TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

BİR MESLEK YÜKSEKOKULU PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÇOKLU BAKIŞ AÇILARI

FEYZİ KAYSİ
13706028

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL

İSTANBUL
2018

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

BİR MESLEK YÜKSEKOKULU PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÇOKLU BAKIŞ AÇILARI

FEYZİ KAYSİ
13706028

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. AYSUN GÜROL

İSTANBUL
2018

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

BİR MESLEK YÜKSEKOKULU PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÇOKLU BAKIŞ AÇILARI

FEYZİ KAYSİ
13706028

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 27/04/2018
Tezin Savunulduğu Tarih: 14/05/2018
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur.

	Unvan, Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı:	Doç. Dr. Aysun GÜROL	
Jüri Üyeleri:	Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN	
	Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ	
	Doç. Dr. Sertel ALTUN	
	Doç. Dr. Serap EMİR	

İSTANBUL
MAYIS, 2018

ÖZ

BİR MESLEK YÜKSEKOKULU PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİNDE ÇOKLU BAKIŞ AÇILARI[1]

Feyzi Kaysi
Mayıs, 2018

Türkiye'de mesleki eğitimin gerçekleştirildiği yüksek öğretim kurumlarından birisi de meslek yüksekokullarıdır. Bu kurumlardaki mesleki programların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, programların niteliğinin arttırılması için önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretim elemanı, öğrenci, mezun ve istihdam sağlayıcıların Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programına yönelik bakış açılarını belirlemektir. Değerlendirmede göz önünde bulundurulacak boyutlar, programın kapsamlı bir değerlendirilmesini sağlayabilir.

Çalışma nitel tekniklerle yürütülmüştür. Verilerin toplanmasında; birinci aşamada yarı-yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu katılımcılar, mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanları, öğrenciler, program mezunları ve işyeri temsilcileri şeklinde gruplandırılmıştır. İkinci aşamada, yaz dönemini başarı ile tamamlamış öğrencilerden staj değerlendirme formları ve işyerindeki yetkililerin stajyerleri değerlendirdiği stajyer değerlendirme formları çalışmaya dahil edilmiştir. Üçüncü aşamada ise, program başkanlığının sektördeki firmalarla yaptıkları işbirlikleri dokümanları çalışmaya dahil edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Çalışmanın sonuçları arasında, program mezunlarının mesleki yeterliliklerinin firmalarda çalışmaya yeterli olduğu yer almıştır. Mezunların mesleki ilgilerinin yeterli, işe ve işyeri ortamına uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca stajlarını yapan öğrencilerin yüksek bir oranda aynı firmada istihdam edilmek istendiği sonucuna da ulaşılmıştır. Program ve sektör arasındaki var olan işbirliklerinin arttırılması gerektiği ve işbirliklerinin öğretim elemanı, öğrenci, mezun ve firmalara çok sayıda faydaları olduğu anlaşılmıştır. Son olarak, yaz dönemlerinde yapılan staj uygulamalarının öğrencilerin mesleki becerilerini arttırması, işe uyumu, mesleği tanıması vb. süreçlere olumlu katkıları olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, programın halen büyük bir ihtiyacı karşıladığı, bununla birlikte yaşanan bazı sorunların mesleki eğitimi olumsuz etkilediği ve bu nedenle sorunların çözüme kavuşturulması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, Meslek yüksekokulu, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programı, Program değerlendirme, Sektörel işbirlikleri

[1] Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: 2016-09-04-DOP02

ABSTRACT

MULTIPLE VIEWS ON THE EVALUATION OF A VOCATIONAL SCHOOL PROGRAM[2]

Feyzi Kaysi
May, 2018

One of the higher education institutions where vocational education is carried out in Turkey are vocational schools. Studies about evaluation of vocational programs in these institutions are important for increasing the quality of the vocational programs. The purpose of this study is; evaluation of Control and Automation Technology Program via perspectives of instructors, students, graduates and employers. The dimensions to be considered in the evaluation can provide a comprehensive evaluation of the program.

The study was conducted with qualitative techniques. In gathering the data; at the first stage interviews with participants were held via semi-structured interview forms. These participants are grouped as instructors, students, graduates and employers. In the second stage, structured internship evaluation forms and intern evaluation forms have been included in the study. In the third stage, documents about cooperations between the vocational program and firms in the sector have been included in the study. In the analysis of the data, content analysis technique was used.

Within the results of the study, it was stated that the professional qualifications of the program graduates are sufficient for working in firms. Professional interests, compatible with the work and the workplace for graduates were considered sufficient. It is also the result that students who practice their internship want to be employed in the same firm at a high level. It has been understood that the existing cooperations between the program and the sector firms needs to be increased and that the cooperations is very beneficial for the instructors, students, graduates and firms. Finally, it has been concluded that internships are positive contributions to processes such as increasing the professional skills of students, adaptation to work, and the definition of a profession. According to the results obtained, the program seems to meet a great need. However, some problems that have been experienced negatively affect vocational education has to be solved.

Keywords: Vocational education, Vocational school, Control and Automation Technology Program, Program evaluation, Sectoral cooperations

[2] This study was supported by Research Fund of the Yildiz Technical University. Project Number: 2016-09-04-DOP02

ÖNSÖZ

Mesleki eğitimdeki niteliğin beklentileri karşılayacak düzeyde olması, eğitim sistemimizin en önemli hedefleri arasında yer almaktadır. Mesleki eğitim konusunda başarılı olmuş ülkelerle kıyaslanmak için, mesleki eğitim veren kurumlarımızın da benzer ölçütlere sahip olması gerekmektedir. Bu bakımdan, günümüzün değişen şartlarına göre mesleki eğitim veren kurumlarımızın yenilenmesi veya denetlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda yüksek öğretim kademesinde olan ve sektöre yönelik ara eleman ihtiyacının karşılanması görevini de görmekte olan Meslek Yüksekokulu programlarının değerlendirilmeleri önem arz etmektedir. Programlara yönelik farklı boyutların değerlendirme süreçlerine katılması ile mesleki eğitimin niteliğinin arttırılmasında olumlu sonuçların ortaya çıkmasına katkı sunacaktır. Bu tür mesleki eğitimin niteliğinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan çalışmaların yapılması önemli görülmelidir.

Doktora süresince her zaman yanımda olduğunu bildiğim, bana desteklerini göstermekten kaçınmayan ve tezime yönelik süreçlerde çekinmeden kendisini arama imkanı tanıyan değerli doktora tez danışmanım Doç. Dr. Aysun GÜROL'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Tez izleme kurulunda bulunarak tezimin niteliğinin artmasında sürekli katkı sağlayan Doç. Dr. Sertel ALTUN ve Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ hocalarıma da teşekkür ederim.

Tezimde resmi bir sorumluluğu olmamasına rağmen, sürekli yardımcı olan, yakınlıklarını içten bir şekilde hissettiren ve tezimin tamamlaması için beni sürekli teşvik eden Prof. Dr. Yusuf ÖZOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Emrah AYDEMİR'e şükranlarımı sunarım.

Bu uzun süreçte her ne kadar bazı dönemlerde çok ihmal ettiğimi gördüğü halde, hep yanımda olup bana destek veren biricik eşime çok şey borçluyum. Kendisine teşekkür ederim. Son olarak her zaman bana destek veren ve yanımda olan çok kıymetli aileme ve arkadaşlarıma teşekkürü büyük bir borç bilirim.

İstanbul; Mayıs, 2018 Feyzi KAYSİ

İÇİNDEKİLER

ÖZ ..... **iii**
ABSTRACT ..... **iv**
ÖNSÖZ ..... **v**
İÇİNDEKİLER ..... **vi**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **ix**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ve TANIMLAR ..... **xi**

1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 4
1.1. Çalışmanın Amacı 6
1.2. Çalışmanın Önemi 7
1.3. Çalışmanın Sınırlılıkları 7

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE **8**
2.1. Mesleki Eğitim 8
2.1.1. Dünyada Mesleki Eğitim 12
2.1.1.1. Amerika Birleşik Devletleri 13
2.1.1.2. Almanya 15
2.1.1.3. İngiltere 16
2.1.2. Türkiye'de Mesleki Eğitim 18
2.2. Meslek Yüksekokulları 29
2.2.1. MYO Programları 35
2.2.2. Öğretim Elemanları 37
2.2.3. Öğrenciler 40
2.2.4. Stajlar 43
2.2.5. Sektörel İşbirlikleri 45
2.3. Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programı 50
2.4. Program Değerlendirme 54
2.4.1. Mesleki Eğitimde Program Değerlendirme 57
2.3.1.1. Mesleki Eğitim Program Değerlendirme Modeli – Genel Taslak 64
2.3.1.2. TCP Mesleki Eğitim Değerlendirme Modeli 66
2.3.1.3. Aktör Odaklı Program Değerlendirme 68
2.3.1.4. Sistem Yaklaşımı Temelli Değerlendirme Modeli 70
2.3.1.5. Eğitsel Eleştiri Modeli 72
2.3.1.6. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli 75
2.4. İlgili Çalışmalar 79
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar 79
2.4.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar 90

3. YÖNTEM **97**

3.1. Çalışma Deseni ... 98
3.2. Veri Toplama Araçları ... 99
3.2.1. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu ... 99
3.2.2. Yapılandırılmış Görüşme Formları ... 100
3.2.2.1. Staj Değerlendirme Formu ... 100
3.2.2.2. İşyeri Stajyer Değerlendirme Formu ... 101
3.3. Katılımcılar ... 101
3.3.1. Katılımcılar - Yüzyüze Görüşme ... 101
3.3.2. Katılımcılar - Staj Değerlendirme Formu ... 103
3.3.3. Katılımcılar – İşyeri Staj Değerlendirme Formu ... 103
3.4. Verilerin Toplanması ... 104
3.4.1. Verilerin Toplanması – Yüzyüze Görüşme ... 104
3.4.2. Verilerin Toplanması - Staj Değerlendirme Formu ... 104
3.4.3. Verilerin Toplanması – İşyeri Stajyer Değerlendirme Formu ... 105
3.5. Verilerin Analizi ... 105
3.6. Araştırmacının Rolü ... 107
3.7. İç ve Dış Geçerlik ... 107

4. BULGULAR ... 109

4.1.1. Boyut 1: Kontrol ve Otomasyon Teknikerlik Mesleği ... 109
4.1.2. Boyut 2: Programdaki Mesleki Eğitim ... 115
4.1.2.1. Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri ... 119
4.1.3. Boyut 3: Öğrenciler ve Mezunlar ... 122
4.1.3.1. Öğrenci ve Mezunların İstihdam Edilme Durumları ... 128
4.1.4. Boyut 4: Öğretim Elemanları ... 130
4.1.5. Boyut 5: Sektörel İşbirlikleri ... 131
4.1.5.1. Program ve Sektör Firmaları Arasındaki İşbirlikleri ... 135
4.1.6. Boyut 6: İşyeri Yaz Dönemi Stajları ... 136

5. TARTIŞMA ... 141

5.1. Kontrol Programındaki Mesleki Eğitimin Değerlendirilmesi ... 141
5.2. Mesleki Dersler ve Uygulamalar ... 148
5.3. Öğrenciler ve Mezunlar ... 151
5.3.2. Mezunların İstihdamı ... 158
5.4. Program Öğretim Elemanları ... 160
5.5. Program Başkanlığı-Sektör Firmaları Arasındaki İşbirlikleri ... 162
5.6. İşyeri Yaz Dönemi Stajları ... 166

6. SONUÇ ve ÖNERİLER ... 171

6.1. Sonuçlar ... 171
6.2. Öneriler ... 174

KAYNAKÇA ... 176

EKLER ... 198

EK 1. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu ... 198
EK 2. Mezunlara Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ... 199
EK 3. Öğretim Elemanlarına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ... 201
EK 4. Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ... 203

EK 5. Firma Temsilcilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 204
EK 6. Staj Değerlendirmelerine Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu..... 205
EK 7. Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul İzni..... 206
EK 8. Özgeçmiş 207

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Mesleki Eğitimde Yer Alan Paydaş Örnekleri 11
Tablo 2: ABD'de Mesleki Eğitimdeki Paydaş Gruplarının Etkileri 14
Tablo 3: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Seviyeleri ve Tanımlayıcılar..... 23
Tablo 4: 2016-2017 Akademik Yılı Önlisans Öğrencilerine Yönelik Bazı Bilgiler. 32
Tablo 5: Türkiye'de Bulunan MYO Türleri ve Sayıları 33
Tablo 6: 2016–2017 Akademik Yılı MYO'lardaki Öğretim Elemanları Sayıları 38
Tablo 7: Üniversite-Sektör İşbirliğinin Taraflara Kazandırdığı Bazı Avantajlar 47
Tablo 8: Kontrol Programlarına Yönelik Bazı Bilgiler..... 51
Tablo 9: Türkiye'deki Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programları 51
Tablo 10: Türkiye'deki Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programlarındaki Öğrenci Sayıları 52
Tablo 11: Programın Ortaöğretim Mezuniyet Kabul Alanları ve Tercih Yapılabilecek Lisans Programları 52
Tablo 12: Önlisans Mezun Sayıları ve DGS Kontenjanı 52
Tablo 13: Programa Yönelik TYYÇ 5. Seviyesinde Yer Alan Akademik ve Mesleki Ağırlıklı Yeterlikler..... 53
Tablo 14: Araştırma ve Değerlendirme Arasındaki Farklar 56
Tablo 15: Öğretimin Değerlendirilmesi ve Program Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Farklar..... 57
Tablo 16: Çalışmaya Dahil Edilen Katılımcılara Ait Bazı Bilgiler 102
Tablo 17: Staj Değerlendirme Formu Katılımcılarına Ait Bazı Bilgiler..... 103
Tablo 18: Çalışma Kapsamındaki Program Öğrencilerine Yönelik Bazı Bilgiler .. 123
Tablo 19: Kontrol Programı Öğrencilerinin 2017 YGS Sonuçları 125
Tablo 20: Program Öğrencilerinin Lise Mezuniyet Türleri ve Alanları 125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Sektördeki Unvanlara Yönelik Bilgi ve Beceri Analizi 21
Şekil 2: Sekiz Referans Seviye ve Diploma/Sertifika İlişkileri 26
Şekil 3: Türkiye'de 2000-2016 Yılları Arasındaki Üniversite ve MYO Sayıları 31
Şekil 4: MYO'lardaki Öğretim Süreçleri ve Bileşenleri 34
Şekil 5: Mesleki Eğitimde Değerlendirmeleri Faydalı Kılan Yedi Nokta 63
Şekil 6: Mesleki Eğitim Program Değerlendirme Süreçleri (Denton Modeli) 64
Şekil 7: TCP Mesleki Eğitim Değerlendirme Modeli 67
Şekil 8: Aktör Odaklı Program Değerlendirme Döngüsü 69
Şekil 9: Sistem Yaklaşımına Program Değerlendirme Süreci 70
Şekil 10: Nitel Araştırmalar İçin Veri Analiz Basamakları 105
Şekil 11: Nitel Araştırmalar İçin Kod-Teori Modeli 106
Şekil 12: Mesleğe Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar 110
Şekil 13: Programdaki Mesleki Eğitime Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar 116
Şekil 14: Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri 120
Şekil 15: Öğrenci ve Mezun Boyut ve Alt Boyutları 124
Şekil 16: Stajyerlerin Firmalar Tarafından İstihdam Edilme İstenme Durumları 129
Şekil 17: Öğretim Elemanı Boyut ve Alt Boyutları 130
Şekil 18: Sektörel İşbirliklerine Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar 132
Şekil 19: Staj Süreçlerine Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar 136

KISALTMALAR ve TANIMLAR

AYÇ : Avrupa Yeterlilik Çerçevesi

DGS : Dikey Geçiş Sınavı

EPDAD : Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

FEDEK : Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

Firma : Programla ilgili veya işbirliği için uygun olan sektör altında yer alan kuruluşlardır.

İşbirliği : MYO ve sektör arasında; belirlenen iş kollarındaki ara elemanların niteliğinin artması için birlikte çalışılmasını ifade etmektedir.

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MÜDEK : Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği

MYK : Mesleki Yeterlilik Kurumu

MYO : Meslek Yüksekokulu

Program : MYO çatısı altında yer alan ve belirlenmiş bir mesleğe yönelik nitelikli ara eleman yetiştirmeyi amaçlayan alt birimdir.

Sektör : MYO Programlarıyla ilgili veya işbirliğine uygun olan kuruluşların hepsine denir.

TYYÇ : Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi

Uzman : Ders veya uygulamalardaki özel bilgi veya tecrübe gerektiren durumlarda üniversite dışından gelen kişilerdir.

YGS : Yükseköğretim Geçiş Sınavı

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Nitelikli insan gücü her zaman karşılanması gereken ve beklenen önemli bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanması aynı zamanda ülkelerin gelişmişlik durumlarını da etkilemektedir. Bu ihtiyacın karşılanması amacıyla, Türkiye'de yükseköğretim kademesinde de, mesleki eğitim verilmektedir. Üniversitelerin temel işlevleri arasında; bilimsel araştırmalar yapmak, öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak ve iş hayatının gerektirdiği niteliklere sahip insan kaynağını yetiştirmek yer almaktadır (Yayar, Demir, 2013, 107). Türkiye'de son yıllarda üniversite sayıları önemli bir oranda arttırılmış ve var olan üniversitelerin birimleri de bu oranlarda artış göstermiştir (Sezer, 2017). Meslek yüksekokulları (MYO) bu kurumlar arasında yüksek öğrenim kademesinde iki yıllık öğretim veren bir kurumdur. MYO'ların kuruluş amaçları arasında; öğrenenlere gerekli görülen bilgi ve becerileri kazandırarak, mezuniyet sonrası alanlarıyla ilgili sektörün ara eleman ihtiyacını karşılamak yer almaktadır (Şahin, Fındık, 2008). Böylece ilgili sektördeki alanlarda doğabilecek nitelikli iş gücü ihtiyacının karşılanması, yükseköğretim kademesindeki bu kurumlar aracılığıyla karşılanabilmektedir. Bununla birlikte, teknolojinin de etkisiyle zamanla sektörlerde çeşitli değişimlerin gerçekleştiğinden bahsedilebilir. Fakat ilgili sektörlere ara eleman yetiştirme görevini üstlenmiş olan MYO'ların, sektördeki değişim ve gelişimi yakından takip etmediği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014; Yeşilay, Temel, 2016). Bu nedenle bu kurumlar ve sektör arasındaki iletişim ve ilişkilerde beklentilerin karşılanmadığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer bir ifadeyle, sektör ve öğretim kurumları arasında beklenen düzeydeki işbirliğinin ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Çağlayan, Bener, 2006; Gül-Koçak, 2006).

MYO'lardaki öğretim programlarının, sektörün ihtiyacını karşılayacak nitelikte olması hem sektör hem yüksekokul hem de öğrenenler açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu öğretim programları bu üç paydaşı da kapsamakta ve üç paydaşa da katkılar sunmaktadır. Türkiye'nin neredeyse tüm ilçelerinde bulunan MYO'ların en büyük sıkıntıları arasında sektörle işbirliği kuramama veya bünyesinde vermekte olduğu alanlarla ilgili coğrafi olarak kendisine yakın bir sektör kuruluşu

bulunmamasının yer aldığı ifade edilmektedir (Şahin, 2004, 170). Sektöre yakın yerlerde bulunan MYO'lar bu olumsuz durumdan daha az etkilenebilmektedir. Sektörle işbirliğini konu alan bazı modellerin takip edilmesi sayesinde üniversite ve sektör arasında işbirliğinin gerçekleşmesi sağlanabilir. Bu nedenle yüksekokul programlarının sektördeki gelişmeler göz önünde bulundurularak sürekli geliştirilmesiyle, dinamik bir yapıya sahip olmaları sağlanmalıdır (Özyılmaz, 2013, 222). İşbirliğinin sağlanması için MYO'larda görev yapmakta olan öğretim elemanlarının payı yadsınamaz. Beklenen düzeyde işbirliklerinin sağlanmasında, nitelikli akademik elemanların katkıları sayesinde, işbirlikleri çok daha kolay sağlanmaktadır (Kyvik, Aksnes, 2015). Bununla birlikte sektör temsilcileri ve MYO yöneticilerin de rolleri ayrı bir öneme sahiptir. Özetle; mesleki eğitimde yer alan tüm paydaşlar sektör ve üniversiteler arasında kurulması işbirliklerinde önemli rollere sahiptirler.

Türkiye'de beklenen kalkınmada ara elemanların etkili olabilmeleri için, nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri ve planlanan programların sektörün ihtiyacına cevap verebilecek durumda olmasına dikkat edilmelidir (Akyurt, 2009). Aksi takdirde, bu programlardaki öğrenciler, mezun olduktan sonra, sektörden istihdam noktasında bekledikleri imkanlarla karşılaşmayabilirler. Bu durum mezunları olumsuz etkileyebileceği gibi, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikteki ara elemanları kendisi yetiştirecek şekilde bünyesine almasına da neden olabilir. Bu durum, MYO öğrencilerinin beklentileri arasında yer alan mezuniyet sonrası iş bulma olasılığını arttırıcı uygulamaların olması (Aydın, Görmüş, Altıntop, 2014) beklentisinin olumsuz etkilenmesine neden olacaktır. Bu nedenle eğitim programlarının, sektörün ve öğrenenlerin ihtiyacını karşılayacak şekilde geliştirilmesi veya güncellenmesi bu paydaşların beklentilerine olumlu katkı sunabilir. Bununla birlikte öğrencilere yaptırılacak sektördeki bazı uygulamaların gerçekleştirilmesi esnasında, alanında uzman kişiler tarafından derslerin verilmesi ve uygulamaların yapılması sektörün beklentilerine uygun nitelikteki teknikerlerin yetişmesine katkı sağlayacaktır (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Diğer bir ifadeyle, sektördeki uygulamaların aynısı veya bu uygulamalara yakın seçeneklerin tercih edilmesi memnuniyet düzeyini arttırabilir. Bu nedenle, alanında uzman öğretim elemanlarının, bu kurumlarda çalışmasına öncelik verilmesi, bu süreçlere olumlu katkılar sağlayacaktır.

Günümüzde tüm alanlarda yaşanan değişim mesleki eğitimde de kendini göstermektedir. Mesleki eğitimin, bilim, teknoloji ve sektördeki değişmelerden etkilendiği bilinmektedir (Sezgin, 2000). Bu nedenle, sektörün ihtiyaçlarına cevap vermek amacındaki MYO eğitim programlarının zamanın ihtiyacına göre yenilenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda MYO'lardaki mesleki eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla Türkiye'deki bir dizi proje (Dünya Bankası projeleri, Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK), Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi, Orta Öğretim Projesi (OÖP) ve Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP), Mesleki ve Teknik Eğitim (METEP) Projesi, Leonardo Da Vinci, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) vb.) uygulanmaya konmuştur. Meslek yüksekokullarındaki mesleki eğitimi etkileyen projeler çerçevesinde zamanla programlarda yaşanan bazı değişimler, programların değerlendirilmesini gerektirebilmektedir. Bu sayede değişen programların geliştirilmesi, devam ettirilmesi veya sonlandırılması için kararlar alınabilir.

Meslek yüksekokullarının yetiştirdiği mezunların iş dünyasında istihdam edilmesi beklenirken, iş dünyasının bu kurumlara yönelik beklenti, istek ve tutumlarının neler olduğunun araştırılmadığı belirtilmektedir (Özyılmaz, 2013, 220). Bununla birlikte öğrenenlere sunulan öğretimin niteliği, süreç içerisinde almış oldukları mesleki ve alan bilgisine yönelik yeterlilikleri hakkındaki olumlu tutumlarına bağlıdır (Harper, Daane, 1998). Bu sebeple öğrenenlerin mesleki yeterliklerinin ve dolayısıyla mesleklerine yönelik olumlu tutumlarının arttırılması, mesleki eğitimin niteliğini arttırmaktadır. Bu bakımdan, mezunların sektördeki istihdam olanaklarını arttırmak amacıyla, sektör temsilcilerinden yardım ve işbirliği sağlanmalıdır (Gül-Koçak, 2006). Sektörün ihtiyacı olan nitelikli elemanların yetişmesi, üniversite-sektör arasındaki bağın kuvvetlenmesine katkı sunacaktır. Böylece öğrenenlerin, öğrenimlerine yönelik ilgilerinin arttırılması ve beklentilerinin karşılanması sağlanabilir. MYO öğrencilerinin, derslere giren öğretim elemanlarından beklentileri arasında, mezuniyet sonrası sektördeki iş seçenekleri ile ilgili kapsamlı tanıtım ve yönlendirme yapması yer almaktadır (Ekinci, Burgaz, 2007). Ayrıca, öğrenenlerin ders ve ders ortamına yönelik beklentilerinin karşılanması, öğrenenlerin memnuniyetlerinin artmasına ve böylece derse karşı ilgilerinin ve katılım düzeylerinin artmasına katkı sunması beklenmektedir (Gömleksiz, 2002). Böylece, üniversitelerin mesleki eğitimin

geliştirilmesi sürecinde amaçları arasında yer alan, meslek alanlarına göre nitelikli ve özel donanımlı profesyonel meslek üyeleri yetiştirmek (Başer 1994) görevinin yerine getirildiği söylenebilir. Tüm bu olumlu çıktıların elde edilmesi sonucunda, mesleki eğitim vermekle görevli kurumların görevlerini yerine getirdiği gözlemlenebilir. Böyle bir sonuç da, mesleki eğitimin niteliğinin artmasına katkı sunacaktır.

1.1. Problem Durumu

MYO'lar 2547 sayılı kanunda "Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren yükseköğretim kurumu" olarak tanımlanmıştır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Bu amaçla bu kurumlar, Türkiye'de mesleki eğitim alanında yükseköğretim kademesinde öğretim veren önemli kurumlar arasında yer almaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin amacını, teknik teorik bilgi ve pratik yeteneğe sahip uygulama odaklı yetenekler geliştirmek şeklinde belirtilmiştir (Deissinger, 1994). Türkiye'nin neredeyse her il ve ilçesinde bulunan bu kurumlarda, nitelikli ara eleman yetiştirilerek öğretim faaliyetinin yerine getirebilmesi büyük önem arz etmektedir. Mevcut uygulamalarda sektör ve diğer paydaşlardan bağımsız geliştirilen eğitim programları beklenen nitelikli ara eleman çıktısına imkan vermemektedir (Alkan ve diğ., 2014, Vurgun, 2008). Eğitim-öğretim faaliyetleri için yüksek harcama giderleri ve insan kaynağı istihdamına rağmen, mezunların ilgili sektörde istihdam edilmesinde karşılaşılan ciddi sorunlar büyük oranda hala devam etmektedir. Halbuki MYO programlarının mezunlarını istihdam edecek sektör talepleri, bölgesel ve çevresel kalkınmada öncelik ve özelliklerini göz önünde bulundurulması ile eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi arasındaki uçurumu ortadan kaldırmak oldukça önemli olacaktır. Meslek örgütlerinin beklenti, görüş ve önerilerinin bu süreçlerde dikkate alınması da önem arz etmektedir. Çünkü ilgili MYO programlarından mezun olanlar, bu sektördeki firmaların potansiyel ara elemanları olarak çalışacaktır. Hatta MYO bünyesinde görev alan akademik ve idari personel ve öğrenim gören öğrencilerin birikim ve tecrübelerinden faydalanmak da yukarıda söz edilen problemin giderilmesinde önemli role sahiptir. Programların sektördeki işbirlikleri ve öğrencilerin yaz dönemlerinde yaptıkları işyeri stajlarının da bu değerlendirme süreçlerine eklenmesiyle olumlu sonuçları gözlemlemek mümkün olacaktır. Belirtilen tüm boyutları kapsayacak şekilde, programların mevcut durumlarını gösterecek ve bu

sayede programların değerlendirilmesini sağlayacak yapıların olmaması önemli bir sorun olabilir. Yapılacak değerlendirmelerin farklı boyutları kapsaması, değerlendirmelerin de niteliğini artırması beklenmektedir. Programlarda yetişen potansiyel ara elemanların niteliğinin artması, dolayısıyla sektörün beklentilerini karşılayacak düzeyde bilgi ve beceri düzeyine sahip bireylerin yetişmesi önem arz etmektedir. Ayrıca MYO programlarının güncel sektör ihtiyaçlarını gözetecek şekilde değerlendirilmeleri, programlarda gerçekleştirilmekte olan mesleki eğitimin niteliği açısından da önem arz etmektedir.

Sektördeki gelişmelere uygun olacak şekilde, yükseköğretim kademelerinde yeni meslekler ortaya çıkabilmektedir. 18. yy'ın sonlarına doğru dokuma tezgahlarınının mekanikleşmesi Endüstri 1.0, 20. yy'ın başlarında elektrikli üretim bantlarının kullanılması Endüstri 2.0, 1970'lerde PLC cihazlarının gelişimi sonrasında üretimde otomasyon kullanılması Endüstri 3.0 ve son olarak 2000'li yılların başında birçok çağdaş otomasyon sisteminin, veri alışverişlerinin ve üretim teknolojilerinin bir arada olması Endüstri 4.0 devrimi olarak ifade edilmiştir. Endüstrideki değişimler yeni meslekler ve iş imkanlarının ortaya çıkmasına katkı sunmuşlardır. Ortaya çıkan mesleklerden birisi de Kontrol ve Otomasyon teknolojisi teknikerliğidir. Bu mesleğe yönelik yapılacak değerlendirmeler, mesleki becerilerin kazandırılmasında ve mesleğin icra edilmesinde önemli göstergeleri sağlayabilir.

Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde bazı dernekler akreditasyon çalışmaları yürüterek, eğitim programlarının niteliğinin artmasına katkıda bulunmaya çalışmaktadır. Bu dernekler arasında, Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (MÜDEK); Türkiye'de bulunan mühendislik eğitim programları için akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yürüterek, mühendislik eğitimi kalitesinin yükseltilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.. Diğer bir dernek olan Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (FEDEK); Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih–Coğrafya Fakülteleri (FEF) öğretim programları için; akreditasyon, değerlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yürütmektedir (Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği [FEDEK], 2009). Üçüncü dernek, Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) ise, Türkiye'deki eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan programları akredite etmek,

değerlendirmek ve bilgilendirme çalışmaları yapmak amacıyla çalışmalar yürütmektedir (Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği, 2012). Akreditasyon kuruluşları, program hedeflerinin kurulması ve sürdürülmesinde program bileşenlerinin (öğrenciler, öğretim üyeleri, yönetim, mezunlar ve endüstri destekçileri) dahil edilmesini beklemektedir (Accreditation Board for Engineering and Technology, 2002). Önlisans düzeyindeki mesleki eğitimin değerlendirilmesi amacıyla, MÜDEK, FEDEK ve EPDAD gibi akreditasyon ve değerlendirme yapabilecek kuruluşlar bulunmamaktadır. Halbuki, MYO bünyesinde verilmekte olan mesleki eğitim göz önünde bulundurularak, programların değerlendirilmelerinin sağlanması, programların niteliğinin ortaya çıkarılması amacıyla önem arz etmektedir.

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; öğretim elemanı, öğrenci, mezun ve istihdam sağlayıcıların Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi (Kontrol) Programına yönelik bakış açılarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda öğretim elemanı, öğrenci, mezun ve firma yetkililerinin aşağıda verilen konular hakkındaki algıları incelenmiştir:

- Katılımcıların mesleğe yönelik algıları nedir?
- Katılımcıların programdaki mesleki eğitime yönelik algıları nelerdir?
    - Katılımcı algılarına göre, programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- Öğrenci ve mezunların mesleki yeterliliklerine yönelik katılımcı algıları nelerdir?
    - Sektördeki firma temsilcilerine göre, öğrencilerin mesleki yeterlilikleri ve firmaların öğrencileri istihdam etme istekleri nedir?
- Mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanlarına yönelik katılımcı algıları nelerdir?
- Program ve sektördeki firmalar arasındaki işbirliklerinin durumu nedir?
    - Program başkanlığı ve firmalar arasında gerçekleşen işbirlikleri süreçleri nasıldır?
- Öğrencilerin staj deneyimlerine göre elde ettikleri kazanımlar nelerdir?

1.2. Çalışmanın Önemi

Bu çalışma, Türkiye'de bulunan Kontrol programlarında gerçekleştirilen mesleki eğitimin durumunu ortaya koymak açısından önem arz etmektedir. MYO bünyesinde öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısının 2017 ÖSYM verilerine göre düşük düzeyde kaldığı düşünüldüğünde, bu tür mesleki eğitim veren programlara yönelik çalışmaların yürütülmesi; (1) programların tanıtılması, (2) programın mevcut durumunun ortaya konulması ve (3) mesleki eğitime yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca programın üstlenmiş olduğu, sektörün ihtiyaç duyduğu *nitelikli ara elemanları yetiştirmek* görevini yerine getirme durumu da ortaya konabilecektir.

1.3.Çalışmanın Sınırlılıkları

Kontrol programının değerlendirilmesine yönelik yapılan bu çalışmada yer alan sınırlılıklar aşağıda ifade edilmiştir.

- Programın değerlendirilmesi; görüşleri alınan öğretim elemanları, öğrenciler, program mezunları ve işyeri temsilcilerinin deneyimleri ve elde edilen formlardaki veriler ile sınırlıdır.
- Programın sektör firmalarına ve dolayısıyla işyerlerine yakın bir konumda olması bir diğer sınırlılıktır. Bu durum çalışma için bir avantaj olsa da, farklı coğrafi bölgelerde bulunan programlar için farklı sonuçlar elde edilebilir.
- Elde edilen sonuçlar çalışmada ele alınan program ve koşullar için geçerlidir.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde; mesleki eğitim, meslek yüksekokulları, mesleki eğitimdeki program değerlendirme ve bu alanda yapılmış ilgili çalışmalar başlıkları ele alınacaktır.

2.1.Mesleki Eğitim

Türk Dil Kurumu *meslek* kavramını "Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" şeklinde tanımlamıştır (Türk Dil Kurumu, 2017). Kuşat (2014) ise, bireylerin hayatlarını devam ettirebilmek ve aldıkları eğitim sonucunda kazandıkları bilgi ve becerilerin ortaya çıkarılmasına imkan tanıyan tüm faaliyetlerin toplamını meslek olarak tanımlamıştır. Ayrıca Karcıoğlu, Bilgili, Yazarkan (2010, 4) meslek kavramını, bireylerin kendilerini ve yeteneklerini geliştirme yöntemi şeklinde ifade etmektedirler.

Mesleğin öğretilme sürecini şekillendiren mesleki eğitime yönelik tanımlar da yukarıdaki tanımları kapsayacak şekildedir. Kuşat (2014) mesleki eğitim kavramını; içerisinde eğitimde yer alan yeni oluşumları da içeren geniş bir kavram şeklinde tanımlarken, Çelenk ve Çamtosun (2009, 160) mesleki eğitimi, bireylere çalışma hayatında geçerliliği bulunan, meslek için gereken bilgi, beceri ve mesleki deneyim kazandıran ve bireylerin yeteneklerinin farklı yollarla geliştirilmesi süreci olarak ifade etmektedirler. Ulus, Tuncer ve Sözen (2015) ise mesleki eğitimi, bilme kavramını beceriye dönüştürme veya teorik bilginin, pratik eğitimle tamamlaması ve bireyin istihdama yönlendirebilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Özetle mesleki eğitim, bireylerin sahip oldukları mesleğe yönelik, hayatlarını devam ettirme noktasında geçerli ve işe yarar faaliyetler şeklinde ifade edilebilir.

Temel olarak bireylerin seçtikleri mesleklere yönelik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan mesleki eğitimin farklı amaçları alan yazında ifade edilmiştir. Vural (2013), mesleki eğitimin amacını, bireylerin bir mesleğin öğrenilmesinde ihtiyaç duyulan teorik bilgiler ve uygulamalı eğitimler verilerek bireylerin beklenen mesleki beceri,

tutum ve alışkanlıkları kazanmasını sağlamak şeklinde ifade etmektedir. Sezgin (2009, 58) ise, mesleki eğitimin amacını, bireylerin mezun olduktan sonra ilgili meslek alanında çalışabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliklerin kazandırılması şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Billett (2011), mesleki eğitim amaçları arasında; (1) bireyleri bir meslek seçiminden haberdar etmek de dahil olmak üzere çalışma hayatına hazırlık, (2) bireylerin seçtikleri mesleklerini icra etme kapasitelerini geliştirme dahil olmak üzere çalışma hayatına başlangıç hazırlığı, (3) bireylerin çalışma hayatı boyunca, yaptıkları mesleğin dönüşümü için zaman içinde ortaya çıkan gereksinimlere ayak uyduracak şekilde sürekli gelişimi yer almaktadır. Bu nedenle mesleki eğitim süreci, bireylerin eğitim hayatlarının tamamında önemli bir kesiti oluşturduğundan, bireysel gelişim sürecinin en son halkalarından biri olarak ifade edilebilir (Morkoç, Doğan, 2014).

Mesleki eğitime yönelik tanımlamalarda alanyazında *vocational education* ve *vocational training* şeklinde olmak üzere iki farklı kavram bulunmaktadır. Bu kavramlardan ilki sanayi/teknik sektörde okul içi eğitime odaklanırken, ikincisi ise bir firmadaki işbaşı eğitimi ve basit mesleki faaliyetleri ifade eder. Bununla birlikte bazı ülkelerde birinci kavramlardan her iki kavramı (vocational education and training) da kapsayacak şekilde kullanılabilmektedir (Lauterbach, 2008, 82). Öğretim (training) terimi aynı zamanda somut çalışma durumlarıyla başa çıkmak için doğrudan doğruya eylem stratejileri ve teknikleri kazandırmayı amaçlamaktadır (Buckley, Caple, 2000; Tight, 2002). Bu bağlamda motor beceriler ön planda olabilir, ancak sözel, zihinsel ve bilişsel beceriler de eğitilebilir (Eckert, 2008, 116).

Mesleki eğitimle birlikte *teknik eğitim* kavramı da bazı yazarlar tarafından dile getirilmektedir. Bu bakımdan mesleki eğitim ve teknik eğitim kavramları çoğu zaman beraber ya da eş anlamda kullanılabilen kavramlar olmasına rağmen teknik eğitim, mesleki eğitime nazaran daha sınırlıdır. Bu nedenle mesleki eğitim kavramının teknik eğitim kavramını da barındırdığı ifade edilebilir (Doğan, 1975). Teknik eğitim kavramı geleneksel olarak "teoriye" daha güçlü bir vurgu yapan ve laboratuvar teknisyenleri ve diğer teknik uzmanlar, muhasebeciler ve işletme yönetimi uzmanları gibi meslekleri kapsayan etkinliklere atıfta bulunur (Lauterbach, 2008, 82). Sezgin (2009, 120) ise teknik eğitim kavramını; usta ile mühendis veya lisans düzeyinde eğitim görmüş profesyonel meslek elemanıyla çalışan ara insan gücü yetiştirme şeklinde ifade etmiştir. Leney (2002, 1) mesleki ve teknik eğitimi kısaca, bireylerin çalışma

ortamında kullanabilecekleri gerekli beceri ve yeterliklerle donatılması şeklinde tanımlamıştır. Bringelson (1976) ise, mesleki ve teknik eğitimi; vasıflı bir mesleğe girmek veya ilerlemek için gereken beceri, bilgi ve tutumların geliştirilmesi şeklinde tanımlamıştır. Mesleki ve teknik eğitim bireyler ve içinde yaşadıkları toplum adına ihtiyaç haline gelmiş bir mesleğin gereklilikleri arasında olan bilgi, beceri ve uygulama kapasitelerini kazandırma ve bireyleri bilişsel, duyuşsal, ekonomik, sosyal ve bireysel yönleriyle geliştirme süreci şeklinde belirtilmiştir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1991). Mesleki-teknik eğitimin amacı, bireylerin iş hayatında yapmaları gereken temel davranışların bireylere kazandırılması şeklinde ifade edilmiştir (Sezgin, 2009, 1).

Zamanla mesleki ve teknik eğitime yönelik çalışmalar artmış ve farklı disiplinleri de kapsamaya başlamıştır. Mesleki ve teknik eğitime yönelik araştırmalar, özellikle psikoloji, endüstriyel sosyoloji, iş sosyolojisi, eğitim sosyolojisi, organizasyon teorisi, doğa bilimleri, mühendislik, pedagoji ve ekonomi gibi disiplinlerin katılımı ile disiplinler arası bir şekilde organize edilebilir (Rauner, Maclean, 2008, 13). Bu sayede, farklı disiplinlerdeki bakış açılarıyla mesleki ve teknik eğitime yönelik farklı iyileştirmeler sağlanabilir. Aynı zamanda, mesleki ve teknik eğitime yönelik daha zengin veri kümelerinin elde edilmesi sağlanabilir.

Mesleki eğitimde rol alan paydaşlar önemli görevleri üstlenebilmektedir. Okul kurulları veya özel sektör temsilcileri gibi kurullarının gücü göz ardı edilmemelidir çünkü yerel katılımı geliştirmeyen değişikliklerdeki girişimler başarısız olur. Bu bakımdan her bir paydaş grubu kendi başına değişimin yararı gözlemlediği sürece ilerleme sağlanabilir (B. Brand, 2005, 119). Ayrıca öğrencilerin ihtiyaç duyduğu deneyimleri organize eden ve yürürlüğe koyan kişiler, çalışmalarda etkin bir şekilde rol almalarını sağlayacak kapasiteye ve ayrıca mesleki eğitim hükümlerinin yürürlüğe koyulması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili kararlar almak için takdir yetkisine sahip olmalıdır (Billett, 2011). Johnson ve Scholes (1997), firmaların kararlar alırken müşterilerin ve hissedarların ötesine bakmaları gerektiğini ve örgütün hareketlerinden etkilenebilecek tüm grup veya kişiler üzerindeki etkilerini hesaba katması gerektiğini ileri sürmüştür. Mesleki eğitim politikasında devlet, kurum, işveren ve bireysel olmak üzere belli başlı paydaş grupları bulunmaktadır. Tablo 1'de, her bir grupta yer alabilecek bireysel paydaş örnekleri listelenmiştir (Finlay, 2005, 7).

Tablo 1: Mesleki Eğitimde Yer Alan Paydaş Örnekleri

Bireyler	**Kurumlar**	**Devlet**	**İşverenler**
Öğrenciler Merkezi	Üniversiteler	Hükümet	Çokuluslular
Öğrenciler	Yüksek Okullar	Yerel yönetim	Küçük/Orta işletmeler
Stajyer	Okullar	Bireysel devlet daireleri	Kamu sektörü
Ebeveynler	Eğitim organizasyonları	Devlet destekli yönetim organları	Özel sektör
Konuşmacılar	Sendikalar	Siyasi partiler	İşveren federasyonları
Öğretmenler	Muayene kuruluşları Meslek kuruluşları		

Finlay, Ian. 2005. **Stakeholders, consensus, participation and democracy**. (Finlay, I., Niven, S., ve Young, S. (Yay. haz.). Changing Vocational Education and Training: an international comparative perspective (s. 3-18). London: Routledge, 2005), 7'den uyarlandı..

Tablo 1 göz önünde bulundurulduğunda, paydaşların farklı birimler ve farklı konumlarda bulunan kişilerle zenginleştirilmesi mümkündür. Ayrıca, alınacak kararlarda paydaş çeşidinin zengin olması, alınacak kararlarının daha isabetli olmasına katkı sunabilir.

Mesleki profillerin geliştirilmesi, vasıflı işçiler için belirli alanların ve becerilerin tanımı ve bir adayın belirli bir mesleki eğitim süreci için uygunluğunu ölçmek için prosedürlerin geliştirilmesi gibi görevlerin mesleki ve teknik eğitim kapsamında olduğu 20. yüzyılın başında ifade edilmiştir (Rauner, Maclean, 2008, 14). Bu süreçlerde, mesleki eğitime yönelik değişim, yenilik ve güncel ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yapıdan öte gelecekteki ihtiyaçlara göre kendisini şekillendiren kurumların oluşturulmasını ülke politikası haline getiren hükümetler günümüzde mesleki eğitime daha fazla katkı sunabilmektedir. Mesleki eğitimle elde edilen beceriler ekonomi ve toplum için önem taşırken, mesleki eğitim sisteminin bu becerileri üretmedeki genel etkinliği düzenli olarak sorgulanmalıdır (Fieger, Villano, Rice, Cooksey, 2017, 197).

Mesleki eğitimde *nitelik* müzakerelere maruz kalır ve (doğrudan ve dolaylı) aktörler tarafından tanımlanmalıdır (Friche, Kondrup, 2017). Mesleki eğitim kurumlarında öğrencilere verilen mesleki eğitimin kalitesine değinmek büyük önem taşır (Tara, Kumar, 2017). Mesleki eğitimde niteliğin sağlanması için iki mekanizma bulunmaktadır. Bu mekanizmalar (1) değerlendirmelerde ölçülen sonuç standartları ve hedefleri ve (2) eğitim kurumlarının ve eğitim sağlayıcılarının akreditasyonudur (Barabasch, 2017). Eğitim kalitesini tatminkar düzeye yükseltmek için, her meslek okulunun mesleki eğitim standartlarına uygun bir sistem kurması sağlanmalıdır (Kraikunasai ve diğ., 2017, 662). Fakat bu aşamada mesleki kurumların sahip

olacakları ayrıcalıklar dikkate alınmalıdır. Zamanla bazı teknik ve mesleki eğitim biçimleri ayrımcılık konusunda ün kazanabilmektedir. Bu durum, yüksek nitelikli bir mesleki eğitim oluşturma hedeflerine yardımcı olarak görülse de, dezavantajlı ve daha düşük başarı sağlayıcıları zorlayarak mezunlar için elde edilen haklardan faydalanmama ve artan eşitsizliğe neden olabilir. Bu bakımdan, kaliteye geçiş yolları aynı zamanda eşitsizliğe de yol açabilir (Bathmaker, 2017, 6). Bu tür riskleri taşıyan bir durumun çözümünde, farklı ihtiyaçlara hizmet edecek okulların çoğaltılması veya daha fazla farklı amaç için mesleki okulların kurulması etkili olabilir.

2.1.1. Dünyada Mesleki Eğitim

Dünya'daki sektörel değişimler, küresel ölçekli olmanın getirdiği avantajla tüm dünyaya erişebileceği yöntemleri tercih etmektedir. Çünkü küreselleşme; ticari gelişim, teknolojik yenilik, ekonomik büyüme fırsatları ve bilgi-iletişim alanındaki değişimlerle ilgili olan sektörleri etkilemektedir (Siochru, 2006). Bu durum ekonomik rekabetin artmasına neden olmuştur. Bu bakımdan, mesleki ve teknik eğitim, özellikle ekonomik kalkınmayı teşvik etmek, istihdam boyutunu ve kalitesini artırmak için önemlidir (Cong, Wang, 2012). Ülkelerin birbiriyle rekabet edebilmesi için teknolojik gelişmeler başta olmak üzere bu tür gelişmelere ayak uydurması gerektiği ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yerel ve küresel işgücü piyasalarında değerli becerilerin olmaması, yüksek genç işsizliğinin temel nedenidir ve ekonomik büyüme, istihdam ve gelir üzerinde bir sınırlama oluşturmaktadır (Moses, Muladi, Wibawa, 2017).

İşgücü piyasası eğitim düzeyi ile önemli oranda bağlantılıdır. Gelecekte sektörde çalışacak kişileri, teknolojik ilerlemenin gerektirdiği şekilde eğitmek gerekmektedir. Bu nedenle, daha yüksek düzeyde teknolojik eğitime ihtiyaç duyulmaktadır ve bu konuda yatırım yapmak bir zorunluluktur (Gutiérrez ve diğ., 2017, 302). Mesleki eğitimi destekleyen politikalar, okuldan işe geçiş sürecine odaklanmaktadır. Ancak, teknolojik değişimle birlikte, gençlerin istihdamındaki kazançlar, daha az uyum sağlayarak telafi edilebilir (Hanushek, Woessmann, Zang, 2017). Nitelikli insan gücünü sağlayacak olan mesleki ve teknik eğitim ise, bu rekabetteki en önemli unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Yüksek öğretimin değişiminde itici güçlerden biri, hayat boyu öğrenen ve çevremizde ve hızla değişen dünyaya ayak uydurabilen öğrencilerin gelişim ihtiyacıdır (Brookfield, 1987). Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi, hem gelişmekte olan hem de gelişmiş ülkelerde en önemli stratejilerden biri haline gelmiştir

(Wang, 1996). Bu nedenle ekonomik rekabet gücünü elde etmek ve sürdürmek için, işgücünün bilgi ve becerisini geliştirmek son derece önemlidir (Mouzakitis, 2010).

Teknolojik ve ekonomik kalkınmanın uluslararasılaştırılması ve ulusötesi nitelikli işgücü piyasalarının ortaya çıkışı, mesleki eğitimdeki yakınlaşmayı yoğunlaştırmış ve mesleki eğitim araştırmalarının uluslararasılaştırılmasına önemli ölçüde katkı sunmuştur (Rauner, Maclean, 2008, 13). Böylece ülkeler arasında, mesleki eğitime yönelik karşılaştırmalı çalışmaların yürütülmesi sağlanabilmektedir. Ekonomide ve eğitimde meydana gelen değişiklikler, çalışanlar için gereken becerileri etkileyen işyeri uygulamalarını değiştirmektedir. Aynı zamanda artan küresel rekabet, bazı firmaların, esnek ve merkezi olmayan çalışma uygulamaları ve çok vasıflı işçilere dayanan "yüksek performanslı işyeri" oluşturmasını teşvik etmektedir (Levesque, Lauen, Teitelbaum, Alt ve Librera, 2000). Bu nedenle, mesleki eğitim, işletmelerin ve ulusal ekonomilerin rekabet edebilirliğini iyileştirmek veya korumak için kilit faktör olarak düşünülebilir (Rauner, Maclean, 2008, 13).

Türkiye'de ortaöğretim kademesinde başlayarak, yüksek öğretimde devam eden mesleki eğitim uygulamaları, farklı ülkelerde farklı uygulamalarla gerçekleştirilebilmektedir. Bu uygulamaların zaman içerisinde yenilenmesi veya yeni uygulamaların ortaya çıkarılması, mesleki eğitimin var olan durumunun iyileştirilmesi amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda örnek olarak üç ülke incelenmiştir.

2.1.1.1.Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'de 1960'ın sonu itibariyle mesleki teknik eğitimde çok büyük gelişmeler elde edilmiştir (Bringelson, 1976). Eğitim ve öğretim sisteminin merkezi olmayan yapısı ve elli eyaletin eğitimi kontrol etme anayasal hakkı, bazen federal düzeydeki önderliği etkisiz ya da verimsiz hale getirmiştir (B. Brand, 2005, 119). Türkiye'de iki yıllık yüksek öğretim düzeyinde verilen eğitiminin ABD'deki karşılığı 'Community College' olarak geçmektedir. Bu kurumlar MYO'lar gibi iki yıllık eğitim vermekte olan yükseköğretim kurumlarıdır. Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin %40'a yakını bu kurumlarda eğitim görmektedir. Bazı kurumlardaki iki yıllık eğitimin bitiminde, öğrenciler isterlerse lisans eğitimlerine üçüncü sınıftan başlamak üzere devam edebilmektedirler. Belli bir alandaki becerilerini geliştirmek isteyen kişilere mesleki sertifika verme işlevini de yerine getirmektedirler (Bringelson, 1976). Bu kurumlardaki mesleki eğitim programına giriş

yapabilmek için, lise diploması veya lise diplomasına denk bir belgenin olması yetebilmektedir (Günay, Özer, 2016).

ABD işgücü piyasası, 1980'lerin sonundan bu yana üniversite mezunu olmayanlara göre ücret eşitsizliğinin ve iş gücü piyasasındaki umutların azalması şeklinde şekillenmiştir (Nickel, Bell, 1995). Bu durum, üniversiteli olmayan gençlerin belli bir mesleki beceri düzeyinin gereklerini yerine getirmek için, mesleki eğitim uygulanmalarına ilgi duymasına neden olmuştur (Pollmann-Schult, Mayer, 2004). Bu bağlamda, mesleki eğitimde en seçkin örneklerinden biri olma ününe sahip olan Alman mesleki eğitim sistemi, ABD için bir model oluşturmuştur (Commission on the Skills of the American Workforce, 1990). 1994 yılında çıkartılan, Okuldan İşe Fırsatlar Yasası, işverenlerin okullardaki iş ortaklıklarına katılmalarını ve işe öncelik verme, danışmanlık, stajyerlik ve çıraklık eğitimi dahil olmak üzere iş temelli öğrenimin daha geniş kapsamlı olarak uygulanmasını savunmuştur (Levesque ve diğ., 2000). ABD'deki mesleki eğitim sistemine Kariyer ve Teknik Eğitim adı verilmiştir. Bu sistemde, öğrencilerin lise diploması veya üniversite diploması almak için katılmaları gerekmeyen seçmeli bir eğitim şeklidir (Moses, Muladi, Wibawa, 2017).

21. yüzyılın başlangıcıyla birlikte, ABD'de mesleki eğitimde geçişler yaşanmıştır. Tarihsel olarak, mesleki eğitimin amacı, öğrencileri lisans derecesinden daha düşük düzeydeki mesleklerde giriş seviyesindeki işlere hazırlamaktır. Aynı zamanda, mesleki eğitim politikası, lise öğrencilerinin yükseköğretim düzeyinde okumalarını teşvik etmektedir (Levesque ve diğ., 2000). ABD'de mesleki eğitimle ilgili süreçlerde rol alan paydaş gruplarının ulusal, eyalet ve yerel düzeyler üzerindeki etki düzeyleri Tablo 2'de ifade edilmiştir (B. Brand, 2005, 124).

Tablo 2: ABD'de Mesleki Eğitimdeki Paydaş Gruplarının Etkileri

Paydaş Grubu	Ulusal Düzey	Eyalet Düzeyi	Yerel Düzey
Öğrenciler	Düşük	Düşük	Düşük/Orta
Ebeveynler	Orta	Orta	Yüksek
İşverenler	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Vergi Mükellefleri	Düşük	Orta/Yüksek	Yüksek
Eğitim Endüstrisi	Yüksek	Yüksek	Yüksek
Devlet Görevlileri	Yüksek	Yüksek	Yüksek

Betsy Brand, **The process of change in vocational education and trainıng in The United States**. (Finlay, I., Niven, S., ve Young, S. (Yay. haz.). Changing Vocational Education and Training: an international comparative perspective (s. 119-134). London: Routledge, 2005), 124'ten uyarlandı.

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere, paydaş grupları arasından, özellikle yerel düzeyde karar verme yetkisine sahip bir mesleki eğitim sisteminin varlığından bahsedilebilir. Bu durum başta da belirtildiği gibi, ulusal düzeyde kararların alınmasını veya uygulamaya konulmasını olumsuz şekilde etkilemektedir. Diğer taraftan, yerel halkın ihtiyaçlarının daha nitelikli bir şekilde mesleki eğitime dahil edilmesi sağlanabilmektedir.

2.1.1.2.Almanya

Almanya'da eğitim ve öğretim yoluyla becerilerin sağlanması ulusun zenginliği için kilit faktördür. İşgücü piyasasına yüksek oranlardaki geçişler ve diğer ülkelere nazaran düşük genç işsizliği, Alman istihdam sisteminde mesleki eğitimin önemini ortaya çıkarmaktadır (Tara, Kumar, 2017, 3). Mesleki eğitim, Almanya'da uzun bir geleneğe sahiptir ve birçok farklı kurum, süreç ve prosedür kazandırmıştır (W. Brand, 2005, 90-91). Mesleki ve teknik eğitim anlamında Almanya'da bilinen ilk örnekler orta çağda ticaretle ilgilenen locaların geleneksel yöntemlerle çırakların eğitilmesi ve yetiştirmesi için zanaat ustalarına izin vermesi şeklindeydi (Bolat, 2016, 76). Bu yöntem sayesinde çok sayıda kişinin eğitimleri sağlanmış ve bu eğitim anlayışı halen Meslekler Kanunu'nda sürdürülmektedir. Batı Avrupa ülkelerinin çoğunda yetki temelli bir eğitim uygulanmaktadır (Barabasch, 2017). Almanya'da verilen mesleki eğitim göz önüne alındığında, mesleki eğitim sistemi çok değerli ve oldukça geliştirilmiştir. Böylece, yüksek nitelikli mesleki yeterlilikler ve nitelikler kazandırılmaktadır (Tara, Kumar, 2017, 3). Pollmann-Schult ve Mayer (2004) Almanya'daki mesleki eğitimi aşağıdaki gibi özetlemektedir.

> Almanya'daki mesleki eğitimin ortaöğretim henüz 10 yaşındaki öğrenciler için üç farklı yol izlenirler. Orta ve alt orta öğretim okulu (sırasıyla Hauptschule ve Realschule), 15 ya da 16 yaşında tamamlanır. Her iki okulda da genellikle bir mesleki eğitim verilir. Gymnasium ise 19 yaşında tamamlanır. Gymnasium'dan mezun gençlerin sayısı son on yıllar boyunca istikrarlı bir şekilde büyümektedir. Dahası, son yıllarda, üniversiteye gitmeme kararı almak yerine mesleki eğitim gören Gymnasium mezunlarının sayısı da artmıştır. Genellikle, mesleki eğitim sistemine girmeye karar veren bir Realschule veya Gymnasium mezunları, düşük statü sektöründe çıraklık eğitimine tabi olan bir Hauptschule'den mezun olanlara kıyasla daha yüksek statüye sahip beyaz yaka mesleklerinde eğitim alabilirler.
>
> Alman mesleki eğitim sistemi, 3-4 yıllık yarı zamanlı mesleki eğitim ile özel ya da devlete ait bir işletmedeki bir çıraklık ya da 2-4 yıllık tam zamanlı meslek okullarını bir araya getiren "ikili sistem" olarak adlandırılan sistemden oluşur. Mesleki eğitim sistemi içerisinde yer alan çıraklar, haftada 3-4 gün meslek okullarında, 1-2 gün kedilerini eğiten firmada zaman geçirir. Tam zamanlı mesleki eğitim, meslek yüksekokullarında (Berufsfachschulen) ve sağlık meslek okullarında (Schulen des Gesundheitswesens) gerçekleşir. Bu bakımdan mesleki eğitimin büyük kısmı ikili sistemde gerçekleşir.

Almanya'da mesleki eğitimdeki bireyler meslek okullarına veya işletmelerde bulunan çıraklık sistemlerine dahil olmaktadırlar (Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). Meslek okulları, işbaşı eğitimi ile paralel olarak kısmi-zamanlı okullar olarak adlandırılır (Bernem, 1983). Teknolojik değişim ve diğer işgücü piyasasındaki gelişmeler nedeniyle, Alman mesleki eğitim sisteminin günümüz şartlarında hala tahmin edildiği kadar etkili olup olmadığı sorgulanabilir (Pollmann-Schult, Mayer, 2004). Her ne kadar diğer ülkelerle karşılaştırıldığında yüksek düzeyde bir standardizasyona sahip olsa da, Alman mesleki eğitim sistemi, farklı mesleki eğitim türleri arasında hala eğitim kalitesinde büyük bir değişiklik sergilemektedir (Soskice 1994). Alman mesleki eğitim sistemi genellikle, okuldan işe düzgün bir geçiş yapmayı kolaylaştıran belirli ve genel beceriler sağlayan bir kurum olarak görülür (Allmendinger, 1989). Alman işgücü piyasası mesleki nitelikler tarafından da yüksek düzeyde düzenlendiğinden, okul eğitimi ve mesleki eğitimden oluşan ikili sistem, eğitim alanların çoğunun ulusal işgücü piyasasına sorunsuz bir geçiş yapmasına olanak tanır. İkili sistem olarak adlandırılan bu model ile, her yıl okuldan ayrılanların kabaca üçte ikisini emer. İkili sistem ile, bireylerin işgücü piyasasına başarılı bir geçiş için ihtiyaç duyulan becerileri ve teknikleri kazanmaları sağlanmaktadır. (Burkert, Seibert, 2007). Mesleki eğitimin sonunda, çırak mesleğe özel mesleki nitelik kazanmak için bir sınavı geçmek zorundadır (Konietzka, 2003).

Mesleki eğitimdeki öğretmenler, üç aşamalı bir eğitimden başarıyla geçmek zorundadırlar: Birinci aşamada, bir öğretmen -13 yıllık eğitimden sonra- üçüncü düzey okul derecesini alır. İkinci aşamada, bir üniversitede ortalama beş yıl bulunmak zorundadır. Bu aşamanın sonunda bireylere yüksek lisans eğitimine benzer bir diploma verilir. Diploma, aynı zamanda bir firmada bir yıl stajı gerektirir (staj yerine çıraklık kabul edilir). Üçüncü aşamada ise, okulda öğretim ve özel bir öğretmen kolejinde ders hazırlamaktan oluşan iki yıllık pratik bir eğitim takip edilmektedir. Final sınavını geçtikten sonra aday konumundaki öğretmen, meslek okullarında öğretmenlik yapmaya hak kazanır (Dicke, Glismann, Siemßen, 1994, 35).

2.1.1.3.İngiltere

İngiltere'de mesleki eğitimin niteliğimin arttırılması amacıyla çok sayıda düzenleme yapılmıştır. Bu düzenlemeler arasında 1964-2002 yılları arasında yer alanlar aşağıda listelenmiştir (West, Steedman, 2003, 11).

- 1964 yılında; 23 Endüstri Eğitim Kurulu (EEK) kurulmuştur.
- 1973 yılında; EEK'lerin yetkilerinde önemli değişiklikler yapılan İşgücü Hizmetleri Komisyonunun kurulması sağlanmıştır.
- 1981 yılında; EEK'lerin çoğunluğu kaldırılmıştır. Yerini, gönüllü Endüstri Eğitim Organizasyonları (EEO) almıştır.
- 1986 yılında; Ulusal Mesleki Yeterlilik (UMY) standartlarını tanımlamak için 'lider organların' geliştirilmesi sağlanmıştır.
- 1997 yılında; EEO'ların, lider organların ve Mesleki Beceri Konseylerinin yerini alması için Ulusal Eğitim Kuruluşlarının (UEK) tanınması sağlanmıştır.
- 2002 yılında; UEK'ların kaldırılması ve Sektör Becerileri Konseyleri tarafından değiştirilmesi yoluna gidilmiştir.

1986'da başlatılan UMY sistemi, yetenek geliştirmeye yönelik girişimlerin temelini oluşturmaktadır (Ertl, 2000). Niteliklere erişimi genişletmeyi amaçlayan sistem, özellikle iş yerinde edinilen becerileri akredite etmek için tasarlanmıştır. Belirtilen yeterlilikler mesleki eğitim programlarına bağlı olmamakla birlikte, performans değerlendirmesine dayanmaktadır (Brockmann ve diğ., 2008).

İngiltere'de bazı alanlara yönelik beklenen düzeyde mesleki eğitim sağlanmadığı tespit edilmiştir. Eğiticilerin nitelikli eğitim süreçlerinden geçirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Çünkü eğiticilerin sahip oldukları yeterliklerin oranıyla mesleki eğitimde beklenen niteliklere ulaşma doğru orantılı olarak görülmektedir. Bununla birlikte bu modellerin başarılı olması amacıyla sürekli denetlenmeleri gerekmektedir (Hodkinson, 1998). Bu nedenle İngiltere'deki mesleki eğitim ve öğretim, genel olarak eğitim sisteminin en zayıf alanlarından biri olarak görülmekte ve geleneksel olarak prestij ve tutarlı bir planlama ve organizasyon eksikliği çekmektedir (Green, 1999; 13). Bu nedenle, İngiltere'deki mesleki eğitim sisteminin büyük çapta gözden geçirilmesini ve gençler için yüksek kaliteli çıraklık eğitiminin artırılması talep dilmektedir (Wolf, 2011). Mesleki eğitim sistemi, genç insanlara bütüncül eğitim vermek için devlet tarafından da benimsenen sosyal sorumluluk eksikliği ile karakterize edilmektedir (Brockmann ve diğ., 2008). İngiltere'de yüksek öğretim kademesindeki mesleki eğitim alanında ilerleme, daha düşük bir sosyal ve eğitim statüsüne sahiptir. Ayrıca okul temelli mesleki eğitim öğrencileri istihdam için hazırlamamaktadır (Hayward ve diğ., 2006).

İngiltere'deki mesleki eğitim sistemi beceri temelli bir yeterlilik modeline dayanmaktadır (Brockmann ve diğ., 2008). Uzun süreli yatırımlar yapılarak mesleki eğitimin beceri temeli üstüne oturtulması esas amaç olmaktadır (Bennell, Segerstrom, 1998). Bu amaçla teknolojik buluşlar, uygulanabilir ve yaratıcı çalışmalar ve toplumun

ihtiyacını karşılayacak üretimde yeni taleplerin ortaya konması beklenmektedir. Bu beklentiler doğrudan mesleki eğitimde reform yapılmasını zorunlu hale getirmektedir. Bu reformların karşılanması adına;

- Akademik ve mesleki eğitim arasındaki büyük farkın kapanması
- Orta öğretimden başlayacak şekilde yükseköğrenime doğru genişleyen bir yapı ile mesleki eğitime yönlendirme yapılması ve öğrencilere fırsat verilmesi
- Yetki ve yeterlilik tabanlı bir programın, gelişme için daha fazla rol alması
- İşverenlerin yüksek düzeydeki ilgileri, mesleki eğitimin beklenen düzeydeki başarısının elde edilmesinde olumlu katkı sağlamıştır (Binici, Arı, 2004).

Finlay (2005, 4-6), İngiltere'de mesleki eğitim sisteminde gerçekleşen kırılma hakkında aşağıdakileri belirtmektedir.

> "Mesleki eğitim politikasında hükümet, kurum, işveren ve bireysel olmak üzere belli başlı paydaş grupları bulunmaktadır. İngiltere'de 1960'lı yıllar ve 1970'lerin başında bu gruplara sosyal ortak denilmekteydi. Sosyal ortaklık, endüstrinin her iki tarafının, ulusal ve yerel hükümetin temsilcilerini içeren Ulusal Ekonomik Kalkınma Konseyi, İşgücü Hizmetleri Komisyonu ve Endüstri Eğitim Kurulları ve diğer kilit ortaklar gibi organların üyeliği ile hakim olan söylemin bir parçası şeklindeydi. Sosyal ortaklık, Almanya'da hâlâ geçerli bir söylemdir. Sosyal ortaklıktaki tüm gruplar Almanya'da mesleki eğitim ve öğretim sisteminde, federal hükümet, eyalet hükümeti, işverenler (bireysel ya da ticaret odaları ya da zanaat odaları vasıtasıyla), eğitim ve bireysel öğrenicilerin her biri süreç içinde açıkça tanımlanmış rollere sahiptir. 1970'lerin ortalarında, sosyal ortaklık söylemi yıkılmaya başlamıştır ve kademeli olarak pazar söylemine geçilmiştir. Bunun bir yansıması olarak İngiltere'de eğitimin kırılma noktası genellikle 1976 olarak görülmektedir. 1980'li yıllar boyunca iş dünyası ve pazar dilimi yavaş yavaş mesleki eğitim sisteminin içerisine girmiştir. Öğrenciler, stajyerler ve işverenler, istemciler veya müşteriler olarak anılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte eğitim kurumlarına tedarikçiler denilmiş ve mesleki eğitim söylemindeki anahtar kelimeler hesap verebilirlik, kalite, verimlilik ve etkililik haline gelmiştir. Sonuç olarak, mesleki eğitimde pazar temelli reformlar yapılmıştır. Geleneksel olarak pazarlar, bir ürün ya da hizmet tedarikçisi ile bu ürünü ya da hizmeti satın almak isteyebilecekleri arasında iletişim ve değişim aracı olarak düşünülür."

2.1.2. Türkiye'de Mesleki Eğitim

Türkiye'deki modern anlamdaki mesleki eğitim kurumlarının geçmişi Osmanlı'dan günümüze kadar devam etmektedir. Bu konuda ilk örnek mesleki eğitim kurumu, 13. yüzyılda yaygın eğitimle başlamıştır (Kılınç, 2016, 267). Osmanlıdaki ilk modern mesleki ve teknik eğitim kurumu 1727 yılında askeri alanda yapılan 300 kişilik bir askeri birliğin eğitilmesi amacıyla kurulmuştur. Fakat yakın zamanda ortaya çıkan Patrona Halil İsyanıyla bu askeri birlik kapatıldığı gibi tüm askerler öldürülmüştür (Cihan, 2007). Bununla birlikte cumhuriyet dönemine kadar çok sayıda girişimlerde bulunulmuştur. Bu girişimlerden bazıları olumsuz sonuçlansa da, bazıları günümüze kadar ulaşmıştır. Cumhuriyet döneminde yayınlanan raporlar bu kurumların durumu hakkında bazı bilgileri vermektedir. 1927 yılında Matbuat Müdüriyet-i Umumiyesi'nin

yayınladığı Türkiye Cumhuriyeti Salnamesi mesleki ve teknik okullar hakkında çarpıcı bilgileri sunmaktadır. Bu bilgiler arasında mevcut 18 kurumda 307 öğretmen ve 2332 öğrenci olduğu anlaşılmaktadır (Sakaoğlu, 1992). 1933 yılında çıkarılan 2287 nolu kanun gereği Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bununla birlikte 1935 yılında yayınlanan 2765 sayılı kanun okul masraflarının devlet tarafından karşılanmasını, 1941 yılındaki 4113 sayılı Bakanlık Merkez Örgütü kanunu ise Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'nın kurulmasını sağlamıştır (Nartgün, Yüksel, 2009). Sonraki yıllarda yapılan planlı çalışmalar sayesinde bu kurumlar günümüze kadar büyük gelişmeler göstermişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde 1965 yılında Ankara ve İstanbul'da iki Tekniker Yüksekokulu öğretime başlayarak, ilk planlı ve düzenli teknikerlik eğitimi verilmeye başlanmıştır. Daha sonra bu kurumlar 1971 yılında MEB tarafından kapatılmıştır. 1974-1975 öğrenim yılından itibaren MEB, *Meslek Yüksekokulları* adıyla teknikerlik okullarını yeniden açmıştır (Ceylan, Erbir, 2015). Özetle; tekniker okulları, yüksek tekniker okulları, ön lisans okulları, yay-kur meslek yüksek okulları ve günümüzdeki meslek yüksek okulları şeklinde bir süreç izlenmiştir (Kayır, Kılıç, 2008). Meslek Yüksekokulları 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği 1982 yılında üniversitelere bağlanmıştır (Resmi Gazete, 1981).

Günümüzde hızla gelişen teknoloji birçok sektörü de etkileyebilmektedir. Bu çerçevede sektörün talepleri değişmekte ve daha nitelikli çalışanlara ihtiyaç daha fazla ön plana çıkabilmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarının eğitim programlarının güncel ihtiyaçlara cevap verebilecek yeterlikte ve güncellikte olması sağlanmalı ve sektörde olacak şekilde iş başı eğitimlerine önem verilmelidir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 64). Eğitime yönelik yapılan yatırımların beklenen çıktılarının kısa sürede görülmemesi, bazı durumlarda yapılan yatırımların sorgulanmasına neden olabilmektedir. Halbuki bu tür yatırımlar uzun vadede ülkelerin gelişmişlik düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Diğer bir ifadeyle Türkiye'de mesleki eğitime yapılan yatırım ve ekonomik kalkınma düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Çalışkan, Durman, 2016). Bu nedenle uzun süreli görülecek çıktıların oluşturulması süreçlerinde yatırımların zamanla daha da artırılması, mesleki eğitimin niteliğini arttıracaktır. Bu sayede sektörde çalışacak iş gücünün niteliği arttırılabilir. Sektörde çalışacak iş gücünün niteliğinin arttırılması, Türkiye'deki ekonomik

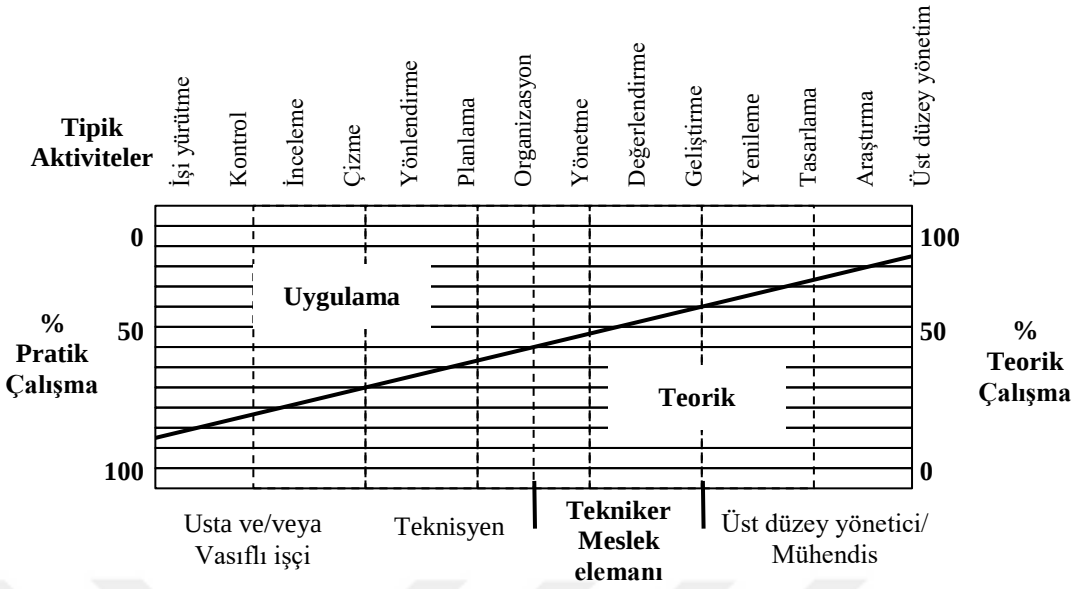
kalkınmayı da olumlu yönde etkileyecektir (Aktaş, Özsoy, 2015). Bu olumlu katkılardan bazıları aşağıda sıralanmıştır (Kazu, Demirli, 2002).

- Sektörün beklentilerinin yerine getirilmesi
- Üretimde verimlilik ve niteliğin sağlanması
- İstihdamın arttırılması
- Daha düşük maliyetli ve nitelikli ürün ve hizmet üretilmesi
- İç ve dış pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi
- Kaynakların etkinlik, verimlilik ve rasyonellik esaslarına göre kullanılması
- Modern teknolojilerin takip edilmesi ve üretime aktarılması

Programlardaki eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde; okul yönetimi, bölüm başkanlıkları, öğretim elemanları ve öğrencilere düşen sorumlulukların dağılımı aşağıda ifade edilmiştir (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015);

- Eğitimin sağlanması, bir bütün olarak bölümlerde yönetilmektedir. Okul yönetimi, eğitimin genel kalitesinden ve kaynağından sorumludur.
- Fakülteler, derecelerinin niteliğinden, üzerinde mutabakata varılan hedeflerin sağlanmasından ve kaynakların tahsisi ve önceliklendirilmesinden sorumludur.
- Bölümler, öğretim kalitesinden ve tamamlanmış çalışmalardan sorumludur.
- Bölümlerin sorumlulukları; eğitim programı tasarımı, öğrenme hedeflerini belirleme, alana özgü öğrenme değerlendirme ölçütleri ve yöntemlerini tanımlama ve öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerini sağlamayı kapsar.
- Her öğretim elemanı, öğretiminin kalitesinden ve öğrenme çıktılarının öğretim görevi kapsamında değerlendirilmesinden sorumludur.
- Her öğrenci, öğreniminin ve çalışmalarının ilerlemesinden sorumludur.

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler nitelikli ara eleman ihtiyacını etkilemektedir. Bu nedenle teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip etme, bu gelişmelere uyum sağlama kapasitesine ve çalışma hayatının gereksinim duyduğu niteliklere sahip ara elemanlar (tekniker) büyük bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır (Binici, Arı, 2004). Bu teknikerlerin birlikte çalıştığı diğer unvanlar düşünüldüğünde, farklı düzeylerde uygulama becerileri ve teorik bilgi düzeyleri iş hayatında gerekli görülmektedir. Bu bağlamda sektörde yer alan usta, teknisyen, tekniker/meslek elemanı ve mühendisler için standart bilgi ve becerilerin analizinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Teknik eğitim programlarının lise kademesinden mezun olanlar teknisyen, MYO kademesinden mezun olanlar ise tekniker şeklinde tanımlanmaktadır. Bu unvanlara sahip paydaşların sektördeki uygulama ve teorik bilgi paylaşımları, sektördeki beklentilerin karşılanmasına olumlu katkı sunacaktır. Bu unvanlara yönelik sektördeki bilgi ve beceri analizi Şekil 1'de yer almaktadır (Colombo Plan Staff College for Technician Education, 1987, 3).



Şekil 1: Sektördeki Unvanlara Yönelik Bilgi ve Beceri Analizi

---

Colombo Plan Staff College for Technician Education. **Aspects of curriculum for technician education**. (Philippines: Colombo Plan Staff College for Technician Education, 1987) 3'ten uyarlandı.

Sektörde yer alan meslek unvanlarının üstlendiği roller Şekil 1'den de anlaşıldığı gibi, farklılaşabilmektedir. Bu unvanların teorik ve uygulama oranları mesleklerinin gereklerini yerine getirme konusunda büyük önem arz etmektedir. MYO'lardan mezun olan teknikerlerin teori ve uygulama oranlarının birbirine yakın olması, bu alanlarda yapılması gereken uygulamaların önemini ortaya çıkarmaktadır. Teknikerler çalışma alanında üst düzey yönetici/mühendis ile teknisyen arasında bulunmaktadır. Buna göre teknikerlerin, teknisyenlerden teorik bilgi bakımından daha kapsamlı ve mühendislerden uygulama becerisi yönünden daha düşük düzeyde ara elemanlar olması beklenmektedir.

Beklenen düzeydeki uygulamaların yapılmaması veya eksik yapılması mezunların iş hayatlarını olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle mezunların büyük bir bölümü, öğrenim gördükleri programda verilen mesleki eğitimin uygulama bakımından daha güncel olmasını ve uygulamaların proje bazlı olması gerektiğini ifade etmektedir (Aktaş, 2013). Öğrencilerin öğrenimleri süresince yapmaları gereken bazı uygulamaların sektördeki ilgili alanda gerçekleşmesi, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları bilinmektedir (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Bu uygulamaların oranının Şekil 1'deki çizelgeye uygun olması uluslararası standartlar açısından faydalı

olabilir. Ayrıca Şekil 1'de tekniker unvanına sahip MYO mezunları için tipik aktivite olarak yer alan yönetme, değerlendirme ve geliştirme başlıkları için Tablo 2'de yer alan Avrupa Birliği Yeterlik Çerçevesi incelenebilir. Tabloda yer alan 5. seviye ön lisans yeterlikleri içinde bulunan yetkinlik başlığı bu kavramlar için daha açıklayıcıdır.

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim hem ortaöğretim hem de yükseköğretim kademelerinde verilebilmektedir. Yükseköğretim kademesindeki mesleki ve teknik eğitimin yeri meslek yüksekokulları (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014) olarak görülmektedir. Bu bakımdan MYO'ların temel amacı belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine katkı sağlamaktır (Çolak, 2014). Başka bir ifadeyle, mesleki eğitimin amacı, bireyin öğrenim gördüğü alana uygun sektörde istihdam edilebilmesi için nitelikli iş gücüne sahip olmasını sağlamak olarak ve yetiştirmektir (Eşme, 2007). Bu nedenle mezunların kazandıkları bilgi ve beceri düzeyleri, sonraki öğrenimlerine de etki edecektir. 21. yüzyılın gerektirdiği ve sektörün talep ettiği nitelikli ara elemanlara yönelik aranan nitelikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Nartgün, Yüksel, 2009; Sarıbıyık, 2013).

- Değişen şartlara çabuk uyum sağlayabilmek,
- Problem çözebilmek ve çok yönlü düşünebilmek,
- İletişim kurabilmek ve sorumluluk alabilmek,
- Takım çalışması yapabilmek ve takım çalışmasında rol almak,
- Güncel mesleki teknolojik bilgiye sahip olmak
- Bilgiyi yorumlayabilmek ve kullanabilmek ve
- Yeni teknolojiler üretebilen bireyler olmaktır.

Avrupa Birliğindeki mesleki ve teknik alanda yapılan düzenlemeler Türkiye'deki mesleki yeterlilik alanlarını doğrudan etkilemiştir. Bu bağlamda Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 2008 yılında kabul edilen Hayat Boyu Öğrenmede Avrupa Yeterlilik Çerçevesi (AYÇ)'ne uygun olacak şekilde mesleki eğitimle ilgili referans seviyeler ortaya çıkmıştır (European Commission, 2016; Mesleki Yeterlilik Kurumu, 2016). AYÇ'de yer alan 8 seviyeden her biri, herhangi bir nitelik sisteminde, ilgili seviyedeki niteliklere ilişkin öğrenme çıktılarını gösteren bir dizi tanımlayıcı tarafından tanımlanır. Her döngü tanımlayıcı, döngünün sonunu temsil eden niteliklerle ilişkili kazanımların ve yeteneklerin tipik beklentilerini içeren genel bir bildirim sunar. Bu referans seviyeleri ve tanımlayıcılar Tablo 3'te açıklanmıştır.

Tablo 3: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Referans Seviyeleri ve Tanımlayıcılar

Seviye	Seviye Tanımlayıcı			Yeterlilik Örnekleri
	Bilgi	**Beceri**	**Yetkinlik**	
8. seviye	Bir çalışma alanının ve alanlar arasındaki arayüzün en ileri sınırında bilgi: Çalışan, bir alan ve alanlar arasındaki etkileşim hakkında en üst düzeyde bilgiye sahiptir.	Araştırma ve/veya yenilikçilikteki kritik problemleri çözmek ve mevcut bilgileri veya mesleki uygulamayı genişletmek ve yeniden tanımlamak için sentez ve değerlendirme de dahil olmak üzere en gelişmiş ve uzmanlaşmış beceri ve teknikler: Çalışan, araştırma ve/veya yenilik yaparken önemli sorunları çözmek ve mevcut bilgi veya profesyonel uygulamayı genişletme ve yeniden tanımlama beceri ve tekniğine sahiptir.	Araştırma da dahil olmak üzere çalışma bağlamlarının ön planında yeni fikirlerin veya süreçlerin geliştirilmesine yönelik önemli yetki, yenilik, özerklik, bilimsel ve mesleki bütünlük ve sürekli bağlılık gösterme: Çalışan yüksek düzeyde yetki, yenilik, özerklik, akademik ve profesyonel bütünlük sergiler. Araştırma ve yeni fikir ve süreçlerin gelişiminde sürekli bir sorumluluk (bağlılık) taşır.	Doktora, Tıpta uzmanlık ve Sanatta yeterlilik
7. seviye	Özgün düşünme ve/veya araştırmanın temelini oluşturan, bazıları bir çalışma alanındaki bilginin ön planında olan, son derece uzmanlaşmış bilgi: Bir alanda ve farklı alanlar arasındaki arayüzdeki bilgi meselelerinin kritik farkındalığı: Çalışan, özgün düşünmeye ve/veya araştırma alanında öne çıkan yüksek derecede uzmanlaşmış bilgiye sahiptir.	Yeni bilgi ve prosedürleri geliştirmek ve farklı alanlardan gelen bilgileri entegre etmek için araştırma ve/veya yenilik alanında uzmanlaşmış problem çözme becerileri: Çalışan, yeni bilgi ve yöntemler geliştirmek ve farklı alanlardaki bilgileri birleştirmek amacıyla yürütülen araştırma ve/veya yenilik faaliyetleri için gereken uzmanlaşmış sorun çözme becerilerine sahiptir.	Karmaşık, öngörülemeyen ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş bağlamlarını yönetmek ve değiştirmek; mesleki bilgi ve uygulamaya katkıda bulunmak ve/veya takımların stratejik performansını değerlendirmekle yükümlü olma: Çalışan öngörülemeyen, karmaşık ve yeni stratejik yaklaşımlar gerektiren iş faaliyetlerini yönetir ve değiştirir. Çalışma gruplarının profesyonel bilgi ve uygulamalarına katkıda bulunmada ve/veya stratejik performanslarını değerlendirmede sorumluluk alır.	Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Derecesi. Uzman profesyonel ve üst düzey yönetici yeterlilikleri.

Tablo 3 - devam

Seviye	Seviye Tanımlayıcı			Yeterlilik Örnekleri
	Bilgi	**Beceri**	**Yetkinlik**	
6. seviye	Teorileri ve ilkeleri eleştirel bir anlayış içeren bir çalışma alanının ileri düzeyde bilgisi: Çalışan, bir alandaki teori ve ilkeleri eleştirel bir yaklaşımla anlamayı içeren ileri düzey bilgiye sahiptir.	Uzmanlık alanındaki karmaşık ve öngörülemeyen problemleri çözmek için gerekli uzmanlık ve yenilik gösteren gelişmiş beceriler: Çalışan, uzmanlık gerektiren bir alanda karmaşık ve öngörülemeyen sorunları çözmek için gereken ustalığı ve yeniliği ortaya koyan ileri düzey becerilere sahiptir.	Karmaşık teknik veya mesleki faaliyetleri veya projeleri yönetmek, öngörülemeyen iş bağlamlarında karar verme sorumluluğunu alma; bireylerin ve grupların mesleki gelişimlerini yönetme sorumluluğunu alma: Çalışan karmaşık teknik, profesyonel faaliyet veya projeleri yönetir. İş faaliyetlerinde karar verme, bireylerin ve grupların gelişimlerini yönetmede sorumluluk alır.	Lisans Derecesi. Profesyonel ve yönetici mesleki yeterlilikleri.
5. seviye	Bir çalışma alanındaki kapsamlı, uzmanlaşmış, olgusal ve teorik bilgiler ve bu bilginin sınırları konusunda bir farkındalık: Çalışan, kapsamlı, uzmanlaşma gerektiren, pratik ve teorik bilgiye ve bilgi sınırları konusunda farkındalığa sahiptir.	Soyut problemlere yaratıcı çözümler üretmek için kapsamlı bir bilişsel ve pratik beceri yelpazesi: Çalışan, soyut sorunlara yaratıcı çözümler geliştirmek için gereken kapsamlı bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Tahmin edilebilecek bir değişikliğin olduğu iş etkinlikleri bağlamında egzersiz yönetimi ve denetimi; Kendini ve başkalarının performansını gözden geçir ve geliştir: Çalışan öngörülemeyen değişimin bulunduğu iş faaliyetlerini yönetir ve denetler.	Ön-Lisans. İleri mesleki yeterlilikler.
4. seviye	Bir çalışma alanındaki geniş bağlamlarda gerçek ve teorik bilgiler: Çalışan, bir alan içerisinde geniş kapsamlı, pratik ve teorik bilgiye sahiptir.	Bir çalışma alanındaki belirli problemlere çözüm üretmek için gereken bir dizi bilişsel ve pratik beceri: Çalışan, bir alanda belirli problemlere çözüm üretmek için gerekli olan bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Genellikle öngörülebilir ancak değişime tabi olan çalışma bağlamlarının kuralları dahilinde öz-yönetim egzersizleri yapma; başkalarının rutin işlerini denetlemek, çalışma faaliyetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için bir takım sorumluluklar alma: Çalışan öngörülebilir, ancak değişime tabi olan bir işi yaparken öz-idare kullanır.	Tam yetkinliği olan ara eleman yeterlilikleri

Tablo 3 - devam

Seviye	Seviye Tanımlayıcı			Yeterlilik Örnekleri
	Bilgi	**Beceri**	**Yetkinlik**	
3. seviye	Bir çalışma alanındaki olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar bilgisi: Çalışan, bir alanda olgulara, ilkelere, süreçlere ve genel kavramlara dair bilgiye sahiptir.	Temel yöntem, araç, malzeme ve bilgiyi seçerek ve uygulayarak görevleri yerine getirmek ve sorunları çözmek için gereken bir dizi bilişsel ve pratik beceri: Çalışan, temel yöntemleri, araçları, malzeme ve bilgileri seçerek ve uygulayarak problem çözme ve görev tamamlamada gereken bir dizi bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Çalışma görevlerinin tamamlanması için sorumluluk al; problemleri çözmede kendi davranışlarını koşullara uyarla: Çalışan görevlerin tamamlanmasıyla ilgili sorumluluk alır ve problemlerin çözümünde kendi davranışlarını ortama uyarlar.	Yarı-yetkin ara eleman yeterlilikleri
2. seviye	Bir çalışma veya çalışma alanına ilişkin temel olgusal bilgiler: Çalışan, bir alanda temel pratik bilgiye sahiptir.	Görevleri yerine getirmek ve rutin sorunları basit kurallar ve araçlar kullanarak çözmek için gerekli bilgileri kullanmada gereken temel bilişsel ve pratik beceriler: Çalışan, basit kuralları ve aletleri kullanarak görevleri yerine getirmek ve rutin problemleri çözmek için ilgili bilgiler için temel bilişsel ve pratik becerilere sahiptir.	Biraz özerklikle gözetim altında çalışma: İş gözetim altında sınırlı özerklik ile yapılır.	Temel mesleki yeterlilikler
1. seviye	Temel genel bilgiler: Çalışan, temel genel bilgiye sahiptir.	Basit görevleri yerine getirmek için gerekli temel beceriler: Çalışan, basit görevleri yerine getirmek için gereken temel becerilere sahiptir.	Yapısal bağlamda doğrudan gözetim altında çalışma: İş doğrudan gözetim altında belirli kurallarla tanımlanmış şekilde yapılır.	Meslek öncesi yeterlilikler.

European Commission. **Information about courses, work-based learning and qualifications: Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework** (Learning Opportunities and Qualifications in Europe, 2016) ve Mesleki Yeterlilik Kurumu. **Avrupa yeterlilik çerçevesi (AYÇ) referans seviyeleri**

Tablo 3'te yer alan bilgi, beceri ve yetkinlik kavramları AYÇ'de aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.

- Bilgi: teorik ve/veya olgusal olarak,
- Beceri: bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünce kullanımını içeren) ve pratik (el becerisini, yöntem, malzeme, araç ve enstrümanların kullanımını içeren) olarak;
- Yetkinlik: sorumluluk ve özerklik açısından tanımlanmıştır.

Ayrıca bu kavramların sekiz farklı seviyedeki örnekleri de belirtilmiştir. Tablo 2'de yer alan seviyelere denk gelen diploma veya sertifika durumları Şekil 2'de hiyerarşik olarak gösterilmiştir.



Şekil 2: Sekiz Referans Seviye ve Diploma/Sertifika İlişkileri

Mesleki Yeterlilik Kurumu. **Avrupa yeterlilik çerçevesi (AYÇ) referans seviyeleri**.

AYÇ süreçleri sonrasında, her ülkenin kendisine ait yeterlik çerçevelerini oluşturmaları süreçlerine geçilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'de 2005 yılı sonrasında Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ) oluşturma çalışmaları yürütülmüştür. Yükseköğretimde *yeterlilik*, kişilerin herhangi bir yükseköğretim derecesini başarıyla tamamlaması için; bilebileceği, yapabileceği ve nelere yetkin olacağını şeklinde ifade edilmiştir (Yükseköğretim Kurulu, 2005). TYYÇ ile, ulusal düzeydeki yeterliklerin belirlenmesi ve bu yeterliklerin birbiriyle olan ilişkilerinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Mesleki eğitim kapsamında TYYÇ ile;

yükseköğretim, öğrenci ve işverenlere yönelik çok sayıda önemli avantajlar bulunmaktadır. Bu avantajlardan yükseköğretime yönelik önemli olanlar;

- Düzeyler arasında öğrenme çıktılarına dayalı açık tanımlamalar sunar,
- Yeterliliklerin amaç ve çıktılarını açık hale getirir,
- Farklı yeterliliklerin birbirleri ile ilişkilendirilebilmelerini sağlar,
- Düzeyler arasında ilerlemeyi ve geçişi sağlar,
- Paydaşların katılımı ile kabul edilmiş, eğitime rehber ulusal bir çerçeve sunar,
- Yeterliliklerin anlaşılması, düzenlenmesi ve geliştirilmesine olanak sağlar,
- Yeni yeterliliklerin tasarlanabilmesi için bir içerik sunar,
- Yeterliliklerin reformunu kolaylaştırır,
- Toplumsal ihtiyaçlara uygun yeni yeterliliklerin geliştirilmesine yardımcı olur,
- Yeterliliklerin vatandaşlar, işverenler ve toplumun bütün üyeleri için rollerini ve yararlarını gösterir,
- Yeterlilikler arasındaki farklı ulusal roller ve ilişkileri açıklar,
- Ulusal ve uluslararası düzeyde vatandaşların ve işverenlerin bilincini yükseltir,
- Ülke dışında yükseköğretimin tanınmasını ve cazibesini arttırır.

TYYÇ'nin öğrenciler açısından önemi;

- Öğrencilerin programları ve dersleri bilinçli seçmelerine yardımcı olur,
- Öğrenciler bu dersleri başarı ile tamamladıklarında hangi yeterliliklere sahip olacaklarını önceden bilirler,
- Öğrencilerin öğrenim programları dışındaki aktivitelerinde öğreneceklerinin anlaşılır olmasına yardım eder,
- Öğrenci hareketliliği için engelleri azaltır ve yaşam boyu öğrenimi teşvik eder,
- Eğitim-öğretim düzeyleri için yatay ve dikey geçişleri anlaşılabilir hale getirir,
- Ara yeterlilikler dâhil bütün yükseköğretim yeterliliklerinin ve kredi aralıklarının kapsamlı bir listesini sağlar,
- Öğrenenlere yönelik bütün eğitim fırsatlarını açıklar.

TYYÇ'nin işverenlere sunduğu avantajlar;

- İstihdam edecekleri öğrencilerin, mezuniyetleri sonunda neleri bileceğini, bunları hangi ölçüde uygulamaya aktarabileceğini, bilgi ve becerilerinden ne bekleyeceklerini anlamalarına yardım eder,
- Eğitim kademeleri arasındaki yeterliliklere dayalı farkı ve bunların ihtiyaçlara göre istihdamına yönelik daha bilinçli tercih yapmalarına yardımcı olur,
- İlgili oldukları alanlarda, eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesine paydaş olarak katılmalarını ve beklentilerini aktarmalarını kolaylaştırır.

Mesleki eğitim alanında nitelikli insan gücü, verimli ekonomilerin inşası için kaçınılmazdır. Fakat beklenen düzeyde insan gücünün ortaya çıkmasında en önemli etkenlerden birisi de mesleki eğitimin iyi bir şekilde planlanmış olması sonucundadır. Bu nedenle mesleki eğitim gelişmekte olan ülkelerin ekonomileri için önem arz etmektedir (Şahin, Fındık, 2008). Başka bir ifade ile hedeflenen nitelikteki insan

gücünün ortaya çıkarılması bir plan çerçevesinde gerçekleştirilmelidir (Biçerli, 2011). Bu bağlamda öğrenme ortamlarının düzenlemesi gerekebilir. Bu nedenle kullanımda olan atölye ve laboratuvarların geliştirilen programlardaki uygulamalara uygun makine ve teçhizatla donatılması sağlanmalı ve planlı bir şekilde bu ortamların geliştirilmesi sağlanmalıdır (Çankırı Karatekin Üniversitesi, 2002). Bu sayede MYO'lardaki uygulamaların genişletilmesi sağlanabilir. MYO'lardaki öğretim programlarının İKMEP kapsamında güncellenmesi sağlanmış olmasına rağmen derslerin işlenişi ve öğrenenlere aktarılmasında sorunlar oluşabilmektedir (Aktaş, 2013). Bu sorunların başında sektöre yönelik gerçek uygulamaların az olması yer almaktadır. Bunun haricinde MYO'larda uygulanan eğitim programları sonucunda mezun olan işgücü ile sektörün beklentileri arasında niteliksel ve niceliksel olarak bir uyum görülmemektedir (Şahin, Fındık, 2008; Ünal, 1988, 87-97). Bu kurum çatısı altındaki programlar geleneksel mesleklere dönük olmuş ve güncelliğini koruyamamıştır (Şahin, Fındık, 2008). Bu durumun nedenleri arasında, mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla sektör arasında olması gereken iletişim ve işbirliğinin düzeyinin çok düşük olmasından bahsedilebilir (Bulgan, Dolmacı, 2015).

Türkiye'de mesleki eğitimin niteliğinin değişen koşullara göre yeniden planlanması süreçlerinde farklı projeler hayata geçirilmiştir. YÖK ve MEB tarafından, mesleki eğitimin niteliğinin günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde olması için bazı projeler gerçekleştirilmiştir. 2001'de Meslek Yüksekokulları Program Geliştirme Projesi, 2002-2007 yılları arasında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ve son olarak 2008-2010 yılları arasında MEGEP'in devamı niteliğinde İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) uygulanmıştır (Çolak, 2014; Demirtaş, Yılmaz, 2013; Ozmusul, 2012). Bu projeler kapsamında MYO'lardaki programların öğretim programları değiştirilmiştir. İKMEP, Avrupa Birliği IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance) programı kapsamında finanse edilmiştir (Özdemir, Göktaş, 2012). 2010-2011 akademik yılı itibariyle İKMEP kapsamında güncellenen öğretim programlarının uygulaması başlatılmıştır (Kalkan ve diğ., 2011). Sonuç itibariyle bu öğretim programları aracılığıyla üretken ve yenilikçi öğretim programlarının oluşturulmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır (YÖK, 2010). Diğer bir ifadeyle İKMEP'in genel amacı nitelikli iş gücünün ortaya çıkarılması aracılığıyla bazı bölgelerdeki işletmelerin gelişimini ve rekabet edilebilirliğini arttırmaktır (Çolak, 2014). Avrupa

birliğinde de benzer durumlara rastlamak mümkündür. Avrupa Birliği eğitimde işbirliğini arttırmak amacıyla mesleki eğitim alanındaki Leonardo Da Vinci projesini uygulamaya koymuştur (Gülcan, 2010). Bu projelerde öncelikli olarak, yaşanan sorunları çözmesi ve mesleki eğitim kurumlarının gelişen teknolojiye ayak uydurarak Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu alanlardaki nitelikli iş gücü istihdamını sağlaması hedeflenmiştir. MEGEP'in sahip olduğu amaçlar: (1) mesleki eğitimin ulusal gereksinimlerle ilişkisinin ve niteliğinin iyileştirilmesine katkı sağlamak, (2) mesleki eğitimle ilgili kamu yönetiminin, toplumsal ortakların ve işletmelerin kurumsal kapasitelerinin ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde güçlendirilmesini desteklemek ve (3) Mesleki eğitim sisteminin yerinden yönetime geçme sürecini hızlandırmaktır (Dursun, 2009, 51-52).

MEGEP'in değerlendirilmesine yönelik Seçilmiş ve Ünlüönen (2011)'in çalışmasındaki sonuçlar arasında, modüllere yönelik sorunların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Ayrıca modüllerdeki bazı bilgilerin eski, eksik ve yanlış olduğu ifade edilmiştir. Yıldız ve Kaya (2013) çalışmalarında, öğretmenlerin ifadeleri göz önüne alınarak, modüllerde yeterli miktarda örneğe yer verilmediği ve program hedeflerinin öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyine uygun olmadığı görüşünde olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenciler dersin yürütülmesinde faydalanılan kaynak kitabın nitelikli bir mesleki eğitime göre yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Gömleksiz ve Erten (2010) de benzer şekilde, öğrencilerin modüllerdeki görsel öğelerin ve modül içi uygulamaların yetersiz olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Bununla birlikte modüllerin öğrenci düzeyine uygun olmadığı da ifade edilmiştir.

2.2.Meslek Yüksekokulları

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının en önemli görevi, nitelikli ara elemanların sektörün beklentileri doğrultusunda yetiştirilmesi şeklinde ifade edilebilir. Türkiye'de bu görevi üstlenen kurumlardan bir tanesi olan MYO'lardır. Fakat bu kurumların öneminin yeterince anlaşılamadığı belirtilebilir. Bu nedenle bu kurumlardan beklenen düzeyde verim alınamadığı ifade edilmektedir (Sevinç, 2000). Bunun başlıca nedenleri arasında bu kurumların açılması süreçlerinde sektörün ihtiyaçları tespit edilmeden önce, üniversitelerin imkanlarının ön planda tutulması yer almaktadır (Kaya, 2014). MYO'ların kurulma süreçleri genellikle üniversitelerin bulunduğu ilin ilçelerinde

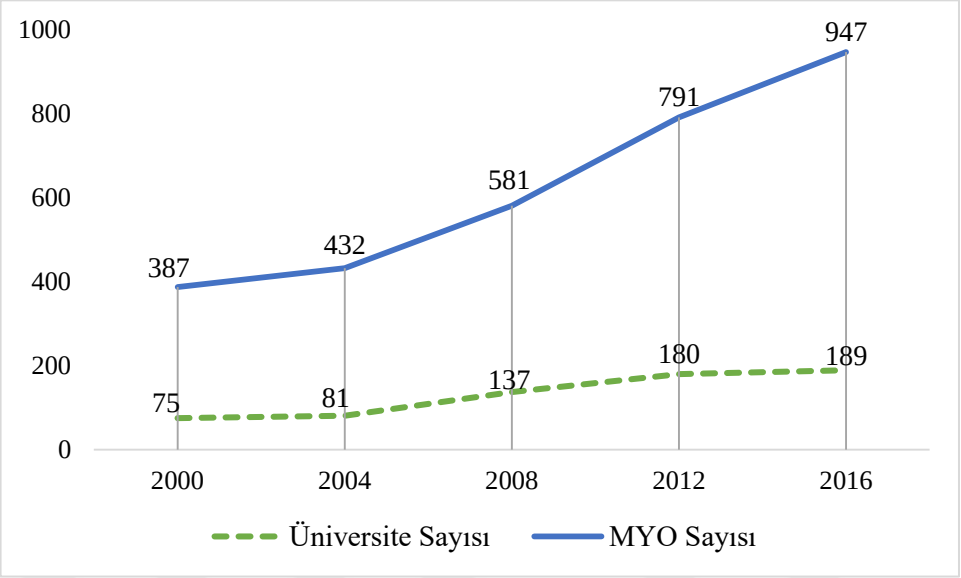
gerçekleşmektedir. Bu sayede ilçe halkının üniversitelere yönelik beklentileri nispeten giderilmektedir. Bu noktada MYO'larda öğrenim görecek öğrencilerin ilçe ekonomisine yapacağı katkı bu beklentinin karşılanması şeklinde olacaktır (Ulus, Tuncer, Sözen, 2015).

MYO'lardan mezun olan bireylerin sektördeki iş ortamına uyum sağlama süresi, beklentilerin karşılanması ile ters orantılıdır. Diğer bir ifadeyle, işe alınan MYO mezununun işe uyum süresinin az olması, sektörün beklediği niteliklere sahip olduğu, dolayısıyla beklentilerin üst düzeyde karşılandığı şeklinde yorumlanabilir. Sektör firmalarının programlarla yapacakları işbirlikleri bu beklentilerin erkenden görülmesini sağlayabilir. Fakat üniversiteler ve sektör arasında olması gereken iletişim ve işbirliği düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir (Bulgan, Dolmacı, 2015). Sektörün daha çok üniversitelerle işbirliği yapma eğilimleri olmasına rağmen (Beyhan, Fındık, 2014), işbirliği arayışlarında üniversite dışındaki kurumlara daha çok yöneldikleri tespit edilmiştir (Bal, Akçı, 2013). Bu işbirlikleri sektörden ve öğretim üyelerinden kaynaklanan sorunlardan dolayı gerçekleşmemektedir (Peker, Ar, Baki, 2014). Bu sorunların çözümünün sağlanması ile iki taraflı faydalar görülebilir. Bu sayede üniversite ve sektör arasında işbirlikleri kurulabilir. Bununla birlikte işbirliği faaliyetlerinin arttırılması sürecinde sektörün görüşlerinin daha fazla dikkate alınması gerekmektedir (Yardımcı, Müftüoğlu, 2015). Sektörün sahip olduğu teknolojik yenilik ve maddi imkan bunun başlıca sebebi olarak görülebilir.

Kalite odaklı mesleki eğitim kurumları, yenilik ve gelişmeyi teşvik ederek nitelikli eğitimin sağlanmasında stratejik bir avantaja sahip olabilirler (Tara, Kumar, 2017, 3). Mesleki eğitimin niteliğinin ölçülmesinde en önemli göstergelerden birisi de öğrencilerin memnuniyet düzeyleri gösterilebilir. Özellikle öğrenenlerin memnuniyeti öğrenme deneyimlerinin niteliği için önemli bir göstergedir (Yukselturk, Yildirim, 2008). Bu nedenle dersler veya laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin deneyimlerinin arttırıcı etkinliklerin tercih edilmesi, öğrencilerin motivasyonları olumlu şekilde arttırabilir. Bu süreçte en önemli rollerden birisi, kişisel çabaları neticesinde öğrenciler için yüksek düzeyde eğitim deneyimi ve doyumu sağlayabilen öğretim elemanlarıdır (Shackelford, Maxwell, 2012). Bununla birlikte öğrencilere sektördeki uygulamalar gerçekleştirilmesi sürecinde sektördeki uzmanlar da ön plana çıkarılabilir. Bu sayede alanında uzman kişiler tarafından derslerin verilmesi ve

uygulamaların yapılması sektörün beklentilerine uygun nitelikteki teknikerlerin yetişmesi sağlanacaktır (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014).

Türkiye'de yükseköğrenim düzeyinde son 10 yılda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda daha fazla üniversite ve MYO kurumunun açıldığı belirlenmiştir. 2000 yılından günümüze kadarki üniversite ve MYO sayılarındaki değişim (YÖK, 2016) Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3: Türkiye'de 2000-2016 Yılları Arasındaki Üniversite ve MYO Sayıları

Yükseköğretim Kurulu, **YÖK önlisans atlası**. (2016)

Şekilde 3'teki kurum sayılarına bakıldığında, öncelikli olarak en büyük sayısal değişimin 2004 yılından sonraki dönemde olduğu ve bu artışın günümüze kadar artan bir şekilde devam ettiği görülebilmektedir. Benzer şekilde üniversite sayısının da bu süreçte neredeyse iki katına çıktığı görülebilmektedir.

Günümüzde pek çok farklı kurum altında mesleki eğitim verilmektedir. Bu kurumlardan bir tanesi de yükseköğretim kademesinde yer alan Meslek Yüksekokullarıdır (MYO). Bu kurumlar "belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu" şeklinde tanımlanmışlardır (Yükseköğretim Kanunu, 1981). MYO'larda gerçekleşmekte olan iki yıllık mesleki eğitim Türkiye açısından büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu kurumlarda Tablo 2'de de görüldüğü üzere hali hazırda iki milyondan fazla öğrenci

bulunmaktadır (YÖK, 2016). Bu öğrencilerin 846'sı devlet üniversitesi bünyesinde, 95'i vakıf üniversitesi bünyesinde ve 6'sı vakıf meslek yüksekokulu bünyesinde olmak üzere toplam 947 adet meslek yüksekokulunda öğrenim görmektedirler (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2015). Tablo 4'te bu programlarda öğrenim görmekte olan öğrencilere ait bazı bilgiler verilmektedir (YÖK, 2016).

Tablo 4: 2016-2017 Akademik Yılı Önlisans Öğrencilerine Yönelik Bazı Bilgiler

		Erkek	**Kadın**	**Toplam**	**f(%)**
Üniversite Türü	Devlet	1263740	1144545	2408285	94,22
	Vakıf	64882	67951	132833	5,20
	Vakıf MYO	7149	7659	14808	0,58
Öğrenim Türü	Birinci Öğretim	450293	316892	767185	30,02
	İkinci Öğretim	228880	113561	342441	13,40
	Uzaktan Öğretim	20149	13760	33909	1,33
	Açık Öğretim	636449	775942	1412391	55,26
	Toplam	1335771	1220155	2555926	100

Yükseköğretim Kurulu, **YÖK önlisans atlası**. (2016)

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin daha çok devlet üniversitelerinde (%94,22) öğrenim gördükleri anlaşılmaktadır. Toplamda iki milyondan fazla olan öğrenci sayısının yarısından fazlasının (%55,26) açık öğretimde yer aldığı görülmektedir. Birinci ve ikinci öğretimdeki öğrenci sayısı yaklaşık %43,42 olarak görülmektedir. Türkiye'de hali hazırda 45 farklı MYO türü bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2017). Tablo 5'te Türkiye'de bulunan MYO kurumlarının türleri ve sayıları sunulmuştur.

Tablo 5: Türkiye'de Bulunan MYO Türleri ve Sayıları

	MYO Türleri	MYO Sayısı
1	Adalet Meslek Yüksekokulu	36
2	Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu	1
3	Bilgisayar Teknolojisi ve Büro Yönetimi Meslek Yüksekokulu	1
4	Deniz ve Ticaret Meslek Yüksekokulu	0
5	Denizcilik Meslek Yüksekokulu	3
6	Gelişim Meslek Yüksekokulu	0
7	Güvenlik ve Koruma Bilimleri Meslek Yüksekokulu	1
8	Güzel Sanatlar Meslek Yüksekokulu	2
9	Hava Astsubay Meslek Yüksekokulu	1
10	Havacılık Meslek Yüksekokulu	1
11	Hayvansal Üretim ve Yönetim Meslek Yüksekokulu	0
12	İlahiyat Meslek Yüksekokulu	1
13	İngiliz Dili Meslek Yüksekokulu	1
14	İşletmecilik Meslek Yüksekokulu	1
15	Maliye Meslek Yüksekokulu	0
16	Meslek Yüksekokulu	687+55= 742*
17	Milli Saraylar ve Tarihi Yapılar Meslek Yüksekokulu	1
18	Muhasebecilik Meslek Yüksekokulu	0
19	Mutfak Sanatları Meslek Yüksekokulu	0
20	Organize Sanayi Bölgesi Meslek Yüksekokulu	0
21	Ormancılık Meslek Yüksekokulu	2
22	Otelcilik Meslek Yüksekokulu	0
23	Polis Meslek Yüksekokulu	0
24	Sağlık Astsubay Meslek Yüksekokulu	0
25	Sağlık Bilimleri Meslek Yüksekokulu	0
26	Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	80
27	Sağlık Meslek Yüksekokulu	1
28	Sanat ve Tasarım Meslek Yüksekokulu	1
29	Sivil Havacılık Meslek Yüksekokulu	1
30	Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	31
31	Su Ürünleri Meslek Yüksekokulu	0
32	Tapu Kadastro	0
33	Tapu ve Kadastro Meslek Yüksekokulu	0
34	Tasarım Meslek Yüksekokulu	1
35	Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	29
36	Teknoloji Meslek Yüksekokulu	0
37	Ticaret Borsası Meslek Yüksekokulu	0
38	Ticaret ve Sanayi Odası Meslek Yüksekokulu	0
39	Turizm Meslek Yüksekokulu	0
40	Turizm ve Otel İşletmeciliği Meslek Yüksekokulu	0
41	Turizm ve Otelcilik Meslek Yüksekokulu	4
42	Ulaştırma Meslek Yüksekokulu	1
43	Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu	3
44	Veteriner Fakültesi Meslek Yüksekokulu	1
45	Yerel Yönetimler Meslek Yüksekokulu	1

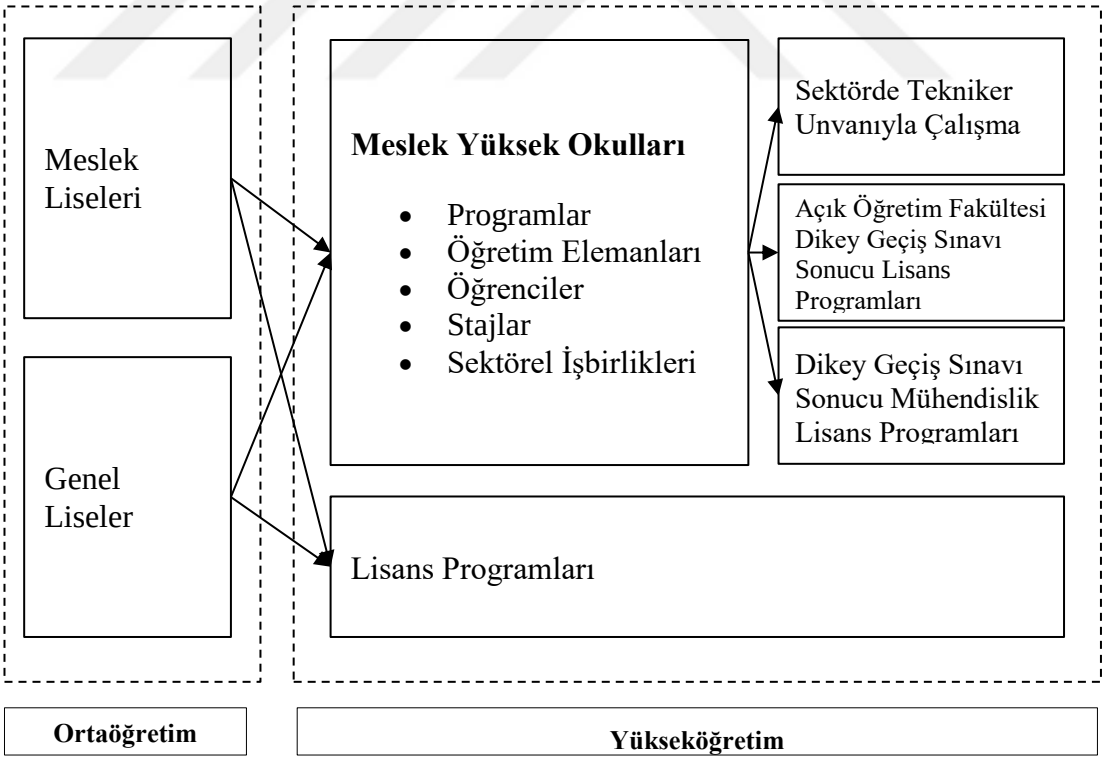
*687 MYO farklı isimlerle, 55 kurum sadece MYO şeklinde isimlendirilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu, **Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: türlerine göre birim sayıları raporu**. (2017a)

Yapılan incelemelerde, MYO kurumlarında çok sayıda sorunun olduğu görülmektedir. Bu sorunlar aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir (Ceylan, Erbir, 2015; Ceylan, Avan, Elibol, 2009; Ceylan, Elibol, 2009).

- *Öğrencilerin teknik alt yapı yetersizlikleri*: Teknik derslerde kullanılması gereken Matematik, Fizik gibi dersler için düzeylerinin çok düşük kalması,
- *Akademik personel eksikliği:* Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayılarının çok olması, öğrencilerle birebir uygulamaların yapılmasını zorlaştırması,
- *MYO'larla sektör işbirliklerinin ileri derecede zayıf kalması:* Tüm beklentilere rağmen beklenen düzeyde işbirliklerinin hayata geçirilmemesi,
- *MYO'lardaki ölçme mekanizmalarının verimsiz olması:* Sonuç odaklı değerlendirmelerin tercih edilmesi,
- *MYO öğrencileri arasında sadece diploma almayı hedefleyen bir kitlenin olması:* Öğretimle ilgilenmeden, asgari şartları sağlayarak diploma sahibi olmak isteyen öğrencilerin olması,
- *MYO'lardaki teknolojik araç gereç ve donanım eksikliği:* Programdaki öğretimin niteliğini ortaya çıkarak uygulamaların yapılmaması veya eksik yapılması gibi sorunlar ortaya çıkmaktadır.

MYO kurumlarında öğretim süreçlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesi süreçlerinde farklı bileşenler rol alabilmektedir. MYO'lardaki öğretim süreçleri ve bu süreçlerde ön plana çıkan bileşenler Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: MYO'lardaki Öğretim Süreçleri ve Bileşenleri

Şekil 4'te Türkiye'deki mesleki eğitim süreçlerinin yükseköğretim kademesindeki MYO'ların konumu yer almaktadır. Bu kurumlara meslek lisesi mezunları tercihte

bulunabildiği gibi genel lise mezunları da tercih hakkına sahiptirler. Genel lise ve meslek liselerindeki öğrenimleri biten mezunlar, yükseköğretim kademesi için tercih yaparken iki seçenek karşılarına çıkmaktadır. Birinci seçenek; iki yıllık ön lisans programlarını tercih etmeleri, ikincisi ise lisans öğrenimi için tercihte bulunmasıdır. Önlisans programlarını tercih eden öğrenciler, daha çok meslek lisesi mezunu oldukları için, sahip oldukları ortaöğretim kademesindeki mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirme beklentisine sahiptirler. Bu öğrencilerin meslek liselerini tercih etme amaçları da ilgi duydukları alanla ilgili mesleki beceriler kazanma beklentisi amacıyladır (Demirtaş, Tutkun, Arslan, 2017). Genel lise mezunları da, ilgili mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutuma sahip olmak amacıyla tercihte bulunmaktadırlar. Öğrenciler bu kurumlardaki iki yıllık mesleki eğitim süreci sonucunda edindikleri deneyimleri göz önüne alarak, mezuniyet sonrası üç tercihte bulunabilmektedirler. Öncelikli olarak sektörde tekniker unvanıyla çalışabildikleri gibi, öğrenimlerine açık öğretim fakülteleri programlarında da devam edebilmektedirler. Bu sayede sınavsız bir şekilde lisans öğrenimlerine geçebilmektedirler. Ayrıca Dikey Geçiş Sınavı (DGS) sonucu mühendislik programlarına yerleşme imkanları da bulunmaktadır.

MYO çatısı altında çok sayıda farklı program yer almaktadır. Bu programlara yönelik bileşenler (1) Programlar, (2) Öğretim elemanları, (3) Öğrenciler, (4) Stajlar ve (5) Sektörel işbirlikleri şeklinde sayılabilir. Bu bileşenler, mesleki eğitimin niteliğinin ortaya çıkmasında belirleyici rollere sahiptirler. Bu nedenle, bileşenlerdeki niteliksel veya niceliksel bir eksiklik, MYO'larda gerçekleştirilen öğretimin niteliğini olumsuz etkileyebilir. MYO bileşenlerine yönelik detaylı açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

2.2.1. MYO Programları

MYO programları, zamanla mesleki eğitimin geliştirilmesi projeleri göz önünde bulundurularak isim değiştirmişlerdir. Bazı farklı isimde ama genelde aynı işlevi gören programlar tek isim altında toplanmıştır. Program isimlerinin uluslararası alandaki uyumlarının sağlanması amacıyla MYO'lardaki bölüm ve programlar, uluslararası eğitim alanları ve meslek sınıflandırmalarına göz önünde bulundurularak yeniden adlandırılmıştır (Günay, Özer, 2016). Mesleki eğitimde yer alan programlarının ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğrenme sürecine ve bilgi değerlendirmeye yönelik teknikler ve yaklaşımlar kullanılırken programların özelliklerinin hesaba katılması çok önemlidir (Borisovaa ve diğ., 2017). Bununla

birlikte MYO'larda 227 farklı mesleki eğitim programı bulunmaktadır (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2015).

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), üniversitelerin MYO bünyesinde yeni bir program açması için izlemesi gereken süreçleri aşağıda belirtmiştir;

1. Üniversite senato kararı,
2. Kurulması planlanan programa ilişkin gerekçe,
3. Meslek Yüksekokulunun fiziki imkanları (derslik, laboratuvar, kütüphane, kantin vb.) hakkındaki bilgiler (MYO'nun bulunduğu yerleşke ve bina bilgisi, mevcut programlar ve bu programlar için kullanılan derslik ile yeni istenen programlar için gerekli olan derslik vb.) ilişkin bilgiler,
4. İstenen bölüm/meslek yüksekokullarında programın yurt içinde örneğinin olmaması durumunda yurt dışı örneklerinin hangi üniversiteler bünyesinde olduğu ile bunların programlarına ilişkin bilgiler,

Programların öğrenci kabullerini sağlamaları için en önemli koşul en az üç öğretim elemanının öğrenci kabul edecek program kadrosunda bulunmasıdır. Buna rağmen sınavsız geçiş döneminde, üniversitelerdeki bazı programlarda hiç öğretim elemanı olmamasına rağmen öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir (Sönmez, 2008). Bu nedenle, bu tür durumlardaki programlarda beklenen nitelikte ve sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlikteki ara elemanların yetişmesinde sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle YÖK'ün belirlediği en az üç öğretim elemanı olması kuralı tüm programlarda hassasiyetle uygulanmalıdır. Hatta bu şartı sağlamayan veya zamanla daha az öğretim elemanı bulunduran programların öğrenci kabullerinin geçici olarak durdurulabilmesi beklenmektedir (Ceylan, Erbir, 2015).

Türkiye'de çok sayıda program olmasına ve bu programlardan mezun olan ara eleman sayısı sektörün ihtiyacından fazla olmasına rağmen, sektör beklediği niteliklerdeki ara elemanların olmadığını ifade edebilmektedir. Mezunların sektörde istihdamı sürecinde; sektörün beklediği yeterlikleri kısmen karşıladığı tespit edilmiş ve bu mezunların iş piyasasında çalışması için ek sertifikasyonlar talep edilmektedir (Gül Koçak, 2006). Bu nedenle yeni programlar açmak yerine, öncelikli olarak var olan programlarda iyileştirmelerin yapılması sağlanabilir. Bu nedenle yeni program açılması şartlarının iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesi sağlandıktan sonra programların düzenli bir şekilde ve yeterli miktarda kontrolleri sağlanmalıdır (Günay, Özer, 2016). Bu sayede nitelikli mesleki öğretimin yapılması, MYO kurumuna yönelik algının iyileştirilmesi ve mezunların belirlenen yeterliklere sahip olmaları sağlanabilir. Dolayısıyla sektörün beklentilerini karşılayabilecek bireylerin MYO programlarında yetişmesi sağlanabilir.

Mesleki profillerin geliştirilmesi, vasıflı elemanlar için belirli alanların ve becerilerin tanımı ve bir adayın belirli bir mesleki eğitim süreci için uygunluğunu ölçmek için prosedürlerin geliştirilmesi gibi görevlerin mesleki ve teknik eğitim kapsamında olduğu 20. yüzyılın başında başlamıştır (Rauner, Maclean, 2008, 14). Buna bağlı olarak, program mezunlarının sektörün beklentileri doğrultusunda gerekli becerileri kazanmış olmaları beklenmektedir. Aksi takdirde hem mezunlar hem de sektördeki firmaların beklentileri arasında farklılıklar gözlenebilir. Çalışanların beklenti ve ilgileri, iş piyasasında başarılı olmak için mesleki yeterlilik ile güçlendirilme, mobilite sayesinde iş arasında geçiş yapma olanağına sahip olma, kariyer fırsatlarını yakalama, sürdürülebilir bir istihdam edilebilirlik sağlama, sosyal, kişisel ve profesyonel bir kimlik oluşturma ve mümkün olduğunca işsizlikten korunma üzerinedir (Eckert, 2008, 114). Bu çerçevede, program başkanlıklarına ve sektör firmalarına görevler düşebilmektedir. Çünkü mezunlar başarılı görüldükleri için programı bitirmiş kişilerdir. Mesleki eğitimde bulunan her öğrencinin başarılı olma hakkı vardır. Öğrencilerin hak ettiği eğitimi almalarını sağlamak için, öğretim elemanlarının öğrencileri eğitim hedeflerine ulaşabilecekleri şekilde yönlendirme yapma konusunda ahlaki bir sorumluluğu bulunmaktadır (Placklé ve diğ., 2017). Sektör firmalarının, çalışanlarının beklentilerine ve ilgilerine önem vermesi de firmaların görevleri arasında yer alabilmelidir. Mesleki öğrenme süreçleri, her zaman insanların işlerinin gerekliliklerileyle yetkin bir şekilde başa çıkmalarını sağlamayı amaçlar. Bu nedenle vasıflı iş, mesleki eğitim ve mesleki öğrenme için bir referans noktasıdır (Eckert, 2008, 114).

2.2.2. Öğretim Elemanları

MYO'larda öğretim süreçlerinin yürütülmesinde en önemli role sahip bileşen, öğretim elemanları olarak görülebilir. Çünkü bu bileşen öğrencilerin derslere veya mesleğe yönelik ilgi ve motivasyon düzeylerini arttırıcı uygulamalar yapabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerle kurum içinde en çok iletişim ve etkileşim içerisinde olanlar da öğretim elemanlarıdır. Bu nedenle öncelikli olarak, MYO'larda gerçekleştirilen mesleki eğitim süreçlerinde öğretim elemanları ön plana çıkmaktadır. Ceyla, Erbir (2015), MYO'larda görevlendirilecek öğretim elemanlarının seçiminde titiz davranılması ve mesleki tecrübe düzeyinin ön planda tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının bazılarının sektörden transfer edilerek programa kazandırılmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Sektörle yapılacak işbirliği

sayesinde, konu uzmanlarının uygulamaları yürütmesi nitelikli işgücünü arttıracaktır (Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). Bu bakımdan, sektördeki uygulamaları gerçekleştirme konusunda uzman olan kişilerin, programlarda öğretim elemanı olarak istihdam edilmeleri sağlanabilir. Bu sayede, güncel uygulamaların takibi, program bünyesinde gerçekleştirilmesi ve sektörle yakın ilişkiler kurulması sağlanabilir.

2002 yılında uygulamaya geçilen sınavsız geçiş sonucunda MYO'lardaki öğrenci sayısında büyük bir artış yaşanmıştır. Bununla birlikte fiziksel veya donanımsal altyapı ve öğretim elemanı sayısı yeterli olmadığından dolayı bazı sorunlar ortaya çıkmıştır (Şahin, Fındık, 2008). Diğer bir ifadeyle MYO'larda öğrenim gören öğrenci sayısı zamanla artarken buna nazaran beklenen yeterlikteki öğretim elemanı sayısı artışı sağlanamamıştır (Alkan ve diğ., 2014). Bu durumda öğretim elemanları daha kalabalık sınıflarla karşı karşıya kalmıştır. Bu nedenle daha fazla öğrenci ile ilgilenmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla MYO öğreniminde önemli bir bileşen olan uygulamaların niteliğiyle ilgili sorunlar da ortaya çıkmıştır (Günay, Özer, 2016). Ayrıca bazı durumlarda öğretim elemanı ihtiyacı, lise öğretmenlerinin görevlendirilmesiyle kapatılmaya çalışılmıştır (Sönmez, 2008). Üniversitede çalışmamış veya orta öğretim kademesinde öğretmenliğini yaptığı öğrencilere tekrar üniversite düzeyinde dersleri vermesi gibi nedenlerden dolayı lise öğretmenlerinin MYO'larda çalıştırılması bazı eleştirileri beraberinde getirmiştir. MYO kurumlarında görevli olan öğretim elemanlarına yönelik bazı bilgiler (YÖK, 2017c) Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: 2016–2017 Akademik Yılı MYO'lardaki Öğretim Elemanları Sayıları

	Profesör		Doçent		Yardımcı Doçent		Öğretim Görevlisi		Okutman		Uzman		Araştırma Görevlisi		Toplam		
	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	E	K	T
Devlet	123	50	178	92	1255	858	7136	3959	367	231	225	122	124	104	9411	5417	14828
Vakıf	133	31	59	31	494	322	1111	1642	9	41	4	5	4	7	1814	2079	3893
Vakıf MYO	3	0	3	0	13	14	180	223	5	9	0	0	0	0	204	246	450
Toplam	259	81	240	123	1762	1194	8427	5824	381	281	229	127	128	111	11429	7742	19171

Yükseköğretim Kurulu, **Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: Öğretim elemanları sayıları özet tablosu 2016-2017**, (2017c).

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde MYO çatısı altında yer alan 19171 öğretim elemanın 11429'unun (%59,62) erkek, 7742'sinin de (%40,38) kadın olduğu görülmektedir. Bu öğretim elemanlarının unvanları göz önünde bulundurulduğunda, profesörlerin %1,77, doçentlerin %1,89, yardımcı doçentlerin %15,42, öğretim görevlilerinin %74,34, uzmanların %1,86, okutmanların %3,45 ve araştırma

görevlilerinin %1,25 paya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun öğretim görevlilerinden oluşması dikkat çekicidir.

Öğretim elemanlarının öğretim süreçlerinde diğer bir rolleri de sektördeki firmalarla işbirliği kurulmasında veya sektörün takip edilmesi süreçlerinde ortaya çıkmaktadır. Yeşilay ve Temel (2016), MYO ve sektör arasındaki işbirliklerinin öğrenci odaklı olduğunu bununla birlikte yeni ürün ve teknolojilerin geliştirilmesinde etkili olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca sektörle kurulan işbirlikleri veya iletişimlerin kurumsal bir yapıyla yapılması beklenirken kişisel yollarla yapıldığı belirtilmektedir. Bunun neticesinde ilgili öğretim elemanlarının bir anda farklı bir karar vermesi veya ilgili kurumdan ayrılması durumunda var olan işbirliği sona erebilir.

Öğretim elemanlarının en çok etkileşim ve iletişim içerisinde oldukları öğrencilerin, öğretim elemanlarına yönelik bazı beklentileri aşağıda belirtilmiştir (Kaya, 2014).

- Öğretim elemanı sayısının artırılması,
- Bir öğretim elemanının çok sayıda derse girmelerinin önlenmesi,
- Öğrencilerle daha samimi bir iletişim içinde olmaları,
- MYO'larda danışmanlık yapan öğretim elemanlarının öğrencilerin ihtiyaç duydukları alanlarda bilgilendirme yapmaları.

MYO bünyesindeki öğretim elemanlarının, mesleki eğitimdeki rollerini olumlu yönde arttıracak veya akademik çalışma yapmasına katkı sunacak bazı düzenlemeler yapılabilir. Bu bakımdan, öğretim elemanlarının en önemli beklentileri arasında; ders yükü, danışmanlık ve idari sorumluluklar haricindeki kalan zamanın akademik çalışmalar için yeterli olması yer almaktadır. Bununla birlikte, beraber çalıştıkları öğretim elemanlarının da sorumluluk alması beklentiler arasındadır (Akman, Kelecioğlu, Bilge, 2006). Öğretim elemanı sayısının yetersiz görülmesi, öğretim elemanlarının mesleklerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olmuştur. Özellikle ders yükünün fazla olması, öğretim elemanlarının yorulmasına neden olmaktadır (Çavuş, Gök, Kurtay, 2007).

Mesleki eğitimde, beceri tabanlı öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki eğitimin geliştirilmesi için önemli bir teminat olarak görülmektedir (Cong, Wang, 2012). Bu nedenle, MYO'larda görev yapacak öğretim elemanlarının uygulama becerilerinin iyileştirilmesi veya yapılacak görevlendirmelerde uygulama deneyiminin göz önünce bulundurulması mesleki eğitimi geliştirebilir. Aynı zamanda, mesleki eğitime yönelik yeni sistemin denenmesi veya var olan sistemin incelenmesi süreçlerinde sistem içerisinde yer alan öğretim elemanlarının görüşleri alınmalıdır. Öğretim elemanları

arasında dile getirilen ve tartışılan geribildirimler en büyük iyileştirme potansiyeline sahiptir (Gonon, 2008, 839). Sistem içerisinde yaşanan durumlarla en yakın düzeyden etkilenen öğretim elemanları, bazı çözümler getirme konusunda daha yalın ve isabetli sonuçlar için fikir üretebilir.

2.2.3. Öğrenciler

Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim vermekte olan kurumlardaki niteliğin artması, kayıt yaptıracak öğrencilerin ilgilerini çekebilir. MYO öğrencileri üniversite tercih sürecinde yüksekokulun sektör işbirliği içinde olmasını gözeterek, mezuniyet sonrasında istihdam edilmelerini daha kolay hale getirmek istemektedirler (Gürdoğan, Atabey, 2017). Bununla birlikte MYO'lar, mesleki eğitimi öğrenmeyi veya geliştirmeyi talep eden öğrenciler için tercih edilmesi gereken bir kurum olmalıdır (Alkan ve diğ., 2014). Lise mezunlarının bu kurumları tercih etme nedenlerine bakıldığında, önemli bir kesimin, ilgili programı sevmeleri ve meslek sahibi olma gibi öncelikleri yer almaktadır (Karacan, Karacan, 2004). Bu nedenle bu kurumlara gelen öğrencilerin iki yıllık öğretimlerinin sonunda beklenen düzeydeki mesleki beceriye sahip olması gerekecektir. Türkiye'de önlisans programlarının yükseköğretimdeki kontenjan düzeyi %47,32'lik bir paya sahiptir (Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2016). Bu programların mesleki eğitim çatısı altında olduğu düşünüldüğünde, MYO'lardan mezun olanların sayısı azımsanmayacak düzeydedir. Bu mezunların sektörün ihtiyacına cevap verebilecek yeterlikte olması, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman istihdamının da karşılanmasına katkı sunacaktır. Öğrenciler, önerilen görevleri başarıyla tamamlama kapasitelerini artırarak söz konusu alanla ilgili öz yeterliklerini arttıracaktır (Dubeau, Plante, Frenay, 2017, 115). Fakat Türkiye'deki çoğu sektör, bekledikleri nitelikteki eleman temini konusunda sıkıntılar yaşamaktadır (Alkan ve diğ., 2014). Ayrıca MYO mezunlarının büyük çoğunluğu da kendi alanlarındaki işlerde çalışmaya hazır olmadıklarını belirtmektedir (Kaya, 2005). Aynı zamanda MYO öğrencilerinin % 46,4'ü mesleklerinin geleceğiyle ilgili kaygılarının olduğunu ifade etmektedir (Şener, Özşahin, İçli, 2009). Zayıflık parametresi; günlük görev ve görevlerin yerine getirilmesinde yetersiz bir özerklik duygusunu, güven parametresi ise iş, kariyer gelişimi ve kariyer ölçütlerini karşılayamama ile hayal kırıklığı hissini temsil eder (Abbas, Hussein, Khali, 2017). Bunun en önemli nedenlerinden birisi olarak, MYO programları mezunlarının sektörün beklediği niteliklere sahip olmaması gösterilebilir. Bu bakımdan sektördeki firmaların

beklentileri ve üniversite mezunlarının yeterlikleri arasında bir uçurumun varlığından bahsedilebilir.

MYO'lardaki programlarda öğrenim görmekte olan öğrenciler, mesleki eğitimlerinin yükseköğrenim düzeyindeki basamağında sınavlı veya sınavsız bir şekilde bu kurumlara kayıt yaptırmaktadırlar. Sınavsız geçiş sistemi 4702 sayılı kanun uyarınca, 2002-2003 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Sınavsız geçiş sistemiyle birlikte, öncelikli olarak ilgili programların ortaöğretim kademesindeki benzer mesleki programlarından mezun olanların tercih etmeleri beklenmektedir. Programlarda kontenjanların dolmaması halinde ise, boş kalan kontenjanlar genel liseden mezunların tercih etmesine imkan tanımaktadır. Mesleki ve teknik öğrenimini orta öğretim kurumlarında tamamlayan bireyler kendilerine tanınan sınavsız geçiş hakkıyla birlikte MYO kurumları bünyesindeki programlara kayıt yaptırmaya başlamışlardır. Meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler aşağıda sıralanan bazı nedenlerden dolayı sınavsız geçiş sistemini tercih ettiklerini belirtmektedirler (Aşılıoğlu, Duygu, Şanlıbaba, 2016).

- Üniversiteye geçiş süreçlerinde tercih seçeneklerinin sınırlı olması,
- Ailelerin bu sistemi en kolay yol olarak görmeleri,
- Lise arkadaşlarıyla önlisansta aynı okula devam etmek,
- Askerlik görevinin ertelenmesi,
- Üniversite veya aile tarafından sağlanan sosyal güvence ve imkanların devamı.

Sınavsız geçiş sisteminin uygulanmasından dolayı zamanla bazı sorunların ortaya çıktığı görülmektedir. Esasen sınavsız geçişle birlikte mesleki ve teknik eğitimin devamlılığının sağlanması ve günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlikte ve sayıda ara eleman yetiştirilmesi amaçları ön planda tutulmuştur (Başaran ve diğ., 2010). Fakat son 10 yılda yeni açılan üniversitelerle beraber lisans program sayılarının önemli miktarda artması, önlisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin profilini olumsuz yönde etkilemiştir (Aşılıoğlu, Duygu, Şanlıbaba, 2016). MYO'larda öğrenim gören öğrencilerin bazı olumsuz profilleri aşağıda belirtilmiştir (Tunç, 2005; Yanıkoğlu, Denktaş, 2007):

- Orta öğretim kademesindeki bilgi ve beceri düzeyleri düşük öğrencilerin MYO'lardaki başarıyı düşürmesi,
- Lise öğrencilerinin MYO'ları yeteri kadar bilmemesi, başarı durumlarının düşük olmasından dolayı MYO'lardan ayrılmaları,
- Zamanla MYO'lardaki öğrencilerin kalitesinde düşüş olması,
- Alt yapı yetersizliğinden dolayı öğrencilerin beklenen hedeflere ulaşamaması,

- Sınavsız geçişle kayıt yaptıran yetersiz ve isteksiz öğrencilerin öğretim elemanlarının motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemesi belirlenmiştir.

Sınavsız geçiş sisteminin değerlendirilmesine yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların bazılarında da öğretim elemanlarının tamamı sınavsız geçişin sisteminin kaldırılması gerektiğini ifade etmişlerdir (Nartgün, Yüksel, 2009; Toklu ve diğ., 2015). Bununla birlikte MYO yöneticileri de, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin yeterliklerini düşük görmekte ve sınavsız bir şekilde öğrenci yetiştirilmesini uygun görmemektedirler (Yüksek, 2004). Ayrıca Çağlar ve Türeli (2005), sınavla ve sınavsız geçişle gelen öğrencilerin başarı durumlarını incelediği çalışmasında, sınavsız sistemle gelen öğrencilerin programlardaki başarılarının daha az olduğu sonucunu elde etmişlerdir.

2015 yılında MYO programlarına öğrenci kabulünde, kontenjanlarda değişiklik yapılarak sınavsız geçişle gelen öğrencilerin öncelikleri kaldırılmıştır. Yapılan bu değişiklikle, her program için sınavsız geçiş kontenjanı % 60 (meslek lisesi mezunları için) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) sonucu tercih yapacak mezunlar için % 40 olarak belirlenmiştir (Günay, Özer, 2016). Genel ve meslek lisesi mezunlarından oluşan karma sınıflar ortaya çıkmıştır. Meslek lisesi mezunlarının daha önce uygulama yapma deneyimleri varken, genel lise mezunlarında mesleğe yönelik uygulama yapılmamış olması, genel lise mezunları için bir olumsuzluk olarak görülebilir. Bununla birlikte, genel lise mezunlarının, meslek lisesi mezunlarından daha iyi oldukları bazı sonuçlar da bulunmaktadır. Genel lise mezunları, meslek lisesi mezunlarına göre matematik, fizik gibi derslerde daha yüksek başarı oranlarına sahiptirler (Aksu, 2012; Çağlar, Türeli, 2005; Günden, 2017; Kelecioğlu, 2006; Leylek, Gürlen, 2015; Taşdemir, 2013). Öğrencilerin liselerdeki matematik ve fen eğitimlerinin yetersiz ve ezbere dayalı olması nedeniyle, hazırbulunuşluluk düzeyleri düşüktür (Anıl, Küçüközer, 2007; Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). MYO programlarının önemli bir bölümünü temsil eden ve mesleki derslerde de kullanım alt yapısı sunan bu tür derslere yönelik başarı düzeyinin yüksek olması, mesleki derslerdeki başarıyı da olumlu etkileyebilir.

Aralık 2016'daki 6764 sayılı kanunla sınavsız geçiş sistemi tamamen kaldırılmıştır. Bu kapsamda lise mezunlarının merkezi sınavlardan (YGS) aldıkları puanlara ortaöğretim başarı puanı eklenecektir. Bu değişikliğin asıl amacı, MYO programlarındaki öğrenci niteliklerini arttırmak ve bu sayede verilen öğretimin

niteliğinin artmasını sağlamaktır. Niteliğin artması yönünde alınabilecek kararlardan bir tanesi de öğrenci kontenjanlarına yönelik değişiklikler dile getirilebilir. Çünkü zamanla bazı MYO programlarındaki öğretim elemanı sayısı değişebilmektedir. Bu değişimler göz önünde bulundurulacak şekilde, öğrenci kontenjanların da kontrollü bir şekilde değiştirilmesi sağlanmalıdır (Ceylan, Erbir, 2015). Bu sayede öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı kontrol edilmiş olur. Bununla birlikte MYO'lar ve MYO programları daha cazip hale getirilmelidir. Bu nedenle MYO'ların iş yapma bilgi ve becerisine sahip olmak isteyen lise mezunlarının tercih etmek istediği kurumlar haline getirilmesi sağlanmalıdır (Alkan ve diğ., 2014). Bu değişikliklerle beraber öğrenci profili ve öğretimin niteliği iyileştirilebilir.

2.2.4. Stajlar

MYO'lardaki mesleki eğitim süreçlerinin en önemli bileşenlerinden birisi de staj uygulamalarıdır. Mesleki okullardan mezun olan bireylerin, sektörün beklentilerini karşılayabilecek düzeyde olmaları ve iş hayatında başarılı olabilmeleri için, öğrenimleri boyunca staj uygulamalarını yapmaları ve bu sayede uygulama becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Çelikkol, Özünlü, 2015). Bu uygulamalar sayesinde, öğrenim görülen programdaki dersler ve sektör uygulamaları arasında bağlar kurulabilir. Bu sayede, stajlar öğrencilerin derslerine olumlu katkılar sunabilmektedir (Karacan, Karacan, 2004). Staj uygulamalarının öğrenim görülen programa yakın firmalarda yapılması beklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin sektörü tanıması, sektördeki güncel uygulamayı takip etmesi ve mesleki becerilerini geliştirmesi sağlanabilir. Diğer bir ifadeyle iyi planlanmış staj uygulamalarıyla; firma ve okullar arasındaki uçurum azaltılabilir, mezuniyet sonrası istihdam sağlanabilir ve öğrencilerin mesleki becerileri geliştirilebilir (Yang, 2017). Stajlarını başarı ile tamamlamış öğrencilerin çoğu, staj yaptıkları firmada çalışmak istemektedir (Karacan, Karacan, 2004). Bu nedenle stajlar mesleki ve teknik eğitim sektörün ihtiyacı olan nitelikli ara eleman istihdamını oluşturmada önemli bir görevi yerine getirmektedir (Sarıbıyık, 2013). Öğrencilerin programlardaki uygulamaların haricinde, sektördeki güncel uygulamalarla tecrübe kazanması sağlanabilir. Ayrıca bu süreçte sektörü tanıması ve iş olanaklarının da farkına varması sonucu da elde edilebilir. Çünkü stajlar öğrencilerin kariyer planlamasında önemli bir role sahiptir (Odio, Sagas, Kerwin, 2014). Sektördeki ortamın tecrübe edilmesinin bu planlamada etkileri olabilir. Staj süreçlerinin iyi planlaması sayesinde, öğrencilerin öğrenim gördükleri alana yakın

firmalarda staj yapmaları sağlanabilir. Bu nedenle program başkanlıklarının sektördeki bazı firmalarla işbirliği kurması gerekebilir. Bu işbirliklerinde öğrencilerin uygulama becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, sektörü tanımaları da ön plana çıkarılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin mezuniyet öncesi sektörü tanıması sağlanarak iş bulma imkanına sahip olabilmeleri sağlanabilir (Ala, Gülmez, 2014). Diğer bir ifadeyle kurulacak işbirlikleri sayesinde, öğrencilerin staj ve mezun olduktan sonra işe yerleşme olanakları artmaktadır (Yeşilay, Temel, 2016).

Üniversitelerin mesleki eğitimin geliştirilmesi sürecindeki amaçları arasında, meslek alanlarına göre nitelikli ve özel donanımlı profesyonel meslek üyeleri yetiştirmek yer almaktadır (Başer, 1994). Bu nedenle mesleki eğitim alanında üniversiteler önemli bir role sahiptirler. İki yıllık MYO öğrenimi süresince hem teorik hem de uygulama imkanlarıyla mesleki eğitimin kazandırılması hedeflenmektedir. Mesleki eğitim alanında verilen eğitimin yanında staj uygulamaları sayesinde de öğrenenlerin sektörde bazı uygulamaları gerçekleştirme imkanı olmaktadır. Staj uygulamaları aynı zamanda üniversite ve sektör arasındaki işbirliğinin bir modeli şeklinde devam ettirilebilir (Uçar, Özerbaş, 2013). Bununla birlikte kurulacak işbirlikleri sayesinde öğrencilerin nitelikli işyerlerinde staj yapma imkanları artacaktır (Üçler, 2014). Çünkü bazen öğrenciler yaz stajını yapabilecek kurum bulmada zorluk çekebilmektedir.

Stajların uygun ortamlarda ve beklenen nitelikte gerçekleştirilmemesi, stajyerlerin mesleklerini öğrenmelerini olumsuz şekilde etkileyebilir. Bu durumun en belirgin sorunu olarak, MYO'larda uygulama alanları yetersiz olduğu için öğrenciler alanlarına yönelik olarak kendilerini yetersiz görmektedirler (Kaya, 2014). Diğer bir ifadeyle öğrencilere verilen mesleki eğitim niteliği düşük olarak görülmektedir (Vurgun, 2008). Bu tür sorunların kaynağında yetersiz uygulama olduğu düşünüldüğünde, işyerlerinde staj imkanıyla bu uygulamaların sağlanması bu sorunun çözümüne olumlu katkı sunabilir. Bu nedenle stajların mesleki yeterliliğe olumlu katkıları olabilmektedir. Bu tür uygulamalar sayesinde, staj yapan öğrenciler, staj süreçlerinin verimli geçtiğini ve teorik bilgilerini uygulama imkanı elde ettiklerini belirtmektedirler (Özel, Karagöz, 2014). Ayrıca staj uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Ala, Gülmez, 2014). Bu nedenle, öğrenciler staj yeri belirlerken firmanın coğrafi olarak kendisine yakın olmasından ziyade, firmanın kendisine kazandıracağı deneyim faktörünü daha fazla önemsemektedirler (Karacan, Karacan, 2004). Stajlarda yapılan uygulamalar,

öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları bilinmektedir (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Bu nedenle staj uygulamaları öğrencilerin mesleki yeterliklerini kazanması açısından önemli uygulamalardır ve öğrencilerin hem mesleki becerileri hem de sektöre yönelik deneyimlerini arttırılabilmektedir. Bununla birlikte, stajların öğretim elemanlarının da takip edebilecekleri şekilde işbirliğiyle geçmesi sağlanmalıdır (Morkoç, Doğan, 2014). Bu sayede öğretim elemanlarının da sektörü sürekli izleme imkanı olacaktır. Son olarak staj yapılabilecek uygun firmalar belirlenerek, başarılı öğrencilerin bu firmalarda staj yapmaları sağlanmalıdır (Ceylan, Erbir, 2015). Böylece hem sektörün takip edilmesi, hem başarılı öğrencilerin kendilerini daha fazla geliştirmeleri ve mezun olduktan sonra işe daha kolay yerleşmesi imkanı sağlanabilir.

2.2.5. Sektörel İşbirlikleri

Mesleki eğitimin geliştirilmesi sürecinde Türkiye'de önemli ölçüde etki değerine sahip olan MYO kurumları, verdikleri eğitimin niteliğini, öğrencilerin mesleki gelişimlerini arttırmak için sektörle işbirliği kurma yolunu tercih eder. Mesleki eğitimin kalitesini, çekiciliğini ve ilgisini artırmak için, mesleki eğitim işgücü piyasası ve insanların kariyeriyle yüksek düzeyde ilişkili olmalıdır (European Ministers for Vocational Education and Training, 2010). Meslek okulları ve firmalar arasında işbirliği sağlanması, mesleki eğitim için en etkili yöntemlerden biridir (Cong, Wang, 2012). Dünyadaki birçok ülke işgücü kalitesini arttırmak amacıyla; üniversiteler ile meslek odaları, firmalar, özel veya kamu kuruluşları arasında işbirliği yapmaktadır (Zaim, 2006, 602). Türkiye'de beklenen niteliklere sahip ara eleman ihtiyacının MYO programlarında daha etkin karşılanabilmesi amacıyla, verilmekte olan uygulamaların, sektörle birlikte ve sektörün ihtiyacı göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılması uygun olacaktır (Göktürk, Aktaş, Göktürk, 2013).

Türkiye'de çoğu zaman öğretim elemanlarının veya yönetici kademesinde yer alan kişilerin kişisel çabalarıyla işbirliği süreçleri işletilmektedir. Bunun yerine, kurumsal bir çerçevede işbirliklerin yapılması; MYO yönetimi, program başkanlığı, program öğretim üyeleri, öğrenciler, ilgili firma ve çalışanları arasındaki bileşenlerin uyumuna olumlu katkılar sunabilir. Dura (1994), üniversite ve sektör arasında gerçekleşmesi planlanan işbirliğini; üniversite kaynakları ve sektör kaynaklarının bir araya getirilmesi sağlanarak iki tarafa ve kamuya fayda getirecek şekilde yapılacak

faaliyetlerin tümü şeklinde ifade etmiştir. Aynı zamanda karşılıklı işbirlikleri sayesinde ülkelerin ekonomik gelişmeleri de hızlanmaktadır (Gürbüz, Uçurum, 2012).

Bobbitt (1918)'in eğitim programı yaklaşımında, mesleki eğitimin yeterlilik boyutunun istihdam sisteminin taleplerine göre şekillenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Mesleki eğitimde programların geliştirilmesi, iş dünyasındaki değişime tepki verme ve bunlara uyum sağlama zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Bu nedenle programlar günümüzdeki ve gelecekte bir meslekte veya faaliyet alanında gerçekleştirilecek görevleri tanımlayan içeriklerle baş etmek zorundadır (Tūtlys, Spöttl, 2017, 50-52). Bu nedenle sektörün ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması sağlanarak, eğitim politikalarının bu çerçevede şekillenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bazı devletler, gelişmekte olan küresel ekonomideki nitelikli iş gücüne olan talebi karşılamak için eğitim programlarında reformlar yapmaktadırlar (Cong, Wang, 2012). Bununla birlikte eğitim programlarının sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmesi, işbirliklerinin kişisel düzeyde kalmasından ve sürekli olmamasından dolayı verimli bir şekilde yürütülememektedir (Yeşilay, Temel, 2016).

Mesleki eğitim, gençlerin kısa sürede uzmanlaşmış eğitim almalarını ve bir nitelikte iş piyasasına girmelerini sağlar (Dubeau, Plante, Frenay, 2017). Mesleki çalışmaların değer temelinde ilgili değişiklikler yapılmaksızın, mesleki eğitimin sağlanması için yapısal, finansman veya eğitim programları reformlarının tek başlarına başarılı olması pek olası değildir. Bu nedenle mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması, reformların temel değerlerinin yeniden düzenlenmesini gerektirir (Hyland, 2014). Öğrencilere kazandırılması planlanan değerler, sektörle yapılacak toplantılar sonucu ortaya çıkarılabilir. Meslek yüksekokulları için bölgesel sanayi ile işbirliği yapmak ve bölgesel sosyal koşulları dikkate almak önemlidir (Heidegger, 2008, 832).

Sektör ve mesleki eğitim kurumları arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi tüm paydaşlar tarafından hedeflenmiştir. Bunun sağlanmasının yollarından bir tanesi de, staj süreçlerinin iyileştirilmesi sağlanarak öğretim kurumu ve sektör arasındaki işbirliği güçlendirilebilir. Ayrıca sektörün beklentilerine cevap verecek düzeyde nitelikli işgücünün yetiştirilmesinin sağlanabilmesi için uygulamaların arttırılması gerekmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013). Kalkınma Bakanlığının da planları ve beklentileri göz önüne alındığında, sektörle kurulan veya kurulacak işbirliklerinin önemi büyüktür. Üniversite ve sektör arasında yapılan işbirlikleri sayesinde MYO programlarındaki uygulamalı derslerin yürütülmesi süreçlerinde, derslerin bir kısmı

sektördeki firmalarda çalışan uzmanlar aracılığıyla da verilerek (Ceylan, Erbir, 2015) bu işbirliklerinin devam ettirilmesi sağlanabilir.

İşbirlikleri, yüksek vasıflı işyeri görevlilerini yetiştirmek, eğitmek, çözümler geliştirmek ve uygulamak için gerekli olduğu gibi aynı zamanda, firmaların yeterli sayıda ve nitelikte çalışanı olduğu konusunda da etkilidir (Freund, Gessler, 2017, 41). İşbirlikleri ile hem üniversite hem de sektörün karşılıklı olarak çeşitli kazanımları bulunabilmektedir. Bu kazanımlar dolaylı olarak, toplumu da etkilemektedirler. Tablo 7'de bu kazanımlardan (Erdil ve diğ., 2013; Sevim, Karamete, 2015; Telli-Üçler, 2014; Yardımcı, Müftüoğlu, 2015; Yıldırım, 2014) bazıları ifade edilmiştir.

Tablo 7: Üniversite-Sektör İşbirliğinin Taraflara Kazandırdığı Bazı Avantajlar

Taraflar	Kazanım
Üniversite	Güncel teknoloji ve cihazlara erişim
	Öğrencilere staj başvuru ve istihdam imkanı
	Eğitim ve araştırma çalışmalarında kaynak sağlama
	Eğitim programlarının yürütülmesinde kaynak kullanımı
	Üniversiteler arası rekabetin ortaya çıkması
	İşbirlikleri sonrasında kurumsal saygınlık
	Sektöre yönelik yaşanan bazı sorunların çözülmesi
	Öğretim üyelerinin bilimsel çalışmaları için kaynak
	Sektördeki uzmanlara ulaşım ve etkileşim
	Öğrenilen teorik bilginin sektörde uygulanması
	Öğrencilerin özgüvenlerinin artması
	Öğrencilerin takım çalışması ruhu kültürü gelişir
Sektör	Araştırma faaliyetlerinde maliyet tasarrufu
	Üniversite imkanlarının kullanılması
	Potansiyel çalışanlara erişim, tanıma ve işe uyum süreci kısalması
	İşbaşında eğitim imkanı
	Üniversiteden gelen araştırmacıların desteğiyle rekabet avantajı
	Gönüllü araştırmacıların süreçlerde olumlu rolleri benimsemesi
	Yeni teknolojinin kullanımında akademisyen desteği
	Teknik altyapılar ile laboratuvarlara erişim
	Süreçlerin iyileştirilmesi sayesinde nitelikli üretim imkanı
	Araştırma sonuçlarıyla yeni ürün ve süreçlerin geliştirilmesi
Toplum	Ekonomik yönden kendilerine yeten bireylerin yetişmesi
	Nitelikli insan gücü potansiyelinin geliştirilmesi
	Toplumun üretim isteği ve gücünün arttırılması

Erdil ve diğ., **Değişen üniversite-sanayi işbirliğinde üniversite örgütlenmesi**, (Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 2013) 95-127, Sevim, Ş., Karamete, F., **Meslek yüksekokullarında üniversite-sanayi işbirliği, yöresel kalkınmaya etkisi ve yerel bazda uygulama örneği**, (Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2015), 1-18, Telli-Üçler, Y, **Bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi işbirliğinin sanayiye, devlete ve üniversiteye yararları: Konya ili özelinde bir araştırma**, (Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014), 107-120, Yardımcı, A., ve Müftüoğlu, E. B., **Üniversite Sanayi İşbirliğine Sanayi Kesiminin Bakışı**, (Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 2015), 815-838 ve Yıldırım, N., **Üniversitelerin yenilikçilik, üniversite-sanayi işbirliği ve bölgesel kalkınma yönelimleri üzerine bir araştırma**. (Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi, 2014), 157-174'ten uyarlandı.

Tablo 7 incelendiğinde, iki kurum arasında gerçekleşecek veya gerçekleşen işbirlikleri, taraflara çok sayıda avantajı sunmaktadır. Bu bakımdan; başta öğrenciler olmak üzere öğretim elemanları, MYO yönetimi, işyeri yönetimi ve çalışanları farklı kazanımları elde edebilmektedirler. Bunun sonucunda da eğitim programlarının beklentileri karşılayacak şekilde güncel ihtiyaçlara cevap verebilir nitelikte olması sağlanabilir. Çünkü firmaların beklentilerini karşılayacak düzeydeki nitelikli elemanların yetişmesi, akademik camia ile ilişkilerin kurulması, bilgi alışverişi sağlama ve Ar-Ge çalışmalarının üniversite öncülüğünde yapılmasına imkan sağlanmaktadır. Günümüz yüksek öğretim kurumlarından beklentiler arasında; bilgi ve teknoloji üretme yer almaktadır (Tetik, 2012). Diğer taraftan programlardaki öğretim elemanları da akademik çalışmaları ve uygulamalar için alanıyla ilgili sektörle çalışma imkanına sahip olacaktır. Bunların haricinde, öğrencilerin mesleki gelişimleri için en önemli etken olarak görülen uygulama becerilerinin geliştirilmesi süreçleri için, başta sektördeki uygulamaların yapılması ve bununla birlikte işyerinde staj imkanı elde etmesi yer almaktadır.

Genellikle Türkiye'deki üniversite-sektör arasında kurulması gereken ilişkinin zayıf olduğu ve işbirliği modellerinin geleneksel yöntemlerle yürütüldüğü düşünülse de, son 15 yılda yapıcı tedbirlerin alındığı ve uygulandığı ifade edilebilir (Kiper, 2010). Bu nedenle hızlı bir şekilde işbirliği modellerinin modern bir yapıda, günümüz ihtiyacına cevap verebilecek nitelikte olması sağlanmalıdır. Diğer taraftan da programlarla firmaların bir araya gelmesine katkı sunacak uygulamalar aracılığıyla mevcut işbirliklerinin geliştirilmesi ve sayılarının arttırılması sağlanmalıdır. Çünkü bu süreçlerin yerinde uygulamalarla gerçekleşmemesi veya katılım düzeyinin düşük olması beklenen katkıların gerçekleşmesine engel teşkil edecektir (Kiper, 2010). Bu süreçlerde tüm paydaşların etkin roller üstlenmesi gerekmektedir. Özellikle üniversitenin lider rolünü üstlenerek ihtiyaç duyulan işbirliklerini geliştirmede öncülük etmesi beklenmektedir (Yıldırım, 2014).

Gerçekleşmesi beklenen işbirlikleri en önemli katkıyı mesleki eğitim sürecinde yer alan öğrencilere katacaktır. Öğrencilerin teknolojik ve sosyal imkanlar aracılığıyla mesleki gelişimleri olumlu yönde arttırılabilir. Sevim ve Karamete (2015)'nin de belirttiği üzere; (1) nitelikli ara eleman yetiştirme zorunluluğu, (2) üniversite imkanlarının sektöre aktarılması, (3) sektör imkanlarının, üniversiteler tarafından kullanılabilmesi ve (4) sinerji etkisi yaratmak gibi koşullar işbirliğini zorunlu hale

getirmektedir. Bu tür işbirlikleri sayesinde öğrencilerin MYO'larda edindikleri teorik bilgilerin uygulama imkanı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu süreçler sonunda yapılan uygulamalar teorik bilgiyle uyumlu değilse, öğrencilerin iş hayatında zorluk çekmesi beklenmektedir (Sevim, Karamete, 2015).

MYO ve sektör firmaları arasında gerçekleştirilen bazı işbirliği modelleri aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Eğitim programlarının oluşturulmasında veya düzenlenmesinde sektördeki uzmanların görüşlerinin alınması,
- Sektördeki gelişmelere uygun ders içeriklerinin güncellenmesi veya yeni ders açılması,
- Bazı derslerin tamamının veya bazı ders içeriklerinin sektördeki uzmanla yürütülmesi,
- Laboratuvar açtırılması,
- Bazı uygulamaların sektörde yaptırılabilmesi,
- Hibe yoluyla program laboratuvarlarına cihaz temini,
- Sektördeki güncel cihazların gösterilmesi,
- Sektörü tanıtıcı etkinliklerin (toplantı, gezi, fuar vb.) düzenlenmesi,
- Sektördeki firmalara stajyer öğrenci alınması
- İşbirlikleri neticesinde, mezunların firmalarda istihdam edilmeleri

İyi planlanmış bir işbirliği modeli her ne kadar öncelikle öğrencilere katkı sunsa da, diğer taraftan sektörün de en büyük ihtiyacı olan ara elemanların kendi gözetiminde yetişmesine de olanak tanımaktadır. Kaysi, Bavlı ve Gürol (2017)'un değerlendirdikleri işbirliği modeli, bu konuda tüm tarafların beklentilerinin karşılandığını açık bir şekilde ifade etmektedir. Bununla birlikte yukarıda sıralanan işbirliği seçenekleri arasından birden fazla seçeneğin uygulaması olarak karşımıza çıkan modelin olmaktadır. Sonuç itibariyle iyi planlanmış bir işbirliğiyle; öğrencilerin sektörü tanıması ve istihdam imkanı bulması, sektörün potansiyel çalışanlara erişip onları tanıması ve seçmesi ve program başkanlığının eğitim programını sektörün ihtiyaçları doğrultusunda güncel tutması sağlanmıştır.

Eğitim kalitesinin sağlanmasıyla ilgili önlemlerin önemli bir kısmı fakültelerde ve bölümlerde eğitim ve öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde takip edilen usuller şeklinde yer alır (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015). Mesleki eğitimin niteliklerinin arttırılması için sektöre de hitap edebilecek düzenlemelerin yapılması etkili olabilir. Sektör veya sektördeki firma temsilcilerinin mesleki eğitimde etkili bir paydaş olarak süreçlere dahil edilmesi, sektörün eğitim süreçlerine olan ilgisini arttırabilir. Daha açık bir ifadeyle, mesleki eğitimin niteliğinin

arttırılması için üniversite ve sektör arasındaki işbirliği yapılması kaçınılmazdır (Vurgun, 2008). Sektörle etkili bir işbirliği yapılmasının önemi sürekli ön plana çıkarılmaya çalışılmasına rağmen, beklenen düzeyde işbirliklerinin yapılmadığı bilinmektedir (Şahin, 2004, 170). Bu işbirliklerinin oluşmamasının neticesinde, bazı durumlarda sektördeki firmalar ihtiyaç duydukları elemanları kendi bünyesinde eğitip, işe hazır hale getirmeye başlamışlardır. Halbuki Türkiye'de istihdam ihtiyacından daha fazla mezun olduğu bilinmektedir (Vurgun, 2008). Mezunların sektörde istihdam edilmesi beklenmektedir. Buna rağmen sektörün beklediği nitelikteki mezunlar istihdam edilmemektedir. Çünkü bu mezunların beklenen yeterlikler noktasında düşük düzeyde kaldığı sektör tarafından ifade edilmektedir (Vurgun, 2008). Yüksekokuldan mezun olmuş ama sektörün gerektirdiği yeterliklere sahip olmayan bireyler, sektör tarafından talep edilmemelerine neden olabilmektedir.

Firmaların işe eleman alımlarında önemli gördükleri bazı yeterlikler bulunmaktadır. Bunlar arasında en önemli iki yeterlik teknik beceri ve tecrübeye sahip olmaktır (Kayır ve diğ., 2006). Öğrenim görülen programın uygulama alanlarının kısıtlı olmasından kaynaklı nedenlerle yeteri kadar uygulama yapamayan öğrencilerin bir alternatifleri bulunmaktadır. Yaz stajlarıyla, öğrenim gördüğü alana yakın bir firmada uygulamaların yapılması, beklenen yeterliklerin kazanmasında olumlu sonuçlar doğuracaktır. Bu yeterliklerin karşılanması için öğrencilerin yaz stajlarını ilgili firmalarda yapması çözüm olabilir. Bununla birlikte eğitim programlarının bu beklentilerin karşılanması için güncel bir yapıda olması da sağlanmalıdır (Gür, 2011). Bu sayede sektör ve eğitim kurumları arasında bir benzeşim ve etkili bir işbirliği oluşturulabilir.

2.3.Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programı

Türkiye'de ilk örnekleri 1980'li yılların sonunda açılmış olan ve günümüzde Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi (Kontrol) olarak isimlendirilen programlar, teknoloji ve sanayideki gelişmelere paralel olarak artan bir ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır. Bu programların en önemli amacı olan, sektörün ihtiyaç duyduğu düzeyde ara elemanları yetiştirmek misyonunu yerine getirme durumu bu çalışmada incelenen en önemli konu başlığı arasında yer almaktadır. Türkiye'de bulunan Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi programına yönelik bazı bilgilerin verilmesi, yapılacak

değerlendirmeler açısından yol gösterici olacaktır. Programın, Türkiye'deki üniversite ve öğrenim türüne yönelik bazı bilgileri (YÖK, 2017c) Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Kontrol Programlarınaa Yönelik Bazı Bilgiler

Program Sayısı		Öğretim Türü		Toplam
Devlet	**Vakıf**	**Normal**	**İkinci**	
41	4	35	10	45

Kontrol programlarının 41'i devlet ve 4'ü vakıf üniversiteleri bünyesindedir. Bu programların 35'i normal öğretim ve 10'u ikinci öğretim şeklindedir. Tablo 8'deki programların Türkiye'deki dağılımları Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9: Türkiye'deki Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programları

	Üniversite Adı	MYO Adı
1	Ahi Evran Üniversitesi	Kaman MYO
2	Akdeniz Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
3	Akdeniz Üniversitesi	Elmalı MYO
4	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Akseki MYO
5	Balıkesir Üniversitesi	Balıkesir MYO
6	Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi	MYO
7	Bülent Ecevit Üniversitesi	Alaplı MYO
8	Celâl Bayar Üniversitesi	Turgutlu MYO
9	Cumhuriyet Üniversitesi	Sivas MYO
10	Dumlupınar Üniversitesi	Kütahya Teknik Bilimler MYO
11	Dumlupınar Üniversitesi	Tavşanlı MYO
12	Düzce Üniversitesi	MYO
13	Ege Üniversitesi	Ege MYO
14	Ege Üniversitesi	Bergama MYO
15	Erciyes Üniversitesi	Kayseri MYO
16	Hakkari Üniversitesi	Çölemerik MYO
17	İskenderun Teknik Üniversitesi	Dörtyol MYO
18	İskenderun Teknik Üniversitesi	İskenderun MYO
19	İstanbul Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
20	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
21	Kastamonu Üniversitesi	Taşköprü MYO
22	Kırıkkale Üniversitesi	Kırıkkale MYO
23	Kırklareli Üniversitesi	Pınarhisar MYO
24	Kocaeli Üniversitesi	Kocaeli MYO
25	Marmara Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
26	Mersin Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
27	Namık Kemal Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
28	Selçuk Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO
29	Sinop Üniversitesi	Ayancık MYO
30	Süleyman Demirel Üniversitesi	Uluborlu Selahattin Karasoy MYO
31	Başkent Üniversitesi (Vakıf)	Kazan MYO

Tablo 9'daki 31 farklı MYO kurumu ve bu kurumların bağlı bulundukları üniversitelerde Kontrol Programı bulunmaktadır. Bu programlardaki 2016 – 2017 akademik yılı öğrenci sayıları Tablo 10'da sunulmuştur (YÖK, 2017c).

Tablo 10: Türkiye'deki Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programlarındaki Öğrenci Sayıları

	E*	K*	E	K	E	K	T*
Birinci Öğretim	4918	130					5048
İkinci Öğretim			1854	34			1888
Uzaktan Öğretim					474	13	487
Toplam							**7423**
*E: Erkek, K: Kadın, T: Toplam							

MYO programlarına kayıt yaptırmak isteyen kişilerin genel lise veya meslek lisesi mezunu olması göz önünde bulundurulur. Meslek lisesi mezunları, mezun oldukları meslek alanına yakın MYO programlarını seçebilmektedir. Programa kayıt yaptırabilen meslek lisesi mezuniyet alanları ve ilgili programdan mezun olduktan sonra DGS ile lisans eğitimlerine devam etme seçenekleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Programın Ortaöğretim Mezuniyet Kabul Alanları ve Tercih Yapılabilecek Lisans Programları

Ortaöğretim Mezuniyet Alanları	Ön Lisans Programı	Tercih Yapılabilecek Lisans Programları
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Gemi Elektroniği ve Haberleşme, Gemi Otomasyonu, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri, Raylı Sistemler Elektrik- Elektronik, Raylı Sistemler Mekatronik, Tekstil Mekatroniği, Uçak Elektroniği ve Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	Kontrol Programı	Elektrik Mühendisliği, Elektrik-Elektronik Mühendisliği, Elektronik Mühendisliği, Elektronik ve Haberleşme Mühendisliği, Endüstri Mühendisliği, Endüstri ve Sistem Mühendisliği, Kontrol ve Otomasyon Mühendisliği, İmalat Mühendisliği, Makine Mühendisliği, Mekatronik Mühendisliği, Mekatronik Sistemler Mühendisliği, Meteoroloji Mühendisliği ve Uçak Elektrik-Elektronik,

MYO mezunları DGS ile lisans öğrenimlerine geçebilmektedir. Mezunların DGS puanları, lisans öğrenimlerine başlama için kullanılmaktadır. Türkiye'deki ön lisans programlarından mezun olan öğrenci sayısı ve DGS yerleşme kontenjanına yönelik bazı bilgiler Tablo 12'de sunulmuştur (OSYM, 2016; YÖK, 2016).

Tablo 12: Önlisans Mezun Sayıları ve DGS Kontenjanı

Önlisans Mezun Sayısı	DGS Yerleşme Kontenjan Sayısı
316.034	102.865

Tablo 12 göz önüne alındığında, mezunların yaklaşık %32,55'i DGS sonucu yüksek öğretimdeki öğrenimlerine lisans düzeyinde devam edebilmektedir. Daha önceki yıllarda MYO mezunları, DGS sonucunda ortaöğretim kademesinde öğretmen olabilmek için Teknik Eğitim Fakültelerini tercih edebilmekteydiler. Fakat bu kurumların kapatılmasından sonra, sadece mühendislik alanlarında dikey geçiş yapabilmektedirler. Bu durum da, mezunların doğrudan mühendislik fakültelerine yönelmesine neden olmaktadır.

Türkiye'de AYÇ düzeylerine uyumlu olacak şekilde geliştirilen TYYÇ'nin 5. seviyesi MYO programlarındaki önlisans düzeyini yansıtmaktadır. Kontrol programına yönelik TYYÇ 5. seviyesinde yer alan akademik ve mesleki ağırlıklı yeterlik türleri Tablo 13'te sunulmuştur (Yükseköğretim Kurulu, 2005).

Tablo 13: Programa Yönelik TYYÇ 5. Seviyesinde Yer Alan Akademik ve Mesleki Ağırlıklı Yeterlikler

Bilgi (Kuramsal, Olgusal)	**Beceriler (Bilişsel, Uygulamalı)**	**Yetkinlikler**		
		Öğrenme Yetkinliği	**İletişim ve Sosyal Yetkinlik**	**Alana Özgü Yetkinlik**
1-Matematik, fen bilimleri ve bu alanların temel mühendislik bilimlerine uygulanması konularında yeterli bilgi birikimine sahiptir. **2-**Temel mühendislik bölümleriyle ilgili temel kavramlara sahiptir.	**1-**Temel mühendislik bakış açısı ile alanında tanımlanan mühendislik problemlerini kavrar ve çözümlerini yapar. **2-**Bir mühendislik uygulaması için gerekli olan modern teknik gereç ve araçları ek teknik eğitim alarak kullanır. **3-**Teknik resim becerisini uygulamada etkin kullanır. **4-**Algoritmik düşünür. **5-**Mühendislik problemlerinin incelenmesi için deney yapma, veri toplama, toplanan verilerin sunumu ve temel yorumunu yapar.	**1-**Yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğinin bilincinde olduğunu alanındaki mesleki ve akademik gelişmeleri izleyerek gösterir, kendini sürekli yeniler. **2-**Bir mühendislik uygulaması için gerekli olan modern teknik gereç ve araçları ek teknik eğitim alarak kullanır.	**1-**Alanının gerektirdiği en az Avrupa Bilgisayar Kullanma Lisansı Temel Düzeyinde bilgisayar yazılımı ile birlikte bilişim ve iletişim teknolojilerini kullanır. **2-**Bir yabancı dili en az Avrupa Dil Portföyü A2 Genel Düzeyinde kullanarak alanındaki bilgileri izler ve meslektaşları ile iletişim kurar. **3-**Teknik resim kullanarak teknik iletişim kurar.	**1-**Mühendislik uygulamalarında meslek etiğinin gözetilmesi konusunda farkındalığa sahiptir. **2-**Teknolojik uygulamaların hukuksal sonuçları ve meslek etiği konusunda farkındalığa sahiptir. **3-**Mühendislik takımlarında veya bireysel çalışır.

Ön lisans düzeyinde 4 yarıyıl (iki yıl) şeklinde verilmekte olunan Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programına yönelik amaç ve hedefler aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

> *Elektrik-elektronik, bilgisayar, hidrolik-pnömatik ve kontrol sistemleri alanlarında bilgi, beceri ve tutuma sahip, kazanımlarını bu alanların birden fazlasını içeren sistemler üzerinde; tasarım, üretim, bakım ve onarım yapabilecek, yaşamı boyunca bildiklerinden daha fazlasını öğrenme isteği ve becerisi kazanmış, bilimsel gelişmelere katkıda bulunabilecek yeterlik ve yetkinlikte teknik elemanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.*
>
> *En güncel araştırma ve teknolojileri kullanarak kazandığı bilgiyi endüstriyel ve toplumsal faydaya dönüştüren, ülkedeki endüstriyel uygulamalarda kontrol ve otomasyon teknolojisini önceleyen, teknolojik gelişmeleri izleyebilen ve rekabet cesaretine sahip teknik elemanlar yetiştirmek için sürekli yenilenme ve gelişme bilinciyle çalışan bir program olmak.*

TYYÇ ve AYÇ'ye uyumlu olacak şekilde program mezunlarının bilgi ve beceri yeterlikleri de aşağıda sunulmuştur.

> ***Bilgi:*** *Endüstrideki her türlü otomasyon sistemlerini oluşturan bileşenlerle ilgili teknik konularda yeterli bilgiye sahip olma; edinilen kuramsal bilgileri bu alanlardaki uygulamalara dönüştürebilme ve endüstriyel çözümler için beraber kullanabilme, Otomasyon sistemlerindeki bileşenleri tanıma, uygulama, bakım-onarım yapma yeteneği; problemleri saptama, tanımlama, formüle etme ve çözme becerisi; bu amaçla uygun yöntemler ve araçlar seçme ve uygulama yetkinliği,*
>
> ***Beceri:*** *Bir sistemi, sistem bileşenini ya da süreci analiz etme ve sistemin otomasyon ile çözülebilmesi için bileşenleri yeniden tasarlayarak uygulama becerisi; sistemin kesintisiz yürütülebilmesi için önlemler alabilme eğer varsa arızaları çözebilme becerisi, Otomasyon sisteminin bileşenlerini iyi araştırabilme ve tanıma becerisi; Otomasyon uygulamaları için gerekli olan modern teknik ve araçları seçme ve kullanma becerisi; bilişim teknolojilerini etkin kullanma becerisi, Deney düzenekleri tasarlama, deney ve kalibrasyon yapma, veri toplama, sonuçları analiz etme ve yorumlama becerisi,*

2.4.Program Değerlendirme

Program değerlendirmenin amacı; eğitim programlarının devam ettirilmesi, sona erdirilmesi veya geliştirilmesi hakkında karar yargısına ulaşmak şeklinde özetlenebilir. Değerlendirme; "Bir şeyin nitelik ya da niceliği üstüne yapılan çalışma sonucu varılan yargı" veya "Türlü öğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla ölçme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme." şeklinde ifade edilmiştir (Türk Dil

Kurumu, 2017). Scriven (1967) ise, değerlendirmeyi bir şeyin değerini veya iyi taraflarını belirleme olarak tanımlamıştır. Karar yargısına varma için yapılan süreçler değerlendirme şeklinde ifade edilebildiği gibi, alan yazında değerlendirme terimine benzer çok sayıda terim yer almaktadır. Patton (2000, 7) değerlendirme anlamında kullanılan terimlerden bazılarını; değer biçmek, incelemek, ölçmek, eleştirmek, denetlemek, hükme varmak, yargıya varmak, derecelendirmek, gözden geçirmek, puan vermek, üzerinde çalışmak ve test etmek şeklinde belirtmiştir. Değerlendirmeler, kontrol etme, karar verme veya iyileştirme amacına sahiptir (Deitmer, 2008).

Tyler'a (1949) göre, eğitim programlarının kilit unsurları, çıktılar, içerik, yöntem ve değerlendirmedir. Bu kilit unsurlar arasında yer alan değerlendirme kavramı genellikle, bir çeşit kalite yargısının yapılacağını belirtmek için kullanılır (Baehr, 2005). Diğer bir ifadeyle değerlendirme; belirli bir etkinliğin beklenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığı hakkında yargıların ortaya konulması amacıyla dersler, programlar, çalışma birimleri, modüller, müfredat ve yenilikler ile ilgilidir (Gough, 2010).

Değerlendirmenin niteliği gibi, değerlendirme sürecini işletecek kişinin niteliği de önemlidir. Değerlendiricilerin elde ettikleri sonuçların kullanılmasında, karar vericiler doğrudan etkileyebilmektedirler. Değerlendirme süreçlerinde, değerlendiricilerin bazı rolleri bulunmaktadır. Patton (1980, 18)'a göre değerlendiricinin rolü, karar vericilere ve bilgi kullanıcılarına, çalışma konusunda değerlendirme sorularını odaklamak ve yöntem kararları vermek için "etkin-tepkili-uyarlanabilir" olarak tanımlanabilir. Bu değerlendirici yöntemsel açıdan esnek, sofistike ve belirli bir değerlendirme sorusunu incelemek için çeşitli yöntemler kullanabilmelidir. Ayrıca değerlendiriciler için vurgulanan en önemli görevlerinden bir diğeri, değerlendirme sonuçlarının kullanılmasını teşvik etmektir (Shadish, 1994). Bu sayede program değerlendirmenin amaçları arasında yer alan, programın iyileştirilmesi aşaması hayata geçirilmiş olunması sağlanır. Değerlendiricinin, değerlendirme sonuçlarının hayata geçirilmesini takip etmesi de beklenebilir. Değerlendirme ölçüsü, çoğu durumda, bir program veya program sonuçları hakkında nicel bir karakteristik olarak ifade edilir (Bringelson, 1976). Bu nedenle değerlendirme uygulamaları bir anket yardımıyla da etkili bir şekilde değerlendirilebilir (Gibbs, Habeshaw, Habeshaw, 1989).

Bazı çalışmalarda araştırma ve değerlendirme süreçlerine birbirine yakın anlamda kullanılabilmektedir. Aslında bu iki terim birkaç noktada birbirinden ayrılmaktadır. Örneğin araştırma sürecinin temel amacı, bir alana bilgi eklemek ve teorinin

gelişmesine katkıda bulunmaktır. Bu nedenle iyi tasarlanmış bir araştırma bilgiyi arttırmayı hedefler. Diğer yandan değerlendirme çalışması ise, bilgi gelişimine katkıda bulunur (Mark, Henry, Julnes, 2000), yani bilgiyi arttırma değerlendirmede ikincil bir amaçtır (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2011). Değerlendirmenin temel amacı, değerlendirilen şeydeki tüm paydaşlara işe yarar bilgi sağlamak, yargıda bulunmada veya karar almada yardımcı olmaktır. Araştırmalar, çalışılan konuyla ilgili bilgi üretemezse başarısız olarak görülür. Araştırmacı ve değerlendirmecinin sahip olduğu farklı amaçlar, roller ve ölçütleri Tablo 14'te belirtilmiştir (Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2011, 10).

Tablo 14: Araştırma ve Değerlendirme Arasındaki Farklar

Faktör	**Araştırma**	**Değerlendirme**
Amaç	Alan bilgisini arttırmak, kural ya da teori geliştirmek	Yargıda bulunmak, alınacak kararlar için bilgi sağlamak
Gündemi ya da amacı belirleyen kişi	Araştırmacı	Paydaşlar ve değerlendirmeci
Sonuçların genellenebilmesi	Teoriye katkıda bulunmak için önemli	Daha az önemli, odak program, politika veya ortam özellikleri üzerinde
Sonuçların ne amaçla kullanılacağı	Önemli değil	Önemli bir ölçüt
Yeterliliğe karar veren ölçütler	İç ve dış geçerlilik	Doğruluk, uygulanabilirlik, uygunluk, açıklanabilirlik
Çalışacak kişilerin hazırlıkları	Ayrıntıya inme, daha az yöntemsel araç ve yaklaşım	Disiplinler arası, çoklu yöntemsel araçlar, kişilerarası beceriler

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., ve Worthen, B. R., **Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines** 4. Baskı, (Pearson, 2011), 10'dan uyarlandı.

Değerlendirme (evaluation) ve değerlendirme (assessment) birbiriyle ilişkili olmasına rağmen, birbirleriyle karıştırılmamalıdır. Değerlendirme (assessment) sonuçları, değerlendirme (evaluation) amaçlı bir veri kaynağı olduğu için ilişkilidirler (Gough, 2010). Diğer bir ifadeyle "assessment" ile kast edilen öğrenci veya öğretim değerlendirilmesiyken (Bloom, Hasting, Madaus, 1971), "evaluation" ile kast edilen program değerlendirmedir. Bu bakımdan Yüksel (2010)'in de belirttiği üzere; "assessment" ile öğretimin değerlendirmesi, "evaluation" ile de programın değerlendirmesi tanımlamaları daha uygun görülmektedir. Bu iki kavrama yönelik daha detaylı farklılıklar (Baehr, 2005, 7) Tablo 15'te ifade edilmiştir.

Tablo 15: Öğretimin Değerlendirilmesi ve Program Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Farklar

	Öğretimin Değerlendirilmesi (Assessment)	Program Değerlendirme (Evaluation)
Amaç	Gelecekteki performansın niteliğini artırmak için	Mevcut performansın niteliğini belirlemek
Talep eden	Değerlendirilen kişi	Müşteri
Performansına bakılan	Değerlendirilen kişi	Değerlendirilen kişi
Performansı gözlemleyen	Değerlendirici	Değerlendirici
Ölçütleri belirleyenler	Değerlendirilen ve değerlendiren	Müşteri (değerlendirici ile istişare ederek)
Bu bilgileri kullananlar	Değerlendirilen kişi (gelecekteki performanslarda)	müşteri (karar vermek için)
Geri bildirim zamanı	Bir performans esnasında veya sonrasında	Bir performans esnasında veya sonrasında
Geribildirim kaynağı	Gözlemler; ve en güçlü ve en zayıf noktalar	Belirlenmiş bir standarda dayalı kalite seviyesi
Rapor içeriği	Performans niteliğini güçlü yapan şey ve gelecek performansların nasıl geliştirebileceği	Sıklıkla belirlenen standartlara kıyasla, performansın niteliği
Raporu alan	Değerlendirilen kişi	Müşteri
Raporun amacı	Performansı artırmak için	Karar vermek için

Baehr, M., **Distinctions between assessment and evaluation. Program Assessment Handbook**, (Pacific Crest, Inc.: Lisle, 2005), 7'den uyarladı.

Değerlendirme süreçlerinin uzun, yorucu, maliyetli olması ve verilere ulaşmada sorunlarla karşılaşma gibi dezavantajlardan bahsedilebilir. Halbuki değerlendirme sonucunda elde edilen sonuçlar belirtilen dezavantajlarının veya yaşanan sorunların telafisi şeklinde ifade edilebilir. Çünkü değerlendirme çalışmalarının yürütülmesi sayesinde; yanıltıcı beklentilerin tespit edilmesi ve eğitim yenilikleriyle ilişkili etkilere atıfta bulunarak hedeflerin ya da yanlış varsayımların meşrulaştırılmasındaki açıkların ortaya çıkarılması sağlanmaktadır (Deißinger, Zabeck, 2008, 312). Bu tür çalışmaların yürütülmemesi halinde ise, maddi olarak çok büyük yatırımlar yapılan ve çalışıp çalışmadığı belli olmayan sistemlerin yaşattığı sorunlar görülemeyebilir.

2.4.1. Mesleki Eğitimde Program Değerlendirme

Program değerlendirme; verilen kararların uygunluğunun ortaya çıkarılması amacıyla sürekli veri toplanması ve toplanan verilerin yorumlanması şeklinde ifade edilebilir (Sezgin, 2009, 27). Mesleki eğitimde değerlendirmelerin yapılması mesleki eğitim program için vazgeçilmezdir. Çünkü değerlendirme yalnızca bir gelişme aracı olmakla kalmaz, aynı zamanda herhangi bir mesleki eğitim kurumunun veya programının

ayrılmaz bir parçasıdır (Lee, Chang, 1995). Diğer bir ifadeyle, bir iyileştirme aracı olarak ve mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, bir programın, projenin, ürünün veya sürecin niteliğinin, etkililiğinin veya değerinin belirlenmesidir (Worthen, Sanders, 1987). Aynı zamanda program değerlendirme, mesleki ve teknik eğitimde reform sürecini daha etkin hale getirmek, çıktıları artırmak ve programların sürekli etkinliğini sağlamayı amaçlamaktadır (Deitmer, 2008). Bu nedenle mesleki eğitim süreçlerinin durumunun ortaya çıkarılması, etkililiğinin ve niteliğinin belirlenmesi amacıyla, program değerlendirmeye önemli görevlerin düştüğünden bahsedilebilir.

Program katılımcıları ve değerlendirme raporu alanlar arasında değerlendirmelerin kabul edilebilirliğini ve güvenilirliğini sağlamak için yüksek kaliteli değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Bunu yapmak ve böylece değerlendirmelerin kabul edilebilirliğini ve kullanımını arttırmak için normlar, kurallar, yönerge ve standartlar değerlendirmeler için tasarlanmıştır (Beywl, Speer, 2004). Tasarlanan bu değerlendirme araçlarının sahada etkin bir şekilde kullanımının sağlanması, değerlendirmelerin kabul edilebilirlik ve güvenirlik açısından niteliğini arttıracaktır. Fakat değerlendirmeler eleştirel bir biçimde gerçekleşmediği takdirde ve teknik anlamda sadece dış ve iç işlevselliğe odaklanırsa, gereklilikleri yerine getirmede başarısız olur (Deißinger, Zabeck, 2008, 314).

Mesleki programların diğer öğretim programlarından ayrıldıkları bazı önemli ihtiyaçlar bulunabilmektedir. Bu ihtiyaçlar, uygulamaların rahatlıkla gerçekleştirilebilmesi amacıyla daha fazla fiziki alan, daha pahalı donanımlar ve birim başına daha az öğrenci şeklindedir (Robertson, 1973). Bu nedenle mesleki eğitim veren kurumlardaki eğitim maliyeti, akademik eğitim verilen kurumlara göre daha fazladır. Mesleki eğitimin maliyetlerinin az olması veya azaltılması esnasında, eğitimin niteliği ve stajyerler üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır; nitelik pahasına maliyet düşürme, eğitimin verimliliğini artırmaz (Tsang, 1997). Özellikle öğrenci sayısının çok olması, uygulamaların koordine edilmesini, dolayısıyla yeterli sayıda uygulama yapılmasını olumsuz etkileyebilir. Kurumun sahip olduğu fiziki tesis ve donanımlar için belirlenmiş ilkeler göz önünde bulundurulmadır. Mesleki programlardaki imkanların değerlendirilmesinde, uygulanabilir tesislerin planlanması için aşağıdaki ilkeler önerilmektedir (Meckley, Valentine, Conrad, 1969):

1. Eğitim programı; fiziki alan ve tesislerin planlanması için temel oluşturmalıdır.

2. Eğitim programını değişiklikleri için fiziki alan ve imkanlar planlanmalıdır.
3. Program, bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi planlamalıdır.
4. Programın fiziki alan ve imkanları, kaynakların kullanımıyla genişletilmelidir.
5. Tüm öğrencilere güvenli ve sağlıklı barınmanın sağlanması gerekir.
6. Mesleğe hazırlık programları için fiziki alan ve imkanlar, kurumun ve toplumun toplam eğitim programıyla bağlantılı olarak düşünülmelidir.

Mesleki eğitimde yeni bir eğitim programının ortaya çıkarılmasında ve uygulanmasında, öğretim elemanlarının karşılaştıkları bazı zorluklar bulunabilmektedir. Mesleki eğitim modellerinden birisi olan Yeterliğe dayalı eğitim; bilgi, beceri ve tutumların entegrasyonunu vurgulayan kapsamlı ve duruma bağlı bir yaklaşımı benimser (Eraut, 1994). Böylece, mesleki eğitimde mezunlara yönelik yeterliklerle istihdamlar sağlanabilir. Windschitl (2002), yeterlik tabanlı bir eğitim sırasında karşılaşılan ikilemlerden dört türünü aşağıdaki gibi anlatmaktadır:

1. Kavramsal ikilemler: Yeterliğe dayalı eğitimin temellerini anlama,
2. Pedagojik ikilemler: Eğitim programı tasarlama ve yeterlik temelli eğitim talebinin öğrenme deneyimlerini şekillendirmeye yönelik daha karmaşık yaklaşımlardan kaynaklanma,
3. Kültürel ikilemler: Öğretmenlerin ve öğrencilerin rolleri ve beklentileri ve
4. Politik ikilemler: Çeşitli paydaşlardan gelen direnç.

Öğretmenler, bir çocuğun akademik ve kişisel gelişiminde kritik bir rol oynadığından, eğitimcilerin, çocuklara yönelik beklentilerin veya farklı algıların bir çocuğun akademik kariyerinde destekleyici veya zarar verebileceğinin farkında olması önemlidir (Smith, 1998). Yeterlik temelli eğitim ve öğretim, işgücünün geleceği için bir vizyon haline gelmiştir (Yu, 2010). Yeterliliğe dayalı eğitim modelleri, Birleşik Krallık, Avrupa, Asya, Amerika Birleşik Devletleri ve Yeni Zelanda'da yaygın olarak benimsenmiş ve uygulanmıştır (Velde, 1999, Yu, 2010). Yeterlilik terimi, belirlenen standartları karşılamak için bir işte yapılması gereken şey demektir (Davies, Ellison, 1997). Bir görevi etkin bir şekilde yapma kapasitesidir (Hyland, 1994). Yeterlilik bir çalışanın (veya bir organizasyonun) belirli bir düzeyde yüksek performans seviyelerini elde etmesi için gerçekleştirmesi gereken davranış olarak tanımlanmaktadır (Woodruffe, 1991). Belirlenmiş yeterliklere sahip kişiler veya oluşturdukları ölçekler öğrencinin yeterliliklerini değerlendirmelidir. Öğrenci tek başına yeterliliği değerlendiremez. Yeterliğin değerlendirilmesi, değerlendiricinin nitelikli olduğunu varsayar. Bu varsayım, akademi, iş dünyası ve endüstride yaygındır (Drisko, 2014).

Mesleki eğitim süreçlerinde, öğrenenlerin mesleğe yönelik ilgilerini arttırmada ve mesleki uygulama becerilerini geliştirmede en önemli bileşenler arasında dersler yer almaktadır. Değerlendirme, dersler veya öğretim kurumları gibi nesneleri amaçlarına

veya işlevlerine göre araştırarak ve değerlendirerek gerçekliği tanımlamayı amaçlar (Deißinger, Zabeck, 2008, 312). Aynı zamanda ders ve uygulama süreçlerinde elde edilen çıktılar, öğretim kurumunun değerlendirilmesinde kullanılabilmektedir. Öğrencilerin derslere yönelik sağladıkları geri bildirimler, ders değerlendirme sürecinin önemli bir bileşenidir (Barnett, 1992; Gibbs, Habeshaw, Habeshaw, 1989; Marsh, Roches, 1994; Ramsden, Dodds, 1989). Bu nedenle, mesleki eğitimde derslerin değerlendirilmesi, öğretim kurumunun genel kalite değerlendirme sisteminin bir parçasıdır (Williams, 1997). Aynı zamanda ders süreçlerinde, özellikler en önemli iki paydaş olan öğretim elemanı ve öğrencilerin değerlendirmeleri de sağlanabilir. Değerlendirmenin öğrencilere yönelik yapılmasındaki amaç; öğrencilerin bilgi, beceri, ilerleme, potansiyelleri ve benzeri konularda yargıya varmaktır (Gough, 2010). Bununla birlikte diğer paydaşlar da sürece dahil edilebilir. Tüm program değerlendirme aşamalarında paydaşların dahil edilmesi sağlandığında, kapsamlı ve derin bir değerlendirme sistemi ortaya çıkarılabilir (Deming, 1982). Diğer bir ifadeyle, derslerle ilgili boyutların değerlendirilmelerinde; öğrenciler, mezunlar, çalışanlar, öğretim elemanları, işveren ve sektör temsilcileri göz önünde bulundurulmalıdır (Burnett, Clarke, 1999). Her paydaşın sağlayacağı değerlendirmeler, derslerin niteliklerinin ortaya çıkarılması için önem arz etmektedir. Değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerden, işverenlerden, kamu kurumlarından ya da öğrencilerden geri bildirimler alınabilir (Gough, 2010).

Mesleki teknik ve yüksek öğrenime yönelik programların değerlendirilmesi için ölçütlerin ve özelliklerin belirlenmesi sürecine; öğrenciler, veliler, yöneticiler ve politika yapıcılar da dahil olmak üzere bir dizi paydaş dahil edilebilir (Bringelson, 1976). Dahil edilecek her bir paydaş, kendi bakış açısıyla değerlendirme ölçütlerini ifade edeceği için, daha zengin veriler elde edilebilir. Bu nedenle, paydaşların dahil edilmesi sağlanarak, değerlendirme sürecinin daha kapsayıcı olması sağlanabilir. Bringelson (1976), mesleki ve teknik eğitimde aşağıdaki boyutların değerlendirme kapsamında yer alması gerektiğini ifade etmektedir.

- Okuldan işe rol dönüşümü,
- Eğitimin iş piyasasına maliyeti ve yakınlığı,
- Süpervizör (işi denetleme ve kontrol eden üst düzey yetkili yönetici kişi) çalışan performansının değerlendirilmesi,
- Eğitim programından istihdam faydaları,
- Program faydalarının değerlendirilmesi,
- Eğitim programına ilişkin kazanç ve diğer çalışanlara sağlanan faydalar,

- Geriye dönük değerlendirmenin çalışan tarafından değerlendirilmesi,
- Kazanç modeli ve İstihdam için gerekli eğitimin kapsamı.

Mesleki eğitim kurumlarının değerlendirilmesi, kurumun toplam eğitim programının değerlendirilmesini içerir ve işleyişinin tüm yönleri hakkında veri toplamayı gerektirir. Diğer bir ifadeyle değerlendirmenin amacı, hedeflerin ne derece karşılandığını belirlemektir (Gay, 1985). Hedeflerin karşılanma durumlarında, karşılaşılan güçlü ve zayıf sonuçlar, değerlendirme açısından yol gösterici olabilir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, bir organizma olarak değerlendirilen kurum ya da programla bütünsel olarak başa çıkılamamasından ötürü eleştirilmektedir (Lee, Chang, 1995). Hâlbuki birbirini yakından etkileyen boyutları veya paydaşları kapsayan mesleki eğitimde, bütüncül bir değerlendirmenin yapılmaması nitelik açısından yetersiz sonuçlar doğurabilir. Bu paydaşlar arasında yer alan öğrencilerin işyeri yeteneği ve bilgisinin de bütüncül değerlendirilmesi ön planda tutulmalıdır (Smith, 2010). Aynı zamanda öğrenmeler, sadece öğrencinin mesleki becerilerin ustalığı üzerine odaklanmamalıdır. Değerlendirmeler; öğrencilerdeki bilgi, beceri ve tutumların entegrasyonuna da odaklanmalıdır (Sturing ve diğ., 2011). Bununla birlikte öğrencinin kendi eylem ve sonuçları üzerine eleştirel düşünmeyi içermelidir (Jonnaert ve diğ., 2007). Mesleki eğitim süreçlerinde öğrenim gören öğrenciler; öğrenme sürecinin sorumluluğunu paylaşan, kendi kendini değerlendirme ve düşünce uygulama pratiği gösteren, öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği yapan aktif bir katılımcıdır (Sturing ve diğ., 2011). Mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının gelişmesi konusunda, yaptıklarının farkında olması bu süreçlerin iyileştirilmesi açısından kritik olabilir. Çünkü mesleki süreçlerin farkında olma, öğrencinin mezuniyet sonrası istihdamında karşılaştığı sorunların çözümünü ve işe alışmasının kolaylaşmasını sağlayabilir.

Mesleki-teknik yenilikleri karşılıklı olarak ayırıp özel kategorilere sınıflayan kapsamlı bir taksonomi, mevcut bilgi ve teknoloji düzeyimiz ile mümkün olmamaktadır (Hull, Wells, 1972, 39). Bu nedenle mesleki eğitim vermekte olan kurumların, kendilerini yeniliklere göre yeniden yapılandırmaları gereği ön plana çıkmaktadır. Mesleki eğitimde yer alan programlar günümüzdeki ve gelecekte bir meslekte veya faaliyet alanında gerçekleştirilecek görevleri tanımlayan içeriklerle baş etmek zorundadır (Tūtlys, Spöttl, 2017, 50-52). Bu konuda sektör temsilcileri ve program başkanlıklarının işbirliği kurması beklenmektedir. Mesleki eğitim sorumluluğunu arttırmanın bir yolu, iş dünyası ve sektörü, programlardan daha fazla haberdar ederek, öğrencileri ve bu paydaşları buluşturmaktır (Wilson, 1971). Bu bakımdan, öncelikle

var olan mesleki eğitim kurumlarının ne durumda olduğunu gösterecek araştırmalar ön planda tutulabilir. Devlet kurumlarında mevcut belgelerden bir değerlendirme yapılmalıdır (Strong, Jarosik, 1972).

Değerlendirilen şey, öğretilen şeyle çok yakından örtüşmelidir (Gough, 2010). Aksi takdirde, yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen yargı sonucunda, programın işleyişinde daha fazla sorunlar ortaya çıkabilir. Ayrıca değerlendirme yapılmadan önce, değerlendirilecek sistemi seçerken iki önemli husus ön plana çıkmaktadır (Denton, 1973, 11). Bu hususlar, (1) Sistem, değerlendirilecek duruma uygun mudur? ve (2) Değerlendirici ve diğer ilgili kişiler, sistemin karmaşıklığını çözümleyebiliyor mu? şeklindedir. Sistemin değerlendirmeye hazır olmaması, elde edilecek verilerin eksik olmasına, dolayısıyla sağlıklı verilerin sağlanamamasına neden olabilir. Ayrıca değerlendiricilerin veya diğer paydaşların, sistemin tamamına hakim olmaması ve kapsayıcı bilgilerinin olmaması, yapılacak değerlendirmelerin sınırlı kalmasına yol açabilir. Ayrıca programların nitelikli bir şekilde değerlendirilmesine katkı sunmak amacıyla, değerlendirme sürecine dahil edilen paydaşların seçilmeleri de önem arz etmektedir. Politika oluşturma ve uygulama sürecine katılmaya davet edilen paydaşların belirlenmesi ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Paydaş katılımının nasıl yapılacağına dair tanımlanması gereken anahtar sorular aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Finlay, 2005, 12):

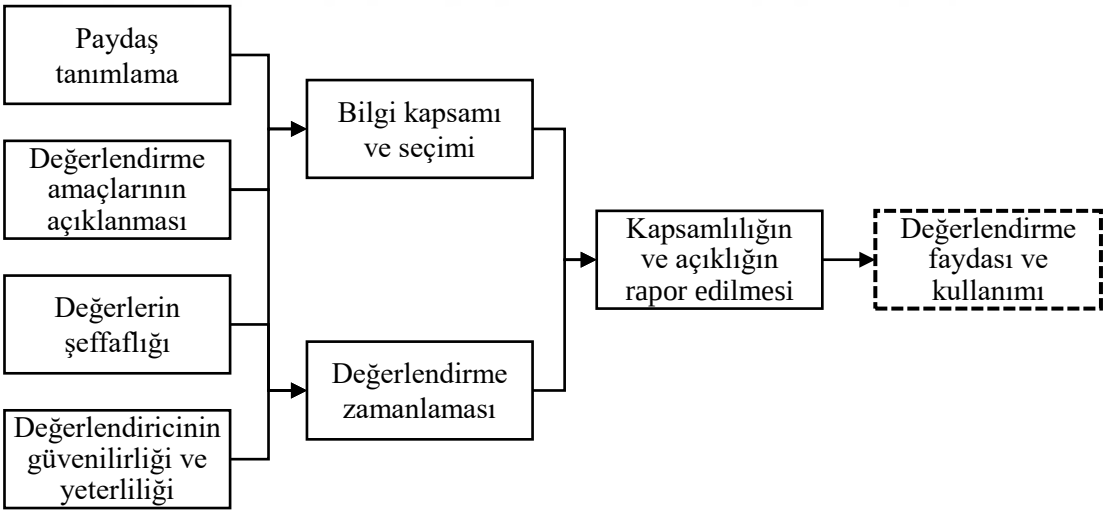
- Hangi paydaşlar dahil edilmelidir?
- Bu paydaşlar nasıl tespit edilecektir?
- Katılım için davet edilen paydaşların inandırıcılığı ve temsil düzeyleri nedir?
- Anlaşması gereken anahtar paydaşlar kimlerdir?
- Hangi kazanılmış hakların dahil olması gerekecek?
- Ne kadar genişlikteki paydaş ağı kurulacak?

Bu soruların gerektirdiği cevapların bulunması halinde, daha sağlıklı bir değerlendirme yapma imkanı ortaya çıkabilir. Bu sayede mesleki eğitimin gereklilikleri daha net ve açık bir şekilde belirlenebilir. Mesleki eğitim bağlamında, çeşitli uygulamalar, eğitim programlarının algılanan değerini artırabilir ve öğrencilerin bu programlar ve gelecekteki kariyer planları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olabilir (Dubeau, Plante, Frenay, 2017, 116).

Kromrey'e (1995) göre, program değerlendirmelerinin ölçütlerinin tasarlanması sürecinde hazırlık sırasında dört genel değerlendirme öğesi tanımlanmalıdır:

1. Değerlendirme konusunun açıklanması, programın amaçları, program öğeleri ve proje formları merkezindedir.
2. Değerlendirme tasarımı, veri harmanlama ilkelerini ve verilerin nasıl toplanacağını belirleyecektir. Ayrıca, bize veri işlemenin nasıl yapıldığını ve kimlerin tarafından yapıldığını söyler.
3. Değerlendirme aktörlerinin tanımlanması, özellikle değerlendirme yapmaya, yönlendirmeye veya yürütmeye nitelikli olan kişiler, değerlendirme yetkilisi tarafından yapılan bir başvuru işlemi vasıtasıyla seçilebilir. Program değerlendirme aktörleri veya kullanıcıları değerlendirme sürecine katılabilir.
4. Değerlendirme ölçütleri tanımlanır, değerlendiricilerin proje programına baktıkları değerlendirme tasarımının temelini oluşturan ölçütler belirlenir.

Değerlendirme literatürünün odağı, standart tanımlayıcılardan ziyade ölçütler üzerinde durmaktadır (Grainger, Heck, Christie, 2017). Değerlendirmelerin kalitesi tek bir ölçüt tarafından tek başına ölçülmez (Stockmann 2002, 22). Bu nedenle ölçütlerin sayısının çok olması veya farklı boyutları kapsaması, değerlendirilecek sistemin daha nitelikli ve kapsamlı bir değerlendirmesinin elde edilmesinde fayda sağlayabilir. Ölçüt belirleme, hem değerlendiriciyi hem de değerlendirileni, hedeflerin ne gerektirdiği ve hangi standartların uygulandığına ilişkin netliğe doğru iter (American Association for Higher Education, 2003). Mesleki eğitimdeki değerlendirmelerin niteliğini ifade eden ölçütlerden biri de, değerlendirmelerin fayda sağlamasıdır. Bu değerlendirmeleri faydalı kılan yedi nokta Şekil 5'te gösterilmiştir (Beywl, Speer, 2004, 45).



Şekil 5: Mesleki Eğitimde Değerlendirmeleri Faydalı Kılan Yedi Nokta

---

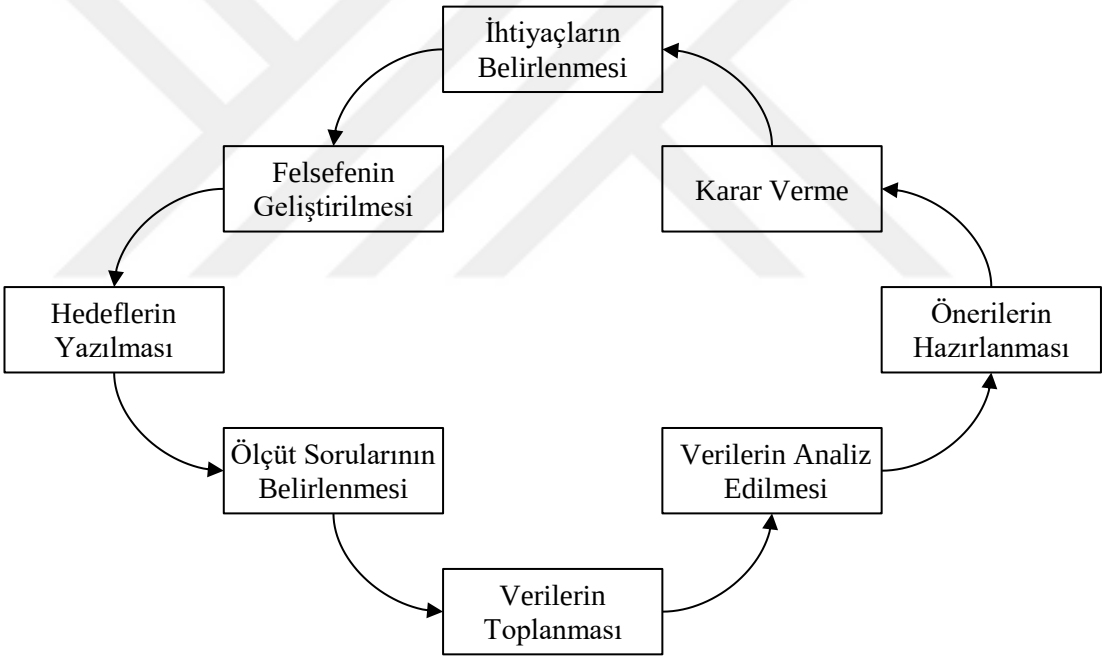
Beywl, W., ve Speer, S., **Developing standards to evaluate vocational education and training programmes.** (The foundations of evaluation and impact research: Third report on vocational training research in Europe: background report, Luxembourg: EUR-OP, 2004), 45'ten uyarlandı.

Paydaş tanımlama, değerlendirme amaçlarının açıklanması, değerlerin şeffaflığı ve değerlendiricinin güvenirliği ve yeterliliği birinci aşamada değerlendirmenin

faydasının ortaya çıkması açısından ön plana çıkmaktadır. İkinci aşamada, değerlendirme için bilgi kapsamı ve seçimi ve değerlendirmenin yapılacağı zamanın belirlenmesi göz önüne alınmalıdır. Son aşamada ise, değerlendirmenin kapsamlılığı ve açıklığının rapor edilmesi, elde edilen değerlendirme sonuçlarının kullanımını ve faydasını doğrudan etkileyecektir.

2.3.1.1. Mesleki Eğitim Program Değerlendirme Modeli – Genel Taslak

Mesleki-teknik programların değerlendirme süreçlerinde çok sayıda model belirtilmiştir. Bu modeller üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda taslak halinde bir model ortaya çıkarılmıştır. Bu modelde belirtilen adımlar tam anlamıyla kesinleşmiş süreçler olmamakla birlikte, genel bir modelin basamaklarını temsil etmektedir. Mesleki-teknik eğitim programının değerlendirilmesi göz önüne alındığında Şekil 6'da yer alan örnek bir model dikkate alınabilir (Denton, 1973).



Şekil 6: Mesleki Eğitim Program Değerlendirme Süreçleri (Denton Modeli)

Denton, E., T., **Program Evaluation in Vocational and Technical Education**, (National Inst. of Education (DREW), Washington,D.C., 1973).

Denton tarafından mesleki eğitimde yer alan program değerlendirme modellerinin genel basamaklarının ifade edildiği Şekil 6'daki modelin basamakları aşağıdaki gibi açıklanmıştır;

İhtiyaçların belirlenmesi: İki temel soru ile ihtiyaçların ne olduğuna karar verilebilir. Bu sorular: "Şu an neredeyiz?" ve "Nerde olmamız gerekiyor?" şeklindedir. Bu

sorulara verilecek cevaplar sonrasında, ortaya çıkan iki kutup arasındaki ölçülebilir tutarsızlık (veya ölçüm) ile ihtiyaçlar belirlenir.

Felsefenin geliştirilmesi: İyileştirici bir programı (tespit edilen tutarsızlıkların üstesinden gelmek için) geliştirmeden önce, temel bir yol gösterici felsefe geliştirilmelidir. Bu felsefenin endişe edeceği şeyler arasında; "iyileştirmenin yerel kaynaklarla mı, dışarıdan alınacak destekle mi yapılması daha uygun olur?" yer almalıdır. İyileştirme sürecinin yönlendirilmesinde hangi felsefe seçilirse seçilsin, bu durum değiştirilemez diye görülmemelidir. Aksine, değişim ihtiyacı olduğunu gösteren kanıtın ortaya çıkması bu durumun değiştirilebilir olmasını gerektirir.

Hedeflerin yazılması: İhtiyaçların belirlenmesi ve felsefenin geliştirilmesinin ardından, hedeflerin yazılması gerekmektedir. Hedeflerin yazılmasında başka programlara bakılabileceği gibi, yerel programlardan da faydalanılabilir. Kaynağı ne olursa olsun, Bloom, Hasting ve Madaus (1971)'un da belirttiği gibi, değerlendirme sürecini kolaylaştırmak için, hedefler "amaçlanan eğitim çıktılarının anlamlı, açık ve net ifadeleri" olmalıdır. Çoğu zaman çıktılardan ziyade girdileri tanımlayan hedefler yazılmıştır. Programın hedefleri, gerçekleştirilen değerlendirmeyi büyük ölçüde belirleyecektir, bu nedenle, dikkatli yapılanması sürecinde harcanan zaman ve enerjinin birçok yararı olacaktır.

Ölçüt sorularının belirlenmesi: Bir değerlendirici, karar vericinin zihninin bir uzantısı olarak karakterize edilmiştir (Stufflebeam, 1971). Rolünün teknik ve arayüz olmak üzere iki ana bileşeni vardır. Arayüz rolü gereği, değerlendirmenin ölçüt sorularını yerine getirmesi gerekmektedir. Ölçüt sorularından, her soru için hangi verilerin toplanacağı, kimin toplayacağı ve ne zaman toplanacağı ile ilgili tüm uygun bilgilerle birlikte resmi bir belge oluşturulmalıdır. Bu belge daha sonra ilgili makam tarafından onaylanmalıdır.

Verilerin toplanması: Verilerin toplanması ve sonraki işlemler genel olarak iki ana faaliyet olarak sınıflandırılabilir. Birincisi, projenin uygulandığı gibi izlenmesi. İkinci ise, kazanımın projenin öncesinde, sonrasında ve gerekli olduğu kadar çok kez ölçülmesidir. Bu iki faaliyet alanyazında çeşitli şekillerde tanımlanmış ve adlandırılmıştır. Scriven (1967) ve Bloom, Hasting ve Madaus (1971) bunları biçimlendirici ve toplam değerlendirme olarak görürler. Stufflebeam (1971) ise, süreç ve ürün değerlendirmesi olarak isimlendirirler. Biçimlendirme sözcüğü (değerlendirme veya değerlendirme ile birlikte kullanılan bir sıfat olarak kullanılır),

genellikle bir iyileştirme sürecini tanımlamak; özetleyici sözcüğü ise bir karar verme sürecini tanımlamak için kullanılmıştır (Brown, Race,, Smith, 1996). Bu modelde süreç ve ürün değerlendirmesini kapsayan ikinci sınıflandırma şeması kullanılmıştır.

Süreç değerlendirmesi; plan ve prosedürlerin uygulanmasından sorumlu kişilere periyodik geri bildirim sağlanmasıdır. (1) Usul tasarımı veya uygulanma aşamalarındaki kusurları tespit etmek veya tahmin etmek, (2) programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve (3) gerçekleştiği süreçlerin kaydını tutmak (Stufflebeam, 1971, 229) olmak üzere üç amacı bulunmaktadır. Ürün değerlendirmesi, proje döngüsünün sonunda ve proje döneminde gerekli görülen sıklıkla kazanımları ölçer ve yorumlar (Stufflebeam, 1971, 232). Toplanabilecek birçok veri türü ve bunları toplamak için farklı yöntemler vardır. Veri toplama yöntemlerinden en bariz olanı okul dosyalarını ve kayıtları araştırmaktır. Anketler ve mülakatlar, değerlendirme amacıyla veri toplamak için yaygın olarak kullanılan yöntemlerdir. Doğrudan gözlemler, başka bir veri toplama yöntemidir. Her ne kadar bu yöntem çok zaman alıcı ve bu nedenle masraflı olsa da, değerli bilgiler elde edilmektedir. Veri toplama yöntemlerinden bir diğeri de göze batmayan önlemlerin kullanılmasıdır (Webb ve diğ., 1966). Bu tip ölçümler tasarlamak zordur. Kitaptaki aşınma ve yıpranma miktarını değerlendirerek kitapların ne kadar okunduğunu ölçmek, buna bir örnektir.

Verilerin analiz edilmesi: Değerlendirici, analizin toplanan verilere uygun olduğunu teyit etmelidir. Rutin olarak, tüm bilgisayar programları gerçek veriler üzerinde kullanılmadan önce bir dizi örnek veri üzerinde test edilmelidir. Verilerin analiz edilmesi süreçlerinde sofistike yöntemler gerekiyorsa, değerlendirici bunu yapmalıdır.

Önerilerin hazırlanması: Değerlendirici, programın geliştirilmesi için mümkün olan yöntemlerle veri tarafından önerilen herhangi bir bilgiyi sağlamakla yükümlüdür (Cameron, 1971). Ayrıca, değerlendirici temkinli olmalı ve yalnızca veriler tarafından önerilen seviyeyi önermelidir. Öneriler çalışma özetinde ve raporda yer almalıdır.

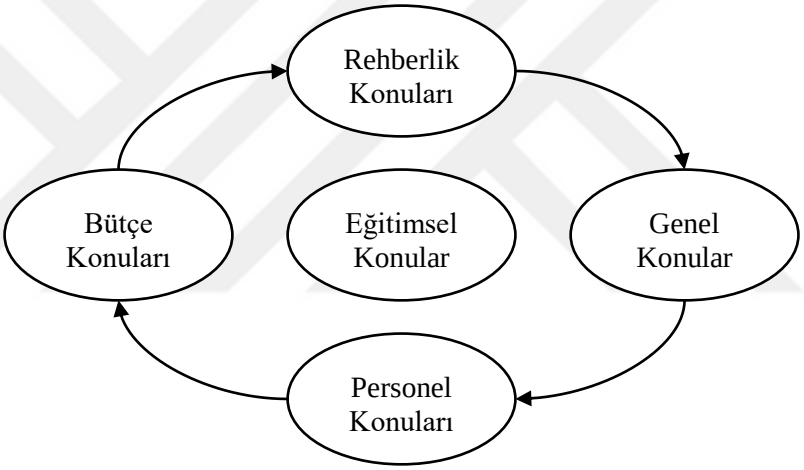
Karar verme: İhtiyaçları tekrar değerlendirerek, değerlendirme döngüsünü baştan başlatmak veya diğer aşamaya gitmek için kararlar alınabilir. Alınan kararlarda, değerlendirme süreçlerindeki önerilerin göz önünde bulundurulması sağlanmalıdır.

2.3.1.2.TCP Mesleki Eğitim Değerlendirme Modeli

Traditional Chinese Physicians (Geleneksel Çin Hekimleri [TCP]) olarak isimlendirilen model, 3500 yıllık geleneksel Çin tıbbı ve farmakolojisinden

esinlenmiştir. Geleneksel Çinli doktorlar hastalara dört farklı fiziki muayene ile yaklaşmanın özel bir yolunu geliştirmişlerdir: görünümü incelemek, kokuyu algılatmak, nabzı almak ve semptomu sorgulamak. Bu yöntemde, sadece hastalıklı kısım değil, hastanın tamamı teşhis edilir ve tedavi edilir. Burada kullanılan bütüncül ilkeye dayanarak, mesleki eğitimin değerlendirilmesi için TCP modeli şeklinde isimlendirilen bir değerlendirme modeli ortaya çıkarılmıştır (Lee, Chang, 1995).

TCP'de yol gösterici ideolojiler olan "ying" ve "yang" teorileri doğada iki karşıt prensiptir; ilki gölge, kadınlık, olumsuzluğu (-) temsil eder ve niceldir, ikincisi ışık, erkeklik, pozitifliği (+) temsil eder ve niteldir. Diğer ideoloji beş evreden oluşur ve bu beş evre metal, odun, su, ateş ve toprak olmak üzere beş nitelik taşır. Şekil 7'de bu beş niteliğe karşı gelen TCP mesleki eğitim program değerlendirme modelinin sahip olduğu konuları yer almaktadır.



Şekil 7: TCP Mesleki Eğitim Değerlendirme Modeli

Lee, L. S., ve Chang, L. T., **A Holistic Approach to Evaluating Vocational Education: Traditional Chinese Physicians (TCP) Model**, (Management Matters: An International Conference on Managing Innovation in Vocational Training, 1995).

TCP modeli bütüncül olarak mesleki eğitim kurumunu veya bir organik vücut olarak değerlendirilen programı ilgilendirmektedir. Mesleki eğitim kurumunun beş yönü (ör., öğretim, rehberlik, genel, personel ve muhasebe veya beş önemli kaynak: kişi, iş, zaman, mekan ve şeyler) organik bedenin birbirine bağlı beş önemli organı olarak görülmektedir. Bedenin dış ortamla dinamik bir denge kurmasının yanı sıra iç organlar arasındaki karşılıklı koordinasyonu sürdürmesi de arzu edilmektedir. Örneğin, bir mesleki eğitim kurumunun öğretim hedefleri; dış ortamdaki değişiklikleri (ör., ekonomik koşullar, teknolojik ilerlemeler) karşılamak üzere ayarlanmalıdır. Aynı

şekilde diğer dört bölüm etkin ve etkili bir şekilde kendilerini hedeflerin ayarlamasına adamalıdır. Diğer bir deyişle, her bir bölüm, kurum hedeflerini karşılamaya, kurumda karşılaşılan güçlü yönlere ve zayıflıklara katkıda bulunur.

Mesleki eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşma derecesini ve kurumdaki güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek için TCP modelini kullanmak için, ölçme, inceleme, gözlem ve nicel ve nitel verilerin toplanması için görüşme uygun bir şekilde uygulanabilir. TCP modelinin temel prosedürleri açısından, aşağıdaki altı adım önerilmektedir:

1. Değerlendirmeyi planlama ve koordine etmek için ekibin kurulması,
2. Resmi amaç, kapsam ve ölçüt bildirimi hazırlama ve geliştirme,
3. Bütün kurum ve her bir bölüm için değerlendirme sorularını geliştirmesi,
4. Ölçme, inceleme, gözlem ve görüşme vb. veri toplama tekniklerinin seçimi,
5. Değerlendirme amacıyla veri toplanması ve bunların analiz edilmesi, ve
6. Değerlendirme sonuçlarının sentezlenip yargıya varılması.

Değerlendirme, karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir. Burada sunulan TCP değerlendirme modeli mesleki eğitim kurumlarının değerlendirilmesi için sadece bir çerçeve oluşturmaktadır. Bu model uygulandığında, bütüncül bakış açıları ve çoğulcu teknikler vurgulanmalıdır.

2.3.1.3.Aktör Odaklı Program Değerlendirme

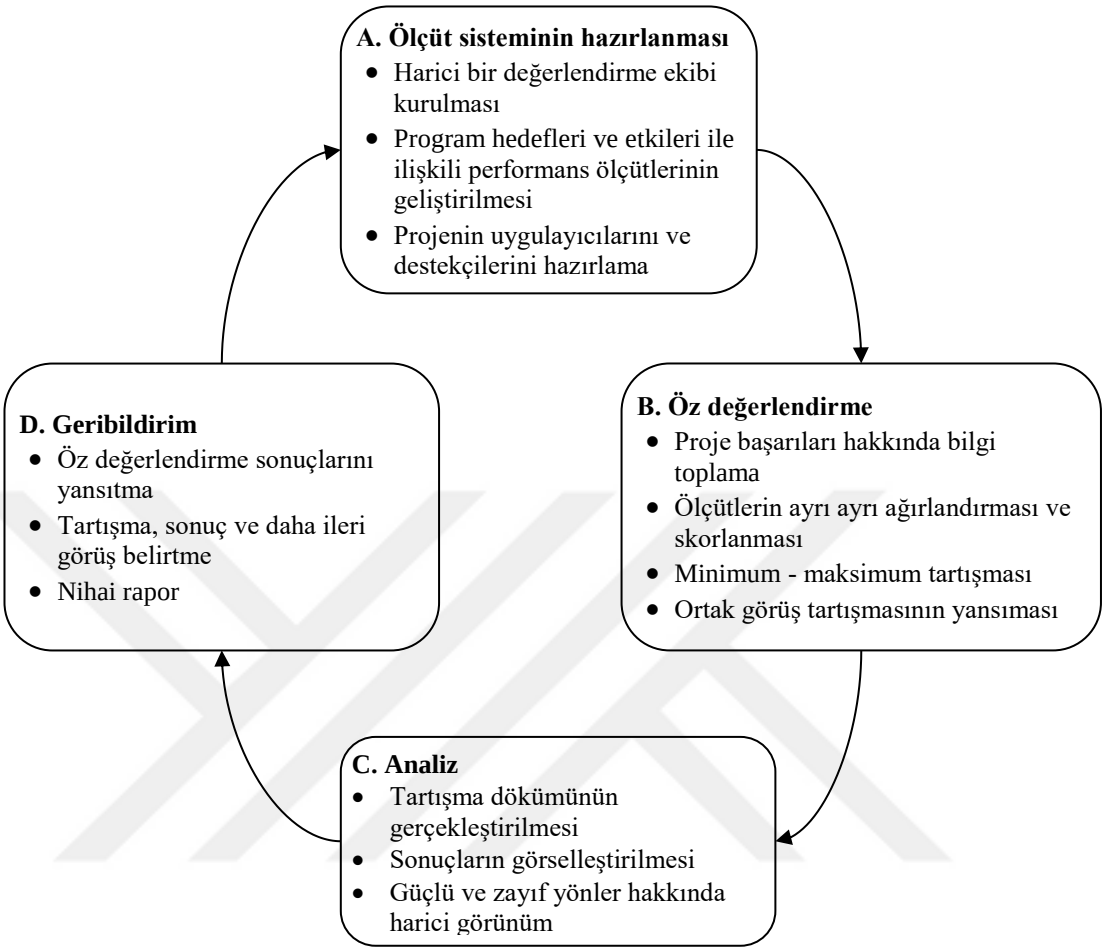
Almanya'da mesleki eğitime yönelik uygulanan modellerden bir tanesi de Aktör Odaklı Program Değerlendirme yaklaşımıdır. Aktör odaklı program değerlendirme yaklaşımı aşağıdaki amaçları kapsar;

- Proje katılımcılarının düşüncelerini ve proje yönetim stratejilerini iyileştirmek,
- Proje başarılarının toplu bir anlayışa ulaşması,
- Projelerin altta yatan program hedeflerine katkısını değerlendirmek ve
- Bunu program paydaşlarına iletmek.

Program değerlendirme ile değerlendiriciler, sağlam temellere dayanan değerlendirme sonuçlarının ortaya çıkacağı şekilde, sistematik olarak işlenmesi gereken zengin bir veri elde eder (Deitmer, 2008). Elde edilen zengin veri kümelerinin etkin değerlendirmeleriyle, beklenen niteliklerdeki sistem analizleri gerçekleştirilebilir.

Bu değerlendirme yaklaşımı bir eylem araştırma yönelimini içermektedir. Aynı zamanda, bu yaklaşım hem nicel hem nitel yöntemleri barındırmaktadır. Değerlendirme sonuçları, güçlü ve zayıf yönleri tanımlayarak yenilenme süreci

üzerinde bir etkiye sahip olmalıdır. Şekil 8'de Aktör odaklı program değerlendirme yaklaşımına ait süreçlerin döngüsü ifade edilmiştir.



Şekil 8: Aktör Odaklı Program Değerlendirme Döngüsü

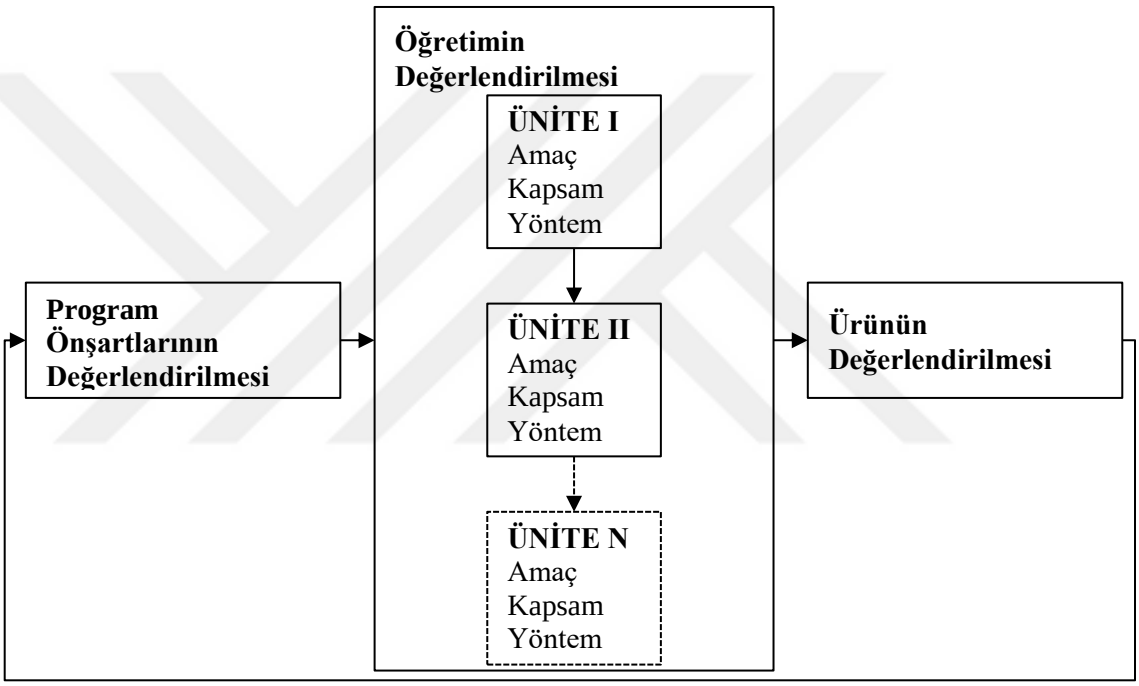
Deitmer, L., **Programme evaluation**, (Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research, Dordrecht: Springer, 2008). 861'den uyarlandı.

Değerlendirme süreci uygulanacak değerlendirme ölçütlerinin ön tanımlanmasını, ölçütlerin pilot proje aktörleri tarafından ağırlıklandırılması ve değerlendirilmesi ile bir değerlendirme atölye çalışmasını, dış değerlendirme ekibi tarafından yapılan bir iç değerlendirmeyi ve katılımcılara değerlendirme sürecine ve sonuçlarına ilişkin geribildirim sağlayan bir perspektif toplantısını kapsamaktadır. Değerlendirme sürecinde, proje aktörlerinin, proje hedeflerine ne kadar iyi ulaşıldığını değerlendirmek için ölçüte dayalı öz değerlendirme yapmaları teşvik edilir. Bu tartışmalar sırasında aktörlerin çeşitli bakış açıları daha açık bir şekilde görülebilmektedir. Bu tartışmalar sayesinde, daha ileri durumlar için farklı sonuçlara

ulaşılabilir. Son olarak, süreç, yeni kararlaştırılan hedefleri ayrıntılandırılabilinen bir proje yönetimi raporuyla belgelenmektedir (Deitmer, 2004, 103).

2.3.1.4.Sistem Yaklaşımı Temelli Değerlendirme Modeli

Mesleki eğitim; iş, birey ve eğitimden meydana gelen ve bu unsurların karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu üç boyutlu bir bütündür. Sistem ise, "karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan unsurların tasarlanan sonuçları gerçekleştirmek amacıyla bir bütün meydana getirecek şekilde organize edilmesi" şeklinde ifade edilmiştir (Sezgin, 2009, 9-32). Sistem yaklaşımına uygun olarak geliştirilmiş bir programın, temel değerlendirme basamakları Şekil 8'de gösterilmiştir (Sezgin, 2009, 187-194).



Şekil 9: Sistem Yaklaşımına Program Değerlendirme Süreci

Sezgin, İ., **Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme** (4. Basım), (Ankara: Nobel Yayınları, 2000). 187'den uyarlandı.

Program değerlendirme süreçleri; (1) önşartlar, (2) öğretim ve (3) ürünün değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu süreçlerin değerlendirilmesi için, öğrencilerin kişisel gelişim dosyaları kullanılabilir. Bu dosyalar, kişilerin mesleki gelişimleri açısından yaptıkları çalışmaları kapsayan ve mesleki yeterliklerin ortaya çıkarılması amacıyla yararlanılan bir araçtır. Dosyanın; planlı ve düzenli olarak hazırlanmış olması ve öğrencinin yaptığı işleri, geliştirdiği projeleri, hazırladığı rapor ve ödevleri, bilgi ve beceri testi sonuçlarını, gözleme dayalı değerlendirme çizelgeleri ile kazanım ve gelişimini gösteren diğer belgeleri kapsaması, değerlendirmenin niteliği açısından

önemlidir. Aşağıda bu temel basamaklardaki değerlendirme süreçlerine yönelik detaylar yer almaktadır.

Önşartlara Göre Değerlendirme: Programların beklenen düzeyde mesleki eğitim verebilmesi amacıyla, öğrenci kabullerinde bazı önşartları göz önünde bulundurmaları sağlanabilir. Bu davranışlar programın amaçları göz önünde bulundurularak belirlenir. Talep edilecek önşartların mevcut gerçeklerle uyumlu olması gerekir. Aksi takdirde programın hem tasarımında hem de değerlendirmesinde güçlükler ortaya çıkabilir. Aşağıda yer alan sorulara verilecek cevaplar, öğrencilerin program önşartlar arasında yer alan davranışlara sahip olma durumlarının ortaya çıkarılması amacıyla kullanılabilir.

- Öğrencilerin ne kadarı önşartlarda tanımlanan davranışlara sahiptir?
- Hangi öğrenciler, programa giriş için gerekli hangi davranışlara sahiptir?
- Program tasarımında değişiklik gerekli midir?

Bu soruların cevaplarına ulaşmak için, uygun ölçme araçları kullanılmalıdır. Elde edilen bilgiler farklı öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması amacıyla da kullanılabilir. Ayrıca toplanan bilgilerde, öğrencinin giriş davranışları ve ünite sonundaki kazandığı davranışların bilinmesi, öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesi imkanı sunmaktadır. Uygun ölçme araçlarının kullanılmasıyla; (1) öğretim planının düzeltilmesi, (2) öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi, (3) öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi ve (4) farklı öğretim yaklaşımlarının denenmesi sağlanabilir.

Öğretimin Değerlendirilmesi: Bu temel basamakta yapılan değerlendirmelerde, başlıca aşağıdaki sorulara cevaplar aranır:

- Tasarlanan amaçlar gerçekleşti mi?
- Öğrenciler, tanımlanan davranışlara sahip mi?
- Öğrencilerin, öğrenmede karşılaştıkları sorunlar var mıdır? Varsa, bunlar nelerdir?
- Öğrencilerin ilerleme hızları yeterli midir? Yeterli değilse, hangi tedbirler alınmalıdır?
- Öğretimde izlenen yaklaşım uygun mudur?

Bu basamakta ölçme araçlarıyla toplanacak veriler;

1. Öğrenciye gelişimi hakkında bilgi vermek,
2. Öğrenme süreçlerinde karşılaşılan güçlükleri belirlemek,
3. İzlenen öğretim stratejisini test etmek amacıyla kullanılır.

Yeterlilik temelli değerlendirmelerde ölçüte uygunluğa bakıldığı için, bireyin ilgili yeterliliği kazanıp kazanmadığı göz önünde bulundurulur. Bu nedenle derecelendirme yapmak yerine, değerlendirme sonuçları *başarılı* veya *başarısız* olarak belirtilir.

Ürünün Değerlendirilmesi: Değerlendirmenin en önemli basamağıdır. Öğrenci davranışlarının, yeterliğe dayalı amaçlarla ve işle karşılaştırmasıdır. Ürünün değerlendirmesinde başlıca şu sorulara cevap aranır:

- Her öğrenci, ne kadar yeterliğe dayalı amaca ulaştı?
- Her yeterliğe dayalı amaca, ne kadar öğrenci ulaştı?
- Öğrencilerin sahip oldukları mesleki davranışlar, işe hangi ölçüde uygundur?
- Sistemde değişiklik ve düzenleme gerekli midir?

Ürünün amaçlara veya işe uygunluğunun değerlendirilmesinde, aşağıda genel çizgileriyle açıklanmaktadır.

Ürünün Amaçlarla Karşılaştırılması: Öğrenci davranışlarının yeterliğe dayalı amaçlarla olan uyum oranı, programın verimini ifade eder. Programın her yeterliğe dayalı amaç esas alınarak geliştirilen test sonuçları analiz edilerek; (1) her öğrencinin hangi yeterlik amaçlarına ulaştığı ve (2) her yeterlik amacına ne kadar öğrencinin ulaştığı belirlenir. Elde edilen bilgiler ile sistemin verimliliğini arttırmak için alınabilecek tedbirler kararlaştırılır.

Ürünün İşle Karşılaştırılması: Öğrenci davranışlarının önem kazandığı bir diğer boyut, istihdam edileceği alana yönelik ihtiyaçlara uygunluğudur. Bu nedenle, mesleki eğitimle bireye kazandırılan davranışların, mesleğe uygun olması gerekmektedir. Buradaki temel amaç, öğrenme-öğretme sisteminin işe uygunluğunun ortaya çıkarılmasıdır. Bu davranışlar çoğunlukla anket ve mülakatlarla kontrol edilmektedir. Verilerin toplanmasında, farklı paydaşların görüş bildirmeleri verilerin güvenirliğini ve verilecek kararların isabetliliğini arttıracaktır.

2.3.1.5.Eğitsel Eleştiri Modeli

Sanat temelli bir program değerlendirme yaklaşımı olan Eğitsel Eleştiri modeli Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eisner (2003), Eğitsel uzmanlık ve eğitsel eleştiri, sanatta kök salmış iki değerlendirme sürecidir. Bu nedenle sanat temelli değerlendirme modelleri olarak sınıflandırılabilirler. Flinders ve Eisner (1994), eğitsel eleştirinin biçim ve işlevlerine odaklandıkları çalışmada; Eğitsel eleştirisinin pek çok yönünü, iyi sınıf araştırması, öğretmen değerlendirmesi ve program değerlendirmede yeni olmasa

da, eleştiri sanatına dayalı yönlendirmenin niteliksel çalışma boyutlarını ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir. Eğitsel eleştiri; genellikle örnek olay araştırmalarında bir model olarak (Flinders, 1989; Thornton, 1988) kullanılmıştır.

Eisner (2004) Uzmanlık ve Eleştiri'nin kökenlerini açıkladığı çalışmasında; sanata olan yatkınlığının etkisini ifade etmiştir. Bu kapsamda, uzmanlık ve eleştiri terimlerinin sadece güzel sanatlarla sınırlı olmadığını aynı zamanda sosyal bilimlerde de kullanılabilecek bir terim olduğunu ifade etmiştir. Eğitsel uzmanlık ve eğitsel eleştirinin değerlendirme bağlamındaki belki de en önemli katkısı, hem algıya hem de sunuma verdiği önemdir. Uzmanlık takdir etme sanatı ise, eleştiri açıklama sanatıdır.

Uzmanlık, herhangi bir eğitsel değerlendirme anında, güçlükle algılanan ama önemli olanın, zamanla ortaya çıkan bir dizi niteliğin ne demek istediğini anlamaya çalıştığı kritik bir yetenektir. Bu bağlamda, sınıf yaşamının herhangi bir yönünün ya da eğitim uygulama gereçlerinin her algısı bir okumadır. Uzmanlığın süreci, farkındalık yaratmanın bir yoludur ve böyle bir farkındalığın içeriği, bir bireyin deneyimli olanın kalitesini değerlendirebilmesidir. Bu nedenle, uzmanlık takdir etme sanatıdır. Uzmanlık, farkındalığı arttırmak için bir araç olma, özel ve kişisel bir başarı olduğu için önemlidir. Kişi, öğretim uygulamalarının özelliklerini, bir öğrencinin denemesini ya da bir kişinin kendi bilişsel hayatının özel kutsal alanlarındaki bir okulun içine nüfuz ettiği ortamdan memnun kalabilir. Kişinin tek bir kelimeye ya da yaşadığı şeyle ilgili bir cümle yazmasına gerek yoktur. Uzmanlık takdir etme sanatıdır ve takdir etme özel olabilir. Toplumsal sonuçlara sahip olmak için uzmanlık, kamuya açık ve paylaşılabilir bir şeye dönüştürülmelidir. Değerlendirmenin bu boyutunda eğitsel eleştiri ortaya çıkar. Uzmanlık, eleştiriye öncülük etmeye gerek duymayan özel bir başarıdır. Bununla birlikte eleştirmenlerin çalışmalarını ortaya çıkarması için uzmanlıklarına ihtiyacı vardır. Eleştirmenlerin elindeki süreç veya ürün hakkında bize bir şeyler söylemesi gerekir. Amaçları canlandırma yapmaktır. Bu nedenle, sınıf gözlemi bağlamında ya da bir okul çalışması sırasında, çalışmanın derinliği ve nüfuz etmesi, uzmanlık seviyesinin bir göstergesi olacaktır. Bu tür bir farkındalığın kamusal bir biçime dönüşmesi, eleştirinin konusudur.

Programa yönelik eğitsel eleştiri yaparken, dört boyut üzerinden hareket edilebilir. Eğitsel eleştirisinin bu boyutları, eğitsel eleştirinin yapısının genel özelliklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte, bu özellikler, uzmanlık ve eleştiri amaçlarını gösteren ve

ifade eden gerçek bağlamda birbiriyle kopmaz şekilde ilişkilidir. Bu boyutlar; Betimleme, Yorumlama Değerlendirme ve Temalaştırma şeklindedir.

1. Betimleme: En temel düzeyde, eğitim eleştirmeni bir okuyucunun eleştirmenin ortaya çıkarmaya çalıştığı durumu hayal etmesini veya göz önüne getirmesini sağlamakla ilgilenmektedir. Betimleme, yalnızca durumun gerçek özellikleriyle değil aynı zamanda tonunu, hissini, duygusal açıdan nüfuz ettiği özellikleri dikkate alan canlı bir süreçtir. Böyle güçlü ve ince amaçlara ulaşmak için, dilin estetik olarak kullanılması gerekmektedir. Etkili bir eleştirmen, bir okuyucunun durumu hayal etmesini ve empati kurarak duruma katılmasını ve sonuç olarak onun hissetmesini mümkün kılacak şekilde dil kullanabilme kabiliyetine sahiptir. Bir durumun nasıl bir his olduğunu bilmek, durum hakkında bir şeyler bilmektir. Bir yazar böyle bir anlamın sağlanması için sanatsal anlamda estetik bir dil kullanmalıdır. Bir okulun koşullarından haberdar olan değerlendirici, okuyucunun ilgili yerin duyusunu kavrayabilmesini sağlayacak şekilde dili hazırlamalıdır.

2. Yorumlama: Eğer betimleme bir durumun açıklanması için gösterilen bir çaba olarak kabul edilirse, yorumlama da hesabı verilen şey için hesaba katma çabasını temsil eder. Yorumlama birinin anlattığı ilişkileri izah etme çabasıdır. Bir başka deyişle, eğitsel eleştirisinin yorumlayıcı yönünde, yalnızca açıklama yapmakla kalınmaz aynı zamanda ayrıntılı bir şekilde izahat yapma için çaba vardır. Bir durumun gözlemlenmesinde yorumlama her zaman iş başındadır çünkü gördüğümüz şeyden anlam çıkarmak isteriz. Görsel olarak yaptığımız ayrımlar, onları yalnızca niteliksel kategoriler grubuna değil, yorumlayıcı olan kategorilere ayıran anlam yapılarına dayalıdır. Yorumlama açıklamayı, açıklama da algıyı besler. Daha açıklayıcı bir ifadeyle; sanatçılar görebileceklerini boyamıyorlar, aksine onlar neyi boyayabileceklerini görüyorlar. Kullanmayı seçtiğimiz temsil biçimi, aradığımızı, aramamızı ve bulduğumuz şeyleri etkiler. Durum, etkileşimli özellikleriyle karakterize olsa dahi, ayrım yapmaksızın bir durum hakkında yazmak ya da konuşmak mümkün değildir. Yani durum etkileşim halinde olan özellikleri ile karakterizedir. Değerlendirme süreçlerinde incelemeler yapılır, ancak anlamaya çalıştığımız şeyleri öldürme konusunda dikkatli olmamız gerekmektedir.

3. Değerlendirme: Değerlendirme, bilginin sayısallaştırılmasından daha fazlasıdır. İstatistikler ve rakamlar, ilişkilerin büyüklüğü ile ilgisi olan tanımlayıcılardır; doğrudan değerlendirme kriterleri ile ilişkili olmadıkça değerlendirme değildirler.

Değerlendirmenin ana ve temel özelliği, değerlendirici olmasıdır. Değerler onun kalbindedir. Ve onlar da eğitim süreci içindedirler. Eğitim kaide teşkil eden bir taahhüttür. Çocuklar okula sadece değişmek için gelmez, aynı zamanda bilişsel yeteneklerini güçlendirmek ve potansiyellerini geliştirmek için gelirler. Değerli olan şeyleri nasıl yapacaklarını öğrenmek için okula gelirler ve böylece kişisel olarak tatmin edici ve sosyal olarak yapıcı hayatlar kurabilirler. Bu nedenle, eğitsel değerlendirici, öğrencilerin karşılaştıkları ve öğrendikleri eğitsel değerleri değerlendirmeden değerlendirme yapamaz. Eğitimde farklı değerler bulunmaktadır. Kişi gördüğü şeyin değeri hakkında bazı yargılamalar yapmalıdır. Birinin okuyucuya tanımlanan ve yorumlanan şeylerden hangisini yapıldığını gösterebileceği bir konumda olması gerekir. Onun eğitsel katkısı nedir? Hangi değere sahiptir? Eğitsel eleştiri, okuyucunun eğitsel erdemi veya yokluğunu anlamasını sağlamalıdır.

4. Temalaştırma: Temalaştırma, bir durumun belirgin özelliklerini veya özelliklerini özetleyen genel bir fikir veya sonucun gözlemlenen durumdan damıtılmasıdır. Temalaştırma gözlemlenen süreçler boyunca devam eden bir ortak ve önemli ilişkiyi tanımlama çabasıdır. Örneğin; öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde rahatça yaşayabilecekleri anlaşmalar geliştirdikleri gözlemi, okuldaki çalışmalardaki birçok gözlemin sonucudur. Bu sayede ilişkilerin temel özellikleri yakalanır ve okuyucuya belli bir önem verilir. Sınıf sürecine, bir okula ya da öğretmenlerin ve öğrencilerin idari kararlar ve eğitim politikaları yoluyla yönetimine bir yaklaşım getiren bir temanın formülasyonu için, tek bir kelime ile temsil edilen bir temanın ortaya çıkarılmasına gerek yoktur. Temalar damıtılabilir ve sözcük grubu veya cümlelerle temsil edilebilir. Teknik olarak mantıklı prosedürlerin öğrenci ve bir okul bölgesindeki görevlileri yönetmenin bir yolu olarak tanımlanması, okulları iyileştirmek için okul kurulları ve devlet kurumları tarafından formüle edilen birçok uygulama ve politikadan damıtılan bir tema görevi görebilir.

2.3.1.6. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli

Değerlendirme, bir eğitim programının etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Değerlendirmeler: (1) Eğitim departmanının varlığını ve bütçesini, kuruluşun amaç ve hedeflerine nasıl katkıda bulunduğu gösterilerek haklı kılmak, (2) eğitim programlarına devam etmek veya sonlandırmak için karar vermek ve (3) gelecekteki eğitim programlarının iyileştirilmesine ilişkin bilgi kazanmak amacıyla gerçekleştirilir. Değerlendirme esnasında, hem programdan sorumlu olanlar hem de

programın değerlendirilmesine dayalı kararları verecek olan üst düzey yöneticiler için sonuçların olumlu ve tatmin edici olması beklenir (Kirkpatrick, Kirkpatrick, 2008).

Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2008) mesleki programların değerlendirilmesine yönelik dört aşamalı bir model ortaya koymuştur. Modelin basamaklarına geçmeden önce; etkili bir mesleki eğitim programının planlanması ve uygulaması için dikkate alınması gereken faktörlere değinmek yerinde olacaktır.

1. İhtiyaçların belirlenmesi: Programların etkili olması için, katılımcıların ihtiyaçları karşılanmalıdır. Bu ihtiyaçları belirlemenin yaygın yollarından bazıları: (a) program katılımcılarına, (b) yöneticilere, (c) işe aşina olan ve işlerinin nasıl yapıldığını bilenlere, meslektaşlara ve müşteriler de dahil olmak üzere başkalarına danışılması, (d) katılımcıların test edilmesi ve (e) performans değerlendirme formlarının analiz edilmesidir. İhtiyaçların belirlenmesinde görüşmeler veya anketler kullanılabilir. Belirlenen ihtiyaçlar ağırlıklarına göre sıralanır.

2. Hedeflerin belirlenmesi: Belirlenen ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak, hedeflerin belirlenmesi gerekmektedir. Hedeflerin sıralaması, (1) Hangi sonuçları gerçekleştirmeye çalışıyoruz? Bu sonuçlar, üretim, kalite, ciro, devamsızlık, moral, satış, kar ve yatırım getirisi gibi terimlerle ifade edilebilir. (2) İstenen sonuçları elde etmek için hangi davranışlara ihtiyaç duyulmaktadır? (3) İstenen davranışları elde etmek için hangi bilgi, beceri ve tutum gereklidir? Eğitim programı, daha sonra üç numaralı konuyu başarmak üzerine kuruludur.

3. İçeriğin belirlenmesi: Konu içeriğini belirlerken ihtiyaçlar ve hedefler başlıca etkenlerdir. Eğiticilerin kendilerine "İhtiyaçları karşılamak ve amaçları gerçekleştirmek için hangi konular sunulmalıdır?" sorusunu yönlendirmeleri beklenmektedir. Bu sorunun cevabı, ele alınacak konuları belirlemektedir. Süreç içerisinde programı ve eğitim bütçesini sunacak eğiticilerin niteliklerine bağlı olarak bazı değişiklikler gerekli olabilir.

4. Katılımcıların seçilmesi: Katılımcıların seçilmesinde: (1) eğitimden kimlerin faydalanacağı, (2) programların kanuni gereklilikleri, (3) eğitimin gönüllü veya zorunlu olma durumu ve (4) katılımcıların örgüt durumuna göre sınıflanması gibi kararların alınması beklenmektedir. Birinci sorunun cevabında, tüm kademeler eğitim programlarından yararlanabilir. İkinci sorunun cevabı açıktır. Üçüncü soru ile, birinci düzey denetçiler için bazı temel programların zorunlu olması tavsiye edilmektedir. Son

sorunun cevabı, çalışma iklim ve örgüt içindeki farklı yönetim seviyeleri arasında var olan uyum üzerine bağlıdır.

5. En iyi zamanlamanın belirlenmesi: En iyi zaman çizelgesinde: kursiyerler, yöneticiler ve öğrenim için en iyi koşullar dikkate alınır. Program önceden belirlenmeli ve iletilmelidir. Program, hem kursiyerler hem de yöneticilerin ihtiyaç ve isteklerini karşılamak üzere oluşturulmalıdır.

6. Uygun tesislerin seçilmesi: Tesisler konforlu ve kullanışlı olmalıdır. Kaçınılması gereken olumsuz faktörler: çok küçük odalar, rahatsız edici mobilyalar, gürültü diğer rahatsız edici şeyler, eğitim salonunun uzun mesafesi ve çok sıcak ya da çok soğuk olan rahatsız edici sıcaklık.

7. Uygun eğitmenlerin seçilmesi: Eğiticilerin seçimi bir programın başarısı için kritik önem taşır. Nitelikleri, öğretilen konuyla ilgili bir bilgiyi, öğretme arzusunu, iletişim yeteneğini ve insanları katılmaya yönelik becerileri içermelidir. Eğitmenlerin seçiminde, daha önceki eğitim uzmanlarının görüşleri alınabilir.

8. Görsel-işitsel yardımcıları seçme ve hazırlama: Görsel-işitsel bir yardımın iki amacı vardır: liderin ilgiyi sürdürmesine yardımcı olmak ve iletişim kurmak. Bazı yardımlar, ilgiyi çekmek ve eğlendirmek için tasarlanmıştır. Öğrenme için olumlu bir iklim oluşturmaları koşuluyla bu iyidir.

9. Programın koordine edilmesi: Bazı durumlarda eğitmenin bir koordinatör gibi olması gerekebilir. Bu tür durumlarda, katılımcıların programın gidişatı göz önünde bulundurularak yönlendirilmesi beklenmektedir. Bunu eğitmen yapabileceği gibi yöneticiler de katkı sunarak eğitmenin işini kolaylaştırabilir.

10. Programın değerlendirilmesi: Eğitim programının etkinliğini sağlamak için planlanması ve uygulanmasına zaman ve ağırlık verilmelidir. Değerlendirme yapılırken sonuçların olumlu olduğundan emin olmak için bunlar kritik önem taşır.

Düzey 1 - Tepki: sözcüğün de işaret ettiği gibi, bu seviyedeki değerlendirme, programa katılanların ona nasıl tepki gösterdiğini ölçmektedir. Buna memnuniyetinin bir ölçüsü denilebilir. Açıktır ki, katılımcıların tepkisi, memnuniyetinin bir ölçüsüdür. İş yerinde kalmak ve yeni müşteriler çekmek ve mevcut müşterileri gelecekteki programlara dönmek için almak zorunda kaldıkça, tepkinin olumlu olması gerektiği açıktır. Programın geleceği olumlu tepkiye bağlıdır. Katılımcılar olumlu tepkiler vermezlerse, muhtemelen öğrenmek için motive olmayacaklardır.

Düzey 2 - Öğrenme: Öğrenme, katılımcıların tutumlarını ne ölçüde değiştirdikleri, bilgiyi geliştirdikleri ve/veya programa katılmanın bir sonucu olarak beceri düzeyini arttırdıkları şeklinde tanımlanabilir. Bunlar bir eğitim programının başarabileceği üç şeydir. Bazı eğitmenler davranış değişikliği olmadıkça herhangi bir öğrenme yapılmadığını belirtmektedirler. Halbuki, aşağıdakilerden biri ya da daha fazlasının gerçekleşmesinde öğrenme gerçekleşmiştir: Tutumların değişmesi, Bilginin artması ve Becerilerin geliştirilmesi. Bu değişikliklerin bir veya daha fazlası, davranış değişikliği meydana gelmesi durumunda gerçekleşmelidir.

Düzey 3 - Davranış: Davranış, eğitim programına katılan katılımcının davranış değişikliğinin derecesi olarak tanımlanabilir. Bazı eğiticiler, davranış değişikliklerini ölçmek için düzey 1 ve 2'yi (tepki ve öğrenme) atlamak isterler. Bu ciddi bir hatadır. Örneğin, davranış değişikliği bulunmadığını varsayalım. Açıkça görülen sonuç, programın etkisiz olması ve programın sonlandırılması gerektiğidir. Bu sonuç doğru olabilir de olmayabilir de. Tepki olumlu olabilir ve öğrenme hedefleri başarıyla tamamlanmış olabilir, ancak düzey 3 veya 4 koşulları mevcut olmayabilir. Değişikliğin meydana gelmesi gereken dört şart: (1) Kişinin değişme arzusu olmalıdır, (2) Kişi, ne yapacağını ve nasıl yapılacağını bilmelidir, (3) Kişi doğru iklimde çalışmalıdır ve (4) Kişinin değişim için ödüllendirilmesi gerekir. Olumlu bir iş ortamı oluşturmanın bir yolu yöneticileri de programın geliştirilmesine dahil etmektir. Bu katılım, bir programın pratik kavramları, ilkeleri ve teknikleri öğretmesini sağlamaya yardımcı olur.

Düzey 4 - Sonuçlar: Katılımcıların programa katılımı sonrasında oluşan nihai sonuçlar olarak tanımlanabilir. Nihai sonuçlar; üretim artışı, kalite iyileştirme, maliyetlerin düşürülmesi, kazaların şiddeti ve/veya şiddetinin azalması, satışların artması, ciro düşürülmesi ve yüksek karları içerebilir. Bunun gibi sonuçların elde edilmesinde eğitim programlarına sahip olmanın etkisinin olduğunu bilmek önemlidir. Bu nedenle, eğitim programının nihai hedefleri bu şartlarla belirtilmelidir. Liderlik, iletişim, motivasyon, zaman yönetimi, yetkilendirme, karar verme veya değişim yönetimi gibi konularda programlar için nihai sonuçların ölçülmesi imkansız olmasa da zordur. İstenilen davranışları belirtebilir ve değerlendirebiliriz.

2.4.İlgili Çalışmalar

Mesleki okullar ve mesleki eğitime yönelik değerlendirmeler ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışındaki bazı araştırmalar bu bölümde yer almaktadır.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Çalışmalar

Meslek yüksekokullarında gerçekleştirilen mesleki eğitimin değerlendirilmesine yönelik Türkiye'de gerçekleştirilen bazı çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Taşpınar (1997), çalışmasını modüler öğretim ve geleneksel öğretimin karşılaştırmasını yapmak amacıyla gerçekleştirmiştir. Teknik eğitim fakültesi ikinci sınıfta öğrenim gören katılımcılarla yürütülen çalışmada, iki deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuş ve her grupta 31 katılımcı yer almıştır. Birinci deney grubuna modüler öğretim, ikinci deney grubuna modüler materyallerle desteklenmiş geleneksel öğretim ve kontrol grubuna sadece geleneksel öğretim uygulanmıştır. Katılımcılardan başarı testi ve tutum ölçeği ile veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; deney grupları kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Bilişsel alanın bilgi basamağı açısından birinci deney grubu kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Kavrama ve uygulama düzeylerinde ise; deney grupları kontrol grubundan daha başarılı olmuştur. Öğrenilen konulardaki bilgilerin kalıcılıklarının incelenmesi sonucunda, birinci deney grubu diğer gruplara göre daha başarılı olmuştur. Son olarak; deney gruplarında yer alan katılımcılar materyalleri yararlı bulmuştur. Aynı zamanda modüllerin derse karşı ilgiyi ve katılımı arttırdığı, öğrenilenlerin uygulamaya dönüştürülmesinde yeterli olduğu, eğitim ortamına olumlu katkı sağladığı ve öğrenenlerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akpınar (1998), Meslek Yüksekokullarında verilmekte olan ve Dünya Bankası Endüstriyel Eğitim Projesi kapsamında geliştirilmiş olunan Malzeme Teknolojisi dersini değerlendirmeye yönelik çalışmıştır. Bu kapsamda 68 öğrenci görüşü alınarak, programın hedefleri karşılama, öğrenci başarısı ve beklentileri gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Program hedeflerinin karşılanmasını ölçmek için başarı testi, program beklentilerini belirlemek için anket formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre, program hedeflerinin katılımcılara kazandırılma düzeyi düşük çıkmıştır. Bununla birlikte sürecin sonunda katılımcıların başarılarına yönelik yapılan analizlerde, program sonunda başarı ortalamasının, girişteki başarı ortalamasından anlamlı olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğu programın kısmen

hedefine ulaştığını ve program hedeflerinin kısmen anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Programın teorik ve pratik ağırlığı %47 oranında uygun bulunmuştur.

Erişen (2001), mesleki eğitimde yer alan öğretmenlerin yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulacak standartları "Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi" isimli çalışmasında genel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada; Gazi, Fırat ve Marmara Üniversitelerindeki Teknik Eğitim Fakültelerinde ve Ankara ilindeki dört endüstri ve meslek lisesindeki katılımcılara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda 15 boyut ve 135 maddede standartların belirlenmesi sağlanmıştır. Bu boyutlar (1) Fakülteye öğrenci kabulü, (2) Eğitim programının felsefe, amaç ve içeriği, (3) Öğretmen-öğrenme stratejileri, (4) Eğitim programında eşitlik ve çeşitlilik, (5) Eğitim programının koordinasyonu, (6) Güvenlik ve sağlık hizmetleri, (7) Özel eğitim ihtiyaçları, (8) Rehberlik ve destek hizmetleri, (9) İnsan kaynakları, (10) Kütüphane ve teknoloji merkezi, (11) Tesisler ve donanım, (12) Finansman, (13) Yönetim, (14) Etkili öğretmen özellikleri ve (15) Program değerlendirme ve geliştirme şeklindedir. Standart boyutları arasında yer alan Yönetim boyutu; (1) Sistematik liderlik özellikleri, (2) Öğretim liderliği özellikleri, (3) Toplumsal ve politik liderlik özellikleri, (4) Kurumsal liderlik özellikleri, (5) Bireylerarası ve etik liderlik özellikleri ve Etkili öğretmen özellikleri boyutu; (1) Öğretilecek alanda yeterlilik, (2) Öğretimi tasarlama, planlama, uygulama ve yönetme, (3) Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme, (4) Meslektaşları, aileler ve diğerleriyle işbirliği yapma ve (5) Mesleki gelişim faaliyetlerine odaklanma alt boyutlarına sahiptir. Elde edilen standartlara yönelik yapılan analizlerde, tüm standartlar katılımcılar tarafından uygun ve önemli görülmüştür. Fakat bu standartların fakültelerde karşılanmasında ise, ciddi yetersizliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gül Koçak (2006), MYO bünyesinde yer alan Bilgisayar Programcılığı üzerine çalışma yürütmüştür. Çalışmasını tarama modelinde betimsel desenle yapmıştır. Çalışmanın veri toplama kaynakları; Çukurova Üniversitesine bağlı meslek yüksekokullarında görev yapan 22 öğretim elemanı, 214 öğrenci ve Adana ilinde faaliyet gösteren beş işveren şeklindedir. Araştırmada, yüz yüze görüşmeler ve anket verileri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında; sınavsız geçişle gelen öğrencilerin MYO eğitim kalitesinin düşmesine neden olduğu için, sınavsız geçiş sistemi çoğunlukla uygun bulunmamıştır. Ayrıca Bilgisayar Programı eğitim

programının hazırlanması sürecinde, ilgili sektörün görüşleri ve beklentilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğrenim süresince öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçların orta düzeyde kazandırıldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan eğitim programının alandaki güncel ve geçerli bilgileri kısmen içerdiği sonucu da elde edilmiştir. Derslerde kullanılması gereken araç-gereçlerin; yeterli sayıda olmaması, öğrencilerin ilgisizliği ve öğretim elemanlarının bu araç-gereçleri kullanmaya gerek görmemesi nedeniyle sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Staj uygulamalarında MYO, öğrenci ve işverene bağlı sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilere yönelik ölçme-değerlendirme etkinliklerinin süreç odaklı olmak yerine sonuç odaklı olduğu tespit edilmiştir. Mezunların sektörde istihdamı sürecinde; sektörün beklediği yeterlikleri kısmen karşıladığı tespit edilmiştir. Bu mezunların iş piyasasında çalışması için ek sertifikasyonlar talep edilmektedir. Ayrıca mezunların izlenmesi bir birim tarafından yapılmak yerine, öğretim elemanlarının kişisel gayretleriyle gerçekleştirilmektedir. Son olarak, genel liselerden mezun olanların da bu programı seçmesi sağlanmalıdır.

Demirli (2007), çalışmasına Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan Elektronik Öğretmenliği ve Bilgisayar Öğretmenliğindeki öğrencileri dahil etmiştir. Nitel tekniklerle gerçekleştirilen çalışmada, ikinci sınıf öğrencilerinden oluşan 33 katılımcı sürece dahil edilmiştir. Yürütülen e-portfolyo süreciyle, katılımcıların sürece ve öğretimi yapılan konulara yönelik algıları ve tutumları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nicel tekniklerle yapılan aşamada ise; 156 katılımcıya e-portfolyo öğretim sürecine yönelik geliştirilen bir tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Çalışma sonuçları arasında; e-portfolyo sürecinin öğrenciler açısından önemli nitelikleri barındıran bir öğretim süreci olarak algılandığı ve bu sürece yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları belirlenmiştir. Bu bakımdan e-portfolyo öğretim süreçlerinin öğretmenlik mesleğini kazandıran kurumlarda işletilmesinin yararlı olacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar, süreç içerisinde öğrenilen konularla gerçek yaşam arasına bir bağ kurmuş ve zamanla katılımcıların kendilerine olan güvenlerinin arttığı belirlenmiştir.

Aktaş (2007) çalışmasında MYO'lardaki eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesini ele almıştır. Bu kapsamda Kirkpatrick'in "Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli"nin öğrenme ve davranış arasındaki süreç incelenmiştir. Çalışmaya öğretim elemanı ve öğrenci düzeyinde 300 katılımcı dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında iki farklı

ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi öğretim elemanlarına uygulanmış ve verdikleri dersleri değerlendirmeleri amaçlanmış; ikinci ölçek ise öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında, hem öğretim elemanları hem de öğrenciler programı kısmen yeterli bulmuşlardır. Bununla birlikte, öğretim elemanları kendilerini empati, iletişim becerisi ve kendine hakim olma konularında yeterli görürken, öğrencilerin bu konuda kararsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler; ölçme değerlendirmeleri, eğitim programını yeterli düzeyde bulmadıkları anlaşılmıştır. Bunun yanında, öğrenci ifadelerine göre, programların güncel ihtiyaçları karşılayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucu elde edilmiştir. Son olarak, öğretim elemanlarının öğretme tarzları, öğrencilerin öğrenme tarzları, öğrencilerin eğitim programı algıları ve ölçme değerlendirmeye dair inancı eğitimin niteliği ile en fazla ilişkili bulunan değişkenler oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kayır ve Kılıç (2008), İstanbul Ticaret Odası bünyesinde yapılan ve 12 ilde 38 meslek yüksekokulundaki 133 öğretim üyesi ve 2504 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmayı yürütmüşlerdir. Mesleki öğrenim alan öğrencilerin mesleki ve genel bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç benzer şekilde öğretim elemanları tarafından da ifade edilmiştir. Öğretim elemanları meslek yüksekokullarının en önemli sorunları için; öğrenci kalitesinin düşük olması ve cihaz eksikliğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanı sayısının yetersiz olduğu ve bu nedenle programlardaki derslerin yürütülmesinde dışarıdan gelen öğretim elemanlarının rol üstlendiği ortaya çıkmıştır. Binaların fiziksel yapısının mesleki eğitime uygunluğu yaklaşık %44, kısmen uygunluğu ise yaklaşık %37 oranında ifade edilmiştir. Bu sonucun benzeri, okulun sahip olduğu laboratuvar ve teknolojik imkanların sektördeki karşılığı için de ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı, öğrenim gördüğü okulda eğitim görmekten memnun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilerin yaklaşık %42'si bu okulları bir meslek sahibi olmak için tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Mesleki eğitim vermekte olan bu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin iş hayatına hazır olmaları boyutunda; öğretim elemanlarının yaklaşık olarak yarısı iş hayatına yeterince hazırlandığını, diğerleri ise hazırlanmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %72'si, üniversite sınavında daha iyi bir puan almaları halinde öğrenim gördükleri okulu tercih etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, mezuniyet sonrası öğrencilerin çoğunluğu lisans öğrenimlerine geçmek istediklerini belirtmişlerdir. Yaz dönemlerinde işletmelerde yapılan stajların mesleki beceri kazandırdığı sonucuna

ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık %43'ü mezun olduktan sonra kendi alanında iş bulabileceğini, yaklaşık %36'sı kendi alanında olmasa bile iş bulabileceğini ve yaklaşık %20'si iş bulamayacağını ifade etmiştir.

Büyüktürkmen (2008) meslek lisesi mezunlarının mesleki yeterliklerini değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmayı nicel tekniklerle yürütülmüştür. Bu kapsamda Kahramanmaraş ilindeki 26 işletmede 150 katılımcıdan anket formu ile veriler toplanmıştır. Çalışma sonucunda, mezunların matematik, mekanik ve kalite kontrol uygulamalarında düşük yeterliklere sahip oldukları elde edilmiştir. Kullanılacak malzemelerin temini, aletlerin hazırlanması, tezgaha malzemelerin yerleştirilmesi, önceliklerin belirlenmesi, oluşan sorunlara müdahale etme ve düzeltme, cihazların korunmasını ve bazı ayarların yapılmasını sağlama gibi genel işleyişe dair süreçlerde yeterli oldukları anlaşılmıştır. Bununla birlikte, bilgi, beceri ve tutum boyutlarının yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, Meslek Standartları Komisyonu tarafından hazırlanan Dokumacı Meslek Standardı verilerine göre mezunların beklenen düzeyde yeterliklere sahip oldukları ifade edilmiştir.

Vurgun (2008)'un "Bilgi toplumu açısından Türkiye'deki meslek yüksekokullarının örgütlenme problemleri ve çözüm önerileri" isimli çalışması meslek yüksekokulları açısından önemli sonuçları elde etmiştir. Çalışmada Kocaeli ve Hacettepe üniversitelerine ait 18 Meslek Yüksekokulundaki Öğretim Üyeleri, Öğretim Görevlileri, Okutmanlar, İdari ve Destek personellerine uygulanan anket ile veriler toplanmış ve toplanan bu veriler analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçlar arasında; çoğunlukla merkez kampüslerin dışında bulunan ve ikinci öncelikli birimler olarak görülen MYO'ların yaşadıkları sorunların çözümleri için YÖK bünyesinde merkezi bir kurulun kurulması ihtiyacının olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca MYO yöneticilerinin seçimlerinde tecrübe ve alan bilgisinin gözetilmesinin gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, MYO açılma ölçütlerinin gözden geçirilmesi ve yeni MYO'ların açılması yerine, var olanların iyileştirilmeleri yoluna gidilmesi belirtilmiştir. Son olarak öğrenci sayısı göz önüne alındığında her ne kadar staj yapan öğrencilerin stajlarının takibinin, öğretim elemanları tarafından imkansız olduğu düşünülse de, en azından her staj döneminde belirli bir oranda kontrolün sağlanması uygulama açısından önemli olacağı ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının belirlenmesi sürecinde sektör deneyimi ve akademik liyakat şartlarının belirlenmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılarak, sektör deneyimlerini arttırıcı uygulamaların

geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sektördeki uzmanların da MYO'da ders vermeleri sağlanarak, yeni teknolojilerin hızlı bir şekilde derslere entegrasyonunun sağlanması gerektiği ön plana çıkmıştır. Öğretim elemanlarının yüksek lisans ve doktora eğitimleri için Türkiye'deki belirlenmiş üniversitelerde eğitimlerinin tamamlanması sağlanması ifade edilmiştir. Bu sayede öğretim elemanlarının akademik yeterliklerinin artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretim elemanlarının aldıkları lisansüstü eğitim sonrasında başka kurumlara gitmesini önlemek amacıyla bağlayıcı sözleşmelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. MYO aday öğrencilerinin ilköğretimden ortaöğretime geçiş sürecinde en son tercihleri meslek lisesi olduğu ve meslek liselerinden mezun olan kişiler MYO öğrenci kitlesinin ana kaynağı olduğu ve üniversite eğitimi almak için bu öğrencilerin çoğunlukla temel bilgilerden eksik oldukları anlaşılmıştır.

Yılmaz (2008) çalışmasını teknik bilimler çatışı altında yer alan kuyumculuk ve takı tasarımı programı üzerinde yürütmüştür. Çalışma kapsamında, ilgili programda öğrenim gören 60 öğrencinin tamamından anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında; öğrencilerin programı kendi tercihleri doğrultusunda seçmesinden dolayı öğrencilerin dersleri severek katılım gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte, atölyelerde bulunan araç-gereçlerin öğrenci sayısı göz önüne alındığında sayıca ve teknolojik açıdan yetersiz olduğu sonucu da elde edilmiştir. Öğrencilerin derslerde gerçekleştirdikleri uygulamaların sektördeki örneklerle yakın olduğu görülmüştür. Derslerde beklenen ürünlerin yapılması sürecinde, öğrencilerin malzeme temininde kısmen zorluk çektiği sonucuna da ulaşılmıştır.

Can (2009) çalışmasını MYO'ların en büyük sorunları arasında görülen sınavsız geçiş sisteminin değerlendirmesi üzerine yürütmüştür. Selçuk Üniversitesi bünyesindeki bulunan beş MYO'daki 50 öğretim elemanı ve 150 öğrenciye uygulanan iki ölçekle veriler toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında; öğretim elemanları, sınavsız geçişle gelen öğrencilerin diğer öğrencilerden daha fazla başarılı olmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca meslek liselerinden sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrenim gördükleri programda başarılı olmak için yeterli görülmemiştir. Bununla birlikte, bu öğrencilerin derslerde başarılı olmadıkları sonucu da elde edilmiştir. Sektörün beklediği nitelikli elemanların yetişmesinin önünde bir engel olarak görülen sınavsız geçiş sisteminin bilimsel ve teknolojik

gelişmeye katkı sunmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında; programların makine, teçhizat ve teknolojik altyapı bakımından yetersiz olduğu ve verilen eğitimin niteliğinin iş hayatı için yetersiz olduğu sonucu ön plana çıkmıştır.

Şahin (2010), mesleki ve teknik eğitimde yer alan öğrenci ve öğretim elemanlarının sanal eğitim uygulamalarına yönelik beklentilerini ve uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Karma desenle gerçekleştirilen çalışmada nitel ve deneysel araştırma modelleri kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutu hem öğretim elemanlarıyla hem de öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta ise deney ve kontrol gruplarıyla uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamasına göre beklentileri arasında; bilginin uygulamadaki durumunun görülmesi, yapıcı geri besleme, etkili dönüt, daha fazla öğrenciye ulaşabilme, zaman ve mekan bağımsızlığının sağlanması, kendi kendine öğrenme, kolay erişilebilirlik, alıştırma olanağı ve öğrenci katılımlı olması gibi olumlu beklentiler ifade edilmiştir. Olumsuz beklenti olarak ise sadece sanal eğitimin sosyalleşmeyi ortadan kaldırması yer almaktadır. Öğretim elemanlarının beklentileri, öğrencilerin beklentileriyle uyuşmaktadır. Bununla birlikte, öğretim elemanları ayrıca uygulamalı alanlarda, teorik bilgilerin aktarımında, geri bildirimi istenen projelerde, sosyal alanlarda, adım adım simülasyon uygulamasıyla ve öğrencinin gözü önünde uygulanabilmesi gibi beklentileri de ifade etmişlerdir. Çalışmanın ikinci boyutu olan, uzaktan eğitimin öğrenci başarısına etkisinin incelenmesinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Bununla birlikte deney grubunun başarısının daha fazla arttığı belirtilmiştir.

Demir (2010), Elektrik Programı derslerinden Elektrik Makinaları I dersine yönelik bir çalışma yürütmüştür. Çalışmasını betimsel tarama modelinde desenlemiştir. Bu kapsamda Elektrik Programına yönelik öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmaya Elektrik Programına kayıtlı 10 üniversitedeki 449 öğrenci ve 81 MYO'da ilgili dersin öğretim elemanı olan 95 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ve "hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme" boyutlarını kapsayan dört faktörlü ölçek kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; programda öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %45'inin başarı olarak 2.50 ve altında olduğu, dolayısıyla başarı ortalamalarının oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca başarı ortalaması 3.01 ve üzerinde olan öğrencilerin diğer öğrencilere nazarla daha olumlu ifadeleri bulunmaktadır. Programın amaçlarına bakıldığında; öğrenciler açısından kısmen

kazandırılabilir olduğu ve öğretim elemanları açısından ise kısmen öğrenci düzeyine uygun olduğu belirtilmiştir. Programın içerik boyutunun, -öğretim elemanlarının ifadesiyle- öğrencilerin mesleki eğitimlerini karşılayabilecek ve güncel teknolojiye uygun olduğu ifade edilmiştir. Buna rağmen, konuların kısmen öğrencilerin ilgisini çektiği sonucuna ulaşılmıştır. Derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin konuları daha iyi anlamasına yardımcı olacak yöntemlerin kısmen kullanıldığı sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte, hem öğretim elemanları hem de öğrencilerin programın öğelerini kısmen yeterli bulduğu ve programın bazı aksaklıkların bulunduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar mevcut programın yeniden geliştirilmesi gerektiği sonucuna da ulaşmışlardır. Bunların haricinde yaşanan bazı sorunlar da ön plana çıkmıştır. Bu sorunlar arasında; sınavsız geçişle gelen öğrenci düzeylerinin düşük olması sayısal derslerin yürütülmesini zorlaştırmaktadır.

Tunç (2013) "Ayakkabı tasarımı ve üretimi lisans programına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi" isimli çalışmasında, ayakkabı tasarımı ve üretimi lisans programına yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmıştır. Karma desenle gerçekleştirilen çalışmada nicel ve nitel tekniklerle veriler toplanmıştır. Çalışma kapsamında program mezunlarında bulunması beklenen yeterliklerden yola çıkılarak geliştirilen temel yeterlikler, tasarım, üretim ve pazarlama ölçekleri geliştirilmiştir. İlgili ölçeğin geliştirilmesi ve uygulanması süreçlerinde; Eğitim Bilimleri alanında çalışan 79 öğretim elemanı, tasarım alanında çalışan 62 öğretim elemanı, 512 ayakkabı üreticisi, pazarlama alanında çalışan 51 öğretim elemanı ve 62 ayakkabı uzmanı olmak üzere 766 katılımcı görüş bildirmiştir. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; Temel yeterlikler ölçeği katılımcılar tarafından *çok önemli*, Tasarım yeterlikleri ve Üretim yeterlikleri *çok önemli* ve *oldukça önemli* düzeyinde ve Pazarlama yeterlikleri *oldukça önemli* düzeyinde görülmüştür. Elde edilen bu sonuçlar ışığında, Türkiye'de ayakkabı tasarımı ve üretimine yönelik olarak lisans programlarına acilen ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu programların ayakkabı tasarımı, teknolojisi, üretimi, yönetimi ve pazarlamasına ilişkin eğitim süreçlerinden oluşması gerektiği ortaya çıkmıştır. Program misyonunun; meslek lisesi mezunlarına kendi alanlarında lisans eğitimi ve kariyer imkanı sağlamak, ayakkabı sektörünün bilimsel ve sanatsal alt yapısının güçlendirilmesine katkı sağlamak, meslek okullarına öğretmen yetiştirmek, sektörün güçlenmesi için bilgi ve teknoloji üretmek, Türk ayakkabılarının uluslararası marka olabilmesi için çalışacak bireyler yetiştirmek şeklinde olması gerektiği belirtilmiştir.

Tanaş (2013), Teknik eğitim fakültelerinin Teknoloji fakültesine dönüştürülmesini incelemiştir. Delphi tekniğine göre yürütülen çalışma betimsel tarama modelindedir. Fırat, Marmara, Gazi, Afyon Kocatepe, Karabük, Süleyman Demirel ve Sakarya Üniversitesi bünyesindeki teknoloji ve teknik eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarıyla çalışılmıştır. 122 katılımcıya 10 boyuttaki görüşleri alınmak üzere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Çalışma üç turun sonunda tamamlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, teknik eğitim fakültelerinin teknoloji fakültelerine dönüşmesinin meslek liselerini olumsuz etkileyeceği ve bu nedenle teknik eğitim fakülteleriyle devam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Teknoloji fakültelerine öğrenci kabulünde, meslek liselerinden mezun olmuş ve uygulama deneyimi olan kişilerin alınmasının doğru olacağı ifade edilmiştir. Teknoloji fakültelerine yönelik standartların geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çelik (2013)'in çalışması mesleki eğitimdeki niteliğin arttırılması sürecinde MYO öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan, veri madenciliği kümeleme teknikleri ile analizler gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında, öğrenciler tarafından başarılarını etkileyen faktörler araştırmacı tarafından geliştirilen forma belirtilmiştir. Çalışmanın katılımcıları; MYO'da öğrenim görmekte olan öğrenciler, MYO'dan kaydını silmiş veya mezun olmuş toplam 581 kişidir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; meslek lisesi haricinde bir liseden mezun olan katılımcıların daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte yurtta kalan, ailesinin gelir düzeyi en düşük olan gruptaki ve en fazla kardeşe sahip olan öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucu elde edilmiştir. Son olarak en yüksek yaş aralığındaki grupta yer alan katılımcıların, yaşça daha genç olan katılımcılara oranla daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Çelikkol ve Özünlü (2015), Avrupa Birliği Hayatboyu Öğrenme Programı çerçevesinde mesleki eğitimin geliştirilmesini sağlamak amacıyla yürütülen Leonardo da Vinci (LdV) projelerinin etkinliğini araştırmıştır. Çalışmada odak grup yöntemiyle, Kütahya Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde öğrenim gören 10 katılımcıdan görüş toplanmıştır. Staj uygulamalarının mesleki eğitim açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların, staj uygulamalarında işletmelerin gözlenmesi, iş yaşamını deneyimleme, mesleki uygulama becerilerini geliştirme ve güncel cihazları kullanma gibi avantajlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. LdV kapsamında yurtdışında staj yapan katılımcıların mesleki yeterliliklerini artırdıkları ve gelecek

beklentilerinin yükseldiği tespit edilmiştir. Bunun nedenleri arasında stajyerlere yönelik yaklaşımda gerekli ciddiyetin gösterilmesi, usta öğreticilerin vasıflarının yeterliliği, stajyerlere güvenildiğinin hissettirilmesi amacıyla uygulamaların bire-bir yaptırılması, sadece mesleklerine yönelik işlerin yaptırılması, teknik bilgilerle birlikte mesleklerinin gerektirdiği iş disiplininin de stajyerlere kazandırılması sayılabilir. Yurtiçinde ise çeşitli nedenlerle olumsuzluklarla karşılaşıldığı ve beklenen düzeyde mesleki yeterlik kazanamadıkları vurgulanmıştır.

Sarıgöz (2015)'ün MYO öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına yönelik görüş ve farkındalıklarını değerlendirdiği çalışması mesleki eğitim açısından dikkat çekmektedir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve çalışmaya üç MYO dahil edilmiştir. Çalışmadaki veriler 1118 katılımcıdan "Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında; yaşam boyu öğrenme aynı zamanda mesleki gelişim, mesleki istihdam, kişisel gelişim, bilgi/beceri kazanma, tecrübenin artması ve verimliliği arttırma gibi anlamlara gelebilmektedir. Bununla birlikte, yaşam boyu öğrenmenin özel ve kamu kuruluşlarında desteklenmesi gerektiği sonucu da elde edilmiştir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme becerisine sahip bireylerin; teknolojiyi kullanan, bilimsel gelişmeleri yakından takip eden, bilgiyi kullanan, bilgiye ulaşan, bilgiyi yöneten, bilgiyi değerlendiren, bilgi okur-yazarı olan ve bilgiyi arayan gibi özelliklere ve becerilere sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun haricinde, ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan katılımcıların, birinci sınıfta öğrenim gören katılımcılara oranla yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Program bazında, Elektronik Teknolojisi ve Muhasebe ve Vergi Uygulamaları programlarının Kontrol Programına göre yaşam boyu öğrenmeye yönelik görüşlerinin daha olumlu yönde ve daha hassas olduğu anlaşılmaktadır.

Ertem Akbaş (2016) çalışmasını MYO'larda yürütülen Genel Matematik dersindeki "limit-süreklilik" konusunda gerçekleştirmiştir. Çalışma eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Pilot çalışmalar Bilgisayar Teknolojileri Programı'nda öğrenim gören ve "BP-BIS-106 Matematik-2" dersini alan 11'i kadın 21'i erkek 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Pilot çalışma sonrasında, çalışma 12'si kadın 20'si erkek olacak şekilde 32 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda verilen cevaplar göz önüne alındığında, öğrencilerin SOLO taksonomisinde beklenen yeterliklerde olmadıkları anlaşılmıştır. Belirlenen öğrenci eksikliklerinin nedenleri arasında; öğrencilerdeki

teorik bilgi, kavram ve sembol eksikliklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu süreçte yazılım kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde, öğrencilerdeki bazı belirsizliklerin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı seviyelerdeki ürünler incelendiğinde öğrencilerin bazı seviyelerde gelişime açık olduğu anlaşılmaktadır.

Daşçı (2016), "Mesleki ve teknik eğitimde kazandırılan yeterliliklerin ulusal mesleki yeterlilikler ile uyumunun değerlendirilmesi" isimli çalışmasını nicel yöntemle yürütmüştür. Anket formuyla yönetici, şef ve öğretmen olmak üzere 455 katılımcının verileri toplanmıştır. Çalışmada, Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde uygulanmakta olan Bilgisayarlı Makine İmalatı Dalı (CNC) ile Mekatronik Dalı Eğitimlerinde uygulanan program ve derslerin Mesleki Yeterlilik Kurumu'nun kabul ettiği mesleki yeterliklere uyumu incelenmiştir. Çalışma sonuçlarında elde edilen bazı olumsuzlukların Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki mesleki programların Dal esasına göre ve Mesleki Yeterlik Kurumunun mesleğe göre şekillenmesinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Aynı zamanda, katılımcıların önemli bir kısmı Milli Eğitim Programlarının yetersiz olduğunu veya gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık yarısının, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Vuranok (2017) çalışmasına mesleki eğitimdeki istihdam sorunlarını incelemiştir. Karma desenle gerçekleştirilen çalışmada öğrenci ve mesleki eğitim yöneticilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Nicel boyutta Mesleki Açık Öğretim Lisesi, Mesleki Eğitim Merkezi ve Telafi Eğitimi almakta olan 639 katılımcı, nitel boyutta ise mesleki ve teknik eğitim kurumlarında yöneticilik deneyimi olan 25 katılımcı bulunmaktadır. İstihdama yönelik; beklenen düzeyde mesleki eğitim almamış olma, işe başlamada ihtiyaç duyulan becerilere sahip olmama ve iş başvuru için doğru kanallara ulaşamama gibi sorunlar belirlenmiştir. Ayrıca öğrenenlerin popüler görülen mesleklerde yığılması da istihdam edilmelerini olumsuz etkilemiştir. Bu durumun nedenleri arasında, planlanmış bir istihdam sürecinin olmaması ve gençlerin ihtiyaç duyulan mesleklere yönlendirmelerinin yapılmaması yer almaktadır. Bununla birlikte mesleki eğitimden mezun olmuş bireylerin mesleki yeterliklerinin düşük olması istihdamlarının olumsuz etkilemektedir. Mesleki eğitimin niteliği olumsuz etkileyen; mesleki eğitim politikaları, eğitim programları, okulların fiziki durumu ve donanımı, teknik öğretmen nitelikleri, okul sanayi iş birliği, beceri eğitimi ve yaygın mesleki eğitim boyutlarındaki olumsuzluklar tespit edilmiştir. Mezunların kendi çabalarıyla

veya yakın çevresindekilerin desteğiyle işe başladıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmayan genç mezunların önemli bir kısmı iş bulamadığını veya çalışmak istemediğini ifade etmiştir. Ayrıca işsiz kalmak zamanla gençlerin çoğunun umutsuzluğa kapılmasına ve hayal kırıklığı hissetmelerine yol açmaktadır. Mezunların iş başvurusunda bekledikleri işlerin özellikleri arasında; mezun olduğu alana yönelik olması, iyi bir maaş, sosyal haklar ve mesleki becerilerini geliştirmesi yer almaktadır. Katılımcıların mesleki eğitimi tercih etmelerindeki en önemli etken, ilgili alana yönelik ilgilerinin olması, ikincisi ise çevresindeki kişilerin yönlendirme şeklinde ifade edilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Çalışmalar

Dhillon ve Moreland (1996) çalışmalarında mesleki eğitimde yer alan katılımcıların yeterliliğe dayalı mesleki gelişim program deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada Wolverhampton Üniversitesi'nde görevli bulunan 12 katılımcı yaklaşık iki yol boyunca takip edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların deneyimleri, yeterliğe dayalı bir programa nasıl yaklaştıkları ve programda nasıl ilerledikleri araştırılmıştır. Süreç içerisinde katılımcıların yeterlik değerlendirmesi için kanıt toplama sürecine yaklaştıklarını ve hem öğrenmelerini hem de yeterliklerini değerlendirmek için kullandıkları mekanizmaları belirtmişlerdir. Bu, katılımcıların deneyimlerinin çeşitlilik gösterdiğini ve gelişmelerinin bir dizi usul ve personel ile kendi öğrenme stilinden etkilendiğini göstermektedir. Katılımcıların yeterlik değerlendirmesi ile ilerlemeye katkıda bulunduğunu düşündükleri faktörler: üniversitede sunulan istikrarlı ve yerleşmiş bir çalışma ortamı; danışmanlık ve değerlendirme rolü üstlenebilen, iş temelli bir değerlendirici; akran grubu desteği; programı sunan öğreticilerin desteği ve yönlendirilmesi; yeterliklerin yorumlanmasında ve yeterlilik değerlendirmesi için sunulan kanıtların yeterliliğinin değerlendirilmesinde eğiticiler ve iş temelli değerlendiriciler arasındaki tutarlılık; yeterlik değerlendirmesinde kanıt geliştirmek için bir akıl hocası ve/veya uygun dokümantasyon kullanarak yansıtıcı uygulamalarda bulunma becerisi. Son olarak; cinsiyet, etnik köken veya öğretilecek konu katılımcıların ilerlemesini etkileyen önemli faktörler olarak ortaya çıkmamıştır.

Velde (1999), alternatif bir yeterlik anlayışının mesleki eğitim için etkileri içerikli çalışmasında, yeterliliklerin günümüzdeki uluslararası ve ulusal anlayışlarını sunmaktadır. Çalışma, mesleki eğitimde araştırma ve uygulama için kritik bir alan olarak yeterlik sunulmaktadır. Çalışma sonuçları arasında; mesleki öğrenme ve uygulama üzerinde etkili olan bir işyeri ortamının tüm unsurlarını içerecek şekilde

yeterliklerin geliştirilmesinin önemi belirlenmiştir. Öğrencilerin işyeri için hazır olup olmadığı sorusu olumlu ya da olumsuz olarak cevaplanabilir.

Parks ve Kennedy (2007) çalışmalarını, öğrenci yeterliklerinin ırk, fiziksel çekicilik ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi üzerine yürütmüştür. Çalışmaya 51 öğretmen ve 21 öğrenci dahil edilmiştir. Katılımcılar sosyal ve akademik yeterlilikleri sekiz soruyla değerlendirmişlerdir. Hipotezleri test etmek için dört yönlü (Cinsiyet × Irk × Fiziksel Çekicilik × Değerlendirici Eğitim Durumu) karışık faktöriyel bir tasarım kullanılmıştır. Katılımcılardan, okul yıllığında yer alan resimler arasından rast gele seçilen 100 tanesi *çekici* ve *çekici olmayan* şeklinde 0-10 arası puanlamaları istenmiştir. Bu resimler arasından 8 tanesi (4 kız, 4 erkek; 2 beyaz tenli, 2 siyah tenli, 2 yüksek düzeyde çekici ve 2 düşük düzeyde çekici olmayan) seçilmiştir. Seçilen 8 resimle çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonucunda; çirkin çocukların -özellikle de erkekler- öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından fiziksel olarak daha çekici çocuklara nazaran daha az yeterli olarak algılanmıştır. Bu sonuç özellikle siyah tenli çocuklar için geçerlidir. Elde edilen bu sonuçlar göz önüne alınarak; çeşitlilik/farklılık eğitiminin hem çağdaş eğitim programlarında hem lisans hem de yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitim programlarının bir parçası olması gerektiği vurgulanmıştır.

Yu (2010) "Hong Kong okullarında işletme programı ve değerlendirme reformu: yeterlik temelli perspektiften eleştirel bir gözden geçirme" isimli çalışmayı yürütmüştür. 2009 yılından itibaren Hong Kong'taki orta öğretim okullarında; yönetim, muhasebe ve finans olmak üzere üç temel mesleki disipline odaklanan yeni bir işletme programı uygulanmaya başlanmıştır. İşletme programı ve değerlendirme reformu, öğrencileri hızla değişen iş dünyasına daha uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Geleneksel olarak, Hong Kong'taki işletme eğitimi, öğrencilerin ekonomik performans için yeterliklerini arttırmak yerine, öğrencilerin kendileri için bilgi, beceri ve nitelik kazanmalarına odaklanmıştır. Mevcut işletme programının ve değerlendirme reformunun, sistemik bir müdahale ve kültürel bir değişim olmadan başarılı olması pek muhtemel değildir. İlgili paydaşların okul iş müfredatını gözden geçirmeleri ve program tasarımı, öğretim yaklaşımları, değerlendirme stratejileri, kaynak kullanımı ve öğretmen geliştirme alanlarında yenilikçi uygulamaları çok dikkatli bir şekilde araştırmaları tavsiye edilmiştir. Programın iki temel hedefinin olması gerektiği belirtilmiştir: (1) öğrencilere yerel ve küresel ticaret bilgisi, kişisel ve toplumsal yaşam becerileri kazandırmak ve (2) öğrencileri daha iyi bir hayat, daha iyi

öğrenim ve daha iyi istihdam için geniş bir yeterlik yelpazesiyle donatmak. Programın, güncel iş eğilimleri, iş gücü yeterlikleri ve hayat boyu öğrenme ışığında esneklik konularında eksik kaldığı anlaşılmaktadır. Hızlı değişen sektörlerde öğrencilerin güncel iş özelliklerine sahip olabilmesi için içeriğin güncel olması beklenmiştir.

Meijers, Kuijpers ve Gundy (2013) çalışmalarında, kariyer yeterlikleri, kariyer kimliği, motivasyon ve tercih kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada Hollanda'da meslek öncesi ve sonrası mesleki eğitime kayıtlı öğrenciler (12-19 yaş) arasındaki kariyer eğitimi ve rehberliğinin etkileri üzerinde durulmuştur. Çalışmada 34 okulda 226 sınıfta bulunan 3499 öğrenci ve 166 öğretmen katılımcıyı içermiştir. Çalışma sonuçlarından bazıları: kariyer yeterliklerinin öğrenme motivasyonuna, tecrübeli çalışma seçimi kalitesine, seçilen deneyimli öğrenme görevlerine ve staj deneyimine olumlu katkıda bulunduğunu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca kariyer kimliğinin kariyer sonuçlarına pozitif katkısının olduğu ve kariyer diyaloğunun geleneksel müdahalelerin kariyer sonuçlarına göre daha fazla katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Yaşları daha büyük olan katılımcıların kariyer kimliğinin daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Erkekler, genç öğrenciler ve Hollandalı olmayan öğrenciler, diğer gruplara nazaran daha az uyumlu işe yerleştirme yöntemlerini seçmişlerdir. Son olarak, iç kontrol odağının ve öğrenme başarılarının daha düşük olduğu katılımcılar, kariyer kimliği ve öğrenme motivasyonundaki kişisel özelliklerini telafi etmek için okulda daha fazla kariyer diyaloguna ihtiyaç duymaktadırlar.

Lee, Altschuld ve Lee (2013) çalışmalarında, Tayvan'daki değerlendirme yeterliklerini incelemişlerdir. Bu kapsamda farklı çalışmalarda ortaya çıkarılmış değerlendirme uzman yeterliklerine dair bir liste çalışmaya uyarlanmıştır. İhtiyaç değerlendirme formları likert tipi anketle rastgele seçilen iki katılımcı grubuna postalanmıştır. 119 katılımcı geri bildirimde bulunmuştur. Formun boyutları; Mesleki uygulama, Sistematik sorgulama, Durumsal analiz, Proje Yönetimi, Yansıtıcı uygulama ve Kişilerarası yetkinlik şeklindedir. Sonuçlar arasında; uyarlanmış yeterliklerin kültürel boyut da göz önünde bulundurulacak şekilde uyumlu olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca güçlü yeterlilik ihtiyaçlarının belirgin olmadığı belirlenmiştir.

Kunter ve diğ. (2013) çalışmalarında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin öğretimde kalite ve öğrenci gelişimine etkilerini konu almışlardır. Çalışma; öğretmenlerin pedagojik içerik bilgilerini, mesleki inançları, işle ilgili motivasyonu ve mesleki yeterliklerin öz-düzenleme becerilerini etkilemesinin öğretimi nasıl etkilediğini ve

öğrencilerin sonuçlarını içermektedir. Almanları temsil edecek şekilde lise düzeyindeki 194 10. sınıf matematik sınıfında çalışma yürütülmüştür. Çalışma sonuçları arasında; yapılandırmacı inançları destekleyen ve öğretme konusunda hevesli olan öğretmenlerin, öğrenci başarı kazanımlarını artırdıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretme konusunda hevesli olan öğretmenler, öğrencilerin matematik ilgilerini arttırma konusunda önemli bir artış göstermiştir. Pedagojik içerik bilgisi yüksek olan öğretmenler, bilişsel olarak etkin olma yönünde daha fazla eğitim ve daha iyi öğrenme desteği sunmuştur. Bu sayede öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerinde olumlu etkiler ortaya çıkmıştır. Özetle, öğretmenlerin pedagojik içerik bilgisi sadece öğrencilerin başarısını değil, aynı zamanda motivasyonunu ve konuya yönelik ilgiyi olumlu etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır. Hevesli öğretmenler, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen daha iyi öğrenme desteği ve sınıf yönetimi sağlamıştır. Çalışma, öğretmenlerin yapılandırmacı inançlarının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Son olarak, öğretmenlerin genel bilişsel yeteneklerinin öğretmenlerin öğretim davranışlarıyla ilgisi olmadığı tespit edilmiştir. Daha bazit bir ifadeyle; zekice bir öğrenci olmanın birilerini iyi öğretmen yapmadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

van Dinther ve diğ. (2014) öğrenci değerlendirme algısı ve yeterlik temelli eğitimde öğrencinin öz yeterliğini çalışmışlardır. Çalışmada toplanan veriler, ilköğretim öğretmenliğinde öğrenim gören 138 birinci sınıf öğrenciden toplanmıştır. Öğrenciler, yıl sonunda Hollanda Mesleki Öğretmen Kalitesi Birliği tarafından geliştirilen yeterliliklere göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerin öz-yeterliklerini ölçmek için Bandura tarafından geliştirilmiş olan öz yeterlik tedbirleri için standartlaştırılmış yönergeler göz önünde bulundurularak ölçek geliştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin özgünlükleri ve geribildirimleri de ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçları arasında; biçimlendirici değerlendirmenin öğrenci öz-yeterliliğini öngördüğü ve özellikle özgünlük yönü ve kalite geribildirim yönünün öğrenci algılamasının en iyi yordayıcı olduğunu gösterdiği yer almaktadır. Bu algılamaların etkisi, sosyal bilişsel kuramın belirttiği gibi iki ana öz-yeterlik bilgi kaynağının oynadığı rolü teyit etmiştir. Biçimlendirici yeterlik değerlendirmesi, (1) öğrencilerin gerçek hayatta kaliteli bir ürün veya gözlemlenebilir bir performans yaratmalarını ve (2) anlaşılabilir ve görev ve kriterlerle bağlantılı olan öğrenme odaklı geribildirim ile karakterize edilen öğrencilerin kendi öz yeterliliğini arttırmasını gerektirir. Bununla birlikte, öğrencinin

öz yeterliğiyle ilgili olarak, yıl sonu değerlendirmesinin öğrenci yeterlilik sonuçlarını makul bir şekilde tahmin etmeyi başardığı sonucu elde edilmiştir. Genel olarak, öğrencilerin algıları üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin algıları ile öğrenme ve öğrenme sonuçları arasında orta derecede güçlü ilişkiyi göstermektedir.

Kyndt ve diğ. (2014) çalışmaları, mesleki eğitim almakta olan öğrencilerin genel çalışma hayatı yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu kapsamda bir öz değerlendirme aracı geliştirme şeklindedir. Değerlendirme aracı, çeşitli mesleki eğitim öğretmenleri ve insan kaynakları hizmetleri sunan aracı kuruluşlarla bir yeterlilik çerçevesine dayalı olarak ve yakın işbirliği içinde geliştirilmiştir. Geliştirilen anketin ilk örneği 26 öğrenci ve 5 mezun ile gerçekleştirilmiştir. Anketin pilot versiyonu 826 öğrenci tarafından tamamlanmıştır. Verilerin yarısı anketin yapısını keşfetmek için ve diğer yarısı yapı teyit etmek için kullanılmıştır. Sonuçlar, 8 faktörün ayırt edilebileceğini göstermiştir. Sonraki aşamada 7 boyuta karar verilmiştir: empati, dinleme, ısrarcılık, profesyonel tutum, problem çözme, işbirliği yeteneği ve planlama ve önceliklendirme. Sonuçlar arasında; sadece okullardaki mesleki uygulamalarla öğrencilerin tüm yeterliklerini geliştiremeyeceğini ifade edilmiştir. Alan yazındaki tespitlere göre de, insanların çalışmalarında ihtiyaç duydukları becerilerin büyük çoğunluğu iş başında öğrenilir.

Chaffer ve Webb (2017) çalışmalarında, muhasebe stajyerlerindeki yeterliklerin gelişimini değerlendirmişlerdir. Bireylerin kendilerini algılama yeterlikleri; profesyonel tavır, zaman yönetimi, esneklik, yazma, problem çözme, direnç, hayatboyu öğrenme, etik bilinç, sözlü iletişim, etkili öğrenme, kaynak yönetimi, sunum, vizyon, çatışma yönetimi, delegasyon ve etki şeklinde belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları arasında; işverenlerin çalışanlar hakkındaki mesleki yeterlik kaygısı aynı zamanda çalışanlar tarafından da paylaşılmaktadır. Yetersizlikler eğitim fırsatlarının değerlendirilmesindeki eksiklikler veya kısmen diğer faktörlere atfedilebilir. 16 yeterlik alanında yönelik, stajyerin kendi kendini algılama yeterliliğinin ortalaması, yalnızca dört alanında beklenen seviyede tespit edilmiştir. Genel becerilerin geliştirilmesine yönelik imkanlar mezun ve mezun olmayan stajyerlere göre farklılık gösterebilirken, bu kişilerin kendilerini algılama yeterlikleri genel olarak tüm becerilerde tutarlı olarak belirlenmiştir. Mezunların belirlenen yeterliklere göre yetersiz olmaları bütünüyle uygun kalkınma fırsatları sağlayan yüksek öğrenim sağlayıcılarının başarısızlığına atfedilemez. Bu durum aynı zamanda yeterlik gelişimi için önemli olan diğer faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

Jossberger ve diğ. (2015), öğretmenlerin mesleki eğitimde işyeri simülasyonlarında öğretim algıları konulu çalışması yeterlilik belirleme üzerinedir. Hollanda'daki mesleki okullarda, öğrencilerin bağımsız olarak çalışma ve öğrenmelerini kendi kendilerine yönetmeleri istenen işyeri simülasyonları uygulanmıştır. Bu denli büyük ölçekli yeniliklerin başarısında öğretmenlerin önemli rolleri göz önüne alındığında, bu ortamlardaki öğretimin algılanışı, işyeri simülasyonunun hedeflerine ulaşması amacıyla fayda sağlayabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğretim materyali tasarlama ve iş yeri simülasyonlarında pedagojik rehberlik yapma görüşlerine odaklanılmıştır. Altı takım olacak şekilde 20 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile öğretmen algıları, deneyimleri ve ikilemleri incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlar; öğretmenlerin bazı zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Yukarıdan aşağıya doğru yapılan yeniliklerin günlük uygulamaları etkilediği açıklanmıştır. İyi organize edilmiş bir yeniliğin öğretim süreçlerinde uygulanması önemlidir. Bu nedenle, yetki olarak üst mevkilerde bulunan kişilerin aldıkları kararlar sonucunda, öğretmenlerin uygulama süreci boyunca desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerektiğini ortaya çıkmıştır. Böylece öğretmenlerini yeniliklere uyumu kolaylaşabilir. Ayrıca sistematik bir değerlendirme prosedürü ve şeffaf değerlendirme ölçütlerinin kullanılmadığı ifade edilmiştir. Bunun haricinde; tüm öğrencileri meşgul etmek için zorluğu, müdahale etmek için ne zaman ve nasıl olacağını belirleme zorluğu, zaman kısıtlamaları nedeniyle sosyal etkileşimin çok kısa ve yüzeysel olması riski, yansıtıcı tartışmalara katılmak için zamanı ayırmada güçlükler, güçlü öğrencileri ihmal etme riski, dikkatlerin eşit olarak dağıtılmasında zorluğu ve zayıf öğrencileri kaybetme riski gibi zorluklar ifade edilmiştir.

Park, Rojewski ve Lee (2017) çalışmalarında, Güney Kore'deki 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kariyer gelişim yeterliliklerine ilişkin belirleyicileri araştırmışlardır. Çalışmada 394 ilke, 400 okulda öğrenim gören 6635 öğrenci ve öğrenci velileri yer almıştır. Çalışmada yer alan okullar ve öğrenciler rast gele seçilmiştir. Kariyer geliştirme yeterlikleri 20 maddeli ve (1) kendini anlama ve sosyal ilişkileri geliştirme, (2) iş ve meslek anlayışı, (3) eğitim ve mesleki keşif ve (4) kariyer planlaması boyutlarını kapsayan beşli likert tarzındaki bir ölçek ile ölçülmüştür. Çalışmadaki ebeveynlerin katılım değişkenleri için; çocuğun kariyer bilgileri veya faaliyetleriyle kaç kez etkileşimde bulunduklarını ölçen altı öğe kullanılmıştır. Çalışmanın neticesinde; düşük akademik başarı, düşük ebeveyn desteği ve düşük aile

geliri olan öğrencilerin kariyer gelişiminde nispeten dezavantajlı oldukları belirlenmiştir. Bu nedenle okulların okul başarısızlığı riski altında bulunduğu düşünülen öğrenciler için kariyer gelişimine daha fazla dikkat etmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Güney Kore orta öğretim okulları, özellikle dezavantajlı öğrencilerin, iş dünyası hakkında bilinçlenme ve bilgi sahibi olma gibi aktif ve üretken bir kariyer yaşamı yürütmeleri için umut vadeden bir stratejiye ihtiyaçları bulunmaktadır. Yoksul ya da düşük gelirli nüfus alanında bulunan bölgelerde okul ve aile arasında güçlü bir ilişki yoktur. Kariyer geliştirme programlarının kalitesini artırmak amacıyla, okul yöneticileri ve danışmanları düşük akademik başarı, düşük ebeveyn desteği ve düşük aile geliri olan öğrenciler için özel mesleki müdahalede bulunma konusunda daha fazla dikkat ve özen göstermelidir.

Suvedi, Ghimire ve Channa (2017)'nın, Kamboçya'daki tarımsal kalkınma mesleklerinin temel yeterliklerinin incelenmesi içerikli çalışması kesitsel çalışma niteliğindedir. Çalışmada kullanılan çekirdek yeterlikler için; A.B.D. ve diğer bazı ülkelerdeki yeterlikler incelenmiş, Nepal'deki uzmanlarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş ve son olarak Hindistan'daki beş güney eyaletinde de benzer bir değerlendirme yapılmıştır. Sekiz boyutta (Programın planlanması, programın uygulanması, iletişim becerileri, eğitim ve bilgi teknolojileri, program değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim, çeşitlilik ve teknik uzmanlık) 48 yeterlilik belirlenmiştir. Çalışmaya 39 katılımcı katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bazı sonuçlara göre; Kamboçya'daki tarımsal kalkınma uzmanları, belirlenen tüm becerilerin ve/veya yeterliklerin önemli veya çok önemli olduğunu belirtmiş olsa da, müşterilerine etkili bir şekilde hizmet edebilmek için bu yeterliliklerde olması gerektiği kadar kendilerini yeterli bulmamışlardır. En önemli boşluklar -eğitim ve bilgi teknolojisinde ve program değerlendirmesinde-, göstermektedir ki; Kamboçya'daki meslek üyeleri, talep odaklı ve katılımcı genişlemeye henüz tamamen adapte olmamışlardır. Son olarak; çalışanların, bilgisayarlar, bilgi iletişim teknolojisi, sosyal medya, Microsoft Word ve Excel programları ve internetin kullanımı; mesleki teknik bilgi; araştırma ve yenilikler; yenilikleri okuma ve kullanma; endüstriyel tarım ve programların izlenmesi ve değerlendirilmesi konularında kendilerini geliştirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

3. YÖNTEM

Değerlendirme çalışmalarında, değerlendirme görevini yerine getirmede etkili olacak uygun tasarıma karar vermek önemlidir. Hem nitel hem de nicel tasarımlar, değerlendirme amacıyla bilgi toplamak için kullanılmaktadır (Worthen ve Sanders, 1987; Patton, 1987, 1990). Bu nedenle değerlendirmenin tasarımından önce bu araştırma yaklaşımlarının anlaşılmasını gerekmektedir. Nicel ve nitel yaklaşımları birbirinden ayırma çabasında, Dabbs (1982: 32), 'kalite kavramının şeylerin doğası için gerekli olduğunu gösterir' demiştir. Aynı zamanda kalite bir şeyin ne, nasıl, ne zaman ve nerede olduğunu belirtir. Nitel araştırma, bu nedenle 'anlamları' ifade etmektedir. Yani kavramlar, tanımlar, özellikler, metaforlar, semboller ve şeylerin açıklamalarını ortaya koymaktadır (s. 2-3).

Program değerlendirme alanında, geleneksel olarak, bu yaklaşımlardan biri diğerinden çok farklı değildir. King, Morris ve Fitz-Gibbon (1987) program değerlendirmeye yönelik geleneksel yaklaşımı şu şekilde açıklamaktadır: 'Program değerlendirmede geleneksel yaklaşım nicel olup, süreçler fiziksel ve biyolojik bilim yöntemlerinden alınmaktadır. Başka bir deyişle, değerlendirmenin ne yapacağını önceden kararlaştırır, daha sonra bunu yapmak için bir çalışma yürütürsünüz'. (s. 21). Değerlendirmeler, belirli kişi-grupların kullanımı için yapılmaktadır. Bu ilgili taraflar değerlendirme sonuçlarının kendileri için anlamlı olmasını beklerler. Böylece iyi çalışmayan veya işe yarayan hususları tanıma fırsatı bulurlar. Nitel araştırma, bunu yapan bilgi türünü sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmanın amacı, katılımcıların bakış açılarını kullanarak Kontrol ve Otomasyon programındaki mesleki eğitimin kalitesini değerlendirmek olduğundan, tasarımının daha çok nitel prensiplere dayandığı görülmüştür, çünkü yukarıda belirtildiği gibi, tamamen nicel bir tasarımın toplanması yeterli olmayacaktır. Dahası, Patton (1987, 1990), meselenin insanların deneyimlerinin zenginliğini kendi koşullarında ele almak olduğu zaman, nitel verilerin toplanması gerektiğini belirtmektedir. Allan (1991), Evered ve Lewis'in nitel ve nicel yöntem tanımlamasını kullanarak nitel yaklaşımı "içten sorgulama" olarak ifade etmiştir.

Meslek yüksek okulları sundukları eğitimin kalitesini belirlemek için geribildirime ihtiyaç duyarlar. Eğitim kalitesi ile ilgili geribildirim, program değerlendirme biçiminde sağlanır. Program değerlendirmeye genel yaklaşımda, değerlendirmeyi programın dışındaki kişiler yapmaktadır. Bu betimsel çalışma program değerlendirmede en iyi geribildirimin programın unsurları olan öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar ve istihdam sağlayıcılardan gelebileceği görüşünden yola çıkmaktadır.

Geleneksel program değerlendirme çalışmaları yalnızca bir çeşit değerlendirme yapmakta ve programın birer parçası olan kişilerin görüşlerini değerlendirmeye katmamaktadır. Bu çeşit çalışmaların aksine, değerlendirme amaçlı bu araştırma çalışması alışılagelmiş dar bakış açışının ötesine gitmeyi ve değerlendirdiği programın daha detaylı bir betimlemesinin yapmayı amaçlamaktadır. Araştırma modeli ve veri toplama yöntemleri bu amacı gerçekleştirmek üzere seçilmişlerdir. Bunlar, toplanan bilgiler birden çok analizin yapılmasında kullanılabileceği için, bu çalışmanın geleneksel program değerlendirme çalışmalarından daha geniş kapsama sahip olmasına olanak sağlamaktadır. Veri sonuçları bütün grupların programın sınıfta gerçekleşen öğretimle doğrudan ilişkili tüm alanlarında olumlu görüş beyan ettiklerini göstermektedir. Ayrıca programın iyileştirmeye ihtiyacı olan kısımları da belirtilmeye ve bunları ortadan kaldıracak öneriler de sunmaya da imkan sağlayacaktır.

Çalışma nitel tekniklerle yürütülmüştür. Bu kapsamda katılımcılarla öncelikle yarı-yapılandırılmış görüşme formları üzerinden veriler toplanmıştır. Bu formalara ek olarak, yaz dönemlerinde yapılan işyeri stajlarına yönelik öğrenci ve işyerlerindeki uzmanlardan alınan görüşler de çalışmaya dahil edilmiştir. Son olarak, programa yönelik YÖK Dünya bankası dokümanları, işbirliği protokolleri, programa yönelik formlar, öğrenci projeleri vb. dokümanlar da çalışmaya dahil edilmiştir.

3.1. Çalışma Deseni

Nitel araştırma, var olan bir olgunun katılımcıların bakış açısıyla incelenmesine olanak sağlar (Merriam, 2009). Araştırmada, sınırlı bir durumun derin bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) durum çalışması deseni kullanılmıştır. Diğer ifadeyle, çalışmada bir olayı sistemli bir şekilde tanımlamayı ve açıklamayı amaçladığından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Berg, Lune, 2012). Durum çalışmasında, programların uygulanış sürecinden yola çıkılarak

programın değerlendirmesi yapılacağından, "tek durum deseni" kullanılmıştır. Bu süreci anlamaya yönelik yaşantı ve deneyimlere sahip olan ve analiz edilmesi gereken birden fazla durum olduğu için de tek durum deseni içinde yer alan "iç içe geçmiş tek durum deseni" kullanılmıştır (Yin, 2003). Verilerin toplanması sürecinde görüşme yöntemine ait veriler ön planda tutulmuştur. Görüşme yönteminin amacı, görüşülen kişinin sahip olduğu benzersiz bilgi veya yorumun alınmasıdır (Stake, 2010, 95).

3.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler:

- Katılımcılarla yapılan görüşmeler (Öğretim Elemanları, Öğrenciler, Mezunlar ve Sektör Temsilcileri),
- Staj yapan öğrenciler tarafından doldurulan Staj Değerlendirme Formları,
- Firmalarda stajyerlerden sorumlu personelin doldurduğu İşyeri Stajyer Değerlendirme Formları,
- Program ve sektör arasındaki işbirlikleri dokümanları ve
- Ders notları, Program internet sitesi, YÖK ve Dünya Bankası dokümanları, öğrenci ödevleri, öğrenci projeleri vb. gibi ürünlerdir.

Verilerin toplanmasından önce, Yıldız Teknik Üniversitesi, Akademik Etik Kurulu'na başvuru yapılmıştır. Başvuru esnasında kuruma; gönüllülük ve aydınlatılmış onam formu ve görüşme soruları verilerek, etik açıdan incelenmesi talep edilmiştir. Kurulun verdiği karar neticesinde, araştırmanın yürütülmesi ve sorulacak sorular açısından etik bir sorun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kurulun verdiği izin sonrasında verilerin toplanması sürecine başlanmıştır.

3.2.1. Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmadaki verilerin toplanması sürecine geçilmeden önce mevcut literatür taranmıştır. Buna ek olarak öğrencilerle ve sektör temsilcileriyle informal görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Soruların belirlenmesi aşamasında, süreci değerlendirmek için soru havuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan örnek sorular öncelikle mesleki eğitimde tecrübe sahibi iki uzmana gösterilmiş daha sonra program değerlendirme alanındaki üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların belirttikleri görüşler doğrultusunda form yeniden düzenlemiş ve geçerliliği sağlanmaya

çalışılmıştır. Nihai hali verilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu bu uzmanlara tekrar gösterilmiş ve uzmanların onayları alınmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu, önceden belirlenmiş bir dizi sorunun ve özel konuların uygulanmasını içerir. Bu sorular genelde her görüşülen kişiye sistemli ve tutarlı bir düzen içinde sorulur, ancak görüşmede yer alan kişilerin ayrılma özgürlüğü bulunmaktadır. Yani görüşmecilere, hazırlanmış standart sorulara verilen yanıtların çok ötesine geçmeleri için izin verilmektedir (Berg, 2012, 112). Ayrıca yarı-yapılandırılmış forma dayalı bir görüşmede kullanılan sorular, bireylerin dünyayı çeşitli şekillerde anlamalarının bir farkındalığını yansıtabilir (Gubrium, Holstein, 2003).

Form; eğitim imkanlarının yeterliliği, iş hayatı ile programın uyumu, iş hayatına hazır olma, mesleki becerileri kazandırma yeterliliği, mezuniyet yeterlikleri, mezunlardan beklentiler, öğrencilerden beklentiler, öğretim elemanlarından beklentiler, programla işbirliği imkanı ve sektör ile işbirlikleri kurulması boyutlarını kapsamaktadır. Formda toplam 26 adet soru yer almıştır. Yapılan görüşmelerde ise, katılımcının çalışmaya sunduğu katkı veya görüşmenin kapsamı gereğince bu sorulardan daha fazlası sorulmuştur.

3.2.2. Yapılandırılmış Görüşme Formları

Yapılandırılmış görüşmeler, kişinin düşüncelerinin kişinin eylemleri ile karmaşık bir ilişki kurduğu bakış açısından hareket eder. Bu görüşmeler sıklıkla büyük miktardaki verilerin toplanması sürecinde kullanılarak; araştırmacıların mümkün olduğunca birden çok noktada aynı verileri ölçmek istediği uzunlamasına çalışmalar için de fayda sağlamaktadır (Berg, 2012, 110).

3.2.2.1.Staj Değerlendirme Formu

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin uygulama becerilerini geliştirmek ve sektörü tanımasını sağlamak amacıyla yaz döneminde staj yapmaları beklenmektedir. Bu tür uygulamalarda stajyerlerin; stajlara veya staj ortamlarına yönelik tecrübelerinin değerlendirilmesi, stajların niteliğini arttırabilir. Bu nedenle, çalışmaya stajyerlerin dijital ortamlarda belirttikleri ve program başkanlığında bulunan staj değerlendirme formları da eklenmiştir. Bu verilerin kullanılması sürecinde hem program internet sitesinden öğrencilere duyuru yapılmış hem de program başkanlığından izin alınmıştır. Stajyerlerin staj sonrasında internet üzerinden, yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır.

Yapılandırılmış görüşme formunda; işyeri ortamı, staj süreçleri ve kişisel deneyimler boyutları yer almaktadır.

3.2.2.2.İşyeri Stajyer Değerlendirme Formu

Yaz dönemlerinde program öğrencilerinin mesleklerine yakın firmalarda staj yapması beklenmektedir. Staj yapılan firmadan, öğrencilerin stajlarını değerlendirmeleri için bir geribildirim alınmıştır. 2017 yaz döneminde toplam 111 firmadan alınan geri bildirimler elde edilmiştir. Bu geribildirimler ile, stajyerlerin (öğrencilerin) mesleki beceri düzeyleri ve gelişimleri, işe yatkınlık ve istihdam durumu için veriler elde edilmiştir. Form dijital ortamda, ilgili stajyerden sorumlu kişi tarafından doldurulmuştur. Doldurulan formun bir örneği aynı zamanda, firma yetkilisinin kurumsal mail adresine de gönderilmiştir.

3.3. Katılımcılar

Geniş bir katılımcı grup verisine ulaşmak amacıyla; programda görevli bulunan ve mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanları, öğrenciler, sektördeki firmalarda çalışmakta olan mezunlar, DGS ile mühendislik eğitimlerine devam etmekte olan mezunlar ve mezunların çalıştıkları işyerlerindeki yetkili kişiler çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca 2015 ve 2016 yılları yaz döneminde stajlarını tamamlamış ve staja yönelik görüşlerini sunmuş katılımcı görüşleri ve 2017 yılına ait işyeri stajyer değerlendirme formu verileri de çalışmaya dahil edilmiştir.

3.3.1. Katılımcılar - Yüzyüze Görüşme

Yüz-yüze görüşmeler ile ulaşılan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme göz önünde bulundurulmuştur. Bu örneklemle, belirlenen ölçütler göz önünde bulundurularak katılımcılara ulaşmak amaçlanmıştır (Patton, 1990, 172). Bu kapsamında; (1) öğrencilere başarılı veya çalışmakta olması, (2) mezunlara DGS ile yüksek puan almış olmaları veya mezun oldukları alana yakın firmada çalışıyor olmaları (3) öğretim elemanlarına programda mesleki dersleri veriyor olmaları ve (4) sektördeki firmalara da programla ilişki düzeylerine yakın olmaları ölçütleri dikkate alınmıştır. Firmaların belirlenmesinde program işyeri staj uygunluk formu dikkate alınmıştır. Bu form ile ilgili firmanın programdaki uygulamalara uygunluğu kontrol edilebilmektedir. Potansiyel öğrenci katılımcıların belirlenmesinde, sınıflarda yapılan sözlü ve yazılı duyurulardan yararlanılmıştır.

Yapılan duyurular neticesinde öğrenci katılımcılar gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmişlerdir. Program mezunlarına program internet sitesinde yer alan mezun formlarındaki bilgiler üzerinden ulaşılmıştır. Bu katılımcılara öncelikle telefonla ulaşılarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Potansiyel katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan ettikten sonra, çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın üçüncü katılımcı grubu olan öğretim elemanlarına sözel olarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bu gruptaki potansiyel katılımcılar da çalışmaya katılacaklarını beyan ettikten sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Çalışmanın son katılımcı paydaşı olan firma yetkilileri için; firmaların programa uygunluk düzeylerine göre sıralama yapılmış ve ilk 15 programdaki yetkili kişilerle telefon üzerinden iletişime geçilmiştir. Bazı katılımcıların çalışmaya katılmak istememeleri ve/veya ulaşılamamalarından dolayı yedi katılımcıdan görüşler toplanmıştır. Çalışmanın tüm katılımcılarına *gönüllülük ve aydınlatılmış onam formu* gönderilmiştir. Tüm görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri şekilde (yüz-yüze veya telefon üzerinden), istedikleri zaman diliminde (hafta içi veya hafta sonu) ve istedikleri bir zaman dilimi boyunca yapılmıştır. Katılımcı kimlik gizliliğinin sağlanması amacıyla katılımcılara kodlar ve takma adlar verilmiştir. Katılımcılara ait bazı bilgiler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Çalışmaya Dahil Edilen Katılımcılara Ait Bazı Bilgiler

NO	Katılımcı Grubu	Katılımcı Kodu	Görüşme Süresi	Ses Kaydı	Görüşme Şekli
1	Öğretim Elemanı	MeslekiDersÖE1	00:49:27	Alındı	Yüz-yüze
2	Öğretim Elemanı	MeslekiDersÖE2	00:31:03	Alındı	Yüz-yüze
3	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi1	00:15:01	Alındı	Telefon
4	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi2	00:17:30	Alındı	Telefon
5	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi3	00:19:49	Alındı	Telefon
6	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi4	00:15:39	Alındı	Telefon
7	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi5	00:15:57	Alındı	Telefon
8	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi6	00:14:30	Alındı	Telefon
9	Firma Yetkilisi	FirmaYetkilisi7	00:22:05	Alındı	Telefon
10	Mezun	DGSMezun1	00:20:02	Alındı	Yüz-yüze
11	Mezun	DGSMezun2	00:28:28	Alındı	Yüz-yüze
12	Mezun	DGSMezun3	00:28:13	Alındı	Yüz-yüze
13	Mezun	ÇalışanMezun1	00:31:06	Alındı	Telefon
14	Mezun	ÇalışanMezun2	00:25:35	Alındı	Yüz-yüze
15	Mezun	ÇalışanMezun3	00:29:30	Alındı	Telefon
16	Öğrenci	ÇalışanÖğrenci1	00:20:20	Alındı	Yüz-yüze
17	Öğrenci	ÇalışanÖğrenci2	00:25:07	Alındı	Yüz-yüze
18	Öğrenci	ÇalışanÖğrenci3	00:21:56	Alındı	Yüz-yüze
19	Öğrenci	BaşarılıÖğrenci1	00:30:15	Alındı	Yüz-yüze
20	Öğrenci	BaşarılıÖğrenci2:	00:28:32	Alındı	Yüz-yüze
21	Öğrenci	BaşarılıÖğrenci3	00:30:15	Alındı	Yüz-yüze

Çalışmaya ikisi öğretim elemanı, yedisi firma yetkilisi, altısı mezun ve altısı öğrenci boyutunda olmak üzere toplam 21 katılımcı dahil edilmiştir.

3.3.2. Katılımcılar - Staj Değerlendirme Formu

Program başkanlığından alınan izinler sonucunda yaz dönemlerinde stajlarını tamamlamış öğrenci verilerine erişilmiştir. Katılımcılara yapılan bilgilendirmelerde kendilerini veya öğrenim gördükleri üniversitenin adını doğrudan veya dolaylı olarak gösterecek hiçbir bilginin çalışmada yer almayacağı ifade edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen katılımcılara ait bazı bilgiler Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17: Staj Değerlendirme Formu Katılımcılarına Ait Bazı Bilgiler

		f	**%**
Öğrenim Türü	Normal Öğrenim	92	42,20
	İkinci Öğrenim	126	57,80
Staj Türü	Tek Staj	157	72,02
	İki Staj	61	27,98
Cinsiyet	Kadın	5	2,29
	Erkek	213	97,71
Staj Dönemi	2015 Yaz Dönemi Stajı	101	46,33
	2016 Yaz Dönemi Stajı	117	53,67
Şehir	İstanbul	200	91,74
	Diğer	18	8,26
	Toplam	**218**	**100**

Tablo 17 incelendiğinde 92 katılımcının (%42,20) normal öğretimde, 126'sının (%57,80) ikinci öğretimde öğrenimlerini yaptıkları görülmektedirler. Katılımcılardan 157'si (%72,02) stajlarını ayrı yıllardaki yaz döneminde yapmayı tercih etmişken, 61'i (%27,98) iki stajı tek yaz döneminde yapmayı tercih etmiştir. Katılımcılardan 5'i (%2,29) kadın, 213'ü (%97,71) erkek olarak çalışmada yer almaktadır. 101 (%46,33) katılımcı 2015 yaz döneminde stajını yapmışken, 117 (%53,67) katılımcı ise 2016 yaz döneminde stajını yapmıştır. Son olarak 200 (%91,74) katılımcı İstanbul'da stajlarını yapmışken, 18 (%8,26) katılımcı ise farklı illerde stajlarını yapmışlardır.

3.3.3. Katılımcılar – İşyeri Staj Değerlendirme Formu

İlgili işyerlerinde 30 veya 60 iş günü stajını başarıyla tamamlamış öğrencileri değerlendirmeye yönelik toplanan veriler arasında, işyerindeki personel görüşleri de yer almaktadır. Bu katılımcı grubundaki kişiler; stajyerlerden sorumlu işyeri çalışanlarıdır. Bu sayede stajyerlerin işyerine, işe ve çalışma arkadaşlarına olan uyumları incelenmiştir. Dolayısıyla, stajı biten program öğrencilerinin işyerinde istihdam edilme durumu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Dijital ortamdaki forma 111 işyeri staj yetkilisi veri girişinde bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Yüz-yüze veya telefonla ulaşılan katılımcılardan alınan aydınlatılmış onam ve gönüllülük formu onayları ve staj değerlendirme formuna yönelik olarak alınan örtük onaylar sonrasında çalışmanın veri toplama süreci başlamıştır.

3.4.1. Verilerin Toplanması – Yüzyüze Görüşme

Meslek yüksekokulu kademesinde yer alan dört farklı paydaş olan öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar ve işyeri temsilcileri arasından katılımcıların belirlenmesi amaçlanmıştır. Paydaşlar arasından, mesleki eğitime yönelik tecrübelerini paylaşmak isteyen ve çalışmaya gönüllü olarak katılacağını beyan eden katılımcılardan verilerin toplanması için planlamalar yapılmıştır. Katılımcılardan yüz-yüze ve telefon görüşmeleri yöntemiyle verilerin toplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Patton (1987) tarafından görüşme yöntemi, kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun bakış açısından anlamaya ve kavramaya çalışmak olarak ifade edilmiştir. Gerçek görüşmelere başlamadan önce bir öğretim elemanı, bir öğrenci ve bir mezun ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu tür pilot görüşmelerin gerçek çalışmaya başlamadan önce katılımcılarla yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Silverman, 2006). Yapılan pilot görüşmeler, gerçek görüşmelerin provası şeklinde planlanmış ve bu doğrultuda hareket edilmiştir. Yapılan pilot görüşme ile hem araştırmacının görüşmelere yönelik tecrübesi arttırılmaya hem de soruların anlaşılabilirliğinin kontrol edilmesi çalışılmıştır. Gerçek görüşmelere geçilmeden önce, tüm katılımcılardan randevu tarihi ve yeri alınmıştır. Katılımcılara bu süreçlerde sözlü ve yazılı olarak yapılan bilgilendirmelerde, kimliklerini veya çalıştıkları kurumu ortaya çıkaracak ifadeler kullanılmayacağı ve bunun yerine kod isimler kullanılacağı ifade edilmiştir. Bununla birlikte, katılımcılara çalışma sonuçlarını istedikleri zaman görebilecekleri de sözlü ve yazılı olarak ifade edilmiştir. Görüşmelerin yapılması sürecinde, katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda görüşmeler sohbet havasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerde, katılımcının izinleri doğrultusunda iki adet ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.4.2. Verilerin Toplanması - Staj Değerlendirme Formu

2015 ve 2016 yaz dönemlerinde zorunlu olarak İşyeri Uygulamalı Eğitim I (Staj I) veya II (Staj II)'yi tamamlayan öğrenciler, dijital ortama aktarılan yapılandırılmış

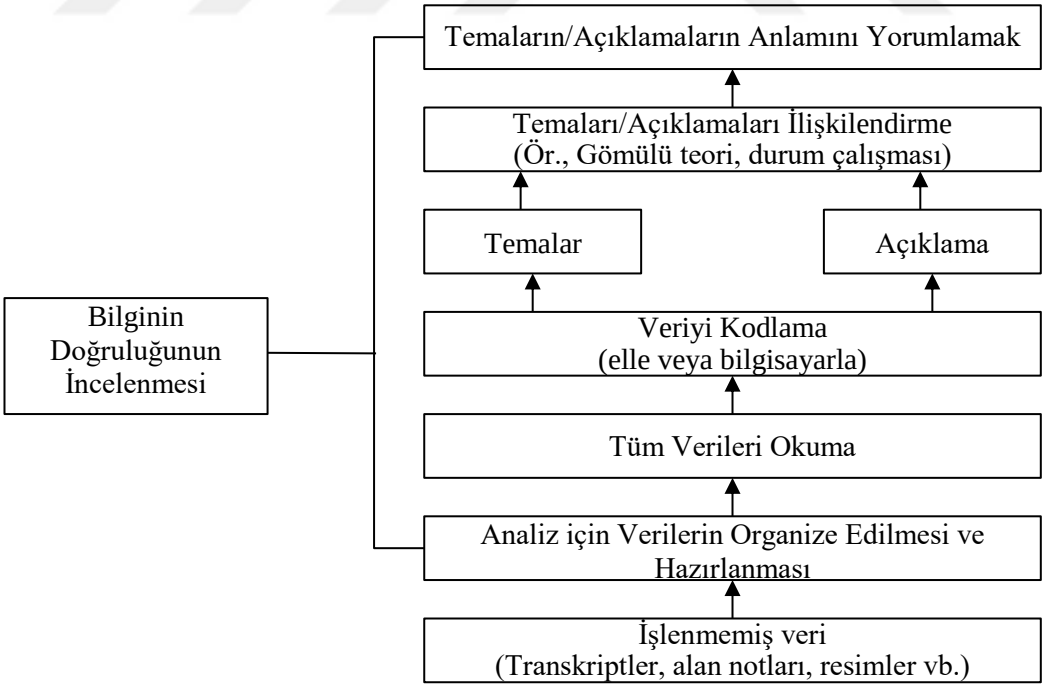
görüşme formunda kendilerinden talep edilen sorulara cevaplar vermişlerdir. Katılımcılar yaz dönemi 30 veya 60 günlük stajlarının sonunda bu işlemi yapmışlardır. Bu süreçte özellikle işyerine, staja ve kazandıkları deneyimlere yönelik görüşlerinin ön planda olması beklenmiştir.

3.4.3. Verilerin Toplanması – İşyeri Stajyer Değerlendirme Formu

2017 yaz döneminde, meslek becerilerini geliştirmek ve sektördeki firmalarda deneyim sahibi olmak amacıyla program öğrencilerinin staj yapmaları beklenmektedir. yapılan işyeri stajlarına yönelik alınan işyeri temsilcileri geribildirimleri, stajyerlerin mesleki yeterliklerini ortaya çıkarmak açısından önem arz etmektedir. Bu kapsamda ilgili işyerlerinde stajyerlerden sorumlu yetkililerden dijital ortamda veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerde, stajyerin ilgili işyerinde istihdam edilme durumu ve nedeni yer almaktadır.

3.5. Verilerin Analizi

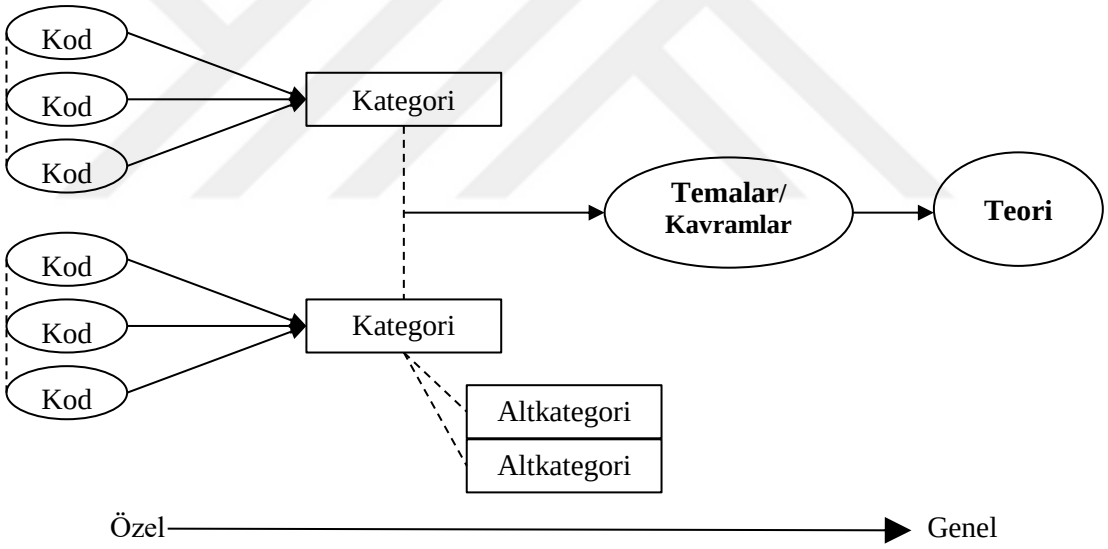
Creswell (2009, 185) nitel araştırmalarda veri analizinde takip edilecek aşamaları Şekil 10'daki gibi özetlemiştir.



Şekil 10: Nitel Araştırmalar İçin Veri Analiz Basamakları

Creswell, J. W., **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches** (3. baskı), (Thousand Oaks, CA: Sage., 2009), 185'ten uyarlandı.

Çalışmadaki nitel veriler Şekil 10'daki analiz basamaklarına uygun olacak şekilde, analiz edilmiştir. Staj formlarına yönelik dijital ortamda doldurulan verilere ek olarak yüz-yüze ve telefonla yapılan görüşmelerde toplanan veriler de dijital ortama aktarılmıştır. Toplanan tüm verilere yönelik nitel tekniklerle veri analizleri geçekleştirilmiştir. Veri analizinde MAXQDA 12 paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda katılımcı izinleri sonrasında, ses kayıt cihazı ile kaydedilen tüm görüşmeler, sadece araştırmacının ulaşabileceği dijital ortama aktarılmıştır. Daha sonra, görüşme ses kayıtlarının metinsel dökümleri katılımcı bazlı olacak şekilde sağlanmıştır. Elde edilen metinler ve ses kayıtları tekrar dinlenerek kontrol edilmiştir. Elde edilen metinler katılımcıların belirttikleri e-posta adreslerine gönderilmiştir. Böylece katılımcıların yapmış oldukları görüşmeleri okumaları ve geri bildirim sağlayarak teyit etmeleri beklenmiştir. Katılımcılardan gelen e-postalarda ekli dosyalar üzerinde analiz çalışmaları yapılmıştır. Saldana (2009, 12) nitel veri analizi süreçlerinde, kodlardan temalara nasıl ulaşıldığını Şekil 11'deki gibi göstermiştir.



Şekil 11: Nitel Araştırmalar İçin Kod-Teori Modeli

Saldana, J., **The coding manual for qualitative researchers**, (SAGE Publications, 2009), 12'den uyarlandı.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla yorumlanmıştır. İçerik analizindeki hedef, yapılan bir araştırma metnindeki kelimelerin daha az sayıda içerik kategorisine indirgenmesidir (Creswell, 2013). Diğer bir ifadeyle, içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde

düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bununla birlikte elde edilen verilerin analizinde "In Vivo" kodlama tekniğinden faydalanılmıştır. In vivo kodlama tekniğinde verilerin kodlanmasında doğrudan katılımcı ifadelerine yer verilmektedir (Chenail, 2012). Bu kapsamda veri analizinde katılımcı görüşleri doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Görüşme ve doküman analizleri sonrasında olası kodlara ve temalara karar verilmiştir.

3.6.Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, verilerin toplandığı programda sekiz yıllık bir süreyle çalışmaktadır. Bu süreçte meslek yüksekokulunda verilen mesleki eğitimin gözlenmesi imkanına sahip olmuştur. Bu sayede mesleki eğitimin sahadaki uygulama durumunun nasıl olduğunun ve ne gibi farklı uygulamaların gerçekleştirildiğini gözlemleme imkanına sahip olmuştur. Bu süreçlerde öğrenciler, mezunlar, firma yetkilileri ve öğretim elemanlarının davranışlarından edindiği deneyimler önem kazanmıştır. Araştırmacı programa yönelik tüm süreçlerde etkin roller almıştır.

3.7.İç ve Dış Geçerlik

Araştırmacı süreçte bulguları olduğu gibi ortaya koymaya çalışmış ve düşüncelerini sürece yansıtmamaya özen göstermiştir. Araştırmanın iç geçerliğini artırmak için veri çeşitliliğine gidilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini artırmak için ise bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Denzin (1984) durum çalışmasının veri çeşitliliğini gerektirdiğini belirtmektedir. Ayrıca Patton (2002), araştırmalarda niteliğin arttırılması amacıyla birden fazla veri toplama yönteminin kullanılmasının etkili olacağını belirtmektedir. Sonuç itibariyle çalışmada hem görüşme yöntemi hem de doküman analizi yöntemi ile veriler toplanmıştır. Bu sayede veri çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Böylelikle araştırmanın sınırlılık ve yanlılık riski minimize, geçerliği ise maksimize edilmeye çalışılmıştır (Maxwell, 1996). Böylece veri çeşitliliği bakımından üçgenleme (triangulation) sağlanmaya çalışılmıştır.

Elde edilen bulguların, katılımcılara gösterilerek teyit edilmesi, geçerlilik açısından önemlidir (Merriam, 2009). Bu kapsamda, çalışmada yer alan bazı katılımcılara e-posta yoluyla ulaşılarak, ortaya çıkan bulgularla ilgili, geri bildirimde bulunmaları talep edilmiştir. Böylece, araştırmacının verileri analiz etme süreçlerinde, verileri

algılama ve verilere dayanarak yaptığı çıkarımlarım kendisine "doğru gelip gelmediği" kontrol edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan alınan geri bildirimler doğrultusunda analizlere devam edilmiştir.

Eisner (2003) nitel çalışmalar için üç tür doğrulama yönteminden söz etmektedir. Bunlardan birincisi *Yapısal doğrulamadır.* Yapısal doğrulama; bir değerlendirme sonucuna ilişkin veri kaynaklarının bu sonuca inanılması için bir araya getirildiği bir süreçtir. Yapısal doğrulama, güvenilir bir resim oluşturmak için çeşitli bilgi kaynaklarını bir araya getirmenin bir yoludur. Bazı çevrelerde buna üçgenleme (triangulation) denir. Bu yöntemle birden çok veri kaynağından kanıtlar toplanıp, okuyucuların bir sonuç çıkarması için bir araya getirilir. İkinci tür doğrulama *Referans yeterliliği*dir. Referans yeterliliği; çizilen sonuçların geçerliliğini doğrulamak için okuyucunun kritik önem taşıyan nesnelerde değerlendirmenin orada olduğu iddialarının yerini belirleyebildiği bir süreçtir. Başka bir deyişle, değerlendirmenin amacı sanat çalışması algısının yeniden öğretilmesidir. Esasen değerlendirmeci olay yerine ışık tutar. Sonuç olarak da sahne görünür. Üçüncü tür doğrulama *Anlaşmalı doğrulamadır.* Anlaşmalı doğrulama; standart sosyal bilim araştırmalarında kullanılan tipik yöntemlere en yakın olanıdır. Bu süreçte, bir durum hakkında yapılan inceleme ve yazma işlemlerinde iki veya daha fazla değerlendirmecinin rol alması sağlanır. Sosyal bilimler araştırma yöntemlerinde bu tür bir örtüşmenin ölçümü genellikle karar vericiler arası güvenilirlik olarak adlandırılır. Karar vericiler arası güvenilirlik, yapılan değerlendirmede güven sağlama yöntemidir.

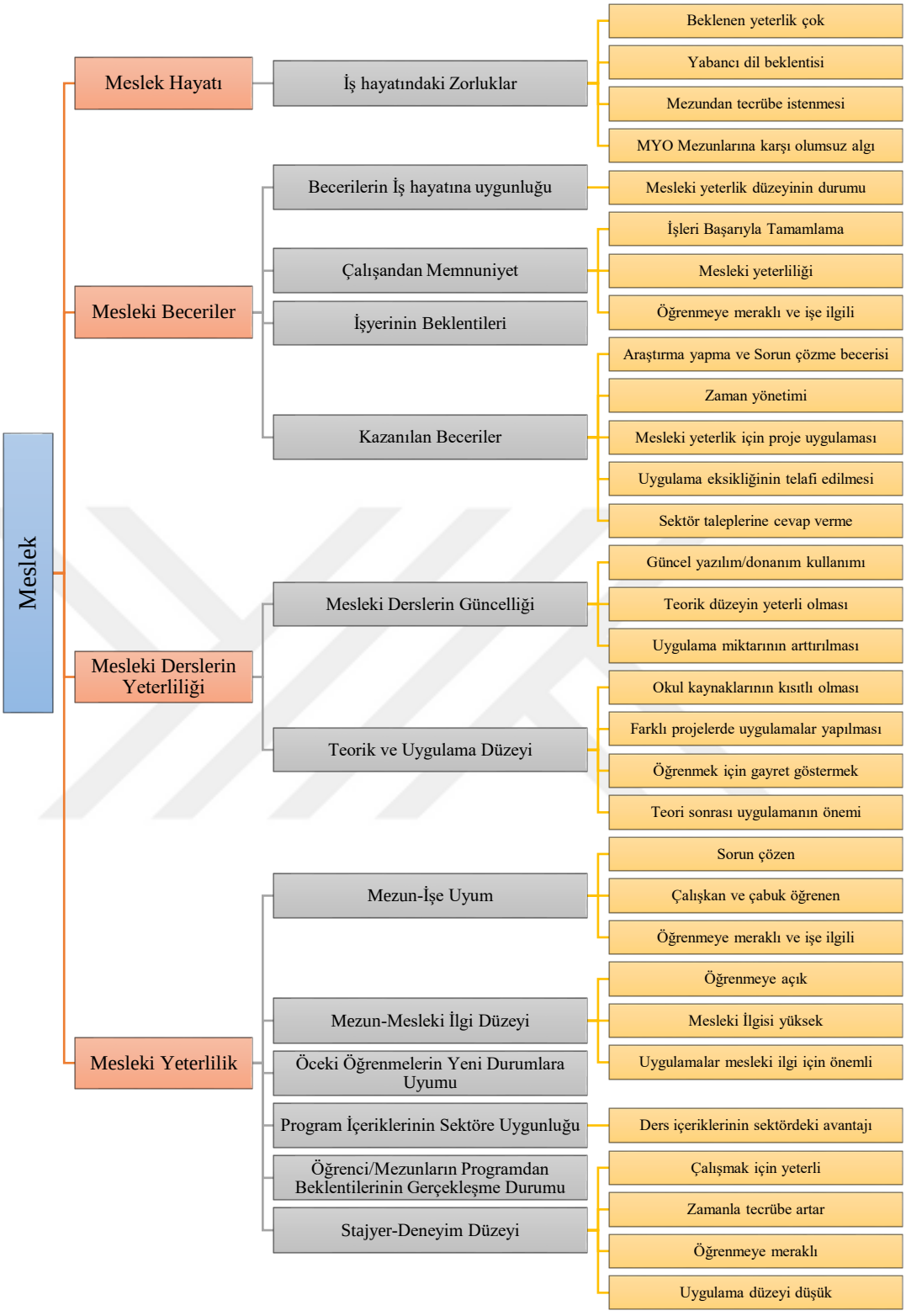
Çalışmada farklı veri kaynakları kullanıldığı, Kontrol programının mesleki eğitime yönelik boyutları incelendiği için yapısal doğrulama ve referans yeterliliği geçerliklerinin sağlandığı ifade edilebilir. Ayrıca bulguların ortaya çıkması aşamasında araştırmacı haricinde, iki program uzmanının ve çalışmada yer alan farklı katılımcıların görüşlerin alınarak devam ettirilmesi, anlaşmalı doğrulamanın da çalışma içerisinde sağlandığını belirtebilir.

4. BULGULAR

Meslek yüksekokulu programlarının değerlendirilmesi, süreç içerisinde bu kurumlarda yaşanan değişikliklerin de gözlenmesine katkı sunacaktır. Bu nedenle bu programların değerlendirilmelerinin sağlanması önem arz etmektedir. Türkiye'de ilk örnekleri 1980'li yılların sonunda açılmış olan ve günümüzde Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi (Kontrol) olarak isimlendirilen programlar, teknoloji ve sanayideki gelişmelere paralel olarak artan bir ihtiyaca cevap vermeye çalışmaktadır. Bu programların en önemli amacı olan, sektörün ihtiyaç duyduğu düzeyde ara elemanları yetiştirmek misyonunu yerine getirme durumu bu çalışmada incelenen en önemli konu başlığı arasında yer almaktadır. Çünkü ilgili programın yetiştirdiği ara elemanların sektörde beklenen yeterliklere sahip olarak çalışması, programın en önemli amacının gerçekleştiği şeklinde ifade edilebilir. Bu kapsamda, çalışmada görüşleri alınan katılımcı ifadeleri ve programa yönelik farklı dokümanların incelenmesiyle elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1. Boyut 1: Kontrol ve Otomasyon Teknikerlik Mesleği

Çalışmanın bu başlığında "Katılımcıların mesleğe yönelik algıları nedir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Programın değerlendirilmesinde en önemli etkenler arasında, öğrencilere ve mezunlara kazandırdığı veya kazandırmayı planladığı mesleki becerilerin yeterlilik durumları yer almaktadır. Programın asıl amacının, '*sektörün ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirme*' olduğu düşünüldüğünde, kazanılan mesleki beceriler ve sektör beklentilerinin uyumunun önemi daha açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Katılımcı ifadeleri doğrultusunda mesleğe yönelik boyut ve alt boyutlar Şekil 12'de sunulmuştur.



Şekil 12: Mesleğe Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar

Programdan mezun olmuş veya öğrenciyken çalışmaya devam eden katılımcıların ifade ettikleri iş hayatının zorluğuna yönelik görüşler dikkat çekicidir. Bu zorluklar arasında, programdan yeni mezun olmuş birisinden tecrübe istenmesi en büyük zorluk

olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bazı firmalar tarafından iş başvurusundaki talepler arasında iyi derecede bir İngilizce bilmenin gerektiği ifade edilmiştir. Son olarak, iki yıllık program mezunu olmanın bazı durumlarda olumsuz bakış açılarına neden olduğu ve iş başvurularında olumsuz sonuçlar doğurduğu da dile getirilmiştir. Bu alt boyuta yönelik katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

> DGSMezun1: sektörde bir kaç tane iş başvurusunda da bulunmuştum. Aranan nitelikler çok fazla. Yani bir kere güncel bir İngilizcenin neredeyse bir konuşup anlaşılması seviyede, en azından ileri düzeyde bir İngilizce kesinlikle şart.
>
> ÇalışanÖğrenci3: Firmalar eskiden hangi okulda okuduğunu sorarlardı ama bu değişti. Artık iş tecrüben var mı diye soruyorlar. İnsan sormuyor değil sen bizi işe aldın da mı tecrübe soruyorsun. Tabi ki ben şuan çalıştığım için benim cv me bu bir artıdır. Ama şimdi okuldan direk mezun olan kişide direk işe başlarım diye zannetmesin cv de bir yerde çalıştığına dair bir şey yok ve ya bir şey yaptığına dair bir yazı yok alınmaz, doğruda olmak lazım.
>
> ÇalışanÖğrenci3: Sektörden gelen insanlarla daha iyi iletişim kurabilirdik. Sonuç olarak iki yıllıklar çevrede hor görünüyor. Sektörde iki yıllıklara pek destek vermiyor. Hem ara elemana ihtiyacımız var diyorlar hem de destek vermiyorlar. Bunlar bana göre doğru değil.

İki yıllık mesleki eğitim süresince kazandırılan mesleki beceriler incelendiğinde; kazanılan mesleki becerilerin iş hayatına uygunluğu, çalışanlardan memnuniyet, iş yerinin beklentileri ve kazanılan beceriler kategorileri ortaya çıkarılmıştır. Mesleki yeterlikler ile iş hayatının gerektirdiği beceriler arasında farklılıkların olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı olarak, kazanılan becerilerin çoğunluğunun iş hayatında katılımcılara faydaları olduğu ifade edilmiştir. Firma temsilcilerinin çalışanlardan memnun olma nedenlerine bakıldığında; çalışanların başarılı ve mesleki yeterlilik düzeyinin beklenen durumda olmasının olumlu etkileri ifade edilmiştir. Ayrıca çalışanın öğrenmeye meraklı olması ve işe ilgi göstermesi de diğer olumlu etkiler arasında belirtilmiştir. İfade edilen nedenler haricinde, firmaların çalışanlardan beklentileri arasında, çalışanın işi tek başına yapması, işleri yönetecek düzeyde olması ve sahada görev alması yer almaktadır. İfade edilen bu görüşlerden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> MeslekiDersÖğretimElemanı1: yeterli olduğunu söylersek yanlış olur ama iş hayatında öğrenciye her alanda %100 yeterlilik gerekmiyor zaten. Yani mesela diyelim ki biz derslerimizde, program içerisindeki derslerde her birinin yeterliliği farklı farklı.. Diyelim ki her dönem 7 dersimiz olsa 7-8 değil mi? Yok 10 dersimiz olsa 4 dönemde 40 ders bu derslerin işte hadi 10 tanesi kültür dersi olduğunu düşünelim, geri kaldı 30 ders. 30 Tane dersin her birinde diyelim ki öğrenci %100 beceriyle çıktığını düşünürsek sektöre bu yani.. Herhangi bir iş koluna gittiği zaman zaten bu 30 alan o iş kolunda kullanmayacak. Bunun 3 tanesi, 5 tanesi, 6 tanesini kullanacak.
>
> Firma7: Çok başarılı. Bu nedenle okulu bitirince biz direk işe aldık. Şu anda bizde yanımızda çalışıyor kendisi. Staj süresince baya bir ilerledi. Gayet iyi biz de performansından çok memnunuz. Gayet iyi gidiyor şimdi maşallah.

> Firma1: geçirdiğimiz vakit boyunca, oturup ta ona bir yazılı veya sözlü sınav yapmadık. Ona ne iş verdiysek, o işi layığıyla yerine getirdi. Yani biz bir iş veren olarak stajyerimizden gereken verimi aldığımızı düşünüyorum.
>
> ÇalışanÖğrenci1: Firmaların da aynı şekilde beklentileri bir şeyleri tek başımıza yapacak ve yönetecek düzeye gelmemiz, sahada görev almamız, bir şekilde onlara para kazandırmamız gibi beklentileri var.

Kazanılan mesleki becerilerin haricinde, programın katılımcılara kazandırdığı farklı yeterlikler de bulunabilmektedir. Bu yeterlikler arasında; araştırma yapma, sorun çözme ve zaman yönetimi gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin mesleki yeterliklerini arttırmak amacıyla uygulamaların haricinde olarak proje yapmalarına imkan sağlanması, özgüvenlerini arttıracak şekilde topluluk önünde sunum yaptırılması ve teknolojiyi kullanarak yaptığı proje sonucunda ortaya çıkan ürüne yönelik aşamaları videoya çekip istenen ölçütlere göre hazır hale getirmesi gibi farklı kazanımlar da yer almaktadır. Son olarak ta, sektörün beklediği alanlardaki mesleki becerilere cevap verecek şekilde programda yapılan düzenlemelerin olumlu etkilerinden bahsedilmiştir. Bu başlık altında ifade edilen katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> MeslekiDersÖğretimElemanı2: Yani her şeyin temeli atılıyor aslında. Yani derslerde. Belki bir mühendislik kadar olmazsa da yine temel anlamda bir bakış açısı kazandırılıyor çocuklara. Yani gerek teorik anlamda gerek pratik anlamda.. İşte pratiklik noktasında verdiğimiz ödevlerle, projelerle.. Teorik anlamda da derslerdeki temel verdiğimiz şeylerle öğrencilere bir mühendislik temelleri atılmış oluyor diye düşünüyorum.
>
> MeslekiDersÖğretimElemanı1: sektörden gelen talepleri öğrenciye yansıtma konusunda bugüne kadar hep hassas olduk. Dolayısıyla öğrenciyi bu anlamda yönlendirdik. İşte nedir fuarlar, teknik.. çeşitli teknik geziler işte seminerler ondan sonra bu konularda yani temel olarak öğrencilere yani dersin teoriğinin her şey olmadığını zaman zaman bir iletişim becerisinin, zaman zaman bir özgüven becerisini, zaman zaman teorik becerilerin ona iş imkanı kazandırdığını vermeye çalıştık.
>
> DGSMezun1: Açıkçası ben sizde görmüştüm ilk defa bir video çekip atıyorum bir kanala yükleyip oradan insanların... Nasıl diyeyim? Bir özgüvenleri vardır ya hocam bizim öğrenciler genel de utangaçtır, hani bende öyleydim açıkçası. İlk video çekişimizde biraz zorlandık arkadaşlarla beraber ama o heyecanı attıktan sonra insan daha rahat bir konuşma sağlayabiliyor. İnsanların önünde özgüvenini arttırıyor. Ve yani sanki karşındaki insan seni yiyecek gibi düşünüyorsun ama aslında hiç öyle bir şey yok.
>
> DGSMezun4: …öncelikle çok çok bilgili insanlar değiliz. Sektörde sonuçta 5 yılımızı 6 yılımızı geçirmedik. Süper bilgiye sahip olduğumu düşünmüyorum ama en azından hani lisede de olsun, üniversite de olsun biz bir şeyler gördük. Hani en basitinden hani bir PLC gördük. En basitinden arduino gördük PIC gördük. En azından bir farkımız var diye düşünüyorum.

Programda verilmekte olan mesleki derslerin yeterlilik düzeylerinin incelenmesi sonucunda derslerin güncelliği ve teori-uygulama düzeyi olmak üzere iki alt kategori ortaya çıkmıştır. Mesleki derslerin güncelliği boyutunda; derslerin güncel olma durumlarının yerinde olduğu fakat buna bağlı olarak yazılımsal olarak bazı yeniliklerin

programa kazandırılabileceği ifade edilmiştir. Eğitim programının güncellenmesi süreçlerinde program öğretim elemanlarının programı sürekli güncel tutmaya çalıştığı ve bu süreçlerde Türkiye'deki diğer programları takip ederek değişiklikler yaptığı anlaşılmaktadır. Ders kapsamında yer alan uygulama sayılarının arttırılması talebi de katılımcılar tarafından ifade edilen önemli noktalardan birisidir. Bu başlıkta belirtilen katılımcı ifadelerinin bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> ÇalışanÖğrenci3: Dersler güzel ve güncel aslında ama bazı öğreticiler sıcak anlatmıyorlar. Anlamadan geçip gidiyorlar. Mikroişlemci dersinde c# görseydik daha iyi olurdu ki PIC yerine de arduino gibi...
>
> MeslekiDersÖğretimElemanı1: Büyük oranda güncel ve yeterli diyebiliriz. Zaman zaman bunu biz de yapıyoruz, Türkiye'deki üniversitelerde genel şey nedir? Müfredat dağılımı, ders dağılımı nedir? Genel böyle bir ortak şey var. Biz büyük oranda zaten öncü bir üniversite ve okul olduğumuz için, bizim müfredatlarımız ağırlıklı olarak günceldir. Ancak daha önce de söylediğim gibi, sektörün bu konudaki talebi ne? Ne oranda karşılık buluyor? Onu ancak sektörle karşı karşıya geldiğimizde söyleyebiliriz.
>
> DGSMezun2: teorikte hissetmiyorum, hayır. Özellikle devre temellerde şuan görüyoruz zaten o Kirshoff vb. Süreç ölçme süreç kontrol yine var. Microdenetleyici var. O yüzden hani teorileri eksiklik görmüyorum.

Programın teorik ve uygulama düzeylerinin incelenmesi sonucunda, uygulama yapılmasına imkan tanıyan makine veya teçhizatların eksik olması ve bunların satın alınması aşamasında okulun maddi imkanlarının sınırlı olmasının olumsuz etkisi ifade edilmiştir. Öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmek amacıyla farklı alanlarda öğrenci ilgisine de bağlı kalarak projelerin yaptırılması da ön plana çıkmaktadır. Derslerde verilen mesleki bilgi ve becerilerin iş hayatında doğrudan etkilerinin olduğu da katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu durumun bireyin kendini geliştirmesine olumlu katkısı olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca verilen teorik bilgilerin kalıcılığını arttırmak amacıyla uygulamaların en kısa sürede yapılmasının daha faydalı olacağı dile getirilmiştir. Son olarak bazı katılımcılar, programda verilen teorik bilginin yeterli ama uygulama düzeyinin yetersi olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. İfade edilen katılımcı görüşlerinin bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

> ÇalışanMezun2: Ben hocalardan kaynaklı olduğunu düşünmüyorum abi çünkü okulun her tarafını her köşesini, her sınıfını neredeyse gezdim. Bence YÖK ve okulun kaynaklarından dolayı olabilir.
>
> DGSMezun1: sistem analizi dersinde, Farklı farklı projeler geliyordu. Atıyorum bebek telsizi aklımda vardı. Bir tanesi labirent yapmıştı, Top kendiliğinden bir taraftan bir tarafa geliyordu, mesela Biz tanesi Drone yapmıştık. Yani çeşitlilik çok fazla.
>
> ÇalışanÖğrenci2: …başlangıç dersimiz PLC dersimiz vardı 2. dönem PLC'nin temellerini burada attık. Ben raylı otopark sistemleri öncesi bir TV kanalında çalışıyordum. Orada PLC diye bir bölümümüz vardı. Bana sordular PLC biliyor musun? Sadece başlangıcını biliyorum

> okulda öğrendiğim kadarıyla. O bize yeterli denildi mesela. Onun üstüne iş yerinde çalışa çalışa, üstüne koya koya ilerledim.
>
> ÇalışanÖğrenci1: Mesela laboratuvar ve atölye kısmı çok zayıf bunlar geliştirilebilir ve iyileştirilebilir. Çünkü teorikte öğretilen pratik ve uygulama ile desteklenmediğinde unutuluyor. Evet havada kalıyor. Mesela teorik öğretildikten hemen sonra pratiğe dökülse istenilse bile unutulmaz.

Programda kazanılan mesleki yeterliliklerin mezunlar açısından iş hayatına uygunluğu incelendiğinde, mezunların sorun çözen, çalışkan, çabuk öğrenen, istekli, öğrenmeye meraklı ve işe ilgili olmasının olumlu yansımalarına yönelik ifadeler ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan mezunların öğrenmeye açık, mesleklerine yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrenim süresince yapılan uygulamaların öğrencilerin mesleki ilgisini arttırdığı şeklinde görüşler de dile getirilmiştir. Ayrıca, programda öğrenilen bilgilerin mezuniyet sonrası dönemlerde kişilere yardımcı olduğu mezun gurubundaki katılımcılardan bazıları tarafından ifade edilmiştir. İfade edilen katılımcı görüşlerinin bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir.

> Firma5: Öğrenmeye açık biri. El becerisi yerinde değildi ama meraklıydı ve öğrenime açıktı. Ne söylesek bizi dinlerdi sağ olsun. Bir şeyler yapmaya çalışıyordu kendisince.
>
> Firma6: yanımızda baya bir çalıştı. Eli yatkındır işe, fena değil ve öğrenme çabası büyük. Bu konuda kendisinden verim sağladık. Tabi hem bize yardımcı oldu hem de biz stajı noktasında yardımcı olmaya başladık.
>
> Firma3: …arkadaşlar bu işi öğrenme gayreti içinde oldukları için bir tepkiyle karşılaşmıyoruz ve gayet olumlu çalışmalar ortaya çıkıyor. Tabi her an yeni bir şey öğreniyorlar. Her an yeni bir tuğla koyuyorlar yeni öğrendikleri şeklinde.
>
> ÇalışanMezun1: Hocamızın anlattığı elektrik makinaları mıknatıslar vesaire onlar yaramıştı. Aynı zamanda o tam doğrultucu, yarım doğrultucu, devre dersleri benim burada işime yaradı. Aynı şekilde PLC dersleri de işime yaradı. Bakayım bir de tek tük devre hesaplamalarında işte o esaslar dersi. Aynen doğru hatırlıyorum. Esaslar dersinde de birkaç hesaplama yapmıştık. Tabi biraz integral, türev de girdi içine ama temelinde o esaslar olduğu için işime yaramıştı.

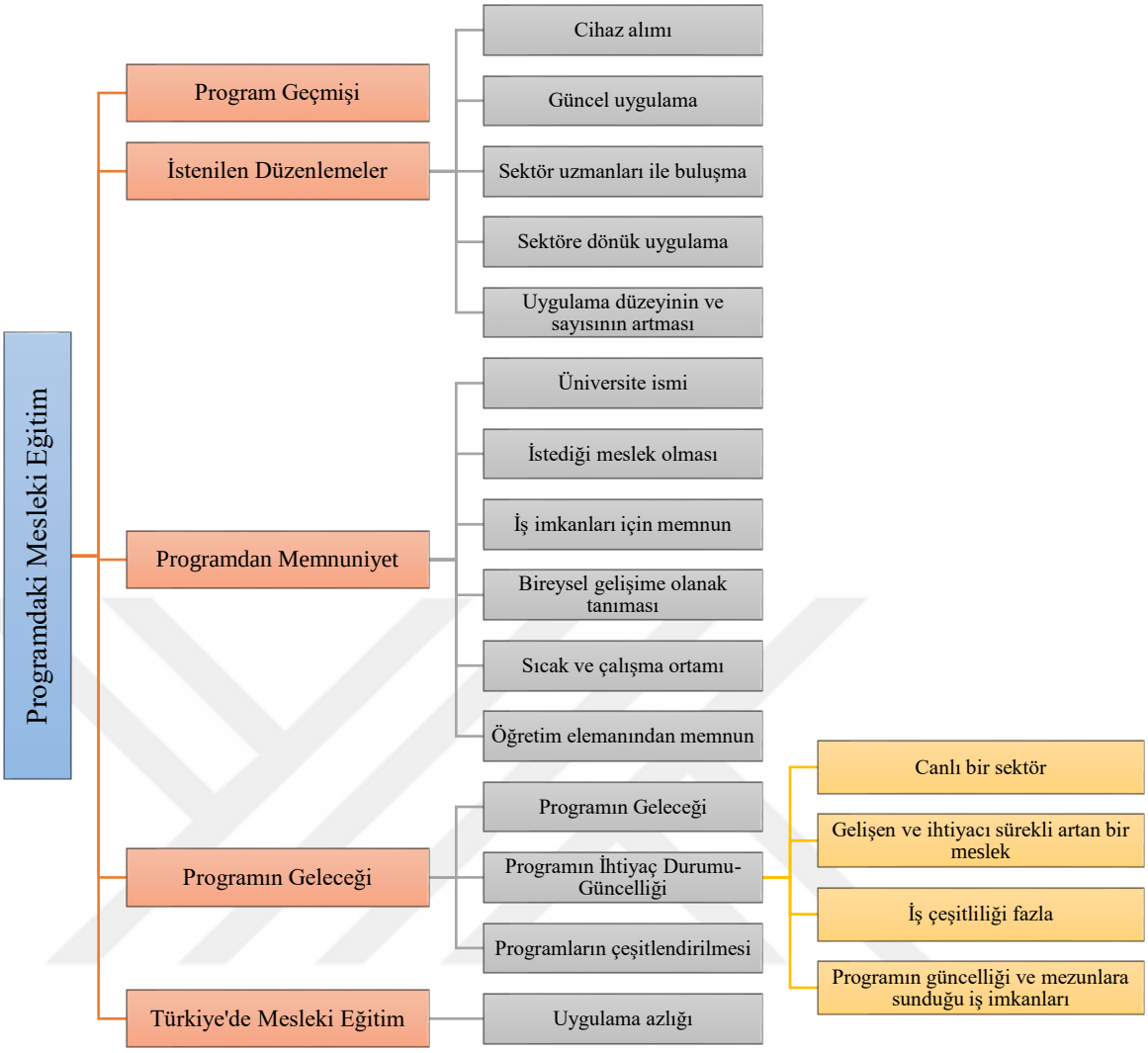
Programda öğrenilen bilgilerin iş hayatında karşılığının olduğu ve katılımcıların bu durumdan memnun kaldıkları ifade edilmiştir. Bu sayede programdan kazanılan mesleki yeterlilik düzeyinin yeterli olduğu ve mezunların kendilerini geliştirme isteklerinin olması halinde sorunlarla karşılaşmayacaklarının ifade edildiği görülmektedir. Mezunların öğrenimleri süresince programdaki bileşenlerden bazı beklentilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Belirtilen beklentilerin karşılık bulduğu ve bunun katılımcıda motivasyon düzeyinin artmasına olumlu katkı sunduğu ifade edilmiştir. Programda öğrenimine devam eden öğrencilerin henüz mezun olmadan kazanması beklenen mesleki becerilerini incelemenin en önemli yollarından birisi de staj süreçleridir. Bu süreçlerde öğrencilerin mesleğe, iş hayatına ve mesleki

uygulamalara olan yatkınlığı incelenebilmektedir. Elde edilen katılımcı verilerine göre, stajyerlerin firmalarda çalışma için yeterli düzeyde olduğu, mesleki yeterlilik olarak bazı süreçlerde düşük düzeyde olduğu fakat zamanla daha tecrübeli olacağı ve öğrenmeye meraklı olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen katılımcı ifadelerinin bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> BaşarılıÖğrenci3: Ben sensör firmasında çalışmıştım bundan kaynaklı 2. Sınıfın ilk dönemi gördüğüm şeyleri stajda gördüm. Teori açısından fazla fazla gördüğümüz şeyler uygulama açısından proje dersleri olmasa çok eksik kalınabiliyor.
>
> ÇalışanÖğrenci1: …mezun arkadaşlara baktığım zaman otomasyon konusunda bir şeyler yapabildiklerini görüyorum. Ve kendilerini geliştirdikleri takdirde daha iyi şeyler yapacaklarına inanıyorum. Bu programdan mezun olanlar az veya çok yeterlilik kazanıyorlar.
>
> DGSMezun3: Bir dersimden örnek vereyim Bilgisayarlı veri toplama dersinden örnek vereyim. Piyasada çok kullanılan bir sistem. Otomasyon üzerinde, otomasyon üzerine çalıştığım yerde en azından o sistemleri gördüğüm yerde bana yabancı gelmiyor. Kafamda bir şeyler çağrıştırıyordu.
>
> ÇalışanÖğrenci1: Öncelikle Yapmak istediğim iş kontrol otomasyon konusunda kendimi geliştirmemi ve belli bir seviyeye gelmemi sağladı. Ondan sonra iş hayatında önümü açtı, belirli firmalarda görev almamı sağladı.
>
> Firma2: mezundan pek fazla bir şey beklemiyoruz. Ama mezuniyetin üzerinden 1-2 yıl geçmişse, o zaman bazı şeylere dikkat ediyoruz. Direk mezunu alıp ona sorumluluk vermiyoruz. Çok bir beklentimiz yok açıkçası. Biz de benzer yoldan geçtiğimizi için biliyoruz. Okuldan yeni mezun olmuşsun, henüz hazır değilsin… bu nedenle çok beklentimiz yok. Üstünden bir daha geçmeye çalışıyoruz biz.
>
> Firma3: Otomasyon uygulamalarında pratiklik eksiliklerinin olduğunu gördük. Mesela şöyle ki, en basit kısmıyla mühürleme devresini anlatmasını istediğimizde çok rahat anlatabiliyordu ama şey kısmında uygulama kısmında yapamıyordu. Nasıl yapacağım, nereye bağlayacağım kısmını yapamıyordu. Tabi burada onu kazandı diyebiliriz.

4.1.2. Boyut 2: Programdaki Mesleki Eğitim

Çalışmanın bu başlığında "Katılımcıların programdaki mesleki eğitime yönelik algıları nelerdir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Programda gerçekleştirilen mesleki eğitimin geçmişi, programdan talep edilen düzenlemeler, katılımcıların programdan memnuniyet durumları, programın gelecek beklentileri ve farklı üniversitelerdeki mesleki eğitimle kıyaslanmasını ifade eden veriler bu başlık altında sunulmuştur. Bu kapsamda elde edilen boyut ve alt boyutlar Şekil 13'te bir arada sunulmuştur.



Şekil 13: Programdaki Mesleki Eğitime Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar

Programdaki mesleki eğitim süreçleri 1988-1998 yılında alınan ilk öğrencilerle birlikte açılmıştır. Birinci Endüstriyel Eğitim Projesi (EEP) kapsamında YÖK ve Dünya Bankası kredileriyle uygulamaya konulmuş ilk MYO içerisinde yer almıştır. Bu kapsamda programa yönelik makine, eğitim setleri, ölçü aletleri vb. cihazlar güncel ve sektörün ihtiyacını karşılayacak düzeylerdedir. YÖK ve Dünya Bankası kapsamında gerçekleştirilen EEP ile; MYO'da yeniden yapılanmaya gidilerek yeni program geliştirilmiştir. Mesleki dersleri verecek öğretim elemanlarının sayıları arttırılmış ve bunlardan bir kısmı yurtdışında eğitime gönderilmiştir. Bu yapılanma sayesinde program mezunlarının beklenen düzeyde mesleki becerilere sahip olmasından dolayı istihdamları daha kolay olmuştur. Program başkanının b ürece yönelik açıklamalarından bir kısmı aşağıda sunulmuştur.

> MeslekiDersÖğretimElemanı1: 27 Sene önce ilk o Dünya Bankası projesiyle kurulduğu zaman büyük oranda laboratuvar ortamında derslerimiz geçiyordu birincisi. İkincisi de uyguladığımız

> müfredat her ne kadar burası Teknik Bilimler MYO olsa da mühendislik düzeyinde teorik bilgi veriyorduk biz öğrencilerimize. Yani hem mühendislik lisanstaki gibi teorik bilgi artı uygulama yaptırıyorduk. Bu anlamda süre yani lisansta 4 sene burası 2 seneydi. Yani süre haricinde lisansa göre buradaki bizdeki öğrenciler avantajlı oluyorlardı. Niye? Hem sağlam bir teorik bilgi hem... Güçlü bir uygulama becerisi alıyordu.

Sektör ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak, program başkanlığına yönelik istenilen düzenlemeler de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Program başkanlığı bünyesindeki mesleki eğitiminde yer alan parametrelerin de güncellenmesi gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu kapsamda, mesleki eğitimin niteliğini arttırmak amacıyla yeni eğitim setleri ve cihazların alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca programda yapılacak uygulamaların sektöre dönük ve hali hazırda sektörün kullandığı uygulamalar gibi olması gerektiği dile getirilmiştir. Bununla birlikte, yapılacak uygulamaların sayıca daha fazla olması ve düzeyinin de sektördeki firmalardaki uygulama düzeylerine uygun olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu kategoride yer alan katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> Firma2: …okuldaki eğitimde, tabi ne kadar çok örnek verilir, ne kadar çok piyasaya alıştırılırsa o kadar iyi olur. İlla daha iyi nasıl yaparız diyorsanız, biraz daha fazla örnek çözdürülebilir.
>
> Firma4: …biraz daha okul eğitimi biraz daha iyi olabilir gibi geliyor bana. Hani uygulamaya yönelik faaliyetlerinin az olduğunu açıkçası gördüm. Tabi burada bazı uygulamalar yapıyor ama, genel olarak sanki daha iyi olabilir gibi geliyor. Tabi bu direk okuldan mı kaynaklanıyor? Yani okuldaki eğitim siteminden mi? Yoksa öğrenciden mi kaynaklı? Onu bilmiyorum ama genel olarak böyle bir şey var. Sanki uygulamada çok fazla yaşamamışlar gibi geliyor.

Katılımcıların programdan memnuniyet düzeylerine sebeplerine bakıldığında farklı görüşlere ulaşılmıştır. Bunlardan ilki, bazı katılımcıların öğrenim gördüğü üniversite isminin olumlu katkısını dile getirmesi dikkat çekicidir. DGS ile farklı mühendislik fakültesinde öğrenim gören ve bu sayede hem bu programı hem de fakültedeki öğrenimini karşılaştıran bazı katılımcılar programdaki imkanların daha iyi olduğunu ifade etmesi farklı bir görüş olarak ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar sevdiği mesleğe yönelik öğrenim görmeleri ve iş imkanlarının çok olmasından dolayı programda öğrenim görmekten memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan bazıları, programın kendilerine sunduğu imkanlar sayesinde bireysel gelişimlerine katkı ve öğretim elemanlarının öğrencilere yönelik iletişim düzeylerinin iyi olmasından dolayı programdan memnun olduğunu ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Programdan memnuniyet başlığı altında görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

ÇalışanÖğrenci2: Bence birçok devlet okulundan daha iyi eğitim verdiğini… Hatta Bursa'da yatılı kalan arkadaşlarım da var. Onların çektiği bazı sıkıntılar var. Isıtma konularında, su konularında.. Ben burada kalan arkadaşlarımdan öyle bir şey duymadım. Ne kalorifer sönüyor ne bir şey oluyor.

ÇalışanÖğrenci2: Benim istediğim meslekti elektrik- elektronik. Hatta otomasyon üzerine. Şu anda çalıştığım iş raylı ve otopark sistemleri üzerine. Orada otomasyon üzerine yapılıyor. Sonuçta Bir araba geliyor. Loot dediğimiz bir sistemle elektromanyetik bir alan oluşturarak otoparka aktarılıyor. Araç olduğunu görüyor, kartı alıyor, bariyer kolu açılıyor, araç geçiyor… bunlar hepsi otomasyon sistemi olduğu için bana eğlenceli geliyor açıkçası. O yüzden ben burada da aldığım derslerden de hocalardan da gayet memnunum açıkçası.

MeslekiDersÖğretimElemanı2: …memnunum, evet. Program açısından… Yani huzurlu bir ortam açıdan Çok memnunum. Ondan sonra, İstersek eğer kendimizi geliştirebileceğimiz ortam. Program açısından memnunum yani, Kendi alanımla ilgili neticede. Kendi Alanımla ilgili olduğu için herhangi bir sıkıntı yok benim tarafımdan.

ÇalışanÖğrenci3: Bu yıl bana özellikle zor geldi. Dersler daha da zor idi ve çalıştığım içinde zor geldi. Genel anlamda üniversitemden memnunum zaten adı yeter.

Programın geleceğe yönelik durumu hem ülke, hem üniversite, hem program öğretim elemanları, hem öğrenciler ve mezunlar ve hem de sektör firmaları tarafından ilgiyle takip edilen bir durumdur. Çünkü programın yakın bir zamanda ihtiyaç duyulmayan meslekler arasında yer alması, programa yönelik belirtilen tüm paydaşlar tarafından ilgisizliğe neden olacaktır. Bu bakımdan programın gelecekte de devam etmesi önem arz etmektedir. Katılımcı ifadeleri incelendiğinde; program öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar ve sektör firma temsilcileri tarafından programın uzun yıllar sürekli ihtiyaç duyulan meslekler arasında olacağı önemle dile getirilmiştir. Bu nedenle programın devam edeceği, sürekli artan bir şekilde ihtiyaç duyulacağı ve mesleki eğitime katkısı ön plana çıkmıştır. Son olarak, program bünyesindeki alanların çok olması ve gelecekte daha özel alanların da ortaya çıkmasından dolayı Türkiye'de bulunan programların daha özel alanlarda branşlaşması gerektiği de ifade edilmiştir. Programın geleceği ve ihtiyaç duyulma durumu altında görüş bildiren katılımcılardan bazılarının görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

ÇalışanMezun1: kontrol otomasyon bence en önemli mesleklerden biri. Dünya otomasyon oluyor artık. İnsanlar bunu bilmesi gerekiyor. Bu sektörün çok geniş olduğunu bilmesi ve öğrenilecek çok şeyin olduğunu yapılacak, fiziki olarak yapılacak çok şeyin olduğunu bilip ona göre gelip, ona göre üniversiteyi seçip hayatını ona göre şekillendirmesi gerekiyor.

DGSMezun1: bir kere iş çeşitliliği çok fazla. Hani sektörün elektrik te olsa makine dahi olsa hep bu kontrol otomasyon sistemlerinden geçiyor. Hani bir elektrikçi de o dersleri bilmesi gerekli atıyorum bilgisayar dersini de görüyoruz. Yani birden fazla mühendisliklerin birleştiği yer olarak düşünüyorum hocam açıkçası kontrol otomasyonu. Bilgisayar dersi aldık, Elektrik dersi aldık atıyorum güç dersi aldık. Hepsinin birleşimi olduğu için mezun olup iş alanı daha fazla. Mezun olup sektöre atıldığında daha fazla bir bilgiye sahip olduğunu düşünüyorum açıkçası.

ÇalışanÖğrenci1: kontrol otomasyon sürekli gelişen ve kendini yenileyen bir meslek öğrenci kendini geliştirdiği takdirde kendisinin bile hayal edemeyeceği yerlere gelebilirler.

> MeslekiDersÖğretimElemanı1: Bütün okulların, Türkiye'deki bütün Kontrol ve Otomasyonların hepsinin aynı olmasının gerekliliği yok. Biz böyle düşünüyoruz. O programın bulunduğu şehirdeki iş alanına göre, iş koluna göre bunların özelleşmesi gerektiğini düşünüyoruz. Bölgeye göre, şehre göre, coğrafyaya göre bulunan iş kollarına sanayiye göre, bu bölümlerin değişkenlik arz etmesini biz şey yapıyoruz. Dolayısıyla, gerçi İstanbul'da bütün sektör burada bulunduğu için, biz her sektöre karşılık gelecek bir müfredatı vermeye çalışıyoruz. Ama biz bunun dışına çıkmayı hedefliyoruz doğrusu.

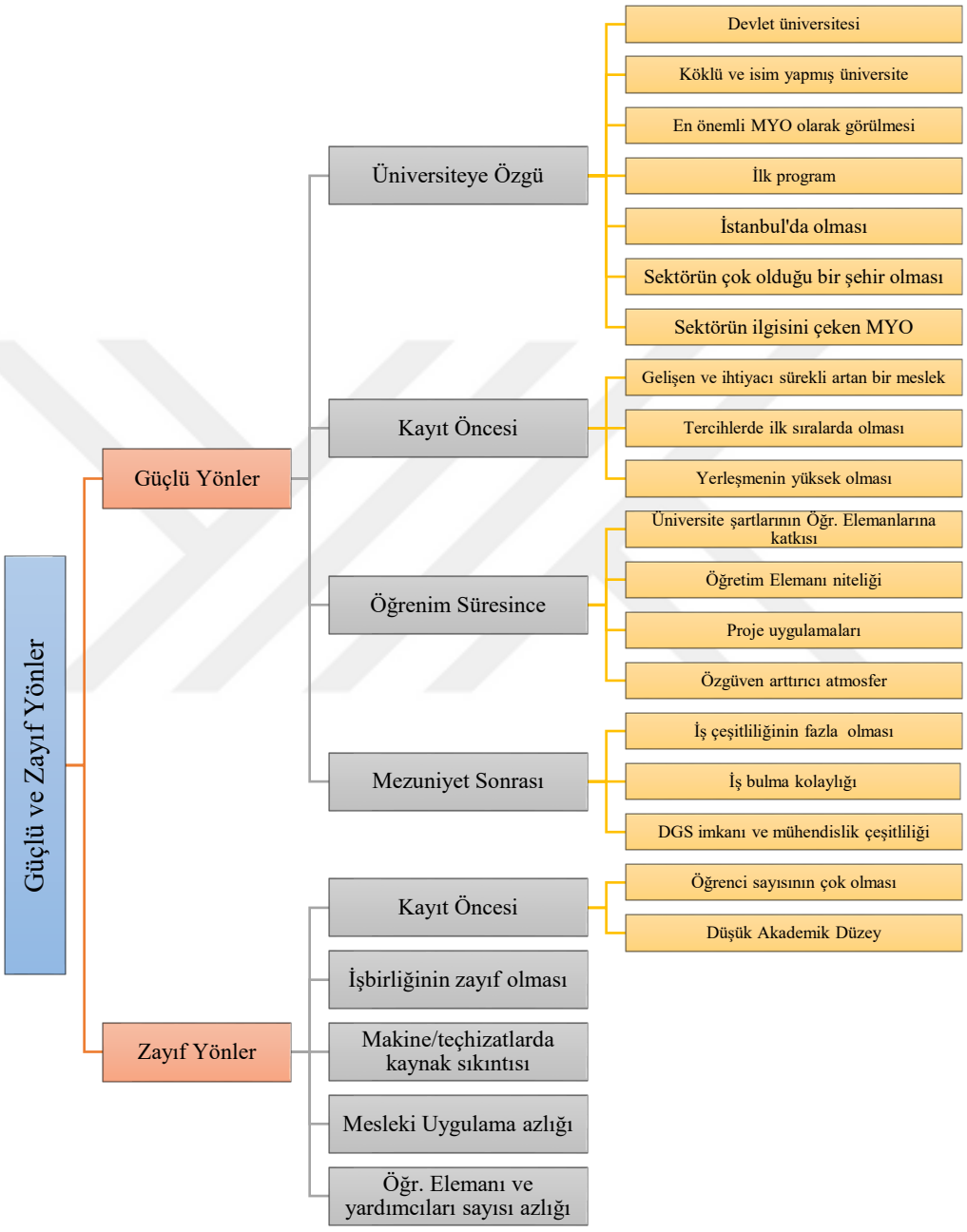
Programın farklı üniversitelerdeki mesleki eğitim kurumlarıyla karşılaştırılması programın daha etraflıca ve isabetli şekilde değerlendirilmesine olumlu katkıları olabilir. Bu nedenle katılımcı ifadelerinde, farklı il veya üniversitelerden mezun olan kişiler ve program mezunlarının karşılaştırmaları da yer almaktadır. Bu karşılaştırmalar incelendiğinde, programda düşük düzeyde bulunan uygulamaların Türkiye'deki diğer üniversitelerde de aynı şekilde olduğu anlaşılmaktadır. Programın diğer üniversite mezunlarıyla karşılaştırmalarına dönük bazı katılımcı ifadeleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> DGSMezun1: biraz daha pratik uygulamaların arttırılması olur bu konudaki fikrim. Bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Dediğim gibi, pratik kısımlarında gerçekten kötüler. Bize sadece sizin üniversiteden stajyer gelmiyor... Yine yaz dönemlerinde farklı üniversitelerden de stajyerler geliyor. Genel olarak görmüş olduğumuz, hani eğitim sistemi anlamında söylersek, gördüğümüz şey, bir laboratuvar eksikliği gibi görüyorum ben durumu.
>
> Firma7: Eksikliğini hissettiğimiz durumlara gelince, pratik tabi yok. Uygulamayı okulda maalesef bire bir gösteremiyoruz. Türkiye'nin en büyük problemi o. Laboratuvarlarda proje bazlı çalıştırıp, yani hani bir projeksiyonla PLC programı anlatılabilir, ama bir kişi bilgisayarın başına geçip yapması gereken algoritmayı kurgulayıp, yazıp ve yazdığını da çalıştırmadan mümkün değil. O yüzden Türkiye'nin en büyük problemlerinden birisi bu. O yüzden üniversitelerde hem laboratuvar ciddi eksiklik hem de gerçek piyasa koşullarıyla uygulama yapılmıyor.
>
> ÇalışanMezun1: Hiçbir şey görmeyen, hiçbir şey bilmeyen bir mühendisten farkımız olduğunu düşünüyorum çünkü şuanda da zaten ben hani mühendis olacak insanların içindeyim. Emin olun hiçbir şey bilmiyorlar. Hani Ben şunu gördüm sensör ne olduğunu bilmeyenini gördüm ben Bursa Teknik'e gittiğimde. Adama dedim ki şu otomatik kapıda bile sensör var dedim sen bunu nasıl bilmezsin dedim.

4.1.2.1.Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Çalışmanın bu başlığında "Katılımcı algılarına göre, programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Katılımcı ifadeleri, YÖK verileri ve firma temsilcileri tarafından belirtilen görüşler doğrultusunda, programın tercih edilmesinde bazı olumlu bakış açılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veriler incelendiğinde, elde edilen olumlu ve güçlü yönlere ait kodların, programın tercih edilmesinde ve programdaki mesleki eğitimin niteliğinin artmasında olumlu katkılar sunduğu belirlenmiştir. Programın sahip olduğu olumlu-güçlü yönlerin yanında

katılımcılar tarafından ifade edilen bazı olumsuz durumlar da dile getirilmiştir. Bu durumların genel olarak programdaki mesleki eğitimin niteliğini olumsuz şekilde etkileyebildiği ifade edilmiştir. Programa yönelik elde edilen olumlu-güçlü ve olumsuz-zayıf yönler Şekil 14'te bir arada gösterilmiştir.



Şekil 14: Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Katılımcı ifadeleri incelendiğinde, programın tercih edilmesi için çok sayıda etkenin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkenler arasında; farklı meslek lisesi alanlarından mezun olanların bu programı tercih edebilmesi, mezuniyet sonrası farklı sektörlerde yer alan farklı iş kollarında çalışma imkanının olması, sektörün bu alanlarda ihtiyaç

duyduğu ara eleman sayısının çok olması nedeniyle iş bulma imkanının kolay olması, lisans öğrenimine geçmek isteyen mezunların DGS ile mühendislik fakültelerindeki çok sayıdaki mühendislik alanlarını tercih edebilmeleri gibi imkanların yer aldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, programın gelişen ve ihtiyacı sürekli artan bir meslek olması, üniversite tercihlerinde ilk sıralarda olması ve kontenjanlarının diğer programlara nazaran her sene dolması da diğer olumlu yönler arasında belirtilmiştir. Programın İstanbul'da olması, sektörün ve firmaların çok olduğu bir şehir olması, sektörün ilk talep ettiği okullar arasında olması, devlet üniversitesi bünyesinde yer alması, üniversitenin köklü ve tanınan bir üniversite olması, bu nedenle MYO'nun önemli olarak görülmesi ve programın Türkiye'de kurulan ilk program olmasının olumlu etkileri katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Üniversite koşullarının çalışmakta olan öğretim elemanlarına akademik ve mesleki açılardan olumlu katkılar sunması, öğretim elemanlarının profesör ve doçent gibi yüksek unvanlara sahip olması, öğretim elemanları ve öğrencilerle sıcak ve iyi bir iletişim düzeyinin olması programın diğer güçlü yanları arasında yer almıştır. Son olarak, öğrencilerin mesleki becerilerinin gelişmesi adına farklı dersler bünyesinde öğrenim görülen programa, öğrencilerin ilgi alanına ve düzeyine uygun projelerin yaptırılması ve proje ürünlerinin sunumlarının yapılması ile öğrencilerin öz güvenlerini arttıracak uygulamaların yer alması programın güçlü yönleri arasında ifade edilmiştir. Programın olumlu ve güçlü yönlerini ifade eden katılımcı ifadelerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> ÇalışanÖğrenci2: şimdi şöyle bir şey var iş hayatımda kendim yaşadım. Nereden mezun oldunuz diye soruyorlar, nerede okudunuz diye daha doğrusu.. Mesela bir özel okulun adını verdiğiniz zaman işe girecekken yöneticiyle konuşuyorsunuz sonuçta. Özel okula para gözüyle bakıyorlar açıkçası. Ama bir Bir devlet, İstanbul üniversitesi de devlet üniversitesi olduğu için biraz daha bakış açıları farklı oluyor.
>
> MeslekiDersÖğretimElemanı1: öğretim üyelerinin de İstanbul üniversitesi bünyesinde olmasının getirdiği avantajlar var. Çünkü üniversite kriterleri öncü üniversite olduğu için yani hocaları da o anlamda motive eden bir tarafı var.
>
> DGSMezun1: Açıkçası ben sizde görmüştüm ilk defa bir video çekip atıyorum bir kanala yükleyip oradan insanların... Nasıl diyeyim? Bir özgüvenleri vardır ya hocam bizim öğrenciler genel de utangaçtır, hani bende öyleydim açıkçası. İlk video çekişimizde biraz zorlandık arkadaşlarla beraber ama o heyecanı attıktan sonra insan daha rahat bir konuşma sağlayabiliyor. İnsanların önünde özgüvenini arttırıyor. Ve yani sanki karşındaki insan seni yiyecek gibi düşünüyorsun ama aslında hiç öyle bir şey yok.
>
> DGSMezun3: Hocam yani şöyle iyi ki de oradaydım. Şöyle diyeyim gerçekten çok iyi hocalarsınız. İlk olarak o. Yusuf hoca gibi bir hocayı tanıdık hocam. O da çok önemli. Şu anda Düzce'ye gittim, benim çoğu dersimi saydılar hocam, diğer arkadaşlara nazaran benim çok dersimi saydılar. Ben burada İÜ'nün o bölümden geldiğimin avantajı olarak sayıyorum bunları

Programın güçlü yönleriyle birlikte, katılımcı ifadeleri göz önüne alınarak bazı zayıf yönler ortaya çıkarılmıştır. Belirtilen olumsuz ve zayıf yönlerin başında iş çeşitliliğinin faz olması yer almaktadır. Her ne kadar önceki paragrafta iş çeşitliliğinin sağladığı olumlu katkılardan bahsedilmişse de, programda öğrenim gören öğrencilerin hangi alanlarda kendilerini daha fazla geliştireceğine karar verememesinden olayı kafa karışıklığı yaşayabildiği anlaşılmaktadır. Sektörle kurulması beklenen işbirliği süreçlerinin düşük olarak görülmesi, programdaki ekipmanların az olması, yeni makine veya cihazların alınmasında kaynak sıkıntısı çekilmesi ve uygulama sayısının az olması programın güçsüz yönleri şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenci sayısının çok olması ve öğretim elemanı ve yardımcı sayılarının az olması da diğer zayıf yönler arasında belirtilmiştir. Öğrenci sayısının çok olması ve uygulama yaptıracak öğretim elemanı yardımcılarının olmaması veya az olması uygulamalar için gereken zaman diliminin elde edilmesinde olumsuzluklara neden olmaktadır. Bu nedenle uygulamaların sınıflarda yapılmasının ve tekrarlarının çok zaman aldığı ifade edilmiştir. Son olarak, programa kayıt yaptıran öğrenciler arasından YGS ile gelen öğrencilerin çok düşük düzeyde (Matematik ve Fen alanlarında 40 soru üzerinden 3,6 ve 9,9 net) olması diğer olumsuz yönler içerisinde belirlenmiştir. Programın olumsuz ve zayıf yönlerini ifade eden katılımcı ifadelerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> DGSMezun1: her firma kendi yerine göre bir branşları var. Kimisi otomasyonla ilgileniyor, kimisi elektrik prizleriyle atıyorum onunla ilgileniyor ama insanın kendisine bir bölüm belirleyip o bölümde ilerlemesi daha kolay iş olacağını düşünüyorum açıkçası.
>
> ÇalışanMezun2: Ben hocalardan kaynaklı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü okulun her tarafını her köşesini, her sınıfını neredeyse gezdim. Bence YÖK ve okulun kaynaklarından dolayı olabilir.
>
> MeslekiDersÖğretimElemanı1: …asistan, uzman gibi kadrolara ihtiyaç var, bunları sağladığımız zaman tabi bunlar 8-10 tane demiyoruz ama en azından ufak takviyelerle bu imkanları çok daha iyi öğrenciye yansıtacağımızı düşünüyoruz.
>
> DGSMezun3: …hocanın dersinde Allah razı olsun bilgisayar üzerinden bazı programları uygulamalı olarak gösteriyordu. Ama onun haricinde bazı derslerde Xxxx hocanın dersinde falan bazı sensörler falan görüyorduk falan biz onu bazı devreler çiziyorduk, laboratuvar olmadığı için sürekli elle çizmek insana çok sıkıcı geliyordu. Bir laboratuvar olsaydı öğrenciler oradan yararlansaydı çok daha verimli yararlanacaktı diye düşünüyorum.

4.1.3. Boyut 3: Öğrenciler ve Mezunlar

Çalışmanın bu başlığında "Öğrenci ve mezunların mesleki yeterliliklerine yönelik katılımcı algıları nelerdir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Programda öğrenim gören öğrencilere yönelik bazı bilgilerin verilmesi, programın daha iyi tasvir

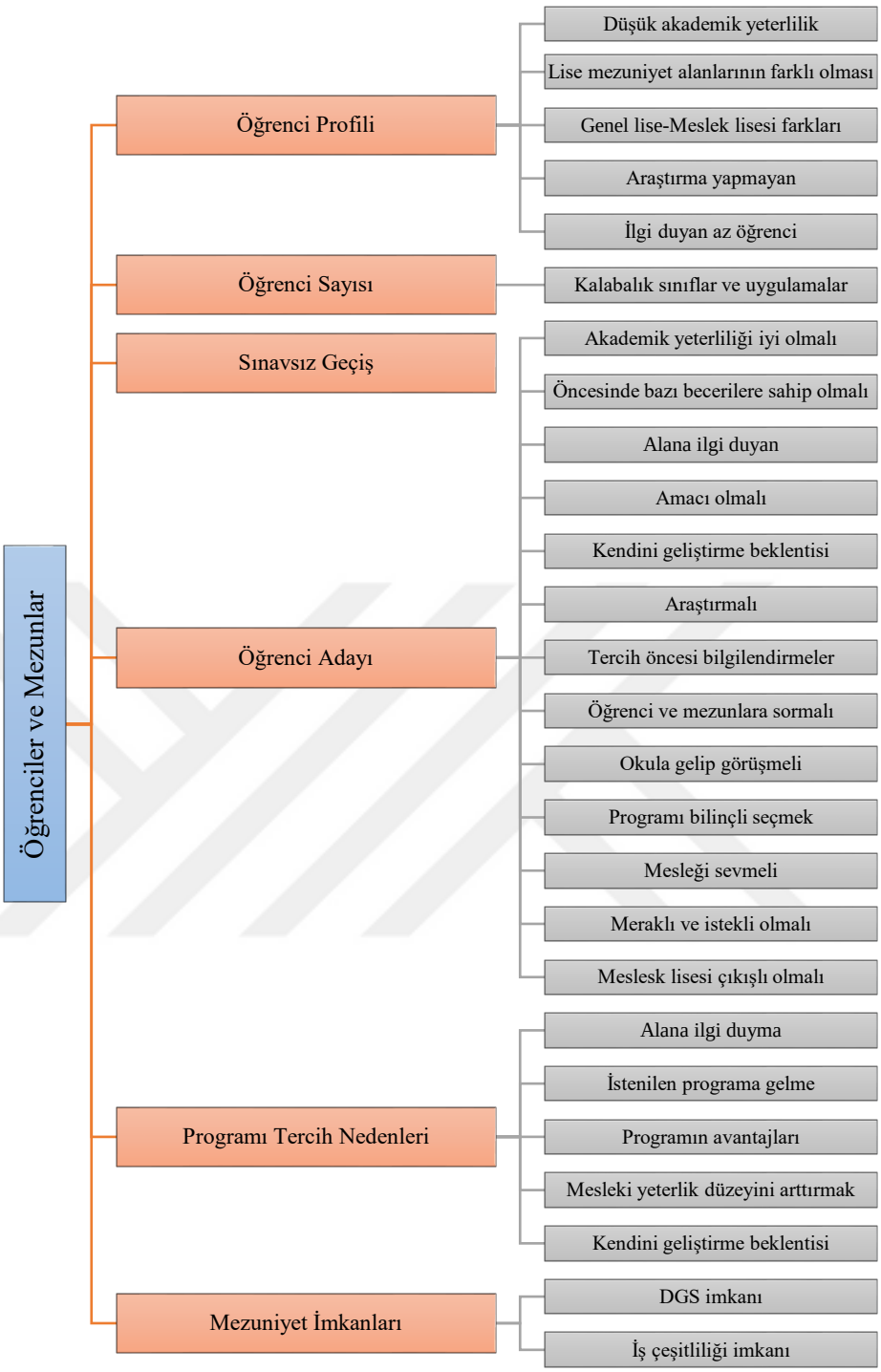
edilmesini ve yorumlanmasını sağlayabilir. Bu nedenle ilgili programa yönelik bazı bilgiler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18: Çalışma Kapsamındaki Program Öğrencilerine Yönelik Bazı Bilgiler

		Birinci Öğr.		İkinci Öğr.	
		f	**%**	**f**	**%**
Kayıtlı Öğrenci Sayısı	Kadın	7	2,60	4	1,60
	Erkek	262	97,40	243	98,40
Yaşadıkları İl	İstanbul	44	86,27	42	82,35
	Diğer	7	13,73	9	17,65
Yerleşenlerin Tercih Sırası	Birinci Tercihte Yerleşen Sayısı	15	29,41	10	19,61
	İlk Üç Tercihte Yerleşen Sayısı	35	68,63	21	41,18
	İlk On Tercihte Yerleşen Sayısı	46	90,20	47	92,16
*Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2016 ÖSYS)					

Tablo 18'deki veriler arasında yer alan öğrenci sayısı incelendiğinde, programda toplam 516 öğrencinin kayıtlı bulunduğu görülmektedir. Bu öğrencilerden 11 tanesi kadın (% 2,13), geri kalan 505'i (%97,87) ise erkektir. Programa her yıl birinci öğretimde 51 ve ikinci öğretimde de 51 olmak üzere 102 öğrenci yerleşmektedir. 2016 verilerine göre, programa yerleşen öğrencilerden birinci öğretimde 44 tanesi (%86,27) ve ikinci öğretimde de 42 tanesi (%82,35) İstanbul'da yaşamaktadır. Son olarak, yerleşen öğrencilerin tercih sıralamalarına bakıldığında, öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun ilk üç tercih arasında ilgili programı yazdığı görülmüştür.

Katılımcı ifadeleri ve diğer veri kaynaklarının incelenmesi sonucunda Öğrenciler ve Mezunlar boyutu ortaya çıkarılmıştır. Boyut içeriğinde, Kontrol programında öğrenim görmesi beklenen adayların sahip olması beklenen özellikler, öğrenim gören öğrencilerden beklentiler ve durumları ve son olarak program mezunlarının sahip oldukları bazı imkanlar yer almaktadır. Boyut ve alt boyutlar Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15: Öğrenci ve Mezun Boyut ve Alt Boyutları

Programda öğrenim görmekte olan öğrenci profiline yönelik verilere bakıldığında; öncelikli olarak düşük akademik düzeyde öğrencilerin programda olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Tablo 19'daki verilerle de örtüşmektedir. Tablo 19'da 2017 yılında çalışma içerisinde yer alan Kontrol programına kayıt yaptırmış öğrencilerin YGS netleri yer almaktadır (YÖK, 2017b).

Tablo 19: Kontrol Programı Öğrencilerinin 2017 YGS Sonuçları

Yıl	2017			
Öğrenim Türü	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim	
Lise Mezuniyet	ML*	GL*	ML*	GL*
Yerleşen Sayısı	24	28	23	29
YGS Türkçe (40 soru)	17,7	18,7	15,8	19
YGS Sosyal (40 soru)	9,9	11,6	13,2	13,8
YGS Matematik (40 soru)	4,8	9,9	3,6	5
YGS Fen (40 soru)	6,5	9	3,8	4

*ML: Meslek Lisesi, GL: Genel Lise

Tablo 19 incelendiğinde, öğrencilerin 40 sorudan sadece Türkçe ve Sosyal alanlarında 10 net ve üzerine çıktığı (Birinci öğretimdeki Meslek lisesi mezunlarının Sosyal alanı hariç) görülmektedir. Özellikle de katılımcı ifadeleriyle de örtüşen şekilde Matematik ve Fen alanlarında 3,6 ve 9,9 aralığında netler söz konusudur. Genel lise ve meslek lisesi mezunları arasında akademik ve mesleki yeterlilikler konusunda büyük farkların olduğu belirtilmiştir. Genel lise mezunlarının akademik yönden, meslek lisesi mezunlarının ise mesleki beceriler yönünden daha iyi durumda olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca meslek liselerinin farklı alanlarından (Ör. Elektrik, Elektronik, Endüstriyel Otomasyon vb.) mezun olmanın da bir dezavantaj olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 20'deki verilerle daha detaylı incelenebilmektedir.

Tablo 20: Program Öğrencilerinin Lise Mezuniyet Türleri ve Alanları

		Birinci Öğr.		**İkinci Öğr.**	
		f	**%**	**f**	**%**
Mezun Olunan Lise Türü	Genel Lise	13	25,49	17	33,33
	Meslek Lisesi	38	74,51	34	66,67
Mezun Olunan Lise Alanları	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	24	47,06	24	47,06
	Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri	12	23,53	6	11,76
	Alan Ayrımı Olmayanlar	10	19,61	12	23,53
	Diğer	5	9,80	9	17,65

*Yükseköğretim Girdi Göstergeleri (2016 ÖSYS)

Tablo 20 incelendiğinde, 2016 yılında programa kayıt yaptıran öğrencilerin çoğunlukla meslek lisesi mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Lise mezuniyet alanları incelendiğinde ise Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanlarından mezun olanların neredeyse programdaki öğrencilerin yarısını temsil ettiği görülebilmektedir. Bununla birlikte, öğrenim gören öğrencilerin bazılarının mesleki ilgisinin düşük olduğu ve araştırma becerilerinin düşük olduğu da ifade edilmiştir. belirtilen katılımcı görüşlerinin bazıları, doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> DGSMezun2: Biraz öğrenciler kendi bilincinde olması lazım. Kendilerinin biraz kovalaması lazım. Öğrenim gördüğüm sürede neredeyse hiç böyle bir şey görmedim. Çoğu oraya boş boş

okumaya gelmişler, askerliği uzatmaya gelmiş öğrenciler. Benim zamanımda birkaç tane vardı mesleğe yönelecek.

ÇalışanMezun1: Mesleki derslerin içerikleri bence iyiydi. Hani sonuçta gördüğümüz kadarıyla konuşuyoruz hani bir üstünü daha göremedik şuanda. Fakat benim gördüğüm kadarıyla, biliyorsunuz ki ben şuan zaten hazırlık okuyorum. İngilizce zorunluydu bende, bir mühendislik dersine daha geçemedik ama şuanda yeterliydi. Fakat benim arkadaşlarım var şuanda hazırlık sınıfını, DGS ile gitti onlar da. Hazırlık sınıfı olmayıp direk bölümüne geçenler hani diyorlar ki bu kalkıcısı olsun, işte lineer cebir falan vesaire olsun, Gürkan diyor bizim gördüğümüz matematik bunlara yetmiyor dedi.

ÇalışanMezun2: Çocuk mesela elektrik okumuş meslek lisesinde, Otomasyonu gördüğü zaman mesela otomasyonda, onlar hiç programlama görmüyorlar elektrik görüyorlar. Otomasyondaki programlamayı gördüğü zaman çocuğun ağzı açık kalıyor. Bakıyor ben ne yapacağım şimdi..

ÇalışanMezun3: …düz liseden giden biri için gördüğü dersler çok çok zor geliyor. Ya da başka bölümden gelip otomasyona giren kişi orada çok çok zor geliyor ama ben lisede de otomasyon gördüğüm için kendi açımdan öyle değerlendiremiyorum. Ama düz lise okuyan birine sorarsanız oda derki çok zordu yapamadı falan. Yani meslek lisesinde herhangi bir programlama dersi görmüş kişiler bu bölüm çok kolay gelir onlara.

Programa kayıt yaptıran öğrenci sayısının birinci öğretimde 50 ve ikinci öğretimde de 50 olduğu ve dolayısıyla her yıl en az 100 öğrencinin programa geldiği anlaşılmaktadır. Bu durum bazı katılımcılar tarafından olumsuz bir durum olarak ifade edilmiştir. Çünkü kalabalık sınıflarda, öğretim elemanının uygulamaları yapma, yaptırma, takip etme ve tekrar gösterme gibi aşamalarda sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenci profiline olumsuz etkisi bulunan sınavsız geçiş sisteminin programdaki mesleki eğitimin düzeyine olumsuz etkisi de ifade edilmiştir. Bu başlıklardaki görüşleri yansıtacak şekilde katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

MeslekiDersÖğretimElemanı1: Tabi o zaman laboratuvarlar Dünya bankası projesiyle kurulduğu için daha etkindi. Biz bütün laboratuvarları kullanabiliyorduk. Hepsi yeni ambalajlarından çıkmış gıcır gıcır ondan sonra öğrenci sayısı da azdı. Yani nasıl diyelim 25'ler falan civarındaydı yanlış hatırlamıyorsam. Şimdikinin neredeyse yarısı. Onun için kolaylıkla laboratuvarları falan yaptırabiliyorduk.

MeslekiDersÖğretimElemanı1: …2002 senesinde sınavsız geçiş sistemine geçtiğimiz zaman biz büyük bir kırılma yaşadık. 2002'den itibaren bize gelen öğrenci profilinde ciddi düşüşler olduğu için biz teori kısmını yani ciddi oranda azalttık. Ondan sonra uygulama kısmı da bu süreç içerisinde uygulama imkanı, uygulama yaptırma imkanımız giderek te azaldığı için az önce konuştuğumuz sebeplerden dolayı eğitim kalitemiz düştü diyebilirim ama bu yani öğrencinin, yani öğrenci profilinin bir nevi bize... Dayattığı bir şey oldu. Biz eski müfredatı, yeni gelen öğrenci profiline uydurma imkanımız yoktu yani öğrenci matematik dört işlemi bilmezken sınavsız sistemde ona gidip işte matematik, fizik konularını, mekanik konularını veremiyorduk

Farklı düzeydeki katılımcılar tarafından, programa kayıt yaptıracak öğrencilere yönelik bazı sınırlamalar getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sınırlamaların getirilmesinin, programdaki mesleki eğitimin niteliğinin artmasına olumlu katkıları

olacağı da ifade edilmiştir. Bu sınırlamalar arasında, öncelikle programa kayıt yaptıracak öğrenci adaylarının Matematik, Fizik gibi alanlardaki akademik yeterliklerinin daha iyi olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci adaylarının mesleklerinin gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için düşük düzeyde de olsa bazı el becerilerine sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenci adaylarının mesleklerine ilgi duyan, belli bir amacı olan, kendisini mesleki anlamda geliştirme isteğine sahip ve araştırma yapma konusunda istekli olanlar arasından seçilmesinin etkili olacağı da ifade edilmiştir. Ayrıca daha isabetli ve tatmin edici olacak şekilde bu mesleğin seçilmesi öncesinde, meslek hakkında araştırmalar yapmasının, program başkanlığına gelerek görüşmesinin, öğrenci ve mezun görüşlerine başvurmasının olumlu katkıları olacağı da ifade edilmiştir. Son olarak, programı tanıyabilecek düzeyde olduktan sonra seçmesinin ve mesleğe karşı ilgi ve isteğinin olmasının beklendiği ifade edilmiştir. Bu başlıklardaki görüşleri yansıtacak şekilde katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

> ÇalışanÖğrenci2: kontrol otomasyon teknolojisine gelmek için fizik derslerinin belli bir temelin üzerinde olması lazım açıkçası. Matematik evet ama genellikle fizik, hesaplamalar. Biraz elektrik elektronik bilmesinin faydası var. Tabi elektrik elektroniği de bilmesi lazım mesela ölçü aleti nasıl kullanılıyor?.
>
> BaşarılıÖğrenci2: …%70 i yapmıyor diye düşünüyorum. Bende kendimce az bir bilgi aldım. Bence yapmamalarının sebebi ön lisans olduğu için. Bence bunu yapan öğrenci üniversite tercihinde kontrol ve otomasyon programı istiyorsa ilk 5 tercihi bu bölümü yazar. Ama arkadaşlar 1. tercihe bu bölümü mesela 2. tercihe elektrik programını yazıyorlar. Bence böyle olmaması gerekiyor. Ya çok önem vermiyorlar, ya da sadece bunu basamak olarak görüp dikey geçiş sınavını düşünüyorlar. Bu yüzden yapmıyor olabilirler.
>
> ÇalışanÖğrenci3: Okul hakkında bilgili olmalılar. Gelsinler görsünler hocalarla görüşsünler. Bunlar önemli isteyerek bir yere gitmekte hepsinden önemli. Okulu okumak için değil de gerçekten kendisine vatana millete ne katabileceği önemli. Bir seçim bütün bir hayatı etkiliyor.
>
> DGSMezun2: meraklı, öğrenmeye istekli olması lazım. Sektörle ilgili olması lazım. Ki genelde çoğu kişi teknik liseden, meslek lisesinden geliyorlar. Az çok işin içindeler. O yüzden yani bu profilde olması lazım.
>
> BaşarılıÖğrenci1: Bence merakı olması yeterli hocam. Mesela Xxxx abla var bölümümüzde onun merakı var ve o sayede ortalaması da yüksek.

Programda öğrenim görmekte olan ve mezun olmuş katılımcıların programı tercih etme nedenleri incelendiğinde, alana yönelik ilgilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Programın farklı alanların birleşimi olması ve daha fazla iş kolunda çalışma imkanı sağlaması katılımcılar tarafından da bilinen bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu nedenle bazı katılımcılar, programı tercih etme nedeni olarak programın kendilerine sunduğu iş çeşitliliği imkanının öneminden bahsetmişlerdir. Ayrıca meslek lisesi mezunu bazı katılımcılar, mesleki düzeylerini arttırmak ve kendilerini geliştirmek

amacıyla programı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerinden bazıları doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

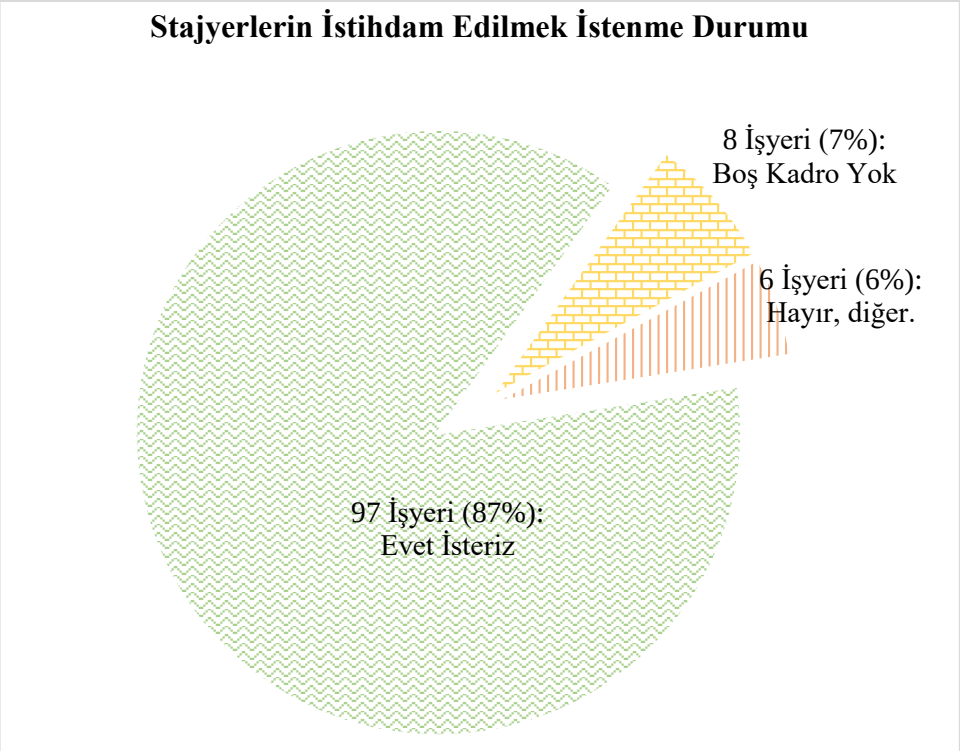
> DGSMezun3: Kontrol otomasyonu seçmemdeki amaç ben lisede endüstriyel onarım bakımını seçmiştim. Yani hocalarım falan beni teşvik etti. Ben seviyordum kontrol otomasyondan benim anladığım genel olarak bütün bölümleri kapsadığı için otomasyon olsun falan elektronikle uğraşmayı seviyordum. Onun için otomasyonu seçtim. Bu bolümü seçmeme o vesile oldu.
>
> ÇalışanÖğrenci2: Açıkçası İstanbul üniversitesi normalde liseden önce hayal ettiğim bir okuldu. İlk senemi normal geçiş olarak kullandım burayı kazandım.
>
> DGSMezun1: Aslında bizim bir arkadaş sayesinde yazdım ben onu. Bizim Muhammed Fındık vardı, biliyorsunuz belki... O da hani açıkçası bu tip kontrol otomasyon, elektriğe elektroniğe yatkınlığım, sevdiğim şeyler olduğu için

Programın tercih edilme nedenleri arasında iki durum özellikle ifade edilmiştir. Bu durum aynı zamanda programın mezuniyet imkanları şeklinde de ifade edilebilir. Bunlardan birincisi DGS ile daha fazla mühendislik alanında öğrenim görme imkanı (Bkz. Tablo 15), ikincisi ise çalışılabilecek iş kollarının çeşitliliğidir. Diğer programlara göre Kontrol programının tercih edilme nedenleri bu iki başlıkta farklılaşabilmektedir. Bazı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

> BaşarılıÖğrenci2: Ben dikey geçiş sınavı ile mühendislik istiyorum. Bu programla ve diğer bölümlerle ilgili gelmeden önce araştırma yaptım. Kontrol otomasyondan dikey geçiş sınavı ile daha çok mühendislik alanına geçiş olduğu için ve bu program alanının daha kapsamlı bir alan diye düşündüğüm için seçtim. Mühendisliğe geçebilirsem bana ilerde faydası olacağını ve bu programın diğer programlardan daha iyi olduğunu düşünüyorum. Diğer bölümlerden daha zor diye tahmin ediyorum. Ben elektrik elektronik mühendisliği istiyorum. Kazandığım ve bitirdiğim takdirde bu programın ilerde faydasını yaşayacağımı düşünüyorum.

4.1.3.1.Öğrenci ve Mezunların İstihdam Edilme Durumları

Çalışmanın bu başlığında "Sektördeki firma temsilcilerine göre, öğrencilerin mesleki yeterlilikleri ve firmaların öğrencileri istihdam etme istekleri nedir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin mesleki becerilerini arttırmak, sektördeki uygulamaları görmelerini sağlamak ve sektördeki firmalarla bir bağlantı kurmasını sağlamak amacıyla yaz dönemlerinde stajlar yapılmaktadır. Yapılan bu stajlara yönelik öğrenci görüşleri alındığı gibi, ilgili işyerlerindeki uzmanlardan da geri bildirimler alınmaktadır. Bu bağlamda, firmalarda 30 iş günü çalışarak mesleki beceri, takım çalışmasına uyum, çalışma saatlerine ve günlerine uyma gibi konularda öğrencilerin davranışlarında değişmeler olmaktadır. Bu nedenle, ilgili işyerlerine programda öğrenim görmekte olan stajyerin istihdam edilme durumları kendilerine yönlendirilmiştir. Toplam 111 firmadan alınan geri bildirimler Şekil 16'da gösterilmiştir.



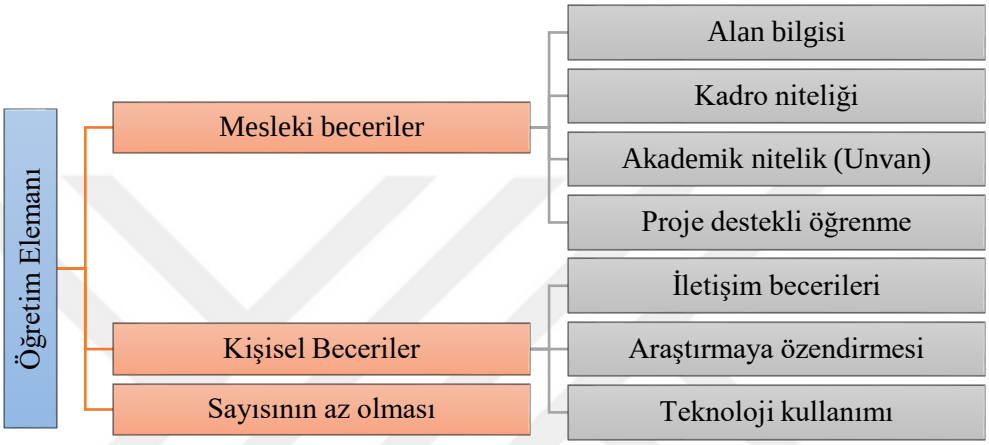
Şekil 16: Stajyerlerin Firmalar Tarafından İstihdam Edilme İstenme Durumları

Şekil 16 incelendiğinde, ilgili işyerinde staj yapmış öğrencinin veya mezun aşamasındaki kişilerin yaklaşık %87 oranında (97 Firma) istihdam edilmek istendiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Firmaların yaklaşık %7'sinin (8 Firma) çalışan personel olarak beklenen düzeyde olması ve boş kadro bulunmadığı için istihdam edilmediğini ifade etmesi dikkat çekicidir. Bu karşın firmaların yaklaşık %6'sı (6 Firma) stajyerin mesleki becerilerinin düşük olduğu, stajyerin DGS ile mühendislik fakültesine geçmek istediği veya askerlik görevini henüz yapmaması gibi nedenlerle istihdam etmek istemediğini ifade etmiştir. Bu aşamadaki katılımcı firma görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

> İşyeriStajyerDeğerlendirmeFormu_Firma57: Her şeyden önce dürüst bir kişilik olmasından dolayı iş yerimizde çalışmaya devam etmesini isterdik, aynı zamanda işi konusundaki merakını gözlemleme imkanımız oldu. Sorumluluklar vererek kendini geliştirmesini istedik o da elinden geldiğince çaba gösterdi.
>
> İşyeriStajyerDeğerlendirmeFormu_Firma83: Geldiği ilk günden beri her türlü işte bulunmaya çalışan ve öğrenmek isteyen, sahadaki işleri takip edip kendi işiymiş gibi benimseyen bir stajyer. Gelecekte beraber çalışmak isteriz.
>
> İşyeriStajyerDeğerlendirmeFormu_Firma97: işine işyerine ve çalışanlarına saygılı birisi. Aldığı işi son aşamasına kadar takip edip bitmiş ürün olarak getiren ve üretilecek ürün hakkında fikirler sunan birsi
>
> İşyeriStajyerDeğerlendirmeFormu_Firma25: Ufak çaplı bir işletme olduğumuzdan var olan çalışanlarımız bile şirket bütçesini etkilemekte. Yeni bir çalışan maalesef mümkün değil.
>
> İşyeriStajyerDeğerlendirmeFormu_Firma34: Öğrenciniz mezun olduktan sonra eğitim hayatına devam etmeyi düşünmekte bu sebeple belki daha sonra.

4.1.4. Boyut 4: Öğretim Elemanları

Çalışmanın bu başlığında "Mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanlarına yönelik katılımcı algıları nelerdir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Katılımcılarla yapılan görüşmeler çalışma kapsamında elde edilen dokümanların incelenmesi sonucunda öğretim elemanı boyutu incelenmiştir. Şekil 17'de bu boyut ve alt boyutlar bir arada verilmiştir.



Şekil 17: Öğretim Elemanı Boyut ve Alt Boyutları

Programda mesleki dersleri vermekle yükümlü bulunan öğretim elemanlarına yönelik elde edilen verir incelendiğinde; özellikle öğretim elemanlarının profillerine yönelik kodların ön plana çıktığı görülebilmektedir. Bu kapsamda, programa kayıt yaptırmadan önce öğretim elemanlarından bazı beklentilerin olduğu ve bu beklentilerin karşılandığı ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak, programdaki öğretim elemanlarının mesleki derslerdeki yeterlilik ve insani ilişkiler bakımından mezunlarda olumlu izler bıraktığı ifade edilmiştir. Programdaki mesleki derslerin çoğunluğunun Profesör, Doçent ve Yardımcı Doçent (Yeni ismi Doktor Öğretim Üyesi) ünvanlı kişiler tarafından veriliyor olması öğrenciler ve mezunlar tarafından önemli görülmüş ve birden fazla kere tekrar edilmiştir. Bu durum ayrıca, farklı üniversitelerde DGS ile öğrenimlerine devam eden program mezunlarının da üzerinde durduğu konular arasında görülmüştür. Bununla birlikte, programdaki öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki insani ilişkiler sıcak ve samimi duydular şeklinde ifade edilmiştir. Bu yakınlık, farklı üniversitelerden mezun olduktan sonra, Kontrol programını kazanan bazı katılımcılar tarafından da dile getirilmiştir. Bu katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

ÇalışanMezun2: Beklentilerimin çoğunluğu karşılandı çünkü bir Doçentten ders alıyorum sonuçta. Yardımcı Doçent, Doçent, Profesörlerden... Xxxx hoca olsun, Yyyy Hoca hepsi bilgili

ÇalışanMezun1: Derslerimiz güzeldi. Bu konuda şanslı olduğumu düşünüyorum İstanbul Üniversitesini seçerek. Onun haricinde örneğin güzel hocalarla tanıştık. Zzzz Hoca olsun, Yyyy hoca olsun, Bir de bir tane yaşlı hocamız vardı, Profesör, Bölüm başkanıydı. Bbbb hoca olsun, O insanları tanıdık. Onlardan bir şeyler öğrendik. Bence güzeldi yani. Ben seviyordum.

BaşarılıÖğrenci3: başka üniversitede arkadaşlarım var ve ilgi bakımından diğer üniversiteler bize göre çok kötü bizde bir sorun ortaya çıktın mı siz benle veya telefon yoluyla çocukla irtibat kuruyorsunuz ilgi açısından değerli üniversite ve bölümlerden biri.

DGSMezun1: ben başka bir yerde daha okumuştum biliyorsunuz, bilginiz vardır. Hani diğer okula nazaran daha sıcak hocaları olsun, Hocalarla konuşmalar daha var. Daha sıcak kanlı idi açıkçası ve daha ilgili gördüm.

BaşarılıÖğrenci3: Örnek vermek gerekirse Yyyy hocanın ders anlatışı yeterli bu konuda bizle iyi ilgileniyor çözemediğimiz problemleri odasına davet edip çözdürüyor.

Program başkanlığı bünyesindeki mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanlarına yönelik ifadeler arasında öğretim elemanı sayısı, teknoloji kullanımı ve proje ve ödev gibi uygulamaların faydaları da yer almaktadır. Bu çerçevede, bazı yazılım uygulamalarının tercih edilerek öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin arttırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bu yazılımlar sayesinde, verilmekte olan ders içeriklerinin görsel, işitsel veya yazılım destekli olarak görülmesi sağlanabilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin deneyimlerinin arttırılması amacıyla haftalık ödevlerin aracılığıyla öğrencilerin araştırmaya yönlendirilmesinin amaçlandığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, farklı derslerde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını arttırmak amacıyla, öğrencilerin mesleklerine uygun seçecekleri bir bir projeyi yapmalarına imkan tanınmaktadır. Katılımcılar ayrıca öğretim elemanı sayısının az olmasının, uygulama yapılmasını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu katılımcı ifadelerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir.

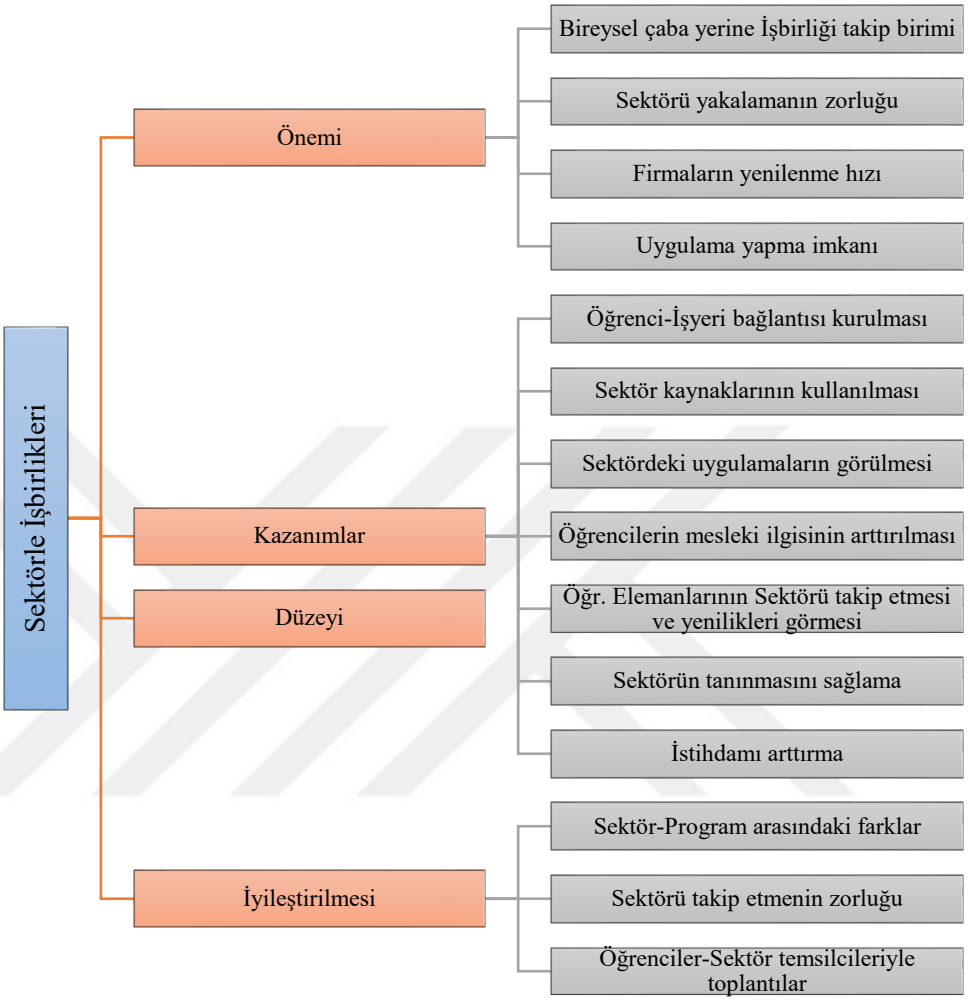
ÇalışanÖğrenci2: Hocalardan beklentilerim, Gayet iyi ders anlatıyorlar. Bilgisayarda uygulamalı olarak anlatıyor. Bilgisayardan yansıtıyor projeksiyonlu. Biz ne kadar derse özen gösterirsek hocaların gözüne giriyoruz açıkçası.

MeslekiDersÖğretimElemanı2: personel anlamında burada eksiklik olduğunu düşünüyorum. Yani, evet burada olan herkes elinden geleni yapmaya çalışıyor. Ama yetemiyorsunuz yani bir noktadan sonra… Çünkü ister istemez yetemiyorsunuz. Çünkü kendi akademik çalışmalarınız var, kendi sorumluluklarınız da var. İşte derse girip çıkıyorsunuz. Bazı hocalar daha disiplinli. İşte ödev veriyor, proje veriyor. Bunların takibini yapıyor. Bu bir yöntem. Yani bu yöntemde öğrenciye çok şey katıyor diye düşünüyorum…

4.1.5. Boyut 5: Sektörel İşbirlikleri

Çalışmanın bu başlığında "Program ve sektördeki firmalar arasındaki işbirliklerinin durumu nedir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Kontrol programına

yönelik katılımcı ifadeleri ve diğer incelenen dokümanlardaki verilere göre, programın sektörle işbirliği düzeyi incelenmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda elde edilen boyut ve alt boyutlar Şekil 18'de gösterilmiştir.



Şekil 18: Sektörel İşbirliklerine Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar

Katılımcı ifadelerine bakıldığında; İşbirliğinin Kazanımları, İşbirliğinin Önemi, Programdaki Bilgilerin Sektöre Uygunluğu, Programdan İstenilen Düzenlemeler ve Program-Sektör İşbirliği Düzeyi kategorileri ortaya çıkarılmıştır. Bu kategoriler çerçevesinde; programda öğrenim gören öğrencilerin sektördeki firmaları tanımaları, iş imkanlarını görmeleri, uygulama alanlarını bilmeleri, mesleğe yönelik ilgilerinin artmasının sağlanması ve öğretim elemanlarının da sektördeki firmaları takip etmesi gibi alt boyutlar ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar, işbirliklerinin önemine değinmişlerdir. Bu bakımdan, sektörel işbirliklerinin sağladığı kazanımların göz önünde bulundurarak, işbirliklerinin sürekli olması ve kişisel gayretler yerine kurumsal bir bakış açısıyla oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca

işbirliklerinin önemine değindikleri diğer bir ifadede, program başkanlıklarının teknoloji ve sektördeki yenilikleri takip etmesinin zorluğundan bahsedilerek, kurulacak işbirlikleri sayesinde bu tür sorunların çözülebileceği ifade edilmiştir. Bu sayede daha önce de ifade edildiği şekilde, yeni cihazlarla uygulama yapılması imkanının önemine değinilmiştir. Sektörel işbirliklerinin önemine değinilen katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde yer almaktadır.

> MeslekiDersÖğretimElemanı2: bir komisyonla, Bunun takibinin yapılmasıyla… Çünkü kişisel çabalarla bir yere kadar ilerleyebiliyorsunuz ama bunun bir düzene konulması halinde, İşte ders programı gibi işte zorunlu dersler gibi, işte sektörel çalışmalar gibi bir belki işte haftalık 5 saat – 7 saatlik bir uygulama süreci konulursa daha düzenli ilerleyebilir diye düşünüyorum.
>
> DGSMezun3: Piyasada çalışmak isteyen bir adam için üniversitenin kesinlikle piyasayla ilişkili olması gerekiyor. Yani öğrencinin piyasanın ne olduğunu bilmesi gerekiyor.
>
> MeslekiDersÖğretimElemanı1: …çocuklara uygulama becerisini vermekte eksik kaldığımız zaten net bir şekilde ortaya çıkıyor. Bu uygulama becerisini verebilmek için de sektörle iş birliği yapmak durumundayız. Bu iş birliğinin sonucunda belki sektörün uygulama imkanlarını belki değerlendirebileceğiz belki de sektör bize o uygulama imkanlarını sağlayacak. Yani işte bünyemizde gelir bir laboratuvar kurar biz de onların kurduğu laboratuvarda dersimizi anlatırız onların sistemini anlatırız yani dolayısıyla bu bizim sadece üniversite olarak tek taraflı olarak çözeceğimiz bir şey değil.

Program başkanlığı ve sektör arasında işbirliklerinin kurulması sağlandığında; öncelikli olarak, programda öğrenim gören öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında istihdam edilecekleri firmalarla bir bağlantı kurmasının sağlanacağı ifade edilmiştir. Kurulacak işbirlikleri ile sektörde kullanılan güncel makine veya cihazların MYO bünyesindeki programlarda kullanımına imkan tanınabileceği de ifade edilmiştir. Bu sayede, sektördeki uygulamaların öğrenim gören öğrenciler tarafından görülmesi, çalışma sistemlerinin incelenmesi ve çalıştırılması sağlanabilir. Bu gibi etkinliklerin, öğrencilerin mesleğe yönelik ilgilerini arttıracağı da belirtilmiştir. Sektör firmaları ve program başkanlığı arasında kurulacak işbirlikleri aynı zamanda öğretim elemanlarının da sektörü takip etmesine ve sektördeki yenilikleri görmesine imkan tanıyacağı katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Son olarak, işbirliklerinin mezun ve firmalar arasında sağlayacağı iletişim ve bağlantılar sayesinde, mezunların daha kolay ve mesleklerine daha yakın firmalarda istihdam edilebilecekleri ifade edilmiştir. Sektörel işbirliklerinin bazı kazanımlarına ait katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde yer almaktadır.

> Firma7: üniversitelerle sanayiciler bir araya gelip, bunları kurgulayabilseler aslında çok güzel şeyler çıkar. Mesela ben şu anda bir çok üniversitede danışman olarak gidiyorum. Okan üniversitesine gidiyorum. Bahçeşehir üniversitesine gidiyorum. İstanbul Ticaret üniversitesine gidiyorum. Buralarda bizim yapmış olduğumuz gerçek proje uygulamalarını gençlere

anlatıyoruz ve çok ilgi çekiyor. Çünkü teorik olarak vermiş olduğumuz bilgi evet mantıklı ama burada yeterli olan elemandan bahsetmek değil sadece.

Firma3: Öncelikle ekipmanları yani makinaları görmeleri ve yeni teknoloji uygulamaları, hani artık sanayide durmak yok hiçbir şekilde. Her zaman yeni teknolojiye adapte olmanız gerekiyor. O yüzden, ders notlarında olmayan ama sanayide kullanılan uygulamalar var, yeni uygulamalar diyeyim. Hani bu uygulamaları görme şansları olur diye düşünüyorum. Böylece mesleklerine gereken ilgiyi gösterirler.

MeslekiDersÖğretimElemanı1: Biz hoca olarak bakarsak; hocalar da sektörde ne olup bitiyor, kendi anlattıkları konunun sektörde karşılığı nedir, karşılığı var mı, yok mu, hangi düzeyde var? Bir kere ders hocaları da bunu en azından görmüş kavramış olacak. Doğal olarak kendini revize etme ihtiyacı, ya geliştirme ihtiyacı ya da ona uyarlama ihtiyacı duyacak.

İki yıllık ön lisans düzeyinde verilen mesleki derslerdeki içeriklerin, sektördeki uygulamalara uygunluğuna bakıldığında; programlar çeşitli zamanlarda eğitim programındaki değişikliklere göre pozisyon almak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak İKMEP kapsamında programdaki derslerin isimleri, içerikleri ve uygulamaları değiştirilmiştir. Yapılan bu değişikliklere uyma zorunluluğu bulunan program başkanlıkları ile sektördeki uygulamalar arasında zamanla bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sektördeki uygulamalar bir bütün halindeyken, programdaki eğitim setlerinin küçük deneylerde oluşması bir dezavantaj olarak görülmektedir. Çünkü öğrencinin deneydeki uygulamaları bir araya getirerek bir bütün halinde görmesinin bu nedenle zorlaştığı ifade edilmiştir. Bu gibi farklılıkların giderilmesi amacıyla, sektörle kurulabilecek işbirlikleri modelleri arasından yer alan uzmanlarla toplantılar düzenlenmesi yoluna gidilebileceği ifade edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin sektördeki uzmanlarla bir araya gelmesi sağlanarak, sektör uygulamaları hakkında detaylı bir şekilde örneklerin görülmesi ihtiyacı karşılanabilir. Son olarak, programın sektördeki bazı firmalarla kurduğu iş birliklerinin haricinde, genel olarak sektörel işbirliği düzeyinin düşük kaldığı ifade edilmiştir. Program mesleki ders içeriklerinin sektöre uygunluğu, programdan talep edilen bazı düzenlemeler ve işbirliği düzeyine ait bazı katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntı şeklinde yer almaktadır.

MeslekiDersÖğretimElemanı1: Bizim bir müfredatımız var vermekle yükümlü olduğumuz. Bir müfredatımız var. Bu müfredatı verme konusunda başarılı olduğumuzu söyleyebilir miyiz? Söyleyebiliriz. Yani biz bu müfredatı biz büyük bir oranda başarılı bir şekilde yetkin işte uzman hocalar tarafından öğrencilere veriliyor. Yani ne diyelim bunun işte %70 - %80 gibi.. Ama bizim bu müfredatımızın sektörde uygulamaya ne oranda karşılık geldiği sorulursa bütün diğer üniversitelerde olduğu gibi bu müfredat çalışmaları her sene değişmediği için ve ders içerikleri de sürekli değişmediği için yani sektörle müfredat arasında bir farklılık doğabilir

ÇalışanMezun3: Sektörün istediğini kazandıramazsınız zaten. Hiçbir okul kazandıramaz çünkü sektör çok ucu açık, otomasyon çok ucu açık.. Hani okulda öğrendim ben yaparımla bu iş olmuyor. Hatta İşle beraber öğreniyorsunuz, okulda öğrenemiyorsunuz. Okulda şey oluyor. Şu

ışığa bakılıp 3 saniyeye kadar yanan ama sektörde öyle olmuyor. Çok daha karmaşık projeler oluyor. Onları tecrübeyle kazanıyorsunuz.

ÇalışanÖğrenci3: …sektörden gelen isimlerden ki bizim okuldan da mezun olmuş sektörden isimlerde vardır. Bunlarla toplantılar olsun konferanslar olsun daha da iyi olur.

MeslekiDersÖğretimElemanı1: Zayıf ama diğer okulları düşünürsek, Türkiye'deki diğer okulların da bu sektörle işbirliği iletişimi çok güçlü değil. Sektörle üniversite arasında maalesef böyle bir kopukluk var. Ama bunun ivedi bir şekilde giderilmesi lazım. Nitekim biz ona dönük aslında bir takım adımlar atıyoruz. Mesela staja giden öğrencilerimizin gittiği firmalar iletişimimiz var. Onlardan staj yapan öğrencilerle ilgili geri bildirim alıyoruz.

4.1.5.1.Program ve Sektör Firmaları Arasındaki İşbirlikleri

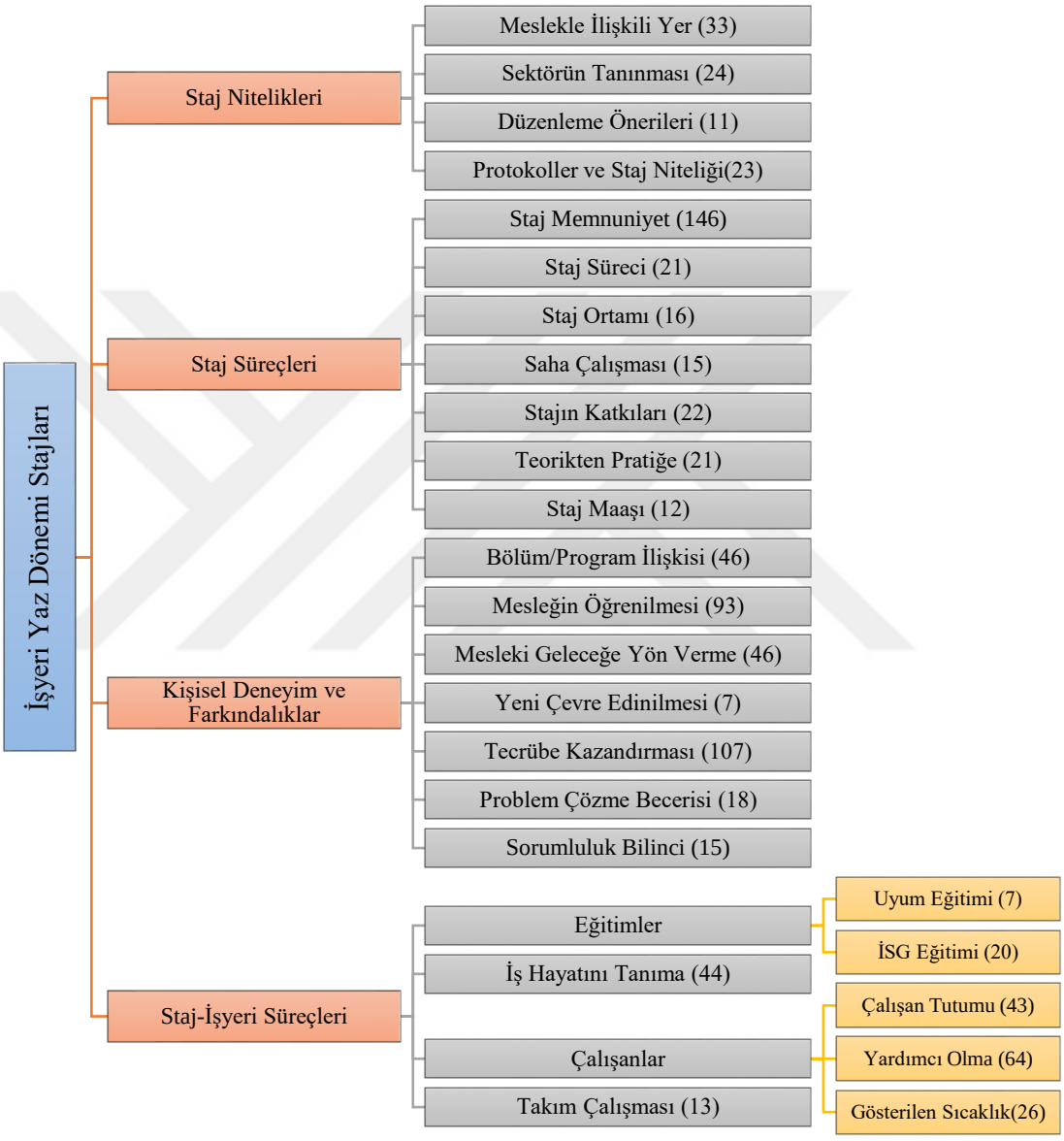
Çalışmanın bu başlığında "Program başkanlığı ve firmalar arasında gerçekleşen işbirlikleri süreçleri nasıldır?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Program başkanlığındaki devam eden işbirliklerine yönelik protokollerin incelenmesi, firmalarla kurulan ilişkilerin incelenmesi ve bu ilişkilerin durumunu ifade etmek amacıyla, 2013 yılında uygulanan örnek bir protokol süreci aşağıda yer almaktadır.

> 2012-2013 akademik yılı Mart ayı itibariyle program başkanlığı ile Özel sektör temsilcileri arasında görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında, 2013-2014 akademik yılını da kapsayacak şekilde program öğretim elemanları ve özel sektör temsilcileriyle karşılıklı çalışmalar, geziler ve ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrasında özel sektör temsilciliği ve üniversite rektörlüğü arasında bir protokolün hazırlanması hedeflenmiştir. Çalışmalar neticesinde, 2013-2014 akademik yılı içerisinde Üniversite rektörlüğü ve özel sektör temsilciliğiyle protokol imzalanmıştır. İmzalanan protokol gereği, programda 2014-2015 akademik yılından itibaren güz dönemi 3. yarıyılda Uçuş Simülatörleri I ve bahar dönemi 4. yarıyılda Uçuş Simülatörleri II derslerinin seçmeli olarak okutulmasına karar verilmiştir. Sektör temsilcileriyle yapılan çalışmalarla, derslerin içeriği ve uygulama konuları belirlenmiş ve üniversite senatosunca onaylanmıştır. 2014-2015 akademik yılı içerisinde bu dersler ilk defa tercih eden öğrencilere verilmiştir. Derslerin sektördeki uzmanlar aracılığıyla verilmesinin sağlamak amacıyla, üç uzmanın görevlendirmeleri yapılmıştır. Görevlendirmeler için, 2547 sayılı kanunun 31. maddesine göre "dersin özel bilgi ve uzmanlık isteyen konularının eğitim - öğretim ve uygulamaları için, kendi uzmanlık alanlarındaki çalışma ve eserleri ile tanınmış kişiler, süreli veya ders saati ücreti ile görevlendirilebilirler" (Yüksek Öğretim Kurulu, 1981) hükmüne göre görevlendirilmeler yapılmıştır. Akademik yıl sonunda, 6 öğrenci, İşyeri Uygulamalı Eğitimi II (Staj II)'yi 30 gün süresince firmada yapmıştır. Stajlar süresince 2 adet Airbus ve 2 adet Boing uçuş simülatörüyle uygulamalar desteklenmiştir.

Özetle; sektörün talebi neticesinde yapılan görüşmelerde bir protokol çerçevesinde işbirliği sağlanmıştır. Seçmeli olarak açılan ve öğrencilerin ilgilerinin ön planda olması beklenen derslerin verilmesinde, sektördeki uzmanların olması sağlanmıştır. İlgili firmadan haftalık içeriklere göre uzman olan öğretim elemanlarının dersleri vermesi sağlanmıştır. İkinci sınıfta açılan bu dersleri alan ve sektöre ilgi duyan altı öğrencinin yaz stajını ilgili firmada yapması sağlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin alana yatkınlıkları incelenebilmiştir. Son aşamada ise, başarılı ve işe yatkın kişilerin istihdam edilmeleri sağlanmıştır. İlgili işyerinde 6 mezun istihdam edilmiş ve hali hazırda beş tanesi çalışmaya devam etmektedir.

4.1.6. Boyut 6: İşyeri Yaz Dönemi Stajları

Çalışmanın bu boyutunda "Öğrencilerin staj deneyimlerine göre elde ettikleri kazanımlar nelerdir?" alt amacına yönelik bulgular sunulmuştur. Katılımcıların stajlara yönelik görüşleri alınmış ve bu görüşler göz önüne alınarak ilgili boyutu oluşturan alt boyutlar Şekil 19'daki gibi bir araya getirilmiştir.



Şekil 19: Staj Süreçlerine Yönelik Boyut ve Alt Boyutlar

Katılımcılar stajlara yönelik çok sayıda görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler arasında, yapılması planlanan yaz stajlarının öğrenim görülen programla ilişkili firmalarda yapılması gerektiği öncelikli olarak ifade edilmiştir. Uygun firmalarda yapılan stajların, öğrencilerin sektörü tanımasına katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte yaşanan çok sayıda sorun için katılımcılar bazı düzenleme önerilerinde

bulunmuşlardır. Bu öneriler arasında stajyerlerin firmalarda etkin bir şekilde çalıştırılmasının sağlanması ve öğretim elemanlarının stajyerleri denetlemesi ön plana çıkmıştır. Ayrıca stajların yürütülmesi süreçlerinde program başkanlıkları ve firmalar arasında bazı protokollerin dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Bu sayede stajlardan beklenen niteliklerin karşılanabileceği belirtilmiştir. Bu ifadelere yönelik bazı katılımcı görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

> StajFormu_1436: …direkt irtibat kurulması lazım, yani firmalarla. ZZZ Üniversitesi'nin direkt şey kurması lazım, bağ kurması lazım, fabrika olur, robotik firma olur. Yani orta düzey olsun üst düzey olsun, firmalarla irtibata geçerek öğrencinizi onlara stajyer olaraktan oralara aldırmanız lazım. Yani oraya adamın hem takibini siz yapacaksınız hem bu arkadaşlar iş devamlılığı olsun şey olsun daha verimli bir staj geçirecekler.
>
> StajFormu_7520: Gayret sarf ettiğimizi işte bu işe el yatkınlığımızın olduğunu ve meslek lisesinde gördüğümüz çekirdek bilgilerin orada kullandığımızı, her sordukları sorunun hepsini bilmiyoruz ama bazı, belli başlı şeyleri bildiğimizi gördüler. Staj sonrasında birkaç arkadaş daha vardı. Mülakata çağırdılar. Orada o şekilde iki arkadaş başladık, beraber.
>
> StajFormu_7650: Bence okul bulmalı. Okul bulduğu zaman firmanın da öğrenciye yaklaşımı daha ciddi olur. Çünkü o firma onu istemiş olacak. Ama biz gidip başvurduğumuzda ya buna şimdi çok yüz vermeyeyim, para ister. İşte bazı imkanlar ister. İşte hani zorundaymış gibi. Kabul etmiş gibi davranalım da o da kendini çok emniyette hissetmesin gibi bir şey oluyor.

Yaz dönemlerinde yapılan staj uygulamalarından sonra, program başkanlıklarının internet ortamında oluşturdukları yapılandırılmış staj değerlendirme formuna stajyer öğrenciler görüşler bildirmişlerdir. Katılımcıların stajlara yönelik ifadeleri doğrultusunda; en belirgin görüşün stajlardan memnuniyet görüldüğü şeklindedir. Bununla birlikte beş katılımcı gördükleri kötü muameleden dolayı stajlardan memnun kalmadıkları ifade edilmiştir. Katılımcılar stajın işleyiş süreçlerini ve staj ortamı hakkında önemli gördükleri noktaları paylaşmışlardır. Ayrıca edindikleri tecrübelerin uygulamadaki örnekleri için, beraber çalıştıkları kişiler tarafından saha çalışmasına götürüldükleri ve bu durumdan memnun kaldıkları anlaşılmaktadır. Yaptıkları uygulamaların kendilerine katkısının olduğu ve özellikle öğrenim gördükleri programdaki teorik bilgilerinin uygulamalarını gerçekleştirme imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak staj süresince bazı katılımcılar, ücret almadıkları için memnuniyetsizliklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

> StajFormu_1455: Stajımın bana gayet yararlı ve iş hayatımda kullanacağım birçok önemli bilgi, pratik yöntemler öğrendiğimi düşünüyorum.
>
> StajFormu_7327: Okulumda gördüğüm dersler sayesinde oluşan teorik bilgi birikimimi yaz dönemi boyunca gördüğüm stajda daha pratik kullanma, sorunlarla karşılaşma, oradaki çalışanlar sayesinde bilmediklerimi öğrenme deneyimim olmuştur.
>
> StajFormu_7555: …staj yaptığım yerde maaş alan elemandan daha fazla iş yapmış olmama rağmen elimi 1 kuruş para geçmemesi, para önemli değil tabi stajım başlarken de bunu biliyordum ancak staj başladığında onlardan çok çalışıp hiçbir şey almamak insana dokundu.

Staj süresince kişisel olarak edinilen beceriler ve tutumlar boyutlarına yönelik incelemeler yapılmıştır. Katılımcıların kişisel farkındalıkları ve kendileri açısından önemli gördükleri ifadeler doğrultusunda, stajın kendilerine önemli katkı sağladığı ifade edilmiştir. Bunların en önemlileri arasında, öğrenim gördükleri program ile sektörün ilişkisini daha açık bir şekilde gördükleri ifadeler göze çarpmaktadır. Katılımcılar öğrenim gördükleri programda öğrendikleri bilgilerin stajla birlikte kalıcılığını arttırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte mesleklerini daha geniş bir bakış açısıyla tanıdıklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar staj sonunda firmadan tam zamanlı çalışma için teklif aldıklarını dile getirmişlerdir. Staj süresince edindikleri tecrübelerin ve öğrendikleri bilgilerin gelecekte işlerine yarayacağını belirtmişlerdir. Diğer bir dikkat çekici nokta ise, sektörü tanımaya başladıkları için, bu konuda yeni çevre edinmeye başladıklarını ifade etmeleri ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında stajın kendilerine çok sayıda tecrübe kazandırdığı ve bunların arasında en önemli olarak da problem çözme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Son olarak, süreç içerisinde başardıkları işler sayesinde diğer çalışanlar tarafından daha fazla sorumluluk verilerek, sorumluluk bilinçlerinin geliştiğini ifade etmeleri dikkate değerdir. Katılımcıların bu boyutta belirttikleri bazı görüşleri aşağıdadır.

> StajFormu_7329: Okulda gördüklerimle staj arasında çok fark gördüm, Okulda elemanların ne işe yaradığını öğreniyoruz. Stajda bizzat o elemanları kullanıyoruz ve onlarla çalışıyoruz.
>
> StajFormu_1224: Daha önce sadece fabrikada maaşlı çalışan olacağımı düşünürken şimdi kendi mühendislik ofisimi kurmayı ve mesleğimle beraber bu alanda olmayı düşünüyorum.
>
> StajFormu_7247: Edindiğim tecrübe sayesinde mesleğime daha çok ilgi duydum ve bu meslek için daha çok çabalamaya karar verdim.
>
> StajFormu_1311: Kendini tanımak, kendi kariyerini doğru kararlar üzerinde oluşturmak, departmanların hangi işleri nasıl yaptığını öğrenmek, iş düzenine ve disiplinine sahip olmak isteyenlerin staj yapması gerektiğini düşünüyorum.

Çalışmaya dahil edilen staj değerlendirme formu verileri kapsamında katılımcıların işyerindeki önemli gördükleri deneyimleri hakkında görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar genel itibariyle işyerinden memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu süreçte yaşadıkları deneyimleri ve işyeri ortamının tarif edilmesine yönelik bilgileri paylaşmışlardır. Bazı katılımcılar bu süreçte stajın ilk günü yaşadıkları deneyimler üzerinde durmuştur. İşyerinin kendilerine bazı eğitimler verdiği anlaşılmaktadır. Bu eğitimler iki başlıkta toplandığında, uyum eğitiminin yapılarak işyeri ortamının tanıtılmasının sağlandığı ve işyerinde doğabilecek herhangi bir kaza meydana

gelmemesi adına yapılan iş sağlığı ve güvenliği eğitimi verilmiştir. Katılımcılar özellikle işyerindeki çalışanlar hakkında çok sayıda görüş belirtmişlerdir. Staj süresince çalışanların kendilerine gösterdikleri tutumun, işin öğretilmesinde göstermiş oldukları yardımseverliği ve süreç boyunca gösterdikleri sıcak aile ortamı gibi davranışlara dikkat çekmişlerdir. Çünkü bu süreçte çalışanların kendileriyle çok ilgilenildiği, işin öğrenmek istenmesi durumunda kendilerine çok yardım ettikleri ve çok soru sormalarına rağmen stajyerlere hepsinin cevabını verdikleri ifade edilmiştir. Bunlarla birlikte takım çalışmasının önemini üzerinde durdukları anlaşılmaktadır. Son olarak, işyeri ortamındaki havanın teneffüs edilmesiyle iş hayatını tanımaya başladıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara ait bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

> StajFormu_1418: …ilk iş günümde atölyedeki işleyişi, kullanılan ekipmanları, imalatı yapılan ürünleri ve kullanılan elektronik elemanları öğrendim, firma hakkında biraz bilgi edindim.
>
> StajFormu_7401: Otomasyon departmanında benden sorumlu olan, benimle ilgilenen, staj ve eğitim konusunda bana yardımcı olan insanlar sayesinde işimi severek yaptım.
>
> StajFormu_1510: Bilgi açısından hepsi birbirinden zengin ve öğretmeye açık olduğu için öğrenme konusunda hiç zorluk çekmeden hemen her şeyi öğreniyordum ki onlarda bana bir şeyler öğretmek için elinden geleni yapıyorlardı.
>
> StajFormu_1518: …takım çalışmasının ne kadar önemli olduğunu öğrenmiş oldum.

Öğrencilerin mesleki deneyimlerinin geliştirilmesi amacıyla yapılmakta olan stajlara yönelik analizler sonucunda (1) Bireysel Gelişim, (2) Staj-Ders İlişkisinin Kavranması ve (3) Mesleki Deneyim boyutları ortaya çıkarılmıştır. Staj uygulamalarında, beklenen kazanımlardan bir tanesi de stajyerlerin bireysel yönden mesleki el becerilerinde uygulamalardan kaynaklı bazı olumlu değişikliklerin yaşanmasıdır. Bu nedenle beklenen davranış değişikliklerinin sayısının çok olması stajın niteliğini olumlu yönde arttırabilir. Bu kapsamda katılımcı ifadelerine bakıldığında, bireysel gelişim konusunda olumlu örneklere yer verilmiştir. Bazı katılımcılar staj süreçlerinde edindikleri tecrübelerin verdiği öz güvenle, iş başvurusunda kendini daha iyi ifade edebileceğini belirtmiştir. Ayrıca günlük hayatta karşılaştıkları bazı sorunların çözümünde stajlardan edindikleri tecrübelerin olumlu etkilerinden yararlandıkları ifade edilmiştir. Bazı katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

> StajFormu_6751: Artık kendi başıma evde, işte herhangi bir yerde olduğumda ufak tefek arızaları stajda gördüğüm bilgilerle yapıp tamir edebileceğim hangi malzemenin bozuk sağlam olduğunu değiştirilip değiştirilmeyeceğini stajda gördüğüm malzemelerle ve bilgilerle yapıp çalışır hale getirebilirim.
>
> StajFormu_6723: Stajımı yaptıktan sonra, eğer iş görüşmesinde mülakatı yapan İnsan Kaynakları uzmanı bana iş süreçleri ile ilgili bilgim olup olmadığını sorarsa, "yapabileceğimi düşünüyorum" demek yerine "yapabiliyorum" diyebilir ve örnekler verebilirim.

Katılımcıların yaptıkları uygulamaların, öğrenim gördükleri mesleki derslerle ilişkilerinin ortaya çıkarılması amacıyla, katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcılardan alınan yanıtlara bakıldığında, çoğu zaman bu ilişkinin görüldüğü ifade edilmiştir. Ayrıca derslerde öğrenilen uygulamaya yönelik bilgilerin uygulamadaki örneklerinin yapıldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte derslerde öğrenilen bilgilerin uygulama süreçlerinde yapılması, katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Son olarak, katılımcıların geneline bakıldığında, neredeyse tüm derslerin içerikleri ve staj uygulamaları arasında ilişkiler kurulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcıların, staj yaptıkları işyerinin öğrenim gördükleri programla ilişki düzeyinin düşük olmasından dolayı beklenen ilişkileri zayıf oranda gördükleri ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> StajFormu_4724: stajda pratiklerde fazla olmasa da bazı derslerde çok yardımcı olup tecrübe kazanmamı sağladı.
>
> StajFormu_6755: …okulda öğrendiğim bilgiler tamamen sözel anlamda kağıtlarda gördüğümüz şeyler ancak staja başladığımda ismini bildiğim ancak şeklen ve görünüş itibariyle bilmediğim parçaları tanıma fırsatım oldu.
>
> StajFormu_6749: …tecrübelerimi okuldaki derslerimin bir nevi uygulaması olarak ilişkilendirebilirim. Özellikle okulda fazla saha ortamı olmadığı için stajın bu yönden derslerimi daha iyi anlamamda yardımcı olacağından eminim.

Katılımcılar mesleki deneyim konusunda çok sayıda tecrübe kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu ifadelerin başında çalışma ortamına yönelik deneyimler ön plana çıkmaktadır. Bu süreçlerde iş hayatının şartları, çalışma ortamının gereklilikleri ve bireyler arasındaki iletişim konularında edindikleri tecrübeler belirtilmiştir. Bununla birlikte mesleki açıdan ihtiyaç duyulan bazı bilgileri staj süreçlerinde tecrübe ettikleri de ifade edilmiştir. Ayrıca staj süreçlerinde mesleki uygulamaların gerçekleştirilmesi süreçlerinde aktif rol aldıkları belirtilmiştir. Son olarak, sürecin kendilerine kazandırdığı önemli tecrübelerden birisi de yaşadıkları teknik sorunları çözmeye başladıkları ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

> StajFormu_6750: iş hayatının nasıl olduğunu nasıl çalışılması gerektiğini insanlarla karşılıklı diyaloglarımızın basıl olması gerektiğini ve iş dünyasının nasıl olduğunu öğrenmiş oluyor gelecekte nasıl davranmamız gerektiğinin zeminini şimdiden insanlarla nasıl diyalog kurmamız gerektiği.
>
> StajFormu_6725: Stajımda yapılan sistemleri tamamıyla yardımsız yapabilme konumuna geldim ve artık bu iş kolunu da öğrendiğimi düşünüyorum.
>
> StajFormu_6719: …çalıştığım süre boyunca elektronik kart tamirini öğrendim. Örneğin kartın üstündeki işlemcinin nasıl değişeceğini gördüm. Panonun sırasıyla, proje bakarak nasıl yapıldığını ve yaparken nelere dikkat edileceğini öğrendim örnek verirsek rayların düzlüğüne ve yamukluğuna dikkat ettim. Lehim yaparak kendimi geliştirdim.

5. TARTIŞMA

Kontrol programında verilmekte olan mesleki eğitimin mevcut durumunun değerlendirilmesi, program ve sektör arasındaki işbirlikleri ve mezunların çalışma hayatına uygunluğunun incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır.

5.1. Kontrol Programındaki Mesleki Eğitimin Değerlendirilmesi

Türkiye'de 947 adet bulunan ve yükseköğretimde %47,32'lik bir kontenjan düzeyine sahip olan MYO kurumlarının sayıları, 2006 yılından itibaren neredeyse iki katından fazla olacak şekilde artmıştır. Bu kurumlarda geçekleştirilen mesleki eğitimin niteliğine yönelik çok sayıda sorunla karşılaşıldığı sonucu göz önünde bulundurularak, yeni kurumlar açmak yerine var olan kurumların iyileştirilmesi gerektiği daha önemli ve öncelikli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bakımdan, MYO açılma ölçütlerinin gözden geçirilmesi ve yeni MYO'ların açılması yerine var olanların iyileştirilmeleri yoluna gidilmelidir (Vurgun, 2008). Ayrıca yeni program açılması şartlarının iyileştirilmesi ve etkinleştirilmesi sağlandıktan sonra, programların düzenli bir şekilde ve yeterli miktarda kontrolleri sağlanmalıdır (Günay, Özer, 2016). Aynı zamanda mesleki eğitim veren kurumların iyileştirilmelerini sağlamak, işletmelerin ve ulusal ekonomilerin rekabet edebilirliğini iyileştirmek veya korumak için kilit faktör olarak düşünülebilir (Rauner, Maclean, 2008, 13). Üstelik yeni açılan bu kurumların; fiziki yetersizlikleri, sektörün gerçekten ihtiyacının olduğunun planlı bir şekilde kontrol edilmemesi ve mezunların planlı bir şekilde istihdam edilememesi, yeni kurumların açılmasından daha önemli görülmelidir. Çünkü yeni kurumların açılması özellikle sektör ihtiyacını gerektirmesi ve istihdam konusuna çözüm olmayacaktır. Yüksek öğretimin değişiminde itici güçlerden biri, hayat boyu öğrenen ve çevremizde ve hızla değişen dünyaya ayak uydurabilen öğrencilerin gelişim ihtiyacıdır (Brookfield, 1987). Daha açık bir ifadeyle, yeni açılan MYO'lardaki programlar, var olan programlardan farklı veya daha iyi değildir. Çünkü Türkiye'de istihdam ihtiyacından daha fazla mezun olmasına (Vurgun, 2008) rağmen, iş başvurularında

sektörün beklentilerine cevap verilemediği ifade edilmektedir (Alkan ve diğ., 2014). Bir bakıma var olan programlardaki mesleki eğitimin niteliği sektörün beklentilerini karşılayabilecek düzeyde olsaydı, sektördeki istihdam sürecinde, program mezunlarına bir ay ve bir yıl arasında eğitimler verilmezdi. İstihdam oluşturmak için, ihtiyaç duyulan alanda gereğinden fazla sayıda yetenekli bireyler yetiştirmek yerine, ihtiyaç duyulan kadar yetiştirilmesi daha faydalı olacaktır (Bishop, 1995). Böylece mezunlar sektörde işe başlarken, beklenen yeterliklere sahip olacakları için, bu tür eğitimlere gerek kalınmazdı. Halbuki, üniversitelerin mesleki eğitimin geliştirilmesi sürecindeki amaçları arasında, meslek alanlarına göre nitelikli ve özel donanımlı profesyonel meslek üyeleri yetiştirmek yer almaktadır (Başer, 1994). Mesleki eğitimin amaçları arasında yer alan, bireylerin mezun olduktan sonra ilgili meslek alanında çalışabilmesi için gerekli olan mesleki yeterliklerin kazandırılmasının (Sezgin, 2009, 58) eksik kaldığı ifade edilebilir. Benzer şekilde MYO mezunlarının büyük bir çoğunluğu da kendi alanlarındaki işlerde çalışmaya hazır olmadıklarını belirtmektedir (Kaya, 2005). Mesleki eğitimin, özellikle ülkelerin ekonomik kalkınmalarını teşvik etmek, istihdam boyutunu ve kalitesini artırmak için önemli olduğu unutulmamalıdır (Cong, Wang, 2012). Bu bakımdan ekonomik rekabet gücünü elde etmek ve sürdürmek için, işgücünün bilgi ve becerisini geliştirmek son derece önemlidir (Mouzakitis, 2010). Halbuki günümüzde artan bilginin gereği, eksik kalınan alanlarda uzman olan ve yetenek sahibi kişilerin olmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda üniversite sayıları önemli bir oranda artmış ve var olan üniversitelerin birimleri de bu oranlarda artış göstermiştir (Sezer, 2017). Buna bağlı olarak da, MYO sayıları ve MYO programlarında öğrenim gören öğrenci sayıları da büyük bir oranda artış göstermiştir (YÖK, 2016). Bu nedenle artan MYO kurumlarının kendi içinde farklı kategorilerde sınıflanmaları, çalışma alanlarına yönelik daha geniş imkanlar sağlayabilir ve niteliklerinin artmasına katkı sunabilir. Okul yönetimi, eğitimin genel kalitesinden, üzerinde mutabakata varılan hedeflerin sağlanmasından ve kaynakların tahsisi ve önceliklendirilmesinden sorumludur (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015). Kalite odaklı mesleki eğitim kurumları, yenilik ve gelişmeyi teşvik ederek nitelikli eğitimin sağlanmasında stratejik bir avantaja sahip olabilirler (Tara, Kumar, 2017, 3). Böylece kurumların marka değerinin artması sağlanabilir. Zamanla bazı teknik ve mesleki eğitim biçimleri daha fazla ön plana çıktıkları için daha fazla ün kazanabilmektedir. Bu durum, yüksek nitelikli bir mesleki eğitim oluşturma

hedeflerine yardımcı olarak görülse de, dezavantajlı ve daha düşük başarı sağlayıcıları zorlayarak mezunlar için elde edilen haklardan faydalanmama ve artan eşitsizliğe neden olabilir. Bu bakımdan, kaliteye geçiş yolları eşitsizliğe yol açabilir (Bathmaker, 2017, 6). Bu tür riskler, farklı ihtiyaçlara hizmet edecek okulların çoğaltılması veya daha fazla farklı amaç için mesleki okulların kurulmasıyla giderilebilir.

MYO kurumlarının açılmasını sağlayan kanunda; bu kurumların kurulma amacı için, özellikle sektörün ihtiyacını karşılayacak yeterlikteki ara eleman ihtiyacını karşılamak ön plana çıkmaktadır. Fakat mezun olan öğrenci sayısının neredeyse üçte birlik bir kısmının DGS sonucu mühendislik fakültelerine devam ettiği (ÖSYM, 2016; YÖK, 2016) de göz ardı edilmemelidir. Bu bakımdan, MYO öğrencilerinin DGS ile lisans öğrenimlerine devam etmeleri sağlanacak şekilde, kurumların pozisyon alması beklenebilir.

MYO kurumlarındaki; bütçe yetersizliği, sektöre coğrafi uzaklık ve kurumun fiziksel yapısından kaynaklı olumsuz şartların ortaya çıkarmış olduğu yetersizliklerin, bu kurumlardaki mesleki eğitimin gerçekleştirilmesini zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Fiziksel yapıdan kaynaklı eksikliklere bakıldığında, bu kurumların açılması süreçlerinde gereken şartlar arasında, fiziki imkanlar için; derslikler, laboratuvarlar, atölyeler, kapalı alanlar, idari binalar, kütüphane, sosyal alanlar v.b. imkanlarının olması (YÖK, 2017) koşulunun sağlanmadığı anlaşılmaktadır. Fiziksel ortamdan kaynaklı olumsuzlukların öğrenci başarılarını olumsuz etkilediği düşünülerek, sosyal imkanların iyileştirilmesi, öğrencilerden beklenen düzeydeki başarılarını olumlu şekilde arttıracaktır (Vurgun, 2008). Yükseköğretim düzeyine geçen lise mezunlarına daha derin alan bilgisi kazandırarak, öğrencilerin mesleğe yönelik vizyonlarının oluşmasına katkı sunan MYO mesleki eğitim programları, bu bakımdan işlevlerini yerine getirmektedirler. Teknik eğitim verilen bu kurumlar sayesinde teoriye daha güçlü vurgu yapılarak, teknik uzmanlar alana kazandırılabilir (Lauterbach, 2008, 82).

Öğrencilerin mesleki eğitim süreçlerinde eğitim setleri ile uygulama yapmaları önem arz ettiğinden, kurumların bu tür ihtiyaçları temin etmesi gerektiği belirtilmektedir. Çünkü mesleki ve teknik eğitim bireyler için ihtiyaç olan bir mesleğin gereklilikleri arasında olan bilgi, beceri ve uygulama kapasitelerini kazandırma süreci olarak ifade edilmiştir (Alkan, Doğan, Sezgin, 1991). Eğitim setleri sayesinde sektördeki uygulamaların aynısı veya benzerleri daha küçük boyutlarda ve maliyetlerde öğrencilere sunulabilmektedir. Bu sayede öğrencilerin, uygulamaları defalarca

yaparak; uygulamalara yönelik teorik ve uygulama düzeylerinin artması sağlanabilmektedir. Bu imkanların yetersiz olması, mezuniyet sonrası çalışanlar için süreçte eksiklik olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle, mesleki eğitimden mezun olan çalışanlar öğrenim gördükleri programdaki mesleki eğitimin daha güncel uygulama barındırması gerektiğini ifade etmektedir (Aktaş, 2013). İşgücü piyasası eğitim düzeyi ile önemli oranda bağlantılı olduğundan dolayı gelecek nesillerde sektörde çalışacak kişilerin, teknolojik ilerlemenin gerektirdiği şekilde eğitilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, mesleki eğitimde daha yüksek düzeyde teknolojik eğitime ihtiyaç duyulmaktadır ve bu konuda yatırım yapmak bir zorunluluktur (Gutiérrez ve diğ, 2017, 302).

Ceyla ve Erbir (2015), MYO programlarında görevlendirilecek öğretim elemanlarının seçiminde titiz davranılması ve mesleki tecrübe düzeyinin ön planda tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının belirlenmesi sürecinde sektör deneyimi ve akademik liyakat şartlarının belirlenmesi gerektiği dile getirilmiştir (Vurgun, 2008). Böylece, mesleki açıdan öğretim elemanlarının sektördeki yenilikleri takip etmeleri ve kendilerini güncel tutmaları sağlanabilir. Alanında uzman kişiler tarafından derslerin verilmesi ve uygulamaların yapılması sayesinde, sektörün beklentilerine uygun nitelikteki teknikerlerin yetişmesi sağlanacaktır (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Kurumun bir diğer ve aynı zamanda en önemli görevi de, sahip olduğu mesleki eğitim kurumu kavramının gerekliliklerini yerine getirmesidir. Bu bakımdan Billett (2011)'in de belirttiği gibi, mesleki eğitimin amaçları arasında; (1) bireyleri bir meslek seçiminden haberdar etmek de dahil olmak üzere çalışma hayatına hazırlık, (2) bireylerin seçtikleri mesleklerini icra etme kapasitelerini geliştirme dahil olmak üzere çalışma hayatına başlangıç hazırlığı, (3) bireylerin çalışma hayatı boyunca, yaptıkları mesleğin dönüşümü için zaman içinde ortaya çıkan gereksinimlere ayak uyduracak şekilde sürekli gelişimi yer almaktadır. Mesleki eğitim kurumlarının bu görevleri yerine getirmemesi veya eksik şekilde yerine getirmesi, kurumların kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmediği şeklinde ifade edilebilir.

Öğretim elemanları arasında dile getirilen ve tartışılan geribildirimler en büyük iyileştirme potansiyeline sahiptir (Gonon, 2008, 839). Bu görüşler arasında, program yeterliklerinin belirlenmesi, programlardaki mesleki eğitimin niteliği, mesleğin tanıtımı ve istihdam olanakları başlıkları ön plana çıkmaktadır. Program başkanlıklarının sorumlulukları arasında; eğitim programı tasarımı, öğrenme

hedeflerini belirleme, alana özgü öğrenme değerlendirme ölçütleri ve yöntemlerini tanımlama ve öğretim elemanlarının mesleki yeterliliklerini sağlama yer almaktadır (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015). Mesleki yeterliklerin kazandırılması, öğrencilerin mesleki becerilerinin niteliğini arttıracaktır. Mesleki eğitim sistemiyle yüksek nitelikli mesleki yeterlilikler kazandırılabilmektedir (Tara, Kumar, 2017, 3). Mesleki programlarının ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Bu nedenle öğrenme sürecine ve bilgi değerlendirmeye yönelik teknik ve yaklaşımlarda programların özelliklerinin ve farklılıklarının hesaba katılması çok önemlidir (Borisovaa ve diğ., 2017).

Mesleki ve teknik eğitim ile uygun koşullar altında mezunların verimliliğini yeteri kadar artırılırsa, mesleki eğitim daha cazip olacaktır (Min, Tsang, 1990). Bunu sağlamanın bir yolu da programa ait yeterliliklerin ortaya çıkarılmasının sağlanmasıdır. Öğrenenlere sunulan öğretimin niteliği, süreç içerisinde almış oldukları mesleki ve alan bilgisine yönelik yeterlilikleri hakkındaki olumlu tutumlarına bağlıdır (Harper, Daane, 1998). Katılımcılar program yeterliklerinin belirlenmesini ve bu süreçte sektörün ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmektedir. Sektörün program mezunlarına yönelik görüşlerine bakıldığında, mezunların çoğunun işe başlama konusunda yetersiz olduğu ve dolayısıyla çoğu mezunu istihdam ederken işe alıştırma dönemiyle bu yetersizlikleri gidermeye çalıştıkları ifade edilmektedir (Özgüler ve diğ., 2017). Çalışmadaki verilere göre ise, Kontrol programı mezunlarının mesleki yeterlikleri çoğunlukla yeterli görülmüştür.

Gelişmekte olan bazı meslekler yüksek düzeyde eğitim ve öğretim gereksinimlerini gerektirirken, pek çok iş halen nispeten düşük eğitim ve öğretim seviyeleri talep etmektedir (Levesque ve diğ., 2000). Mesleki yeterliklerin belirlenmesi süreçlerinde; MYO kurumunun imkanları, program başkanlığı, öğretim elemanları, öğrenciler, sektörde çalışan mezunlar ve sektör temsilcilerinin görüşleri alınmalıdır. Özellikle, sektör temsilcilerinin görüşleri hayati önem taşımaktadır. Çünkü, bu programlardan mezun olan kişiler sektördeki firmalarda çalışacaklardır. Dolayısıyla, sektör tarafından yeterli görülmeyen bir çalışan adayı, sektörün ilgisini çekmeyebilir. Bu çalışmalar sayesinde, mesleki eğitimin tüm boyutlarını kapsayacak ve mezunların sektördeki istihdamlarını kolaylaştıracak yeterlikler elde edilmiş olur. Bu sayede program mezunlarının sektöre uygun yeterliklere sahip olması sağlanabilecektir. Mesleki eğitimin kalitesini, verimliliğini, çekiciliğini ve ilgisini artırmak için, mesleki eğitim işgücü piyasası ve insanların kariyeriyle yüksek düzeyde ilişkili olmalıdır (European

Ministers for Vocational Education and Training, 2010). Sosyal ve ekonomik gelişmelere uymak için, meslek yüksekokulu ve sektördeki firmalar arasında işbirliği sağlanması, mesleki eğitim için en etkili yöntemlerden biridir (Cong, Wang, 2012). Sektör temsilcilerinden programa yönelik konularda görüş alınması, mesleki eğitim süreçlerine katılımlarına da olumlu yansıyacaktır. Dolayısıyla öğrencileri daha yakından tanıma ve mezuniyet sonrası istihdam etmede daha iyi sonuçlara ulaşılması sağlanacaktır. Dünyadaki birçok ülke işgücü kalitesini arttırmak amacıyla; üniversiteler ile meslek odaları, firmalar, özel veya kamu kuruluşları arasında işbirliği yapmaktadır (Zaim, 2006, 602). İstihdamı kolaylaştırmanın diğer bir yolu, program öğretim elemanlarının öğrencileri yönlendirecek şekilde mesleğin tanıtımı konusunda katkı sunması şeklinde yapılabilir. Mesleki eğitimde bulunan her öğrencinin başarılı olma hakkı vardır. Öğrencilerin hak ettiği eğitimi almalarını sağlamak için, öğretim elemanlarının öğrencileri eğitim hedeflerine ulaşabilecekleri şekilde yönlendirme yapma konusunda ahlaki bir sorumluluğu bulunmaktadır (Placklé ve diğ., 2017).

Mesleki eğitim sorumluluğunu arttırmanın bir yolu, iş dünyası ve sektörü, programlardan daha fazla haberdar ederek, öğrencileri ve bu paydaşları buluşturmaktır (Wilson, 1971). Öğrencilerin mesleklerini tanımaları, mesleğe yönelik ilgilerini arttırmaları ve mesleğin sektördeki yansımalarını görmeleri açısından gezi, toplantı, fuar ve seminer gibi etkinlikleri takip etmeleri faydalı görülmektedir. Aynı zamanda MYO öğrencilerinin, öğretim elemanlarından beklentileri arasında, mezuniyet sonrası sektördeki iş seçenekleri ile ilgili kapsamlı tanıtım ve yönlendirme yapması yer almaktadır (Ekinci, Burgaz, 2007). Bu konuda program başkanlığı tarafından organize edilecek gezilere veya her yıl düzenlenen fuarlara katılım konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi faydalı olabilir. Öğrencilere teorik akademik görevler önermektense, mesleki eğitimde rol alan öğretim elemanları şirket ziyaretleri ve staj gibi uygulamaları önerebilir (Dubeau, Plante, Frenay, 2017, 116). Program başkanlığının veya öğretim elemanlarının sektör temsilcileri ile görüşerek toplantılar düzenlemeleri de süreçlere olumlu katkılar yapacaktır. Çünkü bu tür etkinlikler sektör temsilcileri ile öğrencileri buluşturarak, mezuniyet sonrasında istihdam edilebilmelerini kolaylaştıracaktır. Çünkü öğrenciler öğretim elemanlarının kendilerini ihtiyaç duydukları alanlarda bilgilendirmelerini beklemektedir (Kaya, 2014).

Uzun yıllar programlara öğrenci kabulü için *sınavsız geçiş sisteminin* uygulanması, bu kurumlarda verilen mesleki eğitimin niteliğini bozan en önemli eksiklik olarak göze

çarpmaktadır. Aslında sınavsız geçiş ile; mesleki ve teknik eğitimin devamlılığının sağlanması ve günümüz ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlikte ve sayıda ara eleman yetiştirilmesi amaçları ön planda tutulmuştur (Başaran ve diğ., 2010). Fakat son 10 yılda yeni açılan üniversitelerle beraber lisans program sayılarının önemli miktarda artması, önlisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin profilini de olumsuz yönde etkilemiştir (Aşılıoğlu, Duygu, Şanlıbaba, 2016). Çünkü sınav sonucunda belli bir akademik altyapı ve bilişsel düzeyle gelen öğrencilere nazaran, sınavsız geçiş sistemi ile bu kurumlara tercih yaparak gelen yetersiz düzeydeki öğrencilerin gelmesi, temel dersler arasında yer alan matematik, fizik gibi derslerin işlenmesini dahi çok olumsuz etkilemiştir. Öğrencilerin liselerdeki matematik ve fen eğitimlerinin yetersiz olması nedeniyle, MYO programlarındaki hazırbulunuşluluk düzeyleri düşüktür (Anıl, Küçüközer, 2007; Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). Bununla beraber, öğrencilerin derslerdeki etkinliklerini az da olsa arttırmak amacıyla ders içeriklerinde yapılan değişiklikler sonucunda, akademik olarak zaten yetersiz düzeyde olan öğrencilerin daha az bilgiyle öğrenim görmesi sorunu ortaya çıkmıştır. Böyle bir durumun tercih edilmemesi halinde ise; öncelikle sınıf tekrarı yapan öğrencilerden kaynaklı çok sayıda öğrencinin programlarda yığıldıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle derslerin normal süreçlerinin yürütülmesi, ders uygulamalarının yapılması, derslere yönelik ilginin azalarak öğrenci motivasyonlarının azalması ve sınav süreçlerinden beklenen düzeyde ölçme ve değerlendirme yapılması gibi çok sayıda sorunlarla karşılaşılmaktadır. Bazı öğretim elemanlarının kişisel çabaları gereği bu süreçleri en az sorunla atlatmaya çalışması ise geçici bir çözüm olmaktan öteye gitmemektedir.

Meslek liselerinden sınavsız geçişle gelen öğrencilerin ön bilgi düzeyleri, öğrenim gördükleri programda başarılı olmak için yeterli görülmemiştir ve bu öğrencilerin derslerde başarılı olmadıkları sonucu da elde edilmiştir (Can, 2009). Aynı zamanda, sınavsız geçişle gelen öğrenci düzeylerinin düşük olması sayısal derslerin yürütülmesini zorlaştırmaktadır (Demir, 2010). Her ne kadar sınavsız geçiş sisteminin 2015 yılıyla değiştiği ve bu sayede sınavsız geçişle gelen meslek lisesi mezunlarına %60 oranında ve sınavla gelen genel lise mezunlarına %40 oranında kontenjan düzenlemesi yapılsa da beklentilerin karşılandığı söylenemez. Son olarak 2017 yılı sonrası sınavsız geçişin tamamen kaldırılmış olması ile MYO'lara gelecek öğrencilerin tamamı sınavla alınacaktır. Bu sayede meslek lisesi mezunlarının sınavsız bir şekilde bu kurumlara gelerek, 'bir de ön lisans diploması alayım' şeklindeki

düşünce yapısı az da olsa düzeltebilir. Fakat yapılan bu düzenlemelerden çok da büyük beklentiler içine girilmemelidir. Çünkü yüksek düzeydeki bir beklenti, MYO'larda yaşanan sorunların temelinde düşük akademik düzeydeki öğrencilerin olduğu sonucunu göz ardı edemez. Bu durum ise, mesleki eğitimin niteliğinin beklentileri karşılayacak düzeyde olmasını tek başına karşılayamaz.

Programlara kabul edilen öğrenci kontenjanlarına bakıldığında, dengesiz bir durumun ortaya çıktığı görülebilmektedir. Bazı bölgelerdeki öğrenci sayısının çok olması, bazı bölgelerde ise öğrenci sayısının çok olan bölgelere oranla 1/3 oranının da altında kalması, öğrencilerin bu programlara yerleştirilmelerinin gözden geçirilmesi gerektiği şeklinde ifade edilebilir. Büyük kentlerde öğrenim gören programlardaki öğrenci sayısının çok olduğu ve daha küçük şehir ve ilçelerde bu sayıların çok az olduğu belirlenmiştir. Büyük kentlerde sektöre yönelik çok firmanın olmasının böyle bir tercihi beslediği ifade edilebilir. MYO'larda öğrenim gören öğrenci kontenjanları zamanla artarken buna nazaran beklenen düzeydeki öğretim elemanı sayısı artışı sağlanamamıştır (Alkan ve diğ., 2014). Öğrenci sayılarının çok olduğu ve öğretim elemanı sayılarının az olduğu programlarda bu tür durumlar, yığılmalara neden olmaktadır. Zamanla bazı programlardaki öğretim elemanı sayısı değişimleri göz önünde bulundurulacak şekilde, öğrenci kontenjanların da kontrollü bir şekilde değiştirilmesi sağlanmalıdır (Ceylan, Erbir, 2015). Bu sayede öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı da kontrol edilmiş olur.

5.2.Mesleki Dersler ve Uygulamalar

Programlarda okutulan dersler ve yapılan ders uygulamaları da katılımcılar tarafından üzerinde en çok durulan konu başlığı olarak dikkat çekmektedir. Mesleki eğitim; bilim, teknoloji ve sektördeki gelişmelerden etkilenmektedir (Sezgin, 2000). Bu nedenle günümüzde mesleki eğitimde beklenen çıktıları elde etmek için daha yüksek düzeyde teknolojik eğitime ihtiyaç duyulmaktadır ve bu konuda yatırım yapmak bir zorunluluktur (Gutiérrez ve diğ., 2017, 302). Buna rağmen hali hazırda MYO'larda uygulanan programların, öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerine yeterince katkısı bulunmadığı belirtilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Benzer şekilde bazı katılımcılar derslerin ve ders içeriklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çünkü hali hazırdaki eğitim programında yer alan bilgiler ihtiyacı karşılamamaktadır (Anıl, Küçüközer, 2007). Bu nedenle eğitim programlarında

düzenleme yapma gereği kaçınılmazdır. Mesleki eğitim bağlamında, çeşitli uygulamalar, eğitim programlarının algılanan değerini artırabilir ve öğrencilerin bu programlar ve gelecekteki kariyer planları arasında bağlantı kurmasına yardımcı olabilir (Dubeau, Plante, Frenay, 2017, 116). Halbuki MYO eğitim programlarının, sektördeki gelişmeleri göz önünde bulundurarak sürekli geliştirilmesi ve bu sayede dinamik bir yapıya sahip olmaları sağlanmalıdır (Özyılmaz, 2013, 222). Aynı zamanda, Türkiye'de ara elemanların nitelikli bir şekilde yetiştirilmeleri ve programların sektörün ihtiyacına cevap verebilecek durumda olmasına dikkat edilmelidir (Akyurt, 2009). Yapılacak bu düzenlemelerde, sektörün günümüz ihtiyaçlarının göz önüne alınması gerektiği belirtilmiştir.

Öğrencilerin derslere yönelik sağladıkları geri bildirimler, ders değerlendirme sürecinin önemli bir bileşenidir (Barnett, 1992; Gibbs ve diğ., 1994; Ramsden, Dodds, 1989). Bazı ders içeriklerinin yetersiz olması, sektörün beklediği nitelikteki ara eleman yetiştirilmesini olumsuz etkileyecektir. Öğrenciler açısından ders içerikleri, uygulamaya dönüşmediği veya bir işyerinde tecrübe sağlamadığı sürece farkındalık oluşturmamaktadır (Burnett, Clarke, 1999). Bunun neticesinde, ders içeriklerinin yararlılığı ve öğrenim görülen programla ilgi düzeyi, öğrencilerin edindikleri beceriler ve mezuniyet sonrası belirli bir süre boyunca çalıştıktan sonra elde edilen bilgiler hakkında bilgi sağlayabilir (Gibbs, Habeshaw, Habeshaw, 1989). Öğrencilerin ders içeriklerine yönelik ilgilerini arttırma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu sorunun çözülmesi için öncelikli olarak ders içeriklerinin güncellenmesi gerekir (Aktaş, 2007; Demir, 2010, Can, 2009). Mesleki eğitim doğrudan istihdamla ilişkili olduğundan, kimlik değeri eğitim ve öğretim sistemi tarafından belirlendiği gibi büyük ölçüde işveren ve sektör tarafından belirlenir (Burnett, Clarke, 1999). Yapılacak güncellemelerde hem sektörün hem de teknolojik gelişmelerin göz önünde bulundurulması bir zorunluluktur. Çünkü teknoloji kullanımıyla öğrencilerde sorun yaşanan alanlarda olumlu gelişmeler elde edilebilmektedir (Ertem Akbaş, 2016). Aynı zamanda sektördeki gelişmeler göz önüne alınarak yeni seçmeli derslerin açılması sağlanabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına göre açılacak veya var olan seçmeli dersleri tercih etmeleri beklenmelidir. MYO'lar, mesleki eğitimi öğrenmeyi veya geliştirmeyi talep eden öğrenciler için tercih dilmesi gereken bir kurum olmalıdır (Alkan ve diğ., 2014).

Lise mezunlarının bu kurumları tercih etme nedenlerine bakıldığında, önemli bir kesimin, ilgili programı sevmeleri ve meslek sahibi olma gibi öncelikleri yer

almaktadır (Karacan, Karacan, 2004). Böylece öğrenim süresince, programlardaki bazı temel alanlara yönelik daha fazla ilgiye sahip öğrenciler, ilgi duydukları alana yönelik daha fazla ders alabileceklerdir. Mesleki eğitim programlarına katılımın artmasında, ekonomideki olumlu değişiklikler önemlidir. Yani mesleki eğitim, daha fazla eğitim ve öğretim gereksinimlerine yönelik işgücü piyasasındaki eğilimi yansıtırsa, mesleki eğitime katılan öğrencilerin akademik hazırlıklarının son yıllarda arttığı ve bu katılımcıların çoğunun daha yüksek düzeyde eğitim almak istediği sonucu elde edilebilir (Levesque ve diğ., 2000).

Öğrenciler açısından ders içerikleri, uygulamaya dönüşmediği veya bir işyerinde tecrübe sağlamadığı sürece merak uyandırmamaktadır (Burnett, Clarke, 1999). Bu nedenle ders uygulamaları, beklenen düzeydeki mesleki tecrübelerin edinilmesi ve öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi süreçlerinde önemli işlevlere sahiptir. Çünkü mesleki eğitimde derslerin değerlendirilmesi, öğretim kurumunun genel kalite değerlendirme sisteminin bir parçasıdır (Williams, 1997). Çalışmadan elde edilen sonuçlar arasında, ders uygulamalarının yetersiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu başlıkta farklı sorunların, uygulamaların yapılmasını olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Fiziki alanların olmaması veya yetersiz olması, eğitim setlerinin olmaması, eski olmaları veya sayılarının az olması, öğrenci sayılarının çok olması ve öğretim elemanı sayısının yetersiz olması gibi nedenlerden dolayı uygulamaların tamamının veya bir kısmının yapılması tam olarak sağlanamamaktadır. MYO program laboratuvarlarında araç-gereçlerin öğrenci sayısı göz önüne alındığında sayıca ve teknolojik açıdan yetersiz olduğu sonucunu görülmektedir (Demir, 2010; Yılmaz, 2008). Bu durum MYO öğreniminde önemli bir bileşen olan uygulamaların niteliğiyle ilgili sorunlara da neden olmaktadır (Günay, Özer, 2016). Bu nedenle öğrenciler, öğretim elemanı sayısının arttırılmasını beklemektedirler (Kaya, 2014). Mesleki eğitim kurumlarında uygulamaların rahatlıkla gerçekleştirilebilmesi için daha fazla fiziki alan, daha pahalı donanımlar ve birim başına daha az öğrenci gerekmektedir (Meckley, Valentine, Conrad, 1969; Robertson, 1973). Öncelikli olarak dersler kapsamında belirtilen uygulamaların eksiksiz olarak yapılması sağlanmalıdır. Öğrencilerin başarı beklentilerini arttırmak için, yeteneklerine uygun görevleri yapmaları önerilmektedir (Linnenbrink, Pintrich 2003; Pintrich, Schunk 2002; Pressley ve diğ. 2003). Uygulamaların yapılması esnasında, MYO öğrencilerinin beklentileri arasında yer alan mezuniyet sonrası iş bulma olasılığını arttırıcı uygulamaların olması tercih

edilmelidir (Aydın, Görmüş, Altıntop, 2014). Uygulama eksikliklerini gidermenin bir diğer yolu da, öğrencilerin proje süreçlerine yönlendirilmesi şeklinde düşünülebilir. Öğrencilerin proje süreçlerinde yer almaları, motivasyonlarını arttırmaktadır (Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). Programda yürütülen proje süreçleri bu bakımdan önemli işlevleri yerine getirmektedir. Yapılacak uygulamaların sektörle doğrudan veya dolaylı olarak ilgili olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu nedenle yapılan projelerin mesleki açıdan alana yakın olması beklenmektedir. Çünkü gerçek hayattaki örneklerin gösterilmesi veya yapılması, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu şekilde etkilemektedir (Anıl, Küçüközer, 2007). Ayrıca uygulamaların sektördeki uzmanlar tarafından verilmesi göz önünde bulundurulabilir. Bu sayede, sektördeki alan uzmanlarının uygulamaları yürütmesi sağlanacak ve nitelikli işgücü artacaktır (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014; Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016).

5.3.Öğrenciler ve Mezunlar

Programlarda öğrenim görmekte olan bazı öğrencilerin çoğunluğunun mesleki ilgisinin yüksek olduğu anlaşıldığı gibi, bazılarının düşük olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki ortam ve bir mesleğin seçimi, kişilik tipine, kişinin zekasının gelişimine ve benlik saygısına bağlıdır (Alimbayeva ve diğ. 2018). Mesleki ilgi, öğrencilerin dikkate almaları gereken bir ön şarttır. Mezun olduktan sonra mesleki ilginin düşünülmesi bireyler açısından çok geç kalınmıştır bir durumdur. Ayrıca ilginin mesleki becerilere dönüşmesi için de zamana ihtiyacı vardır (Peng, Chiang, 2018). MYO programlarında öğrenim gören öğrencilerin ilgisizliği önemli bir sorundur (Gül Koçak, 2006). Öğretim elemanları her aşamada öğrenci performanslarıyla ilgili olarak geri bildirim sağlayabilir (Salend 2001; Schunk, Zimmerman, 1997). Bu geri bildirimler, öğrencilere olabileceği gibi, diğer öğretim elemanlarına ve staj yapacağı veya yaptığı firmaya yönelik de olabilir. Değerlendirme ve geri bildirimin eğitim programında yerinin belirlenmesi konusunda temel bir yeniden düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Boud, Molloy 2013, 700). Mesleki eğitimde yer alan öğrencilerin öz-yeterlik ve görev değeri inançlarını artırmaya yönelik motivasyonal müdahaleler, öğrenci başarısını teşvik etmek için uygun görülmektedir (Dubeau, Plante, Frenay, 2017, 115). Öğrenenlerin ders ve ders ortamına yönelik beklentilerinin karşılanması, öğrenenlerin memnuniyetlerinin artmasına ve böylece derse karşı ilgilerinin ve katılım düzeylerinin artmasına katkı sunması beklenmektedir (Gömleksiz, 2002). Özellikle lise düzeyinde

mesleki yönlendirmelerin yapılmaması veya eksik yapılmasının bu soruna neden olduğu belirtilmektedir. Mesleki eğitimde yer alan bireylerin hedeflerinin açık ve somut olması, ayrıca hedeflerinin farkında olmaları beklenmektedir (Wüthrich, 1999). Öğrenci adaylarının MYO programlarına kayıt yaptırmalarından önce, program hakkında araştırma yapmaları, istihdam olanaklarını öğrenmeleri ve ilgilerini çekebilecek programları tanımaları mesleki ilgisizliklerinin önüne geçebilir. Bu bakımdan, katılımcıların da ifade ettiği gibi, öğrenci adaylarının program hakkında araştırma yapması mesleki ilgi açısından olumlu sonuçlar verebilir. Çünkü mesleki ilgiler, bireylerin akademik ve kariyer gelişimi, karar verme ve kendini keşfetme konularında etkilidirler (Dawis, Lofquist, 1984; Holland, 1997).

Programlara kayıt yaptırmakta olan meslek lisesi ve genel lise mezunlarının bazılarının üniversite tercihlerinden önce programa yönelik araştırma yapma gereği hissettikleri ve daha sonra tercihte bulundukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin programı araştırarak kendi tercihleri doğrultusunda seçmesi halinde, öğrenciler derslere karşı olumlu tutuma sahip olmaktadır (Yılmaz, 2008). Programda öğrenim gören öğrencilerin hem genel liselerden hem de meslek liselerinden gelmeleri her iki grubun hem lehine hem de aleyhine bazı sonuçları ortaya çıkardığı tespit edilmiştir. Genel lise mezunlarının meslek lisesi mezunlarına oranla daha fazla akademik bilgiye sahip olduğu fakat mesleki tecrübe açısından meslek lisesi mezunlarına oranla daha yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber genel lise mezunlarının programlarda öğrenim görmesi bazı katılımcılar açısından meslek lisesinden gelen mezunlara nazaran daha iyi olacağı şeklinde ifade edilmiştir. Genel lise mezunları, meslek lisesi mezunlarına göre matematik, fizik gibi derslerde daha yüksek başarı oranlarına sahiptirler (Aksu, 2012; Çağlar, Türeli, 2005; Çelik, 2013; Günden, 2017; Kelecioğlu, 2006; Leylek, Gürlen, 2015; Taşdemir, 2013). İki yıllık süreçte genel lise mezunlarına mesleki yeterliklerini kazandırmasıyla, genel lise mezunlarının bu programları tercih etmeleri daha olumlu sonuçları ortaya çıkarabilir. İşgücü piyasalarında nitelikli becerilerin olmaması, yüksek genç işsizliğinin temel nedenidir ve ekonomik büyüme, istihdam ve gelir üzerinde bir sınırlama oluşturmaktadır (Moses, Muladi, Wibawa, 2017).

Meslek lisesi mezunlarının sınavsız geçiş kontenjanıyla gelmesi ve bu konuda çaba harcamadan gelmesi, öğrencilerin öğrenim süreçlerindeki ilgisini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Her öğrenci, öğreniminin ve çalışmalarının ilerlemesinden sorumludur (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015). Tekrarlanan akademik hatalar,

öğrencilerin cesaretlerini kırmakta ve yetenekleri konusunda kendilerinden şüphe etmelerine neden olabilmektedir (Dweck, 2006). Bu bakımdan ilgisiz öğrencilerin ders veya uygulamalara yönelik derslere katılım, dersleri takip etme, uygulamaları gerçekleştirme ve sınav başarılarındaki olumsuz sonuçlar mesleki eğitim süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Düşük başarı oranına sahip öğrenciler motivasyon algılarının düşük olduğunu belirtmektedir (Dubeau, Plante, Frenay, 2017). Halbuki öğrencilerin öğrenim hayatları süresince ders veya uygulamalarda aktif olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin başarılarını olumlu yönde arttıracak yöntemlerden bir tanesi de, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Suprapto, Fahrizal, Priyono, Basri, 2017). Bu aşamada, mesleki eğitime uygun olacak şekilde proje uygulamaları tercih edilebilir. Aksi takdirde öğrencilerdeki zayıflık parametresinin göstergesi olarak günlük görevlerin yerine getirilmesinde yetersiz bir özerklik duygusu, güven parametresinin göstergesi olarak ise iş, ve kariyer ölçütlerini karşılayamama hayal kırıklığı hissi (Abbas, Hussein, Khali, 2017) oluşabilir.

Öğretim elemanının öğrencileri sektöre yönlendirmesinin yanı sıra, öğrencinin de sektörü takip etmesi ve sektör hakkında araştırma yapması gerekmektedir. İşverenler, alana özgü ve genel bilgileri içeren yeterli bir bilgi tabanına sahip yansıtıcı uygulayıcılara ihtiyaç duymaktadır (Griffith, Guile 2003). Aynı zamanda, bu kişilerin karmaşık sorunları çözebilen ve kariyerleri süresince yeni bilgi edinme ve geliştirme becerisine sahip olmaları da beklenmektedir (Brockmann ve diğ., 2008). Öğrencilerin bu konularda teşvik edilmeleri amacıyla sektördeki mezunlarla görüşülüp, programa davet edilmeleri sağlanabilir. Böylece öğrenim gören öğrencilerin mesleklerini ve sektörü daha fazla tanımaları sağlanarak, mesleğe ve sektöre yönelik ilgilerinin arttırılması sağlanabilir. Programlardan mezun olan bireylerin iş hayatındaki durumları, bireylerin işe uygunluğu açısından farklı sonuçlar verebilmektedir. Jordan (1989), mezunların memnuniyet derecelerinin öğrenim gördükleri program dersleriyle ilgili geribildirim sağlamak için yararlı olduğunu ifade etmektedir. Bireyin ve iş arasındaki uyumun derecesi verilen eğitimin verimliliğini, uyumsuzluk ise verimsizliğini göstermektedir (Sezgin, 2009, 1). Programlardan mezun olacak öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi gerektiği çalışma kapsamında ortaya çıkmıştır. Sektörel mesleki standartların tasarımında iş süreçlerine dayalı bir yaklaşımın uygulanması, niteliklerin kapsamlı ve sistemik tasarımını geliştirir (Tūtlys, Spöttl, 2017). Mezunların bu yeterliklere sahip olmalarının

sağlanmasıyla sektördeki istihdamları ve sektör uygulamalarındaki uyumlarının beklentilere cevap verecek düzeyde olması sağlanabilir. İşverenler, çalışanlarının karmaşık sorunları çözebilen ve kariyerleri süresince yeni bilgi edinme ve geliştirme becerisine sahip olmalarını beklemektedir (Brockmann ve diğ., 2008). Ayrıca, gelişen ve değişen sektöre ayak uydurulması konusunda da çalışanlara önemli görevler düşmektedir. Bilgi teknolojisinin ve yüksek performanslı çalışma sistemlerinin yaygınlaştırılması, çalışanları yeni beceriler öğrenmeye zorlamaktadır (Bishop, 1995). Bu nedenle, mezuniyet yeterlikleri arasında, araştırma yapma ve sorun çözme gibi becerilerin yer alması önemli olacaktır. Mesleki eğitimle elde edilen beceriler ekonomi ve toplum için önem taşırken, mesleki eğitim sisteminin bu becerileri üretmedeki genel etkinliği düzenli olarak sorgulanmalıdır (Fieger ve diğ., 2017, 197).

Yapılan bazı çalışmaların, mezunlardan uzak bir şekilde gerçekleştirilmesi, sahadaki gerçeklikle bazen uyuşmada sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Öğrenme süreçlerinde geri bildirimin önemi bilinmesine rağmen, yakın zamana kadar üzerinde yeterince durulan bir kavram değildir (Carless 2006; Orsmond ve diğ., 2013). Fakat zamanla, öğrencilerin memnuniyetsizliği sonucu öğrenci değerlendirmelerinde ifade edilen, yüksek öğrenimde geri bildirim üzerine bilimsel yazıların gün geçtikçe geliştiğini ifade edilmektedir (Boud, Molloy, 2013). Mesleki eğitim politikalarında devlet, kurum, işveren ve bireyler olmak üzere belli paydaş grupları bulunmakla birlikte, bu paydaş gruplarından birisi de mezunlardır (Finlay, 2005, 7). Bu nedenle değerlendirme boyutları için mezunların da göz önünde bulundurulmaları sağlanmalıdır (Burnett, Clarke, 1999). Bu tür durumların ortadan kaldırılması amacıyla, çalışmaların yürütüldüğü süreçlerde mezun paydaşların da çalışmalara dahil edilmesi, bu sorunların çözümüne veya azaltılmasına katkı sunacaktır. Mesleki programların değerlendirilmesine mezunlar da dahil edilebilir (Bringelson, 1976). Her bir paydaş grubu kendi başına değişimin yararı gözlemlediği sürece ilerleme sağlanabilir (B. Brand, 2005, 119).

Bringelson (1976), değerlendirmelerin kabul edilebilirliği konusunda, gruplarının taahhütlerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle yüksek memnuniyetin belirtilmesi, yüksek bir kabul oranının ortaya çıkmasıyla eşit görülmüştür. Mezunların memnuniyet derecelerinin öğrenim gördükleri program dersleriyle ilgili geribildirim sağlamak için yararlı görülmektedir (Jordan, 1989). Bu bakımdan, mezunların programdaki mesleki eğitimden ve derslerden memnun oldukları belirtilebilir.

Değerlendirmeler, öğrenci bilgilerinin görülmesine imkan sağlamaktadır (Scott, 1997). Mesleki eğitimde niteliğin sağlanmasında (1) değerlendirmelerde ölçülen sonuç standartları ve hedefleri ve (2) eğitim kurumlarının ve eğitim sağlayıcılarının akreditasyonu olmak üzere iki mekanizma bulunmaktadır (Barabasch, 2017). Bu bakımdan, programlar ölçütleri, belirtilen iki duruma da hizmet edebilir. Ayrıca değerlendirme hem bir iyileştirme aracı ve hem de mesleki eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle, bir programın, projenin veya sürecin niteliğinin, etkililiğinin veya değerinin belirlenmesinde önem arz etmektedir (Worthen, Sanders, 1987).

Programların değerlendirme süreçlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla bazı ölçütlerin göz önünde bulundurulması ihtiyacı vardır. Çünkü değerlendirmelerin kabul edilebilirliğini ve kullanımını arttırmak için normlar, kurallar, yönerge ve standartlar bir ihtiyaçtır (Beywl, Speer, 2004). Tasarlanan bu değerlendirme araçlarının sahada etkin bir şekilde kullanımının sağlanması, değerlendirmelerin kabul edilebilirlik ve güvenirlik açısından niteliğini arttıracaktır. Fakat değerlendirmeler eleştirel bir biçimde gerçekleşmediği takdirde ve teknik anlamda sadece dış ve iç işlevselliğe odaklanırsa, gereklilikleri yerine getirmede başarısız olur (Deißinger, Zabeck, 2008, 314). Bu bakımdan elde edilecek ölçütlerin, farklı boyutları kapsaması ve farklı paydaşlar tarafından katkı sunulması gerekmektedir.

Yükseköğretim kademesindeki mesleki eğitimde, mesleki yeterliliği değerlendirmeye uygun değerlendirmelerin geliştirilmesi, değerlendirme yöntemlerinin, kalite ölçütlerinin ve değerlendirmenin tekrar gözden geçirilmesini gerektirir (Baartman, Gulikers, Dijkstra, 2013). Öğretimin etkinliğini dengelemek için değerlendirme ölçütleri, doğrudan veya dolaylı yollarla uygulanabilir (Tai, Tai, Wang, 2013). Değerlendiricilerin değerlendirme ölçütlerinin ayrıntılı kullanımını araştıran az sayıda çalışma olduğunu belirtmektedir (Bloxham ve diğ., 2016). Eğitim kalitesinin tatminkar bir düzeye yükselmesi için, meslek okullarının mesleki eğitim standartlarına uygun olacak bir sistemi kurması sağlanmalıdır (Kraikunasai ve diğ., 2017, 662). Bunu elde etmenin yollarından birisi de, program yeterliliklerini ölçebilecek ölçütlerin belirlenmesiyle sağlanabilir. Program değerlendirmede süreçlerinde tartışmalar veya fikir birliği önem kazanmaktadır (Baehr, 2005, 7). Herhangi bir değerlendirme metninin kalitesi, standart tanımlayıcılarının kalitesine bağlıdır (Grainger, Heck, Christie, 2017; Grainger, Weir, 2016:9). Bunu sağlamanın yollarından bir tanesi de, program uzmanlarının ölçütler üzerinde fikir birliği ifade etmesidir. Aynı zamanda

mesleki eğitimde niteliğin elde edilmesinde müzakereler ön plana çıkmaktadır (Friche, Kondrup, 2017). Program paydaşlarıyla kararlaştırılacak ölçütler, program değerlendirme için vazgeçilmez bir imkan niteliğinde olabilirler. Araştırmacıların hem ölçütleri hem de standartları anlamaları ve geliştirmeleri için öğrenciler ve meslektaşları ile etkileşime girmesi önemli gerekmektedir (Hendry, Bromberger, Armstrong 2011; Richards, Pilcher 2014). Bu sayede dışarıdan bir değerlendirmeci olmadan bile, programların kendilerini değerlendirme imkanları olabilir. Bu sayede, programların durumları ortaya çıkarılabilir.

Değerlendirmeler, değerlendirilmesi en kolay olanı değil, gerçekten önemli olan şeyleri ele almalıdır (Jensen, 2005). Bu nedenle belirlenecek değerlendirme ölçütleri, programın niteliğini ortaya koyacak şekilde olmalıdır (Nibert, 2005). Değerlendirmeye odaklanan bir ortamda ölçütlerin geliştirilmesi ve sürecin çeşitli aşamalarında işin değerlendirilmesi, daha fazla zaman harcanmasına neden olacaktır (Huba, Freed, 2000). Bir programın veya sistemin tam olarak anlaşılması ve değerlendirebilmesi için ekip halinde çaba sarf etmek gerektiğini vurgulanır (Scholtes, 1993). Aynı zamanda tüm kilit oyuncuların bu süreçlerde rol alımının önemini vurgulanmaktadır (Badiru, Ayeni, 1993). Uzun vadeli öğrenim için değerlendirmeyi geliştirmek ve uygun şekilde kullanmak zorludur (Boud, Falchikov, 2007).

Program değerlendirme süreçleri sonucunda tespit edilen eksikliklerin giderilmesi ve olumlu sonuçların devamlılığının sağlanması amacıyla, yapılması gerekenler için iş bölümünün sağlanması daha hızlı çözümler getirebilir. Netice itibariyle değerlendirmenin amacı, hedeflerin ne derece karşılandığını belirlemektir (Gay, 1985). Bu yargıya varmak için de, değerlendirmede kullanılması düşünülen tüm verilerin sağlıklı bir şekilde toplanmış olması önem arz etmektedir. Bu bakımdan elde edilecek tüm verilerin toplanmasında iş bölümlerinin sağlanması faydalı olabilir. Bu iş bölümlerinin; MYO yönetimi, idari personel, program başkanlığı, program öğretim elemanları, tekniker ve araştırma görevlileri arasında uygun bir şekilde sağlanması önerilmektedir. Son olarak öğretim elemanlarının değerlendirmeleri gönüllü ve rutin olarak yürütmeleri teşvik edilmelidir (Ballantyne, Borthwick, Packer, 1993).

Programın ana hedeflerinin gerçekleştirilmesi halinde, mesleki eğitimin kariyer kararlarına ulaşmada yararlı bir yol olduğu kabul edilir (Pototcnik, 1993). Mesleki eğitim kurumlarında öğrencilere verilen mesleki eğitimin niteliğine değinmek büyük önem taşır (Tara, Kumar, 2017). Bir adayın belirli bir mesleki eğitim süreci için

uygunluğunu ölçmek için, prosedürlerin geliştirilmesi gibi görevlerin mesleki ve teknik eğitim kapsamında olduğu 20. yüzyılın başında ifade edilmiştir (Rauner, Maclean, 2008, 14). Aynı zamanda değerlendirmelerin kabul edilebilirliğini ve kullanımını arttırmak için normlar, kurallar, yönerge ve standartların belirlenmesi de önem arz etmektedir (Beywl, Speer, 2004). Akademisyenler, değerlendirme süreçlerinde bir öğrencinin bir standardı nasıl elde edebileceklerini tanımlayan ölçütleri kullanarak, öğrenci çalışmalarını rutin olarak kontrol edebilirler (Grainger, Heck, Christie, 2017). Bu sayede, tüm boyutlar süreç içerisinde yer alarak, detaylı bir değerlendirme yapılabilecektir.

Değerlendirme süreçlerinde kullanılacak verilerin zenginliği açısından öğrenci, mezun, öğretim elemanları, işverenler ve sektör temsilcilerinden faydalanılmalıdır. Çünkü tüm paydaşların mesleki eğitimde menfaati bulunmaktadır ve içinde bulundukları koşullara özgü ilgili veriler sağlayabilir ve sonuç olarak çoklu veri kaynakları verilerin güvenilirliğini artırır (Burnett, Clarke, 1999). Bu bakımdan çalışma içerisinde; program öğretim elemanları, öğrenciler, program mezunları ve sektördeki ilgili firmalardaki yetkililerin görüşlerinin alınması önemli görülebilir. Aynı zamanda staj değerlendirme ve işyeri staj değerlendirme formlarıyla verilerin zenginleştirilmesi çalışmayı güçlü kılmaktadır.

Mesleki program değerlendirmelerinde; hedef grupların eğitim kalitesinden memnuniyet algıları, kaynaklar ve tesisler, ders tasarımı ve sunumu, öğrencilerin beklentileri, öğrenme çıktıları ve birim/dersle ilgili genel tatmin göstergesi, öğrencilerin ilerleme, yıpranma, bitirme ve mezuniyet istihdamı verileri değerlendirilmeli ve edinilmelidir (Burnett, Clarke, 1999). Değerlendirmelerin, öğrencilerin öğrenmelerinin kalitesini etkilediği (Chalmers, Fuller, 1996; Jordan, 1989; Mahendran, 1997; Scott, 1997) görüldüğünden dolayı, değerlendirme süreçlerine ders değerlendirmeleri de dahil edilmelidir (Burnett, Clarke, 1999). Bu nedenle değerlendirmelerin kalitesi tek bir ölçüt tarafından tek başına ölçülmez (Stockmann 2002, 22). Bu bakımdan ölçütlerin sayısının çok olması ve/veya farklı boyutları kapsaması, değerlendirilecek sistemin daha nitelikli ve kapsamlı bir değerlendirmesinin elde edilmesinde fayda sağlayabilir. Eğitim programının etkilerini değerlendirmek için, her öğrenme hedefiyle ilgili açık veya standart sorular bulunmalıdır (Teuscher, 2003). Aynı zamanda eğitim kurumlarının verimlilik

analizinde, kurumsal etkinliğin hangi boyutunun araştırılacağı konusunda açık olunması gerekmektedir (Fieger ve diğ., 2017, 211).

Mesleki eğitim dersleriyle ilgili boyutların değerlendirilmelerinde; öğrenciler, mezunlar, çalışanlar, öğretim elemanları, işveren ve sektör temsilcileri göz önünde bulundurulmalıdır (Burnett, Clarke, 1999). Tüm program değerlendirme aşamalarında paydaşların dahil edilmesi sağlandığında, kapsamlı ve derin bir değerlendirme sistemi ortaya çıkarılabilir (Deming, 1982). Mesleki eğitimde *nitelik* müzakerelere maruz kalarak, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen aktörler tarafından tanımlanmalıdır (Friche, Kondrup, 2017). Bu bakımdan elde edilen değerlendirme boyutlarının tüm paydaşları kapsadığından bahsedilebilir.

Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu deneyimleri organize eden ve yürürlüğe koyan kişiler, çalışmalarda etkin bir şekilde rol almalarını sağlayacak kapasiteye ve ayrıca mesleki eğitim hükümlerinin yürürlüğe koyulması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili kararlar almak için takdir yetkisine sahip olmalıdır (Billett, 2011). Bu bakımdan belirtilen niteliklere sahip alan uzmanlarının çalışmada yer alması, elde edilen ölçütlerin niteliğinin artmasına olumlu katkı sunduğu şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca değerlendirme ölçütlerini belirlemek için işbirliği yapmak, çeşitli ilgi alanlarına ve öğrenme yollarına saygı duyulmasını sağlar (Cross, Steadman, 1996).

Mesleki eğitimdeki değerlendirme programlarının güçlü kalite yönleri, amacını ve karşılaştırılabilirliğinin uygunluğu şeklindedir (Baartman, Gulikers, Dijkstra, 2013). Bu nedenle, program değerlendirme süreçlerinde, programının amacına ve aynı öğretimi veren farklı okullardaki programlarla karşılaştırılabilmesine imkan sağlamasına hizmet etme önem kazanmaktadır. Öğrenciler, günümüz meslekler için gerekli olan mesleki yeterlilikleri ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmelidirler (Biemans ve diğ., 2004). Bu nedenle, değerlendirme çalışmaları, değerlendirmenin gerçekten önemsediği sorulara değinirse büyük bir fark oluşturur (American Association for Higher Education, 2003). Öğrenme sürecine ve değerlendirmeye yönelik yöntemlerde programların farklılıklarını gösterecek özelliklerinin hesaba katılması çok önemlidir (Borisovaa ve diğ., 2017).

5.3.2. Mezunların İstihdamı

Günümüzde; yeni durumlara uyum sağlayabilen, sorun çözen, iletişim becerileri güçlü, takım çalışmasına uygun, mesleki bilgi ve becerileri edinmiş, kendini

geliştirmiş bireyler ülkelerin kalkınmasında itici güç görevindedirler (Adıgüzel, Berk, 2009). Gelişmekte olan ülkelerin eğitim ve ekonomik politikaları Endüstri 4.0 ile birlikte, gelişen teknoloji dikkate alınarak şekillendirilmelidir (Bağcı, 2018). Mezun istihdamının gerçekleşmesinin önündeki engeller arasında; eğitimin düşük niteliği, firma taleplerinin karşılanmaması ve staj yetersizlikleri yer almaktadır (Bağcı, 2018). Üniversitelerde verilmekte olunan eğitim, bölgedeki firmaların ihtiyaçlarına uygun hale gelmesi halinde, işsizlik sorununa yönelik etkili bir çözüm elde edilebilmektedir (Hunady ve Pisar, 2016). İşsizlik oranının en yüksek olduğu kesim mesleki eğitim alan kişilerdir. Bunun en temel nedeni, mezunların sektördeki firmaların ihtiyaçlarına uygun mesleki yeterliliklere sahip olmaması ifade edilmiştir (Sayın, 2011). Eğitim politikalarının sektör firmalarının ihtiyacına göre şekillendirilmemesi (Kostova ve Kotevska, 2011) ve firma beklentileriyle mezunların kazandığı becerilerin arasında uyumsuzlukların olması (Rajmohan ve Abeysekera, 2016: 71-76) eğitim sisteminin işsizliği azaltmasında etkisini ortadan kaldırmaktadır.

Kişilerin öğrenim düzeyleriyle işsizlik riski arasına negatif bir ilişki tespit edilmiştir (Tarvid, 2010). Yani, eğitim seviyesi ve kalitesi arttıkça işsiz kalma oranları düşmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça çalışanların gelirlerinin arttığı ve aynı zamanda bu durumun işsizlik oranını da düşürdüğü belirlenmiştir (Lavrinovicha, Lavrinenko, Treinovskis, 2015). PISA sonuçları ile genç işsizlik oranları incelendiğinde, eğitim kalitesi daha iyi olan ülkelerin genç işsizliğinin daha düşük olduğu belirlenmiştir (Özcan, Tepekule, Kayalıdere, 2016). Eğitimli bireyler, eğitimsiz bireylerden daha daha yüksek oranda işsiz kalma olasılığına sahiptirler (Selim, Kırgel, Çelik, Yazıcıoğlu, 2014). Mezun olunan programa uygun sektörün bulunduğu bölgelerde işgücüne katılımda en önemli belirleyiciler arasında eğitim düzeyi ön plana çıkmaktadır (Öztürk, 2018). İç Anadolu bölgesindeki bir MYO mezunlarının önemli bir kısmı Marmara bölgesinde iş çalışmaktadır. Mezunlar bir işte çalışmak için memleketlerine dönmek yerine; staj yaptıkları firmalarda veya farklı illerdeki imkanları değerlendirmektedirler (Kayaalp, 2018). İstihdam edilme oranları sırasıyla üniversite, meslek lisesi ve genel lise mezunları şeklindedir. Diğer bir ifadeyle, bireylerin eğitim düzeyi arttıkça istihdam edilme imkanları artmaktadır (Özsoy, 2015). Meslek lisesi mezunlarının istihdamdaki payları normal lise ve üniversite mezunlarına göre daha fazla olmaktadır. Mesleki eğitim alan kişilerin, genel eğitim alan kişilere nazaran daha düşük işsizlik riski taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Klein, 2015). Bu

nedenle genel lise sayısının arttırılması yerine, meslek liselerindeki eğitim daha önemli görülmektedir (Uysal, Aydemir, 2016).

Çalışmada, işyerlerinden alınan geri bildirimler yüksek oranda bir istihdam edilme durumunu ifade etmektedir. 2017 yılı yaz döneminde, programda öğrenim gören 111 öğrenci, 111 firma temsilcisi tarafından gözlenmiştir. Bu gözlem sonucunda, öğrencilerin mesleki işlerde çalıştırılması ve takım ruhuna uygun olduğunun düşünülmesi ile, istihdam edilmek istenmeleri ortaya çıkmıştır. Bu firmalardan 97 tanesinin (%87) program öğrencilerini istihdam etmek istemesi önemli görülmelidir. Bu oranın iki anlamı ifade edilebilir. Birincisi; öğrenciler sektördeki firmaların beklentilerini karşılayacak düzeyde mesleki becerilere sahiptirler. İkincisi ise, sektörün bu program mezunlarına büyük oranda ihtiyaçları bulunmaktadır. Her iki durumu da destekleyecek verilere çalışma ile erişilmiştir.

5.4.Program Öğretim Elemanları

Mesleki eğitimin gerçekleştirilmesi sürecinde diğer bir önemli paydaş, öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanları, programlardaki mesleki eğitimin gerçekleştirilmesi süreçlerinde, öğrencilerle yakın etkileşime geçen bir paydaştır. Çalışmada, öğretim elemanlarının sektörle işbirliği kurma süreçlerinde önemli görevleri yürüttüğü belirtilmiştir. Aynı zamanda, mesleki eğitim süreçlerinin yürütülmesi, derslerin daha nitelikli ve yeni tekniklerle yürütülmesi, öğrencilerle iletişim ve etkileşim içerisinde olunması ve sektörle iyi ilişkilerin kurulması süreçlerinde, programlarda öğretim elemanlarının etkin olduğu sonucu elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının kişisel çabaları neticesinde, öğrenciler için yüksek düzeyde eğitim deneyimi ve doyumu elde etmeleri sağlanabilir (Shackelford, Maxwell, 2012). Bu sayede programın yapısı, öğretim elemanlarının birbiriyle ilişkisi, öğretim elemanlarının öğrencilerle ilişkisi iyileştirilerek mesleki eğitimin niteliği arttırılabilir.

Bazı katılımcılar öğretim elemanlarını, derslere veya öğrencilere yönelik iletişim ve ilgilerinin yüksek düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun öğrenimlerini olumlu etkilediği de ifade edilmiştir. Eley ve Thompson (1993), öğrencilerin öğretim elemanı kalitesiyle ilgili geri bildirimde yanlılık kanıtlarının az olduğunu iddia etmektedirler. Gibbs, Habeshaw ve Habeshaw (1989) da benzer şekilde, öğrencilerin bir öğretim elemanının yeteneği ve gerçek performansıyla ilgili algıları arasında bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretim elemanlarının öğrencilerle

olumlu ilişkileri, mesleki eğitimin kavranmasında olumlu katkıları doğurmaktadır. Mezunların izlenmesi bir birim tarafından yapılmak yerine, öğretim elemanlarının kişisel gayretleriyle gerçekleştirilmektedir (Gül Koçak, 2006). Nitekim öğrencilerle geliştirilen bu olumlu tutum mezuniyet sonrasında da devam edebilmektedir.

Öğretim elemanının etkinliği her zaman öğretimin ve eğitimin kalitesini değerlendirmek için en etkili endeks olmuştur (Tai, Tai, Wang, 2013). Öğretim elemanlarının ders veya ders uygulamalarındaki yeterlikleri katılımcılar tarafından yeterli düzeyde görülmüştür. Öğretim elemanları, öğretiminin kalitesinden ve öğrenme çıktılarının öğretim görevi kapsamında değerlendirilmesinden sorumludur (Grigorie, Grigorie, Ghencea, 2015). Öğretim elemanının yeterliklerinin artması amacıyla, sektörü takip etmeleri ve sektörde uygulama yapmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu durum, çoğu zaman öğretim elemanının yapması gereken akademik çalışmaları nedeniyle gerçekleşmemektedir. Akademik çalışmaların gerektirdiği iş yükü ve öğretim elemanı yetersizliğinden kaynaklı ders yükü sektörde uygulama yapılmasına engel olabilmektedir. Öğretim elemanlarının ders yüklerinin azaltılarak, sektör deneyimlerini arttırıcı uygulamaların geliştirilmesi sağlanmalıdır (Vurgun, 2008). Programlardaki öğrenci sayılarının çok olması, öğrencilerle sağlıklı iletişim kanallarının oluşturulmasını olumsuz etkileyebilmektedir. MYO programlarındaki öğretim elemanı sayısı yeterli değildir (Şahin, Fındık, 2008). Bu durum öğretim elemanlarının ders yüklerini arttırmaktadır. Çok sayıda derse girmek zorunda kalan öğretim elemanlarının derslere yönelik performansları da düşebilmektedir. Bu nedenle, öğrenciler bu sorunun çözülmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Kaya, 2014). Öğretim elemanı sayısının yetersiz görülmesi, öğretim elemanlarının mesleklerine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve ders yükünün fazla olması, öğretim elemanlarının yorulmasına neden olmaktadır (Çavuş, Gök, Kurtay, 2007). Daha fazla derse girmek zorunda olan öğretim elemanları aynı zamanda akademik çalışmalarını da yürütmek isteyince, sektörü yeteri kadar takip edememekte ve sektörde bizzat uygulama yapamamaktadır.

Programlardaki ders uygulamalarının yapılması ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesinde; programlarda tekniker veya araştırma görevlisi gibi yardımcı personelin de rolleri bulunmaktadır. Bu personeller, öğretim elemanının belirttiği uygulamalarda, önceden laboratuvar ortamında hazırlık yaparak, gerekli dokümanları

çoğaltacak ve uygulamaların gerçekleştirilmesinde öğretim elemanına yardımcı olacaktır. MYO kurumlarında bu tür kadroda çalışanların oranı ise çok düşüktür.

5.5.Program Başkanlığı-Sektör Firmaları Arasındaki İşbirlikleri

Sektörün ihtiyaçlarına cevap vermek amacındaki meslek yüksekokullarının eğitim programlarının zamanın ihtiyacına göre yenilenmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Program başkanlığının, eğitim programını yenilemek amacıyla sektöre yönelik uzman ve firmalarla görüşmesi sektöre yönelik daha nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak adına önemli bir adımdır. Bu sayede, sektörde istihdam edilecek mezunlar, öğrenimleri devam ederken sektör hakkında detaylı bilgiye sahip olarak daha hazır ve bilinçli bir şekilde sektöre adapte olabilirler. Benzer şekilde, sektördeki firmaların ihtiyaçlarını karşılayacak ara elemanları istihdam etmeden önce tanımaları ve seviyelerini bilmeleri kendileri açısından nitelikli eleman ihtiyacını karşılayabilir.

Program ve sektördeki firma arasında gerçekleştirilen işbirliği incelendiğinde; özellikle görüşmelerin bir protokol üzerinde yürümesi, her iki tarafında da bu anlaşmaya ne kadar önem verdiği şeklinde yorumlanabilir. Derslerin teorik kısımlarının meslek yüksekokulunda ve uygulamalarının firmadaki simülatörlerde yapılması öğrenciler açısından önemlidir. Çünkü derslerde öğrenilen teorik bilgiler, gerçek hayattaki uygulamalarıyla daha kalıcı şekilde öğrenilebilecektir. Bununla beraber, her akademik yıl sonunda 6 öğrencinin 30'ar günlük staj yapabilmeleri, hem sektörü görmeleri hem de istihdam durumlarını kavramaları açısından önemlidir. Öğrenciler, öğrenimleri esnasında sektörü yeteri kadar tanımadıkları için hangi alanlarda iş imkânlarının olduğu hakkında çok az bilgiye sahiptirler. Özellikle derslerin kendi alanlarındaki uzmanlar tarafından verilmesi bir başka önemli adım olarak görülebilir. Çünkü alanında uzman bireylerin tecrübelerinden yola çıkarak ilgili içeriğe ait detaylara sahip olması öğrenenler açısından kilit rol olarak yorumlanabilir. Bunun haricinde dönem içerisinde zorunlu olmadığı halde öğrencilerin firmaya ziyaretlerde bulunması dikkat çekici bir başka noktadır.

Protokol içerisinde yer alan; uygun mezunların istihdam edilmesi süreçleri üç aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada her dönem içerisinde yapılan ara sınav, bitirme ve telafi sınavları etkili olmuştur. Bu bağlamda öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri bilgileri, dönem içerisinde ölçmeye yönelik bu sınavlar yapılmaktadır. İkinci aşamada, dönem sonuna doğru üç haftalık dersler firmada yapılan uygulamalarla

desteklenmektedir. Katılımın gönüllülük ilkesi çerçevesinde olduğu bu uygulamalar öğrencilerin ve firmanın uygun olarak belirttikleri gün ve saatlerde 12 kişilik öğrenci grupları ile yapılmaktadır. Bu aşamada, öğrencilerin dönem içerisinde teorik olarak aldığı ve uygulama ile daha kalıcı hale geleceği düşünülen bilgilerin sahadaki durumları görülmektedir. Öğrenciler hem firmayı daha detaylı tanımakta hem de cihazları daha yakından tanıma ve kullanma imkânı bulmaktadırlar. Bu aşamadaki değerlendirmeler öğrencilerin İşyeri Uygulamalı Eğitimi (Staj) için kullanılmaktadır. Üçüncü aşamada, firmada 30 iş günü boyunca stajları sayesinde daha detaylı öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir. Bu aşamada 6 öğrenci üç ayrı grup halinde bir akademik yıl süresince edindiği tüm bilgileri sahada uygulama imkânı bulmaktadır. Son aşamadaki değerlendirme adımıyla birlikte, firmaya alınması planlanan veya sektöre yönelik ilgilerinin artması düşünülen öğrenciler hakkında detaylı bilgilere ulaşmak mümkündür. Tüm öğrencilerin bu sektöre yönelmesi beklenmediği için, üç aşamalı eleme ve tercih yöntemi ile sektöre ilgi duyan öğrencilerin aşamalar sayesinde iyi bir şekilde değerlendirilmesi imkânı doğmaktadır.

Programlardaki öğretim elemanları ve öğrencilerin sektörü tanımaları, sektördeki yenilikleri takip edebilmeleri ve mezunların sektördeki istihdamlarını kolaylaştırmanın en kolay yollarından birisi, sektördeki firmalarla iyi ilişkiler geliştirerek işbirliklerinin ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda sektördeki firmalar ve mesleki eğitim veren kurumlar arasında gerçekleşen işbirlikleri, yüksek vasıflı işyeri görevlilerini yetiştirmek ve eğitmek için çözümler geliştirmek ve uygulamak için gerekli olduğu gibi, firmaların yeterli sayıda ve nitelikte çalışanı olduğu konusunda da etkilidir (Freund, Gessler, 2017, 41). Bu nedenle, firmaların istihdam edecekleri personel nitelikleri ve sayıları da işbirlikleri üzerinde ortaya çıkarılabilir. Ayrıca mesleki eğitim programı bileşenlerinin değerlendirmesinde işveren ve/veya sektör temsilcilerinden geribildirim alınarak, potansiyel çalışanlarının nitelikli eğitimden yararlanması ve mesleki becerilere sahip çalışanların ortaya çıkması sağlanabilir (Burnett, Clarke, 1999).

Mesleki eğitim, gençlerin kısa sürede uzmanlaşmış eğitim almalarını ve edindikleri niteliklerle iş piyasasına girmelerini sağlar (Dubeau, Plante, Frenay, 2017). Buna rağmen, Türkiye'de üniversite-sektör arasında olması beklenen işbirliği düzeyi yeterli değildir (Çağlayan, Bener, 2006; Gül-Koçak, 2006). Katılımcı ifadelerine bakıldığında, işbirliklerinin kurulması gerektiği ve mesleki eğitim açısından hayati

öneme sahip olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Sektörün MYO kurumlarına yönelik beklenti, istek ve tutumlarının neler olduğunu araştırılmamaktadır (Özyılmaz, 2013, 220). Bunun doğal bir sonucu olarak, çalışma sonuçlarına bakıldığında programlardaki işbirliklerinin neredeyse hiç olmadığı, var olan işbirlikleri sayısının da bir veya iki olduğu ve var olan işbirliklerinin çok düşük düzeylerde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca devam eden işbirliklerinin, öğretim elemanlarının kişisel gayretleri sonucu ortaya çıktığı veya sektördeki firmaların ihtiyaç duyarak, programlara başvurması şeklinde oluştuğu görülmüştür. Sektördeki firmalar ve programlar arasında işbirliklerinin sağlanmasında, nitelikli akademik elemanların katkıları sayesinde, işbirlikleri çok daha kolay sağlanmaktadır (Kyvik, Aksnes, 2015). Bu işbirliklerinin kurulması ve devam ettirilmesi süreçlerinde, öğretim elemanlarının kişisel gayretlerinin gerektiği yollar tercih edilmemelidir. Bunun aksine, işbirliklerinin MYO yöneticileri ve program başkanlıkları üzerinden talep edilmesi, sağlanması ve yürütülmesi yoluna gidilebilir. Bu sayede programların sektördeki firmalarla işbirlikleri kurması ve kurulan işbirlikleri sayılarının daha da artması mümkün olacaktır. Aynı zamanda sektörle yapılacak bazı işbirliği modelleri sayesinde, konu uzmanlarının programlardaki uygulamaları yürütmesi sağlanarak nitelikli işgücü arttırılabilir (Gökbay, Erdoğdu Şakar, 2016). Örnek bazı işbirlikleri aşağıda önerilmektedir.

- Eğitim programlarının oluşturulmasında veya yeniden düzenlenmesinde sektördeki uzmanların görüşlerinin alınması,
- Sektördeki ihtiyacın karşılanması için yeni ders(ler)in açılması,
- Bazı derslerin tamamının veya bazı ders içeriklerinin sektördeki uzmanla yürütülmesinin sağlanması,
- Sektördeki firmalar tarafından programlarda laboratuvar açtırılması,
- Program başkanlığında yapılamayan bazı uygulamaların, sektörde uygun görülen firmalarda yaptırılabilmesi,
- Program laboratuvarlarına makine/cihaz temin edilmesinin sağlanması,
- Sektördeki cihazların öğrenim görülen öğrencilere ve öğretim elemanlarına gösterilmesi, tanıtılması ve kullandırılması,
- Sektörü tanıtıcı etkinliklerin düzenlenmesi ve öğrenci katılımın sağlanması,
- Sektördeki firmaların yaz dönemlerinde stajyer öğrenci almalarının sağlanması ve staj sonunda istihdam edilmesi konusunda öncelik tanınması ve
- İşbirlikleriyle, mezunlarının firmalarda istihdam edilmelerinin sağlanması.

Mesleki eğitimin kalitesini, verimliliğini, çekiciliğini ve ilgisini artırmak için, mesleki eğitim işgücü piyasası ve insanların kariyeriyle yüksek düzeyde ilişkili olmalıdır (European Ministers for Vocational Education and Training, 2010). Yukarıda sayılan sektörle iletişim ve ilişkileri arttıracak işbirlikleri arasından herhangi birinin veya daha

fazlasının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sayesinde, öğrencilerin sektörü daha detaylı ve yakından tanımaları sağlanabilir. Bununla birlikte, sektördeki firmaların benzer şekilde, program süreçlerini, programlardaki öğretim elemanlarını ve programlarda öğrenim gören öğrencileri daha yakından tanımaları sağlanabilir. Ayrıca mezunların istihdam edilmelerini arttırmak amacıyla, sektör temsilcilerinden yardım ve işbirliği sağlanmalıdır (Gül-Koçak, 2006). Bu sayede, istihdam edilecek potansiyel ara elemanlar hakkında daha detaylı bilgiye sahip olunabilir.

Program başkanlığı sektördeki firma arasında gerçekleşmiş işbirliği sürecinin incelenmesi sonucunda, (1) eğitim programlarının oluşturulmasında veya düzenlenmesinde sektördeki uzmanların görüşlerinin alınması, (2) sektördeki gelişmelere uygun ders içeriklerinin güncellenmesi veya yeni ders açılması, (3) bazı derslerin tamamının veya bazı ders içeriklerinin sektördeki uzmanla yürütülmesi, (4) bazı uygulamaların sektörde yaptırılabilmesi, (5) sektördeki güncel cihazların gösterilmesi, (6) sektörü tanıtıcı gezilerin düzenlenmesi, (7) sektördeki firmalara stajyer öğrenci alınması ve (8) işbirlikleri neticesinde, mezunların firmalarda istihdam edilmeleri gibi işbirliği seçeneklerinin aktif olarak yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

Program başkanlıkları ve sektördeki firmalar arasında yürütülen; (1) sektördeki firmaların istihdam ihtiyaçlarının karşılanması, (2) öğretim elemanlarının sektörü takip etmelerinin sağlanması, (3) öğrencilerin mesleklerini, sektörü ve sektördeki firmaları daha yakından ve daha fazla tanımasının sağlanması, (4) öğrencilerin bu firmalarda staj veya uygulama yapma imkanına erişmesinin sağlanması ve (5) öğrencilerin mezun olmasından sonra sektörde daha kolay istihdamlarının sağlanması gibi amaçlarla yapılması beklenen işbirliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sektörle yapılan işbirlikleri sayesinde öğrencilerin mesleki beceri düzeyleri artmaktadır. Bu sonucun en önemli nedeni, sektördeki firmaların sahip olduğu imkanlardır. Sektörün sahip olduğu maddi imkanlarla satın aldığı yeni cihazları, mesleki okulların kısa süre içinde satın alması beklenmemelidir. Çünkü mesleki okulların maddi imkanları, özel sektördeki firmalara nazaran daha azdır. Aynı zamanda öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirmek amacıyla tüm cihazları satın alabilecek düzeyde de değildir. Bu nedenle, okulların kazandırdıkları mesleki beceriler ile sektördeki uygulamalar arasında farklılıklar olmaktadır. Ve bu durum sürekli devam edebilir. Ancak, öğrenim gören öğrencilerin tamamının ilgili makina veya cihazlarda sektördeki çalışanlar gibi uygulama yapmaları sağlandığında, bu sorun

çözüme kavuşturulabilir. Ya da temel düzeyde cihaz kullanımının programda öğretilmesi ve diğer aşamaların mezuniyet sonrasına bırakılması da sağlanabilir.

5.6.İşyeri Yaz Dönemi Stajları

Yaz dönemlerinde yapılan ve mesleki becerilerin arttırılması hedeflenen stajlara yönelik sonuçlar arasında, stajların öncelikli olarak öğrenim görülen programla ilişkili firmalarda yapılması gerektiği yer almaktadır. Yapılacak stajların, öğrenim görülen programla ilişkili firmalarda yapılması, stajyerlerin kazanımlarının daha nitelikli olmasını sağlayacaktır. Çünkü kazanılan tecrübelerin mesleki açıdan bir karşılığı bulunmaktadır. Firmalar istihdam süreçlerinde, bireylerin ilgili firmada staj yapmış olmalarını olumlu karşılamaktadır (Özgüler, diğ., 2017). Aksi takdirde, mesleğiyle ilgili olmayan fakat çok sayıda tecrübe kazanacağı bir firmada staj yapması, öğrenim gördüğü program için bir katkı sunmayacaktır. Bunun sağlanması amacıyla program başkanlıklarının firmaları incelemeleri sağlanarak, öğrencilerin uygun görülen firmalarda staj yapmaları sağlanabilir. Bununla birlikte, staj kontrollerini sağlamak amacıyla öğretim elemanlarının firmaları ziyaret etmeleri sağlanmalıdır. Günümüzde uygulanmayan bu yöntem, daha önceleri uygulanarak; hem öğretim elemanının sektördeki yenilikleri takip etmelerini hem de öğrencilerin staj uygulamalarının kontrol edilmesini sağlamaktaydı. Stajlardan beklenen çıktıların elde edilmesi amacıyla, stajların mutlaka takip edilmesi ve kontrol edilmeleri sağlanmalıdır. Öğretim elemanı sayısının az olması, bu kontrollerin önündeki en büyük engellerden bir tanesidir. Diğer taraftan büyük şehirlerde, çok uzak mesafelerde bulunan stajyerlerin kontrol edilmesi; trafik ve uzun mesafe gibi olumsuzluklar bulunmaktadır. Bu konuda, öğrencilerin stajlara gitmesini mobil uygulamalardan konum bildirme, programla ilişkili alanlarda staj uygulamasını gerçekleştirmelerini video görüşmeler üzerinden kontrol etme imkanı sağlanabilir. Bunlardan önce, stajların kurumsal kimliğe sahip firmalarda yapılması, bu tür kontrol etme sorunlarının neden olduğu olumsuzlukları giderebilmektedir. Çünkü kurumsal yapıdaki firmalar, stajyerlerin çalışma süreçlerine aktif katılımını ve çalışma ahengine olumsuz etkileri olmamasını talep etmektedir. Dolayısıyla, belirlenecek bu yapıdaki firmalarda stajların yapılmasına öncelik verilmesi, stajların niteliğinin artmasına katkı sunacaktır.

Meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, stajlara yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda, stajların öğrenciler ve mesleki eğitim için çok önemli

olduğu görülebilmektedir. Bunun başlıca nedenleri arasında, stajyerlerin çoğunun staj uygulamasından memnun olmaları gösterilebilir. Bu memnuniyetin stajyerlerin öğrenmeleri üzerinde olumlu katkılarının olduğundan bahsedilebilir. Ayrıca mesleğe yönelik bilgi, beceri ve tutumlarına da olumlu katkılar sağladığından bahsedilebilir. Sonuç itibariyle staj uygulamalarıyla; firma ve okullar arasındaki uçurum azaltılabilir, mezuniyet sonrası istihdam sağlanabilir ve öğrencilerin mesleki becerileri geliştirilebilir (Yang, 2017). Diğer bir ifadeyle bu tür uygulamalar öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Staj uygulamalarından memnun kalan stajyerler, çoğunlukla staj ortamında bulunan bireylerin yardımsever olmasının ve aile sıcaklığını göstermelerinin olumlu etkilerinden bahsetmektedirler. Bu tür davranışlar stajyerlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bununla birlikte az sayıda stajyerin staj uygulamalarından memnun olmadıkları ve bunun nedenleri arasında en önemli etkenin iş ortamında bulunan kişilerin olumsuz davranışlarının etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı öğrencilerin staj süresince maddi bir karşılık almadıkları ve bu durumdan memnun kalmadıkları da ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencilerin staja yönelik beklentilerini ve edinmeleri planlanan tecrübelerinin önünde engel teşkil edebileceği şeklinde düşünülebilir. Öğrencilerin beklentilerinin karşılanması, memnuniyetin artmasına katkı sunmaktadır (Gömleksiz, 2002). Bunun çözümü için stajyerlere yol, yemek ve belli bir miktardaki ücretin ödenmesi sağlanabilir. Bunun haricinde, sektörle kurulacak işbirlikleri sayesinde, stajyerlerin karşılaşacakları veya karşılaştıkları sorunların çözümleri konusunda hızlı çözümler elde edilmelidir. Her ne kadar MYO'ların en büyük sıkıntısı sektörle işbirliği kuramamak (Gür, 2011) olsa da kurulacak işbirlikleri sayesinde, öğrencilerin staj ve mezun olduktan sonra işe yerleşme olanaklarını arttırmaktadır (Yeşilay, Temel, 2016).

Meslek yüksekokul öğrencileri için uygulama becerileri en önemli ihtiyaçları arasında yer almaktadır. Bu nedenle deneyim eksikliklerini giderecek uygulamaların yapılması önem arz etmektedir. Bu uygulamaların daha önceki öğrenmelerinin üzerinde yapılandırılması, öğrenciler açısından kalıcı bilgiye ulaşmada avantajlar sağlayabilir. Bu nedenle işyerlerinde öğrenciler tarafından yapılan uygulamaların, daha önceki öğrenmelerinin uygulamadaki hallerini görmeleri açısından önem arz ettiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı uygulamaların öğrenim gördükleri programlarda da arttırılması, stajın verimliliği ve beklentiler açısından önemli olacaktır. Diğer bir

ifade ile yüksekokul programlarının ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak sürekli geliştirilmesi ve bu sayede güncel bir yapıda olması sağlanmalıdır (Özyılmaz, 2013:222). Bunun yanında programların sektörün ihtiyacına cevap verebilecek durumda olmasına da dikkat edilmelidir (Akyurt, 2009).

Stajyerlerin mesleğe yönelik bakış açılarında edindikleri tecrübeler sonrasında değişim gerçekleşebilir. Stajlar öğrencilerin kariyer planlamasında önemli bir role sahiptir (Odio, Sagas, Kerwin, 2014). Bunun nedenlerinden birisi, mezuniyet sonrası iş bulma olasılığını arttırıcı uygulamaların yapılmış olmasıdır (Aydın, Görmüş, Altıntop, 2014). Buna paralel olarak elde edilen sonuçları arasında, staj ortamının stajyerlere çok sayıda tecrübe sağladığı ortaya çıkmaktadır. Stajını tamamlamış öğrenciler, staj süreçlerinin verimli geçtiğini ve teorik bilgilerini uygulama imkanı elde ettiklerini belirtmektedirler (Özel, Karagöz, 2014). Bu tecrübeler aracılığıyla öğrenciler mesleklerini daha iyi tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Staj uygulamaları, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları konusunda önemli bir konumda yer almaktadır (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Bu nedenle, sektörün mesleğe yönelik tanıtım yapması veya mesleği öğretmesi konularındaki önemli katkıları ön plana çıkmaktadır. Bu süreçte stajyerlere kazandırılan becerilerin etkileri yadsınamaz.

Sektördeki olası kazaların önlenmesi amacıyla, işyerlerinde iş sağlığı ve güvenliği (İSG) eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle stajyerlerin çalıştıkları ortamlarda İSG noktasında gerekli görülen bilgilendirmeler ve eğitimlerin yapılması stajyerler açısından önemlidir. Bununla birlikte çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, bazı işyerlerinin gerekli İSG eğitimleri hakkında eğitimler ve bilgilendirmeler yaptıkları gibi, çoğunun bunu yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, stajyerlerin çalışma ortamında tehlikeleri durumların ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Diğer bir ifadeyle, uygulamalardan kaynaklı bazı olası kazaların yaşanmaması için gerekli tedbirlerin alınmadığından veya eksik alındığından bahsedilebilir.

Staj ortamında bireysel çalışmanın yanında takım çalışmasının etkilerinin görülmesi, stajyerler tarafından önemli görülmektedir. Bunun sayesinde daha fazla deneyim ve bilgi edindikleri belirtilmektedir. Bu nedenle işyerindeki diğer çalışanlar tarafından takım çalışmasına uygun olacak şekilde işlerin öğretilmesi önemli bir düzeye çıkmaktadır. Ayrıca stajyerlerin de tüm süreçlerde etkin rol almaları sağlanmaya çalışılmalıdır. Bunun için sektördeki uygulamaların gerçekleştirilmesi sürecinde, alanında uzman kişiler tarafından uygulamaların yapılması önem arz etmektedir

(Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). İşbirlikleri kurularak öğrencilerin nitelikli işyerlerinde staj yapma imkanları sağlanmalıdır (Üçler, 2014).

Staj süreçlerinde yapılan uygulamalar katılımcılar tarafından olumlu karşılanmıştır. Çünkü öğrenim görülen programda yapılmayan bazı uygulamaların sektörde yapılması, sektöre yönelik tecrübelerini arttırmıştır. Staj uygulamaları sayesinde, staj süreçlerinin verimli geçtiği ve teorik bilgilerini uygulama imkanı elde edildiği ifade edilmektedir (Özel, Karagöz, 2014). Bu uygulamalar, öğrencilerin mesleki yeterliliklerini ve becerilerini kazanmaları açısından önem arz etmektedir ve öğrencilerin bu durumdan memnun oldukları bilinmektedir (Dündar, Yılmaz, Kara, 2014). Ayrıca bu uygulamaların yeterli sayıda tekrar edilmesi ve katılımcıların süreç içerisinde deneyimlerinin geliştiği sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar bireysel, mesleki ve derslerin içeriklerinin uygulamadaki durumlarına yönelik boyutlarda çok sayıda tecrübe edindiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcıların stajlardan beklenen niteliği elde ettikleri düşünülebilir. Ayrıca staj uygulamalarının beklentileri karşılama noktasında olumlu süreçler olduğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar staj süreçlerinde, yaptıkları uygulamaların kendilerine mesleki gelişim anlamında ne yönde katkılarının olduklarını belirtmedikleri belirlenmiştir. Bu katılımcıların staj yaptıkları işyerlerinin, öğrenim görülen program ile zayıf ilişkisi bu duruma olumsuz yönde etki etmiştir. Bu nedenle, stajların programla ilişkili işyerlerinde yapılması stajyerlere daha fazla tecrübe kazandıracaktır.

Derslerin etkinliğinin ortaya çıkarılmasında, öğrenilen bilgilerin mesleğe yakınlığı önem arz etmektedir. Bu durumun aynı zamanda öğrencilerin ilgisini olumlu yönde etkileyebileceğinden bahsedilebilir. Bu nedenle staj süreçlerinde derslerde öğrenilen bilgilerin uygulamadaki örneklerle uyumlu olması gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle, staj uygulamalarıyla öğrenim görülen programdaki mesleki derslerin birbirine yakın olması beklenmelidir. Çünkü staj uygulamaları, öğrencilerin akademik başarılarına, mesleki ve kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlamaktadır (Ala, Gülmez, 2014). Aksi takdirde, staj süreçlerini başarıyla tamamlamış fakat stajda yaptığı uygulamaların öğrenim görülen alanla ilgili olmadığı stajlar ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle program başkanlıklarının, staj süreçlerinde yapılmasını bekledikleri uygulamaları belirten bir formun oluşturulması sağlanmalıdır. Son olarak, oluşturulan formun işyerlerindeki yetkili kişiler tarafından doldurulması ve program başkanlığına verilmesi sağlanmalıdır. Ayrıca stajların öğretim elemanlarının da takip edebilecekleri

şekilde işbirliğiyle geçeceği imkanlar oluşturulmalıdır (Morkoç, Doğan, 2014). Bu sayede öğretim elemanlarının da sektörü sürekli izleme imkanı olacaktır.

Katılımcı ifadelerine bakıldığında, zamanla işyerlerinde daha fazla uygulama yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca daha önce işyerindeki birisinin gözetiminde yaptıkları uygulamaları bireysel olarak da yapma tecrübesine eriştikleri de görülmüştür. Böylece, zamanla karşılaştıkları yeni durumlara yönelik bakış açılarında olumlu değişiklik ortaya çıkmıştır. Diğer bir ifadeyle karşılaştıkları sorunların çözümünde çekingen olmak veya geri planda olanları izlemek yerine zamanla bizzat süreç içerisinde rol alarak, çözümün bir parçası olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bu durum mesleki bilgi ve becerilerini olumlu yönde desteklemiştir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümü sonuçlar ve öneriler şeklinde iki aşamaya ayrılmıştır. Sonuçlar aşamasında, elde edilen çalışma sonuçları ifade edilecektir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak ikinci aşamada, öneriler belirtilecektir.

6.1. Sonuçlar

Kontrol programında gerçekleştirilen mesleki eğitimin incelenmesine imkan tanıyan çalışmada; öğretim elemanları, öğrenciler, mezunlar ve sektördeki firmalarda görevli bulunan uzmanların görüşleri toplanmıştır. Bu görüşlere ek olarak yaz dönemlerinde yapılmakta olan stajlara yönelik öğrenci geribildirimleri ve işyerinde stajyerle ilgilenen kişiden staj geribildirimleri de çalışmaya dahil edilmiştir. Son olarak programdaki bazı dokümanlara erişilerek çalışmadaki veri kaynaklarının zenginleştirilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen farklı paydaş grubu ve boyutlarına bağlı verilerin incelenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar bu başlık altında sunulmuştur.

- Firma temsilcileri ve mezunlardan alınan geribildirimler, mezunların çalışma hayatına uygun, çalışkan, istekli ve öğrenmeye açık olduğunu ortaya koymuştur. Ders içeriklerinin, iş ortamındaki uygulanmalarda çalışanlara önemli avantajlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere yönelik özgüven arttırıcı uygulamalar yaptırılmaktadır. Bu çerçevede, program başkanlığındaki mesleki derslerde, mesleki becerilere ek olarak kazandırılan; araştırma yapma, sorun çözme, zaman yönetimi, proje yaptırılması ve video çekimi gibi kazanımlar mezunlar ve öğrenciler tarafından önemli görülmüştür.
- Mesleki derslerin teorik düzeyinin yeterli olduğu, buna karşın uygulama düzeyinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama düzeyinin zayıf olmasının çalışma hayatına olumsuz etkileri olmuştur. Program başkanlığında, uygulama düzeyinde yaşanan olumsuzlukları azaltmak amacıyla; bilgisayar uygulamaları, simülasyonlar ve proje gibi uygulamalar yaptırılmaktadır.
- Endüstri 4.0 ile birlikte bilgisayar ve internet gibi teknolojiler kullanılarak uzaktan erişim sağlanan ve 24 saat çalışan fabrikalar ve insan gücünün en az

düzeyde olduğu işletmeler göz önünde bulundurulduğunda, program mezunlarına uzun bir süre boyunca ihtiyaç duyulacağı kesindir. Programın yeni teknoloji ve bu teknolojiyle donatılan çalışma hayatına en uygun meslekler arasında olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların çoğunun bu durumun farkında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Programın güçlü yönleri arasında; iş bulma imkanının çok olması, gelişen ve ihtiyacı sürekli artan bir meslek olması, program öğretim elemanlarının profesör ve doçent unvanına sahip olması ve köklü bir devlet üniversitesinde olması başlıkları ön plana çıkmaktadır. Programın zayıf yönlerine bakıldığında; sektördeki firmalarla düşük düzeyde işbirliklerinin olması, uygulama düzeyinin düşük olması, öğrenci sayısının çok olması ve öğretim elemanı sayısının az olması başlıkları ön olana çıkmıştır. Programın en önemli görülebilecek zayıf yönü; programa kayıt yaptıran öğrencilerin düşük düzeydeki akademik yeterlikleridir. Bu sorun ders içeriklerinin azaltılmasına, uygulama düzeylerinin düşmesine ve öğrencilerden beklenen düzeyde akademik başarı elde edilememesine neden olmuştur. Çalışma sonucunda ortaya çıkan zayıf yönlere nazaran güçlü yönlerin daha fazla olması, programın belki de diğer bir güçlü yönü şeklinde ifade edilebilir.
- Program başkanlıkları ve sektördeki firmalar arasında yürütülen işbirliklerinin düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sektörle yapılan işbirlikleri sayesinde öğrencilerin mesleki beceri düzeyleri artmaktadır.
- Programlara öğrenci kabulünde uzun yıllar uygulanan sınavsız geçişin mesleki eğitimi olumsuz etkilediği sonucu elde edilmiştir. 2015 yılında sınavsız geçiş için kontenjanın azaltılması ve 2017 yılı itibariyle sınavsız geçiş sisteminin kaldırılması öneli görülmüştür. Bu yeniliklerin öğrencilerinin profillerinden ne gibi iyileştirmeler yapacağının belirlenmesi için henüz erken olmakla birlikte, sınavsız geçiş gibi bir sorunun ortadan kaldırılması olumlu bir gelişmedir.
- Programlarda öğrenim gören öğrencilerin, lise kademesinde mesleki yönlendirmelerinin yetersiz olması, öğrencilerin programdaki mesleki derslere ve mesleğe yönelik ilgilerine olumsuz etkisi bulunmaktadır. Az sayıda öğrencinin programa kayıt yaptırmadan önce, program hakkında araştırma yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki ilgileri yüksek olan mezunların iş hayatına daha iyi uyum sağladığı anlaşılmaktadır.

- Mesleki eğitim süreçlerinde, öğrencilerle iletişim ve etkileşim noktasında en önemli role sahip kişiler öğretim elemanlarıdır. Bu kapsamda mesleki dersleri vermekte olan öğretim elemanlarının ders veya ders dışı süreçlerde öğrencilere yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını ve mesleki ilgilerini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Programda çalışmakta olan öğretim elemanı sayısının az olduğu, ders ve görev yüklerinin yoğun olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin yaz dönemlerinde, mesleki becerilerini arttırmak amacıyla yaptıkları işyeri uygulamalı eğitimleri (stajlar), genel itibariyle öğrenciler açısından çok sayıda olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Stajların, öğrenim görülen programla ilişkili firmalarda yapılması, kazanılan tecrübelerin mesleki açıdan bir karşılığı olmasını sağlamaktadır. Ayrıca stajların kurumsal firmalarda yapılması, mesleğe yönelik is ortamına ve iş süreçlerine daha fazla olumlu katkılar sunmaktadır.
- Öğrencilerin çoğunun stajlardan memnun oldukları sonucu elde edilmiştir. Stajlar aracılığıyla mesleğe ve iş hayatına yönelik tecrübe edindikleri sonucu elde edilmiştir. Bu nedenle, stajlardan beklenen çıktıların elde edilmesi amacıyla, stajların yerinde uygulamalar olmaya devam ettikleri görülmektedir. Stajlarla, öğrencilerin kazandıkları teorik bilgilerin uygulamadaki hallerinin görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca stajyerlerin, yaptıkları uygulamalar sonucunda çok sayıda tecrübe edindikleri de belirlenmiştir.
- Staj yapılan işyerinde çalışanların, stajyerlere karşı olumlu tutumları stajın olumlu ve katkı sağlayıcı şekilde ilerlemesi için en önemli etken olarak ön plana çıkmaktadır. İşyerindeki çalışanların yönlendirici ve öğretici olması öğrencileri olumlu etkilemiştir. Staj süresince öğrencilerin yaptıkları uygulamalar ve edindikleri tecrübeler sayesinde mesleklerini daha iyi tanıdıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Son olarak, staj yapan öğrencilerin geleceğe yönelik mesleki planlarının bu süreçlerde şekillendikleri görülmüştür.
- Staj süreçlerinde kazanılan tecrübelerin programla ilgili olması, stajyerlerin derslere ve staja karşı motivasyonlarını olumlu bir şekilde arttırmaktadır. Bu sayede, öğrencilerin uygulama eksikliklerinden kaynaklı tecrübe eksiklikleri staj uygulamalarıyla başarılı bir şekilde giderilmektedir.

- Özetle: Programın geleceğine yönelik bir ifade de bulunmak gerekirse; program sektördeki firmalar açısından halen büyük bir ihtiyaca cevap vermektedir. Staj yapan öğrencilerin çalıştıkları firmalardan alınan geribildirimler ve mezunların istihdam edildikleri firma temsilcileriyle yapılan görüşmeler açık bir şekilde ifade etmektedir ki; program mezunlarına günümüzde ihtiyaç duyulmaktadır. Sektör ve teknolojideki gelişmelerin bu programa yönelik ihtiyacı devam ettireceği de aşikardır. Bu nedenle programın uzun yıllar boyunca devam ettirilmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Firmalardaki geribildirimlerde, neredeyse tüm mezunların kolay iş bulması hem mezunların beklenen düzeydeki mesleki becerilerinin bir göstergesi hem de sektörün talep ettiği düzeye uygun mesleki becerilerin uyumu şeklinde görülebilir. Bu bakımdan, programda verilmekte olan mesleki eğitimin niteliği ve düzeyinin yeterli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla programın açılma amacının karşılandığı da ifade edilebilir.

6.2.Öneriler

Kontrol programındaki mesleki eğitimin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçları göz önünde bulundurularak, aşağıda bazı öneriler dile getirilmiştir.

- Mesleki eğitim süreçlerinin yürütülmesi esnasında, MYO kurumuna, program başkanlığına, öğretim elemanına, öğrencilere, ders ve ders uygulamalarına, staj süreçlerine ve sektörel işbirlikleri boyutlarına yönelik ortaya çıkan sorunların çözümleri için çalışmalar yürütülebilir.
- Program başkanlıklarının sektörle iletişim ve uyum içerisinde; seminer, fuar, toplantı ve gezi gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve katılım sağlanması gibi girişimlerde bulunulabilir.
- Program başkanlıkları ve sektör arasında kurulan ilişkilerin ve işbirliklerinin geliştirilmesi ve farklı firmalarla yeni ilişkiler kurularak, işbirlikleri sayılarının arttırılması sağlanabilir.
- Program başkanlığı ve sektördeki firmalar arasındaki işbirliklerinde, MYO kurumundaki yönetim kademesinin ön planda olması sağlanabilir.
- Öğrencilerin uygulama becerilerini arttırmak amacıyla, bazı uygulamaların sektördeki firmalarda yapılması sağlanabilir.

- Sektördeki firmalar, program mezunları, öğrenciler ve program öğretim elemanlarıyla yapılacak çalışmalar sonunda, program yeterliklerinin ortaya çıkarılması sağlanabilir. Ayrıca belirlenecek yeterliklerin programda kazanılma durumları da kontrol edilebilir.
- Öğrencilerin staj süresince edindikleri tecrübelerin boyutları incelenebilir. Bu bağlamda, kazanılan mesleki deneyimlerin öğrenim görülen programla ilişkisi ortaya çıkarılabilir.
- Bazı öğrencilerin iş/staj ortamında olumsuz durumlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin beklenen mesleki becerileri kazanmaları, mağdur olmamaları veya motivasyonlarının düşmemesi adına, bölüm/program başkanlıkları tarafından öğrencilere yardımcı olabilecek çözümler üretilebilir.
- Sektördeki firmalarla işbirlikleri arttırılarak, stajyer adaylarına daha geniş seçenekler sunulabilir.
- Staj süreçlerinde bazı katılımcıların diğer katılımcılara nazaran daha fazla tecrübe ettiklerini beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu süreçlerdeki tecrübelerin her öğrenci için birbirine yakın düzeyde olmasını sağlamak amacıyla, daha çok tecrübe kazanımı sağlayan işyerleri tercih edilebilir.
- İşyerlerinde stajyerlerin gerçekleştirdikleri uygulamaların niteliğini görmek için staj ortamlarının sürekli takip edilmesi sağlanabilir.
- Sektördeki firmalarda gerçekleştirilen staj uygulamalarının takip edilmesiyle, öğrencilerin deneyim düzeyleri takip edilebilir. Öğrenci sayısının çok olmasından kaynaklı sorunlarda, staj deneyimlerinin mobil telefonlardan yapılabilen canlı yayın bağlantıları sayesinde kontrolleri yapılabilir.
- Programla ilişkili olmayan firmalarda stajların yapılmaması için, program başkanlığının uygun görebileceği firmalar öğrencilere ilan edilebilir.
- Kontrol Programına yönelik yeterliklerin belirlenmesi çalışmaları yürütülebilir. Bu sayede öğrencilerin ve program mezunlarının yeterlik durumları belirlenerek, programın değerlendirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Abbas, A. Abdulhasan, Adel Abbas Abd Hussein, Hussein Huraija Khali. 2017. The effect of hostile work environment on organizational alienation: the mediation role of the relationship between the leader and followers. **Asian Social Science.** c.13. s. 2: 140-158.

Accreditation Board for Engineering and Technology. 2000. Engineering Criteria 2000. Erişim: Aralık 2016 <www.abet.org>

Akman, Yasemin, Hülya Kelecioğlu, Filiz Bilge. 2006. Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 30. s. 30: 11-20.

Akpınar, Burhan. 1998. Meslek Yüksekokulu Makine Programı Malzeme Teknolojisi I dersi programının ön-son test sonuçları ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Aksu, Gökhan. 2012. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersi başarıları ile derse ilişkin tutumları, eleştirel düşünme eğilimleri ve mantıksal düşünme yetenekleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aktaş, M. Tuba, Ceyda Erden Özsoy. 2015. Bilgi toplumunun mesleki eğitim paradigması ve Türkiye ekonomisine potansiyel katkılar. **Electronic Journal of Vocational Colleges**, 130-138.

Aktaş, Şinasi. 2007. Meslek yüksekokullarında eğitimin etkinliği ve bir araştırma. Yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

Aktaş, Tuğrul. 2013. Bilgisayar teknolojileri programı mezunu öğrencilerinin çalışma durumları ve yetkinlikleri ile ilgili görüşleri. **Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR).** c. 1. s. 2: 89-98.

Akyurt, Nuran. 2009. Meslek yüksekokulları ve Marmara Üniversitesi sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin genel profili. **Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.** c. 4. s. 11: 175-189.

Ala, M. Ö., ve Gülmez, H. 2014. İşyeri eğitimi uygulamasının verimliliği: Sosyal bilimler meslek yüksek okulu öğrencileri üzerine bir araştırma. **1. Uluslararası Mesleki Eğitim ve Öğretim Sempozyumu (IVETS-2014) 11-13 Eylül 2014**. Bursa.

Alimbayeva, Roza, Marzhangul Baimukanova, Raikhan Sabirova, Baizhol Karipbaev, Mendigul Tamabayeva. 2018. Psychological peculiarities of the professional self-determination of social orphans in senior adolescence. **International Journal of Adolescence and Youth**. DOI: 10.1080/02673843.2018.1433694.

Alkan, Cevat, Hıfzı Doğan, S. İlhan Sezgin. 1991. **Mesleki ve teknik eğitimin esasları: kavramlar, gelişim, uygulamalar, yönelmeler**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Alkan, Reha, Menderes Suiçmez, Mehmet Aydınkal, Menekşe Şahin . 2014. Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: sorunlar ve bazı çözüm önerileri. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 4. s. 3: 133-140.

Allan, G. 1991. Qualitative research. In G. Allan & C. Skinner (Ed.). **Handbook for research students in the social sciences**. London, England: The Falmer Press

Allmendinger, Jutta. 1989. Educational systems and labor market outcomes. **European Sociological Review.** c. 5 . s. 3: 231-250.

American Association for Higher Education. 2003. AAHE assessment forum defi nitions of assessment. Erişim; Kasım 2016, <http://wwwaahe.org/assessment/principl.htm>

Anıl, Özgür, Hüseyin Küçüközer. 2007. Meslek yüksek okulu öğrencilerinin teknolojinin bilimsel ilkeleri dersine yönelik geliştirdiği tutumlar. **Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi.** c. 9. s. 1: 19-31.

Aşılıoğlu, Fatma, Rukiye Duygu, Pınar Şanlıbaba. 2016. Kalecik meslek yüksekokulu öğrencilerinin başarı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Electronic Journal of Vocational Colleges**, 79-88.

Aydın, Serdar, Alparslan Şahin Görmüş, Muhammet Yasir Altıntop. 2014. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri ile demografik özellikleri arasındaki ilişkinin doğrusal olmayan kanonik korelasyon analizi ile incelenmesi: Meslek yüksekokulu'nda bir uygulama. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 14. s. 1: 35-58.

Baartman, Liesbeth, Judith Gulikers, Asha Dijkstra. 2013. Factors influencing assessment quality in higher vocational education. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 38. s. 8: 978-997.

Badiru, A. Bodunde, Babatunde J. Ayeni. 1993. **Practitioner's guide to quality and process improvement**. London: Chapman & Hall.

Baehr, Marie. 2005. **Distinctions between assessment and evaluation**. Program Assessment Handbook (s. 7-10). Pacific Crest, Inc.: Lisle.

Bağcı, Erdem. 2018. Eğitim düzeyinin işsizlik üzerindeki etkisi gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşılaştırılması. **Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (FESA)**, c. 3. s. 1: 348-358.

Bal, Vedat, Yavuz Akçi. 2013. Rekabetçilikte, Sanayicilerin Teknolojik Yenilenmeye İlişkin Görüşlerinin Üniversite-Sanayi İşbirliği Çerçevesinde İncelenmesi. **Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi.** c. 5. s. 2: 129-137.

Ballantyne, Roy, Jill Borthwick, Jan Packer. 1993. Evaluating the quality of teaching. **Enhancing Teaching and Learning.** c. 6.

Barabasch, Antje. 2017. **Quality Management of Competence-based Education**. Mulder, M. (Yay. haz.). Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education (s. 649-665). Springer International Publishing.

Barnett, Ronald. 1992. The idea of quality: voicing the educational. **Higher Education Quarterly.** c. 46, 3–19.

Başer, G. 1994. Hemşirelikte yükseköğretim. **Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi.** c. 1. s. 1: 15-18.

Bathmaker, Ann-Marie. 2017. Post-secondary education and training, new vocational and hybrid pathways and questions of equity, inequality and social mobility: introduction to the special issue. **Journal of Vocational Education & Training.** c. 69 . s. 1: 1-9.

Bennell, Paul, Jan Segerstrom. 1998. Vocational education and training in developing countries: Has the World Bank got it right?. **International Journal of Educational Development.** c. 18. s. 4: 271-287.

Berg, L Bruce, Howard Lune. 2012. **Qualitative Research Methods for Social Sciences.** 8. bs. New Jersey: Pearson Education Inc.

Bernem, Van. 1983. Vocational guidance and vocational education - The German approach. **The Vocational Aspect of Education.** c. 35. s. 92: 89-93, DOI:10.1080/10408347308002021

Beyhan, Berna, Derya Fındık. 2014. Firma Yenilik Stratejisi ve Üniversite-Sanayi İşbirliği: Türkiye Üzerine Bir Çalışma. **İktisat İşletme ve Finans.** c. 29 . s. 242: 71-102.

Beywl, Wolfgang, Sandra Speer. 2004. Developing standards to evaluate vocational education and training programmes. **The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: EUR-OP**.

Biçerli, M. Kemal. 2011. Yükseköğretim Sistemimizi İşgücü Piyasasındaki Gelişmeler Paralelinde Yeniden Yapılandırmak Zorundayız. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 1. s. 3: 122-127. DOI: 10.5961/jhes.2011.018

Biemans, Harm, Loek Nieuwenhuis, Rob Poell, Martin Mulder, Renate Wesselink, R. 2004. Competencebased vet in the Netherlands: background and pitfalls. **Journal of Vocational Education and Training.** c. 56, 523–538.

Biemans, Harm, Loek Nieuwenhuis, Rob Poell, Martin Mulder, Renate Wesselink. 2004. Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. **Journal of vocational education and training** c. 56 s. 4: 523-538.

Billett, Stephen. 2011. **Vocational education: Purposes, traditions and prospects**. Springer Science & Business Media.

Binici, Hanifi, Necdet Arı. 2004. Mesleki teknik eğitimde arayışlar. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 24. s. 3: 383-396.

Bishop, John. 1995. **Vocational education and at-risk youth in the United States** (CAHRS Working Paper #95-19). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.

Bloom, Benjamin S, John Thomas Hastings, George, F. Madaus. 1971. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning.** New York: McGraw-Hill Book Company.

Bloxham, Susan, Birgit den-Outer, Jane Hudson, Margaret Price. 2016. Let's stop the pretence of consistent marking: exploring the multiple limitations of assessment criteria. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 41. s. 3: 466-481. DOI:10.1080/02602938.2015.1024607.

Bobbitt, Franklin. 1918. **The curriculum**. New York: Houghton Mifflin.

Borisovaa, Olga. Dinara G. Vasbieva, Natalya I. Malykh, Sergey A. Vasnev, Nadezhda N. Vasneva. 2017. Trends and Challenges in Development of Continuing Vocational Education and Training in Russia. **International Electronic Journal of Mathematics Education.** c. 12. s. 1: 69-78.

Boud, David, Elizabeth Molloy. 2013. Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 38. s. 6: 698–712. DOI:10.1080/02602938.2012.691462.

Boud, David, Nancy Falchikov. 2007. **Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term**. Oxon: Routledge.

Brand, Betsy. 2005. **The process of change in vocational education and trainıng in The United States**. Finlay, I., Niven, S., ve Young, S. (Yay. haz.). Changing Vocational Education and Training: an international comparative perspective (s. 119-134). London: Routledge.

Brand, Willi. 2005. **Change and consensus in vocational education and training: The case of the German 'dual system'**. Finlay, I., Niven, S., ve Young, S. (Yay. haz.). Changing Vocational Education and Training: an international comparative perspective (s. 90-106). London: Routledge.

Bringelson, R. Alvin. 1976. **Acceptability of vocational technical education program evaluation measures by selected decision marker groups**. University of Nebraska – Lincoln, Theses, Dissertations, ve Student Scholarship: Agricultural Leadership, Education ve Communication Department.

Brockmann, Michaela, Linda Clarke, Philippe Méhaut, Christopher Winch. 2008. Competence-based vocational education and training (VET): The cases of England and France in a European perspective**. Vocational and Learning.** c. 1, 227–244.

Brookfield, Stephen. 1987. **Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, Sally, Phil Race, Brenda Smith. 1996. **500 tips on assessment**. London: Kogan Page.

Buckley, Roger, Jim Caple. 2000. **The theory and practice of training**. London: Kogan Page Limited.

Bulgan, Gülay, Nilgün Dolmacı. 2015. Önlisans eğitiminde öğrenci gözüyle sorunlar fırsatlar; Isparta myo örneği. **I. Ulusal Şişli Sempozyumu**. 2-25.

Burkert , Carola, Holger Seibert. 2007. Labour market outcomes after vocational training in Germany: Equal opportunities for migrants and natives?. **IAB Discussion Paper: Beiträge zum wissenschaftlichen Dialog aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung**, 31/2007. Erişim: Mayıs 2017 <http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/31990>

Burnett, Paul, John Clarke. 1999. How should a vocational education and training course be evaluated? **Journal of Vocational Education and Training.** c. 51. s. 4: 607-628. DOI:10.1080/13636829900200107

Büyüktürkmen, Mustafa. 2008. Tekstil meslek lisesi mezunu çalışanların mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi (Kahramanmaraş ili örneği). Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitim Anabilim Dalı.

Cameron, Bernard. J. 1971. **Operational evaluation from the standpoint of the program manager**. Arlington, VA: BioTechnology, Inc.

Can, Hasan Gökhan. 2009. Mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarından meslek, yüksekokullarına sınavsız geçişin değerlendirilmesi (Selçuk Üniversitesi örneği). Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

Carless, David. 2006. Differing perceptions in the feedback process. **Studies in Higher Education** 31 . s. 2: 219–233. DOI:10.1080/03075070600572132.

Ceylan Hüseyin, Avan M., Halil Elibol. 2009. Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretim Elemanı Profili, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009**. Konya: Selçuk Üniversitesi: 464-470.

Ceylan Hüseyin, Halil Elibol. 2009. Meslek Yüksekokullarının Öğrenci Kaynağı Açısından Mesleki Teknik Ortaöğretim. **1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009.** Konya: Selçuk Üniversitesi: 464-470.

Ceylan, Hüseyin, Muhammed A. Erbir. 2015. Meslek yüksekokullarında kalite: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. **Electronic Journal of Vocational Colleges**, 99-106.

Chaffer, Caroline, Jill Webb. 2017. An evaluation of competency development in accounting trainees. **Accounting Education**, c. 26 s. 5-6: 431-458, DOI: 10.1080/09639284.2017.1286602

Chalmers, Denise, Richard Fuller. 1996. **Teaching and Learning at University**. London: Kogan Page.

Cihan, Ahmet. 2007. **Osmanlı'da eğitim**. 3F Yayınevi, İstanbul.

Colombo Plan Staff College for Technician Education. 1987. **Aspects of curriculum for technician education.** Philippines: Colombo Plan Staff College for Technician Education.

Commission on the Skills of the American Workforce. 1990. **America's choice: high skills or low wages**. National Center on Education and the Economy, Rochester, NY.

Cong, Sen, Xiaomei Wang. 2012. **A Perspective on Technical and Vocational Education and Training**. In Advances in Computer Science and Engineering (pp. 67-75. Springer, Berlin, Heidelberg.

Creswell, John, W. 2009. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.** 3. bs. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, John, W. 2013. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.** 3. bs. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cross, Kathryn Patricia, Mimi Harris Steadman. 1996. **Classroom research: Implementing the scholarship of teaching**. San Francisco: Jossey-Bass.

Çağlar, Nedret, Nesrin Türeli. 2005. Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişle ve ÖSS Puanı ile Gelen Öğrencilerin Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.** c. 10. s. 2: 369-377.

Çağlayan, Ufuk, Ayşe Bener. 2006. **Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Bilişim ve Telekomünikasyon Teknolojileri Sektörü Üzerine Görüş ve Öneriler.** Yayın No. TÜSİAD, 2006-06.

Çalışkan, Adnan, Mustafa Durman. 2016. Mesleki ortaöğretim ile kalkınma düzeyi arasındaki ilişki: Türkiye üzerine ampirik bir çalışma. **Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi.** c. 14. s. 1: 286-299, Doi: http://dx.doi.org/10.11611/JMER824

Çankırı Karatekin Üniversitesi. 2002. **MEB-YÖK meslek yüksekokulları program geliştirme projesi: genel bilgiler**. <myo.karatekin.edu.tr/siteDocs/MEB-YOK/arsiv/genel_bilgiler.doc> Erişim: Mart 2016

Çavuş, Mustafa Fedai, Tolga Gök, Fahri Kurtay. 2007. Tükenmişlik: meslek yüksekokulu akademik personeli üzerine bir araştırma. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 16. s. 2.

Çelenk, Hakan, İsa Çamtosun. 2009. Ticaret meslek liselerinde verilen muhasebe eğitiminin kalitesi ve bu eğitimin meslek yüksekokullarındaki muhasebe eğitimine etkilerine yönelik bir uygulama. **Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 8. s. 32: 159-173.

Çelik, Gaffari. 2013. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin başarı durumlarını etkileyen faktörlerin veri madenciliği kümeleme teknikleri kullanılarak analizi: Ağrı meslek yüksekokulu örneği. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Mühendisliği Ana Bilim Dalı.

Çelikkol, Hakan, Mustafa Özünlü. 2015. Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: Leonardo da Vinci projeleri. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s. 38: 39-50.

Çolak, Nesrin. 2014. İkmep ve elektrik ön lisans programları. **Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOIR) .** c. 2: 113-124.

Daşçı, Mustafa. 2016. Mesleki ve teknik eğitimde kazandırılan yeterliliklerin ulusal mesleki yeterlilikler ile uyumunun değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Makina Eğitimi Anabilim Dalı.

Davies, Brent, Linda Ellison. 1997. **School leadership for the 21st century: A competency and knowledge approach**. Psychology Press.

Dawis, Rene V., Lloyd H. Lofquist. 1984. **A psychological theory of work adjustment.** Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Deißinger, Thomas, Jürhen Zabeck. 2008. **Development and evaluation of VET courses**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 310-316). Dordrecht: Springer.

Deissinger, Thomas. 1994. The evolution of the modern vocational training systems in England and Germany: a comparative view. **Compare.** c. 24. s. 1: 17-36.

Deitmer, Ludger. 2004. **Management regionaler Innovationsnetzwerke: Evaluation als Ansatz zur Effi zienzsteigerung regionaler Innovationsprozesse**. Baden-Baden: Nomos

Deitmer, Ludger. 2008. **Programme evaluation**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 858-862). Dordrecht: Springer.

Deming, William Edwards. 1982. **Quality, productivity, and competitive position**. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

Demir, Engin. 2010. Meslek yüksekokulları Elektrik Programı "Elektrik Makineleri I" dersinin öğrenci ve öğretim elemanı görüilerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Demirli, Cihad. 2007. Elektronik portfolyo öğretim sürecinin öğrenen tutumlarına ve öğrenme algılarına etkisi. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Demirtaş, Zeynep, Ömer F. Tutkun, Arzu Arslan. 2017. Mesleki açık öğretim lisesi öğrencilerinin mesleki eğitime yönelik görüşleri. **International Congress on Politic, Economic and Social Studies**, 2.

Demirtaş, Berjan, Özgür Yılmaz. 2013. Türkiye'de yükseköğretimde küresel standardizasyonu yakalamada İKMEP ve örnek ülke modelleriyle karşılaştırma. **EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges.** c. 3. s. 1: 130-135.

Denton, William. T. 1973. **Program Evaluation in Vocational and Technical Education**. National Inst. of Education (DREW), Washington,D.C.

Denzin, Norman. 1984. **The research act**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Dhillon, Jaswinder, Neil Moreland. 1996. Participants' Experience of a Competence-based Professional Development Programme: a case study. **Journal of Vocational Education & Training**, c.48 s. 4:367-384. DOI: 10.1080/1363682960480404

Dicke, Hugo, Hans H. Glismann, Sönke J. Siemßen. 1994. **Vocational training in Germany** (No. 622). Kiel Working Paper.

Doğan, H. 1975. **Mesleki ve teknik eğitimin endüstri ile ilişkileri**. Ankara: MEB. Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları Etüd ve Programlama Dairesi Yayınları.

Dubeau, Annie, Isabelle Plante, Mariane Frenay. 2017. Achievement profiles of students in high school vocational training programs. **Vocations and Learning.** c. 10. s. 1: 101-120.

Dura, Cihan. 1994. Üniversite-sanayi işbirliği üzerine bir deneme. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi.** c. 49. s. 3-4: 101-117.

Dursun, Bülent. 2009. Yönetici ve öğretmen görüşleri ile Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) etkililiğinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Dündar, Behçet, Halil Yılmaz, Yasin Kara. 2014. Mesleki ve teknik eğitimde üniversite-sanayi işbirliği protokolü yerel uygulama örneği: Yeniçağa. **21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 3. s. 8: 121-127.

Dweck, Carol S. 2006. **Mindset: the new psychology of success**. New York: Random House.

Eckert, Manfred. 2008. **Work–education–training: an interdisciplinary research approach**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 114-120). Dordrecht: Springer.

Eğitim Fakülteleri Eğitim Programlarını Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. 2012. Erişim: Aralık 2016, <http://www.epdad.net/>

Eisner, Elliot W. 2003. Educational Connoisseurship and Educational Criticism: An Arts-Based Approach to Educational Evaluation. Kellaghan, Thomas, Daniel L. Stufflebeam, (Eds.). **International Handbook of Educational Evaluation: Part One: Perspectives/Part Two: Practice**. Dordrecht: Kiuwer Academic Publishers.

Eisner, Elliot W. 2004. The roots of connoisseurship and criticism: A personal journey. **Evaluation roots: A wider perspective of theorists' views and influences**, 196-202.

Ekinci, C. Ergin, Berrin Burgaz. 2007. Hacettepe üniversitesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklenti ve memnuniyet düzeyleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 33. s. 33: 120-134.

Eley, M. ve Thompson, M. 1993. **A System for Students Evaluation of Teaching**. Melbourne: Higher Education Advisory & Research Unit, Monash University.

Eraut, Michael. 1994. **Developing professional knowledge and competence**. London: Routledge Flamer.

Erdil, Erdil, Teoman Pamukçu, İ Semih Akçomak, Yelda Erden. 2013. Değişen üniversite-sanayi işbirliğinde üniversite örgütlenmesi. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi.** c. 68. s. 2: 95-127.

Erişen, Yavuz. 2001. Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim (Program Geliştirme).

Ertem-Akbaş, Elif. 2016. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar destekli ortamda "limit-süreklilik" konusundaki öğrenmelerinin solo taksonomisine göre değerlendirilmesi. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.

Ertl, Hubert. 2000. **Modularisation of Vocational Education in Europe**. Oxford: Symposium Books.

Eşme, İsa. 2007. Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu ve sorunlar. **T.C. YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı**, Ankara.

European Commission. 2016. Information about courses, work-based learning and qualifications: Descriptors defining levels in the European Qualifications Framework (EQF). **Learning Opportunities and Qualifications in Europe**. Erişim: Ocak, 2016 <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

European Ministers for Vocational Education and Training. Aralık 2010. **Review the Strategic Approach and Priorities of the Copenhagen Process for 2011-2020**. Erişim: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_en.pdf>

Fen, Edebiyat, Fen-Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakülteleri Öğretim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (2009. Erişim: Aralık 2016 <http://www.fedek.org.tr/index.php>.

Fieger, Peter, Renato A. Villano, John Rice, Ray Cooksey. 2017. Two dimensional efficiency measurements in vocational education: Evidence from Australia. **International Journal of Productivity and Performance Management.** c. 66. s. 2: 196-215.

Finlay, Ian. 2005. **Stakeholders, consensus, participation and democracy**. Finlay, Ian, Niven, S., ve Young, S. (Yay. haz.). Changing Vocational Education and Training: an international comparative perspective (s. 3-18). London: Routledge.

Fitzpatrick, Jody L., James R. Sanders, Blaine R. Worthen. 2011. **Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines**. 4. bs. Pearson.

Flinders, David J.; Elliot W. Eisner. 1994. Educational criticism as a form of qualitative inquiry. **Research in the Teaching of English**, 341-357.

Flinders, David. 1989. **Voices from the classroom**. Eugene, OR: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.

Freund, Larissa, Michael Gessler. 2017. German transplant companies in China: how do companies solve the problem of skill formation at the shop-floor level?. **Revista Española de Educación Comparada**. s. 29: 33-43.

Friche, Nanna, Kondrup Sissel. 2017. Reforming Vocational Education and Training: Concepts of Quality in the recent Reform Agreement on Vocational Education and Training in DenmarkForståelser af uddannelses-og undervisningskvalitet i erhvervsuddannelsesreformen. **The European Conference on Educational Research**.

Gay, L Roxane. 1985. **Educational Evaluation and Measurement:Competencies for analysis and application** (2. bs.). Columbus, OH: Bell ve Howell.

Gibbs, Graham, Sue Habeshaw, Travor Habeshaw. 1989. **Interesting Ways to Appraise Your Teaching.** 2. bs. Bristol: Technical and Educational Service Ltd.

Gonon, Philipp. 2008. **Participative quality assurance**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 833-839). Dordrecht: Springer.

Gough, Stephen. 2010. **Technical and Vocational Education and Training: An investment-based approach**. London: Continuum International Publishing Group.

Gökbay, İnci Zaim, Betül Erdoğdu Şakar. 2016. Meslek Yüksekokulunda Uygulama Örneği: Öğrenci Odaklı Eğitim Yaklaşımı. **21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 5. s. 14).

Göktürk, İbrahim Emre, Mehmet Ali Aktaş, Ülkü Göktürk. 2013. Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokullarının Eğitim Sürecinde; uygulama Açısından karşılaşılan Sorunlar ve çözüm önerileri. **Electronic Journal of Vocational Colleges**.

Gömleksiz, M. Nuri, Pınar Erten. 2010. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Nitel Bir Çalışma. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 7. s. 1: 174-198.

Gömleksiz, M. Nuri. 2002. Modüler öğretime ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 12. s. 2: 275-285.

Grainger, Peter, Deborah Heck, Michael Christie. 2017. Evaluating the efficacy of Masters coursework criteria sheets using a 10 question framework. **Journal of Further and Higher Education**, 1-10. DOI: 10.1080/0309877X.2017.1363384.

Grainger, Peter, Katie Weir. 2016. An alternative grading tool for enhancing assessment practice and quality assurance in higher education. **Innovations in Education and Teaching International.** c. 53. s. 1: 73–83. DOI: 10.1080/14703297.2015.1022200.

Green, Aandy. 1999. The roles of the state and the social partners in vocational education and training systems. In M. Flude & S. Sieminski (Eds.). **Education, training and the future of work.** c. 2: 63-92. London, England: Routledge.

Griffith, Toni, David Guile. 2003. A Connective Model of Learning: The Implications for Work Process Knowledge. **European Educational Research Journal.** c. 2: 56–73.

Grigorie, Paraschiva, Ilie Alexandru Grigorie, Adrian Ghencea. 2015. Evaluation of the quality of education and ımplication of romanian youth of unmet training in the actual global context of technical and ıt discoveries. **Journal of Business Economics and Information Technology.** c. 2. s. 6: 14-41.

Gubrium, Jaber F, James Holstein. 2003. **Postmodern Interviewing**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Gutiérrez, Isabel, M. Mar Sánchez, Linda Castañeda, Paz Prendes. 2017. Learning e-Learning skills for vocational training using e-Learning: The experience pilonting the (e) VET2EDU project course. **International Journal of Information and Education Technology.** c. 7. s. 4: 301.

Gül-Koçak, Hülya. 2006. Bilgisayar teknolojisi ve programlama eğitim programının sorunları. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Gülcan, Murat Gürkan. 2010. **Avrupa Birliği ve eğitim**. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Günay, Durmuş, Mahmut Özer. 2016. Türkiye'de meslek yüksekokullarının 2000'li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 6. s. 1: 1-12. DOI: 10.5961/jhes.2016.138.

Günden, Elif. 2017. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Anabilim Dalı.

Gür, Ali. 2011. Rekabet gücünün artırılmasında nitelikli işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı.

Gürbüz, Esen, Elif Turhal Uçurum. 2012. Üniversite-sanayi işbirliğinin geliştirilmesinde ortak araştırma merkezinin kurulmasına ilişkin model önerisi. **Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.** c. 5. s. 2: 12-36.

Gürdoğan, Arzu, Selma Atabey. 2017. Üniversite seçimini etkileyen faktörler: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerine bir çalışma. **Proceedings Book of 2nd International Scientific Resecarches Congress on Humanities and Social Sciences** (IBAD-2017), 20-23 Nisan 2017 Istanbul, TÜRKİYE.

Hanushek, Eric A, Ludger Woessmann, Lei Zhang. 2017. General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. **Journal of Human Resources.** c. 52. s. 1: 48-87.

Harper, Norma Wynn, C. Jelise Daane. 1998. Causes and reductions of math anxiety in preservice-elementary teachers. **Action in Teacher Education.** c. 19, 29–38.

Hayward, Geoff, Ann Hodgson, Jill Johnson, Ewart Keep, Oancea Alis, Richard Pring, Ken Spours. 2006. **The Nuffield review of 14–19 education & training-annual report 2005–6**. Oxford: University of Oxford, Dep of Educational Studies.

Heidegger, Gerald. 2008. **Evaluation research**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 825-833). Dordrecht: Springer.

Hendry, Graham D, Nikki Bromberger, Susan Armstrong. 2011. Constructive guidance and feedback for learning: the usefulness of exemplars, marking sheets and different types of feedback in a first year law subject. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 3. s. 1): 1–11. doi: 10.1080/02602930903128904.

Hodkinson, Phil. 1998. Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. **Journal of Vocational Education ve Training.** c. 50. s. 2: 193-208.

Holland, John L. 1997. **Making vocational choice**. Odessa, FL: Psychological Assessment Ressources.

Huba, Marry E, Jann E Freed. 2000. Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Boston: Allyn and Bacon.

Hull William Lee, Randall Lee Wells. 1972. **The Classification and Evaluation of Innovations in Vocational and Technical Education, Final Report, Research and Development Series No. 71**. Columbus: The Center for Vocational and Technical Education, The Ohio StateUniversity.

Hunady, Jan, Peter Pisar. 2016. Higher Education And Regional Unemployment: Is There Any Relation Between Them?. Reprodukce lidského kapitálu - vzájemné vazby a souvislosti, 10-11 Kasım 2016 Prag 157-167.

Hyland, Terry. 1994. **Competence, education and NVQs: Dissenting perspectives**. London: Cassell.

Hyland, Terry. 2014. Reconstructing vocational education and training for the 21st century: Mindfulness, craft, and values. **Sage Open.** c. 4. s. 1: 1-15.

Jensen, Sharon. 2005. Mindset for assessment. Program Assessment Handbook (s. 15-18). Pacific Crest, Inc.: Lisle.

Johnson, Gerry, Kevan Scholes. 1997. **Exploring Corporate Strategy**. 4. bs. London: Prentice Hall.

Jonnaert, Philippe, Domenico Masciotra, Johanne Barrette, Denise Morel, Yaya Mane. 2007. From competence in the curriculum to competence in action. **Prospects: Quarterly Review of Comparative Education.** c. 37, 187-203.

Jordan, Thomas E. 1989. **Measurement and Evaluation in Higher Education**. London: Falmer Press.

Jossberger, Helen, Saskia Brand-Gruwel, MargjeW. J. van de Wiel, Henny P. A. Boshuizen. 2015. Teachers' perceptions of teaching in workplace simulations in vocational education. **Vocations and Learning**, c. 8 s. 3: 287-318.

Kalkan, Nalan, Cevdet Coşkun Aydın, Ayhan Doğan, Meltem Bozkurt. 2011. Meslek Yüksekokullarında mesleki eğitim programı geliştirme çalışmaları ve İkmep Projesi. **2. Uluslararası 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 25-27 Mayıs 2011.** Aydın.

Kalkınma Bakanlığı. 2013. Kalkınma planları: onuncu kalkınma planı (2014-2018). <http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalk%C4%B1nma%20Plan%C4%B1.pdf> Erişim: Mayıs 2016.

Kalkınma Bakanlığı. 2014. **Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018): istihdam ve çalışma hayatı özel ihtisas komisyonu raporu**. Ankara.

Karacan, Sami, Esin Karacan. 2004. Meslek yüksekokullarında (MYO) yapılan staj uygulamalarına ilişkin bir araştırma: kalite ve verimlilik için iş yerleri-MYO işbirliğinin gereği. **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** c. 8. s. 2: 168-184.

Karcıoğlu, Reşat, Bilsen Bilgili, Hakan Yazarkan. 2010. Muhasebe yüksek öğrenimi gören öğrencilerin kişilik özellikleri ve mesleğe yönelik düşünceleri üzerine bir alan araştırması. **Muhasebe ve Denetime Bakış**: 1-21.

Kaya, Ali. 2014. Meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin eğitim öğretim ve geleceğe yönelik düşünceleri. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 33. s. 2: 349-356.

Kaya, Feridun. 2005. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin demografik yapısı ve meslek yüksek okullarının etkinliği üzerine bir araştırma. **Milli Eğitim Dergisi.** c. 33. s. 168. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/168/index3-kaya.htm

Kayaalp, Kıyas. 2018. önlisans mezunu öğrencilerinin almış oldukları eğitim ve istihdam ilişkisine yönelik bir araştırma: SDÜ Uluborlu Selahattin Karasoy Meslek Yüksekokulu örneği. Sdu Teknik Bilimler Dergisi, c.8 s. 1: 34-42.

Kayır, Ömer, Hamdi Kılıç. 2008. Meslek yüksekokulları araştırması. İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 2008-29. **Maya Basın Yayın Matbaacılık LTD. ŞTİ**, İstanbul.

Kayır, Ömer, Şükrü Karaca, Yılmaz Şenyüz, Cevdet Söğütlü, Hüseyin Yayman, Hamdi Kılıç. 2006. **İstanbul Ticaret Odası: İş dünyasının mesleki eğitime bakışı**. Mega Ajans Matbaacılık, İstanbul.

Kaysi Feyzi, Bünyamin Bavlı, Aysun Gürol. 2017. Educational connoisseurship and criticism: evaluation of a cooperation model between university and the sector on vocational education. **Journal of Education and Practice.** c. 8. s. 6: 25-35.

Kazu, Yaşar, Cihad Demirli. 2002. Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarındaki Gelişmeler, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 155-156.

Kelecioğlu, Hülya. 2006. Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sisteminde öğrenci başarısına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri. **Eurasian Journal of Educational Research (EJER)**. s. 24: 123-133.

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

King, J. A., Morris, L. L., Fitz-Gibbon C. T. 1987. **How to assess program implementation.** Newbury Park, CA: SAGE Publications, Inc.

Kiper, Mahmut. 2010. **Dünyada ve Türkiye'de üniversite-sanayi işbirliği ve bu kapsamda üniversite-sanayi ortak araştırma merkezleri programı (ÜSAMP)**. TTGV, Ankara.

Kirkpatrick, Donald L., James D. Kirkpatrick. 2008. **Evaluating training programs: The four levels.** California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Klein, Markus. 2015. The increasing unemployment gap between the low and high educated in West Germany. Structural or cyclical crowding-out?. **Social Science Research**, c. 50: 110-125.

Konietzka, Dirk. 2003. Vocational training and the transition to the first job in germany–new risks at labor market entry?. **In The sociology of job training**: 161-195. Emerald Group Publishing Limited.

Kostova, Neda Milevska, Biljana Kotevska. 2011. Macedonia: education vs. unemployment - a way out of poverty?, **Journal For Labour And Social Affairs In Eastern Europe**, c. 14. s. 2: 251-266.

Kraikunasai, Jutamanee, Koolchalee Chongcharoen, Sungworn Ngudgratoke, Pronanchalee Pukchanka. 2017. A causal model of administrative factors affecting educational quality in vocational schools: qualitative empirical evidence. **PEOPLE: International Journal of Social Sciences.** c. 3. s. 1: 660 - 685.

Kromrey, Helmut. 1995. Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeit ihrer Realisierung. **Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie.** c. 15. s. 4: 313–336.

Kunter, Mareike, Uta Klusmann, Jürgen Baumert, Dirk Richter, Thamar Voss, Axinja Hachfeld. 2013. Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. **Journal of Educational Psychology,** c. 105 s. 3: 805-820.

Kuşat, Nurdan. 2014. Meslek yüksekokullarında öğrenci başarısı üzerine bir çalışma: eğirdir meslek yüksekokulu muhasebe programı örneği. **Muhasebe ve Finansman Dergisi**: 65-80.

Kyndt, Eva, Ine Janssens, Liesje Coertjens, David Gijbels, Vincent Donche, Peter Van Petegem. 2014. Vocational education students' generic working life competencies: developing a self-assessment instrument. **Vocations and Learning,** c. 7 s. 3: 365-392.

Kyvik, Svein, Dag W Aksnes. 2015. Explaining the increase in publication productivity among academic staff: a generational perspective. **Studies in Higher Education.** c. 40. s. 8: 1438-1453.

Lauterbach, Uwe. 2008. **Steps towards international comparative research in TVET**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 82-92). Dordrecht: Springer.

Lavrinovicha, Ilga, Olga Lavrinenko, Janis Teivans-Treinovskıs. 2015. Influence of education on unemployment rate and incomes of residents. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, c. 174: 3824-3831.

Lee, Lung-Sheng, Liang-Te Chang. 1995. A Holistic Approach to Evaluating Vocational Education: Traditional Chinese Physicians (TCP) Model. **Management Matters: An International Conference on Managing Innovation in Vocational Training**, Broadbeach, Queensland, Avusturalya, Haziran 26-29. Erişim Aralık 2016 < http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383865.pdf>

Lee, Yi-Fang, James W. Altschuld, Lung-Sheng Steven Lee. 2013. Further considerations of evaluation competencies in Taiwan. **Evaluation and program planning**, c. 41: 12-18.

Leney Tom. 2002. Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/studies/maastricht_en.pdf> Erişim: Eylül 2016.

Levesque, Karen, Doug Lauen, Peter Teitelbaum, Martha Alt, Sally Librera. 2000. **Vocational Education in the United States: Toward the Year 2000**. Statistical Analysis Report.

Leylek, Ramazan, Eda Gürlen. 2015. Meslek yüksekokullarına sınavlı-sınavsız geçiş sistemiyle yerleşen öğrencilerin temel matematik becerilerinin karşılaştırılması. **Electronic Journal of Vocational Colleges.** c. 5. s. 6: 40-46.

Linnenbrink, Elizabeth A, Paul R. Pintrich. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. **Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties.** c. 19: 119–137.

Mahendran, Mahen. 1997. Project-based assessment. Hargreaves, Megan (Yay. haz.). **The Role of Assessment in Learning**. Brisbane: Academic Staff Development Unit, Queensland University of Technology.

Mark, M Melvin, Gary T Henry, George Julnes. 2000. **Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs**. San Francisco: Jossey-Bass.

Marsh, Herbert, Lawrence Roche. 1994. **The Use of Student's Evaluations of University Teaching to Improve Teaching Effectiveness**. Canberra: Australian Government Publishing Service.

Maxwell, A Joseph. 1996. **Qualitative Research Design: An Interactive Approach**. London: Sage Publication.

Meckley, Richard F., Ivan E. Valentine, Marion James Conrad. 1969. **A general guide for planning facilities for occupational preparation programs, final report**. Research and Development Series No.16. Columbus: The Center for Vocational and Technical Education,The Ohio State University.

Meijering, Jurian, Jarl Kampen, Hilde Tobi. 2013. Quantifying the development of agreement among experts in Delphi studies. **Technological Forecasting and Social Change.** c. 80. s. 8: 1607-1614.

Meijers, Frans, Marinka Kuijpers, Chad Gundy. 2013. The relationship between career competencies, career identity, motivation and quality of choice. **International Journal for Educational and Vocational Guidance,** c. 13 s. 1: 47-66.

Merriam, Sharan B. 2009. **Qualitative Research: A guide to design and implementation**. San Francisco, CA: John Wiley ve Sons.

Mesleki Yeterlilik Kurumu. 2016. Avrupa yeterlilik çerçevesi (AYÇ) referans seviyeleri. <www.myk.gov.tr/index.php/tr/component/content/article/57-yeterlilik/218-avrupa-yeterllk-cerceves-ayc-referans-sevyeler> Şubat 2016.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2014. Türkiye mesleki ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı: 2014-2018.

Min, Wei-Fang, Mun Chiu Tsang. 1990. Vocational education and productivity: a case study of the Beijing General Auto Industry Company. **Economics of Education Review.** c. 9. s. 4: 351-64.

Morkoç, Dilek, Mustafa Doğan. 2014. Meslek yüksekokulu mezunu çalışanların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi örneği. **Electronic Journal of Vocational Colleges.** c. 4. s. 4: 112-121.

Moses, Kirya Mateeke, Muladi Muladi, Aji Prasetya Wibawa. 2017. The linkage between vocational schools and ındustries cooperation a comparison in developed and developing countries. **International Conference on Education** (s. 483-492).

Mouzakitis, George S. 2010. The role of vocational education and training curricula in economic development. **Procedia-Social and Behavioral Sciences.** c. 2. s. 2: 3914-3920.

Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. 2002. Erişim: Aralık 2016. <http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm>.

Nartgün, Şenay, Engin Yüksel. 2009. Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişte İzlenen Kriterlerin Değerlendirilmesi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi.** c. 9. s. 2: 189-205.

Nibert, Marta. 2005. **Write clear performance criteria for the program**. Program Assessment Handbook (s. 27-30). Pacific Crest, Inc.: Lisle.

Nickell, Stephen, Brian Bell. 1995. The collapse in demand for the unskilled and unemployed across the OECD. **Oxford Review of Economic Policy.** c. 11. s. 1: 40-62.

Odio, Michael, Michael Sagas, Shannon Kerwin. 2014. The influence of the internship on students' career decision making. **Sport Management Education Journal.** c. 8. s. 1: 46-57.

Orsmond, Paul, Stephen J Maw, Julian R Park, Stephen Gomez, Anne C Crook. 2013. Moving feedback forward: Theory to practice. **Assessment & Evaluation in Higher Education.** c. 38. s. 2: 240–252. DOI: 10.1080/02602938.2011.625472.

Ozmusul, Mustafa. 2012. Developments in Turkish Education System towards international dimension. **International Journal of Social Science ve Education.** c. 2. s. 3: 345-362.

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2015. 2015-ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu: Tablo-3. Merkezi Yerleştirme İle Öğrenci Alan Yükseköğretim Ön Lisans Programları. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2015/OSYS/TABLO-301072015.xls> Erişim: Mart 2016.

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2016. 2016-DGS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. Erişim Aralık 2016 <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/DGS/YRSayBil17102016.pdf>

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2016. 2016-ÖSYS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/YerlestirmeSayisalBilgiler10082016.pdf>

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi. 2016. 2016-ÖSYS yükseköğretim programları ve kontenjanları kılavuzu. Erişim: Şubat 2017. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/LYS/TERCIH/TABLO-3_28072016.xls>

Özcan, Pelin Mastar, Umut Tepekule, Gül Kayalıdere. 2016. Eğitim kalitesinin genç işsizliği ile ilişkisi: PISA test sonuçları üzerinden bir değerlendirme. **Aydın İktisat Fakültesi Dergisi**, c. 1. s. 2: 89-113.

Özdemir, Durmuş, Yüksel Göktaş. 2012. Meslek Yüksekokullarında İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Öğretim Programının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi: Erzincan Üniversitesi Örneği. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi.** c. 2. s. 2: 126-131.

Özel, Necmettin, İbrahim Karagöz. 2014. Meslek yüksekokulları ve iş-dünyası arasında becerili insan kaynağı yetiştirme ilişkilerinin yeterliği: Bolu meslek yüksekokulu stajyer öğrenciler üzerinde bir araştırma. **Electronic Journal of Vocational Colleges.** c. 4. s. 1: 32-41.

Özgüler, Derya, Dursun Özgüler, Kasım Uğur Karataş, Murat Ulaş. 2017. Muhasebe ve finans sektörünün meslek yüksekokulu öğrencilerinden beklentileri. **Journal of Research in Education and Teaching.** c. 6. s. 1: 175-186.

Özsoy, Ceyda Erden. 2015. Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. **Electronic Journal of Vocational Colleges**, 173-181.

Öztürk, Selcen. Türkiye'de işgücüne katılımda bölgesel farklılıklar. **Sosyoekonomi**, c. 26 s. 35: 153-168.

Özyılmaz, Ömer. 2013. **Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları**. Ankara: Pegem Akademi.

Park, Joo-Ho, Jay W. Rojewski, In Heok Lee. 2017. Determinants of adolescents' career development competencies in junior secondary schools of South Korea. **International Journal for Educational and Vocational Guidance**, 1-25.

Parks, Felicia R., Janice H. Kennedy. 2007. The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. **Journal of Black Studies**, c. 37 s. 6: 936-943.

Patton, Michael Quinn. 1980. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, Michael Quinn. 1987. **How to use qualitative methods in evaluation.** 4. bs. London: Sage Publications.

Patton, Michael Quinn. 1990. **Qualitative evaluation and research methods**. Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, Michael Quinn. 2000. Overview: Language matters. In R. K. Hopson (Ed.), **How and why language matters in evaluation**. New Directions for Evaluation, No. 86, 5–16. San Francisco: Jossey-Bass.

Patton, Michael Quinn. 2002. **Qualitative research ve evaluation method.** 3. bs. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peker, İskender, İlker Murat Ar, Birdoğan Baki. 2014. Üniversite Sanayi İşbirliğinin Gelişmesinin Önündeki Engellerin AAS Yöntemiyle Belirlenmesi: Karadeniz Teknik Üniversitesi Örneği. **Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi.** c. 28. s. 3: 107-126.

Peng, Huiling; Shyue-Ying Chiang. 2018. Action Research on College Students' Learning Satisfaction of Incorporating Art Therapy and Spirituality into A Career Planning Course. **International Journal of Psychological Studies**, 10, 1: 38-48.

Pintrich, Paul R, Dale H Schunk. 2002. **Motivation in education: Theory, research and applications**. 2. bs. Englewood Cliffs: Prentice Hall Merrill.

Placklé, Inge, Karen D Könings, Wolfgang Jacquet, Arno Libotton, Jeroen J G van Merriënboer, Nadine Engels. 2017. Students embracing change towards more powerful learning environments in vocational education. **Educational Studies**: 1-18. DOI: 10.1080/03055698.2017.1331840

Pollmann-Schult, Matthias, Karl Ulrich Mayer. 2004. Returns to skills: vocational training in Germany 1935-2000. **Yale Journal of Sociology.** c. 4: 73-97.

Pressley, Michael, Sara E Dolezal, Lisa M Raphael, Lindsey Mohan, AlysiaD Roehrig, Kristen Bogner. 2003. **Motivating primary-grade students**. New York: Guilford.

Rauner, Felix, Rupert Maclean. 2008. **Vocational education and training research – an introduction**. Rauner, F., ve Maclean, R. (Yay. haz.). Handbook of technical and vocational education and training research (s. 13-22). Dordrecht: Springer.

Resmi Gazete. 1981. Yüksek Öğretim Kanunu (Sayı: 2547). 04/11/1981 tarih ve 17506 sayılı resmi gazete. Erişim tarihi: Kasım 2016 <http://www.yok.gov.tr/web/denklikbirimi/2547-sayili-kanun>

Richards, Kendall, Nick Pilcher. 2014. Contextualising higher education assessment task words with an 'Anti-Glossary' approach. **International Journal of Qualitative Studies in Education.** c. 27. s. 5: 604–625. DOI:10.1080/09518398.2013.805443.

Robertson, J Marvin. 1973. **Facilities evaluation in vocational and technical education**. ERIC Clearinghouse on Vocational and Technical Education The Center for Vocational and Technical Education, Tho Ohio State University.

Sakaoğlu, Necdet. 1992. **Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi**. İletişim Yayınları, İstanbul.

Saldana, Johnny. 2009. **The coding manual for qualitative researchers**. SAGE Publications.

Salend, Spencer. 2001. **Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices.** 4. bs. Upper Saddle River: Merrill.

Sarıbıyık, Mehmet. 2013. Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+1 eğitim modeli. **Akademik Platform Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi.** c. 1. s. 1: 39-41.

Sarıgöz, Okan. 2015. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi. Doktora tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.

Sayın, Ferhan. 2011. Türkiye'de 1988-2010 döneminde eğitim ve büyümenin genç işsizliğine etkisinin analizi. **Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** c. 13. s. 4: 33-53.

Scholtes, Peter. 1993. **The team handbook**. Madison, WI:Joiner Associates.

Schunk, Dale H, Barry J Zimmerman. 1997. **Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes**. Guthrie ve A. Wigfield (Yay. haz.). Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction (s. 34–50). Newark: International Reading Association.

Scott, David. 1997. The language of assessment. Hargreaves, Megan (Yay. Haz.). **The Role of Assessment in Learning**. Brisbane: Academic Staff Development Unit, Queensland University of Technology.

Scriven, Michael. 1967. The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.), **Curriculum evaluation**. American Educational Research Association Monograph Series on Evaluation, No. 1, s. 39–83. Chicago: Rand McNally.

Seçilmiş, Cihan, Kurban Ünlüönen. 2011. Eğitim materyali olarak megep kapsamında hazırlanan modüllerin değerlendirilmesi üzerine bir alan araştırması. **Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 31: 53-68.

Selim Sibel, Duygu Kırgel, Orkun Çelik, Hakan Yazıcıoğlu. 2014. Türkiye'de İşsizliğin Sosyo-Ekonomik Belirleyicileri: Panel Veri Analizi. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi**, c. 10. s. 22: 1-26.

Sevim, Şerafettin, Fethullah Karamete. 2015. Meslek yüksekokullarında üniversite-sanayi işbirliği, yöresel kalkınmaya etkisi ve yerel bazda uygulama örneği. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 8. s. 8: 1-18.

Sevinç, Bilal. 2000. Meslek Yüksekokullarının Eğitim Sistemimizde ki Yeri ve Sayısal Gelişmeler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** c. 34. s. 1: 139-148.

Sezer, Sevgi. 2017. Öğrenci bakışı ile Karacabey Meslek Yüksekokulu'nun sosyo-kültürel ve ekonomik katkısının değerlendirilmesi. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi.** c. 8. s. 17: 70-82.

Sezgin, İlhan. 2000. **Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme.** 4. bs. Ankara: Nobel Yayınları.

Shackelford, Jo L, Marge Maxwell. 2012. Sense of community in graduate online education: Contribution of learner to learner interaction. **The International Review of Research in Open and Distance Learning.** c. 13. s. 4: 228-249.

Shadish, William R. 1994. Need-based evaluation theory: What do you need to know to do good evaluation? **Evaluation Practice.** c. 15: 347–358.

Silverman, David. 2006. **Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction**. Sage Publications.

Siochru, Sean O. 2006. Social consequences of the globalization of the media and communication. **Labour Office, Policy Integration Department, Switzerland**.

Smith, Erica. 2010. A review of 20 years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. **International Journal of Training and Development.** c. 14, 54-64.

Smith, Theresa L. 1988. Self concept and teacher expectation of academic achievement in elementary school children. **Journal of Instructional Psychology**, c. 15: 78-83.

Soskice, David. 1994. Reconciling markets and institutions: The German apprenticeship system. **Training and the private sector: International comparisons** (25-60). University of Chicago Press.

Sönmez, Murat. 2008. Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. **Eğitim ve Bilim.** c. 33. s. 147: 71-84.

Stockmann, Reinhard. 2002. Qualitätsmanagement und Evaluation-konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte?. **Zeitschrift für Evaluation** 2/2002, Leske + Budrich. 209-243

Strong, Merie F, Danie Jarosik. 1972. **The Annual Vocational Report of Louisiana's Vocational and Technical Education Program Fiscal Year 1972**. Baton Rouge: LouisianaState Advisory Council for Vocational and Technical Education.

Stufflebeam, Daniel L. 1971. **Educational Evaluation and Decision Making**. Itasca, IL: F.E. Peacock Publishers, Inc.

Sturing, Lidwien, Harm J A Biemans, Martin Mulder, Elly de Bruijn. 2011. The nature of study programmes in vocational education: Evaluation of the model for comprehensive competence-based vocational education in the Netherlands. **Vocations and Learning.** c. 4, 191-210, DOI:10.1007/s12186-011-9059-4.

Suprapto, Edy, Fahrizal, Priyono, K Basri. 2017. The application of problem-based learning strategy to increase high order thinking skills of senior vocational school students. **International Education Studies.** c. 10. s. 6: 123-129.

Suvedi, Murari, Ramjee Ghimire, Ty Channa. 2017. Examination of core competencies of agricultural development professionals in Cambodia. **Evaluation and Program Planning.** https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2017.12.003

Şahin, A. 2004. Üniversite-sanayi işbirliği niçin kurulamıyor? Ar-ge önündeki engeller ve çözümleri. **AB Sürecinde Eğitimde Reform İhtiyacı Sempozyumu Bildiriler Kitabı**. Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.

Şahin, İsmail, Tayfun Fındık. 2008. Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.** c. 12. s. 3: 65-86.

Şahin, Mehmet. 2010. Mesleki ve teknik eğitimde sanal eğitim uygulaması: beklentiler ve öğrenci başarısına etkisi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı.

Şener, Nurcan, A Özşahin, E İçli. 2009. Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mesleki Kaygı Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. **1. Uluslararası 5. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, 27-29 Mayıs 2009**. Konya: Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu.

Tai, David W S, Vincent Tai, Ray Wang. 2013. Assessment criteria of vocational college students' learning engagement. **International Journal of Technology and Engineering Education.** c. 11. s. 1: 31-38.

Tanaş, Ramazan. 2013. Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakültelerine dönüştürülmesi uygulamasının delphi tekniğine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Tara, S Nayana, Sanath Kumar. 2017. Need for quality interventions in vocational education in India. **International Conference on Education, E-Governance, Law and Business (ICEELB-17)**, Ocak 1-2, 2017. BAE, Dubai.

Tarvid, Alexander. 2010. Field of higher education and unemployment risk in European countries. **New Socio-Economic Challenges of Development in Europe**, 87-96.

Taşdemir, Cahit. 2013. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi **Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi.** c. 2. s. 2: 154-162.

Taşpınar, Mehmet. 1997. Modüler öğretim yönteminin öğretim yöntemleri dersinde öğrenci başarısına etkisi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Telli-Üçler, Yasemin. 2014. Bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi işbirliğinin sanayiye, devlete ve üniversiteye yararları: Konya ili özelinde bir araştırma. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 41: 107-120.

Tetik Semra. 2012. Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği. **Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi.** c. 7. s. 13: 339-350.

Teuscher, Ursina. 2003. Evaluation of a decision training program for vocational guidance. **International Journal for Educational and Vocational Guidance.** c. 3. s. 3: 177-192.

Thornton, Stephen. 1988. Curriculum consonance in United States history classrooms. **Journal of Curriculum and Supervision**, c. 3: 308-320.

Tight, Malcolm. 2002. **Key concepts in adult education and training**. London, New York: Routledge & Falmer.

Toklu, Toygun Arzu, Hülya Elmas-Baydar, Beril S Kasımoğlu, Bahar Doğramacı. 2015. Meslek Yüksekokullarında Öğrencilerin Akademik Başarısını Engelleyen Nedenler Üzerine Bir Araştırma. **4. Uluslararası Meslek Yüksekokulları Sempozyumu**, **21-23 Mayıs 2015.** Yalova.

Tsang, Mun. 1997. The costs of vocational training. **International Journal of Manpower.** c. 18: 63-89.

Tunç, Abdülkadir. 2005. Yüksek okullarına sınavsız geçisin degerlendirilmesi. **ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 1. s. 2: 75-81.

Tunç, Perihan. 2013. Ayakkabı tasarımı ve üretimi lisans programına yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı.

Tūtlys, Vidmantas, Georg Spöttl. 2017. From the analysis of work-processes to designing competence-based occupational standards and vocational curricula. **European Journal of Training and Development.** c. 41. s. 1: 50-66.

Türk Dil Kurumu. 2017. Güncel türkçe sözlük. Erişim: Ocak 2017 < http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts>

Tyler, Ralph W. 1949. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press.

Uçar, Canan, Mehmet Akif Özerbaş. 2013. Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.** c. 2. s. 2: 242-253.

Ulus, Leyla, Nuran Tuncer, Şahin Sözen. 2015. Mesleki eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. **Uluslararsı Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 168-185.

Uysal, Doğan, Emel Ersun Aydemir. 2016. Türkiye'de yükseköğretim kavramı ve yükseköğretimin istihdam ve ekonomiye etkisinin analizi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi c. 35: 275-284.

Üçler, Yasemin T. 2014. Bölgesel kalkınmada üniversite-sanayi işbirliğinin sanayiye, devlete ve üniversiteye yararları: Konya ili özelinde bir araştırma. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** c. 41, 107-120.

Ünal, L Işıl. 1988. Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin ekonomik değeri. **H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 3: 87-97.

van Dinther, Mart, Filip Dochy, Mien Segers, Johan Braeken. 2014. Student perceptions of assessment and student self-efficacy in competence-based education. **Educational Studies**, c. 40 s. 3: 330-351.

Velde, Christine. 1999. An alternative conception of competence: implications for vocational education. **Journal of Vocational Education & Training,** c. 51 s. 3: 437-447, DOI: 10.1080/13636829900200087.

Vural, Mahmut. 2013. Öğrencilerin gelir düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. **Akademik Bakış Dergisi.** c. 35.

Vuranok, Turan Tolga. 2017. Mesleki eğitimde istihdam sorunları: (İstanbul örneği). Doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Vurgun, Levent. 2008. Bilgi toplumu açısından Türkiye'deki meslek yüksekokullarının örgütlenme problemleri ve çözüm önerileri. Doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yönetim ve Organizasyon Programı.

Wang, M. D. 1996. Speech on Chinese Vocational Education Conference. **Education and Vocation.** c. 7: 15-21.

Webb, Eugene J, Donald T. Campbell, Richard D. Schwartz, Lee Sechrest. 1966. **Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences**. Chicago: Rand McNally. 1966.

West, John, Hilary Steedman. 2003. **Finding our way: vocational education in England**. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.

Williams, Anne. 1997. Quality assessment in initial teacher education: lessons form the 1993/94 OFSTED experience. **Higher Education Quarterly.** c. 51, 189–200.

Wilson, John A. 1971. Aids in evaluating accountability of vocational programs. **Agricultural Education.** c. 44, . s. 4: 98-99.

Wolf, Alison. 2011. **Review of vocational education – the Wolf report**. London, England: Department for Education.

Woodruffe, Charles. 1991. Competent by any other name. **Personnel Management**, c. 23 s. 9: 30–33.

Worthen, Blaine R, James R Sanders. 1987. **Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines**. NewYork: Longman.

Wüthrich, Ursina. 1999. Entscheidungstraining zur Laufbahnwahl [Decision training for career choice]. Yüksek lisans tezi. University of Fribourg, Switzerland. Erişim: <http://www.teuscher.ch/ursina>

Yang, Cheng-Hua. 2017. A view of aesthetic labour practice in higher technical and vocational education. **EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education.** c. 13. s. 1: 167-188.

Yanıkoğlu, E, M Denktas. 2007. MYO'lar ve METEB. Komisyon Raporu. **III. Ulusal Meslek Yüksek Okulları Müdürler Toplantısı**. 8-9 Kasım 2007 Çukurova Üniversitesi.

Yardımcı, Atilla, Elif Bilgehan Müftüoğlu. 2015. Üniversite Sanayi İşbirliğine Sanayi Kesiminin Bakışı. **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi.** c. 70. s. 4: 815-838.

Yayar, Rüştü, Derya Demir. 2013. Gaziosmanpaşa Üniversitesinin Tokat ili ekonomisine etkisi. **Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi.** c. 5. s. 8: 106-122.

Yeşilay, Rüstem Barış, Serdal Temel. 2016. Öğretim elemanları cephesinden üniversite-sanayi işbirliği: Ege meslek yüksekokulu örneği. **Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi.** c. 7: 191-204.

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2008. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.** 6. bs. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, Nihan. 2014. Üniversitelerin yenilikçilik, üniversite-sanayi işbirliği ve bölgesel kalkınma yönelimleri üzerine bir araştırma. **Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi.** c. 11. s. 42: 157-174.

Yıldız, Merve, Zeki Kaya. 2013. Meslek Liselerindeki Programlama Temelleri Dersi Programının Değerlendirilmesi. **Journal of Research in Education and Teaching.** c. 2. s. 2: 359-368.

Yılmaz, Fatma. 2008. Beypazarı teknik bilimler meslek yüksek okulu kuyumculuk ve takı tasarımı programının incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El Sanatları Eğitimi Bölümü, Dekoratif Sanatlar Anabilim Dalı.

Yin, Robert K. 2003. **Case Study Research**. Sage Publication: London.

Yu, Christina Wai Mui. 2010. Business curriculum and assessment reform in Hong Kong schools: a critical review from a competence-based perspective. **Journal of Vocational Education & Training**, c. 62 s. 1: 27-50. DOI: 10.1080/13636821003605387

Yukselturk, Erman, Zahide Yildirim. 2008. Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program. **Educational Technology ve Society.** c. 11. s. 4: 51-65.

Yükseköğretim Kurulu. 2005. **Ululslararası ilişkiler bölümü: Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi**. Erişim tarihi: Haziran 2016 <http://www.yok.gov.tr/web/uluslararasi-iliskiler/giris>

Yükseköğretim Kurulu. 2016. **YÖK önlisans atlası**. Erişim: Mayıs 2017 <https://yokatlas.yok.gov.tr/onlisans-anasayfa.php>

Yükseköğretim Kurulu. 2017a. **Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: türlerine göre birim sayıları raporu**. Erişim: Şubat 2017 < https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yükseköğretim Kurulu. 2017b. **YÖK Atlas: YGS-LYS Net Sihirbazı**. https://yokatlas.yok.gov.tr/netler-onlisans-tablo.php?b=30013

Yükseköğretim Kurulu. 2017c. **Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi: Öğretim elemanları sayıları özet tablosu 2016-2017**. Erişim: Aralık 2017 < https://istatistik.yok.gov.tr/>

Yüksel, İsmail. 2010. Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Eskişehir.

Zaim, Halil. 2006. Yeni gelişmeler ışığında bilgi işi ve bilgi işçisi. **Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi.** s. 49: 609-618.

EKLER

EK 1. Deneklerin Gönüllülüğü ve Aydınlatılmış Onam Formu

Bu çalışma, Kontrol ve Otomasyon teknolojisi programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın neticesinde, **programın Eğitim İmkanlarının Yeterliliği, İş Hayatı ile Programın Uyumu, Mesleki Becerilerin Kazandırılma Yeterliliği, Mezunlardan, Öğrencilerden ve Öğretim Elemanlarından Beklentiler ve Sektör ile İşbirlikleri Kurulması** boyutları göz önünde bulundurulacaktır.

Çalışmaya katılım gönüllüdür. Vermeyi istemediğiniz hiçbir bilgiyi vermek veya cevaplamak istemediğiniz hiçbir soruyu cevaplamak zorunda değilsiniz. Eğer, herhangi bir zamanda, devam etmemeye karar verirseniz, bunu kolayca söyleyebilirsiniz ve görüşme hemen sona erdirilecektir. İzniniz olması halinde görüşmelerimiz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak olup, bu kayıtlar transkript (deşifre) edildikten sonra teyit etmeniz için size gönderilecektir. Elde edilen tüm veriler sadece görüşmeci tarafından görülebilecektir ve hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmadan elde edilen verilerin kullanılması sürecinde; kurumunuzu veya şahsınızı doğrudan veya dolaylı olarak belirtecek veya işaret edebilecek hiçbir bilgi kullanılmayacaktır. Gerçek kurum veya şahıs isimleri yerine kod isimler kullanılacaktır.

Aşağıya atacağınız imza, size sorulacak soruları okuduğunuzu ve anladığınızı ve çalışmaya onayınızla katıldığınızı ifade eder.

Katılımcı:

_____	_____	_____
isim	*imza*	*tarih*

Görüşmeci:

_____	_____	_____
isim	*imza*	*tarih*

EK 2. Mezunlara Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışma, Kontrol ve Otomasyon teknolojisi programının değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmanın neticesinde, programın **Eğitim İmkanlarının Yeterliliği, İş Hayatı ile Programın Uyumu, Mesleki Becerilerin Kazandırılma Yeterliliği, Mezunlardan, Öğrencilerden ve Öğretim Elemanlarından Beklentiler ve Sektör ile İşbirlikleri Kurulması** boyutları göz önünde bulundurulacaktır. Bu çalışmaya katılım gönüllülük ilkesine göre olmakla beraber sorulan tüm sorulara cevap vermek zorunda değilsiniz. Çalışmaya istediğiniz zaman çekinmeden ara verebilir veya bitirebilirsiniz. İzniniz olması halinde görüşmelerimiz ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacak olup, bu kayıtlar transkript (deşifre) edildikten sonra teyit etmeniz için size gönderilecektir. Elde edilen tüm veriler sadece görüşmeci tarafından görülebilecektir ve hiçbir şekilde kimseyle paylaşılmayacaktır. Çalışmadan elde edilen verilerin kullanılması sürecinde; kurumuzu veya şahsınızı doğrudan veya dolaylı olarak belirtecek veya işaret edebilecek hiçbir bilgi kullanılmayacaktır. Gerçek kurum veya şahıs isimleri yerine kod isimler kullanılacaktır.

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Aysun GÜROL

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Doktora Öğrencisi

Feyzi KAYSİ

1. Programdaki deneyimlerinizden/geçmişinizden bahseder misiniz?
2. Programda öğrenim görmekten memnun musunuz? Neden?
3. Programda öğrenim görmeyi neden tercih ettiniz?
4. Programda öğrenim görmek beklentilerinizi karşıladı mı? Neden?
5. Program ile kazanılan yeterliklerin iş hayatında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
6. Program, mezunlara/öğrencilere beklenen düzeylerde yeterlilikleri kazandırabilmekte midir?
    a. Cevabınız Evet ise, bu yeterliliklerin düzeyi (Düşük, Orta, Yüksek) nedir?
    b. Cevabınız Hayır ise, yeterliliklerin kazanılmasında hangi engellerin (Kaynak, Öğretim elemanı, Öğrenci, İstihdam, Müfredat) olduğunu düşünüyorsunuz?
        i. Bu engelleri aşmak için hangi önerilerde bulunursunuz?
7. Hangi düzenlemeler yapıldığı takdirde; mezunların mesleki yeterlikleri daha da arttırılabilir?

8. Programın, sektördeki firmalarla işbirliği yapması gerekir mi? Neden?
9. Sektördeki firmalarla etkili ve sonuç alıcı bir işbirliği kurulması için neler yapılmalıdır?
10. Sektörden/İş dünyasından beklentileriniz nelerdir?
11. Mesleki derslerin, öğrencilere iş hayatında yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse bunu nasıl elde ediyorsunuz?
    b. Cevabınız Hayırsa hangi eksiklik/sorunlardan bahsedilebilir? Bu eksiklik/sorunların çözümü için yapılması gerekenler nelerdir?
12. Mesleki derslerin yeterli/güncel olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse, bunu sağlayan faktörler (Program değişiklikleri, Projeler, Sektörel İşbirlikleri, Öğretim elemanın gayreti vb.) hakkında bilgi verir misiniz?
    b. Cevabınız Hayırsa, bunun başlıca nedenleri nelerdir? Bu sorunların çözümü için neler yapılmalıdır?
13. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi ön bilgilere sahip olmasını isterdiniz?
14. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi becerilere/yeterliliklere sahip olmasını isterdiniz?
15. Öğretim elemanlarından beklentileriniz nelerdi?
16. Öğretim elemanlarıyla ilgili sorun yaşadınız mı?
    a. Cevabınız Evetse; bu sorunlar nelerdir?
    b. Bu sorunlar nasıl çözülür?
17. Mesleki becerilerin/yeterliliklerin kazanılması sürecinde, öğretim elemanlarının size katkıları bulunmakta mıdır?
    a. Cevabınız Evetse, öğretim elemanları hangi konularda (Sahip olduğu yeterlikler; Araştırmacı, sorgulayıcı, öğretme isteğine sahip olma vb.) katkılar sunmaktadır?
        i. Bu katkıları nasıl belirliyorsunuz (veya ölçüyorsunuz/gözlemliyorsunuz)?
    b. Cevabınız Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz?
18. Programın olumlu/güçlü yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?
19. Programın olumsuz/zayıf yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?
20. İş hayatında; programda öğrendiklerinizin size katkıları ve sağladığı avantajlar nelerdir?
21. Öğrenciler Programdaki öğrenimleri süresince hangi yeterliklere sahip olmaktadırlar? Maddeler halinde belirtiniz.
22. Programdaki eğitim imkanlarının (Eğitim Setleri, Bilgisayar, Yazılım vb.) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
23. Bu görüşleriniz haricinde, belirtmek veya eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 3. Öğretim Elemanlarına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Programdaki deneyimlerinizden/geçmişinizden bahseder misiniz?
2. Programda çalışmaktan memnun musunuz? Neden?
3. Öğrenciler Programdaki öğrenimleri süresince hangi yeterliklere sahip olmaktadırlar? Maddeler halinde belirtiniz.
4. Program ile kazanılan yeterliklerin iş hayatında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
5. Program, mezunlara ve öğrencilere beklenen düzeylerde yeterlilikleri kazandırabilmekte midir?
   a. Cevabınız Evet ise, bu yeterliliklerin düzeyi (Düşük, Orta, Yüksek) nedir?
   b. Cevabınız Hayır ise, yeterliliklerin kazanılmasında hangi engellerin (Kaynak, Öğretim elemanı, Öğrenci, İstihdam, Eğitim Programı (Müfredat)) olduğunu düşünüyorsunuz?
      i. Bu engelleri aşmak için hangi önerilerde bulunursunuz?
6. Hangi düzenlemeler yapıldığı takdirde; mezunların mesleki yeterlikleri daha da arttırılabilir?
7. Programın, sektördeki firmalarla işbirliği yapması gerekir mi? Neden?
8. Sektördeki firmalarla işbirliği kurma durumunuz (Protokol, İşbirliği sayısı vb.) nedir?
9. Sektördeki firmalarla etkili ve sonuç alıcı bir işbirliği kurulması için neler yapılmalıdır?
10. Mesleki derslerin, öğrencilere iş hayatında yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse bunu nasıl elde ediyorsunuz?
    b. Cevabınız Hayırsa hangi eksiklik/sorun(lar) dan bahsedilebilir? Bu eksiklik/sorun(lar) un çözümü için yapılması gerekenler nelerdir?"
11. Mesleki derslerin yeterli/güncel olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse, bunu sağlayan faktörler (Program değişiklikleri, Projeler, Sektörel İşbirlikleri, Öğretim elemanın gayreti vb.) hakkında bilgi verir misiniz?
    b. Cevabınız Hayırsa, bunun başlıca nedenleri nelerdir? Bu sorun(lar)ın çözümü için neler yapılmalıdır?
12. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi ön bilgilere sahip olmasını isterdiniz?
13. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi becerilere/yeterliliklere sahip olmasını isterdiniz?
14. Öğrencilerden beklentileriniz nelerdir?
15. Öğrencilerle ilgili sorun yaşıyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse; bu sorunlar nelerdir?
    b. Bu sorunlar nasıl çözülür?
16. Mesleki becerilerin/yeterliliklerin kazanılması sürecinde, öğretim elemanlarının sizce katkıları bulunmakta mıdır?

a. Cevabınız Evetse, öğretim elemanları hangi konularda (Sahip olduğu yeterlikler; Araştırmacı, sorgulayıcı, öğretme isteğine sahip olma vb.) katkılar sunmaktadır?

i. Bu katkıları nasıl belirliyorsunuz (veya ölçüyorsunuz/gözlemliyorsunuz)?

b. Cevabınız Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz?

17. Programın olumlu/güçlü yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?

18. Programın olumsuz/zayıf yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?

19. Programdaki eğitim imkanlarının (Eğitim Setleri, Bilgisayar, Yazılım vb.) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden

20. Bu görüşleriniz haricinde, belirtmek veya eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

a. Cevabınız Evetse, Hangi konu(lar)da görüş belirtmek istersiniz?

EK 4. Öğrencilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Programdaki deneyimlerinizden/geçmişinizden bahseder misiniz?
2. Programda öğrenim görmekten memnun musunuz? Neden?
3. Programda öğrenim görmeyi neden tercih ettiniz?
4. Programda öğrenim görmek beklentilerinizi karşıladı mı? Neden?
5. Sektörden/İş dünyasından beklentileriniz nelerdir?
6. Mesleki derslerin, öğrencilere iş hayatında yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse bunu nasıl elde ediyorsunuz?
    b. Cevabınız Hayırsa hangi eksiklik/sorunlar dan bahsedilebilir? Bu eksiklik/sorunların çözümü için yapılması gerekenler nelerdir?
7. Mesleki derslerin yeterli/güncel olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse, bunu sağlayan faktörler (Program değişiklikleri, Projeler, Sektörel İşbirlikleri, Öğretim elemanın gayreti vb.) hakkında bilgi verir misiniz?
    b. Cevabınız Hayırsa, bunun başlıca nedenleri nelerdir? Bu sorunların çözümü için neler yapılmalıdır?
8. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi ön bilgilere sahip olmasını isterdiniz?
9. Programa kayıt yaptıracak öğrencilerin hangi becerilere/yeterliliklere sahip olmasını isterdiniz?
10. Öğretim elemanlarından beklentileriniz nelerdir?
11. Öğretim elemanlarıyla ilgili sorun yaşıyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse; bu sorunlar nelerdir?
    b. Bu sorunlar nasıl çözülür?
12. Mesleki becerilerin/yeterliliklerin kazanılması sürecinde, öğretim elemanlarının size katkıları bulunmakta mıdır?
    a. Cevabınız Evetse, öğretim elemanları hangi konularda (Sahip olduğu yeterlikler; Araştırmacı, sorgulayıcı, öğretme isteğine sahip olma vb.) katkılar sunmaktadır?
        i. Bu katkıları nasıl belirliyorsunuz (veya ölçüyorsunuz/gözlemliyorsunuz)?
    b. Cevabınız Hayırsa, neden böyle düşünüyorsunuz?
13. Programın olumlu/güçlü yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?
14. Programın olumsuz/zayıf yönlerini saymanızı istesem, neler söylemek istersiniz?
15. Programdaki eğitim imkanlarının (Eğitim Setleri, Bilgisayar, Yazılım vb.) yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden
16. Bu görüşleriniz haricinde, belirtmek veya eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 5. Firma Temsilcilerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Program ile kazanılan yeterliklerin iş hayatında yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
2. Program, öğrencilere beklenen düzeylerde yeterlilikleri kazandırabilmekte midir?
    a. Cevabınız Evet ise, bu yeterliliklerin düzeyi (Düşük, Orta, Yüksek) nedir?
    b. Cevabınız Hayır ise, yeterliliklerin kazanılmasında hangi engellerin (Kaynak, Öğretim elemanı, Öğrenci, İstihdam, Eğitim Programı (Müfredat)) olduğunu düşünüyorsunuz?

        i. Bu engelleri aşmak için hangi önerilerde bulunursunuz?

3. Hangi düzenlemeler yapıldığı takdirde; mezunların mesleki yeterlikleri daha da arttırılabilir?
4. Programın, sektördeki firmalarla işbirliği yapması gerekir mi? Neden?
5. Sektördeki firmalarla etkili ve sonuç alıcı bir işbirliği kurulması için sizce bize düşen görevler nelerdir?
6. Sektördeki firmalarla etkili ve sonuç alıcı bir işbirliği kurulması için sizce sektördeki firmalara düşen görevler nelerdir?
7. Mesleki derslerin, öğrencilere iş hayatında yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse bunu nasıl elde ediyorsunuz?
    b. Cevabınız Hayırsa hangi eksiklik/sorun(lar) dan bahsedilebilir? Bu eksiklik/sorun(lar) un çözümü için yapılması gerekenler nelerdir?
8. Mesleki derslerin yeterli/güncel olduğunu düşünüyor musunuz?
    a. Cevabınız Evetse, bunu sağlayan faktörler (Program değişiklikleri, Projeler, Sektörel İşbirlikleri, Öğretim elemanın gayreti vb.) hakkında bilgi verir misiniz?
    b. Cevabınız Hayırsa, bunun başlıca nedenleri nelerdir? Bu sorun(lar)ın çözümü için neler yapılmalıdır?
9. Stajyerlerden veya mezunlardan beklentileriniz nelerdir?
10. Öğretim elemanlarından beklentileriniz nelerdir?
11. Bu görüşleriniz haricinde, belirtmek veya eklemek istediğiniz bir şey var mıdır?

EK 6. Staj Değerlendirmelerine Yönelik Yapılandırılmış Görüşme Formu

A. Kişisel Bilgiler

Öğrenim Türü:	( ) Normal Öğrenim	( ) İkinci Öğrenim
Staj Türü:	( ) Tek Staj	( ) İki Staj
Staj Dönemi:	( ) 2015 Yaz Dönemi	( ) 2016 Yaz Dönemi
Staj Yapılan Şehir:	( ) İstanbul	( ) Diğer (Belirtiniz)…….

B. Görüşme Soruları

1. Yaptığınız stajdan memnun kaldınız mı? Neden?
2. Stajınızın ilk gününden son gününe kadarki süreci ele alarak, genel anlamda değerlendirme yapınız?
3. Stajlarda yaptığınız uygulamaları dikkate alarak, edindiğiniz tecrübeleri açıklayınız.
4. Edindiğiniz tecrübeleri hangi derslerinizle ve nasıl ilişkilendirebilirsiniz?
5. Stajlarda her hangi bir zamanda zorlandığınız oldu mu? Karşılaştığınız zorlukları belirtiniz.
6. Karşılaştınız sorunlara nasıl çözüm yolu buldunuz? Açıklayınız.
7. Sizce stajların dezavantajları var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
8. Stajların iş hayatının öğrenilmesine yönelik etkileri var mıdır? Varsa bunlar nelerdir? Açıklayınız.
9. Staj yaptığınız işyerindeki çalışanların size yönelik tutumları hakkında bilgi verir misiniz?
10. Bunların haricinde eklemek istediğiniz bir şey var mı?

EK 7. Yıldız Teknik Üniversitesi Akademik Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı :09.12.2016 - E.1612090291 Yazının Ekidir

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Akademik Etik Kurul

Toplantı Tarihi: 08.12.2016 **Toplantı No:2016/07**

AKADEMİK ETİK KURUL TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nden Doç. Dr. Aysun GÜROL tarafından doktora tez çalışması kapsamında uygulanacak olan "**Meslek Yüksekokul Programlarının Değerlendirme Ölçütlerinin Belirlenmesi**" başlıklı projede kullanılmak üzere hazırlanan veri toplama araç ve yöntemlerine konu olan bilgilerde aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

AKADEMİK ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Galip CANSEVER
Başkan

Prof. Dr. Zekiye YENEN
Başkan Yardımcısı

Prof.Dr. Abdürrezzak E. BOZDOĞAN
Üye

Prof. Dr. Kenan AYDIN
Üye

Prof. Dr. Adem BAKKALOĞLU
Üye

Yıldız Kampüsü 34349 Yıldız /İstanbul **Tel:** ((0212) 260 21 99 **Faks:** (0212) 258 51 40 , Tlx:26837 IYU
E-posta: ytuapry@gmail.com **Web:** http://www.yildiz.edu.tr
Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanununa göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
http://www.ebys.yildiz.edu.tr/Dogrulama/Index?EvrakNo=E.1612090291&ErisimKodu=66b257c3

EK 8. Özgeçmiş



Adı Soyadı : Feyzi KAYSİ

E-Posta Adresi: feyzikaysi@gmail.com, fkaysi@istanbul.edu.tr

Öğrenim Bilgisi

Öğrenim Kademesi	Üniversite Adı	Yıl
Lisans	Fırat Üniversitesi - Teknik Eğitim Fakültesi - Bilgisayar Öğretmenliği	2005-2009
Yüksek Lisans	Fırat Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü- Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	2010-2013

Yüksek Lisans Tez Adı: Bilgisayar becerisi ile üst biliş düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Fırat ve İstanbul Üniversiteleri örneği.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat TUNCER (Fırat Üniversitesi)

Akademik Görev: Araştırma Görevlisi - İstanbul Üniversitesi/Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Elektronik ve Otomasyon Bölümü, Kontrol ve Otomasyon Teknolojisi Programı – 2010-D.Ediyor.

Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

Kaysi F., Gürol A., (2017). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin işyeri uygulamalı eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 266-280.

Kaysi F., Bavlı B., Gürol A. (2017). Educational connoisseurship and criticism: evaluation of a cooperation model between university and the sector on vocational education. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 25-35.

Kaysi F., Gürol A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.

Kaysi F., Gürol A. (2016). E-advisory based analysis of student expressions throughout the university courses registration period on digital media. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 73-81.

Aydemir, E., Kaysi, F., Erişen, Y. (2015). Engineering completion program students reasons for university and program preferences problems they experience and their suggestions. *Asian Journal Of Instruction*, 3(1), 107-118.

Kaysi F., Arslan F. (2014). A sample for content preparation model for tablet computers. *International Journal of Multidisciplinary Thought,* 4(3), 161-166.

Tuncer M., Kaysi F. (2014). Öğretmen adaylarının bilgisayar becerilerine yönelik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 13(3), 847-864.

Tuncer M., Kaysi F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *International Journal of Learning ve Development*, 3(2), 70-76., Doi: 10.5296/ijld.v3i2.3449

Tuncer M., Kaysi F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54.

Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler:

Kaysi F., Gürol A., (2017). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Stajlarda Edindikleri Tecrübelerin Değerlendirilmesi. 7th International Congress of Research in Education, Çanakkale, Türkiye, 27-29 Nisan 2017, pp.253-253.

Kaysi F., Gürol A., (2016). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyeri Uygulamalı Eğitimlerinin Değerlendirilmesi. International Symposium on Post-Secondary Vocational Education and Training, Çorum, Türkiye, 12-15 Ekim 2016.

Kaysi F., Acar F., Altun S., (2016). Anlamaya dayalı tasarımla üniversite öğrencilerinin yabancı dilde okuma deneyimlerinin değerlendirilmesi. International Conference on Quality in Higher Education (ICQH), Sakarya, Türkiye, 24-25 Kasım 2016.

Kaysi F., Bavlı B., Gürol A., (2016). Evaluation of the course of the flight simulators from the perspective of students and university teachers. 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2016), Mannheim, Almanya, 28-30 Ekim 2016, pp.349-352.

Kaysi F., Gürol A., (2016). Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Görüşleri. The International Congress on New Trends in Education (ICONTE) 2016, Antalya, Türkiye, 13-15 Mayıs 2016.

Katmer-Bayrakli V., Kaysi F., Aydemir U.V., Gürol A., (2016). Öğretim üyelerinin uygulanmakta olan pedagojik formasyon programina yönelik algi ve deneyimleri. International Conference on Quality in Higher Education (ICQH), Sakarya, Türkiye, 24-25 Kasım 2016.

Kaysi F., Gürol A., (2015). Üniversite Ders Kayıtları Sürecinde Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. 1. Uluslararası Yükseköğretim Çalışmaları Konferansı (IHEC) 2015, İstanbul, Türkiye, 14-16 Ekim 2015.

Kaysi F., Aydemir E., Erişen, Y. (2014). Teknik Öğretmen Mezunlarının Mühendislik Tamamlama Programlarına Yönelik Görüşleri. International Conference on Educational Research and Social Studies, İstanbul, Türkiye, 1-3 Eylül 2014.

Özoğlu Y., Özoğlu F., Kaysi F., (2013). Epub 3.0 Üretim Kriterlerinin Belirlenmesi - Determination of Epub 3.0 Production Criteria. International Conference on Quality in Higher Education (ICQH), Sakarya, Türkiye, 12-14 Aralık 2013.

Tuncer M., Kaysi F., (2011). Yükseköğretim Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Nitel Bir Çalışma. Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK-2011), İstanbul, Türkiye, 27-29 Mayıs 2011, 3(14), 2124-2132

Tuncer M., Kaysi F., (2011). Teknik Altyapı, Sunulan Hizmet ve Kullanıcı Eğilimleri Bakımından İnternet Kafelerin Değerlendirilmesi (İstanbul ve Elazığ Örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications - ICONTE, Antalya, Türkiye, 27-29 Nisan 2011, 1353-1362.