehberlik konusunda belirsizliğin hâkim olduğunu ifade etmiştir. Koordinatörlük görevinde ortaya çıkan sorunların görev dağılımı ve sorumlulukların net olarak belirlenmemesi, koordinatörün ne kadar yetki ve inisiyatif kullanabileceğinin açıkça tanımlanmamış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Son olarak, MESEM kapsamında işletmede rehberlik edilecek öğrenci sayısındaki artışın da koordinatörlük görevini daha zor hale getirdiği söylenebilir. Kısıtlı süre içerisinde ziyaret edilecek işletme sayısı ve görüşülecek işletme sahibi ile usta öğretici sayısındaki artış durumu güçleştirmektedir.

MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasıyla birlikte, bu eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumların, büyük ölçüde literatürde var olan çalışmalarla aynı doğrultuda sonuç verdiği görülmüştür. Araştırma neticesinde, MESEM Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasının okul yöneticileri ve öğretmenlere bazı avantajlar sağladığı ancak bütüne bakıldığında dezavantajların avantajlardan daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

5.5. Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler kapsamında, nitel araştırma modeliyle yürütülen bu çalışmanın hem araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine fırsat vermek hem de aynı zamanda genellenebilir olmasını sağlamak adına karma araştırma yöntemiyle yapılması önerilebilir. Ayrıca, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde uygulanan MESEM Programı ile Mesleki Eğitim Merkezleri'nde uygulanan program karşılaştırmasının yapılmasına yönelik bir çalışma yapılabilir. Bu çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılında toplanan veriler doğrultusunda

hazırlandığından, farklı eğitim-öğretim dönemlerinde tekrarlanıp her iki çalışmanın sonuçları kıyaslanabilir. Son olarak; mevcut çalışmadaki katılımcı grubunu okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Gelecek çalışmalarda katılımcı yelpazesi daha dar tutularak, konu üzerindeki spesifik grupların görüşleri ön plana çıkarılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler kapsamında, Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın meslek liselerinde uygulanmasının bu okullardaki eğitim yönetimini güçleştirdiği söylenebilir. Çünkü meslek liselerini hali hazırda uygulanmakta olan program çeşitliliği ve öğrenci profili gibi etmenlerden dolayı zaten yönetmesi diğer okul türlerine göre daha zor olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı MESEM uygulamasının bu çeşitliliği daha da arttırdığını söylemek mümkündür. Okul yöneticilerinin MESEM Programı dolayısıyla artan iş yükünün azaltılması, hizmet içi eğitimler vasıtasıyla sistemde yapılan güncellemeleri takip etme olanağı sunulması, MESEM Programı'nda öğrenim gören öğrenci niteliğinin arttırılması, öğrencilerin sosyal ve sportif anlamda teşvik edilmesi, 6 gün olan okuldaki teorik derslerin devamsızlık süresinin arttırılması, öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamalarına yönelik etkinliklerin yapılması, MESEM öğrencilerine yönelik ders materyallerinin temininde eksikliklerin olmaması, çerçeve öğretim programlarındaki farklılıkların en aza indirgenerek ders programı hazırlanış sürecinin kolaylaştırılması, e-OKUL ve e-MESEM sistemlerinin birbirine entegre edilmesi, öğrenci nakil ve geçişleri ile ilgili olarak sisteme sınırlama getirilmesi, MESEM Programı'ndaki Diploma Telafi, İş Pedagojisi Kursu gibi alt boyutlarının müstakil Mesleki Eğitim Merkezleri'nde yürütülmesi, meslek lisesi mezunları ile MESEM Programı'nın Mesleki Eğitim + Diploma türünden mezun olan öğrencilerin eğitim süreleri boyunca aldıkları ders ağırlıkları farklı olduğu için hak ettiği belgelerde de farklılık yapılması, devlet katkısı ve sigorta işlemlerinin takibinin daha sağlıklı gerçekleştirilebilmesi için öğrenci hareketliliğinin azaltılması, işletmelerdeki usta ve usta öğreticilerin pedagojik donanımlarının arttırılması, iş sağlığı ve güvenliği standartlarının önemine yönelik işletme sahiplerinin farkındalığının arttırılması, iş sağlığı ve güvenliğine yönelik donanımlarının temini koşuluyla işletmelere maddi destek verilmesi, söz konusu standartların karşılanıp karşılanmadığına dair denetimlerin etkin şekilde yapılması, öğrencilerin işletmelerde amaç dışı çalıştırılmaması için bu durumun tespit edilmesi

halinde işletmelere cezai yaptırımların uygulanması, öğretmenlerin aldıkları mesleki doyumu arttırmak için ekipman desteğinin sağlanması, MESEM Programı dersleri için öğretmen ek ders ücretlerinde iyileştirme yapılması ve MESEM Programı kapsamında derse giren öğretmenlere ekstra hizmet puanı verilmesi, hizmet içi eğitim aracılığıyla öğretmenlerin sistemde yapılan iyileştirmelerden haberdar edilmesi, koordinatör öğretmenlerin yetki ve sorumluluklarının net bir şekilde tanımlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Ersoy & A. Saban (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 139–176). Anı Yayıncılık.

Akay, B., Uslu, A., & Sancar, M. F. (2018). Turizm eğitimi alan öğrencilerin staj döneminde yaşadıkları sorunlar: Lisans ve ortaöğretim turizm öğrencileri örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı (Gençlik Araştırmaları)*, 212–236. https://doi.org/10.26466/opus.358194

Akbaş, H., Bozkurt, S., & Yazıcı, K. (2018). Osmanlı devletinde lonca teşkilat yapısı ve yönetim düşüncesi ile karşılaştırılması. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(9), 165–202.

Akhun, İ. (1987). Okul-sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 203–209.

Akkutay, Ü. (1991). *Türkiye'de çıraklık eğitimi*. Erek Ofset Yayınları.

Aksoy, H.H. (2017). Meslek liseleri öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi: Okul destekli çocuk işçiliği. *TTB Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi, 16 (62)*, 74-82.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi* (Gözden geçirilmiş baskı). Pegem Akademi.

Alkan, C., & Doğan, H. (1976). Mesleki ve teknik eğitim için ana plan hesapları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 9 (1)*, 25-72. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000456.

Alkan, C., Doğan H., & Sezgin İ. (1996) *Mesleki ve teknik eğitimin esasları: kavramlar, gelişmeler, uygulamalar, yönelmeler*. Gazi Büro Kitabevi.

Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları.* Nobel Yayıncılık.

Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim*
[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ardahan, F. (2010). Sektör odaklı mesleki eğitim, sektörün işletmecilik eğitiminden beklentileri ve Antalya örnek uygulaması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 10 (20)* , 55-76.

Aslantürk, M. (2014). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersi öğretmenleri ve eğiticilerin, görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Atlı, A. (2022). *Örgün öğretim kapsamında verilen mesleki eğitim üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ay, G., & Gürcü, Ö. D. (2015). Yönetici ve yönetici asistanlarının gözünden yönetici asistanlarının mesleki yeterlilik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 5(3),* 15-28.

Aydın, H. (2009). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre Megep'in uygulanmasında yaşanan sorunların incelenmesi (Mesleki Eğitimi Güçlendirme Projesi)* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi].
https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Aydın, S., & Özdemir, Ü. (2019). *Geçmişten günümüze fotoğraflarla mesleki ve teknik eğitim 11.yy - 21.yy*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Aytekin, E. (2017). *Tarihten günümüze fütüvvet ve ahilik*. Kayıhan Yayınları.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1),* 231–274.

Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2),* 368-388.

Bolat, Y. (2015). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*
[Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Bolat, Y. (2016). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması.* Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceyhan, E. (2004). *Türk eğitim tarihi kronolojisi*. Ulusal Bellek Yayınları.

Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing, 25(6),* 435-437.

Cooper, H., & Hedges, L.V. (1994). *The handbook of research synthesis.* Sage Fundation.

Coşkun, A. & Kılıç R.(2011). Meslek liselerinde modül değerlendirme sınavlarının çevrimiçi uygulanması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 4(1),* 29-40.

Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çeviren M. Bütün & S.B. Demir) (Gözden geçirilmiş baskı). Siyasal Kitabevi.

Çağatay, N. (1974). *Bir Türk kurumu olan ahilik.* Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çalışkan, Y., & İlkiz, M. L. (2001). *Kültür, san'at ve medeniyetimizde ahilik*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Çelik, Y. G. (2013). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP)in değerlendirilmesi.* [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Çelik, Z., Yurdakul, S., Bozgeyikli, H., & Gümüş, S. (2017). *Eğitime bakış 2017: İzleme ve değerlendirme raporu*. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Demir, E., & Şen, H. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi, 10 (2),* s. 39-59.

Demirci, M. (2003). İslam'da şehir ve şehrin sosyal dinamikleri, *İstem Dergisi, (2),* s. 129-146.

Demirer, M. (2019). Avrupa kredi transfer sistemi ve mesleki eğitimde yeni model arayışları. *Journal Of Continuous Vocational Education And Training, 2 (1),* 52-66.

Demirer, M., & Dal, S. (2020). Mesleki eğitimde program güncellemeleri, sektörle işbirliği ve yükseköğretime devam oranları üzerine eğitim yöneticileri ve meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi, 11 (22),* 297-321.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. Sage Publication.

Doğan, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16 (1)*, 167-181. https://doi.org/10.1501/Egifak_000000094

Doğan, H. (1984). Okul sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi çalışmaları ve elde edilen sonuçlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 17(1)*, 249-288.

Doğan, H. (1997). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 30(1)*. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000274

Doğan, S. (2015). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı), C.T. Uğurlu (Ed.), Eğiten Kitap.

DPT (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf .

Duman, T. (2002), *Meslekî ve teknik eğitimin gelişimi*, Türkler.

ECVET Kılavuzu, (2022).http://vetexpress.meb.gov.tr/platform//public/tr-t1.pdf

Ercan, F. (1982). Türkiye'de meslek eğitimi ve sorunları. *Türk Eğitim Derneği Yayınları,* 6, 195-215.

Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(1), 140-147.

Erdoğan, İ. (2021). *Eğitimde değişim yönetimi* (5. baskı). Pegem Akademi.

Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 21-29.

Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Ersoy & A. Saban (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (Genişletilmiş 4. baskı), (s. 81-134). Anı Yayıncılık.

Europass, (2022). https://europass.gov.tr/

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.

Güler, E. (2010). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin kuaförlük ve berberlik bölümünü tercih nedenleri*. [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=hIcGXqZ4Orw1Vajjhmuy0A&no=WpQ7lPT3WTJ0wqxVSjqpYg

Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1), 1-12.

Günbayı, İ., & Yassıkaya, B. (2011). Meslek lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin Leonardo Da Vinci projesi hakkında görüşleri: Bir durum çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 2(3), 13-34.

Günceoğlu, B. (2003). METGE projesi kapsamında uygulanan makine işlemeleri meslek programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 157, 67–82.

Gündüz Ç. İ., & Gündoğdu, K. (2022). E-Twinning proje uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 21(81) , 76-90. https://doi.org/10.17755/esosder.981142

Gür, B. (2012). *Türkiye'nin insan kaynağının belirlenmesi*. SETA Yayınları.

Gürata, M. (1975). *Unutulan adetlerimiz ve loncalar*. Tisa Matbaacılık.

Gür Erdoğan, D., Demirtaş, Z., & Özalan, S. (2020). Teknik öğretmenlerin gözünden mesleki eğitimde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 44-57. https://doi.org/10.7822/omuefd.722859

Gürol, M. (1997). *Okul sanayi işbirliği*. Pegem Akademi.

Güvemli, O. (1998), *Türk devletleri muhasebe tarihi*. Avcıoğlu Basım Yayın.

Işığıçok, Ö. (2012). Türkiye'de işsizlikle mücadelede bir aktif emek piyasası politikası aracı olarak uzmanlaşmış meslek edindirme merkezleri projesi (Umem/Beceri' 10): Bursa örneği. *Sosyal Politika Konferansları Dergisi*, (61), 21-38.

İKGPRO, (2022). *İnsan kaynaklarının geliştirilmesi program otoritesi.* https://www.ikg.gov.tr/

İlhan, R. B. (2024). *Mesleki eğitim merkezi (MESEM) uygulamasına ilişkin idareci ve öğretmenlerin görüşleri: Nitel bir çalışma*. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

İnalcık, H. (1996). *Osmanlılarda batıdan kültür aktarması üzerine, Osmanlı İmparatorluğu: Toplum ve ekonomi üzerinde arşiv çalışmaları, incelemeler.* Eren Yayıncılık.

İş Kanunu, (2003). https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=4857&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Kâhya, Ö. (2015). *Mesleki eğitim merkezi güzellik ve saç bakım hizmetleri alanında öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Karabatak, S., & Şengür, D. (2018). Mesleki ve teknik eğitimde yapılan düzenlemelere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (1) , 72-81.

Karaçivi, C. (2000). *Türkiye'de mesleki teknik eğitim*. [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=XS3ebasjDPHrCLy3mLOkMg&no=XS3ebasjDPHrCLy3mLOkMg

Kayacan, K. (2022). *Mesleki eğitimin çekiciliğini arttıracak çözüm önerilerine yönelik nitel bir araştırma: Ahilik lisesi model önerisi*. [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Kılınç, M. (2016). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim tarihi (1886-1986)*. Pegem Akademi.

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302.https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Kocabaş, K (2019). *Köy enstitülerinden günümüze eğitim ve arayışlar*. Ege Bölgesi Sanayi Odası.

Kozak, N. (2005). Staj dosyası (I): Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; staj dosyası (II): Sektörün ve turizm programlarının görüşleri; staj dosyası (III): Turizm sektöründe staj üzerine bazı görüşler. *Turizm Gazetesi.* http://www.turizmgazetesi.com/ articles/article.aspx?id=25083

Korkmaz, N. (2022). Yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında Türkiye'de yetişkinlerin mesleki eğitimi. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Küçükcan, İ. (2008). *Köy enstitüleri ve çifteler (ÇKE) örneği*. TMMOB Yayınları.

Lawal, A.W. (2013). Technical and vocational education, a tool for national development in Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (8), 85-90. https://doi.org/10.5901/mjss.2013.v4n8p85

Makatouni, A. (2002). What motivates consumers to buy organic food in the UK? Results from a qualitative study. *British Food Journal*, 104(3/4/5), 345-352.

Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods, 2*, 214-253.

MBS, (2022). *Bazı lise, okul ve fakülte mezunlarına ünvan verilmesi hakkında kanun*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3795&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

MEB, (1939). *Birinci milli eğitim şurası*., https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/1_sura.pdf .

MEB, (1943). *İkinci milli eğitim şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/2_sura.pdf .

MEB, (1946). *Üçüncü milli eğitim şurası*. https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/3_sura.pdf .

MEB, (1957). *Altıncı milli eğitim şurası.* https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/dokumanlar/6_sura.pdf .

MEB, (1967). *Yedinci milli eğitim şurası.* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08162906_7_sura.pdf

MEB, (1973). *Milli eğitim temel kanunu*. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf

MEB, (2006). *Mesleki ve teknik eğitim merkezi (METEM) olarak yapılandırılan ortaöğretim kurumlarının değerlendirilmesi araştırması.* http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Metem_De%C4%9Ferlendirilmesi.pdf.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2013). https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf

MEB, (2014). *Mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. http://kutuphane.sbb.gov.tr/vufind/Record/63045

MEB, (2018). *Hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği*. https://hbogm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/789

MEB, (2018). *Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin görünümü. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.* https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_no1_turkiyede_mesleki_ve_teknik_egitimin_gorunumu.pdf

MEB (2019). *Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi no 5*. https://www.meb.gov.tr/

MEB (2020). *İş pedagojisi kursu usta öğreticilik öğretim materyali.* https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/15163827_iY_pedagoji_kursu_eYitim_materyali_kitap.pdf

MEB (2022). *3308 sayılı kanunda yapılan değişiklikler.* https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm

MEB, (2024). *Destekleme ve yetiştirme kursları beceri geliştirme programı uygulama kılavuzu.* https://e-kurs.meb.gov.tr/Dosya/BGP_Kilavuzu.pdf

MEB, (2024). *Mesleki ve teknik eğitim politika belgesi.* https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/18170207_16_09_2024_mtgmpolitikabelgesi.pdf.

MEB (2025). *Milli eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar.* https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf

MESGEP (2013). *Mesleki becerilerin geliştirilmesi projesi.* https://mesgep.meb.gov.tr/

Mesleki Eğitim Kanunu, (1986). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf.

Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu, (2006). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5544-20120117.pdf

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage Publications Inc.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). S. Akbaba & A.A. Ersoy (Ed.), *Nitel veri analizi* (2. baskı). Pegem Yayıncılık.

Morgan, D.L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152.

MTEGM (2022). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin görünümü raporu.* http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf

Ortaokul öğrencilerine temel meslek becerilerini keşfetme imkânı sunan "zanaat atölyeleri" 81 ilde açılıyor. (2024, Kasım 3). https://www.meb.gov.tr/ortaokul-ogrencilerine-temel-meslek-becerilerini-kesfetme-imkni-sunan-zanaat-atolyeleri-81-ilde-aciliyor/haber/35310/tr

ÖSYM (2022). *2022 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu.* https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2022/YKS/TERC%C4%B0H/tkilavuz27072022.pdf

Ötüken, B. (2006). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin istenilmeyen davranışlarının belirlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=J471YxjJDebVgzO0mqKUSA&no=TajtPBedkV_-Eo5Rn0Y7Fg

Özcan, C., & Çalışkan, İ. (2020). Eğitimde yöneltme sorunsalı: Türkiye için bir yol haritası önerisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 46-58.

Özer M. (2018). 2023 Eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Journal of Higher Education and Science,* 8(3), 425-435. https://doi.org/10.5961/jhes.2018.284

Özer, M., & Suna, E. (2022). Türkiye'de okulun sosyoekonomik yapısı ile akademik başarı arasındaki ilişki. *Ekonomi Kültürü ve Toplum Dergisi*, 66, 17-27.

Özgüven, E. (1987). Ülkemizin üst düzey teknisyen ihtiyacı ve eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2 (2), s. 190-202.

Özkan, N. (2022). Eğitim kurumlarında örgütsel değişim sinizminin pozitif-negatif duygu durumları açısından incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1578-1598. http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3191

Özkan, N. (2023). *Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi (MESEM) uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmes*i. [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Özünlü, M. (2011). *Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: AB hayat boyu öğrenme programı uygulamaları.* [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi 11-20. yüzyıllar*. Alfa Yayınları.

Saraçoğlu, E. (2007). *Mesleki eğitim ve mesleki eğitimi geliştirme projesi (MEGEP) uygulamaları: İstanbul'da bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Sezgin, İ. (1987). Yeni mesleki teknik eğitim sistemi ve okul endüstri ilişkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2)*, 210-228.

Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu, (2006). https://Www.Mevzuat.Gov.Tr/Mevzuat?Mevzuatno=5510&Mevzuattur=1&Mevzuattertip=5

Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.

Şahin, İ., & Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), s. 65-86.

Temel, M. (1996, 22-23 Mayıs). *Orta kademe mesleki ve teknik eğitim ile meslek yüksekokulları arasında uyum sorunları*. 21. Yüzyıla Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılanması Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, Çankırı, Türkiye.

Toz, İ. (2019). *Mesleki eğitim merkezinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin yönetici, öğretmen, işveren ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Turan, R. (2012). Avni Akyol dönemi eğitim siyasaları. *Milli Eğitim Dergisi, 42 (194)* , 108-131.

Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24) , 543-559.

UA, (2012). *Türk ulusal ajansı 2012 faaliyet raporu.* S:2 https://www.ua.gov.tr/media/hixfo3lz/32_2011-y%C4%B1l%C4%B1-faaliyet-raporu-min.pdf

Uçar, C., & Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 242-253.

Ulukan, E. (1998). *Türkiye'de uygulanan meslek eğitimi modellerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi.* TES-AR Yayınları.

Ulusoy, A. (2004). Kalifiye işgücünün yetiştirilmesinde eğitim kurumu-işletme işbirliği: Türkiye uygulaması. *İşveren Dergisi*, 5, 151.

UMEM Beceri'10 Projesi Genelge, (2010). https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10030628_umembeceri10projesigenelge.pdf

Ünal, C. (2006). *Bazı AB ülkelerindeki halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları açısından AB'ye uyumlulaştırılması*. [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Ünlühisarcıklı, Ö. (2007). Türkiye'de mesleki yaygın eğitimin gelişimi. M. Altıntaş (Ed.), *Öğrenen toplum için yetişkin eğitimi sempozyumu bildirileri*, (s.120-144). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (İSMEK) Yayınları. http://ismek.ist/files/ismekOrg/File/ekitap/yetiskinegitimi/sempozyum.pdf

Yazgeç, S. (2008). *Mesleki eğitim merkezi metal teknolojisi - makine teknolojisi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere, işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Yıldırm, M. (2014). *Abdülhamit devrinde mesleki -teknik eğitimin gelişimi: Vilayet sanayi mektepleri.* Türk Tarih Kurumu Kitapları.

Yıldırım, K., & Şahin, L. (2015). Osmanlı'dan günümüze mesleki eğitimin gelişimi. *Çalışma ve Toplum*, 2015(1), 77-122.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3. baskı). Sage Publications.

Young, M. (1995). Modularization and the outcomes approach: Towards a strategy for a curriculum of the future. J. Burke (Ed.), *Outcomes, learning and the curriculum*. The Falmer Press.

Yüksek, Ö. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında işletmede beceri eğitimi uygulamasının işletme ve öğrenci açısından değerlendirilmesi*. [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.j

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

EK-2. Araştırma Uygulama İzinleri

Edirne Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.004910

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 143092

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Fatma Özen

Araştırmanın Adı: Mesleki Eğitim Merkezi MESEM Programı'na Yönelik Meslek Liselerinde Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Edirne Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: EDİRNE

Veri Toplama Aracının Başlığı: MESEM Programının meslek liselerinde uygulanmasına dair okul yöneticileri görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni EDİRNE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Emel-Özgür Subaşıay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.004910

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 143126

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Fatma Özen

Araştırmanın Adı: Mesleki Eğitim Merkezi MESEM Programı'na Yönelik Meslek Liselerinde Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Emel-Özgür Subaşıay Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: EDİRNE

Veri Toplama Aracının Başlığı: MESEM Programının meslek liselerinde uygulanmasına dair okul yöneticileri görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni EDİRNE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Serhat Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.004910

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 387571

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Fatma Özen

Araştırmanın Adı: Mesleki Eğitim Merkezi MESEM Programı'na Yönelik Meslek Liselerinde Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Serhat Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: EDİRNE

Veri Toplama Aracının Başlığı: MESEM Programının meslek liselerinde uygulanmasına dair okul yöneticileri görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni EDİRNE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Selimiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.004910

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 970234

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: Fatma Özen

Araştırmanın Adı: Mesleki Eğitim Merkezi MESEM Programı'na Yönelik Meslek Liselerinde Görev Yapan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Selimiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Uygulama Yapılacak Birim: Anadolu Meslek Programı

Uygulama Yapılacak İl: EDİRNE

Veri Toplama Aracının Başlığı: MESEM Programının meslek liselerinde uygulanmasına dair okul yöneticileri görüşme formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni EDİRNE İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

EK-3. Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma ÖZEN tarafından Doç. Dr. Abdullah Faruk KILIÇ danışmanlığında yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu form sizi araştırma hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır.

1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri (MTAL) bünyesinde 2021 yılı Aralık ayından itibaren faaliyet gösteren Mesleki Eğitim Merkezi Programı'nın, MTAL'de görev yapmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Böylelikle, MESEM Programı'nın meslek liseleri bünyesinde uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, okul yöneticileri ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşılaştığı olumlu ve olumsuz durumların ortaya konması hedeflenmektedir.

2. Bize Nasıl Yardımcı Olmanızı İsteyeceğiz?

Sizlere araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. Sizden beklenen MESEM Programı'nın meslek liseleri bünyesinde uygulanmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin tecrübe ettiği avantajlar ve dezavantajlara yönelik görüşlerinizi ifade etmenizdir.

3. Katılımınızla İlgili Bilmeniz Gerekenler

Araştırma, Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün ve okul/kurum yönetiminin izniyle gerçekleşmektedir. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Görüşme formu kişisel rahatsızlık verecek sorular içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden dolayı kendinizi rahatsız hissederseniz hiçbir yaptırıma maruz kalmadan çalışmaya katılmayı reddedebilir veya çalışmayı bırakabilirsiniz. Araştırmaya katılanlardan kimlik ve kurum belirleyici hiçbir belge istenmemektedir. Katılımcılardan elde edilen veriler tamamen gizli

tutulacak, sadece araştırmacı tarafından değerlendirilecek ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu araştırma sonuçları bilimsel ve profesyonel yayınlarda veya eğitim amaçlı kullanılabilir.

4. Riskler

Bu araştırma kapsamında öngörülen herhangi bir risk bulunmamaktadır.

Araştırmayla ilgili daha fazla bilgi almak isterseniz:

Çalışmayla ilgili soru ve yorumlarınızı araştırmacıya adresinden iletebilirsiniz.

Yukarıdaki bilgileri okudum ve bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum. ☐

(Yukarıda yer alan gönüllü olarak yer alıyorum kutucuğunu lütfen işaretleyiniz.)

EK-4.Okul Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu

Değerli Katılımcı;

Ben Fatma ÖZEN. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Alanı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, uygulamada karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların ortaya konması; mevcut sorunlara önerilerini tespit edebilmek adına bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanmış olan formda öncelikle kişisel bilgilerinizi belirtmeniz, sonrasında ise meslek lisesinde görev yapan bir yönetici olarak dâhil olduğunuz MESEM Programıyla ilgili görüşlerinizi yazmanız beklenmektedir. Görüşleriniz tamamen gizli tutulacak ve sadece tarafımca değerlendirilecektir. Çalışmayla ilgili soru ve yorumlarınızı araştırmacıya adresinden iletebilirsiniz. Kıymetli vaktinizi ayırdığınız ve çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Eğitim Durumunuz: Lisans /Yüksek Lisans

Branşınız:

Yöneticilikte Geçirdiğiniz Süre: Müdür yardımcısı olarak……..... yıl / Müdür olarak.....yıl

Meslek Lisesinde Çalışma Süreniz:

MESEM Programı Kapsamında Faaliyet Süreniz:

2. Bölüm: MESEM Programı'nın Meslek Liselerinde Uygulanmasına Dair Görüşler

1. **Bir yönetici olarak, okulunuzda MESEM Programı faaliyet göstermeye başlamadan önce programa dair hizmet içi eğitim aldınız mı?**

2. **Hizmet içi eğitim almanızın / almamanızın, programın uygulanış sürecinde size nasıl bir etkisi oldu?**

3. **MESEM Programı'nın bir yönetici olarak size cazip gelen yanları nelerdir?**

Sondalar

- **Yönetici Normu**
- **Mesleki eğitime dayanak teşkil eden kanunların uygulanması**
- **Çevre ile ilişkilerin kurulması, geliştirilmesi**
- **MESEM Programı ile birlikte, mesleki eğitime erişim imkânı**

4. **MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasının okul yöneticileri açısından olumsuz sonuçları olduğuna dair bir deneyim yaşadınız mı?**

Sondalar

- **Maddi Getiri**
- **E- MESEM Sistemi'nin Teknik Boyutları**
- **Programın Çok Boyutlu Olması (Mesleki Eğitim Programı, Diploma Telafi Programı, Ustalık Telafi Programı, Usta Öğreticilik Kursu)**
- **Devlet Katkısı ve Sigorta İşlemleri**
- **Eğitim – Öğretime Hazırlık Süreci (Örn; ders programının şekillendirilmesi)**
- **Öğrenci Niteliği, Disiplin Sorunları**
- **MESEM Programı'na Kayıt Olmadan Önce Yapılan Yönlendirme Çalışmaları**
- **İşletmelerde Mesleki Eğitim**

5. **Sizce, MESEM Programı MTAL bünyesinde uygulanmalı mıdır?**

6. **Farz edin ki size MESEM Programı'na yönelik değişiklik yapma fırsatı verildi. Yapacağınız ilk şey ne olurdu?**

7. **Görüşmemizi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz bir şey var mı?**

3. Bölüm: Katılımcıların önceki bölümde verdiği yanıtların doğrulanmasına yönelik soru

1. Dediklerinizden,..... anlıyorum. Doğru mu?

EK-5. Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

Değerli Katılımcı;

Ben Fatma ÖZEN. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Alanı'nda tezli yüksek lisans öğrencisiyim. MESEM Programı uygulayan meslek liselerinde görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlerin, uygulamada karşılaştıkları olumlu ve olumsuz durumların ortaya konması; mevcut sorunlara yönelik önerilerini tespit edebilmek adına bir tez çalışması yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlanmış olan formda öncelikle kişisel bilgilerinizi belirtmeniz, sonrasında ise meslek lisesinde görev yapan bir öğretmen olarak dâhil olduğunuz MESEM Programıyla ilgili görüşlerinizi yazmanız beklenmektedir. Görüşleriniz tamamen gizli tutulacak ve sadece tarafımca değerlendirilecektir. Çalışmayla ilgili soru ve yorumlarınızı araştırmacıya adresinden iletebilirsiniz. Kıymetli vaktinizi ayırdığınız ve çalışmama katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederim.

1. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Yaşınız:

Eğitim Durumunuz: Lisans /Yüksek Lisans

Branşınız:

Öğretmenlikte Geçirdiğiniz Süre:

Meslek Lisesinde Çalışma Süreniz:

MESEM Programı Kapsamında Faaliyet Süreniz:

2. Bölüm: MESEM Programı'nın Meslek Liselerinde Uygulanmasına Dair Görüşler

1. **Bir öğretmen olarak, MESEM Programı'nda faaliyet göstermeye başlamadan önce programa dair hizmet içi eğitim aldınız mı?**

2. **Hizmet içi eğitim almanızın / almamanızın, programın uygulanış sürecinde size nasıl bir etkisi oldu?**
3. **MESEM Programı'nın size cazip gelen yanları nelerdir?**

   Sondalar

   - **Maddi Getiri**
   - **Öğretmen Normu**

4. **MESEM Programı'nın MTAL bünyesinde uygulanmasının öğretmen açısından olumsuz sonuçları olduğuna dair bir deneyim yaşadınız mı?**

   Sondalar

   - **Öğrenci Niteliği**
   - **Mesleki Doyum**
   - **Disiplin sorunları**

5. **Sizce, MESEM Programı MTAL bünyesinde uygulanmalı mıdır?**
6. **Farz edin ki size MESEM Programı'na yönelik değişiklik yapma fırsatı verildi. Yapacağınız ilk şey ne olurdu?**
7. **Görüşmemizi sonlandırmadan önce eklemek istediğiniz bir şey var mı?**

3. Bölüm: Katılımcıların önceki bölümde verdiği yanıtların doğrulanmasına yönelik soru

1. Dediklerinizden,..... anlıyorum. Doğru mu?

ÖZGEÇMİŞ