

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA
UYGULANAN MODÜLER SİSTEMİN PROVUS'UN FARKLAR MODELİ İLE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Şaban BERK

DOKTORA TEZİ
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı
Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Nisan, 2012

**Bu Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi
Başkanlığının Desteği ile Yapılmıştır**

**EVALUATION OF MODULAR SYSTEM IMPLEMENTED IN
VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOLS BY USING
PROVUS' DISCREPANCY MODEL**

Şaban BERK

**DISSERTATION
Department of Educational Sciences
Advisor: Assoc. Prof. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Eskişehir
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences
April, 2012**

DOKTORA TEZ ÖZÜ

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN MODÜLER SİSTEMİN PROVUS’UN FARKLAR MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Şaban BERK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Nisan, 2012

Danışman: Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus’un Farklar Modeli kullanılarak değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programları ve bu kurumların yapısında gerçekleştirilmesi öngörülen değişikliklerin gerçekleşme düzeyi değerlendirilmiştir.

Araştırmada yöntem olarak genel tarama modelinin tekil tarama ve ilişkisel tarama türleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmuştur. Örneklemi ise, tabakalı örneklem yöntemiyle seçilen 2010-2011 öğretim yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapan yönetici ve teknik öğretmenler ile ölçüt örneklem ile seçilen sektör temsilcileri oluşturmuştur. Evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerini sağlamak için çalışmada iki farklı ölçüte-alanlar ve sanayi üretimi gelişmişlik düzeyine- göre tabakalama yapılmıştır.

Verilerin toplanmasında farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Bunlar nicel verilerin toplandığı öğretmen (OVTA) ve yönetici (YOVTA) veri toplama aracı ile nitel verilerin toplandığı öğretmen ve sektör temsilcileri için yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Nicel veriler tabakalı örneklem dâhil edilen 65 ilden 1268 öğretmen ve 162

yönetici veri toplama aracı ile toplanmıştır. Nitel veriler ise ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul'daki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenler ve sektör temsilcileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, her alandan bir öğretmen ve bir sektör temsilcisiyle yapılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistiklerden aritmetik ortalama ($\bar{X}$), frekans (f), yüzde (%) ve standart sapma (S_s); yordayıcı istatistiklerden ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulardan şu sonuçlara ulaşılmıştır: Modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarına öngörülen standartlara erişim düzeyinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılama düzeyi okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeyine ve hazırlandığı alanlara göre farklılık göstermektedir. Ayrıca modüler sistem aracılığıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirilmesi öngörülen değişikliklerin de gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bununla birlikte modüler sistemden mezun olanların sektörde gereksinim duyulan alana özgü temel becerilere sahip olma düzeyleri yeterli iken, dallara özgü özel becerilere sahip olma düzeyleri yetersizdir.

Modüler sistemin etkili uygulanması için yapılan öneriler şöyledir: Modüler öğretim için temel materyaller olan modüller, modüler program hazırlama/geliştirme ilkelerine göre yenilenmeli ve belirli aralıklarla değerlendirilerek elde edilen bulgulara ve teknolojik gelişmelere göre güncellenmelidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının donanımı ve insan kaynakları da modüler sistemdeki içeriğin öğretilebilmesine uygun hale getirilmelidir. Modüler sisteme uygun sınıf geçme ve sınav yönetmeliği hazırlanmalı, kazanılan beceri ve yeterlikler Mesleki Yeterlik Kurumu ve diğer ilgili kurumlarla işbirliği içerisinde hareket edilerek sertifikalandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Modüler Öğretim Programları, Provus Farklar Modeli, Program Değerlendirme.

ABSTRACT

EVALUATION OF MODULAR SYSTEM IMPLEMENTED IN VOCATIONAL AND TECHNICAL SECONDARY SCHOOLS BY USING PROVUS' DISCREPANCY MODEL

Şaban BERK

Department of Educational Sciences Curriculum Development and Instruction Program
Anadolu University Graduate School of Educational Sciences

April, 2012

Advisor: Assoc. Prof. Oktay Cem Adıgüzel

The aim of this study is to evaluate modular system implemented in vocational and technical secondary schools by using Provus' Discrepancy Model. In this study, changes that occurred at structure of vocational and technical secondary schools through modular system, as well as modular curricula with structural dimensions implemented by these schools were evaluated.

In this study, individual and relational survey was used because Population of study consist of teachers and principals who teach/work at vocational and technical secondary schools in 2010-2011 academic years under General Directorate of Vocational and Technical Education and Training. Stratified sampling was used to define sample size. Stratified sampling was chosen in the study in order to guarantee to be represented of sub-groups. Two different stratified samplings criteria were used in the study. One of them is 11 vocational fields and the other one is level of economic development point of industrial production.

Different data collection instruments were used in the study. Quantitative data were gathered by data collection instruments prepared for teachers (OVTA) and principals (YOVTa) and qualitative data were gathered by semi-structured interview form prepared for teachers and sector representatives. OVTA was responded by 1268 teachers and YOVTa was responded by 162 principals from 65 different cities. 11 teachers and sector

representatives from different fields were interviewed in order to collect qualitative data in Istanbul. Quantitative data were analysed by using descriptive statistics such as mean ($\bar{X}$), frequency (f), percentage (%) and standard deviation and predictive statistics such as one way ANOVA. Descriptive analysis was used in order to classify and analyze quantitative data.

Results which are derived from findings listed below; modules which are the most important material of modular curricula were not prepared by considering principal of modular curricula development. Standards which were intended to be reached were not met adequate level. Some differences were found between participants' opinion according to their schools' location's level of economic development point of industrial production and vocational fields. Furthermore, changes which were intended to be reached in structure of vocational and technical schools are inadequate. However, competences and qualifications of graduates are met need of sector's expectations at fundamental competences, but are not met at specific competences needed at sectors that employ graduates of vocational and technical secondary schools.

In order to implement modular system effectively some of recommendations are listed below; modules should be developed according to principals of modular curricula development. In addition, modules should be evaluated and updated according to finding of evaluation periodically considering current technological advancements. Staff qualifications and equipments of vocational and technical secondary schools should be suitable for modules in order to teach content of modular curricula and its practices. Moreover, structural changes and graduation requirements at vocational and technical secondary schools must be put into practice accompanying flexible structure of modular system. Competences and qualification should be proved by certification in cooperation with Vocational Qualifications Authority and other related bodies.

Key Words: Vocational and technical education, modular curricula, modular instruction, program evaluation, curriculum evaluation, Provus' Discrepancy Model.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şaban BERK'in "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli İle Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 24.04.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Oktay Cem ADIGÜZEL	
Üye : Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye : Prof.Dr.Ayhan HAKAN	
Üye : Doç.Dr.Mehmet GÜLTEKİN	
Üye : Doç.Dr.Orhan AKINOĞLU	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Bu araştırmayı sadece doktora çalışmamın gereği bir zorunluluktan dolayı yapmadım. Eğer öyle olsaydı daha az kişinin anlayabileceği entelektüel bir konu bulabilir ve bu çalışmanın yayınlanmasından sonra çıkacak tartışmalarla ve eleştirilerle daha az vakit kaybederdim. Bu çalışmayı yapmaya beni iten temel neden 1986 yılında öğrenci olarak girdiğim, 26 yıldır hemen her kademesinde görev yaptığım ve halen de ondan ekmek yediğim, gerek eğitim gerekse de araştırma açısından düşük statülü olarak algılanan mesleki ve teknik eğitim sistemimize karşı vefa borcumu ödeme duygusudur. Özellikle son dönemlerde herkes tarafından önemine vurgu yapılan ancak vurgulandığı kadar gerçekte önemsenmeyen mesleki ve teknik eğitim sistemimize ilişkin hipotezlerimi de bu vesileyle test etmiş oldum.

Bu araştırmanın sonuçlanmasına birçok kişi katkı sağlamıştır. Araştırmanın kurgulanmasından sonuçlanmasına kadar her aşamada değerli görüşleriyle beni yönlendirerek bir danışmandan öte çalışmaya katkı sağlayan sayın Doç. Dr. Oktay Cem Adıgüzel'e katkılarından dolayı teşekkür ederim. Tez izleme jürimde bulunarak beni yönlendiren ve doktora eğitimimin her aşamasında katkılarını gördüğüm hocam Prof. Dr. Mustafa Sağlam ve Doç. Dr. Mehmet Gültekin' e de ayrı ayrı teşekkür ederim.

Yine bu tezin yazılmasına kaynaklık eden alan yeterliliklerimin gelişmesine katkı sağlayan hocalarım Prof. Dr. Ayhan Hakan, Doç. Dr. Kıymet Selvi, Doç. Dr. Meral Güven ve Yard. Doç. Dr. Bahadır Erişti'ye de teşekkür ederim. Verilerin toplanmasında gerekli desteği veren Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili birim çalışanlarına, veri toplama araçlarını yanıtlayan meslektaşlarıma ve sektör temsilcilerine de teşekkür ederim.

Doktora ders dönemimden itibaren bana ait sorumlulukları da özveriyle üzerine almakla kalmayıp verimli bir çalışma ortamı sağlayarak bu süreçteki en büyük desteği veren eşim, Fatma Berk'e en içten teşekkürlerimi iletmek isterim. Son olarak bana en çok muhtaç oldukları dönemde sürekli ders çalışan bir babaya anlayış gösteren kızım Sueda Nur ve oğlum Baha Burak'a sonsuz teşekkürler. Artık babanız size daha çok vakit ayırabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Şaban Berk

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2002	Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul
Lisans	1996	Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik Eğitimi Bölümü, İstanbul
Lise	1989	Afşin Endüstri Meslek Lisesi, Kahramanmaraş

İş

Öğretmen	2008	Üsküdar Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İstanbul
Eğitim Uzmanı	2006	Ulusal Mesleki Eğitim Bilgi Merkezi, İstanbul
Öğretmen	2005	Üsküdar Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İstanbul
Öğretmen	2000	Maltepe Küçükyalı Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İstanbul

Yayınlar

Adıgüzel, O.C., ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Bilgi Gereksinimlerini Karşılama Kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 064-075.

Adıgüzel, O.C., ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236.

- Adıgüzel, O.C., ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Bilgi Okur Yazarlık Yeterlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 23-33.
- Özdemir, A. ve Berk, Ş. (2007). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül). Tokat: Gazi Osmanpaşa Üniversitesi.
- Karagüven, M.H. ve Berk, Ş. (2003). Türkiye ve Almanya’da Vardiyalı Çalışan Türk İşçilerinde Stres ve Başetme Yaklaşımları. 9. Ulusal Ergonomi Kongresi (16-18 Ekim). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ünal, S. ve Berk, Ş. (2002). Eğitim Örgütü Yöneticilerinin Toplam Kalite Yönetimine İlişkin Sorumlulukları. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi (23-26 Ekim). Lefkoşe: Yakın Doğu Üniversitesi.
- Karagüven, M.H. ve Berk Ş. (2001). Türkiye ve Almanya’da Üretim Sektöründe Çalışanlarda Vardiyalı Çalışma Sisteminin Kaygı ve Öfke Düzeyine Etkisi. 8. Ulusal Ergonomi Kongresi (25-26 Ekim). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzunçarşılı, Ü., Şeker, S. ve Berk, Ş. (2001). Elektromanyetik Kirlilik ve İnsan Sağlığına Etkilerinin Değerlendirilmesi. 8. Ulusal Ergonomi Kongresi (25-26 Ekim). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı	Afşin, 1971
Cinsiyet	Erkek
Yabancı Dil	İngilizce

İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ÖZÜ.....	iii
ABSTRACT.....	v
JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI	vii
ÖNSÖZ	viii
ÖZGEÇMİŞ	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLO LİSTESİ.....	xv
ŞEKİL LİSTESİ.....	xx
KISALTMA LİSTESİ.....	xxi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	1
Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi	5
1923-1940 Yılları Arası	6
1941–1970 Yılları Arası.....	10
1971–1990 Yılları Arası.....	14
1991-2005 Yılları Arası	20
2005 Yılı ve Sonrası.....	24
Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.....	25
Avrupa Birliği Müktesebatlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.....	26
Kalkınma Planlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması	29
Milli Eğitim Şuralarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.....	29
Hükümet Programlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.....	30
Modüler Öğretim.....	31
Modüler Öğretimin Tarihsel Temelleri.....	33
Modüler Öğretimin Felsefî Temelleri	36
Modüler Öğretimin Psikolojik Temelleri.....	38

Modüler Öğretim Programı Hazırlama Süreci.....	40
İş Gücü İhtiyaç Analizi ve Meslek Analizi:	42
Modüllerin Oluşturulması	44
Modüllerin Denenmesi.....	50
Modüllerin Değerlendirilmesi.....	51
Modüllerin Uygulanması	53
Modüler Öğretimin Yararları ve Sınırlılıkları.....	56
Program Değerlendirme	57
Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	61
Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	62
Uzman Tabanlı Değerlendirme Yaklaşımı	63
Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	64
Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	65
Provus'un Farklar Modeli	67
Amaç	76
Önem.....	76
Sayıtlılar	78
Sınırlılıklar	78
Tanımlar	78
İKİNCİ BÖLÜM.....	80
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	80
Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	80
Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	87
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	94
YÖNTEM.....	94
Araştırma Modeli	94
Evren ve Örneklem	94
Verilerin Toplanması	98
Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması.....	98
Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışması.....	101
Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışması.....	103
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	106

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	108
Provus'un Farklar Modelinin Çalışmaya Uygulanması.....	110
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	114
BULGULAR VE YORUMLAR.....	114
Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular	114
Provus'un Farklar Modelinde İkinci Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Öğretim Programlarının Oluşturulmasıyla İlgili Standartların Karşılanma Düzeyine İlişkin Bulgular	114
Provus'un Farklar Modelinde Üçüncü Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Öğretim Programlarının Uygulanma Sürecindeki Standartların Karşılanma Düzeyine İlişkin Bulgular	123
Provus'un Farklar Modelinde Dördüncü Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Sistemin Ürünleriyle İlgili Standartların Karşılanma Düzeyine İlişkin Bulgular	146
Modüler Sistem Kapsamında Mezunlara Kazandırılması Öngörülen Beceri ve Yeterliklerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular	146
Modüler Sistem Kapsamında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yapısında Gerçekleştirilmesi Öngörülen Değişikliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular	167
Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular.....	177
Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular	183
Araştırmanın Dördüncü Amacına İlişkin Bulgular	187
Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyine İlişkin Bulgular (Öğretmen)	188
Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyine Bulgular (Yönetici).....	199
Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular	204
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	207
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	207
Sonuç ve Tartışma.....	207

Öneriler	216
EKLER.....	218
KAYNAKÇA.....	261

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: 1923–1940 yılları arasında Türkiye’ye davet edilen yabancı uzmanların geldikleri yıl, ülke, çalışmalarının ana teması ve mesleki ve teknik eğitimle ilgili belli başlı önerileri.....	9
Tablo 2: 1940-1955 yılları arasında mesleki ve teknik eğitim veren okulların nicel gelişimi	11
Tablo 3: 1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı	12
Tablo 4: 1964-1965 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı	13
Tablo 5: 1976-1977 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı	15
Tablo 6: 1987-1988 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı	18
Tablo 7: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Bakanlık merkez teşkilatında hangi birimlere bağlı olduğunu gösteren tablo	19
Tablo 8: 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ve Ders Geçme ve Kredili Sisteme uygun olarak hazırlanan öğretim programının içerik yapısı	22
Tablo 9: 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı	23
Tablo 10: Provus’un Farklar Modelindeki değerlendirme aşamaları ve bu aşamalardaki standartlar ile performans göstergeleri.....	73
Tablo 11: Alanlarda görev yapan mevcut öğretmen sayıları, Bartlett, Kotrlik ve Higgins’e göre ideal örneklem sayıları ve bu çalışmada alınan örneklem sayıları.....	95
Tablo 12: Sanayi üretimi noktasından bölgelerin gelişmişlik durumu, bu bölgelere giren illerin bazıları ve bu illerden geri dönüşümü sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayıları	97
Tablo 13: İçerik boyutunun güvenilirlik çalışmasına ilişkin değerler (Parça-Bütün İstatistikleri)	104

Tablo 14: <i>Birinci ve ikinci gönderimde gönderilen ve geri dönüşümü sağlanan öğretmen veri toplama araçlarının alanlara göre dağılımı.....</i>	107
Tablo 15: <i>Veri toplama araçlarındaki yanıt seçeneklerine ait sınırlar ve gruplandırılmış sınırlar.....</i>	109
Tablo 16: <i>Katılımcıların modüler öğretim programlarının “amaçlar” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri.....</i>	115
Tablo 17: <i>Katılımcıların modüler öğretim programlarının “içerik” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri.....</i>	118
Tablo 18: <i>Katılımcıların modüler öğretim programlarının “öğretme-öğrenme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri..</i>	124
Tablo 19: <i>Katılımcıların modüler öğretim programlarının “değerlendirme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri..</i>	139
Tablo 20: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği temel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	147
Tablo 21: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğe özel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri.....</i>	149
Tablo 22: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığına ilişkin görüşleri.....</i>	151
Tablo 23: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin yabancı dil becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri.....</i>	153
Tablo 24: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri.....</i>	154
Tablo 25: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri</i>	156
Tablo 26: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	157
Tablo 27: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin takım çalışması yapabilme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri</i>	158

Tablo 28: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	160
Tablo 29: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya beceri gereksinimlerini karşılayabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	161
Tablo 30: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	163
Tablo 31: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stillerinin farkında olma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	164
Tablo 32: <i>Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stratejisi kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri</i>	165
Tablo 33: <i>Katılımcıların, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişiklikleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri</i>	167
Tablo 34: <i>Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının öngörülen standartları karşılayabilme düzeyine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu</i>	178
Tablo 35: <i>Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının amaçlar ve içerik boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane's T2 Testi sonucu</i>	179
Tablo 36: <i>Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu</i>	180
Tablo 37: <i>Modüler sistem ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi öngörülen yapısal değişikliklerin gerçekleşme düzeyinin okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine</i>	

<i>göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA)analizi sonucu.....</i>	181
Tablo 38: “Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir” standardının gerçekleştirme düzeyinin katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre oluşan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonucu.....	183
Tablo 39: Katılımcıların modüler öğretim programlarının yapısal boyutları hakkında öngörülen standartların gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları alanlara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu.....	184
Tablo 40: Katılımcıların alanlarına göre modüler öğretim programlarının amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonucu.....	185
Tablo 41: Katılımcıların görev yaptıkları alanlara göre modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu.....	187
Tablo 42: ÖVTA’da bulunan tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hakkındaki standartlara erişim düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri.....	188
Tablo 43: Katılımcıların modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyup duymadıkları.....	194
Tablo 44: Katılımcıların yeni mesleki teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları bilgileri nasıl karşıladıkları.....	195
Tablo 45: Katılımcılara alanlarında öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konulara ilişkin hazırlık/hizmetiçi eğitim imkanı sunulma durumu	196
Tablo 46: Katılımcıların modüler istem kapsamında yeni öğretim yaklaşımları konusunda eğitime gereksinim durumları	197
Tablo 47: Katılımcıların modüler sistem kapsamında yeni öğretim yaklaşımları konusunda bir eğitim alıp almama durumları.....	197

Tablo 48: Katılımcıların modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri nasıl karşıladıklarına ilişkin yanıtlarının dağılımı	198
Tablo 49: YÖVTA'da bulunan tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hakkındaki standartlara erişim düzeyine ilişkin yönetici görüşleri.....	199
Tablo 50: Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan t-testi sonucu.....	204
Tablo 51: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapabilme durumlarına ilişkin bulgular.....	205
Tablo 52: Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumların da öğrenim gören öğrencilerin 10. sınıf sonunda alan değişikliği yapabilme durumları.....	206

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: <i>Modüler öğretim programı geliştirme süreci</i>	42
Şekil 2: <i>İş analizi sürecinin aşamaları</i>	43
Şekil 3: <i>Modüler öğretimde modüllerin uygulanma biçimi ve modüller arasındaki ilişki</i> . 55	
Şekil 4: <i>Provusun Farklar Modelinde S, P, D ilişkisini gösteren akış diyagramı</i>	69
Şekil 5: <i>Veri toplama araçlarının hazırlanma ve uygulanma süreci</i>	98

KISALTMA LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

BYKP: Beş Yıllık Kalkınma Planı

CEDEFOP: European Center for the Development of Vocational Training (Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi)

DGKS: Ders Geçme ve Kredi Sistemi

EARGED: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı

EFTA: The European Free Trade Association (Avrupa Serbest Ticaret Birliği)

ETF: European Training Foundation (Avrupa Eğitim Kurumu)

EUROPASS: Beceri ve yeterliklerin Avrupa'da açıkça ve kolayca anlaşılmasını sağlamak amacıyla Avrupa Parlamentosunun ve Konseyin yeterlilikler için tek bir saydamlık çerçevesi konusundaki 15 Aralık 2004 tarihli 2241/2004/EC sayılı Kararı ile oluşturulmuş beş belgeden oluşan yeterlikler dosyasıdır.

ISCED: International Standard Classification of Education (Eğitimin Uluslararası Standart Sınıflandırılması)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGEP: Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

METEP: Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi

MS: Modüler Sistem

MTB: Mesleki Teknik Beceriler

MTE: Mesleki ve Teknik Eğitim

OSANOR: Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi Projesi

ÖVTA: Öğretmen Veri Toplama Aracı

PFM: Provus'un Farklar Modeli

TSB: Tamamlayıcı Sosyal Beceriler

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

YÖVTA: Yönetici Veri Toplama Aracı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem Durumu

Bir ülkenin gelişmişlik düzeyini etkileyen temel faktörlerin başında, o ülkenin sahip olduğu doğal kaynaklar ile yetişmiş insan gücü olduğu kabul edilen yaygın bir görüştür. Aslında ülkelerin sahip olduğu doğal kaynaklardan yararlanabilme kapasitesi de sahip olduğu insan kaynaklarının niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü nitel açıdan zayıf insan gücüne sahip ülkeler, zengin doğal kaynaklara sahip de olsalar bu kaynaklardan gerektiği kadar yararlanıp gerçek refah düzeyine erişemezler (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1996). Geri kalmış ülkelerin iş piyasalarının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmede karşılaştıkları sorunlara karşın, gelişmiş ülkelerin kalkınma için gerekli insan kaynaklarını nitel ve nicel olarak yeterli düzeye getirdikleri görülecektir (TUSİAD, 1999). Bu durum kalkınma ile eğitim arasındaki pozitif ilişkinin açık bir göstergesidir. Ülkeler iş piyasalarının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini eğitim sistemlerinden beklemektedir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir.

21. yüzyılın ilk çeyreği Türkiye için kritik öneme sahiptir. Bir yandan birçok kurumun çalışmalarını yönlendirdiği bir hedef durumunda iken, diğer yandan 1999'da Avrupa Birliğine adaylık statüsünün kabul edilmesiyle hız kazanan tam üyelik süreci, 2005'te müzakerelerin başlamasıyla önemli bir aşamaya girmiştir. Bu noktalar göz önüne alındığında, önümüzdeki dönemde eğitim, Avrupa Birliği hedeflerine ulaşmada ve Türkiye'nin genç nüfus yapısından ve içinde bulunduğu demografik değişimden yararlanmasına, insan gücü yönünden gelişme ve rekabet gücü alanlarında ilerleme sağlanmasına katkı yapabilecek önemli faktörlerden biri olarak ülkemiz için stratejik öneme sahiptir (Aydağül, 2006). Bununla birlikte ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmanın en önemli öğelerinden birisinin eğitim olduğu yaygın bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomide verimlilik, nitelikli insan gücü ile mümkündür; çünkü eğitimle çağdaş teknolojiye uygun bilgi ve beceriyle donatılan bireyler, ekonomik kalkınmanın gerektirdiği nitelikli işgücünü oluşturarak ekonominin gelişmesine katkı sağlayabilirler. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin bilgilerini artırarak onları daha nitelikli duruma getirip toplumsal ve kültürel kalkınmaya da katkı sağlamaktadır (Öztürk,

2005). Eğitimin önemi ve işlevleri yanında başka işlevleri de vardır. Bu işlevler toplumsal, siyasal, bireyi geliştirmek, ekonomik olarak sınıflandırılabilir.

Bireyin doğumundan başlayıp tüm yaşamı boyunca devam eden toplumsallaştırma sürecinde birey, içinde yaşadığı toplumun davranış kalıplarını öğrenerek kendine mal eder ve o topluma ait bir birey haline gelir (İpek, 2009, 52). Bireyin toplumsallaşmasını sağlamak eğitimin temel işlevleri arasındadır. Eğitim bu işlevini bireye, ait olduğu toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik olarak gelişmiş bir toplum olabilmesi için gerekli nitelikleri kazandırıp bireyin ait olduğu toplumun sürekliliğini ve gelişimini sağlayabilecek donanımlara sahip olmasını sağlayarak yerine getirir. Bu kapsamda eğitimden beklenenler:

- Öğrenenlere içerisinde yaşadıkları toplumun kültürel mirasını aktarmak,
- Öğrenenlerin sosyal becerilerini geliştirmek,
- Öğrenenleri yenilikçi ve içinde yaşadıkları toplumun kültürünü geliştirecek bireyler olarak yetiştirmektir (Fidan ve Erden, 1996; Şişman, 2009).

Eğitimin diğer bir işlevi ise siyasal işlevidir. Toplumlarda devlet yönetimini üstlenen siyasal kurumlar, eğitim aracılığıyla toplumdaki bireylere kendi siyasal ideolojilerini benimseterek mevcut düzeni korumaya çalışırlar (Genç, 2009). Selvi'ye (2008) göre eğitimin tanımında bulunan “kasıtlı kültürleme” ifadesi aslında politik ya da siyasal anlayışı ve onun istediği davranışı ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre eğitimin siyasal işlevi, mevcut siyasal sisteme sadakati sağlamak, ülke için liderleri ve seçmenleri yetiştirmektir (Tezcan, 1997; akt. Bülbül, 2009).

Eğitim, toplumsal ve siyasal işlevini, bu işlevleri yerine getirecek bireyin gelişmesine katkıda bulunarak yerine getirebilir. Bu anlamda eğitimin bireyi geliştirme işlevi, diğer işlevlerinin de ön koşulu olarak görülebilir. Eğitimin bu işlevini yerine getirebilmesi için eğitim kurumlarında bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinsel yönden gelişmesini sağlayacak, bireyin gereksinimlerini ön plana çıkaracak, kısacası öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmelidir (Fidan ve Erden, 1996). Bireyin bu yönleriyle gelişmesi öğretim programlarında bulunan dersler ve okul içinde ve dışında düzenlenen çeşitli etkinlikler ile sağlanır (Genç, 2009).

Toplumları oluşturan bireylerin eğitim aracılığıyla edindikleri nitelikler ile ekonomik yönden kalkınmışlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Tezcan, 2006; akt. Ağaoğlu, 2008). Bir toplumda eğitim düzeyinin yükselmesiyle diğer alanlarda (siyaset, sağlık vb.) nitelik arttığı gibi yaşamın niteliği de artmaktadır (İpek, 2009). Eğitim,

ekonomik işlevini iki şekilde yerine getirir: Birincisi, toplumu oluşturan bireyleri yaşadıkları dünyadaki doğal kaynakları ve kendi emeklerinin ürünü olan kazançlarını verimli tüketme konusunda bilinçlendirerek; ikincisi, toplumu oluşturan bireyleri ekonomik yaşamın gereksinim duyduğu niteliklere sahip iş gücünü yetiştirerek (Hoşgörür ve Taştan, 2007). Eğitimin bu işlevini, günümüzde ağırlıklı olarak mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar karşılamaktadır.

Alkan ve diğerleri (1996), mesleki ve teknik eğitimi, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme olarak tanımlamışlardır. Mesleki teknik eğitimin temel amacını ise (Alkan, 1999) bireye, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliğini kazandırmak; işlevini de bireyin parasal kazanç elde etmesini, böylece sosyal ve ekonomik yönden yararlı olmasını sağlamak olarak tanımlamıştır. Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi (European Center for the Development of Vocational Training-CEDEFOP) ise mesleki ve teknik eğitimi, işgücü piyasasında geçerli olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırma süreci olarak tanımlamaktadır (CEDEFOP, 2007).

Mesleki ve teknik eğitim, bireyleri yalnızca göreve özgü becerilerle donatmayı değil; onları sosyal, ekonomik ve teknik çevrenin her alanına ve iş yaşamına hazırlamayı amaçlar. Diğer bir ifadeyle, mesleki ve teknik eğitim bireylere sadece göreve özgü uygulamalı öğretimi sağlamakla kalmaz; aynı zamanda bireyin işinde ve çalışma yaşamının bütününde etkililiğini devam ettirmesi için gerekli olan daha geniş bir bilgi birikimine sahip olmasını ve öğrendiklerini başka alanlara aktarabilmesini sağlamayı da amaçlar (European Training Foundation [ETF], 2005).

Mesleki ve teknik eğitimin temelleri Milattan Önce 2000’li yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda mesleki ve teknik eğitimin bilinen tek biçimi çıraklık eğitimi şeklindeydi. Hammurabi döneminde (MÖ 1810-1750) çıraklık eğitimi sayesinde bir meslek sahibi olmak çok takdir edilen bir durumdu. Eski Mısır’da da çıraklık eğitimi günümüzdeki gibi iki aşamadan oluşmaktaydı. Birinci aşama okulda okuma ve yazmanın öğretilmesi, ikinci aşama ise tecrübeli birinin yanında öğrenilenlerin iş üzerinde uygulanmasıydı. Zamanla çıraklık eğitimi yaygınlaşmış olsa da, çıraklık eğitiminin bu temel biçimi hala geçerliliğini korumaktadır. Meslek eğitiminin çıraklık eğitimi biçiminde devam etmesi Mısır’dan sonra

Eski Filistin, Eski Yunan medeniyetlerinde de gençlerin sanat sahibi kişilerden mesleklerini öğrenmeleri biçiminde devam edegelmiştir. Eski Yunan hükümdarı Pericles döneminde ülkenin altın çağını yaşaması da sanatkârların ödedikleri vergiler sayesinde ekonominin hızla gelişmesi ile açıklanmaktadır. 18. yüzyıla kadar mesleki ve teknik eğitimde çıraklık eğitiminin dışında farklı bir model olmadığı görülmektedir. Her ne kadar Yahudiliğin erken dönemine ait yazıtlarda, çocuğun bir meslek sahibi olması babasının sorumluluğuna verilse de, meslek öğrenme yine çıraklık eğitimi biçiminde yapılmaktaydı (Barlow, 1965).

8. yüzyıldan itibaren John Amos Comenius ve John Locke, örgün eğitim programlarının sanat eğitimini de kapsamaları gerektiğini vurgulamış ve Samuel Hartlib İngiltere’de bir tarım sanat okulu kurulmasını önermiştir. Bu tür olaylar ve 1850’li yıllarda başlayan “Realizm Hareketi” uygulamalı sanat ve ticaretle ilgili konuların eğitim programları arasına girmesine yol açarak, alan yazınında mesleki ve teknik eğitimde örgün eğitime geçişin ilk uygulamaları olarak kabul edilmiştir. Aydınlanma dönemiyle birlikte mesleki ve teknik eğitimde geleneksel çıraklık eğitiminden örgün eğitime geçiş başlamıştır. Özellikle Jean-Jacques Rousseau’nun eğitimde devinsel beceri eğitiminin bilişsel eğitime katkısına vurgusundan etkilenen Johan Heinrich Pestalozzi, Johann Friedrich Herbart ve Friedrich Froebel gibi eğitimciler çıraklık eğitiminden örgün eğitime geçiş sürecinin daha da hızlanmasına katkı sağlamışlardır (Finch ve Crunkilton, 1999). Mesleki ve teknik eğitimin gelişimi ve örgün mesleki ve teknik eğitime geçiş Osmanlı İmparatorluğu’nda da Avrupa’dakine benzer bir seyir izlemiştir.

1773 yılında ilk örgün mesleki ve teknik eğitim kurumu olan İmparatorluk Deniz Mühendishanesi kuruluncaya kadar, Osmanlı İmparatorluğu’nda mesleki ve teknik eğitimi, Selçuklular zamanında kurulan Ahi Teşkilatının kendine özgü yaygın eğitim sistemi yerine getirmekteydi. Ahilikte iş dışında ve iş başında eğitim yapıldı. İş dışındaki eğitimi, örgütün toplantı yerlerinde teşkilatın “muallim ahi” denilen öğreticileri yaparlardı. Ahi teşkilatının bu uygulaması ileriki yıllarda uygulamaya konulan modern çıraklık eğitiminin temeli olarak kabul edilmektedir. Ahi teşkilatı sonraları “Lonca” birlikleri haline dönüşerek 1860’lı yıllara kadar meslek ve sanat öğreten yaygın eğitim kurumları olarak hizmet vermiştir (Akyüz, 2001; Turan, 1995; Turan, 1992).

Ortaöğretim düzeyinde ilk örgün mesleki ve teknik eğitim kurumları ise, Mithat Paşa’nın Rumeli valisi iken önce Niş’te (1863), daha sonra da Ruscuk ve Sofya’da (1864)

kurduğu kimsesiz çocukların meslek sahibi olmalarını sağlayan ıslahhanelerdir (Ergin, 1940). Mithat Paşa zamanında açılan bu meslek okullarından bugün Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde kalan tek okul, 1868 yılında Sultanahmet'te kurulan ve halen aynı amaçla hizmet veren bugünkü adıyla Sultanahmet Teknik ve Endüstri Meslek Lisesidir.

Cumhuriyet, Osmanlı İmparatorluğu'ndan nitel ve nicel yönden sorunlu bir mesleki eğitim sistemi devralmıştır (Akyüz, 2001). Zamanla hem yerli hem de yabancı uzmanların araştırmaları sonucunda geliştirdikleri öneriler doğrultusunda mesleki ve teknik eğitim sistemimiz geliştirilmiştir. Temel işlevi sanayinin gereksinim duyduğu, nitelikli ara kademe insan gücünü yetiştirmek olan mesleki ve teknik eğitim sistemi, bu işlevini etkin bir şekilde yerine getirebilmek için çeşitli yasal düzenlemelere tabi tutulmuş ve okul-sanayi işbirliğini artırmak için de bazı projeler uygulanmıştır. Okul-sanayi işbirliği yoluyla, sanayi kuruluşları için gereksinim duyulan beceriler ile okullarda kazandırılan beceriler arasındaki farklılığın azaltılarak, mevcut mesleki ve teknik eğitim sistemin etkililiğinin artırılması amaçlanmıştır (Doğan, 1997). Mesleki ve teknik eğitim sisteminin geçirdiği önemli evreler, bu evrelerde yapılan program geliştirme çalışmaları, yasal düzenlemeler ve belli başlı projeler aşağıda incelenmiştir.

Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirilirken belli ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir: (1) Mesleki ve teknik eğitimin öğretim programları işe dönük ve iş yaşamının dinamik yapısıyla yakından ilişkili olduğundan, iş yaşamıyla yakın ilişki içinde yapılacak araştırma sonuçlarına göre geliştirilmelidir. (2) Mesleki ve teknik eğitimin öğretim programları, eğitilen bireylerin gerçek iş yaşamlarındaki görevlerini etkin biçimde yapabilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları içermelidir. Bunun için de bireylerin gerçek iş yaşamında yaptıkları görevler ayrıntılı olarak analiz edilmelidir. (3) Mesleki eğitim gerçek iş ortamında yaparak ve yaşayarak en iyi öğrenilir. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin öğretim programları, gerçek iş yaşamı ile ilgili öğeleri içermelidir. (4) Mesleki ve teknik eğitim programları, hızlı değişen iş piyasasının gereksinimini karşılamakla yükümlü olduğundan esnek ve geniş tabanlı olmalıdır (Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konsey Raporu, 1990). Mesleki ve teknik eğitim sistemi ve program geliştirme çalışmaları tarihsel gelişimi içerisinde önemli dönüm noktaları dikkate alınarak aşağıda incelenmiştir.

1923-1940 Yılları Arası

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'ndan devralınan yönetim biçimleri, öğretim programları ve öğretim süreleri farklı olan 15 tane sanayi mektebi (sanat okulu) bulunmaktaydı. Bazıları ilkokul, bazıları ortaokul seviyesinde olan bu okullardan bir kısmı İmparatorluk döneminde hazırlanan ve günün ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak öğretim programları uygulamakta idi (Özalp, 1961). Ayrıca, 1927 yılına kadar meslek okullarını açma ve yürütme işi belediyeler ve il özel idarelerinin sorumluluğunda idi (Akyüz, 2001). Bu tarihe kadar Milli Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatında mesleki ve teknik eğitim konularıyla ilgilenecek bir birim de yoktu. Milli Eğitim Bakanlığında incelemeler yapmak üzere 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden John Dewey, merkez teşkilatında mesleki ve teknik eğitim konularıyla ilgilenmek üzere bir birim kurulmasını önermiştir. Dewey'in önerilerini dikkate alan Bakanlık, mesleki ve teknik eğitim konularıyla ilgilenmek üzere İlköğretim Dairesini görevlendirmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

İlköğretim dairesi, o dönemdeki mevcut mesleki ve teknik eğitim veren kurumları belirleyip bir durum tespiti yapmak üzere 6 Şubat 1926 tarihinde illere bir telgraf göndermiştir. Bu telgrafta o ilde;

- a) Bir meslek okulu olup olmadığı,
- b) Varsa hangi kısımlarının olduğu,
- c) Kaç sınıflı olduğu,
- d) Hangi mesleklerin öğretilmekte olduğu,
- e) Öğretim programlarının olup olmadığı soruluyordu.

Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı ilk defa ülkede mevcut meslek okulları hakkında toplu bilgiye sahip oluyordu. İllerden gelen cevaplar doğrultusunda Bakanlık 1927 yılında bir kanun yayınlayarak (26 Mayıs 1927 tarih ve 1052 sayılı kanun), bu okulların masraflarının yine iller tarafından karşılanması koşuluyla öğretim programlarının hazırlanması, öğretim araç-gereçlerinin belirlenmesi, istihdam edilecek öğretmen, memur ve usta öğreticilerin niteliklerinin belirlenmesi ile öğretmen ve müdürleri atama yetkisini Milli Eğitim Bakanlığına vermiştir. Aynı yıl meslek okullarına ait işlerin yürütülmesi Yükseköğretim Dairesine verilerek bu dairenin adı Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü olarak değiştirilmiştir (Özalp, 1961).

1927 yılında kabul edilen 1052 sayılı yasa ile öğretim programlarında birlik sağlanması amacıyla meslek okullarının öğretim programlarının bakanlık merkez teşkilatında hazırlanması kararlaştırılmıştır. Mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarına ilişkin ilk program geliştirme çalışması da yine aynı yılda yapılmıştır. Bu tarihe kadar farklı isim ve sürelerde eğitim veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, bu tarihten itibaren ilkokul üzerine beş yıl eğitim veren kurumlar haline dönüştürülmüştür. Bakanlık, mevcut mesleki ve teknik eğitim veren okulların programlarının geliştirilmesi için illerin görüşlerini istemiş ve o güne kadar verilen uzman raporlarını gözden geçirmiştir. Ayrıca, o tarihlerde eğitim-öğretime devam eden okulların okul müdürleri, atölye şefleri ve öğretmenlerinden oluşan bir komisyon kurarak onların da görüşleri alınmıştır.

Tüm bu çalışmaların sonucunda komisyon eğitim süreleri, gelişmişlik düzeyleri ve imkânları farklı olan 15 erkek sanat okulu için öğretim programları hazırlamıştır. Doğan'a (1983a) göre bu programların en temel özelliği geniş kapsamlı el becerilerini kazandıracak biçimde hazırlanmış olmasıdır. 1948 yılına kadar uygulanan bu programların içeriği, kuramsal/uygulamalı ders oranları ve o döneme ilişkin okul-sanayi ilişkileri hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşamamıştır.

1052 sayılı kanunla masraflarının karşılanması hariç diğer konularda Bakanlığa bağlanan ve isimleri de erkek sanat okulları olarak değiştirilen bu okullarda Bakanlık tarafından hazırlanan öğretim programları uygulanmaya başlanarak okullar arasında birlik sağlanabilmiştir (Özalp, 1956). Bu süreçte 1926 yılında sayıları 15 olan bu okulların ancak dokuz tanesi bakanlığa devredilebilmiş, diğerleri kapatılmıştır. Beş yıllık ilkokul mezunlarını kabul eden ve beş yıl eğitim veren bu okulların ilk iki yılı hazırlayıcı, son üç yılı ise teknik kısım olarak adlandırılmıştır (Özalp, 1961). Ara sınıflarından ayrılarak çalışmak zorunda kalanların mağdur edilmemesi için de tedbir alınarak, bu okulların ilk üç yılını bitirenler yapılan bir sınavla mezun edilerek orta sanat okulu diploması verilmeye başlanmıştır.

Erkek sanat okullarının masraflarının il özel idarelerinden karşılanması, ülke çapında yayılan bu okulların birlikte eşit düzeyde gelişmesine engel olmuştur. Özellikle sanayi yönünden ileri durumda olan İstanbul, Ankara ve İzmir gibi illerde bulunan okullar hızla gelişirken, diğer illerde bulunan okullar aynı gelişmeyi gösterememiştir. Bu dengesizliği gidermek için 22 Temmuz 1931 tarihinde yayımlanan 1867 sayılı kanun ile

bütün iller dokuz bölgeye ayrılarak her bölgeye bir okul verilmiştir. Kanuna göre her ilin kendi bölgesinde bulun sanat okuluna, bütçesi oranında ödenek göndermesi öngörülmüştür. Böylece erkek sanat okulları 1931 yılından itibaren erkek bölge sanat okulu adını almıştır (Alkan ve diğerleri, 1996). Bölge sanat okulu uygulamasında da bazı iller üzerlerine düşen mali yükümlülükleri yerine getirmeyince bu uygulamadan da olumlu sonuçlar alınamamıştır. 7 Haziran 1935 tarih ve 2765 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle bölge sanat okullarının tüm giderleri, genel öğretim kurumlarında olduğu gibi, devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır (Ergin, 1943; Turan, 1996). Bu uygulamayla birlikte sanat okullarının gelişmesine mani en önemli engel ortadan kaldırılmıştır (Özalp, 1961).

Sanat okullarının hizmetlerinin gelişmesiyle birlikte, bu okulların işlerini rahatlıkla yürütebilmek için 1933 yılında 2287 sayılı kanun ile Bakanlık bünyesinde Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Doğan, 1983a).

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için yurt dışından yabancı uzmanlar getirtilmiştir. Bu dönemde Türkiye'ye davet edilen yabancı uzmanların geldikleri yıl, ülke, çalışmalarının ana teması, eğitim ve özellikle de mesleki ve teknik eğitimle ilgili belli başlı önerileri Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1

1923–1940 yılları arasında Türkiye’ye davet edilen yabancı uzmanların geldikleri yıl, ülke, çalışmalarının ana teması ve mesleki ve teknik eğitimle ilgili belli başlı önerileri

Adı Soyadı	Yıl	Ülke	Raporun Teması	Belli Başlı Önerileri
John Dewey	1924	Amerika Birleşik Devletleri	Ağırlıklı olarak genel eğitim sistemi	- Mesleki ve teknik eğitim veren okul ve kurslar açılmalı, açılacak kurslarda yerel gereksinimler göz önüne alınmalıdır. - Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların uygulama çalışmaları fabrikalarda yapılmalıdır. - MEB Merkez Teşkilatında mesleki ve teknik eğitimle ilgili bir birim kurulmalıdır. - Öğretmenlerin ekonomik durumları düzeltilmeli, hizmet içinde eğitilmeli ve öğretmen eğitiminde arz-talep dengesine dikkat edilmelidir.
Alfred Kühne	1925	Almanya	Mesleki ve teknik eğitim	- Sağlam bir mesleki eğitim de, temel eğitim çok önemli olduğundan zorunlu eğitime işlerlik kazandırılmalıdır. - Öğretmenlerin, özellikle de meslek öğretmenlerinin ekonomik durumlarının iyileştirilerek, daha fazla kazanabilecekleri kurumlara ve/veya sanayiye geçişlerin önüne geçilmelidir. - Meslek seçiminde öğrencilere güçlü bir mesleki rehberlik yapılmalıdır ve onlara meslekler ile ekonomik ve sosyal gelişmeler hakkında bilgi verilmelidir. - Ülke gerçekleri doğrultusunda çıraklık eğitimi güçlendirilmelidir. - Teknisyen okulları açılmalıdır.
Omer Buyse	1927	Belçika	Mesleki ve teknik eğitim	- Mevcut meslek ve sanat okulları yeniden elden geçirilmelidir (ıslah edilmelidir). - Meslek okulu açılmasında yerel ve bölgesel ihtiyaçlar göz önüne alınmalıdır. - Teknik öğretmen yetiştiren okullar açılmalıdır. - Mesleki ve teknik eğitim veren okullarda kültür eğitimine de önem verilmelidir. - Ankara’da ve diğer bazı bölgelerde iş üniversiteleri kurularak her seviyede eleman (kalifiye işçi, uzman teknisyen vs) yetiştirilmelidir. - Kız ve erkek akşam sanat okulları açılmalıdır.
Bir Grup Uzman	1933, 1934	Amerika Birleşik Devletleri	Genel eğitim sistemi	- Mesleki ve teknik eğitim diğer bakanlıklar ile işbirliği içerisinde yürütülmelidir. - Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların kapasiteleri artırılmalı, yeni bölümlerin açılmasında bölgesel gereksinimler dikkate alınmalıdır. - Farklı okullar için değişik nitelikte öğretmen yetiştirilmelidir. - Gelişmiş ülkelerden teknoloji transferi için yurtdışına öğrenci gönderilmelidir.

(Kaynak: Özalp, 1961; Turan, 1996; Akkutay, 1996; Akyüz, 2001; Öztürk, 2005)

Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye’ye davet edilen yabancı uzmanların mesleki ve teknik eğitimde ilgili yaptıkları öneriler şu noktalarda toplanmaktadır: Mesleki ve teknik eğitimde yerel ve bölgesel ihtiyaç ve olanaklar dikkate alınmadır. Mesleki ve teknik eğitim istihdam eden kurumlarla sıkı işbirliği içerisinde yapılmalıdır. Mesleki ve teknik eğitime öğrenci seçiminde güçlü bir mesleki rehberlik yapılmalıdır. Mesleki ve teknik eğitimde görev yapacak öğretmen eğitimine önem verilmelidir.

1941–1970 Yılları Arası

Altuğ (1983) ve Okçabol’a (2005) göre 1940’tan sonra mesleki ve teknik eğitimde hızlı bir gelişme başlamıştır. Ancak Özalp (1961) bu gelişmelerin temelini 1930’ların ikinci yarısından sonra atıldığını belirtir. Özalp’e göre 1934 yılında Milli Eğitim Bakanlığının önerisi ve Başbakanlığın onayı ile bakanlıklar ve ilgili diğer kurumlar arası bir komisyon kurularak, değişik tarihlerde getirilen yabancı uzmanların raporları incelenmiş ve kapsamlı bir eylem planı hazırlanmıştır. Planlı gelişmeye doğru ilk adım olarak değerlendirilen bu çalışmadan alınan sonuçlar 1941 yılında bir raporda toplanarak Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bir program oluşturulmuştur. Uzun bir çalışmanın ürünü olan bu raporda şu önerilere yer verilmiştir:

- Mevcut erkek, kız sanat ve ticaret okullarının büyütülmesi,
- Yeniden her dereceden çeşitli meslek okullarının açılması,
- Erkek sanat okulu mezunlarının çalışabilmeleri için staj atölyelerinin kurulması (Özalp, 1956; Cicioğlu, 1985).

Tüm bu önerilerin gerçekleştirilebilmesi ve mevcut okulların takım, teçhizat ve makine yönünden günün koşullarına göre donatılması için 14 Ağustos 1942 yılında çıkarılan 4304 sayılı kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı emrine on yılda harcanmak üzere sekiz milyon lira tahsis edilmiştir (Alkan ve diğerleri, 1996). Bu tarihten sonra erkek ve kız meslek okullarının açılması hız kazanmış ve bu okullara devam eden öğrenci sayılarında belirgin bir artış gözlemlenmiştir. 1940–1955 yılları arasında mesleki ve teknik eğitim veren okulların nicel gelişimi Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

1940-1955 yılları arasında mesleki ve teknik eğitim veren okulların nicel gelişimi

Yıllar	Erkek Teknik Öğretim		Kız Teknik Öğretim		Ticaret Öğretimi		Toplam	
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
1940-41	13	4301	17	2499	7	1678	37	8478
1941-42	17	6095	22	2978	7	1796	46	10869
1942-43	22	7802	29	3800	13	2362	64	13964
1943-44	31	9899	35	4544	16	3084	82	17527
1944-45	42	13593	37	5597	18	3614	97	22804
1945-46	65	20657	39	6792	22	3992	126	31441
1946-47	86	27275	43	8041	23	4235	152	39551
1947-48	86	26684	45	8595	23	4417	154	39696
1948-49	87	24069	46	8724	22	4259	155	37052
1949-50	90	21972	52	9061	23	3982	165	35015
1950-51	91	22024	56	9605	23	4232	170	35861
1951-52	90	19913	65	9992	22	4003	177	33908
1952-53	94	18262	72	10243	22	4473	188	32978
1953-54	97	24004	77	10180	22	5684	196	39868
1954-55	97	28463	77	10662	22	6736	196	45861
1955-56	98	33068	83	11024	22	7980	203	52072

(Kaynak: Özalp, 1956, 40; MEB, 1973)

Tablo 2’de görüldüğü gibi 4304 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte hem mesleki ve teknik eğitim veren okulların sayısında hem de bu okullara devam eden öğrenci sayısında belirgin bir artış gözlemlenmiştir.

Mesleki ve teknik eğitim alanında gelişen hizmetlerin genel müdürlük düzeyinde etkin biçimde karşılanamaması sonucu, 1941 yılında Bakanlık Merkez Örgütü Kanunu değiştirilerek Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuştur. Müsteşarlık bünyesi içerisinde Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü, Ticaret Öğretim Müdürlüğü, Teknik Büro Müdürlüğü, Yapı İşleri Müdürlüğü, Muamelat Şefliği gibi daireler kurulmuştur (Özalp, 1961; Turan, 1996).

1942–1943 eğitim-öğretim yılından itibaren erkek sanat okulları erkek sanat enstitüsü haline getirilerek yapılarında ve programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Önceleri ilkökul sonrası beş yıl eğitim veren bu okullar 1943–1944 öğretim yılından itibaren iki devreye ayrılmış ilk üç sınıfına (birinci devre) erkek orta sanat okulu, son iki sınıfına da erkek sanat enstitüsü adı verilmiştir. Ortaokul mezunlarından meslek öğrenmek isteyenler için de enstitü bünyesinde özel sınıflar açılmıştır. Bu özel sınıflarda okuyan

öğrenciler de, orta sanat okulundan gelen öğrencilerin programına paralel bir program izlemişlerdir. Ayrıca sanat enstitülerinin ilk üç sınıfını (birinci devresini) bitirenler sınavla orta sanat okulu diploması alarak iş yaşamına atılabilmiş ya da başka okullara devam edebilmişlerdir (Maarif Vekaleti, 1956).

Ağırlıklı olarak mesleki ve teknik eğitim konularının konuşulduğu (Sirer, 1946) 2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan Üçüncü Milli Eğitim Şurasında, bu okulların öğretim programlarının günün koşullarına cevap verecek biçimde ve iş piyasası gereksinimleri de dikkate alınarak geliştirilmesi kararı alınmıştır. Bu karar gereğince geliştirilen öğretim programları 1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda hem erkek orta sanat okullarının (I. Devre) hem de erkek sanat enstitülerinin (II. Devre) öğretim programları geliştirilmiştir (Maarif Vekaleti, 1946). Tablo 3'te 1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı görülmektedir.

Tablo 3
1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	I. Devre		II. Devre	
	II	III	IV	V
Ortak Genel Kültür Dersleri	14	14	13	8
Teorik Meslek Dersleri	10	10	11	16
Uygulamalı Meslek Dersleri	20	20	20	20
Haftalık Ders Saati Toplamı	44	44	44	44

(Kaynak, MEB, 1948)

Tablo 3'te görüldüğü gibi 1948-1949 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programında hem erkek orta sanat okullarının (I. Devre) hem de erkek sanat enstitülerinin (2. Devre) öğretim programlarının haftalık toplam ders saati 44'tür. Her iki kademedede de atölye uygulamalarının toplam saati 20'dir. Teorik meslek dersleri erkek sanat enstitülerinde ağırlıkta iken, ortak genel kültür dersleri erkek orta sanat okullarında ağırlıktadır.

Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar Bakanlık merkez teşkilatında 1941 yılından itibaren müsteşarlık düzeyinde temsil edilirken, 1951 yılında görülen lüzum üzerine tekrar genel müdürlük haline getirilmiştir. Ancak, zamanla işlerin istenildiği gibi yürümediği anlaşılarak 1958 yılında yeniden müsteşarlık haline getirilmiştir (Özalp, 1961).

1959–1960 öğretim yılından itibaren erkek orta sanat okullarının öğretim programlarında değişiklik yapılarak klasik ortaokul haline dönüştürülmüştür (Cicioğlu, 1985).

5–15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şurasında, mesleki ve teknik eğitim kurumları için önemli kararlar alınmıştır. Bu Şurada erkek sanat enstitülerinin ortaokula dayalı üç yıllık meslek okulları haline getirilmesi kararlaştırılmıştır (TTKB, 1962). Alınan karar gereği Talim ve Terbiye Kurulu ile her safhada iş birliği yapılmak suretiyle, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce hazırlanan öğretim programlarının en geç 30 Nisan 1963 tarihine kadar Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulması kararlaştırılmıştır. Bu karara göre üç yıllık hazırlanan öğretim programları 1964-1965 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. 1964-1965 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4
1964-1965 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	Sınıflar		
	IX	X	XI
Ortak Genel Kültür Dersleri	8	8	8
Teorik Meslek Dersleri	12	12	12
Uygulamalı Meslek Dersleri	16	16	16
Toplam Ders Sayısı	36	36	36

(Kaynak, MEB, 1966)

Tablo 4’ün incelenmesiyle görüleceği gibi 1964-1965 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarında, bir önceki öğretim programlarına göre hem haftalık toplam ders saatlerinde azalma hem de atölye ve laboratuvar saatlerinde (uygulamalı meslek dersleri) azalma görülmektedir. Ayrıca ortak genel kültür ders saatleri ile teorik ders saatleri toplamı da bir önceki programa göre azalmıştır. Bu programda dikkat çeken diğer bir farklılık ise teorik meslek ders saatlerinin fazlalığıdır. Bu programda mesleki kuramsal konulara ağırlık verildiği söylenebilir.

Yedinci Milli Eğitim Şurasında alınan karar gereğince 1969 yılından itibaren mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar dördü zorunlu, ikisi seçmeli toplam altı fark dersi vererek lise mezunu sayılmış ve yükseköğretime girişte lise mezunları ile eşit haklara sahip olmuştur. Bu uygulama mesleki ve teknik eğitim veren

ortaöğretim kurumlarının tarihinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (TTKB, 1962; Cicioğlu, 1985; Şeker, kişisel iletişim, 10 Mayıs 2010).

1968–1969 öğretim yılından itibaren ortaöğretim düzeyinde eğitim veren mesleki ve teknik eğitim kurumları Pratik Sanat Okulları, Sanat Enstitüleri, Teknisyen Okulları olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır

Pratik sanat okulları belirli ve dar kapsamlı bazı mesleklerde operatör ve becerili işçi yetiştirmekte idi. Sanat enstitüleri, geniş bir meslek dalı içerisindeki becerileri kazandıran ve bu becerileri destekleyen mesleki ve teknik bilgiler yanında gerekli ve yeterli kadar fen kültürü veren kurumlardı. Teknisyen okulları ise, mühendis ile becerili işçi arasındaki yardımcı personeli yetiştirmekte idi. Teknisyen okulları 1968 yılından itibaren eğitim ve öğretime başlamıştır (MEB, 2005). Bu okul türleri 1973 yılında 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu çıkarılıncaya kadar devam etmiştir.

1971–1990 Yılları Arası

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitimin hem yapısında, hem de okul-sanayi ilişkilerinde önemli değişimler meydana gelmiştir. Bunları üç başlık altında toplamak mümkündür. (1) 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (2) Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi Projesi ve (3) 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunudur.

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik öğretim ve yükseköğretimin esaslarını yeniden düzenleyerek kendi içerisinde tutarlı, bütünleştirilmiş bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamıştır. Türk Milli Eğitim Sistemini düzenleyen bu çerçeve kanun ile sistemin genel amaçları, temel ilkeleri, eğitim kademelerinin kapsam, amaç ve görevleri ile kuruluş esasları, öğretmenlik mesleği ve Milli Eğitim Bakanlığının yürütme, gözetim ve denetim yetkileri yeniden belirlenmiştir.

Bu kanun ile kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim-insan gücü-istihdam ilişkileri dikkate alınarak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi öngörülmüştür. Örgün ve yaygın eğitimin birbirinin imkân ve tesislerinden yararlanması yoluna gidilerek, 1974 yılında Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu kurulmuş, uzaktan ve gerektiğinde yüz yüze programlar uygulayan çalışmalar başlatılmıştır.

1739 sayılı kanunun “Ortaöğretim, çeşitli programlar uygulayan liselerden meydana gelir (Madde 29).” maddesi uyarınca, ortaöğretim düzeyinde farklı süre ve

isimlerde eğitim veren tüm kurumlar lise adını almıştır. Bu kapsamda 1968–69 eğitim-öğretim yılında eğitime başlayan teknisyen okulları dört yıl eğitim veren teknik liselere dönüştürülmüş, sanat enstitüleri de üç yıl eğitim veren endüstri meslek liselerine dönüştürülmüştür

24 Haziran-4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında program geliştirme çalışmalarının araştırma projeleri hâlinde sürdürülmesi kararı alınmıştır (TTKB, 1974). Bu kapsamda teknik ve meslek liselerinin mesleğe yönelik derslere ve uygulamalara ait programlarının ve temrin yapraklarının, araştırma projesi hâlinde, Bakanlıkça geliştirilmesi ve bir plana bağlı olarak yürütülmesi karara bağlanmıştır. Bu amaçla mesleki ve teknik öğretim alanında bir projenin öncelikle geliştirilmesi ve bu projede, bilim adamlarının, mesleki ve teknik öğretim kurumları temsilcilerinin, işveren ve işçi temsilcilerinin bulunması kararı alınmıştır. Bu karara dayanılarak 1976-1977 yılından başlayarak kademeli olarak uygulanmak üzere öğretim programları yenilenmiştir. 1976-1977 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

1976-1977 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	Sınıflar		
	IX	X	XI
Ortak Genel Kültür Dersleri	22	11	11
Teorik Meslek Dersleri	8	10	10
Uygulamalı Meslek Dersleri	10	18	18
Seçmeli Dersler	-	2	4
Rehberlik ve Eğitsel Kol Çalışmaları	3	3	3
Haftalık Ders Saati Toplamı	43	44	46

(Kaynak, MEB, 1976)

Tablo 5’te görüldüğü gibi 1976-1977 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programında bir önceki dönemde uygulanan öğretim programına göre birkaç önemli değişiklik göze çarpmaktadır. Bunlardan biri seçmeli derslerin ilk kez mesleki ve teknik öğretim kurumlarının öğretim programlarında yer alması, diğeri ise rehberlik ve eğitsel kol çalışmalarının öğretim programlarında yer almasıdır. Bunlarla birlikte 1976-1977 yılında uygulamaya konan öğretim programlarının toplam ders saati bir önceki öğretim programlarından fazladır. Bu fazlalık atölye uygulamaları saatlerinin ve ortak genel kültür

derslerinin fazlalığından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu programda teorik meslek derslerinin sayısında azalma vardır.

Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında alınan kararlara dayanılarak 1978 yılında uygulamaya konan Okul Sanayi Ortaklaşa (OSANOR) Eğitimi projesi ile mesleki ve teknik eğitimdeki tüm paydaşların program geliştirme çalışmalarına katılımları sağlanmıştır. Okul Sanayi Ortaklaşa Eğitimi projesi, Milli Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Araştırmaları Merkezi'nin (EFAM) ortaklaşa yürüttükleri bir çalışmadır (Doğan, 1983b). Proje 1978-1980 yılları arasında Adana, Bursa, İstanbul ve İzmir illerinden deneme okulu olarak seçilen birer endüstri meslek lisesinde uygulanmıştır. Bu okullar Adana Endüstri Meslek Lisesi, Bursa Tophane Endüstri Meslek Lisesi, İstanbul Kartal Endüstri Meslek Lisesi ve İzmir Mithat Paşa Endüstri Meslek Lisesidir (Akhun, 1979).

Projenin iki yürütücüsünden biri olan Akhun'a (1987, 203) göre projenin temel amacı; ülkenin gereksinim duyduğu niteliklere sahip işgücünün, bireylerin ilgi ve yetenekleri de göz önüne alınarak, yetiştirilebilmesi için okul ve sanayinin ortaklaşa çalışabileceği bir sistem geliştirmektir. Projenin diğer yürütücüsü olan Doğan (1984) ise, OSANOR projesinin mesleki ve teknik eğitimle ilgili tüm paydaşların (eğitim kurumları-istihdam eden kurumlar-çalışanlar vs) kararlara katılmasını, bireylerin daha iyi mesleki eğitim almalarını sağlamak için işbirliği içinde çalışmalarını öngördüğünü belirtmektedir.

Şahinkesen'e (1992) göre OSANOR projesinin uygulanmasının temel gerekçesi, 1940'lı yıllarda başlayan ve 1739 sayılı kanunun uygulamaya konmasıyla iyice derinleşen okul ile sanayi arasındaki ilişkilerin zayıflamasıdır. Şahinkesen (1992) 1940'tan önce eğitim veren kurumlar ile istihdam eden kurumlar, hatta devletin ilgili diğer kurumları arasında sıkı bir işbirliği olduğunu vurgulamaktadır. Bu işbirliği o kadar kuvvetli idi ki, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim okullarına öğretmen yetiştiren kurumlara girebilmek için iki yıl iş tecrübesi gerekmekte idi (Maarif Vekâleti, 1956). Ancak bu ilişki zamanla zayıfladı ve 1973-1974 öğretim yılından itibaren mesleki eğitimde sadece okullardaki uygulamalarla yetinildi. Oysa okullardaki teknoloji, ayakta kalabilmek için rekabet edebilmek, rekabet edebilmek için de yeni teknolojiler kullanmak zorunda olan iş dünyasının kullandığı teknolojinin çok gerisinde idi. Bundan dolayı, mesleki ve teknik eğitim veren kurumlardan mezun olanların gerçek iş yaşamına uyum sağlaması zaman almaya başladı.

Sezgin (1986), OSANOR Projesinin okul-sanayi ilişkilerini güçlendirerek öğrencilere gerçek iş ortamı içerisinde iş için gerekli olan yeterlikleri kazandırmada önemli bir proje olduğunu vurgulamaktadır. Bu proje ile mesleki ve teknik eğitim veren okulların öğretim programları, istihdam eden kurumların da katılımıyla iş analizlerine göre hazırlanmış; Okul Sanayi Kurulları kurularak, iş dünyasının eğitim sürecine etkin katılımı sağlanmış; öğrencilerin mesleki yeterliklerini gerçek iş ortamında edinmeleri sağlanmış, kredi ve dönem sistemine geçilerek öğrencilerin okul dışındaki öğrenmelerinin değerlendirilmesinin yolu açılarak, okullarını iki buçuk yılda hatta iki yılda bitirebilmelerinin önü açılmıştır.

OSANOR Eğitim Projesinin olumlu etkilerinin görülmesiyle iki yıl sonra projenin kapsamı ticaret ve kız teknik eğitimi veren okulları da kapsayacak şekilde genişletilerek, “Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi (METEP)” olarak adı değiştirilmiş ve 1983 yılına kadar 28 okulda uygulanmış ama ülke çapında uygulanması mümkün olmamıştır (Kulahçı, 1984; Doğan, 1984).

OSANOR projesinin uygulanması sırasında bir takım sorunlar da ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan önemlileri ücret ve sigortadır. Kimi iş yerleri öğrencilere ücret ödemek istemezken, kimi işyerleri de sigorta yapmak istememiştir. Akhun (1986) bu sorunların önemli faydası olduğunu belirterek, 5 Haziran 1986 tarihinde yürürlüğe giren 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu’na temel oluşturduğunu vurgulamıştır.

5 Haziran 1986 tarihinde yürürlüğe giren 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, mesleki ve teknik eğitimi bir sistem bütünlüğü içerisinde geliştirmeyi amaçlamıştır. Ekici’ye (1990) göre bu kanun, mevcut mesleki ve teknik eğitim sistemimizi. (1) Çıraklık Eğitimi, (2) İşletmelerde Meslek Eğitimi, (3) Meslek Kurslarından oluşan üç alt sistemli bir yapıya kavuşturmuştur.

Alkan ve diğerlerine (1996) göre ise bu kanun, iş yaşamının mesleki ve teknik eğitimin planlama, geliştirme ve değerlendirme süreçlerine katılımını sağladığından eğitim ve istihdam kurumlarını bir araya getirmiştir. Eğitim kurumlarıyla istihdam eden kurumlar arasındaki işbirliğini geliştirerek, eğitimin ülke gereksinimlerine uygun biçimde planlanması ve yürütülmesini sağlamak amacıyla Bakanlıkta Çıraklık ve Mesleki Teknik Eğitim Kurulu, illerde ise İl Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulları oluşturulmuştur. Bu kurullar, mesleki eğitimle ilgili tüm paydaşları kapsamaktadır.

Doğan, Ulusoy ve Hacıoğlu'na (1997) göre, bu yasanın mesleki ve teknik eğitime getirdiği başlıca yenilikler:

- Beceri öğretiminin gerçek iş ortamında yapılması,
- İşletmelerin mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilere staj yaptırmak için teşvik edilmesi,
- Yetişkinlerin yaygın mesleki eğitime yönlendirilmesi,
- Örgün ve yaygın eğitim arasındaki geçişlerin kolaylaştırılması,
- İşletmelerde meslek eğitimi gören çırakların ve meslek lisesi öğrencilerinin sigortalanması ve ücret ödenmesi,
- İş hayatı ile eğitim kurumları arasında eğitici personel alış verişinin yapılması.

1986 yılında ortak genel kültür derslerinin haftalık ders saatleri artırılmış; ancak kapsamlı bir program değişikliği gerçekleşmemiştir. Örneğin mesleki teorik derslerin ve atölye uygulamalarının saatleri aynı kalmıştır. Bir önceki öğretim programının birinci sınıfında 22 saat olan ortak genel kültür derslerinin saat sayısı 26, ikinci sınıfta 11 olan ortak genel kültür derslerinin saat sayısı 17 ve üçüncü sınıfta 11 olan ortak genel kültür derslerinin saat sayısı 15'e yükseltilmiştir (MEB, 1986) . Bu program ancak bir yıl uygulanabilmiş ve 1986 yılında çıkarılan Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunun 1987-1988 öğretim yılından itibaren yürürlüğe girmesiyle öğretim programları yeniden değiştirilmiştir. Ancak bu değişiklik, derslerin içeriğini çok fazla etkilememiş; sadece ders çeşitlerini ve haftalık ders saatlerini değiştirmiştir. 1987-1988 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

1987-1988 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	Sınıflar		
	IX	X	XI
Ortak Genel Kültür Dersleri	16	9	9
Teorik Meslek Dersleri	8	7	7
Uygulamalı Meslek Dersleri	20	24	24
Seçmeli Dersler	-	-	-
Rehberlik ve Eğitsel Kol Çalışmaları	-	-	-
Haftalık Ders Saati Toplamı	44	40	40

(Kaynak, MEB, 1987)

Tablo 6'nın incelenmesiyle görüleceği gibi 1987-1988 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarında bir önceki programa göre ortak genel kültür

ders saatleri azalmış, uygulamalı derslerin saatleri artmıştır. Mesleki teorik derslerin sayısının artmasına rağmen haftalık ders saatleri azaldığından teorik derslerin haftalık toplam ders saati sayısı X. ve XI. sınıflarda azalmıştır. 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ilk olarak bu programla birlikte uygulanmaya başlanmıştır. Bu öğretim programının uygulanmasıyla birlikte meslek lisesi öğrencileri X. ve XI. sınıflarda haftada üç gün işletmede meslek eğitimi görmeye başlamıştır. Ancak staj yapacak yeterli işletme olmaması ve yeterli teorik alt yapı olmadan işletmede meslek eğitimi görmenin sakıncalarından dolayı X. sınıfta işletmelerde meslek eğitimi uygulamasından vazgeçilmiş, bu uygulamaya yalnızca son sınıflarda devam edilmiştir.

Bu dönem içerisinde 12 Eylül 1980'den sonra Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatları yeniden düzenlenmiş ve 1958 yılından itibaren Bakanlık Merkez Teşkilatında müsteşarlık düzeyinde temsil edilen mesleki ve teknik öğretim kurumları, bu tarihten itibaren genel müdürlük düzeyinde temsil edilmeye başlanmış ve müsteşarlık sayısı teke indirilmiştir. Ancak, müsteşar yardımcılarında biri mesleki ve teknik eğitimden sorumlu müsteşar yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Cumhuriyetin ilanından sonra mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının bakanlık merkez teşkilatında hangi birimlere bağlı olduğu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Bakanlık merkez teşkilatında hangi birimlere bağlı olduğunu gösteren tablo

Dönem	MEB Merkez Teşkilatında Bağlı Olduğu Birim
1923-1926	Merkez teşkilatında temsil edildiği bir birim yok. İl düzeyinde il özel idareleri ve belediyeler
1926-1927	İlköğretim Dairesi
1927-1933	Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü
1933-1941	Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü
1941-1951	Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı
1951-1958	Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü
1958-1982	Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı
1982-1983	Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
1983-2011	Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
2011-----	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

Tablo 7'nin incelenmesiyle görüleceği gibi, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları Bakanlık merkez teşkilatında kimi zaman müsteşarlık düzeyinde temsil edilse de çoğu zaman genel müdürlük düzeyinde temsil edilmiştir.

1982–83 eğitim öğretim yılında yabancı dil bilen nitelikli teknik ara kademe insan gücü gereksinimleri dikkate alınarak anadolu meslek liseleri, 1983–84 eğitim öğretim yılında da anadolu teknik liseleri açılmaya başlanmıştır.

Anadolu meslek liseleri, birinci yılı hazırlık olmak üzere öğretim süresi sekiz yıllık ilköğretim üzerine dört yıl olan, öğrencilere meslek dallarının gerektirdiği düzeyde yabancı dil ve mesleki formasyon veren, öğrencileri yaşama, iş alanlarına ve yüksek öğretime hazırlayan, bir kısım derslerin yabancı dille okutulduğu programlar uygulanan okullardır. Anadolu teknik liseleri ise, birinci yılı hazırlık olmak üzere öğretim süresi sekiz yıllık ilköğretim üzerine beş yıl olan, öğrencilere; meslek dallarının gerektirdiği düzeyde yabancı dil ve mesleki formasyon veren, öğrencileri; hayata, iş alanlarına ve yüksek öğretime hazırlayan, bir kısım derslerin yabancı dille okutulduğu programlar uygulanan okullardır. Beceri gelişimi açısından anadolu teknik liseleri endüstri stajı uygulamalarını eğitim-öğretim dönemleri dışında, genellikle yaz aylarında yaparken, anadolu meslek liseleri bu uygulamaları aynen endüstri meslek liselerinde olduğu gibi eğitim-öğretim dönemi içerisinde yapmaktadırlar. Ayrıca anadolu teknik liselerinin genel kültür dersleri hem sayı olarak hem de ders saati olarak Anadolu meslek liselerinden fazladır.

1991-2005 Yılları Arası

Bu tarihler arasında mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda üç önemli değişiklik meydana gelmiştir. Bunlardan birincisi, diğer tüm ortaöğretim kurumlarıyla birlikte 1991-1992 öğretim yılında Ders Geçme ve Kredili Sistemin (DGKS) uygulanmaya başlanması, ikincisi ise, Milli Eğitim Temel Kanun’da 16.08.1997 tarihinde yapılan değişiklikle ilköğretimin kesintisiz sekiz yıla çıkarılması ve ortaokul düzeyindeki tüm meslek okullarının kapatılması. Bu değişikliğin bir sonucu olarak 30 Temmuz 1998 tarihli Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kararıyla meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin kendi alanları dışında bir programa yerleşmek istediklerinde ortaöğretim başarı puanlarının düşük katsayı ile çarpılması. Üçüncüsü, YÖK kanununda yapılan değişiklikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğindeki meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleşebilmeleridir.

18-22 Haziran 1988 tarihleri arasında toplanan 12. Milli Eğitim Şurasında “Hâlen uygulanmakta olan sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesi” kararı

alınmıştır (TTKB, 1988). Bu karar gereği olarak 1991-1992 öğretim yılından itibaren tüm ortaöğretim kurumlarında kredili sistem uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarının öğretim programları da yeniden gözden geçirilerek kredili sisteme uygun hale getirilmiştir. Bazı derslerin haftalık saatleri değiştirilmiş, bazılarının da içeriği değiştirilmiştir. Derslerin sahip oldukları krediye uygun olarak içeriğine ya yeni üniteler eklenmiş ya da bazı üniteler çıkarılmıştır.

Ders Geçme ve Kredili Sistemin uygulanmasında, Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkeler doğrultusunda tüm öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari, ortak bir genel kültür vermek; onları ilgi, yetenek ve tercihleri doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlamak; yaşama ve iş alanlarına başarılı bir şekilde uyumlarını sağlamak amaçlanmıştır. Sistemin temel ilkesi, yalnızca itaat eden, dinleyen, verilen bilgileri kuru kuruya tüketen bireyler değil; demokratik bir eğitim ortamında ilgi, istek ve kapasiteleri doğrultusunda tercihler yapan, kendi başına karar veren ya da kendisi hakkında alınan kararlara katılan, üreten bireyler yetiştirmektir (Karaçelebi, 1994). Taş (1998), bu düşüncüyü destekleyerek, DGKS'in uygulanması ile demokrasinin bir yaşam biçimi olarak öğrenciye kazandırılmasının amaçlandığını ifade etmiştir.

Aslında DGKS'nin tartışılmaya başlanması ve pilot okullarda uygulanması daha eskilere dayanmaktadır. 1970 yılında toplanan Sekizinci Milli Eğitim Şurasında “Sınıf geçme düzeni yerine ders geçme düzeni uygulamak” ifadesiyle kredili sisteme geçiş için ilk tartışmalar başlatılmıştır (TTKB, 1970). 1974 yılında toplanan Dokuzuncu Milli Eğitim Şurasında “Ortaöğretimde ders geçme ve kredi düzeni” isimli bir gündem başlığı tartışılmıştır. Bu şurada alınan kararlar doğrultusunda DGKS 16 pilot okulda 1974-1978 yılları arasında uygulanmış; ancak yaşanan aksaklıklar nedeniyle tekrar uygulanmadan kaldırılmıştır.

Konu Onuncu Milli Eğitim Şurasında da tartışılmış ve nihayet 12. Milli Eğitim Şurasında “Hâlen uygulanmakta olan sınıf geçme sisteminden ders geçme sistemine geçilmesi” kararı alınmıştır (TTKB, 1988). Bu karar 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

DGKS öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, belirli alanlarda yetiştirilmesine ve başarısızlığını değil başarısının değerlendirilmesine olanak sağlamak amacıyla kabul edilmiştir. Genel liselerde 20 adet ortak ders yanında öğrencilerin

tercihlerine göre belirlenecek 57 çeşit seçmeli ders yer almıştır. Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları ile özel yönetmeliği olan okullarda okuyan öğrencilerin, birinci dönem almak zorunda oldukları ortak derslerin yanı sıra DGKS programında belirtilen ortak dersleri de almaları kararı alınmıştır. Ortak dersleri başaramayan öğrencinin bu dersi bir defa daha tekrarlaması, yine başarısız olurlarsa bu dersi bırakması esası getirilmiştir. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı dersinin mutlaka başarılması zorunluluğu getirilmiştir (Karaçelebi, 1994). 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ve DGKS'ye uygun olarak hazırlanan öğretim programının içerik yapısı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ve Ders Geçme ve Kredili Sisteme uygun olarak hazırlanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	Sınıflar		
	IX	X	XI
Ortak Genel Kültür Dersleri	16	9	8
Teorik Meslek Dersleri	8	7	7
Uygulamalı Meslek Dersleri	20	24	24
Seçmeli Dersler	-	-	-
Rehberlik ve Eğitsel Kol Çalışmaları	-	-	-
Haftalık Ders Saati Toplamı	44	40	39

(Kaynak, MEB, 1991)

Tablo 8'de görüldüğü gibi 1991-1992 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan Ders Geçme ve Kredili Sisteme uygun olarak hazırlanan yeni öğretim programının bir önceki öğretim programına göre tek farkı son sınıfta okutulan genel kültür derslerinin haftalık ders saatlerinin 9'dan 8'e indirilmesidir. Dolayısıyla, son sınıfta okutulan toplam ders saati de 1 saat azaltılarak 40'tan 39'a inmiştir.

Öğrenciyi merkeze alan Ders Geçme ve Kredi Sistemi, pilot uygulamalar yapılmadan yaygın bir şekilde uygulanmaya konulması, alt yapı yetersizlikleri, eğitimciler ve veliler tarafından yeteri kadar anlaşılamaması vb. nedenlerle politikacıların değerlendirmeye dayanmayan kararları ile uygulamadan kaldırılmış ve 1995-1996 öğretim yılından itibaren de kademeli olarak "Sınıf Geçme" sistemi yeniden uygulamaya geçirilmiştir (Gözütok, 2003).

1995-1996 öğretim yılından itibaren Ders Geçme ve Kredi Sisteminden vazgeçilerek tekrar sınıf geçme sistemine dönülmesiyle birlikte mesleki ve teknik

ortaöğretim kurumlarının öğretim programları tekrar geliştirilmiştir. Bu dönemde yapılan program geliştirme çalışmaları bu güne kadar yapılanlar içerisinde en kapsamlısı olduğu söylenebilir. Çünkü bu dönemde yapılan program geliştirme çalışmasında teknolojik gelişmeler ve iş piyasası gereksinimleri programlara daha çok yansıtılabilmektedir. Örneğin öğretim programına farklı sınıflarda okutulan iki tane bilgisayar dersi konmuş ve bazı dersler gerçek iş yaşamındaki gibi bilgisayar ortamında benzetim (simülasyon) yoluyla işlenmiştir. 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulanan öğretim programının içerik yapısı

Dersler	Sınıflar		
	IX	X	XI
Ortak Genel Kültür Dersleri	25	10	7
Teorik Meslek Dersleri	8	10	6
Uygulamalı Meslek Dersleri	8	17	24
Seçmeli Dersler	-	4	4
Rehberlik ve Eğitsel Kol Çalışmaları	1	1	1
Haftalık Ders Saati Toplamı	42	42	42

(Kaynak, MEB, 1996)

Tablo 9’da görüldüğü gibi 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarında ortak genel kültür derslerinin saati bir önceki programa göre dokuzuncu sınıfta 16’dan 25’e çıkarılmış buna karşılık aynı sınıfta bir önceki programda 20 saat olan uygulamalı derslerin haftalık saati sekize indirilmiştir. Dolayısıyla dokuzuncu sınıfta bir önceki programda 24 saat olan toplam teorik ders saati sayısı bu programda 33’e çıkarılmıştır. Buradan şu sonuca varılabilir: 1995-1996 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan öğretim programlarında dokuzuncu sınıfta güçlü bir mesleki ve genel kuramsal temel oluşturulmaya çalışılmış, diğer sınıflarda da uygulamaya ağırlık verilmiştir.

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitimi ilgilendiren diğer bir gelişme Milli Eğitim Temel Kanunu’nda yapılan değişiklikle gündeme gelmiştir. Bu değişikliğe göre “İlköğretim kurumları sekiz yıllık okullardan oluşur. Bu okullarda kesintisiz eğitim yapılır” denmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 24, 1997). Bu değişikliğe dayalı olarak ortaokul düzeyindeki mesleki ve teknik eğitim veren okullar kapatılmıştır. Bu değişikliğin devamı olarak Yükseköğretim Kurulunun, 30 Temmuz 1998 tarihli kararı ve

1999 yılından itibaren başlatılan uygulama ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının kendi alanlarındaki yükseköğretim kurumlarına yönelmelerini özendirici, başka alanlara yönelmelerini sınırlandırıcı hükümler getirilmiştir. Yükseköğretim Kurulunun bu kararı ile 1999 yılından itibaren başlatılan uygulama ile tek aşamalı sınav ve sözel, sayısal ve eşit ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında farklı katsayı uygulaması başlatılmıştır. Uygulamaya göre eğer üniversite adayı kendi alanından bir lisans programı tercih ederse ortaöğretim başarı puanı 0,8 katsayısı ile çarpılmakta, eğer alanı dışında bir lisans programı tercih ederse ortaöğretim başarı puanı 0,3 ile çarpılmaktadır. Akyüz'e (2001) göre bu uygulama ile mesleki ve teknik eğitime olan ilgi azalmış ve bu okullara devam eden öğrenci sayılarında azalma gözlemlenmiştir.

29.6.2001 tarihinde kabul edilen 4702 sayılı kanun ile 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklere göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğindeki veya buna en yakın programların uygulandığı, öncelikle kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi içinde yer alan veya bölgesi dışındaki meslek yüksek okullarına sınavsız olarak yerleştirilebilme hakkını kazanmışlardır (Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002).

2005 Yılı ve Sonrası

Bu dönemde mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarını ilgilendiren iki temel değişiklik meydana gelmiştir. Birincisi, mesleki ve teknik eğitim veren tüm ortaöğretim kurumlarının sürelerinin dört yıla çıkarılmasıdır. Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması başlıklı 7 Haziran 2005 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kararı ile farklı sürelerde eğitim veren genel lise ve meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 öğretim yılından itibaren dokuzuncu sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak dört yıla çıkarılması kararlaştırılmıştır (TTKB, 2005). Bu kararla ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim veren isimleri ve eğitim süreleri farklı olan tüm okul türlerinin eğitim süreleri dört yıl olarak belirlenmiş ve Anadolu türündeki meslek liselerinin de hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Bu kararın tamamlayıcısı olarak Milli Eğitim Bakanlığının 4 Aralık 2008 tarihinde yayımladığı Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması konulu genelge ile (genelge no: 2008/81) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak 35 farklı isim altında faaliyetini sürdüren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının

Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi adı altında birleştirilerek teke indirilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2008) . Diğeri ise, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında modüler sisteme geçilmesi ile meydana gelen yapısal değişiklikler ve buna bağlı olarak öğretim programlarının modüler yapıya kavuşturulmasıdır. Mesleki ve teknik eğitimde modüler sisteme geçiş Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile sağlanmıştır.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sisteminin güçlendirilmesini amaçlayan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan anlaşma sonucu Eylül 2002 yılında yürürlüğe girip Aralık 2007’de biten, 51 milyon avro'su Avrupa Birliği MEDA Fonu hibesi, 7.19 milyon avrosu Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti katkısı olmak üzere 58.2 milyon avro toplam bütçeye sahip olan 5 yıllık bir projedir (MEGEP-DVD, 2007).

MEGEP projesi ile mesleki ve teknik eğitimde reform niteliğinde köklü değişikliklere gidilmiştir. Proje kapsamında mesleki ve teknik eğitimde hem yapısal değişimler meydana gelmiş, hem de mesleki ve teknik eğitim veren kurumların öğretim programları modüler bir yapıya kavuşturulmuştur. İş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilen, ilköğretim, genel ortaöğretim ve yükseköğretim sistemleri ile bütünlük içerisinde, modern, esnek ve kaliteli bir mesleki eğitim sistemi için yeni bir yaklaşım oluşturulmasını zorunlu kılan nedenleri Çelik (2007) şöyle sıralamaktadır:

- Eğitim ile iş piyasası arasındaki dengenin giderek bozulması, küresel piyasalarla bütünleşmeye çalışan Türkiye ekonomisinin ihtiyaçlarına cevap verecek yetişmiş, nitelikli ve esnek işgücü hacminin giderek daralmaya başlaması,
- Dünyadaki teknolojik gelişmelerin bir yandan ekonomik büyüme ve refah ortamı oluştururken, diğer yandan da yeni çalışma ortamlarına ve biçimlerine, bireylerin ve toplumların eğitim yoluyla hazırlanması gerçeğini ortaya koyması.

Mesleki ve teknik eğitime yeni bir yaklaşım getiren MEGEP projesinin amaçları, aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEGEP, 2007):

- Mesleki ve teknik eğitime tüm kesimlerin katılımının sağlanması ve cazibesinin artırılması,

- Mesleki ve teknik eğitim sistemi ile iş piyasası ihtiyaçları arasında köprü oluşturulması,
- Bilgi ve beceri eksiği olan 25-64 yaş grubu bireylerin ve dezavantajlı bireylerin ihtiyaçlarının giderilmesi,
- Uluslararası standartlara dayalı öğretim programlarının hazırlanması,
- Arza dayalı değil, arz-talep dengesini gözetten bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin oluşturulması,
- Ulusal yeterliğe dayalı bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin oluşturulması,
- İş gücü piyasası esnekliğinin ve çalışanların hareketliğinin sağlanması,
- 12 Yıllık temel eğitime geçiş için altyapı oluşturulmasıdır.

Yeni yaklaşım kapsamında uygulamaya konulan modelde Avrupa Birliği (AB) müktesebatları, Kalkınma Planları, Hükümet Programları ve Milli Eğitim Şûraları kararları temel alınmıştır. AB müktesebatlarında mesleki ve teknik eğitimde yeni bir yaklaşım uygulamayı öneren kısımlar aşağıdaki gibidir.

Avrupa Birliği Müktesebatlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

1999 yılında Avrupa Birliğine resmen aday ülke olan Türkiye, mesleki ve teknik eğitim sisteminde yaptığı değişikliklerde Birliğin farklı zamanlarda aldığı kararlar etkili olmuştur. Türkiye, Avrupa Birliğine aday ülke statüsünü kazandıktan sonra, Birliğin mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda Lizbon, Kopenhag ve Maastrich'te aldığı kararlar ve yaptığı öneriler aşağıda incelenmiştir.

Avrupa Konseyi 23-24 Mart 2000 tarihlerinde Portekiz'in başkenti Lizbon'da bir toplantı düzenleyerek Avrupa Birliğinin bilgi temelli bir ekonomiye sahip olması stratejik amacının gerçekleştirilmesi için istihdamın güçlendirilmesi, ekonomik reform ve sosyal uyum konularında anlaşmaya varmıştır. Avrupa'nın temel değeri ve Birlik politikalarının odak noktasının insan olduğunun vurgulandığı bu toplantıda mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması konusunda aşağıdaki kararlar alınmıştır.

- Avrupa'nın eğitimi özellikle de mesleki eğitim sistemi hem bilgi toplumunun gereksinimlerini en üst düzeyde karşılayacak, hem de istihdam oranını ve niteliğini artıracak düzeye getirilmelidir.

- Gençler, işsiz yetişkinler ve şu an çalışan ancak sahip olduğu beceriler teknolojideki hızlı değişim sonucu geçerliğini kaybetme riski olanlar gibi farklı hedef kitleler için eğitim fırsatları sunulmalıdır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmek için de yerel/bölgesel öğrenme merkezlerinin oluşturulması ve eğitimde yerel inisiyatifin güçlendirilmesi, temel becerilerin özellikle de yeni bilgi teknolojileri alanındaki becerilerin geliştirilmesi, yeterliklerin şeffaflaştırılması gerekmektedir.

Bu toplantıda yukarıdaki amaçları gerçekleştirmek için birliğe üye ülkelere aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

- İnsan kaynaklarına yapılan yatırım artırılmalıdır.
- Yükseköğretime devam etmeyen 18-24 yaş grubundaki bireylerin sayısı 2010 yılına kadar yarıya düşürülmelidir.
- Tümü internete bağlı okul ve eğitim merkezleri herkese hizmet verecek biçimde öğrenme merkezlerine dönüştürülmelidir. Karşılıklı yarar gözetilerek okullar, eğitim merkezleri, araştırma merkezleri ve firmalar arasında öğrenme ortaklıkları tesis edilmelidir.
- Yaşam boyu öğrenmeyi de kapsayacak şekilde temel bilişim becerileri, sosyal beceriler ve temel yabancı dil becerileri gibi konularda yeni bir Avrupa temel beceriler çerçevesi tanımlanmalıdır (Lizbon Stratejisi, 2000). Avrupa Birliğine resmen aday ülke statüsünü kazandıktan sonra Türkiye'nin katıldığı ve mesleki eğitimin ele alındığı diğer toplantı Kopenhag'ta yapılmıştır.

Avrupa Birliğine üye ve aday ülkelerin mesleki eğitimden sorumlu bakanları 29-30 Kasım 2002 tarihlerinde Danimarka'nın başkenti Kopenhag'ta toplanarak "Mesleki eğitim ve öğretim konusunda gelişmiş işbirliği" konusunda bir bildiri yayınlamışlardır. Bu bildiride mesleki eğitim ve öğretimde gelişmiş bir işbirliği ile aşağıdaki ana önceliklerin geliştirilmesi kararlaştırılmıştır.

- Avrupa'nın eğitim ve öğretim bağlamında dünya çapında öğrenenler tarafından referans olarak alınması için mesleki eğitim ve öğretimde Avrupa boyutu güçlendirilmelidir. Bunun sağlanması için de Avrupa'daki kurumlar arasında işbirliği ve ortaklıklar ve diğer uluslararası girişimler desteklenerek hareketlilik kolaylaştırılmalı ve geliştirilmelidir.
- Mesleki eğitim ve öğretimde şeffaflığın artırılması için kullanılan bilgi araç ve ağıları mantıksal bir temele oturtulmalıdır. Bu bağlamda Avrupa CV'si, sertifika ve

diplomalar, diller için Genel Avrupa Çerçevesi ve EUROPASS gibi belgeler tek bir çerçeve altında toplanmalıdır. Ayrıca, üye devletlerdeki rehberlik ve danışmanlık hizmetleri güçlendirilerek eğitim ve istihdam olanakları konusunda hedef kitleler bilgilendirilmelidir.

- Mesleki eğitimde genel referans düzeyleri, belgelendirme için ortak ilkeler ve ölçütler, kredi transfer sistemi gibi araçlar geliştirilerek farklı ülkeler ve eğitim düzeyleri arasındaki beceri ve yeterliklerin şeffaflığı, transfer edilebilirliği, karşılaştırılabilirliği incelenmelidir. Farklı ülkelerde, farklı düzeylerdeki informal öğrenmeleri belgelendirmede kullanılan yaklaşımların uyumunu sağlamak için genel ilkeler geliştirilmelidir.
- Mesleki eğitimde kalite için ülkelerin kalite güvence model, yöntem, ölçüt ve ilkeleri konusundaki deneyimlerinin değişimi konusunda işbirliği geliştirilmelidir. Mesleki eğitim öğretmen ve eğiticilerinin her türlü öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmalıdır (Kopenhag Bildirgesi, 2002).

Mesleki ve teknik eğitimde yeni yaklaşımın uygulanmasına temel oluşturan diğer resmi AB belgesi ise Maastricht Bildirgesi'dir.

14 Aralık 2004 tarihinde Hollanda'nın Maastricht kentinde 32 Avrupa Ülkesinin [25 AB üye ülkesi, 4 aday ülke ve 3 EFTA/EEA ülkesi (Kopenhag'ta olan aynı ülkeler ve Hırvatistan)] mesleki eğitimden sorumlu bakanları, Avrupa sosyal ortakları ve Avrupa Komisyonu toplanarak belli amaçlar doğrultusunda işbirliğini güçlendirme kararı almışlardır. Maastricht Bildirgesi olarak anılan bu kararlar bütünüünün mesleki eğitimle ilgili kararları şöyledir:

- Avrupa'nın en rekabetçi ekonomi haline gelebilmesi için mesleki eğitim ve öğretim sistemlerini modernleştirmek,
- Genç, yaşlı işçi, işsiz ya da dezavantajlılar da dahil olmak üzere tüm Avrupalılara ortaya çıkan bilgi toplumuna daha iyi entegre olmaları için ihtiyaç duydukları yeterlikleri sunmak, daha fazla ve daha iyi işlere katkıda bulunmak.

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında uygulamaya konan yeni yaklaşımın uygulanmasında temel alınan diğer yasal dayanak ise kalkınma planlarıdır.

Kalkınma Planlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

Yedinci, sekizinci ve dokuzuncu beş yıllık kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin aşağıdaki kararlar alınmıştır.

- Meslek standartları ve sertifikasyon sisteminin geliştirilmesi (DPT, 1995), mesleki eğitimin meslek standartlarına göre yapılması (DPT, 1995; DPT, 2000) ve kişilerin sahip oldukları mesleki yeterliklerin güvenilir bir sınav ve belgelendirme sistemi ile değerlendirilmesi (DPT, 2000; DPT, 2006).
- Örgün ve yaygın mesleki eğitimin dünya standartlarına yükseltilmesi (DPT, 1995),
- Mesleki eğitim veren kurumlar ile istihdam eden kurum ve kuruluşlar arasında işlevsel işbirliğinin geliştirilmesi (DPT, 1995; DPT, 2000).
- Örgün ve yaygın eğitim alan ve aynı mesleki becerilere sahip bireylere eşdeğer meslek sertifikaları verilerek denkliklerin sağlanması (DPT, 1995; DPT, 2000).
- Mesleki eğitimde modüler ve esnek bir yapıya geçilmesi (DPT, 1995; DPT, 2006), üniversitelere giriş sınavında genel liseler ve meslek liseleri arasındaki farklı değerlendirmelerin kaldırılarak mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılmasının sağlanması planlanmıştır (DPT, 2000).

Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar da Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında uygulamaya konan yeni yaklaşımın uygulanmasında, yasal dayanak oluşturmaktadır.

Milli Eğitim Şuralarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

15. 16. ve 17. Milli Eğitim Şuralarında mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasını öneren kısımlar ise şöyledir;

- Mesleki ve teknik eğitimde sistem bütünlüğü esasına dayalı eklemli (modüler) eğitim programları uygulanmalı, alan ve dal eğitimine önem verilmelidir. Modüllere göre belgelendirme sistemine geçilmelidir (TTKB, 1996).
- Mesleki ve teknik eğitim sisteminin, yönetim ve finansman dâhil planlamadan, program geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye kadar her aşamasında işveren ve işçi kuruluşları, akademik ve araştırma kurumları, meslek kuruluşları, öğrenci-öğretmen ve veli temsilcileri, sivil toplum örgütleri vb. tüm ilgili kurum ve kuruluşların aktif şekilde karar sürecine katılımları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, mesleki ve teknik eğitim programları ile ilgili yerel yapılanma güçlendirilmelidir. Avrupa ile bütünleşme sürecini de kolaylaştırıcı

nitelikte olmak üzere, özellikle istihdama hazırlayıcı mesleki ve teknik eğitim programları, mutlaka, uluslararası standartlara ulaşmayı kolaylaştıracak bir yapılaşma içinde yürütülmelidir (TTKB, 1999).

- Mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması için, bilimsel ve rasyonel yöntemlerin kullanılması, mesleki ve teknik eğitimi seçen öğrencilerin ilgili kurumlarca ekonomik ve sosyal yönden desteklenmesi, ortaöğretim kurumlarına kaydolun öğrencilerin 10. sınıfın sonuna kadar bu kurumlar arasında yatay ve dikey geçiş yapabilmelerine izin verilmesi, mesleki ve teknik eğitim veren okullara meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının daha fazla destek vermesinin sağlanması, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır (TTKB, 2006).

Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi kapsamında uygulamaya konan yeni yaklaşımın uygulanmasında diğer bir yasal dayanak ise hükümet programlarıdır. 56, 57, 58, 59 ve 60. Hükümet programlarında yeni yaklaşıma dayanak oluşturan bölümler aşağıda verilmiştir.

Hükümet Programlarında Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması

Hükümet programlarında mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin yapılması planlanan değişiklikler şöyle sıralanabilir:

- Ülkemizin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü yetiştirmek için istihdama yönelik meslek kazandırıcı ve mesleki gelişmeyi sağlayıcı çıraklık ve mesleki teknik eğitime önem, öncelik ve ağırlık verilecektir (TBMM, 1996).
- Ülkemizin gereksinim duyduğu nitelikli ve rekabet gücünü artıran işgücünün yetiştirilmesi amacıyla, üniversite eğitimi ve meslekî-teknik eğitim yeniden değerlendirilecektir. Meslekî ve teknik eğitim özendirilecektir (TBMM, 1999).
- Ülke gerçeklerine ve teknolojik gelişmelere cevap verebilecek mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilecektir (TBMM, 2002).
- Mesleki eğitim veren kurumlar, meslek standartlarına uygun işgücü yetiştirecek şekilde yeniden ele alınacaktır (TBMM, 2003).
- Mesleki eğitim veren kurumların işgücü piyasası ile işbirliği içerisinde eğitim yapmaları sağlanacaktır (TBMM, 2007).

Tüm bu hükümet programları, milli eğitim şuraları, kalkınma planları ve AB müktesebatları dikkate alınarak Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi ile mesleki ve teknik eğitimde yeterlik temelli modüler sisteme geçilmiştir.

Modüler Öğretim

Bu kısımda modül, modüler öğretim, modüler eğitim, modüler programlama ve modüler sistem kavramları açıklığa kavuşturularak modüler öğretimin tarihsel temelleri, felsefi temelleri, psikolojik temelleri, modüler öğretim programı hazırlama süreci, modüler öğretimin yararları ve sınırlılıkları açıklanacaktır.

Modül kavramı alan yazınında farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Yapılan araştırmada birbirine kısmen benzerlik gösteren onlarca tanıma rastlanmıştır. Burns (1971) modülü, en az bir yeterlik kazandıracak biçimde düzenlenmiş planlı ve kısa öğrenme birimi olarak tanımlamaktadır. Dochy (1989) modülün bir dizi öğrenme hedefini gerçekleştirmek için düzenlenmiş öğrenme etkinliklerini içeren, kapsamı sınırlı olan bağımsız öğrenme birimi olduğunu vurgulamaktadır. Goldshimid&Goldshimid (1973; 1974) ve Russell (1974) modül için öğrenenlere önceden belirlenen amaçlara ulaşmalarına yardım etmek amacıyla tasarlanmış, kendi içinde bütünlük gösteren bağımsız ve planlı öğrenme etkinlikleri demektir. Alkan (1989) modülü ulaşılabilecek öğrenme hedeflerini davranışsal olarak gösteren, hedeflere erişebilmek için gerekli etkinlikleri belirleyen, hedeflere ne derece erişildiğini kontrol etme olanağı veren, değişik öğrenme koşulları içinde bulunan bireylerin eğitiminde etkili biçimde kullanılabilme özelliği taşıyan ve kendi içinde bütünlüğü olan öğrenme elemanı olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlar uzadıkça modülün içeriğine girilmekte ve bir modülde bulunması gereken öğeler vurgulanmaktadır. Alkan'ın (1989) tanımında bu durumu kısmen görmek mümkündür. Fakat CEDEFOP (1996) ve Doğan (1997) modülü tanımlarken tamamen modülün içeriğine girerek bir modülün kapsamı gereken kısımlar üzerinden modülü tanımlamışlardır. Yapılan tüm tanımlar dikkate alınarak modül, kendi içinde bir bütün olan ve tek başına öğretilabilir içeriğe sahip, kendi alanındaki diğer modül ya da modüllerle bütünleşerek daha geniş mesleki işlevler grubu oluşturma özelliği gösterebilen, gerektiğinde bir sertifika ile belgelendirilerek istihdam yeterliği kazandıran, asgari olarak amaç, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarını içeren bağımsız öğrenme birimi olarak tanımlanabilir (Laur-

Ernst, Kunzmann ve Hoene, 1999; Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002). Modül kavramına açıklık getirdikten sonra modüler öğretimi tanımlamak daha kolay olacaktır.

Modüler öğretim, öğretimin kısmen ya da tamamen modüller üzerinden gerçekleştirildiği öğrenen merkezli bir öğretim modelidir (Goldshimid&Goldshimid, 1973; 1974). Modüler öğretimde öğrenme, öğrenenin sorumluluğunda olup öğretmen kaynak ve kılavuz kişi konumunda, öğrenci aktif durumdadır. Diğer öğrenen merkezli modellerde olduğu gibi öğretme-öğrenme sürecinde proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme ve tam öğrenme gibi öğreneni merkeze alan öğrenme yöntemlerine sıkça başvurulmaktadır. Modüler öğretimde, öğretme-öğrenme ortamının farklı öğrenme stillerine sahip kişilerin etkili öğrenmesine olanak tanıyacak şekilde zengin olmasına çaba gösterilir. Öğrenme, öğrenenin sorumluluğunda olduğu için, öğrenen kendi öğrenme hızında ve öğrenmesini kolaylaştıracak ve öğrenilen bilginin kalıcılığına katkı sağlayacak ortamlarda (ev, okul kareli, laboratuvar vb) öğrenmesini gerçekleştirebilir (Russell, 1974). Öğrenme ortamının zenginliği, öğrenilen bilginin kalıcılığına doğrudan katkı sağlamaktadır.

Modüler öğretimle modüler eğitim alan yazınında birbirinin yerine kullanılabilen eş anlamlı sözcükler olarak karşımıza çıkmaktadır. Alkan'ın (1991) modüler öğretim başlığı altında yaptığı açıklamaları Aydın (1991) ve Kadau (2001) modüler eğitim başlığı altında yapmaktadırlar. Buradan, bu sözcüklerin aynı kavramları açıklayan ve birbirlerinin yerlerine kullanılabilen sözcükler olduğu sonucuna varılabilir. Ancak konu eğitimin programları ve öğretim bağlamında ele alındığında modüler öğretim, özellikle okul gibi kontrollü bir çevrede ve insan yaşamının belli bir kesiminde kazandırılmaya çalışılan davranışların oluşabilmesi için okutulan derslerin modül temelli hazırlanması biçiminde tanımlanabilir. Benzer biçimde modüler eğitim ise, daha geniş kapsamda ve eğitim kurumlarında okutulan derslerin öğretim programlarına ek olarak istendik davranış değişikliğinin oluşması için yapılan diğer etkinliklerin de (eğitsel kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, rehberlik hizmetleri vb.) modül temelli olarak düzenlenmesi ya da modüler programlanması biçiminde açıklamak mümkündür. Burada öne çıkan diğer bir kavram ise modüler programlamadır.

Modüler programlama, öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrenenlere kendi kendilerine öğrenme olanağı sağlayacak bir bütünlük içerisinde ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak nitelikte bağımsız öğrenme elemanları biçiminde düzenlenmesi olarak

tanımlanmaktadır (Alkan, 1998). Bu tanımla temel alan Taşpınar (1997) modüler programlama hakkında şu sonuca varmıştır: Modüler programlama öğretme-öğrenme sürecinde içeriğin belli analizlere dayanılarak kendi içerisinde bütünlük gösteren bağımsız birimler (modül) olarak düzenlendiği, öğretme-öğrenme sürecinin de öğrenen merkezli tasarlandığı programlama yaklaşımıdır. Modüler sistem ise, bir eğitim sisteminde (örneğin mesleki ve teknik eğitim sistemi) eğitim ve öğretim programlarının modüler programlama esasına göre hazırlanmasının yanı sıra, o eğitim sisteminin tüm etkinlik ve işlemlerinin (belgelendirme, sertifikasyon, yeterliklerin tanınması vb.) ve yapısının da (alan ve dalların belirlenmesi, bunlar arasındaki yatay ve dikey geçişler vb) modüler yapıda olmasıdır.

Modüler Öğretimin Tarihsel Temelleri

Modüler öğretimin tarihi, iş analizlerinin yapılmaya başlandığı 1860'lı yıllara dayanmaktadır. Daha sonra Rus bilim adamı Victor della Vos, iş analizlerinde, bir işi kabul edilebilir standartlarda yapabilmek için gerekli yeterlikleri belirlemiştir (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder ve Wesselink, 2004). 1869 yılında Harvard Üniversitesi, eğitim felsefeleri tarafından da desteklenen, öğrencilerin ilgi ve isteklerini dikkate alan “öğrenen merkezli öğrenme” yaklaşımını dikkate alarak öğrencilerine seçmeli “öğretim programı setleri” sunmuştur. Bu öğretim programı setleri (modüller) sayesinde öğrenciler, ilgileri yönünde uzmanlık kazanabilecekleri dersleri seçebilme olanağı bulmuşlardır (Dochy, 1989).

1920'li yıllarda Vos'un çalışmaları, Amerika'da ortaya çıkan “Yüksek performans için temel becerilerin belirlenmesi amacıyla insan eylemlerinin bilimsel analizi” akımının temelini oluşturmuştur (Biemans ve diğerleri, 2004). İş ve sanayi dünyasının da desteklediği ve Amerikan eğitiminde reform olarak adlandırılan bu akım, bir işi etkin olarak yapabilmek için gerekli olan davranışların belirlenmesi ve bu davranışların eğitim yoluyla nasıl kazandırılabilceği üzerine yoğunlaşmaktaydı (Tuxworth, 1989).

Modüler öğretim, yaygın mesleki ve teknik eğitimde ikinci dünya savaşı yıllarında kullanılmaya başlanmıştır. Kısa zamanda sınırları kesin olarak belirlenmiş becerilerin öğretilmesine olan gereksinimden dolayı, bu beceriler modüller haline getirilmiş ve kısa sürelerde öğretilerek ortaya çıkan çok sayıda becerili işçi gereksinimi karşılanmaya çalışılmıştır (UNESCO, 1989).

Modüler öğretim, 1960’larda Amerika’da öğretmen eğitiminde kullanılmaya başlanmıştır (Velde, 1999). 1968 yılında, Amerikan Eğitim Bakanlığı kolej ve üniversitelere yüksek nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirebilmek için bir “eğitim modeli” geliştirmelerini önermiştir. Geliştirilen modelde öğretmenlere kazandırılacak davranışlar ve yeterlikler önceden kesin hatlarıyla belirlenmiştir. Bu yeterlikler belirli gruplar altında toplanarak modüller oluşturulmaktaydı. Bu modüllerin içerisinde alanla ilgili, öğretmenlik davranışlarıyla ilgili modüller bulunmaktaydı. Her modülün sonunda mutlaka değerlendirme yapılmakta ve geri bildirim verilmekteydi. 1970’lerde öğretmen eğitiminde sadece modüler yaklaşımın kullanılıyor olması ve bu yaklaşımda aşırı düzeyde davranışçılığın ön plana çıkarılması ve bu yüzden de bazı eğitim felsefeleriyle ters düşmesi Amerika’da öğretmen eğitiminde modüler eğitime olan rağbeti azaltmıştır (Wesselink, Biemans, Mulder ve Elsen, 2007).

Mesleki ve teknik eğitimde modüler sistem ilk kez 1980’li yılların başında İngiltere’de uygulanmaya başlanmıştır (Young, 1995). Ortaöğretim düzeyinde modüler sisteme geçilmesinin iki temel amacı vardı. Bunlardan biri, modüler sistemde her modülün sonunda öğrenenlerden kazanılması beklenen yeterlikler açıkça belirtildiğinden Ulusal Mesleki Yeterlik Sistemi’nin kurulmasına temel teşkil etmesi; diğeri ise öğrenmelerin değerlendirilmesinin daha nesnel ve etkili yapılabilmesi idi (Young, 1998; Brookman, Clarke, Philippe ve Winch, 2008). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler sistemin uygulanması İngiltere’den diğeri Avrupa ülkelerine, Amerika’ya, Asya ülkelerine, Avustralya’ya ve diğeri ülkelere yayılmıştır. Modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanma biçimi Avustralya ve İngiltere’de benzerlik göstermekle birlikte, ilk uygulanmaya başlandığı dönemdeki ile bugünkü uygulanma biçimi arasında önemli farklılıklar vardır. Modüler eğitim yapılan araştırmalardan edilen veriler yardımıyla zamanla geliştirilmiş ve yeniden biçimlendirilmiştir.

Bugün dünya üzerindeki modüler sistemi uygulayan ülkelerin, modüler sistemi uygulama biçimi, kapsamı ve uygulamadaki tecrübesi farklı olmakla beraber modüler sisteme geçiş nedenleri oldukça benzerlik göstermektedir. Bu nedenler: (1) İş piyasasının duyduğu beceri gereksinimlerine hızlı bir şekilde cevap verebilmesi, (2) Daha fazla öğrenen merkezli olması, (3) Öğrenenlerin aktif katılımını gerektirmesi, (4) Öğrenenlere daha esnek bir mesleki eğitim kazanma imkânı sunması olarak özetlenebilir (Raffe, 1992).

Avrupa Eğitim Kurumuna (ETF; European Training Foundation) göre günümüzde birçok gelişmiş Batı Avrupa ülkesi (İngiltere, Fransa, Almanya, İspanya, Hollanda, Lüksemburg, İskoçya vd.) mesleki ve teknik eğitimde modüler sistemi uygulamakta, birliğe yeni katılan (Estonya, Litvanya, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya vd.) ve aday ülkeler de (Türkiye, Hırvatistan ve Makedonya) mesleki ve teknik eğitim sistemlerini modüler yapıya kavuşturmaktadır (Brujin ve Howieson, 1995; Shaw, 1995; Laur-Ernst, Kunzmann ve Hoene, 1999; Ertl, 2002; Stoice, 2003).

Modüler öğretimle ilgili çalışmalar Türkiye’de 1970’li yıllarda başlamıştır. 1975-1979 yılları arasında Endüstriyel Eğitimi Geliştirme ve İşlevsel Yetişkinler Eğitimi projeleri kapsamında yurtdışından uzmanlar getirtilerek modüler öğretim hakkında seminerler düzenlenmiştir. Ancak bu çalışmalar uygulamaya dönüştürülmemiştir (Alkan, 1989).

Modüler öğretimin uygulandığı diğer bir çalışma ise OSANOR projesidir. 1979-1982 yılları arasında uygulanan bu proje kapsamında mesleki ve teknik eğitim veren pilot okullarda 925 modül geliştirilmiştir (Külahçı ve Taşpınar, 1994).

Küçük ve orta ölçekli işletmelerde çalışan teknik elemanların ve yöneticilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için programlar düzenleyen ve yaşam boyu eğitim anlayışını yaygınlaştırmak amacıyla hizmet veren bir kuruluş olan Sınai ve Eğitimi Geliştirme Merkezi (SEGEM), Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO; International Labour Organization) ile 1989 yılında modüler öğretim esasına dayalı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalar kapsamında gelişen teknolojilere paralel olarak ortaya çıkan beceri gereksinimlerini karşılamak üzere modüller hazırlanmıştır. Modüller hazırlanırken farklı ülke ve sosyal çevrelerin gereksinimlerini karşılayabilecek biçimde esnek bir yapıda olmasına özen gösterilmiştir (Taşpınar, 1997).

1990-1991 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Lise Mezunlarına Meslek Edindirme (LİMME) projesi de modüler çalışmalar kapsamında değerlendirilmektedir.

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO; International Labour Organization) çalışanların hızlı değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmelerini kolaylaştırmak amacıyla İstihdam Edilebilir Beceri Modülleri (MES; Modules for Employable Skills) adı altında bir dizi modül geliştirmiştir. Her biri ayrı bir beceri kazandırmakta ve gerektiğinde farklı

öğrenim paketleri halinde gruplandırılabilen bu öğrenim paketleri Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) tarafından Türkçeye çevrilmiştir (Yeşilmen, 1992).

1986 yılında başlayan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) ve Dünya Bankası işbirliği ile uygulanan ikinci Endüstriyel Eğitim Projesi kapsamında mesleki ve teknik eğitime öğretmen yetiştirmede modüler programlama yaklaşımının kullanılması önerilmiştir. Bu öneriler doğrultusunda çeşitli dönemlerde Fırat, Gazi ve Marmara Üniversitelerinin Teknik Eğitim Fakültelerinin katılımıyla modüler program hazırlama çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların devamı niteliğinde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinde 1992-1993 öğretim yılında önemli çalışmalar yapılmış ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri modüler programlama esasına göre yeniden düzenlenmiştir (Külahçı ve Taşpınar, 1994; Akgül, 2004).

1993-2002 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) projesi uygulanmıştır. Başlangıçta 7 ildeki 7 pilot okulda uygulanan proje, sonraları genişletilerek 33 ilde, toplam 57 okulda uygulanmıştır. Temel amacı yerel ihtiyaçlara duyarlı okul yapısı ve öğretim sistemi geliştirmek, çevrenin katılımını sağlamak, ihtiyaçlara yönelik modüler eğitim programı geliştirmek, meslek standartlarını öğretime taşımak, kaynak materyalleri (modül v.b.) hazırlamak olan proje kapsamında alan/dal eğitimine yönelik modüller geliştirilmiştir (Günceoğlu, 2003). Mesleki ve teknik eğitim veren tüm ortaöğretim kurumlarının (Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne bağlı okullar hariç) öğretim programları Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında 2002-2007 yılları arasında yapılan çalışmalar ile modüler yapıya kavuşturulmuştur.

Modüler Öğretimin Felsefi Temelleri

Modüler öğretimin tek bir felsefi akımın etkisinde olduğu söylenemez. Aksine birden fazla felsefe akımı ile ilişkilendirilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Ancak, modüler öğretimde pragmatizmin eğitim alanındaki temsilcisi olan ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık akımlarının yoğun etkisi olduğu söylenebilir. Bununla birlikte esasicilik ve varoluşçuluk akımlarının da izlerine rastlamak mümkündür.

İlerlemeciliğin temel ilkelerinden olan öğreneni merkeze alma ve eğitimi onun ilgisine göre düzenleme (Topses, 1982; Ülken, 2001) modüler öğretimin de temel ilkelerindendir. Çünkü öğrencinin öğretme-öğrenme sürecinin merkezine alınması,

öğrenenin sürece etkin katılımı ve içeriğin öğrenenin ilgisine göre belirlenmesi modüler öğretimin de temel niteliklerindendir.

Hem ilerlemecilik hem de yeniden kurmacılık akımlarının özelliklerinden olan toplum ve iş yaşamının sürekli değiştiği, içeriğin de toplumun ve iş piyasasının gereksinimleri doğrultusunda sürekli güncellenmesi gerekliliği (Topses, 1982; Ergün, 1996; Demirel, 2005; Ornstein ve Hunkins, 2009), modüler öğretimde de üzerinde durulan ilkeler arasında yer almaktadır. Çünkü modüler öğretim sürekli değişen toplum ve iş dünyasının beklentilerinin karşılanabilmesi için öğretim programlarının toplum ve iş dünyasının gereksinimleri doğrultusunda sürekli güncellenmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır.

İlerlemecilik akımının ilkelerinden olan okulun yaşama hazırlık yeri değil, yaşamın kendisi olması ilkesi de (Sönmez, 2005; Demirel, 2005; Topses, 1982) modüler öğretimde karşılığını bulmaktadır. Çünkü modüler öğretimde öğrenenler ilerde yaşanacak bir yaşam ve/veya iş piyasası için değil, bugünün toplum ve iş piyasası için yetiştirilmektedir. Onun için modüler öğretim, öğrenenlerin toplum ve iş piyasası ile sıkı bir işbirliği içinde yaparak/yaşayarak öğrenmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Modüler öğretimde tüm öğrenenlerin farklı bireysel özellikler taşıdıkları, dolayısıyla da öğrenme düzeylerinin de farklı olabileceği vurgulanmaktadır. Bundan dolayı farklı özelliklere sahip bireylerden aynı başarı düzeyinin beklenemeyeceği belirtilmektedir. Sonuç olarak da, farklı özelliklere sahip bireyleri yarıştırmamanın adil bir yaklaşım olmayacağı, onları yarıştırmaktan çok işbirliğine yönlendirmenin gerekliliği ifade edilmektedir. Benzer yaklaşım ilerlemecilikte de vardır. İlerlemecilik akımında da öğrenenlerin yarıştırmaktan çok işbirliğine özendirilmesi gerekliliğinin üzerinde durulmaktadır (Sönmez, 2005; Demirel, 2005; Topses, 1982).

Yine ilerlemecilik akımının öğretmen rollerine ilişkin yaklaşımlarının benzeri modüler öğretimde de görülmektedir. İlerlemecilik, öğretmenin görevini yönetmek değil rehberlik etmek olarak belirlemektedir. Modüler öğretimde de öğretmen, yalnızca bilgiyi yayan ve aktaran bir kaynak olarak değil öğrenme sürecini kılavuzlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Sönmez, 2005; Demirel, 2005; Topses, 1982).

Değerlendirme etkinliklerinde de ilerlemecilik akımı ile modüler öğretim arasında sıkı bir ilişki göze çarpmaktadır. İlerlemecilikte değerlendirmenin öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği sorunlar üzerinden yapılması ve ürünle birlikte sürecin de

değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca değerlendirmenin amacı öğrenenlerin geçmesi ya da kalmasına karar vermek değil; onların öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir (Sönmez, 2005; Demirel, 2005; Topses, 1982). Modüler öğretimde de değerlendirmenin amacının geri bildirim olduğunu vurgulamakta, değerlendirme sürecinin önemine dikkat çekilmektedir.

Modüler öğretimin bazı özellikleri esasicilik ve varoluşçuluk felsefelerinde de bulunmaktadır. Esasicilik felsefesinde içeriğin öğrenenlerin hazır bulunuşluluk düzeyi ve öğretme-öğrenme ilkelerine uygun olması gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Topses, 1982; Ergün, 1996; Demirel, 2005; Gutek, 2001). Benzer durum modüler öğretim için de söz konusudur. Modüler öğretimde de içeriğin öğrenenlerin hazır bulunuşluluk düzeyleri ile öğretme-öğrenme ilkelerine uygun olması önerilmektedir.

Modüler öğretimin varoluşçuluk felsefesi ile benzer yönü ise, varoluşçu felsefenin önerdiği açık okul sisteminden kaynaklanmaktadır. Açık okul sisteminde öğrenen istediği konuyu özgürce seçer ve öğrenir. Farklı öğrenme ortamları vardır ve eğitim durumları kesin değildir (Gutek, 2001; Sönmez, 2005). Modüler öğretimde de öğrenenlerin geniş sınırlar içerisinde seçme, seçtiği konuyu kendi öğrenme özelliklerine uygun ortamlarda öğrenme özgürlüğü vardır. Hatta öğrenenlerin farklı kaynaklardan, değişik zamanlarda edindikleri beceriler değerlendirilmekte gerekli durumlarda öğrenme süresi kısaltılabilmektedir.

Modüler Öğretimin Psikolojik Temelleri

Öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında psikolojinin bulgularından yararlanılmaktadır. Modüler öğretimin doğasında öğrenilecek bilgi biriminin küçük parçalara bölünmesi, çok sık dönüt verme ve pekiştirme gibi ilkeler bulunduğundan davranışçı öğrenme kuramından fazlasıyla etkilendiği açıktır (Cornfond, 1997). Çünkü davranışçı kuramda konunun öğrenen özelliklerine göre kısa adımlarla öğretilmesi, öğrenmelerin kalıcılığı için pekiştireçler kullanılması, öğrenenlere sık sık geri bildirimler verilmesi ve öğrencinin öğrendiklerini kendi kendine yapmasının sağlanması gibi ilkeler öne çıkmaktadır.

Davranışçı kuramın öğretme-öğrenme sürecindeki uygulamalarından olan programlı öğretim, bireyselleştirilmiş öğretim ve tam öğrenmenin modüler öğretim üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımını, bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonuçlarının

anında kontrol edilmesini sağlayan Programlı Öğretimde (Hızal, 1976; Külahçı, 1985; Yaşar, 2005; Efendioğlu ve Yelken, 2010), pekiştirme, davranışların analizi, bireye görelilik temel özelliklerdendir (Alkan ve Teker, 1992; Senemoğlu, 2005). Aynı özelliklerin modüler öğretimde de ön plana çıktığı görülmektedir. Modüler öğretim, öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğundan öğrenenlerin sürece etkin katılımı, öğrenenlerin öğrenme hızlarının ya da daha geniş anlamda bireysel farklılıklarının dikkate alınması modüler öğretimde de önemle üzerinde durulan konulardır. Benzer şekilde öğrenme sonuçlarının anında kontrolü, pekiştirme ve kazandırılacak davranışların ayrıntılı analizi de modüler öğretim sürecinde dikkate alınması gerekmektedir.

Keller Planı olarak ta adlandırılan Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi de öğrenen merkezli bir öğretim modelidir (Hambleton, Foster ve Richarson, 1998). Keller'e (1968) göre bireyselleştirilmiş öğretim sistemini geleneksel öğretim modelinden ayıran beş temel özgesi vardır. Bu öğeler şunlardır:

- Öğrenenler kendi öğrenme adımlarında ilerlerler.
- Öğrenenler bir sonraki konuya geçmeden önce üzerinde çalıştıkları konuyu yeteri kadar öğrendiklerini göstermelidirler.
- Ders sırasında öğretmen tarafından yapılan anlatım ve gösterimlerin amacı, öğrencilere ders içeriğini öğretmek değil onları motive etmektir.
- Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim ve öğretim materyalleri büyük oranda basılı ders malzemelerinden oluşmaktadır.
- Dersler ve ders sonlarında öğrencilere yardım etmek için istihdam edilen yardımcılarının(belletmen) temel görevleri öğrencilere derste anlaşılmayan yerleri açıklamak, bölüm sonlarında başarılarını değerlendirerek dönütler vermektir (Jumpeter, 1985; Clark, 1974).

Modüler öğretimde de öğrenenlerin kendi öğrenme adımlarında öğrenmeleri, bir sonraki modüle geçmeden önce üzerinde çalışılan modülü istenilen düzeyde öğrenmeleri gerekliliği, öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen tarafından anlatılanların rehberlik amacı taşıdığı, öğrenme sürecinde basılı materyal olan modüllerden yoğun bir şekilde yararlanıldığı gerçeği dikkate alındığında modüler öğretimin Keller Planından birçok yönüyle etkilendiği görülecektir. Başka bir ifadeyle Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi modüler öğretim için temel oluşturmaktadır.

Okul tipi toplu öğrenmelerde görülen bireysel farklılıkların nedenleri ile bu tür bireysel farklılıkların öğrenci, okul ve toplumun çıkarları doğrultusunda nasıl kontrol altına alınabileceğini ve okulda öğrenmeyi etkileyen az sayıdaki değişkenin kontrol altına alınarak, hatadan arınık bir öğretim sistemi oluşturmayı amaçlayan (Bloom, 1979; Kulik ve Kulik, 1990; Sever, 2000) Tam Öğrenme Modeli de modüler öğretim ile birçok noktada benzerlik göstermektedir. Belli bir konu biriminin öğrenilmesi için gerekli olan önkoşul niteliğindeki önceki öğrenmelerle elde edilmiş bilgi, beceri ve yeterlikleri (Demirel, 2000; Sağlam, 2006) ifade eden “Bilişsel Giriş Davranışları” modüler öğretimde de önemle üzerinde durulan özelliklerdendir. Modüler öğretimde bir modüle başlayabilmek için o modülün gerektirdiği ön öğrenmeler, modüle başlangıç testi ile ölçülür ve bu testten yeteri kadar başarı gösterenler modüle başlayabilirler. Aksi durumda gerekli modüle başlanılamaz.

Benzer şekilde, sınıfta öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin yönetimi (Özçelik, 1998; Sağlam, 2006) olarak tanımlanan “Öğretim Hizmetinin Niteliğinin” temel öğelerinden olan pekiştirme, öğrenci katılımı, dönüt ve düzeltme de modüler öğretimde karşılığı olan kavramlardır. Modüler öğretimde öğretmen, öğrenilen bilgilerin tekrarlanma sıklığını artırmak ve kalıcı hale getirmek için belli aralıklarla uygun pekiştireçler kullanmak durumundadır. Öğrenci katılımı ile dönüt ve düzeltmeler de modüler öğretimdeki öğretme-öğrenme sürecinde öğrenilen bilgi ve davranışların kalıcılığı noktasından önemli görülen etkinliklerdir.

Modüler öğretimde yoğun biçimde davranışçı yaklaşımın etkileri görülmekle birlikte öğrenme olayını hiçbir kuramın tek başına açıklayamadığı da bilinen bir gerçektir (Selçuk, 2004). Dolayısıyla modüler öğretimde de bilişsel kuramın izlerine rastlamak da mümkündür. Örneğin, daha öğretimin başında öğrenenlerin amaçlardan haberdar edilmesi bilişsel kuramın önemli bir ilkesidir ve modüler öğretimin olmazsa olmaz ilkelerindendir (Akgül, 2004). Modüler öğretimin oluşmasına ve gelişmesine temel oluşturan ve katkı sağlayan bazı öğretme-öğrenme model ve yaklaşımları vardır. Bunların birçok ortak yönleri olmasına rağmen en fazla öne çıkan temel özellikleri öğrenen merkezliktir.

Modüler Öğretim Programı Hazırlama Süreci

Modüler program hazırlama oldukça kapsamlı çalışma gerektiren bir süreçtir. Böyle bir çalışmanın içerisinde konu alanı uzmanlarının yanı sıra ölçme-değerlendirme uzmanları,

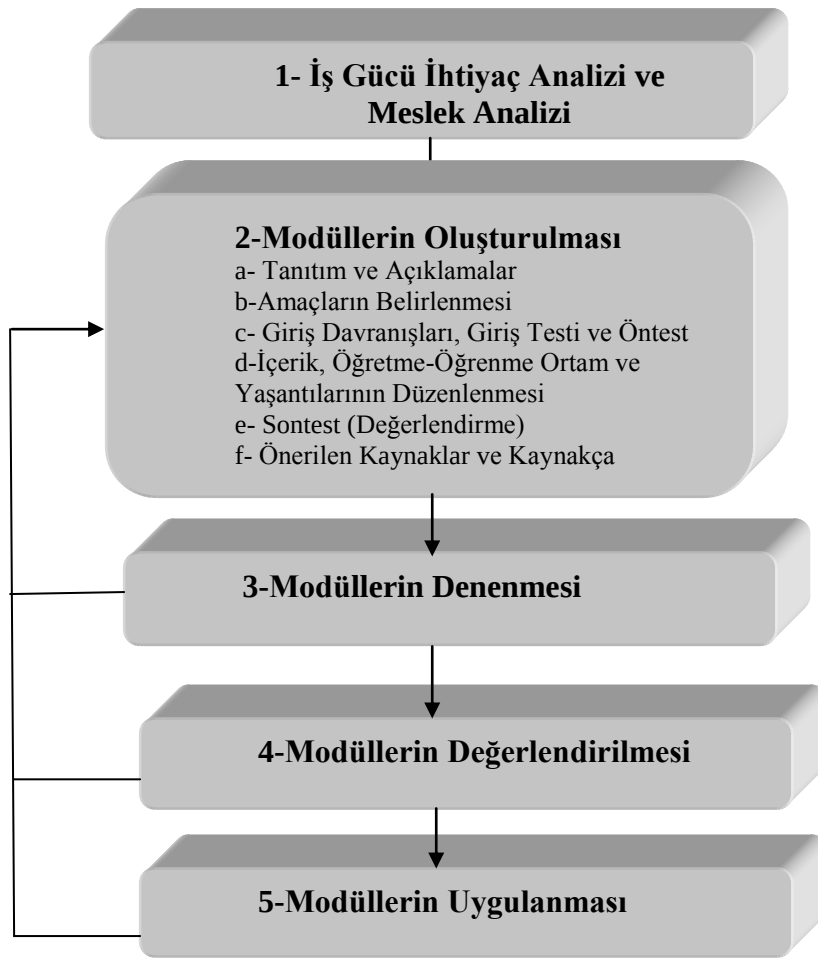
eğitim psikolog ve teknologları ve yardımcı personelin bulunması gerekmektedir (Külahçı ve Taşpınar, 1994; Alkan ve Teker, 1992). Alkan'a (1989) göre öğretim programını modüler olarak düzenlemenin geleneksel program düzenleme yaklaşımına göre kendine özgü farklılıkları vardır. Bunlardan bazıları şöyle sıralanabilir:

- Modüler öğretim programlamaya temel oluşturan öğrenme elemanları (modüller) öğrenci ve öğretmene dönük uygulamaları içermelidir.
- Modüller farklı eğitim ortamlarında kullanılmaya elverişli olmalıdır.
- Modüller (özellikle mesleki ve teknik eğitimde kullanılacak olanlar) iş/meslek analizine dayalı olarak geliştirilmelidir.
- Modüller farklı özelliklere sahip hedef kitlelerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde, değişik kümeler halinde düzenlenebilmelidir.

Aydın'a (1991) göre, modüler öğretim programı hazırlamanın aşamaları şöyledir:

- İş gücü ihtiyaç analizi ve meslek analizinin yapılması,
- Meslekler için modüllerin hazırlanması,
- Öğretmen ve öğrenci kılavuzunun hazırlanması,
- Modüllerin denenmesi,
- Modüllerin değerlendirilmesi,
- Modüllerin uygulanması.

Modüler öğretim programı geliştirme süreci Şekil 1'de gösterilmiştir.



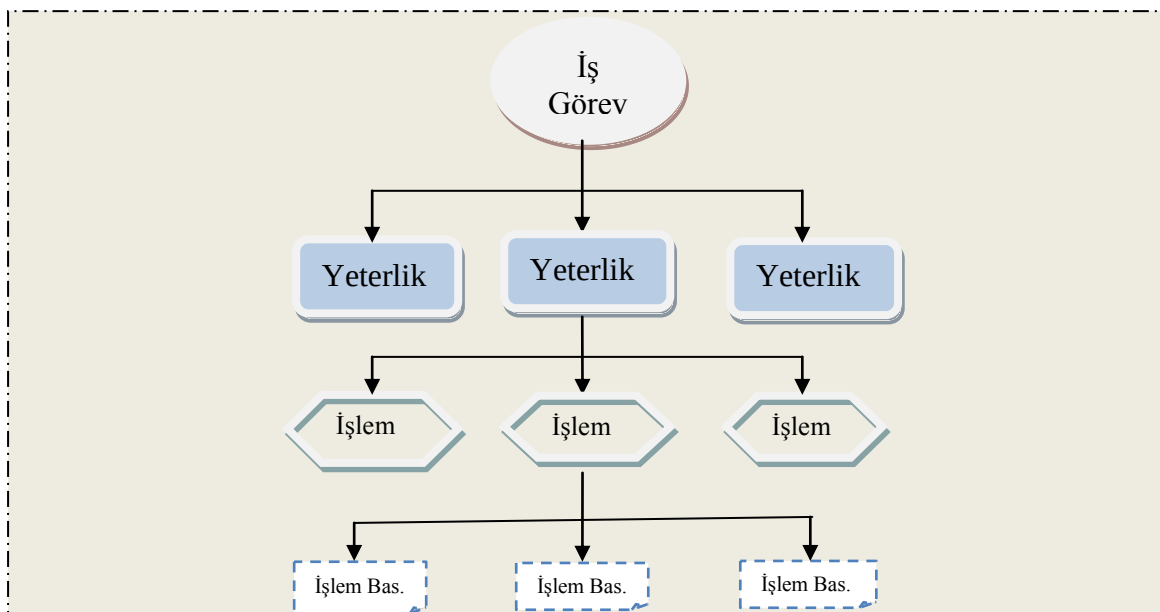
Şekil 1. Modüler öğretim programı geliştirme süreci

İş Gücü İhtiyaç Analizi ve Meslek Analizi:

Mesleki ve teknik eğitimde modüler öğretim programı hazırlamadan önce sektörün iş gücü ihtiyaç analizi ve program hazırlanacak alanda meslek analizi yapılır. Hazırlanacak öğretim programının öğretme-öğrenme süreci gerçek iş yaşamına hazırlayacak şekilde tasarlanır. İş gücü ihtiyaç analizi yapılırken; hangi meslek elemanına ne kadar gereksinim duyulduğu, gereksinim duyulan mesleklerin beceri ve kullanılan teknoloji düzeyleri ve mesleğin gelecekteki durumunu belirlemek için araştırmalar yapılır. Bu süreçte meslekle ilgili tüm paydaşların görüşleri alınır. İş gücü belirlemede görüşme yapmak ve anket uygulamak, grup toplantıları yapmak, yazılı belge ve raporları incelemek yaygın olarak başvurulan yöntemlerdir. Mesleki ve teknik eğitimde modüler öğretim programı hazırlamaya başlamadan önce yapılması gereken diğer etkinlik ise meslek analizidir (EARGED, 2008).

Meslek analizi, bir mesleği yapacak bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlarını belirlemek için gerekli bilgileri toplama sürecidir (Conn, Davis ve Occena, 1996). Sezgin (2000), meslek analizini bir işi, temel öğelerine ayırmak olarak tanımlamaktadır. Bollinger ve Weaver (1980) her iki tanımını da kapsayacak şekilde meslek analizini, bireylerin iş yaşamlarında gereksinim duyacakları temel becerileri anlamlı ve öğretilebilir en küçük birimlere ayırmak için gerekli bilgileri toplama süreci olarak tanımlamaktadır. Meslek analizi, bir mesleği oluşturan öğretilebilir öğelerin belirlenmesine ve güncel bir öğretim programı hazırlanmasına olanak sağlar. Meslek analizi yapmanın temel amacı, meslek elemanının yapması gereken iş ve işlemleri belirlemektir (EARGED, 2008). Bu nedenle modüler öğretim programı tasarlamının ve geliştirmenin vazgeçilmez ögesidir (Doğan, 1997).

Bir öğretim programına gerekli bilgileri toplamak için yapılan meslek analizi dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlardan birincisi, meslek elemanının yapacağı işleri/görevleri/ana bölümleri belirlemek, ikincisi, her işi yapabilmek için gerekli yeterlikleri belirlemek, üçüncüsü, yeterliklerin hangi işlemler ile kazandırılacağını saptamak ve sonuncusu ise, her işlem için işlem basamaklarını sıralamaktır (EARGED, 2008, 19; MEGEP-DVD, 2007). Bir meslek analizi yapılırken o işi oluşturan görevler, yeterlikler, işlemler ve işlem basamaklarının yanı sıra analizi yapılan mesleğin tanımı, seviyesi, (varsa) kodu vb gibi bilgilere de yer verilir. Meslek analizi sürecindeki aşamalar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. İş analizi sürecinin aşamaları

Kaynak: Fryklund, 1968; Doğan 1979 ve Sezgin, 2000’den uyarlanmıştır.

İş/Görev: Belli bir eğitimle edinilen, kişinin hayatını kazanmak için yerine getirmesi/yapması gereken kurallı ve düzenli davranışlar bütünüdür (MEGEP, 2007; EARGED, 2008). Bireylerin bir işi/görevi yapabilmek için belirli yeterliklerin olmaları gerekir.

Yeterlik: Meslek elemanının işini standartlara uygun yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar bütünüdür (MEGEP- DVD,2007; EARGED, 2008; MEGEP, 2007). Yeterlik birbiri ile ilişkili, birbirini takip eden veya birbirinin ön koşulu olan ya da beraber yapılan işlemlerin gruplandırılmasıyla elde edilir. Yeterlikler bilişsel, duyuşsal ve devinsel işlemlerden oluşabilir (MEGEP-DVD, 2007).

İşlem: Oldukça kısa zaman dilimi içerisinde yapılabilecek ve öğretilebilecek, başlangıç ve bitiş kısmı kesin olarak belli olan somut öğrenme birimidir (Bartel, 1976; akt. Doğan, 1997; MEGEP, 2007). İşlemler de bilişsel, duyuşsal ve devinsel olarak sınıflandırılabilir. Bir öğrenme biriminin işlem olabilmesi için en az iki işlem basamağı olmalıdır.

İşlem Basamağı: Bir işlemi gerçekleştirmek için yapılan en küçük iş etkinlikleridir (MEGEP-DVD, 2007). İşlemlerin tamamlanması için gerekli olan ve kapsamı sınırlı, gözlenebilen davranışları belirtir. İşlem basamağı, işlemin belirli bir sisteme göre ayrılmış anlamlı en küçük parçasıdır. Sezgin'e (2000) göre işlem basamakları sadece devinsel işlemler için söz konusu olabilirken, Doğan (1979) bilişsel ve duyuşsal işlemler için de işlem basamakları olabileceğini belirtmektedir.

Meslek analizi yapıldıktan sonra elde edilen işlemler yeterlik kazandıracak şekilde ortak özelliklerine göre gruplandırılarak modüller oluşturulur (EARGED, 2008; MEGEP, 2007;MEGEP-DVD, 2007)

Modüllerin Oluşturulması

Modüler programlamanın temel ögesi modüldür. Aslında her modül, modüler programlama yaklaşımına göre hazırlanmış bir öğretim programıdır. Modüler öğretim programı hazırlama başlığı altında açıklanacak konu bir modülün öğretim programı hazırlama ilkeleri çerçevesinde nasıl hazırlanacağıdır. Bir modül aşağıdaki temel kısımlardan oluşmaktadır (Goldshimid&Goldshimid, 1973; Taşpınar, 1997; Doğan, 1997; Finch&Crunkilton, 1999; Akgül, 2004; MEGEP, 2006).

- Tanıtım ve Giriş

- Amaçların Belirlenmesi
- Giriş Davranışları, Giriş Testi ve Öntest
- İçerik, Öğretme-Öğrenme Ortam ve Yaşantılarının Düzenlenmesi
- Sontest (Değerlendirme)
- Önerilen Kaynaklar ve Kaynakça

Tanıtım ve Giriş. Bu kısım modülün tanıtıldığı ve modülü kullanacak bireylerin güdülendiği ve yönlendirildiği bilgileri içerir. Modülün sonunda hangi bilgi, beceri ve tutumlar kazanılacağı ve bunların nasıl değerlendirileceği bilgisine de yine bu kısımda yer verilir. Mesleki ve teknik eğitim alanında hazırlanmış modüllerde, diğer alanlardan farklı olarak hangi yeterliklerin kazanılacağı da yine bu kısım içerisinde yer alır. Bu kısımda modülün adı, tanımı, varsa kod numarası, ait olduğu alan(lar)/dal(lar), süre ve eğer varsa özel önkoşullar vb bilgiler bulunur. Modülün başlık sayfası ve başlık sayfasının içerdiği hazırlayanlar, basım yeri ve yılı gibi bilgiler de bu kısım içerisinde değerlendirilir. Ayrıca modül boyunca karşılaşılabilecek içerik de bu kısımda verilir. Öğretme-öğrenme ortamları ve bu ortamlarda kullanılacak öğrenme araç ve materyalleri bulunur (Finch&Crunkilton, 1999; Akgül, 2004).

Amaçların Belirlenmesi. Amaçların tasarlanması bir öğretim materyali tasarlanmasının ve geliştirmenin en önemli aşamasıdır. Bir modül tasarlanırken amaçların belirlenmiş olması, modül tasarlanmasının en güç aşamasının geçilmiş olduğu anlamına gelir. Amaçların belirlenmesinin üç farklı paydaşa üç farklı faydası vardır. Modülü geliştirenler için, modülün içeriğinin belirlenmesinde ve öğretme-öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde büyük kolaylık sağlar. Ayrıca bu gruba, geliştirdikleri modülün etkinliğini değerlendirme konusunda da yardımcı olur. Modülü kullanan diğer eğitimciler için hazırlanan modülün amaçlarına uygunluğunu belirlemede ve öğrencilerin performansını değerlendirmede yardımcı olur. Öğrenciler açısından, onların kendilerinden ne beklediğini bilmelerine yardımcı olur. Bu önemli işlevlerinden dolayı belirlenen amaçlar taraflarca farklı anlaşılmalara meydan vermeyecek şekilde açık ve anlaşılır olmalı ve herkes için aynı anlamı taşımalıdır (Russell, 1974).

Modül içerisinde iki tür amaç yazılır. Birincisi genel amaç diğeri ise bu genel amaca ulaşılabilmesi için gerçekleştirilecek alt amaçlar. Her iki amaç türünde de, amaçlara

hangi şartlar altında ve ne düzeyde ulaşırsa amaçların gerçekleştirilmiş sayılacağı belirtilmektedir (Finch&Crunkilton, 1999). Modüler amaç yazma yaklaşımında, diğer amaç yazma yaklaşımlarından farklı olarak-ecek, -acak ile biten gelecek zaman ifadelerine yer verilmektedir (Demirel, 2005).

Modüle Başlamak İçin Gerekli Giriş Davranışlarının Belirlenmesi, Modüle Başlangıç (Giriş) Testi ve Öntest. Bir öğretim materyali ya da modül geliştirmeye başlamadan önce, hedef kitlenin tam olarak belirlenmesi gerekmektedir. Hedef kitle hakkında genel olarak iki tür bilgiye gereksinim duyulmaktadır. Birincisi hedef kitlenin genel özellikleri, diğeri ise modüle başlayabilmek için hedef kitlenin sahip olması gereken giriş davranışları. Hedef kitlede aranan genel özellikler cinsiyet, etnik köken, yaş, duygusal olgunluk, öğrenme stili ve sosyo ekonomik geçmiş gibi özellikler olup bu çalışmanın kapsamı dışında kalmaktadır. Modüle başlayabilmek için hedef kitlenin sahip olması gereken giriş davranışı ise daha çok bireyin geçmiş eğitim ve yaşantısıyla ilgilidir. Giriş davranışları öğrencinin bir modüle başlayabilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumu ifade eder.

Modüle başlamak için gerekli giriş davranışları da, amaçlar gibi açık ve anlaşılır biçimde ifade edilmelidir. Bir modüle başlayabilmek için gerekli giriş davranışları analiz edilirken, hedef kitledeki bireylerin sahip olduğu takdirde çoğunluğunun modülü başarıyla tamamlayabileceği davranışları içerir. Birey bir modüle başlamak için gerekli olan giriş davranışlarını bir önceki modülü bitirerek kazanmış ise, başka bir ifadeyle önceki modül başlanacak modül için gerekli olan giriş davranışlarını kapsıyorsa, birey doğrudan modüle başlayabilir. Eğer böyle bir modülü bitirerek yeni modüle başlamıyorsa, modüle başlamak için gerekli davranışların varlık düzeyini belirleyen bir giriş testi uygulanır.

Giriş testi hedef kitledeki bireylerin modüle başlayabilmek için gerekli önkoşul davranışlara ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek için yapılır. Giriş testi genelde öntest ile birleştirilerek yapılır. Giriş testi ile öntest (diagnostik veya tanılayıcı testte denilmektedir) arasındaki fark, giriş testi modüle başlamak için gerekli olan önkoşul nitelikleri ölçerken, öntest modül sonunda ulaşılabilecek amaçları ölçer. Öntestten yeterli puan alan birey, o modülü almadan bir sonraki modüle geçebilir (Finch&Crunkilton, 1999; Russell, 1974; Goldshimid&Goldshimid, 1973).

İçerik, Öğretme-Öğrenme Ortam ve Yaşantılarının Düzenlenmesi. Modülün içeriğini ağırlıklı olarak bu kısım oluşturur. Bu kısım hazırlanırken amaçlara ulaşabilmek için ne tür bilgilere gereksinim duyulmaktadır ve bu bilgiler hangi öğretme-öğrenme durumlarıyla, ne tür ortamlarda sunulduğu takdirde en iyi öğretilebilir sorularının cevapları aranır. Bu kısımda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta içeriğin amaç değil, öğrenciye kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutum için araç olduğudur. İçerik düzenlenirken içeriğin girişinde kısa bir tanıtım yapılarak öğrenene ne öğreneceği ve kendisinden ne beklendiği bildirilmelidir. İçerik düzenlenirken en iyi düzenleme yöntemi yoktur ancak hedef kitlenin özellikleri gibi bazı ölçütler içeriğin nasıl düzenleneceği konusunda yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğrenme kuramlarının bulguları içerik düzenlenirken aşağıdaki ölçütlerin göz önüne alınmasını faydalı bulmaktadır. Bu ölçütlere göre içerik:

- Somut konulardan daha soyut konulara doğru,
- Basit ilke ve kurallardan daha karışık olanlara doğru,
- Bağımsız ve izole olay ve olgulardan tümleşik ilke ve ilişkilere doğru,
- Daha özelden genele doğru (inductive-tümevarım) veya genelden özele doğru (deductive-tümdengelim),
- İyi bilinenden daha az bilinene doğru,
- Kronolojik olarak düzenlenebilir (Russell, 1974).

Bu kısım içerisinde açıklanması gereken diğer bir konu ise öğretme-öğrenme ortamının belirlenmesidir. Öğretme-öğrenme ortamı, öğrenenlerin modülde önceden belirlenen amaçları gerçekleştirebilmeleri için kullanacakları tüm fiziksel ve/veya yapay ortam ve materyalleri kapsamaktadır (Scanland, 2010). Öğretme-öğrenme ortamı geleneksel sınıf ortamından gerçek yaşamların sergilendiği alan ziyaretlerine, bireysel öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardan etkileşimli video konferansların gerçekleştiği ortamlara kadar geniş bir yelpazede farklılık göstermektedir. MacKnie, Postgate ve Scupham (1977) ile Russell (1974) bu geniş yelpazede farklılık gösteren öğretme-öğrenme ortamlarını dört ana kategoride toplamaktadır.

- *Basılı Eğitim Ortamları:* Ders notları, özel olarak hazırlanmış el kitapları, harita ve grafikli dokümanlar, gazete ve süreli yayınlar vb. dokümanların bulunduğu/kullanıldığı eğitim ortamlarıdır.

- *Görsel-İşitsel Ortamlar:* Radyo ve televizyon yayınları ve bunların kayıtları, filmler, slâytlar, CD/DVD kayıtlarının projeksiyon ile gösterimi vb görsel ve işitsel materyallerin ağırlıkta olduğu ortamlardır.

- *Uygulamalı Etkinlikler:* Okulda ve evde denetim altında yapılan deneyler, saha çalışmaları, müze ve/veya ören yeri ziyaretleri vb çalışmaların yapıldığı ortamlardır.

- *İnsan Etkileşimli Ortamlar:* Ders ortamında yapılan grup çalışmaları, akran öğrenmeleri, eğitsel kol çalışmaları, yatılı ve/veya denetimli eğitsel gezi-gözlem çalışmalarının yapıldığı ortamlardır.

Öğretme-öğrenme ortamını seçmede; öğretim amaçları, öğrenen özellikleri, öğretim modelleri, öğretim materyalleri, maliyet ve güvenlik önlemleri gibi ölçütler göz önüne alınmaktadır. Bununla birlikte günümüz şartlarında modül içeriklerinin öğretiminde birden çok ortamın birlikte kullanılması söz konusu olmaktadır ki bu da çoklu ortam (multi-media) kavramını gündeme getirmiştir.

Doğan'a (1997) göre öğretme-öğrenme ortamlarının belirlenmesi ile bu ortamda kullanılacak öğretim model ve materyalleri arasında sıkı bir ilişki vardır. Bir modülde içeriğin öğretileceği ortamın niteliği kullanılacak öğretim model ve materyallerinin seçiminde temel oluşturur. Örneğin, modülde bir öğrenme etkinliğinin öğrenciye iletilmesinde bilgisayar laboratuvarı (ortam) kullanılacaksa burada kullanılacak öğretim modeli bireysel öğretim, kullanılan materyal de doğal olarak bilgisayar ve ilgili yazılım ve donanımlardır. Öğretme-öğrenme ortamlarında kullanılacak öğretim modelleri üç ana grup etrafında toplanabilir. Bunlardan birincisi düz anlatımla gerçekleştirilen ve öğretmenin kaynak, öğrencinin alıcı durumda olduğu geleneksel öğretim modelidir. Diğer, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu taşıdığı ve öğrencinin aktif olduğu bireysel öğretim (modüler öğretim, tam öğrenme veya bilgisayar destekli öğretim vb.) modelidir. Sonuncusu ise, öğretmen-öğrenci ya da öğrenci-öğrenci etkileşimini gerektiren insan etkileşimli öğretim modelidir (işbirlikli öğrenme gibi).

Her alt amaca karşılık gelen en az bir öğrenme, değerlendirme ve geri bildirim etkinliği belirlenir. İçerik ve öğrenme yaşantıları belirlenirken öğrenenlerin farklı öğrenme özellikleri olabileceği göz önünde bulundurulur. Bu kısımda içeriğin etkin ve verimli öğretilmesi için farklı öğretim modellerine başvurulur. Öğretim modelleri yönünden zengin bir süreç, eşit şartlardaki bilginin öğretilmesinde zengin olmayana göre daha avantajlıdır. Bu kısımda hangi öğretim modellerinin hangi ortamlarda hangi öğrenme

stiline sahip öğrenciler üzerinde etkili olduğuna ilişkin deneysel çalışma sonuçlarından yararlanmakta fayda vardır. Taşpınar'a (1997) göre bu kısımda yaşanmış bir olayın anlatımı ya da hayali tasarımı olarak tanımlanan örnek olay kullanılması konuya dikkat çekmek ve öğrenenleri güdülemek açısından önemlidir.

Sontest (Değerlendirme). Öğrenenlerin önceden belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığını belirlemek ve gerekli önlemleri almak amacı ile modülün sonunda öğrencinin kendini değerlendireceği ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır. Öntest ile büyük oranda benzerlik gösterir ve çoğu durumda aynıdır. Sontest, öğrenenin erişmesi beklenen amaçlara odaklanır ve sontestin tüm amaçları kapsayıp kapsamadığını belirlemek için bir karşılaştırma formu kullanılır (Wheeler, 1975).

Sontest modülün içeriğine göre bilişsel, duyuşsal ve devinsel öğrenmeleri içerecek şekilde hazırlanır. Örneğin bilişsel öğrenmeleri ölçmek için kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme maddeleri ve çoktan seçmeli testler kullanılabilir. Her modülün sonunda yapılacak sontestte bu test türlerinden hangilerinin ne düzeyde yer alacağını büyük oranda modülün içeriği ve hedef kitlenin özellikleri belirler. Aynı şekilde duyuşsal davranışları ölçmek için tutum cümleleri ya da kısa tutum ölçekleri kullanılabilir. Devinsel becerilerin ölçülmesinde ise performans testleri kullanılır. Performans testlerinde kazandırılması öngörülen ve modülün amaçları arasında yer alan becerilerin öğrenci tarafından ne düzeyde öğrenildiğini belirlemeye yarayan ifadeler vardır. Bu ifadeler genelde evet ya da hayır şeklinde olmakla birlikte bazen üçlü ya da beşli yanıt seçeneği de kullanılabilmektedir (Russell,1974; Akgül, 2004)

Modülün sonuna sontestin cevaplarını içeren bir cevap anahtarı konularak öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine olanak tanınır. Öğrenci kendi cevapları ile cevap anahtarını karşılaştırır ve zayıf olduğu öğrenme etkinliklerine tekrar yönlendirilerek öğrenmeleri istenen düzeye getirmesi istenir (Russell,1974).

6- Önerilen Kaynaklar ve Kaynakça. Modülün içerdiği öğrenme etkinliği ve/veya tüm modülün içeriği hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen öğrenenlere/yararlanıcılara etkinliğe konu olan bilgileri daha ayrıntılı öğrenebilecekleri bazı kaynaklar önerilir. Bu kaynakların bir kısmı modülün içeriğini oluşturan bilgilerin kaynağı olabilirken bir kısmı modülde hiç kullanılmamış ancak modül içeriğinin

anlaşılmasına katkı sağlayacak kaynaklar olabilir. Modül içerisinde kullanılan kaynaklar ayrıca belirli bir düzen içerisinde kaynakça başlığı altında verilir.

Modüllerin Denenmesi

Etkili bir modüler öğretim materyali hazırlamanın önemli bir adımı da, hazırlanan materyalin gerçek ortamda denenmesidir. Bir modülün amaçlara uygunluk noktasında başarısı ile gerçek ortamda öğrencilerle yapılan denemeleri arasında pozitif bir ilişki vardır. Gerçek ortamda öğrencilerle yapılan denemede öğrenciler modüle odaklandıkları için, modülü hazırlayanlar, öğrencilerin davranışlarını ve tepkilerini gözlemleyerek modülün etkililiği hakkında bir değerlendirme yapabilirler. Modülün öğrenciler üzerinde denenmesindeki temel amaç, içerik bilgilerinin amaçlarla tam uyumunu sağlamak ve içeriğin ne öğrencileri sıkacak kadar basit ne de onların çabalarını boşa çıkaracak kadar zor olmasına engel olmaktır (Russel, 1974)

Öğrencilerle yapılan denemeler ile modülü geliştirmede kullanılacak en nesnel araçlardan bir tanesi, öğrencilerin modülün içerdiği sorulara verdikleri yanlış cevapları incelemektir. Ayrıca modül ile çalıştıkları zaman öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek de modül hakkında önemli bilgiler verebilir. Örneğin, modül ile çalışma yaparken öğrencilerin sık sık canlarının sıkıldığını ifade eden kelimeler kullanmaları ve/veya jestler (el-kol-baş hareketleri) yapmaları da önemli ipuçları verir. Öğrenciler tarafından modülün değerlendirilmesinde kullanılan diğer bir yöntem ise, kontrol listeleri ve yorum sayfalarıdır. Öğrenciler için profesyonelce hazırlanmış kontrol listesi ve yorum sayfası ile modül hakkında son kullanıcılardan önemli bilgiler elde edilebilmektedir (Russel, 1974).

Modülü hazırlayanlar öğrenci tepkilerini ve cevaplarını dikkate alarak modülü tekrar gözden geçirir ve düzeltmeler yaparlar. Yapılan düzeltmelerin faydalı olup olmadığından emin olmanın yolu, düzeltilmiş modülleri başka bir öğrenci grubu ile tekrar incelemektir. Diğer öğrenci grupları ile yapılan yeniden inceleme yapma işlemi, modülün etkililiğinden emin oluncaya kadar devam eder. Bunun da en nesnel göstergesi, öğrencilerin çoğunluğunun modülün amaçlarını gerçekleştirebilmeleridir. Her modülün hedef kitlesi olan öğrenci grubunun özellikleri farklı olduğundan, değerlendirmeleri alınacak öğrencilerin özelliklerinin modülü kullanacak öğrencilerin özellikleri ile aynı ya da benzer olmasına dikkat edilmelidir. Denemede kullanılacak öğrenciler giriş davranışlarına sahip olmalı ancak modülün tüm amaçlarına erişecek kadar konuya hakim

olmamalıdır. İlk denemede kullanılacak öğrencilerin iletişim becerilerinin iyi olması, değerlendirmeden elde edilecek faydayı artıracaktır (Russel, 1974). Modülün öğrenciler üzerinde denemesi aşamasında dikkat edilecek diğer önemli bir nokta ise, deneme aşamasında öğrenci tutumlarının göz önüne alınmasıdır. Modülün öğrencilerle denemesi aşamasında, modülün içerdiği testlerden de yararlanılacağından, öğrencilerin modülün denemesi işini bir sınav gibi algılamaları olasıdır. Bundan dolayı öğrenciler, hata yapma ve yanlış cevaplama kaygısı taşıyabilirler. Değerlendirmenin başlangıcında bu durum öğrencilere açıklanıp kaygıları giderilerek, yaptıkları değerlendirmeden maksimum fayda elde edilebilir. Diğer bir sorun ise, öğrencilerin bu modülü öğretmenlerinin hazırladığını düşünerek öğretmenlerini eleştirmekten çekinme olasılıklarıdır. Bu durum için de gerekli açıklamalar yapılarak önlemler alınmalı ve öğrenci değerlendirmesine uygun, demokratik bir ortam hazırlanmalıdır (Russel, 1974).

Modülün öğrenciler tarafından değerlendirilmesi aşamasında öğretmenin tutumu, öğrencilerin hatalarına ve eleştirilerine karşı tepkileri de, öğrenci değerlendirmesinin geçerliğini ve niteliğini etkileyecektir. Ayrıca modülün denemesi aşamasında öğretmenin vereceği ipuçları ve yapacağı yönlendirmelerde de son derece dikkatli olması gerekmektedir. Aksi halde yapılan değerlendirmenin geçerliği düşük olacaktır (Russel, 1974).

Modüllerin Değerlendirilmesi

Modül değerlendirmenin amacı, modülün etkinliği hakkında yargıda bulunmaktır. Modül değerlendirilmesinde modülün hazırlandığı hedef kitlenin özelliklerinin, modülün içeriğinin, modülün öğretildiği/öğrenildiği ortam ve koşulların ve son olarak da modül içeriğinin öğretilmesi için gereksinim duyulan zamanın dikkate alınması gerekmektedir. Modül değerlendirmede kullanılabilecek verilerin bir kısmı bir önceki aşama olan modülün denemesi aşamasında elde edilebileceği gibi, ayrı bir uygulama ile de elde edilebilir. Eğer değerlendirmeye temel oluşturacak veriler modülün denemesi aşamasında toplanacaksa, bunun önceden planlanarak hangi şartlar altında hangi verilerin toplanacağını belirlemek gerekir. Modül değerlendirmede göz önünde bulundurulacak ilk ölçüt modülün hedef kitlesidir (Russel, 1974).

Modülün hedef kitlesi kimdir? sorusuna verilecek yanıt, bizim modülü değerlendireceğimiz öğrenen kesimini belirler. Değerlendirmede öğrenenlerin yaşı, sınıfı,

bilişsel zekâ düzeyi (IQ), önceki başarıları ve değerlendirmede işe koşulabilecek diğer bilgileri önemlidir. Unutulmamalıdır ki, bir yaş grubu ya da bir sınıf düzeyine göre hazırlanan bir modülden, o yaştaki ve sınıftaki herkes aynı başarıyı gösteremez. Bunun temel nedeni, yukarıda sayılan geçmiş yaşantılar/başarılarıdır. Modül değerlendirmede dikkat edilecek diğer bir ölçüt ise modülün içeriğidir. Modülün içerdiği bilgilerin niteliği de değerlendirmede göz önüne alınmaktadır. İçeriğin türüne göre kullanılacak değerlendirme yaklaşımı da farklılık gösterecektir. Bu kapsamda göz önünde bulundurulacak diğer bir nokta ise, modül içeriğinin öğrenenlere amaçları gerçekleştirmelerinde ne düzeyde yardımcı olduğudur. Bunu belirlemek için de öğrenenlerin öntest-sontest sonuçlarıyla yazılı sınavları ve modül sonunda ortaya çıkarmaları beklenen ürünlerin karşılaştırılması yapılabilir. Modül değerlendirilmesinde göz önünde tutulması gereken diğer bir nokta ise modülün öğretiminde/öğrenilmesinde kullanılacak ortam ve şartlardır (Russel, 1974).

Hangi şartlar altında modülün işlevselliği en iyi düzeydedir? sorusuna verilecek yanıt modülden hangi koşullar altında en iyi sonucun alınacağını belirler. Modülün öğrenilebilmesi için özel öğrenme merkezlerine ve/veya laboratuarlara gereksinim duyulup duyulmadığı, modülün bireysel mi yoksa bir rehber öncülüğünde mi daha iyi öğrenilebileceği, modül için ek ya da destek materyallerin gerekip gerekmediği gibi konular değerlendirmede özenle dikkate alınmalıdır. Yukarıda sayılan ölçütlerin varlığı ya da yokluğu değerlendirmenin bütün aşamalarına etki edecektir (Russel, 1974).

Öğrenenlerin modülü başarıyla tamamlayabilmeleri için gereksinim duyacakları zaman da değerlendirmede önemli bir ölçüttür. Gereksinim duyulacak zaman belirlenirken zaman aralığı, ortalama zaman, ortanca ve tepe değer de dikkate alınması gerekir. Modülün öğretilebilmesi için gereken zaman, aynı zamanda modülün verimliliği için de önemli bir ölçüttür. Eğer aynı amaçları iki modülden birisi daha kısa sürede öğretebiliyorsa, o modül daha verimlidir denebilir.

Modülün başarısını belirlemek için yukarıda açıklanan dört önemli ölçüt ışığında modülün, öğrenenin bilgi, tutum ve beceri düzeyinde oluşturduğu değişim dikkate alınmaktadır. Öğrenenlerin modülün girişinde bilişsel alandaki amaçlara erişim düzeyi %20, modül sonundaki erişim düzeyi %90 ise modülün buradaki başarısı (90-20) %70'tir. Bu sadece bilişsel öğrenmeler için geçerli olan bir değerlendirmedir ve bu sonuçların yukarıda açıklanan dört önemli ölçütün göz önüne alınmış olması gerekir. Ayrıca duyuşsal

öğrenmeler için de öğrencilerin modüle karşı tutumlarındaki değişime bakılması gerekmektedir. Bunun için de modülün başında ve sonunda tutum ölçeği uygulanarak aralarındaki farkın yukarıdakine benzer bir şekilde bulunması gerekir. Benzer şekilde devinsel alandaki öğrenmelerin değerlendirilmesinde ise performans testlerinden alınan puanlar dikkate alınmaktadır (Russell, 1974).

Modül değerlendirilirken öğrenme çıktılarını değerlendirmede kullanılacak ölçütlerin önceden dikkatlice belirlenmesi ve değerlendirme aşamasında bu ölçütlere duyarlılıkla uyulması gerekmektedir. Öğrenme çıktılarını değerlendirmede kullanılacak niteleyicilerin özenle seçilmiş olması gerekir. Örneğin hangi davranışı, hangi şartlar altında(conditions) ne kadar sürede (time) ve ne düzeyde sergilemesi (level of quality) gerektiği her öğrenme çıktısı için önceden belirlenmelidir (Kathryn, 1996).

Modüllerin Uygulanması

Modüller sınıfta uygulanmaya başlanmadan önce öğretmenler modüler öğretim ve modüllerin kullanımı hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidirler. Öğrencilerin modüllerle ilk karşılaşmaları önemlidir. Çünkü modüllere karşı ilk tutumları bu karşılaşmayla başlar. Bundan dolayı modüllerin ilk öğrenme etkinlikleri öğrenenlerin kolayca üstesinden gelebileceği konulardan seçilmelidir. Modüle başlamadan önce öğretmen modüler öğretim ve modüller hakkında öğrencilere açıklamalarda bulunmalıdır. Ayrıca öğrenenler, modülde kullanılacak olan materyaller ve nasıl kullanılacakları ile eğitim ortamları hakkında da bilgilendirilmelidirler. Uygulamanın başlangıcında öğrenciler her türlü soruyu sorabilmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir. Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarına göre ilerlemelerine olanak tanınmalı ve ne yavaş öğrenenler hızlandırılmaya ne de hızlı öğrenenler yavaşlatılmaya çalışılmalıdır. Geri bildirim için öğretmen modül hakkında öğrencilerin görüşlerini almaya bu aşamada da devam etmelidir. Modüler öğretim, modüllerin uygulanması sırasında öğretmenin rolünde de değişiklikler oluşturmıştır.

Modüler öğretimin uygulanması öğretmenin bilgi yayma rolünü, öğrenmeyi kılavuzlama olarak değiştirmektedir. Günümüzde birçok eğitimci bilgileri sadece öğrencilere sunmaktadırlar. Onlara göre öğrenme, bilgi sunumunun arkasından hemen gerçekleşmektedir. Öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için görsel işitsel ve gerçek ortamların sağlanması, onların öğrenme güdüsünü harekete geçirecektir. Öğretmen zaman

alıcı rutin sunum ve açıklamalardan vazgeçtiği takdirde, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almak ve etkin bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmak için zaman bulabilecektir. Modüler öğretim öğretmenleri devre dışı bırakıp pasifleştirmemekte, aksine onların rollerini değiştirerek görevlerine yeni boyutlar eklemektedir (Taşpınar, 1997; Russell, 1974).

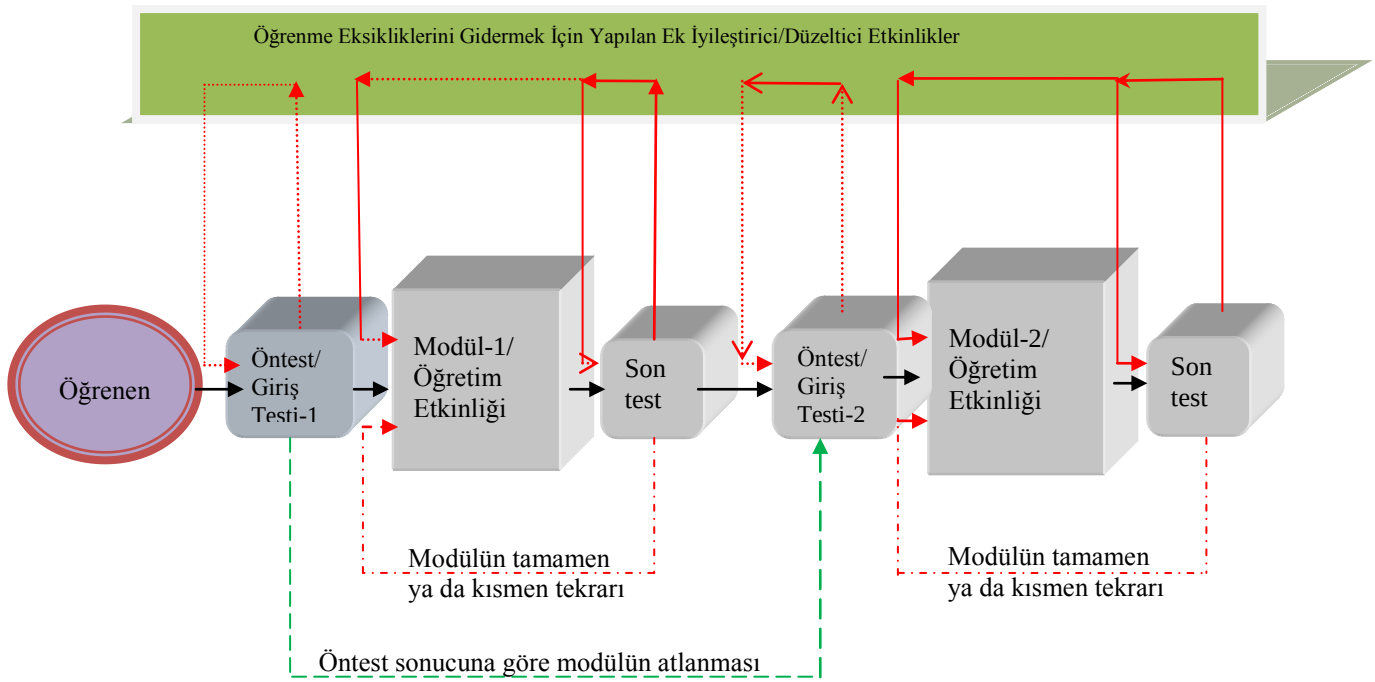
Öğretmen yeni rolünde bir teşhis uzmanı olmaktadır. Öğrenciler konuya olan ilgilerini kaybettiklerinde bunu hemen keşfetmeli, dikkatsizce yapılan hataları belirlemeli ve gerekli tedbirleri almalıdır. Öğretmen artık öğretme-öğrenme ortamının düzenleyicisidir ve o bu düzenlemeyi yaparken bireysel farklılıkları dikkate almalıdır. Öğrencilerin belirlenen amaçları kazanmaları için her türlü tedbiri almakla sorumludur.

Modüler materyal kullanılarak işlenen derslerde öğretmenin diğer önemli bir görevi ise öğrenenlerde konuya karşı ilgi ve dikkat oluşturmak ve bunu da canlı tutmaktır. Öğretmen ayrıca mevcut öğretim materyalinin bazı öğrenenler için yetersiz kaldığı ya da ek bilgiye gereksinim duyulduğu durumlarda kaynak kişi olmak durumundadır (UNESCO, 1989; Russell, 1974). Modüler öğretimin uygulanması öğretme-öğrenme ortamının öğretmen tarafından sıkı bir planlamaya tabi tutulmasını gerektirmektedir.

Modüller uygulanmaya başladıktan sonra öğretmen, hızlı öğrenenler ve yavaş öğrenenler için de etkinlikler planlamalıdır. Geleneksel öğretimde bir konuyu çabuk öğrenenler ödüllendirilir ve başka şeylerle ilgilenmesi istenir. Modüler öğretimde ise hızlı öğrenenler konuyu daha ayrıntılı öğrenebilecekleri araştırmalara yönlendirilmeli veya diğer öğrenenler için akran öğrenmesi uygulaması yaptırılmalıdır. Yavaş öğrenenler için ise, öğretme-öğrenme ortamı ve materyalleri zenginleştirilmeli ve onların öğrenme özelliklerine uygun hale getirilerek ek öğrenme etkinlikleri yaptırılmalıdır.

Modüler öğretim ortamlarında geleneksel öğretime göre daha fazla ekipman ya da çok özel donanımlar ile farklı eğitim ortamlarına gereksinim yoktur. Öğretme-öğrenme ortamının görsel ve işitsel yönden zengin olması ve ortamda kullanılan donanımların farklı düzenlemeler için elverişli olması yeterlidir. Özellikle bireysel çalışmak isteyen, takım çalışması yapması gereken ya da akran öğrenmesi yapmak isteyenlerin bu isteklerini kolaylıkla yapabilecekleri ortamlar kolay elde edilebilmelidir.

Modüler öğretimde modüllerin uygulanma biçimi ve modüller arasındaki ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Modüler öğretimde modüllerin uygulanma biçimi ve modüller arasındaki ilişki

Kaynak: Goldschid&Goldschid, 1973; Dochy, 1989; UNESCO, 1989'dan uyarlanmıştır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenen, bir modüle başlamadan önce giriş testi ve önteste tabi tutulmaktadır. Giriş testi öğrenenin modüle başlayabilmek için gerekli ön öğrenmelere sahip olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır. Eğer öğrenen giriş testinde başarılı olursa modüle başlar, değilse başlayabilmek için gerekli ön bilgilere sahip olmak için ek öğrenme etkinliklerine yönlendirilir (yeşil alan). Bu etkinlikler sonucu öğrenen modüle başlayabilmek için gerekli davranışları gösterebilirse modüle başlayabilir. Öntest ise, modülün amaçlarıyla paralellik gösterir ve genelde sontest ile aynıdır. Giriş testinden yeterli puanı alan ya da başka bir ifadeyle modül-1'in amaçlarını yerine getiren bireyler modül-1'i atlayarak modül-2'nin öntesti/giriş testini alırlar. Öğrenenlerin modül-1'i atlaması önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi ya da akredite edilmesi şeklinde açıklanır (Accreditation of Prior/Informal Learning-APL; Validation of Informal Learning-VIL).

Öğrenenler modül-1'in sonunda bir sonteste tabi tutulurlar. Bu son testten yeterli puan alanlar modül-2'nin öntesti/giriş testini alırlar. Yeterli puanı alamayan bireyler, yapılan değerlendirme sonucu ya modülü tamamen ya da kısmen tekrar ederler. Aynı durum modül-2 ve takip eden modüller için de geçerlidir.

Modüler Öğretimin Yararları ve Sınırlılıkları

Eğitimde modüler yaklaşımın bazı avantajları ve bir takım sınırlılıkları vardır. Avantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir (MEGEP, 2007; MEGEP, 2006a; Semerci, 1995; UNESCO, 1989; Dochy ve Diğ., 1989; Russell, 1974; Goldshimid & Goldshimid, 1973).

- Modüler öğretim esnekliklidir. Bu esnekliğin zaman, mekân ve öğrenen özelliği gibi farklı boyutları vardır.
- Modüler öğretimde öğrenenlere bilgi yığınlarının yerine nasıl öğrenilmesi gerektiği ya da yaygın kullanılan ifadeyle öğrenme öğretilir. Öğrenmeyi öğrenen birey kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenmesini gerçekleştirebilir.
- Modüler öğretim öğrenen merkezli olduğu ve öğrenenlerin değerlendirmelerini dikkate aldığı için onların motivasyonunu artırmaktadır.
- Modüler öğretimin temel materyalleri olan modüller örgün, yaygın ve yaşam boyu eğitimde kullanılabilir.
- Modüler öğretim yarışmayı değil işbirliğini esas aldığından, öğrenenleri kaybetme baskısından kurtarır.
- Öğrenenlere sık ve düzenli geribildirim verildiğinden, öğrenme eksikleri zamanında belirlenir ve gerekli tedbirler alınabilir.
- Modüler öğretimde tüm öğrenenlerin tam öğrenmeyi gerçekleştirebilme olasılığı vardır.
- Modüler öğretimde bir modülün amaçları konusunda yetkinliğini sergileyen bireyler o modülü atlayabilir.

Modüler öğretimin yukarıda sıralanan faydalarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şöyle sıralanabilir:

- Modüler öğretim öğrenenler açısından yüksek özdisiplin gerektiren bir süreçtir. Bu özdisiplin ve otokontrole sahip olmayan öğrenenler için başarısızlık ihtimali vardır. Ayrıca, öğrenenler geleneksel öğretim modelindeki pasif rollerinden aktif bir role geçip, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmek istemeyebilirler.
- Modüler öğretim yenilikçi bir yaklaşımdır. Her grupta yeniliklere karşı direnme, kabul etmeme eğilimi her zaman olmuştur. Başlangıçta yönetimden ve uygulayıcılar tarafından dirençle karşılanması başarı şansını azaltabilir.

- Modül hazırlamak birçok farklı alandaki uzmanların işbirliğiyle gerçekleşen uzun bir süreçtir. İyi bir modülün hazırlanması farklı uzmanlık alanındaki kişilerin etkin işbirliğini gerektirir. Böyle bir işbirliği gerçekleşmez ve modüler öğretimin ana materyalleri olan modüller istenen nitelikte hazırlanamazsa, modüler öğretimden beklenen başarı elde edilemez.

Uzun bir program geliştirme ve deneme sürecinden sonra uygulanmaya başlanan modüler öğretim programlarına göre yetiştirilen ilk öğrenciler 2008-2009 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olmaya başlamışlardır. Modüler sistemde mezun olan öğrencilerle birlikte modüler öğretim programlarının değerlendirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Çünkü modüler öğretim programı sürecinin üç temel aşamasından planlama ve uygulama aşamaları uygulanmış olmasına rağmen, değerlendirme aşaması henüz uygulanmamıştır. Oysa değerlendirme yapmadan bir programın etkililiği hakkında karar verebilmek olası değildir.

Program Değerlendirme

Öğretim programlarının önceden belirlenen ölçütleri karşılayıp karşılamadığı ya da etkililiği, ancak değerlendirme sürecinden sonra anlaşılabilir (Ertürk, 1998; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Gözütok'a (2005) göre, bir öğretim programının başarısından emin olmak ve beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verebilmek için program sürekli değerlendirilmeli ve bu değerlendirme sonuçları program geliştirme çalışmalarına yansıtılmalıdır. Dolayısıyla, uygulanan öğretim programlarının paydaşların gereksinimleri doğrultusunda sürekli olarak geliştirilebilmesi için değerlendirme etkinliğine gereksinim vardır. Bireyin ve toplumun gereksinimleri ile bilim ve teknolojide meydana gelen değişme ve gelişmelere koşut olarak programlarını geliştiremeyen toplumlar ya da ülkeler geçmişe insan yetiştirmektedirler.

Program değerlendirmenin alan yazınında 60'tan fazla tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlardaki farklılıklar, alandaki kuramcılarının benimsediği model ve yaklaşımlardan kaynaklanmaktadır. Alandaki uzman kişi ve kuruluşların üzerinde birleştikleri ortak bir tanım vermek zor olmakla birlikte aşağıdaki tanım alandaki uzmanların tanımlarının bileşenlerini içerecek niteliktedir. Program değerlendirme, değerlendirilmesi yapılacak programın nitelik, etkililik ve yararlılığını belirlenen ölçütlere göre sistematik biçimde saptama çalışmasıdır (Scriven, 1991; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Stufflebeam ve

Shinkfield, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2009; Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994). Değerlendirmede iki önemli kavram öne çıkmaktadır; bunlar araştırma ve karar vermedir. Programın niteliğini belirlemek için program hakkında bilgi toplama ve toplanan bilgilerden yola çıkarak programın başarısı hakkında karar vermedir. (Ornstein ve Hunkins, 2009).

Program değerlendirme çalışmalarını ele alış biçimine göre değerlendirme etkinlikleri farklı biçimlerde sınıflandırılmaktadır: Bilimsel-insancıl (scientific-humanistic), yararcı-sezgici (utilitarian-intuitionist), yapısal-sonuç (intrinsic-pay off) ve biçimlendirici-düzey belirleyici (formative-summative) gibi.

Program değerlendirmenin bilimsel-insancıl olarak sınıflandırılmasında bilimsel değerlendiriciler deneysel yaklaşımı benimsemektedirler. Bilimsel değerlendiricilere göre biri yeni ve denenmek üzere en az iki ya da daha fazla program vardır. Bu programlar benzer özelliklerdeki gruplara uygulanır. Bilimsel yaklaşım öğrenenler üzerine odaklanır ve nicel veriler kullanır. Dolayısıyla bu veriler istatistiksel olarak incelenebilir. Program değerlendirmede elde edilen veriler karşılaştırılır ve program ya da programların etkililiği hakkında karara varılır. İnsancıl değerlendirme taraftarları, deneysel yaklaşımı reddederek doğal ortamlarda vaka çalışmasını tercih ederler. İnsancıl değerlendiriciler, program değerlendirmede gerçek ortamda gözledikleri nitel verilerden yararlanırlar (Gözütok, 2005, 180; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Yararcı-sezgisel sınıflandırmada yararcı yaklaşımı benimseyen değerlendirmeciler, programın etkililiği hakkında karar verirken grup, okul ya da eğitim bölgesi üzerindeki etkisini göz önünde bulundururlar. Programın başarısı program çıktılarının başarısıyla ölçülür. Bir programın başarısı ile o programda yetişen bireylerin başarısı arasında orantı kurulur. Eğer program öğrenenlerin çoğunun belirlenen amaçlara erişmesini sağlıyorsa, bu programın devamına karar verilir. Sezgici değerlendiriciler, programın her birey üzerindeki ayrı ayrı etkisini belirlemek için veri toplarlar. Programın etkililiğini belirlemek için sınırlı sayıda önceden belirlenmiş ölçütler değil; çok fazla ve değişik ölçütler kullanılmaktadır. Değerlendiriciler ise program dışından değil, programdan etkilenen katılımcılardan oluşmaktadır. Yararcılar programdan toplumun maksimum faydasını beklerken, sezgiciler bireylerin ayrı ayrı yararını göz önünde bulundurmaktadırlar (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Ornstein ve Hunkins, 2009).

Yapısal-sonuç sınıflandırmasında ise öğretim programının yapısal boyutları ile çıktıların önceliklendirilmesi söz konusudur. Yapısal değerlendiriciler, öğretim programının çıktılarından bağımsız, yapısal boyutlarının tutarlılığını göz önünde bulundururlar. Bu değerlendiricilere göre eğer bir öğretim programı tüm boyutları ile iyi yapılandırılmış ise, öğrenenlerin öğrenme güdüsünü teşvik edecektir. Öğretim programının yapısal değerlendirilmesinde politikalar, amaçlar, tesisler, ekipmanlar, personel vb. noktalar göz önünde bulundurulmaktadır. Sonuç değerlendiricileri ise yapısal değerlendiricilerin aksine programdan yararlananların niteliklerine, program çıktılarına, odaklanırlar. Bu tür değerlendirmede öntest-sontest ve deney-kontrol grubu tekniklerine sıklıkla başvurulur. Yapısal-sonuç sınıflandırmasını alan yazınına kazandıran Scriven (1991) tercihini sonuç değerlendirmesinden yana kullanırken, sonuç değerlendirilmesinde kullanılan araçların yetersizliğini göz önünde bulundurarak hibrit (karma) değerlendirmenin daha sağlıklı sonuçlar vereceğini belirtmektedir (Popham, 1988; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007; Orstein ve Hunkins, 2009).

Program değerlendirme, değerlendirme sonucunda yapılacak etkinliğe göre de ikiye ayrılmaktadır. Bunlar biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirmelerdir. Biçimlendirici değerlendirme, program uygulanırken uygulanan programın etkililiğini belli aralıklarla sürekli değerlendirerek, süreç içerisinde program geliştirmeye katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Varış, 1998). Genellikle programın belli bir parçası ya da bir ünitenin değerlendirilmesini içerir (Varış, 1998; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Düzey belirleyici değerlendirme ise, program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini değerlendirerek program hakkında karar vermeye yarayan değerlendirme türüdür (Demirel, 2005). Fitzpatrick ve diğerleri (2004) düzey belirleyici değerlendirmeyi, uygulanan programın bütün olarak kabul edilmesi ve uygulanmaya devam edilmesi ya da yeniden gözden geçirilmesi için veri sağlayan değerlendirme türü olarak tanımlamaktadırlar. Düzey belirleyici değerlendirme programın uygulanması sırasında değil, program uygulaması sona erdikten sonra karar vericiler tarafından bütün olarak yapılmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken önemli nokta, biçimlendirici ve düzey belirleyici program değerlendirmenin birbirlerinin alternatifi değil, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmesi gerekliliğidir. Scriven (1991) iki değerlendirme türü arasındaki benzerlik ve farkı Robert Stake'ten yaptığı şu aktarma ile açıklamaktadır: "Eğer bir çorbanın tadına aşçı bakarsa o biçimlendirici değerlendirmedir. Eğer müşteri ya da

misafir çorbanın tadına bakarsa o da düzey belirleyici değerlendirmedir” (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Program değerlendirmede farklı yaklaşım ve modeller vardır. Program değerlendirmedeki farklı modeller, modeli oluşturan kuramcıların program değerlendirmeye felsefi ve ideolojik yaklaşımlarından, program değerlendirmede kullandıkları yöntem farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Yaklaşım ve model kavramları farklı anlam ifade etmelerine karşın, alan yazınındaki bazı kuramcılar bu iki kavramın birbirlerinin yerlerine kullanılabileceğini vurgulamaktadırlar (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bununla birlikte yaklaşımın modelden daha kapsamlı olduğunu; değerlendirme modellerinin değerlendirme yaklaşımlarının alt bileşenleri olduklarını belirten kuramcılar da vardır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

İlk görüşü benimseyen kuramcılar ilk zamanlar toplam 22 değerlendirme yaklaşımı/modeli olduğu ve bunların dört farklı yaklaşım/model altında sınıflandırılabileceğini belirtmişlerdir. Bu dört temel yaklaşım:

- 1) Sözde Değerlendirme Yaklaşımı (Pseudoevaluation),
- 2) Soru/Yöntem Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı (Questions/Methods Oriented),
- 3) Geliştirme/Sorumluluk Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı (Improvement/Accountability-Oriented),
- 4) Sosyal Gündemli/Destekli Değerlendirme (Social Agenda/Advocacy) yaklaşımıdır (Stufflebeam, 2000). Daha sonra 22 olan yaklaşımı/modeli 26'ya çıkarmışlar ve dört olan temel yaklaşıma Karma (Eclectic) yaklaşımı da ekleyerek beş yapmışlardır. Karma yaklaşım, hiçbir modeli/yaklaşımı tümüyle uygulamayan ancak tüm modellerden/yaklaşımlardan fikir alarak değerlendirilecek programın özelliğine göre çalışmalar yapan yaklaşımdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bu çalışmada yaklaşımın modelden daha geniş kapsamlı olduğunu ve bir yaklaşımın birden çok modeli kapsadığını kabul eden görüş benimsenmiştir.

Fitzpatrick ve diğerlerine (2004) göre program değerlendirmede değişik modellerden oluşan beş farklı değerlendirme yaklaşımı vardır. Bunlar: Yönetim odaklı (management-oriented) değerlendirme yaklaşımı, tüketici odaklı (consumer-oriented) değerlendirme yaklaşımı, uzman tabanlı (expertise-oriented) değerlendirme yaklaşımı, katılımcı odaklı (participant-oriented) değerlendirme yaklaşımı ve amaç odaklı (objectives-oriented) değerlendirme yaklaşımıdır.

Yönetim Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Program hakkında karar vericilerin bilgi gereksinimlerini karşılamak için yapılan değerlendirmedir. Temelinde doğru karar vermede değerlendirme sürecinde elde edilen bilginin önemli olduğu görüşü vardır. Bu yaklaşımda değerlendirme, karar verme yetkisine sahip kişilere bilgi verme amacını taşıdığı için onların ilgileri ve gereksinimleri değerlendirme sürecine rehberlik eder (Stufflebeam ve Webster, 1980; Worthen ve Sanders, 1987; Hogan, 2007). Değerlendiriciler, karar vericilerle yakın işbirliği içerisinde çalışarak program hakkında alınması gereken kararların olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili bilgiler toplarlar. Bu nedenle, yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin başarısında değerlendirici ile yönetici arasındaki işbirliğinin büyük rolü vardır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımına en fazla katkı sağlayan Stufflebeam ve diğerlerine (1971) göre bu yaklaşımın esas alındığı bir değerlendirme çalışması üç aşamadan oluşur. Birinci aşamada, program hakkında yönetsel açıdan ne tür bilgiye gereksinim duyulduğu belirlenir. İkinci aşamada gereksinim duyulan bilgi elde edilir ve son aşamada ise bu bilgi taraflara sunulur. Yönetim odaklı değerlendirme, hem biçimlendirici hem de düzey belirleyici değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Bu yaklaşımın iki farklı modeli vardır:

- Çevre, girdi, süreç ve ürün modeli (CIPP Model),
- UCLA Modeli.

Programın tüm boyutlarını dikkate alması, karar vericilerin işine yarayacak bilgilerin toplanılmasına odaklanıldığı için, yalnızca o konuda bilgilerin toplanmasının zaman açısından tasarruf sağlaması ve bütünsel bir değerlendirme olanağı sunması en önemli üstünlükleridir. Yöneticilerin ilgi alanına girmeyen önemli noktaların göz ardı edilme olasılığı, kararlı liderlik sergilenemeyen değerlendirme etkinliğinde değerlendirmenin yeterince yarar sağlamaması, değerlendirme sürecine diğer paydaşların dahil edilmemesinden dolayı demokratik olmayışı ise en önemli sınırlılıklarıdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Bir öğretim programının etkililiğini yalnızca programı hazırlayanların belirledikleri amaçlara erişebilme düzeyi ile açıklamaya çalışan yaklaşımlara karşı, 1967 yılında Michael Scriven tarafından kavramsallaştırılmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bağımsız kişi ve kurumların eğitim ve diğer sosyal hizmet ürünlerini değerlendirmeye başlamaları ile ortaya çıkan tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı, sonraları yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Değerlendirme sürecinde çıktı, ürün ya da programa ilişkin çıktı ve üründen yararlananların ya da o programdan etkilenenlerin görüşlerini dikkate alarak, bu görüşler doğrultusunda öğretim programı ya da diğer hizmetlerin etkililiği hakkında karar vermeye yarayan değerlendirme yaklaşımıdır. Kamu kurumları ve tüketici dernekleri tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır (Scriven, 1991; Hogan, 2007).

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımının amacı, alternatif programların ürün ve hizmetlerinin bağıl değer ve nitelikleri hakkında karar vererek program uygulayıcıları, programın çıktısını kullanan yararlanıcıların ve diğer paydaşların bilinçli tercih yapmalarına yardımcı olmaktır. Değerlendiricilerin yaptıkları değerlendirmeler de değerlendirilerek meta değerlendirme yapılır. Tüketici odaklı değerlendirme etkinliğini organize edenler toplumsal değerleri, tüketici gereksinimlerini, maliyeti ve nitelik için gerekli diğer ölçütleri de değerlendirmede dikkate almaktadırlar (Stufflebeam ve Webster, 1980; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007)

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımında, programın felsefi ve psikolojik temelleri, kaynakları, hedef kitlesi, değerleri, standartları, süreçleri, çıktıları, işlevi, genellenebilirliği ve istatistiksel manidarlığı gibi pek çok noktadan değerlendirilir. Bu yaklaşımda değerlendirmede kullanılacak sorular programın yapıcısı ve değerlendiricisi tarafından oluşturulur. Genel soru şudur: Birçok alternatif program içerisinde maliyet, tüketici gereksinimleri, toplumsal değerler ile olumlu ve olumsuz çıktıları göz önüne alındığında hangisi daha iyidir? Bu değerlendirme yaklaşımında genelde programın temel öğelerini tüm yönleriyle kapsayan bir kontrol listesi kullanılmakla birlikte ihtiyaç analizi, amaçtan bağımsız değerlendirme, deneysel ve yarı deneysel yöntem ve maliyet analizi gibi yöntemler kullanılır. Bu amaç için Scriven (1991) “Değerlendirme İçin Anahtar Kontrol Listesi” hazırlamıştır. Bu yaklaşımda kullanılan temel değerlendirme etkinlikleri puanlama, sıralama, sınıflama, paylaşırma ve final sentezidir (Stufflebeam, 2001).

Tüketici odaklı değerlendirmede, alanında uzman ve güvenilir değerlendiricilere yeterli kaynak ve gerekli bilgileri toplayacak kadar araçlar tahsis edilmelidir. Tüketici odaklı değerlendirme, bir programın biçimlendirici değerlendirmesi yapıldıktan sonra yapılabilir. Bu anlamda düzey belirleyici değerlendirme sınıfında olduğu söylenebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Tüketici odaklı değerlendirmede dış değerlendiriciler biçimlendirici değerlendirme boyunca iç değerlendiriciler tarafından toplanan bilgilerden/verilerden yararlanabilirler. Eğer böyle bir veri tabanı yoksa dış değerlendiriciler, değerlendirme için kullanılacak verileri toplamada zorluk çekebilirler (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

En önemli üstünlüğü disiplinli ve bağımsız bir değerlendirmeye olanak tanınması olan bu yaklaşımda, tüketici ya da programın çıktısından yararlananların düşük kaliteli program, ürün ve hizmetlerden korunarak onların desteklemesi ve onlara rehberlik edilmesi söz konusudur. Yaklaşım, bağımsız ve tarafsız değerlendirmeyi öngörür. En önemli sınırlılığı ise, uygulayıcılardan bağımsız olduğundan onlardan alınacak ve değerlendirmede kullanılabilecek çok önemli verileri ihmal etme olasılığını bulundurmasıdır (Stufflebeam, 2001; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Uzman Tabanlı Değerlendirme Yaklaşımı

Uzman tabanlı değerlendirme bir öğretim programının, etkinliğin ya da kurumun değerlendirilmesinin program değerlendirme kuramları ve yöntemleri konusunda eğitilmiş, bilgi ve teknik beceri sahibi uzmanlar tarafından değerlendirildiği yaklaşımdır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). En eski ve kullanımı en yaygın olan değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın tarihi, insanların uzmanlık sahibi olan kişilerin bilgisine başvurduğu zamana kadar gitmektedir. Ancak bu değerlendirme yaklaşımının eğitimde kullanılmasının, okullara girişin belli ölçütlere göre yapıldığı 1800'li yıllara dayandığı söylenebilir (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Değerlendirme çoğu zaman tek bir kişi tarafından değil, birbirini nitelik olarak tamamlayan bir grup uzman tarafından yapılır. Bu yaklaşımda farklı özgün değerlendirme türleri vardır. Doktora sınavları için oluşturulan komisyonlar, bilimsel yayın incelemesi yapan hakem kurulları, akreditasyon kurumları tarafından oluşturulan inceleme/değerlendirme kurulları, kişi ve/veya kurumlara lisans vermekle yetkili ulusal

lisanslama ajansları tarafından oluşturulan komisyonlar, bir programın sponsorları tarafından saha ziyareti yapmak için görevlendirilen komisyonlar, liyakat nişanı almak için aday gösterilenleri incelemek için oluşturulan uzmanlık komiteleri uzman odaklı değerlendirme yaklaşımı için verilebilecek örneklerdir. Fitzpatrick ve diğerleri (2004) farklı uygulamaları olan uzman odaklı değerlendirme yaklaşımını dört gruba ayırmışlardır:

- Formal Uzman Değerlendirme Sistemleri
- İnfomal Uzman Değerlendirme Sistemleri
- Düzenli ve Planlı Olmayan Komisyonlarda Yapılan Bireysel Değerlendirmeler
- Düzenli ve Planlı Olmayan Bireysel Değerlendirmeler

Bir program, ürün ya da hizmetin değerlendirilmesinde alanda uzman bireylerin bilgi ve deneyimlerine başvurması en önemli üstünlüğü sayılırken, uzmanların eğilimlerinden bağımsız olamayışı ya da uzman olarak nitelendirilen bireylerin uzmanlık düzeylerini belirlemede yaşanacak güçlükler, zayıf yönleri olarak kabul edilmektedir (Nesbit, Belfer ve Vargo, 2002; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Değerlendirme sürecinde katılımcıların önemini vurgulayan ve program etkinliklerine doğrudan katılanların görüşlerine önem veren değerlendirme yaklaşımıdır (Hogan, 2007). Diğer değerlendirme yaklaşımlarında değerlendirme sonuçlarından yararlananlar, eninde sonunda programın katılımcıları olmakla birlikte, değerlendirme etkinliğinde katılımcılar asıl kaynak değildirler. Öyle ki, kimi zaman değerlendirciler değerlendirmesini yaptıkları programın uygulandığı alanları bile görmeden değerlendirme yapabilmektedirler. Bu durum kimi değerlendirciler için eleştiri konusu olmuş ve sonuç olarak programın içerisinde bulunan ve ondan etkilenenlerden elde edilen bilgilerin kullanıldığı katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendircilerin, değerlendirmesi yapılan programın uygulandığı ortam ve çevreyle sürekli ve sağlam etkileşimleri vardır ve değerlendirmeye konu olan davranışları doğrudan gözlemleyip kayıt altına alabilirler (Guba ve Lincoln, 1981).

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan çalışmaların belli özellikleri vardır. Fitzpatrick ve diğerlerine (2004) göre katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yapılan program değerlendirme çalışmalarında:

- Sorun, olay ve süreçleri anlamak ve keşfetmek için tümevarımsal muhakeme yaklaşımı kullanılır.
 - Farklı kaynaklardan elde edilen farklı türde veriler kullanılır. Bu veriler nesnel-öznel ya da nitel-nicel olabilir.
 - Önceden belirlenen standart bir plan izlenilmez. Değerlendiricinin değerlendirme konusu hakkındaki bilgi düzeyi arttıkça değerlendirme sürecinde de değişiklikler yapılabilir.
 - Değerlendiricilerin değerlendirme sürecine bakış açıları ve yorumları farklı olduğundan gerçekliklerin göreceli olduğu kabul edilir ve çoklu gerçeklik kabul edilir.
- Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımında farklı modeller vardır. Bu modeller:
- Robert Stake'in (1967, 1975) kavramsallaştırdığı Uygunluk-Olasılık Modeli (Congruence-Contingency Model) (Wood, 2001),
 - Yine Stake'in geliştirdiği Yansıtıcı Değerlendirme Modeli (Responsive Evaluation Model),
 - Doğal Değerlendirme Modeli (Naturalistic Evluation),
 - Katılımcı Değerlendirme Modeli (Participatory Evaluation).

Program değerlendirmenin kendileri için yapılan farklı özelliklere ve geçmişe sahip katılımcıların görüşlerini dikkate alması, değerlendirmede hem nitel hem de nicel verilerin birlikte kullanılabilmesi, değerlendirmede insan ögesine vurgu yapması ve değerlendirmede katılım kültürüne olan katkısı, bu yaklaşımın üstün yönleri olarak kabul edilmektedir. Katılımcıların fazlalığı ve veri toplama tekniklerinin çeşitliliği dolayısıyla değerlendirme sürecinin diğer yaklaşımlara kıyasla görece karmaşık olması, katılımcıların eğilim ve ön bilgi/ön yargılarından bağımsız olamayışı; değerlendiricilerin çokluğu ve değerlendirmenin kapsamlı oluşunun maliyeti artırması bu değerlendirme yaklaşımının sınırlıkları olarak görülmektedir (Guba ve Lincoln, 1981; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu değerlendirme yaklaşımında değerlendiriciler önceden açıkça belirlenmiş amaçlar üzerinde çalışırlar. Yaklaşımın temel amacı, önceden belirlenen amaçlara ne ölçüde erişilebildiğinin belirlemesidir. Amaçlar öğrencilerin, konu alanının özellikleri ve öğretim programının hizmet ettiği toplumun gereksinimleri dikkate alınarak belirlenir ve program çıktılarının bu amaçları ne düzeyde karşılayabildiğine bakılır (Popham, 1988).

Program değerlendirmede kullanılan en yaygın yaklaşımdır. Program değerlendirmede kullanılan diğer yaklaşımlar az ya da çok, amaç odaklı değerlendirme yaklaşımdan etkilenmişlerdir (Posavac ve Carey, 2003). Bu yaklaşımda kullanılan temel yöntem amaçların önceden belirlenmesi ve bu amaçlara erişilebilme düzeyinin belirlenmesi için bilgi toplanıp, toplanan bilginin analiz edilmesidir (Stufflebeam, 2000; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Ralph W. Tyler’ın kavramsallaştırdığı ve isimlendirdiğı yaklaşımın uygulanması yedi basamaktan oluşmaktadır (Guba ve Lincoln, 1981; Popham, 1988; Erden, 1998; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Gözütok, 2005):

- Konu alanı, öğrenci ve toplum özellikleri dikkate alınarak öğrenme ve eğitim psikolojilerinin bulguları doğrultusunda amaçların belirlenmesi,
- Amaçların sınıflandırılması (buradaki sınıflandırma önceleri felsefi, psikolojik ve deneysel sınıflandırma olarak adlandırılmış ancak sonraları Bloom’un sınıflandırması dikkate alınarak bilişsel, duyuşsal ve devinsel sınıflandırma olarak anılmaya başlanmıştır),
- Amaçların davranışsal amaçlara evrilmesi,
- Öğrenenlerin öngörülen amaçlara erişme düzeylerini gösteren durumların belirlenmesi,
- Ölçme araç ve tekniklerinin geliştirilmesi ya da var olanlar içerisinden uygun olanının seçilmesi,
- Öğrenenlerin performansına ilişkin verilerin toplanması,
- Performans verileri ile davranışsal amaçların karşılaştırılması,

Performans verileri ve davranışsal amaçlar arasında oluşacak farklılıklara göre programda bazı değişiklikler yapılarak süreç tekrar edilir. Amaç odaklı değerlendirme yaklaşımının beş farklı değerlendirme modeli vardır. Bunlar;

- Tyler Modeli,
- Metfessel-Michael Modeli,
- Mantık Modeli,
- Amatan Bağımsız Program Değerlendirme Modeli,
- Provus’un Farklar Modeli.

En önemli üstünlüğü basitlik ve sadelik olan bu yaklaşım değerlendirmeciler tarafından kolayca anlaşılmakta ve uygulanabilmektedir. Ayrıca, amaçlara ulaşılabilme düzeyini belirleyebilmek için gereksinim duyulan araçların gelişmesine katkısı diğer

üstünlüğüdür. Amaçların ve programın değeri hakkında bir yargıya varmaktan çok amaçlara ulaşılabilme düzeyine odaklanması, amaçlar ve amaçların gerçekleşme düzeyi arasındaki farkın nedenleri hakkında bir şey söylememesi, değerlendirmenin yapıldığı çevre ve koşulları önemsememesi ve değerlendirmeye esnek olmayan düz bir yaklaşım getirmesi en önemli sınırlılıklarıdır (Posovac, 2003; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Bu çalışmada amaç odaklı değerlendirme yaklaşımlarından Provus'un Farklar Modeli kullanılmıştır. Provus'un Farklar Modelinin kullanılmasının iki temel nedeni vardır. Birincisi, Provus'un Farklar Modelinin program değerlendirmeyle birlikte program geliştirmeye de pragmatik ve sistematik bir yaklaşım getirmesi, özellikle program değerlendirmede her aşamayı ayrı ayrı ele alarak standartlarla performans arasındaki farkı belirleyip program hakkında yapılması gerekenler hakkında ayrıntılı bilgi vermesidir (Steinmetz, 2000). Uygulanmakta olan modüler sistemin değerlendirilmesinde Provus'un Farklar Modelinin kullanılmasının diğer nedeni ise, özellikle öğretim programlarında köklü değişikliklere gidildiği veya yeni bir sistem ve/veya yaklaşım benimsendiği çalışmalarda Provus'un Modelinin daha iyi sonuç veriyor olmasıdır (Craig, 1980; Sadoun, 1996; Sampong, 2007; Şahin, 2007; Şahin, 2008). Bu çalışmada da mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha önce uygulanan sistem değiştirilmiş ve daha çağdaş, teknolojiye ortaya çıkabilecek yeniliklere kolayca uyarlanabilen, iş piyasasının nitelik gereksinimlerini dikkate alan, paydaşları sürece dahil eden ve dünyada yaygın olarak kullanılan standartlara uygun yeni bir sistem olan modüler sisteme geçilmiştir. Bu nedenlerden dolayı Provus'un modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Provus'un Farklar Modeli

Tyler'in öncülüğünü yaptığı Amaca Dayalı Değerlendirme Yaklaşımlarından biri de Provus'un Farklar Modelidir. Model, Malcolm Provus tarafından, Pittsburgh'taki devlet okulları için araştırma yapan bir araştırma merkezinin yöneticisi olduğu dönemde geliştirildiği için Pittsburg Değerlendirme Modeli olarak da adlandırılmaktadır. Provus'a (1971) göre program değerlendirme;

- (1) programın standartlarının (S) belirlenmesi,
- (2) program standartları ile program performansı (P) veya uygulaması arasında farkların (D; Discrepancy) olup olmadığının belirlenmesi ($D=S-P$),
- (3) standartlar ve performans arasında belirlenen farka göre program hakkında karar verme sürecidir.

Standartlar ve performans arasında belirlenen farka göre:

- (a) Ya programa aynen devam edilir (eğer fark yoksa; $S-P=0$ ise),
- (b) Ya programın performansında veya standartlarında değişikliğe gidilerek program geliştirilir (eğer fark varsa; $S-P>0$ ise),
- (c) Ya da program sonlandırılır (eğer farklılık çok büyükse).

Standartların ve performansın karşılaştırılması sonucunda eğer programa aynen devam edilecek ya da program sonlandırılacak ise (a ve c durumları), program üzerinde herhangi bir işlem yapılmaz. Şayet programın geliştirilmesine karar verilirse bu durumda ya programın standartlarında değişikliğe gidilerek amaçlar ve etkinlikler değiştirilir (genelde amaçlar sadeleştirilerek performansa yaklaştırılır ve/veya etkinlikler zenginleştirilir), ya da programın uygulanması üzerinde sıkı bir kontrol yapılarak performansın standartlara yaklaştırılması sağlanır.

Fitzpatrick ve diğerleri (2004), standartlar ile performans arasında farklılık saptandığı zaman, farklılığın giderilmesi için program personeli ve değerlendiricilerin işbirliği içerisinde problem çözme sürecini başlatarak şu sorulara cevap aramaları gerektiğini vurgulamaktadır:

- Performans ve standartlar arasındaki farklılığın nedenleri nelerdir ya da niçin bu farklar oluştu?
- Bu farklılıklar hangi düzeltici etkinlikler ile giderilebilir?
- Bu düzeltici etkinliklerden hangisi en iyisidir?

Standart ve amaç kelimeleri eş anlamlı kelimeler olmamakla birlikte, Provus'un Farklar Modelinde birbirlerinin yerlerine kullanılabilmektedirler. Dolayısıyla bir programın standartları o programın amaçlarıdır (Provus, 1971; Steinmetz, 2000; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Provus'un Farklar Modeli beş aşamadan oluşur ve her aşamada standartlar, performans ve farklar belirlenerek değerlendirme etkinliği gerçekleştirilir. İlk dört aşamada aşağıdaki şablon takip edilir (Popham, 1987):

S= Standartların belirlenmesi,

P= Programın performansının belirlenmesi,

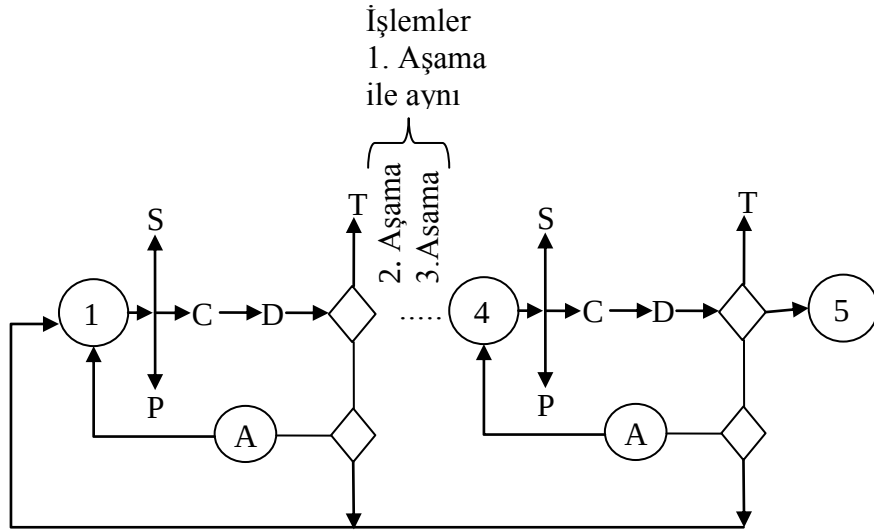
C= Standartlar ile performansların karşılaştırılması (Comparison),

D= Karşılaştırma sonrasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi (Discrepancy),

T=Programın sonlandırılması (Terminate) veya

A=Programın standartlarının veya performansının değiştirilmesi (Alteration).

Bu durum şekil 4’te verilen akış diyagramında gösterilmiştir.



Şekil 4. Probusun Farklar Modelinde S, P, D ilişkisini gösteren akış diyagramı

Probus’un Farklar Modelindeki beş aşamanın ayrıntıları aşağıda açıklanmıştır.

Birinci Aşama: Program Tasarımının Değerlendirilmesi. Tasarım Aşamasının değerlendirilmesinde değerlendiriciler programın temel program ölçütlerini karşılayıp karşılamadığına bakarlar. Başka bir ifadeyle kuramsal ve yapısal olarak sağlamlığını değerlendirirler. Programın tasarımının değerlendirilmesinde, program tasarımının betimlenmesi performans bilgisi olarak kabul edilir. Bu performans bilgisi tasarım ölçütleri olarak kabul edilen standartlar ile karşılaştırılır (Probus, 1969; Worthen and Sanders, 1987). Program tasarımının kuramsal boyutu değerlendirilirken tasarım ölçütü olarak programın felsefi ve psikolojik temellerinin hizmet edeceği toplumun ilgi, ihtiyaç ve değerlerine uygunluğu, öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulması öngörülen model, kuram ve yaklaşımların uygunluğu ve belirlenen amaçları gerçekleştirmede etkililiği vb ölçüt olarak kabul edilir (Probus, 1971; Steinmetz, 2000). Program tasarımının yapısal boyutunun değerlendirilmesinde girdi, işlem ve çıktı arasında olması beklenen dinamik ilişkiler dikkate alınır (Probus, 1969). Program tasarımının yapısal boyutu değerlendirilirken ölçüt olarak kapsamlılık, iç tutarlılık, toplumsal gerçekliklere uygunluk,

hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk, mevcut kaynaklar ile programda belirlenen etkinliklerin gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceği, programın etkileşimde olacağı ve uygulanmakta olan diğer programlarla olan uyumu ve amaçlanan çıktıların planlanan etkinliklerle elde edilip edilemeyeceği vb. ölçüt olarak kabul edilir (Steinmetz, 2000).

Program tasarımının kuramsal boyutunun değerlendirilmesinde program danışmanları ve değerlendirme uzmanları yeterli olurken, yapısal boyutunun değerlendirilmesinde program yöneticisi, değerlendirme uzmanları, program danışmanları ve konu alanı uzmanlarından oluşan bir takım küçük çalışma grupları halinde ve mantıksal tartışma biçiminde değerlendirme yaparlar. Grup tartışmasında takım üyeleri program tasarımının tasarım ölçütlerine uygunluğunu belirleyebilmek için bir kısım sorulara cevaplar ararlar. Örneğin, program tasarımının her bir ögesi hakkında, o ögeye özgü yeterli bilgi var mıdır? Bilgiler işevuruk bilgiler midir? Öğrencilerde istendik davranış değişikliğini (hedeflenen çıktı davranışlarını) oluşturmak için planlanan öğrenci etkinlikleri yeterli midir? Programın amaçlarına erişmek için ayrılan süre yeterli midir? Öğreticilerin sahip oldukları yeterlikler, kendilerinden beklenen görevleri yerine getirebilecek düzeyde midir? vb. (Provus, 1969). Bu sorulara verilecek cevaplar performans bilgisini oluşturur. Program değerlendirme takımı, gerekli durumlarda tasarım ekibinin bilgisine başvurabilir (Provus, 1971). Bu aşamada değerlendirmeler program tasarımını yeterli bulurlarsa bir sonraki aşamaya geçilir. Değilse, farklılıklar tasarım grubuna rapor edilir ve eksikliklerin düzeltilmesi istenir (Provus, 1971). Ya da tasarım (performans) ile ölçütler (standart) arasında büyük farklılıklar varsa (örneğin; kaynakların, programın uygulanabilmesi için gerekli minimum düzeyin çok altında olması, program öğeleri arasındaki aşırı tutarsızlıklar vb.) program sonlandırılır ve bir sonraki aşamaya geçilmez (Gredler, 1996). Bu aşamada kabul edilen program tasarımı diğer aşamalar için standart kabul edilir (Steinmetz, 2000; Provus, 1969; Provus, 1971). Steinmetz'e (2000) göre herhangi bir program tasarım aşamasında sağlam bir değerlendirmeye tabi tutulmuş ve bu değerlendirmeyi geçmiş ise diğer aşamalarda çok ciddi bir zorlukla karşılaşmayacaktır.

İkinci Aşama: Programın Oluşturulması Aşamasının Değerlendirilmesi. Bu aşamanın değerlendirilmesindeki temel amaç programın önceden tasarlandığı gibi oluşturulduğundan emin olmaktır (Worthen and Sanders, 1987). Tasarım aşamasında oluşturulan program tasarımı bu aşama için standart olarak kabul edilmektedir. Bu aşamadaki performans bilgisi ise programın işleyişi ve program etkinlikleridir. Bu aşamada

program tasarımının girdi ve süreç bölümleri, uygulamalarıyla karşılaştırılır (Provus, 1971). Değerlendirici program tasarımında madde madde ilerleyerek uygulamalarıyla uygun olup olmadığını karşılaştırır. Program tasarımındaki her bir ifadenin alandaki uygulamasıyla uyumunun karşılaştırılması yapılır. Program tasarımı ile uygulaması arasındaki uyumu belirlemek için gözlem yapılır. Performans bilgisi için öğretmen ve öğrenci davranışlarının program tasarımına uygunluk noktalarından gözlemlenmesi önemli bir araçtır. Bazı standartların gerçekleştirilme düzeyini belirleyebilmek için dolaylı ölçme veya uyum testi de yapılabilir (Provus, 1969; Yost, 1987; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004).

Gözlem, dolaylı ölçme ve uyum testleri sonucunda performansa ilişkin toplanan bilgiler program yöneticisi ve program değerlendiricisi tarafından organize edilen bir panelde değerlendirilir (Provus, 1971). Eğer program tasarımı (standart) ile uygulanması (performans) arasında farklılık saptanırsa, saptanan farklılıkların düzeyine göre; ya uygulamada elde edilen bilgiler ışığında uygulamada kolaylık sağlayacak şekilde program tasarımında bazı değişiklikler yapılır; ya uygulayıcılar hizmetiçi eğitime tabi tutularak program daha ayrıntılı bir şekilde tanıtılır ve uygulayıcılar üzerinde sıkı kontrol uygulanarak performansın standarda yaklaştırılmasına çalışılır; ya da program tasarımı ile uygulama arasındaki fark çok büyükse program sonlandırılır (Craig, 80). Provus'a (1971) göre, programın tasarım aşamasında gereksinim halinde uygulayıcılara yapılacak hizmetiçi eğitimlerin de planlanması gerekmektedir. Eğer etkinlikler planlandığı gibi yerine getiriliyorsa bir sonraki aşamaya geçilir.

Üçüncü Aşama: Süreç Değerlendirmesi. Süreç aşamasında yapılan değerlendirme, hedef kitlede beklenen davranış değişikliğinin oluşup oluşmadığı konusunda bilgi toplamaya odaklanır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Bu aşamada gerçekleştirilmesi/elde edilmesi planlanan amaçlara/ürünlere ara amaçlar/ürünler (interim products/goals) veya ön koşul amaçlar (enabling objectives) denir (Gredler, 1996; Steinmetz, 2000; Sampong, 2007). Bu aşamadaki değerlendirmenin standartlarını, program tasarımının süreç ve ara ürünler arasındaki ilişkiyi betimleyen parçası oluşturur (Provus, 1969; Craig, 1980). Bu aşamada değerlendiriciler, öğrenenlerin değiştirilmesi program tasarısında öngörülen davranışlarında ne ölçüde değişiklikler olduğu konusunda bilgi toplarlar (Provus, 1969). Bu aşamada performans bilgisini ara ya da ön koşul amaçlara erişilebilirlik düzeyi belirler.

Tasarım aşamasında, süreç aşamasının çok iyi planlanması gerekmektedir. Çünkü bu aşamada başarılması gereken ya da başarılması öngörülen amaçlar (ön koşul amaçlar, ara amaçlar), programın sonunda başarılması gereken nihai amaçların (terminal objectives) başarılp başarılamayacağını kestirmede bir gösterge ve bir basamak olarak değerlendirilmektedir. Bu yönüyle bazı araştırmacılar (Popham, 1987) bu aşamada yapılan değerlendirmeyi Scriven'in biçimlendirici değerlendirmesine (formative evaluation) benzetirler. Süreç aşamasında yapılan değerlendirmede, standartlar ile performans arasında fark bulunmaz veya çok az bir fark olursa, bu durum programın nihai amaçlarının da başarılabilirliğinin ve bu aşamadan sonra programda köklü bir değişimin olmayacağını bir göstergesi olarak kabul edilir (Craig, 1980). Eğer bazı ön koşul amaçlara ulaşılamamış ise bu amaçları gerçekleştirmek için planlanan etkinlikler yeniden gözden geçirilir veya yeniden tanımlanır. Bu aşamada değerlendirmede kullanılan verilerin geçerlik ve güvenilirliği de sorgulanmalıdır. Eğer değerlendiriciler ön koşul amaçların gerçekleştirilemeyeceğini ifade ederler ya da planlanan (S) ile gerçekleşen (P) arasındaki fark kapatılamayacak kadar büyük ise yapılacak tek şey programı sonlandırmaktır (Fitzpatrick ve diğerleri, 2004). Eğer ön koşul amaçlara kabul edilebilir düzeyde erişilebilmiş ise bir sonraki aşamaya geçilir.

Dördüncü Aşama: Ürün Değerlendirme Aşaması. Programın tasarım aşamasında belirlenen nihai amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı, eğer ulaşıldı ise ne düzeyde ulaşıldığı bu aşamada belirlenmeye çalışılır (Craig, 1980). Bu aşamada değerlendirici “program kendisinden beklenen ana amaçları gerçekleştirebildi mi?” sorusuna cevap arar. Bu aşamada standartlar, program tasarımının nihai çıktılarını ifade eden kısımlarıdır. Performans bilgileri programın çıktılarıdır (Provus, 1969). Bu aşamada ana amaçların gerçekleştirilebilme düzeyini (performans bilgisi) belirleyebilmek için deneysel yöntem kullanılır ve öntest-sontest uygulanır. Provus (1971) diğer aşamalarda elde edilen bilgilerin bu aşamanın değerlendirilmesinde daha fazla anlam kazandığını ileri sürmektedir. Bu aşamanın değerlendirilmesi, diğer değerlendirme modelleri ile benzerlik göstermektedir.

Beşinci Aşama: Maliyet-Fayda Analizi. İsteğe bağlı olan bu son aşama da programın çıktıları ya da ürünleri, benzer amaçları olan programların çıktı veya ürünleriyle karşılaştırılır. Bu karşılaştırmanın temel amacı, kısıtlı kaynakların en iyi sonuç alınabilecek programlar için kullanılmasını sağlamaktır (Provus, 1969). Provus (1971), bu

aşamanın uygulanabilmesi için karşılaştırılacak programlarla ilgili şu üç nokta üzerinde uzlaşma sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır:

- Programların çıktısı olan ve yarar olarak kabul edilen şeylerin sınırları açık ve anlaşılır biçimde tanımlanmış, ölçülebilir ve aynı şartlar altında tekrarlanabilir olması gerekir.
- Programların girdilerinin, çıktı üzerindeki etkilerini belirleyebilmek için yeteri kadar iyi tanımlanmış, ölçülebilir olması gerekir.
- Programların çıktıları ve onların yetersizlik ölçütleri üzerinde anlaşma sağlanması gerekir.

Değerlendirmeyi, en basit anlamıyla standartların performanslarla karşılaştırılması olarak ele alan Farklar Modelinde beş farklı karşılaştırma aşaması vardır. Her aşamada elde edilen performans göstergeleri standartlar ile karşılaştırılır. Bu ilişkiler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Provus’un Farklar Modelindeki değerlendirme aşamaları ve bu aşamalarda standartlar ile performans göstergeleri

Aşamalar	Standartlar	Performans Göstergeleri	İçerik
1.Aşama: Tasarım	Tasarım ölçütleri	Program tasarımı Girdi boyutu İşlem boyutu Çıktı boyutu	Tasarımın uygunluğu
2.Aşama: Uygulama	Program tasarımı Girdi boyutu İşlem boyutu	Programın kurulumu/uygulanması	Uygulamanın tasarıma uygunluğu
3.Aşama: Süreç	Program tasarımı İşlem boyutu Çıktı boyutu	Programın ara çıktıları/ ürünleri	Sürecin düzenlenmesi
4.Aşama: Ürün	Program tasarımı Çıktı boyutu	Programın nihai çıktıları/ ürünleri	Ürünün değerlendirilmesi
5.Aşama: Maliyet-Fayda Analizi	Aynı ürün/çıkıtlara sahip diğer programların maliyetleri	Programın maliyeti	Programın karşılaştırılması

(Kaynak: Provus, 1969 ve 1971’den uyarlanmıştır.)

1971-1975 yılları arasında Farklar Modelinin geliştirilmesi için Değerlendirme Araştırmaları Merkezinde Provus ile birlikte çalışan Steinmetz (2000), Provus’un Farklar

Modelinin program değerlendirmeyeyle birlikte program geliştirmeye de pragmatik ve sistematik bir yaklaşım getirdiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca bir günlük bir eğitim etkinliğinden, çok kapsamlı programların değerlendirilmesinde de aynı yararlılıkta kullanılabilmesi önemli stnlğu olarak kabul edilmektedir. Fitzpatrick ve diğerleri (2004) ise, program değerlendirmede eski bir model olmasına rağmen, içerdiği değerlendirme öğelerinin halen birçok değerlendirme yaklaşım ve modelinde kullanıldığını ve kendinden sonraki birçok yaklaşım ve modeli etkilediğini belirtmektedir. Özellikle program değerlendirmede her aşamayı ayrı ayrı ele alması ve standartlarla performans arasındaki farkın kabul edilebilir düzeye çekilmeden bir sonraki aşamaya geçmemesi, değerlendirme kavramına önemli bir katkısı olduğu vurgulamaktadır. Gredler (1996) ise Modelin program değerlendirmeyi program geliştirme aşamasından başlatarak, program geliştirmeye sağlam bir yaklaşım getirdiğini ve programın sonunda yapılan düzey belirleyici değerlendirmede programın başarısızlık oranını en aza indirdiğini belirtmektedir. Gredler, modelin program yapıcılar ile program değerlendiriciler arasında sıkı bir işbirliği sağlamasını da diğer bir üstün yönü olarak görmektedir.

Bu modelin en önemli sınırlılığı ise, değerlendirmeyi programın planlanmasından son çıktıların elde edilmesine kadar geniş bir sürece yayması nedeniyle çok zaman gerektiriyor olması ve üçüncü aşamadaki ara amaçlar ile dördüncü aşamadaki nihai amaçların çok açık ve net ayrıştırılamamasının doğuracağı karmaşa olarak görülmektedir (Gredler, 1996).

Gelişen teknoloji ve küreselleşen dünyada işgücünden beklenen nitelikler hızla değişmektedir. Bir yandan ülkelerin ekonomileri küresel hale gelirken diğer yandan hızla gelişen teknoloji sayesinde iş piyasasının gereksinim duyduğu nitelikler aynı hızda değişmektedir. Öyle ki, bazı sektörlerde gereksinim duyulan nitelikler çok kısa sürelerde hatta aynı yıl içerisinde ya değişmekte ya da gereksinim duyulan mevcut becerilere yeni ve ek beceriler eklenmektedir. İşte hızla değişen iş piyasasında ihtiyaç duyulan niteliklere sahip ara kademe insan gücünün yetiştirilmesi bugün büyük oranda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorumluluğunda olduğu kabul edilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim sistemleri neredeyse öngörülemez bu hızlı değişim ve beklentilere etkin karşılık verebilmesi için iş piyasası ile yakın işbirliği içerisinde ve onların beklentilerini de dikkate alan esnek ve dinamik bir yapıya sahip olmalıdırlar (TURKONFED, 2006). Oysa Türkiye’ de mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi uzun

zamandan beri ciddi sorunlar yaşamakta ve bazı alanlarda işgücü piyasasının talep ettiği nitelikleri asgari düzeyde bile karşılayamamaktadır. Bu sorunları iki temel başlık altında toplamak olasıdır. Birincisi mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin tüm paydaşları sürece dahil etmemesinden/edememesinden kaynaklanan yapısal sorunlar, ikincisi ise, öğretim programlarının durağan olmasından kaynaklanan sorunlardır. Oysa günümüz iş piyasasının beklentilerini karşılayabilecek bir mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi yerel, bölgesel ve uluslararası beklenti ve yönelimlere duyarlı ve esnek bir yapıya sahip olmalıdır. Ayrıca gelişen teknoloji ve ortaya çıkan yeni durumlara göre oluşacak sektör beklentileri de kolaylıkla öğretim programlarına yansıtılabilmelidir. Dolayısıyla, günümüzde mesleki ve teknik eğitim sistemi öğrenen merkezli, geniş tabanlı, meslekî yeterliklere dayalı, yenilenen ya da değişen iş piyasası beklentilerine rahatça cevap verebilen esnek bir yapıya sahip olmalıdır (Morgan, 1992; TUSİAD, 1999; Fer, 2000).

Tüm bu noktalarla birlikte AB müktesebatlarını, kalkınma planlarını, milli eğitim şuralarını ve hükümet planlarını dikkate alan Milli Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminde ve öğretim programlarında köklü değişimler oluşturan Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesini 2002-2007 yılları arasında uygulamaya koymuştur. Proje kapsamında mesleki ve teknik eğitim sistemi iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilen, ilköğretim, genel orta öğretim ve yüksek öğretim sistemleri ile bütünlük içerisinde, modern, esnek ve kaliteli bir mesleki eğitim sistemi için yeni bir yaklaşım oluşturulması çalışmalarına başlanmıştır. Başka bir ifadeyle mesleki ve teknik eğitimde birçok gelişmiş ülkede başarıyla uygulanan modüler sisteme geçilmiştir. Modüler sistemle birlikte hem mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarının yapısı yatay ve dikey geçişlere olanak tanıyacak şekilde modüler bir yapıya kavuşmuş hem de öğretim programları modüler hale getirilmiştir. 2004–2005 öğretim yılında, proje kapsamında geliştirilen 17 alan 64 dalda, 9–10–11–12. sınıfların öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır. Modüler öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 02.06.2006 tarih 269 sayılı kurul kararı ile kabul edilerek mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur.

Uzun bir program geliştirme ve pilot uygulama aşamasından sonra mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başlanan modüler sistemin henüz kapsamlı bir değerlendirmesi yapılmamıştır. Adıgüzel ve Berk'e (2009) göre modüler sistemin

değerlendirilmemiş olması, uygulayıcılar tarafından ciddi bir sorun olarak algılanmaktadır. Ayrıca bu durum, Kasım 2008–Şubat 2009 tarihleri arasında gerçekleştirilen ve projenin etkisini belirlemeye çalışan MEGEP Etki Değerlendirmesi raporuna da yansımıştır (Smawfield, Lundgren, Göktepe, Gülsen, Kokkaya, 2009). Bu çalışmanın problemini beş yıldır mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin henüz kapsamlı bir değerlendirmesinin yapılmamış olması oluşturmaktadır. Oysa program değerlendirme, program geliştirmenin en önemli sürecidir. Değerlendirilmeyen bir etkinlik, program ya da sistemin etkililiği hakkında bir karara varmak olası değildir. Bu çalışmanın çıkış noktası ise, beş yıldır uygulanan ve şu ana kadar kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeyen modüler sistemin Provus'un Farklar Modeli kullanılarak değerlendirilmesine gereksinim duyulmasıdır.

Amaç

Bu çalışma ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeli kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır.

1-Provus'un Farklar Modeline göre modüler sistemin önceden belirlenen standartları karşılması ne düzeydedir?

2-Provus'un Farklar Modeline göre modüler sistemin önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi, modüler sistemin uygulandığı bölgenin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3-Provus'un Farklar Modeline göre modüler sistemin önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi, uygulanan alanlara göre farklılık göstermekte midir?

4-Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim öğretmen ve yönetici görüşleri ne düzeydedir?

Önem

İçinde yaşadığımız dünyanın son zamanlardaki en önemli olgusu küreselleşmedir. Küreselleşme sayesinde dünya neredeyse tek bir şehir haline dönüşmüş, iş gücü özellikle Avrupa Birliği ülkelerinde serbest olarak dolaşmaya başlamıştır. Bu sayede çağın ve iş piyasasının gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yaşamlarını istedikleri ülkelerde daha nitelikli biçimde sürdürebilmektedirler. Bu durum ülkeleri, varlıklarını devam ettirebilmeleri için rekabet gücünü artıracak önlemler almaya zorlamaktadır. Ülkelerin

rekabet güçlerini artırmada en önemli etken nitelikli eğitim, özellikle de mesleki ve teknik eğitimidir. Çünkü mesleki ve teknik eğitimin temel amaçlarından biri de, ülkenin kalkınma hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli insan kaynaklarını yetiştirmektir. Küreselleşme olgusuyla birlikte insan kaynakları yetiştirilirken ulusal ve uluslararası ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmaya başlanmıştır.

Yapılan çalışmalar iş piyasasının beklentilerini üst düzeyde karşılayabilen niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde en önemli etkenin, eğitim sürecine istihdam eden kurumların katılması olduğunu göstermektedir. Daha yalın bir ifadeyle mesleki ve teknik eğitim sürecine bu kurumlardan mezun olanları istihdam eden kurum ve kuruluşların katılımının sağlanması, mesleki ve teknik eğitimin etkililiğini artırmaktadır. Bu gerçeklikten hareketle Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim ile iş piyasası arasındaki ilişkileri güçlendirmek ve iş piyasasında gereksinim duyulan niteliklere göre bir mesleki ve teknik eğitim yapmak için farklı zamanlarda değişik isimlerde projeler uygulanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde uygulanan bu projelerin tümünün ortak noktası mesleki ve teknik eğitimin, iş piyasasında Türkiye’de gereksinim duyulan beceriler dikkate alınarak yapılması ve eğitim veren kurumlar ile istihdam eden kurumlar arasındaki işbirliğinin güçlendirilmesidir. Mesleki Eğitim ve Öğretimi Güçlendirme Projesi de bu kapsamda uygulamaya konan ancak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki etkisi henüz değerlendirilmeyen bir projedir.

Bu çalışmanın çıkış noktası olarak belirlenen bu gereksinim sonucu yapılacak değerlendirme etkinliğinden elde edilecek sonuçlar, modüler sistemle varılmak istenen hedeflere ne düzeyde erişildiğinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Bu çalışma hem konu alanı, hem birey hem de toplum hem de iş dünyası için ayrı ayrı öneme sahiptir. Konu alanı için mesleki ve teknik eğitimde bundan sonraki program değerlendirme çalışmalarına kaynak teşkil edeceği ve yol gösterici nitelikte olacağı umulmaktadır. Ayrıca Provus’un Farklar Modeli kullanılarak yapılan ilk program değerlendirme çalışmalarından biri olduğu için bu model kullanılarak yapılacak çalışmalara da kaynak teşkil edeceğinden ayrı bir öneme sahiptir.

Mesleki ve teknik eğitim almakta olan bireyler için bu çalışma ile elde edilen veriler, onların iş piyasası ve istihdam eden kurumların beklentileri doğrultusunda yetiştirilmesine, güncel beceri ve yeterliklerle donatılmalarına dolayısıyla da daha verimli bireyler olarak istihdam olanaklarının artırılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Toplum, iş dünyası ve mesleki ve teknik eğitim konusunda karar vericiler açısından da çalışma farklı bir öneme sahiptir. Çalışma ile elde edilen sonuçların dikkate alınmasıyla yapılacak düzenlemeler sonucunda toplum ve iş dünyasının beklentilerini daha üst düzeyde karşılayan bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca, öneriler dikkate alınarak yapılacak düzenleme ve program geliştirme çalışmaları sonucunda arz-talep dengesine katkı sağlayacağından dolayı, kaynak israfının da önlenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Karar vericiler açısından bu çalışma uygulama sürecinde katılımcılar tarafından karşılaşılan sorunların belirlenmesine, giderilmesi için öneriler ortaya konulmasına ve program geliştirme çalışmaları için ilgili ve yetkili makamlara kaynak teşkil edecek veriler elde edilmesini sağlayacağından önemli olarak değerlendirilmektedir.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtları şunlardır:

- 1- Veri toplama araçları ile görüşlerine başvurulmuş katılımcılar, kendi gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmışlardır.
- 2- Modüler sistemin değerlendirilmesinde görüşlerine başvurulmuş öğretmen, yönetici ve sektör temsilcileri modüler sistemi, modüler öğretim programlarını ve mezun niteliklerini görüş bildirecek kadar tanımaktadırlar.

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Milli Eğitim Bakanlığı, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarındaki araştırmaya dahil edilen mevcut kurum ve alanlarla,
- 2- Araştırmaya katılan katılımcıların görüşleriyle,
- 3- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsadığı boyutlarla,
- 4- Veri toplama aracının uygulandığı 2010-2011 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Mesleki ve Teknik Eğitim: Mesleki ve teknik eğitim bireylere kuramsal bilgilerle birlikte, iş yaşamlarında gerekli olacak becerileri uygulamalı olarak kazandırarak onları iş yaşamına hazır hale getiren eğitim (Alkan, 1999; CEDEFOP, 2007; ETF, 2005).

Modül: Kendi içinde bir bütün olan ve tek başına öğretilbilir içeriğe sahip, gerektiğinde bir sertifika ile belgelendirilerek istihdam yeterliği kazandıran öğrenme birimidir (Laur-Ernst, Kunzmann ve Hoene, 1999; Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002).

Modüler Öğretim Programı: Öğrenenlere, önceden belirlenen yeterlikleri kazandırabilmek için öğrenme birimlerinin kendi içerisinde bütünlüğü olan ve işlevsel olarak birbirini tamamlayacak şekilde tasarlanmasına “modüler programlama” (Alkan, 1998), bu şekilde hazırlanan öğretim programlarına da “modüler öğretim programı” denir.

Eğitim Programı: Eğitim programı, bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler (Varış, 1998).

Öğretim Programı: Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesi (Gürkan, 2006).

Program Geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi süreci (Gürkan, 2006; Erden, 1998).

Program Değerlendirme: Değerlendirilmesi yapılacak programın nitelik, etkililik ve yararlılığını sistematik biçimde belirlenen ölçütlere göre saptama çalışması (Scriven, 1991).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın konusunu oluşturan Provus'un Farklar Modeli kullanılarak yapılan program değerlendirme çalışmalarına, mesleki ve teknik eğitim programlarının değerlendirilmesine, modüler öğretim ve modüler öğretim programlarının değerlendirilmesine yer verilmiştir. Araştırmalar yurtdışında ve yurtiçinde yapılan araştırmalar olarak iki kısımda incelenmiştir.

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Gömleksiz ve Erten (2010) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği)” isimli çalışmada mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışma Elazığ ilinde bulunan altı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda yapılmıştır. Çalışmaya 120 öğretmen katılmıştır. Çalışmada örnekleme dâhil edilen öğretmen görüşlerine göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programları amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin modüllerin amaçlarına ilişkin görüşlerinin boyut bazında genel aritmetik ortalaması da 3,31'dir. Bu sonuca göre öğretmenler mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kullanılan modüllerin amaçlarının etkililiğine “kısmen katılmaktadırlar.” Amaçlar boyutunu oluşturan bazı maddelerin aritmetik ortalamaları şöyledir: “Modüllerdeki amaçlar, ilgili alanın temel becerilerini kazandırmada yeterlidir (3,38)”, “Modüllerin amacı, yeterince açık ve anlaşılır biçimdedir (3,37)”, “Modüllerdeki amaçlar, konu alanının özelliklerine uygun olarak hazırlanmıştır (3,31)”.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin modüllerin içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin genel aritmetik ortalaması 3,22'dir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının modüllerinin modüllerin içeriklerini “kısmen etkili” bulmaktadırlar. İçerik

boyutunu oluşturan bazı maddelerin aritmetik ortalamaları şöyledir: “Modüllerin içeriği, amaca uygun olarak hazırlanmıştır (3,32)”, Oluşturulan modüller, kendi içinde bütünlük göstermektedir (3,22)”, “Modüller güncel bilgi ve becerilerden oluşmaktadır (3,27)”, “Modül içerikleri öğrenci seviyelerine uygundur (3,23)”, “Modüllerde yer alan araştırma faaliyetleri içerik ile uygun bir şekilde hazırlanmıştır (3,38)”.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunun değerlendirilmesinde katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,89’dur. Bu sonuca göre modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenler mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının modüllerinin süreç boyutunu “kısmen etkili” bulmaktadırlar. Öğretme-öğrenme süreci boyutunu oluşturan bazı maddelerin aritmetik ortalamaları şöyledir: “Modüller, öğrenci merkezli öğrenmeyi sağlayabilecek şekilde düzenlenmiştir (3,03)”, “Bölümlerin fiziki yapıları modüler öğretimin uygulanması için elverişlidir (2,73)”, “Bölüm atölyelerinde yer alan araç-gereçler modüllerin uygulanması için yeterlidir (2,68)”.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutunun değerlendirilmesinde katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,98’dur. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulamakta olan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinin etkililiğine “kısmen katıldıklarını” göstermektedir. Değerlendirme süreci boyutunu oluşturan bazı maddelerin aritmetik ortalamaları şöyledir: “Modüllerde yeterli dönüt verilmektedir (2,95)”, “Modülün sonundaki değerlendirme soruları yeterli düzeydedir (2,92).

Smawfield, Lundgren, Göktepe, Gulsen ve Kokkaya (2009) tarafından yapılan “Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) Etki Değerlendirmesi” isimli çalışmada Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin etki analizi yapılmıştır. Çalışma IBF International Consulting tarafından (İspanya) Türk yetkililerle işbirliği içerisinde gerçekleştirilmiş ve Avrupa Birliği tarafından finanse edilmiştir. Çalışma kapsamında katılımcılara anketler uygulanmış ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin planlanan değişimleri gerçekleştirebilme düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirmede kullanılan veri toplama aracındaki yanıt seçenekleri “1” ile “10” arasında bir ölçekte notlandırılmıştır. Bu ölçekte “1” çok düşük memnuniyet düzeyini, “10” ise çok yüksek memnuniyet düzeyini ifade etmektedir. Bu aralıkta aritmetik

ortalamanın 6 (ya da % olarak %60) civarında olan sonuçlar kabul edilebilir olarak görülmekte ancak iyileştirmeye yer olduğu vurgulanmaktadır. Aritmetik ortalamanın 6'dan düşük olması (ya da %60'tan düşük olması) durumunda ise iyileştirmeye gerek olduğu ifade edilmektedir. Elde edilen sonuçlardan bazıları şöyledir:

Öğrencilerin eğitim görmek istedikleri alanları seçmeden önce, onlara verilen tanıtım ve yönlendirme hizmetlerinden memnuniyet düzeyinin aritmetik ortalaması 5,15'tir. Öğretmenlerin yarısına yakını verilen tanıtım ve yönlendirme hizmetlerinden memnun değildirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim aldıkları alanları değiştirebilme olanaklarından memnuniyet düzeylerinin aritmetik ortalaması 4,8'dir. Öğretmenlerin yarıya yakını öğrencilerin eğitim gördükleri alanları değiştirebilme olanaklarından memnun değildirler. Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenenlerin grup çalışmaları yapabilme olanaklarından memnuniyet düzeyinin aritmetik ortalaması 6,5'dir. Katılımcıların %35'i öğretim-öğrenme sürecinde öğrenenlerin grup çalışması yapabilme durumlarından memnun değildir.

Öğretim-öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme durumlarından memnuniyet düzeyinin aritmetik ortalaması ise 5,15'tir. Katılımcıların yine yarıya yakını öğrenenlerin, öğretim-öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiğini düşünmemektedir. Okullarda verilen eğitimin iş piyasasının beklentilerini karşılayabilme düzeyinden duyulan memnuniyet ise %61,5'tir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri okullarda verilen eğitimin iş piyasası beklentilerini karşılayamadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin, MEGEP kapsamında öğretim programlarına dahil edilen yeni konuları öğretebilmeleri için öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planlarından memnuniyet düzeyinin aritmetik ortalaması 5,55'tir. Bu aritmetik ortalamaya göre öğretmenlere yönelik eğitim planlarının iyileştirmeye ihtiyacı vardır.

Modüler öğretim programlarının öğretim materyalleri hakkındaki öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması da 5,6'dır. Buna göre modüllerin tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Modüler sistem kapsamında okulun işletme ve diğer sosyal ortaklarla ilişki ve işbirliğinden öğretmenlerin memnuniyet düzeylerinin aritmetik ortalaması 5,85'tir. Bu sonuca göre mesleki ve teknik eğitim veren okulların işletme ve diğer sosyal ortaklarla olan işbirliği istenen düzeyde değildir ve geliştirilmelidir.

Tanrıseven ve Erişen (2009) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu (MTEM) Projesi Kapsamında Hazırlanan Modüler Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışma mesleki ve teknik öğretmen yetiştirmeye daha çağdaş ve etkin bir yaklaşım getirmeyi amaçlayan MTEM projesi kapsamında hazırlanan modüler programları değerlendirmeyi amaçlamaktadır. MTEM Projesi kapsamında 2004-2005 öğretim yılından itibaren mesleki ve teknik ortaöğretime öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programları yeterlik temelli modüler yapıya kavuşturulmuştur. Bu çalışmada Gazi ve Selçuk Üniversitelerinde bulunan Giyim/Hazır Giyim Öğretmenliği modüler öğretim programları nitel değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme kapsamında 12 öğretim elemanı ile görüşülerek modüler öğretim programları amaçlar, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları ile değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin dörtte üçü modüllerin amaçlarının yetersiz ve uygun şekilde ifade edilmediği/belirlenmediğini ifade etmişlerdir. Modüllerin amaçlarının yetersiz olduğunu ifade eden katılımcıların eleştirileri “modüllerin amaçlarının alandaki gelişme ve değişimleri yeteri düzeyde kapsamadığını, bazı amaçların kavram kargaşası oluşturduğu, değişik spekülasyonlara neden olduğu ve bazı amaçların uygulanamaz olduğu” noktalarında yoğunlaşmaktadır. Modüllerin içerik boyutunu yeterli ve uygun bulan akademisyenlerin oranı sadece %25’tir. Geriyi kalan %75’lik kısım modüllerin içeriğinin ya yetersiz ya da amaçlarla uygun olmadığını belirtmektedir. İçeriğin yetersiz olduğunu belirten katılımcıların eleştirileri “içeriğin güncel olmadığı ve öğrenci gereksinimleri ile örtüşmediği, içeriğin hazırlanırken belirli bir düzen takip edilmeden gelişigüzel sıralandığı, içerik kapsamının yetersizliği ve bazı içeriğin bir kısmının mevcut bazı imkân ve tesislerle bağdaşmadığı” konularına odaklanmaktadır.

Modüllerin öğretme-öğrenme sürecinde öngörülen etkinliklerin yeterli olduğu konusunda tüm katılımcılar hemfikir olmakla birlikte bazı nedenlerden dolayı belirlenen etkinlikleri gerçekleştirmenin mümkün olamayacağı görüşü ağır basmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde öngörülen etkinliklerin uygulanmasını engelleyen nedenler katılımcılar tarafından şöyle sıralanmıştır. 1) Modüler eğitimde etkili bir öğretme-öğrenme süreci için ne akademisyenler ne de öğrenenler için bir rehber bulunmamaktadır. 2) Modüler öğretim konusunda akademisyenler herhangi bir hizmetiçi eğitime tabi tutulmadıklarından konu hakkında yeteri kadar bilgiye sahip değildirler. 3) Öğretim programlarının modüler yapıya

kavuşmuş olmasına karşın, öğretme-öğrenme süreci hala eski sisteme göre yapılmaktadır.

4) Etkili bir öğretme-öğrenme süreci için belirlenen zaman yetersizdir. Kullanılan modüllerin değerlendirme süreci boyutunun yeterli bulan katılımcıların oranı toplam katılımcıların üçte biridir. Geriye kalan üçte ikilik kısım modüllerin değerlendirme sürecinin yeterlik ve uygunluğu konusunda olumsuz görüşe sahiptir. Değerlendirme boyutuna yapılan eleştiriler şu konularda yoğunlaşmaktadır: 1) Değerlendirmede kullanılması öngörülen gözlem formu, kontrol listesi vb araçlarda kavram kargaşası yaşanmaktadır. 2) Akademisyenler modül değerlendirmeye ilişkin yapılan açıklamaları yanlış bulmaktadırlar. 3) Modüllerin değerlendirilmesi için önerilen araçlar ya kullanılmıyor ya da mevcut imkânlar kullanılmasına izin vermiyor.

Adıgüzel ve Berk (2009) tarafından yapılan “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi” isimli çalışma mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde yapılan araştırma 2007–2008 öğretim yılı içerisinde İstanbul’da 10 meslek lisesinde, toplam 20 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulardan bazıları şöyledir: Katılımcıların tamamına yakını (18 katılımcı) modüllerin içeriğinin amaçlarla uyumsuz olduğunu ve modüllerin içeriklerinin öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikleri kazandırabilecek nitelikte olmadığı görüşündedir. Modüler sistemin öğrenen merkezli olarak tasarlanmasına karşın uygulamaların yine öğretmen merkezli yapılmaktadır (17 katılımcı). Katılımcıların yarısından biraz azı (9 katılımcı) ise, öğrenme ürünlerine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığı görüşündedirler.

Katılımcıların tümü modüler sistemin öğretmen ve yöneticilere yeterince tanıtılmadığını belirtirken, 16 katılımcı ise öğrenci ve velilere yeterince tanıtılmadığını bildirmişlerdir. Alan ve dal seçiminde öğrencinin ilgi ve isteğinin yerine sadece akademik başarısının dikkate alınıyor olması da çalışmada öne çıkan sorunlar arasında yer almaktadır. Bunlara ek olarak hem mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının genel olarak donanım eksikliği hem de modüler öğretim programlarının içeriğini öğretebilmek için gerekli olan donanım eksikliği uygulayıcılar tarafından modüler sistemin uygulanmasında sorun olarak algılanmaktadır.

Provus'un Farklar Modeli kullanılarak Şahin (2007) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke çapında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirmesi yapılmıştır. Çalışmada dikkat çeken bir konu araştırmacının Modelde yer alan üçüncü ve dördüncü aşamaların değerlendirmesini yapmış olmasıdır. Çalışmada kullanılacak standartlar Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 2004 yılında yayınladığı Türkçe Programı ve Kılavuzu ile internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılarak hazırlanmıştır. Performans bilgisi ise, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı (anket) ile program hakkında en çok bilgiye sahip olduğu ve sağlıklı bilginin alınabileceğinin düşünüldüğü öğretmenlerin görüşlerine başvurularak elde edilmiştir. Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programı amaçlar, içerik, süreç, öğretmen rolleri (bu kısım süreç boyutunun bir parçası olmasına karşın bu çalışma da ayrı bir boyut gibi değerlendirilmiştir) ve değerlendirme boyutları ile değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçların bazıları şöyledir:

Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının amaçlar boyutundaki standartların genel olarak gerçekleşme düzeyi hakkında programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin %75,7'si olumlu görüş bildirirken, %14,4'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Katılımcılardan kararsız olanların oranı ise, %10 düzeyindedir. Programın içerik boyutundaki standartların gerçekleşme düzeyi hakkında öğretmenlerin %72,1'i olumlu görüş bildirirken, %11,5'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Programın içerik boyutundaki standartları gerçekleşme düzeyi hakkında kararsız olanların oranı ise %16,3'tür. Programın öğretme-öğrenme süreci boyutundaki standartlara erişim düzeyi konusunda katılımcıların %75,4'ü olumlu görüş bildirirken, %10,1'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %14,5'tir. Programın öğretmen rolleri alt boyutundaki standartlara erişim düzeyi öğretmenlerin görüşlerine göre genel olarak %77,7 olumlu, %8,7 olumsuz ve %13,5 kararsızdır. Programların son boyutu olan değerlendirme boyutundaki standartlara erişim düzeyi konusunda genel olarak öğretmenlerin %73,6'sı olumlu, %11'i olumsuz görüş bildirirken %15,6'sı kararsız kalmıştır.

Şahin (2008) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada da yine Provus'un Farklar Modeli kullanılmıştır. Çalışmada ilk olarak ilköğretim okullarında uygulamaya konan yeni fen ve

teknoloji programı, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen rolleri ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla incelenmiş ve programın kuramsal özellikleri, beklentileri, önerileri ve ilkeleri dikkate alınarak standartlar belirlenmiştir. Standartların belirlenmesinde TTKB'nin yayımladığı Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ile web sitesinde yayımladığı dokümanlardan yararlanılmıştır. İkinci olarak yeni fen ve teknoloji programı için belirlenen bu standartların amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen rolleri ve değerlendirme boyutlarından ne düzeyde karşılandığını belirleyebilmek için performans bilgileri toplanmıştır. Performans bilgilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan, geçerlik ve güvenilirliği yine araştırmacı tarafından sağlanan öğretmen anketi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Yeni fen ve teknoloji programının amaçlar boyutunda belirlenen standartlara erişilebilme konusunda öğretmenlerin %92,4'ü olumlu görüş bildirirken, %1,3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. Bu konuda kararsız olanların oranı ise %6,4'tür. Programın içerik boyutunda belirlenen standartlara erişilebilmesi konusunda katılımcıların %92'si olumlu, %1,3'ü olumsuz görüş bildirmiştir. %7,7'si ise kararsızdır. Programın öğretme-öğrenme süreci boyutunda bulunan standartların gerçekleşme düzeyi konusunda öğretmenler genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Programda belirlenen öğretmen rollerini, gerçek sınıf ortamında öğretmenlerin ne düzeyde yerine getirebildiğini belirlemeye amaçlayan diğer bir boyutta ise öğretmenlerin yeni programda kendilerine belirlenen rolleri büyük oranda yerine getirdikleri belirlenmiştir. Yeni fen ve teknoloji programının değerlendirme boyutunda bulunan standartların gerçekleşme düzeyi hakkında öğretmenler genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir.

Gömlüksiz (2002) tarafından yapılan “İngilizce Öğretiminde Bireysel Yaklaşım: Modüler Öğretim Ortam ve Materyallerinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin birinci sınıflarında okutulan İngilizce dersinde uygulanan modüler yaklaşıma ilişkin öğrencilerin görüş ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 280 öğrenci katılmıştır. Veriler nicel veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Birinci boyut olan modüler öğretim ve materyallerine ilişkin genel görüş ve tutumlar alt boyutunda katılımcıların verdikleri yanıtlar genel olarak olumludur. Katılımcılar modüler öğretim ve materyallerinin, İngilizce öğrenme isteklerini artırdığı

görüşüne “katılmaktadırlar”. Veri toplama aracının ikinci alt boyutu modüler materyallerin içeriği ile ilgili katılımcıların görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Modüler materyallerin ya da modüllerin içeriği ile ilgili de katılımcılar olumlu görüş bildirmişlerdir. Çalışmada kullanılan veri toplama aracındaki diğer alt boyut ise, modüler öğretimde süreç boyutu ile ilgilidir. Bu boyuttaki tüm maddeler hakkında katılımcıların görüşleri genel olarak olumludur. Veri toplama aracında bulunan diğer alt boyut ise modüler öğretim materyallerinin değerlendirme etkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu boyuttaki maddelere ilişkin katılımcı görüşleri de genel olarak olumludur.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Sampong (2007) tarafından yapılan “Gana’daki Bir Üniversitede Uzaktan Öğretmen Eğitimi Programının Değerlendirme Çalışması” isimli araştırmada uzaktan öğretmen eğitimi programının Provus’un Farklar Modeli kullanılarak değerlendirmesi yapılmıştır. Gana’da örgün eğitimde yetiştirilen öğretmenlerin ülke gereksinimlerini karşılayamaması ile yeni arayışlara girilmiş ve Cape Coast Üniversitesinde “uzaktan öğretmen eğitime” başlanmıştır. Bu kapsamda yapılan uzaktan öğretmen eğitimin etkinliğini değerlendirmeyi amaçlayan çalışmada, uzaktan öğretmen eğitiminin önceden belirlenen uygulama amaçlarını ne düzeyde karşıladığı ve belirlenen standartlarla gerçekleşen uygulama (performans) arasında farklılıkların olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tesadüfi örneklem yöntemiyle 365 öğretmen adayı ve 186 akademik ve yönetsel personel çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak iki tür anket kullanılmıştır. Anketlerin bir tanesi öğretmen adaylarına, diğeri ise akademik ve yönetsel personele uygulanmıştır. Anketlerin maddeleri ayrı olmakla birlikte bazı ortak maddeler de bulunmaktadır. Program standartları uzaktan öğretmen eğitimi kapsamında hazırlanan dokümanlardan elde edilirken, performans bilgileri hazırlanan anketlerle belirlenmiştir. Önceden belirlenen amaçlara büyük oranda ulaşıldığının belirlendiği ancak bazı konularda standartlarla performansların arasında farklılıkların belirlendiği çalışmadan elde edilen sonuçlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Öğretim materyallerinin, programın tüm amaçlarını kapsamaması ve materyallerin başında öğrenenleri yönlendirecek yeterli bilgilere yer verilmesi standardının gerçekleşme düzeyi %90.2, kullanılan öğretim materyallerinin kullanımının ve anlaşılmasının kolay olması amacına erişim düzeyi %67.5, danışmanların öğretmen adaylarının gelişimi

hakkında geri bildirim verilmesi standardının gerçekleşme düzeyi ise %73.2'dir. Program süresince öğretmen adayları tarafından hazırlanan ödev ve projeler hakkında düzenli geri bildirim verilmesi ve bu çalışmalara verilen geri bildirimlerin bir direktif olmayıp sadece diyalog olması standardının gerçekleşmesi %66.7, yüz yüze yapılan danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin öğrenen merkezli olması standardına erişim düzeyi %71,5, danışmanların öğrenenler arasında işbirlikli çalışmaları ve akran öğrenmelerini artırmak için öğrenenleri cesaretlendirmeleri standardının gerçekleşme düzeyi ise %86.2'dir. Öğrenme çıktılarına uygun olarak öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması amacına erişim düzeyi %84.4'tür. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan materyallerin öğrenenlerin öğrenme stillerini dikkate alması standardının gerçekleşme düzeyi %71.9'dur. Yüz yüze yapılan danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinde danışman ve rehberlerin bilgi verici ve tek bilgi kaynağı gibi değil de, yönlendirici ve kolaylaştırıcı olarak görev yapmaları standardının gerçekleşme düzeyi ise yine %71.9'dur. Yukarıda sayılan alanlarda standartların gerçekleşmesi yüksek düzeyde olurken bazı standartların gerçekleşmesi ise oldukça düşüktür. Gerçekleşme düzeyi %50'nin altında olan bu standartların bazıları aşağıda özetlenmiştir.

10 bölgede bulunan ve yüz yüze danışmanlık hizmetlerinin verildiği uzaktan öğretim merkezlerinde öğrencilerle danışmanlar ve öğrencilerle öğrenciler arasında iletişimi sağlamak için internet bağlantısı olan yeteri kadar bilgisayar laboratuvarının olmaması. Uzaktan öğretim merkezlerinde yürütülen yüz yüze rehberlik hizmetlerinin yetersiz oluşu. Eğitim-öğretim materyallerinin temininde yaşanan finansal zorluklar. Devletin örgün eğitimdeki öğretmen adaylarını burslar ile desteklemesi ancak uzaktan öğretmen eğitimindeki öğretmen adaylarını desteklememesi. Harçların yüksek olması ve bunların aylara göre yayılmaması.

Wesselink, Biemans ve Mulder (2007) tarafından gerçekleştirilen “Yeterlik Temelli Modüler Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları ve Değerlendirmeleri” isimli çalışmada modüler öğretimi öğretmen ve öğrencilerin nasıl algıladıkları ve nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma 1991 yılından itibaren mesleki ve teknik eğitim sisteminde değişikliğe giden ve öğretim programlarını modüler yapıya kavuşturan Hollanda'da yapılmıştır. 1991 yılından günümüze kadar yeterlik temelli modüler sistem hakkında yapılan çalışma sonuçlarına göre sistemde bazı düzenlemelere gidilmiştir. Veri toplama aracında modüler eğitimde uyulması gereken sekiz

temel ilke/ana temanın çalışmanın yapıldığı kurumlarda ne düzeyde gerçekleştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Değerlendirmede kullanılan veri toplama aracındaki yanıt seçeneklerinden 1 en yüksek puana sahip “kesinlikle katılıyorum” u, 5 ise en düşük puana sahip kesinlikle katılmıyorum seçeneğini temsil etmektedir. Aritmetik ortalamanın 1.00-2,50 arası olması katılımcıların görüşlerinin olumlu olduğunu, 2,51-3,50 olması neutral (kararsız) olduğunu, 3,51’den yüksek olması ise olumsuz olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulardan bazıları aşağıda özetlenmiştir.

“Modüler öğretim programlarında öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikler açık ve tam olarak tanımlanmıştır” standardının gerçekleşme düzeyi hakkında öğretmenler olumlu görüş bildirirken ($X=2.46$), öğrenciler bu ilkenin gerçekleşme düzeyi hakkında kararsızdırlar ($X=2.57$). “Öğretme-öğrenme sürecine başlamadan, süreç boyunca ve süreç sonrasında öğrenenlerin formal ve informal öğrenmeleri değerlendirilir” standardının gerçekleşme düzeyi hakkında da öğretmenler olumlu görüş bildirirken ($X=2.47$), öğrenciler yine kararsızdırlar ($X=2.54$). “Öğretim programları hazırlanırken, paydaşların görüşleri alınmıştır” standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin hem öğretmenler hem de öğrenciler olumlu görüşe sahiptirler ($X=1.89$ ve $X=2.49$). “Öğretme-öğrenme süreci gerçek iş ortamında ve/veya gerçek iş ortamı gerçekliğine yakın ortamlarda gerçekleşmektedir” standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin her iki katılımcı kitlesi de olumlu görüşe sahiptirler ($X=2.02$ ve $X=2.39$). “Öğretme-öğrenme ve değerlendirme sürecinde bilgi, beceri ve tutum aynı anda göz önünde bulundurulur” standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin hem öğretmenler hem de öğrenciler olumlu görüşe sahiptirler ($X=1.58$ ve $X=2.50$). “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenler kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenerek, bu sorumluluğun gerektirdiği girişimlerde bulunmaktadırlar” standardının gerçekleşme düzeyine ilişkin her iki katılımcı grubu da kararsızdır (ne olumlu ne de olumsuz görüşe sahiptirler) ($X=2.54$ ve $X=2.67$). “Öğretmenler hem okulda hem de diğer öğrenme ortamlarında bir rehber ve yol gösterici olarak görev yapmaktadırlar” standardının gerçekleşme düzeyi hakkında öğretmenler olumlu görüş bildirirken, öğrenciler yine kararsızdırlar ($X=2.04$ ve $X=2.64$). “Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerileri kazanmalarına temel oluşturmaktadır” standardının gerçekleşme düzeyi hakkında öğretmenler kararsız iken, öğrenciler olumlu görüş bildirmişlerdir ($X=2.64$ ve $X=2.48$).

Nielsen (1999) tarafından hazırlanan “Mesleki ve Teknik Eğitimde Reform Programı Final Değerlendirmesi” isimli çalışmada Romanya’nın mesleki ve teknik eğitim sisteminde yapılan reform çalışmalarının değerlendirilmesi yapılmaktadır. 1995-1998 yılları arasında Avrupa Birliği destekli Phare Projesi ile Romanya’nın mesleki ve teknik eğitim sisteminde reform niteliğinde değişimler olmuştur. Proje kapsamında hızlı değişen işgücü piyasasının gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikli ara kademe insan gücünün yetiştirilebilmesi için mesleki ve teknik eğitim sistemi modüler yapıya kavuşturulmuştur. Bu kapsamda öğretme-öğrenme süreçleri öğretim temelli değil deneyim temelli, öğretmen merkezli değil öğrenen merkezli hale getirilmiştir. Projenin uygulanmasından bir yıl sonra, projenin taraflarından olan Avrupa Eğitim Kurumu (ETF) bir değerlendirme yapmıştır. Değerlendirmede ulaşılan bazı bulgular şöyledir:

Modüllerin amaçları ve öğrenen özellikleri göz önüne alındığında, amaçları gerçekleştirmek için ayrılan süreler yetersizdir. Modüllerin içeriği çok yoğundur. Modüllerin içeriğinde revizyona gidilmelidir. Revizyonda yerel ve ulusal ölçütlerle birlikte uluslararası gerçeklikler de dikkate alınmalıdır. Programlarda yalnızca mesleki ve teknik konular değil girişimcilik gibi sosyal içerikli modüllere de yer verilmelidir. Modüler sistemde öğrencilerin motivasyonu daha iyi ve öğretme-öğrenme sürecinde onları aktif hale getirmek daha kolay. Modüler sistem öğretme-öğrenme sürecini her ne kadar öğrenen merkezli olarak öngörse de, uygulamada hala öğretmen merkezli ve geleneksel yaklaşım uygulanmaktadır. Modüllerin içeriği hazırlanırken “ne öğretileceği” (what to teach) ayrıntılı bir biçimde açıklanırken, “nasıl öğretileceği” (how to teach) kısmının ihmal edildiği görülmektedir. Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecinde kullanılabilecek öğrenen merkezli yeni yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler. Modüler öğretim programlarının içeriğini öğretebilmek için okullarda bulunan donanım ve ekipmanlar yetersizdir.

Alter (1998) tarafından yapılan “Elektrik Tesisatçılığı Yönetimi Uzmanlık Programı: Biçimlendirici Değerlendirme” isimli araştırma da Provus’un Farklar Modeli kullanılarak gerçekleştirilen bir çalışmadır. Ulusal Elektrik Mütahhitleri Birliğinin (NECA; National Electrical Contractors Association) desteği ile 90 üniversite ve 160 elektrik müteahhidi ile yapılan ihtiyaç analizi çalışması sonucunda, elektrik tesisatçılığı yönetimi ile ilgili yükseköğretim düzeyinde bir program açılması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar ile süresi beş sömestr olacak olan bu program için öğretim

programları hazırlanmış ve eğitime başlanmıştır. İş dünyası ve akademik çevreler tarafından beğenilen öğretim programının içeriği öğrenciler tarafından da beğenilerek programa yoğun bir talep olmuştur. Bununla birlikte, programın amaçlandığı gibi oluşturulabildiği ve belirlenen standartlara ne düzeyde ulaşıldığı bilinmediğinden bu çalışma yapılmıştır. Çalışma Elektrik Tesisatçılığı Yönetimi Uzmanlık Programını Provus'un Farklar Modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu değerlendirme yapıldığı zaman programın öğrencileri son sömestride olduğundan, çıktı değerlendirmesinin yapıldığı dördüncü aşama gerçekleştirilmemiştir. Yapılan değerlendirmeden elde edilen sonuçların aşama sıralaması gözetmeksizin bazıları aşağıda özetlenmiştir.

Programın gerekçesi açıklanmakla beraber yeterince açık ve tam değildir. Bunun için programın mantıksal gerekçesini hazırlayan takım üyeleri ile görüşmeler yapılarak gerekçenin tam ve daha açık olması sağlanabilir. Programın kapsamı yeterli açıklıkta tanımlanmamıştır. Programın hedef kitlesindeki öğrenci, okul ve endüstri tanımları yeterli değildir. Bu tür bilgiler çok genel ifadeler ile geçirilmiştir. Öğrenenler, programdan etkilenecek ya da programın uygulanacağı okullar ve mezunları istihdam edecek iş kolları ve programda istihdam edilecek eğitmenler hakkında tatmin edici bilgiler sağlanmalıdır. Amaç ifadeleri dikkatli ve bütün ayrıntılar dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bununla birlikte, programın amaçlarına ilişkin dokuz tane amaç ve hedef ifadesinin hangilerinin ara amaçlar (enabling objectives) hangilerinin nihai amaçlar (terminal objectives) olduğu belirlenmemiştir. Uzun amaçlar ve hedefler listesinde hangilerinin daha önemli ya da öncelikli olduğu belirlenmemiştir. Amaç ve hedef ifadeleri daha açık, sıralı ve/veya sınıflamalı olarak yeniden düzenlenmelidir.

Programdaki her bir ders için gerekli öğrenci nitelikleri belirlenmiş olmakla birlikte daha dikkatli ve eksiksiz olarak bu nitelikler tanımlanabilir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenci etkinlikleri, öğretmenin rolü ve süreçteki diğer aktörlerin rolleri açık bir şekilde belirlenmelidir. Uygulanmalı dersler yeniden gözden geçirilerek geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Ayrıca öğrencilerin staj yapacağı işletmelere tüm paydaşların katılımı ile karar verilmelidir. Bunun için de paydaşlar arasında sıkı bir iletişim ve işbirliği sağlanmalıdır.

Craig (1980) tarafından yapılan “Ortaöğretim Sisteminin Değerlendirilmesinde Farklar Modelinin Kullanılması” isimli çalışmada, Provus'un Farklar Modeli kullanılarak

Amarika'nın Idaho eyaletinde bulunan Caldwell Ortaöğretim Kurumunda uygulanan eğitim sisteminin önceden belirlenen standartları personel görüşlerine göre karşılanabilme düzeyinin belirlenmesi suretiyle etkililiği saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmada üç soruya cevap aranmıştır. Bunlar:

- 1) Caldwell Ortaöğretim Kurumunun eğitim sistemindeki standartlar nelerdir?
- 2) Bu standartlara erişim düzeyini belirlemek için ortaya konan performans ne düzeydedir?
- 3) Belirlenen performansta katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılıklar var mıdır?

Çalışmada Provus'un Farklar Modelindeki aşamalar dikkate alınarak değerlendirme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamanın değerlendirilmesinde Caldwell Ortaöğretim Kurumunun eğitim sisteminin kuramsal ve yapısal boyutlarda sağlamlığı uzman görüşleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci aşamanın değerlendirilmesinde eğitim sisteminin birinci aşamada belirlenen standartlara uygun olarak oluşturulup oluşturulmadığı incelenmiştir. Üçüncü aşamada ise eğitim sistemindeki süreçlerin ya da ara veya ön çıktılarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi belirlenmiştir. Son aşama olan ürün değerlendirmesinde ise nihai çıktılarının program tasarımında hedeflenen çıktı niteliklerini ne düzeyde karşıladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, Caldwell Ortaöğretim Kurumunun nihai çıktısı olarak 19 tane standart belirlenmiş ve bu standartlara ne düzeyde erişildiği belirlenerek farklar ortaya konmuştur. Çalışmada elde edilen bulgulardan bazıları aşama sıralaması gözetilmeksizin aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Caldwell Ortaöğretim Kurumunun amaçlarından biri olan “Öğrencilerin toplumsal ve iş yaşamında gereksinim duyacakları yaşam boyu öğrenme becerilerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri için onları desteklemek” standardına erişim yeterli düzeyde olmakla beraber özellikle iş yaşamında yaşam boyu öğrenme becerilerinin gerekliliklerine vurgu yapılmalıdır. “Öğrencilerin gelişmiş (ileri-improved study skills) çalışma becerilerine sahip olmaları sağlanmalı ve iyi çalışma alışkanlıkları edinmeleri konusunda cesaretlendirilmelidir” standardına erişim düzeyinin belirlenmesinde öğretmenlerin verimli çalışma yöntemlerine vurgu yaptıkları ancak bu standardın daha ileri düzeyde gerçekleşmesi için öğrencilerin aileleri ile de işbirliği yapılarak aileler, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun çalışma ortamları sağlamaları konusunda bilgilendirilmelidir. Diğer bir standart ise, “Öğrencilerin birden fazla yabancı becerileri konusunda yeterli

düzeye gelebilmeleri için onlara imkân sağlanmalıdır” maddesidir. Öğrencilerin bu standart konusunda bilinç düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Başka bir standart ise “Öğrencilerin tüm eğitim düzeylerinde karşılaşılabilecekleri problemleri ve kişisel sorunları çözebilecekleri beceriler kazandırmak” ifadesidir. Bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin bulgular, öğrencilerin bulundukları eğitim kademesinde karşılaştıkları eğitsel ve kişisel problemleri çözmeye odaklanıldığını dolayısıyla bu standardın gerçekleşmesinin istenen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. “Öğrencilere mezuniyet sonrası iş imkânları konusunda yeterli bilgiler verilmelidir” standardının gerçekleşme düzeyi de yine istenen seviyede değildir. Mezuniyet sonrası iş imkânları konusunda okul içinde yeterli bilgi olmakla birlikte, öğretmen ve öğrencilerin bu imkânları kullanım düzeyi düşüktür. Bu durum bu standardın gerçekleşme düzeyini olumsuz etkilemektedir. “Yavaş öğrenenler ve öğrenme yetersizliği olanlar için ek öğrenme imkânları sağlanmalıdır” standardının gerçekleşme düzeyi ileri seviyededir. Okulda hem öğrenme yetersizliği olanlar hem de yavaş öğrenenler için yeteri kadar ek öğrenme etkinlikleri sunulmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma evreni, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır. Ayrıca Provus'un Farklar Modelinin bu çalışmada uygulanma biçimi de bu kısmın kapsamı içerisinde ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modelinin tekil ve ilişkisel tarama türleri kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için ondan alınan bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemelerdir. Tekil tarama, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan genel tarama türüdür. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama ise, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan genel tarama türüdür (Karasar, 2006).

Bu araştırmada, geliştirilen veri toplama araçları ile modüler sistemin önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda betimlendiğinden genel tarama modellerinden tekil tarama türü, aynı zamanda katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre görüşleri arasındaki farklılıklar betimlendiğinden ilişkisel tarama türü kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanları istihdam eden sektör

temsilcileri oluşturmaktadır. Örneklemine ise, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 2010-2011 öğretim yılında Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan bireyleri istihdam eden İstanbul'daki işletmelerdeki sektör temsilcileri oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örnekleme temsili edilmelerinin garanti altına alınması istenilen durumlarda kullanılan örnekleme türüdür. Tabakalama tek bir ölçüte göre yapılabileceği gibi, birden çok ölçüte göre de yapılabilir. Eğer tabakalama birden çok ölçüte göre yapılıyorsa her alt tabakadan basit ve yansız örneklem alınır ve toplam örneklemi elde etmek üzere birleştirilir (Balcı, 2005, 85).

Bu çalışmada iki farklı ölçüte göre tabakalı örnekleme yapılmıştır. Bu ölçütlerden ilki Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okutulan 11 alandır. Bu alanların araştırmada temsil edilebilmeleri için tabakalama yapılmıştır. Tabakalamada hangi alandan kaç tane örneklem alınması gerektiği belirlenirken Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001) tarafından oluşturulan ve evren büyüklüğüne göre örneklem miktarını belirlemeye yarayan tablo kullanılmıştır. Tablo 11'de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki alanlarda görev yapan mevcut öğretmen sayıları, Bartlett, Kotrlik ve Higgins'e göre ideal örneklem büyüklükleri ve bu çalışmada her alandan ne kadar örneklem alındığı gösterilmiştir.

Tablo 11

Alanlarda görev yapan mevcut öğretmen sayıları, Bartlett, Kotrlik ve Higgins'e göre ideal örneklem sayıları ve bu çalışmada alınan örneklem sayıları

Alanlar	Mevcut Öğretmen Sayısı	İdeal Örneklem Büyüklüğü	Bu Çalışmada Alınan Örneklem	Fark
Ahşap Teknolojisi Alanı	1313	110	114	4
Bilişim Teknolojileri Alanı	2456	112	132	20
End. Otomasyon Teknolojileri Alanı	65	55	61	6
Elektrik- Elektronik Teknolojisi Alanı	5938	119	200	81
İnşaat Teknolojisi Alanı	789	104	103	-1
Kimya Teknolojisi Alanı	1576	110	108	-2
Makine Teknolojisi Alanı	3679	112	144	32
Metal Teknolojisi Alanı	1946	112	113	1
Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı	1369	112	113	1
Tekstil Teknolojisi Alanı	270	85	81	-4
Tesisat Tek. ve İklimlendirme Alanı	581	100	99	-1
Toplam	19979	1131	1268	137

Kaynak: MEB İstatistikleri, 2010; Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001.

Tabakalamada göz önünde bulundurulacak diğer ölçüt ise okulların bulunduğu illerin iktisadi faaliyet kollarına göre gelişmişlik düzeyidir. Bu ölçüte göre yapılan tabakalamada iktisadi faaliyet kollarından sanayi üretimi noktasından gelişmişlik düzeyi ölçüt olarak alınmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 26 bölgeye ayrılan Türkiye, sanayi üretimi noktasında gelişmişliğine göre gelişmiş, orta derecede gelişmiş ve az gelişmiş olmak üzere üç sınıfa ayrılarak sınıflandırılmıştır (TÜİK, 2006). Sanayi üretimi Türkiye'deki toplam sanayi üretimi içerisinde %1,5'dan az olan bölgeler "az gelişmiş", sanayi üretimi Türkiye'deki toplam sanayi üretimi içerisinde %1,5'dan fazla %3'den az olanlar "orta derecede gelişmiş" ve sanayi üretimi Türkiye'deki toplam sanayi üretimi içerisinde %3'den fazla olan bölgeler ise sanayi üretimi noktasında "gelişmiş" bölgeler olarak sınıflandırılmıştır. Bölgelerin sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeylerine göre sınıflandırılması EK- A'da gösterilmiştir.

EK-A'da verilen bölgelerin sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeylerinde, aynı bölge içerisinde örnekleme dahil edilen iller belirlenirken, illerde bulunan okullardaki alanların durumu dikkate alınmıştır. Örneğin sanayi üretimi noktasında az gelişmiş bölgede bulunan illerden Ağrı'nın örnekleme girmesi ve Ardahan'ın girmemesi bu illerdeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bulunan meslek alanlarından kaynaklanmaktadır. Çünkü araştırmada iki farklı ölçüte göre tabakalı örneklem alındığından dolayı, ikinci ölçüte göre tabakalama yaparken birinci ölçütü de (alanlar) göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Tablo 11'de görüldüğü gibi, birinci ölçütte dikkate alınan bazı alanlar var ki, örneğin Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Alanı gibi, evrenin tümüne yakınının örnekleme dahil edilmesi gerekmektedir (Evren 65, Örneklem 55). Aynı bölgede hangi illerin örnekleme dahil edileceği belirlenirken nadir bulunan alanları dikkate alma zorunluluğu doğmuştur. Kısacası, ikinci ölçüte göre tabakalı örnekleme yapılırken, birinci ölçütü de göz önünde bulundurma zorunluluğu aynı bölgeden farklı illerin tercih edilmesine neden olmuştur. Sanayi üretimi noktasında gelişmişlik düzeylerine göre bölgeler ve bu bölgelerde hangi illerin örnekleme kaç katılımcı ile dahil edildiği EK-A'da gösterilmiştir. Tablo 12'de EK-A'ya örnek bir kesit sunulmuş ve sanayi üretimi noktasından bölgelerin gelişmişlik durumu, bu bölgelere giren illerin bazıları ve bu illerden geri dönüşümü sağlanan öğretmen veri toplama aracı (ÖVTA) ve yönetici veri toplama aracı (YÖVTA) sayıları verilmiştir.

Tablo 12

Sanayi üretimi noktasından bölgelerin gelişmişlik durumu, bu bölgelere giren illerin bazıları ve bu illerden geri dönüşümü sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayıları

Sanayi Üretimi Noktasında Bölgenin Durumu	İl	Sanayi Üretimi Oranı(%)	Öğretmen VTA	Yönetici VTA
Gelişmiş	İstanbul	28.4	150	10
	Eskişehir	10.1	76	4
	Adana	3.3	72	4
	<i>Toplam</i>		629	54
Orta Derecede Gelişmiş	Isparta	2.2	19	2
	K.Maraş	2.1	21	4
	Trabzon	1.9	6	2
	<i>Toplam</i>		383	50
Az Gelişmiş	Kırşehir	1.3	7	2
	Malatya	1.0	20	2
	Kastamonu	0.6	8	2
	<i>Toplam</i>		256	58
Türkiye Toplam			1268	162

Bu sınıflandırmaya göre bölgelere gönderilen veri toplama aracı sayıları belirlenirken, bu bölgelerde görev yapan toplam öğretmen sayıları dikkate alınmıştır. Sanayi üretimi noktasında gelişmiş bölgeden 629 öğretmen, 54 yönetici veri toplama aracının, sanayi üretimi noktasında orta derecede gelişmiş bölgeden 383 öğretmen, 58 yönetici veri toplama aracının, sanayi üretimi noktasında az gelişmiş bölgeden 256 öğretmen, 58 yönetici veri toplama aracının geri dönüşümü sağlanmıştır. Toplam 1268 öğretmen ve 162 yönetici veri toplama aracının geri dönüşümü sağlanmıştır.

Nitel verilerin toplanması için katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ölçüt örneklemesine göre görüşme yapılacak öğretmen belirlenirken ölçüt olarak:

- Son sınıfta okutulan en az bir derse girmesi,
- Son beş yılda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında sene sonlarında yapılan beceri sınavlarında görev alması,
- İşletmelerde koordinatör öğretmen olarak görev yapıyor olması belirlenmiştir.

Görüşme yapılacak sektör yetkilisinin belirlenmesinde ise;

- Çalıştığı kurumun görüşme yapılacak alanda en az beş senedir faaliyet gösteriyor olması,
- 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında stajyer öğrenci istihdam ediyor olması,
- 2009, 2010 veya 2011 yıllarında modüler sistemden mezun olan en az bir kişiyi istihdam ediyor olması ölçüt olarak alınmıştır.

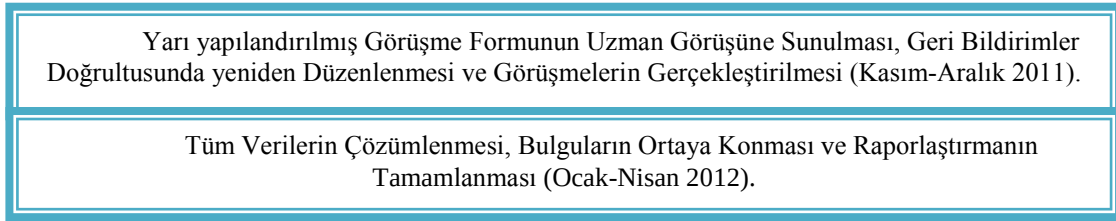
Görüşmeler İstanbul'daki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan 11 öğretmen ve bu kurumlardan mezun olan bireyleri istihdam eden 11 sektör temsilcisi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Veri toplama araçlarının hazırlanma ve uygulanma süreci Şekil 5'te gösterilmiştir.

Araştırma Önerisinin Kabul Edilmesi (Haziran 2009)
2002-2007 arası MEGEP Kapsamındaki Tüm Dokümanların İncelenerek PFM İçin Madde (Standart) Havuzunun Oluşturulması (Haziran-Aralık 2009)
ÖVTA ve YÖVTA'nın Uzman Görüşüne Sunulması ve Geri bildirimler Doğrultusunda Yeniden Düzenlenmesi (Mart-Nisan 2010).
Pilot Uygulama'nın Yapılması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarının Tamamlanması (Mayıs-Haziran 2010).
MEB EARGED ile Görüşmelerin Yapılarak, Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ile MEB EARGED Arasındaki Resmi Yazışmaların Tamamlanması ve Protokolün İmzalanması (Temmuz-Ekim 2010).
ÖVTA ve YÖVTA'nın Örneklem Okullarına Gönderilmesi ve İlk Geri Dönüşümün Sağlanması (Kasım-Aralık 2010).
Geri Dönüşümü Sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayılarının İzleme Komitesi Tarafından Yetersiz Bulunması ve İkinci Gönderim (Telafi) İçin Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü İle MEB EARGED Arasındaki Gerekli Resmi Yazışmaların Tamamlanması İkinci Geri Dönüşümün Sağlanması (Ocak-Nisan 2011).
Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması, Çözümlemelere Başlanması ve PFM'deki Dördüncü Aşamanın Değerlendirilmesinde Kullanılacak Nitel Verilerin Toplanması İçin Yarı yapılandırılmış Görüşme Formunun Hazırlanması (Mayıs-Ekim 2011).



Şekil 5. Veri toplama araçlarının hazırlanma ve uygulanma süreci

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri Provus'un Farklar Modelindeki ikinci ve üçüncü aşamanın değerlendirilmesinde kullanılacak nicel verilerin toplanacağı Öğretmen Veri Toplama Aracı'dır (ÖVTA). Diğerleri ise dördüncü aşamanın değerlendirilmesinde kullanılacak nicel verilerin toplanmasında kullanılan Yönetici Veri Toplama Aracı (YÖVTA) ve nitel verilerin toplanacağı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. ÖVTA ve YÖVTA oluşturulmaya başlanmadan önce Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) başladığı 2002 yılından veri toplama araçlarının hazırlandığı tarihe kadar proje kapsamında yayımlanan tüm dokümanlar incelenmiş ve veri toplama araçları için madde (standart) havuzu oluşturulmuştur.

Değerlendirilmesi amaçlanan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistem, bu kurumlarda iki boyutta değişim meydana getirmiştir. Birinci boyut, mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında meydana getirdiği değişikliklerdir. İkinci boyut, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarında meydana getirdiği değişikliklerdir. Bu noktalar dikkate alınarak madde havuzunda toplanan maddeler iki kısma ayrılmıştır. Birinci havuzda toplanan maddeler, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında oluşturmayı amaçladığı değişiklikleri kapsamaktadır. İkinci havuzda toplanan maddeler, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarında oluşturmayı amaçladığı değişiklikleri içermektedir. Bu şekilde araştırmada kullanılacak nicel verilerin iki veri toplama aracıyla elde edilmesi kararlaştırılmıştır.

Modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında oluşturduğu değişiklikler okul yönetimini ilgilendirdiği ve yöneticilerin yanıtlayabileceği maddeleri içerdiği için bu değişiklikleri belirlemeye yarayan veri toplama aracının yöneticilere uygulanmasına karar verilmiş ve bu veri toplama aracına YÖVTA denilmiştir.

Modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan öğretim programlarında oluşturduğu değişiklikler, öğretim programlarının uygulayıcısı olan öğretmenlerle ilgili olduğundan, bu amaçla oluşturulan veri toplama aracının öğretmenlere uygulanması kararlaştırılmış ve bu veri toplama aracına da ÖVTA denilmiştir.

Veri toplama araçları için maddeler belirlenirken özellikle modüler sistem uygulanmaya başlamadan önce gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlar belirlenmiştir. Başka bir deyişle modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında ve öğretim programlarında neleri değiştirmeyi amaçladığı maddeler halinde çıkarılmıştır. Çünkü Provus'un Farklar Modelinde, gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlar standartlar olarak kabul edilmektedir (Provus, 1971; Yost, 1987; Worthen ve Sanders, 1987; Alter, 1998; Steinmetz, 2000; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Sampong, 2007). Bu maddeler belirlenirken hangi maddenin hangi dokümanın kaçınıcı sayfasından alındığı maddelerin karşısına yazılmıştır. Ayrıca dokümanların ilgili bölümüne de, o bölümden hangi veri toplama aracının kaçınıcı maddesi çıkarıldığı belirlenmiştir. Böylece maddeler ve çıkarıldıkları bölüm arasında çapraz karşılaştırma yapabilme olanağı sağlanmıştır.

YÖVTA iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm yöneticilerin görev yaptığı kurumun özellikleri ile ilgili bağımsız değişkenleri içeren sorulardan, ikinci bölüm ise modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirmesi öngörülen yapısal değişikliklerin bu okullarda ne düzeyde gerçekleştiğini (performasını) belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmuştur. YÖVTA'nın birinci bölümünde 3 soru, ikinci bölümünde 25 madde vardır.

ÖVTA'da iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm bağımsız değişkenlerden, ikinci bölüm ise modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının öğretim programlarında oluşturması öngörülen değişikliklerin ne düzeyde gerçekleştiğini (programın performansını) belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmuştur. ÖVTA'nın birinci bölümünde 7 soru, ikinci bölümünde 67 madde bulunmaktadır. Ayrıca ÖVTA'nın 67 maddesi bir öğretim programın yapısal boyutlarını oluşturan kısımlara ayrılmıştır. Bu kapsamda 1-6. maddeler modüllerin amaçlarını, 7-17. maddeler modüllerin içeriğini, 18-44. maddeler öğretme-öğrenme sürecini ve 45-57. maddeler değerlendirme sürecini değerlendirmeyi amaçlayan maddelerden oluşmuştur. Bunlara ek olarak modüler sistem kapsamında gerçekleştirilmesi öngörülen; ancak herhangi bir yapısal boyut altına girmeyen

maddeler “Modüler sisteme ilişkin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri” başlığı altında (58- 67. madde) toplanmıştır.

Araştırma kapsamında toplanmış olan nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Provus’un Farklar Modelindeki dördüncü aşama olan ürün/çıktı değerlendirmesi için gerekli nitel verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Alan yazınında görüşme türleri farklı biçimde sınıflandırılmış olmakla birlikte Punch (2005) bu sınıflandırmayı üç başlık altında toplamaktadır. Bu sınıflandırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenmiş ana temaları kapsayan başlıklar altında açık uçlu soruların olduğu ve derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilebilmesi için yanıtlayıcının soruları serbestçe yanıtladığı görüşme türü olarak tanımlanmaktadır. Bu sınıflandırma doğrultusunda araştırmada, modüler sistemin çıktısı olan öğrenenlerin kazandıkları beceri ve yeterliklerle ilgili olarak derinlemesine bilgi toplayabilmek amacıyla görüşme türlerinden “yarı yapılandırılmış” görüşme tercih edilmiştir.

Bu görüşme formu hazırlanırken MEGEP kapsamında 2002-2007 yılları arasında hazırlanan dokümanlardan yararlanılarak modüler sistemin çıktısı olan öğrenen niteliklerinin neler olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle modüler sistemden mezun olan ve iş piyasasında çalışacak bir mezuna hangi niteliklerin kazandırılması öngörüldüğüne ilişkin beceri ve yeterlikler belirlenmiştir. Bu yeterlikler ortak özelliklerine göre gruplandırılarak ana temalar, temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Görüşme formu hem mezunları istihdam eden ve onların yeterliklerini değerlendirme konumunda olan sektör temsilcileri için, hem de öğrencilere son sınıfta işletme koordinatörlüğü yapan ve sene sonlarındaki beceri sınavlarında onların kazandığı yeterlikleri değerlendirme durumunda olan öğretmenler için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Geçerlik Çalışması

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmek istediği niteliğe uygunluğu, o nitelik için anlamlılığı ve o nitelik için kullanılabilirliği ile ilgili bir kavramdır (Thorndike, 1997). Overton’a (2000) göre ise geçerlik, bir ölçme aracının, ölçmek için tasarlandığı niteliği ölçebilme derecesini ifade eder. Alan yazınında farklı geçerlik türlerinden bahsedilmektedir. En çok anılan geçerlik türleri, kapsam geçerliği ya da içerik geçerliği (bu çalışmada kapsam geçerliği olarak anılacaktır), yapı geçerliği, yordama geçerliği ve görünüş geçerliğidir. Bu

geçerlik türleri arasında yapı geçerliği özellikle zekâ, yaratıcılık vb. gibi bilişsel yapıları ölçmeye yarayan ve daha çok psikolojik ölçeklerde aranan bir geçerlik türü olduğundan; yordama geçerliği de başarı ölçmeye yarayan testlerde aranan bir özellik olduğundan bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları için sadece kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği çalışması yapılmıştır.

Karasar'a göre (2006) kapsam geçerliği, veri toplama aracında bulunan maddelerin, araştırmanın amacına uygun olup olmadığı, yoklanmak istenen alanı temsil edip etmediği ile ilgili olup uzman görüşüne göre belirlenir. Baş (2005) ise kapsam geçerliğini, veri toplama aracının araştırma konusunu oluşturan kavramın anahtar yönlerini kapsayıp kapsamadığını belirlemeyi amaçlayan nicel olmaktan çok nitel bir kavram olarak tanımlar. Kapsam geçerliği için konu hakkındaki uzmanların görüşlerine başvurulması gerektiğini savunan Baş'a (2005) göre veri toplama aracının kapsam geçerliğini belirlemek için veri toplama aracının iki özelliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar:

- (1) Veri toplama aracı haline getirilen kavram ve onun açıklanmasındaki eksiksizlik,
- (2) Veri toplama aracındaki maddelerin kavramı temsil etme derecesidir.

Görünüş geçerliği ise, veri toplama aracının ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir veri toplama aracının görünüş geçerliği, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Veri toplama aracının bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, veri toplama aracındaki her bir madde için de söz konusudur. Veri toplama aracındaki her bir madde de, görünüş geçerliğine sahip olmak için, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmelidir (Tekin, 1996). Görünüş geçerliği de uzman kanısıyla belirlendiğinden öznel bir süreçtir (Balcı, 2005).

Nicel veri toplama araçlarının (ÖVTA ve YÖVTA) kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak için eğitim programları ve öğretim alanından iki akademisyen, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanması sürecinde aktif görev almış ya da modül yazım çalışmalarına katılmış üç yönetici ve üç öğretmen olmak üzere toplam sekiz uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler çıkarılmış bazıları gözden geçirilerek farklı biçimde yeniden ifade edilmişlerdir. Bu şekilde yeniden düzenlenen veri toplama araçları pilot uygulama için hazır duruma getirilmiş ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Nitel verileri toplamak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği de uzman görüşü ile sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme

formu alanda en az Doçent Doktor unvanına sahip üç akademisyene gönderilerek görüşleri alınmıştır. Nitel verileri toplamada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin uzman görüşleri/önerileri üç temel nokta üzerinde birleşmektedir.

1. Alanlarda kazandırılması öngörülen temel yeterlikler ve dala özgü yeterliklerin çıkarılması ve görüşmeye başlamadan önce bu yeterliklerin katılımcılar tarafından incelenmesine imkân verilmesi (n=3).

2. Görüşme formunda geçen bazı anahtar kavramlara (öğrenme stili, öğrenme stratejileri vb) katılımcıların yabancı olabileceği düşüncesiyle bu kavramlara ilişkin görüşme sırasında mutlaka bilgi verilmesi (n=3).

3. Görüşme sırasında verilen yanıtlara ve görüşmenin gidişatına göre derinlemesine bilgilerin alınabileceği neden, niçin, nasıl gibi sonda soruların sorulması (n=3).

Bu üç maddenin haricinde uzmanların bazı ifadelerin yumuşatılması ve anlaşılabilirliğinin artırılmasına ilişkin önerileri olmuştur. Bu öneriler de dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formları yeniden düzenlenerek kullanıma hazır duruma getirilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, herhangi bir ölçme aracının, ölçtüğü niteliği tam doğru olarak ve tutarlı biçimde ölçebilme derecesini ifade eder (Thorndike, 1997). Bir ölçme aracı aynı özelliği her uygulandığında aynı sonucu verecek biçimde ölçebiliyorsa güvenilirirdir (Yılmaz, 1997). Tezbaşaran'ın (2008,) Anastasi'den (1988) aktardığına göre, bir veri toplama aracının güvenilirlik düzeyini kestirmek için birden çok teknik vardır. Bunlardan hangisinin izleneceği veri toplama aracı hakkındaki sayılıtlara, araştırma koşullarına ve amaçlarına bağlıdır. Bu çalışmada Cronbach tarafından geliştirilen ve kendi adıyla anılan α (Alfa) katsayısının hesaplanması tekniği kullanılmıştır.

Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan veri toplama aracının Cronbach α katsayısı da yüksek olur. Cronbach α katsayısı, veri toplama aracının içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının bir ölçüsüdür. Veri toplama aracının α katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu durum veri toplama aracında bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı olduğu şeklinde yorumlanır. Sonuç olarak veri toplama aracını tanımlayan katılımcılar veri toplama aracını oluşturan maddelerden birbirine yakın anlamlar çıkarmaktadırlar ve dolayısıyla da o veri toplama aracı güvenilirirdir (Tezbaşaran, 2008;

Baykul, kişisel iletişim, 11 Eylül 2010). Baş (2005) ve Balcı (2005) Cronbach α katsayısının veri toplama aracını oluşturan maddelerin tümünün ölçülmek istenen temel ve ortak özelliği ölçtüğü varsayımına dayandığını belirterek, Cronbach α katsayısı düşük maddelerin ölçülmek istenen ortak değere katkısının az olduğu ve veri toplama aracından çıkarılması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre bir veri toplama aracının güvenilirliğini belirlemek için sadece veri toplama aracının tüm maddelerinden elde edilen Cronbach α katsayısına bakmak yeterli değildir; aynı zamanda her maddenin ayrı ayrı Cronbach α katsayısına da bakılmalıdır. Bu araştırmada kullanılan ÖVTA ve YÖVTA'nın güvenilirlik çalışması için yapılan pilot uygulamada 124 öğretmen ve 73 yöneticiye ulaşılmıştır. Pilot uygulama sonrası güvenilirlik çalışmasında hem veri toplama araçlarını oluşturan maddelerin tümünün ve alt boyutlarının Cronbach α katsayısına bakılmış, hem de her maddenin ayrı ayrı Cronbach α katsayısına bakılmıştır. Aşağıdaki Tablo 13'te güvenilirlik çalışması kapsamında sadece içerik boyutuna ilişkin değerler verilmiştir. Hem YÖVTA hem de ÖVTA için tüm Cronbach α değerleri EK-B'de verilmiştir.

Tablo 13

İçerik boyutunun güvenilirlik çalışmasına ilişkin değerler (Parça-Bütün İstatistikleri)

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
7	31,87	36,24	,3847	,8380
8	31,96	34,69	,4674	,8323
9	32,06	32,72	,5245	,8285
10	31,67	36,49	,4154	,8359
11	32,38	33,77	,3320	,8542
12	31,74	36,79	,3861	,8377
13	31,58	32,45	,6930	,8133
14	31,70	34,87	,6192	,8230
15	31,77	33,31	,6513	,8177
16	31,12	31,78	,6816	,8131
17	31,06	31,99	,7206	,8104
Güvenirlik Katsayısı				
Katılımcı Sayısı = 124		Madde Sayısı = 11		
Cronbach Alfa = ,8412				

Karasar'a göre (2006), veri toplama aracını oluşturan maddelerin Cronbach α katsayısının düşük olması o maddelerin güvenilir olmadığını gösterse de, hangi değer altında olan maddelerin güvenilir olmadığını kabul edilebileceği konusu yeterince açık

değildir. Karasar bu konuda 0.5 değerini kritik eşik olarak kabul ederken (Cronbach α katsayısı 0.5'ten düşük ise güvenilirlik düşük, yüksek ise güvenilirlik yüksek), Özdamar (2004) aşağıdaki sınıflandırmayı yapmıştır;

$0.00 \leq \alpha \leq 0.40$ veri toplama aracı güvenilir değil,

$0.40 \leq \alpha \leq 0.60$ veri toplama aracının güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha \leq 0.80$ veri toplama aracının güvenilirliği yüksek,

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ veri toplama aracının güvenilirliği çok yüksektir.

Pilot uygulaması yapılan veri toplama araçlarının güvenilirlik analizi yapılırken yalnızca veri toplama araçlarının Cronbach α katsayılarına bakılmakla yetinilmemiş; ayrıca her maddenin ölçülmek istenen ortak değeri temsil edip etmediğini belirlemeye yarayan Parça-Bütün Korelasyonuna da (Item-Total Correlation) bakılmıştır. Hangi maddelerin veri toplama aracının toplam güvenilirlik (Cronbach α) değerini düşürdüğü ve güvenilirliği düşüren maddenin silinmesiyle veri toplama aracının güvenilirliğinin ne kadar artacağı “Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı (Alfa if an Item Deleted)” sütunun da gösterilmiştir. Son olarak, hangi maddelerin veri toplama aracından çıkarılmasıyla veri toplama aracının varyansının arttığı (veri toplama aracının ayırt edicilik gücünün yükseldiği) “Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu (Scale Variance if Item Deleted)” sütununda gösterilmiştir.

Yapılan analiz sonucu YÖVTA'nın toplam Cronbach α katsayısı 0.8659 olarak hesaplanmıştır ki, bu değer çok yüksek güvenilirlik olarak kabul edilmektedir. YÖVTA'yı oluşturan maddelerin herhangi birinin silinmesiyle güvenilirliğinin nasıl değiştiği, veri toplama aracını oluşturan maddelerin veri toplama aracılığıyla ölçülmek istenen ortak değeri ne düzeyde temsil ettiği ve maddelerin veri toplama aracının ayırt edicilik gücüne olan etkisi Ek B'de gösterilmiştir.

ÖVTA'nın hem toplam Cronbach α katsayısı hesaplanmış, hem de yapısal boyutların ayrı ayrı Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. ÖVTA'nın bütünü için Cronbach α katsayısı 0.9429 olarak hesaplanmıştır. ÖVTA'nın yapısal alt boyutlarına göre Cronbach α değerleri ise aşağıdaki gibidir;

<u>Boyutlar</u>	<u>Cronbach α Değerleri</u>
Amaçlar Boyutu	0.7577
İçerik Boyutu	0.8412
Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutu	0.8685
Değerlendirme Boyutu	0.8644

Modüler Sisteme İlişkin Tanıtım, yönlendirme
ve İzleme Etkinlikleri

0.8757

ÖVTA'nın yapısal alt boyutuna ilişkin güvenilirlik analizinin ayrıntıları ek B'de verilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan YÖVTA, ÖVTA ve yarı yapılandırılmış görüşme formları (öğretmenler ve sektör temsilcileri için ayrı ayrı) sırasıyla EK-C, EK-D ve EK-E ve EK-F'de verilmiştir.

Nitel verilerin güvenilirlik analizinde tutarlık ve teyit incelemesi yapılmıştır. Tutarlık ve teyit incelemesi de alanda en az Doçent Doktor ünvanına sahip üç akademisyen tarafından gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Pilot uygulaması yapılan ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan nicel veri toplama araçlarının örneklem okullarında uygulanabilmesi için Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi (MEB) Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ile iletişime geçilmiştir. Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü tarafından Millî Eğitim Bakanlığına yazılı resmi başvuru yapılmıştır (EK-G). Başvuru MEB'nin ilgili birimi olan EARGED tarafından incelenmiş ve desteklenmeye değer bulunarak taraflar arasında imzalanmak üzere destek protokolü gönderilmiştir. Destek protokolü (EK-H) taraflar arasında imzalanarak 13.09.2010 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Protokol gereği EARGED, YÖVTA ve ÖVTA'yı örneklem okullarına göndermiştir. MEB EARGED'in veri toplama araçlarını örneklem okullarına göndermesi ve geri dönüşümün sağlanması şu yolla gerçekleşmiştir;

- MEB EARGED, araştırmacı tarafından verilen örneklem okullarının bulunduğu illerin valiliklerine birer resmi yazı yazarak belirtilen alanlarda ve sayıda belirlenen okullarda veri toplama araçlarının uygulanmasını talep etmiştir (EK-I).
- Valilikler il milli eğitim müdürlüklerine konuyu bildirerek örneklem okullarında veri toplama araçlarının uygulanmasını sağlamışlardır.
- Uygulanan veri toplama araçlarının il milli eğitim müdürlükleri, valilikler ve MEB EARGED şeklinde geri dönüşümü sağlanarak araştırmacıya tutanakla teslim edilmiştir.

EARGED tarafından örneklem okullarına gönderilen veri toplama araçlarının geri dönüşümleri tamamlandıktan sonra geri dönüşümü sağlanan YÖVTA'nın istenen sayıda (gönderilen 180, geri dönen 162) olduğu ancak ÖVTA'nın bazı alanlarda tabakalı örnekleme olması gereken sayıdan az olduğu belirlenmiştir. Yapılan durum

değerlendirmesi sonucu öğretmen veri toplama aracının birinci gönderimde dahil edilmeyen okullara tekrar gönderilmesine karar verilmiştir.

İkinci gönderimde de, birinci gönderimde olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü arasında resmi yazışmalar yapılmış (EK-J), öğretmen veri toplama aracı ikinci defa, birinci gönderimde örnekleme dahil edilmeyen örneklem okullarına yukarıda açıklanan süreçlerin tekrar edilmesiyle (EK-K) gönderilmiştir. İkinci gönderimde YÖVTA ve birinci gönderimde yeteri sayıya ulaşılan üç alandan ÖVTA gönderilmemiştir. İkinci gönderimde geri dönüşümü sağlanan veri toplama araçları EARGED tarafından araştırmacıya tutanakla teslim edilmiştir. Birinci ve ikinci gönderimde gönderilen ve geri dönüşümü sağlanan öğretmen veri toplama araçlarının alanlara göre dağılımı tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Birinci ve ikinci gönderimde gönderilen ve geri dönüşümü sağlanan öğretmen veri toplama araçlarının alanlara göre dağılımı

Alanlar	1.Gönderim ÖVTA Giden	1.Gönderim ÖVTA Dönen	1.Gönderim Fark	2.Gönderim ÖVTA Giden	2. Gönderim ÖVTA Dönen	1. ve 2. Gönderimde Dönen Toplam Sayı
Ahşap Teknolojisi Alanı	110	82	-28	35	32	114
Bilişim Teknolojileri Alanı	112	125	13	0	0	132
End. Otomasyon Teknolojileri Alanı	55	50	-5	15	11	61
Elektrik- Elektronik Teknolojisi Alanı	119	184	65	0	16	200
İnşaat Teknolojisi Alanı	104	66	-38	47	37	103
Kimya Teknolojisi Alanı	110	43	-67	82	65	108
Makine Teknolojisi Alanı	112	125	13	0	19	144
Metal Teknolojisi Alanı	112	79	-33	40	34	113
Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı	112	91	-21	30	22	113
Tekstil Teknolojisi Alanı	85	65	-20	28	16	81
Tesisat Tek. ve İklimlendirme Alanı	100	64	-36	45	35	99
Toplam	1131	1024	248	317	287	1268

Nitel verilerin toplanması için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile her alandan bir öğretmen (toplam 11 öğretmen) ve mezunları istihdam eden ve işletmede

mezunlardan sorumlu olup onun yeterliklerini değerlendirme konumunda olan 11 farklı sektörden birer sektör yetkilisi ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmen belirlenirken son sınıf öğrencilerinin dersine girmesi, son beş yılda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında sene sonlarında yapılan beceri sınavlarında görev alması ve işletmelere koordinatör öğretmen olarak görev yapıyor olması göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılacak sektör yetkilisinin belirlenmesinde ise çalıştığı kurumun görüşme yapılacak alanda en az beş senedir faaliyet gösteriyor olması ve 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında stajyer öğrenci istihdam ediyor olması ve 2009, 2010 veya 2011 yıllarında modüler sistemden mezun en az bir kişiyi istihdam ediyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Görüşmeler İstanbul'daki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler ve bu kurumlardan mezun olan bireyleri istihdam eden sektör temsilcileri ile gerçekleştirilmiştir.

Nitel verileri toplamak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları hakkında uzman görüşleri, görüşmeler sırasında dikkate alınmıştır. Bu kapsamda üç öneriden birincisini karşılamak için, araştırmacı her alana özgü temel ve özel yeterlikleri çıkararak görüşmeye başlamadan önce bu yeterlikleri görüşme yapılan kişilere vermiş, bu kavramlardan nelerin kastedildiğinin anlaşılmasını kolaylaştırarak kavram kargaşasının önüne geçilmiştir. İkinci madde için araştırmacı görüşmeleri yaparken görüşmede geçen temel kavramlara ilişkin görüşme yaptığı kişilere bilgiler vermiştir. Üçüncü madde ile ilgili olarak da, görüşmenin gidişatına göre katılımcılardan derinlemesine bilgi alabilmek için açıklayıcı sorular (sonda sorular) sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika arası sürmüş ve tamamı kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Katılımcılar tarafından doldurulan nicel veri toplama araçlarındaki (ÖVTA ve YÖVTA) bilgiler kodlanarak elektronik ortama aktarılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının betimsel analizi yapılırken bağımlı değişkenlerden her bir maddeye kaç katılımcının “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” dediği ve bunların yüzdesi belirlenmiştir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşılayabildiğinin belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama aracındaki maddelere verilecek puanlar beşli olarak derecelendirilmiştir. Veri toplama aracındaki her bir maddeye ilişkin bu derecelendirme; “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Veri toplama aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumludan olumsuzu doğru 4.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Kararsızım seçeneği için herhangi bir değer verilmemiştir. Bu seçenek sadece yüzde hesaplamalarında kullanılmıştır. Ölçme aracı yer alan aralıkların eşit olduğu (3/4) varsayımından hareket edilerek önce seçeneklere ait alt ve üst sınırlar belirlenmiştir. Daha sonra, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşılayabildiğinin belirlenmesi amacıyla görüşlerden elde edilen verilerin ortalamalarına göre yorumlanmasının kolaylaştırılması, ortalamaların hangi düzeylere girdiğinin belirlenmesi amacıyla bu derecelendirmeler iki düzeyde toplanmıştır. Yani, olumlu görüşler olan kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum seçenekleri birleştirilmiş ve katılıyorum başlığı oluşturulmuştur. Benzer şekilde olumsuz görüşler olan katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum başlıkları birleştirilerek katılmıyorum başlığı oluşturulmuştur.

Birçok alanda başvuru bu yöntemin kullanılış amacını Kateri ve Iliopolus (2003) çözümlemeleri kolaylaştırmak ve bulguları daha anlamlı kılmak olduğunu vurgulamaktadır. Veri toplama araçlarındaki her bir maddeye ilişkin değerlerin sınırları ve seçeneklerin gruplandırılması Tablo 15’te gösterilmiştir.

Tablo 15

Veri toplama araçlarındaki yanıt seçeneklerine ait sınırlar ve gruplandırılmış sınırlar

Yanıt Seçenekleri	Sınırlar	Düzeyler	Gruplandırılmış Sınırlar
Kesinlikle Katılıyorum	(4) 3.26-4.00	Yeterli Düzey	2.51-4.00
Katılıyorum	(3) 2.51-3.25		
Kararsızım	(0)		
Kesinlikle Katılmıyorum	(2) 1.76-2.50	Yetersiz Düzey	1.00-2.50
Katılmıyorum	(1) 1.00-1.75		

Elde edilen bulguların araştırmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerini ifade eden bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla

yapılan yordayıcı istatistiklere geçmeden önce dağılımın normalliği test edilmiştir. Elde edilen verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak dağılımın normal olduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla yordayıcı istatistiklerden tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Ayrıca nitel verilerin elde edilmesi için gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz aşağıdaki işlemler gerçekleştirilerek yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005;).

1. Yapılan tüm görüşmelerin, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan dökümleri yapılmıştır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında oluşturulan temalara dayalı kodlar verilmiştir.

3. Oluşturulan tematik çerçeve doğrultusunda, veriler okunarak, temaların frekans değerleri çıkarılmıştır. Saptanan bu temalar ana başlıklar altında kümelendirilmiştir. Belirlenen bu ana temalar altında alt temalar oluşturularak her bir alt tema için frekans değerleri çıkarılmıştır.

4. Düzenlenen veriler tanımlanarak, bu veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Böylece bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde katılımcı görüşleri sınıflandırılırken, gerçekleştirilmesi öngörülen standartların gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşmelerde doğrudan yeterli, yetersiz ya da orta düzeyde gibi ifadeler geçiyorsa doğrudan bu ifadeler temel alınarak frekanslar belirlenmiştir. Eğer doğrudan bu ifadeler değil de standartların gerçekleşme düzeyleri katılımcılar tarafından yüzde olarak ifade edilmişse şu sınıflandırma kullanılmıştır. Standartın gerçekleşmesi;

%0-%40 arası ise yetersiz düzeyde,

%41-%60 arası ise orta derecede yeterli düzeyde,

%61-%100 arası ise yeterli düzeydedir.

Provus'un Farklar Modelinin Çalışmaya Uygulanması

Provus'un Farklar Modeli, hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirmelerde kullanılabilir (Craig, 1980). Sampong'a (2007) göre Provus'un Farklar Modeli uygulanmakta olan bir programın değerlendirilmesinde kullanılıyorsa, program yapısal boyutlarına ayrılarak değerlendirme yapılmalıdır. Çünkü

program artık hazırlanmış ve uygulanmaktadır. Geriye dönüp ilk üç aşamayı ayrı ayrı değerlendirme ve ortaya çıkan farklılıklara göre bir önceki aşamaya dönüp düzenleme yapma olanağı kalmamıştır. Steinmetz de (2000) uygulanmakta olan bir programda standartların belirlenmesinin, programın yapısal boyutlarına ayrılarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir.

Bu çalışmada Provus'un Farklar Modeli daha tasarım aşamasında iken uygulanmadığından, başka bir ifadeyle modüler sistem uygulamada iken değerlendirme yapıldığından dolayı ilk üç aşamayı ayrı ayrı değerlendirme yapma ve ortaya çıkan farklılıklara göre bir önceki aşamaya dönerek düzenlemeler yapma olanağı bulunmamaktadır. Program uygulanmakta iken değerlendirme yapıldığından dolayı, Steinmetz (2000) ve Sampong'un (2007) belirttikleri gibi program yapısal boyutlarına ayrılıp ilk üç aşamaya ilişkin standartlar belirlenerek, bu standartların gerçekleşme ya da varlık düzeyleri programın uygulayıcılarından alınan bilgiler doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Standartların belirlenmesi Steinmetz'e (2000) göre program değerlendirmesini yapan kişinin görevi iken, performans bilgilerini toplamakta da yine programı değerlendiren kişi(ler), uygulayıcılara rehberlik eder(ler).

Steinmetz'e (2000) göre program değerlendirmesi yapan kişi, standartları belirler ve uygulayıcılardan gelen bilgiler (performans bilgileri) doğrultusunda standartların karşılanıp karşılanmadığına, karşılandı ise ne düzeyde karşılandığına karar verir. Provus'un Farklar Modelinde gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlar standartlar olarak kabul edilmektedir (Provus, 1971; Yost, 1987; Worthen ve Sanders, 1987; Alter, 1998; Steinmetz, 2000; Fitzpatrick ve diğerleri, 2004; Sampong, 2007). Performans bilgileri değerlendirici tarafından hazırlanan değerlendirme soruları ile toplanır. Değerlendirmede, performans bilgileri toplanırken standartların varlığı kabul edilerek değerlendirme maddeleri hazırlanır. Fitzpatrick ve diğerleri (2004), Provus'un Farklar Modeli'nin öğretim programlarında yapılan köklü değişimlerde daha etkili olduğunu belirtmektedir. Modüler sistem mesleki ve teknik eğitimin hem yapısında hem de öğretim programların da köklü değişiklikler yaptığından dolayı Provus'un Farklar Modeli bu çalışmada tercih edilmiştir.

Program Tasarımının, Programın Oluşturulmasının ve Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. Modüler öğretim programlarının değerlendirilmesi, programın hazırlanması aşamasında değil de, uygulanmakta iken yapıldığından dolayı bu aşamalar için kullanılan standartlar programın öğelerine ayrılması ile elde edilmiştir. Provus'un

Farklar Modelinin ilk aşaması olan Program Tasarımının Değerlendirilmesi, programın tasarım aşamasında yapılan bir değerlendirme olduğundan ve bu çalışma da modüler öğretim programlarının uygulanmasından sonra yapıldığından dolayı birinci aşamanın değerlendirilmesi kapsam dışı bırakılmıştır. İkinci ve üçüncü aşamalar için standartlar, modüler sistemin hayata geçirildiği MEGEP kapsamında hazırlanan dokümanlar incelenerek oluşturulmuştur. Araştırma konusu olan modüler sistem ile hem mesleki ve teknik eğitim veren kurumların yapısında, hem de öğretim programlarında yapılması öngörülen/niyet edilenler (intents) ve modüler sistemden beklenenler (expectations) maddeler halinde çıkarılarak standartlar belirlenmiştir. Standartların belirlenmesi için MEGEP'in başlangıç tarihi olan 2002'den veri toplama araçlarının hazırlandığı tarihe kadar yayınlanan dokümanlardan faydalanılmıştır.

Bu dokümanların incelenmesiyle ikinci ve üçüncü aşamaya ait standartlar belirlenerek ÖVTA oluşturulmuştur. ÖVTA bir öğretim programının yapısal boyutlarına göre sınıflandırılmış, maddeler beşli yanıt seçeneği ile uygulayıcılara sunularak performans bilgileri toplanmıştır. ÖVTA'da bulunan ve modüler öğretim programlarının amaçlar boyutunu temsil eden 1.-6. maddeler ile içerik boyutunu temsil eden 7.-17. maddeler Provus'un Farklar Modelinin ikinci aşaması olan Programın Oluşturulması aşamasını değerlendirmek amacıyla gerekli performans bilgilerini toplamak için oluşturulmuştur. ÖVTA'da bulunan ve modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunu temsil eden 18.-44. maddeler ile değerlendirme süreci boyutunu temsil eden 45.-57. maddeler Provus'un Farklar Modelinin üçüncü aşaması olan Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi aşamasını değerlendirmek amacıyla gerekli performans bilgilerini toplamak için oluşturulmuştur. Bu iki aşamanın değerlendirilmesi için gerekli performans bilgileri ÖVTA ile elde edilmiştir.

Ürün/Çıktı Değerlendirmesi. Bu aşamanın değerlendirilmesinde hem nicel hem de nitel veriler kullanılmıştır. Modüler sistemin iki çeşit çıktısı vardır. Bunlardan ilki bu sistemin uygulandığı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara kazandırılması öngörülen yeterliklerdir. Diğer çıktısı ise modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişikliklerdir. Modüler sistem kapsamında uygulamaya konulan modüler öğretim programları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen nihai bilgi, beceri ve tutumlar belirlenmiş ve bunlar standartlar olarak kabul edilmiştir. Öğrencilere programın çıktısı olarak kazandırılması

gereken niteliklerin ne düzeyde gerçekleştiğini (performans bilgisi) belirleyebilmek için hem alanda görev yapan öğretmenler ile modüler sistemden mezun olan öğrencileri istihdam eden işletmelerdeki bu öğrencilerden sorumlu olan kişilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Benzer şekilde modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişiklikler belirlenerek bunlar standartlar olarak kabul edilmiş ve bu standartlar ile YÖVTA oluşturulmuştur. Bu standartların ne düzeyde gerçekleştiğini belirleyebilmek için YÖVTA örneklem okullarındaki yöneticilere uygulanarak performans bilgisi elde edilmiştir.

Maliyet-Fayda Analizi. Beşinci ve son aşama olan ve isteğe bağlı olarak yapılan Maliyet-Fayda Analizinde programın çıktıları ya da ürünleri, benzer amaçları olan programların çıktı veya ürünleriyle karşılaştırılır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan ve ürünleri ya da çıktıları benzer ya da aynı olan başka programlar olmadığından bu aşamanın değerlendirilmesi bu çalışma için geçerli değildir. Başka bir ifadeyle amaçları aynı ya da benzer olan birden çok program değil de, yalnızca tek program değerlendirildiğinden dolayı yapılan değerlendirmede bu aşama atlanmış ve çalışmada Maliyet-Fayda Analizi değerlendirmesi yapılmamıştır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeliyle değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak toplanan veriler uygun istatistiksel yöntemlerle çözümlenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bulguların elde edilmesinde izlenen sıra araştırmanın amaçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeline göre önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşılayabildiğinin belirlenmesidir. Bu kapsamda modüler sistemin hem mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öngörülen standartları karşılama düzeyi, hem de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirilmesi amaçlanan değişiklikleri gerçekleştirme düzeyi belirlenmiştir. Bu kısımdaki bulgular tanımlayıcı istatistiklerle sınırlı olup, yorumlarda yanıt seçeneklerine ilişkin sınırlar göz önüne alınmıştır.

Provus'un Farklar Modelinde İkinci Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Öğretim Programlarının Oluşturulmasıyla İlgili Standartların Karşılanma Düzeyine İlişkin Bulgular

Provus'un Farklar Modelinin ikinci aşaması modüler öğretim programlarının amaçlar ve içerik boyutlarının önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşıladığının belirlenmesini kapsamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan öğretmen veri toplama aracında bulunan 67 standarttan 6 tanesi, modüler öğretim programlarının amaçlarının, amaçlara ilişkin önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşılayabildiğini belirlemeye yöneliktir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının “amaçlar”

boyutunun önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16

Katılımcıların modüler öğretim programlarının “amaçlar” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri

Amaçlara İlişkin Standart Maddeleri		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1.Modüllerin amaçları, ait olduğu mesleğin (alanın/dalın) gerektirdiği yeterlikleri kapsamaktadır.	f	63	257	133	652	105	1,073	2,01
	%	5	21	11	54	9		
2.Modüllerin amaçları okutulduğu seviyeye uygundur.	f	67	262	193	614	79	1,052	1,94
	%	6	21	16	51	6		
3.Modüllerde amaçlar belirlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.	f	81	425	303	360	50	1,031	1,94
	%	7	34	25	30	4		
4.Amaçlar, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.	f	34	176	176	748	99	,926	1,83
	%	3	14	14	61	8		
5.Amaçlar hiyerarşik olarak sıralanmıştır.	f	48	209	253	617	76	,975	1,77
	%	5	17	21	51	6		
6.Amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimleri dikkate alınmıştır.	f	74	323	299	486	59	1,038	1,85
	%	6	26	24	39	5		
Amaçlar boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 1,89		Standart sapması (Ss)=.777						

Tablo 16’da görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının amaçlar boyutu altı standarttan oluşmaktadır. Amaçlar boyutunda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan ilk standart “Modüllerin amaçları, ait olduğu mesleğin (alanın/dalın) gerektirdiği yeterlikleri kapsamaktadır.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %26’sı görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerde, amaçların ait olduğu mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kapsadığı görüşüne katıldığını belirtirken, %63’ü amaçların mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kapsadığı görüşüne katılmadığını ifade etmiştir. Modüllerin amaçlarının, ait olduğu mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kapsadığı konusunda katılımcıların %11’i ise kararsızdır. Birinci standardın aritmetik ortalaması 2,01 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretim

kurumlarında kullanılan modüllerin amaçlarının, ait olduğu mesleğin (alanın/dalın) gerektirdiği yeterlikleri büyük oranda kapsamadığını söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının amaçlar boyutundaki ikinci standart “Modüllerin amaçları okutulduğu seviyeye uygundur.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %27’si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin amaçlarının okutulduğu seviyeye uygun olduğu görüşüne katılırken, %57’si modüllerin amaçlarının okutulduğu seviyeye uygun olduğu görüşüne katılmamaktadır. Modüllerin amaçlarının okutulduğu seviyeye uygun olduğu konusunda katılımcıların %16’sı ise kararsızdır. İkinci standardın aritmetik ortalaması 1,94 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kullanılan modüllerin amaçlarının okutulduğu seviyeye uygun olmadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının amaçlar boyutundan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan üçüncü standart “Modüllerde amaçlar belirlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %41’i görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçlar belirlenirken bireysel farklılıkların dikkate alındığı görüşüne katılırken, %34’ü katılmamaktadır. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerde, amaçlar belirlenirken bireysel farklılıkların dikkate alındığına ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94 olup bu standardın gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kullanılan modüllerde amaçlar belirlenirken bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını söylemek olasıdır.

Amaçlar boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan dördüncüsü “Amaçlar, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.” maddesidir. Katılımcıların %17’si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçların açık ve anlaşılır şekilde ifade edildiği görüşüne katılırken, %69’u amaçların açık ve anlaşılır şekilde ifade edildiği görüşüne katılmamaktadır. Bu standardın gerçekleşme durumuna ilişkin katılımcıların %14’ü ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,83 olup bu standardın gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretim

kurumlarında kullanılan modüllerin amaçlarının yeteri kadar açık ve anlaşılır olmadığı söylenebilir.

Amaçlar boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan beşincisi “Amaçlar hiyerarşik olarak sıralanmıştır.” maddesidir. Katılımcıların %22’si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçların hiyerarşik olarak sıralanması konusunda olumlu görüş bildirirken, %57’si bu standardın gerçekleşmesi konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21’i ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,77 olup bu standardın gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre amaçların hiyerarşik olarak sıralanması yeterli düzeyde değildir.

Modüler öğretim programlarının amaçlar boyutundan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan altıncı ve son standart “Amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimleri dikkate alınmıştır.” maddesidir. Katılımcıların %32’si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimleri dikkate alındığı görüşüne katılırken, %44’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimlerinin dikkate alındığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %24’ü ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,85 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerde amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimleri yeteri kadar dikkate alınmamıştır.

Tablo 16’nın incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının amaçlar boyutuna ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlarda görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre 1,77 ile 2,01 arasında değişmektedir. Dolayısıyla amaçlar boyutundaki tüm standartların gerçekleşmesi ayrı ayrı yetersiz düzeydedir. Ayrıca, amaçlar alt boyutundaki tüm standartların genel aritmetik ortalaması 1,89 olup diğer maddelere paralel olarak gerçekleşme durumu yetersiz düzeydedir.

Tablo 17’de görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının içerik boyutu 11 standarttan oluşmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutunda bulunan 11 standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,90’dır. Bu aritmetik ortalamaya göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutundaki standartların gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir.

Tablo 17’de görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının içerik boyutundan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan ilk standart “Modüllerin içerikleri tüm amaçları kapsamaktadır.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %35’i görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerin içeriklerinin tüm amaçları kapsadığı görüşüne katıldığını belirtirken, %46’sı modüllerin içeriklerinin tüm amaçları kapsadığı görüşüne katılmadığını ifade etmişlerdir. Modüllerin içeriklerinin tüm amaçları kapsamaması konusunda katılımcıların %19’u ise kararsızdır. İçerik boyutunun birinci standardının aritmetik ortalaması 1,97 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara dayanarak modüllerin içeriklerinin tüm amaçları kapsamadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının içerik boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan ikincisi Modüllerin içerdiği bilgiler doğru ve güvenilirdir.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %27’si görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerin içerdiği bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %52’si modüllerin içerdiği bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu görüşüne katılmadığını ifade etmişlerdir. Modüllerin içerdiği bilgilerin doğru ve güvenilir olduğu konusunda katılımcıların %21’i ise kararsızdır. İçerik boyutunun ikinci standardının aritmetik ortalaması 1,84 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre katılımcıların görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerin içerdiği bilgilerin yeteri kadar doğru ve güvenilir olmadıklarını söylemek olanaklıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan

teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncü standart “Modüllerin içerdiği bilgiler günceldir.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %34’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği bilgilerin güncel olduğu görüşüne katılırken, %46’sı görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği bilgilerin güncel olduğu görüşüne katılmamaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği bilgilerin güncel olduğu konusunda katılımcıların %20’si ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda kullanılan modüllerin içerdiği bilgilerin güncel olduğuna ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94 olup bu standardın gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bu durumda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kullanılan modüllerin içerdiği bilgilerin yeterince güncel olmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan dördüncü standart “Modüllerin içerdiği konular arasında aşamalılık ilişkisi vardır.” maddesidir. Katılımcıların %23’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği konular arasında aşamalılık ilişkisi olduğu görüşüne katılırken, %52’si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği konular arasında aşamalılık ilişkisi olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,74 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerdiği konular arasındaki aşamalılık ilişkisinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

İçerik boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan beşincisi “Modüller için ayrılan zaman, modüllerin içeriğini öğretebilmek için yeterlidir.” maddesidir. Katılımcıların %41’i görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriğini öğretebilmek için ayrılan zamanın yeterli olduğu görüşüne katılırken, %43’ü modüllerin içeriğini öğretebilmek için ayrılan zamanın yeterli olduğu görüşüne katılmamaktadır. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,13 olup

gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlemesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüllerin içeriğini öğretebilmek için ayrılan zamanın yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı standart “Modüller öğretildikleri eğitim seviyesine uygundur.” maddesidir. Katılımcıların %24’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin öğretildikleri eğitim seviyesine uygun olduğu görüşüne katılırken, %56’sı görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin öğretildikleri eğitim seviyesine uygun olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %2’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,87 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak, katılımcıların görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin öğretildikleri eğitim seviyesine yeterince uygun olmadığı söylenebilir.

İçerik boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan yedincisi “Yeni bir modüle başlarken, o modülün gerektirdiği ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %22’si görev yaptıkları alanlarda yeni bir modüle başlanırken gerekli ön öğrenmelerin dikkate alındığı görüşüne katıldığını belirtirken, %61’i görev yaptıkları alanlarda yeni modüle başlanırken gerekli ön öğrenmelerin dikkate alındığı görüşüne katılmadığını ifade etmişlerdir. Yeni modüle başlanırken modülün gerektirdiği ön öğrenmelerin dikkate alınması konusunda katılımcıların %17’si ise kararsızdır. Yedinci standardın aritmetik ortalaması 1,86 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bulgulara dayanarak yeni bir modüle başlanırken modülün gerektirdiği ön öğrenmelerin yeteri kadar dikkate alınmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci standart “Modüllerin içerikleri düzenlenirken (eğitsel etkinlikler) öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiştir.”

maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %24'ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içerikleri düzenlenirken öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımın benimsendiği görüşüne katılırken, %51'i modüllerin içerikleri düzenlenirken öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımın benimsendiği görüşüne katılmamaktadır. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25'i ise kararsızdır. İçerikle ilgili sekizinci standardın aritmetik ortalaması 1,73 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Elde edilen bulgulara dayanarak modül içerikleri oluşturulurken öğrencinin yeteri kadar merkeze alınmadığı söylenebilir.

İçerik boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan dokuzuncusu “Modüllerin içeriği hazırlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri dikkate alınmıştır.” maddesidir. Katılımcıların %31'i görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriği hazırlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri dikkate alındığı görüşüne katılırken, %42'si görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriği hazırlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri dikkate alındığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %27'si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerden içeriği ile ilgili bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,78 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bulgulara dayanarak modüllerin içeriğinin hazırlanma sürecinde işgücü piyasasının gereksinimlerinin yeteri kadar göz önüne alınmadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının içerik boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan onuncu standart “Modüllerin içeriği öğrencinin istediği konuyu kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkân sağlamaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %38'i görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriğinin öğrencinin istediği konuyu kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkân verecek şekilde düzenlendiği konusunda olumlu görüş bildirirken, %38'i modüllerin içeriğinin öğrencinin istediği konuyu kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkân verecek şekilde düzenlendiği konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %24'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,93 olup yetersiz düzeydedir. Bununla birlikte, katılımcılardan bu standardın gerçekleşme düzeyi hakkında olumlu ve olumsuz görüş bildirenlerin oranı

eşittir. Dolayısıyla bu standardın gerçekleşme durumu içerik boyutundaki diğer standartlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İçerik boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on birincisi “Modüllerin içerikleri, bireysel öğrenmelerde öğrenciyi yönlendirebilecek şekilde düzenlenmiştir.” maddesidir. Katılımcıların %34’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriklerinin, bireysel öğrenmelerde öğrenciyi yönlendirebilecek şekilde düzenlendiği görüşüne katılırken, %43’ü görev yaptıkları alanlarda okutulan modüllerin içeriklerinin, bireysel öğrenmelerde öğrenciyi yönlendirebilecek şekilde düzenlendiği görüşüne katılmamaktadır. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,92 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilere dayanarak elde edilen bulgulara göre modüllerin içerikleri, bireysel öğrenmelerde öğrenciyi yeteri kadar yönlendirebilecek şekilde düzenlenmemiştir.

Tablo 17’nin incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlarda görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre 1,73 ile 2,13 arasında değişmektedir. İçerik boyutunu oluşturan tüm standartların gerçekleşmesi yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Provus’un Farklar Modelinde Üçüncü Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Öğretim Programlarının Uygulanma Sürecindeki Standartların Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Üçüncü aşamanın değerlendirilmesi modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme süreci boyutlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan öğretmen veri toplama aracında bulunan 67 maddeden 27 tanesi, modüler öğretim programlarında öğretme-öğrenme sürecinin, önceden belirlenen standartların ne düzeyde karşılanabildiğini belirlemeye yöneliktir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında

görev yapan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının “öğretme-öğrenme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgular Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Katılımcıların modüler öğretim programlarının “öğretme-öğrenme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri

Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna İlişkin Standart Maddeleri		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamaktadırlar.	f	53	237	254	616	101	1,012	1,79
	%	4	19	20	49	8		
2. Öğretmenler, öğrencilerin etkin olmasını sağlamaktadırlar	f	28	182	212	693	116	,932	1,75
	%	3	15	17	56	9		
3. Öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadırlar.	f	33	151	194	740	137	,922	1,75
	%	3	12	15	59	11		
4. Öğretmenler, öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedirler.	f	32	209	242	636	119	,967	1,73
	%	2	17	20	51	10		
5. Öğretmenler, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmektedirler	f	35	227	237	641	106	,975	1,77
	%	3	18	19	51	9		
6. Öğretmenler, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip, bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uygulamaktadırlar.	f	57	327	308	477	77	1,026	1,80
	%	5	26	25	38	6		
7. Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabilmektedirler.	f	70	280	313	512	73	1,028	1,78
	%	6	22	25	41	6		
8. Öğretmenler, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamaktadırlar.	f	39	175	214	688	136	,965	1,75
	%	3	14	17	55	11		
9. Öğretmenler, eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.	f	29	118	162	759	189	,899	1,73
	%	3	9	13	60	15		
10. Öğretmenler, öğrencilerin bilgiye erişimlerinde doğru eğitsel araçlara sahip olup olmadıklarını ve bu araçları doğru kullanıp kullanmadıklarını inceleyip, gerektiğinde ortam ve/veya araçlar hakkında ek bilgiler sağlamaktadırlar.	f	24	157	205	732	139	,904	1,73
	%	2	13	16	58	11		
11. Öğretmenler, her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ifade etmektedirler	f	18	136	196	765	143	,861	1,71
	%	1	11	16	61	11		

Tablo 18’de görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda 27 standart bulunmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda bulunan 27 standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,82’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundaki standartların gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Elde edilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin standartlara erişimin istenilen standartlarda olmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan ilk standart “Öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamaktadırlar.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin %23’ü modüler sistemdeki öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamakta olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %57’si öğretmenlerin, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamakta olduğu görüşüne katılmamaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamakta olduğu konusunda katılımcıların %20’si ise kararsızdır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin birinci standardın aritmetik ortalaması 1,79 olup gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Bulgulara dayanarak mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamalarının yetersiz düzeyde olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan ikinci standart “Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin etkin olmasını sağlamaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %18’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin sürece etkin katılımını sağladıkları konusunda olumlu görüş bildirirken, %65’i öğretmenlerin, öğrencilerin sürece etkin

katılımını sağladıkları konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17'si ise kararsızdır. Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standartın gerçekleşme düzeyine ilişkin teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yeterli düzeyde etkin olmasını sağlayamadıkları söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan üçüncüsü “Öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %15'i görev yaptıkları alanlarda uygulanmakta olan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmelerine katkıda bulundukları görüşüne katılırken, %70'i görev yaptıkları alanlarda uygulanmakta olan modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmelerine katkıda bulundukları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimine olan katkısı yeterli düzeyde değildir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan dördüncü standart “Öğretmenler, öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %19'u modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği görüşüne katılırken, %61'i öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %20'si ise kararsızdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler

öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,73'tür. Erişilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrencileri araştırmaya yönlendirmelerinin yetersiz düzeyde olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan beşinci standart "Öğretmenler, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmektedirler." maddesidir. Katılımcıların %21'i modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik ettikleri görüşüne katılırken, %60'ı öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik ettikleri görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19'u ise kararsızdır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmelerine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,77'dir. Elde edilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmelerinin yetersiz düzeyde olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan altıncısı "Öğretmenler, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip, bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uygulamaktadırlar." maddesidir. Katılımcıların %31'i modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uyguladıkları görüşüne katılırken, %44'ü öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uyguladıkları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,80'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde

öğretmenlerin, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip, bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uygulamakta yetersiz oldukları söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yedinci standart “Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabilmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %28’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabildikleri görüşüne katılırken, %47’si öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabildikleri görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,78’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabilmekte yetersiz oldukları söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci standart “Öğretmenler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %17’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkân sağladıkları görüşüne katılırken, %66’sı öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine imkân sağladıkları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabilmekte yetersiz oldukları söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunda, bu kurumlarda görev yapan teknik

öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan dokuzuncusu “Öğretmenler, eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %12’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yaptığı görüşüne katılırken, %75’i öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yaptığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %13’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,73’tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yapmakta yetersiz olduklarını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan onuncu standart “Öğretmenler, öğrencilerin bilgiye erişimlerinde doğru eğitsel araçlara sahip olup olmadıklarını ve bu araçları doğru kullanıp kullanmadıklarını inceleyip, gerektiğinde ortam ve/veya araçlar hakkında ek bilgiler sağlamaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %15’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme durumu hakkında olumlu görüş bildirirken, %69’u bu standardın gerçekleşme durumu hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %16’sı ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,73’tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin bilgiye erişimlerinde doğru eğitsel araçlara sahip olup olmadıklarını ve bu araçları doğru kullanıp kullanmadıklarını inceleyip, gerektiğinde ortam ve/veya araçlar hakkında ek bilgiler sağlamakta yetersiz olduklarını söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on birinci standart “Öğretmenler, her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ifade etmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %12’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ifade ettikleri görüşüne katılırken, %72’si öğretmenlerin her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ifade ettikleri görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %16’sı ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,71’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini ifade etmede yetersiz olduklarını söylemek olasıdır.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on ikincisi “Öğretmenler, öğrencilerin çalışma yöntemlerini gözlemleyip, iyileştirme için yardım etmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %11’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin çalışma yöntemlerini gözlemleyip, iyileştirme için yardım etmekte oldukları görüşüne katılırken, %76’sı öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin çalışma yöntemlerini gözlemleyip, iyileştirme için yardım etmekte oldukları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %13’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,72’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, öğrencilerin çalışma yöntemlerini gözlemleyip, iyileştirme için yardım etmekte yetersiz oldukları söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on üçüncü standart “Öğretmenler, bilgi sağlayıcı olarak her modülün başında

öğrenme hedefleri ve çalışma yöntemleri hakkında açıklama yapmaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %9’u modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, bilgi sağlayıcı olarak her modülün başında öğrenme hedefleri ve çalışma yöntemleri hakkında açıklama yaptıkları görüşüne katılırken, %80’i öğretme-öğrenme sürecinde öğretmenlerin, bilgi sağlayıcı olarak her modülün başında öğrenme hedefleri ve çalışma yöntemleri hakkında açıklama yaptıkları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %11’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,76’dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretmenlerin, bilgi sağlayıcı olarak her modülün başında öğrenme hedefleri ve çalışma yöntemleri hakkında yeteri kadar açıklama yapmadıklarını söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on dördüncü standart “Öğretme-öğrenme sürecine öğrenciler daha aktif olarak katılmaktadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %27’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin daha aktif olarak katılmaları konusunda olumlu görüş bildirirken, %51’i öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin daha aktif olarak katılmaları konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,78’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılımlarının yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on beşincisi “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler takım çalışması yapabilmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %21’i modüler sistemin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin takım çalışması yapabildikleri görüşüne katılırken, %58’i öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin takım çalışması yapabildikleri görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21’i ise kararsızdır. Teknik

öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin yeteri düzeyde takım çalışması yapamadıklarını söylemek olasıdır.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on altıncısı “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %36'sı modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri görüşüne katılırken, %43'ü öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendikleri görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenme düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on yedinci standart “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere bilgiye ulaşma yol ve yöntemleri öğretilmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %13'ü modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerinin öğretilmekte olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %72'si öğrencilere bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerinin öğretilmekte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,76'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere yeterli düzeyde bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerinin öğretilmediğini söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on sekizincisi standart “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler, kendi öğrenme özelliklerinin (öğrenme stil ve stratejilerinin) farkındadırlar.” maddesidir. Katılımcıların %36’sı modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin, kendi öğrenme özelliklerinin farkında oldukları görüşüne katılırken, %38’i öğrencilerin, kendi öğrenme özelliklerinin farkında oldukları görüşüne katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %26’sı ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,85’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin, kendi öğrenme özelliklerine ilişkin farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on dokuzuncusu “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenme imkânı sunulmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %28’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenme imkânı sunulmakta olduğu görüşüne katılırken, %50’si öğrencilere kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenme imkânı sunulmakta olduğu görüşüne katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,82’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere kendi öğrenme özelliklerine göre yeteri kadar öğrenme imkânı sunulmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirminci standart “Öğretme-öğrenme sürecinde farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı sunulmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %31’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde farklı özelliklere sahip

tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı sunulduğu görüşüne katılırken, %45'i farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı sunulduğu görüşüne katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %24'ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,82'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin yeteri kadar öğrenebileceği bir öğrenme ortamının sunulmadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirmi birinci standart "Öğrenme ortamı yeteri kadar zengindir (malzeme, yöntem ve teknik vb açısından)." maddesidir. Katılımcıların %41'i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamının yeteri kadar zengin olduğu görüşüne katılırken, %40'ı öğrenme ortamının yeteri kadar zengin olduğu görüşüne katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19'u ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,10'dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamının yeteri kadar zengin olmadığı söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan yirmi ikincisi "Öğrenme ortamındaki etkinlikler dikkat çekicidir." maddesidir. Katılımcıların %26'sı modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamındaki etkinliklerin dikkat çekici olduğu görüşüne katılırken, %48'i öğrenme ortamındaki etkinliklerin dikkat çekici olduğu görüşüne katılmağını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %26'sı ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin

çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme ortamındaki etkinliklerin yeterince dikkat çekici olmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirmi üçüncü standart “Öğrenme ortamı, gerçek iş yaşamı ile yakından ilintilidir.” maddesidir. Katılımcıların %32’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme ortamının gerçek iş yaşamı ile yakından ilintili olduğu görüşüne katılırken, %44’ü öğrenme ortamının gerçek iş yaşamı ile yakından ilintili olduğu görüşüne katılmağını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %24’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ise 1,87’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme ortamının gerçek iş yaşamı ile yeterince ilintili olmadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirmi dördüncü standart “Öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %32’si modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecindeki öğrenme ortamının, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlendiği görüşüne katılırken, %44’ü öğrenme ortamının, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlendiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %24’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,85’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlemesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme ortamının, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmediği söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan yirmi beşincisi “Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere, kendi kendilerine bağımsız çalışma

yapabilmeleri için yeterince imkân (kütüphane, internet salonu vs) sunulmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %34’ü modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere, kendi kendilerine bağımsız çalışma yapabilmeleri için yeterince imkân sunulduğu görüşüne katıldığını bildirirken, %47’si öğrencilerin bağımsız çalışma yapabilmeleri için yeterince imkân sunulduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19’u ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,97’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğrencilere bağımsız çalışma yapabilmeleri için yeterince imkân verilmediği söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirmi altıncı standart “Kullanılan araç-gereçler modüllerin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.” maddesidir. Katılımcıların %39’u modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç-gereçlerin modüllerin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğu görüşüne katılırken, %41’i kullanılan araç-gereçlerin modüllerin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %20’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94’tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan araç-gereçlerin modüllerin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan yirmi yedinci standart “Modüllerin içeriğini öğretebilmek için okulumuz gerekli sınıf, atölye ve laboratuvara yeterli düzeyde sahiptir.” maddesidir. Katılımcıların %41’i modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde modüllerin içeriğini öğretebilmek için okullarının gerekli sınıf, atölye ve laboratuvara yeterli düzeyde sahip olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %42’si modüllerin içeriğini öğretebilmek için okullarının gerekli sınıf, atölye ve laboratuvara yeterli düzeyde sahip

olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17'si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,14'dür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara dayanarak öğretme-öğrenme sürecinde modüllerin içeriğini öğretebilmek için okullarının sahip olduğu sınıf, atölye ve laboratuvarların yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Tablo 18'in incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutuna ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlarda görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre 1,71 ile 2,14 arasında değişmektedir. Öğretme-öğrenme süreci boyutunda bulunan 27 standarttan tamamının gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Öğretme-öğrenme süreci alt boyutundaki standartların genel aritmetik ortalaması 1,82 olup gerçekleşme düzeyi içerdiği maddelere paralel olarak yetersiz düzeydedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan öğretmen veri toplama aracında bulunan 67 maddeden 13 tanesi, modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinin önceden belirlenen standartları ne düzeyde karşılayabildiğini belirlemeye yöneliktir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerden modüler öğretim programlarının “değerlendirme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgular aşağıdaki Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Katılımcıların modüler öğretim programlarının “değerlendirme süreci” boyutunun belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşleri

Modüler Öğretim Programlarının Değerlendirme Süreci Boyutuna İlişkin Standart Maddeleri		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlenmiştir.	f %	37 3	162 13	218 18	721 59	93 7	,918	1,76
2. Değerlendirme yaklaşımlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.	f %	48 4	296 24	274 23	555 45	50 4	,985	1,83
3. Modüllerin sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikler zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirilmektedir.	f %	38 3	200 16	253 21	679 55	62 5	,925	1,76
4. Öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmeleri değerlendirilmektedir.	f %	36 3	189 15	217 18	710 58	77 6	,927	1,80
5. Öğretmenler, farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğini bilmektedirler.	f %	26 2	151 12	236 19	722 59	98 8	,880	1,70
6. Öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânları vardır.	f %	52 4	266 22	309 25	549 44	60 5	,982	1,75
7. Değerlendirme sürecinin asıl amaçlarından birisi de, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir.	f %	24 2	88 7	165 13	817 66	153 12	,817	1,72
8. Değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânları sunulmaktadır.	f %	47 4	215 17	231 19	632 51	115 9	1,00 4	1,78
9. Derslerin sonunda tüm modüllerden kazanılan yeterlikler ölçülmektedir.	f %	24 2	160 13	187 15	753 61	119 9	,894	1,77
10. Ölçme değerlendirme konusunda öğretmene yeteri kadar esneklik tanınmaktadır.	f %	51 4	164 13	207 17	737 59	85 7	,947	1,81
11. Modüllere başlamadan önce öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için bir öntest uygulanmaktadır.	f %	78 6	382 31	291 23	432 35	54 5	1,04 2	1,92
12. Ölçme değerlendirme sürecinde ürün ile birlikte süreç de dikkate alınmaktadır.	f %	38 3	178 14	260 21	691 56	72 6	,915	1,73
13. Öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmeleri ya da informal öğrenmeleri modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresi kısaltılabilmektedir.	f %	47 4	249 20	254 21	604 49	81 7	,994	1,80
Değerlendirme süreci boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 1,78		Standart sapması (Ss)=.940						

Tablo 19’da görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda toplam 13 standart bulunmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda uygulanan modüler öğretim

programlarının değerlendirme süreci boyutunda bulunan 13 standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,78'dir. Bu aritmetik ortalamaya göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutundaki standartların genel olarak gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan birinci standart "Öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlenmiştir." maddesidir. Katılımcıların %16'sı modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceğinin açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlendiği görüşüne katılırken, %66'sı öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceğinin açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlendiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %18'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,80'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlenmiştir" standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan ikinci standart "Değerlendirme yaklaşımlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %28'i modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde işe koşulan değerlendirme yaklaşımlarının bireysel farklılıkları dikkate aldığı görüşüne katılırken, %49'u değerlendirme yaklaşımlarının bireysel farklılıkları dikkate aldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23'ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,83'dür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "değerlendirme yaklaşımlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır" standardının

modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncü standart “Modüllerin sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikler zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirilmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %19’u modüllerin sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerin zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirildiği görüşüne katılırken, %60’ı öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliklerin zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,76’dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “modüllerin sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikler zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirilmektedir” standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Değerlendirme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan dördüncüsü “Öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmeleri değerlendirilmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %18’i öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmelerinin değerlendirildiği görüşüne katılırken, %64’ü öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmelerinin değerlendirildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %18’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,80’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmeleri değerlendirilmektedir” standardının modüler

öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan beşinci standart “Öğretmenler, farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğini bilmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %14’ü öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğinin bilindiği görüşüne katılırken, %67’si farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğinin öğretmenler tarafından bilindiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19’u ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,70’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “öğretmenler, farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğini bilmektedirler” standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı standart “Öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânları vardır.” maddesidir. Katılımcıların %26’sı öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânlarının olduğu görüşüne katılırken, %49’u öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânlarının olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,75’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânları vardır” standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Değerlendirme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan yedincisi “Değerlendirme sürecinin asıl amaçlarından birisi de, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %9’u değerlendirme

sürecinin asıl amaçlarından birisinin de, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olduğu görüşüne katılırken, %78'i değerlendirme sürecinin asıl amaçlarından birisinin de, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %13'ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,70'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “değerlendirme sürecinin asıl amaçlarından birisi de, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir” standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan sekizinci standart “Değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânları sunulmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %21'i modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânlarının sunulmakta olduğu görüşüne katılırken, %60'ı değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânlarının sunulmakta olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19'u ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,78'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânları sunulmaktadır” standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan dokuzuncu standart “Derslerin sonunda tüm modüllerden kazanılan yeterlikler ölçülmektedir.” maddesidir. Katılımcıların %15'i derslerin sonunda tüm modüllerden

kazanılan yeterliklerin ölçüldüğü görüşüne katılırken, %70'i derslerin sonunda tüm modüllerden kazanılan yeterliklerin ölçüldüğü görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,77'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "derslerin sonunda tüm modüllerden kazanılan yeterlikler ölçülmektedir" standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Değerlendirme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan onuncusu "Ölçme değerlendirme konusunda öğretmene yeteri kadar esneklik tanınmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %17'si modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde öğretmene yeteri kadar esneklik tanındığı görüşüne katılırken, %66'sı öğretmene yeteri kadar esneklik tanındığı görüşüne katılmadığını bildirmiştir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17'si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,81'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "Ölçme değerlendirme konusunda öğretmene yeteri kadar esneklik tanınmaktadır." standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutundan, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on birinci standart "Modüllere başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için bir öntest uygulanmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %37'si modüllere başlamadan öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için bir öntest uygulanmakta olduğu görüşüne katılırken, %40'ı modüllere başlamadan öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için öntest uygulandığı görüşüne katılmadığını bildirmiştir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23'ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler

öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,92'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "Modüllere başlamadan önce öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için bir öntest uygulanmaktadır." standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutunda, teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan on ikinci standart "Ölçme değerlendirme sürecinde ürün ile birlikte süreçte dikkate alınmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %17'si modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde ürünle birlikte sürecin de dikkate alındığı görüşüne katılırken, %62'si ürünle birlikte sürecin de dikkate alındığı görüşüne katılmadığını bildirmiştir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,73'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "Ölçme değerlendirme sürecinde ürün ile birlikte süreçte dikkate alınmaktadır." standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Değerlendirme süreci boyutunda, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan on üçüncüsü "Öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmeleri ya da informal öğrenmeleri modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresi kısaltılabilmektedir." maddesidir. Katılımcıların %24'ü öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmelerinin ya da informal öğrenmelerinin modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresi kısaltılabilmekte olduğu görüşüne katılırken, %56'sı öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmelerinin ya da informal öğrenmelerinin modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresinin kısaltılabilmekte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %20'si ise

kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,80'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, "Öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmeleri ya da informal öğrenmeleri modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresi kısaltılabilmektedir." standardının modüler öğretim programlarının değerlendirme sürecinde gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 19'un incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutuna ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlardaki alanlarda görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre 1,70 ile 1,92 arasında değişmektedir. Değerlendirme süreci boyutunda bulunan toplam 13 standarttan tamamının gerçekleşmesi yetersiz düzeydedir. Değerlendirme süreci alt boyutundaki standartların genel aritmetik ortalaması ise 1,78 ile içerdiği standartlara paralel olarak gerçekleşmesi yine yetersiz düzeydedir.

Provus'un Farklar Modelinde Dördüncü Aşamanın Değerlendirilmesi: Modüler Sistemin Ürünleriyle İlgili Standartların Karşılama Düzeyine İlişkin Bulgular

Modüler sistem ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında iki farklı çıktı amaçlanmıştır. Bu çıktılarından bir tanesi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilere kazandırılması öngörülen nitelikler, diğeri ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi öngörülen yapısal değişikliklerdir.

Modüler Sistem Kapsamında Mezunlara Kazandırılması Öngörülen Beceri ve Yeterliklerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular

Modüler sistem kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen beceri ve yeterliklerin kazandırılma düzeyini belirlemeye yönelik veriler her alandan bir öğretmen ve mezunları istihdam eden bir sektör yetkilisi ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Modüler sistemin çıktısı olan öğrenci nitelikleri iki ana tema, sekiz tema ve oniki alt tema altında incelenmiştir. Modüler sistemde eğitim görerek mezun olan bireylere hem mesleki ve teknik beceriler (MTB) hem de mesleki ve teknik becerilerin etkin kullanımını kolaylaştıracak ve iş yaşamında gereksinim duyulan tamamlayıcı sosyal

becerilerin (TSB) kazandırılması öngörülmüştür. Modüler sistem kapsamında kazandırılması öngörülen mesleki ve teknik beceriler birinci ana temayı, tamamlayıcı ve sosyal beceriler ikinci ana temayı oluşturmaktadır.

Modüler Sistem Kapsamında Kazandırılması Öngörülen Mesleki ve Teknik Becerilerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular. Modüler sistemden mezun olan öğrencilere kazandırılması öngörülen mesleki ve teknik beceriler üç tema altında incelenmiştir. Bunlar; (1) mesleğin gerektirdiği temel beceriler, (2) mesleğin gerektirdiği özel beceriler ve (3) temel ve özel becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyi. Mezunlara kazandırılması öngörülen mesleki ve teknik becerilerin birincisi, mezunların mesleğin gerektirdiği temel becerilere sahip olmalarıdır. Kazandırılması öngörülen bu becerinin modüler sistemden mezun olan öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan (hem öğretmenlerden hem de sektör temsilcilerinden) mezunların mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği temel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 20’de özetlenmiştir.

Tablo 20

Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği temel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

MTB-1		Kazandırılma Düzeyi		
		Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	f	5	4	2
Sektör Temsilcisi	f	3	5	3

Tablo 20’de görüldüğü gibi modüler sistem kapsamında mezun olan ve sektörde çalışan bireylerin alanda kazandırılması öngörülen temel becerilere sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmenden 5’i temel becerilerin kazandırılma düzeyini yeterli bulurken, 11 sektör temsilcisinden 3’ü çalışanların bu becerilere yeterli düzeyde sahip olduğunu belirtmektedir. Temel becerilerin kazandırılma düzeyini “orta” olarak gören öğretmen sayısı 4, sektör temsilcisi sayısı ise 5’tir. Mesleğe ait temel becerilerin kazandırılma düzeyini yetersiz bulan katılımcılar öğretmenlerden 2, sektör temsilcisinden 3 kişidir. Görüşme yapılan katılımcıların çoğunluğu mesleğe ait temel becerilerin kazandırılmasını yeterli düzeyde bulurken, bu becerilerin kazanımı

konusunda öğretmenler sektör temsilcilerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olan çalışanların mesleğe ait temel becerilere yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Aşağıda hem öğretmen, hem de sektör temsilcilerinin mesleğe ait temel becerilerin kazandırılmasına ilişkin görüşlerinden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK7-102: *“Temel becerilere büyük oranda sahipler. Yani % 90-95, öğrencisine göre değişiyor tabi ki, sahip olduklarını düşünüyorum. Ders ve modül içeriklerine baktığımız zaman laboratuvarlarımız, atölyelerimiz buna uygun ve hepsi de bilfiil gösteriliyor.”*

OK11-148: *“Şimdi sistemin getirmiş olduğu bazı yenilikler var. Bilgi ve donanım olarak yeterli beceriye sahip olabiliyor öğrenciler. Fakat atölye ve beceri alanları biraz sınırlı ve kısıtlı tutulmuş. Şimdi bizim hedeflediğimiz alanlar aslında bu alanlar. Yani bu alanlara eğilmek istiyoruz; çünkü çocukları dışarıda bünyesine alacak kitle(sektör) bu alanda bunu, bilgi ve beceriyi beraber istiyor.”*

OK3-54: *“Öğrenciler temel teorik bilgiye sahipler ve pratik beceriler konusunda bazı yetersizlikleri, uygulamaya dönük yeterliklerinde bazı sorunlar var. Uygulamaya dönük ders saatlerinin yetersiz olduğunu, öğretmenlerin ders verme ile ilgili yeterliliklere sahip olmadığını düşünüyorum. Özellikle fakülteyi bitirip gelen mezunlar bazı yerde işin teorik kısmını iyi biliyorlar pratik kısmını, uygulama kısmını bilmemekteler.”*

SK7-76: *“Temel becerilerin, kişiden kişiye değişmekle birlikte genelde başlangıç düzeyi olarak düşündüğümde, iyi olduklarını görüyorum. Bir şeyi gösterdiğimiz zaman bu ne demeyecek kadar bildiklerini görüyorum. Mesleğe yaklaşımlarının iyi olduğunu, genelde temel becerileri olduğunu düşünüyorum.”*

SK3-27: *“Temel becerileri alıyorlar. Malzemeyi tanıyorlar. Örneğin elektrikle ilgili gerilim, akım, akımın zararları gibi bilgileri biliyorlar. Biz arkadaşları elektrik konusunda orta düzeye getiriyoruz. Arkadaşlarla haftada bir eğitim yapıyoruz. Tabi bu arkadaşların verilen bilgiyi almaya istekli olmalarıyla ilgili. Arkadaşları bizim yöneteceğimiz insanlar değil de, bireyselce bilgileri bilip bunların mantığını elde edebilmesini istiyoruz.”*

SK4-39: *“Arkadaşlar biraz pratik bilgileri olmadan daha çok teorik bilgilerle donanımlı olarak geliyorlar. Biz burada öğrendikleri teorik bilgilerin karşılıklarını*

öğretmek verim almaya başlıyoruz. Okul da örneğin bir okul öğrencisi lehim yapmayı biliyorken PLC kumanda etme komutlarını bilmiyor. Bilgiyi 100 birim dersek bunun 30 unu okulda alıyor. Bundan sonrasını biz iş yerinde öğretiyoruz.”

Modüler sistemden mezun olan öğrencilere mesleki ve teknik beceriler kapsamında kazandırılması öngörülen ikinci beceri ise, öğrencilerin mezun oldukları dalda, dala özgü özel becerilere sahip olmalarıdır. Kazandırılması öngörülen bu becerinin modüler sistemden mezun olan öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılara mezunların mesleğin gerektirdiği özel becerilere ne düzeyde sahip olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği özel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğe özel becerilere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

MTB-2		Kazandırılma Düzeyi		
		Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	f	5	3	3
Sektör Temsilcisi	f	4	1	6

Tablo 21’de görüldüğü gibi modüler sistem kapsamında mezun olan ve sektörde çalışan bireylerin dala özgü kazandırılması öngörülen özel yeterliklere sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde öğretmenlerden 11 katılımcıdan 5 katılımcı temel becerilerin kazandırılma düzeyini yeterli bulurken, sektör temsilcilerinden 11 katılımcıdan 4 katılımcı bu becerilerin yeterli düzeyde kazandırıldığını belirtmektedir. Temel becerilerin kazandırılma düzeyini “orta” olarak gören katılımcı sayısı ise öğretmenlerden 3, sektörden 1 kişidir. Dala ait özel becerilerin kazandırılma düzeyini yetersiz bulan katılımcılar öğretmenlerden 3, sektörden 6 kişidir. Mesleğe ait özel becerilerin kazandırılması konusunda sektör temsilcileri öğretmenlere göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bulgulara dayanarak sektör temsilcilerinin görüşlerine göre dala özgü becerilerin kazandırılması yetersiz düzeyde iken, öğretmen görüşlerine göre yeterli olduğunu söylemek olasıdır.

Aşağıda hem öğretmen, hem de sektör temsilcilerinin dala özgü becerilerin kazandırılma düzeyine ilişkin görüşlerinden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK5-80: “Bizim burada piyasanın da bizden istemiş olduğu özellikte çizim yapabilecek, piyasada mimari proje çizebilecek veya statik proje çizebilecek elemanlar talep etmekte piyasa bizden. Bizde çizim ağırlıklı olarak her türlü çizimle ilgili her türlü modülü gösterebiliyoruz. Ve bu becerileri de kazandırabiliyoruz.”

OK4-68: “Özel beceriler biraz daha ileri seviye uygulama gerektiren uygulamalar. Çok yüksek bir oran yoktur. Açıkçası bir yüzde çalışması yapmadık ama %60 oranında kazandırıyoruz. Teçhizat imkânları da önemli tabii, donanımlar çok pahalı. Sistemleri dışarıdan satın almak zor. Bakanlığımız dışarıdan yönlendirirse yapabiliyoruz, iyi bir otomasyon laboratuvarı yapmak zor. Donanımsal eksikliklerimiz olduğu için bazı yeterlilikleri kazandıramıyoruz.”

OK3-55: “Özel beceriler konusunda pek yeterli olduklarını düşünmüyorum. Zira bir elektromekanik taşıyıcılar veya bir pano montörlüğü dalını esas alacak olursak, tamam öğrenciler bu dala yönlendiriliyorlar. Öğrenciler bu dalı seçiyorlar fakat okulun donanımı ve öğretmenlerin yeterlilikleri bu dalın özel becerilerini öğrenciye vermekte yetersiz.”

SK7-77: “Tabi ki %100 kapasiteyi dolduramadıklarını düşünüyorum. Ama kendilerine özgü, torna frezede çalışma becerilerini yapabildiklerini görebiliyorum. Bugün CNC’ye direkt gidip çalışacak becerileri yok ama universal makinelerde genel becerileri olduğunu düşünüyorum. Meslekten yeni gelmiş stajyer olan bir insana çok fazla fırsat verilmediği göz önünde bulundurulursa kazanılan becerinin %80 civarında olduğunu düşünüyorum.”

SK8-89: “Genel yeterlikleri gibi özel yeterlikleri de aynı. Tamam, bilgiyi almışlar fakat uygulama eksik. Bu da bir günden başlayıp, hemen yapılabilecek bir şey değil. Genelleme yapacak olursak %50 diyebilirim bu konuda.”

SK4-40: “Özel beceri çok fazla yok arkadaşlarda genel olarak dediğim gibi temel elektrik bilgisi temel elektrik motorları bilgisi var; ama mesela bizim istediğimiz PLC S7300 ü programlama çok ileri seviyede olmasa bile temel seviyede bilgiye sahip kişiler çok az, bilmiyorlar. Ama genel düşündüğümüzde çok özel beceriye sahip arkadaşlarla karşılaşmıyoruz diyebilirim.”

Modüler sistemden mezun olan öğrencilere mesleki ve teknik beceriler kapsamında kazandırılması öngörülen üçüncü ve son beceri ise, mezunların kazandıkları becerilerin sektör beklentilerini karşılayabilmesidir. Modüler sistemden mezun olan öğrencilere kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığını belirlemek amacıyla

katılımcılardan, mezunlara kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığına ilişkin görüşleri Tablo 22’de özetlenmiştir.

Tablo 22

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığına ilişkin görüşleri

MTB-3		Kazandırılma Düzeyi		
		Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	f	5	3	3
Sektör Temsilcisi	f	4	4	3

Tablo 22’de görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin sahip olduğu becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyini belirlemek için yapılan görüşmelerde 11 öğretmen katılımcıdan 5’i, 11 sektör temsilcisi katılımcıdan 4’ü mezunlara kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini yeterli düzeyde karşıladığını belirtmişlerdir. Mezunlara kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyini orta olarak görenler öğretmenlerden 3, sektör temsilcilerinden 4 katılımcıdır. Mezunların sahip olduğu becerilerin sektör beklentilerini karşılamasını yetersiz görenler hem öğretmenlerden hem de sektör temsilcisinden 3’er kişidir. Elde edilen bulgulara dayanarak mezunlara kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini büyük oranda karşıladığı söylenebilir.

Aşağıda hem öğretmen, hem de sektör temsilcilerinin modüler sistemden mezun olan öğrencilere kazandırılan becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK3-56: “Mezun olan öğrencilerimizin yeterlikleri ve sektörün ihtiyaçları aslına bakarsanız örtüşüyor diyebiliriz. Çünkü sektör, öğrenci özellikle staja başladığı yıl, o bir yıl staj süresini bir oryantasyon ve alıştırma dönemi kabul ediyor. Sektör kendi ihtiyacı olan yeterlilikleri o süre içerisinde kişiye, öğrenciye kazandırıyor. Yani özetle şunu demek gerekiyor, aslına bakarsanız sektör kendi ihtiyacı olan yeterlilikleri staj süresinde öğrenciye zaten veriyor.”

OK4-69: “Onların beklentisini yüzde yüz karşıladığını düşünmüyorum. Çünkü öğrenciler çalıştıkları alanla ilgili temel bilgi beceri noktasında kendilerini yetiştirmeleri lazım. İşletmenin genelde mezun öğrencilerimizi bir eğitime almaları gerekiyor.”

OK10-139: “Şimdi sektör bizden hazır eleman istiyor. Meslek lisesinden mezun olup direkt dokuma makinesine geçip makineci olarak çalışmasını istiyorl. Ama bunun da meslek liseleri için biraz zor olduğunu düşünüyorum. Kişisel olarak yüzde otuz ile yüzde otuz beş diyebilirim çünkü sektör bizden çok şey istiyor. Çok şey de biliyorsunuz meslek liselerinde malzeme eksikliği diyebiliriz...”

SK10-115: “Bizim burada çalışan arkadaşlardan beklentimiz, hem biz verelim hem de onlar versin. Özel sektörün beklentisi budur. Bu bakımdan biz stajyerlerimizden son derece ciddi üretimler aldık. Biz bu beklentilerimizi bu çocuklarla sağladık.”

SK7-78: “Meslek Lisesi düzeyini bitirip mezun olan öğrenciler beklentilerimizin %50 sini karşılıyorlar. Ancak beklentilerimizin zamanla karşılanabileceğini ve umutlu olduğumu söyleyebilirim.”

SK4-41: “Gelen arkadaşları hem teknoloji bazında hem de sahadaki istenilen temel 8 beceriye sahip olması konusunda onları güncellememiz gerekiyor. Çok da kötümser gittik, ama gelen arkadaşlar meslek lisesinden bizim beklentilerimiz, yeni aldığım arkadaşlardan beklentim tamamen sahaya çabuk adapte olabilecek analiz yeteneği iyi, verdiğimiz bilgiyi çabuk alıp uygulamaya dökebilecek bir arkadaş. Ama okuldan gelen arkadaşların seviyesi düşük olabiliyor.”

Modüler sistem kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen üç farklı mesleki ve teknik beceriden iki (MTB-1, MTB-3) tanesi hem öğretmenlerin hem de mezunları istihdam eden sektör temsilcilerinin görüşlerine göre yeterli düzeyde iken, bir tanesi (MTB-2) öğretmen görüşlerine göre yeterli iken sektör temsilcilerinin görüşlerine göre yetersiz bulunmuştur.

Modüler Sistem Kapsamında Kazandırılması Öngörülen Tamamlayıcı Sosyal Becerilerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Bulgular. Modüler sistemden mezun olan öğrencilere kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal beceriler ana teması beş tema altında incelenmiştir. (1) Yabancı dil becerileri. (2) Değişim ve gelişime açık olma/uyum sağlayabilme becerileri. (3) İletişim ve takım çalışması yapabilme becerileri. (4) Bilgi okur-yazarlığı becerileri ile girişimcilik becerileri. (5) Öğrenme stillerinin farkında olma ve öğrenme stratejilerini kullanabilme becerileri.

Mezunlara kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerden birincisi, mezunların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta

çalışabilmeleri için gerekli olan yabancı dil becerileridir. Kazandırılması öngörülen bu becerinin modüler sistemden mezun olan öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmesi amacıyla katılımcılara mezunların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerine ne düzeyde sahip olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 23’te özetlenmiştir.

Tablo 23

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin yabancı dil becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-1	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	0	0	11
Sektör Temsilcisi	0	0	11

Tablo 23’te görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmen ve 11 sektör temsilcisinin tamamı bu becerinin kazandırılma düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilere kazandırılan yabancı dil becerilerinin mezunların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için yetersiz olduğu söylenebilir.

Aşağıda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK6-94: “Üzülerek söylüyorum yabancı dil becerileri hiç yok. Öğrencilerimiz lise hayatında da buna zaten önem vermiyorlar. Eğitim sistemimiz de buna uygun olmadığı için yabancı dilde sıkıntımız var.”

SK5-53: “İngilizce olarak olumlu hiçbir şey görmedim. Yazmayı bırakın okuma da bile başarısızlar. Şu an çalıştığımız firma uluslararası bir firma. İngilizce uluslararası

firmalarda çok gerekli bir durum. Türkçe kaynaklar yeterli ama biz uluslararası çalıştığımız için en azından bir İngilizce'yi belli bir seviyede almalarını isterdim.”

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerden ikincisi, öğrencilerin değişim ve gelişime açık olma/uyum sağlayabilme becerileridir. İkinci tamamlayıcı ve sosyal becerinin iki alt teması vardır. Bunlardan birisi mezunlara alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerinin kazandırılmasıdır. Diğeri ise modüler sistemden mezun olan öğrencilere gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin kazandırılmasıdır. İkinci tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ilk becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmesi amacıyla katılımcılara, mezunların alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerinin ne düzeyde olduklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların modüler sistemden mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 24'te özetlenmiştir.

Tablo 24

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-2-1	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	8	2	1
Sektör Temsilcisi	8	2	1

Tablo 24'te görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmen ve 11 sektör temsilcisinin görüşleri alınmıştır. Her iki katılımcı grubunda da 8 kişi bu yeterliğin kazandırılma düzeyini yeterli bulurken, 2 kişi orta düzeyde yeterli ve 1 kişi de yetersiz bulmaktadır. Bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilere alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerinin yeterli düzeyde kazandırıldığı söylenebilir.

Aşağıda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme düzeylerine ilişkin hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK3-58: *“Modüler sistem önceki yıllara göre kıyaslandığı zaman tabii ki öğrencinin kendisini yenilemesine açık bir sistem. Kazandırabiliyor modüler sistem öğrenciye yeniliklere uyum sağlamayı. Yeniliklere açıklar.”*

OK6-95: *“Değişimlere uyum sağlamaları çok rahat demeyelim de rahat bir şekilde....”*

OK2-32: *“Değişikliklere uyum sağlaması yabancı dille alakalı bir durum. Öğrenciler bu konuda yetersiz olduğu için, Türkçe kaynaklara muhtaç oldukları için ancak Türkiye’de Türkçe kaynak çıktığı sürece uyum sağlayacaklarını düşünüyorum.”*

SK7-80: *“Bence uyum sağlayabilme yetenekleri iyi. Çünkü teknolojiyi takip edebiliyorlar. Teorik olarak öğretmenlerinin verdikleri bilgilerle bir heyecan ve isteklerinin olduğunu CNC, bilgisayarlı çizim konusunda istekleri olduğunu görüyorum. Bu istek olduğu müddetçe kendilerini geliştirebileceklerini düşünüyorum.”*

SK4-43: *“Kısmen var, mesela biz PLC, otomasyondan özellikle öğrenci aldığımız zaman, biraz haşır neşir olmuş, servo dediğiniz zaman öğrenci en azından bir servo görmüş. Basit bir temel de olsa var bir şey yani. Onun üzerine bir şey ekleyip sistemi daha çabuk algılayabiliyor.”*

SK2-18: *“Mevcut becerileriyle uyum sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Özellikle çok değişen bir alan bu. Benim için de geçerli bu iki sene sonra farklı bir yerde farklı bir kodu yazacağıma eminim. Ama bunu takip etmek gerekli. Özellikle biraz önceki sorunuzda olduğu gibi İngilizce yeterlilikleri olmadığı için bu trendi takip edemiyorlar.”*

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen ikinci tamamlayıcı ve sosyal becerilerin ikinci alt teması öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkindir. İkinci tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ikinci becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 25’te özetlenmiştir.

Tablo 25

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri

TSB-2-2	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	7	4	-
Sektör Temsilcisi	10	-	1

Tablo 25’te görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek için 11 öğretmen ve 11 sektör temsilcisinin görüşleri alınmıştır. Modüler sistemden mezun olanların gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerini yeterli düzeyde bulanlar öğretmenlerden 7, sektör temsilcilerinden ise 10 katılımcıdır. Öğretmenlerden 4 katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyini “orta” olarak belirtirken, sektör temsilcilerinden 1 katılımcı yetersiz olarak görmektedir. Bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilere gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin yeterli düzeyde kazandırıldığını söylemek olasıdır.

Aşağıda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma beceri düzeylerine ilişkin hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK3-59: “Öğrencilerimizin birçoğu meslek lisesinde usta çırak ilişkisi ile yetiştiği için eleştiriye açıktır. Meslek dersi öğretmenini daima usta olarak gördükleri için eleştiriye açık ve eleştiriler neticesinde kendi davranışlarını değiştirme becerisine sahipler.”

OK9-129: “Yüzde elli ancak. Yani çok üst seviyede değil. Zaten genel anlamda üst seviyede değiliz. Yani kendi açımızdan da düşünsek başkasının bir kişiyi eleştirmesi çok hoşumuza gitmiyor. Toplum olarak böyle bir sıkıntımız var yani ben öyle gözlemliyorum.”

SK4-44: “Bir çaba var. Özellikle bizim buraya meslek lisesinden gelen arkadaşlar çok istekliler. Eğitimlere katılmak istiyorlar, eleştiriye açıktır. Bunu gözlemliyorum. Eğitimlere çok istekle katılmak istiyorlar. Ben özellikle iş olmadığı zaman bu arkadaşları eğitimlere alıyorum. İstiyorlar da.”

SK7-81: “Eleştiriye kesinlikle açık değiller. Ön yargılı ve psikolojik olarak sıkıntılı olduklarını düşünüyorum. Bir şey söylenildiğinde algılarının daha çok savunma psikolojisiyle hareket ettiklerini ve öğrenmelerini engellediğini görüyorum. Sanki her şeyi bilmek zorundalarmış gibi davranıyorlar. Bunu biliyormuş gibi davranıp savunmaya geçmeleri ilginç bir durum.”

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerden üçüncüsü, öğrencilerin iletişim ve takım çalışması yapabilme becerileridir. Üçüncü tamamlayıcı ve sosyal becerinin de iki alt teması vardır. Bunlardan ilki mezunlara iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerinin kazandırılmasıdır. Diğeri ise takım çalışması yapabilme becerilerinin kazandırılmasıdır. Üçüncü tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ilk becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 26’da özetlenmiştir.

Tablo 26

Katılımcıların. modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-3-1	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	4	4	3
Sektör Temsilcisi	6	1	3

Tablo 26’da görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine sahip olma düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmenden 4’ü, 11 sektör temsilcisinden 6’sı bu becerinin kazandırılma düzeyini yeterli bulmuştur. Bu becerinin kazandırılma düzeyini orta olarak gören katılımcı sayısı öğretmenlerden 4, sektör temsilcilerinden ise 1 kişidir. Mezunların iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerisini yetersiz görenler ise her iki grup katılımcıdan 3’er kişidir. Sektör temsilcilerinden bir kişi (SK5) bu becerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüş bildirmemiştir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir.

Aşağıda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerine ilişkin hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK4-73: “Bence iletişim becerilerine sahipler. Neden dersiniz biz özellikle son sınıfta öğrencilerimizi işletmelere gönderiyoruz. Staja gönderirken öğrencilerimize en az

bir işletme bulsunlar diyoruz. Üç işletme ismi söylüyorlar bize. Uygun gördüğümüz işletmeye öğrencilerimizi yönlendiriyoruz staj çalışması yaptırıyoruz.”

OK1-7: *“Amaç zaten o yeterlilikleri kazandırmaktır anladığım kadarı ile ama şu anda çocukların mesleki eğitim almış oldukları sektörlerde bu yeterlilikleri tam kazanamadıklarını görüyorum. Yüzde elli diyebilirim.”*

OK8-119: *“Bu biraz zayıf. Alana gelen öğrencilerin soysa-ekonomik durumlarının zayıf olması, tercih eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre başarılarının daha düşük öğrencilerden olması bunlar hepsi birbirini etkiliyor.”*

SK3-33: *“Bizim arkadaşlarımız rahat iletişim kuruyorlar. Gördüğüm kadarıyla arkadaşlar iletişimle ilgili bir sorun yaşamıyorlar. Hayatla, çevreyle iletişim konusunda bir sorunları olmadığını düşünüyorum.”*

SK10-119: *“Bu konuda biraz tereddütlüyüm. Bilemiyorum çevrenin etkisi midir? Ama geldikleri günden bugüne çok ciddi bir aşama kaydettiler. Belki de çocukların okul ve aile arasındaki gidiş gelişlerinden kaynaklı olabilir bu. Ama biz, onların buraya geldiklerinden beri bir fark gözlemliyoruz.”*

SK4-45: *“O biraz zayıf. Öğrencilerin, asosyal demek biraz uymaz ama iletişim becerileri sektörün talep ettiğinden daha az diyebiliriz. Düzensiz disiplinsiz değiller ama bir kapalılık var. O çocuğu açmak, ondan bilgi almak için biraz uğraşmak gerekiyor.”*

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen üçüncü tamamlayıcı ve sosyal becerilerin ikinci alt teması öğrencilerin takım çalışması yapabilme becerilerine ilişkindir. Üçüncü tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ikinci becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların takım çalışması yapabilme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin takım çalışması yapabilme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 27’de özetlenmiştir.

Tablo 27

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin takım çalışması yapabilme becerilerinin ne düzeyde olduğuna ilişkin görüşleri

TSB-3-2	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	9	1	1
Sektör Temsilcisi	8	2	1

Tablo 27’de görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan öğrencilerin takım çalışması yapabilme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için 11 öğretmen ve 11 sektör temsilcisinin görüşleri alınmıştır. Modüler sistemden mezun olanların takım çalışması yapabilme becerilerini yeterli düzeyde bulanlar öğretmenlerden 9, sektör temsilcilerinden ise 8 katılımcıdır. Öğretmenlerden 1 katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyini “orta” olarak belirtirken, sektör temsilcilerinden 2 katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyini “orta” olarak ifade etmektedir. Her iki katılımcı grubundan 1’er kişi modüler sistemden mezun olanların takım çalışması yapabilme beceri düzeylerini yetersiz görmektedir. Bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilere yeterli düzeyde takım çalışması yapabilme becerilerinin kazandırıldığını söylemek olasıdır.

Aşağıda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin takım çalışması yapabilme becerileri düzeylerine ilişkin hem öğretmenlerden hem de sektör temsilcilerinden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK3-61: *“Takım çalışması modüler sistemin kazandırdığı bir özellik. Çünkü biz öğrencilere özellikle uygulaması olan modüllerde birlikte çalışmayı birlikte hareket etmeyi öğretiyoruz. Çocuk bir işi grup çalışması ile bir kişilik, iki kişilik bir grupta birlikte yapmayı, birlikte hareket etmeyi öğrendiği için çocuk modüler sistemde bunu öğrenerek yetişiyor.”*

OK1-8: *“İşletmeye gittiğinde bir şekilde takım becerileri kazandırma noktasında onlara yardımcı olunuyor. Çünkü çocuk o eğitimi aldığı anda 17-18 yaşında hayatı daha yeni öğreniyor. Tek başına ya da takım olarak nasıl çalışılacağını orda görüyorlar.”*

OK10-144: *“Takım çalışması biraz zayıf öğretmenim. Neden dersiniz, takım çalışmasında ben birkaç kez şahit oldum ne diyeyim yani bir öğrencimiz bir üst kademeye çıktığı zaman halk tabiriyle kıskançlık diyorlar buna şahit oldum.”*

SK8-95: *“Takım çalışmasına açıklar, zaten takım çalışması olmazsa iş yapamazsınız. Başarılı olamazsınız.”*

SK2-21: *“Takım çalışması yapabilme becerilerinin de kısıtlı olduğunu düşünüyorum.”*

SK7-83: *“Kesinlikle ekibin içine katılmakta zorlanıyorlar. Sosyal ilişki konusunda insanlar altı ve üstüyle iyi olursa takım çalışmasına da direkt olarak yatkın olacaktır. İlişkileri kuvvetli olmadığı için ekibin içine katılmakta zorlandıklarını düşünüyorum. Bunun özgüven eksikliğinden kaynaklandığını düşünüyorum.”*

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerden dördüncüsü, bilgi okur-yazarlığı ile girişimcilik becerileridir. Dördüncü tamamlayıcı ve sosyal becerinin üç alt teması vardır. Bunlardan ilki mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilmeleridir. Diğer, meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilmeleridir. Sonuncusu ise, girişimde bulunma becerileridir. Dördüncü tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ilk becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 28’de özetlenmiştir.

Tablo 28

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-4-1	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	6	-	5
Sektör Temsilcisi	7	-	2

Tablo 28’de görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme beceri düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmenden 6’sı, 11 sektör temsilcisinden 7’si bu becerinin kazandırılma düzeyini yeterli bulmuşlardır. Mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme beceri düzeylerini yetersiz görenler ise öğretmenlerden 5, sektör temsilcilerinden 2 kişidir. Sektör temsilcilerinden iki kişi (SK6,SK9) bu becerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüş bildirmemiştir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olanların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine yeterli düzeyde sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca bu konuda sektör temsilcileri öğretmenlerden daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aşağıda modüler sistemden mezun olanların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine ilişkin hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK4-75: “Evet, 12. sınıftan sonra bilgi gereksinimini belirleyebiliyorlar. Ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirleyebiliyorlar hangi konuda çalışmamız lazım belirleyebiliyorlar. Gördüğümüz kadarıyla mezunları da izliyoruz görüştüğümüz arkadaşlar da var, ama genelde yeterli olarak görüyorum ben.”

OK9-132: “Bence o yeterliliğe sahip değiller. Şimdi çocukları on 12. sınıfta staja gönderdik. On ikide bilgi ve becerilerini kullanmaya başladılar, uygulamaya başladılar. Dolayısıyla sonra neye ihtiyaç duyduğunu hangi türlü becerisini geliştirmesini gerektiğini ne tür bilgiye gereksinim duyduğunu dolayısıyla bu çok az. Yani bu tür bilgi, becerileri kazanması çok daha düşük.”

SK8-96: “Ne tür bir bilgiye gereksinim duyduklarını belirliyorlar. Benim şu eksikliğim var. Bunu nasıl yapabilirim? O yola başvuruyorlar yani.”

SK10-121: “O konuda çok fazla kendilerini dile getiremiyorlar. Neyi bilmeleri gerektiğini yeni yeni fark eder durumdalar. Sadece verilenle yetinmişler.”

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen dördüncü tamamlayıcı ve sosyal becerilerden ikinci alt beceri mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerileri gereksinimlerini karşılayabilmeleridir. Mezunlara kazandırılması öngörülen bu becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya beceri gereksinimlerini karşılayabilme becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya beceri gereksinimlerini karşılayabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 29’da özetlenmiştir.

Tablo 29

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya beceri gereksinimlerini karşılayabilme becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-4-2	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	7	-	4
Sektör Temsilcisi	6	2	3

Tablo 29’da görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme beceri düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde toplam 11 öğretmenden 7’si ve 11 sektör temsilcisinden yine 6’sı bu becerinin kazandırılma düzeyini yeterli bulmaktadırlar. Mezunların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme beceri düzeylerini orta derecede yeterli görenler sektör temsilcilerinden 2 kişidir. Bu becerilerin kazandırılma düzeyini yetersiz görenler ise öğretmenlerden 4, sektör temsilcilerinden 3 kişidir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olanların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini yeterli düzeyde karşılayabilme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Aşağıda modüler sistem mezunlarının meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme düzeyleri hakkında hem sektör temsilcilerinden hem de öğretmenlerden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK8-88: *“Bu yeni teknolojik şartlarda istenilen bilgiye çok rahat ulaşılabiliyorlar. İnternet vasıtasıyla ya da kurslarla kendilerini ihtiyaç duyduğu konularda geliştirebiliyor öğrencilerimiz. Araştırma yöntemlerini de gösteriyoruz, derslerimizde sürekli kendilerini nasıl geliştireceklerini anlatıyoruz.”*

OK9-133: *“O da yok. Ben bizim meslek lisesinde şu ana kadar rastlayamadım. Mesela on ikinci sınıfa gelmiş bir çocuk veya on bir on ikide ben şu noktada eksik kalmışım görmüşüm o eksikimi gidermek için onu araştırayım.....”*

SK8-97: *“Bilgi gereksinimlerini karşılayabiliyorlar. Bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için aslında en kolay yolu seçiyorlar. Sorarak, hemen bir üstteki amire sorarak, “bunu nasıl yaparım” diyerek karşılayabiliyorlar.”*

SK6-72: *“Bilgiye nasıl ulaşmaları gerektiği, bilgiyi nasıl araştırmaları gerektiği konusunda biraz çaba sarfetmeleri lazım. Biz burada bilgiye nasıl ulaşacakları konusunda çalışmalar yaparak onları geliştirmeye çalışıyoruz.”*

SK5-58: *“Gereksinim duyduğu bilginin farkında ve bununla ilgili çaba gösteriyor. Ama bilgiyi karşılamada eksiklikleri var. Çocuklarda bu araştırma ruhu az.”*

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen dördüncü tamamlayıcı ve sosyal becerilerden üçüncü alt beceri mezunların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunabilmeleridir. Mezunlara kazandırılması öngörülen bu

becerinin ne düzeyde kazandırıldığı belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 30’da özetlenmiştir.

Tablo 30

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-4-3	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	3	-	5
Sektör Temsilcisi	4	2	5

Tablo 30’da görüldüğü gibi modüler sistemden mezun bireylerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma beceri düzeylerini belirlemek için yapılan görüşmelerde 11 öğretmenden 3’ü, 11 sektör temsilcisinden 4’ü bu becerinin kazandırılma düzeyini yeterli bulmuşlardır. Mezunların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma beceri düzeylerini orta derecede yeterli görenler sektör temsilcilerinden 2 kişidir. Bu becerilerin kazandırılma düzeyini yetersiz görenler ise öğretmenlerden 5, sektör temsilcilerinden 4 kişidir. Öğretmenlerden üç (OK5,OK6, OK7) katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüş bildirmemiş ya da bu becerileri gözlemleme olanağına sahip olmadığını belirtmiştir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olanların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma beceri düzeylerinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Aşağıda modüler sistem mezunlarının kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma beceri düzeyleri hakkında hem öğretmenlerden hem de sektör temsilcilerinden her düzeyden birer katılımcının görüşlerine yer verilmiştir.

OK4-77: *“Bir iş yerine çok rahat başvuruyorlar, sıkıntı çekmiyorlar. Bu modüler sistemin kattığı bazı şeyler olabilir tabi öğrenciye. Bu azımsanamaz; ama genel anlamda bu tür öğrencilerimiz başarılı. Bu anlamda bu girişimcilik yönüyle öğrencilerin bir sıkıntı yaşadığını düşünmüyorum.”*

OK10-146: *“Girişim konusunda öğrencilerimiz biraz zayıf, pasifler. “Ben şunu yapayım, şöyle bir iş kolunda kendimi geliştireyim falan”, biraz o konuda zayıf, girişimcilik konusunda. Devamlı üstlerinden, öğretmenlerinden yakınlarından yardım*

olarak bir yere sahip olmaya çalışıyorlar. Bu da meslek lisesindeki öğrencilerimizin, ne derler Anadolu yapısındaki insanlarımızın diyeyim yani biraz atik değiller tek şeyleri odur.”

SK5-59: “Mesleğiyle ilgili olarak iş yapmak, bir şeyler yapma çabasındalar. Girişimcilik ruhu var.”

SK9-110: “Girişimde bulunmada, çok yeterli olmasa da girişimcilikleri var.”

SK1-11: “%70 oranında sadece verileni yapıyorlar. Mesela aşağıda bantlamacıda bir öğrencim var, sizden mezun olan. Bir şey dediğim zaman sadece istenileni yapıyor. Daha ötesini yapmıyor. Öyle bir çaba sarf ettiğini görmüyorum.”

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerden beşincisi, mezunların öğrenme stillerinin farkında olma ve öğrenme stratejilerini ve kullanabilme becerileridir. Beşinci tamamlayıcı ve sosyal becerinin iki teması vardır. Bunlardan ilki mezunların öğrenme stillerini tanıyabilme becerileri, diğeri ise öğrenme stratejilerini kullanabilme becerileridir. Beşinci tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ilk becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların öğrenme stillerinin farkında olma düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stillerinin farkında olma düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 31’de özetlenmiştir.

Tablo 31

Katılımcıların, modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stillerinin farkında olma düzeylerine ilişkin görüşleri

		Kazandırılma Düzeyi		
TSB-5-1		Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	f	-	1	9
Sektör Temsilcisi	f	-	-	4

Tablo 31’de görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stillerinin farkında olma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan görüşmelerde 11 öğretmenden 9’u, 11 sektör temsilcisinden 4’ü bu becerinin kazandırılma düzeyini yetersiz bulmuşlardır. Mezunların öğrenme stillerinin farkında olma beceri düzeylerini orta düzeyde görenlerin sayısı öğretmen katılımcılardan sadece bir tanedir. Öğretmenlerden 1, sektör temsilcilerinden 7 katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüş bildirmemiş ya da bu becerileri gözlemlene olanağına sahip olmadığını belirtmişlerdir.

Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olanların kendi öğrenme stillerinin farkında olmadıklarını ve onların öğrenme stillerini belirlemeye yönelik bir çalışma olmadığını söylemek olasıdır.

OK3-65: “Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerini öğrenecek kadar vakti olmadığını düşünüyorum. Yani öğretmen o konuya vakit ayırmak istemiyor o konuya kafa yormak istemiyor. Öğretmen dersini tek tipe göre anlatıyor. Bu böyledir, şu şöyledir tarzında. Yani öğrenme stili farklı olan bir öğrencinin ihtiyaçlarının öğretmen tarafından gözetildiği pek söylenemez.”

OK1-11: “Yani bireysel olarak öğrenciler üzerinde öğrenme stili kavramının uygulandığını sanmıyorum. Öğrencilerde haliyle bunun farkında değiller. Biliyorlar diyemem öğrenme stillerini.”

OK7-117: “Bununla alakalı bir çalışma içerisine girmedik. Senin öğrenme stilin budur kendine bu noktada ağırlık ver diye bir yaklaşımda bulunmadık.”

SK2-25: “Öğrenme stillerinin farkında olduklarını düşünmüyorum.”

SK10-124: “Farkında olduklarını sanmıyorum öğrenme stillerinin. Onlara bunu öğretmemiz gerektiğine inanıyorum.”

Beşinci tamamlayıcı ve sosyal becerinin ikinci alt teması mezunların öğrenme stratejilerini kullanabilme becerileridir. Beşinci tamamlayıcı ve sosyal beceriler kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen ikinci becerinin öğrencilere ne düzeyde kazandırıldığının belirlenmesi amacıyla katılımcılardan mezunların öğrenme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stratejilerini kullanma beceri düzeylerine ilişkin görüşleri Tablo 32’de özetlenmiştir.

Tablo 32

Katılımcıların modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stratejisi kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri

TSB-5-2	Kazandırılma Düzeyi		
	Yeterli	Orta	Yetersiz
Öğretmen	1	1	5
Sektör Temsilcisi	5	-	-

Tablo 32’de görüldüğü gibi modüler sistemden mezun olan bireylerin öğrenme stratejisi kullanma düzeylerinin belirlenmesi için yapılan görüşmelerde 11 öğretmenden 1 tanesi, 11 sektör temsilcisinden 5 tanesi bu becerinin kazandırılma düzeyini yeterli

bulmuşlardır. Mezunların öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerini orta düzeyde görenlerin sayısı öğretmen katılımcılardan sadece bir tanedir. Öğretmenlerden 5 katılımcı bu becerinin kazandırılma düzeyini yetersiz bulmaktadır. Bu becerinin kazandırılma düzeyine ilişkin görüş bildirmeyen ya da bu becerileri gözlemlene olanağına sahip olmadığını belirten katılımcı sayısı öğretmenlerden 4, sektör temsilcilerinden 6 kişidir. Bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olanların öğrenme stratejisi kullanma becerisinin yetersiz olduğu söylenebilir.

OK3-65: *“Öğrenci açısından bakacak olursak, en azından sorumluluğunu bilen bir öğrenci konuya adapte olduğu zaman daha kolay nasıl öğrenir, bunu bildiğini düşünüyorum. Yani bazı öğrenci okuma odaklıdır, bazıı yazarak bazıı da dinleyerek öğrenir. Bu konuda yeterliliklerinin var olduğunu düşünüyorum. Özellikle lise 2-3’ten sonra.”*

OK4-78: *“Bizim derslerimizde her öğrenci farklı yoldan çözümü bulabiliyor. Farklı farklı alternatifler var. Elektronik bir sistem kuruyorsa bu öğrenci bizim anlattığımız şekilde yapmayabiliyor. Farklı kanallardan da yapabiliyor; ama öğrencilerimizin büyük kısmı demeyeyim küçük kısmında var öyle bir özellik.”*

OK8-123: *“Yani çok olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda işte öğretmen derste ne gösterirse o konuyla ilgili öğrenci onu alıp devam ediyor. Öğrenme yöntemleri anlamında modüler sistemin getirmiş olduğu yenilikleri çok bildiklerini düşünmüyorum.”*

SK6-75: *“Farkındalar çünkü herkes aynı şekilde davranmıyor. Nedir, kimisi not alıyor. Elinde ajandası var. Kimisi de izleyerek öğreniyor. “Bunu unutmam diyor.” Demek ki kendi öğrenme stratejisinin farkında ve bir stratejileri belirlemiş.”*

SK3-38: *“Arkadaşları sahaya gönderirken ya da burada bazı şeyleri anlatırken, herkesten farklı şeyler gelebiliyor. Kimi arkadaşlar önüne projeyi alıp üzerine notlar alabiliyor. Bazı arkadaşlar daha görsel olarak bilgiyi alıyor. Herkesin daha farklı bir stratejisi olmak zorunda. Zaten öteki türlü öğrenemez de. Herkesin bir stratejisi vardır diye düşünüyorum. Sonuçta öğrenmeye giden yol bir stratejiden geçiyor. İlk bakacağınız adım o. Bir anda öğreniyorum diyemezsiniz. Herkesin bir stratejisi vardır.”*

Modüler sistemden mezun olan bireylere kazandırılması öngörülen 10 farklı tamamlayıcı ve sosyal beceriden 4 tanesinin kazandırılma düzeyi yetersiz iken, 6 tanesinin kazandırılma düzeyi yeterli düzeydedir. Kazandırılma düzeyi yetersiz olan tamamlayıcı ve sosyal beceriler şunlardır; (1)TSB-1: Mezunların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve

sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerileri, (2) TSB-4-3: Mezunların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerileri, (3) TSB-5-1: Mezunların öğrenme stillerinin farkında olma becerileri, (4) TSB-5-2: Mezunların öğrenme stratejisi kullanma becerileridir.

Modüler Sistem Kapsamında Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yapısında Gerçekleştirilmesi Öngörülen Değişikliklerin Gerçekleşme Düzeyine İlişkin Bulgular

Modüler sistemin diğer bir çıktısı/ürünü ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleşen yapısal değişikliklerdir. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişikliklere ilişkin standartların karşılanabilme düzeylerine ilişkin veriler Yönetici Veri Toplama Aracı (YÖVTA) ile toplanmıştır.

YÖVTA'nın 16 maddesi modüler sistemin mesleki ve teknik eğitimin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişikliklere ilişkin standartların karşılanabilme düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, modüler sistemin mesleki ve teknik eğitimin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişiklikleri karşılayabilme düzeylerine ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

Katılımcıların, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretimin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen değişiklikleri gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşleri

YÖVTA Maddeleri		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Okulumuzda modüler sistem kapsamında açılan alan/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmaktadır.	f	1	18	10	89	43	,764	1,73
	%	1	11	6	55	27		
2. Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.	f	3	44	20	68	26	1,001	1,90
	%	2	28	12	42	16		
3. Yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüller ilave edilebilir.	f	0	28	23	77	30	,928	1,70
		0	17	15	49	19		

Tablo 33’te görüldüğü gibi YÖVTA’da modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen 16 standart bulunmaktadır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev yaptıkları kurumlarda uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısına ilişkin gerçekleştirmesi öngörülen 16 standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,82’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki teknik eğitim sisteminin yapısında gerçekleştirmesi öngörülen standartlara erişim yetersiz düzeydedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan ilk standart “Okulumuzda modüler sistem kapsamında açılan alan/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmaktadır.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %12’si okullarında açılan alanlar/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçların dikkate alındığı görüşüne katıldığını belirtirken, %82’si okullarında açılan alanlar/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçların dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. Okullarda açılan alanlar/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçların dikkate alınmakta olduğu konusunda katılımcıların %6’sı ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin birinci standardın aritmetik ortalaması 1,73’tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem kapsamında açılan alan/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçların dikkate alınmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan ikinci standart “Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %30’u modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dalların kolayca açılabilirdi görüşüne katıldığını belirtirken, %58’i yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dalların kolayca açılabilirdi görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında

katılımcıların %12'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin ikinci standardın aritmetik ortalaması 1,90'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dalların açılmasının kolay olmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan üçüncü standart "Yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüller ilave edilebilmektedir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %17'si modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüllerin ilave edilebildiği görüşüne katıldığını belirtirken, %68'i yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüllerin ilave edilebildiği görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15'i ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin üçüncü standardın aritmetik ortalaması 1,70'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüller ilave edilebilmesi standardına erişim düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin bu kurumların yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan dördüncü standart "Modüler sistem kapsamında değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentileri dikkate alınarak, bu değişimler kolayca programlara yansıtılabilmektedir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %26'sı modüler sistem kapsamında değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentilerinin programlara kolayca yansıtılabildiği görüşüne katıldığını belirtirken, %51'i değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentilerinin programlara kolayca yansıtılabildiği görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23'ü ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen

değişikliklere ilişkin dördüncü standardın aritmetik ortalaması 1,68'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentileri dikkate alınarak, bu değişimlerin programlara yansıtılabilmesi standardına erişim düzeyinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan beşinci standart "Modüler sistem kapsamında alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayıları dikkate alınmaktadır." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %18'i modüler sistem kapsamında alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayılarının dikkate alınmakta olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %66'sı alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayılarının dikkate alınmakta olduğu görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %16'sı ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin beşinci standardın aritmetik ortalaması 1,70'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem kapsamında alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayılarının yeterince dikkate alınmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan altıncı standart "Modüler sistemde öğrenciler ilgi duydukları ve seçmek istedikleri meslek hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmek için gerekli kaynaklara (CD, kitap, broşür, web sayfası vb) kolayca ulaşabilmektedirler." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %12'si modüler sistemde öğrencilerin ilgi duydukları ve/veya seçmek istedikleri meslek hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmek için gerekli kaynaklara kolayca ulaşabildiği görüşüne katıldığını belirtirken, %66'sı bu görüşe katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik

eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin altıncı standardın aritmetik ortalaması 1,53'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilerin ilgi duydukları ve seçmek istedikleri meslek hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmek için gerekli kaynaklara (CD, kitap, broşür, web sayfası vb) kolayca ulaşabilmekte olduklarını söylemek olası değildir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan yedinci standart "Modüler sistem kapsamında eğitim gören öğrenciler, ileride sahip olacakları mesleklerin iş piyasasındaki gerçek durumu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmektedirler." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %15'i modüler sistem kapsamında eğitim gören öğrencilerin ileride sahip olacakları mesleklerin iş piyasasındaki gerçek durumu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmekte oldukları görüşüne katıldığını belirtirken, %68'i bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yedinci standardın aritmetik ortalaması 1,63'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem kapsamında eğitim gören öğrencilerin ileride sahip olacakları mesleklerin iş piyasasındaki gerçek durumu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmekte olduklarını söylemek oldukça zordur.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan sekizinci standart "Modüler sistemde öğrenciler, seçtikleri meslekte yaşayacakları çevreyi, mesleğin olası ekonomik getirisini ve ilişkide bulunacakları insanları tanıyarak mesleklerini seçmektedirler." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %24'ü modüler sistemde öğrencilerin seçtikleri meslekte yaşayacakları çevreyi, mesleğin olası ekonomik getirisini ve ilişkide bulunacakları insanları tanıyarak mesleklerini seçmekte oldukları görüşüne katıldığını belirtirken, %49'u bu görüşe katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %27'si ise kararsızdır. Modüler sistemin

mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin sekizinci standardın aritmetik ortalaması 1,64'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilerin seçtikleri meslekte yaşayacakları çevreyi, mesleğin olası ekonomik getirisini ve ilişkide bulunacakları insanları tanıyarak mesleklerini seçmekte oldukları standardına erişim düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan dokuzuncu standart "Modüler sistem kapsamında öğrenciler akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahiptirler." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %26'sı modüler sistem kapsamında öğrencilerin akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahip oldukları görüşüne katıldığını belirtirken, %57'si öğrencilerin akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahip oldukları görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %17'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin dokuzuncu standardın aritmetik ortalaması 1,82'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem kapsamında öğrencilerin akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahip olma düzeylerinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onuncu standart "Modüler sistemde öğrenciler 10. sınıfta alan seçimine yönlendirilirlerken akademik başarılarının yanı sıra ilgi ve yetenekleri de göz önüne alınmaktadır." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %24'ü öğrencilerin alanlara yönlendirilmesinde ilgi ve yeteneklerinin de göz önüne alındığı görüşüne katıldığını belirtirken, %54'ü öğrencilerin alanlara yönlendirilmesinde ilgi ve yeteneklerinin de göz önüne alındığı görüşüne katılmadığını

belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin onbirinci standardın aritmetik ortalaması 1,68'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilerin 10. sınıfta alan seçimine yönlendirilirlerken akademik başarılarının yanı sıra ilgi ve yeteneklerinin de göz önüne alınmakta olduğu standardına erişimin yetersiz olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onbirinci standart "Alan ve dal programları arasındaki geçişler esnektir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %32'si modüler sistemde alan ve dal programları arasındaki geçişlerin esnek olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %40'ı alan ve dal programları arasındaki geçişlerin esnek olduğu görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %28'i ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin on ikinci standardın aritmetik ortalaması 1,72'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, alan ve dal programları arasındaki geçişlerin esnekliğinin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onikinci standart "Modüler sistemde hangi modül ya da modülleri başarı ile tamamlayanlara hangi sertifikaların verileceği öğrenenler tarafından bilinmektedir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %37'si hangi modül ya da modülleri başarı ile tamamlayanlara hangi sertifikaların verileceğinin öğrenenler tarafından bilindiği görüşüne katıldığını belirtirken, %44'ü bu görüşe katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %19'u ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin onbirinci standardın aritmetik ortalaması 1,90'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin

çözümlemesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde hangi modül ya da modülleri başarı ile tamamlayanlara hangi sertifikaların verileceğinin öğrenenler tarafından yeterince bilinmediği söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onüçüncü standart “modüler sistemde öğrenci belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde (bu yeterliği normal eğitimin dışında kazanmış da olabilir), bu performans değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresi kısaltılabilmektedir” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %59’u modüler sistemde öğrenci belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde bu performansın değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresinin kısaltılabildiği görüşüne katıldığını belirtirken, %26’sı öğrenci belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde bu performansın değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresinin kısaltılabildiği görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15’i ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin onikinci standardın aritmetik ortalaması 2,41’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlemesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencinin belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde bu performansın değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresinin kısaltılabilmesi standardının gerçekleşmesinin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan ondördüncü standart “Modüler sistem kapsamında mezun olan öğrencilere, eğitim sürelerinin sonunda eğitim gördüğü dalda kazandığı becerilere karşılık gelen sertifika verilmektedir.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %22’si modüler sistemde mezun olan öğrencilere eğitim sürelerinin sonunda eğitim gördüğü dalda kazandığı becerilere karşılık gelen sertifika verilmekte olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %69’u bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %9’u ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik

eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin ondördüncü standardın aritmetik ortalaması 1,89'dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem kapsamında mezun olan öğrencilere, eğitim sürelerinin sonunda eğitim gördüğü dalda kazandığı becerilere karşılık gelen sertifika verilmekte olduğunu söylemek olası değildir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onbeşinci standart "Herhangi bir nedenle sistemden ayrılan öğrencilere, o ana kadar kazandıkları yeterliklere karşılık gelen sertifika(lar) verilmektedir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %46'sı modüler sistemde herhangi bir nedenle sistemden ayrılan öğrencilere, o ana kadar kazandıkları yeterliklere karşılık gelen sertifika(lar) verildiği görüşüne katıldığını belirtirken, %34'ü sistemden ayrılan öğrencilere, o ana kadar kazandıkları yeterliklere karşılık gelen sertifika(lar) verildiği görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %20'si ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin on ikinci standardın aritmetik ortalaması 2,11'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak herhangi bir nedenle sistemden ayrılan öğrencilere, o ana kadar kazandıkları yeterliklere karşılık gelen sertifika(lar) verilmektedir standardına erişimin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen değişikliklere ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan onaltıncı standart "Öğrencilere verilen sertifikalarda bireyin sahip olduğu beceriler ve yapabileceği işler belirtilmektedir." maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %38'i modüler sistemde öğrencilere verilen sertifikalarda bireyin sahip olduğu becerilerin ve yapabileceği işlerin belirtilmekte olduğu görüşüne katıldığını belirtirken, %44'ü öğrencilere verilen sertifikalarda bireyin sahip olduğu becerilerin ve yapabileceği işlerin belirtilmekte olduğu görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %18'i ise kararsızdır. Modüler sistemin mesleki ve teknik eğitim sisteminin yapısında oluşturması öngörülen

değişikliklere ilişkin onbirinci standardın aritmetik ortalaması 2,05'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak öğrencilere verilen sertifikalarda bireyin sahip olduğu becerilerin ve yapabileceği işlerin belirtilmediği söylenebilir.

Tablo 33'ün incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirmesi öngörülen standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre 1,53 ile 2,41 arasında değişmektedir. Dolayısıyla modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını yapısında oluşturması öngörülen tüm standartların gerçekleşmesi ayrı ayrı yetersiz düzeydedir. Ayrıca, bu gruptaki tüm standartların genel aritmetik ortalaması 1,89 olup diğer maddelere paralel olarak gerçekleşme durumu yetersiz düzeydedir.

Araştırmanın İkinci Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre ve görev yaptıkları alanlara göre farklılık olup olmadığını belirlenmesidir. Bu farklılığın belirlenmesinde hangi testin kullanılacağına belirlenmesi için puanların dağılımının normal dağılımdan önemli sapma gösterip göstermediğine bakılmıştır. Analizlerde teste tabi tutulacak değişkenlerin dağılımının çarpıklık katsayısının (ÇK) ± 1 sınırları içerisinde kalması dağılımın normalden aşırı bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanmaktadır. Burada analize tabi tutulan alt boyutların çarpıklık katsayıları 0.345 ile 0.613 arasında değişmektedir ki bu durum dağılımların normalden aşırı sapma göstermediği anlamına gelmektedir. Dolayısıyla analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının öngörülen standartları karşılayabilme düzeyine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının öngörülen standartları karşılayabilme düzeyine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Amaçlar	Gruplar arası	9,406	2	4,703	7,871	.000
	Grupları içi	745,650	1248	,597		
	Toplam	755,056	1250			
İçerik	Gruplar arası	5,129	2	2,565	4,920	.007
	Grupları içi	658,389	1.263	,521		
	Toplam	663,518	1.265			
Süreç	Gruplar arası	4,799	2	2,400	5,763	.003
	Grupları içi	526,304	1.264	,416		
	Toplam	531,103	1.266			
Değerlendirme	Gruplar arası	5,132	2	2,566	6,887	.001
	Grupları içi	467,573	1.255	,373		
	Toplam	472,704	1.257			

Tablo 34’te görüldüğü gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarına ilişkin standartların gerçekleşme düzeyi hakkındaki görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılacak Post-Hoch testinde hangi yöntemlerin kullanılacağını belirlemek için varyansların eşitliğini belirlemeye yarayan Levene Testi uygulanmıştır.

Levene Testi sonucunda amaçlar ve içerik boyutlarında varyansların eşit olmadığı ($p < .05$), öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci boyutlarında ise varyansların eşit olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir. Dolayısıyla farklılığın kaynağını belirlemek için amaçlar ve içerik boyutlarında Tamhane’s T2 Testi, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında ise Sheffe Testi uygulanmıştır. Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının amaçlar ve içerik boyutlarının öngörülen standartları gerçekleştirme düzeyine ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının amaçlar ve içerik boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane's T2 Testi sonucu

Boyutlar		Gelişmiş	Orta Derecede Gelişmiş	Az Gelişmiş
Amaçlar	Gelişmiş	--	.001*	.010*
	Orta Derecede Gelişmiş	.001*	--	1.00
	Az Gelişmiş	.010*	1.00	--
İçerik	Gelişmiş	--	.018*	.046*
	Orta Derecede Gelişmiş	.018*	--	1.00
	Az Gelişmiş	.046*	1.00	--

Tablo 35'te görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının amaç ve içerik boyutlarının öngörülen standartları gerçekleştirme düzeyine ilişkin teknik öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların bulundukları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tamhane's T2 Testi sonucunda, farklılığın gelişmiş bölge ile az gelişmiş ve orta derecede gelişmiş bölge arasında, gelişmiş bölge lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu

Boyutlar		Gelişmiş	Orta Derecede Gelişmiş	Az Gelişmiş
Öğretme-Öğrenme Süreci	Gelişmiş	--	.004*	.206
	Orta Derecede Gelişmiş	.004*	--	.587
	Az Gelişmiş	.206	.587	--
Değerlendirme	Gelişmiş	--	.003*	.048*
	Orta Derecede Gelişmiş	.003*	--	.889
	Az Gelişmiş	.048*	.889	--

Tablo 36’da görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci boyutlarının öngörülen standartları gerçekleştirme düzeyine ilişkin teknik öğretmenlerin görev yaptıkları kurumların bulundukları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucunda, öğretme-öğrenme süreci boyutunda farklılığın gelişmiş bölge ile orta derecede gelişmiş bölge arasında gelişmiş bölge lehine gerçekleştiği; değerlendirme boyutunda ise farklılığın gelişmiş bölge ile orta derecede gelişmiş ve az gelişmiş bölgeler arasında yine gelişmiş bölge lehine gerçekleştiği belirlenmiştir.

Modüler sistem aracılığıyla mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi öngörülen yapısal değişikliklerin gerçekleşme düzeyinin okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Modüler sistem ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi öngörülen yapısal değişikliklerin gerçekleşme düzeyinin okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucu

Maddeler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serb. Der.	Kareler Ort.	F	P
1.Okulumuzda modüler sistem kapsamında açılan alan/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmaktadır.	Gruplar arası	0,249	2	0,125	.211	.810
	Grupları içi	93,266	158	0,590		
	Toplam	93,516	160			
2.Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.	Gruplar arası	7,651	2	3,825	3.957	.021*
	Grupları içi	152,759	158	0,967		
	Toplam	160,410	160			
3.Yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüller ilave edilebilir.	Gruplar arası	0,022	2	0,011	.013	.987
	Grupları içi	135,395	155	0,874		
	Toplam	135,418	157			
4.Modüler sistem kapsamında değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentileri dikkate alınarak, bu değişimler kolayca programlara yansıtılabilir.	Gruplar arası	3,041	2	1,520	1.251	.289
	Grupları içi	189,601	156	1,215		
	Toplam	192,642	158			
5.Modüler sistem kapsamında alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayıları dikkate alınmaktadır.	Gruplar arası	0,710	2	0,355	.341	.711
	Grupları içi	162,396	156	1,041		
	Toplam	163,107	158			
6.Modüler sistemde öğrenciler ilgi duydukları ve seçmek istedikleri meslek hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmek için gerekli kaynaklara (CD, kitap, broşür, web sayfası vb.) kolayca ulaşabilmektedirler.	Gruplar arası	0,019	2	0,009	.009	.991
	Grupları içi	163,541	156	1,048		
	Toplam	163,560	158			
7.Modüler sistem kapsamında eğitim gören öğrenciler, ileride sahip olacakları mesleklerin iş piyasasındaki gerçek durumu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmektedirler.	Gruplar arası	3,129	2	1,565	1.728	.181
	Grupları içi	142,115	157	0,905		
	Toplam	145,244	159			
8.Modüler sistemde öğrenciler, seçtikleri meslekte yaşayacakları çevreyi, mesleğin olası ekonomik getirisini ve ilişkide bulunacakları insanları tanıyarak mesleklerini seçmektedirler.	Gruplar arası	0,220	2	0,110	.081	.923
	Grupları içi	214,755	157	1,368		
	Toplam	214,975	159			
9.Modüler sistem kapsamında öğrenciler akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahiptirler.	Gruplar arası	1,784	2	0,892	.782	.459
	Grupları içi	177,927	156	1,141		
	Toplam	179,711	158			
10. Modüler sistemde öğrenciler 10. sınıfta alan seçimine yönlendirilirlerken akademik başarılarının yanı sıra ilgi ve yetenekleri de göz önüne alınmaktadır.	Gruplar arası	3,298	2	1,649	1.272	.283
	Grupları içi	200,879	155	1,296		
	Toplam	204,177	157			
11.Alan ve dal programları arasındaki geçişler esneklik.	Gruplar arası	7,128	2	3,564	2.276	.106
	Grupları içi	233,267	149	1,566		
	Toplam	240,395	151			
12.Modüler sistemde hangi modül ya da modülleri başarı ile tamamlayanlara hangi sertifikaların verileceği öğrenenler tarafından bilinmektedir.	Gruplar arası	0,283	2	0,142	.095	.909
	Grupları içi	230,204	155	1,485		
	Toplam	230,487	157			

Tablo 37'nin devamı

Maddeler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serb. Der.	Kareler Ort.	F	P
13.Modüler sistemde öğrenci belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde (bu yeterliği normal eğitimin dışında kazanmış da olabilir), bu performans değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresi kısaltılabilmektedir.	Gruplar arası	0,861	2	0,431	.278	.758
	Gruplariçi	241,567	156	1,549		
	Toplam	242,428	158			
14.Modüler sistem kapsamında mezun olan öğrencilere, eğitim sürelerinin sonunda eğitim gördüğü dalda kazandığı becerilere karşılık gelen sertifika verilmektedir.	Gruplar arası	0,462	2	0,231	.257	.774
	Gruplariçi	141,513	157	0,901		
	Toplam	141,975	159			
15.Herhangi bir nedenle sistemden ayrılan öğrencilere, o ana kadar kazandıkları yeterliklere karşılık gelen sertifika(lar) verilmektedir.	Gruplar arası	3,765	2	1,883	1.120	.329
	Gruplariçi	262,197	156	1,681		
	Toplam	265,962	158			
16.Öğrencilere verilen sertifikalarda bireyin sahip olduğu beceriler ve yapabileceği işler belirtilmektedir.	Gruplar arası	0,635	2	0,317	.211	.810
	Gruplariçi	232,960	155	1,503		
	Toplam	233,595	157			

Tablo 37’de görüldüğü gibi, modüler sistem ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmesi öngörülen yapısal değişikliklerin gerçekleşme düzeyinin okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu sadece bir maddede anlamlı farklılık belirlenmiştir. Diğer onbeş maddede mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirilmesi amaçlanan değişikliklerin gerçekleşme düzeyinin okulların bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasından iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılık belirlenmemiştir. Bulgulara dayanarak diğer farklılık belirlenemeyen onbeş madde için gerçekleşme düzeylerinin illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Farklılık belirlenen tek standart ise “Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.” standardıdır. Bu standardın gerçekleşme düzeyi arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Post-Hoc analizinde kullanılacak yöntemi belirlemek için yapılan Levene Testi sonucunda varyansların eşit olmadığı belirlenmiş ($p<.05$) ve Tamhane’s T2 Testi kullanılmıştır.

“Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.” standardının gerçekleşme düzeyinin katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre oluşan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonucu Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38

“Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.” standardının gerçekleşme düzeyinin katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre oluşan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonucu

Standart		Gelişmiş	Orta Derecede Gelişmiş	Az Gelişmiş
Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir	Gelişmiş	--	.178	.657
	Orta Derecede Gelişmiş	.178	--	.019*
	Az Gelişmiş	.657	.019*	--

Tablo 38’de görüldüğü “Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.” standardının gerçekleşme düzeyinin katılımcıların görev yaptıkları illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeylerine göre oluşan farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonucunda farklılığın sanayi üretimi noktasında orta derecede gelişmiş bölge ile az gelişmiş bölge arasında, orta derecede gelişmiş bölge lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Sanayi üretimi noktasında orta derecede gelişmiş bölgeler yerel ve bölgesel gereksinimler doğrultusunda daha kolay alan ve dal açabildikleri söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları alanlara göre farklılık olup olmadığını belirlenmesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının yapısal boyutları hakkında öngörülen standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları alanlara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39

Katılımcıların modüler öğretim programlarının yapısal boyutları hakkında öngörülen standartların gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşleri arasında görev yaptıkları alanlara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu

Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Amaçlar	Gruplar arası	29,023	10	2,902	4,457	.000
	Gruplariçi	726,033	1.240	0,586		
	Toplam	755,056	1.250			
İçerik	Gruplar arası	31,659	10	3,166	6,288	.000
	Gruplariçi	631,860	1.255	0,503		
	Toplam	663,518	1.265			
Süreç	Gruplar arası	19,044	10	1,904	4,671	.000
	Gruplariçi	512,059	1.256	0,408		
	Toplam	531,103	1.266			
Değerlendirme	Gruplar arası	19,295	10	1,929	5,307	.000
	Gruplariçi	453,410	1.247	0,364		
	Toplam	472,704	1.257			

Tablo 39’da görüldüğü gibi katılımcıların görev yaptıkları alanlara göre modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarının önceden belirlenen standartları karşılama düzeyine ilişkin görüşlerinde farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonucunda tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılacak Post-Hoch analizinde hangi yöntemlerin kullanılacağını belirlemek için Levene Testi uygulanmıştır.

Levene Testi sonucunda amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarında varyansların eşit olmadığı ($p < .05$), değerlendirme boyutunda ise varyansların eşit olduğu ($p > .05$) belirlenmiştir. Dolayısıyla farklılığın kaynağını belirlemek için amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarında Tamhane’s T2 Testi, değerlendirme boyutunda ise Sheffe Testi uygulanmıştır. Katılımcıların alanlarına göre amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane’s T2 Testi sonuçları Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40

Katılımcıların alanlarına göre modüler öğretim programlarının amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarına ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tamhane's T2 Testi sonucu

Boyutlar		Ahşap Tek.	Bilişim Tek.	Elek.-Elekt.	End.Oto. Tek.	İnşaat Tek.	Kimya Tek.	Makine Tek.	Metal Tek.	Motorlu Araç.	Tekstil Tek.	Tesisat Tek.
Amaçlar	Ahşap	-	1.00	.174	1.00	1.00	1.00	.893	.957	1.00	.974	1.00
	Bilişim	1.00	-	.053	.997	1.00	1.00	.704	.910	1.00	.955	1.00
	Elk.-Elt	.174	.053	-	1.00	.061	.111	1.00	.000*	.008*	.001*	.496
	End.Oto	1.00	.997	1.00	-	.965	.998	1.00	.111	.755	.159	1.00
	İnşaat	1.00	1.00	.061	.965	-	1.00	.555	1.00	1.00	1.00	1.00
	Kimya	1.00	1.00	1.00	.998	1.00	-	.791	.998	1.00	.993	1.00
	Makina	.893	.704	1.00	1.00	.555	.791	-	.005*	.192	.017*	.990
	Metal	.957	.910	.000*	.111	1.00	.998	.005	-	1.00	1.00	.964
	Motorlu	1.00	1.00	.008*	.755	1.00	1.00	.192	1.00	-	1.00	1.00
	Tekstil	.794	.955	.001*	.159	1.00	.993	.017*	1.00	1.00	-	.159
	Tesisat	1.00	1.00	.496	1.00	1.00	1.00	.990	.964	1.00	.974	-
İçerik	Ahşap	-	1.00	.022*	1.00	1.00	1.00	.749	.710	1.00	1.00	1.00
	Bilişim	1.00	-	.014*	1.00	.940	1.00	.814	.225	1.00	.993	1.00
	Elk.-Elt	.022*	.014*	-	1.00	.000*	.028	1.00	.000*	.045*	.000*	.117
	End.Oto	1.00	1.00	1.00	-	.378	1.00	1.00	.059	1.00	.551	1.00
	İnşaat	1.00	.940	.000*	.378	-	1.00	.015*	1.00	.999	1.00	1.00
	Kimya	1.00	1.00	.028*	1.00	1.00	-	.777	.766	1.00	1.00	1.00
	Makina	.749	.814	1.00	1.00	.015*	.777	-	.001*	.874	.036*	.943
	Metal	.710	.225	.000*	.059	1.00	.766	.001*	-	.655	1.00	.786
	Motorlu	1.00	1.00	.045*	1.00	.999	1.00	.874	.655	-	1.00	1.00
	Tekstil	1.00	.993	.000*	.552	1.00	1.00	.036*	1.00	1.00	-	1.00
	Tesisat	1.00	1.00	.117	1.00	1.00	1.00	.943	.876	1.00	1.00	-
Öğretme-Öğrenme Süreci	Ahşap	-	1.00	.014*	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Bilişim	1.00	-	.000	1.00	1.00	1.00	.246	.981	.948	.999	.452
	Elk.-Elt	.014*	.000*	-	.018*	.000*	.006*	.633	.097	.067	.051	.661
	End. Oto	1.00	1.00	.018*	-	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	İnşaat	1.00	1.00	.000*	1.00	-	1.00	.545	.999	.996	1.00	.745
	Kimya	1.00	1.00	.006	1.00	1.00	-	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
	Makina	1.00	.246	.633	1.00	.545	1.00	-	1.00	1.00	1.00	1.00
	Metal	1.00	.981	.097	1.00	.999	1.00	1.00	-	1.00	1.00	1.00
	Motorlu	1.00	.948	.067	1.00	.996	1.00	1.00	1.00	-	1.00	1.00
	Tekstil	1.00	.999	.051	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-	1.00
	Tesisat	1.00	.452	.661	1.00	.745	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-

Tablo 40'ta görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının amaçlar, içerik ve öğretme-öğrenme süreci boyutlarının öngörülen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin katılımcıların alanlarına göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tamhane's T2 Testi sonucunda farklılığın amaçlar boyutunda elektrik-elektronik teknolojisi alanı ile metal teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi ve tekstil

teknolojisi alanları arasında elektrik-elektronik teknolojisi alanının lehine; makine teknoloji ile metal ve tekstil teknolojisi alanları arasında makine teknolojisi alanının lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak elektrik-elektronik teknolojisi ve makine teknolojisi alanlarında hazırlanan modüler öğretim programlarının amaçlar boyutunun önceden belirlenen standartları daha üst düzeyde karşıladığı söylenebilir.

İçerik boyutunda ise farklılık elektrik-elektronik teknolojisi alanı ile ahşap teknolojisi alanı, bilişim teknolojileri alanı, inşaat teknolojisi alanı, kimya teknolojisi alanı, metal teknolojisi alanı, motorlu araçlar teknolojisi alanı ve tekstil teknolojisi alanı arasında elektrik-elektronik teknolojisi alanının lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak elektrik-elektronik teknolojisi için hazırlanan modüler öğretim programlarında içerik boyutu için öngörülen standartlara erişim düzeyinin diğer alanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme süreci boyutunda da farklılık yine elektrik-elektronik teknolojisi alanı ile ahşap teknolojisi, bilişim teknolojileri, endüstriyel otomasyon teknolojileri, kimya teknolojisi ve inşaat teknolojisi alanları arasında elektrik-elektronik teknolojisi alanının lehine gerçekleşmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak elektrik-elektronik teknolojisi alanında hazırlanan modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci boyutunun öngörülen standartları karşılama düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Katılımcıların alanlarına göre modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Katılımcıların görev yaptıkları alanlara göre modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinde oluşan farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucu

	Ahşap Tek.	Bilişim Tek.	Elek.-Elekt.	End.Otomas.	İnşaat Tek.	Kimya Tek.	Makine	Metal	Motorlu Araç.	Tekstil Tek.	Tesisat Tek.
Ahşap	-	1.00	.005*	.800	1.00	1.00	.993	1.00	1.00	1.00	1.00
Bilişim	1.00	-	.000*	.109	1.00	1.00	.232	1.00	1.00	1.00	1.00
Elk.-Elt	.005*	.000*	-	1.00	.001*	.198	.917	.000*	.003*	.000*	.035*
End.Oto	.800	.109	1.00	-	.553	.998	1.00	.260	.666	.123	.959
İnşaat	1.00	1.00	.001*	.553	-	1.00	.908	1.00	1.00	1.00	1.00
Kimya	1.00	1.00	.198	.998	1.00	-	1.00	1.00	1.00	.999	1.00
Makina	.993	.232	.917	1.00	.908	1.00	-	.563	.963	.296	1.00
Metal	1.00	1.00	.000*	.260	1.00	1.00	.563	-	1.00	1.00	1.00
Motorlu	1.00	1.00	.003*	.666	1.00	1.00	.963	1.00	-	1.00	1.00
Tekstil	1.00	1.00	.000*	.123	1.00	.999	.296	1.00	1.00	-	1.00
Tesisat	1.00	1.00	.035*	.959	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	-

Tablo 41’de görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutunun öngörülen standartları erişim düzeyine ilişkin katılımcıların alanlarına göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Sheffe Testi sonucunda farklılığın değerlendirme boyutunda elektrik-elektronik teknolojisi alanı ile ahşap teknolojisi, bilişim teknolojileri, metal teknolojisi, motorlu araçlar teknolojisi, tekstil teknolojisi ve tesisat teknolojisi alanları arasında elektrik-elektronik teknolojisi alanının lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak elektrik-elektronik teknolojisi alanında hazırlanan modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutunun önceden belirlenen standartları karşılama düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Amacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı modüler sisteme ilişkin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinin önceden belirlenen standartları öğretmen ve yönetici görüşlerine göre karşılayabilme düzeylerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda modüler sisteme ilişkin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hem öğretmen hem de yönetici görüşlerine göre öngörülen standartları ne düzeyde karşıladığı belirlenmiş hem de karşılama düzeyinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Ayrıca

bu modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konulara ilişkin öğretmenlerin kendi yeterlikleri hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyine İlişkin Bulgular (Öğretmen)

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin paydaşlara tanıtılması, mezunların alanlara girmeden önce yönlendirilmeleri ve mezuniyet sonrası izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmen veri toplama aracında 10 madde bulunmaktadır. Tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri adı altında incelenen bu standartların mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre bu kurumlarda ne düzeyde gerçekleştiği Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

ÖVTA’da bulunan tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hakkındaki standartlara erişim düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmen Veri Toplama Aracının Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinliklerine İlişkin Standart Maddeleri		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler.	f	103	224	186	598	134	1,102	1,94
	%	8	18	15	48	11		
2. Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler.	f	107	344	382	353	59	1,360	1,79
	%	9	28	30	28	5		
3. Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.	f	136	358	272	424	53	1,282	2,03
	%	11	29	22	34	4		
4. Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.	f	144	359	263	413	48	1,287	2,06
	%	12	29	21	34	4		
5. Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır.	f	202	449	314	241	34	1,425	2,15
	%	16	37	25	19	3		
6. Modüler sistem açık ve anlaşılabilir.	f	79	301	268	505	80	1,191	1,87
	%	6	25	22	41	6		
7. Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.	f	104	342	309	422	54	1,287	1,90
	%	8	28	25	34	5		
8. Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler.	f	180	423	276	327	41	1,346	2,15
	%	14	34	22	26	4		
9. Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.	f	169	407	285	339	42	1,347	2,11
	%	14	33	23	27	3		
10. Modüllerin kullanımı kolaydır.	f	81	232	192	618	113	1,075	1,92
	%	7	19	15	50	9		
Tanıtım, yönlendirme ve izleme boyutunun aritmetik ortalaması (X)= 1,99					Standart sapması (Ss)=1,27			

Tablo 42’de görüldüğü gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin paydaşlara tanıtılması, mezunların alanlara girmeden önce yönlendirilmeleri ve mezuniyet sonrası izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğretmen veri toplama aracında 10 standart bulunmaktadır. Bu 10 standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşlerinin genel aritmetik ortalaması 1,99’dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlarda, modüler sistemin paydaşlara tanıtılması, mezunların alanlara girmeden önce yönlendirilmeleri ve mezuniyet sonrası izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilmesinin yetersiz düzeyde olduğunu söylemek olasıdır.

Öğretmen veri toplama aracının tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan birinci standart “Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %26’sı modüler sistemde öğrencilerin alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmekte oldukları görüşüne katılırken, %59’u öğrencilerin alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmekte oldukları görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,94’tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler” standardının yetersiz düzeyde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan ikincisi “Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %37’si modüler sistemden mezun öğrencilerin düzenli bir şekilde izlenmekte olduğu görüşüne katılırken, %33’ü modüler sistemden mezun öğrencilerin düzenli bir şekilde izlenmekte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların

%30'u ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,79'dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler” standardının gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve izlenmesi süreci ile ilgili teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan üçüncüsü standart “Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.” maddesidir. Katılımcıların %40'ı modüler sistemin öğretmenlere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılırken, %38'i modüler sistemin öğretmenlere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22'si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,03'tür. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.” standardının gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan dördüncüsü “Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %41'i modüler sistemin öğrencilere yeterince tanıtılmakta olduğu görüşüne katılırken, %38'i modüler sistemin öğrencilere yeterince tanıtılmakta olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %21'i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,06'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.” standardının yetersiz düzeyde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden katılımcıların görüşüne sunulan beşincisi standart “Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır.” maddesidir. Katılımcıların %53’ü modüler sistemin diğer tüm paydaşlara yeterince tanıtıldığı görüşüne katılırken, %22’si modüler sistemin diğer tüm paydaşlara yeterince tanıtıldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,15’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır.” standardının gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve izlenmesi süreci ile ilgili teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan altıncı standart “Modüler sistem açık ve anlaşılardır.” maddesidir. Katılımcıların %31’i modüler sistemin açık ve anlaşılır olduğu görüşüne katılırken, %47’si modüler sistemin açık ve anlaşılır olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,87’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem açık ve anlaşılardır.” standardının yetersiz düzeyde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine sunulan standartlardan yedincisi “Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.” maddesidir. Katılımcıların %36’sı modüler sistemin öğrenciyi motive edecek nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %39’u modüler sistemin öğrenciyi motive edecek nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,90’dır. Mesleki ve teknik

ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.” standardının gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden katılımcıların görüşüne sunulan sekizinci standart “Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %48’i modüler sistem kapsamında tüm çalışanların düzenli olarak eğitildiği görüşüne katılırken, %30’u modüler sistem kapsamında tüm çalışanların düzenli olarak eğitildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22’si ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,15’tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler.” standardının yetersiz düzeyde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve izleme süreci ile ilgili teknik öğretmenlerin görüşüne sunulan dokuzuncu standart “Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.” maddesidir. Katılımcıların %47’si modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmakta olduğu görüşüne katılırken, %30’u modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmakta olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23’ü ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,11’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.” standardının gerçekleşme düzeyinin yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden katılımcıların görüşüne sunulan onuncu standart “Modüllerin kullanımı kolaydır.” maddesidir. Katılımcıların %26’sı modüllerin kullanımının kolay olduğu görüşüne katılırken, %59’u modüllerin kullanımının kolay olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %15’i ise kararsızdır. Teknik öğretmenlerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,92’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, “Modüllerin kullanımı kolaydır.” standardının yetersiz düzeyde gerçekleşmekte olduğu söylenebilir.

Tablo 42’nin incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlarda görev yapan teknik öğretmenlerin görüşlerine göre 1,79 ile 2,15 arasında değişmektedir. Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve izlenmesi etkinliklerine ilişkin tüm standartların gerçekleşmesi yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde bu grubun genel aritmetik ortalaması 1,99 olup gerçekleşmesi içerdiği standartlara paralel olarak yetersiz düzeydedir.

Araştırmanın amaçlarından dördüncüsüne erişebilmek için bakılması gereken diğer bir konu ise, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının içeriğini öğretebilmek için gerekli mesleki ve eğitsel yeterliklere sahip olma düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek için öğretmen veri toplama aracında katılımcılara altı soru sorulmuştur. Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlara göre araştırmanın üçüncü amacına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyup duymadıkları tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

Katılımcıların, modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyup duymadıkları

Yanıt Seçenekleri	N	%
Evet, Duyuyorum	704	55,5
Hayır, Duymuyorum	553	43,6
Görüş Bildirmemiş	11	0,9
Toplam	1268	100

Tablo 43'te görüldüğü gibi modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için teknik öğretmenlerin hazırlık eğitimine gereksinim duyup duymadığını belirlemeye çalışan soruya 1257 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların %55,5'i (704 kişi), modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Buna karşılık katılımcıların %43,6'sı (553 kişi) modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duymadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak modüler öğretim programlarının içeriğini öğretebilmek için teknik öğretmenlerin hazırlık eğitimine gereksinim duydukları söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü amacına ilişkin araştırmaya katılan teknik öğretmenlere yöneltilen diğer bir soru ile modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için katılımcıların eğitim gereksinimini nasıl karşıladıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları bilgileri nasıl karşıladıkları tablo 44'te incelenmiştir.

Tablo 44

Katılımcıların yeni mesleki teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları bilgileri nasıl karşıladıkları

Yanıt Seçenekleri	N	%
Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak	206	27,6
Kendi kendime çalışarak	363	48,6
Diğer (firma katalogları, firmaların düzenlediği eğitimler vb.)	26	3,4
Hizmetiçi eğitimlere katılarak-kendi kendime çalışarak	107	14,3
Hizmetiçi eğitimlere katılarak ve diğer	8	1,1
Kendi kendime çalışarak ve diğer	26	3,5
Hizmetiçi eğitimlere katılarak, kendi kendime çalışarak ve diğer	11	1,5
Toplam	747	100

Tablo 44’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için farklı kaynaklardan yararlandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların %27,6’sı bu gereksinimini Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak karşılamaktadır. Bu soruyu yanıtlayan katılımcıların %48,6’sı kendi kendine çalışarak, %3,4’ü ise diğer kaynaklardan yararlanarak öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için bilgi gereksinimini karşılamaktadır. Bu soruda “diğer” seçeneğini işaretleyen katılımcıların, bu seçeneğe ait açıklama kısmında ifade ettikleri kaynaklar iki ana grupta toplanmaktadır. Birincisi, koordinatör öğretmen olarak gittikleri işletmelerin basılı ve elektronik kaynakları ile bu işletmelerde düzenlenen eğitimler; ikincisi, firmalara ve/veya firmalara ait ürünlere ait kataloglardır. Bu soruyu yanıtlayan katılımcıların %14,3’ü öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için bilgi gereksinimlerini hem hizmetiçi eğitimlere katılarak hem de kendi kendilerine çalışarak, %1’i hem hizmetiçi eğitimlere katılarak hem de diğer kaynaklardan yararlanarak, %3,5’i hem kendi kendine çalışarak hem de diğer kaynaklardan yararlanarak, %1,5’i ise bu kaynakların tümünü kullanarak karşıladığını belirtmişlerdir. Bulgulara dayanarak katılımcıların yarısına yakınının yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları bilgileri kendi kendine çalışarak elde ettiği söylenebilir.

Araştırmaya katılan teknik öğretmenlere sunulan hizmetiçi eğitim imkânlarını belirlemeye yönelik olarak öğretmen veri toplama aracında bulunan diğer bir soru ise, “Alanınızdaki öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları

öğretebilmek için bir hazırlık eğitimi ve/veya hizmetiçi eğitim imkânı size sunuldu mu?” sorusudur. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtların dağılımı tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45

Katılımcılara alanlarında öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konulara ilişkin hazırlık/hizmetiçi eğitim imkanı sunulma durumu

Yanıt Seçenekleri	N	%
Evet, herkesin katılımına açık böyle bir imkân sunuldu.	227	17,9
Evet, böyle bir imkân sunuldu, ama kontenjan sınırlı idi ve herkesin katılması mümkün değildi.	373	29,4
Hayır, böyle bir imkân sunulmadı.	593	46,8
Görüş Bildirmemiş.	75	5,9
Toplam	1268	100

Tablo 45’te görüldüğü gibi teknik öğretmenlere, modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları hazırlık ve/veya hizmetiçi eğitimlerin sunulma durumuyla ilgili soruya katılımcıların %17,9’u herkesin katılımına açık hazırlık ve/veya hizmetiçi eğitim imkanı sunulduğunu ifade ederken, %29,4’ü sunulan imkanı doğrulamakta; fakat kısıtlı olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan %46,8’i ise kendilerine modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları hazırlık ve/veya hizmetiçi eğitim imkanının sunulmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %5,9’u bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bulgulara dayanarak teknik öğretmenlere modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için gereksinim duydukları hazırlık ve/veya hizmetiçi eğitim imkanının yetersiz olduğunu söylemek olasıdır.

Araştırmaya katılan teknik öğretmenlere yöneltilen başka bir soruda ise, modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni öğretim yaklaşımları (işbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.) konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının uygulanması aşamasında gereksinim duyacakları yeni öğretim yaklaşımları konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarına ilişkin yanıtlarının dağılımı tablo 46’da incelenmiştir.

Tablo 46

Katılımcıların, modüler istem kapsamında yeni öğretim yaklaşımları konusunda eğitime gereksinim durumları

Yanıt Seçenekleri	N	%
Evet, öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar konusunda eğitime gereksinim duymaktayım	677	53,4
Hayır, yeni yaklaşımlar konusunda bir eğitime gereksinim duymuyorum	502	39,6
Derslerimde bu yaklaşımları uygulamıyorum	44	3,5
Görüş Bildirmemiş	45	3,5
Toplam	1268	100

Tablo 46’da görüldüğü gibi teknik öğretmenlere, modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni öğretim yaklaşımları (işbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb.) konusunda bir eğitime gereksinim duyup duymadıklarını belirlemek için yöneltilen soruyu 1268 katılımcı yanıtlamıştır. Katılımcıların %53,4’ü öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar konusunda eğitime gereksinim duyduğunu belirtirken, %39,6’sı yeni yaklaşımlar konusunda bir eğitime gereksinim duymadığını ifade etmiştir. Katılımcıların %3,5’i derslerde öğrenen merkezli yeni yaklaşımları kullanmadığını ifade ederken, yine %3,5’i bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bulgulara dayanarak teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan yeni öğretim yaklaşımları konusunda eğitime gereksinim duydukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni öğretim yaklaşımları (işbirlikli öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, proje tabanlı öğrenme vb) konusunda bir eğitim alıp almadıklarının belirlenmesi amacıyla sorulan katılımcıların verdikleri yanıtlar tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47

Katılımcıların, modüler sistem kapsamında yeni öğretim yaklaşımları konusunda bir eğitim alıp almama durumları

Yanıt Seçenekleri	N	%
Evet, böyle bir eğitim aldım.	134	27,2
Hayır, almadım.	692	72,8
Toplam	826	100

Tablo 47’de görüldüğü gibi modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda katılımcıların bir eğitim alıp almadıklarını belirlemeye yönelik soruya 826 katılımcı yanıt vermiştir. Katılımcıların %27,2’si öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar konusunda bir eğitim aldığını ifade ederken; %72,8’i böyle bir eğitim almadığını belirtmiştir. Bulgulara dayanarak teknik öğretmenlerin çoğunluğunun modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir ögesi olan yeni öğretim yaklaşımları konusunda eğitim almadıkları söylenebilir.

Modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinin önemli bir ögesi olan yeni öğretim yaklaşımlarını derslerinde uygulamak durumunda olan ancak bu konuda bir eğitim almayan veya bu yaklaşımları öğretme-öğrenme sürecinde kullanan katılımcıların bu yaklaşımları kullanabilmek için gerekli bilgi ve becerileri nasıl elde ettiklerine ilişkin bulgular tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Katılımcıların modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri nasıl karşıladıklarına ilişkin yanıtlarının dağılımı

Yanıt Seçenekleri	N	%
Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak	168	20,0
Kendi kendime çalışarak	572	68,4
Diğer	35	4,2
Hizmetiçi eğitimlere katılarak ve kendi kendime çalışarak	43	5,2
Kendi kendime çalışarak ve diğer	12	1,5
Hizmetiçi eğitimlere katılarak, kendi kendime çalışarak ve diğer	6	,7
Toplam	836	100

Tablo 48’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan teknik öğretmenlerin, modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri nasıl karşıladıklarını belirlemeyi amaçlayan soruyu 836 katılımcı yanıtlamıştır. Katılımcıların %20,0’si bu gereksinimini Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak karşılamakta olduğunu belirtmiştir. Bu soruyu yanıtlayan katılımcıların %68,4’ü kendi kendine çalışarak, %3,4’ü ise diğer yollarla bu konudaki gereksinimlerini karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bu soruyu yanıtlayan katılımcıların %5,2’si bu konudaki gereksinimlerini hem hizmetiçi eğitimlere katılarak hem de kendi kendilerine çalışarak, %1,5’i hem kendi kendine çalışarak hem de diğer kaynaklardan yararlanarak, %,7’si ise bu kaynakların

tümünü kullanarak karşıladığını belirtmişlerdir. Bulgulara dayanarak katılımcıların yarısından fazlasının modüler öğretim programlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda gereksinim duydukları bilgi ve becerileri kendi kendilerine çalışarak elde ettiği söylenebilir.

Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyine Bulgular (Yönetici)

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin paydaşlara tanıtılması, mezunların alanlara girmeden önce yönlendirilmeleri ve mezuniyet sonrası izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yönetici veri toplama aracında 9 standart bulunmaktadır. Bu standartların mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre bu kurumlarda gerçekleşme düzeyleri tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

YÖVTA’da bulunan tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hakkındaki standartlara erişim düzeyine ilişkin yönetici görüşleri

Yönetici Veri Toplama Aracının Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinliklerine İlişkin Standart Maddeleri		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Standart Sapma (Ss)	Aritmetik Ortalama (X)
1. Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedir.	f %	4 3	17 10	34 22	79 50	24 15	1,023	1,58
2. Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedir.	f %	11 7	55 35	39 25	49 30	5 3	1,282	1,96
3. Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.	f %	8 7	45 28	26 16	73 45	6 4	1,091	2,02
4. Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.	f %	7 4	46 29	35 22	60 38	9 7	1,189	1,88
5. Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vd.) yeterince tanıtılmıştır.	f %	12 8	67 42	53 33	24 15	3 2	1,440	1,89
6. Modüler sistem açık ve anlaşılırdır.	f %	5 3	27 17	51 32	65 41	9 7	1,249	1,56
7. Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.	f %	6 4	27 18	47 31	64 42	7 5	1,260	1,62
8. Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedir.	f %	9 6	63 40	42 26	40 25	5 3	1,311	1,95
9. Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.	f %	13 8	53 34	37 23	49 31	6 4	1,284	1,99
Grubun aritmetik ortalaması(X)=		1,82					Standart sapması (Ss)=	1,138

Tablo 49’da görüldüğü gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin paydaşlara tanıtılması, mezunların alanlara girmeden önce yönlendirilmeleri ve mezuniyet sonrası izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yönetici veri toplama aracında 9 madde bulunmaktadır. Bu 9 maddenin gerçekleşme düzeyine ilişkin katılımcıların görüşlerinin genel aritmetik ortalaması 1,82’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev yaptıkları kurumlarda, modüler sistemin paydaşlara tanıtılması ve mezunların izlenmeleri ile ilgili önceden belirlenen standartların karşılanabilmesinin yetersiz düzeyde olduğunu söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan ilk standart “Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler.” maddesidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin %13’ü modüler sistemde öğrencilerin alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirildikleri görüşüne katıldığını belirtirken, %65’i öğrencilerin alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanaklarının dikkate alınarak yönlendirildikleri görüşüne katılmadığını belirtmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22’si ise kararsızdır. Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin bu standardın aritmetik ortalaması 1,58’dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemde öğrencilerin alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanaklarının yeterince dikkate alınmadığını söylemek olasıdır.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan standartlardan ikincisi “Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler.” maddesidir. Katılımcıların %42’si modüler sistemde mezun öğrencilerin düzenli bir şekilde izlenmekte olduğu görüşüne katılırken, %33’ü modüler sistemde mezun öğrencilerin düzenli bir şekilde izlenmekte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %25’i ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması

1,96'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemden mezun olan öğrencilerin düzenli bir şekilde izlenmediği söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve mezuniyet sonrası izlenmeleriyle ilgili yöneticilerin görüşüne sunulan üçüncüsü standart "Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır." maddesidir. Katılımcıların %35'i modüler sistemin öğretmenlere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılırken, %49'u modüler sistemin öğretmenlere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %16'sı ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 2,02'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemin öğretmenlere yeterince tanıtılmakta olduğunu söylemek olası değildir.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve mezuniyet sonrası izlenmeleriyle ilgili yöneticilerin görüşüne sunulan dördüncü standartlardan "Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %33'ü modüler sistemin öğrencilere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılırken, %45'i modüler sistemin öğrencilere yeterince tanıtıldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %22'si ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,88'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, modüler sistemin öğrencilere yeterince tanıtılmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin yöneticilerin görüşüne sunulan beşincisi standart "Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır." maddesidir. Katılımcıların %50'si modüler sistemin diğer tüm paydaşlara yeterince tanıtıldığı görüşüne katılırken, %17'si modüler sistemin diğer tüm paydaşlara yeterince tanıtıldığı görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %33'ü ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin

tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,89'dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmadığını söylemek olasıdır.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve mezuniyet sonrası izlenmeleriyle ilgili yöneticilerin görüşüne sunulan altıncı standart "Modüler sistem açık ve anlaşılardır." maddesidir. Katılımcıların %20'si modüler sistemin açık ve anlaşılır olduğu görüşüne katılırken, %48'i modüler sistemin açık ve anlaşılır olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %32'si ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,56'dır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemin yeterince açık ve anlaşılır olmadığı söylenebilir.

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşlerine sunulan standartlardan yedincisi "Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir." maddesidir. Katılımcıların %22'si modüler sistemin öğrenciyi motive edecek nitelikte olduğu görüşüne katılırken, %47'si modüler sistemin öğrenciyi motive edecek nitelikte olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %31'i ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,62'dir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, modüler sistemin öğrenciyi motive edecek nitelikte olduğunu söylemek olası değildir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinden görüşlerine sunulan sekizinci standart "Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler." maddesidir. Katılımcıların %46'sı modüler sistem kapsamında tüm çalışanların düzenli olarak eğitildiğı görüşüne katılırken, %28'i modüler sistem kapsamında tüm çalışanların

düzenli olarak eğitildiği görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %26'sı ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,95'tir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak, modüler sistem kapsamında tüm çalışanların düzenli olarak eğitilmekte olduklarını söylemek olası değildir.

Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve mezuniyet sonrası izlenmeleriyle ilgili yöneticilerin görüşüne sunulan dokuzuncu standart "Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır." maddesidir. Katılımcıların %42'si modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmakta olduğu görüşüne katılırken, %35'i modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmakta olduğu görüşüne katılmadığını bildirmişlerdir. Bu standardın gerçekleşme durumu hakkında katılımcıların %23'ü ise kararsızdır. Yöneticilerin uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde bu standardın gerçekleşme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 1,99'dur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesiyle erişilen bulgulara dayanarak modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinliklerinin yapılmadığını söylemek olasıdır.

Tablo 49'un incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartların aritmetik ortalaması, bu kurumlarda görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre 1,58 ile 2,02 arasında değişmektedir. Modüler sistemin tanıtımı, öğrencilerin yönlendirilmesi ve mezuniyet sonrası izlenmelerine ilişkin tüm standartların gerçekleşmesi yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin tüm maddelerin aritmetik ortalaması 1,82 olup gerçekleşmesi içerdiği standartlara paralel olarak yetersiz düzeydedir.

Modüler Sistemin Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinlikleriyle İlgili Standartlara Erişim Düzeyinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin hem YÖVTA, hem de ÖVTA’da 9 ortak standart bulunmaktadır. Modüler sistemin uygulanması sırasında mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bu standartlara erişim düzeyinin bu kurumlarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-Testi uygulanmıştır. Yapılan çözümlemelerden elde edilen sonuçlar tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için yapılan t-Testi sonucu

Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme Etkinliklerine İlişkin Standartlar	Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
1. Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler.	Öğretmen	1245	1,94	1,102	1401	3,26	,000*
	Yönetici	158	1,58	1,024			
2. Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler.	Öğretmen	1245	1,79	1,360	1402	1,53	.124
	Yönetici	159	1,96	1,282			
3. Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.	Öğretmen	1243	2,03	1,282	1399	,071	.943
	Yönetici	158	2,02	1,091			
4. Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.	Öğretmen	1227	2,06	1,287	1382	1,66	.095
	Yönetici	157	1,88	1,189			
5. Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır.	Öğretmen	1240	2,15	1,425	1397	2,22	.026*
	Yönetici	159	1,89	1,441			
6. Modüler sistem açık ve anlaşılabilir.	Öğretmen	1233	1,87	1,191	1389	3,11	.002*
	Yönetici	158	1,56	1,249			
7. Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.	Öğretmen	1231	1,90	1,287	1381	2,55	.011*
	Yönetici	152	1,62	1,260			
8. Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler.	Öğretmen	1247	2,15	1,346	1404	1,79	.073
	Yönetici	159	1,95	1,311			
9. Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.	Öğretmen	1242	2,11	1,347	1398	1,00	.316
	Yönetici	158	1,99	1,284			

Tablo 50’de görüldüğü gibi modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t Testi sonucunda, gruplar arasında dört maddede (1.,5.,6. ve 7. maddeler) anlamlı farklılık belirlenmiştir. Geriye kalan beş maddede (2.,3.,4.,8., ve 9. maddeler) ise anlamlı farklılık yoktur. Elde edilen bulgulara göre; (1) Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam

olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler. (5) Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır. (6) Modüler sistem açık ve anlaşılırdır. (7) Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir standartlarının mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemde gerçekleşme düzeyine ilişkin öğretmenler daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

Bununla birlikte mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyi konusunda aşağıdaki beş maddede öğretmen ve yöneticiler arasında görüş farkına rastlanmamıştır. (2) Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler. (3) Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır. (4) Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır. (8) Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler. (9) Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.

Modüler sistem kapsamında gerçekleştirilmesi öngörülen amaçlardan birisi de öğrencilerin öğrenim gördüğü alanları rahat bir şekilde değiştirebilme olanağına sahip olmalarıydı. Modüler sistemde 10. sınıfta bir alanda eğitim görmeye başlayan bir öğrenci, öğretim yılının herhangi bir döneminde öğrenim gördüğü alanın ilgi ve yeteneklerine uygun olmadığını fark ederse öğrenciye 10. sınıftan 11. sınıfa geçerken alan değiştirme olanağı tanınmaktadır (Resmi Gazete [RG], 2008-26904). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapabilme durumlarına ilişkin bulgular tablo 51’de özetlenmiştir.

Tablo 51

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapabilme durumlarına ilişkin bulgular

Yanıt Seçenekleri	N	%
Evet, okulumuzdaki öğrenciler alan değişikliği yapabilmektedir.	72	45,0
Hayır, öğrencilere böyle bir imkân sunulmamaktadır.	89	55,0
Toplam	161	100

Tablo 51’in incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapmak isteyen öğrencilere bu olanağın sunulup sunulmadığını belirlemek için yöneticilere yöneltilen soruya, yöneticilerin yarıdan fazlası kurumlarında alan değişikliğinin yapılamadığını belirtmiştir. Elde edilen bulgulara

göre yasal dayanak olmasına karşın mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapmak isteyen öğrencilere bu olanağın sunulmadığı söylenebilir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 10. sınıfın sonunda alan değişikliği yapmak isteyen öğrencilere bu olanağın sunulduğunu ifade eden katılımcıların okullarında bu uygulamanın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için yöneticilere yöneltilen soruya verilen yanıtların dağılımı aşağıdaki tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumların da öğrenim gören öğrencilerin 10. sınıf sonunda alan değişikliği yapabilme durumları

Yanıt Seçenekleri	N	%
İsteyen her öğrenciye (fark modülleri vermesi sağlanarak) bu değişikliği yapma olanağı verilmektedir.	35	49,2
Belirli şartlar altında sınırlı sayıda öğrenci bu olanaktan yararlanmaktadır.	20	28,2
Diğer	16	22,6
Toplam	71	100

Tablo 52’nin incelenmesiyle görüleceği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında 10. sınıfın sonunda alan değişikliğinin gerçekleşme durumuna ilişkin yöneltilen soruya verilen yanıtlara göre, öğrencilere alan değişikliği yapma olanağı sunan kurumların yarıya yakını (%49,2) bu olanağın her isteyene tanındığını ifa etmişlerdir. Katılımcıların %28,2’si ise 10. sınıfın sonunda alan değiştirebilme olanağının belirli şartlar altında sınırlı sayıda öğrenciye tanındığını belirtmişlerdir. Geriye kalan %22,6’lık katılımcı grubu ise bu imkânın sunulduğunu, ancak öğrencilerin ya bu imkânlardan yararlanmadığını, ya da sunulmasına karşın öğrencilerin farklı nedenlerden dolayı başvurmadığını belirtmişlerdir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan çıkan sonuçlar özetlenmiş, yurtiçi ve yurtdışında yapılan benzer çalışmalarla karşılaştırılarak bu sonuçlar tartışılmış, uygulamaya ve araştırmaya dönük önerilerde bulunulmuştur. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus'un Farklar Modeli ile değerlendirildiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçların tartışılmasında araştırmanın amaçlarındaki sıra izlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci amacı kapsamında Provus'un Farklar Modelinin ikinci ve üçüncü aşamalarını oluşturan modüler öğretim programlarının yapısal boyutlarını oluşturan amaçlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecinin önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeylerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Modüler öğretim programlarının amaçlar boyutunu oluşturan standartların hem her birine erişim düzeyi yetersiz, hem de boyutu oluşturan standartların tümüne erişim düzeyi genel olarak yetersizdir. Bu sonuca dayanarak modüler öğretim programları hazırlanırken amaç yazma ilkelerine yeteri kadar uyulmadığı söylenebilir. Bu sonuç, araştırmasında amaçlar boyutuna ilişkin standartlara erişim düzeyini yetersiz bulan Adıgüzel ve Berk (2009), Tanrıseven ve Erişen'in (2009) sonuçlarıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Özellikle Tanrıseven ve Erişen'in çalışmasından çıkarılan "Amaçlar alandaki gelişme ve değişimleri kapsamakta yetersiz kalmaktadır." sonucuyla doğrudan örtüşmektedir. Bununla birlikte amaçlar boyutuna ilişkin standartlara erişimi orta düzeyde yeterli bulan Alter'in (1998), Wasselink, Biemans ve Mulder'in (2007), Gömleksiz ve Erten'in (2010) sonuçlarıyla ise kısmen benzerlik göstermektedir.

Modüler öğretim programlarının hem içerik boyutunu oluşturan standartlara erişim düzeyi yetersiz, hem de içerik boyutunun bütününe erişim düzeyi genel olarak yetersizdir. Bu sonuç, modüler öğretim programlarının içerik boyutunun öngörüldüğü gibi oluşturulamadığı ve/veya içerik boyutu oluşturulurken modüler program hazırlama ilkelerine yeteri kadar uyulmadığı şeklinde açıklanabilir. Bu sonuç, Nielsen (1999), Adıgüzel ve Berk'in (2009) çalışmalarında erişilen sonuçlarla doğrudan örtüşmektedir. Özellikle araştırma ile birçok yönden benzerlik gösteren Nielsen'in (1999) araştırmasında

ulaşılan sonuçlardan “modüllerin içeriğinin yoğun olması ve içerikte revizyona gidilmesi gerekliliğı” bu çalışmada da doğrudan erişilen sonuçlardandır. Benzer şekilde “modüllerin içeriğinin amaçlarla uyumsuz olması”; Adıgüzel ve Berk’in “içeriğın kazandırılması öngörülen yeterlikleri kazandırabilecek yeterlikte olmaması” da yine Adıgüzel ve Berk, Tanrıseven ve Erişen’in (2010) çalışmalarından elde edilen sonuçlarla birebir örtüşmektedir. Modüler öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin sonuçlar, çalışmasında bu boyuta ilişkin standartlara erişimi orta düzeyde yeterli bulan Gömleksiz’in (2002) araştırma sonuçlarıyla ise kısmen benzerlik göstermektedir.

Modüler öğretim programlarının öğretim-öğrenme süreci boyutunu oluşturan standartların hem her birine, hem de süreç boyutundaki standartların bütününe genel olarak erişim düzeyi yetersizdir. Bu sonuca dayanarak, modüler öğretim programlarının öğretim-öğrenme süreci boyutunun tasarlanmasında, uygulanacak kurumların mevcut teknik ve insan kaynakları olanaklarının yeterince göz önüne alınmadığı söylenebilir. Modüler öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin çıkarılan sonuçlar “öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecinde kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenme düzeylerini yetersiz” bulan Smawfield ve diğerlerinin (2009), “öğretim-öğrenme sürecinin yeterince öğrenen merkezli düzenlenmediğı” bulgusuna erişen Adıgüzel ve Berk’in (2009) çalışmalarından çıkarılan sonuçlarla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde “Öğrenme ortamı iş yaşamındaki gerçekliğe yakın ortamlarda sunulmaktadır.” standardının gerçekleşme düzeyi Wesselink ve diğerlerinin (2007) çalışmasının sonucunda erişilen düzeyle aynıdır. Bununla birlikte modüler öğretim programlarının öğretim-öğrenme sürecine ilişkin standartlara erişim düzeyine ilişkin çıkarılan sonuçlar benzer çalışmada bu standartlara erişimi orta düzeyde yeterli bulan Gömleksiz ve Erten’in (2010) çalışmalarının sonuçlarıyla kısmen benzerlik göstermektedir.

Modüler öğretim programlarının değerlendirme süreci boyutuna ilişkin standartlara erişim düzeyi hem her bir standart için, hem de değerlendirme süreci boyutunun bütününe genel olarak yetersiz düzeydedir. Bu sonuca dayanarak, modüler öğretim programlarının değerlendirme boyutları oluşturulurken ölçme-değerlendirme ilkelerine yeteri kadar uyulmadığını söylenebilir. Bu sonuç, modüler öğretim programlarının/materyallerinin değerlendirme sürecine ilişkin standartların gerçekleşmesi öngörülen düzeyden daha aşağıda olduğı sonucuna varan Adıgüzel ve Berk (2009), Tanrıseven ve Erişen’in (2009) bulgularıyla doğrudan paralellik göstermektedir. Adıgüzel ve Berk’in çalışmasında

modüler öğretim programlarının değerlendirme etkinliklerinin öğrenme süreç ve ürünlerini değerlendirmede yetersiz olduğu saptanırken, Tanrıseven ve Erişen'in çalışmasında modüler öğretim programlarının çıktılarını değerlendirmede kullanılması öngörülen araçların ya kullanılmadığı ya da var olan imkânların kullanmaya izin vermediği belirlenmiştir.

İkinci ve üçüncü aşama, modüler öğretim programlarının oluşturulması ve uygulanması aşamalarının birlikte değerlendirilmesinden çıkarılan sonuç, modüler öğretim programlarının hazırlanmasında gerekli bilimsel standartların sağlanamadığını ortaya koymaktadır.

- Modüler sistemden mezun olanlara kazandırılması öngörülen mesleki ve teknik becerilerin kazandırılma düzeyine ilişkin sonuçlar şöyledir:
 - Modüler sistemden mezun olan öğrenciler mesleğin gerektirdiği temel becerilere hem öğretmen hem de sektör temsilcilerine göre yeterli düzeyde sahiptirler.
 - Modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği özel becerilere sahip olma düzeyleri öğretmenlere göre yeterli iken, sektör temsilcilerine göre yetersizdir.
 - Modüler sistemde öğrencilere kazandırılan temel ve özel beceriler sektör beklentilerini hem öğretmen hem de sektör temsilcilerine göre yeterli düzeyde karşılamaktadır.

Modüler sistem kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen mesleki ve teknik becerilerden alana özgü temel becerilerin yeterli düzeyde kazandırılmasına karşın dala özgü özel becerilerin, mezunları istihdam eden sektör temsilcilerinin görüşlerine göre yeterli düzeyde kazandırılmamasına okulların teknik donanım yetersizliği ve öğretmen yeterliklerinin neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte hem sektör temsilcileri hem de öğretmen görüşlerine göre mezunlara kazandırılan yeterlikler sektör beklentilerini büyük oranda karşılamaktadır. Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan bireyleri istihdam eden sektörlerde alana özgü temel becerilere daha çok gereksinim duyulduğu ve/veya temel becerilerin kullanım alanlarının sektörde daha yoğun olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

- Modüler sistem kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen tamamlayıcı ve sosyal becerilerin kazandırılma durumuna ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Mezunlara mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli olan yabancı dil becerilerinin kazandırılma düzeyi yetersizdir.
 - Alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterliklerinin kazandırılma düzeyi yeterlidir.
 - Gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin kazandırılma düzeyi yeterlidir.
 - İş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme becerilerinin kazandırılma düzeyi yeterlidir.
 - Takım çalışması yapabilme becerilerinin kazandırılma düzeyi yeterlidir.
 - Bilgi gereksinimlerini belirleyebilme ve gereksinin duyduğu bilgileri karşılayabilme becerilerinin kazandırılma düzeyi yeterlidir.
 - Girişimcilik becerilerinin kazandırılma düzeyi yetersizdir.
 - Öğrenme stillerinin farkında olma becerilerinin kazandırılma düzeyi yetersizdir.
 - Öğrenme stratejilerini kullanım düzeyinin kazandırılması öğretmenlere göre yetersiz, sektör temsilcilerine göre yeterli düzeydedir.
- Araştırmada tamamlayıcı ve sosyal becerilerden yabancı dil, girişimcilik, öğrenme stillerini tanıma ve öğrenme stratejilerini kullanma gibi modüler sistem kapsamında mezunlara kazandırılması öngörülen beceri ve yeterliklerinin kazandırılma düzeylerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan kazandırılma düzeyi yeterli olan becerilerden takım çalışması yapabilme, eleştiriye açık olma ve iletişim kurabilme gibi beceriler mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin işleyişi içinde kazandırılabilen beceriler olduğundan dolayı modüler sistemin bir kazanımı olduğunu iddia etmek güçtür. Araştırmada modüler sistem tarafından mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının gündemine getirilen ve öğrenen merkezli yaklaşımların uygulanmasını kolaylaştıran ya da uygulanmalarına temel oluşturan becerilerin modüler sistemde yeterince kazandırılmadığı saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar, ortaöğretimden mezun olanlara asgari bir yabancı dil yeterliğinin kazandırılmasının amaçlandığını; ancak bunun gerçekleştirilemediği sonucuna varan Craig (1980), ve mesleki ve teknik becerilerin etkin kullanımı için bir takım tamamlayıcı ve sosyal becerilerin de kazandırılması gerektiğini savunan Nielsen'in (1999) bulgularıyla büyük oranda örtüşmektedir.
- Provus'un Farklar Modeline göre üçüncü aşamanın değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar dördüncü aşamanın sonucuna ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Üçüncü

aşamanın değerlendirilmesinde belirlenen standartlara erişimin yüksek düzeyde olması, dördüncü aşamaya ilişkin standartlara erişim düzeyinin de büyük olasılıkla yüksek olması sonucunu doğuracaktır. Bununla birlikte bu çalışmada üçüncü aşamaya ilişkin standartlara erişim düzeyi “yetersiz” iken, dördüncü aşamanın öğrenen niteliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyi birçok standartta “yeterli” olduğu saptanmıştır. Bu durumun iki nedeninin olduğu düşünülmektedir. Birincisi, araştırmanın mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda yapılmış olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü mesleki ve teknik eğitim beceri ağırlıklı bir eğitimidir. Öğrenenler onuncu ve on birinci sınıfta bilgi ve beceri eğitimi görmekte, on ikinci sınıfta ise işletmelerde beceri yoğun bir eğitim almaktadırlar. Öğrenenlerin işletmede aldıkları beceri yoğun eğitim onlara okulda kazandırılan becerilerin üzerine beklenenden fazla katkı sağladığı, dolayısıyla da mezunlara kazandırılması öngörülen becerilerin kazandırılma düzeyinin “yeterli” olmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülebilir. Yapılan araştırmaların Alter (1998) dışında genel eğitimde yapılmış olması, Alter’in çalışmasında da dördüncü aşamanın değerlendirilmemiş olması bu olasılığı güçlendirmektedir. Diğer bir neden ise nicel veriler Türkiye’deki illerin tamamına yakınından elde edilmiş iken, nitel verilerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi yüksek olan ve geniş staj olanakları bulunan sadece İstanbul’daki işletmelerden elde edilmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir.

- Provus’un Farklar Modelinde dördüncü aşamanın değerlendirilmesi olan ürün/çıktı değerlendirmesinin diğer boyutu ise mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirilmesi öngörülen değişikliklerdir. Araştırma sonuçları, modüler sistemin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yapısında gerçekleştirmeyi öngördüğü değişiklikleri yeterli düzeyde gerçekleştiremediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayanarak modüler sistemin gerekli yasal tedbirler alınmadan uygulamaya konulduğu yargısına varılabilir. Bu sonuç, araştırmasında “öğrencilerin eğitim aldıkları alanları değiştirebilme olanaklarından memnuniyet düzeylerinin düşük” olduğu sonucuna varan Smawfield ve diğerlerinin (2009) ve “alan ve dal seçiminde sadece akademik başarının dikkate alındığı, öğrenci ilgi ve isteğinin göz ardı edildiği” sonucu çıkaran Adıgüzel ve Berk’in (2009) çalışmalarında erişilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.
- Araştırmanın ikinci amacında Provus’un Farklar Modeline göre ikinci ve üçüncü aşamalara ilişkin standartlara erişim düzeyinde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının

bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Modüler öğretim programlarının amaçlar ve içerik boyutlarını oluşturan standartlara erişim düzeyi, sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi yüksek olan bölgelerdeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha yüksektir.
- Öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin standartlara erişim düzeyi sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi yüksek olan bölgelerdeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha yüksektir. Bu farkın modüler sisteme ait meslek standartlarını hazırlamak ve modülleri yazmakla görevlendirilen öğretmenlerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi yüksek illerden seçilmesi ve gerek meslek standartları, gerek mesleğe ait yeterlikler, gerekse de modüller yazılırken kendi görev yaptıkları kurumların ve bu kurumlarla işbirliği olan işletmelerin olanaklarını göz önüne almalarından kaynaklanıyor olabilir.
- Provus'un Farklar Modeline göre dördüncü aşamayı oluşturan standartlara erişim düzeyinde, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının bulunduğu illerin sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyine göre sadece bir standartta anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu sonuca göre modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dalların kolayca açılabilmesi standardına erişim düzeyi, sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi “orta” olan illerdeki mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında daha yüksektir. Bu sonuç, sanayi üretimi noktasında iktisadi kalkınmışlık düzeyi “orta” olan ve buna bağlı olarak öğrenci sayısı ve diğer idari işlerinin yoğunluğu “orta düzeyde” olan okullarda yeni alan ve dalların açılmasının daha kolay olduğu şeklinde değerlendirilebilir.
- Araştırmanın üçüncü amacı kapsamında Provus'un Farklar Modeline göre modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyinin alanlara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar şöyledir:
 - Modüler sistem kapsamında hazırlanan modüler öğretim programlarının amaçlar boyutunda elektrik-elektronik teknolojisi alanı ve makine teknolojisi alanlarında hazırlanan modüler öğretim programlarının önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi daha yüksektir.
 - Diğer üç boyutta (içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme süreci) ise elektrik-elektronik teknolojisi alanında hazırlanan modüler öğretim programlarının

önceden belirlenen standartları karşılayabilme düzeyi daha yüksektir. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan teknik öğretmenlerin yaklaşık %30'unu elektrik-elektronik teknolojisi alanı öğretmenleri oluşturmaktadır. Alanlarındaki hızlı değişime ayak uydurabilmek için sürekli kendilerini yenilemek durumunda olan bu öğretmenlerden modül yazımında görev yapanların program geliştirme konusunda deneyim sahibi olma olasılıkları güçlüdür. Ayrıca alanın tüm mesleki ve teknik ortaöğretim içerisindeki ağırlığı ve alandaki sürekli değişim göz önüne alındığında bu alanda piyasada çok fazla basılı ve elektronik kaynak olduğu belirlenmiştir. Bu kaynakların tamamına yakınının alan öğretmenleri tarafından hazırlandığı saptanmıştır. Alan öğretmenlerinin basılı ve elektronik öğretim materyali hazırlamadaki bu birikimlerinin modüler öğretim programlarını hazırlamada olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

- Modüler sistemin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinlikleri hakkında öğretmen ve yönetici görüşlerine ilişkin sonuçlar şöyledir:

- Modüler sistemin tüm paydaşlara tanıtılması, modüler sistemde öğrencilerin alanlara yönlendirilmesi ve modüler sistemin izlenmesine ilişkin önceden belirlenen standartlara erişim düzeyi yetersizdir.

- Modüler sistemin tanıtılması, modüler sistemde öğrencilerin alanlara yönlendirilmesi ve modüler sistemin izlenmesine ilişkin önceden belirlenen standartlara erişim düzeyinde standartların yarısından fazlasında öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Fark olan standartlar daha çok öğretmen lehinedir. Bu sonuçlar modüler sistemin paydaşlara yeterince tanıtılmadığını, modüler sistem kapsamında öğrencilerin bilinçli şekilde öğrenim göreceği alanlara yönlendirilmediğini ve hem mezunların hem de sistemin yeteri kadar izlenmediğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmadan çıkarılan sonuçlar, “Modüler sistemin paydaşlara (öğretmen, yönetici, veli, öğrenci vd) yeterince tanıtılmamış olduğu.” sonucunu ortaya koyan Adıgüzel ve Berk’in (2009) ve “modüler sisteme ilişkin tanıtım ve yönlendirme hizmetlerinin yetersiz” olduğu sonucuna varan Smawfield ve diğerlerinin (2009) çalışmalarında elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Tüm bu noktalar ve çalışmalardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde modüler sistemin ne uygulayıcılara ne de diğer paydaşlara yeterince tanıtılmadan bir anda uygulamaya konulduğunu söylenebilir. Sonuçlar, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında büyük oranda benzerlik olduğunu, tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerine ilişkin standartlara erişim düzeyi konusunda

fark olan maddelere ilişkin öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu farkın öğretmenlerin tanıtım, yönlendirme ve izleme etkinliklerinde daha etkin rol alıyor olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

- Araştırmanın dördüncü amacı kapsamında çıkarılan diğer bir sonuç ise, teknik öğretmenlerin yarıdan fazlasının mevcut bilgi düzeyleri ile modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmelerinin olası olmadığı, öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyduklarıdır. Bununla birlikte, teknik öğretmenlerin modüler öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için bir hazırlık eğitime ya da hizmet içi eğitime tabi tutulmadıkları saptanmıştır. Teknik öğretmenlerin böyle bir eğitime gereksinim duymalarına karşın, yeteri kadar hizmet içi eğitim olanağının sunulmamış olması ikinci ve üçüncü aşamaya ilişkin standartlara erişimin de yetersiz düzeyde kalmasına neden olmuş olabileceğini düşündürmektedir. Araştırmadan çıkarılan bu sonuç, çalışmada “öğretim programlarına dahil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim planlarından memnuniyet düzeyinin düşük olduğu” sonucuna varan Smawfield ve diğerlerinin (2009) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Smawfield ve diğerlerinin çalışmasında da modüler sistem kapsamında öğretim programlarına yeni mesleki ve teknik konular dahil edilmesine karşın bunları öğretecek kişilerin içerik hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması sistemin öngörülen standartlara erişim düzeyine olumsuz etki ettiği belirlenmiştir.
- Modüler öğretim programlarının içeriğinin öğretebilmesi için öğrenen merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımlarının öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulması öngörülmesine karşın, bu yaklaşımlara ilişkin modüler öğretim programlarının uygulayıcısı olan teknik öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, teknik öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenen merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımlarına gereksinim duyduklarını ancak öğrenen merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımları konusunda bilgi ve tecrübe eksikliğinden dolayı bu yaklaşımları uygulamakta sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, teknik öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğreneni aktif hale getiren, onlara öğrenme sorumluluğu yükleyen öğrenen merkezli yaklaşımlara ilişkin hizmetiçi ya da hazırlık eğitime tabi tutulmadıkları saptanmıştır. Bu sonuç modüler öğretim programlarının

içeriğine ilişkin standartlara erişim düzeyini olumsuz etkilemektedir. Eğer içeriğin öğrenen merkezli yaklaşımlarla öğretilmesi öngörülmüş ve bu yaklaşımlar süreçte kullanılmamışsa, performans da istenen düzeyde olmayabilir.

- Modüler sistem kapsamında alanlar ve dallar arası geçişlerin esnek bir yapıya kavuşturulmasına ilişkin standarda erişim de yetersiz düzeydedir. Araştırmadan çıkarılan sonuca göre özellikle 10. sınıfın sonunda alan değişikliğine olanak tanıyacak şekilde yasal düzenleme oluşturulmasına karşın uygulanma düzeyi düşüktür. Araştırmada, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının büyük çoğunluğunun alan değiştirme olanağını ya öğrencilere sağlamadığı ya da konu hakkında hedef kitleyi bilgilendirmeden sınırlı sayıda öğrenciye bu olanağı sağlamakta olduğu belirlenmiştir. Öğrencilere alan değiştirme olanağı tanınmasına karşın bu değişikliğin uygulanamamasının modüler sistemden beklenen esnekliğin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkilediği ortadadır. Bu sorunun iki nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan birisi, alanlar arası geçiş sağlandığı takdirde 10. sınıfı bir alanda okuyan ve 11. sınıfta farklı bir alana (aynı zamanda geçiş yaptığı alanın dalına) geçiş yapan bir öğrenci, yeni alanında 10. sınıfa ait dersleri alttan almak zorunda kalacak olmasıdır. Bu durum alan değiştiren öğrencinin hem yeni alanının 11. sınıfında aldığı dersleri anlamasını zorlaştıracak, hem de aynı zamanda alttan dersler alması program açısından okul yönetimini zor durumda bırakacaktır. Diğer bir neden ise, her ne kadar bu konuda yasal düzenleme yapılmış olsa da, uygulama usul ve esasları olması gereken açıklıkta değildir. Örneğin 10. sınıfı çok az tercih edilen ve düşük akademik başarı ile girilebilen alanlarda okuyan öğrencilerin 11. sınıfta çok tercih edilen ve yüksek akademik başarı ile girilebilen alanlara geçmek için başvuruda bulunması ciddi sorunları ve olumsuzlukları da beraberinde getirecek olmasıdır. Elde edilen bu sonuç, yaptıkları çalışmada katılımcıların “modüler sistemde öğrencilere sunulan alan değiştirme olanaklarından memnun olmadıkları” sonucuna varan Smawfiel ve diğerlerinin (2009) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanarak yapılan öneriler iki başlık altında incelenmiştir. Birincisi, araştırma sonuçlarından yola çıkarak modüler sistemin etkin uygulanması için nelerin yapılması gerektiğini içeren uygulamaya dönük önerilerdir. İkincisi ise, bu araştırmada yer almayan fakat araştırılması modüler sistemin uygulanmasına katkı sağlayacağını düşünüldüğü araştırmaya dönük önerilerdir.

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Modüler öğretim programları bu ve benzeri çalışmaların bulguları doğrultusunda yeniden hazırlanmalı ve belli aralıklarla değerlendirilmelidir.
- Modüllerin içerikleri oluşturulurken “kuramsal-uygulamalı” dengesi gözetilmeli, içerik ne öğrencilere yoğun bilgi yükleyecek kadar kuramsal ne de temel kuramsal bilgileri de dikkate almayacak kadar uygulamalı olmalıdır.
- Modüller oluşturulurken ön koşul öğrenmeler mutlaka belirlenmeli ve gerekli ön koşulu sağlayamayan kişilerin modülleri almasına izin verilmemelidir. Ayrıca dersleri oluşturan modüller ve dalları oluşturan dersler yeniden gözden geçirilerek bir dersi oluşturan modüllerin içerikleri arasındaki binişiklik ve gereksiz tekrarların önüne geçilmelidir. Benzer şekilde alan ve dalların çerçeveleri de yeniden gözden geçirilmeli ve gerekirse bazı alan ve dallar birleştirilip veya ayrıştırılmalıdır.
- Modüler sisteme uygun bir sınıf geçme ve sınav yönetmeliği hazırlanmalıdır. Bu yönetmelikte mutlaka başarılı olunması gereken modüller ve ön koşul modüller dikkate alınmalıdır. Bir öğrenci birinci dönemin ilk ayında okutulan bir modülden başarısız olduğu takdirde eğer bu modül devam eden modüller için bir ön koşul modül ise başarılı olana kadar diğer modüllere başlatılmamalıdır. Her modül için belli bir kredi belirlenerek o kredilere sahip olanların bir üst sınıfa geçebilmelerinin ya da mezun olabilmelerinin önü açılmalıdır.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okul/kurum değiştirenler ve eğitimlerine ara verenler için sertifika yöntemine geçilmelidir. Bu konuda Mesleki Yeterlik Kurumu (MYK) ile olması gereken işbirliği sağlanarak bir an önce hayata geçirilmelidir.
- Modüler sistem kapsamında açılan alan ve dallar belirlenirken iş piyasası ve istihdam eden kurumlarla gerçek anlamda işbirlikleri yapılmalı ve arz-talep dengesine göre

alanlar/dallar açılmalı ve kabul edilecek öğrenci sayısında bu talepler göz önünde bulundurulmalıdır.

- Modüler sistem öğretmen, öğrenci-veli, işveren gibi tüm paydaşlara sürekli olarak tanıtılmalıdır. Bu tanıtım etkinlikleri belirli aralıklarla tekrarlanmalı ve modüler sisteme ilişkin ortaya çıkan yeni durumdan paydaşların en kısa süre içerisinde haberdar edilebilmesi için dinamik bir bilgilendirme sistemi oluşturulmalıdır. Bununla birlikte her paydaş grubu için sadece o gruba gerekli bilgileri içeren bilgilendirme kitapçıkları hazırlanabilir.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının fiziki ve teknik altyapısı modüler sisteme uygun hale getirilmelidir. Bu konuda işveren temsilcileri ile güçlü işbirlikleri oluşturulup protokoller imzalanarak onların mesleki ve teknik eğitime katkıları artırılabilir. Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının bünyesinde okul-sanayi ilişkilerini yürütecek bir birim oluşturulmalı ve okul-sanayi ilişkileri bu birim aracılığıyla yürütülmelidir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında böyle bir birimin kurulması için gereken yasal düzenlemeler vakit kaybetmeden yapılmalıdır. Bu birimin içerisinde sadece okul çalışanları değil, diğer paydaşlardan bireyler de olmalıdır.
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan teknik öğretmenler hem alanlarına ilişkin mesleki ve teknik konularda, hem de öğrenen merkezli öğretme-öğrenme modelleri konusunda nitelikli hizmet içi eğitimlere tabi tutulmalıdırlar.

Araştırmaya Dönük Öneriler

- Bu çalışmada modüler sistem ve modüler öğretim programları genel olarak değerlendirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalar için her modül yada modüllerden oluşan dersler ya da alanların öğretim programları ayrı ayrı değerlendirilebilir.
- Araştırmada mezunlara modüler sistem aracılığıyla kazandırılan beceri ve yeterliklerin belirlenmesine dönük nitel çalışma sadece İstanbul'da yapılmıştır. Bu çalışma alanlara göre bazı ölçütlere göre tabakalama yapılarak tüm Türkiye'de yapılabilir.
- Şu anki mesleki ve teknik ortaöğretim sistemi modüler görünümde eski sistemde devam etmektedir. Modüler sistem kapsamında ders geçme, kredilendirme, belgelendirme ve yönlendirme gibi konuları da içerecek şekilde yeni bir mesleki ve teknik ortaöğretim modeli üzerinde çalışmalar yapılabilir.

EKLER

EK A: İktisadi faaliyet kollarından sanayi üretimi noktasından illerin gelişmişlik durumu ve bu illerden geri dönüşümü sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayıları.	225
EK B: YÖVTA ve ÖVTA için Cronbach α değerleri.....	227
EK C: Yönetici veri toplama aracı (YÖVTA).	231
EK D: Öğretmen veri toplama aracı (ÖVTA).	234
EK E: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Öğretmen).....	240
EK F: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Sektör Temsilcisi).....	242
EK G: Veri toplama araçlarının (YÖVTA-ÖVTA) alanlara ilk gönderimi için Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün Milli Eğitim Bakanlığı'na resmi başvurusu.	244
EK H: MEB ile araştırmacı arasında yapılan destek protokolü (3 sayfa).....	245
EK I: Veri toplama araçlarının alanlara ilk gönderiminde MEB EARGED tarafından örnekleme dahil edilen illerin valiliklerine gönderilen resmi yazı.	248
EK J: Veri toplama araçlarının (YÖVTA-ÖVTA) alanlara ikinci gönderimi için Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün Milli Eğitim Bakanlığı'na resmi başvurusu.	250
EK K: Veri toplama araçlarının alanlara ikinci gönderiminde MEB EARGED tarafından örnekleme dahil edilen illerin valiliklerine gönderilen resmi yazı.	251
EK L: Nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan temalar ve kodlar tablosu.....	252
EK M: Öğretmen ve sektör temsilcisi katılımcı kodları ve satır numaraları.	253
EK N: Örnek öğretmen görüşme çözümlemesi.	254
EK O: Örnek sektör temsilcisi görüşme çözümlemesi.	262

EK A: İktisadi Faaliyet Kollarından Sanayi Üretimi Noktasından İllerin Gelişmişlik Durumu ve Bu İllerden Geri Dönüşümü Sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayıları (1/2)

Sanayi Üretimi Noktasındaki Durumu	Bölge Kodu	İl	Sanayi Üretimi Oranı(%)	Öğretmen VTA	Yönetici VTA
Gelişmiş	TR62	Adana	3.3	58	4
	TR33	Afyon	4.2	28	2
	TR51	Ankara	7.4	60	4
	TR32	Aydın	3.3	44	6
	TR42	Bolu	8.6	20	1
	TR41	Bursa	10.1	54	8
	TR32	Denizli	3.3	39	8
	TR21	Edirne	3.2	22	2
	TR41	Eskişehir	10.1	59	4
	TR10	İstanbul	28.4	180	3
	TR31	İzmir	6.8	12	2
	TR21	Kırklareli	3.2	6	2
	TR42	Kocaeli	8.6	7	1
	TR62	Mersin	3.3	4	2
	TR33	Uşak	4.2	18	2
	TR42	Yalova	8.6	18	3
Toplam				629	54
Orta Derecede Gelişmiş	TR72	Adıyaman	1.8	5	2
	TR72	Amasya	2.2	11	0
	TR72	Antalya	2.2	14	2
	TR71	Artvin	1.9	8	2
	TR61	Bartın	2.2	11	2
	TR63	Çorum	2.2	37	7
	TR63	Gaziantep	1.8	35	3
	TR63	Giresun	1.9	4	2
	TR81	Gümüşhane	1.9	11	0
	TR81	Hatay	2.2	43	0
	TR81	Isparta	2.2	19	2
	TR83	Kahramanmaraş	2.2	29	1
	TR83	Karabük	2.2	4	2
	TR83	Kayseri	2.2	16	2
	TR52	Konya	2.0	20	3
	TR90	Ordu	1.9	30	1
	TR90	Osmaniye	2.2	8	2
	TR90	Rize	1.9	5	2
	TR90	Samsun	2.2	16	2
	TR90	Sivas	2.2	6	0
	TR90	Tokat	2.2	8	3
	TRC1	Trabzon	1.9	24	4
	TRC1	Yozgat	2.2	13	0
	TRC1	Zonguldak	1.9	6	2
Toplam				383	50

EK A: İktisadi Faaliyet Kollarından Sanayi Üretimi Noktasından İllerin Gelişmişlik Durumu ve Bu İllerden Geri Dönüşümü Sağlanan ÖVTA ve YÖVTA Sayıları (2/2)

Az Gelişmiş	TRA2	Ağrı	0.3	4	1
	TR71	Aksaray	1.3	8	2
	TRA2	Ardahan	0.3	0	0
	TR22	Balıkesir	1.4	15	4
	TRC3	Batman	1.3	9	2
	TRA1	Bayburt	0.5	16	4
	TR22	Çanakkale	1.4	6	1
	TR82	Çankırı	0.6	13	3
	TRC2	Diyarbakır	1.0	12	3
	TRB1	Elazığ	1.0	9	2
	TRA1	Erzincan	0.5	3	2
	TRA1	Erzurum	0.5	11	3
	TRB2	Hakkâri	0.6	7	2
	TRA2	Iğdır	0.3	14	2
	TR82	Kastamonu	0.6	8	2
	TR71	Kırıkkale	1.3	12	3
	TR71	Kırşehir	1.3	7	2
	TRB1	Malatya	1.0	15	4
	TRB2	Muş	0.6	4	0
	TR71	Niğde	1.3	18	4
	TR82	Sinop	0.6	3	2
	TRC2	Şanlıurfa	1.0	17	4
	TRC3	Şırnak	1.3	8	2
	TRB1	Tunceli	1.0	9	2
	TRB2	Van	0.6	25	2
	Toplam			256	58
	Türkiye Toplam			1268	162

EK B: YÖVTA ve ÖVTA İçin Cronbach α Değerleri (1/4)

Yönetici Veri Toplama Aracının Cronbach α Değerleri

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)				
Parça Bütün İstatistikleri				
Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M1	69,0411	149,6233	,2104	,8662
M2	70,0411	141,2344	,5351	,8579
M3	69,7260	148,7850	,2301	,8659
M4	69,9041	139,6157	,5613	,8568
M5	69,6986	139,3524	,4142	,8620
M6	69,4795	152,1975	,0423	,8717
M7	69,4521	143,6956	,5450	,8588
M8	70,0822	142,9932	,3855	,8623
M9	70,0548	133,9414	,7246	,8508
M10	69,7260	148,7295	,2329	,8659
M11	70,1370	140,4532	,5457	,8575
M12	70,6986	140,6857	,5180	,8582
M13	70,7123	145,1800	,2913	,8653
M14	71,3562	147,4269	,3615	,8630
M15	71,1370	152,2032	,0165	,8752
M16	71,4247	147,4699	,2763	,8649
M17	71,3836	146,8231	,2574	,8659
M18	70,2603	142,0285	,3779	,8628
M19	70,4247	143,9422	,3253	,8644
M20	70,9178	140,7432	,5683	,8571
M21	70,0548	137,2192	,6075	,8550
M22	70,1918	135,0738	,7629	,8506
M23	70,6027	136,8817	,6936	,8529
M24	70,8767	135,1651	,7042	,8518
M25	70,8630	140,3976	,4619	,8598
Güvenirlilik Katsayısı				
Katılımcı Sayısı = 73		Madde Sayısı = 25		
Cronbach Alfa = ,8659				

EK B: YÖVTA ve ÖVTA İçin Cronbach α Değerleri (2/4)**Öğretmen Veri Toplama Aracının Cronbach α Değerleri Tüm maddeler için**

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 67

Cronbach Alfa = ,9429

1- Amaçlar Alt Boyutu 1.-6. Maddeler

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)

Parça Bütün İstatistikleri

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M1	16,3548	8,4910	,5934	,7027
M2	16,5161	8,1867	,5846	,7006
M3	16,9677	7,9014	,4425	,7452
M4	16,3548	8,8162	,5057	,7229
M5	16,4839	8,8371	,5032	,7235
M6	16,8387	7,8762	,4476	,7435

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 6

Cronbach Alfa = ,7577

2-İçerik Alt Boyutu 7.-17. Maddeler

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)

Parça Bütün İstatistikleri

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M7	31,8710	36,2495	,3847	,8380
M8	31,9677	34,6989	,4674	,8323
M9	32,0645	32,7290	,5245	,8285
M10	31,6774	36,4925	,4154	,8359
M11	32,3871	33,7785	,3320	,8542
M12	31,7419	36,7978	,3861	,8377
M13	31,5806	32,4516	,6930	,8133
M14	31,7097	34,8796	,6192	,8230
M15	31,7742	33,3140	,6513	,8177
M16	32,1290	31,7828	,6816	,8131
M17	32,0645	31,9957	,7206	,8104

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 11

Cronbach Alfa = ,8412

EK B: YÖVTA ve ÖVTA İçin Cronbach α Değerleri (3/4)**3-Öğretme-Öğrenme Süreci Alt Boyutu 18.-44. Maddeler**

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)

Parça Bütün İstatistikleri

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M18	81,8387	123,0731	,5139	,8612
M19	81,8065	123,7613	,5175	,8612
M20	81,5161	125,9914	,5672	,8613
M21	81,6452	128,7032	,2975	,8671
M22	81,7097	126,8796	,3459	,8661
M23	82,1613	130,1398	,2272	,8688
M24	82,0645	131,3957	,1406	,8714
M25	81,3871	131,8452	,2012	,8687
M26	81,4194	131,7849	,2034	,8686
M27	81,8065	126,1613	,4650	,8630
M28	81,4839	129,1247	,3061	,8668
M29	81,6129	125,6452	,4605	,8630
M30	81,3871	128,1785	,3233	,8665
M31	81,7742	124,9140	,5620	,8608
M32	81,9355	119,6624	,6600	,8566
M33	82,3871	120,1785	,5576	,8595
M34	81,4839	128,5247	,3664	,8654
M35	82,1290	126,7161	,4245	,8639
M36	81,9677	123,1656	,5734	,8598
M37	82,1935	129,3613	,2491	,8684
M38	82,0968	122,2237	,4459	,8635
M39	81,8065	125,3613	,5849	,8608
M40	82,1935	120,8946	,5312	,8604
M41	82,2581	121,9978	,5942	,8590
M42	81,8065	123,4280	,3964	,8652
M43	82,0323	122,5656	,4742	,8624
M44	82,0968	127,0903	,2436	,8708

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 27

Cronbach Alfa = ,8685

EK B: YÖVTA ve ÖVTA İçin Cronbach α Değerleri (4/4)**4-Değerlendirme Alt Boyutu 45.-57. Maddeler**

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)

Parça Bütün İstatistikleri

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M45	40,2258	36,5806	,6206	,8502
M46	40,2903	37,0129	,5357	,8545
M47	40,4516	36,0559	,5747	,8520
M48	40,0645	35,5957	,6928	,8456
M49	40,2903	34,8796	,6987	,8443
M50	40,2903	34,6796	,7648	,8407
M51	40,0645	35,9290	,6120	,8499
M52	40,4194	36,1849	,5210	,8555
M53	40,0323	37,1656	,4791	,8577
M54	40,0323	36,5656	,4352	,8619
M55	41,1290	37,2495	,4641	,8586
M56	40,1935	37,5613	,4987	,8566
M57	40,2581	40,6645	,1047	,8796

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 13

Cronbach Alfa = ,8644

4-Tanıtım, Yönlendirme ve İzleme 58.-67. Maddeler

Güvenirlilik Analizi - (A L P H A)

Parça Bütün İstatistikleri

Madde No	Değişken Silindiğinde Ortalama	Değişken Silindiğinde Varyans	Düzeltilmiş Parça-Bütün Korelasyonu	Değişken Silindiğinde Alfa Katsayısı
M58	23,1935	38,2946	,3394	,8868
M59	23,8065	36,9613	,6005	,8637
M60	22,8065	33,5613	,7779	,8484
M61	23,6129	35,2452	,6111	,8631
M62	23,7742	35,5140	,6222	,8619
M63	23,9032	36,9570	,6258	,8621
M64	23,1935	35,6946	,6592	,8590
M65	23,3548	38,3699	,4689	,8728
M66	23,7419	36,5312	,7026	,8572
M67	23,4839	37,1247	,6730	,8598

Güvenirlilik Katsayısı

Katılımcı Sayısı = 124

Madde Sayısı = 10

Cronbach Alfa = ,8757

EK C: Yönetici Veri Toplama Aracı (1/3)

Sayın Yönetici

Bu anket, “**Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus’un Farklar Modeli İle Değerlendirilmesi**” isimli doktora tez çalışması için gerekli verileri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görev yaptığınız kurum ve alanla ilgili sorular; ikinci bölümde ise araştırma konusunu oluşturan modüler sistemin uygulamaya konmadan önce gerçekleştirilmesi öngörülen konuların ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Sizlerden modüler sistem kapsamında gerçekleştirilmesi öngörülen konuların görev yaptığınız kurumda gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma konusuna katkı sağlamak için kullanılacaktır. Bu nedenle, anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız araştırmanın amacına ulaşılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Toplanan verilerin, gizli tutulacağını ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını belirtir, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Adres

Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı
Tıbbiye Caddesi No: 27 Üsküdar/İstanbul
Tel:216 3454055 Fax: 216 3376638
E-Posta: sabanberk@gmail.com

Teknik Öğretmen Şaban Berk
Doktora Öğrencisi
A.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

BÖLÜM I

1-Görev yaptığınız kurumun tipi aşağıdakilerden hangisidir?

- ☐ A Tipi ☐ B Tipi ☐ C Tipi

2. Okulunuzda, 10. sınıfın sonunda sınıf tekrarına kalmayan öğrenciler fark modülleri vermek koşuluyla alan değişikliği yapabilmekte midirler?

- ☐ Evet ☐ Hayır

3. Eğer bir önceki soruya (2. soruya) yanıtınız evet ise, alan değişikliğinin okulunuzda uygulanma durumu nedir?

- ☐ İsteyen her öğrenciye (fark modülleri vermesi sağlanarak) bu değişikliği yapma olanağı verilmektedir.
- ☐ Belirli şartlar altında sınırlı sayıda öğrenci bu olanaktan yararlanmaktadır. Sınırlı sayıda öğrenciye bu olanak sağlanmaktadır.
- ☐ Diğer (Lütfen belirtiniz)

EK C: Yönetici Veri Toplama Aracı (2/3)

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Okulumuzda modüler sistem kapsamında açılan alan/dallar belirlenirken yerel ve bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmaktadır.					
2	Modüler sistem kapsamında yerel ve bölgesel ihtiyacın ortaya çıkması durumunda yeni alan ve dallar kolayca açılabilir.					
3	Yerel ve bölgesel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut alan ve dallara yeni modüller ilave edilebilir.					
4	Modüler sistem kapsamında değişen koşullar, ortaya çıkan yeni teknolojiler ve sektör beklentileri dikkate alınarak, bu değişimler kolayca programlara yansıtılabilir.					
5	Modüler sistem kapsamında alan ve dallar açılırken okulun teknik donanımı, fiziki ve öğretmen yeterlikleri ile öğretmen sayıları dikkate alınmaktadır.					
6	Modüler sistemde öğrenciler ilgi duydukları ve seçmek istedikleri meslek hakkında yeterli bilgi sahibi olabilmek için gerekli kaynaklara (CD, Kitap, Broşür, Web Sayfası vb) kolayca ulaşabilmektedirler.					
7	Modüler sistem kapsamında eğitim gören öğrenciler, ileride sahip olacakları mesleklerin iş piyasasındaki gerçek durumu hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmektedirler.					
8	Modüler sistemde öğrenciler, seçtikleri meslekte yaşayacakları çevreyi, mesleğin olası ekonomik getirisini ve ilişkide bulunacakları insanları tanıyarak mesleklerini seçmektedirler.					
9	Modüler sistem kapsamında öğrenciler akademik başarı, ilgi, yetenek ve kişisel özelliklerine uygun alan/dal seçme imkânına sahiptirler.					
10	Modüler sistemde öğrenciler 10. sınıfta alan seçimine yönlendirilirlerken akademik başarılarının yanı sıra ilgi ve yetenekleri de göz önüne alınmaktadır.					
11	Alan ve dal programları arasındaki geçişler esnek.					
12	Modüler sistemde hangi modül ya da modülleri başarı ile tamamlayanlara hangi sertifikaların verileceği öğrenenler tarafından bilinmektedir.					
13	Modüler sistemde öğrenci belirli bir iş için gerekli performansı gösterdiğinde (bu yeterliği normal eğitimin dışında kazanmış da olabilir), bu performans değerlendirilerek gerektiğinde ilgili modülden başarılı sayılarak öğretim süresi kısaltılabilir.					

Sayın Öğretmen/Değerli Meslektaşım

Bu anket, “**Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus’un Farklar Modeli İle Değerlendirilmesi**” isimli doktora tez çalışmasına gerekli verileri sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görev yaptığınız kurum ve alanla ilgili sorular; ikinci bölümde ise araştırma konusunu oluşturan modüler sistemin uygulamaya konmadan önce gerçekleştirilmesi öngörülen konuların ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemeye yarayan maddeler yer almaktadır. Sizlerden modüler sistem kapsamında gerçekleştirilmesi öngörülen konuların görev yaptığınız kurumda gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşlerinizi belirtmeniz istenmektedir.

Ankete vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma konusuna katkı sağlamak için kullanılacaktır. Bu nedenle, anket maddelerine vereceğiniz yanıtlar ve anketin tüm bölümlerini eksiksiz doldurmanız araştırmanın amacına ulaşılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Toplanan verilerin, gizli tutulacağını ve araştırmanın amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını belirtir, ilgi ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Adres

Haydarpaşa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı
Tıbbiye Caddesi No: 27 Üsküdar/İstanbul
Tel:216 3454055 Fax: 216 3376638
E-Posta: sabanberk@gmail.com

Tek. Öğrt. Şaban Berk
Doktora Öğrencisi
A.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim ABD

BÖLÜM I

1-Görev yaptığınız alan aşağıdakilerden hangisidir?

☐ Ahşap Teknolojisi Alanı	☐ Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Alanı
☐ Bilişim Teknolojileri Alanı	☐ Elektrik- Elektronik Teknolojisi Alanı
☐ İnşaat Teknolojisi Alanı	☐ Kimya Teknolojisi Alanı
☐ Makine Teknolojisi Alanı	☐ Metal Teknolojisi Alanı
☐ Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı	☐ Tekstil Teknolojisi Alanı
☐ Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme Alanı	

2. Modüler sistem kapsamında öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için hazırlık eğitimine gereksinim duyuyor musunuz?

- ☐ Evet ☐ Hayır

3. Eğer yukarıdaki soruya (2. soruya) yanıtınız evet ise, bu gereksininizi nasıl karşılıyorsunuz?

- ☐ Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak.
- ☐ Kendi kendime çalışarak
- ☐ Diğer (Lütfen Belirtiniz)

EK D: Öğretmen Veri Toplama Aracı (2/5)

4. Alanınızdaki öğretim programlarına dâhil edilen yeni mesleki ve teknik konuları öğretebilmek için bir hazırlık eğitimi ve/veya hizmetiçi eğitim imkânı size sunuldu mu?

- ☐ Evet, herkesin katılımına açık böyle bir imkân sunuldu.
- ☐ Evet, böyle bir imkân sunuldu, ama kontenjan sınırlı idi ve herkesin katılması mümkün değildi.
- ☐ Hayır, böyle bir imkân sunulmadı.
- ☐ Diğer (Lütfen Belirtiniz)

5. Modüler sistemde öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar (İşbirlikli Öğrenme, Buluş Yoluyla Öğrenme, Proje Tabanlı Öğrenme vb) konusunda bir eğitime gereksinim duyuyor musunuz?

- ☐ Evet, öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar konusunda eğitime gereksinim duymaktayım.
- ☐ Hayır, yeni yaklaşımlar konusunda bir eğitime gereksinim duymuyorum.
- ☐ Derslerimde bu yaklaşımları uygulamıyorum

6. Eğer bir önceki soruya (5. soruya) yanıtınız evet ise, modüler sistemde öğretme-öğrenme sürecinde işe koşulacak yeni yaklaşımlar konusunda bir eğitim aldınız mı?

- ☐ Evet, böyle bir eğitim aldım ☐ Hayır, almadım

7. Eğer yukarıdaki soruya (6. soruya) yanıtınız Hayır ise, bu gereksiniminizi nasıl karşılıyorsunuz?

- ☐ Bakanlık merkez teşkilatı, il, ilçe ve okul düzeyinde açılan hizmetiçi eğitimlere katılarak.
- ☐ Kendi kendime çalışarak
- ☐ Diğer (Lütfen Belirtiniz)

BÖLÜM II

Önemli Not: Bu bölümü doldururken sadece kendi okuttuğunuz modülleri düşünerek işaretleme yapınız		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	AMAÇLAR					
1	Modülerin amaçları, ait olduğu mesleğin (alanın/dalın) gerektirdiği yeterlikleri kapsamaktadır.					
2	Modüllerin amaçları okutulduğu seviyeye uygundur.					
3	Modüllerde amaçlar belirlenirken bireysel farklılıklar dikkate alınmıştır.					
4	Amaçlar, açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiştir.					
5	Amaçlar hiyerarşik olarak sıralanmıştır.					
6	Amaçlar belirlenirken toplumun ve iş dünyasının gereksinimleri dikkate alınmıştır.					

EK D: Öğretmen Veri Toplama Aracı (3/5)

İÇERİK		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
7	Modüllerin içerikleri tüm amaçları kapsamaktadır.					
8	Modüllerin içerdiği bilgiler doğru ve güvenilirdir.					
9	Modüllerin içerdiği bilgiler günceldir.					
10	Modüllerin içerdiği konular arasında aşamalılık ilişkisi vardır.					
11	Modüller için ayrılan zaman, modüllerin içeriğini öğretebilmek için yeterlidir.					
12	Modüller öğretildikleri eğitim seviyesine uygundur.					
13	Yeni bir modüle başlarken, o modülün gerektirdiği ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.					
14	Modüllerin içerikleri düzenlenirken (eğitsel etkinlikler) öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım benimsenmiştir.					
15	Modüllerin içeriği hazırlanırken işgücü piyasasının gereksinimleri dikkate alınmıştır.					
16	Modüllerin içeriği öğrencinin istediği konuyu kendi öğrenme hızında öğrenmesine imkân sağlamaktadır.					
17	Modüller, bireysel öğrenmelerde öğrenciyi yönlendirebilecek şekilde hazırlanmıştır.					
ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ						
18	Öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek etkinlikler planlayıp uygulamaktadırlar.					
19	Öğretmenler, öğrencilerin etkin olmasını sağlamaktadırlar.					
20	Öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadırlar.					
21	Öğretmenler, öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedirler.					
22	Öğretmenler, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik etmektedirler.					
23	Öğretmenler, farklı öğrenme özelliği olan öğrencileri belirleyip, bireysel özelliklerine uygun ortam tasarlayıp uygulamaktadırlar.					
24	Öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecindeki etkinlikleri gerçek iş yaşamındaki biçimiyle sunabilmektedirler.					
25	Öğretmenler, öğrencilerin yaparak- yaşayarak öğrenmesine imkân sağlamaktadırlar.					
26	Öğretmenler, eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla öğrenme ortamının uygun hale getirilmesi ve iyileştirilmesi üzerine çalışmalar yapmaktadırlar.					
27	Öğretmenler, öğrencilerin bilgiye erişimlerinde doğru eğitsel araçlara sahip olup olmadıklarını ve bu araçları doğru kullanıp kullanmadıklarını inceleyip, gerektiğinde ortam ve/veya araçlar hakkında ek bilgiler sağlamaktadırlar.					
28	Öğretmenler, her modülün başında kendi sorumluluklarını ve öğrencilerden beklentilerini açıkça ifade etmektedirler.					

EK D: Öğretmen Veri Toplama Aracı (4/5)

		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor
29	Öğretmenler, öğrencilerin çalışma yöntemlerini gözlemleyip, iyileştirme için yardım etmektedirler.					
30	Öğretmenler, bilgi sağlayıcı olarak her modülün başında öğrenme hedefleri ve çalışma yöntemleri hakkında açıklama yapmaktadırlar.					
31	Öğretme-öğrenme sürecine öğrenciler daha aktif olarak katılmaktadırlar.					
32	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler takım çalışması yapabilmektedirler.					
33	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrenciler kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedirler.					
34	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere bilgiye ulaşma yol ve yöntemleri öğretilmektedir.					
35	Öğretme-öğrenme sürecine öğrenciler, kendi öğrenme özelliklerinin (öğrenme stil ve stratejilerinin) farkındadırlar.					
36	Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilere kendi öğrenme özelliklerine göre öğrenme imkânı sunulmaktadır.					
37	Öğretme-öğrenme sürecinde farklı özelliklere sahip tüm öğrencilerin öğrenebileceği bir öğrenme ortamı sunulmaktadır.					
38	Öğrenme ortamı yeteri kadar zengindir (malzeme, yöntem ve teknik vb açısından).					
39	Öğrenme ortamındaki etkinlikler dikkat çekicidir.					
40	Öğrenme ortamı, gerçek iş yaşamı ile yakından ilintilidir.					
41	Öğrenme ortamı, öğrencilerin kendi yeteneklerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenmektedir.					
42	Öğrenme-Öğretme sürecinde öğrencilere, kendi kendilerine bağımsız çalışma yapabilmeleri için yeterince imkânlar (Kütüphane, İnternet Salonu vs) sunulmaktadır.					
43	Kullanılan araç-gereçler modüllerin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterlidir.					
44	Modüllerin içeriğini öğretebilmek için okulumuz gerekli sınıf, atölye ve laboratuara yeterli düzeyde sahiptir.					
	DEĞERLENDİRME					
45	Öğrenci kazanımlarının nasıl değerlendirileceği açık ve anlaşılır bir şekilde önceden belirlenmiştir.					
46	Değerlendirme yaklaşımlarında bireysel farklılıklar dikkate alınmaktadır.					
47	Modüllerin sonunda öğrencilerin kazandığı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterlikler zaman kaybetmeden ölçülüp değerlendirilmektedir.					
48	Öğrencilerin işletmede ve kendi kendine öğrenmeleri değerlendirilmektedir.					

EK D: Öğretmen Veri Toplama Aracı (5/5)

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
49	Öğretmenler, farklı eğitim ortamlarının nasıl değerlendirileceğini bilmektedirler.					
50	Öğrencilerin kendilerini değerlendirme imkânları vardır.					
51	Değerlendirme sürecinin asıl amaçlarından birisi de, öğrencinin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olarak görülmektedir.					
52	Değerlendirme sonrası öğrencilere geri bildirim verilerek, eksikliklerin giderilmesi için ek öğrenme imkânları sunulmaktadır.					
53	Derslerin sonunda tüm modüllerden kazanılan yeterlikler ölçülmektedir.					
54	Ölçme değerlendirme konusunda öğretmene yeteri kadar esneklik tanınmaktadır.					
55	Modüllere başlamadan önce öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyini belirlemek için bir öntest uygulanmaktadır.					
56	Ölçme değerlendirme sürecinde ürün ile birlikte süreçte dikkate alınmaktadır.					
57	Öğrencilerin deneyimleri ve/veya önceki öğrenmeleri ya da informal öğrenmeleri modül ya da yeterlik olarak değerlendirilmekte ve gerekli görüldüğü takdirde öğrenim süresi kısaltılabilmektedir.					
	MODÜLER SİSTEME İLİŞKİN TANITIM, YÖNLENDİRME VE İZLEME ETKİNLİKLERİ					
58	Modüler sistemde öğrenciler alan/dal seçerken yerel ve bölgesel istihdam olanakları dikkate alınarak yönlendirilmektedirler.					
59	Modüler sistemde mezun öğrenciler düzenli bir şekilde izlenmektedirler.					
60	Modüler sistem öğretmenlere yeterince tanıtılmıştır.					
61	Modüler sistem öğrencilere yeterince tanıtılmaktadır.					
62	Modüler sistem diğer tüm paydaşlara (veli, işveren vb) yeterince tanıtılmıştır.					
63	Modüler sistem açık ve anlaşılırdır.					
64	Modüler sistem öğrenciyi motive edecek niteliktedir.					
65	Modüler sistem kapsamında tüm çalışanlar düzenli olarak eğitilmektedirler.					
66	Modüler sistemin başarısını ve aksayan yönlerini belirlemek için düzenli değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır.					
67	Modüllerin kullanımı kolaydır.					

Önemli Not: Yukarıda belirtilmeyen, ancak eklemek istediğiniz konular varsa aşağıda belirtebilir ve/veya bu anket yapraklarının arka boş yüzlerini kullanabilirsiniz. Anket maddeleri ile ilgili ek

EK D: Öğretmen Veri Toplama Aracı (5/5)

açıklama yapmak isterseniz lütfen açıklama yapmak istediğiniz maddenin numarasını belirtiniz
(örneğin 62. Madde hakkında ek açıklama gibi)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK E: Yarı-Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu (1/2)

(Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara çalışma hakkında kısa bilgiler verilerek gönüllülük esasına vurgu yapılacaktır.)

“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus’un Farklar Modeli İle Değerlendirilmesi” isimli tez çalışması için gerekli nitel verileri toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları.

A. GENEL BİLGİLER

1. Görev yaptığınız Alan:

2. Mesleki Kıdeminiz:

3. Göreviniz: () Alan/Dal Şefi

() Öğretmen

MODÜLER SİSTEMDE YETİŞEN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLMASI HEDEFLenen BECERİLERE NE DÜZEYDE ULAŞILABİLDİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	
TEMALAR	SORULAR
Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken <u>Mesleki ve Teknik Becerilerin</u> ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler	
Öğrencilere, mesleğin gerektirdiği temel becerilerin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin görüşler	MS’de mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?
Öğrencilere, mesleğin özel becerilerinin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin görüşler	MS’de mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği özel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?
Öğrencilere kazandırılan temel ve özel becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin görüşler	Mesleğinizdeki sektörel tecrübelerinize dayanarak, modüler sistemde öğrencilere kazandırılan temel ve özel becerilerin sektör beklentilerini ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz? Öğrencilerinize kazandırdığınız yeterliklerle, iş piyasasının talep ettiği yeterlikler konusunda görüşleriniz nelerdir?
Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken <u>Tamamlayıcı/Sosyal Becerilerin</u> ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler	
Öğrencilerin yabancı dil becerilerine ilişkin görüşler	Alandan mezun olan öğrencilerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerinin modüler sistemde ne ölçüde kazandırıldığını düşünüyorsunuz?

Öğrencilerin değişim ve gelişime açık olma/uyum sağlayabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan öğrencilerin alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterlikleri konusundaki görüşleriniz nelerdir? MS’de mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
Öğrencilerin iletişim ve takım çalışması yapabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme yeterlikleri konusunda ne düşünüyorsunuz? MS’de mezun olan öğrencilerin iş piyasasında gereksinim duyulan takım çalışmalarını yapabilme becerileri konusunda neler düşünüyorsunuz?
Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri ile girişimcilik becerilerine ilişkin görüşler	Öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Alanda mezun olan öğrencilerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
Öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olma ve kullanabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan öğrencilerin öğrenme stillerini ne kadar tanıdıklarını düşünüyorsunuz? Bu öğrencilerin öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını düşünüyorsunuz?

EK F: Yarı-Yapılandırılmış Sektör Temsilcisi Görüşme Formu (1/2)

(Sektör temsilcileri ile görüşmeye başlamadan önce Modüler Sistem MS hakkında da kısaca bilgi verilecek ve gönüllülük esasına vurgu yapılacak ve onayları alınacaktır. Ayrıca görüşme yapılacak alanlarla ilgili temel ve özel beceriler görüşmeden önce verilerek bu kavramlar ile neler kastedildiğinin anlaşılmasına katkı sağlanacaktır.

“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus’un Farklar Modeli İle Değerlendirilmesi” isimli tez çalışması için gerekli nitel verileri toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları.

A. GENEL BİLGİLER

1. İşyerindeki toplam çalışan sayısı:
2. İlgili bölümdeki toplam çalışan sayısı:
3. Kaç yıldan beri sektörde faaliyet gösterdiği:
4. 3308 Sayılı yasa kapsamında yıllık kabul edilen stajyer öğrenci sayısı:
5. Göreviniz:

MODÜLER SİSTEMDE YETİŞEN ÖĞRENCİLERİN SAHİP OLMASI HEDEFLENEN BECERİLERE NE DÜZEYDE ULAŞILABİLDİĞİNİNE İLİŞKİN SEKTÖR TEMSİLCİSİ GÖRÜŞLERİ	
TEMALAR	SORULAR
Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken <u>Mesleki ve Teknik Becerilerin</u> ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler	
Mezunların, mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne düzeyde sahip olduklarına ilişkin görüşler	1. MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?
Mezunlara, mesleğin gerektirdiği özel becerilerin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin görüşler	2. MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların mesleğin gerektirdiği özel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?
Mezunlara kazandırılan temel ve özel becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin görüşler	Sektördeki deneyimlerinize dayanarak MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların beklentilerinizi ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz? Çalışanların sahip oldukları yeterliklerle, iş piyasasının talep ettiği yeterlikler konusundaki görüşleriniz nelerdir?
Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken <u>Tamamlayıcı/Sosyal Becerilerin</u> ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler	
Mezunların/Çalışanların yabancı dil becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerinin modüler sistemde ne ölçüde kazandırıldığını düşünüyorsunuz?

EK F: Yarı-Yapılandırılmış Sektör Temsilcisi Görüşme Formu (2/2)

	Mezunların değişim ve gelişime açık olma/uyum sağlayabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterlikleri konusundaki görüşleriniz nelerdir? MS’de mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerileri konusunda neler düşünüyorsunuz?
	Mezunların iletişim ve takım çalışması yapabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme yeterlikleri konusunda ne düşünüyorsunuz? MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların iş piyasasında gereksinim duyulan takım çalışmalarını yapabilme becerileri konusunda neler düşünüyorsunuz?
	Mezunların bilgi okuryazarlığı becerileri ile girişimcilik becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılatabilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?
	Mezunların öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olma ve kullanabilme becerilerine ilişkin görüşler	MS’de mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların öğrenme stillerini ne kadar tanıdıklarını düşünüyorsunuz? Bu öğrencilerin öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını düşünüyorsunuz?

**EK G: Veri Toplama Araçlarının Alanlara İlk Gönderimi İçin Anadolu
Üniversitesinin Milli Eğitim Bakanlığından Talep Yazısı**



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.01.00-399- 730/8593

Tarih : 09 Temmuz 2010

Konu : Anket İzni.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)
ANKARA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Şaban BERK, “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sisteminin Provus’un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi” konulu doktora tez çalışması kapsamında, hazırlamış olduğu veri toplama aracını ekli listede belirtilen meslek liselerinde görev yapan öğretmen ve yöneticilere uygulaması gerekmektedir.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrenciye belirtilen uygulamayı gerçekleştirebilmesi için gerekli destek ve iznin verilmesi konusunda olurlarınızı arz ederim.


Prof.Dr.Davut AYDIN
Rektör

EKLER:
Dosya.

EK H: Araştırmacı ile EARGED Arasında Yapılan Destek Protokolü (1/3)

FORM – 1

EĞİTİMİ ARAŞTIRMA ve GELİŞTİRME DAİRESİ BAŞKANLIĞININ DOKTORA ve DOKTORA ÜSTÜ ARAŞTIRMA ÇALIŞMALARINDA, ARAŞTIRMACIYA YAPILACAK EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DESTEĞİNE İLİŞKİN PROTOKOL

GENEL HÜKÜMLER

Taraflar

Madde 1- Bu protokol, Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Eğitim Araştırmaları Desteği alan Araştırmacı veya Araştırmacılarla ve Araştırma Danışmanı ile aşağıda yazılı şartlar dâhilinde imzalanmıştır.

Tanımlar ve Kısaltmalar

Madde 2- Protokolde geçen,
MEB: Millî Eğitim Bakanlığını,
EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığını,
Eğitim Araştırmaları: EARGED Başkanlığınca belirlenen eğitim konulu araştırmaları,
ifade eder.

Dayanak

Madde 3- Bu protokol; 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi”nin 6.maddesine dayanılarak düzenlenmiştir.

Amaç

Madde 4- Bu protokolün amacı; birden fazla ili kapsayan eğitim araştırmalarında doktora ve doktora üstü araştırma çalışmalarında EARGED Başkanlığının sağlayacağı araştırma desteğine ilişkin esas ve usulleri düzenlemektir.

Kapsam

Madde 5- Bu protokol; Eğitim araştırmalarının yapılmasında EARGED Başkanlığı ile araştırmacı/lar arasındaki yükümlülükler ilişkin esas ve usulleri kapsar.

BAŞVURU

Madde 6- Araştırmacı, EARGED Başkanlığının belirlediği eğitim alanlı araştırma konularından birini seçtikten sonra;

- EARGED Başkanlığına araştırmanın amacı ve önemi, problem ve alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analizi ve çalışma takvimi başlıklarını içeren bir “Araştırma Önerisi” ile başvurur.
- Başvuru, araştırma koordinatörü tarafından yönerge ve ekli **Değerlendirme ölçütleri** kapsamında değerlendirilir.
- Değerlendirme ile önerinin uygunluğu veya eksik düzeltmeler varsa tamamlanması istenir. Daha sonra araştırmacı, bağlı bulunduğu üniversite veya enstitü aracılığı ile EARGED Başkanlığına araştırma desteği için başvurusunu yapar.
- Üniversite veya enstitü aracılığı ile yapılan başvuruyu müteakip araştırma destek koordinatörü ile araştırmacı/lar ve araştırma danışmanı protokol imzalamak için bir araya gelir.

EK H: Araştırmacı ile EARGED Arasında Yapılan Destek Protokolü (2/3)

YÜKÜMLÜLÜKLER

Madde 7- Araştırmacı/ların, araştırma sürecince yapacağı yükümlülükler:

- Araştırma çalışmalarını yönerge kapsamında araştırma destek koordinatörü ile protokol esaslarında yürütmek.
- Araştırma ile ilgili gelişmeleri, EARGED Başkanlığınca düzenlenen "Destek Araştırmaları Gelişim Raporu"nu üç ayda bir EARGED Başkanlığına bildirmek.
- Araştırmayı araştırma çalışma takviminde belirtilen süre içerisinde teslim etmek. Herhangi bir süre uzatma söz konusu olduğunda, gerekçesiyle birlikte EARGED Başkanlığına bildirmek.
- Tamamlanan araştırma çalışmasının son hâlini Microsoft-Word programlarında yazarak CD ortamında ve bilgisayar çıktısı olarak teslim etmek.
- Araştırmacı tamamladığı araştırmanın en az 10 (on) slaytlık Power-Point programında hazırlanmış sunusunu, araştırma raporu ile birlikte CD ortamında teslim etmek.
- Yabancı dilde tez hazırlayanlar araştırmanın kuramsal çerçevesi, yöntemi, bulguları ve önerilerini kapsayan geniş bir raporu Türkçe olarak teslim etmek.
- Tamamlanan araştırmaya ilişkin, EARGED Başkanlığı bir panel veya seminer düzenlediği takdirde sunusunu yapmak.
- Tamamladığı araştırmanın ilgili bölümlerinde EARGED Başkanlığını kaynak olarak belirtmek.
- Araştırma kitap olarak yayımlandığı takdirde beş (5) adet kitabı EARGED Başkanlığına vermek.
- Araştırmanın birden fazla araştırmacı ile tamamlaması hâlinde araştırmacıların hepsinin EARGED Başkanlığına karşı eşit derecede sorumlu kılmak.
- Araştırmacı / Araştırmacılar araştırma çalışmasını EARGED Başkanlığına teslim etmeden önce herhangi bir yerde yayınlamamak veya sunuda bulunmamakla yükümlüdür.
- Araştırmacı/lar doktora öğrencisi ise yükümlülükler danışmana aittir.

Madde 8- EARGED Başkanlığı yükümlülükleri:

- Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarını çoğaltmak.
- Veri toplama araçlarının postalama işlemleri için gerekli olan kağıt, zarf ve pul giderlerini karşılamak.
- Veri toplama araçlarını resmî yazı ile uygulama alanı seçilen yerlere gönderilmesi ve geri dönüşlerini sağlamak.
- Veri toplama araçlarının geri dönüşünün tamamlandığını araştırmacıya bildirmek.
- Araştırmacının uygulama için araştırma kapsam alanına gidişinde ilgili birimlerle iletişim kurmasına yardımcı olmak.
- Tamamlanan araştırmayı Bakanlığın ilgili birimlerine dağıtmak.
- Tamamlanan araştırmanın Bakanlığa dağıtılan nüshalarına EARGED Başkanlığı tarafından hazırlanan EARGED logolu kapak ve sunuş sayfası eklemek.
- Araştırmacının yükümlülüğünü yerine getirmemesi veya aksatması hâlinde EARGED Başkanlığı ilgililerden açıklama isteyebilir veya protokolü iptal eder.

AS

EK H: Araştırmacı ile EARGED Arasında Yapılan Destek Protokolü (3/3)

ORTAK HÜKÜMLER

Madde 9- EARGED Başkanlığı ve araştırmacı/ların ortak yükümlülükleri:

- Araştırmacı başka bir kurumdan aynı ve nakdi destek alıyorsa bunu başvuruda belirtmek zorundadır. Belirtilen yardımlar alınıyorsa araştırmaya sınırlı destek yapılması için taraflar mutabakat sağlar.
- Araştırmacı, öneri ve veri toplama aracı başvurularını Microsoft-Word programında yazı ve diskete kaydederek teslim eder.
- Araştırmacı EARGED Başkanlığı ile resmî yazışma, elektronik posta ve faksla iletişim kurabilir ve başvurular şahsen ya da posta yoluyla yapılabilir.
- Araştırma uygulamaları eğitim-öğretim takvimi ile sınırlı olduğu için tatil, dönemleri uygulama planlarında dikkate alınır.
- EARGED Başkanlığı tarafından "Araştırma Önerisi"nde yapılması istenen değişikliklerin verilen süre içerisinde yapılmaması durumunda, ilgili araştırma bu araştırma konusunu talep eden başka bir araştırmacıya verilir ve önceki araştırma başvurusu iptal edilir.
- Araştırmalarla ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacının kendi sorumluluğundadır.
- EARGED Başkanlığınca desteklenmeye uygun görülmeyen araştırma önerileri araştırmacıya teslim edilmez.
- Destek Araştırmaları Programının kapsamı EARGED Başkanlığının imkânlarıyla sınırlıdır.

Madde 10- Bu protokol hükümlerini EARGED Başkanlığı yürütür.

Araştırmanın Adı : Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi

Protokol No : 2010.6.....

Protokol Tarihi : 13.09.2010.

T A R A F L A R


Şaban BERK
Araştırmacı


Yrd. Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
Araştırma Danışmanı


Ergül DEMİR
Araştırma Destek Koordinatörü

UYGUNDUR
13.09.2010


Murat YALÇIN
Daire Başkanı

**EK I: Veri Toplama Araçlarının Alanlara İlk Gönderiminde MEB- EARGED
Tarafından Örneklem Dahil Edilen İllerin Valiliklerine Gönderilen Resmi Yazı (1/2)**

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.311- 374 / 2535
Konu : Anket Uygulaması

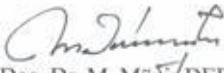
14.../10/2010

D O S Y A

Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde Bakanlığımızın ihtiyaç duyduğu alanlarda doktora ve doktora sonrası çalışmalara araştırma desteği verildiği bilinmektedir.

Bu araştırmalardan birisi de **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi** konulu araştırmadır.

Bu kapsamda ekte gönderilen anketlerin tabloda belirtilen iliniz ortaöğretim okullarında görevli mesleki ve teknik okul yöneticilerine ve meslek dersi alan öğretmenlerine uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Anketlerin 05 Kasım 2010 tarihine kadar uygulanarak Başkanlığımıza gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Yrd. Doç. Dr. M. Münir DEDEOĞLU
Bakan a.
Daire Başkan V.

EK :
Anket (1350 Adet)

DAĞITIM :
62 İl Valiliğine



GMK, Bulvarı No:109
06570 Maltıpe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egitimarastram.meb.gov.tr www.fayhizmetleri.eg.gov.tr www.egitimarastram.meb.gov.tr

EK I: Veri Toplama Araçlarının Alanlara İlk Gönderiminde MEB EARGED Tarafından Örneklemeye Dahil Edilen İllerin Valiliklerine Gönderilen Resmi Yazı (2/2)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

DAĞITIM :

✦ Adana Valiliğine	✦ Elazığ Valiliğine	✦ Kayseri Valiliğine
✦ Adıyaman Valiliğine	✦ Erzincan Valiliğine	✦ Konya Valiliğine
✦ Afyon Valiliğine	✦ Erzurum Valiliğine	✦ Malatya Valiliğine
✦ Ağrı Valiliğine	✦ Eskişehir Valiliğine	✦ Mersin Valiliğine
✦ Aksaray Valiliğine	✦ Gaziantep Valiliğine	✦ Muş Valiliğine
✦ Ankara Valiliğine	✦ Giresun Valiliğine	✦ Niğde Valiliğine
✦ Antalya Valiliğine	✦ Gümüşhane Valiliğine	✦ Ordu Valiliğine
✦ Artvin Valiliğine	✦ Hatay Valiliğine	✦ Osmaniye Valiliğine
✦ Aydın Valiliğine	✦ Hakkâri Valiliğine	✦ Rize Valiliğine
✦ Balıkesir Valiliğine	✦ Iğdır Valiliğine	✦ Samsun Valiliğine
✦ Batman Valiliğine	✦ Isparta Valiliğine	✦ Sinop Valiliğine
✦ Bayburt Valiliğine	✦ İstanbul Valiliğine	✦ Şanlıurfa Valiliğine
✦ Bartın Valiliğine	✦ İzmir Valiliğine	✦ Şırnak Valiliğine
✦ Bolu Valiliğine	✦ Karabük Valiliğine	✦ Tekirdağ Valiliğine
✦ Bursa Valiliğine	✦ Kastamonu Valiliğine	✦ Tokat Valiliğine
✦ Çanakkale Valiliğine	✦ Kırıkkale Valiliğine	✦ Trabzon Valiliğine
✦ Çankırı Valiliğine	✦ Kırklareli Valiliğine	✦ Tunceli Valiliğine
✦ Çorum Valiliğine	✦ Kırşehir Valiliğine	✦ Uşak Valiliğine
✦ Denizli Valiliğine	✦ Kocaeli Valiliğine	✦ Van Valiliğine
✦ Diyarbakır Valiliğine	✦ Kahramanmaraş Valiliğine	✦ Yalova Valiliğine
✦ Edirne Valiliğine		✦ Zonguldak Valiliğine



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.eğilimdestek.meb.gov.tr | www.hayatkizlarskolu.org | www.bilgiyararligelitimdestek.org

EK J: Veri Toplama Araçlarının Alanlara İkinci Gönderimi İçin Anadolu Üniversitesinin Milli Eğitim Bakanlığından Talep Yazısı



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : B.30.2.ANA.0.70.01.00-804.01-148/2061

Tarih: 14 Şubat 2011

Konu :

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)
ANKARA

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilimdalı Eğitim Programları ve Öğretimi doktora programı öğrencisi Şaban BERK, “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus’un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi” isimli doktora tez çalışmasını Bakanlığınız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Başkanlığı’nın desteği ile Eğitim Araştırmaları Destek Programı (EADP) kapsamında yapmaktadır. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından veri toplama araçlarını 1. defa alanlara gönderilmiş ve öğrenciye geri bildirim sağlanmıştır. Öngörülen katılımcı sayıları ve ulaşılan katılımcı sayıları Ek 1 Tablo’da belirtilmektedir. Ek 1 Tablo’da belirtilen dönüş miktarları, 06.01.2011 tarihinde toplanan 3. tez izleme komitesi tarafından değerlendirilmiş, “bazı alanlarda elde edilen verilerin sayısal olarak araştırmanın niteliğini etkileyecek düzeyde az olduğu, yeteri kadar geri bildirim sağlanamayan alanlara yönelik alan uygulamasının belirlenen yeni örneklem üzerinde yinelenmesi” kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda alan uygulamasının sınırlı bir örneklem üzerinde yinelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Belirlenen yeni örnekleme ilişkin bilgiler Ek-2’de yer almaktadır. Telafi için seçilen kurumlar ilk gönderimde örnekleme dahil edilen kurumlardan farklıdır.

Bilgilerinizi, adı geçen öğrencinin eksik olan alanlarda gerekli telafiye gerçekleştirebilmesi için gerekli desteğin ve iznin verilmesi konusunda olurlarınızı arz ederim.

Prof.Dr.Davut AYDIN
Rektör

EKLER:

- 1- Birinci Uygulamaya Yönelik Öngörülen ve Ulaşılan Örneklem Sayıları
- 2- Yeni Örnekleme İlişkin Bilgiler
- 3- Veri Toplama Aracı

EK K: Veri Toplama Araçlarının Alanlara İkinci Gönderiminde MEB EARGED Tarafından Örnekleme Dahil Edilen İllerin Valiliklerine Gönderilen Resmi Yazı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.07.00.00.605.01- 83 / 661
Konu : Anket Uygulaması

18..../02/2011

D O S Y A

İlgi: 11.10.2010 tarih ve B.08.0.EGD.0.07.00.00.311-374/2595 sayılı yazı,

Eğitim Araştırmaları Destek Programı çerçevesinde Bakanlığımızın ihtiyaç duyduğu alanlarda doktora ve doktora sonrası çalışmalara araştırma desteği verildiği bilinmektedir.

Bu araştırmalardan birisi **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Sistemin Provus'un Farklar Modeli Kullanılarak Değerlendirilmesi** konulu araştırmadır.

Bu kapsamda ilgi yazı ile ilinize gönderilen veri toplama araçlarının yeterli sayıda dönütünün alınamamasından dolayı uygulamanın yenilenmesine, Ek-2 tablodaki iliniz okullarında görevli, belirtilen branş ve sayıdaki öğretmenlere uygulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Anketlerin 11 Mart 2011 tarihine kadar uygulanarak Başkanlığımıza gönderilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

18.02.2011
Dr. Serdar AZTEKİN
Bakan a.
Daire Başkan V.

EK :

- 1- Okul Listesi (1 Adet-1 Sayfa)
- 2- Veri Toplama Aracı (290 Adet)

DAĞITIM :

+ Adana Valiliğine	+ İstanbul Valiliğine
+ Amasya Valiliğine	+ Kahramanmaraş Valiliğine
+ Ankara Valiliğine	+ Sivas Valiliğine
+ Eskişehir Valiliğine	+ Yozgat Valiliğine



GMK. Bulvarı No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0 312 230 36 44
Faks : 0 312 231 62 05
earged@meb.gov.tr | earged.meb.gov.tr



www.egimedestek.meb.gov.tr

www.haykizlarkulu.org

www.bilgisayrilegimedestek.org

EK L: Nitel Verilerin Çözümlemesinde Kullanılan Temalar ve Kodlar Tablosu

TEMALAR		KODLAR
<i>Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Mesleki ve Teknik Becerilerin ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler</i>		Mtb
Öğrencilere, mesleğin gerektirdiği temel becerilerin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin görüşler		Mtb-1
Öğrencilere, mesleğin özel becerilerinin ne düzeyde kazandırıldığına ilişkin görüşler		Mtb-2
Öğrencilere kazandırılan temel ve özel becerilerin sektör beklentilerini karşılama düzeyine ilişkin görüşler		Mtb-3
<i>Modüler Sistemde Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Tamamlayıcı/Sosyal Becerilerin ne Düzeyde Kazandırıldığına İlişkin Görüşler</i>		Tsb
Öğrencilerin yabancı dil becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-1
Öğrencilerin değişim ve gelişime açık olma/uyum sağlayabilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-2
Alanda ortaya çıkacak/çıkabilecek değişimlere uyum sağlayabilme yeterlikleri		Tsb-2-1
Gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-2-2
Öğrencilerin iletişim ve takım çalışması yapabilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-3
İş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme yeterliklerine ilişkin görüşler		Tsb-3-1
İş piyasasında gereksinim duyulan takım çalışmalarını yapabilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-3-2
Öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerileri ile girişimcilik becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-4
Öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-4-1
Öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve/veya becerilere ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-4-2
Kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunma becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-4-3
Öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerinin farkında olma ve kullanabilme becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-5
Mezunların öğrenme stillerini tanıma düzeylerine ilişkin görüşler		Tsb-5-1
Mezunların öğrenme stratejilerini kullanma becerilerine ilişkin görüşler		Tsb-5-2

EK M: Öğretmen ve Sektör Temsilcisi Katılımcı Kodları Ve Satır Numaraları

ÖĞRETMEN SATIR NUMARALARI	ALANLAR	SEKTÖR TEMSİLCİSİ SATIR NUMARALARI
OK1: 1-11	Ahşap Tek. Alanı	SK1: 1-13
OK2: 12-53	Bilişim Teknolojileri Alanı	SK2: 14-26
OK3: 54-66	Elektrik-Elektronik Teknolojileri Alanı	SK3: 27-38
OK4: 67-78	Endüstriyel Otomasyon Teknolojisi Alanı	SK4: 39-49
OK5: 79-90	İnşaat Teknolojileri Alanı	SK5: 50-60
OK6: 91-101	Kimya Teknolojileri Alanı	SK6: 61-75
OK7: 102-112	Makine Teknolojisi Alanı	SK7: 76-87
OK8: 113-123	Metal Teknolojisi Alanı	SK8: 88-99
OK9: 124-136	Motorlu Araçlar Teknolojisi Alanı	SK9: 100-112
OK10: 137-147	Tekstil Teknolojileri Alanı	SK10: 113-125
OK11: 148-160	Tesisat Teknolojileri Alanı	SK11: 126-138

EK N: Örnek Öğretmen Görüşme Çözümlemesi.

Katılımcı Kodu	Satır no	Görüşme Dökümleri	Tema Kodu
OK2	12	<u>Hidayet Bey bildiğiniz gibi 2006-2007 öğretim yılından itibaren modüler sistem tüm Türkiye'deki mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanmaya başladı. 2009 yılında da ilk mezunlarını verdi. Bu kapsamda modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği temel becerilere sahip olma düzeyleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Temel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?</u>	
	13	Temel becerilerde donanım kısmında yetersiz, ne diyelim yani yüzde elli civarında bir yeterliliğe sahip oluyorlar.	Mtb-1
	14	<u>Donanımdan kastınız nedir?</u> Mesela nedir? İç donanım ve dış donanımla ilgili gerekli işlemleri yapmak tamirat yapmak gibi işlemlere çok fazla vakit ayrılmadığından dolayı bu konuda biraz yetersiz kalıyor.	
	15	<u>Vakit ayrılmadığından dolayı da; şu mu, öğretim programların da mı zaman yetersiz; yoksa siz öğretmenler olarak mı fazla zaman ayıramıyorsunuz?</u>	
	16	Temel yeterlilikle ilgili bilgi veren dersin adı bilişim teknolojilerinin temelleri dersi 10.sınıfta veriliyor. Bu dersin süresi zaman olarak yeterli değil.	
	17	<u>Yani içeriği öğretmek için yeterli mi?</u> Teoriyi öğretmek için yeterli fakat uygulama olarak yetersiz. Zaten çocuklar donanım bölümü seçmeyecekleri zaman bu da anlamlı oluyor. Ama mezun olduklarında donanımsal olarak herhangi bir bilgisayarı tamir etme seviyesine eğer kendi çabaları yoksa gelemiyorlar.	
	18	<u>Temel becerilerden donanım kısmının zayıf olduğunu yüzde elli civarında olduğunu söylediniz. Diğer kısım nedir?</u> Diğer kısım özellikle 10. sınıfa alt yapı oluşturan programlama ile ilgili algoritma oluşturma da zayıf kalıyor buda zaten. <u>Buda mı zayıf?</u> İstenen seviyeye gelmiyor.11. sınıfta hissediliyor. Fakat 11.sınıfta gördükleri programlama dersleri ile bu tamamlanıyor. Yavaş yavaş 12'de tamamen iyice tamamlanmaya başlıyor. <u>Mesleğin gerektirdiği özel beceriler 10.sınıfta tam olarak kazandırılıyor olmasa da, 11.ve 12. sınıfta mezun oluncaya kadar bunlara sahip oluyorlar.</u> <u>Doğru mu?</u> Olması bekleniyor yüzde yüz olmasa da belli bir düzeyde. <u>12. sınıfta beceri sınavı yapıyoruz. Beceri sınavındaki gözlemlerinizi dikkate alarak mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?</u>	
	19	Yüzde ellinin altında olduğunu düşünüyorum. Yani sonuçta mezun olabiliyorlar fakat iş tecrübeleri olmadığı için.	Mtb-1
	20	<u>Ama işletmelere staja gidiyorlar.</u> Stajı da kendi branşında yapanların sayısı çok az.	

	<u>Şimdi web programcılığı dalındaki öğrenci web programcılığı ile ilgili iş yapan işletmede staj yapamıyor mu?</u> Genelde farklı, daha doğrusu öyle bir işletmeye gitse bile bu çocuklara o işletmede o işleri yaptırmıyorlar. <u>Neden?</u> Sebebi çocuğun herhalde yeterli seviyede olmadığını düşündükleri için.	
21	<u>Peki, siz aynı düşünceyi taşıyor musunuz?</u> Taşıyorum çünkü yaptırmaları lazım. Bu çocukların öğrenmeleri için işletmede bir işin ayağıdır o olmazsa eksik oluyor. Her şey yaptırırlarsa sonuçta çocukların öğreneceğini düşünüyorum. Şu anki durum yanlış. <u>Sektör tecrübenizde var. Koordinatörlüğe gidiyorsunuz işletmelere o sektör temsilcileri ile de görüşüyorsunuz.</u>	
22	<u>Oradaki öğrencilerinizi koordine ediyorsunuz. Bu sektör tecrübenizi göz önüne alarak sene sonunda temel becerilerin kazanılma düzeyine yüzde ellinin altında mı diyorsunuz şimdi?</u> Öyle diyorum yani geçen senede bunu gördük zaten başarı oranı düşüktü.	Mtb-1
23	<u>Hidayet bey modüler sistemden mezun olan öğrencilerin mesleğin gerektirdiği özel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz.</u> 11. sınıf dersleri var ben o derslere giriyorum. Görüntü programcılığı ilgili olarak, tasarım olarak yeterli seviyeye ulaşıyorlar, tasarlıyorlar fakat programcılık kısmı yine zayıf kalıyor. Buda 11. sınıftaki web tasarımı dersinin içeriğinden kaynaklanıyor bu dersin içeriği programcılık zaman olarak yetersiz. 1. dönem tamamen tasarım, 2.dönem web programcılık. Ya bu ders bir kere verilecek web tasarım ve web programcılık olarak ikiye ayrılır. Zamanın biraz daha genişletilerek verilmesi gerekir diye düşünüyorum.	Mtb-2
24	10. sınıfta ise aldıkları programcılığı ve nesne tabanlı programcılıkla web programcılığı biraz daha gelişiyor, istenen seviyeye geldiklerini düşünmüyorum. Belki mezun olduklarında, biraz iş tecrübeleri kazandıklarında yerine oturacaktır.	
25	<u>Peki, yine sektör tecrübelerinize, koordinatörlük görevinizdeki deneyimlerinize, sene sonu beceri sınavları sonuçlarına ya da orda gördüklerinize, gözlemlerinize dayanarak bu dala özel ya da mesleğin özel becerilerinin kazanılma düzeyi hakkında ne düşünüyorsunuz? Öğrenciler mezun olduklarında mesleğe özel becerilere sahip olma düzeyleri nedir?</u> Eğer öğrencinin ilgisi varsa özel bir çaba gösteriyorsa böyle öğrencilerimizde var. İstenilen düzeye geldiklerini düşünüyorum. Gerçekten başarılı olduklarını görüyorum. Oran vermek gerekirse %60'ın üzerinde diyebilirim. <u>Mesleğin gerektirdiği özel becerilere sahip olma düzeylerini genel olarak yüzde altmışın üzerinde diyorsunuz?</u> Mezun olduklarında evet. Sadece bunu sınavdaki başarı ile ilgili olarak söylemiyorum. Mezun olduklarında yaptıkları işlere bakarak bunu söylüyorum. <u>Meslekteki sektörel tecrübelerinize dayanarak kazandırdığımız becerilerle sektörün talep ettiği beceriler nasıl bir ilişki var acaba? Gerçekten okullarda kazandırılan beceriler sektörün talep ettiği becerilere uygun mu; yoksa bütün bütün farklı şeyler mi kazandırıyoruz çocuklara?</u>	
26	Modüler sistemle birlikte sektöre hitap eden bir eğitim vermeye başlandı. Fakat	

	üzerinden bayağı bir zaman geçti. Yaklaşık beş yıl mı oldu?	
27	<u>2006-2012 altı yıl olmuş.</u> Altı yıldır güncellenmesini gerektiğine inanıyorum. Şu an bazı bilgiler eskidi. Ve modüller her sene güncellenmesi lazım. Çünkü her sene yeni versiyonlar programlar çıkıyor. Bazı programlar piyasada önemini kaybediyor. Bazıları daha önemli bir hale geliyor. Bu yüzden düzenlenmesi gerekiyor. Her sene olmasa da iki yılda bir, üç yılda bir düzenlenmesi gerekiyor. Şuan eskidi.	
28	<u>İlk modüler sistem çıktığında kazandırıyordu ama altı sene sonra bunu söylemek zor mu diyorsunuz?</u> Aynen öyle diyorum. <u>Şimdi modüler sistemin amaçlarından bir tanesi de öğrencilerin mesleki gelişimini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası boyutta çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerini kazandırmaktı. Acaba modüler sistemde yabancı dil becerilerinin ne ölçüde kazandırıldığını düşünüyorsunuz. Bu sistemden mezun olan birisi kendi alanındaki yabancı kaynakları takip edebilir mi? Ya da uluslar arası boyutta çalışabilir mi?</u>	
29	Direkt hayırla başlayabilirim buna. Yabancı dille ilgili bir İngilizce var zannedersen, haftalık belli birkaç saat. Bu yetersiz. ayrıca öğrenci İngilizce’de yetersiz olduğu için modül içerisinde verilen başlıklara seçeneklere bile yabancı kalıyor ve onu dışlıyor. Onu öğrenmek istemiyor Türkçesini öğrenmek istiyor.	Tsb-1
30	Ve de Türkçesini öğreniyor. Mili Eğitimden yollanan programların seçenekleri Türkçe şu an. Web tasarım programcılığında bu yüzden yeterli seviyeye ulaşmıyorlar. Hatta İngilizce ile ilgili modülde kalan bilgiler var. Bunu uygulamaya yansıtamıyoruz. Bu yüzden İngilizce olarak yeterli seviyeye ulaşmıyorlar.	Mtb-2
31	<u>Anladım. Gerekli dil becerilerinin olmamasını öğretim programdaki yabancı dil saatlerinin azlığına mı bağlıyorsunuz?</u> Hem o var hem de bir tutarlılık olması lazım. MEB ya bize İngilizce program yollaması lazım ya da modüldeki madem Türkçe ile oluyorsa modüldeki seçeneklerde Türkçe olması gerek. İngilizce öğretmek istiyorsak tabii ki programında İngilizce olması lazım. <u>Modüler sistemden mezun olan öğrencilerin kendi alanlarında ortaya çıkacak, çıkabilecek değişmelere uyum sağlama bilme yeterlilikleri ne düzeydedir sizce? Bu konudaki düşünceleriniz nedir? Sürekli yenilikler geliyor ve sektörde çalışacak birilerinin de kısa sürede bu değişikliklere uyabilmesi gerekiyor. Peki, mezun ettiğimiz öğrenciler bu sektörde ortaya çıkan, çıkabilecek yeniliklere uyum yeterliliklerine sahip midirler?</u>	

32	Değişikliklere uyum sağlaması yabancı dille alakalı bir durum. Öğrenciler bu konuda yetersiz olduğu için, Türkçe kaynaklara muhtaç oldukları için ancak Türkiye’de Türkçe kaynak çıktığı sürece uyum sağlayacaklarını düşünüyorum. O yüzden biraz geriden takip edeceklerini düşünüyorum. <u>Sektörde ortaya çıkacak değişimlere çok hızlı bir uyum sağlama becerilerinin olamayacağını, bununla temelde dil becerilerinin yetersizliğinden kaynaklandığını vurguluyorsunuz, doğru mu?</u> Aynen	Tsb-1 Tsb-2-1
33	Anadolu teknik olsa bile İngilizce yeterli olmadığını görüyorum. İngilizce seviyesi yetersiz.	Tsb-1
34	<u>Peki, öğrencilerimizin eleştiriye ve gelişime açık olmaları konusunda ne düşünüyorsunuz. Biliyorsunuz eleştiri gelişim için bir fırsattır. Eleştirinin yapıcı ya da yönlendirici bir yönü de vardır. Modüler sistemden mezun olan öğrencilerin gelişime ve eleştiriye açık olma becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz?</u> Eleştiri konusu tamamen kişisel bir hadise <u>Yani modüler sistemde bu tür becerilerin kazandırılmasına yönelik bir şey yok mu?</u>	
35	Yaptığımız sınavlarda öğrencinin yaptığı uygulamayı yanınıza çağırarak eleştiriyoruz. Bunu dinliyor bazı şeyleri de eleştiriden öğreniyor. Şunu söyleyebilirim, demek ki eleştiriye açık birileri onu eleştirdiğinde oradaki sorulan soruları yeni bir öğrenim olarak algılayabiliyor.	Tsb-2-2
36	<u>Birde gelişime açık olma var.</u> Gelişime açık, evet. Yeni bilgiyi internette araştırıp proje yapıyorlar. Projede anlatılan derslerde araştırıp öğrenme var. Öğrenme kabiliyeti kazanıyor.	Tsb-2-2
37	Ayrıca modüllerde her konu sonunda sorular var, onlara cevap veriyorlar. Öğretmen yönlendirdiği takdirde gayet daha iyi düzeyde olması gerekir. <u>Yani gelişime ve eleştiriye açık olma becerilerinin sistemin gereği olarak belli düzeyde olduğunu ama yeterli düzeyde olmadığını daha ilerletilebilir olduğunu mu söylüyorsunuz?</u> Evet. <u>Hidayet bey modüler sistemden mezun olan öğrencilerin iş ve sosyal çevrelerle iletişim kurabilme yeterlilikleri hakkında ne düşünüyorsunuz. Çalışmalar özellikle disiplinler arası çalışmalar, kendi alanındaki ya da başka alanlardaki kişilerle iletişim kurabilme yeterliliği gerekiyor iş ya da sosyal çevrede başarılı olabilmek için. Acaba çevreleri ile iş ya da sosyal yaşam fark etmez iletişim kurma becerileri ne düzeyde?</u>	

38	Gördüğüm kadarı ile bizden mezun olan öğrenciler iletişim kurmada herhangi bir sıkıntı çekmiyor. İşyerinin ortamına çabuk uyum sağlıyor. Bu da herhalde stajdan edinilen tecrübeden kaynaklanıyor. Stajın olması öğrenciye ekstra bir avantaj kazandırıyor. Bazı öğrencilerimiz staj yaptığı yerde kalabiliyor. Oradakilerle kurduğu diyalogdan dolayı orada kalan öğrencilerimiz var. Bundan da iletişim kurma konusunda sıkıntıları yok biyebiliyorum.	Tsb-3-1
39	<u>Modüler sistemden mezun olan öğrencilerin takım çalışması yapabilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz. İş piyasasında ihtiyaç duyulan önemli bir beceri bu. Bu beceri ne düzeyde kazandırılabilir ya da mezunlarımızın bu konudaki becerileri hakkında ne düşünüyorsunuz?</u> Modülleri incelediğimizde ders anlatım sırasında çok az faaliyet var. Bu artırılabilir. Öğretmenin yönlendirmesiyle öğrenci. <u>Öğretmen ne gibi bir yönlendirme yapabilir?</u> Projelerde öğrenciler ikili, üçlü grup çalışmasına yönlendirebilir. Beceri ve proje yarışmaları yapılabilir. Takım çalışmalarıyla ilgili uygulamalar yok daha çok bireysel çalışmalar var. onunla ilgili ekstra bir şey görmedim ben ama öğretmen bu açığı kapatıyor. Proje yarışmalarına katabiliyor. Veya bir proje verebiliyor ikili, üçlü gruplar halinde yaptırıyor. Bu şekilde takım çalışmasına katabiliyor öğrenciyi. Veya bir proje veriyor gruplar şeklinde yaptırıyor.	
40	Bu şekilde grup çalışmasına uyum sağlayabiliyor öğrenci mezun olduğunda. Ne olur kendi kişiliğinden kaynaklanan ve staj tecrübesiyle ilgili muhtemelen sorun yaşamayacaktır takım çalışmasında. Ama daha sosyal veya bu işlere daha iyi adapte olabilmesi için daha fazla şeyler yapması gerekir.	Tsb-3-2
41	<u>Öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ve becerilerine ilişkin gereksinimlerini belirleyebilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Bir öğrenci ne tür bilgiye gereksinim duyduğunu belirleyebilir mi? Bir sonraki soruda bu gereksinimleri karşılayabilme yeterlilikleri ya da becerileri olacak istersen ikisine birlikte cevap verebilirsin mesleği ile ilgili bir gereksinim var bu hangi tür bilgiye gereksinim duyduğunu belirleyebilme yeterlilik ve becerileri ne düzeyde öğrencilerimizin?</u> Buna ihtiyaç duyması için var olan bilgileri özümsemesi lazım. Var olan bilgileri yeteri düzeyde özümsemediği için yeni bilgilere ihtiyaç duyduğunun farkına çok fazla varamıyor. <u>İhtiyacını belirleyemiyor diyebilir miyiz biz buna?</u>	
42	Evet belirleyemiyor. Yönlendiren birisine ihtiyaç duyuyor. Belki üniversite eğitimi tamamlarsa bu belirleme olayını gerçekleştirebilir. Yani bir üniversite eğitimi şart o seviyeye gelebilmesi için. Diğer türlü eğer lise eğitimi bırakırsa muhtemelen orda kalacaktır. Kendisinin yeterli olan bilgilerini mutlaka birisinden duyması gerekiyor.	Tsb-4-1
43	<u>Peki, öğrencilerimiz bizim okullarımızdan, modüler sistemden mezun olurken bu ihtiyacını belirleyebilme becerilerinin olmadığını mı düşünüyorsunuz.</u>	

	Var olan bilgiyi daha iyi özümseyip yeni bilgi ihtiyacı seviyesine gelmiyor öğrenci bundan dolayı... <u>Ya da biz bunu göremiyoruz.</u> Belki mezun olduğu zaman biz bunu göreceğiz. Mezun olduktan sonra bize dönüp soru soranlar var, projelerle uğraşırken ihtiyaç duyduğu zaman. Onun dışında kendi kendine hiç bir şey yapmadan bize geri dönmüyor. <u>Peki, öğrencilerin meslekleriyle ilgili bilgi ya da beceriye ilişkin gereksinimlerini karşılayabilme, becerileri konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Evet, bilgisini gereksinim duyduğu bilgiyi belirleme belli noktada düşük diyorsun çünkü verdiğimiz bilgiyi doğru dürüst özümsemiyor, gereksinim duymuyor zaten. Peki bu bilgilere gereksinim duyduğu zaman gereksinim duyulan bilgileri karşılayabilme yeterlilikleri ne düzeydedir?</u>	
44	Araştırma kültürü ya da becerileri biraz daha gelişirse, bunu karşılayacak seviyeye gelir. Şu an biraz araştırma kültürleri az.	Tsb-4-2
45	<u>Yeterince o kültür verilmiyor mu, araştırma kültürü? Yani öğrenen merkezli yaklaşım diyoruz öğrencilerin aktif oldukları öğretmenlerin rehber olduğu yol gösterici olduğu. Acaba bu havada mı kalıyor?</u> Aslında modüler sistem de ikisi de var. Yani hem öğrenci merkezli hem de öğretmen merkezli. Ya da öğrenen merkezli fakat bu uygulanamıyor. Neden? Modüllerin içerisinde olan bilgiler bazı derslerde, çoğunda diyelim, çok yoğun bilgiler var. Bu bilgileri verme süresi de o yoğunluğa göre daha az. Bu yüzden sadece öğretmen kendisini merkeze alıp öğrenciye bilgi vermeye çalışıyor, çünkü onunda yetiştirmesi gereken bir müfredatı var, belli bir planı var. O plana uymak zorunda olduğu için öğrenciyi kendi haline bırakma gibi bir zamanı kalmıyor yani. Araştırma geliştirme ile ilgili projeye ilgili zaman çok az kalıyor. Eğer öğretmen konuları çok hızlı anlatırsa programa uymazsa bunu yapabilir fakat programa uyduğu takdirde bu mümkün olmuyor. Bunun sonucunda da öğrenci hani diyelim ki ihtiyaç duyduğu bilgiyi belirledi ona ulaşmak için okulda kazandığı kabiliyeti dışında, o anki kabiliyeti neyse iş yeri imkânları, internet imkânları ile bilgiye ulaşmaya çalışıyor diye düşünüyorum.	Mtb-1 Mtb-2
46	<u>Bu becerilerin kazandırılma düzeyini genel olarak bir genellemek gerekirse ne düzeyde kazandırılıyor.</u> Özellikle kendi bilgi gereksinimini belirleme ve bunu edinme seviyesi % 40 civarında diyebilirim.	Tsb-4-1 Tsb-4-2
47	<u>Alandan mezun olan öğrencilerin kişisel hedefleri doğrultusunda girişimde bulunabilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Gerçekten öğrencilere girişim yapabilme, girişimde bulunabilme becerileri kazandırılıyor mu? Kazandırılıyorsa ne düzeyde kazandırılıyor?</u>	
48	Hayır kazandırılmıyor. Ben sana mezun olan öğrencilerimizden herhangi bir tanesi bir iş yeri kurup veya bir program yazıp piyasaya satma pozisyonuna geldiğini görmedim ben.	Tsb-4-3

49	Ne bir CV hazırlayıp iş yerine başvurduğunu gördüm. Ha devamlı iş yerlerine başvurduğunu gördüm, bu girişimcilikse bu kadar girişimcilik. Onun dışında kendi çabasıyla yaptığı bir şey yok. <u>Bir aplikasyon yazıp şey yapamıyorlar mı?</u> Biz öğrencilik yıllarımızda bunları düşünüyorduk, yazıyorduk. Kendimiz yapıyorduk bir ara bunları, pazarlamaya çalışıyorduk. Öğrencilerde bu çabada olanları görmedim ben. <u>Anladım bu noktada girişimcilik becerilerini.</u>	Tsb-4-3
50	Girişimcilik o yüzden yok diyebilirim.	Tsb-4-3
51	<u>Peki, bir de öğrenme stili kavramı var. Öğrencilerin kendi öğrenme biçimleri. Herkesin kendisine özel, kendisine özgü öğrenme stili var. Öğrencilerimizin modüler sistemde kendilerine ait öğrenme stillerini ne kadar tanıdıklarını düşünüyorsunuz? Stilllerinin farkındalar mı acaba? Ya da bunu onlara fark ettirmek için çaba sarf ediliyor mu?</u>	
52	Öğrenme stiliinin farkında değiller zannedersem.	Tsb-5-1
53	Fakat öğretmen bizim bölümde yapılan şeyi, kendi dersimden söyleyeyim bir web programcılığı adı altında verilen ders var. Uygulama var. Kâğıt üzerinde sınav var, test var. Anlatırken birebir slâytle sunu şeklinde adım adım yaparak gösterilerek anlatıldığı için bu artık öğretimin en uç düzeyini gösteriyorsun, uyguluyorsun, anlatıyorsun. Olabilecek ihtimalleri söylüyorsun. Bundan öğrenci öğreniyor ya da öğrenemeyenler var tabi. Neden öğrenemiyor? Dikkat eksikliği var, kendini öğrenci bu öğrenme tarzını verirse tamamen öğrenebilir ya da o an bilgisayar kapasitesi yeterli gelmediği için anlatılanlardan hiçbir şey öğrenemiyor. <u>Öğrenme stilleri konusunda bir farkındalığı var mı? benim öğrenme stilim şudur, şu ortamlarda iyi öğrenirim, şunu yaparsam daha iyi öğrenirim daha iyi anlarım gibisinden. Öğrencilerde bir farkındalık var mı, modüler sistemde bu kazandırılıyor mu?</u>	
	Modüler sistemden dolayı öğrencilerin bir farkındalığı yok.	Tsb-5-2
	<u>Öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi hakkındaki görüşünüz nedir? Öğrencilerin öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını düşünüyorsunuz? Şimdi her öğrenme biçimine uygun öğrenme stratejisi var. Öğrenme stillerinin uygun stratejileri kullanıyorlar mı?</u> Tamamen öğretmen merkezli olup, öğretmen onarı yönlendirirse mesela bir konu anlatılıyor not tutun derse not tutuyor öğrenci. Hiçbir şey demezse tutmuyor. Özellikle web ile ilgili dalda konuşuyorum. Tutanlar var tabi, kendi hiç söylenmediği halde ama onların sayıları çok az öğrenci o yüzden bu konuda yetersiz kalıyor. <u>Teşekkür ederim Hidayet Bey görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için.</u> Ben teşekkür ederim.	

EK O: Örnek Sektör Temsilcisi Görüşme Çözümlemesi.

Katılımcı Kodu	Satır no	Görüşme Dökümleri	Tema Kodu
SK2	14	<u>Volkan Bey modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların mesleğin gerektirdiği temel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?</u> Temel becerilere yeterli derecede sahip olduklarını düşünmüyorum. Yani yok değil, ancak yeterli derecede değil. Şöyle tanımlayabilirim ki; evet çocuklar isimleri biliyorlar, terimleri biliyorlar ama yapamıyorlar. Yani bizim istediğimiz seviyede bir yeterlilikleri ve bilgileri yok. <u>Bir genelleme yapılacak olursa, alanda gereksinim duyulan temel becerilerin yüzde kaçına sahip olduklarını düşünüyorsunuz?</u> Temel becerilerin %30 una sahip olduklarını düşünüyorum. <u>Bu çok düşük bir oran. Sizce bunun sebebi ne olabilir? Ön gördüğünüz bir şey var mı?</u> Ön gördüğüm şey şu; sanırım eğitimde her şeyi gösterelim, yani bir haftada mesela bizim için uzmanlık olan bir şey, onlar için belki birer saatlik bir ders. Yani burada örnek vermek gerekirse; ağ kurulumu yapmak. Bu farklı bir uzmanlık dalıdır. Yıllarca çalışılması gerekir. Tabii ki her şeyi bekleyemeyiz ama birkaç kere de farklı seviyelerde deneyimlemek gerekir. Ancak belki bu ağ kurulumunu bir hafta da, belki iki haftalık üçer saatlik derslerle geçiştirmek zorunda oldukları için her şeyden ufak ufak, yani onu da öğrensin, onu da öğrensin ama isim olarak biliyor. O yüzden yani her şeyi bilen, hiç bir şeyi tam olarak bilmeyen becerilere sahip mezun yetişiyor. <u>Her şeyi azıcık bilen ama hiç bir şeyi tam olarak bilmeyen mezun yetişiyor. Evet.</u>	Mtb-1
	15	<u>Volkan bey modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların, mesleğin gerektirdiği özel becerilere ne derece sahip olduklarını düşünüyorsunuz?</u> Özel becerilere de yine çok alt seviyede hatta başlangıç seviyesinde sahip olduklarını düşünüyorum. Bunun nedeni yine tahminimce öğretmen arkadaşlarında bizim sektörün çok hızlı gelişip, çok hızlı değişmesinden dolayı bize yetişememesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Çünkü bir, iki yılda bir teknoloji tamamen farklı bir yere gidiyor. Ne yazık ki web teknolojileri için böyle bir sorun var. Özellikle internet teknolojileri için. İnternet teknolojilerinde örnek vermem gerekirse veritabanıyla ilgili iki yıl önce yapılan çoğu şey şuan daha farklı bir teknikle yapılmak zorunda. Daha farklı bir teknikle yapılmak zorunda. Ama o arada öğretmen arkadaşlar eğitim yoğunluğu içinde bunu nasıl yakalayabilirler bilemiyorum.	Mtb-2

	<u>O zaman öğretim programlarının sürekli güncellenmesi gerekiyor ki sektör beklentileri en üst düzeyde karşılanabilsin. Yoksa 5 sene sonra güncellenecek bir öğretim programının sektöre bir katkısı olmayacak herhalde?</u> Evet, kesinlikle. <u>Sektör beklendiklerini öğretim programlarına yansıtmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?</u> Çok hızlı bir şekilde değiştirmeleri gerekiyor.	
16	<u>Volkan bey sektördeki deneyimlerinize dayanarak modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların, beklentilerinizi ne düzeyde karşıladığını düşünüyorsunuz? Bütün beceriler olarak çalışanların sahip olduğu yeterliliklerle iş piyasasının beklediği yeterlilikler konusundaki görüşleriniz nelerdir?</u> Yeterlilikler konusunda ne yazık ki arkadaşlar iş başvurusuna geldiklerinde çok pozitif bakamıyorum. Bunun nedeni şudur: Dediğim gibi, kendileri belki hocalarının ve okulun dışında belli alanlara odaklanmaları gerekiyor. O motivasyonları yok. Mesela burada gördüğümüz gibi onlarca madde var. Bu maddelerden açık kaynak kodlu işletim sistemlerinin kurulumu ve temel ayarlarını yapmak. Bunu hoca tabii ki bu zaman zarfında bir derste gösterebilir ama bunu evinde, Cumartesi-Pazar akşamları çalışarak öğrencinin kendini geliştirmesi gerekir. Öğrencilerin kendini geliştirme motivasyonlarının eksik olduğunu düşünüyorum. Kendilerini geliştirme motivasyonları yüksek olan öğrencilerde zaten belli bir yeterlilik oluşmuş oluyor. Daha doğrusu okuldaki ödevlerinin dışında bize yaptıklarını gösterebilmeleri gerekiyor. Sonuçta bu da bir üretim. Özellikle açık kaynak kodlu yazılımlar, işletim sistemleri, programlama sistemleri üzerine eksikler çok fazla. Sektörün ihtiyacı olan kendilerini geliştirdiklerinde iş bulabilecekleri ve iyi ücretlerle çalışabilecekleri yerlerde kendilerini geliştirme motivasyonu olmadığı için ne yazık ki geri kalıyorlar. Farklı eğitimlerdeki arkadaşlar kendilerini geliştirerek onların önüne geçiyorlar. En acı olan şey de bu. Özellikle web teknolojilerinde durum bu şekilde. <u>İlginç.</u>	Mtb-3
17	<u>Volkan bey modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri ve sektörde uluslararası çalışabilmeleri için gerekli yabancı dil becerilerinin modüler sistemde ne düzeyde kazandırıldığını düşünüyorsunuz?</u> Bu konuda çok negatif cevap vereceğim. Ne yazık ki şuana kadar gördüğüm arkadaşlarda özellikle İngilizce yeterliliğinin sıfıra yakın olduğunu gördüm. Bu olumsuz cevabı vermek istemezdim. <u>Neyse o, önemli olan mevcut durumu ortaya koymak. Olmayan bir şeyi olmuş gibi göstermenin bir anlamı yok.</u> Evet, kesinlikle. Bizim alanımızda İngilizce çok önemli. Temel İngilizcenin haricinde mesleki İngilizce çok önemli. Bu mesleki İngilizceye sahip olan hiçbir arkadaşla şuana kadar karşılaşmadım. Bu yıllar içerisinde 8 arkadaşla çalıştık. Ne yazık ki temel elementary seviyesinde bir İngilizceleri var ama	Tsb-1

	mesleki ilerlemelerini yaratacak bir metni okumaları için, içeriği değerlendirebilmeleri için bu İngilizce yeterli değil.	
18	<u>Volkan bey modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların alanlarda ortaya çıkacak değişimlere, teknolojilere, yeniliklere uyum sağlayabilme, mevcut becerileriyle onları devam ettirebilmeleri konusundaki görüşleriniz nelerdir? Alan sürekli gelişiyor. Bu gelişen teknolojilere uyum sağlayabilme, mevcut becerileriyle onları devam ettirebilme yeterlilikleri ne düzeydedir?</u> Mevcut becerileriyle uyum sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Biraz önceki sorunuzda bahsettiğim gibi motivasyon eksiklerinin olduğunu, temel yapılarının her şeyi vermek üzerine olduğu için hiç bir şeyi tam olarak öğrenemedikleri için, belli temel alanlar, belli temel bilgiler seçilmediği için onların üzerine inşa edilebilecek bir şeylerin olmadığını düşünüyorum. O yüzden öğrencilere kalıyor bu geliştirme, okuldan sonra çok değişen bir alanda kendilerini geliştirmek. Özellikle çok değişen bir alan bu. Benim içinde geçerli bu. İki sene sonra farklı bir yerde farklı bir kodu yazacağıma eminim. Ama bunu takip etmek gerekli. Özellikle biraz önceki sorunuzda olduğu gibi İngilizce yeterlilikleri olmadığı için bu trendi takip edemiyorlar. <u>Ortaya çıkabilecek yeniliklere uyum sağlayabilmeleri, ayak uydurabilmeleri de parlak değil diyorsunuz.</u> Bu yüzden ortaya çıkacak yeniliklere ayak uydurabilmeleri çok kolay olmuyor. Türkçe kitaplar çıkıncaya kadar zaten o teknoloji belli bir yere gelmiş ve biraz da eskimiş oluyor. Kullandığımız bu üst düzey teknolojiler ne yazık ki çok kitabı yazılan, üzerinde araştırma yapılan kitaplar değil. Kitapların yurtdışından getirilmesi, yurtdışından indirilmesi, sindirilerek okunması gerekiyor. Bu yeterlilikle olmadıkları için o gereksinimi yakalayabileceklerine, tam olarak o işi öğrenebileceklerine ne yazık ki inanmıyorum.	Tsb-2-1
19	<u>Volkan Bey modüler sistemden mezun olan işletmenizde çalışanların gelişime ve eleştiriye açık olmaları konusunda ne düşünüyorsunuz? Gelişime ve eleştiriye açık olma önemli bir yeterlilik bizim için. Gelişime ve eleştiriye açıklar mı?</u> Kesinlikle. Eleştiriye açık olduklarını düşünüyorum. Bu konuda olumlu. Çünkü geldiklerinde hocalarına olan saygılarını, bizi de bir usta olarak gördükleri için, eleştirilerimize kulak asıyorlar. Bu konuda negatif bir şey söyleyemem. Eleştirilerimize karşı bir şeyler yapmaya çalışıyorlar. Tabi gelen arkadaşları her zaman saygı sevgi çerçevesinde onları yönlendirmeye çalıştık. “Kendini bu alanda geliştir. Bunlara dikkat et şunlara yoğunlaş” şeklinde eleştirilerimiz oldu. Bu eleştirileri dikkate aldıklarını gördüm.	Tsb-2-2
20	<u>Bir de modüler sistemden mezun olan çalışanların sosyal ve iş çevrelerinde iletişim kurabilme becerileri ne düzeyde? İletişim becerileri biliyorsunuz özellikle günümüz çağında önemli bir gereklilik. Gerektiği zaman yatay ve dikey iletişimde uygun kanalları kullanabiliyorlar mı?</u> Ne yazık ki bu iletişim kanallarından özellikle dikey iletişim kanallarını çok iyi kullanamıyorlar. Belki yaşlarından, belki deneyimsizliklerinden kaynaklanan, üst seviyede ki çalışanlarla olan dikey iletişimde bazı	Tsb-3-1

	aksaklıklar oluyor. Bu, yaşlarının verdiği bir negatif durum olabilir. Farklı heyecanları olabilir. Onların haricinde, Türkçe kullanma yeterliliklerinin biraz zayıf olmasından kaynaklanabilir. Bu da iletişimde önemli bir gösterge. Özellikle dikey iletişimde arkadaşlar yeterli düzeyde değil. <u>Anladım, yeterli düzeyde değil.</u>	
21	<u>Peki, takım çalışması yapabilme becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Biliyorsunuz takım çalışması da günümüzde iş dünyasının önemli gereksinim duyduğu niteliklerden. Çünkü artık bir tek nitelik değil de farklı yeterliliklere sahip insanların birlikte çalışması ya da disiplinler arası çalışma ön planda. Bu da iyi bir takım çalışmasını gerektiren bir durum. Acaba modüler sistemden mezun olan çalışanların takım çalışması yapabilme becerileri ne düzeyde?</u> Takım çalışması yapabilme becerilerinin de kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü tahminimce okul içinde iyi bir takım çalışması örneği görmüyorlar. İyi bir takım çalışması örneği şudur: Belli bir projeye, 4 -5 kişilik herkesin farklı rollerinin olduğu yeterliliklerinin olduğu ödevlerinin olduğu çalışmada bir araya gelerek bir bütünü oluşturabilme yeterliliği olarak görüyorum ben. Bu konuda arkadaşlarla iletişimde böyle ödevler yapmadıklarını, bireysel ödevler yaptıklarını. Bu bireysel ödevlerde sadece kendi ilgileri üzerine çalıştıklarını gördüm. <u>Ödevlerinde takım çalışması yapmamış olmaları onların bu becerilerine olumsuz mu etkiliyor?</u> Etkiliyor. <u>Evet.</u> Daha önce okulda birkaç büyük takım çalışması, proje oluşturduklarında kesinlikle daha iyi olacağını düşünüyorum.	Tsb-3-2
22	<u>Volkan Bey, modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların meslekleriyle ilgili bilgi gereksinimlerini belirleyebilmeleri konusunda ne düşünüyorsunuz? Ne tür bir bilgiye ihtiyacı olduğunu, nasıl bir bilgiye gereksinim duyduğun; bilgi gereksinimlerini belirleyebiliyorlar mı?</u> Bilgi gereksinimlerini ne yazık ki belirleyemiyorlar. Çünkü temel bilgilerinin eksikliklerinden kaynaklandığı için zaten bir yetersizlikleri var. Bu yetersizlikten dolayı hangi konuda çalışacaklarını, mesleğe ilk girdiklerinde tam olarak ben nerde daha iyiyim, nerde ne yapabilirim veya nerde eksikleri olduklarını belirlemede zorluk çekiyorlar. <u>Nerede ne tür bilgiye gereksinim duyduklarını belirlemede zorluk çekiyorlar öyle mi?</u> Evet, aynen öyle. Temelde ki yetersizliklerinden dolayı.	Tsb-4-1

23	<u>Peki, bilgi gereksinimlerini karşılayabilme becerileri ne düzeyde? Bir bilgiye eksiklik duyduğunu kendisi fark etti veya siz söylediniz. Bu bilgi gereksinimini karşılayabilme becerileri ne düzeyde?</u> Bu yeterlilik Türkçe kaynaklarda evet, yani bilgi gereksinimlerini karşılamaya çalışıyor <u>Uygun yol ve yöntemleri kullanarak, uygun kaynaklarla,</u> Uygun yöntem ve kaynaklarla eğer Türkçe kaynaklar varsa sadece onlara ulaşabiliyorlar. Eğer İngilizce gerekiyorsa, yabancı bir kaynak gerekiyorsa o zaman yetersiz kalıyorlar. <u>Yine anladığım kadarıyla istenilen düzeyde değil.</u> İstenilen düzeyde değil ne yazık ki.	Tsb-4-2
24	<u>Modüler sistemden mezun olup çalışanların girişimde bulunma becerileri konusunda ne düşünüyorsunuz? Yani bir girişimcilik ruhu kazandırılabilir mi gözlemlerinize göre? Yani bu illa ki kendi teşebbüs etsin, bir işini kursun tarzında değil. Yani siz belli bir yete kadar getirirsiniz, o da kendi girişimciliğiyle bir işi alır, farklı bir boyuta taşır, hatta sınırları zorlar. Bu tür girişimcilik becerileri.</u> Bu konuda çok gözlemim olmadı ancak ne yazık ki kendilerine olan güven eksikliklerinden kaynaklanan durumla çok fazla uca taşımak, farklı yollar denemek gibi durumlara çok girmek istemiyorlar. Yani yapılması gerekiyorsa onu yapayım. Yani bana bu verildi, bunu yapayım. Bu verildi bunu yapayım tarzında bir çalışma sistemi var. Birazcık daha farklı düşünme ve zorlama konusunda eksikleri var.	Tsb-4-3
25	<u>Modüler sistemden mezun olan ve işletmenizde görev yapan çalışanların öğrenme stillerini ne kadar tanıdıklarını düşünüyorsunuz? Biliyorsunuz her bireyin öğrenme stili, öğrenme biçimi farklı. Bilgiyi alma, bilgiyi hazmetme, bilgiyi saklama, gerektiğinde geri çağırma şeklinde edindiği bilgi farklı. Biz buna öğrenme stilleri de diyoruz. Bunların kendi öğrenme stillerinin farkındalığı konusundaki görüşleriniz nelerdir?</u> Öğrenme stilleri konusunda kısıtlı olduklarını düşünüyorum. Farklı öğrenme stilleri var benimde takip ettiğim. Ancak klasik ezberci öğrenimden kurtulamadıkları için öğrenme stillerinin karşılarında eğer bir şey varsa hemen bakayım, aceleci ve hızlıca hemen okuyup geçme tarzında öğrenme stillerinin olduklarını düşünüyorum. <u>Bunlar kendi öğrenme stillerinin farkındalar mı acaba? Yani nasıl öğrendiklerinin, kendi öğrenme özelliklerinin nasıl olduğunun farkındalar mı?</u> Öğrenme stillerinin farkında olduklarını düşünmüyorum. Çünkü tek bir öğrenme stili gördüm. Ben böyle öğrenirim diyerek sürekli deneyimler yaparak öğrenmeye çalışan çünkü bazıları sürekli deneme yaparak öğrenmeye çalışır, bazıları farklı insanlardan öğrenmeye çalışır. Bazıları ilk önce okur.	Tsb-5-1

26	<u>Ona öğrenme stratejisi diyoruz. İkinci sorum o zaten. Öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını düşünüyorsunuz? Ya da öğrenme stratejisi kullanıyorlar mı?</u> Öğrenme stratejisi kullanıyorlar. Öğrenme stratejisi özellikle internetten araştırma yaparak, internetten eksiklerini tamamlamaya çalışarak, klasik arama motorlarından sorgulayarak, forumlardan eksiklerini gidermeye çalışıyorlar. <u>Bu konuda belli stratejiler kullanıyorlar diyorsunuz.</u> Eksiklerini gidermek için belli stratejiler kullanıyorlar. <u>Anladım, teşekkür ediyoruz Volkan Bey görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için.</u> Ben teşekkür ederim.	Tsb-5-2

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliçe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1, (I), 220-236.
- Ağaoğlu, E. (2008). Eğitimin ekonomik temelleri. M. Gültekin (ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.95-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.
- Akgül, F. (2004). *Çağdaş bir eğitim organizasyonu biçimi olarak modüler öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Akhun, İ. (1979). *Okul-sanayi ortaklaşa eğitimi*. Okul-sanayi ortaklaşa eğitimi semineri, 28 Mayıs-1 Haziran: İzmir.
- Akhun, İ. (1987). Okul-sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 210-228.
- Akkutay, Ü. (1996). *Milli Eğitimde yabancı uzman raporları. Atatürk dönemi*. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı yayınları no:2. Ankara: Serçe matbaacılık.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım dağıtım.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye'de uygulaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 13-22.
- Alkan, C. (1991). Eğitimde nitelik geliştirme metodolojisi olarak bireysel öğretim teknolojisi. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu* içinde (s.184-191). İstanbul: Kültür Koleji yayınları no: 1.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alkan, C. (1999). Türk Milli Eğitim Sisteminin Mesleki ve Teknik Eğitim Boyutu. F. Varış (Ed.) *75 yılda eğitim içinde* (s. 223-236). İstanbul:Tarih Vakfı Yayınları.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin S.İ. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Gazi Büro Kitapevi.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı öğretim. Değişik teknolojiler ve Türkiye’deki uygulama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 169. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Alter, K. (1998). Electrical construction management specialization program: A formative evaluation. *Journal of construction education*, 3(2), 60-72. <http://www.ascjournal.org> adresinden 10 Mayıs 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Altuğ, H. (1983). Mesleki ve teknik eğitimin bugünkü durumu, ülkemizdeki uygulama. *Mesleki ve teknik eğitim sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Anastasi, A. (1988) *Psychologica Testing* (Fifth Ed.). New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Aydağül, B. (2006). *Beceriler, yeterlilikler ve meslek eğitimi: Politika analizi ve öneriler*. Türk girişim ve iş dünyası konfederasyonu (TÜRKONFED) yayınları. İstanbul:Artpres.
- Aydın, S. (1991). Modüler eğitimde ölçme ve değerlendirmenin etkin kullanımı. *Eğitimde Nitelik Geliştirme. Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu içinde* (s.117-119). İstanbul: Kültür Koleji yayınları no: 1.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma* (5. baskı). Ankara: Pegem A yayıncılık.

- Bartlett, Kotrlik ve Higgins (2001). Organizational Research: Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19, (1), 43-50.
- Barlow, M. L. (1965). The challenge to vocational education. In M. L. Barlow (ed.), *vocational education* (1-19). Chicago: The National Society for the Study of Education.
- Bartel, R.C. (1976). *Instructional analysis and materials development*. Chicago: American Technical Society.
- Baş, T. (2005). *Anket* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Baykul, Y. (2010). Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği hakkında kişisel görüşme. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R. Mulder, M. ve Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: background and pitfalls. *Journal of vocational education and training*, 56(4), 523-537.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bollinger, E.W. ve Weaver, G.G. (1980). *Meslek analizi ve kurs organizasyonu* (Çev. Yusuf Öner toy). Ankara: Mesleki ve teknik öğretim kitapları:4.
- Brookman, M., Clarke, L., Phlippe, M. ve Winch, C. (2008). Competence based vocational education and training (VET): the cases of England and France in a European perspective. *Vocations and Learning*, 1, 227-244.

- Brujin, E. ve Howieson, C. (1995). Modular vocational education and training in Scotland and the Netherlands: Between specificity and coherence. *Comparative education*, 31(1), 83-99.
- Burns, R.W. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56.
- Bülbül, T. (2009). Eğitimin politik temelleri. H.B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.145-168). Ankara: Pegem Akademi Yayın Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Ticaret Limited Sirketi.
- CEDEFOP (1996). *Vocational training in Europe: Towards a modular form*. European Center for the Development of Vocational Training. Thessaloniki.
- CEDEFOP (2007). *VET Terminology of European education and training policy*. http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/369/4064_en.pdf adresinden 11 Şubat 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyetinde ilk ve ortaöğretim (tarihi gelişimi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 140
- Clark, S.G. (1974). An innovation for introductory sociology. Personalized system of instruction. *Teaching Sociology*, 1(2), 131-142.
- Con, V.S., Davis, N.K., Occena, L.G. (1996). Analyzing jobs for redesign decision. *Nursing Economics*, 14(3), 145-150.
- Cornford, I.R. (1997). Ensuring effective learning from modular courses: a cognitive. *Journal of Vocational Education and Training*, 49(2), 237-251. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t716100716> adresinden 11 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.

- Craig, R.D.(1980). *Application of the discrepancy evaluation model in the evaluation of a high school educational system*. Unpublished doctoral dissertation, Bringham Young University, London.
- Çelik, S. (2007). Meslekî Eğitimde Yeni Yaklaşım. *Mesleki Eğitimdeki Reformların Değerlendirilmesi Uluslararası Konferansı*. Ankara.
- Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu (1986). Resmi Gazete: 3308, 19.06.1986
- Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konsey raporu (1990). *Mesleki standartlar, araştırma ve program geliştirme konsey raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Demirel, Ö. (2000). *Öğretme Sanatı*, 7. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Program Geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dochy, F.J.R.C. ve diğerleri (1989). *Modularization and student learning in modular instruction in relation with prior knowledge* (Tech. Rep. No.143). Heerlen, The Netherland: Open University, Center for Educational Technology and Innovation.
- Doğan, H. (1979). *Analiz ve program hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:81. Ankara: Ankara Üniversitesi basımevi.
- Doğan, H. (1983a). Mesleki ve teknik eğitim. *Cumhuriyet döneminde eğitim içerisinde* (s.357-382). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Doğan H. (1983b). Mesleki ve teknik eğitimin ilkeleri ve gelişmesi. *Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,
- Doğan H. (1984). Okul sanayi ortaklaşa (OSANOR) eğitimi çalışmaları ve elde edilen sonuçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17, 249-288.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğan, H., Ulusoy, A. Ve Hacıoğlu, F. (1997). *Okul sanayi ilişkileri. Okuldan iş hayatına geçiş*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.

DPT (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)*. <http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/13742/plan7.pdf> adresinden 16 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

DPT (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)*. <http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/13743/plan8.pdf> adresinden 16 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

DPT (2006). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)*. <http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/View/13744/plan9.pdf> adresinden 16 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

EARGED (2008). *Mesleki eğitimde yeterliğe dayalı modüler öğretim programı geliştirme süreci*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Efendioğlu, A. ve Yelken, T.Y. (2010). Programmed instruction versus meaningful learning theory in teaching basic structured query language (SQL) in computer lesson. *Computers & Education*, 55, 1287–1299.

Ekici, Y. (1990). *Ahilik ve meslek eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program değerlendirme (3.baskı)*. Ankara : Anı yayıncılık.

Ergin, O. (1940). *Türkiye maarif tarihi Cilt: 2*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

Ergin, O. (1943). *Türkiye maarif tarihi Cilt: 5*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

Ergün, M. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Ertl, H. (2002). *The role of EU programmes and approaches to modularization in vocational education*. München: Herbert Utz Verlag.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*, Yelkentepe Yayınları:4, Meteksan Limited Şirketi: Ankara.

ETF (2005) *Glossary of vocational education, training (VET) and labour market terms*. Turkish Employment Agency (ISKUR). ETF National Observatory in Turkey. ETF Working paper.

Fer, S. (2000). Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri. *Milli Eğitim Dergisi*, 147. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/fer.htm> adresinden 04 Haziran 2011 tarihinde edinilmiştir.

Fidan, N. ve Erden, M. (1996). *Eğitime Giriş*. Alkım Kitapçılık: Ankara.

Finch, R.C.&Crunkilton, J.R. (1999). *Curriculum development in vocational and technical education. Planning, content, and implementation* (5th edition). Boston: Allyn&Bacon.

Fitzpatrick, J. L. & Sanders, J.R.&Worthen, B.R. (2004) .*Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd edition). Boston: Allyn and Bacon.

Fryklund, V.C. (1968). *Öğretmenler için analiz tekniği* (Çev. R.Öncül). Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları. Ankara: Ajans Türk Matbaası.

Genç, S. Z. (2009). Eğitimin sosyal temelleri. K. Kiroğlu ve C. Elma (eds), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.73-92). Ankara: Pegem Akademi Yayın Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Ticaret Limited Sirketi.

- Goldshimid, B. & Goldshimid, M.L. (1973). Modular instruction in higher education: A review. *Higher Education*, 2(1), 15-32.
- Goldshimid, B. & Goldshimid, M.L. (1974). Individualizing instruction in higher education: A review. *Higher Education*, 3(1), 1-24.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). İngilizce Öğretiminde Bireysel Yaklaşım: Modüler Öğretim Ortam ve Materyallerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 401-424.
- Gömlüksiz, M.N. ve Erten P. (2010). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Uygulanan Modüler Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy, Education Sciences*, 1C0183, 5, (3), 1037-1055. http://www.newwsa.com/sayi_detay.asp?d=1&dergi_id=2&sayi_id=46 adresinden 10 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Gözütok, F.D. (2003). *Türkiye'de program geliştirme çalışmaları*. Milli Eğitim Dergisi sayı:160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm> adresinden 02 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Gözütok, D. (2005). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları, No:1317.
- Gredler, M.E. (1996). *Program evaluation*. Englewoog Cliff, New Jersey: Prentice Hall.
- Guba, E.G., ve Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutek, G.L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çeviren: Nesrin Kale). Ankara: Ütopya yayınevi.

- Günceoğlu, B. (2003). METGE Projesi Kapsamında Uygulanan Makine İşlemeleri Meslek Programının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:157. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/gunceoglu.htm>. adresinden 15 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gürkan, T. (2006). Programın yapısal boyutları ve program geliştirme süreci. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s.15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayını, no:1317.
- Hambleton, I.R., Foster, W.H., Richardson, J.T.H. (1998). Improving student learning using the personalised system of instruction. *Higher Education*, 35(2), 187-203.
- Hızal, A. (1976). Programlı öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 167-184.
- Hogan, R.L. (2007). The historical development of program evaluation: Exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development II*(4). http://wed.siu.edu/Journal/VolIIInum4/Article_4.pdf adresinden 10 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Hoşgörür, V. ve Taştan N. (2007). Eğitimin işlevleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.283-306). Ankara: Pegem A Yayıncılık Ticaret Limited Şirketi.
- İpek, C. (2009). Eğitimin toplumsal temelleri. H.B. Memduhoğlu ve K.Yılmaz (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.45-71). Ankara: Pegem Akademi Yayın Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Ticaret Limited Şirketi.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Jumpeter, J. (1985). Personalized system of instruction versus the lecture-demonstration method in a specific area of a college music appreciation course. *Journal of Research in Music Education*, 33(2), 113-122. [http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3344731.pdf? AcceptTC=true](http://www.jstor.org/stable/pdfplus/3344731.pdf?AcceptTC=true) adresinden 30 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kadau, C. (2001). The advantages of modular education. *Tech directions*, 61(4), 30-33.
- Karaçelebi, A.F. (1994). *Ders Geçme ve Kredi Sistemi*. Ankara: Yöntem Yayınevi.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (16. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kateri, M. ve Iliopulao, G. (2003). On collapsing categoriesin two ways contingency tables. *Statistics*, 37(5), 443-455. [http://www.informaworld.com/smpp/title~content= t713682269](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713682269) adresinden 15 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Kathryn, E. (1996). *How to assesst vocational curriculum*. London: Kogan Page.
- Keller, F.S. (1968). “Good bye teacher.....”. *journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 79-89.
- Kopenhag Bildirgesi (2002). *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training on enhanced European cooperation in vocational education and training*. http://ec.europa.eu/education/pdf/doc125_en.pdf adresinden 15 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Kulik C.L.C & Kulik C.A. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educatioanl Research*, 60 (2), p.265-299. www.jstor.org adresinden 11 Kasım 2007 tarihinde edinilmiştir.
- Külahçı, M. (1984). Yükseköğretim için çağdaş bir model: Kooperatif eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17, 419-429.

- Külahçı, Ş.G. (1985). Kendi kendine öğretim-programlı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 10 (58), 10-19.
- Külahçı, Ş.G. ve Taşpınar, M. (1994). Modüler öğretim yaklaşımı ve Fırat Üniversitesi'nde yapılan çalışmalar. *Eğitim ve Bilim*, 17(90), 24-34.
- Laur-Ernst, U., Kunzmann, M. ve Hoene, B. (1999). Development of Standarts in Vocational Education and Training-Specification, Experience, Examples. *European Training Foundation (ETF)*, 2.
- Lizbon Stratejisi (2000). Presidency conclusions Lisbon European council.
http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm adresinden 15 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Maarif Vekâleti (1956). *Türkiye'de mesleki ve teknik öğretim*. VI. Maarif Şurası Dokümanları. Ankara: Yazar
- Maarif Vekâleti (1946). *III Milli Eğitim Şurası kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/3_sura.pdf Adresinden 11 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Maastrich Bildirgesi (2004). *Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET)*.
http://ec.europa.eu/education/news/ip/docs/maastricht_com_en.pdf adresinden 12 Aralık 2010 tarihinde edinilmiştir.
- MacKenzie, N., Postgate, N. ve Scupham, J. (1977). Études overtes: Systèmes d'Instruction postsecondaire à distance. (Çev. A. Hızal). Uzaktan eğitim programları ve eğitim ortamlarının seçimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (1980), 13(1), 471-475.

MEGEP (2006). *Modül yazım kılavuzu*. Ankara: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

MEGEP (2006a). *Öğretim programları ve modüler öğretim uygulama kılavuzu*. Ankara: Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.

MEGEP (2007). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem* (Derleyen: R.Altın). Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara: Mesut Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.

MEGEP-DVD (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP)*. 2002-2007 yılları arası proje ile ilgili yayımlanmış tüm dokümanları içeren DVD. Ankara:MEB.

Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği (2002). Resmî Gazete: 24804, 03.07.2002.

Milli Eğitim Bakanlığı (1948). *Erkek sanat enstitüleri ile erkek orta sanat okulları öğretim programı*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1966). *Orta dereceli erkek teknik öğretim okulları öğretim programları*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı (1973). *Cumhuriyetin 50. Yılında milli eğitimimiz*. İstanbul: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1976). *Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü öğretim programları*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1986). *İlkokul, ortaokul, lise ve dengi okulların haftalık ders dağıtım çizelgeleri*. Ankara: Yazar.

Milli Eğitim Bakanlığı (1987). *Endüstri meslek liseleri okul ve işletmelerde meslek eğitimi haftalık ders dağıtım çizelgeleri*. Ankara: Yazar.

- Milli Eğitim Bakanlığı (1991).*Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü endüstriyel teknik öğretim okullarının haftalık ders çizelgeleri*. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları no: 2288. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (1996).*Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü endüstriyel teknik öğretim okullarının haftalık ders çizelgeleri*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *Mesleki ve teknik eğitimin tarihçesi*. Milli Eğitim Bakanlığı yayınları no: 4016. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması*. Genelge. No 2008/81. Ankara: Yazar.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmî Gazete: 14574, 24.6.1973.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1997). Resmî Gazete: 23084, 18.8.1997.
- Morgan, R.M. (1992). Eğitim reformu tepeden mi yoksa tabandan mı yapılmalıdır? (çev. Ali Şimşek). *M.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 199-205.
- Nesbit, J., Belfer, K, Vargo, J. (2002). A Convergent Participation Model for Evaluation of Learning Objects. *Canadian Journal of Learning and Technology*.28, 3.
- Nielsen, S.P. (1999). *Final Evaluation of RO9405 Phare VET Reform Programme*. Ministry of National Education, Bucharest. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED469784.pdf> adresinden 15 Ağustos 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins, F.P. (2009). *Curriculum. Foundations, Principles and Issues* (5th Edition). Allyn&Bacon.

- Overton, T. (2000). *Assessment in special education an applied approach*(3rd ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Özalp, R. (1956). *Rakamlarla Türkiye’de mesleki ve teknik öğretim I (Orta dereceli okullar)*. Ankara: Maarif Basımevi.
- Özalp, R. (1961). Türkiye’de yüz yıllık mesleki ve teknik öğretim [Özel sayı]. *Mesleki ve Teknik Öğretim*, 104.
- Özçelik, D. A. (1998). *Eğitim Programları ve Öğretim* (4.Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3744.
- Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyoekonomi*, 1, 27-44.
<http://www.sosyoekonomi.hacettepe.edu.tr/Sosyoekonomi2005-2.pdf> adresinden 01 Ocak 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Popham, W.J. (1987). *Educational evaluation*. Boston: Kluwer Akademik Publisher.
- Posavac, E.J.&Carey, R.G. (2003). *Program evaluation. Methods and case studies. 6th edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Provus, M.M.(1969). *The Discrepancy evaluation model. An approach to local program improvement and development*. PA: Pittsburgh Public Schools.
- Provus, M.M.(1971). *Discrepancy evaluation for educational program improvement and assessment*. Barkeley, CA; McCutchan Publishing. Corporation.

- Punch, K.F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş. Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Raffe, D. (1992). *Modularization in initial vocational training: recent development in six European countries*. Edinburg, United Kingdom: The University of Edinburg, Center for Educational Sociology.
- Russell, J. D. (1974). *Modular instruction*. Minneapolis, Minnesota: Burgess Publishing Company.
- Sağlam, M. (2006). Öğretimi etkileyen etmenler. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (s.77-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1317.
- Sadoun, N.M. (1996). *A discrepancy analysis of a strategic planning model and the 1988 general plan for educational development of Jordan*. Unpublished doctoral dissertation, Oklahoma State University.
- Sampong, K.A. (2007). *An evaluative study of a distance teacher education in a university in Ghana*. Unpublished doctoral dissertation, Oral Robert University, Oklahoma.
- Scanland, C.R (2010). *Instructional Media: Selection and Use*.
http://www.umdj.edu/idsweb/idst5330/instructional_media.htm adresinden
 21.08.2010 tarihinde edinilmiştir.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Thousand Oaks, California:Sage Publication.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selvi, K. (2008). Eğitimin politik temelleri. M. Gültekin (ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.77-94). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No:1825.

- Semerci, Ç. (1995). Eğitimde modüler programlama yaklaşımı. *Eğitim ve Bilim*, 19(98), 47-55.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretimi. Kuramdan uygulamaya* (12. baskı). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sezgin, S.İ. (1987) Yeni mesleki-teknik eğitim sistemi ve okul endüstri ilişkileri [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 210-228.
- Sezgin, S.İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme* (4.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd.Şti.
- Shaw, G. (1995). Modernising curricula in vocational education and training in Poland: A case study. *European journal of education*, 30(3), 265-275.
- Sirer, R.Ş. (1946). *III. Millî Eğitim Şûrası açılış konuşması*: Ankara.
- Smawfield, D., Lundgren, L., Göktepe, E., Gülsen, M., ve Kokkaya, Z. (2009). *Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Programı’nın (MEGEP) Etki Değerlendirmesi İçin Teknik Destek. Cilt 2:Detaylı Anket Çalışması Raporu*. Ankara: MEB, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim felsefesi* (7. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Stake, R.E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teacher college record*, 68(7), 523-540 adresinden 10 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Stake, R.E. (1975) *.Program evaluation particularly responsive evaluation* (Occasional paper series no:5). Center for instructional research and curriculum evaluation, university of Illionis. Urbana-Champaign.

- Steinmetz, A. (2000). The Discrepancy Evaluation Model. In D. L. Stufflebeam, Madaus, G. F. & T. Kellaghan (Eds.), *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation (2nd edition)*, p.127-143. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Stoice, A. (2003). Vocational Education and Training Reform in Romania and Bosnia-Herzegovina: strategy, legislation, and implementation. *European Journal of Education*, 38(2).
- Stufflebeam, D.L., W.J. Foley, W.J.Gephard, E.G. Guba, R.L. Hammond, H.O. Marriman et al. (1971). *Educational evaluation & decision making*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Webster, W. J. (1980). An Analysis of Alternative Approaches to Evaluation.Educational. *Evaluation and Policy Analysis*, 2(3), 5-20.
<http://www.jstor.org/stable/1163593> adresinden 10 Mart 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Stufflebeam, D.L. (2000). Foundational models for 21st century program evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus & T. Kelleghan (Eds.), *Evaluation models (2nd Edition)* (p.33-84). Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publisher.
- Stufflebeam, D.L., ve Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. Jossey –Bass.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 12 Temmuz 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, İ. (2008). Yeni ilköğretim 1. Kademe Fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 181-207.

- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem (Okul-işyeri işbirliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25, 687-701.
- Şeker, S. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının tarihi gelişimi hakkında kişisel görüşme. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Şişman, M. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayın Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri Ticaret Limited Sirketi.
- Tanrısever, S. ve Erişen, Y. (2009). The evaluation of modular education programmes developed for the modernization of vocational and technical education project. *Procedia Social and Behavioral Science*, 1(1) 1384–1388. ELSEVIER.
- Taş, S. (1998). *Liselerde Ders Geçme ve Kredili Sistemle Oluşan Değişmeler (Burdur İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taşpınar, M. (1997). *Modüler öğretim yönteminin öğretim yöntemleri dersinde öğrenci başarısına etkisi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- TBMM (1996). Erbakan Hükümeti (54. Hükümet) Programı. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP54.htm> adresinden 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TBMM (1999). V.Ecevit Hükümeti (57. Hükümet) Programı. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP57.htm> adresinden 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TBMM (2002). Gül Hükümeti (58. Hükümet) Programı. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP58.htm> adresinden 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

TBMM (2003). Erdoğan Hükümeti (59. Hükümet) Programı. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP59.htm> adresinden 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

TBMM (2007). II. Erdoğan Hükümeti (60. Hükümet) Programı. <http://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/HP60.htm> adresinden 8 Ekim 2010 tarihinde edinilmiştir.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotlar* (9. baskı). Yargı yayınları: Ankara.

Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü sürüm, e-kitap. <http://www.pdrçiyiz.biz> adresinden 02 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.

Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayını.

Tezcan, M. (2006). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.95-118). Ankara: Anı Yayıncılık.

Thorndike, R.M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education* (6th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.

Topses, G. (1982). *Eğitim Felsefesi Temel Sorunları*. Ankara: Dayanışma Yayınları.

TTKB (1962). *VI. Şura'da Alınan Kararlar*. [ttp://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/7_sura.pdf) adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

TTKB (1970). *VIII. Şura'da Alınan Kararlar*. [ttp://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/8_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/8_sura.pdf) adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

TTKB (1974). *IX. Şura'da Alınan Kararlar*. [ttp://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/9_sura.pdf) adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.

- TTKB (1988). *XII. Şura'da Alınan Kararlar*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB (1996). *15. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB (1999). *16. Millî Eğitim Şûrası'nda Alınan Kararlar*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/16_sura.pdf adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- TTKB (2005). Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması. *Tebliğler Dergisi*, 68(2573).
Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Karar No: 184
- TTKB (2006). *On Yedinci Millî Eğitim Şûrası Kararları*. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/17_sura.pdf adresinden 13 Eylül 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Turan, K. (1992). *Mesleki Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Mehmet Rüştü Uzel*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Turan, K. (1996). *Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, Nu: 129, İstanbul: Eksen Matbaası.
- TURKONFED (2006). *Beceriler, yeterlilikler ve meslek eğitimi: Politika analizi ve öneriler*. Türk Girişim ve İş Dünyası Konfederasyonu, Eğitim reformu Girişimi (ERG). İstanbul: Artpres.
- TUSİAD (1999). *Türkiye'de Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. Yayın no. TUSİAD-T/99-2/252. İstanbul: Lebib Yalkın Yayınları ve Basım İşleri A.Ş.
- Tuxworth, E. (1989). Competence based education and training: background and origins. In J. Burke (Ed), *Competency based education and Training*. KY: Routledge, Taylor&Francis.

UNESCO (1989). *The modular approach in Technical education*. Paris: Author

Ülken, H.Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Ülken Yayınlar.

Varış, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik bir yaklaşım. A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler içinde* (s.1-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:6.

Velde, C. (1999). An alternative conception of competence: Implications for vocational education. *Journal of vocational education and training*, 51(3), 437-447.

Wesselink, R., Biemans, H.J.A., Mulder, M. ve Elsen, E.R. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European journal of vocational training*. 40(1), 39-51.

Wheeler, L. (1975). Designing and implementing modules: A guide for the educator. *Journal of Nurse Midwifery*, 20(3), 19-22.

Wood, B. B. (2001). Stake's Countenance Model: Evaluating an Environmental Education Professional Development Course. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 18-27.

Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

Yaşar, Ş. (2005). Öğrenme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. M.Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde* (s.59-76). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları, No:1317.

Yeşilmen, N. (1992). *Mesleki ve teknik eğitimde modüler yaklaşım*. IVETA Konferansı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Yıldırım, A., Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım.
- Yost, J.K. (1987). *An evaluation of alternatives to long term residential care using the discrepancy evaluation model*. Unpublished doctoral dissertation, University of Denver. ProQuest Dissertations and Theses veritabanından 11 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Young, M. (1995). Modularization and the outcomes approach: Towards a strategy for a curriculum of the future. J. Burke (Ed.), *Outcomes, Learning and the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. KY: Taylor&Francis.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Resmi Gazete: 2547, 06.11.1981.