



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Büşra BARAN

TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN SORUNLARI:
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜNDE FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Büşra BARAN

TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN SORUNLARI:
ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜNDE FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Danışman

Doç. Dr. Mete Kaan NAMAL

İkinci Danışman

Doç. Dr. Bülent ARPAT

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2023

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Büşra BARAN'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Menekşe ŞAHİN (İmza)

Üye (Danışmanı) : Doç. Dr. Mete Kaan NAMAL (İmza)

Üye : Doç. Dr. Beyhan AKSOY (İmza)

Tez Başlığı: Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları: Çocuk Gelişimi Bölümünde Fenomenolojik Bir Araştırma

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 15/06/2023

Mezuniyet Tarihi : 10/08/2023

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları: Çocuk Gelişimi Bölümünde Fenomenolojik Bir Araştırma” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

İmza

Büşra BARAN





T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



23 / 05 / 2023

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU BEYAN BELGESİ

Öğrenci Bilgileri	
Adı-Soyadı	Büşra BARAN
Öğrenci Numarası	20195258003
Anabilim Dalı	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri
Programı	Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Tezli Yüksek Lisans
Danışman Öğretim Üyesi Bilgileri	
Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Mete Kaan NAMAL
Yüksek Lisans Tez Başlığı	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Sorunları: Çocuk Gelişimi Bölümünde Fenomenolojik Bir Araştırma
Turnitin Bilgileri	
Ödev Numarası	2138028817
Rapor Tarihi	28/07/2023
Benzerlik Oranı	Alıntılar hariç: %5 Alıntılar dahil: %10
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE, Yukarıda bilgileri bulunan öğrenciye ait tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 396 sayfalık kısmına ilişkin olarak Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarında belirlenen filtrelemeler uygulanarak yukarıdaki detayları verilen ve ekte sunulan rapor alınmıştır. Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir: (X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylarım. () Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise: Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orijinallik Raporunun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esaslarında öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.	
Gerekçe:	
Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlere uygun olarak tarafımca yapılmıştır. İlgili tezin orijinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.	
Danışman Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mete Kaan NAMAL İmza	

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
ŞEKİLLER LİSTESİ	v
TABLolar LİSTESİ	viii
KISALTMALAR LİSTESİ	x
ÖZET	xii
ABSTRACT	xiv
TEŞEKKÜR	xvi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMLAR ve TARİHSEL SÜREÇ

1.1. Kavramlar.....	3
1.1.1. Eğitim ile İlgili Kavramlar.....	3
1.1.1.1. Eğitim.....	3
1.1.1.2. Öğrenme Alanları.....	4
1.1.1.3. Mesleki Eğitim ve Öğretim (Vocational Education and Training-VET).....	5
1.1.1.4. İkili (Dual - Çift) Mesleki Eğitim / Dual VET.....	5
1.1.1.5. Mesleki Eğitim Merkezi Programı.....	6
1.1.1.6. İşletmelerde Mesleki Eğitim.....	6
1.1.1.7. Staj.....	6
1.1.1.8. İşbaşı Eğitimi.....	6
1.1.1.9. İşe Dayalı Öğrenme (Work-Based Learning - WBL).....	6
1.1.2. İşgücü ile İlgili Kavramlar.....	7
1.1.2.1. İşgücü Piyasası.....	7
1.1.2.2. İstihdam.....	7
1.1.2.3. İşsizlik.....	7
1.2. Dünyada Ve Türkiye’de Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	8
1.2.1. Mesleki Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi.....	8
1.2.1.1. Sanayi Devrimi Öncesi Dönem.....	8
1.2.1.2. Sanayi Devrimi Sonrası Dönem.....	10
1.2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	12
1.2.2.1. Osmanlı Dönemi (Ahilik Teşkilatı, Lonca Teşkilatı, Gedik Teşkilatı).....	12

1.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi	16
1.2.2.3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Milli Eğitim Şûralarındaki Yeri.....	18
1.2.2.4. Mesleki ve Teknik Eğitimi Düzenleyen Mevzuatın Kronolojik Gelişimi.....	19

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE GÜNÜMÜZ MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ: SORUNLAR VE İYİLEŞTİRİCİ POLİTİKALAR

2.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Tanımı ve Önemi	24
2.2. Beşerî Sermaye Teorisi.....	27
2.3. Türk Eğitim Sistemi	30
2.3.1. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	32
2.3.2. Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okul Tür ve Programları	33
2.3.2.1. Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumları.....	34
2.3.2.2. Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları	37
2.3.3. Mesleki-Teknik Eğitimde Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığın Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Projesinin İncelenmesi	38
2.3.3.1. Sınavsız Geçiş Projesine Neden Gerek Duyuldu?.....	38
2.3.3.2. Sınavsız Geçiş Projesinin Kabul Edilmesi	39
2.3.3.3. Sınavsız Geçiş Projesinin Amaçları.....	39
2.3.3.4. Sınavsız Geçiş Projesinin Olumsuz Sonuçları.....	40
2.3.3.5. Sınavsız Geçiş Projesinin Kaldırılması	42
2.3.4. Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Sorunları.....	43
2.3.4.1. Yasal Düzenlemelere Yönelik Sorunlar	43
2.3.4.2. Yetersizlik Sorunları	44
2.3.4.3. Sanayi-Okul-İstihdam Uyuşmazlıkları	48
2.3.4.4. Seçme, Yerleştirme ve Belgelendirme Sistemlerinde Görülen Sorunlar.....	50
2.3.4.5. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Anlayış Farklılıkları	51
2.3.4.6. Alt-Üst Kademeler Arası Mesleki ve Teknik Eğitimde Görülen Sorunlar.....	52
2.3.4.7. Öğrencilere Verilen Mesleki Eğitim ile Uygulama Eğitimi Arasındaki Uyuşmazlıklar.....	54
2.3.5. Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlarına Yönelik Geliştirilen Politikalar	54
2.3.5.1. Ulusal Politika ve Çalışmalar	57
2.3.5.2. Uluslararası Politika ve Çalışmalar	64
2.3.6. Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarının Türkiye Verileri.....	68
2.3.6.1. Türkiye Nüfus Projeksiyonları ve İşgücü İstatistikleri	68

2.3.6.2. Genç Nüfus ve İşgücü Piyasası Arasındaki Etkileşimler	70
--	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi	77
3.2. Araştırmanın Temel Paradigması	78
3.3. Araştırmanın Yöntemi	78
3.4. Araştırma Deseni ve Kullanılan Teknik	78
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik	80
3.6. Araştırma Ortamı	81
3.7. Araştırma Görüşmecilerinin Belirlenmesi	81
3.8. Araştırmacının Rolü	82
3.9. Veri Toplama Süreci	82
3.10. Veri Analiz Süreci	84
3.11. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler	85
3.12. Araştırma Etiği	85

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Araştırma Bulguları	86
4.1.1. Demografik Veriler	86
4.1.2. Meslek Lisesine Yönelik Genel Düşünceler	91
4.1.2.1. Meslek Lisesi Tercih Sırası	91
4.1.2.2. Meslek Lisesi Tercih Nedeni	92
4.1.2.3. Meslek Lisesi Tercih Yönlendirmesi	95
4.1.2.4. Meslek Lisesi Teorik Bilgi Kazandırma Durumu	97
4.1.2.5. Meslek Lisesi Mesleki Beceri Kazandırma Durumu	104
4.1.2.6. Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu	110
4.1.2.7. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi	117
4.1.2.8. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu	123
4.1.2.9. Meslek Lisesi Kazanıldığında Aile/Çevre Tepkisi	133
4.1.2.10. Meslek Lisesi Mezunları ve Öğrenme Alanları	140
4.1.2.11. Meslek Lisesi Mezunları ve Baskın Öğrenme Alanları	161
4.1.3. Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	173
4.1.3.1. Okulun Fiziksel-Donanımsal Yeterlik Düzeyi	173
4.1.3.2. Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterlik Durumu	177

4.1.3.3. Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yeterlik Durumu.....	182
4.1.3.4. İstihdam Edilmeye Yönelik Mesleki Yönlendirme	184
4.1.3.5. Okul-İŞKUR İşbirliğinde Yapılan Bilgilendirme Toplantıları.....	190
4.1.4. İşgücü Piyasası-Okul Uyuşmazlıkları	191
4.1.4.1. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimlerden Edinilen Deneyim Düzeyi	192
4.1.4.2. İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisi.....	205
4.1.4.3. Staj Süresi Yeterliği.....	214
4.1.4.4. Meslek Lisesinde Edinilen Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncellik Durumu	220
4.1.4.5. Staj Ücretlerinin Ödenmesi.....	225
4.1.4.6. Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi.....	228
4.1.4.7. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulma Durumu.....	233
4.1.4.8. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durumu.....	239
4.1.4.9. Bulunan İş/İşler ve Mesleki Eğitim Arasındaki İlişki	251
4.1.4.10. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Memnun/Pişman Olma Durumu	252
4.1.4.11. Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okula Yönelik Araştırma Yapılması	256
4.1.4.12. Mesleki Eğitim Hakkındaki Düşünceler.....	258
4.1.5. Öneriler.....	264
4.1.5.1. Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminin Kalitesinin Artırılması	264
4.1.5.2. Mesleki ve Teknik Liselerin Tercih Edilebilirliğini Artırmak.....	267
4.1.5.3. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının Sunulmasını İstediği/Beklediği Olanaklar	271
4.1.5.4. Diğer Öneri ve Son Sözler.....	275
TARTIŞMA VE DEĞERLENDİRME.....	277
SONUÇ	314
KAYNAKÇA.....	318
EK-1 MÜLAKAT FORMU	343
EK-2 HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ ÖRNEĞİ.....	348
EK-3 YARATICI KODLAMALAR.....	349
ÖZGEÇMİŞ.....	375

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1. Türk Eğitim Sistemi	31
Şekil 2. 2. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	32
Şekil 2. 3. Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okul Tür ve Programları.....	33
Şekil 2. 4. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okullara Yerleşme Süreci.....	34
Şekil 2. 5. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Modeli	35
Şekil 2. 6. Mesleki Eğitim Merkezi Modeli	36
Şekil 2. 7. Türkiye Nüfus Projeksiyonu (2018-2080)	68
Şekil 2. 8. Genç Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı (1935-2080)	69
Şekil 4. 1. Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Kısmen Yeterli Olma Nedenleri	101
Şekil 4. 2. Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Yetersiz Olma Nedenleri	103
Şekil 4. 3. Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Yetersiz Olma Nedenleri.....	107
Şekil 4. 4. Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Kısmen Yeterli Olma Nedenleri.....	109
Şekil 4. 5. Sınavsız Geçiş Uygulaması Geri Bildirimleri	116
Şekil 4. 6. Sınavsız Geçiş Uygulaması Olmasaydı Ne Tercih Edilirdi?	116
Şekil 4. 7. Sınavsız Geçiş Uygulaması Olmasaydı Bugünkü Tahmini Pozisyon.....	117
Şekil 4. 8. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Olmayan Görüşmecilerin Nedenleri	118
Şekil 4. 9. Üniversite Sınavında Hedeflenen Bölüm.....	119
Şekil 4. 10. Eşdeğer Bölümde Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Olan Görüşmeci Nedenleri	121
Şekil 4. 11. Farklı Bölümde Üniversiteye Hazırlanma Düşüncesi Olan Görüşmeci Nedenleri	123
Şekil 4. 12. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Aile Bütçesi Maliyet Durumu.....	126
Şekil 4. 13. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Öğrenme Sürecine Materyal Katkısı	126
Şekil 4. 14. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Öğrenme Süreçlerinde Materyallerin Yararlı Olma Nedenleri	129
Şekil 4. 15. Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Bilişsel Gelişim Örnekleri	145
Şekil 4. 16. Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Olmadığını Söyleyen Görüşmeci Nedenleri	148
Şekil 4. 17. Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Duyuşsal Gelişim Örnekleri.....	153
Şekil 4. 18. Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Psiko-Motor Gelişim Örnekleri	159
Şekil 4. 19. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Bilişsel Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeci Nedenleri.....	163
Şekil 4. 20. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Duyuşsal Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeci Nedenleri.....	166
Şekil 4. 21. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Psiko-Motor Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeci Nedenleri	172

Şekil 4. 22. Okulun Fiziksel-Donanımsal Koşullarının Yetersiz Olma Nedenleri.....	177
Şekil 4. 23. Öğretmen Kadrosunun Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri.....	181
Şekil 4. 24. Eğitim Müfredatının Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri	184
Şekil 4. 25. Meslek Lisesinde İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmenin Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri.....	187
Şekil 4. 26. İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmenin Kısmen Yeterli Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri.....	189
Şekil 4. 27. Meslek Lisesinde İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirme Almadığını Belirten Görüşmeci Nedenleri	190
Şekil 4. 28. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimde Olumlu Deneyim Elde Eden Görüşmeciler	197
Şekil 4. 29. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitiminde Olumsuz Deneyim Elde Eden Görüşmeciler	199
Şekil 4. 30. Staj veya İşletmelerde Mesleki Eğitimini Farklı Dönemlerde Farklı Staj Kurumlarında Yapan Görüşmecilerin İlk Dönem-İlk Kurum Staj Deneyimleri.....	201
Şekil 4. 31. Staj veya İşletmelerde Mesleki Eğitimini Farklı Dönemlerde Farklı Staj Kurumlarında Yapan Görüşmecilerin İkinci Dönem-İkinci Kurum Staj Deneyimleri	202
Şekil 4. 32. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimden Deneyim Kazanamadığını Belirten Görüşmeci Nedenleri.....	205
Şekil 4. 33. Stajyerlerden Sorumlu Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar	210
Şekil 4. 34. Kurum Yöneticisinin Sert ve Gergin Tavrı	214
Şekil 4. 35. Staj Süresi Nasıl Olmalı?	218
Şekil 4. 36. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Kısmen Güncel Olma Durumu.....	223
Şekil 4. 37. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncel Olmama Durumu	225
Şekil 4. 38. Staj Kurumu ile Çalışma Hayatına Girmeye Yönelik Beklentisi Olan Görüşmecilerin İşe Girmeye Yönelik Gösterdiği Çaba.....	230
Şekil 4. 39. Kuruma Bireysel İş Başvurusu Yapan Ancak Başvurusu Olumsuz Sonuçlanan Görüşmecilerin Süreç Değerlendirmesi.....	231
Şekil 4. 40. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Haricinde İş Bulan Görüşmecilerin İşe Yerleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar	236
Şekil 4. 41. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulan ve İşyeri Değişikliği Yapan Görüşmecilerin Değişiklik Nedenleri.....	238
Şekil 4. 42. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda Bazı Nedenlerle İş Bulamadığını Belirten Görüşmeciler.....	239
Şekil 4. 43. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında Bireysel İş Başvurusu ile İş Bulan Görüşmecilerin İş Bulma Süreleri.....	242
Şekil 4. 44. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında Tanıdık Önermesi ile İş Bulan Görüşmecilerin İş Bulma Süreleri	243
Şekil 4. 45. O Dönemde Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde/Alanında Çalışmak İsteyen Görüşmeci Nedenleri.....	245
Şekil 4. 46. O Dönemde Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde/Alanında Çalışmak İstemeyen Görüşmeci Nedenleri.....	246
Şekil 4. 47. Mesleki Eğitimden Pişman Olan Görüşmeci Şu An O Dönemde Yaşıyor Olsaydı Ne Tercih Ederdi?.....	250

Şekil 4. 48. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmeci Nedenleri	254
Şekil 4. 49. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile Tamamladıkları Cümleler	255
Şekil 4. 50. Görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile Başlayan Cümleleri Kurma Nedenleri	256



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2. 1. Merkezi Bütçe'den MEB'e Ayrılan Payın Yıllara Göre Değişimi	47
Tablo 2. 2. 15-24 Yaş Cinsiyetlere Göre Genç İşsizlik Oranları.....	70
Tablo 2. 3. 15-24 Yaş Grubu NEET Sayı ve Oranları.....	72
Tablo 2. 4. 15-24 Yaş Grubu Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyi.....	72
Tablo 2. 5. Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu.....	74
Tablo 2. 6. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının İşgücü Verileri	75
Tablo 3. 1. Saha Görüşmelerine Dair Bilgiler	83
Tablo 4. 1. Demografik Veriler	86
Tablo 4. 2. Meslek Lisesi Tercih Sırası Dağılımı.....	91
Tablo 4. 3. Meslek Lisesi Tercih Nedeni Dağılımı	92
Tablo 4. 4. Meslek Lisesi Tercih Yönlendirmesi Dağılımı	96
Tablo 4. 5. Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu ..	98
Tablo 4. 6. Mesleki Eğitimin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu.....	104
Tablo 4. 7. Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu	110
Tablo 4. 8. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi.....	117
Tablo 4. 9. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu.....	123
Tablo 4. 10. Meslek Lisesi Kazanıldığında Aile/Çevre Tepkisi Durum Dağılımı.....	133
Tablo 4. 11. Ailenin Üniversite Beklentisi Durum Dağılımı	135
Tablo 4. 12. Ailenin Mesleki Eğitimi Destekleme Durumu.....	136
Tablo 4. 13. Ailenin Mevcut Tutum Değişikliği Durumu.....	136
Tablo 4. 14. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı	140
Tablo 4. 15. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkı Durumu	141
Tablo 4. 16. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkı Durumu	149
Tablo 4. 17. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkı Durum Dağılımı.....	156
Tablo 4. 18. Meslek Lisesi Mezunlarının Baskın Öğrenme Alanlarına Ait Durum Dağılımı	161
Tablo 4. 19. Baskın Öğrenme Alanı Bilişsel Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı	161
Tablo 4. 20. Baskın Öğrenme Alanı Duyuşsal Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı	164
Tablo 4. 21. Baskın Öğrenme Alanı Psiko-Motor Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı	168
Tablo 4. 22. Okulun Fiziksel/Donanımsal Yeterlik Durumu	173
Tablo 4. 23. Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterlik Durumu.....	177
Tablo 4. 24. Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yeterlik Durumu	182
Tablo 4. 25. İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirme Yeterlik Durumu	184
Tablo 4. 26. Okul-İŞKUR İş birliğinde Yapılan Bilgilendirme Toplantıları Durum Dağılımı	190
Tablo 4. 27. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimden Edinilen Deneyim Düzeyi	192
Tablo 4. 28. İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisi Genel Dağılımı	205

Tablo 4. 29. Staj Süresi Yeterlik Durumu	214
Tablo 4. 30. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncellik Durum Dağılımı	220
Tablo 4. 31. Staj Ücretlerinin Ödenmesi Genel Dağılımı	225
Tablo 4. 32. Görüşmecilerin Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Genel Dağılımı.....	228
Tablo 4. 33. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulma Durum Dağılımı.....	233
Tablo 4. 34. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Aracılığıyla İş Bulma	233
Tablo 4. 35. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmecinin İşe Yerleşme Süreci	234
Tablo 4. 36. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Harici Kanallar ile İş Bulma	234
Tablo 4. 37. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda Çalışma Süresi ve Değiştirilen İş Sayısı	236
Tablo 4. 38. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durum Dağılımı...	239
Tablo 4. 39. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Aracılığıyla İş Bulma Durumu.....	240
Tablo 4. 40. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmecilerin Mezuniyet Sonrası İş Bulma Süreleri	240
Tablo 4. 41. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Harici Kanallarla İş Bulma	241
Tablo 4. 42. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin O Dönem Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde Çalışma İsteği.....	243
Tablo 4. 43. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldıkları İşe Yerleşememe Durum Dağılımı.....	247
Tablo 4. 44. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldığı İçin Pişman Olma Durumu	249
Tablo 4. 45. Bulunan İş/İşler ve Mesleki Eğitim İlişkisi.....	251
Tablo 4. 46. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Memnun/Pişman Olma Durumu	252
Tablo 4. 47. Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okulun Araştırılması Durum Dağılımı	256
Tablo 4. 48. Mesleki Eğitim Hakkındaki Düşünceler Durum Dağılımı.....	258
Tablo 4. 49. Meslek Lisesini Kazanmadan Önce Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler.....	259
Tablo 4. 50. Şu An Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler.....	260
Tablo 4. 51. Görüşmecilerin Meslek Lisesini Kazanmadan Önce ve Şu An Düşünce Değişiklik Nedenleri.....	260
Tablo 4. 52. Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Görüşmeci Önerileri.....	264
Tablo 4. 53. Mesleki ve Teknik Liselerin Tercih Edilebilirliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşmeci Önerileri	267
Tablo 4. 54. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının Sunulmasını İstedığı/Beklediği Olanaklar	271
Tablo 4. 55. Diğer Öneri ve Son Sözler	275

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
ACVT	Mesleki Eğitim Danışma Komitesi
AMP	Anadolu Meslek Programı
AOBP	Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı
AR-GE	Araştırma ve Geliştirme
ATP	Anadolu Teknik Programı
AYT	Alan Yeterlilik Testi
BM	Birleşmiş Milletler
C-VET	Devam Eden Mesleki Eğitim ve Öğretim
D.E.	Devam Ediyor
DGVET	Mesleki Eğitim Genel Müdürleri
EaFA	Avrupa Çıraklık Birliği
EAQAVET	Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Güvencesi
EİP	Eğitim ve İstihdam Projesi
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ETF	Avrupa Eğitim Vakfı
GEF	Küresel Çevre Fonu
GSYİH	Gayri Safi Yurtiçi Hasıla
HAK-İŞ	Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
I-VET	Başlangıç Mesleki Eğitim ve Öğretim
İKO	İşgücüne Katılım Oranı
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
JICA	Japonya Uluslararası İşbirliği Ajansı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
MAÖL	Mesleki Açık Öğretim Lisesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
MEM	Mesleki Eğitim Merkezi
MESS	Türk Metal Sanayicileri Sendikası
METAD	Meslekî Eğitime Tam Destek Projesi

METEB	Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi
MEV	MESS Eğitim Vakfı
ML	Meslek Lisesi
MLMM	Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi
MSK	Meslek Standartları Komisyonu
MTEGM	Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
MYK	Mesleki Yeterlilik Kurumu
MYO	Meslek Yüksekokulu
OBP	Ortaöğretim Başarı Puanı
OSB	Organize Sanayi Bölgesi
ÖSGD	Özel Sektör Gönüllüleri Derneği
ÖSS	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖYS	Öğrenci Yerleştirme Sınavı
TDK	Türk Dil Kurumu
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TİSK	Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TÜSİAD	Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
TYT	Temel Yeterlilik Testi
UNDP	Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı
VET	Mesleki Eğitim ve Öğretim
WBL	İşe Dayalı Öğrenme
YDT	Yabancı Dil Testi
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

ÖZET

Bir ülkenin ekonomik büyümesini sağlayan en önemli üretim faktörlerinden ikisi insan gücü ve doğal kaynaktır. Doğal kaynaktan mümkün olan en yüksek verim ancak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesiyle elde edilebilir. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi noktasında ise mesleki ve teknik eğitime özel önem atfedilmektedir.

İşgücü talebini karşılama noktasında büyük bir pay sahibi olan mesleki ve teknik eğitim; bireyin, iş hayatındaki belirli meslek alanında üretici olarak herhangi bir statü ile kendine yer bulabilmesi için edinmesi gereken en düşük yeterlilik ve genel meslek kültürü kazandıran eğitim türü şeklinde tanımlanabilir.

Tarihsel süreç içerisinde Orta çağa kadar sistematik olmayan mesleki ve teknik eğitim, Orta çağ loncaları aracılığıyla sistematik özellik kazanmıştır. Ancak üretimin dönüm noktalarından biri olan Sanayi Devrimi ile beraber yeni tip üretim sistemleri kullanılmaya başlanmış ve Orta çağ loncaları ortadan kalkmıştır. Sanayi Devrimi'nden sonra tartışmalı bir hal alan eğitim kavramına her ülke kendi ekonomik hedefleri doğrultusunda yön vermiştir.

Türkiye tarihinde mesleki ve teknik eğitim, Cumhuriyet ilan edilmeden önce Ahilik Teşkilatı, Lonca Teşkilatı ve Gedik Teşkilatı adı altında incelenebilir. Cumhuriyet ilan edildikten sonra eğitim sisteminin dışında değerlendirilen çıraklık eğitimi, ancak Cumhuriyet'in ilanından yaklaşık 3 yıl sonra eğitim sistemine dahil edilmiştir. Bu tarihten sonra mesleki ve teknik eğitimin düzenlenmesine yönelik pek çok kanun ve yönetmelik çıkarılmıştır.

Dört bölümden oluşan bu tez çalışmasının ilk bölümünde eğitim ve işgücü piyasası genel kavramları açıklanarak mesleki ve teknik eğitimin Dünya'da ve Türkiye'de gösterdiği tarihsel gelişime yer verilmiştir. İkinci bölümde Türkiye'de günümüz mesleki ve teknik eğitim sisteminin sorunları ve iyileştirici politikaları üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmıştır. Son olarak dördüncü bölümde Yalova Nene Hatun Kız Teknik ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunlarının mesleki ve teknik eğitime yönelik genel düşünceleri, mesleki eğitimin yeterlik düzeyi, işgücü piyasası-okul uyumsuzlukları ve son olarak görüşmeciler önerilerine ait bulgular ile sonuçlara yer verilmiştir. Bu kapsamda çalışma nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak hazırlanmış ve veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler MAXQDA 2020 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda mesleki ve teknik liselerde uygulama eğitimlerinin teorik eğitime göre daha verimli olduğu, okulun fiziksel-donanımsal olarak yetersiz olduğu, mezuniyet sonrası staj kurumunda çalışma beklentisinin

oluşmadığı ve mesleki eğitim alınan bölümde/alanda en az meslek yüksekokulu mezunları istihdam edildiği için görüşmecilerin iş bulamadığı saptanmıştır. Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta görüşmecilerin yarısından fazlasının mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında da bir iş bulamamasıdır. Bu durumun nedeni ise üniversite sınavına hazırlanma düşüncesinin varlığı ile ilişkilidir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Eğitim, Mesleki ve Teknik Lise Sorunları, Beşeri Sermaye, Staj, Bölümde İş Bulma, Çalışma Beklentisi



ABSTRACT

Problems of Vocational and Technical Education in Turkey: A Phenomenological Study in The Department of Child Development

The most important two production factors that provide the economic growth of a country are manpower and natural resources. The highest possible efficiency from the natural resource can only be obtained by training qualified manpower. In order to raise qualified manpower, special importance is attached to vocational and technical education.

Vocational and technical education, which has a large share in meeting the labor demand. It can be defined as the type of education that provides the lowest qualification and general professional culture that the individual needs to acquire in order to find a place for himself as a producer in a certain profession in business life with any status.

In the historical process, vocational and technical education, which was not systematic until the Middle Ages, gained a systematic feature through the medieval guilds. However, with the Industrial Revolution, one of the turning points of production, new types of production systems began to be used and medieval guilds disappeared. After the Industrial Revolution, the concept of education, which became controversial, has been shaped by each country in line with its own economic goals.

In the history of Turkey, vocational and technical education is called Ahilik Organization, Lonca Organization and Gedik Organization before the Republic was declared. Apprenticeship education, which was considered outside the education system after the proclamation of the Republic, was included in the education system only about 3 years after the proclamation of the Republic. After this date, many laws and regulations have been enacted for the regulation of vocational and technical education.

In the first part of this thesis, which consists of four parts, the general concepts of education and labor market are explained and the historical development of vocational and technical education in the world and in Turkey is given.

In the second part, the problems and remedial policies of today's vocational and technical education system in Turkey are emphasized.

In the third part, the method of the research is explained.

Finally, in the fourth part, the general thoughts of the graduates of Yalova Nene Hatun Girls' Technical and Vocational High School Child Development and Education Department regarding vocational and technical education, their thoughts on the level of proficiency in

vocational education, their thoughts on labor market-school conflicts, and finally, the findings and results of the interviewer's suggestions given.

In this context, the study was prepared in accordance with qualitative research methods and the data were collected through a semi-structured interview form. The collected data were analyzed through the MAXQDA 2020 program.

As a result of the study, it was determined that the practical training in vocational and technical high schools was more efficient than the theoretical training, the school was physically-equipped insufficient, the expectation of working in the post-graduate internship institution was not formed, and the interviewers could not find a job because at least vocational school graduates were employed in the department/field where vocational training was received. Another striking point in the study is that more than half of the interviewees could not find a job outside the department/field where they received vocational training. It was determined that the reason why most of the interviewees who graduated from vocational high school could not find a job outside the department/field of vocational education was related to the idea of preparing for the university exam.

Keywords: Vocational and Technical Education, Problems of Vocational and Technical Education, Human Capital, Internship, Find a Job In the Department, Work Expectation

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma aşamasında bilimsel bakış açısı, bilgi birikimi ve olumlu tavırlarıyla her daim yolumu aydınlatan tez danışmanlarım Doç. Dr. Mete Kaan NAMAL ve Doç. Dr. Bülent ARPAT'a sonsuz saygı ve teşekkürü borç bilirim.

Dünya değerlerine saygılı, sorumluluk sahibi ve başarılı bir insan olarak topluma katılmam için büyük çaba gösteren sevgili aile büyüklerim Melek ve Mahmut BARAN'a; tüm hayatım boyunca yanımda olan, aldığım kararları her koşulda destekleyen ve stres yönetimi konusunda beni cesaretlendiren canım kardeşlerim Tuğçe KAYA ve Ali Vefa BARAN'a teşekkür ederim.

Tez yazım aşamasında güzel dostluğu ile desteğini her zaman hissettiğim Elif Nihal ÖZDEMİR'e ve çalışmaya katılmayı kabul eden tüm görüşmecilere ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak hayatımın her döneminde ilkelerini kendime yol haritası olarak kabul ettiğim, kızı olmaktan gurur duyduğum ilk öğretmenim ve canım annem merhum Müsevver BARAN'a bana öğrettiği değerler ve verdiği manevi güç için binlerce kez teşekkür ederim.

GİRİŞ

Günümüz dünyasında ülke ekonomileri teknolojik değişim, dönüşüm ve küreselleşme ile ortaya çıkan rekabet olgusu gibi pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu değişim ve dönüşümler ekonominin temel unsurlarından olan iş piyasasında hem yapısal değişimi hem de talep edilen becerilerin değişimini tetiklemektedir. Sürekli değişim içerisinde olan bu dinamik yapı hızlı öğrenebilen, öğrendiğini az hata payı ile hızlıca uygulayabilen insan kaynağı ihtiyacını doğurur. İşte bu noktada beşerî sermaye kavramı önem kazanmaktadır (Canbal vd., 2020: 3).

Temelde uzmanlaşmış insanı betimleyen beşerî sermaye kavramı, genel olarak gelir artışına paralel biçimde bireyler tarafından edinilmiş insani özellikler şeklinde tanımlanabilir. Beşerî sermaye ayrıca “bir kişi ya da toplumun sahip olduğu bilgi, beceri, yetenek, sağlık durumu, toplumsal ilişkilerdeki yeri ve eğitim düzeyi” olarak tanımlanmaktadır. Sanayi toplumunda fiziki sermayeye çokça önem atfedilirken bilgi toplumunda ise beşerî sermayeye önem atfedilmiş ve ülkeler tarafından kalkınma stratejisi olarak kabul edilmiştir (Özyakışır, 2011: 52).

Beşerî sermayenin oluşturulmasını sağlayan en önemli unsurlardan biri eğitimidir. Ülkelerde ekonomik kalkınmanın kilit noktası yalnızca ekonomik büyüme değildir. Siyasal, sosyal ve kültürel dönüşümlerin de yaşanması gerekmektedir. Bu noktada hem genel eğitim hem de mesleki ve teknik eğitim önem kazanmaktadır. Kalkınmanın ilk dönemlerinde genel eğitim bir temel oluştururken sanayileşmenin başlamasıyla nitelikli işgücü mesleki ve teknik eğitim aracılığıyla yetiştirilmiştir. Sonuç olarak sanayinin kurulma ve geliştirilme sürecinde mesleki ve teknik eğitime büyük görev düşmektedir (Hayat ve Şölen, 2021: 71).

Mesleki ve teknik eğitim, genç ya da yetişkin fark etmeksizin bireyleri herhangi bir mesleğe hazırlayan, hali hazırda bir meslek sahibi olan ve meslekte ilerlemek isteyen kişilere mesleki yenilikleri edindiren, mesleğini değiştirmek isteyenlere yeni mesleki bilgi, maharet ve davranışları kazandırmayı hedefleyen eğitim türü şeklinde tanımlanabilir (Şahinkesen, 1983: 461).

Oldukça geniş etki alanına sahip olan mesleki ve teknik eğitim toplum, işletme ve birey açısından çok yönlü fonksiyona sahiptir. Mesleki ve teknik eğitimin toplumsal fonksiyonları ekonomik gelişme, yoksulluğu önleme, sosyal uyum ve genç işsizlik ile mücadeledir. İşletmeye yönelik fonksiyonları rekabet edebilme becerisi, performans, yenilik ve verimliliğin artırılması iken bireysel fonksiyonları ise işgücü piyasası ihtiyaçları temelinde

teorik eğitim ve işyeri uygulamaları arasında bağlantı kurarak bireyi çalışma ortamına uygun yetiştirmek ve istihdam edilebilme şansını artırmaktır (TÜSİAD, 2011).

Türkiye’de mesleki eğitim örgün ve yaygın eğitim içerisinde sağlanmaktadır. Mesleki ve teknik liseler örgün mesleki eğitim kurumlarıdır. Ancak mesleki ve teknik liselerin öğrenci yetiştirme amacı toplumun bazı kesimleri tarafından ya hiç bilinmemekte ya da yanlış bilinmektedir. Söz konusu duruma neden olan unsur ise mesleki ve teknik liselere yönelik bilgisizliktir. Bu bilgisizlik durumu toplumda belirli ön yargıların oluşmasına neden olur. Ön yargıların ortadan kaldırılabilmesi için mesleki ve teknik liselerin iyi hazırlanmış bir plan çerçevesinde topluma tanıtılması ve güven tazelemesi gerekmektedir.

Fiziksel-donanımsal yetersizlikler, eğitim-müfredat yetersizlikleri, staj kurumlarında yaşanan sorunlar, staj ücretleri konusunda yaşanan sorunlar, istihdam sorunları ve toplumsal ön yargılar ve bu gibi nedenlerle mesleki ve teknik eğitim kurumları arasında mesleki ve teknik liselerin diğer kurumlara oranla daha sorunlu bir durumda olduğu ifade edilebilir. Şu halde mesleki ve teknik liselerde yaşanan bazı sorunların ortaya çıkarılabilmesi açısından bu çalışmanın yapılması önem arz etmektedir.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMLAR ve TARİHSEL SÜREÇ

1.1. Kavramlar

1.1.1. Eğitim ile İlgili Kavramlar

Ulus devlet ve kapitalizmin gelişmesi sonucu ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanabilmesi için modern eğitimin dışsal amaçlarına odaklanma gerekliliği doğmuştur. Bu noktada ulus devlet ve piyasa ihtiyaçlarının karşılanabilmesi maksadıyla eğitim kavramına ekonomik bir fonksiyon yüklenerek eğitim ekonomisi kavramı ortaya çıkarılmıştır. Bu kavram, eğitimin ekonomik fonksiyonlarına odaklanarak eğitimde görülen yenileşme hareketleri ile üretim ilişkileri arasında sağlam bir bağ ortaya çıkarır. Ortaya çıkan bu bağ eğitimi planlarken iş ve üretim döngüsünde oluşabilecek yenilikleri önceden tahmin ederek planlama yapmayı gerektirir (Beltekin, 2014: 227). Bu çalışma kapsamında iş ve üretim döngüsünde önem arz eden bazı eğitim tanımlarına aşağıda yer verilmektedir.

1.1.1.1. Eğitim

Literatürde eğitimin pek çok tanımı bulunmaktadır. Ancak Türk Dil Kurumu'na (TDK) göre eğitim: “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” anlamına gelmektedir. Güneş (2014: 4)'e göre ise eğitim: “Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliğidir.”

Öyleyse eğitimin herkes tarafından kabul edilen tek bir tanımı bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda eğitimin belirli bir süreç içerisinde bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışların tümü olduğu kabul edilebilir (Toprak, 2018: 4).

Belirli bir sürece yayılan eğitim, formal eğitim ve informal eğitim olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. İki eğitim türü arasında kesin bir sınır çizmek kolay olmasa bile bazı kıstaslar kullanılarak eğitim türleri arasında ayırım yapılabilmektedir (Avcı, 2019: 56).

► Formal Eğitim

Bir amaç doğrultusunda planlanmış eğitim türüdür. Formal eğitimde süreç başından sonuna kadar kontrol altında tutulur. Formal eğitim yalnızca okullarda gerçekleşmez. Bu sebeple kendi içinde örgün öğretim ve yaygın eğitim olmak üzere iki çeşit barındırır (Metin ve Özcan, 2015: 19).

Örgün eğitim ve yaygın eğitim; Belirli yaş gruplarında yer alan bireylerin içinde bulundukları eğitim sistemi tarafından önceden belirlenen amaçlara yönelik hazırlanmış eğitim programlarını okul ortamında düzenli olarak aldıkları eğitim çeşididir. Okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretimi de kapsayan bütün eğitim kademeleri örgün eğitim kapsamında sunulur (Avcı, 2019: 56). Örgün öğretimin içerisinde hiç yer almamış ya da örgün öğretimin herhangi bir kademesinde ayrılmış olan kişilere yönelik ilgi ve ihtiyaçlar dikkate alınarak yapılan eğitim çeşididir. Halk eğitim merkezi kursları, özel ve resmi kuruluşların açtığı kurslar ve işyerlerinde düzenlenen hizmet içi eğitimler yaygın eğitim kapsamındadır (Şenel, 2018: 7).

- **İnformal Eğitim**

Zamanı, mekânı, planı, yöntemi olmayan, gelişigüzel gerçekleşen eğitimidir. Çoğunlukla gözlem ve taklit yoluyla gerçekleşen bu eğitim türünde öğreticinin kim olduğu sıkı kurallarla belirlenmez. Okullarda informal eğitimler de görülebilir (Metin ve Özcan, 2015: 21).

1.1.1.2. Öğrenme Alanları

Eğitimde öğrenme genel olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç alanda gerçekleşir. Bilişsel öğrenme alanı zihinsel etkinlikler sayesinde edindiğimiz öğrenmeleri kapsar. Duyuşsal öğrenme alanında ise kişilerin ilgi, tutum, davranış, güdü düzeyleri, beğenme, sevgi, korku gibi duygusal tarafların baskın olduğu görülür. Son olarak psiko-motor öğrenme alanında ise zihin ile kasların eşgüdümlü olarak kullanılması esası bulunmaktadır (Birgin, 2016: 840;). Her öğrenme alanı kendi içerisinde belirli kademeler yardımıyla sınıflandırılmaktadır. Bilişsel alanda bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme aşamaları bulunur. Duyuşsal alanda alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme aşamaları bulunur. Son olarak psikomotor alanda uyarılma, kılavuzla yapma, beceri haline getirme, duruma uydurma ve yaratma aşamaları bulunmaktadır (Akarsu, 2017: 282).

Öğrenme alanları kendilerine has birtakım kavramlar barındırmaktadır. Buna göre biliş, zihnin içindeki pek çok şeyi kapsayan oldukça geniş bir kavramdır. Algılama, tanıma, akıl yürütme ve yargılamayı içeren, bilginin elde edilme eylem ve süreçleridir. Duyarlılık, algı, anlam çıkarma, bellek, problem çözme, düşünme, hatırlama, zihinde tutma, yaratıcılık vb. yapılar bilişsel süreci oluşturur (MEB, 2015a: 4). Duyuşsal özellikler ilgi, motivasyon, tutum, akademik öz benlik ve inanç kavramlarını; duygusal gelişim alanı ise duygu, heyecan, refleks, haz ve elem kavramlarını içermektedir (Sevgi ve Alpaslan, 2020: 171; MEB, 2015b:

14). Motor gelişim alanları ise büyük kas motor becerileri ve küçük kas motor becerilerinden oluşur (MEB, 2015c: 5).

1.1.1.3. Mesleki Eğitim ve Öğretim (Vocational Education and Training-VET)

Mesleki eğitim ve öğretim ekonominin ihtiyaçlarına cevap veren, öğrencilere kişisel gelişim ve aktif vatandaşlık için önemli beceriler kazandıran eğitim sistemidir. Başarılı bir sosyal politika ile istihdamın kilit unsurlarından biri olan mesleki eğitim ve öğretim, iş ile ilgili bilgi ve becerilerin kişilere doğrudan sunulması olarak da tanımlanabilir. Mesleki eğitim ve öğretim sistemleri başlangıç ve devam eden mesleki öğretimden oluşur (Avrupa Komisyonu, 2021a; BeeVet, 2020).

- **Başlangıç Mesleki Eğitim ve Öğretim (Initial Vocational Education and Training / I-VET)**

Öğrencilerin çalışma hayatına başlamadan önce genellikle lise ve lise sonrası aldıkları ilk mesleki eğitimidir. Bu eğitim ya okul temelli olarak sınıflarda ya da eğitim merkezleri veya şirketler gibi iş temelli bir ortamda gerçekleşir (Avrupa Komisyonu, 2021a).

- **Devam Eden Mesleki Eğitim ve Öğretim (Continuing Vocational Education and Training / C-VET)**

Devam eden mesleki eğitim ve öğretim, ilk eğitim ve öğretim sonrası ya da çalışma hayatına girdikten sonra bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmek ya da güncellemek, kariyer için yeni beceriler kazanmak veya halihazırda bulunan becerileri güncellemek ile kişisel veya mesleki gelişimlerini desteklemeye yardımcı olan bir eğitimidir. Bu yönüyle C-VET temel olarak yetişkinlere yönelik öğrenmenin bir parçasıdır (CEDEFOP, 2015: 18).

1.1.1.4. İkili (Dual - Çift) Mesleki Eğitim / Dual VET

İkili Mesleki Eğitim Yönergesi (2018)'nde ikili mesleki eğitim kavramı “Mesleki eğitim merkezi programı uygulayan mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile sektör arasında yapılan iş birliği protokolü çerçevesinde yürütülen mesleki eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır.

İkili mesleki eğitim ve öğretim sistemleri (Dual VET) şirket ve meslek okulundan oluşan iki öğrenme mekânı sebebiyle öne çıkmaktadır. İkili mesleki eğitim sisteminin uygulandığı ülkelerde genç işsizlik oranı oldukça düşüktür. Bu sistem işgücü piyasasının beceri ihtiyaçlarına cevap verebildiği için okuldan işe geçişi kolaylaştırır (Lifelong Learning Programme, 2015: 7).

1.1.1.5. Mesleki Eğitim Merkezi Programı

Mesleki eğitim merkezlerine devam eden öğrencinin okulda aldığı teorik eğitimin yanında işletmelerde yaptığı pratik eğitimin bir bütünlük ilkesi temelinde uygulandığı, kişiyi herhangi bir mesleğe hazırlayan veya meslekte gelişmesine imkân tanıyan, kalfalık/ustalık belgesi ya da diplomaya almayı sağlayan program türüdür (MTEGM, 2022: 8).

1.1.1.6. İşletmelerde Mesleki Eğitim

Mesleki ve teknik eğitim veren okul veya kurumda eğitimine devam eden öğrencinin; teorik eğitimini mesleki ve teknik eğitim kurumunda veya herhangi bir işletme ya da kurum tarafından kurulan eğitim birimlerinde, beceri eğitimini ise işletmede tamamladığı eğitim uygulamasıdır (MEB, 2023a). İşletmelerde mesleki eğitim ders yılının başladığı zamanda haftada üç gün işletmede beceri eğitimi, iki gün okulda ya da herhangi bir eğitim biriminde teorik eğitim olacak şekilde başlar, ders yılı sonu itibarıyla sonlanır (Mesleğim Hayatım, 2023).

1.1.1.7. Staj

Hali hazırda mesleki ve teknik anadolu lisesinde Anadolu Teknik Programına (ATP)¹ kayıtlı olan öğrencinin mesleki bilgi, maharet, tutum ve davranışını geliştireceği, iş hayatına uyum sağlayabileceği, gerçek üretim ve hizmet ortamında okulda olmayan tesis ve araç gereci tanıyabileceği, süresi 40 iş günü olan işletmelerdeki beceri eğitimleridir (MEB, 2023a).

1.1.1.8. İşbaşı Eğitimi

Aktif işgücü programlarından biri olan işbaşı eğitimi programları Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) Genel Müdürlüğünce İŞKUR'a kayıtlı işsizlerin mesleki deneyim ve tecrübe edinebilmeleri, teorik eğitim aldıkları mesleklerde uygulama aşamalarını görmeleri ve çalışma ortamlarına uyum sağlayabilmeleri amacıyla düzenlenen programlardır. Bilişim ve imalat sektörlerinde faaliyetine devam eden işyerlerinde maksimum 6 ay, diğer sektörlerde ise maksimum 3 ay uygulanabilir (Mesleğim Hayatım; 2021).

1.1.1.9. İşe Dayalı Öğrenme (Work-Based Learning - WBL)

İş temelli öğrenme insanlar gerçek bir iş yaptığında ortaya çıkan öğrenmedir. Bu iş ücretli ya da ücretsiz bir iş olabilir. Ancak gerçek mal ve hizmet üretimine yol açan gerçek bir iş olması şartı gerekmektedir (EFT, 2014: 5).

¹ Anadolu Teknik Programı (ATP): Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde eğitim verilen iki programdan bir tanesidir.

İşe dayalı öğrenme öğrencilere teorik, pratik, sosyal ve çapraz öğrenme becerilerini uygulamaya fırsat vererek mesleki yeterlilik ve istihdam edilebilme becerilerini geliştiren eğitim yoludur. WBL okul müfredatını işyeri ile birleştirir. İş temel alan bu öğrenme yöntemi mesleki eğitimin temel öğelerindendir (Work-Based Learning, 2015: 4).

1.1.2. İşgücü ile İlgili Kavramlar

Ülke ekonomisinin gelişmesi için üretim yapılması ve istihdam olanaklarının oluşturulması gerekir. Bu nedenle gelişmek isteyen ülkeler ekonomik verilerine önem vermek zorundadır. Buradan hareketle çalışma kapsamında yer alan ve ülke ekonomisine dair verileri açıklayan bazı işgücü kavramlarına aşağıda yer verilmektedir.

1.1.2.1. İşgücü Piyasası

Literatürde işgücü piyasasının pek çok tanımı bulunmaktadır. Ancak tanımları anlamlı kılan emek arzı ve emek talebinin bir araya gelmesi işgücü piyasasını kısaca tanımlamak için yeterli olacaktır.

İşgücü piyasası emek arz eden işçiler ile emek talep eden işverenleri bir araya getiren dinamik bir yapıdır. Emek arzı ile emek talebi bir araya gelerek emek fiyatını belirler. Böylece bu fiyat dikkate alınarak ne kadar emek arz edileceğine yönelik kararlar alınır (Cerev ve Yenihan, 2017: 78).

1.1.2.2. İstihdam

Dar anlamda emek faktörünün üretim sürecine dahil edilmesi iken geniş anlamda tüm üretim faktörlerinin üretim sürecine dahil edilmesidir. Ayrıca çalışanlar ve işverenler açısından da istihdam kavramı tanımlanabilir. Bu durumda çalışanlara göre istihdam, herhangi bir işte ücret ya da maaş gibi karşılıklar alınarak işgücünün işverenin söz konusu işine yönltilmesi iken işverenler açısından istihdam ise belirli bir bedel karşılığında kişilere çalışma imkânının oluşturulması olarak açıklanabilir (Ay, 2012: 322).

1.1.2.3. İşsizlik

Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler (BM)'nin işsizlik tanımlarında üç önemli nokta vardır. Bunlar; kişilerde bulunan çalışma arzusu, kişinin çalışmaya elverişli olması ve bu iki unsur sağlanmış olsa dahi kişinin işsiz olmasıdır. Bu durumda kısaca işsizlik, emek faktörünün üretim sürecine dahil olmama durumudur (Ürüt-Kelleci ve Türk, 2016: 13).

İşsizlik kavramı daha spesifik boyutlarda da incelenebilir. Bu boyutlardan birisi genç bireylerde görülen işsizliktir. Fakat genç işsizlik tanımından önce genç kavramının açıklanmasında fayda vardır.

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Gençlik Stratejisi 2014-2017 Raporu'na göre 15-24 yaş aralığında yer alan kadın ve erkekler genç olarak kabul edilmektedir. Ancak söz konusu bu yaş aralığı her ülkenin farklı sosyo-kültürel değerleri dikkate alınarak esnetilebilir. Bu durumda bazı bölgelerde 25-30 yaş arası genç olarak kabul edilirken bazı bölgelerde bağlamsal gerçekler ve gençlik politikaları çerçevesinde bu yaş sınırı 35'e kadar uzayabilmektedir (UNDP, 2014: 9).

- **Genç İşsizlik**

ILO'ya göre 15-24 yaşları arasında bulunan, cari ücret düzeyinde çalışmaya razı olup iş aramasına rağmen kendi isteği dışında iş bulamayan ve 15 gün içerisinde işbaşı yapmaya hazır olan kişiler genç işsiz olarak tanımlanmaktadır (Özaydın, 2013: 124; Altınsoy, 2020: 71).

1.2. Dünyada Ve Türkiye'de Mesleki Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Bu başlık altında mesleki eğitimin dünyada ve Türkiye'de gösterdiği tarihsel gelişim sürecine değinilecektir. Mesleki eğitimin dünyada gösterdiği gelişim süreci çalışma ilişkileri temel alınarak Sanayi Devrimi öncesi ve Sanayi Devrimi sonrası olmak üzere iki dönemde incelenecektir. Mesleki eğitimin Türkiye'de gösterdiği gelişim süreci ise Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere iki dönemde incelenecektir.

1.2.1. Mesleki Eğitimin Dünyadaki Tarihsel Gelişimi

1.2.1.1. Sanayi Devrimi Öncesi Dönem

Kavimler göçü ile İstanbul'un fethi arasındaki dönem Orta çağ olarak adlandırılmaktadır. Orta çağ'da güçlü bir merkezi otoritenin varlığından ya da devlet birliğinden söz etmek mümkün değildir. Çünkü çağın ekonomik, siyasal ve sosyal belirleyicisi feodalizmdir. Bu dönemin en güçlü kurumu olan kilise aracılığıyla papanın yetkileri üst seviyeye çıkarılırken kralların yetkileri daha az ve sınırlı düzeyde bırakılmıştır. Kavimler Göçü sonucunda Roma İmparatorluğu'nun güçlü merkezi yapılanması yıkılınca ekonomik buhran başlamış, savaş ve yağmalar halkın güvenliğini tehlikeye atmıştır (Aydemir ve Yılmaz-Genç 2011: 228). Roma İmparatorluğu'nun yıkılmasıyla oluşan bu güvenlik tehlikesi siyasal boşluk yaratmış ve farklı bölgelere ait parçalanmış bir siyasal yapılanma olan feodal beylikleri ortaya çıkarmıştır. Feodal beyliklerin arasında her an savaş çıkma gerginliği güvenlik ihtiyacının acilen karşılanmasını gerekli kılmış ve bu sebeple toplumda yer alan

güçsüz, zayıf ve düşkün kimseler feodal beylerin çevresinde toplanmıştır. Feodal dönemin genel özellikleri siyasi olarak parçalanmış bir yapı, kapalı tarım ekonomisinin varlığı, kişisel egemenlik sonucunda oluşan himaye sistemi (vassal-senyör) ve Hristiyanlık dininin güçlü etkisi şeklinde sıralanabilir (Gümüş, 2010: 8-12).

Mesleki eğitimin dünyada gösterdiği gelişme yukarıda bahsedilen Orta çağ'a kadar sistematik değildir. Özellikle 1000-1500 yılları arasında aile içinde bir kuşaktan diğerine aktarılan mesleki bilgi ve beceriler, Orta çağ ile beraber yerini alanlarında kendini kanıtlamış zanaatkârlar tarafından mesleki eleman yetiştirmeye bırakmıştır (Alkan vd., 2001: 18). Bu değişiklik ile beraber günümüzdeki kadar sistematik olmasa bile lonca sistemi içerisinde mesleki ve teknik eğitimin düzenlendiği görülmektedir.

Orta çağ loncaları aynı meslekte faaliyet gösteren zanaatkârları bir araya getiren örgütlerdir (Zubritski vd., 2019: 176). Meslek örgütlenmeleri olan loncaların “eğitim”, “kalite standardı oluşturma” ve “zanaatkârlığı sürdürme” olmak üzere üç fonksiyonu vardır (Osmanlı, 2017: 807).

Bir loncada çırak, kalfa ve ustadan oluşan aşağıdan yukarıya yükselen hiyerarşik yapı mevcuttur (Cin ve Akyılmaz, 2000: 155; Alkan vd., 2001: 19, 20). Usta bu hiyerarşik yapı içerisinde en üst konumda yer alır. Çırak ve kalfa ustaya bağlıdır. Ustalar üretim yapılan küçük atölyelerin sahipleridir. Bu nedenle kullanılan hammadde ve elde edilen ürün çıktısı ile ürünün satışından elde edilecek kâr ustaya aittir. Ayrıca ustanın kalfa ve çıraklardan daha üstün olma nedeni hem üretim araçlarının mülkiyeti ile hem de aynı işletmede usta olarak çalışması sonucu edindiği unvana hürmet ile açıklanabilir (Pirenne, 2005: 207; Aydemir ve Yılmaz-Genç, 2011: 236).

Meslekte eleman yetiştiren usta, işi öğrenmek isteyen kişileri en alt basamak olan çıraklıktan başlatarak mesleki ve ahlaki olarak yetiştirir. Usta, mesleki eğitime aldığı çırağın sonraki aşamaları olan kalfalık ve ustalığa ulaşmasında bir işverenden ziyade çalışanların örnek aldığı baba ya da bir lider konumundadır (Bozkır-Serdar, 2019: 7).

Ustanın yanında çalışan kalfalar yetiştirmiş el sanatçıları oldukları için belirli bir ücret alırlar (Aydemir ve Yılmaz-Genç, 2011: 236; Pirenne, 2005: 207). Her kalfaya ustalığa geçme yetkisi verilmediği gibi ustalığa kabul edilmeleri için de şaheser niteliğinde bir nesne üretmeleri ve özel kurul tarafından eserin ustalık için uygun olduğuna karar verilmesi gerekmektedir. Ustalığa kabul edilen kalfa ise bu uğurda büyük ve pahalı bir şölen vermek zorundadır (Zubritski vd., 2019: 177).

Çıraklık süresi genellikle yedi yıl olarak belirlenirken eğitimin maliyeti çırağın ailesi tarafından karşılanmaktadır. Çırak bu dönemde çalışmalarına karşılık herhangi bir ücret

almamaktadır. Yedi yıllık çalışmanın ardından taklide dayanan şaheser sunumunda başarılı olan çırak kalfalığa terfi eder. Kalfalık mertebesinde de beş ile on yıl arasında çalışma zorunluluğu bulunur. Bu zorunlu süre tamamlandıktan sonra çıraklıktan daha kapsamlı bir şaheser sunumu ve yönetici becerilerinde başarılı olması halinde kalfalıktan ustalığa terfi edilir. Böylece bir çırak ancak yukarıda yer alan tüm aşamaları başarıyla tamamladıktan sonra usta olabilir (Sennett, 2009: 81).

Esnaf loncalarının başlangıcında usta, kalfa ve çırak arasında yaşam standartları açısından pek bir fark bulunmamaktadır. Bunun nedeni hepsinin “küçük insanlar” olarak aynı sınıfa üye olmalarıdır. Bu sınıf üyeliği kademeler arasında yer alan insanların birlik ve beraberliğinin temel noktasıdır (Cin ve Akyılmaz, 2000: 157). Ortaçağ’da kentli tüccarların ve zanaatkârların örgütlenerek senyöre karşı ekonomik faaliyetlerde ayakta durabilmek için kurdukları loncalar bugünkü işçi sendikalarının temeli sayılmaktadır (Hançerlioğlu, 1993: 30).

Son olarak bu dönemde atölyelerde üretim çoğunlukla kalfalar tarafından yapılırken üretilen ürünün tüm aşamaları atölyede bulunan usta tarafından kontrol edilmektedir. Bu durumda atölyeler yalnızca ürün üretmek için makine ve teçhizatın bulunduğu yer olarak değil aynı zamanda üretim bilgisinin de kaynağı olarak kabul edilir. Çünkü bilginin temel kaynağı ustadan başkası değildir. Ancak bu üretim biçiminde ustanın ölümü halinde bilgi aktarımı sekteye uğrar. Çünkü usta ölümü ile beraber ürünün üretilmesine yönelik tüm bilgi ve yöntemleri de kendisiyle birlikte götürür. Bu nedenle Sanayi Devrimi sayesinde matbaanın bulunması ve yaygınlaşmasıyla bilgi aktarımı sözlü halden yazılı hale geçtiği için üretimin sırası, hamleleri ve sırları sonraki kuşaklara aktarılabilir hale gelmiştir (Osmanlı, 2017: 809).

1.2.1.2. Sanayi Devrimi Sonrası Dönem

Sanayi Devrimi, teknolojik bir dizi gelişme sonucunda Batı insanının üretim gücünde fark edilir bir artışa neden olarak sosyal ve ekonomik dönüşümler yaşanmasını sağlamıştır. Devrim ile beraber bilimsel düşünce gelişim göstermiş ve çalışma alanı en geniş dönüşüm yaşanan alan olmuştur. (Woodruff, 2006: 187; Toptaş-Arslan, 2018: 152-153).

Yeni teknolojik gelişmeler ile beraber yeni tip üretim sistemleri de ortaya çıkmıştır. Bant üretimi olarak da adlandırılan Fordist üretimde Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda Fordist üretimin tanımı; endüstride üretimin kitlesel biçimde gerçekleştirildiği, Taylor’un bilimsel ilkeleri doğrultusunda kol emeği ile idari işlerin birbirinden ayrıldığı, ürün standartlaştırmanın verimliliği arttırdığı, iş tanımı ile iş bölümünün sıkı sıkıya belirlendiği ve ürün talebi ile standartlaşmanın doğru orantılı olarak arttığı üretim biçiminde yapılabilir. Bu üretim biçiminde Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri aracılığıyla

hareket ve zaman etütleri ile işlerin parçalara ayrılarak standartlaştırılması oldukça önemlidir. Bu durumda iş bölümü, üretimde olması gereken en önemli unsurdur (Saklı, 2013: 109-110). İnsanın hayattaki temel amacını az çaba ile en çok refah elde etmek olarak kabul eden Taylor, zaman ve iş analizleri ile işin en kısa sürede tamamlanması üzerine odaklanmaktadır. Buna göre işlerin hızlıca ve kısa sürede tamamlanması, işlerin standartlaştırılması ve işbaşı eğitimlerinin devam etmesi ile mümkündür. Çalışanların psiko-sosyal ihtiyaçları ise göz önünde alınmamaktadır (Levent, 2014: 91-92).

Sanayi Devrimi ile beraber üretim yöntemlerinin değişmesi Orta çağ loncalarında üretim ve bilginin odak noktası olan zanaatkâra prestij kaybettirmiştir (Osmanlı, 2017: 810). Sanayi Devrimi'ne kadar insanlar atölyelerde ya da tarlalarda esnek çalışma saatlerine uygun olarak kendi belirledikleri saat ve kurallarla üretim yapmış ancak Sanayi Devrimi ile beraber insanlar büyük fabrikaların sıkı çalışma ortamlarında üretim yapmak zorunda kalmıştır. Fabrikalarda uygulanan çalışma biçimleri daha önceki çalışma biçimlerinden oldukça farklıdır. Atölyede üretim yaparken üretimin tüm aşamalarından haberdar olan ustalar artık belirlenen iş bölümü nedeniyle üretilen ürünün yalnızca bir parçası üzerinde uzmanlaşmaktadır. Bu durum ustayı kendi emeğine yabancılaştırmakta (Berktaş ve Dimli-Oraklıbel, 2021: 116-117) ve üretim süreçlerinde kullandığı ustalık becerilerini yavaş yavaş kaybettirmektedir.

Sanayi Devrimi ile çalışanların düzenli ve verimli bir ortamda çalışabilmeleri için fabrikalarda çalışmaları söz konusudur. Orta Çağda kendi tezgahında bağımsız üretim yapan zanaatkâr, Sanayi Devrimi'nden sonra fabrikalarda sermaye sahiplerine bağlı yevmiyeli işçi olmuştur (Alkan vd., 2001: 21). Böylece feodal sistemdeki usta ve çıraklar bu dönemde yerlerini büyük kapitalistlere ve sınıf atlamaya dair umudu olmayan işçilere bırakmıştır. Zanaatın sanayileşmesiyle küçük işverenler rekabet edemez hale geldiği için çırak, kalfa ve usta yeni oluşan işçi sınıfında kendisine yer bulmuştur (Engels, 2019: 56; Kozak, 2012: 64).

Büyük işçi sınıflarına ihtiyaç duyan Kapitalizm, içinde barındırdığı işçi sınıfını vasıflı, vasıfsız ve yarı vasıflı olmak üzere 3'e ayırır. Vasıflı olan grupta uzun süreli çıraklık evresinden geçen, bir atölyede ya da işyerinde yetişen, eğitimleri 3-6 yıl arasında değişen kişiler yer alır. Yarı vasıflı olanlar 3-10 aylık bir eğitimden geçerken, vasıfsız işçiler herhangi bir iş ya da meslek eğitimi almamıştır (Tuna ve Yalçıntaş, 1994: 147).

Sanayi Devrimi'nden sonra eğitim kavramı tartışmalı bir hal almıştır. Devlet kapitalist sistemin çıkarlarına hizmet edecek düşünceleri eğitim sistemi ile desteklemiştir. Özellikle sanayi kuruluşlarının gelişmesi ve sanayide kullanılan tekniklerin ilerlemesi ile okuryazar, vasıflı ve çalışmaya daha hevesli bir işgücüne ihtiyaç duyulmuştur. Sonuç olarak sanayi

devrimi bilgi toplumunun oluşmasını sağlamış, işçinin beşerî sermayesini artırmış ve eğitimin önem kazanmasına sebep olmuştur (Sombart, 2008: 288; Poggi, 2009: 147). Böylece Sanayi Devrimi'nden sonra ülkeler kendi iktisadi hedefleri doğrultusunda işçi sınıfını eğitmeye yönelik kaynak ayırmaya başlamıştır.

1.2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

1.2.2.1. Osmanlı Dönemi (Ahilik Teşkilatı, Lonca Teşkilatı, Gedik Teşkilatı)

Türkiye tarihinde mesleki ve teknik eğitimin temeline bakıldığında zaman 12.yy ile 18.yy arasında geleneksel yöntemler ile var olan bir yapı olduğu görülmektedir. Her ne kadar kesin tarihlerle bu süreç belirtilmese de 12.yy Selçuklular döneminde “Ahilik Teşkilatı” adı altında sistematiklik kazanmaya başlayan yapı, Osmanlı döneminde de bir süre aynı adla devam etmiş daha sonra ise “Lonca” ve “Gedik” teşkilatları olarak isimsel ve yapısal değişikliklere uğramıştır (MEB, 2018: 15).

TDK'ye göre ahilik: “Kökleri eski Türk törelerine dayanan ve Anadolu'da yüksek bir gelişim gösteren esnaf, zanaatçı, çiftçi vb. bütün çalışma kollarını içine alan ocak.” şeklinde tanımlanmaktadır.

Ahilik teşkilatı başta bir dostluk ve kardeşlik teşkilatı olarak kurulmuştur. Teşkilat içinde yer alan kişilerden çoğunun tesadüfen meslek sahibi olması ve bir zanaat ile uğraşması ahi teşkilatlarının mesleki ve sanat teşkilatları olarak kurulduğu algısı yaratmıştır. Bu doğrultuda ahi teşkilatları, Anadolu'da kurulan ilk mesleki teşkilatlar olarak kabul edilebilir. Günümüzdeki esnaf ve sanatkâr odaları, sendika ve kooperatiflerin de temeli ahilik teşkilatlarına dayanmaktadır (Arıcı, 1999: 41).

Ahilik teşkilatında her bireyin bir mesleğe sahip olması önemlidir. Bu durumun nedeni teşkilatın da temelinde yer alan İslam dinidir. Dünya ve ahiret dengesini temel alan İslam'da emeğe büyük değer verilir. Bu nedenle herhangi bir işte çalışmadığı için zamanını boşa geçiren kişi toplum içerisinde iyi karşılanmaz ve aylak olarak nitelendirilir. Teşkilat içerisindeki her bireyin meslek sahibi olmasına ilişkin durum herhangi bir iş ile meşgul olmayan kişinin gayri-meşru yollara meyledebileceği düşüncesini içermektedir (Ünsür, 2020: 308-310).

Teşkilatta bir hiyerarşi düzeni mevcuttur. Düzendeki yer alan bu farklılaşmalar statüsel farklılaşmalardan ziyade uzlaşmayı sağlayacak olan bir sosyal düzen biçimindedir. Ahilik teşkilatında beş mertebe bulunmaktadır. Bu beş mertebe en alt düzeyden en üst düzeye sırasıyla; yiğitler, ahi bölükleri, halife, şeyh ve seyhü'l meşayıhtır. Teşkilatlarda bulunan mertebe sayısı kimi zaman değişiklik gösterebilir (Karaman, 2014: 99). Meslek eğitimlerinde

işyerinde yamak, çırak, kalfa ve usta sıralaması içinde mesleki incelikler öğretilirken akşamları ise ahi konuk ağırlama salonlarında ahlak ve terbiye kurallarına uygun eğitimler verilmektedir (Çağatay, 1976: 434).

Ahiliğin belli başlı ilkeleri vardır. Ancak ana ilkeleri kuvvetli ve galipken affetmek, hiddetliyen yumuşak davranmak, düşmanlığı dostlukla-kötülüğü iyilikle karşılamak ve kendi ihtiyacın varken elindekini başkasına vermek şeklinde sıralanmaktadır (Anadol, 2001: 62).

Ahilik bir yaygın eğitim kurumudur. Bu sebeple çırakların örgün eğitimlerinden uzaklaşmamaları için temel eğitimlerini mektep ve medreselerde almaları zorunludur. Ahilikte eğitimler süreklilik arz eder. Medreselerde alınan eğitimler haricinde işyerleri, çarşılar ve camiler de süreklilik sağlayan eğitim ortamlarıdır. Ahilik eğitiminin temelinde İslami kurallar vardır ve dünya-ahiret dengesinin kurulması çok önemlidir (Akyüz, 2008: 41; Ünsür, 2020: 315).

Ahi birliklerinde eğitim kalfalar ve ustalar tarafından iş başında verilmektedir. En fazla 10 yaşında olan çocuğun bir sanatı öğrenmek amacıyla ustanın yanına verilmesi ahilik hiyerarşisinin ilk basamağı olan yamaklığa giriş koşuludur. Yol atası ve yol kardeşliği töreni ile yamaklığa kabul edilen çocuğun çıraklığa yükselebilmesi için iki sene ücretsiz yamaklık yapması gerekmektedir. Yamağın çıraklığa yükselebilmesi için yapılan özel törene yamağın ustası, kalfaları, velisi ve esnaf şeyhi katılır. Yamağa nasihat veren esnaf şeyhi, haftalık ücreti belirler. Belirlenen ücretin iki haftalık tutarı ustası tarafından esnaf sandığına yatırılır, çırağın ailesi de esnaf vakfına bakır kap hediye eder (Güllülü, 1977: 159; Ekinci, 1989: 38).

Çıraklık süresi her meslekte farklı sürelerle tekabül eder. Ancak genellikle 1001 gündür. Maharet isteyen bazı mesleklerde 20 yıla kadar çıkabilmektedir. Meslek eğitimi sırasında usta ve çırak karşılıklı yükümlülük altına girmektedir. Bu yükümlülükte usta işin bütün inceliklerini ve iş hayatı için gerekli olan bilgileri çırağa aktarmak ile mükellef iken çırak ise ustasına itaat etmekle mükelleftir. Bu ilişkide usta kısmen öğretici kısmen de baba rolüne bürünerek çırağa şefkat ile yaklaşır (Güllülü, 1977: 160; Ekinci, 2008: 154; PAMEM, 2011: 10).

Çırak, sanatında yeterli bilgiye kavuşup gerekli süreyi doldurduktan sonra kalfa olabilmek için yol sahibi olma töreni gerçekleştirilir. Bu törende kalfa adayına şedd bağlanır. Törenden sonra çıraklar ahi birliğinin belirli yetkilerine sahip olur ve teorik olarak dükkân açma hakkını kazanır. Kalfalık dönemi tüm mesleklerde 3 yıldır. Üç yılı tamamlayarak belirli niteliklere ulaşan kalfalar ustalığa geçebilmek için kendi elleriyle eser hazırlayarak meclise sunar (Ekinci, 2008: 154, 155; Güllülü, 1977: 161).

3 yıl kalfa olarak çalışan, kendisine verilen görevleri eksiksiz yerine getiren ve iyi huylu olan kişiler ustalığa yükselme hakkı kazanır. Kalfanın kendi elleriyle bir eser hazırlayıp ustalar meclisine sunum yapması gerekir. Yapılan iş ustalar tarafından beğenildiğinde usta tarafından kalfanın belindeki kalfalık şeddi çıkarılıp yerine ustalık şeddi sarılır. Böylece kalfa ustalık mertebesine yükselmiş olur (Ekinci, 1989: 39,43).

Osmanlı Devleti'nde sermayenin belirli kesimlerin elinde toplanmasını engelleyen politikalar bulunur. Sermaye birikimine olanak sağlamayan bu politikalar Osmanlı Devleti'nde Sanayi Devrimi'nin neden gerçekleşemediğini de açıklar niteliktedir. 16. yüzyılın sonlarına doğru hem ahilik sistemine ait ilkelerin çözülmesi hem de yeni sanayi alanlarının doğmasıyla ahilik teşkilatının yapısında bozulmalar meydana gelmiştir. Sonuç olarak sermaye belirli kişilerin ellerinde toplanmaya başlamış ve ahilik sistemi yerini lonca sistemine bırakmıştır (Akbaş vd., 2018: 172; Ekinci, 1989: 49,51; Akdağ, 1995: 33; Ünsür, 2020: 320).

Önceleri hammaddenin ihtiyaç sahipleri tarafından temin edildiği yer olan lonca, daha sonra çeşitli esnaf kuruluşlarına ait üyelerin toplantı yerleri olmuş ve en nihayetinde esnaf kuruluşlarına lonca adı verilmiştir. Loncalar bir pîrin yönetiminde aynı meslekte yer alan kişilerin ve dernek üyelerinin belirli günlerde bir araya geldikleri yerdir (Gürata, 1975: 96).

Loncalara üye olmak için ahilikte bulunan dini koşullar ortadan kaldırılmıştır. Bu durumda lonca teşkilatına girişte Müslüman olmak ya da herhangi bir tarıkata üye olmak gibi koşullar söz konusu değildir (Şen, 2002: 28). Başlarda sanat ve dinin birleştiği bir yer olan loncalar sonradan tasavvufi yönünü kaybetmiş ve meslek kuruluşu haline gelmiştir. Ahilikte yer alan 3 basamaklı çırak, kalfa ve usta hiyerarşisi burada dokuz basamaklıdır. Aşağıdan yukarıya olmak üzere Nezil, Nim Tarık, Meyânbeste (çırak, kalfa ve ustaya tekabül eder), Nakip Vekili, Nakip, Baş Nakip, Şeyh Halifesi, Şeyh ve Şeyhissuyük'tür (Gürata, 1975: 97).

Her esnaf örgütüne üyelik temelde hariciler (emekliler, güçsüzler, sakat ve hastalar) ve dahililer (yamak-çıraklar, kalfalar ve ustalar) olmak üzere iki biçimde gerçekleştirilebilir. Dahililerin kademe atlama koşulları ve ritüelleri, daha önce belirtilen ahilik teşkilatı kural ve törenleri ile aynıdır (Gürata, 1975: 111-115).

Ahi birliği ve sonrasında gelen lonca teşkilatı dönemin hâkim ekonomik düşüncesi olan merkantilizm yerine İslami ilkelere göre ticaret anlayışı benimsediği için bu teşkilatlarda dayanışma ve yardımlaşma olgusu esastır. Bu olgu ile ahiler ve loncalar toplumsal geleneklere bağlı bir iş ahlâkı oluşturmuştur. Ahilerin toplumda güvenilen kişiler olması, birbirleri ile olan dayanışmaları ve uyguladıkları disiplin sayesinde gayrimüslim esnafa karşı rekabette güçlü hale gelmiştir. Ancak Avrupa mallarının ülkeye girmesiyle beraber yeni yerel yönetimin örgütlenmesi ve yeni vergilendirme sisteminin uygulanmaya başlanması kapitülasyon verilen

kesimin avantaj sağlaması bağlamında büyük rol oynamıştır. Bu durum loncalara kayıtlı esnafların iflas etmesine sebep olmuş ve lonca şeyhinin otoritesini ortadan kaldırmıştır. Mesleki ve ahlaki değerler de zamanla ortadan kalkmış ve lonca sistemi yok olmuştur (Akbaş vd., 2018: 192; Demirci, 2003: 142).

Osmanlı Devleti'nin etkin fetih politikası sayesinde genişleyen topraklarında gayrimüslim sayısı da giderek artmıştır. Hal böyle olunca farklı dinden olan kişilerin de ticaret alanına dahil olması gerekmiş ve böylece tekel ve imtiyaz anlamlarını taşıyan Gedik Teşkilatları kurulmuştur (Gündüz vd., 2012: 41). Gediklerin önceki esnaf örgütlenmelerinden çok farklı olan herhangi bir özelliği bulunmamaktadır. Genellikle önceki esnaf birliklerinin eksik yönlerini tamamlamaktadır (Akbaş vd., 2018: 192; Kal'a, 2003: 251).

Tekel anlamına gelen gedik teşkilatında sahiplerinin işleyeceği işi başkalarının işleyememesi ve satacağı ürünleri başkalarının satamaması koşulu bulunur. Gedik teşkilatlarında herhangi bir sanat ya da ticaretle uğraşan kişilerin sayısı ile bu alanlarda çalışılan işyeri sayıları geçerli ve zorunlu bir sebep ortaya çıkmadıkça mevcut sayısından ne eksik ne de fazla olabilir. Bu nedenle çıraklıktan ya da kalfalıktan yetişen kişiler ancak ya boşalan ustaların yerine geçerse ya da geçerli bir gereklilik dahilinde gedik sahibi olduklarında ticaret yapma hakkına kavuşur. Bu durum gediklerin tekelci ve kontrolcü yapısından kaynaklanmaktadır (Çağatay, 1976: 437).

18. yy'ın ikinci yarısı itibarıyla esnaflar tekel haklarını kullanarak piyasa fiyatlarını kontrol etmeye başlamış ve piyasa fiyatlarının yükselmesine sebep olmuştur. Bu durum ekonomik hayatın düzenini bozmuş ve devlet tarafından fiyat yükselmesinin sorumlusu tutulan esnaf tekelleri zaruri gıda haricinde kaldırılmıştır. Gıda tekelleri ancak II. Mahmut döneminde kaldırılmaya başlanırken sanat ve ticaret tekelleri ise 1861 yılında Abdülmecit'in fermanıyla tamamen kaldırılmıştır. 1913 yılında gedik, 1924 yılında ise esnaf birlikleri kaldırılarak yerlerine odalar, esnaf ve sanatkâr dernekleri ile işçi-işveren sendikaları kurulmuştur (Bayram, 2012: 109-110).

Mesleki ve teknik eğitimde modern anlamda ilk düzenlemelere 18.yy'da rastlanmaktadır. 1860'lı yıllardan itibaren örgün eğitim kurumları olarak değerlendirilen meslek ve sanat okullarında meslek öğretimi yapılmış; 1861'de Niş'te, 1864'te Ruscuk ve Sofya'da kimsesiz çocuklara mesleki eğitimler verilmiştir. 1879 yılında ise kız öğrenciler için İstanbul'da kız sanayi mektepleri açılmıştır (MEB, 2018: 15).

1.2.2.2. Cumhuriyet Dönemi

Cumhuriyet döneminde mesleki ve teknik eğitime yönelik okul temelli eğitim, eğitim bütçesinin devlet tarafından karşılanması, standartlarının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmesi, eğitim kurumlarının ve iş hayatının paralelleştirilmesi, insan verimliliğinin artırılarak eğitimde süreklilik sağlanması gibi pek çok karar alınmıştır (Karaçivi, 2000: 51).

Cumhuriyet'in ilan edilmesinden sonra eğitim, örgüt ve okul programları ile ilgili detaylı raporlar hazırlamak üzere yurtdışından bazı uzmanlar Türkiye'ye getirilmiştir. Bu kapsamda özellikle John Dewey, Albert Kühne ve Ömer Buyyise gibi uzmanların isimleri öne çıkmaktadır (Gemici, 2010: 82; Ünlü, 2016: 95; Arslan, 1996: 38). Yabancı uzmanlar kadar yerli uzmanlar da mesleki ve teknik eğitimde hedeflere ulaşılması için izlenmesi gereken yol ve uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu isimlerin başında ise Mustafa Kemal Atatürk, Ziya Gökalp, Rüştü Uzel, İsmail Hakkı Tonguç ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gelmektedir (Karaçivi, 2000: 52; Demir ve Şen, 2009: 43).

Yerli ve yabancı uzmanların görüşleri dikkate alınarak mesleki ve teknik eğitimin yapılması yolunda adımlar atılmaya başlanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin Cumhuriyetin ilan edilmesine kadar geçen sürede eğitim sisteminin dışında yer aldığı görülmektedir. Çıraklık eğitimi ancak Cumhuriyetin ilan edilmesinden yaklaşık 3 yıl sonra (1926) çıkarılan bazı yasa ve yönetmeliklerde yer almaya başlamıştır (Şahinkesen, 1991: 387). 1920-30'lu yıllar mesleki ve teknik eğitimin devlet politikasına eklenmesi, eğitim sisteminde örgütlenmesi ve temel ilkeleri ile kavramlarının ortaya konma çabalarına sahne olmuştur. Bu dönemde Atatürk mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesi için özel ilgi göstermiştir (Özgüven, 1987: 190).

1926 yılında Bakanlık merkez teşkilatı içerisinde önce ilköğretim dairesi ve sonra yüksek öğretim dairesinin ismi “Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü” olarak değiştirilmiş ve 1927 yılında mesleki ve teknik eğitim sorumluluğu verilmiştir (Karaçivi, 2000: 53). Yine aynı yıl (1927) içerisinde 1052 sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun'da açılmış ve açılacak olan meslek okullarının öğretim ve iş programları, öğretmen ve memur kadroları, malzemeleri ve gerekli olan araçları Maarif vekaleti tarafından tespit edileceği hükmü yer almıştır (R.G. 26.07.1927/1052). 1052 sayılı kanun ile o dönem görevdeki okul idarecileri ve öğretmenlerin görüşleri alınarak öğretim süreleri toplamda 5 yıla çıkarılmıştır. Bu beş yılın ilk iki senesi hazırlık sınıfları ve son üç senesi teknik sınıflar olacak biçimde kararlaştırılmıştır (Demir ve Şen, 2009: 43).

1930'lu yıllarda mesleki ve teknik eğitimin ana planı olan Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı hazırlanmış ve böylece çırak okulları, akşam sanat okulları, gezici köy kursları, orta sanat okulları, sanat okulları, tekniker okulları ve mühendis okullarının kurulması kararlaştırılmıştır (Doğan, 1983: 173). 1933 yılında Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuş (Demir ve Şen, 2009: 43), bunun yanında 1935 yılından başlayarak 2765 Sayılı Bölge Sanat Okullarının Kültür Bakanlığı Tarafından Yönetilmesi Hakkında Kanun ile okul masraflarının tümünü Devlet üstlenmiştir. Bakanlığın merkez teşkilat bünyesine 1933'te Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 1941'de Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı eklenmiştir (Ünlü, 2016: 95).

Ayrıca yukarıdaki kurumsal yapılanmanın dışında mesleki ve teknik eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla yurtdışından öğretmen getirilmiş ve mevcut Türk gençleri de aynı maksatla yurtdışına gönderilmiştir. 1934 yılında ise bir komisyon kurulmuş ve ülke kalkınmasında önem arz eden projelerin uygulanması için köy kurslarından yükseköğretime kadar bir yapılanma sağlanmıştır (Karaçivi, 2000: 54).

1942 yılında çıkarılan 4304 Sayılı Mesleki ve Teknik Okulların Açılması ve Mevcutlarının Büyütülmesi Hakkında Kanun uyarınca, Milli Eğitim tarafından Ankara'da biri Yüksek Teknik Okulu bir diğeri ise Teknik Okul olmak üzere iki okul açılması kararı alınmıştır.

Bu dönemde İkinci Dünya Savaşı'nın meydana getirdiği olumsuz sosyo-ekonomik etkilerin altında birinci on yıllık plan dahilinde yapılması planlanan işler tamamlanamayınca Bakanlıklar arasında oluşturulan kurulun 1949 yılında toplanması sağlanmış ve ordu, tarım, endüstri, ulaşım ve bayındırlık işlerinde kullanılmak üzere teknik eleman yetiştirilmeye başlanmıştır. Bakanlıklar arası oluşturulan kurulun elde ettiği hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için 1950 yılında çıkarılan 5642 Sayılı Mesleki ve Teknik Okullar Açılması ve Mevcutların Büyütülmesi Hakkındaki Kanuna Ek Kanun ile Bakanlar Kurulunca onaylanacak programa göre 1951-1960 yılları arasında kullanılacak ve on yıllık dönem için geçerli olacak şekilde 75 milyon lira ödenek sağlanmıştır (Karaçivi, 2000: 55).

1950'lerin sonunda ekonomik tercihini sanayiden yana kullanan Türkiye'de nitelikli eleman ihtiyacının öneminin farkına varılmasıyla eğitim programlarının içerisinde mesleki ve teknik eğitim konusu yer verilmeye başlamıştır (Karaçivi, 2000: 55).

1.2.2.3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Milli Eğitim Şûralarındaki Yeri

Türkiye’de nitelikli eleman önemi her ne kadar 1950’lerin sonundan itibaren artsa bile mesleki ve teknik eğitime dair düzenlemelere ilk Milli Eğitim Şûrası’ndan itibaren rastlanmaktadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimin gelişimi Milli Eğitim Şûralarından takip edilebilir. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2021)’na göre;

1921-1926 yıllarını kapsayan Heyet-i İlmiye kararlarına göre halk mektepleri hakkında düzenlenen projede, çocukların hayatta başarılı olacak şekilde yetiştirilmesinin bir ihtiyaç olduğu belirtilerek dört sene olan ilköğrenim beş seneye çıkarılmıştır. Bu proje kapsamında yer alan mesleki derslerin ilkokullarda tamamen öğretilmesinin mümkün olmadığı ancak sanat ya da herhangi bir iş için yeteneğin esas olduğu ve kız okullarına, kızların ev kadını olabilmesi için gerekli pratik bilgilerin eklenmesi gerektiği kararı bulunur. 1943 yılında yapılan II. Şûra’da mesleki ve teknik okullara ayrı kitapların yazılması kararı alınmıştır. 1946 yılında gerçekleştirilen III. Şûra’da çalışmaların ağırlıklı gündemi mesleki ve teknik eğitimidir. 1949 yılında yapılan IV. Şûra’da öğrencilerin hayata atılarak meslek okullarına gitmeleri ya da liseye devam etmeleri halinde kendileri için gerekli olan becerilerin kazandırılması kararı alınmıştır. 1953 yılında yapılan V. Şûra’da ilkokullara öğretmen yetiştirme, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim planları ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesine karar verilmiştir. 1957 yılında yapılan VI. Şûra’da gündem başlıklarından birisi mesleki ve teknik eğitimidir. Konu kendi içinde kız teknik öğretim ve erkek teknik öğretim olmak üzere iki ana başlıkta ele alınmıştır. 1962 yılında yapılan VII. Şûra’da genel ortaöğretim ile mesleki ve teknik ortaöğretim türlerine yer verilmiştir. Mesleki ve teknik ortaöğretimde kız teknik ortaöğretim, erkek teknik ortaöğretim ve ticaret ortaöğretim okullarının amaçları, kurs, atölye ve enstitü türlerine yer verilmiştir. 1970 yılında yapılan VIII. Şûra’da ortaöğretim sisteminin kuruluşu ile genel ya da mesleki liselere geçiş koşulları ve uygulanacak eğitim programlarına yer verilmiştir. 1974 yılında yapılan IX. Şûra’da her tür ve derecede yer alan örgün ve yaygın mesleki eğitim kurum veya kuruluşlarının kanun ile belirleneceği, genel ile mesleki ve teknik liselerde okutulacak ortak müfredatın belirlenmesi ve kişilerin genel ya da mesleki eğitimlerinin hayat boyu devam etmesinin esas olması gibi kararlar yer almıştır. 1981 yılında yapılan X. Şûra’da okul-sanayi ilişkisini geniş tutan, insanını iyi yetiştiren, ona iş bulan ve bilim ile teknolojiyi temel alan mesleki ve teknik eğitim hedefi bulunmaktadır. 1982 yılında yapılan XI. Şûra’da konu başlığı öğretmen yetiştirme değildir. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin yanında ülke ihtiyaçları göz önüne alınarak okul - işyeri ilişkileri uzmanlarının da görevlendirilmesine karar verilmiştir. 1988 yılında yapılan XII. Şûra’da mesleki ve teknik liselerin amacının hem

iş ve meslek hayatına eleman hazırlamak hem de yükseköğretime öğrenci hazırlamak olduğu belirtilmiştir. Öğretim programlarının da çevrenin ihtiyaç duyduğu iş programları çerçevesinde sürekli güncellenmesine yönelik kararlar alınmıştır. 1990 yılında yapılan XIII. Şûra'da gündem yaygın eğitimidir. Bu kapsamda Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Yaygınlaştırma Fonu ile Vergi Kanunu'nda yapılacak düzenleme ile yaygın eğitime oran aktarılması kararı alınmıştır. 1993 yılında yapılan XIV. Şûra'da ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitime ağırlık verilmesi, eğitim-insan gücü ve istihdam ilişkisi dikkate alınarak iş hayatı ve okul programlarının uyumlaştırılması ve meslek standartlarının geliştirilmesi kararı bulunmaktadır. 1996 yılında yapılan XV. Şûra'da ortaöğretim okul türlerinin amaçları ve öğrenci yetiştirme biçimleri yeniden tanımlanarak ülke şartlarının gerektirdiği rekabetçi insan gücünün yetiştirilmesi, eğitim ile istihdam dengesinin sağlıklı temeller üzerine kurulması gerektiği belirtilmiştir. 1999 yılında yapılan XVI. Şûra'da gündem ortaöğretim içerisinde mesleki ve teknik eğitimin ağırlıklı olarak yeniden yapılandırılmasıdır. 2006 yılında yapılan XVII. Şûra'da genel, mesleki ve teknik ortaöğretimden mezun olan öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların devamı niteliğinde olan yükseköğretim programlarına geçişte ek puan tanıma kararı alınmıştır. 2010 yılında yapılan XVIII. Şûra'da mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında bulunan atölyelerin modüler sisteme uygun hale getirilmesine dair karar bulunmaktadır. 2014 yılında yapılan XIX. Şûra'da dört ana başlığa yönelik kararlar alınmıştır. Bu kararlardan biri öğretim programları ve haftalık ders çizelgeleri bölümünde Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin öğretim programı ve ders çizelgeleri ile ilgili kararlar bulunmaktadır. 2021 yılında yapılan XX. Şûra'da ele alınan temel konu başlıklarından birisi de mesleki eğitimin iyileştirilmesidir. Bu konu başlığı altında mesleki eğitimin genel yapısının güçlendirilmesi, mesleki eğitimde insan kaynağının güçlendirilmesi ve mesleki eğitimin itibarının artırılması olarak toplamda 3 adet alt başlık bulunmaktadır.

1.2.2.4. Mesleki ve Teknik Eğitimi Düzenleyen Mevzuatın Kronolojik Gelişimi

Mesleki ve teknik eğitimin Türkiye'de gösterdiği hukuki gelişim çıkarılan kanunlar aracılığıyla takip edilebilir.

- **Meslek Mektepleri Hakkında Kanun**

1927 yılında çıkarılan 1052 Sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun ile meslek okullarının açılabilmesi yalnızca MEB'in iznine bağlı kılınmıştır. Ayrıca meslek okullarında eğitim verecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için Avrupa'ya gönderilmesi ve eğitim masraflarının MEB tarafından karşılanacağı da kanunda yer almaktadır.

- **İdare’i Hususiyetlere Ait Maarif Hissesinde Sanat Mekteplerine Ayrılacak Meblağa Dair Kanun**

1929 yılında çıkarılan 1491 Sayılı bu kanun ile kazanç ve müsakkafat vergilerinden alınan eğitim vergisinin %6’sını ve eğitime ayrılan gelirleri geçen senelerden fazla olanlardan %25’ini aşmamak şartıyla Eğitim Bakanlığı’nın aktaracağı miktar, mevcut sanat okullarına yardım karşılığında il özel idare bütçelerine aktarılır. Bütçelere aktarılan miktar toplam 400 bin lirayı aşamaz.

- **Sanat ve Yatı Mekteplerinin İdaresi Hakkında Kanun**

1931 tarih ve 1867 Sayılı Sanat ve Yatı Mekteplerinin İdaresi Hakkında Kanun’un birinci maddesine göre İstanbul Hakimiyeti Milliye, İstanbul Dumlupınar, Edirne Gazi Paşa, Edirne Mustafa Necati Bey, Kayseri Zincidere, Elâzığ, Amasya ve Ordu-Perşembe yatı okulları ile Ankara, Konya, Kastamonu, İzmir, Aydın, Edirne, Diyarbakır, Bursa ve İstanbul sanat okullarının maaş ve masraflarının açıkça belirtildiği üzere, illerin özel idare bütçelerinden karşılanacağı belirtilmiştir.

- **Bölge Sanat Okullarının Kültür Bakanlığı Tarafından Yönetilmesi Hakkında Kanun**

1935 yılında çıkarılan 2765 Sayılı Bölge Sanat Okullarının Kültür Bakanlığı Tarafından Yönetilmesi Hakkında Kanun’un birinci maddesine göre 1867 sayılı kanun hükümlerince yönetilen Ankara, Konya, Kastamonu, İzmir, Aydın, Edirne, Diyarbakır, Bursa ve İstanbul bölge sanat okulları sanat değeri olan yapıları dâhil olmak üzere bütün eşya, makine ve öğretim koyraları ile beraber Kültür Bakanlığı’na devredilmiştir. Bu okulların bilgi, yönetim ve para işlerinin Kültür Bakanlığı tarafından yürütüleceğine dair hüküm bulunmaktadır.

- **Kültür Bakanlığı’na Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun**

1936 yıl ve 3007 Sayılı Kültür Bakanlığı’na Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun’a göre erkek sanat okulları, kız sanat okulları, orta ticaret okulları ile ticaret liselerine atanacak öğretmenlerin taşınması gereken şartların neler olması gerektiği belirlenmiştir.

- **Sınaî Müesseselerde ve Maden Ocaklarında Mesleki Kurslar Açılmasına Dair Kanun**

1938 yıl ve 3457 Sayılı bu kanuna göre bürolarda çalışan memurlar sayıya eklenmemek üzere, bir senede çalıştırdığı işçi ve müstahdem sayısı günlük ortalama 100 kişiden fazla olan maden ocakları ile sanayi kanununda belirtilen sanayi işletmelerinde çırak, kalfa ve ustaların mesleki bilgilerinin artırılması amacıyla mesleki kursların açılmasına karar

verilmiştir. Ayrıca kursa katılacak kişilerin kurs verilen yere uzaklığı iki kilometreyi aşmamak üzere aynı sanayi dalında olan işletmeler ortak kurs açabilirler. Son olarak söz konusu çalışan kişi sayısı 100 kişiden az olan işletmelerde ise kurs verilen yere uzaklık iki kilometreyi aşmayacak şekilde aynı sanayi dalında birkaç işletmesi olanlar mesleki kurs açmak zorundadır hükümleri yer almaktadır.

- **Maarif Vekâletine Bağlı Ertik Okulları Mütedavil Sermayesi Hakkında Kanun**

1938 tarih ve 3423 Sayılı bu kanuna göre Aydın Sanayi Lisesi ile sanayi okullarının atölyeleri için, 21 Mart 1931 tarih ve 1774 sayılı kanun gereğince Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan meslek okulları atölye ve satış evleri için, 16 Mart 1936 tarih ve 2920 sayılı kanun gereğince Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan kız sanat okulları için tahsis edilen ve 22 Temmuz 1931 tarih ve 1867 sayılı kanunun dördüncü maddesi gereğince il özel idareleri tarafından sanat okulları için verilen ve dolaşımda bulunan sermayeler birleştirilmiştir. Bu sermayenin sanat okullarına dağıtılması ve gerekli durumlarda birinden diğerine aktarılması Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Ayrıca dağıtılan miktarlar Maliye Bakanlığı ve Sayıştay'a bildirilir.

- **Yüksek İktisat ve Ticaret Mektebinin Maarif Vekâletine Devrine Dair Kanun**

1938 tarih ve 3507 Sayılı bu kanuna göre İstanbul'da olan Yüksek İktisat ve Ticaret Okulu, orta ve lise kısımları da dahil olacak şekilde Eğitim Bakanlığı'na devredilmiştir.

- **Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun**

1941 tarih ve 4113 Sayılı bu kanuna göre mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan iki müsteşarlıktan birisi haline getirilmiştir. Mesleki ve teknik öğretim müsteşarlığına bağlı müdürlük ve şefliklerden oluşan yedi adet birim bulunmaktadır. Bunlar; Mesleki ve Teknik Öğretim Teftiş Kurulu, Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, Ticaret Öğretim Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Öğretim Yapı İşleri Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Öğretim Teknik Büro Müdürlüğü ile Mesleki ve Teknik Öğretim İşleri Şefliğidir.

- **İstanbul Yüksek Mühendis Okulu ile Teknik Okulunun Maarif Vekillğine Devri Hakkında Kanun**

1941 tarih ve 4124 Sayılı yukarıdaki kanuna göre Bayındırlık Bakanlığı'na bağlı olan İstanbul Yüksek Mühendis Okulu ile Teknik Okulu; bina, müstemilat, eşya, makine, alet ve her türlü ders eşyası dahil olacak şekilde, bütün hak ve görevleri ve 1275, 2687, 2984, 3458 ve 3467 sayılı kanunlarla Bayındırlık Bakanlığı'nda bulunan yetki ve görevlerin Eğitim Bakanlığı'na devredilmesine yönelik karar alınmıştır.

- **4304 Sayılı Mesleki ve Teknik Okullar Açılması ve Mevcutlarının Büyütülmesi Hakkındaki Kanun**

Kanun gerekçesinde her alanda genişlemesi hedeflenen ülke sanayisi için gerekli olan yüksek mühendis, mühendis, teknisyen ve nitelikli işçi yetiştirilmesi için okulların açılması gerektiği ancak mevcut mesleki ve teknik öğretim sisteminin dönemin mevcut ihtiyacını tam anlamıyla karşılamadığı belirtilmektedir.

1942 yıl ve 4304 sayılı yukarıda adı geçen kanun ile ülke genelinde açılması gereken mesleki ve teknik okul sayıları, yıl sonunda okulların vermesi hedeflenen mezun sayıları ile okulların her yıl artırılması planlanan öğrenci kontenjanları esas alınmıştır.

- **Mesleki ve Teknik Okullar Açılması ve Mevcutlarının Büyütülmesi Hakkında 4304 Sayılı Kanuna Ek Kanun**

1943 tarih ve 4470 sayılı bu kanun ile 4304 sayılı kanunda açılması planlanan okulların sayılarının artırılması, okul mevcutlarının büyütülmesi ve kapasitelerinin genişletilmesi gerekliliği öne çıkarılmıştır.

- **İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu**

1959 tarih ve 7334 Sayılı bu kanun ile İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri ilmi özerkliği bulunan ve Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim, öğretim ile araştırma yapan akademik kurumlar olarak tanımlanmıştır.

- **Mesleki Eğitim Kanunu**

Önceki adı Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu olan bu kanun 2001 yılında Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiştir. 1986 tarih ve 3308 sayılı kanun ile çırak, kalfa ve usta eğitimlerinin yanı sıra kurum ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime dair esaslar düzenlenmektedir.

Son olarak yukarıda kronolojik sıra ile verilen kanunlardan yalnızca 3307 Sayılı Kültür Bakanlığı'na Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun ile 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu yürürlüktedir.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE’DE GÜNÜMÜZ MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM SİSTEMİ: SORUNLAR ve İYİLEŞTİRİCİ POLİTİKALAR

İngiltere’de başlayan Sanayi Devrimi’nden sonra toplumlar bütünleşmeye yönelik daha fazla karar almıştır. Özellikle 1970’lerde dile getirilmeye ve 80’lerde benimsenmeye başlanan küreselleşme, dünya ekonomisinde ulus-devlet anlayışından vazgeçilerek ülkelerin piyasa süreçlerine ulusüstü bir özellik kazandırılmasını sağlamıştır. Ancak küreselleşme yalnızca ekonomik yönde değil siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmuştur (Yıldırım, 1997: 172; Kutlu, 1998: 364; Aytekin, 2013: 124).

Küreselleşme sonucunda bilgi teknolojilerinde görülen hızlı gelişmeler eğitim seviyesi yüksek, bilimsel araştırma ve geliştirme (AR-GE)’ye önem veren insan gücünün yetiştirilmesi, üretimde verimliliğin artırılması ve ileri teknoloji kullanımını ön plana çıkararak rekabet yarışındaki ülkelere bazı fırsatlar sunmaktadır. Teknolojik gelişmeler mevcut hizmet ve üretim yöntemlerinin değişmesini sağlayarak iş üzerinde pozitif bir etki oluşturur. Söz konusu bu pozitif etki işgücü piyasasındaki mevcut işgücü talebinin farklılaşmasına yol açarak hızlı değişimlere uyum sağlayabilen yüksek nitelikli işgücü gereksinimini ortaya çıkarır. Üretimin içerik ve yöntemlerinde oluşan değişimler çalışma biçimlerinde de farklılaşmaya yol açar. Bu noktada üretimin geleneksel yaklaşımında niteliksiz eleman maliyet düşürme aracı olarak görülürken günümüzün modern anlayışlarında nitelikli eleman verimlilik artışının en önemli unsurlarından biri olarak kabul edilir (İşler ve Demir, 2011: 2-3).

Bu durumda küreselleşme sonucu ortaya çıkan rekabette öne geçmek isteyen toplumlar bünyelerinde bulundurdıkları işletmelerin varlıklarını korumak ve üretimde devamlılık sağlayabilmek için özellikle sahip olduğu genç nüfusun dinamik işgücünden yararlanmak ister. Bu temelde ülkeler bilim ve teknoloji alanlarında yaşanan gelişmeleri dikkate alarak genç nüfusu eğitip günün şartlarına ve ihtiyaçlarına uyum sağlayabilen, verimli ve etkili çalışabilen, bilgi odaklı ve nitelikli yeni işgücünü yetiştirme amacı güder (Yıldırım vd., 2014: 16; Ulus vd., 2015: 169). Ancak bu amaç hususunda mevcut eğitim sistemi değişen işgücü gereksinimlerine ait becerileri karşılamada yetersiz kaldığı için eğitim sistemi içerisinde yeni bir eğitim türü olan mesleki ve teknik eğitimin yapılandırılması zorunlu hale gelmiştir (Özer, 2020a: 358).

2.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Tanımı ve Önemi

Bir ülkenin gelişme derecesini etkileyen en önemli faktörler doğal kaynak ve insan gücüdür. Bu iki faktörün bir araya getirilmesiyle üretim çıktısı elde edilir. Söz konusu üretimin etkili ve verimli şekilde yapılabilmesi ülkelerin gelişmesinde temel olarak görülür. Bu temeli en sağlam şekilde inşa edecek unsur ise eğitimidir (Alkan vd., 2001: 7). Eğitim sisteminin öncelikli amacı nitelikli insan gücünü yetiştirmektir. Eğitim sistemi bu amacı edinirken öğrencileri üretken birer yurttaş olarak kabul ederek toplum yaşamına, meslek hayatına veya daha ileri eğitime hazırlar (Kılıç ve Yılmaz, 2018: 2).

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi noktasında mesleki ve teknik eğitim sistemine özel önem atfedilir. Literatürde mesleki ve teknik eğitimin pek çok tanımı olsa da yaygın tanımlardan birisi, bireyin iş hayatındaki belirli meslek alanında, üretici olarak herhangi bir statü ile kendine yer bulabilmesi için edinmesi gereken en düşük yeterlilik ve genel meslek kültürü kazandıran eğitim türü şeklindedir (Ak, 2006: 2).

Mesleki ve teknik eğitim kavramı daha yakın incelendiğinde kendi içerisinde iki ayrı eğitim türünü barındırdığı anlaşılmaktadır. İlk eğitim türü olan mesleki eğitim; kişilere iş hayatında belirli bir meslek ile alakalı bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını edindiren ve bireysel yetenekleri çeşitli yönlerle geliştiren bir eğitim türüdür. İkinci eğitim türü olan teknik eğitim ise uygulamalı teknik yeteneklerin önem kazandığı mühendis ve becerili işçi arasındaki aşamada herhangi bir görev için bilgi, maharet ve iş alışkanlıklarının geliştirilme sürecidir (Sezgin, 1982: 21).

Mesleki ve teknik eğitimin amacını dar ve geniş anlamda incelemek mümkündür. Buna göre mesleki ve teknik eğitimin dar anlamda amacı öğrencilerin iyi birer yurttaş olarak sanayi, ticaret ve hizmet sektörüne nitelikli işgücü olarak yetiştirilmeleri ve mesleklerinin devamı niteliğinde olan yükseköğretim kurumlarına geçiş için gereken temel eğitimi vermektir (Eşme, 2007: 122). Mesleki ve teknik eğitimin geniş anlamda amacı ise her ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda ulusal ve uluslararası mesleki yeterlik ve iş ahlakına sahip, mesleki değerlere önem veren, girişimci, üretken ve ekonomiye değer katan nitelikli işgücü yetiştirmektir. İhtiyaç duyulan nitelikli işgücü yetiştirilirken bireylerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda uygun öğrenme fırsatları sunulan, meslek ve iş ahlakına öncelikli önem verilen, yenilikçi, istihdama hazırlayan, ekonomik ve sosyal sektör ihtiyaçlarına göre geliştirilen ve paydaşlarla iş birliği içinde sürekli yenilenen bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin oluşturulması da amaçlanmaktadır (MEB, 2021a).

Günümüzde toplumların gelişmişlik seviyesini belirleyen unsurlardan olan teknoloji ve sanayi olgusu toplum kültüründen ayrı düşünülemez. Doğal olarak tıpkı genel eğitimde olduğu gibi bütünlük özelliği barındıran mesleki eğitimin de toplumun kültürel değerlerinden beslenmesi sağlanmalıdır (Alkan, 1982: 99; Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019: 616). Bu durumda mesleki ve teknik eğitimin yapısı ve uygulama yöntemleri ülkeler arası farklılık gösterebilir. Bu farklılığın temelinde ülkelerin beklenti ve gelenekleri yer almaktadır. Öyleyse mesleki eğitim bazı ülkelerde dar meslek gruplarına yönelik yapılandırılırken bazı ülkelerde ise daha geniş meslek gruplarına yönelik yapılandırılmaktadır. Ayrıca mesleki eğitim uygulamalarının yürütüleceği kurumlar bazı ülkelerde yalnızca okul temelli bazı ülkelerde ise işyeri temelli olabilir (Özer, 2020a: 359).

Nitelikli bir mesleki eğitim sistemi toplumun bireysel, kurumsal ve ulusal unsurlarının olumlu çıktı edinmesini sağlar. Nitelikli mesleki eğitimin bireysel çıktıları arasında mezunların daha kısa sürede iş bulması, yüksek ücretlerle çalışması, istihdam pozisyonlarının genişlemesi ve iş tatminin sağlanması yer alırken kurumsal çıktıları arasında yetişmiş insan kaynağı sayesinde iş süreçlerinin geliştirilmesi, müşteri memnuniyet oranlarının artırılması ve rekabet edebilme potansiyelinin artması yer alır. Son olarak ulusal çıktıları ise ekonomik kalkınma ve toplumsal refahın sağlanması ve artırılmasıdır (Özer, 2021: 3).

Ekonomik süreçler içerisinde teknolojik ve bilimsel yenilikler ile insan koordinasyonunun sağlanmasında meslek edinmiş bireylere olan ihtiyaç artarken mesleki ve teknik eğitimin önemi de artmaktadır. Eğitimin ekonomik yönü olduğu bilinmektedir. Eğitim sayesinde ekonomik alanda işgücünden elde edilen verimlilik artışı, kalkınma süreçlerini tetiklemektedir (Tamer ve Özcan, 2014: 206). Ülkelerin kalkınma düzeylerinin belirlenmesinde mevcut insan kaynaklarının niteliği önemli bir faktör olarak ortaya çıkar. Gelişmiş ülkelerde bu ölçüte bakıldığında nitelik ve nicelik yönünden zengin insan kaynağını elinde bulundurmasına karşın geri kalmış ülkelerin kalkınmada kullanılacak bu kaynaktan mahrum olduğu görülmektedir (TUSİAD, 1999: 19). Bu temelde gelişmiş ülkeler ile geri kalmış ülkelerin mesleki ve teknik eğitimi benimseme ve uygulama noktasında farklılaştığı söylenebilir. Çünkü günümüz ekonomik koşullarında pastadan büyük pay alan gelişmiş ülkeler işgücü yetiştirme tekniklerine ait sorunları geri kalmış ülkelere daha önce fark ederek çözümlenmesini sağlamış ve üretimde aktif olarak yer alan bireyleri sistematik şekilde mesleki ve teknik eğitime entegre etmiştir. Bu sayede mesleki ve teknik eğitimin çıktıları pozitif kalkınma çıktıları olarak yansımıştır.

Kalkınma süreçlerini devam ettiren gelişmekte olan ülkeler açısından ise nüfus artışlarına paralel olarak oluşan insan gücünün eğitimi konusu daha karmaşık bir mesele haline gelmiştir. Bu nedenle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin uzun dönemli eğitim politikalarını devreye alması zorunludur (Muğan-Ertuğral, 2018: 61). Ancak mesleki eğitim ile kalkınma hedeflerinin geliştirilmesi hususunda yalnızca uzun dönemli eğitim politikalarını devreye almak yeterli olmaz. Çünkü insan gücü yetiştirmenin temel amacı istihdam ve üretimin artırılarak kalkınmanın gerçekleşmesidir. Bu nedenle eğitim planlarında sektör ve okul iş birliğinin sağlanması oldukça önemlidir. Zira işgücü piyasasında talep edilen ara elemanın sahip olması istenen nitelikler sektörün içinden doğar. Bu nedenle sektörün ihtiyaçlarından bağımsız bir mesleki eğitim süreci düşünülemez. Öyleyse katılımcı bir anlayışla sistemi yönetmek, mezunların üretime katılacak şekilde yetişmesini sağlamak, ekonomide rekabetin ve verimliliğin artırılması için eğitimde sosyal ve sektörel uyumu sağlamak, bireylere mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerinin yanında değişime uyum sağlaması için gerekli olan yetkinlikleri kazandırmak, insan odaklı kalkınmada etkin yer almak, mesleki ve teknik eğitime ihtiyaç duyan herkesin erişimine açık olmak ve bireyleri değişen sosyo-ekonomik koşullara uyum sağlayabilen dinamik bir yapıda yetiştirmek ve geliştirmek (MEB, 2021b) gibi öncelikler ile mesleki eğitim sisteminde niteliksel iyileştirmeler sağlanabilir.

Mesleki eğitim aynı zamanda aktif işgücü piyasası politikalarından biridir. Büyüyen ve iş yaratabilen ekonomilerde geçici veya yapısal işsizlik sorunlarıyla mücadele aracı olarak etkin biçimde kullanılmaktadır. Bu ekonomilerde mesleki eğitim aracılığıyla işsizlere beceri ve deneyim kazandırarak kolay iş bulmaları sağlanır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde gençler yapısal işsizlik sorunları ile karşılaşmaktadır. Bu kapsamda gelişmekte olan ülkelerde genç işsizlik ile mücadele kapsamında uygulamaya alınacak mesleki eğitim programları, işsizlerin yeniden eğitilmesi, işbaşı eğitim programları ve çıraklık eğitimi gibi programlar sayesinde genç işsizlerin iş piyasalarına giriş süreçleri kolaylaştırılır (Karadeniz vd., 2013: 11-13).

Son olarak mesleki ve teknik eğitim yalnızca ekonomik gelişme odaklı bir eğitim anlayışına sahip değildir. Salgın hastalık ve doğal afet gibi toplumsal olaylara karşı da oldukça duyarlı bir eğitim türüdür. Nitekim Covid-19 salgınında Türkiye’de bulunan mesleki ve teknik liselerde 60 milyon adet cerrahi maske, 15 bin adet N-95 maske, 1 milyon adet yüz koruyucu siperlik, 800 bin litre el dezenfektanı, 35.000 adet tek kullanımlık çatal-bıçak, 6 milyon litre yüzey dezenfektanı, 30 bin litre kolonya ve 1 milyon adet tek kullanımlık önlük/tulum üretilmiştir. Ayrıca 6 Şubat Kahramanmaraş merkezli iki büyük depremde ise 76

bin uyku tulumu, 115 bin battaniye, 720 çadır halk eğitim merkezleri ve olgunlaşma enstitülerinde üretilirken 28 bin 84 soba, 632 yatak, 8 bin panço-atkı-bere, 4 milyon 705 maske-dezenfektan, 1 milyon 750 bin hijyen seti ile 240 seyyar tuvalet meslek liseleri tarafından üretilmiştir. Görünen o ki ortaya çıkan kriz anlarında mesleki ve teknik liselerin atölyeleri üretim üssüne dönüştürülerek tam kapasite mal ve hizmet üretimi gerçekleştirilmektedir. Bu durumda mesleki ve teknik eğitim kurumlarının sosyal sorumluluk görevini yerine getirdiği söylenebilir (Çiçek vd., 2020: 41-43; Çakmakçı, 2023).

2.2. Beşerî Sermaye Teorisi

Beşerî sermaye teorisi (Human Capital Theory) açıklanmadan önce Neo-Klasik (Solow) büyüme modelinin açıklanması konunun daha net anlaşılmasını sağlayacaktır. Neo-Klasik büyüme modeline genel bir bakış atılacak olursa tasarrufun yalnızca belirli bir dönemde büyüme üzerinde pozitif yönlü bir etki yarattığı görülür. Belirli bir noktadan sonra sermayeye göre azalan getiri kanunu devreye girerek ekonomik büyümenin durağan bir hale dönüşmesi söz konusudur. Bu durumda Neo-klasik model, ekonomik büyümenin yalnızca dışsal teknolojik gelişmelere bağlı olarak oluşabileceğini savunur (Mankiw, 2009: 269). Bu modelde sermaye yalnızca makine ve teçhizat olarak kabul edilmektedir. Bu durumun temel sebebi insanı bir sermaye aracı olarak kabul etmenin ahlaki değerlere ters düştüğü görüşüdür (Erikli, 2014: 11).

1950’li yıllarda Robert Solow tarafından geliştirilen Neo-Klasik büyüme modeli derinlemesine incelendiğinde tasarruf, yatırım ve ekonomik büyümenin nüfus artışı ve teknolojik gelişmeye verdiği tepkinin araştırıldığı anlaşılmaktadır. Bu teoride nüfusun büyüme oranı ekonomik büyümeyi etkilerken ekonomik büyüme nüfusun büyüme oranını etkilemez. Diğer taraftan teknolojik değişim ekonomik büyümeyi etkilerken tam tersi bir durumdan bahsetmek mümkün değildir. Buradaki teknolojik gelişme ise şansa bağlıdır. Ülkeler şanslı ise hızlı bir teknolojik değişim ve gelişim gösterebilir. Ancak teknolojik akışı değiştirmek mümkün değildir. Bu açıklamalardan yola çıkılarak Solow büyüme modelinde nüfus değişimi ile teknolojik değişimin dışsal olduğu kanısına varılmaktadır (Parasız, 1997: 81).

Solow teorisine göre üretim faktörleri arasında ikame mümkündür. Bir üretimde yalnızca emek ya da sermaye girdilerinin artırılması ekonomik büyümeyi etkilemez. Gerçek yaşamda üretimi etkileyen ancak doğrudan gözlenemeyen unsurların başında bu teoride dışsal unsur olarak kabul edilen teknoloji gelmektedir. Teknoloji sayesinde aynı emek ve sermaye

miktarı ile daha fazla üretim yapılarak ekonomik büyümeye pozitif ivme kazandırılabilir (Paya, 2001: 439).

1980’li yıllarda yaşanan ekonomik krizler ve bu krizlerin olumsuz sonuçları finansal açıdan negatif yönlü bir çizelge ortaya çıkarmış ve kalkınma konusu bir süreliğine güncelliğini kaybetmiştir. İnsan hayatını oldukça fazla etkileyen uzun savaş yılları, kıtlık, hastalık ve katı yönetim biçimlerinin uygulanması gibi kriz anlarından sonra toplumlar her dönemde üretim grafiklerinde aynı düzeni sağlayamamış, üretimde dalgalanmalar görülmüştür. Bu dönemde üretimde görülen dalgalanmalara rağmen insanların hayat standartları ve refah düzeylerinde gelişmeler gözlemlenmiştir. İnsanlık tarihi içerisinde kabul edilen üç büyük devrimden biri olan bilgi (ya da teknoloji) devrimi ile II. Dünya Savaşı’nın ardından yapısal ekonomik değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim, bilgi ve AR-GE’nin önem kazanmasıyla emek, kas gücünden beyin gücüne geçmiştir. Bu durumların yanında klasik üretim faktörlerinin ekonomik büyümeyi tanımlamada yetersiz kalması ve mevcut Neo-Klasik büyüme modelinde tasarrufun yalnızca belirli dönemlerde ekonomik büyümeyi sağlaması gibi sebepler yeni ekonomik büyüme modelleri geliştirilmesinin önünü açmıştır. İşte, iktisadi alanda sermaye kavramı oldukça uzun bir süre yalnızca fiziki sermaye olarak kabul edildikten sonra günümüzde varlığı herkes tarafından kabul edilen küreselleşme ve rekabet olgusunun da etkisiyle insana ait beceriler önem kazanmış ve böylece fiziki sermayeye ek olarak beşeri sermaye kavramı ortaya atılmıştır (Sezgin ve Bozdağlıoğlu, 2017: 49; Aksu, 2016: 70; Eser ve Ekiz-Gökmen, 2009: 42).

İktisadi büyümeyi sağlam bir temele oturtamayan Solow teorisine karşın 1980’li yılların sonunda Amerikalı iktisatçı Paul Romer ve Robert Lucas yeni bir alternatif yaklaşım olarak İçsel Büyüme Teorisi’ni (Endogenous Growth Theory) ortaya atmıştır (Ünsal, 2011: 648). Bu kuramda büyüme hızı içselleştirilmeye çalışılır. Yani ekonomik büyümenin açıklanabilmesi kuramın içindeki sebeplerde aranır. İçsel büyüme kuramını savunanlar hükümet politikaları ve ekonomik davranışların uzun vadede ekonomik büyüme hızını etkileyeceğini iddia eder ve bu savunmaya uygun kuram geliştirmek üzere çaba sarf eder (Dornbusch ve Fischer, 1998: 277).

İçsel büyüme teorisine göre buluşların şans ile ilgisi yoktur. Kişi ya da kişilerin söz konusu yeni teknolojiyi araştırma yoğunluklarına bağlı olarak buluşlar ortaya çıkar. Kâr da işte bu teknolojik değişimler sonucu ortaya çıkar. Ancak rekabet kâr marjını azaltıcı etkiye sahiptir. Bu sebeple kârını artırmak isteyen kişilerin ya daha düşük maliyetli üretim yöntemlerini tercih etmesi ya da yüksek fiyattan alıcı bulan ürünleri sürekli geliştirip üretmeye yönelik araştırma yapması gerekir (Parasız, 2018: 614). Ayrıca içsel büyüme

teorisine göre sermayenin diğer türlerinden ayrılan bilgi için sabit verimler varsayımı kabul edilir. Bunun nedeni özellikle son yüzyılda bilimsel bilginin kazandığı değer ve üretimde bilginin kullanımı sayesinde emek ile sermayenin etkin kullanılarak daha fazla üretim yapılabileceği düşüncesidir (Parasız, 2011: 365-366).

Kuram uzun dönemde kişi başına üretim artışını yalnızca verimlilik artışına bağlamaz. İçsel büyüme kuramcılarına göre insan sermayesi terimi oldukça önemlidir. Ülkeler ekonomilerini büyütmek için daha fazla sermaye biriktirmeyi amaçlayarak beslenme, sağlık ve eğitim gibi hizmetler ile insana yapılan yatırıma daha fazla kaynak ayırır. Böylece insana yapılan bu yatırım insan sermayesini artırırken belirli bir süre sonra üretkenliği de pozitif yönlü etkileyecektir (Abel vd., 2017: 259).

Bir sosyal kavram olan beşerî sermaye; üretimde yer alan bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri, deneyim, çalışma azmi, yetenek ve bunun gibi üretimde kullanılabilecek bir takım dinamik özellikler olarak tanımlanabilir. Beşerî sermayede yer alan yukarıdaki özellikler geride kalan üretim faktörlerinin daha etkili ve verimli kullanılmasını sağlarken yeni teknolojilerin ortaya çıkarılması ve üretimde teknolojinin amacına uygun kullanılmasını da sağlar (Keskin, 2011: 128; Karagül, 2003: 81). Bu durumdan hareketle ekonomik büyüme hedefleyen ülkelerin bütçe dağılımlarında beşerî sermaye yatırımlarına daha fazla yer vermesi beklenir. Fiziki sermayenin aksine stoklanamayan ve geliştirilmeye muhtaç olan beşerî sermayenin kullanılmaması ya da eksik kapasite kullanılması ekonomik kayıplara sebep olur (Bayraktar ve Kazancıgil, 2020: 11). Genç ve dinamik nüfusa sahip olan ülkeler beşerî sermaye yatırımlarında nüfusun niteliğini artırıcı yönde kararlar alırken ülkenin mevcut beşerî sermaye durum ve potansiyellerini de dikkatle incelemelidir (Yumuşak, 2008: 3).

Beşerî sermayenin ancak fiziki sermaye ile arasında en uygun dengeyi sağladığında üretime verimli katkı sağlayacağı unutulmamalıdır. Çünkü yapılacak bir üretim için önce belirli oranlarda fiziki ve beşerî sermayenin bir araya getirilmesi gerekir. Bu durumda beşerî ve fiziki sermaye arasında tamamlayıcılığı sağlayan iki faktörden söz edilebilir. Bu faktörlerden biri nicelik iken bir diğeri ise niteliktir. Örneğin herhangi bir işletme beşerî sermayesi gelişen elemanları yüksek oranda istihdam etmiş olsun. Ancak işletmede kullanılacak makine teçhizat donanımı yeterli değilse bu noktada beşerî sermayenin atıl kalma durumu söz konusudur (Karataş ve Çankaya, 2010: 30).

Nüfusun içerisinde yer alan nitelikli işgücü ülkelerin beşerî sermaye kapasitesini de gösterir. Bir kişiyi nitelikli hale getirmek o kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerle donatılması demektir. Ancak kişileri nitelikli hale getirebilmek yalnızca okullaşma ve eğitim ile mümkündür ve nitelik kazandırılması beşerî sermaye kapasitesinin artırılması için oldukça

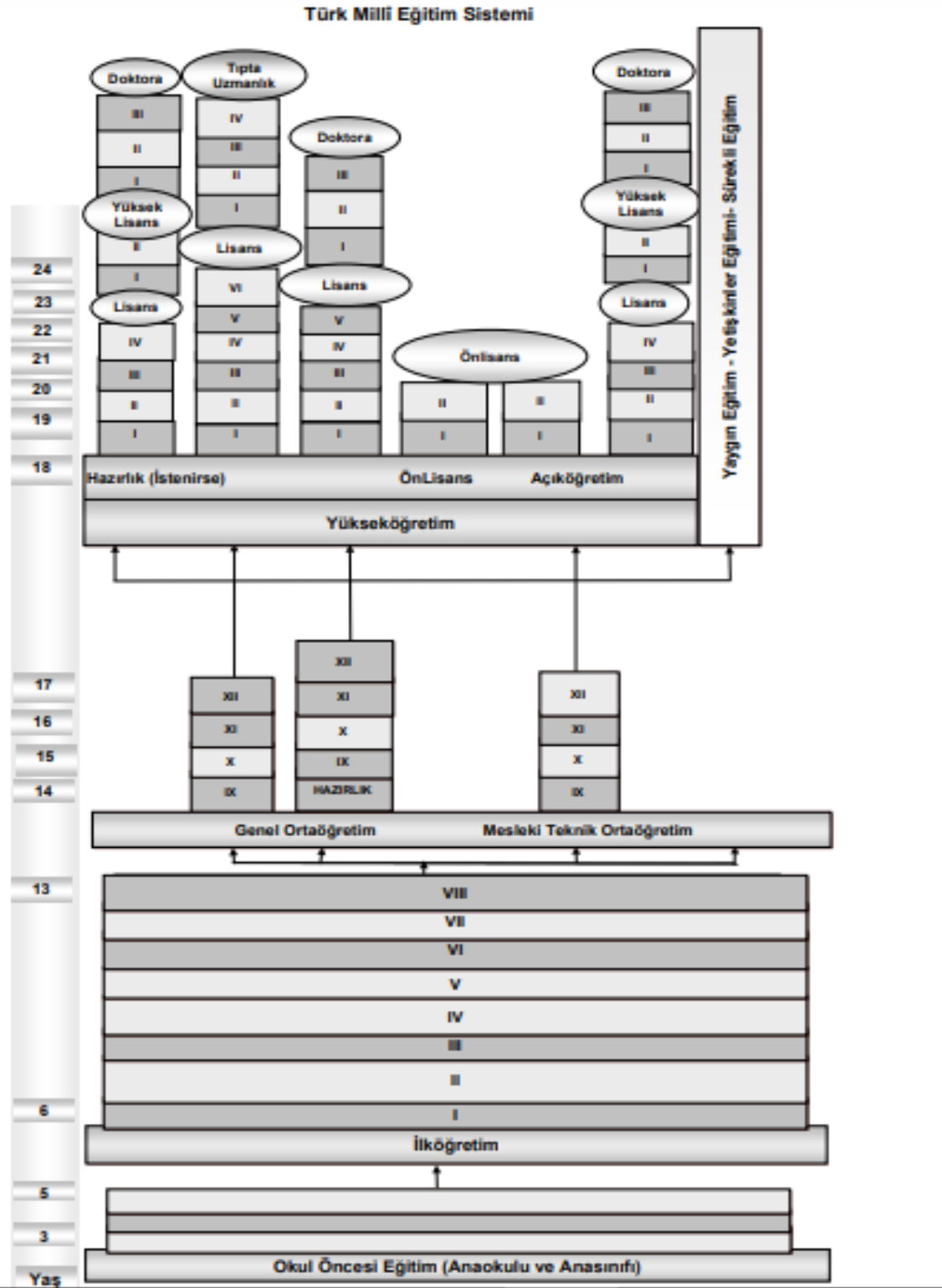
önemlidir. Eğitim ile yararlı şeylerin üretilmesinde kişiler daha verimli hale getirilir ve böylece hayat standartları yükseltilir. Yani özetle eğitim sayesinde kişilerin nitelik kazanması sağlanarak piyasanın işgücü talebi karşılanırken işgücü verimliliği artar ve ülkelerin ekonomik büyümesi hızlanır. Ancak ülkelerin ekonomik büyümesinde eğitim türlerinin farklı etkileri olduğu unutulmamalıdır. Örneğin kalkınmanın başlangıç seviyelerinde genel eğitim daha etkili iken sanayileşmeye başlayan toplumlarda ise mesleki ve teknik eğitim daha etkilidir (Muğan-Ertuğral, 2018: 53; Korkmaz, 2015: 39).

Özetle eğitim ekonomisinin temelini oluşturan beşeri sermaye kuramına göre eğitim yatırımlarının artması bireysel verimliliği artırır ve bireylerin daha yüksek düzeylerde gelir elde etmesini sağlar. Şu hâlde kuramın marjinal verimlilik kuramı ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durumda diğer tüm faktörler ceteris paribus (sabit) kabul edildiğinde daha verimli işgücünün daha yüksek gelir elde etmesi beklenir. Emek verimliliği ise eğitime daha fazla yatırım yapılmasıyla artırılabilir. Eğitim sisteminden beklenen ise ekonomik gelişme yolunda hedeflenen unsurları dikkate alarak şu an ve gelecekte iş alanları için meslek elemanı yetiştirmek için eğitim programları hazırlamasıdır. Böylece sektörlerin ihtiyaç duyduğu işgücü yetiştirilerek beşeri sermaye oluşturulmuş (Öztürk, 2005 : 31-32) ve insanı yaşat ki devlet yaşasın düşüncesinin önü açılmış olur.

2.3. Türk Eğitim Sistemi

Türk eğitim sisteminde toplamda dört kademedede eğitim verilmektedir. Bu kademeler; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yılda ve 3 aşamada gerçekleşir. Zorunlu eğitimin ilk aşaması 4 yıl (1. 2. 3. ve 4.sınıf) süren ilkokul, ikinci aşaması 4 yıl (5. 6. 7. ve 8. Sınıf) süren ortaokul ve üçüncü aşaması ise yine 4 yıl (9. 10. 11. ve 12.sınıf) süren lise eğitiminden oluşmaktadır (MEB, 2018).

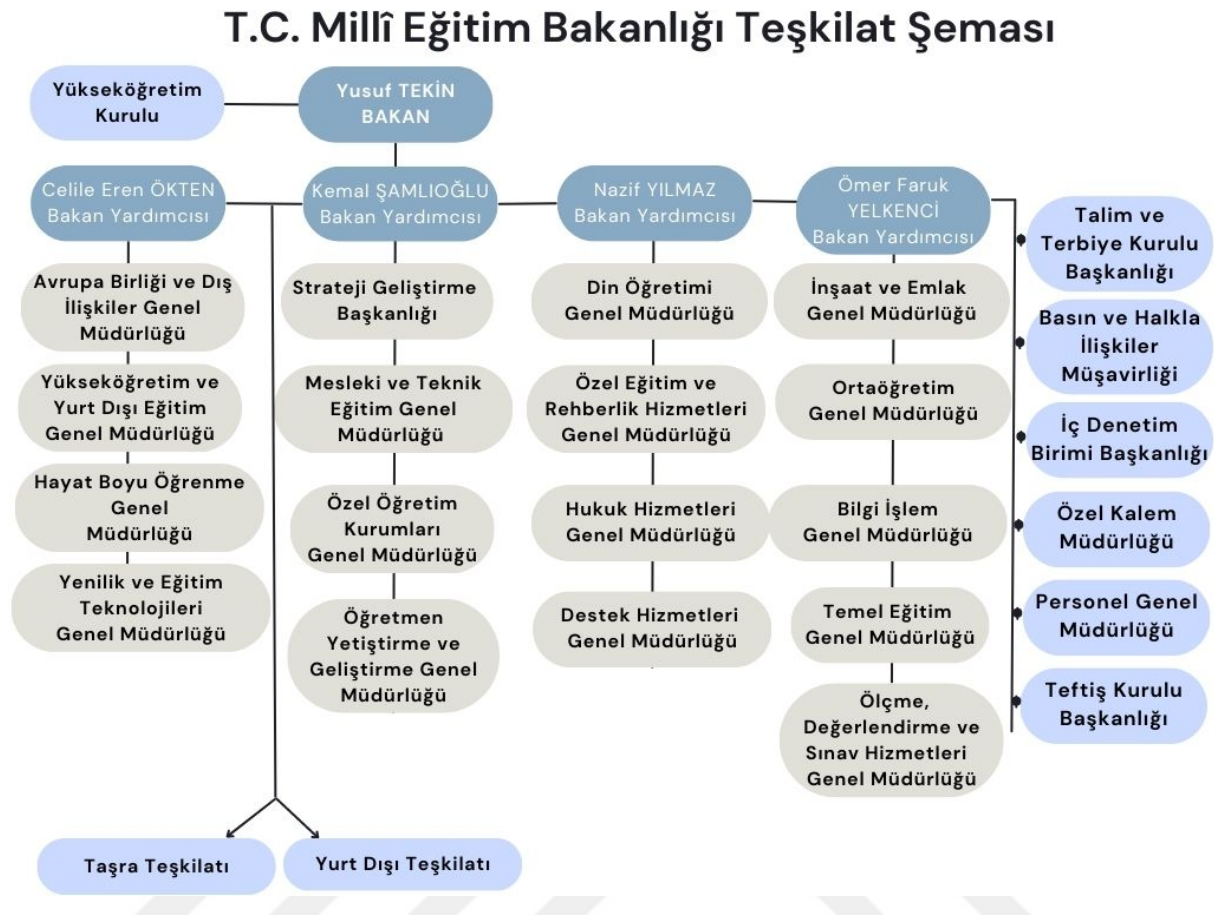
Türk eğitim sistemine ait şemaya aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 2. 1. Türk Eğitim Sistemi

Kaynak: MEB, (2022).

2.3.1. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması



Şekil 2. 2. Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması

Kaynak: MEB, (2023b)'ten yazar tarafından hazırlanmıştır.

MEB teşkilat şeması yukarıda gösterilmektedir. Şema incelendiğinde Milli Eğitim Bakanının mevcut dört adet bakan yardımcısı olduğu ve üç bakan yardımcısının belirli müdürlükleri, bir bakan yardımcısının ise belirli müdürlükler ile bir başkanlığı kendi sorumluluğu altında topladığı görülmektedir.

Teşkilat şeması ayrıntılı olarak incelendiğinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün aynı bakan yardımcısının, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün ise farklı bakan yardımcısının sorumluluğunda olduğu görülmektedir. Bu durumun mesleki ve teknik eğitimde karar alma süreçlerinin karmaşıklaşması, bakan yardımcılarında bürokratik süreçlerin uzaması ve karar alırken harcanan zaman maliyetinin artması gibi pek çok soruna sebebiyet verebileceği düşünülmektedir. Bunun nedeni mesleki ve teknik eğitimin dinamik yapısı gereği teknolojik yeniliklerin devamlı takip edilme gerekliliği ve mevcut gelişmelerin kurumlara aktarılması hususundaki önemdir. Bu nedenle teknolojik yeniliklerin mesleki ve teknik eğitime hızlı şekilde entegre edilebilmesi için Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün de aynı bakan yardımcısının sorumluluğuna verilmesi beklenmektedir.

Böylece tek bir bakan yardımcısının yetki alanında toplanan müdürlüklerin karar alma ve kararları uygulama süreçlerinin hızlanması sağlanabilir.

2.3.2. Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okul Tür ve Programları

Milli eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları imkânlar dahilinde yararlanabilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitimde de örgün ve yaygın eğitim şeklinde verilmektedir (MEB, 2018: 22). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim veren okul türlerine ait şema aşağıda yer almaktadır.



NOT: 25.09.2018 tarihinde MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yetenek sınavları ile öğrenci kabul eden Güzel Sanatlar Liseleri ile Spor Liselerinin Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne devredilmesinin uygun olacağı değerlendirilerek söz konusu bu talep Bakanlık Makamı'na gönderilmiştir. Aynı tarihte Bakanlık Makamı'ndan olur verilerek yukarıda adı geçen liseler Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne devredilmiştir.

Şekil 2. 3. Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okul Tür ve Programları

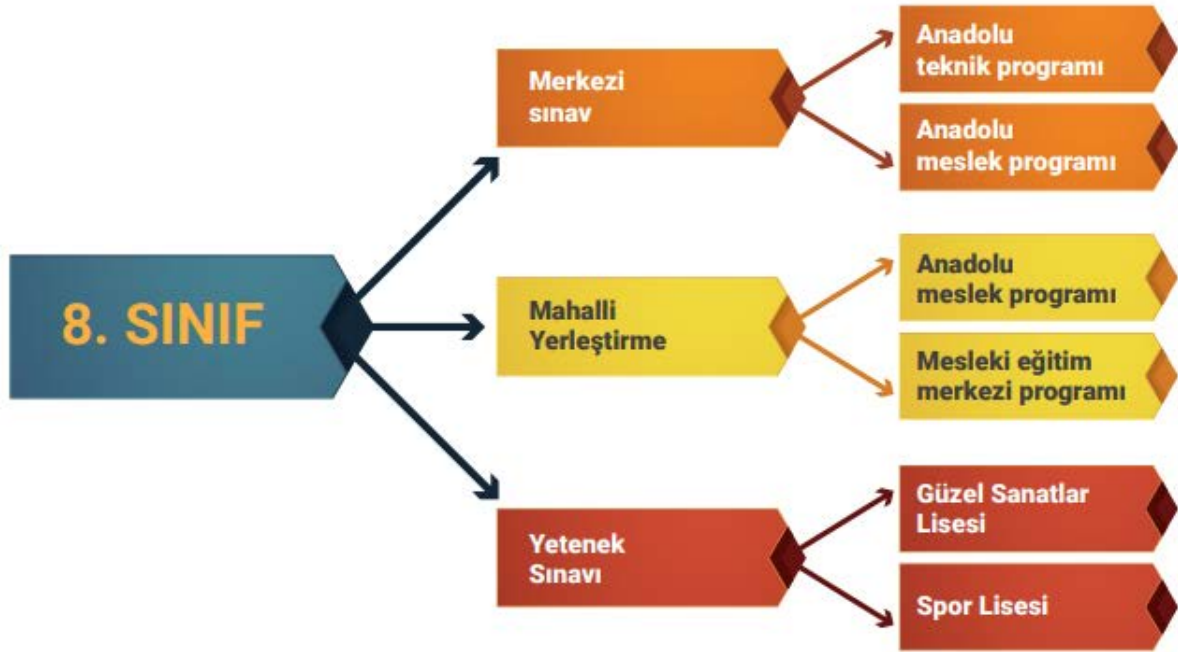
Kaynak: MEB, (2021c) ve Kamuajans, (2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 1 Mayıs 2014 yılında yayımladığı “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması” konulu genelge maddeleri uyarınca; 652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin yürürlüğe girmesiyle MEB bünyesinde bulunan, mesleki ve teknik eğitim ile ilgili hizmetlerden sorumlu olan Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ile Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi

Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı birimleri Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü adıyla tek çatı altında birleştirilmiştir.

Ayrıca yine aynı sayılı genelge ile genelge öncesi farklı birimlere bağlı olsalar bile hâlâ MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı faaliyet gösteren 22 okul türünün 2 ana başlıkta yeniden yapılandırılmasına karar verilmiştir. Buna göre ilk başlık “Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” iken ikinci başlık ise “Çok Programlı Anadolu Lisesi” olarak belirlenmiştir. Yeniden yapılanan bu okullarda öğrenim süreleri ile öğrencilerin hak ve yetkilerinde herhangi bir değişiklik söz konusu olmamıştır.

Örgün mesleki ve teknik eğitim okullarına yerleşme süreci aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



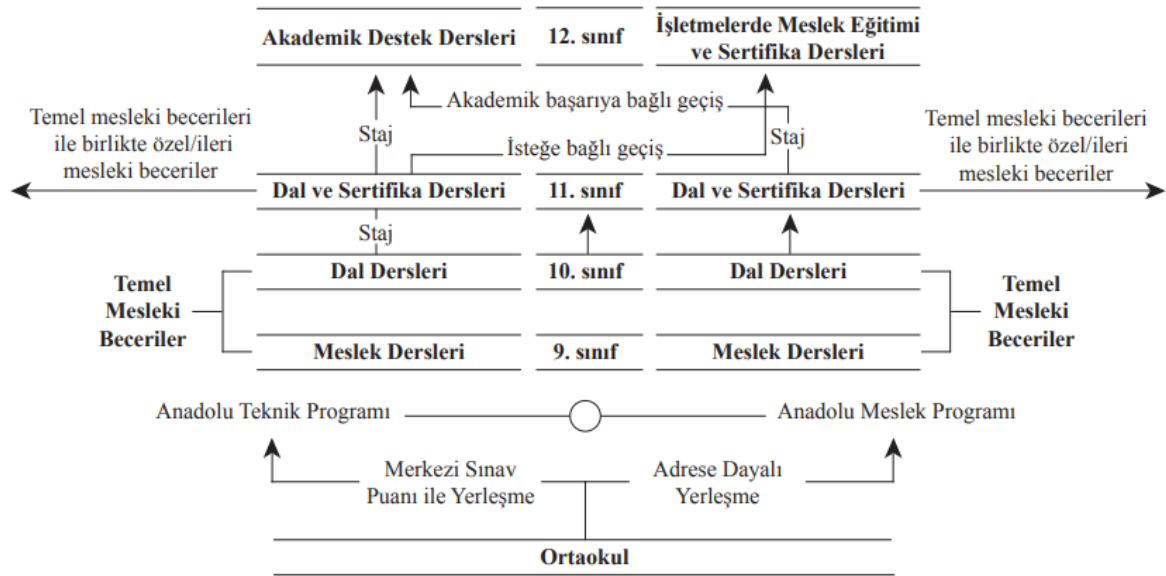
Şekil 2. 4. Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Veren Okullara Yerleşme Süreci

Kaynak: Mesleğim Hayatım (2023)'ten alınmıştır.

Şekil 2.4'e göre ortaokuldan mezun olan öğrenciler merkezi sınav aracılığıyla Anadolu Teknik Programı (ATP) veya Anadolu Meslek Programı (AMP)'ye, mahalli yerleştirme aracılığıyla AMP ve Mesleki Eğitim Merkezi (MEM) programlarına, yetenek sınavı ile güzel sanatlar lisesi veya spor lisesine kayıt yaptırabilir.

2.3.2.1. Örgün Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumları

Örgün Meslekî ve Teknik eğitim üç okul türünde verilir. Bunlar Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve MEM'lerdir. Buna göre mesleki ve teknik eğitim anadolu lisesi modeli aşağıdaki şekil üzerinden açıklanmaktadır.



Şekil 2. 5. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Modeli

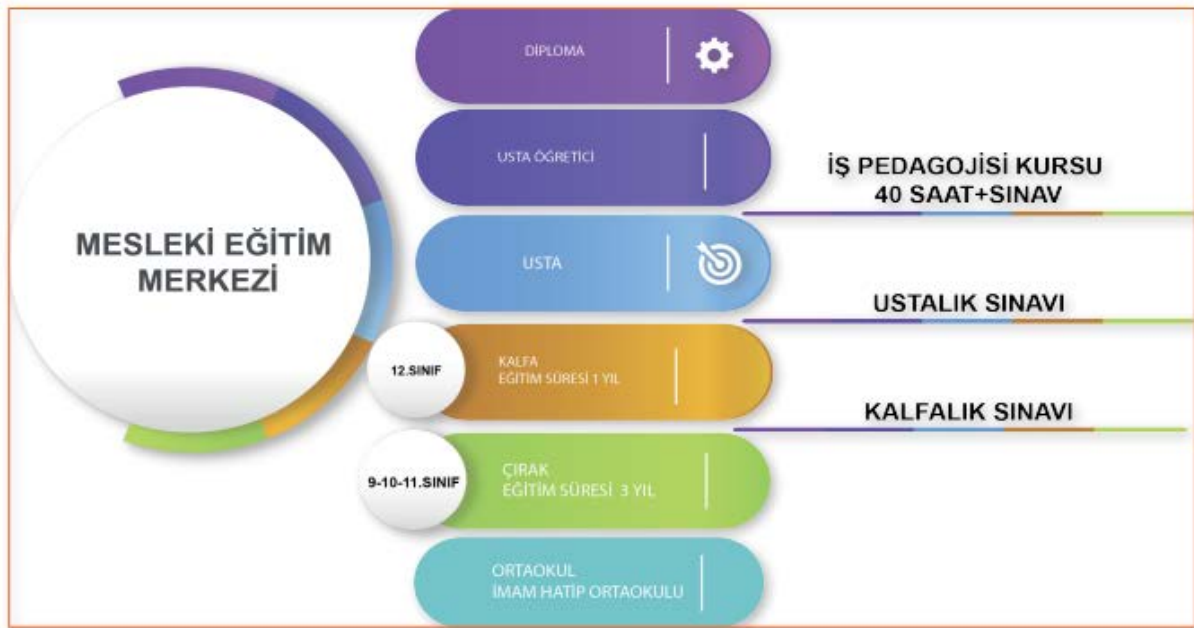
Kaynak: Canbal vd., 2020: 9'dan alınmıştır.

Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde 47 alan ve 109 dalda öğretim programı mevcuttur. Ortaokulu tamamlayan tüm öğrenciler merkezi sınav aracılığıyla ATP'ye ya da merkezi sınav veya adrese dayalı yerleştirme ile AMP'ye kayıt yaptırabilir. İki program türünden herhangi birini tamamlayan öğrenciler yükseköğretimin tüm programlarında eğitim almaya devam edebilir. Yenilenen mesleki ve teknik ortaöğretim yapısı ile beraber 12. sınıf ATP'de akademik beceriler ön plana çıkarılırken 12. sınıf AMP'de ise uygulamalı meslek becerileri ön plana çıkarılmaktadır. İki program türünde de 9. sınıfta mesleki alan eğitimleri, 10. ve 11. sınıflarda meslek alanında dal eğitimleri verilmektedir. Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde program türleri arasındaki farklılık 12. sınıfta ortaya çıkmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri her iki programın ortak dersleridir. Ancak ATP'ye kayıtlı 12. sınıf öğrencileri ortak derslerin yanında 31 ders saati akademik destek dersleri almaktadır. AMP'ye kayıtlı 12. sınıf öğrencileri ise ortak dersler haricinde 3 gün (24 saat) işletmelerde mesleki eğitimin yanında 7 ders saati seçmeli meslek dersi ve sertifika dersleri almaktadır. Yapılan düzenleme ile iki program türü arasındaki yatay geçişler de esnetilmiştir. Buna göre 9. sınıfta AMP'ye başlayan herhangi bir öğrenci mevzuat gereklilikleri dahilinde akademik başarı koşulunu sağlarsa 11. sınıf sonunda ATP'ye geçiş için başvuru yapabilir. Gerekli koşullar sağlanarak 11. sınıf sonunda ATP'ye geçen öğrenci ATP'ye özgü stajını yaz tatili döneminde tamamlar. Ayrıca ATP'ye sınavla yerleşen öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda 12. sınıfta AMP'ye geçerek işletmelerde mesleki eğitimi tercih edebilir. Bu kapsamda AMP öğrencileri 12. sınıfta haftanın üç günü işletmelerde mesleki eğitim; ATP öğrencileri ise 40 iş günü işletmelerde staj yapmaktadır. AMP ve ATP'ye kayıtlı öğrenciler 10. 11. ve 12. sınıfta iş kazası ve meslek

hastalığına karşı sigortalanmaktadır. İşveren tarafından mesleki ve teknik lise öğrencilerine asgari ücretin %30'u tutarında bir ücret ödemesi de yapılmaktadır (MEB, 2023a; Canbal vd., 2020: 9-10).

Çok programlı anadolu liselerinde ise; genel, meslekî ve teknik öğretim programları bir yönetim altında uygulanmaktadır. Çok programlı anadolu liseleri genelde nüfus ve öğrenci sayılarının az olduğu bölgelerde anadolu liseleri, meslek lisesi ve teknik liselerdeki programları tek lisede toplayan okul türüdür (Hürriyet, 2019).

2016 yılında 29913 Sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan 6764 sayılı kanun kararları kapsamında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda değişiklik yapılmış, çıraklık eğitimi örgün ve zorunlu eğitim kapsamına alınarak MEM’ler Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlanmıştır. Çıraklık eğitiminin zorunlu eğitime dahil edilmesiyle birlikte, ekonomik önem arz eden işletmelerin çırak ihtiyacının giderilmesi ve öğrencilerin ahilik kültürünü benimsemesi hedeflenmiştir (MEB, 2023c).



Şekil 2. 6. Mesleki Eğitim Merkezi Modeli

Kaynak: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) 2022’den alınmıştır.

Mesleki eğitim merkezinde uygulanan programa göre MEM’lerde haftanın 1 günü okulda teorik eğitim, 4 günü işletmelerde pratik eğitim yapılır. En az ortaokul veya imam hatip ortaokulu mezunu olan, sağlık durumu ilgili meslek için elverişli olan, kayıt olacağı meslek dalı ile ilgili bir işyeri ile sözleşme imzalayan herkes yıl boyunca bu merkezlere kayıt yaptırabilir. Çıraklık eğitimi 3 yıl, kalfalık eğitimi 1 yıl sürer. MEM’e devam eden 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileri asgari ücretin en az %30’unu, 12. sınıf öğrencileri ise asgari ücretin en az yarısı kadar maaş alır. MEM mezunları ustalık belgesi ve mesleki ve teknik anadolu lisesi

diploması olarak kendi işyerini açabilir. Ancak MEM öğrencilerinin diploma alabilmesi için MEB tarafından belirlenen fark dersleri tamamlaması mecburidir. MEM öğrencilerine uygulanan bu diploma programının yanında daha önceki yıllarda MEM’lerden mezun olan çırak ve kalfaların da fark derslerini tamamlayarak meslek lisesi diploması alabilmesi için telafi programı uygulanır (MTEGM, 2022: 6-7). MEB tarafından yapılan bu düzenlemenin ardından daha önceki dönemlerde kalfalık ve ustalık programlarından mezun olan 29 bin kişi telafi eğitime kayıt yaptırmış ve ilk kez 2021 yılında yaklaşık 20 bin usta, telafi programını tamamlayarak mesleki ve teknik lise diploması almıştır. Bu düzenlemenin ardından MEM kayıt oranlarında %64’lük artış kaydedilmiştir (Kasap, 2021). Son olarak ustalık belgesine sahip olan kişiler çırak istihdam edebilmek için iş pedagojisi eğitimi olarak usta öğretici belgesi alır. MEM’lerde 34 alan 184 dalda mesleki eğitim imkânı sunulmaktadır (MEB, 2023c).

Örgün meslekî ve teknik eğitim veren bir diğer okul türü güzel sanatlar liseleridir. Bu okullar ortaokul seviyesinden sonra öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ya da gündüzlü eğitim-öğretim veren kurumlardır. Öncelik olarak güzel sanatlar ile ilgili yükseköğretim kurumlarının bulunduğu yerlerde açılmaktadır. Spor liseleri de yine ortaokul eğitiminin ardından dört yıllık yatılı ya da gündüzlü eğitim veren karma okullardır. Spor liseleri öncelik olarak beden eğitimi ve spor ile ilgili yükseköğretim kurumlarının olduğu bölgelerde açılmaktadır (MEB, 2021c).

2.3.2.2. Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumları

Yaygın mesleki eğitim; toplumun ihtiyaçları paralelinde belirli bir amaca yönelik geneli kapsayacak şekilde çeşitli eğitimlerin verildiği, kurumların belirlediği takvim ve saatlere göre verilen eğitim süreci sonunda başarılı olanların sertifika aldığı eğitim türüdür. Hedefe yönelik olan bu eğitimlerde kişilerin hayatlarını devam ettirmeleri için önemli bilgiler verilir. Bireyler yaygın eğitimde birebir mesleğe yönelik adımlar atar ve vasıf kazanmış olarak eğitimi tamamlar. Yaygın eğitim yaşam boyu devam eden ve sürece yayılmış bir modeldir (MEB, 2021d). Çeşitli sebepler yüzünden fırsat eşitliğinin dışında kalan gençler meslek liselerinde de eğitim almadıklarında örgün eğitim sisteminin dışında kalırlar. Bu durumdaki bireyler için zaman ve mekân esnekliği olan açık öğretim sistemi bir alternatif olarak doğar. Bu nedenle hem bir meslek kazandırmayı amaçlayan hem de fırsat eşitsizliği yaşayan kişileri eşitlik çizgisine çekebilmek amacıyla Mesleki Açık Öğretim Liseleri (MAÖL) açılmıştır (Sözer, 2017: 494).

MAÖL, 1995 yılında uzaktan öğretim teknolojilerinin yanına yüz yüze eğitimi de dahil edilerek 2006 yılına kadar açık öğretim liseleri bünyesinde yer almıştır. 2006 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde Meslekî Açık Öğretim Liseleri kurulmuştur. Mesleki açık öğretim liseleri program olarak örgün eğitimde bulunan meslek liseleri ile aynı programa sahiptir. Ancak yapı ve işleyiş bakımından farklılaşmaktadır (MEB, 2018: 24). Mesleki açık öğretim liseleri zorunlu okul çağı sırasında ya da sonrasında örgün öğretime belirli nedenlerle devam edemeyen öğrencilere yönelik eğitime dönüş fırsatı sunar. Ancak örgün eğitimden farklı olarak bu okul türünde öğrenme, öğretmen aracılığıyla değil öğrencinin kendi çabasıyla gerçekleşmektedir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğini bozarak dezavantajlı olan durumun devam ettiğini kanıtlar (Sözer, 2017: 495).

2.3.3. Mesleki-Teknik Eğitimde Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığın Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Projesinin İncelenmesi

2.3.3.1. Sınavsız Geçiş Projesine Neden Gerek Duyuldu?

MEB ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) (2002)'ün belirttiğine göre; küreselleşme olgusunun tüm dünyayı çok yönlü olarak sarmasının ardından ekonomik ve ticaret alanlarında ülkeler arası rekabet söz konusu olmuştur. Bu durum, işletmelerde üretilen mal ve hizmetlerin kabul edilen kalitede ve tam zamanında tüketicilere ulaştırılması konusunda duyarlılığını etkileyerek; teknolojiyi iyi kullanabilen, verimli ve kaliteli mal ya da hizmet üretiminde az kaynak ile çok yarar sağlayan ve kaynakları etkili kullanan nitelikli işgücü ihtiyacını artırmıştır. Türkiye'nin de rekabetten pay edinebilmesi için ihtiyaç duyulan işgücünün yetiştirilmesi amacıyla o zamana dek süregelen uygulamalardan farklı bir yaklaşım benimsemesi gerektiği savunulmuştur. Böylece Milli Eğitim Temel Kanunu, Beş Yıllık Kalkınma Planları ve Hükümet programlarına göre 8 yıllık ilköğretim eğitiminin üzerine mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı bir sistemin hayata geçirilmesi gerektiğine karar verilmiştir.

Öncelikli olarak ortaöğretim okullaşma oranlarının Avrupa Birliği (AB)'ye üye ülkelerde olduğu gibi mesleki eğitimde %65, genel eğitimde ise %35 oranına ulaşma hedefi ve bunun yanında meslek yüksekokullarının donanım ve bina eksiklikleri ile öğretim elemanlarının sayıca düşük olması gibi sorunlara dikkat çekilmiştir. O dönem yapılan araştırmalar sonucunda 2000'li yılların iş dünyasında işgücü ihtiyacının dörtte üçünün ön lisans seviyesindeki eğitim ile yetiştirilmesine dair bir gereklilik belirlenmiştir. Ancak Türkiye'nin mevcut işgücü eğitim düzeyi oldukça düşük seviyede kalmıştır. Bu nedenle böylesine düşük bir eğitim seviyesi ile Türk endüstrisinin gelişemeyeceği vurgulanmıştır. Mesleki ve teknik eğitimde yaşanan bu dar boğazları aşabilmek için sınavsız geçiş projesi

uygulamaya alınmıştır. Bu uygulama ile meslek yüksekokullarında okuyan öğrenci sayısı artırılarak mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranının artması ve Türkiye'nin çağdaş ülkeler seviyesine yükselmesi hedeflenmiştir.

2.3.3.2. Sınavsız Geçiş Projesinin Kabul Edilmesi

2001 yılında çıkarılan 4702 Sayılı kanuna göre; 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 45. Maddesinin e bendine; mesleki ve teknik lise mezunu olan öğrenciler istekleri dahilinde bitirdikleri programın devamı ya da bitirdikleri programa en yakın programların uygulandığı, kendi Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB) içinde bulunan meslek yüksekokullarına öncelikli olacak şekilde ya da kendi mesleki ve teknik eğitim bölgesi dışında bulunan meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilebilirler. Sınavsız geçiş hakkını kullanarak meslek yüksekokullarından mezun olan öğrencilerin ise %10'undan az olmamak kaydıyla ayrılacak kontenjanlara göre alanlarına uygun olan lisans bölümlerine dikey geçiş yapmaları sağlanır. Bu hükümle ilgili esaslar ve usuller, Millî Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu'nun birlikte çıkaracağı yönetmelik ile belirlenir. Ayrıca mesleki ve teknik lise mezunu olan öğrenciler, mesleki ve teknik öğretim bölgesi dışında farklı bir yükseköğretim programına kayıt yaptırmak isterse üniversite sınavlarına başvurabilir.

2.3.3.3. Sınavsız Geçiş Projesinin Amaçları

Akpınar (2003)'a göre sınavsız geçiş projesinin amaçları; meslek yüksekokullarının sayı ve kapasitelerinde artış sağlamak, ortaöğretim ile yükseköğretim arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, ortaöğretim ve yükseköğretim arasında program bütünlüğünü sağlamak, program geliştirme projesinin değerlendirilmesi, nitelikli ara eleman yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimde okullaşma oranlarının artırılması, lisans programlarına olan yoğun ilginin azaltılması ve uzaktan öğretimin mesleki ve teknik eğitimde yaygınlaştırılması şeklinde sıralanmaktadır.

Nartgün ve Yüksel (2009: 191)'e göre ise 21.YY'da işgücü piyasasında talep edilen; hızlı problem çözme yeteneğine sahip, takım çalışmasına uyumlu, sorumluluk alarak çok yönlü düşünme becerisini geliştirmiş ve güncel mesleki ve teknik bilgiye sahip nitelikli ara elemanların yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amacı yerine getirme görevi meslek yüksekokullarına verilmiştir. Bu nedenle meslek lisesi mezunu öğrencilere sınavsız geçiş hakkı getirilmiştir.

Yıldırım ve Çarıkçı (2017: 208)'ya göre eğitimde seviye ve niteliğin yükseltilmesinin yanında rekabette üstünlük kurabilmek ve işgücü piyasasında talep edilen nitelikli ara eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla sınavsız geçiş uygulanmıştır.

Tunç (2005: 77)'a göre gelişen teknolojiye uyum sağlayacak nitelikli ara elemanların yetiştirilmesi amaçlanmıştır; ilköğretimi tamamlayan öğrenciler için mesleki ve teknik eğitim cazip hale getirilerek mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğü ve devamlılığını sağlamak amacıyla da sınavsız geçiş projesi hayata geçirilmiştir.

Usul vd., (2007: 236)'a göre meslek lisesinde yeterli alt yapıyı yani mesleki temel eğitimi alan öğrencinin, mesleki bilgi ve becerilerini bir üst öğrenim kurumunda zorluk çekmeden artırabilmesi için sınavsız geçiş uygulanmaktadır.

MEB ve YÖK (2002)'e göre sınavsız geçişin amaçları; mevcut kaynakların etkin kullanılması, mesleki ve teknik eğitimde ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, mesleki ve teknik ortaöğretim ile yükseköğretim kurumlarında fiziki donanım, öğretim elemanı ve öğretmen kaynaklarının ortak olması kaidesiyle ek kapasitelerin oluşturulması, mesleki ve teknik ortaöğretim ile meslek yüksekokulları arasında program bütünlüğü ve sürekliliğin sağlanması, yüksek nitelikli ara eleman yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim teşvikleriyle okullaşma oranlarının artırılması, önlisans programlarının daha çok tercih edilmesi sağlanarak lisans programlarındaki baskının azaltılması ve mesleki ve teknik ortaöğretim mezunlarının ileri meslek eğitimi almalarının sağlanmasıdır.

2.3.3.4. Sınavsız Geçiş Projesinin Olumsuz Sonuçları

Lisans programlarına olan yoğun ilginin azaltılarak önlisans programlarının teşvik edilmesi ve nitelikli eleman ihtiyacının karşılanması için meslek yüksekokullarının sayısal artışı desteklenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda meslek yüksekokullarında program çeşitliliği artırılmış, her meslek düzeyinde önlisans programları açılmaya başlanmıştır. Ancak program çeşitliliğinin artması, meslek yüksekokullarında unvan karmaşasına sebep olmuş ve sınavsız geçiş projesi kapsamında programlar geliştirilip birleştirilmiştir. Bu birleştirmeler yapılırken bazı yanlış tercihler de söz konusu olmuştur. İçerikleri aynı olan programların birleştirilmesi doğru iken, içerikleri farklı olan programlarda birleştirilme yapılması sistemsal sorunların devam etmesine neden olmuştur (Henden ve Tunç, 2005).

Öğrencilere sağlanan sınavsız geçiş uygulaması ile sosyo-ekonomik baskıların azaltılması, ekonomik kalkınmaya destek verilmesi ve toplum-okul bütünleşmesi sağlanmak istenmiştir. Ancak sonuç analiz edildiğinde meslek yüksekokullarının sayı ve kapasitesinin artırılmasının, eğitimde fırsat eşitsizliği ve sosyo-ekonomik baskıları bir yere kadar azalttığı görülür. Burada en önemli nokta mezun öğrencilerin sayısal durumları ve toplum üzerindeki etkileridir. Çünkü çok sayıda meslek yüksekokulu ve bu okullardan mezun olan çok sayıda

öğrenci bulunmaktadır. İşgücü piyasası ihtiyaçları dikkate alınmadan çok sayıda mezun öğrenci verilmesi mesleki eğitim mezunu öğrencilerin yalnızca sayısal anlamda fazla olmasını sağlamıştır. Mezun işsiz öğrencilerin niteliksel, toplumsal ve ekonomik çıktıları öngörülememiştir. Ayrıca diğer taraftan mezunların işsiz kalması bu öğrencilere yönelik üstlenilen maliyetlerin de boşa harcanması anlamına gelir (Akpınar, 2003: 12).

Mesleki ve teknik ortaöğretimde sınıf geçme koşulları öğrencilerin öğrenme istek ve arzularını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun nedeni ise bir üst sınıfa geçmek isteyen öğrencinin, Türkçe not ortalamasının en az 2.00 ve tüm derslerinin not ortalamasının ise 2,5 olması halinde diğer not ortalamalarına bakılmadan sınıf atlayabilmesidir. Ayrıca atölye derslerinde ise 5.00 ortalaması olan her öğrenci de bir üst sınıfa geçebilmektedir (Henden ve Tunç, 2005). Sınavsız geçiş projesi ile meslek yüksekokullarına gitme hakkı elde eden bazı öğrencilerin “her şekilde sınıfı geçirim bu nedenle kültür derslerini öğrenmek için ekstra bir çaba göstermem gerekmez. Mezun olduktan sonra da sınavsız geçiş hakkımı kullanırım” algısına yenik düşerek kültür derslerini öğrenme çabasına girmemektedir. Nitekim Tunç (2005: 78)’un araştırma sonucu da bu durumu doğrular niteliktedir.

Sınavsız geçiş hakkını kullanarak meslek yüksekokullarına devam eden öğrencilerin başarı durumları ile üniversite sınavı ile gelen öğrencilerin başarı durumları karşılaştırıldığı zaman sınav ile gelen öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Bu durumdan hareketle MYO’larda düşük akademik başarının temelinde yatan sebep olarak sınavsız geçiş projesi gösterilmektedir (Kızgın, 2005: 126; Henden ve Tunç, 2005; Durukan vd., 2015: 213; Karagül vd., 2011: 5). Ayrıca sınavsız geçiş hakkını kullanan öğrencilerin programları zamanında bitirememeye ya da programı bırakma gibi sonuçlar doğuran davranışlar sergilediği anlaşılmıştır. Nitekim Karadeniz vd., (2011: 1738)’in hazırladığı çalışmada; sınavsız geçiş hakkını kullanarak önlisans programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin, sınavla gelen öğrencilere göre iki kat daha fazla oranda okulu terk etme davranışı sergilediği görülmektedir. Ayrıca, sınavla gelen öğrencilerin sınavsız geçiş hakkını kullanan öğrencilere göre daha yüksek oranda mezun oldukları görülmektedir.

Bir başka araştırma sonucuna göre ise sınavsız geçiş ile gelen öğrencilerde davranış bozukluğu, disiplinsizlik, donanımlara yönelik fiziki tahribat verme ve motivasyon eksikliği gibi durumlar bulgulanmıştır (Kadim, 2017: 433; Tunç, 2005: 78; Henden, 2006: 166).

Sınavsız geçiş hakkını kullanarak meslek yüksekokullarına giren öğrencilerin kurumlarda verilen eğitimleri ciddiye almamaları öğretim elemanlarının moral ve motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir (Yıldız vd., 2015: 44).

Sınavsız geçiş ile meslek yüksekokullarına kayıt yaptıran öğrencilerin hem kendilerine yönelttikleri başarısızlık temelli suçlama duygusu hem de çevreden gelen baskılar ile sosyal problemler yaşadığı belirlenmiştir (Ceylan ve Erbir, 2015: 102). Özellikle niversite sınavında başarısız olacağını düşünen meslek lisesi mezunlarının niversiteye giriş için son are olarak sınavsız geçiş hakkını kullanması öğrencilerin bu duyguları yaşamasına sebep olmuş olabilir.

Öğrencilerin askerlik görevinden bir süre daha muaf olmak ve lise arkadaşları ile yükseköğretime devam etme isteği de sınavsız geçiş projesinin olumsuz sonuçları arasında yer almaktadır (ağlar ve Türeli, 2005: 374). Öğrencilerin yükseköğretim kademesinde eğitim olarak nitelik ve becerilerini artırma frsatından ziyade askerlik görevini ertelemek amacını temel alarak sınavsız geçiş ile meslek yüksekokullarına devam etmeleri kaliteyi azaltan bir sorundur. Ayrıca ğrencilerin lisede oluşturdukları arkadaş grupları ile aynı programlara yerleşmeleri durumunda sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi ve lise hayatının sonlandırılması konusunda bazı problemler yaşanmaktadır.

Sınavsız geçiş projesi ile öğrenciler mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmek istenmiş lakin yükseköğretim kademesinde ğrenci kontenjanlarının artırılmasına karşın hem öğrencilerin meslek yksekokullarını tercih etme oranlarında hem de ğrenci kalitesinde düşüş yaşanmıştır (Tunç, 2005: 80). Bu durumda sınavsız geçiş sistemi uygulamaya alınmadan önce öğrencilerden bu projeye yönelik görüş alınmadığı ya da alınan görüşlere yetkililer tarafından yeteri kadar dikkat yneltilmediği anlaşılmaktadır. Boşta kalan kontenjanlardan yola çıkılarak öğrencilerin sınavsız geçiş hakkını kullanmak istemedikleri ortaya çıkmıştır.

2.3.3.5. Sınavsız Geçiş Projesinin Kaldırılması

9.12.2016/29913 Resmi Gazete kararına göre 2/12/2016 tarih ve 6764 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un 25. Maddesi uyarınca; 2457 sayılı kanunda madde 45/d'de değişiklik yapılması kararı alınmıştır. Bu değişikliğe göre; bir mesleğe yönelik eğitim veren liselerin mezunları YK tarafından belirlenen ve lisede aldıkları mesleki eğitimin devamı niteliğindeki aynı alan nlisans programlarına, merkezi sınavlardan aldıkları puanlar ile ortaöğretim başarı puanı ve YK tarafından belirlenen katsayı çarpımından elde edilecek puan ile yerleştirilir.

Yukarıda yer alan karar değişikliği ile beraber 2002-2016 yılları arasında herhangi bir mesleki ve teknik liseden mezun olan ğrenci istediği taktirde sınavsız geçiş hakkını

kullanarak meslek yüksekokulları ve açık öğretim önlisans programlarına kayıt yaptırabilmiştir. Ancak sınavsız geçiş uygulansa bile meslek yüksekokulları, iş piyasasının talep ettiği nitelikli işgücü arzını oluşturma yönündeki hedefleri tam olarak karşılayamamıştır. Bunun nedeni nitelikli eleman ihtiyacını yükseköğretim kademesinde yetiştirecek kurumların kalitesini artırmak için kullanılan pilot uygulamaların tek başına kaliteyi artıramaması ve eğitim alacak öğrencilerin de kalitelerinin artırılması gerektiğidir. Ancak sınavsız geçiş hakkını kullanan öğrenci ile yine aynı meslek yüksekokuluna üniversite sınavı ile gelen öğrenci arasında belirgin bir eğitim kalitesi farkı söz konusu olmuştur (Odabaşı, 2013: 269; Erdönmez, 2017: 52). Sonuç olarak meslek yüksekokullarının ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin niteliklerini artırma amacı ile Üniversitelerarası Kurul'un sınavsız geçişin kaldırılmasına yönelik raporu da dikkate alınarak sınavsız geçiş hakkı 2017 yılında kaldırılmış ve işgücü piyasalarına giriş şekillerinde değişiklik söz konusu olmuştur (TRT Haber, 2016).

2.3.4. Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Sorunları

Mesleki eğitim, ülkelerin kalkınması için gerekli olan en önemli araçlardandır. Tüm gereklilikleri ile tasarlanamayan bir mesleki eğitim sistemi mezun ettiği öğrencilerin işgücü piyasasında sorunlar yaşamasına sebep olur. Bu doğrultuda Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sorunlarına yönelirken iki hususa dikkat edilmesi gerekir. Bunlar mesleki ve teknik eğitime dair problemlerin işgücü ve istihdam sorunu olduğu kadar öğrenim ve öğretim yani bir eğitim sorunu olduğudur (Haber 7, 2021; Reman, 1971: 120).

Bu açıklamalardan yola çıkarak aşağıdaki başlıkta Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitime yönelik sorunlarına yer verilecektir.

2.3.4.1. Yasal Düzenlemelere Yönelik Sorunlar

Ülkeler mesleki ve teknik eğitimi başarılı şekilde uygulayabilmek için sağlam hukuki temeller oluşturmali ve tarafları koruma altına almalıdır. Bu nedenle temel kanun ve yasal düzenlemeler teknolojik yenilik ve dönemin şartlarına göre sıklıkla güncellenmeli, karar alma ve uygulama aşamaları hızlandırılmalıdır. Türkiye'de mesleki ve teknik eğitime yönelik temel kanun 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'dur.

- **Temel Kanun İçeriğine Yönelik Sorunlar**

Mesleki ve teknik eğitime yönelik 1986 yılında çıkarılan 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, 2001 yılında Mesleki Eğitim Kanunu olarak değiştirilmiştir.

Mesleki ve teknik eğitimin 3308 Sayılı temel kanunu incelendiğinde ismi değiştirilmiş olsa bile kanun maddelerinin hâlâ çıraklık eğitimi ve işletmelerde yapılan mesleki eğitime

yönelik kararlar ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki ve teknik eğitim sisteminde yer alan örgün ve yaygın mesleki eğitimin herhangi bir yasal temel ile sağlanmadığı göze çarpmaktadır (Şencan, 2008: 10).

MEM, Alman dual sisteminin Türkiye'deki karşılığıdır. 25/12/2021 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan 7346 sayılı Kanunun 12 ve 14. Maddeleri 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile ilgilidir. Buna göre 7346 sayılı kanunun 12. Maddesinde; Mesleki Eğitim Kanunu madde 25'te kalfalık yeterliği kazanan MEM 12. Sınıf öğrencileri için ödenecek ücret miktarının asgari ücretin %50'sinin altına inemeyeceğini belirtilen değişiklik yapılmıştır. 7346 sayılı kanunun 14. Maddesi ise Mesleki Eğitim Kanunu geçici 12. Maddesinde MEM programlarına devam eden öğrencilere ödenebilecek en az ücretin tamamının 4447 sayılı İşsizlik Sigortası Kanunu 53. Maddesi kapsamında devlet katkısı olarak ödeneceğine yönelik değişiklik yapılmıştır.

Bu değişikliklerle beraber çıraklıktan kalfalığa geçen öğrencilerin ücretleri artırılmıştır. Bu noktada kalfalar asgari ücretin %30'u yerine %50'sini almaya hak kazanmıştır. Ayrıca önceki dönemlerde MEM programlarına devam eden öğrencilerin her ay düzenli olarak aldığı asgari ücretin %30'u, büyük oranda işverenler tarafından ödenirken kanun düzenlemesinden sonra bu ücretin tamamı devlet tarafından ödenmeye başlanmıştır. Bu sayede işverenlerin mesleki eğitimde üstlendiği maddi sorumluluk ortadan kaldırılmıştır (Eliaçık ve Erol, 2022).

Bu şartlarda Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişikliklerin yalnızca MEM'leri ilgilendirdiği görülmektedir. Ancak Türkiye'de mesleki eğitimden sorumlu kurum yalnızca MEM'ler değildir. Kanunda örgün ve yaygın meslek liselerinde eğitim alan öğrencileri korumaya veya sorunlarını çözmeye yönelik hükümler mevcut değildir. Bu durum temel kanunda kapsamlı bir düzenleme yapma gerekliliği doğurmaktadır.

2.3.4.2. Yetersizlik Sorunları

Kalkınma politikalarını başarılı şekilde uygulamak isteyen ülkeler mesleki ve teknik eğitim sistemini etkili şekilde kullanmayı hedefler. Ancak uygulamada bulunan bazı yetersizlik sorunları mesleki ve teknik eğitimde kalite ve donanım eksikliklerine neden olarak istihdam piyasası hedeflerini aksatabilir. Bu başlık altında farklı açılardan yetersizlik sorunlarına değinilecektir.

- **Okulların Mevcut Donanımlarının Yetersiz Olması**

Mesleki ve teknik liselerde öğrenciler hem teorik hem de pratik eğitime tabi tutulmaktadır. Ancak okulların bina, laboratuvar ve atölye imkânları özellikle sanayi

sektörünün beklentisini karşılayacak bir eğitim düzeyi sunmamaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 33). Bu durumun en büyük sebebi endüstride kullanılan teknolojiye eşdeğer nitelikteki makine, teçhizat ve aletlerin yüksek maliyetler sebebiyle okul envanterlerine eklenememesidir (Bıncı ve Arı, 2004: 390). Öğrencilerin uygulamalı derslerde kullandıkları aletlerin nicel eksikliği de sorunlardan biridir. Bu nedenle aktarılan kamu kaynaklarının gözden geçirilmesi gerekir (Musubeyli, 2010). Çünkü öğrenciler okudukları bölümde mesleki beceri kazanmak için düzenli olarak uygulama yapmak zorundadır.

Meslek liselerinde uygulama ile teori arasındaki uyumsuzluk, uygulama atölyelerinde öğrenci sayısının fazlalığı ve kullanılan araç-gereç eksikliği (Günbayı ve Tokel, 2014: 71) de mesleki ve teknik eğitimde donanım eksikliği olduğunu kanıtlamaktadır.

- **Teknik Öğretmen Yetiştirme ve Yetiştirilen Öğretmenlerin Mevcut Bilgilerinin Güncellenmesi Konusundaki Yetersizlikler**

Teknik öğretmen yetiştiren fakültelerin tarihsel sürecinin problemli olduğu bir gerçektir. Çünkü bazı dönemlerde mevcut arz-talep durumu dikkate alınmadan, yükseköğrenim talebine cevap verme, teknik öğretmen yetiştiren fakültelerin bölgeye sağlayacağı ekonomik fayda ve siyasi nedenler gibi durumlar göz önüne alınarak teknik eğitim fakültelerinin sayısı hızlıca artırılmıştır. Ancak teknik eğitim fakültelerinin hızlı sayısal artışı, mesleki ve teknik ortaöğretime rağbetin azalması, ekonomik buhran ve devletin aldığı küçülme kararları sebebiyle MEB tarafından yeterli öğretmen ataması yapılamamıştır (Akpınar, 2005: 270; Gelişli, 2010: 1800). Temelden gelen arz-talep dengesizliği ve teknik öğretmen yetiştirilmesinde görülen nitelik eksiklikleri, bu sorunu zaman içerisinde mesleki ve teknik eğitimin en sorunlu kollarından biri haline getirmiştir. Öyle ki Türkiye’de teknik öğretmen yetiştirme konusunda stratejik yöntemler izlenmemektedir. Öğretmenlere hem teknolojik yenilikler paralelinde teknik bilgilerini hem de pedagojik eğitimlerini güncelleyebilecekleri hizmet içi eğitimler yeterli seviyede sağlanmadığı için öğretmen ve yöneticilerde nitelik eksiklikleri görülmektedir (MEB, 2012: 25). Ayrıca yetiştirilen mevcut teknik öğretmenlerin sayısı çok düşük olduğu için öğretmen başına düşen öğrenci sayısı artarken öğretmen ile öğrenci arasında etkin eğitim yöntemleri izlenemez hale gelmektedir (Aktaşlı vd., 2012: 21).

- **İşletmelerde Mesleki Eğitim ve Stajda Görülen Yetersiz Denetim Sorunu**

Türkiye’de işyerinde yapılan pratik eğitimlerin süresi her mesleğin gerektirdiği niteliğe göre belirlenmemektedir. Oysaki her meslek için gereken beceri niteliği sabit değildir ve farklı zaman aralıklarında elde edilebilir (MEB, 2012: 32). Ayrıca özellikle uygulama eğitimleri sırasında işletmelerdeki diğer çalışanların özel isteklerini stajyer öğrencilere

yükleme sorunu yapılan çalışma ile ortaya konmuştur (Demirci, 2007). Ancak stajyerlerin staj kurumlarında bulunma amaçları mesleki becerilerini gerçek bir saha ortamında pekiştirmektir. Bu nedenle stajın amacına uygun biçimde tamamlanabilmesi için okullarda bulunan işyeri koordinatörleri ve staj yapılan yerlerdeki usta öğretmenlerin sürekli iletişim halinde olması önemlidir. Böylece işletmelerde yapılan beceri eğitimleri daha kolay denetlenerek (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 47) stajyerlerin görev tanımı dışında çalıştırılmasının önüne geçilebilir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim verilen kurumlarda oluşabilecek muhtemel bir diğer sorun ise staj ücretlerinin ödenmemesi durumu olabilir. Staj süresince kanunda belirtilen yasal ücretin eksiksiz olarak ve zamanında ödenmesi konusunda sorun yaşanmaması için ödemelerin denetim altında yapılması gerekmektedir.

- **Yetersiz Rehberlik ve Yönlendirme Hizmetleri**

Okullarda öğrencilere doğru mesleki tercih yaptıracak rehberlik hizmetlerinin yoksunluğu, sorunlu olan eğitim sistemi içerisinde durumu daha da zora sokmaktadır (Şahin ve Fındık, 2008: 76). Bu durumun ortadan kaldırılabilmesi için mesleki bölüm ya da alanın bilinçli şekilde seçilmesinde yardımcı olacak kariyer rehberlik sistemi oluşturulmalıdır. Aksi takdirde bilinçsizce seçilen bölümlerde eğitim gören öğrencilerin mutsuz ve başarısız olma ihtimalleri artar. Bu durum mezuniyet sonrası farklı iş alanlarına yönelme ya da okul terk oranlarının artmasını da etkileyebilir. Bu nedenle öğrencileri kişisel yeterlilikler dahilinde eğitimin tüm aşamalarında toplumsal ve bireysel faydayı maksimize eden meslek gruplarına yönlendirecek kariyer rehberliği oldukça önemlidir (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 35).

- **Çalışma Hayatına Geçiş Sürecinde İŞKUR'un Yetersiz Kalması**

Bülbül (2014: 72)'ün araştırmasına göre meslek liselerinde okuyan öğrencilerin yarısından fazlası öğrenim gördükleri alanda çalışmak istememektedir. Öğrencilerde oluşan bu isteksizlik durumuna çözüm olarak İŞKUR programları aktif şekilde kullanılmalıdır. Ancak Vuranok (2017: 344)'a göre gençlerin çalışma hayatına katılım süreçlerinde İŞKUR işlevlerini gerektiği gibi yerine getirememektedir. Yani İŞKUR'un kurumsal kapasitesi ve işlevleri meslek lisesinden çalışma hayatına geçiş sürecinde gençleri tam olarak desteklememektedir. Bu nedenle mevcut İŞKUR programları bölgesel işgücü piyasası ihtiyaçları temelinde gözden geçirilerek revize edilmeli, etkinliğini kaybeden programların yerine yeni istihdam programların geliştirilmesi gerekmektedir. Programlarda işveren, öğrenci ve mezunları bir araya getirecek fırsatların oluşturulmasına özen gösterilmelidir.

- **MEB Bütçesinden Mesleki ve Teknik Eğitime Ayrılan Bütçe Payının Yetersiz Olması**

Mesleki ve teknik eğitim genel eğitime oranla daha maliyetlidir. Ancak söz konusu bu eğitim uygun kaynaklar ile finanse edilir ve istihdam olanakları sağlanırsa orta ve uzun vadede ülke kalkınmasında oldukça önemli rol oynayacağı açıktır (Kayadibi, 2000: 57).

Kamu hizmetleri kamusal mal olarak kabul edildikleri için devlet bütçesi ile finanse edilir (Sever vd., 2019: 58). Türkiye’de verilen eğitim hizmeti de ağırlıklı olarak kamu temelli olduğu için finansman kaynağı devlet bütçesidir. Ancak ülkede eğitim kurumları tamamen kamusal olarak örgütlenmemiştir. Eğitimin her kademesinde özel kurumlar mevcuttur (Koç, 2007: 39). Fakat özel sektör henüz istenilen oranda eğitime dahil edilememiştir.

Türkiye’de okul çağındaki genç nüfusun fazla olması, plansız yapılaşma ve nüfus hareketlerinin neden olduğu ekonomik yetersizlikler gibi pek çok sebep yüzünden kamudan aktarılan kaynaklar eğitimi finanse etme konusunda yetersiz kalmaktadır (Güneş, 2017: 2). Bu noktada merkezi yönetim bütçesinden MEB’e aktarılan bütçe payına göz atmakta fayda görülmektedir. Bu kapsamda 2020, 2021, 2022 ve 2023 yılında merkezi bütçeden MEB’e aktarılan bütçe payı ve oranları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 2. 1. Merkezi Bütçe’den MEB’e Ayrılan Payın Yıllara Göre Değişimi

Merkezi Bütçe’den MEB’e Ayrılan Bütçe Payının Yıllara Göre Değişimi			
Yıllar	MEB’e Aktarılan Miktar (TL)	Merkezi Yönetim Bütçesi İçindeki Oranı (%)	MEB Bütçesinin GSYİH Oranı (%)
2020	125.396.862.000	11,45	2,57
2021	146.920.234.000	10,69	2,6
2022	189.010.851.000	10,79	2,4
2023	435.351.082.000	9,64	2,3

Kaynak: Strateji ve Bütçe Başkanlığı (2020a, 2021, 2022a, 2023), KESK (2020) ve Eğitim Sen (2021, 2022) verileri kullanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 2023 yılı için merkezi bütçeden MEB’e 435 milyar 351 milyon TL’nin aktarıldığı görülmektedir. 2023 yılı için aktarılan bu miktar merkezi yönetim bütçesinin %9,64’ünü oluştururken aktarılan bütçenin Gayri Safi Yurtiçi Hasıla GSYİH oranı ise %2,3 olarak güncellenmiştir. Yıllar içinde MEB bütçesine aktarılan miktarın artmasına karşın bütçenin merkezi yönetim bütçesi içindeki oranının 2021 yılından itibaren azaldığı görülmektedir. Bu durumda her geçen yıl eğitime ayrılan kaynağın azaldığı sonucu çıkarılabilir. MEB bütçesinin GSYİH oranı ise 2021 yılında itibaren gerilemeye başladığı görülmektedir.

Merkezi bütçeden MEB’e aktarılan miktarın kurum içi birimlere dağılımı da oldukça önemli bir konudur. Bu konu ise MEB tarafından yayınlanan bütçe sunuşları aracılığıyla takip

edilebilir. MEB'in yayınladığı son bütçe sunuşu 2021 yılına aittir. Bu kapsamda 2021 yılı bütçesinin program bazlı sınıflandırmada birimlere dağılıma dikkat edildiğinde; 2021 yılında MEB'e ayrılan 146 milyar 920 milyon 234 bin liralık bütçeden; Ortaöğretim Genel Müdürlüğü için ayrılan pay 560 milyon 237 bin lira, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'ne ayrılan pay 33 milyon 799 bin lira, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne ayrılan pay 1 milyar 38 milyon 819 bin lira ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne ayrılan pay ise 126 milyon 368 bin lira ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne ayrılan payın ise 130 milyon 832 bin lira olduğu görülmektedir.

Bu dağılıma göre pahalı bir eğitim türü olan mesleki ve teknik eğitimde ortaöğretim kademesine ayrılan payın Ortaöğretim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü için ayrılan paylardan daha düşük olduğu görülür. Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretime katılım oranını genel ortaöğretime katılım oranından yüksek tutma hedefleri ile çelişmektedir. Maliyeti yüksek olan mesleki ve teknik eğitimde Avrupa standartlarını yakalamak isteyen Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitime daha fazla kaynak ayırması gerekmektedir.

2.3.4.3. Sanayi-Okul-İstihdam Uyuşmazlıkları

İşgücü piyasası tarafından talep edilen insan kaynağını yetiştiren mesleki eğitim işgücü piyasasına oldukça duyarlı bir eğitim modelidir. Tarihte 30 ya da 40 yıl geriye gidildiğinde devletin hem üretim ve hizmet sektöründe hem de mesleki eğitimde ana unsur konumunda olduğu için planlamanın tek elden yapıldığı görülür. Bu nedenle o dönemlerde mesleki eğitimde istihdama yönelik sorunlar söz konusu olmamış ve mesleki eğitime ilgi oldukça yüksek bir seyir izlemiştir. Ancak zaman içerisinde tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de devlet küçülme politikaları izlemiş, üretim ve hizmet sektörlerindeki yerini özel sektöre bırakmaya başlamıştır. Böylece ana istihdam kaynağı özel sektöre geçerken mesleki eğitimde özelleşme çabaları olsa bile mesleki eğitimin genel sorumluluğu devlette kalmıştır (Çelik, 2021). Bu durumda da mesleki eğitim ile istihdam piyasasında bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. Söz konusu bu duruma mesleki ve teknik lise mezunlarının eğitim aldıkları alanda istihdam oranının %10'un altında seyrettiği örneği verilebilir (Haber 7, 2021). Bu durumda özel ya da kamu kurumlarının mesleki ve teknik eğitim için katlandığı maliyetler işgücü piyasasında karşılık bulamamaktadır. Bu başlıkta mesleki eğitim ile istihdam piyasası arasındaki bazı sorunlar incelenecektir.

- **Reel Sektör ile Eğitim Kurumları Arasında Görülen Uyuşmazlıklar**

Mesleki ve teknik eğitim veren kurumların etkinlik derecesi, yetiştirdiği nitelikli emeğin işgücü piyasası beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamasıyla orantılıdır (Altay ve Üstün, 2011: 27). Bu sebeple mesleki ve teknik eğitimin asıl amacı olan yetiştirilmiş işgücü talebi karşılanırken mesleki ve teknik liselerde kazandırılan beceriler ile işgücü piyasasında talep edilen niteliklerin uyumlaştırılması gerekmektedir (Aktaşlı vd., 2012: 24). Bu nedenle öğretim müfredatları hazırlanırken sanayinin ihtiyaç duyduğu niteliklere yönelik derin analiz ve detaylı görüşmeler yapılmalıdır. Ancak öğretim müfredatları genel bir bakış açısıyla hazırlanmaktadır. Bu durum öğretim modülleri sayısının kısıtlı kalmasına ve öğrencilerin işgücü piyasası tarafından talep edilen beceri çeşitliliğine nazaran daha dar bir beceri aralığı edinerek mezun olmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler mezuniyet sonrası iş bulma ya da aynı mesleğin farklı alanlarına yönelik beceri genişletme konusunda problem yaşayabilir (MEB, 2012: 28; Bıncı ve Arı, 2004: 391; Altuncı vd., 2009: 316; Şencan, 2008: 10).

Öğretmenler görev yaptıkları bölgelerde yerel sektörün ihtiyaçlarını yakından takip ederek bölgesel ihtiyaçları öngörebilirler. Ancak sistem, öğretmenlere müfredatlarda esneklik önerme ve uygulama konusunda herhangi bir imkân sağlamadığı için bölgesel arz-talep dengesizlikleri ortaya çıkmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 32).

Ayrıca Türkiye’de uzun süre uygulanan katsayı uygulaması da mesleki eğitimin itibarını zedeleyerek eğitimde fırsat eşitliğini ortadan kaldırmış, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu insan kaynağına ulaşması yolunda büyük engel olmuştur. Bu kapsamda işverenlerden sıkça duyulan “Aradığım elemanı bulamıyorum” sözü katsayı uygulamasının kötü bir hatırası olmuştur (Çelik, 2021). Özetle sektörlerin kendi alanlarına yönelik eleman sıkıntısı tek taraflı değildir. Çok sayıda meslek lisesi mezununun mezun oldukları alan dışında yüksek yüzdeliklerle istihdam edilmeleri ve mezunların kendi alanlarında veya alanları dışında çalışmalarının özlük haklarında herhangi bir değişikliğe sebep olmaması durumu mezunları çoğunlukla alan dışı istihdama itmektedir (Özer, 2018: 433). Meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin kendi alanında çalışma oranının artırılması için özlük haklarında tanımlanacak bazı istihdam artırıcı politika ve teşviklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

- **Özel Sektör Paydaş Katılımının Düşük Olması**

Mesleki eğitimin yapılandırılma süreçlerinde özel sektör paydaşlarının katılımı düşük orandadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitimin yapılandırılması ve sistemin fonlanması konusunda MEB yalnız kalmakta ve tek yönlü kararlar almaktadır. Tek yönlü olarak alınan kararlar Türkiye’de piyasaların işgücünden beklediği niteliklerle uyuşmamakta ve işgücünün

gelişen teknolojiye göre yetiştirilmesinde Avrupa ülkelerinin gerisinde kalmasına neden olmaktadır (MEB, 2018: 90).

Devlet ve özel sektör arasında paylaşılan eğitim ve istihdam taleplerinde işverenlerin yeterli katılım göstermediği açıktır. Bu soruna yönelik MEB'in aldığı karar doğrultusunda mesleki eğitimin yeniden inşasında işverenleri sürecin tamamına dahil edecek iş birliği modeli geliştirilmiştir. Geliştirilen iş birliği modelinde, mesleki eğitim verilen tüm alanlarda müfredat güncellemeleri, öğrencilerin staj eğitimleri, öğretmenlerin işbaşı ve mesleki eğitim süreçlerini işveren ile birlikte güncelleme ve geliştirme kararı alınmıştır. Böylece eğitimin tüm sürecinde aktif yer alan işverenlerin meslek okullarından mezun olan öğrencilere istihdam önceliği sağlaması hedeflenmektedir (Çelik, 2021).

- **MEB-Sektör ve Yükseköğretim İş Birliğinin Sağlanamaması**

Mesleki ve teknik eğitim tek başına kamu veya tek başına özel sektör tarafından yürütülmemelidir. Etkin, doğru ve sonuç odaklı kararlar; MEB, sektör ve yükseköğretim kurumları arasındaki işbirliği ile alınır. Ancak bürokratik süreçlerin uzunluğu ve zorluğu nedeniyle kurumlar arasında etkin kararlar alınamamaktadır. Süreç içerisinde işbirliklerinin ve ortak projelerin sınırlı sayıda kalması ve projelerin fonlanma sorunları işbirliklerinde aksamaya neden olmaktadır (Acır, 2005: 56).

2.3.4.4. Seçme, Yerleştirme ve Belgelendirme Sistemlerinde Görülen Sorunlar

Türkiye'de lise ve üniversitelere giriş için yıllarca pek çok seçme ve yerleştirme sistemi uygulanmış ancak hiçbirisi beklentileri tam anlamıyla karşılayamamıştır. Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitime yönelik kurumlara giriş, belgelendirme ve akreditasyon sorunlarına yer verilecektir.

- **Kurumlara Girişte Uygulanan Seçme ve Yerleştirme Sistemi Sorunları**

Öğrencileri ortaöğretim kurumlarına yerleştiren seçme sistemi akademik başarı odaklıdır. Bu temelde tek yönlü bir sistem uygulanmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 31). Ortaöğretim tercihlerinde liseye giriş sınavından düşük puan alan öğrencilerin genel olarak mesleki ve teknik liseleri tercih ettiği yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur (Kalkan, 2014: 143; Üstün ve Yiğit, 2022: 828; Kam ve Atakök; 2016: 1217). Öğrencilerin tamamen sınav puanı odaklı bir tercih sistemi ile ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi bireylerin beceri, ilgi, yetenek ve yeterlik durumlarının göz ardı edilmesine neden olmaktadır.

Sınavlardan düşük puan elde ettikleri için mesleki liselerine giren öğrenciler mecburiyet ve zorunluluk duygusu yaşamaktadır. Bu nedenle öğrenciler mesleki eğitim almış olsalar dahi mecburi olarak edindikleri mesleği devam ettirmek istememektedir (Ergün, 2018:

202). Bu durum işgücü piyasasında yaşanan ara eleman sıkıntısını açıklayan nedenlerden biridir.

- **Ulusal Standart ve Belgelendirme Sisteminin Olmaması**

Türkiye’de örgün eğitim dahilinde mesleki eğitimi tamamlayan öğrencilere işyeri açma belgesi ve diploma verilmektedir. Ancak yaygın eğitim kurumlarında mesleki eğitimi tamamlayan öğrencilere yalnızca MEB onaylı belge verilmektedir. Ayrıca ulusal yeterliliklere göre belgelendirme işlemi yapacak olan kuruluşları yetkilendirme sorumluluğu 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu ile Mesleki Yeterlilik Kurumu’na verilmiştir (MEB, 2014: 25).

Zorunlu eğitim ve ortaöğretim kademesinde mesleki ve teknik eğitime yönelik ulusal bir sınav ve belgelendirme sistemi bulunmamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim alan öğrenciler bu eğitim türünü istihdam olanağı sağlayan bir kapı olarak değil yükseköğretime erişimin bir diğer yolu olarak görmektedir. Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının ana amacından saptığını gösterir (Altay ve Üstün, 2011: 28). Bu sorunun çözümü için ulusal belgelendirme sisteminin oluşturulması ve geriye dönük mezun öğrencilerin de belgelendirilme işlemlerinin tamamlaması gerekmektedir.

- **Uluslararası Akreditasyon Sistemi Sorunu**

Mesleki ve teknik eğitimde uluslararası akreditasyon sistemi tam anlamıyla uygulanmamaktadır. Nitekim mesleki ve teknik eğitimde Avrupa standartlarına ulaşma hedefini devamlı olarak dile getiren Türkiye’nin mesleki ve teknik eğitimde gerekli standartlarını uluslararası bir standart ile temellendirememesi uluslararası akreditasyon sorunu ile açıklanabilir (Altuncu vd., 2009: 316).

2.3.4.5. Mesleki ve Teknik Eğitime Yönelik Anlayış Farklılıkları

Ekonomik gelişme istihdam talebini pozitif yönde etkileyen önemli bir unsurdur. İstihdam talebi içerisinde mevcut olan nitelikli eleman ihtiyacı ise tüm dünyada mesleki ve teknik eğitime yönelik ilgiyi artırmış ancak Türkiye’de bu ilgi, mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunların çözümlenememesi sebebiyle sınırlı düzeyde kalmıştır (Şahin ve Fındık, 2008: 75).

Mesleki ve teknik eğitim gelişmiş bazı ülkelerde okulun dışında farklı mesleki eğitim modelleri ile desteklenmektedir. Gelişmiş ülkelerde bulunan bu çeşitlilik mesleki ve teknik eğitimde bilimselliğe verilen önemi gözler önüne serer. Türkiye’de ise ailelerin mesleki ve teknik eğitime çoğunlukla geleneksel bakış açısı ile yaklaştığı söylenebilir. Bu bakış açısı temelinde aileler, çocuklarını ortaokuldan sonra bilimsel yöntem ve programlar dahilinde

mesleki eğitim veren kurumlardan ziyade, sanayiye ya da herhangi bir zanaatkârın yanına vererek “eti senin kemiği benim” düsturu ile hareket etmeye meyilli olabilir. Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitimde anlayış farklılıklarından oluşan sorunlar dört farklı noktada incelenecektir.

- **Ailede ya da Toplumda Görülen Geleneksel Meslek Eğitimi Anlayışının Varlığı**

Yapılan bir araştırma sonucuna göre toplum belleğinde ancak mesleğine devam etmek istemeyen öğrencilerin meslek lisesini tercih ettiğine dair bir anlayışın var olduğu görülmektedir. Bu anlayışın nedeni ise mesleki ve teknik lise mezunu öğrencilerin iş bulamaması ve yeterli niteliklerle mezun olmadıkları düşüncesidir. Bu gibi olumsuz durumlar ailelerin mesleki ve teknik liselere yönelik düşüncelerini negatif yönde etkilemektedir (Ergün, 2018: 202).

Ayrıca Türk toplumunda bazı ailelerin “okumayacaksan doğru sanayiye” cümlesiyle çocuklarını eğitim konusunda motive etmeye çalıştığı söylenebilir. Bu durum ailelerde yerleşmiş olan geleneksel meslek eğitimi anlayışını da ortaya çıkarır. Çünkü bu düşünceye göre haylaz olan ve okumak istemeyen çocukların “adam olması” ancak bu yol ile mümkündür.

- **Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalite Anlayışına Yönelik Farklılıklar**

Mesleki ve teknik eğitimin kalitesini artırmak meslek liseleri veya meslek yüksekokullarının sayısını artırmaktan geçmez. Bu hususta öncelikle dikkat edilmesi gereken nokta okullaşma oranlarının artırılmasından ziyade meslek okullarını tercih eden öğrencilerin nitelik kazanarak mezun olacağına dair güven verilmesidir. Bu güven sayesinde öğrencilerin dikkatini mesleki ve teknik eğitime çekmek daha kolay olacaktır. Ayrıca gerçekten mesleki eğitimde olmak isteyen öğrencilerin mesleki eğitime entegre edilmesiyle (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 35) mesleki eğitimin kalitesinde belirgin farklar yaratılır.

2.3.4.6. Alt-Üst Kademeler Arası Mesleki ve Teknik Eğitimde Görülen Sorunlar

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler bölümlerinde eğitime devam etmek üzere yükseköğretim kademesinde geçiş yaptığında müfredat, eğitim ortamı, teori ve uygulama derslerinin uyumlaştırılmış olması gerekmektedir. Meslek lisesi mezunu öğrenciler üniversiteye başladıklarında öğretim müfredatlarının tekrara düşmesi öğrencilerin ilgisini kaybetmesine neden olabilir. Bu yüzden yükseköğretime geçen meslek lisesi mezunlarına becerilerini geliştirebilecek ve işgücü piyasasında fark yaratabilecek yeni becerilerin kazandırılabilmesi için farklı ders imkânları tanınmalıdır. Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitimde alt-üst kademeler arasında görülen üç temel sorun incelenecektir.

- **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Asıl Amaçlarından Sapması**

Meslek liselerinin temel amacı işgücü piyasasının talep ettiği nitelikli ara eleman ihtiyacını doğrudan yetiştirmektir. Ancak günümüzde söz konusu kurumlar asıl amaçlarının dışına çıkarak yükseköğretim kurumlarına öğrenci yetiştirme gayesine girmektedir. Bu konuda sarmal bir hareketlilik göze çarpmaktadır. Zira mesleki ve teknik lise mezunu öğrenciler de işgücü piyasasında çalışmayı cazip bulmadığı için çalışmak yerine üniversiteye gitmeyi hedeflemektedir (Gür ve Çelik, 2009: 26). Bu durum mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına olan ilgiyi azaltırken meslek liselerinin prestij kaybetmesine ve meslek edinmenin ancak üniversite kademesinde mümkün olacağına dair bir düşünciyi doğurabilir (Kalkınma Bakanlığı, 2014: 24).

- **Mesleki ve Teknik Eğitimin Tüm Kademeleri Arasında Bütünlük Sağlanamaması**

Mesleki ve teknik liseler ile meslek yüksekokulu müfredatlarının birbirini tamamlar nitelikte olması önem arz eder. Kazandırılması hedeflenen beceriler yalnızca mesleki ve teknik eğitim süresince değil okul öncesi eğitiminden işbaşı eğitimlerine kadar her kademe verildiğinde mesleki ve teknik eğitimin tam anlamıyla program bütünlüğüne kavuşmuş olur (Kalkınma Bakanlığı, 2018: 34).

Ayrıca yapısı gereği mesleki ve teknik lise ya da genel lise fark etmeksizin mezun kabul eden meslek yüksekokullarında, ilk yıl genel ortaöğretim mezunlarının mesleki altyapısını oluşturabilmek için genel mesleki eğitimler verilmektedir. Ancak meslek lisesi mezunları lisede bu temel becerileri çoğunlukla edindiği için tekrara düşen mesleki derslere dikkat yöneltmekte sorun yaşayabilir. Hal böyle olunca mesleki ve teknik eğitimde kademeler arası tekrarlanan beceri ve müfredatlar maliyet ve güven kaybına neden olabilir.

- **Ortaöğretimde Görülen Sosyo-Ekonomik Yapının Heterojen Özellik Göstermesi**

Ortaöğretim kurumlarının dönüştürülmesi sürecinde genel liseler kapatılarak mesleki ve teknik lise ya da anadolu liselerine dönüştürülmüştür. Ancak bu liselere öğrenci yerleştirilme işlemi merkezi sınav sistemi ile yapılmaya devam edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin başarı durumlarına göre okul türlerine yerleşmeleri söz konusu olmuştur (Özer, 2018: 426; Çelik vd., 2017: 22). Ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanan merkezi sınav sisteminde sosyo-ekonomik durumu iyi olan ailelerde yetişen öğrencilerin sınav hazırlıklarında ek destek almaları mümkün iken sosyo-ekonomik durumu görece daha kötü olan ailelerde yetişen öğrencilerin çoğu zaman böyle bir imkânı olmamaktadır. Kısaca ortaöğretim kademesinde yer alan öğrencilerin okul dağılımları ailelerin sosyo-ekonomik durumları ile ilişkilidir. Bu durumun nedenleri ortaöğretimde okulların farklı türlere

ayrılması, merkezi sınav sisteminin uygulanması ve okullar arasında görülen kalite farklarıdır (Aktaşlı vd., 2012: 21).

2.3.4.7. Öğrencilere Verilen Mesleki Eğitim ile Uygulama Eğitimi Arasındaki Uyuşmazlıklar

Meslek liselerinde verilen mesleki eğitim ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen teorik bilgi ve mesleki becerilerin uyuşması oldukça önemlidir. Okullarda görülen mevcut donanım eksikleri teorik bilgilerin pratik eğitimlerde kullanılması noktasında sorunlar oluşturabilir. Verilen mesleki eğitimlerin güncelliğini korumaması, yetersiz düzeyde beceri kazandırılması ya da teorik ve uygulamalı derslerin uyuşmaması gibi durumlar işletmede beceri eğitimine çıkan öğrencinin sorun yaşamasına sebep olurken (Demirci, 2007: 149; Gür-Doğan vd., 2020: 52) oluşan bu sorunlar öğrencilerde isteksizlik ve boş vermişlik duygusunu da tetikleyebilir.

Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin genellikle son yıl staj veya işletmelerde mesleki eğitime çıktığı görülür. Bu durumun bazı sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin üç yılda öğrendiği teorik bilgilerin güncelliğini koruyup korumaması durumudur. İkincisi ise bilgiler güncelliğini korusa dahi üç yıl içerisinde edinilen teorik bilgilerin son yıl uygulamalı eğitimlerde kısmen kullanılması ya da hiç kullanılamaması durumudur. Bu durum uygulamalı eğitimlerde beceri kazanma sürecinde aksamalara neden olabilir.

2.3.5. Mesleki ve Teknik Eğitim Sorunlarına Yönelik Geliştirilen Politikalar

Devletin endüstri, enerji, haberleşme veya madencilik gibi üretim ve hizmet sektörlerinin neredeyse tamamında yer aldığı zamanlarda mesleki ve teknik eğitimde önemli dönemler yaşanmıştır. Bu dönemlerde teknik elemanlara istihdam fırsatları devlet tarafından sağlanırken mesleki ve teknik eğitimde arz-talep dengesini yakaladığı görülür. Ancak belirli bir süre sonra tüm dünya devletlerinde olduğu gibi Türkiye’de de küçülme politikaları benimseyen devlet, üretim ve hizmet alanında üstlendiği sorumlulukları özel sektöre bırakmaya başlamış ve böylece istihdam kaynakları özel sektöre geçmiştir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimden mezun olan öğrenci sayısında artış olmuştur. Özetle hem mesleki ve teknik eğitim yaygınlaşmış hem de istihdam özel sektöre kaymıştır. İşte bu noktada mesleki ve teknik eğitimde kalite anlamında başlıca iki sorun doğmuştur. Bunlardan ilki diğer ülkelerde de küçülme politikaları uygulanmasıyla beraber mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payı artarken Türkiye’de bu payın oldukça kısıtlı kaldığı görülür. Öyle ki 2010’lu senelerde özel sektör payı %1’den daha düşük bir oranda kalmıştır. İkinci sorun ise mesleki ve teknik liseden

mezun olanların sayısı genel eğitime oranla oldukça fazla olmasına rağmen mezun olunan alanlarda istihdam oranının düşük olmasıdır (Özer, 2019: 3; MEB, 2018: 59). Bu noktada Dünya Bankası'nın özellikle gelişmekte olan ülkelerde mesleki ve teknik eğitim sisteminin daha iyi işlemesi amacıyla bu eğitim türünde özel sektörün teşvik edilerek finansman ve yönetim alanlarının daha aktif hale getirilmesi önerisi önemlidir (Dünya Bankası, 1995: 7).

Nitekim Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payının artırılması için 2007 tarihinde 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunun 12. Maddesinde bulunan ek fıkraya göre Organize Sanayi Bölgelerinde (OSB) açılan mesleki ve teknik eğitim veren okullarda okuyan her Türk vatandaşı öğrenci için 2012-2013 yılından itibaren yürürlüğe girmek şartıyla resmi okulda okuyan bir öğrencinin okul türüne göre devlete yansıyan maliyetinin bir buçuk katını geçmemek şartıyla her eğitim-öğretim yılında Maliye Bakanlığı ve MEB tarafından ortak belirlenen bir tutarda, MEB bütçesinde bu amaç için konulan ödenekten eğitim ve öğretim desteği yapılabilir. Ayrıca Cumhurbaşkanının vereceği karar ile OSB dışında eğitim veren mesleki ve teknik kurumlarda da hükümler geçerli olabilir. Bu doğrultuda 1/03/2023 tarih ve 32119 sayılı Resmi Gazete kararına göre eğitim hayatına OSB içinde veya OSB dışında açılan özel mesleki ve teknik anadolu liselerinde devam eden öğrenciler için MEB ile Hazine ve Maliye Bakanlığı tarafından ödenen eğitim ve öğretim destek tutarları Şubat 2023 ve Haziran 2023 taksit ödemelerinde geçerli olmak üzere artırılmıştır.

Hali hazırda OSB'lerdeki mesleki ve teknik eğitim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin %80,79'u mesleki ve teknik anadolu lisesine kayıtlıdır. OSB'lerde mesleki ve teknik anadolu liselerin eğitime devam eden öğrencilerin %70,44'ü özel mesleki ve teknik anadolu lisesinde, %29,56'sı ise resmi mesleki ve teknik anadolu lisesinde okumaktadır (Eroğlu vd., 2019: 17). Son olarak OSB'lerde açılan mesleki ve teknik anadolu liselerinin güncel sayısı Temmuz 2022 itibarıyla 85'tir (OSBÜK, 2022).

Mesleki ve teknik eğitimde özel sektör pay ve desteğinin artırılması hedefiyle MTEGM ve sosyal ortaklar arasında belirli süreli ya da süresiz işbirliği protokolleri veya projeler hazırlanmaktadır (MTEGM, 2023). Ulusal ve uluslararası arenada önemli başarılar elde eden özel sektör kuruluşu olan Koç Holding tarafından desteklenen Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) Projesi ile kamu, özel sektör ve sendika tarafından aktif olarak yürütülen Türkiye için Eğitime Tam Destek Projesi (METAD) bu işbirliklerine örnek olarak gösterilebilir.

- **Meslek Lisesi Memleket Meselesi Projesi (MLMM)**

Avrupa ülkelerine oranla genç nüfusu daha fazla olan Türkiye, bu nüfus yüzdeliğine daha fazla yatırım yaparak gençlerin gelişim potansiyellerinden yararlanma şansına sahiptir. Bu bağlamda mesleki eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması bir yandan gençlerin mevcut potansiyellerini beslerken bir yandan da firmaların ara eleman talebine cevap vererek uluslararası rekabette Türkiye'yi ön plana çıkaracaktır (Oral, 2012: 9). Söz konusu bu gereklilikten yola çıkan Koç Holding, Vehbi Koç Vakfı ve MEB, 2006 yılında başlatılan Mesleki-Teknik Eğitimi Özendirme Programı kapsamında sınırlı olanaklara sahip başarılı ilköğretim mezunu öğrencileri sanayi, bilişim ve hizmet sektörlerinde nitelikli eleman yetiştiren meslek liselerine yönlendirilmesi amacıyla Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) projesini başlatmıştır. 2006 yılında 7 yıllık süreyi kapsayacak şekilde başlatılan proje ile 2007-2008 öğretim yılında meslek lisesi başvurularında %30'luk bir artış elde edilmiştir (MLMM, 2021a).

Proje kapsamında toplum genelinde farkındalık yaratmak, okul-sanayi işbirliği sayesinde yetişmiş işgücü sağlamak ve mesleki eğitime özendirmek başlıca amaçlar arasında yer almaktadır. Ayrıca bu proje ile burs, staj desteği, istihdam önceliği ve kız öğrencilere pozitif yönde ayrımcılık sağlanmıştır (MLMM, 2021b). Zaman içerisinde 8.000 öğrenci, 264 meslek lisesi, farklı büyüklükte ve sektörde 21 Koç Holding şirketi ile 500'den fazla gönüllü çalışan projeye destek vermiştir (VKV, 2021). 2010 yılında ise farklı bir noktaya ulaşılan projede Eğitim Reformu Girişimi (ERG) ve Koç Holding işbirliği ile mesleki ve teknik eğitimde kalitenin artırılması hedeflenerek “Meslek Eğitiminde Kalite için İşbirliği Projesi” başlatılmıştır (Oral, 2012: 10).

Koç Holding ve ERG işbirliğinde yayınlanan “Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite: Strateji Belgesi”nde mesleki ve teknik eğitim veren okullar ile işyerleri arasındaki ikili yapının güçlendirilmesi ve meslek dersi öğretmenlerinin sektör deneyimi edinmesinin teşvik edilmesine yönelik hedefler ortaya konmuştur (ERG, 2012). 2015 yılı itibarıyla MLMM projesi altında geliştirilen okul-işletme işbirliği modelinin yaygınlaştırılması hedeflenmiş ve Okul-İşletme İşbirliğinin Geliştirilmesi Programı uygulanmıştır (VKV, 2021).

- **Mesleki Eğitime Tam Destek Projesi (METAD)**

Bir diğer işbirliği örneği ise 2016 yılında MTEGM, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS) ve MESS Eğitim Vakfı (MEV) arasında imzalanan protokol ile uygulanmaya başlanan “Türkiye için Mesleki Eğitime Tam Destek (METAD)” projesidir. 10 yıllık süreyi kapsaması planlanan bu proje ile okul-işletme işbirlikleri esas alınarak metal

sektöründe ihtiyaç duyulan eleman açığını gidermek, mesleki ve teknik eğitimde kalite artışı ve sosyo-ekonomik kalkınmaya katkı hedeflenmiştir (MESS, 2019).

19 Temmuz 2017 tarihinde METAD projesi kapsamında “İş ve Meslek Danışmanlığı Alanında İşbirliği Protokolü” imzalanarak İŞKUR projeye dahil edilmiştir. Bu projenin amacı projeye dahil edilen okullarda öğrenim gören öğrencilerin kendi yeteneklerine en uygun alanı seçerek o mesleğe yönelmelerini sağlamak, metal sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanları yetiştirmek ve sosyo-ekonomik kalkınmaya destek vermektir (İŞKUR, 2017: 4). Bu işbirliği kapsamında projeye katılan okullarda öğrenim gören öğrencilerin alan/dal seçimlerinde iş ve meslek danışmanlığı hizmeti verilmesi, öğrenci ve bursiyerlere iş arama becerisi, CV ve Europass CV hazırlama tekniklerinin öğretilmesi, metal sektörünün farkındalığını artırmak için veli ve öğretmen toplantılarının düzenlenmesi, metal sektöründe uzmanlaşmak isteyen öğrenciler için İŞKUR iş ve meslek danışmanlarınca sektör özelinde eğitim verilmesi hedeflenmiştir (MTEGM, 2017).

Ülkeler adından sıklıkla bahsedilen mesleki ve teknik eğitime yönelik politikaları kendi ekonomi ve eğitim sistemleri doğrultusunda sıklıkla güncelleyip yenilemektedir. Ancak unutulmaması gereken bir diğer husus ise mesleki ve teknik eğitim sistemi sorunlarının tespit edilmesi hususundaki algının önemidir. Gerçek anlamda herhangi bir karşılığı bulunmayan algılar mesleki ve teknik eğitim sorunlarının tespit edilmesinde yanıltıcı bir unsur olabilir. Bu nedenle bilimsel veriler ışığında hazırlanan politikalara ihtiyaç duyulmaktadır (Özer, 2019: 2).

Mesleki ve teknik eğitim sorunlarına yönelik ortaya konulan politika ve çalışmalar ulusal ve uluslararası olmak üzere iki temel başlıkta incelenebilir.

2.3.5.1. Ulusal Politika ve Çalışmalar

Bu başlık altında mesleki ve teknik eğitim sorunlarına yönelik kalkınma planlarında yer alan politika ve hedefler incelenecektir.

- **Kalkınma Planları**

Strateji ve Bütçe Bakanlığı (2022b)’nın yıllara göre yayınladığı kalkınma planları genel olarak incelendiğinde mesleki ve teknik eğitimde görülen bazı temel problemlere tekrarlayan biçimde yer verildiği görülmektedir. Örneğin öğrencilere yeterli ölçme, değerlendirme, rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin sağlanacağına 2. ve 10. Planlarda yer verilirken mesleki ve teknik eğitim oranlarının genel eğitim oranlarından daha yüksek olma hedefinden 1. 3. ve 4. Planlarda, mesleki ve teknik liselerde okuyan öğrencilerin kendi meslekleri ile ilgili yükseköğretim programlarına geçişlerinin teşvik edileceği ise 3. ve 6. Planlarda belirtilmiştir.

Kalkınma planlarına daha yakından göz atmak mesleki ve teknik eğitimde ortaya konan politikaları ve politikaların uygulanma durumlarını takip etme konusunda yardımcı olacaktır. Bu nedenle günümüze kadar olan kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitim ile ilgili bazı maddeler aşağıda incelenmektedir.

- **Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967)**

- ✓ İktisadi ve sosyal hedefler kapsamında 1963 yılında mesleki ve teknik ortaöğretimde okuyan öğrenci oranı %35, genel ortaöğretimde okuyan öğrencilerin oranı ise %65'tir. On beş yıl sonra mesleki ve teknik ortaöğretimde okuyan öğrenci oranının %58, genel ortaöğretimde okuyan öğrencilerin oranının %42 olması hedeflenmiştir.
- ✓ Yatırımlar kapsamında işletme ve farklı üretim kollarında çeşitli işgücü niteliklerini geliştirmek için teknik ve mesleki nitelikleri bulunan kişilere öncelik verilerek montör ve ustabaşı yetiştirmek için Mesleki Eğitim Merkezleri kurulacaktır.

2022 yılı itibarıyla 359 adet resmi, 2 adet özel olmak üzere toplamda 361 mesleki eğitim merkezi kurulmuştur (MEB, 2022).

- **İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1968-1972)**

- ✓ Plana göre son beş yılda mesleki lise eğitiminde olan öğrenci sayısı %56, teknik lise öğrenci sayısı %29 oranında artmıştır. Açılan ek kapasitelere rağmen talebin karşılanamadığı belirtilmiştir.
- ✓ Uygulanacak politikalar kapsamında gençlere ortaokul ve lise kademelerinde mesleki ve sosyal rehberlik hizmetleri sağlanarak gençlerin özel problemlerinin çözümü, yetenekleri doğrultusunda daha üst kademeye yönlendirilmeleri, ders dışı faaliyetlerin geliştirilmesi, tatillerde bu işte çalışmanın düzenlenmesi ve mesleğini bırakan kişilerin yeniden mesleğe yönlendirilmesi sağlanacaktır.

Nitekim hukuki anlamda bu hedefin yasal dayanağı günümüzde mevcuttur. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği yedinci maddede ortaokul, ortaöğretim ve hayat boyu öğrenme kurumlarında mesleki yönlendirme, becerilerin tespiti ve gelişim döneminde gösterdikleri değişikliklere göre rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin sağlanacağını belirtir.

- **Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1973-1977)**

- ✓ Bu planda daha önceki planlar döneminde öğrencilerin genel eğitimden mesleki eğitime kaydırma konusunda başarılı olunamadığı belirtilmektedir. İlkokul mezunlarının neredeyse yarısı ortaöğretime devam etmektedir. Ancak

genel liselere yığılma olurken mesleki ve teknik okullarda ekonomik talebe uygun gelişmeler izlenmemiştir. Bu plan döneminde 1995 yılı için ortaöğretimde okullaşma oranının %45 civarında olacağı öngörülmüştür. Ayrıca öğrencilerin %35'inin genel liselere, %65'inin meslek liselere devam etmesi hedeflenmektedir.

- ✓ Ekonomide görülen üretim artışlarının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağının ancak beşinci kalkınma döneminde gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir. Ara dönemde insan gücü ihtiyaçlarının yaygın mesleki ve teknik eğitim yoluyla sağlanacağı belirtilmektedir.
- ✓ Teknik öğretimde sanayi ihtiyaçlarına ve üretime dönük olacak şekilde modern teknolojinin talep ettiği teknisyenlerin yetiştirilmesi amacıyla teknik liseler açılacaktır. Ayrıca kız enstitüleri kız meslek liselerine dönüştürülecektir.

Üçüncü beş yıllık kalkınma planı ve IX. Milli Eğitim Şûrası'nda alınan kararlar neticesinde 1974-1975 yılına kadar kız enstitüleri olarak adlandırılan okullar kız meslek liselerine dönüştürülmüştür (İleri, 2019: 210).

- **Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1979-1983)**

- ✓ Üçüncü plan kapsamında bütün teknisyen okulları ve fiziki donanım ile öğretim kadrosu uygun sanat enstitülerinin 1973-1974 yılında ilk kez kayıt alacak şekilde teknik liselere dönüştürülmesi hedefi gerçekleştirilememiş, onun yerine uygulamada teknik lise ve endüstri meslek lisesi ayrımı görülmüştür. Teknik liselerin gelişmesi sınırlı tutulduğu için endüstri meslek liselerinde daha hızlı bir gelişme süreci görülmüştür.
- ✓ Planın hedeflerinde teknik liselerde ara eleman ihtiyacını karşılamaya yönelik programlar ile kız ve erkek öğrenci yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim ile endüstrinin uyumlaştırılması için esnek programların uygulanması, mesleki ve teknik eğitimde öğretmen sorununu gidermek için kaynakların çoğaltılması ve ortaöğretimde mesleki ve teknik eğitim öncelikli olmak üzere burs sisteminin geliştirilmesi gibi maddeler mevcuttur.

1982 yılında çıkarılan 2684 Sayılı İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun'da ortaöğretim öğrencilerine burs sağlanmış ancak mesleki ve teknik eğitime herhangi bir öncelik verilmemiştir.

- **Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1985-1989)**

- ✓ Bu plan döneminde yaygın ve örgün mesleki ve teknik liselerin üniversitelerdeki yığılmaları önlemek, ihtiyaç duyulan nitelikli elemanı yetiştirmek ve kısa yoldan hayatı kazanmak için genel liselere tercih edilen öğretim türü olacağı belirtilmiştir.
- ✓ Örgün ve yaygın eğitim, aynı eğitim kurumları tarafından paralel ve iç içe geçmiş müfredatlar aracılığıyla uygulanacaktır. Örgün ve yaygın eğitimin aynı seviyesinden mezun olanlara eşdeğer meslek sertifikaları verilecektir. Son olarak devlet, işçi ve işveren kesimlerinin katılımıyla hizmet içi eğitimin ve yaygın eğitimin sağlanması amacıyla mesleki yaygın eğitim fonu kurulması gibi hedefler belirtilmiştir.

3308 sayılı kanunda 2001 yıl ve 4702 sayılı kanun ile bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu değiştirilerek Mesleki Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu olarak güncellenmiştir.

- **Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990-1994)**

- ✓ Bu plan döneminde ortaöğretim okullaşma hedefinde oran %45,2 olarak belirlenirken genel ortaöğretimde okullaşma oranı %24, mesleki ve teknik ortaöğretimde okullaşma oranı ise %21,1 olarak belirlenmiştir. Ekonominin talep ettiği nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde eğitim sistemi içinde ve dışında her kademedeki örgün ve yaygın mesleki eğitim, beceri eğitimi, iş öncesi eğitimi, işbaşı eğitimi ile yeniden eğitim program ve hizmetleri yaygınlaştırılacaktır.
- ✓ Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında eğitim-istihdam-insangücü ilişkilerinin sağlanabilmesi için tarım, sanayi ve hizmet sektörleriyle işbirlikleri kurmaları sağlanacaktır. Ayrıca eğitim kalitesinin artırılması için ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma ile uyumlu eğitim programları hazırlanmalıdır. Okulların gelişen teknolojiyi takip etmeleri sağlanacaktır.
- ✓ Son olarak mesleki eğitimde bulunan branş ve programlar ekonomi ve işgücü kavramlarının ihtiyaçları kapsamında yeniden değerlendirilecektir. Uzun süren örgün mesleki eğitime ihtiyaç kalmadan (kısa sürede beceri kazanmayı mümkün kılan mesleklerde) işgücüne beceri kazandırmak için işbaşı eğitimi yoluyla yaygın eğitime önem verilecektir. Örgün mesleki eğitimde ise kısa süreli meslek eğitiminin kazandıramayacağı vasıflara yönelik insan gücünün yetiştirilmesine ağırlık verilecektir.

Günümüzde yaygın eğitim toplumun aksak yönleri yönelik oluşturulan ekonomik eğitim programlarıdır. Yaygın eğitim yaşamın tamamına yayılan, sürece yayılmış ve sürekli yenilenen bir eğitim şeklidir (MEB, 2021d).

- **Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000)**

- ✓ Eğitimde rehberlik sisteminin yetersiz kalması, bazı mesleki ve teknik liselerde görülen kapasite sıkıntıları ve üniversitelere olan yüksek talep öğrencileri genel liselere yöneltmektedir. Bu durum üniversiteye girmek isteyen öğrencileri ekstra zaman ve kaynak maliyetine itmektedir. Farklı sektörlerdeki kuruluşların mesleki ve teknik eğitime yeteri kadar dahil olmaması da ayrıca sorun oluşturmaktadır. Bu nedenle devlet gözetiminde özel sektörün eğitime teşviki sağlanacaktır.
- ✓ Mesleki eğitimde modüler müfredat uygulanacaktır. Örgün ve yaygın eğitim alan ve aynı mesleğe sahip olan kişilere eşdeğer meslek sertifikası verilerek denklikleri sağlanacaktır.
- ✓ Mesleki ve teknik eğitim veren kurum ve programlar ile işe yerleştirme kurumları ve işgücü piyasası arasında koordinasyon sağlanacaktır.
- ✓ Ayrıca mesleki eğitimin geliştirilmesi ve kamu-özel sektörün mesleki ve teknik eğitime katılımını sağlamak amacıyla 3308 Sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda değişiklik yapılacaktır.

Günümüzde işe yerleştirme resmi kurumu olan İŞKUR, iller bazında mesleki ve teknik liselerde sunumlar düzenleyerek İŞKUR ve iş bulma kanalları hakkında bilgilendirme yapmaktadır (İŞKUR, 2020; İŞKUR, 2019). Devletin, özel sektörü mesleki ve teknik eğitime teşvik edici projeleri günümüzde imzalanan protokoller ile örneklerini göstermiştir. Örneğin Mili Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Müdürlüğü protokolü ile Özel Sektör Gönüllüleri Derneği (ÖSGD) arasında 2012'de imzalanan protokol ile “Meslek Lisesi Koçları Programı” sayesinde öğrencilere staj ve istihdam olanakları sağlanırken kalıcı işbirliği modelleri oluşturulmaktadır (ÖSGD, 2012).

Modüler sistem ilk olarak 1996-2000 yılları arasında hedeflense dahi, 2005-2006 yılında Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) ile birlikte hayata geçirilmiştir. Bu doğrultuda geçerli yeterliliklere sahip modüler eğitim programları mesleki eğitim veren tüm kurumlarda uygulanmaya başlanmıştır (Berk, 2010: 6).

3308 Sayılı kanun 2001 tarihinde isim değişikliğine uğramıştır. Ancak mesleki eğitimde yer alan tüm programların aksine yalnızca çıraklık eğitimine yönelik kararlar bulunmaktadır.

- **Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001-2005)**

- ✓ Bu plan döneminde mesleki ve teknik eğitime örgün ve yaygın eğitim çerçevesinde ağırlık verileceği, ortaöğretimde mesleki eğitimin payının artırılacağı, üniversiteye giriş sınavında normal ortaöğretim kurumları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasındaki değerlendirme farklılıklarının kaldırılacağı, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması ve mesleki eğitimin meslek standartlarına dayalı yapılması gibi hedefler konmuştur.

YÖK'ün 1998 yılında aldığı karar ile uygulanmaya başlanan katsayı, genel lise ya da mesleki ve teknik lise mezunlarının üniversiteye girişte karşılaştıkları ve değerlendirme farklılıklarına sebep olan en önemli problemdir. Bu uygulamanın amacı mezun öğrencileri eğitim aldıkları alan ya da okul ile ilgili bölümlere yönlendirmektir. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarının ilgili meslek yüksekokullarına ve lisans programlarına yerleşmeleri hedeflenirken genel lise mezunlarının ilgili lisans programlarına yerleşmelerinde avantaj sağlamak amaçlanmıştır. Uygulama ülkemizde 1999-2011 yılları arasında yürürlükte kalmıştır (Doğan ve Yuret, 2015: 196).

1999 yılına kadar üniversitelere yerleşecek adayların Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) yükseköğretime giriş sınavında elde ettikleri puanlara eklenmekteydi. Bu kapsamda öğrencilerin diploma notlarından elde edilen OBP, belirlenen katsayı ile çarpılarak iki basamaklı üniversite sınavlarında elde ettikleri puan ile beraber yerleştirme puanını oluşturmaktaydı. Elde edilen nihai puan ile öğrenciler alan içi ya da alan dışı tercihleri sebebiyle herhangi bir puan kaybına uğramamaktaydı. Ancak 1999 yılına gelindiği zaman YÖK'ün aldığı katsayı kararı ile üniversite sınavları tek basamağa indirilerek OBP yerine Ağırlıklı Ortaöğretim Başarı Puanı (AOBP) esas alınmıştır. Ayrıca uygulanan katsayı da alan içi tercihlerde $AOBP \times 0.5$ olarak belirlenirken alan dışı tercihlerde ise $AOBP \times 0.2$ olarak belirlenmiştir (Çavuşoğlu, 2011). 2003 yılında ise uygulamada mevcut katsayılar revize edilmiştir. Bu kapsamda adayın mezun olduğu alan dışında tercih yapması halinde uygulanması planlanan katsayı 0.3 olurken adayın alan içi tercih yapması halinde uygulanacak güncel katsayı 0.8 olarak belirlenmiştir (Doğan ve Yuret, 2015: 200).

2009 yılında YÖK Genel Kurulu bir kez daha katsayılar güncelleme yapmıştır. Bu kapsamda uygulanacak katsayılar alan içi tercihlerde $AOBP \times 0.15$ olurken alan dışı tercih yapılması halinde $AOBP \times 0.13$ olarak güncellenmiştir. Ayrıca sınavlarda Türkiye geneli ilk bine giren adayların tercih puanları ise okul türü gözetilmeden $AOBP \times 0.15$ olacak şekilde hesaplanacaktır. Son olarak öğretmen lisesi ya da meslek lisesi mezunu olan adaylardan

sınavsız kayıt hakkı olanlar haricinde kendi alanlarını tercih etmeleri halinde ayrıca AOBP'leri 0.06 ile çarpılarak elde edilen puan diğer puanlarına eklenecektir (Yeni Şafak, 2009).

YÖK 2010 yılında uygulamaya alınacak şekilde bir karar değişikliğine daha giderek katsayı uygulamasını kaldırmıştır. Yeni alınan karara göre tüm adaylara yönelik 0.15'lik katsayı uygulanacaktır. Ayrıca öğretmen lisesi ve meslek lisesi mezunlarına yönelik uygulanan AOBP x 0.06'lık ek puan uygulaması devam edecektir (NTV, 2009).

- **Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007-2013)**

- ✓ Bu planda ekonomide ihtiyaç duyulan ara eleman talebinin fazla olmasına karşın mesleki eğitim mezunu bireylerde işsizlik oranının yüksek olduğu belirtilmiş ve bu durumun nedenleri sıralanmıştır.
- ✓ Eğitim kurumları haricinde kazanılan becerileri belgelendirecek güvenilir, tutarlı ve meslek standartlarını temel alan sınav ve belgelendirme sistemi yoktur. Fakat mesleki standartlar çerçevesinde sınav ve belgelendirme sistemlerinin işçi, işveren ve devlet taraflarıyla beraber kurmak, yaygınlaştırmak ve geliştirmek amacıyla Ulusal Mesleki Yeterlilikler Kurumu'nun yapılandırılması için yasal çalışmaların devam ettiği belirtilmiştir.

Günümüzde Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) olarak görevini sürdüren kurum, zorlu bir kuruluş geçmişine sahiptir. İlk adım İŞKUR koordinasyonunda ve Dünya Bankası'ndan alınan fon desteği ile 1992-2000 yılları arasında Eğitim ve İstihdam Projesi (EİP) ile atılmıştır. 1992 yılında devlet, işçi ve işveren kesiminin katılımı ile Meslek Standartları Milli Protokolü imzalanarak Meslek Standartları Komisyonu (MSK) oluşturulmuştur. MSK kontrolünde yer alan sorumlu birim tarafından "meslek standardı" terimi iş ve eğitim dünyasına tanıtılmış ve 2000 yılında EİP'nin tamamlanmasıyla tüm tarafların üzerinde anlaştığı Ulusal Meslek Standartları Kurumu (UMSK) Kanun taslağı hazırlanmıştır. Ancak bu kanun taslağı aradan geçen altı yıl içerisinde güncellenmiş ve ancak 2006 yılında kabul edilebilmiştir (MYK, 2021a).

- **Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)**

- ✓ Planda 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaöğretim okullaşma oranının %96,8 olarak gerçekleştiği belirtilmektedir. Eğitimde durum analizi bölümünde ise ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması öngörülmektedir. Mesleki ve teknik eğitime yönelik alınan kararlar ise; okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadede oluşacak sektörel projeksiyonlara uygun biçimde güçlendirilmesi, ortaöğretim ve yükseköğretim kademesinde mesleki

ve teknik eğitim program bütünlüğü sağlanarak uygulamalı eğitimlere ağırlık verilmesi yer alır. Ayrıca ulusal yeterlilik çerçevesi oluşturularak eğitim ve öğretim programlarının ulusal meslek standartlarına paralel güncellenmesi ile ulusal ve uluslararası geçerlilik barındıran diploma ve sertifika sisteminin oluşturulmasından bahsedilmektedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ); başta MEB ve YÖK olmak üzere kamu, sendika, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının işbirliği ile ulusal ve uluslararası uzman ve akademisyenlerin katılımı ile hazırlanan “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik” 2015 tarihinde Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe alınmıştır (MYK, 2021c).

- **On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023)**

- ✓ Planda eğitimde alınan politika ve tedbirlere göre Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İstihdam Seferberliğine başlanacaktır. Bu seferberlik on dört amacı konu almaktadır. Her amaca planda yer verilmiştir.
- ✓ Sektör talepleri doğrultusunda mesleki öğretim dalları çeşitlendirilecektir. Meslek alanları arasında hareketliliğin sağlanabilmesi için çoklu mesleki beceri altyapısı oluşturulacak ve birden çok sertifika alma hakkı tanımlanacaktır.

2021 yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programında Mesleki ve Teknik Eğitimde Üretime Yönelik Yapısal Dönüşüm ve İstihdam Seferberliğine dair 6 adet tedbir bulunmaktadır. Ayrıca tedbirlerin hangi amaçlarla ve hangi kurum ya da kuruluşlar aracılığıyla gerçekleştirileceği de belirtilmektedir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2020b: 271). Son olarak mevcut durumda 55 alan ve 203 dalda verilen mesleki ve teknik eğitim sadeleştirilerek 47 alan 109 dala düşürülmüştür. Bu kapsamda bazı alan ve dallar kapatılmış, bazıları birleştirilmiş bazıları ise MEM’lere devredilmiştir (MEGEP, 2021; Çiçek vd., 2020: 36).

Türkiye, mesleki ve teknik eğitimde görülen sorunların çözümü için yalnızca kalkınma planlarında belirlediği projeler ile sınırlı kalmaz. Mesleki ve teknik eğitimde gerekli standart ve hedeflere ulaşabilmek için uluslararası kuruluşların desteklediği çalışmalarda da yer alır.

2.3.5.2. Uluslararası Politika ve Çalışmalar

Mesleki ve teknik eğitime yönelik oluşturulan uluslararası politika ve çalışmalar, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler çerçevesinde geliştirilen politikalar olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir. Ayrıca Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) katılımı ile yapılan bazı uluslararası politika ve çalışmalar da mevcuttur.

► **Avrupa Birliği Çerçevesinde Gerçekleştirilen Çalışmalar**

Avrupa Birliği katılım ve destekleri ile hazırlanan bu çalışmalara ülkemizi temsilen MTEGM katılmaktadır. Çalışmaların organizasyonu ise Avrupa Komisyonu ve/veya Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda 5 adet çalışma grubundan bahsetmek mümkündür (MEB, 2018).

- **Mesleki Eğitim Danışma Komitesi (Advisory Committee for Vocational Training / ACVT)**

1963'te kurulan Mesleki Eğitim Danışma Komitesi'nin mevzuat teklifi ve politika girişimlerinin hazırlanmasında mevcut birlik mevzuatının program ve politikalarının uygulanmasında Avrupa Komisyonu'na yardımcı olmak, üye devletler ile koordinasyon sağlamak ve görüş alışverişinde bulunmak gibi görevleri vardır. Komite ayrıca topluluğun mesleki eğitim politikasının uygulanmasında Avrupa Komisyonu'na yardımcı olma görevine de sahiptir (EU Monitor, 2021). Türkiye'den ACVT'ye sosyal ortak olarak Hak İşçi Sendikaları Konfederasyonu (HAK-İŞ), Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK) ve MTEGM katılmaktadır. Komisyon her yıl ortalama 2 toplantı düzenlemektedir (MEB, 2018).

- **Mesleki Eğitim Genel Müdürleri (Directors General for Vocational Training / DGVET)**

DGVET toplantısı, mesleki eğitim ile ilgili AB politikalarını koordine etme amacı ile yılda iki kez toplanmaktadır. Grubun teması okul ve işletmeler arasındaki bilgi aktarımıdır (CEDEFOP, 2010). Politika üretmek ve mevcut gelişmeleri takip edebilmek amacıyla bir araya gelen bu çalışma grubuna mesleki ve teknik eğitimden sorumlu genel müdürler katılır (MEB, 2018).

- **Avrupa Çıraklık Birliği (European Alliance for Apprenticeships / EafA)**

Avrupa'da çıraklık eğitiminin kalitesi, çırak arzı ve çıraklık imajının güçlendirilmesi ile çıraklık hareketliliğini teşvik etmeyi hedefleyen Avrupa Çıraklık Birliği, ulusal taahhütler ve paydaşların gönüllü taahhütleri yoluyla desteklemektedir. Çok paydaşlı bir platform olan EafA'ya üye olanlar arasında ulusal hükümetlerin yanı sıra şirketler, ticari kuruluşlar, sanayi-ticaret ve zanaat odaları, gençlik ve kâr amacı gütmeyen kuruluşlar, bölgesel ve yerel yönetimler, araştırma enstitüleri ve sosyal ortaklar gibi pek çok kurum ve kuruluş bulunur (Avrupa Komisyonu, 2021b).

- **Avrupa Eğitim Vakfı (European Training Foundation / ETF)**

Vakıf, AB dış ilişkiler politikası kapsamında gelişmekte olan ülkelerde reform yoluyla eğitim, öğretim ve işgücü piyasası sistemlerinin beşeri sermaye potansiyelinden yararlanmasına yardımcı olmayı amaçlar. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilerek beceri ihtiyaçlarının analiz edilmesi amacıyla AB'ye komşu 29 ülke desteklenmektedir. Politikada süreklilik için oluşturulan kanıta dayalı çerçeveler her ülkeye özgü geliştirilerek iş birlikleri sağlanır (ETF, 2021). Türkiye'de Avrupa Eğitim Vakfı; MYK ve eğitim, öğretim ve yeterlilikler sisteminde yer alan kurum ve kuruluşlar ile işbirlikleri gerçekleştirmektedir (MYK, 2021b).

- **Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Güvencesi (EQAVET)**

Avrupa Kalite Güvence Referans çerçevesine ait uygulamalar dahilinde mesleki eğitim ve öğretimde kalite güvence sistemini güçlendirebilmek için AB'ye üye tüm ülkelerin yanında aday ülkeler, AB ekonomik alan ülkeleri ile sosyal ortaklar ve Avrupa Komisyonu'nu bir araya getirir. AB yeterlilik çerçevesinin tüm seviyelerinde mesleki eğitim ve öğretim ödül ve niteliklerini desteklemek için bu çerçeve kullanılabilir (MEB, 2018; Avrupa Komisyonu, 2021c).

- **Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) Çerçevesinde Gerçekleştirilen Çalışma**

2018 yılında yayımlanan Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünüm Raporu'nda UNDP çerçevesinde gerçekleştirilen bir adet projeden bahsedilmektedir.

- **Binalarda Enerji Verimliliğinin Artırılması Projesi**

Teknolojik gelişmeler sayesinde enerji verimliliğinde alınan yol her ne kadar ilerlemiş olsa bile ekonomik büyüme ve beraberinde gelen hayat standartlarının yükselmesi enerji tüketimini artırmaktadır. Bu nedenle UNDP, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ve Küresel Çevre Fonu (GEF) iş birliğinde Türkiye'de oluşan sera gazı salınımını azaltmak, enerji verimliliğini artırmak ve söz konusu bu düzenlemelerin yasal dayanaklarının AB politikalarına uygun şekilde yapılması amacıyla 2011-2017 yılları arasında "Binaların Enerji Verimliliğinin Artırılması Projesi" Ankara Etimesgut Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Lisesi'nde uygulanmıştır (MEB, 2018; UNDP Türkiye, 2013). Adı geçen mesleki ve teknik lise yenilenebilir enerji teknolojileri alanında kalifiye elemanlar yetiştirmek üzere model okul olarak eğitim hayatına devam etmektedir (Cezeri, 2021).

► **Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) İş Birliği ile Yapılan Çalışmalar**

Mesleki ve teknik eğitimdeki uygulamaların geliştirilerek müfredat ve uygulanma alanlarında birlik sağlanması, tarafların bilgi, teknoloji ve deneyim alışverişinin devam etmesi amacıyla MEB ve TİKA arasında bazı çalışmalar yürütülmektedir (MEB, 2018).

• **MEB-Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı (JICA) Arasındaki Çalışmalar**

Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Alanı Kurulması Projesi, İzmir Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Konya Adil Karaağaç Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi pilot okul olacak şekilde, uluslararası alanda bilinen yüksek teknolojili meslek dallarına mesleki ve teknik öğretim kurumlarında yer verilmesi amaçlanarak 2002-2007 yılları arasında uygulanmıştır. Türk ve Japon hükümetleri arasındaki teknik işbirliğine dayanan proje Anadolu Teknik Liseleri himayesinde konumlandırılmıştır. Bu kapsamda 24 öğretmen 6-9 ay süre ile Japonya’da mesleki eğitim almıştır. Ayrıca iki pilot okulun laboratuvar donanımları Japon uzmanlar tarafından yapılmıştır. Ardından MEB, sanayi odalarının görüşlerini alarak bölümün ülke ekonomisine fayda sağlayacağını tespit etmiş ve Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri Alanı Yaygınlaştırılması Projesi ile 20 okula daha bu bölüm açılmıştır. Görevlendirilecek öğretmenlerin eğitimleri için İzmir’de bulunan Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi bünyesinde Öğretmen Eğitim Merkezi kurulmuştur (Mazharzorlu, 2021; MEB, 2018).

• **Endüstriyel Otomasyon Teknolojilerinin Orta Asya ve Orta Doğu Ülkelerine Yaygınlaştırılması Projesi (EIAT)**

Proje Türkiye’de uygulanan Endüstriyel Otomasyon Teknolojileri model çalışması örnek alınarak; bu teknolojinin Orta Asya ve Orta Doğu ülkelerinde yaygınlaştırılması, o ülkelerin sektörel ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim programlarının oluşturulması, öğretmen eğitim sisteminin kurulması ve öğretmenlerin Türkiye’de eğitilmesi amacıyla hazırlanan projedir. Proje MEB, TİKA ve Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı (JICA) arasında imzalanan mutabakat ile uygulamaya konmuştur. 2013-2015 yılları arasında süren projeye Pakistan, Özbekistan, Kazakistan, Azerbaycan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan, Afganistan ve Filistin katılmıştır (TİKA, 2012).

• **MEB ve TİKA Arasındaki Protokol**

Türkiye ve TİKA’nın mesleki ve teknik eğitime yönelik hazırladığı çalışmalar dahilinde işbirliği yapılan ülkelerin mesleki ve teknik eğitime yönelik uygulamaların geliştirilmesi, müfredat ile uygulama arasında iş birliğinin oluşturulması ve tarafların bilgi ve becerileri birbirlerine aktarması için MEB ve TİKA arasında Mesleki ve Teknik Eğitimde

İşbirliği Protokolü imzalanmıştır. Bu protokol ile TİKA'nın faaliyet coğrafyasında bulunan ülkelerde ihtiyaca yönelik mesleki ve teknik eğitime daha çok yer verilmesi ve daha fazla uzman ve usta öğretici görevlendirilmesi üzerinde anlaşılmıştır. Ayrıca bu protokol ile 26 ülkeden gelen 19 meslek alanında görevli 4.195 yabancı öğretmene 276 Türk öğretmen tarafından eğitim verilmiştir (TİKA, 2014; MEB, 2018).

Son olarak Türkiye, mesleki ve teknik eğitime dair deneyimlerini uluslararası platformlara taşımak ve öğrenci değişimi sayesinde ülkeye gelecek yabancı öğrencilerin mesleki beceri ve deneyimlerini kendi öğrencilerine aktarabilmek için uluslararası mesleki ve teknik anadolu liselerinin sayısını 10'a çıkarmıştır (MEB, 2023h).

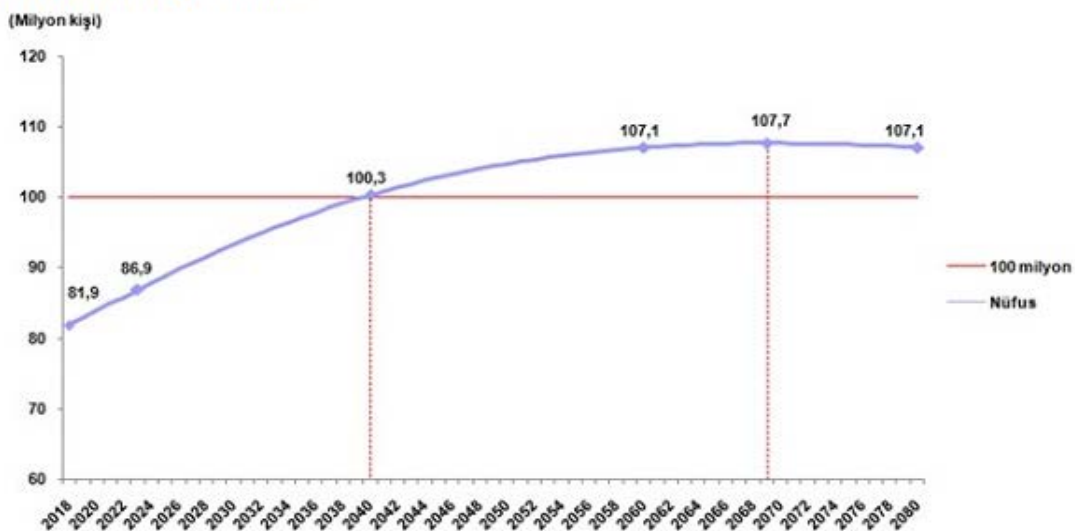
2.3.6. Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarının Türkiye Verileri

Mesleki ve teknik lise mezunlarına dair Türkiye verileri bu başlıkta incelenecektir.

2.3.6.1. Türkiye Nüfus Projeksiyonları ve İşgücü İstatistikleri

TÜİK (2023a) Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi sonuçlarına göre 2022 yılı Türkiye nüfusu 85.279.553 kişidir. Ulusal nüfus projeksiyonuna göre 2023 yılında Türkiye nüfusunun 86.907.367 kişiye yükselmesi beklenmektedir. Türkiye nüfusunun 2069 yılında 107.664.79 kişi ile en yüksek seviyeye ulaşacağı ancak bu yıldan itibaren azalışa geçerek 2080 yılında 107.100.904 kişi olacağı tahmin edilmektedir.

Türkiye nüfusu, 2018-2080



Şekil 2. 7. Türkiye Nüfus Projeksiyonu (2018-2080)

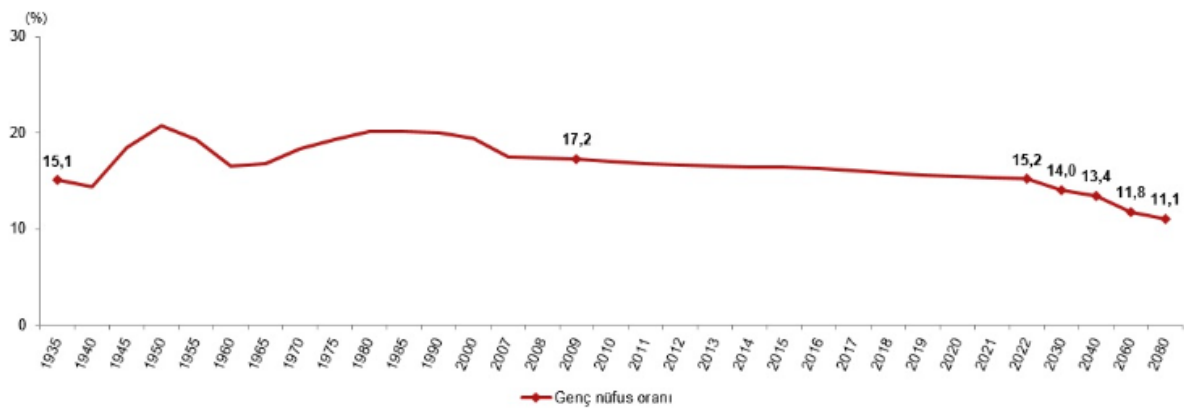
Kaynak: TÜİK, (2018).

TÜİK (2023b) 2022 yılı işgücü istatistiklerine göre işgücüne katılım oranı (İKO) %53,1'lik oran ile toplam 34.334.000 kişidir. İşsizlik oranı %10,4'lük oran ile toplamda 3.582.000 kişidir. İstihdam oranı ise %47,5'lik oran ile toplamda 30.752.000 kişidir.

İstihdam edilenlerin %56,5'i hizmet, %21,7'si sanayi, %15,8'i tarım ve %6'sı inşaat sektöründe yer almıştır.

► Türkiye Genç Nüfus Projeksiyonları ve İşgücü İstatistikleri

İstatistiklerle Gençlik 2023 verilerine göre 2022 yılı sonunda Türkiye'de bulunan genç nüfusun toplam nüfusa oranı %15,2 olarak ölçülmüştür. 15-24 yaş aralığında bulunan genç nüfusun toplamı 12.949.817 kişidir. 1935-2080 yılları arasında genç nüfusun toplam nüfus içindeki oranlarını veren grafik aşağıda yer almaktadır.



Şekil 2. 8. Genç Nüfusun Toplam Nüfus İçindeki Oranı (1935-2080)

Kaynak: TÜİK, (2023c).

Grafığe göre 2060 yılında genç nüfusun toplam nüfus içindeki oranının %11,8 olacağı tahmin edilmektedir. Grafikte şimdilik öngörülen son tarih olan 2080 yılında ise genç nüfusun toplam nüfusa oranı %11,1 olması beklenmektedir. Grafik genel olarak değerlendirildiğinde toplam nüfus içerisindeki genç nüfusun giderek azaldığı görülmektedir.

İstatistiklerle Gençlik Raporu 2023 verilerine göre; 2022 yılında gençlerde İKO %43,8 olarak ölçülmüştür. Genç erkeklerde İKO %56,2 olurken genç kadınlarda İKO %31 olmuştur. Gençlerin toplam işsizlik oranı %19,4'tür. Genç erkeklerde işsizlik oranı %16,4 iken genç kadınlarda işsizlik oranı ise %25,2'dir. Son olarak gençlerin toplam istihdam oranı ise %35,3 olarak ölçülmüştür. Genç erkeklerde istihdam oranı %46,9 olurken genç kadınlarda istihdam oranı %23,2 olmuştur.

Yukarıdaki verilerden anlaşılacağı üzere genç erkeklerin İKO ve istihdam oranları genç kadınların oranlarından daha yüksektir. İşsizlik oranları dikkate alındığında genç erkeklerin avantajı koruduğu görülmektedir.

Genç istihdamının sektörel dağılımında ise hizmet sektörünün %53,5, sanayi sektörünün %31,4 ve tarım sektörünün %15,1'lik oranlara sahip olduğu görülmektedir.

2.3.6.2. Genç Nüfus ve İşgücü Piyasası Arasındaki Etkileşimler

Genç nüfus projeksiyonları dikkate alındığında nüfusun giderek yaşlandığı görülmektedir. Bu sonuç genç nüfus potansiyelinden etkin yararlanma zorunluluğu doğurur. Ancak bu noktada Türkiye'nin genç işsizlik sorunu oldukça endişe vericidir. Çünkü genç ve dinamik nüfusun istihdam ve üretime dahil edilememesi sonucunda oluşan sosyoekonomik kayıp, genç işsizliğin getirdiği olumsuzluklardan biridir (Cansever ve Namal, 2019: 111). Genç nüfus ve işgücü piyasası arasındaki etkileşime değinmeden önce bazı gelişmiş ülkelerin genç nüfusuna ait işgücü istatistiklerini incelemek Türkiye'nin bu konuda dünyadaki konumunu anlayabilmek açısından önem taşır.

Tablo 2. 2. 15-24 Yaş Cinsiyetlere Göre Genç İşsizlik Oranları

15-24 Yaş Cinsiyetlere Göre Genç İşsizlik Verileri (ILO Tahminlerine Göre) (%)			
Ülkeler	Toplam	Kadın	Erkek
Çekya	7.6	8.7	6.9
Birleşik Krallık	32.2	11.8	14.6
Finlandiya	18	17.1	18.9
Almanya	6.9	6.6	7.2
İspanya	36.9	38.2	35.9
Yunanistan	36.9	41.5	33.5
Türkiye	24.3	29.9	21.4
OECD Ortalaması	14.2	14.8	13.9

Kaynak: Dünya Bankası (2023)

Yukarıdaki veriler incelendiğinde genç işsizlik oranının en düşük olduğu ülke Almanya iken genç işsizliğin en yüksek olduğu ülkeler İspanya ve Yunanistan'dır. Genç kadın işsizlik oranının en düşük olduğu ülke Almanya iken genç kadın işsizlik oranının en yüksek olduğu ülke Yunanistan'dır. Genç erkek işsizlik oranının en düşük olduğu ülke Çekya iken genç erkek işsizlik oranının en yüksek olduğu ülke İspanya'dır. Genç işsizlik verileri cinsiyet temelli karşılaştırıldığında Çekya, İspanya Türkiye ve Yunanistan'da genç erkek işsizlik oranları genç kadın işsizlik oranlarından daha düşüktür. Birleşik Krallık, Finlandiya ve Almanya'da ise genç kadın işsizlik oranlarının genç erkekler işsizlik oranından daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak Çekya, Birleşik Krallık ve Almanya'nın toplam genç işsizlik verilerinde OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki verilerden hareketle bazı gelişmiş ülkelerde de genç işsizlik sorunu yaşandığı anlaşılmaktadır. Gençlerin verimli olarak çalışabileceği bu yaş aralığında işgücü piyasasında atıl kalması noktasında demografik fırsat penceresi kavramının incelenmesi önem kazanır.

► Demografik Fırsat Penceresi

2022 yılında Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde ortalama genç nüfus oranı %10,5 olarak ölçülürken Türkiye'nin genç nüfus oranı ise %15,2 olarak ölçülmüştür (TÜİK, 2023c). Türkiye'de genç nüfus oranının Avrupa ortalaması üzerinde olması bireyin yaşamı boyunca en verimli dönemi olan gençlik yıllarında ülkenin eğitim stratejisini daha önemli hale getirmektedir. Gençlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılacak eğitim planları ile toplum ve iş hayatında aranan nitelikli işgücünün karşılanması, eğitimin öncelikli konuları arasında yer almalıdır (İslamoğlu ve Alp, 2019: 104; MEB, 2014).

Yaratıcı ve enerjik olma gibi özellikler sayesinde genç nüfus ekonomik gelişme sürecinde kilit rol oynayabilir. Bu nedenle genç nüfusa sahip ülkeler arasında diğer tüm faktörler sabit kabul edildiğinde ülkelerin sahip olduğu genç nüfus ekonominin gelişiminde önemli bir reaktör niteliği taşıyabilir. Bu nitelik genelde “demografik fırsat penceresi” olarak adlandırılmaktadır. Demografik fırsat penceresi; ülke nüfuslarında bulunan bağımlı nüfus oranının düşük olma durumudur. BM'ye göre; demografik fırsat penceresinde 15 yaş altında yer alan kişilerin nüfusunun toplam nüfusun %30'undan az, 65 yaş üzerinde bulunan yaşlı kesim nüfusunun ise toplam nüfusa oranı %15'in altında olması durumunda ülkelerde 30-40 yıl sürecek bir demografik fırsat penceresi söz konusudur. Ülkelerin toplam nüfusu doğum hızının düşük olması sebebiyle bir noktadan sonra yaşlanmaya başlayacaktır. Bu sebeple söz konusu dönem geçici özellik taşımaktadır (İslamoğlu ve Alp, 2019: 105; Özdemir, 2019: 9; Birleşmiş Milletler, 2004: 2).

Genç nüfusu fazla olan ülkeler gençlerini istihdam, eğitim ve yetiştirme konularında aktif olarak yönlendirdiği takdirde ekonomik avantaj elde etme şansına sahiptir. Ancak bazı ülkelerde genç nüfus fazla olmasına rağmen eğitimde, istihdamda ya da yetiştirme alanlarının dışında kalmış bir kesim bulunabilir. Genç nüfusun işgücü piyasası içinde istihdam eğitim veya öğretimde olmaması durumu Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından NEET (Not in Education, Employment and Training) olarak adlandırmaktadır. NEET'in Türkçe karşılığı ise ne eğitimde ne istihdamda ne de yetiştirmede bulunmayan gençlerdir, NEİY olarak kısaltılır (Cansever ve Namal, 2019: 111).

Türkiye'nin gençlik yaş kategorisi Gençlik ve Spor Bakanlığı tarafından ülke şartları dahilinde 14-29 yaş grubu olarak belirlenirken Ulusal Ajans tanımına göre geniş yaş aralığı dikkate alınmış ve yaş kategorisi 15-30 yaş olarak belirlenmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2018b: 1). TÜİK NEET oranlarını 15-24 yaş grubunu temel alarak yayımlamaktadır. Aşağıdaki tabloda Türkiye'nin 15-24 yaş arası NEET verileri yer almaktadır.

Tablo 2. 3. 15-24 Yaş Grubu NEET Sayı ve Oranları

15-24 Yaş Grubundaki Nüfusun Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olma Durumu, 2022 (Bin Kişi)			
	15-24 Yaş Grubu Nüfus	Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olanların Sayısı	Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olanların Oranı (NEET) (%)
Toplam	12.005	2.900	24,2
Erkek	6.137	1.004	16,4
Kadın	5.868	1.896	32,3

Kaynak: TÜİK (2023b)'den yazar tarafından derlenmiştir.

Yukarıdaki tabloya göre 15-24 yaş grubunda 6.137.000 erkek, 5.868.000 kadın olmak üzere toplamda 12.005.000 kişi yer almaktadır. Toplam nüfus içerisinde ne eğitimde ne de istihdamda olan kişi oranı %24,2'lik oran ile toplamda 2.900.000 kişidir. Ne eğitimde ne de istihdamda olan erkeklerin oranı %16,4'lük oran ile toplamda 1.004.000 kişidir. Ne eğitimde ne de istihdamda olan kadın oranı ise %32,3'lük oran ile toplamda 1.896.000 kişidir. Tablo cinsiyet temelli değerlendirildiğinde ne eğitimde ne de istihdamda olan kadınların oranının erkeklerden daha fazla olduğu anlaşılr. Bu durumda kadınların NEET konusunda dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

15-24 yaş grubu ne eğitimde ne de istihdamda bulunan nüfusun bitirdiği eğitim düzeyi ise aşağıda yer almaktadır. Bu verilerin sistematik takibi ile eğitimin hangi kademesinden sonra NEET oranlarının arttığı izlenerek gençlere yönelik uygun eğitim ve istihdam politikaları hazırlanabilir.

Tablo 2. 4. 15-24 Yaş Grubu Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyi

15-24 Yaş Grubu Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olan Genç Nüfusun Bitirdiği Eğitim Düzeyi, 2022 (Bin Kişi)									
	Toplam			Erkek			Kadın		
	Nüfus	NEET	NEET (%)	Nüfus	NEET	NEET (%)	Nüfus	NEET	NEET (%)
Okur-Yazar Olmayanlar	151	120	79,5	68	47	68,9	83	73	88,2
Lise Altı Eğitimliler	5.951	1.105	18,6	3.146	341	10,8	2.805	764	27,2
Lise	2.636	697	26,4	1.324	255	19,2	1.312	442	33,7
Mesleki veya Teknik Lise	1.914	532	27,8	1.077	219	20,4	837	313	37,3
Yükseköğretim	1.353	446	33	523	142	27,2	830	304	36,6

Kaynak: TÜİK, (2023b)'den yazar tarafından derlenmiştir.

Tabloya göre eğitim kademelerinde toplam veriler sütunu ile erkek veriler sütununda NEET oranı en yüksekten en düşüğe sırasıyla okur-yazar olmayan, yükseköğretim, mesleki veya teknik lise, lise ve lise altı eğitimliler şeklinde sıralanmaktadır. Kadın veriler sütununda NEET oranı ise en yüksekten en düşüğe sırasıyla okur-yazar olmayan, mesleki veya teknik lise, yükseköğretim, lise ve lise altı eğitimliler şeklinde sıralanmaktadır.

Bu tez kapsamında yer alan mesleki ve teknik lise mezun verileri incelendiğinde 15-24 yaş aralığında bulunan 1.914.000 kişinin mesleki veya teknik lise mezunu olduğu görülmektedir. Bu kademede toplam NEET oranı %27,8'lik oranla 532.000 kişidir. Mesleki veya teknik lise mezunu olan erkeklerin NEET oranı %20,4'lük oran ile 219.000 kişi iken mesleki veya teknik lise mezunu kadınların NEET oranı ise %37,3'lük oran ile 313.000 kişidir. Bu durumda mesleki veya teknik liselerden mezun olan 15-24 yaş arasındaki kadınların aynı grupta yer alan erkeklere oranla daha dezavantajlı konumda oldukları söylenebilir.

► **Eğitim, İşsizlik ve İstihdam Üçgeni**

Türkiye işsizlik oranları incelendiğinde genç işsizlik verilerinin toplam işsizlik verilerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum belirli maliyetlere katlanarak oluşturulan beşeri sermayenin boşa kalması anlamına gelir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde görülen bu durum işsizlik verilerinde doğrusal yönlü bir ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Yani genç işsizliğin azaltılması durumunda toplam işsizliğin de azalması beklenmektedir. Genç işsizliğe sebep olan makro etkenlerden birisi eğitim politikalarında görülen yetersizliklerdir. İşsizlik, istihdam ve eğitim arasında bulunan üçgende önemli iki gösterge mevcuttur. Bunlar istihdam edilen nüfusun eğitim seviyelerinin dağılımı ve işsiz nüfusun eğitim seviyelerinin dağılımıdır (Güvenoğlu ve Bayır, 2020: 21; Taş vd., 2018: 283; Kaya 1999: 45). Bu bilgiden hareketle aşağıda eğitim durumuna göre işgücü verilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. 5. Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu

Eğitim Durumuna Göre İşgücü Durumu, 2022 (Bin Kişi)																
İşgücü								İstihdam Edilenler					İşsiz			
	Okur-yazar olmayan	Lise Altı Eğitimliler	Lise	Mesleki ve Teknik Lise	Yükseköğretim	Okur-yazar olmayan	Lise Altı Eğitimliler	Lise	Mesleki ve Teknik Lise	Yükseköğretim	Okur-yazar olmayan	Lise Altı Eğitimliler	Lise	Mesleki ve Teknik Lise	Yükseköğretim	
Toplam	864	15.357	4.579	3.963	9.571	810	13.939	3.997	3.515	8.492	54	1.418	582	448	1.079	
Erkek	267	10.940	3.201	2.978	5.475	236	9.963	2.882	2.718	5.019	31	977	319	261	456	
Kadın	597	4.416	1.378	985	4.096	575	3.975	1.115	797	3.472	23	441	263	188	624	

Kaynak: TÜİK (2023b).

Yukarıdaki tabloda işgücü verileri incelendiğinde eğitim durumuna göre işgücü en yüksekten en düşüğe sırasıyla lise altı eğitilmişler, yükseköğretim, lise, mesleki ve teknik lise ve okur-yazar olmayan şeklindedir. Erkek ve kadınların da eğitim durumuna göre işgücü sıralaması değişmemektedir. İşgücünü oluşturan 3.963.000 kişi mesleki ve teknik lise mezunudur. Bu mezunların 2.978.000 kişisi erkek iken, 985.000 kişisi kadındır.

Tablodaki istihdam verileri incelendiğinde eğitim durumuna göre istihdam en yüksekten en düşüğe sırasıyla lise altı eğitilmişler, yükseköğretim, lise, mesleki ve teknik lise ve okur-yazar olmayan şeklindedir. Erkek ve kadınların da eğitim durumuna göre istihdam sıralaması değişmemektedir. İstihdamı oluşturan 3.515.000 kişi mesleki ve teknik lise mezunudur. Bu mezunların 2.718.000 kişisi erkek iken, 797.000 kişisi kadındır.

Tablodaki işsiz verileri incelendiğinde eğitim durumuna göre işsiz verileri en yüksekten en düşüğe sırasıyla lise altı eğitilmişler, yükseköğretim, lise, mesleki ve teknik lise ve okur-yazar olmayan şeklindedir. Erkeklerde eğitim durumuna göre işsiz verileri değişmezken kadınlarda yükseköğretim, lise altı eğitilmişler, lise, mesleki ve teknik lise ve okur-yazar olmayan şeklindedir. İşsiz verilerini oluşturan 448.000 kişi mesleki ve teknik lise mezunudur. Bu mezunların 261.000 kişisi erkek iken, 188.000 kişisi kadındır.

Yukarıdaki tabloya göre 3.963.000 kişi mesleki ve teknik eğitim mezunu toplam işgücünü oluşturmaktadır. Bu işgücünde 3.515.000 kişi istihdamda yer alırken 448.000 kişi ise işsizdir. Mesleki ve teknik lise mezunu verilerinde 2.978.000 kişi erkek işgücünü oluşturmaktadır. Erkek işgücünün 2.718.000 kişisi istihdamda yer alırken 261.000 kişi işsizdir. Mesleki ve teknik lise mezunu verilerinde 985.000 kişi kadın işgücünü oluşturmaktadır. Kadın işgücünün 797.000 kişisi istihdamda yer alırken 188.000 kişisi işsizdir.

Mesleki ve teknik eğitim mezunlarının işgücü, istihdam ve işsizlik verileri cinsiyet temelli incelendiğinde kadınların erkeklerden sayıca daha az olduğu görülmektedir.

► Mesleki ve Teknik Eğitim ve İstihdam İlişkisi

Mesleki ve teknik lise mezunlarının işgücü piyasası içerisindeki görünümü aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2. 6. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının İşgücü Verileri

Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminden Mezunlarının İşgücü Verileri, 2022 (%)			
	İKO	İstihdam Oranı	İşsizlik Oranı
Toplam	66,7	59,1	11,3
Erkek	81,5	74,4	8,7
Kadın	43	34,8	19,1

Kaynak: TÜİK, (2023b).

Mesleki ve teknik lise mezunlarının 2022 yılı işgücü verileri incelendiğinde toplam İKO oranının %66,7 olduğu görülür. Toplam istihdam oranı %59,1 olarak gerçekleşirken, toplam işsizlik oranı ise %11,3 olmuştur. Mesleki ve teknik lise mezunu erkekler toplam İKO'nun %81,5'ini oluşturmaktadır. Erkeklerin %74,4'ü istihdam edilirken %8,7'si işsizdir. Mesleki ve teknik lise mezunu kadınlar ise toplam İKO'nun %43'ünü oluşturmaktadır. Kadınların %34,8'i istihdam edilirken, %19,1'i işsizdir.

Tablo verileri yorumlandığında mesleki ve teknik lise mezunlarının toplam işsizlik oranının %10'dan fazla olduğu görülmektedir. Veriler cinsiyet temelli değerlendirildiğinde İKO ve istihdam oranlarında mesleki ve teknik lise mezunu erkeklerin kadınlara göre daha avantajlı olduğu görülür. Ayrıca kadın işsizlik oranı erkek işsizlik oranının iki katından fazladır.

Mesleki ve teknik eğitimin en önemli sorunlarından biri işgücü piyasasında görülen arz-talep uyumsuzluğudur. Bu uyumsuzluğun başlıca nedenleri işgücü arzının piyasa beklentilerini karşılayamaması ve işgücü talebinde bulunan işyerlerinde nitelikli ara eleman kadrolarının boş kalmasıdır (Erden-Özsoy, 2015: 173).

Ülkelerin kalkınma düzeyleri belirlenirken insan kaynaklarının niteliği önemli bir unsur olarak değerlendirilir. Bu unsur dikkate alındığı zaman gelişen dünya teknolojisine uyum sağlayabilecek, mesleki yeterliliklere sahip olan, problem tanımı yapan ve çözüme kavuşturan yetişmiş insan gücü kalkınmanın etkili elemanları arasında yerini alır (Adıgüzel ve Berk, 2009: 221). Bu nedenle işgücü arzı ve işgücü talebinde yer alan tarafların dönemsel özellik ve öncelikleri dikkate alınarak mesleki ve teknik lise mezunlarının iş piyasalarına geçişleri sağlanmalıdır. Geçiş sürecinde mezunların İŞKUR tarafından işbaşı eğitimleri, işe dayalı öğrenme, beceri geliştirme kursları gibi programlarla desteklenmesi halinde sürecin daha hızlı tamamlanacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Konusu ve Problemi

Bu tez araştırmasının konusu mesleki ve teknik lise mezunlarının yaşadığı bazı sorunların tespit edilmesidir. Bu doğrultuda araştırılmak istenen noktalar; mesleki ve teknik liselere yönelik genel düşünceler, alınan mesleki eğitimin yeterlik düzeyi ve mesleki eğitim-iş uyumsuzluklarıdır. Ayrıca mesleki ve teknik liselerin niteliğinin artırılmasına yönelik mezun önerilerine de yer verilmektedir.

Bu tez çalışmasının amacı, Yalova Nene Hatun Kız Teknik ve Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü mezunlarının eğitim sürecinde ve süreç sonrasında karşılaştığı sorunlar ile bu sorunlara yönelik düşüncelerin ve sorunlar karşısında izlenen yol haritasının tespit edilmesidir.

Ülkelerin ekonomik olarak büyümesi ve gelişmesi için etkili olan üretim faktörlerinin başında insan gücü ve doğal kaynak yer almaktadır. Doğal kaynaklardan en yüksek faydayı elde edebilmek insan gücünün nitelikli yetiştirilmesi ile doğru orantılıdır. İnsan gücünü yetiştirecek en önemli unsur ise eğitimidir. Eğitimin amaçlarını yerine getirebilmek için mesleki ve teknik eğitim kurumlarıyla üretim ve hizmet sektörleri arasında uyum yakalanması ve sektörlerin nitelikli işgücü talebinin karşılanması oldukça önemlidir (MEB, 2006a: 1).

Eğitim seviyesi ve istihdam kavramları birbiriyle bağlantılıdır. İstihdam seviyelerinin yüksek ya da düşük olma durumu ülkelerin ekonomik gelişme ölçütlerinin başında yer almaktadır. Genç nüfusun eğitilerek istihdama katılımlarının sağlanması hemen hemen tüm dünya ülkelerinin önemli hedefleri arasında yer almaktadır (Kaya, 1999: 45).

Genç işsizliğin olumsuz sonuçları ekonomik, bireysel ve toplumsal sorunlar olmak üzere üç başlık altında incelenebilir. Ekonomik sorunların başında gençlerin işgücü piyasasına dahil olmaları halinde ortaya çıkacak ekonomik paydanın oluşamaması durumu gelir. Ayrıca bağımlı nüfus oranları ve yoksulluğun artması da beklenen sonuçlar arasındadır. Kendini yetersiz ve işe yaramaz görme gibi sorunlar bireysel bağlamda ortaya çıkabilir (Bayır ve Şahin-Kutlu, 2019: 790).

Pek çok Avrupa ülkesinde genç işsizlik ile mücadele için farklı mesleki ve teknik eğitim sistemi veya meslek programları uygulanmaktadır. MEB, Türk mesleki eğitim sisteminde mesleki ortaöğretimi tamamlayan kişilerin işgücü piyasasına dahil olabileceğini ifade etmektedir. Nitekim yine MEB tarafından yayınlanan “Türkiye’de Mesleki Eğitimin Görünümü Raporunda da bu durum yinelenmektedir. Ancak MEB’in bu vaadine karşın

meslek lisesi mezunlarının işgücü piyasasında var olabilmek için ciddi çaba sarf ettiği görülmektedir. Bu çabanın temelinde hangi sorunların yer aldığı ve eğitim kademesi ile işgücü piyasası çarkları arasında bulunan eksik dişlilerinin tespit edilmesi açısından bu tez çalışması önem taşımaktadır.

3.2. Araştırmanın Temel Paradigması

Doğruluk ve gerçekliğin tabiatına ilişkin hipotezleri inceleyebilecek türde soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına dair bir felsefe veya çerçeveye paradigma denir (Göksoy, 2019: 1). Bu araştırmada mesleki ve teknik lise sorunlarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle çalışmada yorumlamacı paradigma benimsenmiştir. Yorumlamacı paradigma ile çalışan araştırmacılar için dışarıdan gözlenen davranışların arkasında farklı anlamların olduğu ve gerçeklerin, değer ve kültür temelinde farklı şekillerde yorumlanabileceği görüşü yer almaktadır. Yorumlamacı paradigma “nasıl” sorusuna odaklandığı için paradigmanın amacı toplumsal yaşamda bir anlayış geliştirerek, bireylerin doğal yaşantısında nasıl bir anlam oluşturdıklarını keşfetmektir (Çıvık ve Sezerel, 2018: 4). Araştırmacı, araştırmaya katılan görüşmecilerin mesleki ve teknik lise eğitimi süresince ve eğitim sonrasında edindiği deneyim, bu okul türü hakkındaki düşünceleri ve görüşmecilerin karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçladığı için yorumlamacı paradigma çerçevesini kullanmıştır.

3.3. Araştırmanın Yöntemi

Creswell (2013: 48)’e göre nitel araştırma yapma ihtiyacı herhangi bir problemin keşfedilme gerekliliğinden doğar. Araştırmacı belirli bir evrenle çalışıyorsa, ölçülmesi zor olan parametreleri belirlemek için çalışıyorsa ya da susturulmuş sesleri duyma arzusunda ise nitel araştırmaya yönelir. Nitel araştırmanın hedefi karışık konulara detaylı bir bakış açısı kazandırmaktır. Bu bakış açısının oluşturulması ise görüşmecilerle doğrudan iletişim kurulmasına ve görüşmecilerin yazından etkilenmemiş öykülerini anlatmasına olanak tanınmasına bağlıdır. Buradan hareketle bu tez çalışmasında meslek lisesi mezunlarının mesleki eğitim süreci ve sonrasına dair elde ettikleri deneyim öykülerini anlatmalarını sağlamak; yaşadıkları sorunları, sorunların nedenlerini ve bu sorunlara nasıl yaklaştıklarının ortaya çıkarılabilmesi için nitel araştırma kullanma gereksinimi doğmuştur.

3.4. Araştırma Deseni ve Kullanılan Teknik

Nitel araştırmalarda gerçeklik, bireyin katılımıyla var olur ve gerçeklik bireyin daha önceki yaşantıları, deneyimleri ve değerleriyle yoğurularak ortaya çıkar. Her birey kendi

değerlendirmeleri sonucunda farklı birer gerçeklik ortaya koyabilir ve bu normaldir. Burada önemli olan husus bireyin bu gerçeği nasıl algıladığı ve yorumladığıdır. Sonuç olarak gerçek görelidir ve birden daha fazla doğru olabilir (Şimsek, 2018a: 89).

Nitel araştırma, toplumsal ya da bireysel olarak ortaya çıkan anlam-atıf ilişkilerinin çözümlendirilmesine yönelik kullanılan bir yaklaşım (Kurnaz, 2016: 6) olduğu için meslek lisesi mezunlarının yaşadığı sorunlara dair ilişkilerin çözümlendirilmesi için nitel araştırmanın kullanılması önem arz etmektedir.

Bu tez kapsamında nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan ve disiplinler köklerini felsefeden alan fenomenolojik desen benimsenmiştir. Fenomenolojik yaklaşımda “*İnsanlar için bu olgunun yapısı ve deneyimindeki öz nedir?*” temel sorusu yer almaktadır (Özhan-Dedeoğlu, 2002: 85). Fenomenolojide kişinin dünya ve olgular ile kurulmuş ilişkisi koparılmadan, elde ettiği deneyimler vasıtasıyla olguları nasıl algıladığı, bilinç ve olgu arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu ortaya çıkarılarak olguların anlamlandırılmasına yardımcı olma durumu söz konusudur (Ulubay ve Önal, 2020: 607).

Fenomenoloji, aslında günlük olarak karşılaştığımız ve varlığının farkında olduğumuz fakat hakkında derinlemesine bir anlayış oluşturmadığımız olgulara odaklanır. Fenomenolojinin iyi bir şekilde değerlendirilmesi, karakteristik özelliklerine bağlı kalınmasıyla gerçekleşebilir. Bu kapsamda fenomenolojinin en temel karakteristik özelliği “*yaşanmış deneyimleri anlamlandırılmaya çalışmak*”tır. Buradan hareketle araştırmaya konu olan olgu vurgulanarak görüşmecilerin bu olguya ilişkin oluşturdukları perspektif ve algılar, bu olguyu nasıl anlamlandırdıkları, olgulara yönelik deneyimleri ve deneyimlerindeki betimlemeler üzerine odaklanılır (Tekindal ve Uğuz-Arsu, 2020: 157-159).

Fenomenolojik araştırma görüşmecilerin üzerinde durulan olguyu tanımlaması ve bu olguya dair deneyimlerini betimleyebildikleri bir yaklaşımdır. Görüşmecilerin olgu(lar) ile ilgili betimlemeleri ve deneyim sonucu elde ettikleri hikâyelerine ulaşmada en etkili yöntemin derinlemesine mülakat (görüşme) olması sebebiyle (Kurnaz, 2016: 8) bu tezde veri toplama tekniği derinlemesine mülakat olarak belirlenmiştir.

Derinlemesine mülakat esnek bir veri toplama tekniğidir. Araştırılan konunun bütün boyutlarının ele almayı sağlayan, açık uçlu sorular ile oldukça detaylı cevaplar almaya olanak tanıyan, yüz yüze görüşmeler ile görüşmeciden konuya yönelik bilgi, duygu, düşünce, tecrübe ve önerilerini ortaya çıkarmayı sağlayan veri toplama tekniğidir (Tekin, 2012: 101).

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik ne kadar net belirlenirse çalışmanın kalitesi de o kadar artar. Çünkü araştırma sürecinde karşılaşılan sorunları veya güç durumları göstermede kullanılan en etkili yollardan birisi geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıdır. Nitel araştırma sırasında karşılaşılan sorunları geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ile olduğu gibi yansıtan araştırmacılar daha objektif bir kimlikle betimlenirken elde edilen verilere hangi şartlar altında ulaşıldığını da açıkça belirttiği için okuyucuların yapılan çalışmaya olan güveni artacaktır. Bu durumda araştırmacı, araştırmanın tüm gerçek süreçlerini yansıttığı için sonraki araştırmacılara yol gösterme konusunda daha faydalı olur (Yağar ve Dökme, 2018: 7; Yıldırım, 2010: 81).

şu halde kaliteli bir nitel araştırma için geçerlik ve güvenirlik tanımlarının önemli olduğu söylenebilir. Araştırmacının üzerinde çalıştığı konuya dair problemi mümkün olan en tarafsız şekilde özöme kavuşturma derecesi geçerlik iken araştırma sonuçlarının yürütölen herhangi bir yeni çalışmada tekrar edilebilirliğine dair durum ise güvenirliktir (Baltacı, 2019: 380-381).

Bu araştırmanın geçerliği katılımcı teyidi (member checking) ve ayrıntılı betimleme (thick description) yoluyla sağlanmışır. Yapılan alışma sonucunda elde edilen verilerin katılımcılara gösterilerek kendi düşöncelerini yansıtıp yansıtmadığına dair onay alma sürecine katılımcı teyidi denir. Katılımcı teyidi araştırmacının ortaya çıkardığı veriler hakkında katılımcılardan geri bildirim almasına olanak sağlar. Bu geçerlik yöntemini kullanan araştırmacılar biri veri toplama, biri ise elde edilen sonuçların katılımcı düşöncesi ile tutarlığını ölmek üzere toplamda iki kez katılımcılar ile görüşür (Başkale, 2016: 24). Ayrıntılı betimleme ise çalışılan konunun içeriği hakkında elde edilen bilginin yeterli şekilde verilmesi, ham verilerin ortaya çıkan kavram ve temalar altında yeniden düzenlenerek ve yorum katılmadan verinin doğasına mümkün olan en sadık biçimde okuyucuya aktarılmasıdır. Doğrudan alıntıların oldukça sık kullanıldığı bu yöntem sayesinde okuyucular, verilerin toplandığı ortamı zihninde canlandırarak kendi ortamına ilişkin olası sonuçları öngörebilir (Başkale, 2016: 26.)

Hazırlanan bu tez çalışmasında araştırmaya katılan görüşmecilerle ilk görüşmeler veri toplama amacı ile yapılmıştır. Görüşmecilerin cevaplarından oluşan metinler nitel araştırma programı MAXQDA'da deşifre edilerek araştırma kodları elde edilmiştir. Deşifre sonucunda elde edilen kodlar, görüşmeci düşöncesi ile tutarlığın tespit edilebilmesi amacıyla ikinci kez görüşmecilere gösterilmiştir. Görüşmeciler kodlamalara dair doğruluk onayını e-posta ile araştırmacıya gönderdikten sonra verilerin analiz sürecine başlanmışır.

3.6. Araştırma Ortamı

Araştırmaya konu olan veriler 2022 yılında Yalova ilinde bulunan Nene Hatun Kız Teknik ve Meslek Lisesi mezunlarından telefon görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin telefon görüşmesi yoluyla toplanma nedenleri hem dünyada hem de Türkiye’de varlığı devam eden COVID-19 salgını nedeniyle görüşmecilerin çoğunlukla yüz yüze görüşmelere katılmak istememesi, görüşmecilerden bazılarının araştırma yapılan ilin dışında ikamet etmesi, bazı görüşmecilerin çalıştığı için yüz yüze görüşmeye katılamayacağını belirtmesi, görüşmecilerden bazılarının yüz yüze görüşmelerde heyecandan kendini ifade edemeyeceğine dair korkusunun olması ve son olarak çocuk sahibi olan görüşmecilerin yüz yüze görüşme imkânı bulamayacaklarını belirtmeleri üzerine görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmıştır.

3.7. Araştırma Görüşmecilerinin Belirlenmesi

Söz konusu bu tez araştırması, örgün eğitim kapsamında yer alan mesleki ve teknik anadolu lisesi mezunları ile yapılmıştır. Bu nedenle örgün mesleki ve teknik eğitim kurumlarından olan çok programlı anadolu lisesi veya MEM mezunları ile yaygın mesleki ve teknik eğitim kurumlarından olan MAÖL mezunları çalışmaya dahil edilmemiştir.

Bu tez kapsamında olasılıksız örnekleme yöntemlerinden biri olan amaçlı örnekleme yöntemi ile maksimum çeşitlilik (heterojen) örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı belirlediği hedef ışığında araştırma sorununa en uygun olan öğeleri evrenden çekerek örnekleme alır. Eğer örneklem belirli bir amaca hizmet edecek şekilde belirlenirse evreni temsil etme yüzdesi azalır (Şimşek, 2018b: 121). Maksimum çeşitlilik (heterojen) örneklemesinde ise problemle ilgisi olan ve kendi içinde birbirine benzeyen, farklılaşan ve değişkenlik gösteren durumlardan bir örneklem seçilir. Bu kapsamda çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olan ya da paylaşılan olguların var olma durumunun incelenmesi ve problemin çeşitlilik temelli olan farklı boyutların incelenmesi hedeflenir. Bu yöntem, araştırılan olay veya durumla ilgili birden fazla farklılığı barındıran ana temaları ortaya çıkararak bu temaları tanımlamayı amaçlar. Bu yöntemi kullanan araştırmacı ise öncelikle farklılıklara odaklanarak bu farklılıkların içinde yer alan ortak ya da benzer yönleri listelemelidir (Baltacı, 2018: 249). Buradan hareketle meslek lisesi sorunlarının tespit edilmesine yönelik hazırlanan bu araştırmanın örnekleme Yalova Nene Hatun Mesleki ve Teknik Lisesi mezunlarından oluşturulmuştur.

Görüşmecilerin belirlenme sürecinde Yalova Nene Hatun Teknik ve Meslek Lisesi mezunlarına sosyal medya üzerinden ulaşılarak çalışmaya katılıp katılamayacakları sorulmuştur. Araştırmaya katılmak istediğini belirten görüşmeciler ile uygun bir tarih ve saat

için görüşme randevusu ayarlanmıştır. Bu tezin örneklemini oluşturan görüşmecilere ait demografik bilgiler tablo 4.1’de yer almaktadır. Araştırma kapsamında görüşmecilerin isimleri gizli tutulmuş ve araştırma bulgularında kod isimler kullanılmıştır. Sözü edilen kod isimler tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Örneklem büyüklüğü belirlenirken görüşmelerin kendini tekrar etmeye başladığı noktada veriler doyum noktasına ulaşmış kabul edilir. Bu noktada verilerin detaylandırılması doğru olacaktır (Baltacı, 2019: 373). Bu tez dahilinde araştırmacı, görüşmecilerden elde ettiği verilerin tekrara düştüğü nokta olan 30. görüşmede veri toplama işlemini sonlandırmıştır.

3.8. Araştırmacının Rolü

Bu tez kapsamında araştırmacının rolü, yarı yapılandırılmış görüşmelerde ortaya çıkan olguları anlamaya çalışması nedeniyle öğrenen araştırmacı rolüdür. Araştırmacının üstlendiği bu rol, araştırma sürecindeki veri ve bulguları anlamlandırmak için sarf ettiği çaba ile ilgilidir (Çakır, 2022: 64). Tez çalışması boyunca araştırmacı, görüşmecilerin düşüncelerine herhangi bir müdahalede bulunmamış yalnızca verileri anlamlı hale getirmeye çalışmıştır. Lise eğitimini Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde alan araştırmacı, lisans eğitimini Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri bölümünde tamamlamıştır. Şu an Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri bölümünde yüksek lisans öğrenimine devam etmektedir. Araştırmacı yüksek lisans eğitimi boyunca araştırma teknikleri dersi ile İş Hukuku ve Sosyal Politika alanlarında dersler almıştır. Eğitim hayatı boyunca elde ettiği deneyimler ışığında meslek liselerinin nitelikli eleman yetiştirme amacının hem ekonomik hem de bireysel öneminin farkına varan araştırmacı, meslek lisesi sorunlarının ortaya çıkarılması amacıyla bu tez çalışmasını hazırlamaya karar vermiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan araştırmanın yapılması halinde herhangi bir sakınca ya da sorun olmadığını dair gereken izinler alınmıştır. Araştırmacı, saha verilerini toplamaya başlamadan önce görüşmecilere bu araştırmanın amacını, araştırmanın yürütülme biçimi ve görüşmeci hakları konusunda gerekli bilgileri aktarmıştır.

3.9. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada saha Yalova olarak tercih edilmiştir. Araştırmacının, tez yazma sürecinde söz konusu ilde ikamet etmesi, il sınırları içinde mesleki ve teknik lisenin mevcut olması ve ikamet edilen şehir dışında veri toplamak için katlanılması gereken para ve zaman maliyetleri sebebiyle araştırma Yalova ili ile sınırlandırılmıştır.

Saha verilerini toplamadan önce hazırlanan mülakat sorularının çalışıp çalışmama durumunu ölçmek ve mülakat formuna son halini verebilmek amacıyla 13 Ocak 2022-19 Ocak 2022 tarihleri arasında beş adet pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamaların ardından tek mülakat formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Veri toplama süreci 11 Mayıs 2022 tarihinde başlamış 27 Haziran 2022 tarihinde sonlanmıştır. Sahada toplamda 30 görüşme yapılmış, 1'i pilot uygulama görüşmecisi olmak üzere toplam 10 görüşmeci yeni kişilere ulaşılmasında anahtar görüşmeci rolünü üstlenmiştir.

Görüşmecilerin tümü görüşmeler esnasında ses kaydı alınmasına izin vermiştir. Ancak saha ortamı öngörülebilir bir alan olmadığı için G11 ve G13 ile yapılan görüşmeler özel sebeplerden dolayı kesintiye uğramıştır. Fakat görüşmeciler ses kaydı alınmasına yeniden izin verdiği için elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Saha Görüşmelerine Dair Bilgiler

Görüşmeci	Görüşme Tarihi	Yer	Süre
G1	11.05.2022	Telefon	25' 13"
G2	11.05.2022	Telefon	40' 32"
G3	11.05.2022	Telefon	21' 48"
G4	11.05.2022	Telefon	38' 17"
G5	16.05.2022	Telefon	54' 46"
G6	16.05.2022	Telefon	30' 15"
G7	14.05.2022	Telefon	52' 13"
G8	14.05.2022	Telefon	58' 47"
G9	14.05.2022	Telefon	59' 21"
G10	21.05.2022	Telefon	38' 18"
G11	24.05.2022	Telefon	05' 31"
	24.05.2022		33' 27"
G12	22.05.2022	Telefon	39' 07"
G13	25.05.2022	Telefon	15' 30"
	25.05.2022		13' 43"
G14	04.06.2022	Telefon	28' 33"
G15	04.06.2022	Telefon	40' 28"
G16	05.06.2022	Telefon	29' 43"
G17	07.06.2022	Telefon	17' 33"
G18	07.06.2022	Telefon	48' 16"
G19	10.06.2022	Telefon	27' 23"
G20	10.06.2022	Telefon	62' 1"

G21	10.06.2022	Telefon	27' 38"
G22	20.06.2022	Telefon	47' 56"
G23	23.06.2022	Telefon	42' 14"
G24	24.06.2022	Telefon	45' 54"
G25	24.06.2022	Telefon	30' 27"
G26	25.06.2022	Telefon	29' 03"
G27	25.06.2022	Telefon	23' 42"
G28	25.06.2022	Telefon	43' 26"
G29	26.06.2022	Telefon	31' 56"
G30	27.06.2022	Telefon	34' 54"

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere tüm görüşmecilerin veri toplama işlemi telefon ortamında gerçekleştirilmiştir. İki görüşmeci ile iki seferde, kalan görüşmecilerin tümüyle tek seferde görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmeler ortalama 37 dakika 33 saniye sürerken en kısa görüşme 17 dakika, en uzun görüşme 62 dakikada tamamlanmıştır.

3.10. Veri Analiz Süreci

Nitel veri analiz süreci genel olarak şu şekilde işlemektedir; öncelikle sahadan elde edilen veriler yazıya geçirilerek bir veri tabanı oluşturulur. Elde edilen veri tabanının içinde araştırma konusuyla ilgili olan kelime ya da kelime grupları ayrılarak oluşturulan bu analiz birimlerine isim verilir (kodlanır). Oluşturulan bu kodlar arasında birbiri ile bağlantılı olanlar belirli kategoriler altında isimlendirilerek toplanır. Ardından birbiri ile ilişkisi olduğu düşünülen kategoriler bir üst başlık olacak olan temalar altında toplanır. Son aşamada kodlar, kategoriler ve temalar uygun denenceler altında test edilerek veriler ile desteklenme durumuna bakılmalıdır. Veriler ile desteklenmesi durumunda araştırma raporu yazma aşamasına geçilebilir. Eğer denenceler veriler ile yeteri kadar desteklenmiyorsa o zaman uygun denence bulunana kadar yeni denence kurmaya devam edilir (Özdemir, 2010: 332).

Nitel veri analiz süreci nicel veri analizinden farklı olarak veri toplama ve veri çözümleme işlemlerinin aynı anda yürütülmesine dayanır. Bu tez kapsamında da görüşmelerin deşifre edilme işlemi ile yeni görüşmelerin yapılması paralel olarak yürütülmüştür.

Tezin veri çözümleme yöntemi içerik analizi olarak belirlenmiştir. İçerik analizi; birbiri ile benzer olan verilerin belirli kavram ya da temalar çevresinde bir araya getirilerek anlaşılır şekilde düzenlenmesidir. Bu durum tümevarımcı analiz olarak da bilinmektedir. İçerik analizinde izlenecek sıra ise veri kodlama, temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulgulardır (Akbulut, 2018: 186-187).

Bu çalışma kapsamında görüşmelerden elde edilen notlar ve ses kayıtları deşifre edilerek veri tabanı oluşturulmuştur. Ardından elde edilen deşifreler MAXQDA 2020

sürümünde kodlanmıştır. Elde edilen kod ve alt kodlar arasındaki ilişki ve frekans sayıları yaratıcı kodlamalar menüsü sayesinde görselleştirilmiştir.

3.11. Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Araştırma sürecinde özellikle üç konuda zorluk yaşanmıştır. Bunlardan ilki COVID-19 salgınının insanlar üzerinde yarattığı korku halinin devam etmesidir. Görüşmeciler COVID-19 virüsünü aile bireylerine bulaştırmaktan korktuklarını ifade ederek yüz yüze görüşme teklifini reddetmiştir. Bir diğer konu görüşmecilerin randevu verdikleri tarihlerde araştırmaya katılmaktan vazgeçmeleri olmuştur. 3 görüşmeci özel sebepler ileri sürerek araştırmaya katılmaktan vazgeçerken 3 kişi ise araştırmaya katılmayı direkt olarak reddetmiştir. Toplamda 6 kişi araştırmaya katılmayı kabul etmemiş ya da araştırmaya katılmaktan vazgeçmiştir. Bu nedenle örneklemin tamamlanması zaman almıştır. Araştırmada zorlanılan son konu ise görüşmecilerin bir kısmının çekindiğini ifade ederek sorulan sorulara kısa cevaplar vermesidir. Görüşmeciler soruları yanıtlarken kısa cevaplar vermeye başladığında bilgilerin gizli tutulacağına dair hatırlatmalar birkaç kez tekrarlanmıştır.

3.12. Araştırma Etiği

Araştırmacının, görüşmeciler ve toplanan veriler ile etkileşiminin temel noktası araştırma etiğinden geçmektedir. Bu hususta nitel araştırmacı etik ilkeleri; araştırmaların gönüllü katılım ilkesiyle sürdürülmesi, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması, katılımcılara saygılı davranılması, katılımcılara işbirliği talep edilmesi, katılımcıların araştırma konusu ve amacı hakkında net şekilde bilgilendirilmesi, istedikleri zaman araştırmadan çekilebileceklerinin söylenmesi ve araştırmanın sonuç aşamasında dürüst davranılmasıdır (Çakır, 2022: 57).

Bu araştırmanın etik kurul onayı Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından alınmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce elde edilen verilerin yalnızca bu tez kapsamında kullanılacağı ve herhangi bir amaçla diğer kurum ya da kişilerle paylaşılmayacağı, verilerin araştırılmaya dahil edilme sürecinde görüşmecilere kod isimler verileceği, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri ve böyle bir durumda verilerin imha edileceği konusunda görüşmeciler bilgilendirilmiştir. Katılımcılardan toplanan veriler araştırma bulguları bölümünde gizlilik ilkesine bağlı kalınarak değiştirilmeden kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Araştırma Bulguları

4.1.1. Demografik Veriler

Araştırmaya katılan 30 görüşmecinin demografik bilgilerine ait veriler tablo 4.1’de yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Demografik Veriler



Belge adı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	ML Mezuniyet Yılı	Medeni Durum	Ortalama Toplam Gelir	Hane Kişi Sayısı	Şu an çalışıyor mu?	Nerede Çalışıyor?	Çalıştığı Pozisyon	Ne zamandır Çalışıyor?	Daha Önce Çalıştı mı?	Çalıştığı Yer	Çalıştığı Pozisyon	Çalıştığı Süre	Bu İş(ler)de neden çalışt?
G1	K	27	Lisans	2013	Evli	6000	2	Hayır	---	---	---	Evet	Belediye	Yazı işleri personeli	6 Ay	Çalışmaya ihtiyacı olduğu için
G2	K	25	Lisans (D.E.)	2014	Bekâr	12000	5	Evet	Özel Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Yıl	Evet	Defacto / Çağrı Merkezi	Satış Danışmanı / Çağrı Karşılama	2 Ay / 1 Ay	Artık bir işi olsun istediği için
G3	K	26	Ön Lisans	2013	Evli	7000	3	Evet	Özel Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	5 Ay	Evet	Özel Kolej / Özel Anaokulu	İki Kurumda da Okul Öncesi Öğretmeni	8 Ay / 1 Yıl	Mesleğini devam ettirmek istediği için
G4	K	26	Lisans (YL D.E)	2014	Bekâr	5000	3	Evet	Danışmanlık Şirketi	İşe Alım Asistanı	11 Ay	Hayır	---	---	---	---
G5	K	25	Lisans	2014	Bekâr	25000	7	Hayır	---	---	---	Evet	Defacto / Sahibinden.com	Satış Danışmanı / Müşteri Memnun. Uzman Yardımcısı	3 Ay / 7 Ay	Bir yerden başlayarak yaşamını devam ettirmek istediği için
G6	K	25	Ön Lisans	2014	Evli	4253	3	Hayır	---	---	---	Evet	Özel Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	6 Ay	Alanda deneyim kazanmak için
G7	K	26	Ön Lisans	2014	Bekâr	6000	4	Evet	Özel Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	3 Yıl	Evet	3 Farklı Devlet Okulu	Ücretli Öğretmen	1 Yıl / 1 Yıl / 1 yıl	Kendi mesleği olduğu için
G8	K	27	Ön Lisans	2013	Evli	20000	2	Hayır	---	---	---	Evet	Döviz Bürosu	Vezne Elemanı	4 Yıl	Mesleğini devam ettirmek istediği için
G9	K	26	Ön Lisans	2014	Evli	11000	4	Hayır	---	---	---	Evet	Özel Rehabilitasyon Merkezi / Fabrika	Grup Öğretmeni / Makina Operatörü	2 ay / Bilmiyor	Alanda iş bulamadığı ve deneyim kazanmak istediği için
G 10	K	26	Lisans	2014	Bekâr	7000	3	Evet	Mali Müşavirlik Bürosu	Muhasebe Elemanı	2 yıl	Evet	Muhasebe Bürosu	Muhasebe Elemanı	9 Ay	Üniversitede farklı bölüm okuduğu için
G 11	K	26	Ön Lisans	2014	Bekâr	25000	6	Evet	Rehabilitasyon Merkezi	Memur	4,5 yıl	Evet	Kurumsal Giyim Magazası	Satış Danışmanı / Çağrı Karşılama	6 Ay	Mezun olduğu alanda iş bulamadığı için mecburiyetten çalıştı
G 12	K	25	Lisans	2014	Evli	10000	3	Hayır	---	---	---	Evet	Özel Rehabilitasyon Merkezi / Fabrika	Özel Eğitim Öğretmeni	2,5 Yıl	Üniversitede bu bölümü okuduğu için
G 13	K	29	Lisans	2010	Evli	13000	2	Evet	Çağrı Merkezi	Özel Müşteri Temsilcisi	2,5 yıl	Evet	Belediye	Kültür Merkezi Sorumlusu	11 Ay	İstihdam olanağı olduğu için İŞKUR ile girdi
G 14	K	25	Lisans	2015	Bekâr	10000	4	Hayır	---	---	---	Hayır	---	---	---	---
G 15	K	27	Lisans	2013	Bekâr	15000	5	Evet	Devlete Bağlı Rehabilitasyon Merkezi	Öğretmen	2 yıl	Evet	2 Tane Devlet Anaokulu / 1 Halk Eğitim Merkezi	Anaokulları Ücretli Öğretmen / Halk Eğitim Merkezi Usta Öğretici	1 Yıl / 3 Ay / 2 Hafta	Üniversitede okul öncesi öğretmenliği okuduğu için
G 16	K	26	Lisans	2014	Bekâr	8000	5	Hayır	---	---	---	Evet	Market / Çağrı Merkezi	Kasiyer / Müşteri Temsilcisi	6 Ay / 1 Ay	Üniversiteden sonra kendi alanında iş bulamadığı için
G 17	K	26	Lisans	2014	Bekâr	12000	5	Evet	Tur Şirketi	Servis Rehberliği	9 Ay	Evet	Özel Dil Kursu	Eğitim Danışmanı	3 Ay	Kurum müdürlüğüne kısa süreliğine yardım etmek için

G 18	K	26	Ön Lisans	2014	Bekâr	6000	3	Hayır	---	---	---	Evet	Market / Tekstil Sektörü	Kasiyer / Depo Sorumlusu	2 Yıl / 1.5 Yıl	Paraya ihtiyacı olduğu için
G 19	K	25	Lisans	2014	Bekâr	6000	7	Evet	Devlete Bağlı Rehabilitasyon Merkezi	Özel Eğitim Öğretmeni	4 Yıl	Hayır	---	---	---	---
G 20	K	25	Ön Lisans (Lisans D.E.)	2014	Bekâr	7000	5	Hayır	---	---	---	Evet	Organik Gıda Dükkanı	Satış Görevlisi	2 Ay	Gelir elde edebilmek için
G 21	K	25	Lisans	2014	Evli	10000	3	Hayır	---	---	---	Hayır	---	---	---	---
G 22	K	24	Lise	2015	Bekâr	15000	5	Evet	Hakmar Ekspres	Mağaza Müdür Yardımcısı	5,5 ay	Evet	Çağrı Merkezi	Müşteri Temsilcisi	7 ay	Çam şikâldığı ve boşta kalmak istemediği için
G 23	K	26	Ön Lisans	2014	Bekâr	14000	3	Evet	Fabrika	İşçi	2,5 yıl	Evet	Fabrika	İşçi	2,5 Yıl	Meslek lisesi mezunu olarak iş bulmada zorlandığı için
G 24	K	32	Ön Lisans	2011	Evli	7000	4	Hayır	---	---	---	Evet	2 Adet Özel Hastane	Fizyoterapi Yardımcılığı / Doğumhane Sekreterliği	1 Yıl / 6 Ay	Yalova'da iş bulmak zor olduğu için nerede iş bulursa çalıştı
G 25	K	26	Lisans	2014	Bekâr	10000	5	Evet	Fırın Kafe	Tezgâhtar	9 ay	Evet	Kafe	Oyun Ablığı	2 Yıl	Üniversitede ihtiyaçlarını karşılayabilmek için
G 26	K	20	Lise (Lisans D.E.)	2020	Bekâr	10000	5	Hayır	---	---	---	Hayır	---	---	---	---
G 27	K	22	Ön Lisans	2019	Bekâr	9000	7	Evet	Özel Anaokulu	Okul Öncesi Öğretmeni	1 Yıl	Hayır	---	---	---	---
G 28	K	27	Lisans	2014	Bekâr	7000	6	Evet	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	Öğretmen Yardımcılığı	1 Yıl	Evet	Derhane	Öğretmen	6 Ay	Okuduğu bölümde kendini geliştirmek için
G 29	K	20	Ön Lisans	2020	Bekâr	10000	4	Hayır	---	---	---	Hayır	---	---	---	---
G 30	K	20	Ön Lisans	2020	Bekâr	4500	7	Hayır	---	---	---	Evet	Mağaza	Satış Danışmanı	8 Ay	Yazın para kazanmak için

*D.E.: Devam Ediyor, ML: Meslek Lisesi.

Çalışmanın örneklemini 30 görüşmeciden oluşmaktadır. Görüşmecilerin tümü kadın ve Yalova Nene Hatun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi mezunudur.

Görüşmecilerin en büyüğü 32, en küçüğü 20 yaşındadır ve örneklemin yaş ortalaması 24,5'tir.

Örnekleimde yer alan görüşmecilerin 15'inin lisans, 13'ünün ön lisans ve 2'sinin lise düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Görüşmecilerin 3'ü lisans eğitimine, 1'i ise yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

Meslek lisesi mezuniyet yılı en eski olan görüşmeci 2010 yılında mezun olurken mezuniyet yılı en yeni olan görüşmeci 2020 yılında mezun olmuştur. Görüşmecilerin mezuniyet yılı dağılımına dikkat edildiğinde 2010 ve 2011 yıllarında mezun olan birer görüşmeci, 2013 yılında mezun olan dört görüşmeci, 2014 yılında mezun olan on sekiz görüşmeci, 2015 yılında mezun olan iki görüşmeci, 2019 yılında mezun olan bir görüşmeci ve 2020 yılında mezun olan üç görüşmeci bulunmaktadır.

Örnekleimde yer alan kadınların 9'u evli, 21'i bekârdır.

Ortalama geliri en yüksek olan görüşmecinin aylık geliri 25.000 TL, ortalama geliri en düşük olan görüşmecinin aylık geliri 4.253 TL'dir. Örneklemin toplam gelir ortalaması ise 10.391,76 TL'dir.

Örnekleimde hane halkı kişi sayısı en fazla olan ev 7 kişi, hane halkı kişi sayısı en az olan ev ise 2 kişidir. Örneklemin hane halkı kişi sayısı ortalaması ise 4,3 kişidir.

Örnekleimde şu an itibarıyla aktif olarak çalışan kişi sayısı 15, çalışmayan kişi sayısı 15'tir. Şu an aktif olarak çalışan görüşmecilerin dördü özel anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak çalışmaktadır. Görüşmecilerin işyerlerinde ve pozisyonlarında çalışma süreleri sırasıyla 5 yıl, 5 ay, 3 yıl ve 1 yıldır. Aktif çalışan görüşmecilerden biri danışmanlık şirketinde işe alım asistanı olarak 11 aydır, görüşmecilerin biri mali müşavirlik bürosunda muhasebe elemanı olarak 2 yıldır, görüşmecilerin ikisi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde memur ve öğretmen yardımcılığı pozisyonlarında çalışmaktadır. Memur olan görüşmeci bu pozisyonda 4,5 yıldır çalışırken öğretmen yardımcısı olan görüşmeci bu pozisyonda 1 yıldır çalışmaktadır. Görüşmecilerden biri çağrı merkezinde özel müşteri temsilcisi olarak 2,5 yıldır, görüşmecilerden ikisi devlete bağlı rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen ve özel eğitim öğretmeni pozisyonlarında çalışmaktadır. Öğretmen olan görüşmeci bu pozisyonda 2 yıldır çalışırken özel eğitim öğretmeni 4 yıldır bu pozisyonda çalışmaktadır. Görüşmecilerden biri tur şirketinde servis rehberi olarak 9 aydır, görüşmecilerden biri markette mağaza müdür yardımcısı olarak 5,5 aydır, görüşmecilerin biri fabrikada işçi olarak

2,5 yıldır ve son olarak görüşmecilerin biri ise fırın kafede tezgâhtar olarak 9 aydır çalışmaktadır.

Örnekleme yer alan görüşmecilere daha önce herhangi bir yerde çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda 23 kişinin daha önce çalıştığı ve 7 kişinin daha önce çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce çalışan görüşmecilere nerede, hangi pozisyonda, ne kadar süreliğine ve neden bu işlerde çalıştıkları sorulmuştur. Görüşmecilerin verdiği farklı cevaplar aşağıdaki gibidir;

Görüşmecilerden birinin belediyede yazı işleri personeli olarak 6 ay boyunca çalıştığı görülmüştür. Görüşmeci çalışmaya ihtiyacı olduğu için bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden biri özel kolejde 8 ay ve özel anaokulunda 1 yıl olmak üzere okul öncesi öğretmenisi olarak çalışmıştır. Görüşmeci mesleğini devam ettirme düşüncesi olduğu için bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden bir tanesi özel anaokulunda okul öncesi öğretmenisi olarak 6 ay çalışmıştır. Görüşmeci alanda deneyim kazanma amacı olduğu için bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden biri üç farklı devlet okulunda birer yıl olmak üzere toplamda 3 yıl ücretli öğretmen olarak çalışmıştır. Bu işte çalışma nedeni olarak mesleğinin öğretmenlik olduğunu ifade etmiştir.

Görüşmecilerden biri özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde grup öğretmenisi olarak 2 ay, fabrikada makine operatörü olarak (çalıştığı süreyi hatırlamıyor) çalışmıştır. Görüşmeci, bu işlerde çalışma nedenini alanda iş bulamaması ve iş hayatında deneyim elde etmek istemesine bağlamaktadır.

Görüşmecilerden birisi muhasebe bürosunda muhasebe elemanı olarak 9 ay çalışmıştır. Görüşmeci üniversitede bu alanla ilgili bölüm okuduğu için bu işte çalıştığını söylemiştir.

Görüşmecilerden birisi kurumsal giyim mağazasında satış danışmanı ve çağrı karşılama pozisyonlarında 6 ay çalışmıştır. Görüşmeci mezun olduğu alanda iş bulamadığını ve mecburiyetten bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden biri ise belediyede kültür merkezi sorumlusu olarak 11 ay çalışmıştır. Görüşmeci istihdam olanağı olduğu için İŞKUR aracılığıyla işe girdiğini belirtmiştir.

Görüşmecilerden biri markette kasiyer olarak 6 ay, çağrı merkezinde müşteri temsilcisi olarak 1 ay olmak üzere toplamda 7 ay çalışmıştır. Görüşmeci üniversiteden sonra kendi alanında iş bulamadığı için bu işlerde çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden bir diğeri özel dil kursunda eğitim danışmanı olarak 3 ay çalışmıştır. Görüşmeci kurum sahibinin tanıdıkları olduğunu ve çalışanının aniden işten ayrılması üzerine yeni bir çalışan bulana kadar yardımcı olmak için bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden biri markette kasiyer olarak 2 yıl, tekstil sektöründe depo sorumlusu olarak 2,5 yıl çalışmıştır. Görüşmeci paraya ihtiyacı olduğu için bu işlerde çalıştığını belirtmiştir.

Görüşmecilerden bir diğeri fabrikada işçi olarak 2,5 yıl çalışmıştır. Görüşmeci meslek lisesi mezunu olarak iş bulmakta zorlandığı için bu işte çalıştığını söylemiştir.

Görüşmecilerden biri iki farklı özel hastanede fizyoterapi yardımcısı olarak 1 yıl, doğumhane sekreteri olarak 6 ay çalışmıştır. Görüşmeci bu işlerde çalışma nedenini yaşadığı şehirde iş bulmanın zor olması nedeniyle iş bulduğu yerde çalışmak zorunda kalması ile ilişkilendirmektedir.

Görüşmecilerden bir diğeri ise kafede oyun ablası olarak 2 yıl çalışmıştır. Görüşmeci üniversitede ihtiyaçlarını karşılayabilmek için bu işte çalıştığını belirtmiştir.

Son görüşmeci ise mağazada satış danışmanı olarak 8 ay boyunca çalışmıştır. Görüşmeci yazın para kazanmak için bu işte çalıştığını söylemiştir.

Örnekleme yer alan görüşmecilerden şu an çalışmayan ancak önceden çalışan görüşmeci sayısı 11, şu an çalışan ancak önceden çalışmayan kişi sayısı ise 3'tür. Görüşmecilerden şu an ve daha önce çalışan toplam kişi sayısı 12, görüşmeciler arasında hiç çalışmayan kişi sayısı ise 4'tür.

4.1.2. Meslek Lisesine Yönelik Genel Düşünceler

Bu başlık mesleki ve teknik liselere yönelik genel düşüncelere ayrılmıştır.

4.1.2.1. Meslek Lisesi Tercih Sırası

Yürütülen bu tez çalışması kapsamında görüşmecilere '*Meslek lisesi ilk tercihiniz miydi?*' sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara ait kodlar tablo 4.2'de yer almaktadır.

Tablo 4. 2. Meslek Lisesi Tercih Sırası Dağılımı

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Meslek Lisesi Tercih Sırası	0
● İlk tercih değil	20
● İlk tercih	10

Tablo 4.2'ye göre araştırmaya katılan 20 görüşmeci meslek lisesinin ilk tercihi olmadığını, 10 görüşmeci ise meslek lisesinin ilk tercihi olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda meslek lisesi tercih sırası hakkında ilk tercihi meslek lisesi olmayan görüşmecilerin oranı %66,7 iken ilk tercihi meslek lisesi olan görüşmecilerin oranı ise %33,3'tür.

Meslek lisesi tercih sırasında görüşmeciler toplamda 30 kez olmak üzere birer kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplandırmayan görüşmeci bulunmamaktadır.

Lise tercih sıralamasında meslek lisesinin ilk tercihi olduğunu belirten bir görüşmeci meslek lisesi tercih sırası hakkında şunu söylemektedir;

“Yani puanıma göre ilk tercih olmak zorunda kaldı.” (G6)

Görüşmecinin sözlerine dikkat edildiğinde yerleştirme puanı sebebiyle meslek lisesini ilk sırada tercih etmek zorunda kaldığı anlaşılmaktadır. Bu durumdan hareketle görüşmecinin ortaöğretim kurumlarına giriş sınavında daha yüksek yerleştirme puanı alması halinde meslek lisesini ilk sırada tercih etmeyeceği düşünülebilir.

Lise tercih sıralamasında meslek lisesinin ilk tercihi olmadığını belirten bir görüşmeci meslek lisesi tercih sırasına dair şunları aktarmaktadır;

“Aslında değildi. Ben tercih verirken hiç böyle düşünmemiştim. Sonra bir baktım, bir araştırdım biraz. Baktım hazırlıyorlar öğretmenliğe ya da gastronomiye vesaire o zaman dedim bir tercih yapayım. Ne çıkarsa diye yaptım tercihi. Bu şekilde başladık meslek lisesine ama ilk tercihim o değildi yani ne yalan söyleyeyim.” (G22)

Yukarıdaki görüşmecinin meslek lisesini ilk sırada tercih etmediği ancak meslek lisesi tercihinin temelinde meslek edinme amacının var olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.2.2. Meslek Lisesi Tercih Nedeni

Meslek liselerinin asıl amacı işgücü piyasasına ara eleman yetiştirmektir. Bu nedenle görüşmecilere ‘*Meslek lisesini neden tercih ettiniz?*’ sorusu sorularak görüşmecilerin bu amaç temelinde mi yoksa amaç dışı bir nedenle mi meslek lisesini tercih ettiği ölçülmek istenmiştir. Görüşmecilerin cevaplarından elde edilen kodlar tablo 4.3’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 3. Meslek Lisesi Tercih Nedeni Dağılımı

ML Genel Düşünceler	0
Meslek Lisesi Tercih Nedeni	0
Puan yetersizliği	18
Mesleki eğitim almak	10
Aile yönlendirmesi-aile geleneği-muhafazakâr aile yapısı	5
Arkadaşının bu liseyi kazanması	4
Açıkta kalmamak	3
Diğer	7

Tablo 4.3’e göre görüşmecilerin meslek lisesi tercih nedenleri arasında 18 kez puan yetersizliği, 10 kez mesleki eğitim almak, 5 kez aile yönlendirmesi-aile geleneği-muhafazakâr aile yapısı, 4 kez arkadaşının bu liseyi kazanması, 3 kez açıkta kalmamak ve 7 kez diğer nedenler yer almaktadır. Bu durumda görüşmecilerin %38,3’ü puan yetersizliği, %21,3’ü mesleki eğitim almak, %14,9’u diğer nedenler, %10,6’sı aile yönlendirmesi-aile geleneği-

muhafazakâr aile yapısı, %8,5'i arkadaşının bu liseyi kazanması ve %6,4'ü açıkta kalmamak için meslek lisesini tercih etmiştir.

Diğer başlığında yer alan kodların frekansı bir ve ikidir. Çalışmanın devam eden bölümlerinde bir ve iki frekansa sahip kodlar “*diğer*” başlığı altında verilecektir.

Bazı görüşmecilerin meslek lisesi tercihinde birden çok nedenin etkili olmuştur. Buna göre görüşmeciler konu hakkında toplamda 47 kez olmak üzere; 15 görüşmeci meslek lisesi tercihinin tek nedenle, 13 görüşmeci iki nedenle ve 2 görüşmeci ise üç nedenle açıklamıştır. Soruya cevap vermeyen görüşmeci bulunmamaktadır.

Meslek lisesini puanı düşük olduğu için tercih ettiğini belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Lise sınavından düşük puan almıştım. Düz liseye de gitmek istemediğim için meslek lisesini tercih ettim.” (G16)

“Meslek liselerinin niteliğini o dönemlerde az da olsa bilmekteydim. Tercihlerimin arasında ilk olarak sağlık meslek lisesi vardı ama puanım düşük olduğu için bu bölümü seçtim, yerleştim. Genel olarak diğer okulu kaçırdığım için tercihlerimin arasına bunu yazdım. Çünkü kötünün iyisi buydu benim için o dönemde.” (G18)

“Ya aslında benim çok fazla bir bilgim yoktu. Ya hani puanım oraya tutuyordu muhtemelen. Ondan sonra bende şey ya tamam hani olmuşken meslek lisesi olsun.” (G23)

G16'nın açıklamasından hareketle sınav puanı düşük olan görüşmecilerin meslek liselerini o dönemin düz liselerine tercih ettiği söylenebilir. Bu durumun temelinde düz liseden mezun olursa elde edemeyeceği ‘altın bileziği’ meslek lisesinde edinme fırsatının olmasına dair bir düşüncenin yer alabileceği düşünülmektedir. G18'in sözlerinde ise meslek liseleri arasında öncelikli tercihin sağlık meslek liseleri olduğu ifade edilebilir. Bu durumda söz konusu dönemde sağlık alanının sunduğu istihdam olanakları sebebiyle sağlık meslek lisesinin diğer meslek liselerine göre öncelikli olarak tercih edildiği anlaşılmaktadır.

Meslek lisesini tercih etme nedenini mesleki eğitim almak olarak nitelendiren görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Yok hayır direkt meslek sahibi olabilmek için tercih ettim. Meslek üzerine eğitim alabilmek için tercih ettim.” (G3)

“Düz liseye gitmektense meslek lisesine gidip en azından bir meslek öğrenmek amacıyla meslek lisesini tercih ettim.” (G12)

“Şöyle, benim puanım aslında yüksekti. 338 gibi bir puana sahiptim. O zamanda anadolu liselerine gidebiliyordum zaten. Fakat ben çocuk gelişimi okumak istiyordum zaten. Bunun için orada beni hazırlayacaklar orada ekstra bir eğitim göreceğim, bölümüme ait bir eğitim göreceğim diye oraya gitmek istedim.” (G29)

“Benim ortaokulda da amacım okul öncesi öğretmeni olabilmektir. Meslek liselerinde de çocuk gelişimi bölümünü bu yüzden tercih ettim. Ara eleman olacağımı bilerek ve isteyerek geldim.” (G25)

“Sağlık tutturdum sonradan kafam bir bulandı yapamayacağım falan fistan diye. En son Cuma günü son saatlerde hatta gidip yazıldım. En azından bir an önce işe atılabilirim diye gittim. Çünkü Yalova’nın olağan şartlarından dolayı iş problemi biraz fazla Yalova’da. O yüzden meslek lisesi hadi dedik en azından biraz belki iş yolu açar diye oraya gittim. En azından bir mesleğim olsun mantığı ile gittim yani.” (G24)

Yukarıdaki cümlelerden görüşmecilerin ara eleman olarak yetiştirileceğini bilerek meslek liselerini tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Ancak G12 ve G24’ün mesleki eğitim alma amacına en azından bir meslek edinme düşüncesi ve şehrin istihdam olanaklarının yön verdiği söylenebilir.

Meslek lisesini tercih nedeninin aile yönlendirmesi-aile geleneği-muhafazakâr aile yapısı olduğunu ifade eden görüşmeciler şöyle devam etmektedir;

“Meslek lisesini sağlık lisesine puanım yetmiyordu. Düz liseye de ailem göndermedi. Biraz da aile baskısı diyebiliriz. Ablam illa ki git dedi.” (G8)

“Yani şöyle bizim zamanımızda böyle imm... kızların okuması biraz daha güç olduğu için o yüzden kız mesleği seçtik. Ablamda da bende de o vardı. Başka türlü başka okula gitmem daha zor olacağı için kız mesleği seçtim. Kız meslek lisesini seçmemin amacı kız ağırlıklı olduğu için. Aile diğer okullara izin vermediği için kız mesleğe yöneldim. Bölüm olarak da kendimi her zaman çocuklara yakın hissettiğim için bu okulu seçtim. **Anladım. Peki aileniz karma eğitim veren bir anadolu lisesine gitmenize izin vermez miydi?** Yani vermezdi derken o zaman erkekler için bu yoktu ama kızlar için bende ve ablamda –ablam en çok bu sorunu yaşadı bende biraz daha aşıldı ama- ilk tercih kız meslek lisesi oldu yani o açıdan. Ama ablam bunun çok sıkıntısını yaşadı. Bende aşıldı ama ilk olarak kız mesleği tercih amacım buydu. **Yani aileniz erkek öğrenci olan bir okulu çok desteklemiyordu anladığım kadarıyla. Doğru mudur?** Yani evet aynen. Sadece o yüzdendi.” (G7)

“Meslek lisesini aslında tercihim değildi isteyerek olmadı. Ailemin isteği doğrultusunda kız meslek lisesine gittim. Ben aslında kendimi geliştirebileceğimi düşündüğüm iş radyo televizyon eğitimi almak istedim o yüzden iletişim meslek lisesini istedim ama ailemden kaynaklı kız meslek lisesine başvurduk o şekilde oldu.” (G11)

“Benim ailemde genetik bir erken çocukluk vardı. Benim teyzem anaokulu öğretmeni daha sonrasında ablam çocuk gelişimine gitti, kuzenim çocuk gelişimine gitti. Hani bizim ailede bir kız meslek çocuk gelişimi, liseyse -kız lisedeyse- kız mesleğe gitmeliydi bizim için. Yani hep ortaokuldan beri okul hayatım boyunca evet ben erken çocukluk yani ben anaokulu öğretmeni olacağım kafasıyla yetiştirildik biz. **Neden?** Çünkü kız çocuğu için en düzgün mesleklerden biri anaokulu öğretmeni olmaktı. E hal böyle olunca kız meslek temelinde şekillendirildik. **Anladım. O zaman ara eleman olacağınızı bilerek mi tercih ettiniz kız mesleği?** Evet.” (G9)

Görüşmecilerden G7’nin sözleri sonucunda dönemin kız meslek liselerinin muhafazakâr aileler tarafından daha fazla tercih edildiği söylenebilir. Bu sonucun temelinde yatan en önemli nedenin ise okulda erkek öğrenci bulunmaması olduğu düşünülmektedir. Ayrıca G9’un ifadesinden bazı aileler tarafından kız çocuklarının eğitim süreçlerine toplumsal cinsiyet kavramı çerçevesinde yön verildiği sonucuna varılabilir.

Meslek lisesi tercih nedeni açıkta kalmamak olan görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

“Aslında saydığım sebeplerden hiçbiri değil. Puanım gayet iyiydi. Ama meslek lisesi o zaman benim kaçınıcı tercihimdi tam hatırlamıyorum. Yanlış da söylemeyeyim ama asıl tercih olarak çıkmıştı. Anadolu lisesine yerleşemezsem en kötü meslek lisesine yerleşeyim diye düşündüm.” (G5)

“Şimdi önce başka liseleri yazmıştık tabi ama olmazsa hani açıkta kalmayalım, puanımıza en yakın bu lise diye en sonlara bunları serpiştirdik. En sondaki tercihimdi bu da. En sonda kız meslek vardı o tuttu. Puan diyelim buna. Puanım çok çok kötü değildi ama öyle denk geldi nasip, kısmet.” (G2)

Yukarıdaki cevaplar sonucunda görüşmecilerin ortaöğretim yerleştirme sonuçlarında istedikleri liselere yerleşememe durumuna karşın açıkta kalma riskinden kendilerini korumak için tercih listelerinde meslek liselerine yer verdikleri düşünülebilir. G2’nin sınav puanı düşük olmamasına rağmen görüşmecinin en son sırada kız meslek lisesini kazanmış olması, tercih listesinin yanlış hazırlanmış olabileceğine dair bir izlenim oluşturmıştır. Ayrıca görüşmecinin tercih sonucunu dini öğeler aracılığıyla kabullenmesi dikkat çekmektedir.

Meslek lisesi tercih nedenini anlatan diğer görüşmeciler ise şunları aktarmaktadır;

“Meslek lisesini aslında saydığım tüm sebepler oldu. Şöyle ki, öncelikle tabii ki puanıma göre bir tercih yaptım ama tercih yaptığımda çocuk gelişimi bölümü tutmayıp aynı liseden başka bölüme yerleştim. Ama böyle bir imkân vardı benim okuduğum sene. Önce kayıt yaptırıp ilk sene düz okuyordun sonra ikinci sınıfta ortalaman yüksekse -çünkü benim istediğim bölüm okulda ki en yüksek bölümdü- ortalamam yüksek olduğu için de çocuk gelişimi bölümüne yerleştim. Ama diğer saydığım şeyler de evime yakın olması ve en yakın arkadaşımın orada olmasıydı. Şu an bunların hepsinin toplamı diyebilirim benim için yani.” (G15)

“Biz Yalova’ya yeni taşınmıştık o sene ve çok bir araştırma yapamadan ve babam çocuk gelişiminin önünün açık olduğunu düşündüğü için kendisi gidip benim o sene ki puanlarıma göre tercihim yaptı. O dönem yeni taşındığımız için Yalova’daki liselere pek hakim değilim. O yüzden babam yapmıştı. Liselere giriş sınavında aldığım puan da etkili oldu tabii, burayı tercih ettim.” (G20)

Yukarıdaki ifadelerden görüşmecilerin meslek lisesi tercihlerinde okul lokasyonunun uygun olması, yakın arkadaşın bu lisede okuması ve önü açık olan bir bölüm olduğuna dair düşüncenin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim yapılan bir araştırma sonucu da kız meslek lisesinde eğitim istemini etkileyen unsurlardan birinin arkadaşlarının aynı liseyi tercih etmesi olduğu belirlenmiştir (Yolcu, 2011: 475).

4.1.2.3. Meslek Lisesi Tercih Yönlendirmesi

Görüşmecilere ‘*Lise tercihinizi kendi arzunuzla mı yaptınız, yoksa yakın çevrenizden ya da yakın çevreniz dışından gelen herhangi bir harici yönlendirme aldınız mı?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.4’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 4. Meslek Lisesi Tercih Yönlendirmesi Dağılımı

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Meslek Lisesi Tercih Yönlendirmesi	0
● Bireysel tercih	15
● Aile yönlendirmesi	14
● Ortaokul rehberlik yönlendirmesi	4
● Tanıdık yönlendirmesi	3
> ● Diğer	4

Tablo 4.4'e göre görüşmeciler meslek lisesi tercihlerinde 15 kez bireysel tercih, 14 kez aile yönlendirmesi, 4 kez ortaokul rehberlik yönlendirmesi, 3 kez tanıdık yönlendirmesi ve 4 kez diğer yönlendirmeleri dikkate almıştır. Bu durumda görüşmecilerin %37,5'i bireysel tercihi, %35'i aile yönlendirmesi, %10'u ortaokul rehberlik yönlendirmesi, %10'u diğer yönlendirmeleri ve %7,5'i tanıdık yönlendirmesini dikkate almıştır.

Görüşmeciler meslek lisesi tercih yönlendirmesinde toplamda 40 kez olmak üzere 23 görüşmeci tek nedenle, 4 görüşmeci iki nedenle ve 3 görüşmeci ise üç nedenle kodlanmıştır. Ayrıca soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Meslek lisesi tercihini bireysel olarak yapan görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

"Lise tercihim kendim yaptım. Herhangi bir yönlendirme almadım." (G3)

"Yok kendim şey yaptım, kendim düşündüm. Düz liseye gideceğime oldu ki tutturamazsam en azından bir meslek lisesinde bu mesleğin elemanı olarak çalışırım dedim, öyle yaptım." (G24)

"... Araştırdım biraz da kendime yakın gördüğüm için dedim ki bir deneyelim. Kaybedecek bir şey yok. Sonuç itibarıyla liseyi dört yılda bitiriyorsun. Liseden sonra istediğin farklı bir bölüm olsa bile üniversitede değiştirebilirim kafasıyla tercih ettim açıkçası burayı." (G22)

Güney Marmara Kalkınma Ajansı (2020)'nin yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin kendi istekleri ile meslek lisesinde bir bölüm okuma oranı %68,94'tür. Yukarıda yer alan görüşmecilerden G24 en azından bir meslek edinme düşüncesi ve kendi isteğiyle meslek lisesini tercih ederken G22'nin ise zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra farklı bir mesleğe yönelmek istemesi halinde üniversitede bölüm değiştirebileceğini bilerek kendi arzusuyla meslek lisesini tercih ettiği görülmektedir.

Meslek lisesi tercihinde aile yönlendirmesi aldığını belirten görüşmeciler aşağıdaki gibi devam etmektedir;

"...Özellikle ablam çok etki etti ve dayım. Dayımla ablam özellikle ağır basmışlardı. **Ablanız bu bölümü mü okudu?** Hayır ablam normal düz lise okuyordu. Onun etkisiyle Yalova'yı yazdık. Dayımın etkisiyle de bizim oradaki -Elazığ'daki- okulları yazmıştık. Oralar da kötü olduğu için ben gitmek istemedim. Yalova çıktığında da Yalova'ya geldim artık." (G21)

"Ailemin yönlendirmesiyle lise tercihim yaptım. Oturduğumuz eve yakın olduğu için onlar da öyle istedi. Başka bir liseye gitseydim biraz daha uzak kalacaktı bu yüzden..." (G10)

“...Bunun cevabı aile. Kendi tercihimle yapmadım ama olduktan sonra da karşı çıkamadım tabii ki. Sonuçta eğitimimin devam etmesi gerekiyordu. Bende yapabileceğimi düşünerek devam ettim okula.” (G20)

“Yani lise tercihim biraz aile biraz da kendi tercihim. Yani böyle zorla gitmedim ama ailemin ve kendi tercihimin birleşmesi ile oldu. Bizim aile kültürümüz ile alakalı aslında. Biraz ona bağlayabiliriz.” (G7)

Yukarıdaki ifadelerde görüşmecilerin lise tercihlerinde çeşitli nedenlerle aile düşüncelerini dikkate aldığı görülmektedir. Ancak G10 ailesi tarafından meslek lisesine yönlendirilme nedeninin okul lokasyonunun uygun olması olduğunu, G7 ise ailesi tarafından aile kültürü temelinde meslek lisesine yönlendirildiğini ifade ederek bu konuda daha fazla dikkat çekmektedir. Yapılan bir araştırma sonucuna göre kız çocuklarının teknik eğitime yönlendirilerek mesleki eğitim sonucu elde edileceği mesleğe yönelik tutumlarını şekillendiren en önemli unsurlardan birinin aile yapısı olduğu ortaya çıkarılmıştır (Özkazanç vd., 2018: 156).

Meslek lisesi tercihlerinde farklı yönlendirmeler alan görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

“Ya şöyle... ortaokulda rehberlik öğretmenim yönlendirdi. Benim aklımda hiç yoktu.” (G4)

“Kendi tercihimdi aslında. Daha sonrasında birkaç arkadaşım ve okul müdürü de yönlendirdi beni. Ortaokul rehberlik öğretmenim de yönlendirmişti ama öyle çok büyük bir şey değildi.” (G16)

“Lise tercihlerimi kendim yaptım. Ama aileme de sorarak tabii yol aldım. Sonuç olarak daha ergen bir bireysin, tam olarak reşit olmadığın için aileye sorarak yol aldık. Arkadaşlarıma ve çevremdeki tanıdıklarıma da sordum hangi liseyi tercih ettiniz diye. Orada da beraber yol aldık ama sonuç olarak meslek lisesi çıktı.” (G5)

Yukarıdaki görüşmecilerin meslek lisesi tercih yönlendirmesinde ortaokul rehberlik birimi, arkadaş ve tanıdık yönlendirmesi aldıkları görülmektedir. Türkiye’de mesleki eğitim sisteminin revize sürecinde ortaokullarda yapılacak kaliteli yönlendirme önem taşımaktadır. Mesleki olarak verilecek danışmanlık ve rehberlik hizmetleri AB standartlarında ve bütüncül şekilde gerçekleştirilmeli, rehberlik ve kariyer danışma birimleri ile psikolojik danışma birimleri ayrılarak iş yükünün azaltılması ve kalitenin yükseltilmesi için rehber öğretmen sayıları artırılması gerekmektedir (TÜSİAD, 2011: 7).

4.1.2.4. Meslek Lisesi Teorik Bilgi Kazandırma Durumu

Araştırma kapsamında görüşmecilere ‘*Mezun olduktan sonra meslek liselerinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma yeterliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.5’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 5. Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Meslek Lisesi Teorik Bilgi Kazandırma Durumu	0
● Yeterli	12
● Kısmen yeterli	7
● Oldukça yeterli	4
● Yetersiz	7

Tablo 4.5'te meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumu yer almaktadır. Buna göre 12 görüşmeci yeterli, 7 görüşmeci kısmen yeterli, 4 görüşmeci oldukça yeterli ve 7 görüşmeci ise yetersiz cevaplarını vermiştir. Bu durumda meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumu hakkında görüşmecilerin %40'ı yeterli, %23,3'ü kısmen yeterli ve %23,3'ü yetersiz ve %13,3'ü oldukça yeterli cevaplarını vermiştir.

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumu hakkında görüşmeciler toplamda 44 kez olmak üzere, 16 görüşmeci tek nedenle, 14 görüşmeci ise iki nedenle kodlanmıştır. Soruya cevap vermeyen herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Yeterli**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yeterli olarak nitelendiren görüşmeciler şöyle anlatmaktadır;

“Mesleki yönden bilgilerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu konuda şanslıyız çünkü hocalarım çok iyiydi. Çok destek oluyorlardı bana.” (G27)

“Temel gibi düşündüm ben meslek lisesini. Bu yüzden mezun olduktan sonra meslek liselerinde aldığım teorik bilgiler bana çok katkı sağladı. Alanıma devam ettim ve zaten bildiğim şeylerin üzerine birikimimi koydum, bu şekilde devam ediyorum.” (G19)

“Şöyle, bölümüme ait çok fazla bilgi kazandım açıkçası. Yani normal bir okulda öğrenemeyeceğim ya da o bilgiler olmasaydı üniversitede zorluk çekeceğim şeylerdi. O yüzden bana fazlasıyla bir şeyler kattığını düşünüyorum ama normal eğitim açısından -kültür dersleri açısından- pek bir şey kattığını düşünmüyorum.” (G29)

“Yani bizi dolu dolu yetiştirdiler mi? Vermeleri gerekeni verdiler bence verebilecekleri kadar verdiler bilgilerin. Ama uygulama açısından değil. Biz sadece oturup modülden aldık bunları. Biz bunları sadece ders olarak aldık uygulama olarak almadık. Teorik olarak ben aldığımı düşünüyorum her şeyi. Eğer vermeleri gereken tüm bilgilerden bahsediyorsak bence evet, tüm bilgileri aldık. **Peki siz bu bilgileri hep modüllerden mi edindiniz yoksa öğretmenler modüllerin dışında size teorik bilgi kazandırdı mı?** Yok ben sadece modüllerden aldığımı düşünüyorum. Dersler modüllerden moda mod işleniyordu kesinlikle. Ben öyle olduğunu düşünüyorum.” (G7)

“...Çocuk gelişimi olarak düşünüyorum. Ben erken çocukluk dalındaydım. Açıkçası teorik olarak bence çok böyle had safhada tutulmasına gerek yok. Çünkü çocuk gelişimi %95 uygulamalı bir bölüm. Çünkü direkt olarak bir noktada mesleğe hazırlaması gerekiyor insanı. En kötü yardımcı

öğretmen olabiliyorduk bizim zamanımızda çünkü. Bu yüzden teorik bilgiyi hayatta çok kullanamıyoruz. Pratik bilgi daha anlamlı oluyor. O yüzden teorik bilgi yeterliliği var ama daha aza da indirilebilir yani.” (G5)

Görüşmecilerden G27 okuldaki öğretmenlerin desteği ile teorik bilgilerin yeterli olduğunu, fakülte mezunu olan G19’un meslek lisesi bilgilerini üniversitede temel olarak kullandığı için yeterli olduğunu, yüksekokul mezunu olan G29’un meslek lisesi bilgilerini üniversitede temel olarak kullandığı için teorik bilgilerin yeterli olduğu anlaşılmaktadır. G19 ve G29’un düşüncelerinden hareketle meslek lisesinde aldığı eğitime eşdeğer bir bölümde üniversiteye devam eden görüşmecilerin lisede verilen teorik bilgileri üniversitede temel olarak kullandığı için meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yeterli olarak nitelendirdiği söylenebilir. Ancak bu durumun karşısında kültür derslerinde yeterli teorik bilgi verilmediği de bazı görüşmeciler tarafından ifade edilmektedir. Ayrıca G7 eleştirel bir üslup ile teorik derslerin modüller üzerinden motamot işlendiğini dile getirerek teorik bilgilerin bu açıdan yeterli olduğunu belirtmektedir. Son olarak G5 ise çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünün uygulama ağırlıklı bir bölüm olduğunu ve teorik bilgilerin sahada kullanışlı olmadığını düşündüğünü ifade ederek teorik bilgi kazandırma durumunun yeterli olduğunu ancak daha az düzeye indirilmesi gerektiğini dile getirmektedir.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Kısmen Yeterli**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu kısmen yeterli olarak belirten birkaç görüşmeci konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Yani teorik olarak kısmen yeterli çıktık ama uygulamaya geçildiğinde çok aktif, verimli olabildiğimizi düşünmüyorum. Ya da ben düz bölümündeydim belki Anadolu’da daha farklıydı ama çok teorik öğretiliyordu altı doldurulmadan, yüzeysel öğretildiğini düşünüyorum. Yani bence o seneyi çıkarmak amaçlı evet ben bu dersi aldım, ben bunu biliyorum ama bunun altı çok dolu olduğunu düşünmüyorum. Meslek liselerinde bana göre biraz daha “ya Allah’ım hiçbir şey olamadım bari meslek lisesine gitseydim” kafası vardı. O zamanlar daha yaygındı yani bizim dönemimizde 2012-2014 arasında. Stajda mesela plan hazırlamalarda yetersiz olduğumu fark ediyordum. Üçüncü sınıfta bunun tam temelini aldığımızı düşünmüyorum.” (G9)

“Meslek dersleri ile ilgili verilen bilgiler bence kısmen yeterli. **Peki yeterli olmayan kısımları nelerdi sizce?** Yeterli olmayan kısmı hakkında çok fazla hatırlayamıyorum çünkü üzerinden iki sene geçti. Bir eksik olarak iletişim diyebilirim. Ya da bir etkinliği baz alırsak o olabilir. **İletişimden kastınız nedir tam olarak?** Böyle çocukları nasıl yönlendireceğimize dair olan iletişim zayıf kaldı. Çünkü biz özel eğitim olduğumuz için hocalar bize farklı şekilde söyledi ama stajda farklı şekilde karşımıza çıktı. Birazcık çocuklarla iletişimde sıkıntı oluyordu. Bize söylenenlerle stajda karşılaştığımız durumlar farklıydı. Bu durum zordu açıkçası.” (G26)

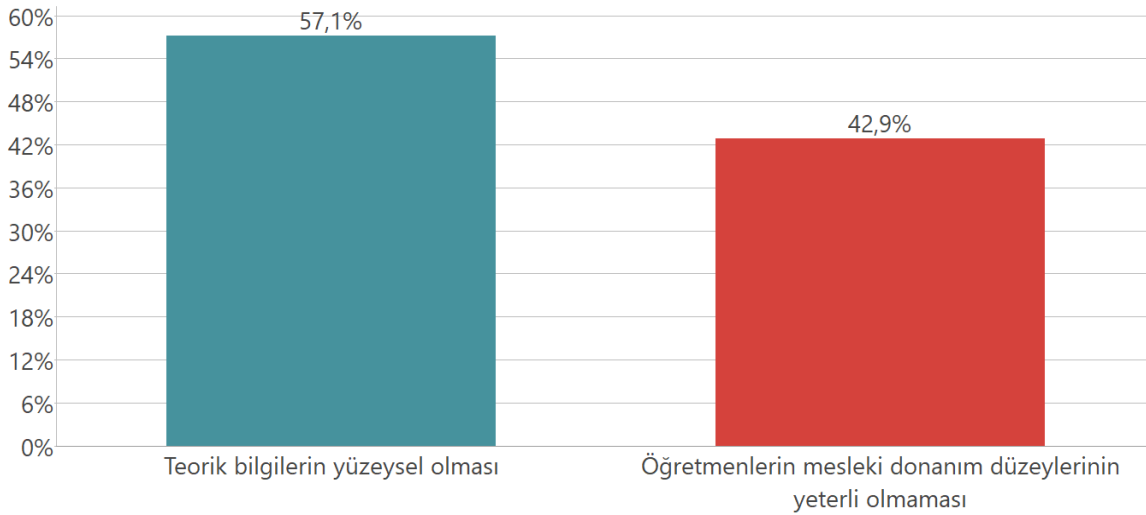
G9 ve G26'nın düşüncelerinden hareketle mesleki derslerde teorik konuların yüzeysel olarak öğretildiği için kısmen yeterli olduğu sonucu çıkarılabilir. Ayrıca lisede verilen bazı teorik bilgiler staj eğitimi sırasında yetersiz kaldığı için görüşmecilerin bu konuda yakındığı görülmektedir. Fakat yüzeysel işlenen dersler kısa vadede öğrencilerin sınıf geçmesini sağlarken uzun vadede nitelik eksikliğine neden olabilir.

Mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunun kısmen yeterli olduğunu belirten diğer görüşmeciler ise şöyle anlatmaktadır;

“Bazı öğretmenlerin mesela eğitim anlayışı çok güzel. Çok güzel anlatıyor, gayet yeterli görüyorsun. Çalıştığın yerlerde de kullanıyorsun. Bazılarının da hiç anlatmazsa daha iyi. Ben kendim araştırarak daha da bilgili olabileceğimi düşünüyorum. **Anladım. Peki öğretmenlerden kaynaklanan bir yetersizlik olduğunu mu düşünüyorsunuz?** Aynen aynen. Genel olarak modüler bilgiler yeterliydi ama öğretmenlerin bunu bize aktarmasında problem vardı. Mesela N. hoca vardı bir de S. hoca vardı. Yürümeye hali yok, kadın rahatsızlık geçirmiş beyin kanaması gibi bir şey. İnan önünden geçeni görmez ama bize oyun dersi vermeye çalışıyordu, ki oyun dersi en aktif olması gereken ders. “Ambara vurduğum bir tekme” boyuna onu söyletiyordu. Hani bu tamam da yetersizdi. Ama P. hoca vardı mesela müthiş bir hoca benim gözümde.” (G24)

“...Şöyle bazı konularda yeterli olmadığını düşünüyorum ama genel anlamda da %60'ı, %70'i kadar bilgi sağladığını düşünüyorum. En azından bizim yaş grubu ve aldığımız eğitime göre ara eleman yetiştirdiği için yeterli bir bilgi verdiğini düşünüyorum. **Peki geride kalan %40 veya %30'luk dilimde teorik bilgilerin yetersiz olduğunu belirttiniz. Yetersiz olunan konular nelerdi?** O da şundan kaynaklı o zaman yaşımız küçük olduğu için doğruyu yanlış ayırt edebilecek yaşta değildik bence. Ama bazı öğretmenlerin donanımlarından kaynaklı olduğunu düşünüyorum yeterli bilgiyi alamadığımızı ve öğrenemediğimizi ona bağlıyorum.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerin mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu öğretmenlerin mesleki donanım düzeyleri ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin teorik bilgiyi dinamik, güncel ve dikkat çekici bir şekilde anlatan öğretmenlerin derslerinde yeterli teorik bilgi edindiği; pasif, kendini güncellemeyen ve kişisel sorunlarını iş hayatına yansıtan öğretmenlerin derslerinde ise yeterli teorik bilgi edinemediği sonucuna varılabilir. Kavak (2010: 141)'a göre öğretimin kalitesini belirleyen ana unsur da öğretmenin kalitesidir. Türkiye, eğitim sistemini bütüncül bir anlayışla revize ederken kilit öneme sahip olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için özveri göstermelidir. Bu kapsamda uygun kişileri öğretmenlik mesleğine yöneltip, meslekte iyi yetiştirip, mesleğe devam etmelerini sağlayarak yeterli ödemeleri yapmak zorundadır. Öğretmenlere sürekli mesleki eğitim kapsamı ve yeni yaklaşımlar ışığında hizmet içi eğitimler verilmelidir. Ayrıca aktif hizmette bulunan öğretmenlerin devamlı olarak izlenmesi gerektiği de unutulmamalıdır.



Şekil 4. 1. Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Kısım Yeterli Olma Nedenleri

Şekil 4.1’de meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumu kısmen yeterli olma nedenlerine yer verilmiştir. Buna göre görüşmecilerin %57,1’ini oluşturan 4 görüşmeci teorik bilgilerin yüzeysel olduğundan, %42,9’unu oluşturan 3 görüşmeci ise öğretmenlerin mesleki donanım düzeylerinin yeterli olmadığından bahsetmektedir.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Oldukça Yeterli**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu oldukça yeterli olarak nitelendiren görüşmeciler şu ifadeleri kullanmaktadır;

“Bence meslek lisesi oldukça yeterliydi bu konuda. Yani en azından benim aldığım dönemde bu konuda yeterliydi. Ben çok memnundum. Kaliteli bir eğitimi var bence.” (G13)

“Bence oldukça yeterliydi ya. Çünkü dolu dolu teorik bilgileri bize verdiler. Yani ben lisedeki bilgilerimle üniversitede çok çok rahat ettim. Bu sayede doğru düzgün çalışmadım üniversitede desem yeridir. Lisedeki bilgiler bana fazlasıyla yetti de arttı. **Öyleyse lisede aldığınız teorik bilgilerin devam eden öğrenim hayatınız için bir temel oluşturduğu sonucunu çıkarıyorum. Doğru mudur?** Evet evet doğru.” (G6)

Görüşmecilerden G13, eğitim aldığı dönemde meslek lisesinde verilen eğitimin kaliteli olduğunu ve teorik bilgi kazandırma konusunda gayet yeterli olduğunu dile getirmektedir. G6 ise meslek lisesinde aldığı teorik bilgileri üniversitede eğitiminde temel olarak kullandığını belirterek teorik bilgilerin oldukça yeterli olduğunu ifade etmektedir.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Yetersiz**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendiren görüşmeci konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Yani açıkçası çok yeterli bulmuyorum. Yani meslek liselerinde yetiştirme açısından hani stajla çok fazla bağlantılı olup uyduğunu düşünmüyorum. Benzer derslerde bazı hocalarımız iyiydi evet meslek açısından hani mesleki eğitim açısından bize katkısı oldu ama bazılarının -mesleki eğitim açısından söylüyorum- derste bize çok fazla bir şey kattığını düşünmüyorum açıkçası. Kendi çalışmalarımızla, kendi çabamızla derslere katıldığımızı düşünüyorum. **Öyleyse teorik bilgi yeterliliği bakımından dolu dolu mezun olmadığınızı mı düşünüyorsunuz?** Evet düşünmüyorum.” (G10)

G10’un ifadesine göre meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendirme nedeninin meslek lisesinde görevli bazı öğretmenlerin eğitimde yetersiz kalması ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendiren diğer görüşmeciler ise şunları anlatmaktadır;

“Valla ben açıkçası yeterli bilgi verdiklerini düşünmüyorum. İn... yani kitapta söyledikleriyle birebir karşılaştığımız şeyler asla aynı şeyler değildi. Yani bize kalkıp da mesela çocuğun burnunu temizlemek bana düşmüyor ama ben bunu yaptım. Bunları açık bir şekilde söylemeleri gerekirken kitaptaki ile bir gitmediği için ben yeterli bilgi verdiklerini düşünmüyorum açıkçası.” (G22)

“Şimdi şöyle, çocuk gelişimi bölümü okudum ben yani ana hatlarıyla genel bir şekilde görüyorsun tabii. Kötü veya yanlış diyemem tamamen ama işin bir tık lisans boyutuna geçtiğinde üniversitenin iyi eğitim verdiğini düşünüyorum. Çünkü lisede çoğu bilginin yanlış olduğunu fark ettim. Yani bilgi öğretilmiş ama yanlış bilgi öğretilmiş çoğu konuda. Bir de şöyle bir şey oluyor yani staja gittiğin zaman yani biliyorsun ders saati fazlalığı olsun şey olsun staj senin işin gibi oluyor. Çoğu staj yeri iş imkânı sunuyor sana ve bu o yaş grubunda çok cazip geliyor. Aslında arkadaşlarımla çoğu da orada kesip devam etmek istediler işe, iş hayatına. Ama bence bu yapılan en büyük yanlışlardan biri çünkü çok yanlış ve eksik eğitim. Öyle söyleyebilirim. Çünkü sürekli araştırmalar yapılıyor, bilgiler güncelleniyor ki benim liseden mezun olup üniversiteye başladığım sene okul öncesi eğitim programı değişti. Yani şu an en son kullanılan program 2013 programı. Yani komple değişip planın isminden tut da içeriğine kadar her şey değişti. Ben üniversiteye gidip eğitim almasaydım körü körüne yanlış bir şekilde çalışıyor olacaktım. **Peki izninizle teyit etmek istiyorum; meslek liselerinde verilen mesleki eğitim müfredatı güncel olmadığı için öğrencilere verilen teorik bilgilerin de doğru olmadığını mı düşünüyorsunuz?** Evet, yani eksik buldum ben açıkçası ve şöyle çoğu bilgi de dediğim gibi müfredatla güncel bir şekilde ilerlemiyor yani.” (G15)

G22 ve G15’in konu hakkındaki düşünceleri incelendiğinde mesleki eğitimde verilen bilgiler ile saha eğitiminin uyuşmadığı ve müfredat güncellenmediği için bilgilerin de güncel olamayacağı gibi düşüncelerin var olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşünceler görüşmecilerin teorik bilgi kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendirmesine neden olmuştur.

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendiren diğer görüşmeciler ise şunları anlatmaktadır;

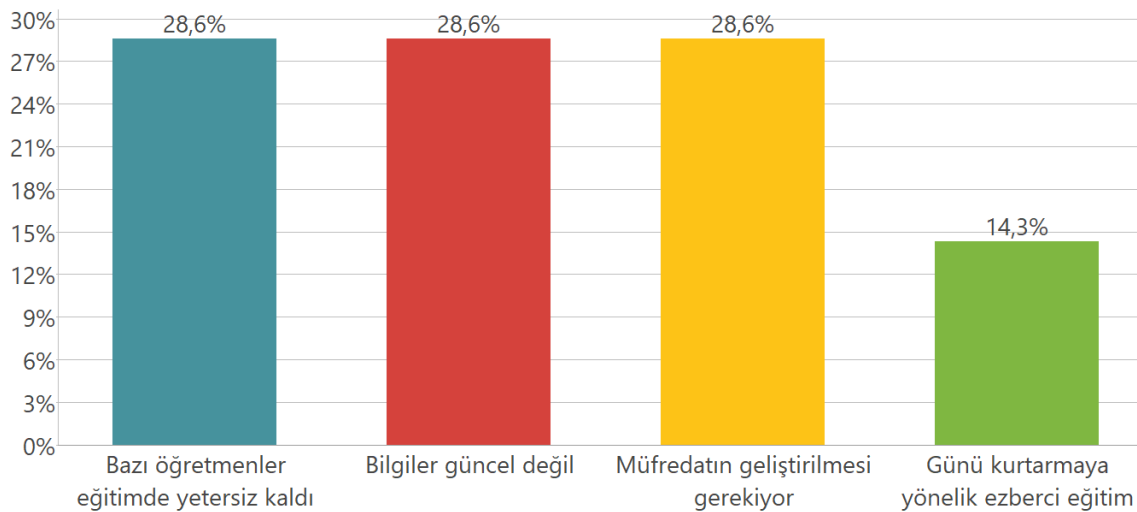
“Teorik bilgi kazandırmada yani... yeterli diyebilir miyiz bu konuda... bence yeterli diyemeyiz. Bu amaçla geliştirilebilir diye düşünüyorum. Evet stajlara yönelik veriliyor ama şöyle bir yandan da bu

bölüme hazırlanıyoruz ama bir yandan da diğer bilgileri vermesi gerektiğini düşünüyorum. Yani Türkçe ve Matematik gibi derslerin de ağırlık kazanmasını isterdim mesleki lisede.” (G28)

“Aslında öğrendiğimiz şeyler, işimize yarayan şeylerdi. Fakat biraz daha geliştirilebilir şeyler olmasını isterdim. Kendimizi geliştirebileceğimiz şeyler olmasını isterdim. Hocalarımızın bizimle daha fazla ilgilenmesini isterdim çünkü bizimle ilgilenen çok fazla hocamız yoktu. Yani genel olarak teorik o kadar da yeterli değildi. Geliştirilebilecek düzeye getirilmesi gerekirdi.” (G25)

“Ya yetersiz tabii. Bence tamamen aldığımız eğitimler ezbere dayalıydı. Anlık hani. Ezberleyelim şunu, sınavdan geçelim tamam. Bizim için bitti. Şu an sorarsan o zaman öğrendiğim şeylerin çoğunu ben zaten hatırlamıyorum. Sadece anlık bir ezber yapmışım. Öğrenmemişim yani. Ezberlemişim. Sınavdan geçeyim kafasındaymışım. Günü kurtarmak için yani. O şekilde geçmişim.” (G23)

Görüşmecilerden G28 ve G25 meslek lisesi müfredatlarının yetersiz olduğunu ve bu nedenle müfredatların geliştirilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. G23 ise meslek liselerinin temelinde ezberci eğitim yöntemi olduğunu ve bu temelde meslek lisesindeki teorik eğitimlerin kalıcı olmadığını, yalnızca günü kurtarıcı olduğundan bahsetmektedir. Ezberci eğitime neden olan bazı unsurlar bulunmaktadır. Bunlar; öğretim programı amaçları, ders programları, ders kitapları ve ders işleme metodudur. Öğretim programları sorgulama, düşünme, analiz etmeye odaklanmazsa, ders programlarında günlük hayatta kullanılabilecek ve ihtiyaçların giderilmesine yönelik programlar bulunmazsa, ders kitaplarına yalnızca ezberlenecek bilgi depoları olarak bakılırsa ve ders işleme metodunda öğrenci saf dışı bırakılarak monolog ders anlatımı yapılırsa (Sekin, 2008: 215-220) ezberci eğitim kaçınılmaz olur.



Şekil 4. 2. Teorik Bilgi Kazandırma Durumu Yetersiz Olma Nedenleri

Şekil 4.2’de meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin teorik bilgi kazandırma durumu yetersiz olma nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %28,6’sını oluşturan 2 görüşmeci bazı öğretmenlerin eğitimde yetersiz kaldığından, %28,6’sını oluşturan 2

görüşmeci bilgilerin güncel olmadığından, %28,6'sını oluşturan 2 görüşmeci müfredatın geliştirilmesi gerektiğinden ve %14,3'ünü oluşturan 1 görüşmeci ise teorik eğitimde günü kurtarmaya yönelik ezberci eğitimin varlığından söz etmektedir.

4.1.2.5. Meslek Lisesi Mesleki Beceri Kazandırma Durumu

Görüşmecilere ‘*Mezun olduktan sonra meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma yeterliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 6. Mesleki Eğitimin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Meslek Lisesi Mesleki Beceri Kazandırma Durumu	0
● Yeterli	16
● Yetersiz	9
● Kısmen yeterli	3
● Duruma göre değişken özellik	2

Tablo 4.6’da meslek lisesinin mesleki beceri kazandırma durumu hakkında 16 görüşmeci yeterli, 9 görüşmeci yetersiz, 3 görüşmeci kısmen yeterli ve 2 görüşmeci duruma göre değişken özellik yanıtını vermiştir. Bu durumda meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumu hakkında görüşmecilerin %53,3’ü yeterli, %30’u yetersiz, %10’u kısmen yeterli ve %6,7’si duruma göre değişken özellik gösterdiğini ifade etmektedir.

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumu hakkında görüşmeciler toplamda 43 kez olacak şekilde; 17 görüşmeci tek nedenle, 13 görüşmeci ise iki nedenle kodlanmıştır. Soruyu cevapsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Yeterli

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunu yeterli olarak nitelendiren görüşmecilerden bazıları şunları aktarmaktadır;

“Evet, fazlasıyla yeterli. Şöyle, mesela üniversitede anadolu lisesinden ve meslek liselerinden gelenlere ekstra bir şey gösterilmedi. Aynı anda aynı işe koyulduk. Benim hem el becerisi açısından hem derslere olan en azından bir bilgim vardı, dersin ne olduğunu biliyordum, altyapısını biliyordum. Onlara nazaran ben daha bilgili şekilde girdim üniversiteye açıkçası. Lisede bir temel oluşturmuş oldum ve bu da benim ön lisansı rahat tamamlamamı sağladı. Yani hiç zorlanmadım derslerimde. O da meslek lisesinde gördüğüm dersler sayesinde oldu.” (G29)

“...O anlamda ise başka bir çocuğu yetiştirmede ne kadar etkili olurum bilmiyorum ama kendi çocuğumda evet elim daha kolay. Daha çabuk oyun üretebiliyorum daha çabuk bir şeylerle hayal kurabiliyorum onunla beraber.” (G9)

“Mesela önceden ben dikiş bile beceremezdim. El becerilerim gelişti. Uygulamalı bir bölüm olduğu için el becerilerimin gelişmesi şu anda çalıştığım yerde de işime çok yansıdı. Staja başladığım ilk gün bu sınıfı idare edebileceğimi düşündüm. İkinci gün öğretmen sınıfı bana bırakınca buna yönelik güvenim de artmış oldu.” (G27)

“Bence yeterli evet. Çünkü şimdi çocuk gelişimi olduğu için çocuklarla ilgili alanımız ve çocuklara yaptırılacak etkinlikler üzerinde çalıştık hep. Yeri geldi uzun saatli derslerimiz oldu böyle sabahdan akşama kadar etkinlikler hazırladığımız. Yine öğretmenlerimiz zaten başımızdaydı. Kısaca kesme, yapıştırma ve kalem tutuma gibi erken çocukluk döneminde bir çocuğa yetebileceğimiz kadar o becerileri kazandırabilecek şekilde eğitim aldığımızı düşünüyorum yeteri kadar.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerden G9, G27 ve G11 meslek lisesinde verilen mesleki beceriler aracılığıyla özellikle el becerilerinin geliştiğini, G29 ise üniversite hayatının daha rahat geçtiğini vurgulayarak mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunu yeterli olarak nitelendirmektedir.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Yetersiz**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunu yetersiz olarak nitelendiren bazı görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Ya daha önce bahsettiğim gibi eksik buluyorum. Yani eksik bence. Hiçbir şekilde zaten bence bu işi öğretmenlik dediğimiz işi eğitim fakültesinde yani orası o işin mutfağı. Ne lisede aldığın eğitimle ne de yarım dönem ya da bir senede aldığın eğitimle o işi yapabilirsin. Ben hep çevreme de söylüyorum eğitim fakültesinden çıkan öğretmenlerin harcı belli. Yani o yarım dönem ya da bir seneye sıkıştırılan eğitimi üniversitede sindire sindire almak lazım. Eğitim fakültesinde alınmamış her eğitimi eksik buluyorum ben açıkçası. **Peki o dönemde stajda ya da mezun olduktan sonra hiç ‘Ya bana anaokulunda bir sınıf verseler idare edebilirim sanırım. Az çok mesleki beceri edindim’ gibi bir düşünceniz oldu mu hiç?** Yok yok. Yani o dönemde üniversite okumayı çok istiyordum o zamanlar. Ama okul bittikten sonra üniversite düşünmeseydim kesinlikle bir sınıfı geçindirebilirdim. Diyorum ya değişik bir özgüven geliyor sana ama üniversite eğitimi aldıktan sonra yanlış bir özgüven olduğunu anlıyorsun onun. Ama yapardım yani.” (G15)

“Yani meslek lisesinde bize verilen bence eksiklik vardı. Şöyle, bence bilgileri nasıl kullanacağımızı daha önce öğrenebilirdik. Bizde bunu son seneye bıraktılar. Bence üçüncü yılda başlanabilirdi. Mesela kız meslekte bir anaokulu var. Bence oraya bile her hafta öğrencileri bir kere götürseler daha önceden bilgimiz olurdu ama biz bunu son sene yaşadık. Ben mesela, bir insan bir meslek seçiyorsa o mesleğe yöneliyorsa –mesela kız meslekte diyelim ki biz çocuk gelişimi seçtik- bence daha önceden dördüncü yıl değil de dördüncü yıldan önce bu mesleğin içine girebilmen lazım ki ‘acaba ben burada ne kadar yeterliyim’ bilmen lazım. Ben mesela son sene staja gittiğimde o zaman karar verdim bu mesleği yapabileceğime. Ama ben bu kararı daha önce verebilirdim. Ben dört yılın sonuna gelmeden önce üçüncü yılmda falan bize uygulamalı olarak diğer okula götürselerdi ya da her

hafta bir şekilde çocuklarla buluşturabilselerdi bu mesleğe daha önce karar verme açısından insanlara yol gösterebilirdi. Ben öyle olduğunu düşünüyorum. **Anladım. Peki en nihayetinde söylemek istediğiniz şey teorik ve uygulamalı eğitimlerin bi arada verilmesi gerektiği mi?** Evet. Kesinlikle birlikte olması lazımdı.” (G7)

“Yeterliye erişmesi aslında bizim aldığımız sonucun işlevine göre de yani işlevsellik olarak sonucuna da hitap ediyor. Çok fazla efektif olduğunu düşünmüyorum bu konuda. Ben özel eğitime dahildim. Erken çocuklukta olan arkadaşlarım kadar -ki onlar belki normal çocuklarla çalıştıkları için daha çeşitli öğrenmişlerdir- ya da tekniklere daha çok hakimlerdir, ama ben özel eğitim grubunda az sayıda çocuk ve özel eğitimcilerle de birazcık daha az ilgilenilmesiyle alakalı olarak yetersiz kaldım diye hissediyordum.” (G18)

“Mezun olduktan sonra bir sınıfı tek başıma idare edebilecek beceriyi edindim diyemem açıkçası. Stajda gördüğümünden dolayı birazcık sadece okuldaki bilgilerimle idare edebileceğimi, bunun biraz daha deneyimle alakalı olabileceğini düşünüyorum. Yani ne kadar çok bu meslekte deneyim kazanırsam ne kadar çok çocukla iletişim kurarsan –çünkü her çocuk kendine özel, farklıdır o yüzden- ne kadar çok o alanda çalışırsan o kadar deneyim elde edeceğini ve becerinin bu şekilde yeterli olacağını düşünüyorum. Sadece okulun bu konuda yeterli olabileceğini düşünmüyorum.” (G10)

“Bunun kesinlikle yani teorikte belki bir tık daha yeterli olduğunu düşünebilirdim ama bunda kesinlikle öyle bir şey düşünmüyorum. Çünkü uygulama olarak yaptığımız hiçbir şeyde ne kurumlardan ne de bizim kendi okul sistemi açısından yeterli bir sistem takibi yoktu yani. Bence yeterli değildi öyle diyeyim.” (G20)

“Ya şöyle... beceri kısmında -uygulama kısmında- çok yeterli olduklarını düşünmüyorum. İmkânlardan dolayı. Becerilerin uygulanmasında bir boşluk vardı yani.” (G4)

“Belki tamam evet staj olarak güzeldi ama stajda böyle bildiğin çaycı gibi bir şeysin. Pek beceri kazandırdığını düşünmüyorum. Yaptırmıyorlar açıkçası öğretmenler. Anladım. **Peki stajyeri bir öğretmen yardımcısı olarak görmüyorlar mı sizce?** Lisede görmüyorlar evet.” (G6)

Bu durumda G15 fakülte mezunu olmadan öğreten unvanı ile eğitime dahil olmanın yanlış olacağını düşündüğü için, G7 teorik ve uygulamalı eğitimler birlikte işlenmediği için, G18 alanlar arası öğrenme tekniklerinde farklılık olduğunu düşündüğü için, G10 ancak meslekte deneyim elde edilirse mesleki becerilerin tamamlanabileceğini, G20 yapılan uygulamalar herhangi bir denetim mekanizması tarafından denetlenmediği için, G4 becerilerin uygulanması noktasında imkân eksiklikleri olduğunu ve G6 ise stajda öğrencilere beceri kazanma fırsatı tanınmadığı için meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin yetersiz olduğunu düşünmektedir.

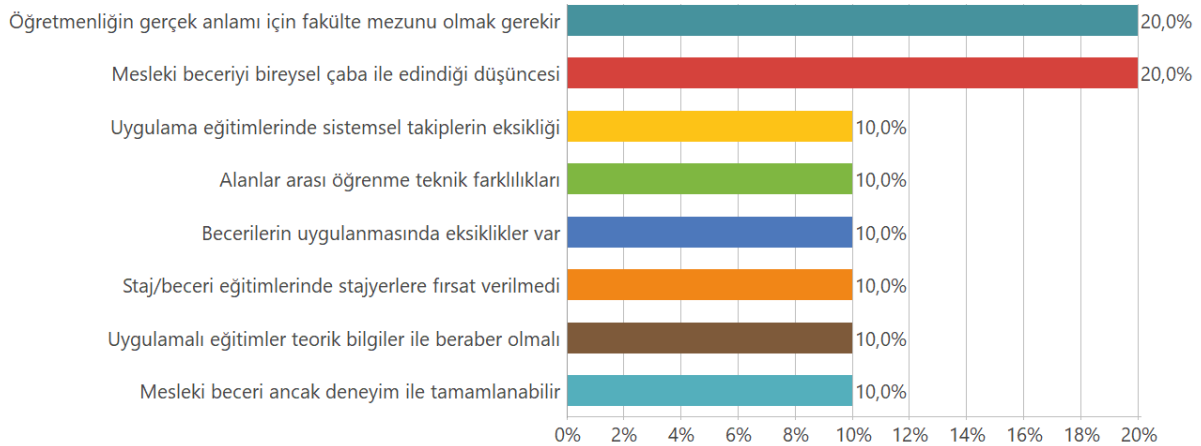
Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazanma durumunu yetersiz olarak nitelendiren diğer görüşmeciler konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Eğer mesleki beceri edindiğimi düşünecek olsaydım bunu kendim araştırarak, kendim bir yerlerden bir şeyler öğrenerek yapmışımdır. Hani aldığım eğitimle bunun alakası olduğunu düşünmüyorum. Öyle çok aman aman işte şöyle yapalım böyle yapalım gibi bir eğitim aldığımı da hatırlamıyorum yani. **Peki uygulamalı eğitimler için ne düşünüyorsunuz?** Teoride gördüğümüz ile

pratikte yaptığımız çok farklıydı mesela. Evet hani bize temelini öğrettiler mi? Kısmen. Ama hani birçok şeyi yine kendim internetten araştırarak şöyle yaparak böyle yaparak vesaire öğrendim. Zaten haftada bir gün komple dersimiz vardı yanlış hatırlamıyorsam. O günde de zaten lay lom. Yok film izleyelim yok şunu yapalım yok bunu yapalım vesaire. Genel olarak yeterli olmadığını düşünüyorum.” (G23)

“Yani müfredatın ve öğretmenlerin yeterli olmamasından kaynaklı ve yeterli ihtimamı da vermediklerinden dolayı biz de ona -eğitime- adapte olamadık yani. Kendi yakın arkadaşlarımdan da bildiğim için bunu söyleyebilirim. **Peki mezun olduktan sonra ‘ben bir anasınıfını idare edebilecek kadar mesleki beceri edindim’ diye düşündüğünüz oldu mu? Yoksa mezun olunca da bugün olan düşünceleriniz mi ağır basıyordu?** Mezun olduktan sonra bir ara öyle bir düşünce sahibiydim. Çünkü o zaman kardeşim yeni doğmuştu. Onun da küçük olmasından kaynaklı öğrendiğim her şeyi onun üzerinde denemeye çalıştım. Yani o bir nevi benim deneğim oldu. Yani onun sayesinde biraz kendimi geliştirdim ama işte okulda öğrendiklerim yetmedi bana. Hep ben araştırdım. Ona baktım, şuna baktım ben kendi kendimi geliştirdim. Ondan sonra öyle bir düşünceye sahip oldum evet ama bu çok uzun sürmedi. **Anladığım kadarıyla bu beceriler okulun tamamen size kazandırdığı becerilerden ziyade sizin kendi kendinize elde ettiğiniz beceriler. Böylece bir sınıfı idare edebilecek kadar beceri edindiğinize yönelik düşünceniz o dönem için bu yönde şekillenmiş...** Evet doğrudur.” (G17)

Yukarıda konu hakkındaki düşüncelerine yer verilen G23 ve G17 meslek lisesinde edindikleri mesleki becerileri okul sayesinde değil kendi bireysel çabaları ile kazandıklarını belirtmektedir. Ayrıca G23 teoride alınan dersler ile pratikte yapılan uygulamaların uyuşmadığından bahsederken G17 ise eğitimde müfredatın ve öğretmenlerin bu hususta yeterli olmadığını da vurgulamaktadır.



Şekil 4. 3. Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Yetersiz Olma Nedenleri

Şekil 4.3'te meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumu yetersiz olma nedenleri sıralanmaktadır. Konu hakkında görüşmecilerin %20'sini oluşturan 2 görüşmeci öğretmenliğin gerçek anlamı için fakülte mezunu olma gerekliliği, %20'sini oluşturan 2 görüşmeci mesleki beceriyi bireysel çaba ile edindiği düşüncesi, %10'unu oluşturan 1 görüşmeci uygulama eğitimlerinde sistemsal takiplerin eksikliği, %10'unu oluşturan 1 görüşmeci alanlar arası öğrenme tekniği farklılıkları, %10'unu oluşturan

1 görüşmeci becerilerin uygulanmasında eksiklikler olması, %10'unu oluşturan 1 görüşmeci staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde stajyerlere fırsat verilmemesi, %10'unu oluşturan 1 görüşmeci uygulamalı eğitimler teorik bilgiler ile beraber olmalı ve %10'unu oluşturan 1 görüşmeci ise mesleki beceri ancak deneyim ile tamamlanabilir nedenlerini sıralamaktadır.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Kısmen Yeterli**

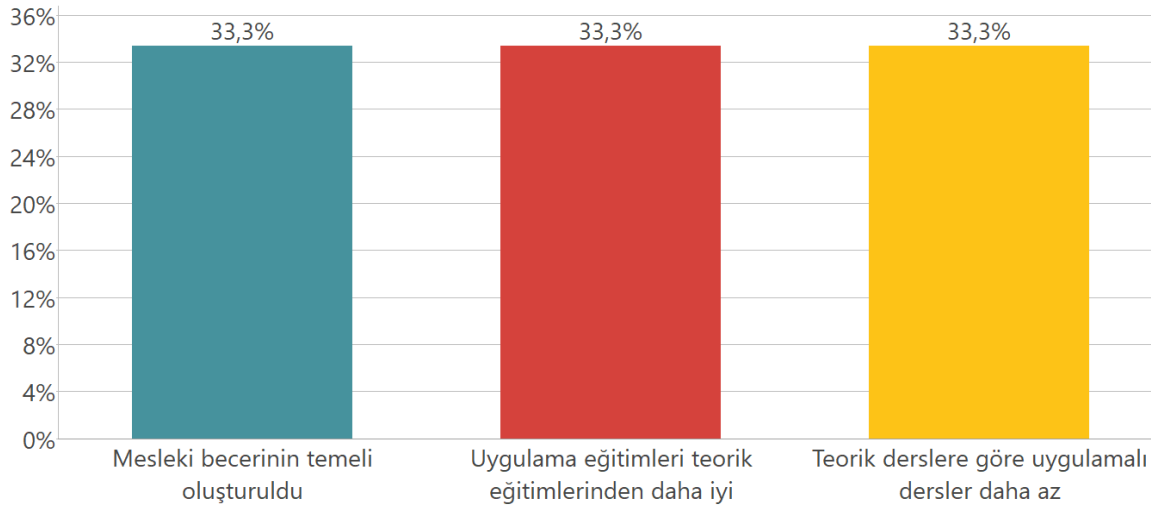
Meslek liselerinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunu kısmen yeterli olarak nitelendiren görüşmeciler ise şöyle devam etmektedir;

“Mesleki beceri kazandırma yeterliğine kısmen de olsa sahip olduğumu düşünüyorum. Çünkü temelinde verilen bilgiler daha sonraki yıllarda üniversitede bana katkı sağladı. **Peki meslek lisesinden mezun olduktan sonra ‘bana bir özel eğitim sınıfı ya da anasınıfı verilse oradaki çocuklarla ilgilenme becerilerini az çok edindim’ diye bir düşünceniz oldu mu hiç?** Tabii ki, edindiğimiz bilgiler daha taze olduğu için yani ister istemez etkili olmuştu o dönemde.” (G19)

“Yani şöyle az da olsa biraz bence bu konuda bilgi verdiğini düşünüyorum ya çok az da olsa. Sonuç itibarıyla daha staja gitmeden bizi hazırlıyorlar ya bu konuda birazcık daha iyi olduğunu söyleyebilirim. Uygulamalı olarak gittiğimiz için bence teorik eğitimden daha iyiydi; birebir çünkü. Kendimiz baş başa kaldığımız için bu bence iyi bir şey ya. Ben kendim açıkçası çok sevmişim yani zaten bu dönemi. Uygulamalı dersler yeterlik olarak teorik derslerden daha öndeydi. Çünkü verdikleri bilgi benim için açıkçası yeterli değildi ama birebir gidip karşılaştığımızda daha iyiydi diye düşünüyorum.” (G22)

“Şöyle, uygulamalı eğitimlerin aslında staj yaptığımız dönem içerisinde yeterli olduğunu yine orta düzeyde düşünüyorum diyebilirim. Çünkü yine Yalova’da gördüğüm stajla üniversitede gördüğüm staj arasında çok fazla fark vardı. Lisede teorik derslere göre uygulamalı dersler çok fazla yeterli değildi bence. Bu da doğrudan bizim mesleki beceri kazanmamızı etkiliyor bence.” (G12)

Görüşmecilerden G19 meslek lisesinde kısmen edindiği mesleki becerilerin üniversitede temel oluşturduğunu ifade etmektedir. G22 ve G12’nin konu hakkındaki düşüncelerinden hareketle öğrencilerin meslek liselerinde verilen uygulamalı eğitimleri teorik eğitimlerden daha faydalı bulduğunu ancak buna rağmen uygulamalı ders sayısının teorik ders sayısından daha az olduğu sonucuna varılabilir.



Şekil 4. 4. Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Kısmen Yeterli Olma Nedenleri

Şekil 4.4'te meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumu kısmen yeterli olma nedenleri sıralanmıştır. Buna göre görüşmecilerin %33,3'ünü oluşturan 1 görüşmeci yalnızca mesleki becerinin temelini oluşturması, %33,3'ünü oluşturan 1 görüşmeci uygulama eğitimlerinin teorik eğitimlerden daha iyi olması ve %33,3'ünü oluşturan 1 görüşmeci ise teorik derslere göre uygulamalı derslerin daha az olması nedenlerini sıralayarak meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunu kısmen yeterli olarak nitelendirmiştir.

► **Meslek Lisesinde Verilen Mesleki Eğitimlerin Mesleki Beceri Kazandırma Durumu Değişken Koşullara Bağlı**

Meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin mesleki beceri kazandırma durumunun değişken koşullara bağlı olduğunu ifade eden görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Ya ben biraz bu konunun kişisel olduğunu düşünüyorum yani açıkçası bence verilen eğitim yeterli ve hani bizi donanımlı olarak çıkarttılar, tamam. Buna yönelik fikrim sabit. Ama sanki bu biraz kişinin kendisi ile alakalı. Yani bu biraz bölüm tamam hani meslek liseleri diyoruz ama şimdi çocuk gelişimi. Bu biraz bireysel açıdan da değerlendirilecek konu yani. Şimdi sen bireysel olarak çocukları sevmiyorsan ona ne verebilirsin ki yani. Hani tamam belki o donanıma sahiptin ama vermek istemiyorsun. Mesela ben çocuk gelişimi okudum ama çok aşırı seve seve mi okudum, hayır! Mesela okul öncesini sevmediğim için 0-6 yaş grubu çocuklarla çok çok iyi anlaşılamadığım için özel çocuklarla çalışmak istemiştin. Özel eğitim dalını seçtim. En azından birebirde çalışıyorsun öğrenciyle ve en azından ihtiyaç grubu özel eğitim gerektiren çocuklar. O yüzden bana daha mantıklı gelmişti. Orada daha mutlu ve ait hissediyordum kendimi. Elimden geleni de açıkçası yapıyordum. **Anladım. O zaman okulun mesleki beceri kazandırma yeterliğinin meslek öğrencisinin kendi mesleki farkındalığı ile alakalı bir durum mu olduğunu düşünüyorsunuz?** Aynen öyle. Mesela öylesi de vardı ki her şeyi öğrenmiş, her şeyi. Sınavlarını geçmiş, iyi derecelerle mezun olmuş ama baktığın zaman o çocuğa bir şey verip vermek istememesi... Sevmediği, istemediği, ait olmadığı bir mesleği yapmak istemiyor daha doğrusu. Öyle söyleyeyim sana.” (G8)

“Benim aldığım eğitim bence yeterliydi. Ben gayet memnundum aldığım eğitimden. Hatta hani bu noktada şöyle, uygulamalı sınavlarımız oluyordu. Ben bunlardan memnundum. En azından birebir yapmış ve bunun karşılığını verebileceğimiz insanlar gördüğümüz için yeterliydi. **Peki bu noktada şunu sormak istiyorum; aldığınız mesleki beceri eğitimleri ile mezun olduktan sonra ‘tek başıma bir sınıfı idare edebilirim. Bu beceriler az çok bende oluştu’ gibi bir düşünceniz oldu mu?** Şöyle, o dönemlerde vardı ya açıkçası çünkü özgüven. Bir de benimle alakalıdır diye düşünüyorum bu durum. Ben özgüveni yüksek biriyim. Bir de yönetici vasfı olunca bir insanda, haliyle bu hakimiyet duygusunu alıyorsun eline. Çünkü staj deneyimim olsun işte gözlem yaptık bir sene oradan edindiğim deneyim olsun yani kendimde o şeyi gördüm evet. Ben bir sınıfa yetebilecek durumdayım. Bir sınıfı gayet de bir sene mezun edebilecek donanıma sahip olduğumu düşünüyordum mezun olunca. Fakat tabii bunun yükseköğrenim kısmı da var onu da göz ardı etmemek lazım. Onunla beraber neden pekiştirilmesin tabii ki.” (G5)

Görüşmecilerden G8 mesleki beceri edinme durumunun mesleki aidiyet duygusu ile ilişkili olduğundan bahsetmektedir. Bu durumda meslek lisesinde okuyan öğrencinin ancak severek okuduğu alana yönelik aidiyet duygusu geliştirdiğinde mutlu olacağı işi yapabilmek için daha fazla beceri edinmek isteyeceği sonucuna varılabilir. G5 ise mesleki beceri edinme durumunun öğrencilerin karakter özelliklerine göre değişken olduğundan bahsetmektedir. Öyleyse özgüveni yüksek olan öğrencilerin mesleki becerilerini daha verimli kullanacağı düşünülebilir.

4.1.2.6. Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu

Araştırma sırasında görüşmecilere ‘*Sınavsız geçiş uygulamasından faydalandınız mı?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.7’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 7. Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu

▼	☑ Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu	0
	☑ Faydalanmadı	22
	☑ Faydalandı	8

Tablo 4.7’ye göre 22 görüşmeci sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmazken, 8 görüşmeci ise sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmıştır. Bu durumda görüşmecilerin %73,3’ü sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmazken; %26,7’si ise sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmıştır.

Görüşmeciler sınavsız geçiş uygulamasından faydalanma durumu hakkında toplamda 68 kez kodlanmıştır. Uygulamadan faydalanan görüşmecilerin düşünceleri derinlemesine araştırılmak için minimum 4, maksimum 7 kod ile kodlanırken uygulamadan faydalanmayan görüşmeciler ise tek kod ile kodlanmıştır. Son olarak sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G2 ve G3 sınavsız geçiş olmasaydı bir yıl üniversite sınavına hazırlanacağını

belirtirken başka bir bölümü tercih etme durumu hakkındaki soruya cevap vermemiştir. Kalan görüşmeciler soruların tamamını yanıtlamıştır.

► **Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanmama Durumu**

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmadığını belirten görüşmeciler durumu şöyle aktarmaktadır;

“Hayır. Aslında şöyle oldu, hakkımı kullandım ama ona devam etmedim. Çünkü çok uzak bir yer çıktı. Benim için iki yıl sebebiyle o yolu gidip gelmek çok da mantık çerçevesine uygun gelmedi bana. Her ne kadar puan kaybetme ihtimalim olsa da ben yeniden hazırlanıp dört yıllık olsun, uzak olsun düşüncesiyle devam ettim.” (G5)

“Hayır. Geçiş hakkını ben kazanamadım. Benim olduğum dönemde sınav değişikliği oldu. YGS-LYS ikili sistemine geçildi. Çocuk gelişiminde iki yıllık bölüm vardı ama puanlı bir şekilde almaya başladı. Ben geçiş hakkımı o yüzden kullanamadım. İlk yıl sınavdan çok düşük aldım. Ancak ikinci yıl yüksek puan alabildim ben.” (G13)

Görüşmecilerden G5, sınavsız geçiş hakkını kullanması halinde okuyacağı MYO’nun lokasyon olarak kendisine uygun olmadığını belirterek bu hakkını kullanmadığını ifade etmektedir. G13 ise sınavsız geçiş hakkını kullanmadığını ve bu durumun nedeninin MYO’nun puan ile öğrenci kabul etmesi olduğunu ifade etmektedir. Türkiye’de üniversiteler 1974 yılından bu yana merkezi sınavlar aracılığıyla öğrenci kabul etmektedir. Üniversitelere giriş için ilk sınav 1974’te aynı gün içinde iki oturumlu olacak şekilde uygulandıktan sonra 1976-1980 yılları arasında tek oturumlu sınavlar yapılmıştır. 1981 yılında iki basamaklı Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS)’na geçilmiştir. 1999 yılında ÖYS kaldırılmış, ÖSS tek basamaklı sınav olarak uygulamada kalmaya devam etmiştir. 2010 yılında ise bu kez ÖSS kaldırılarak iki basamaklı Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ile Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulanmaya başlamıştır (Milliyet, 2017). YGS ve LYS sistemi de 2017 yılında kaldırılarak yerine Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) getirilmiştir (Sabah, 2017). Günümüzde YKS Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olarak üç oturumda uygulanmaktadır.

► **Sınavsız Geçiş Uygulamasından Faydalanma Durumu**

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan 8 görüşmeciye sırasıyla ‘*Sınavsız geçiş uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz?, Sizin döneminizde sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı, o dönem neyi tercih ederdiniz?, Başka bir tercih yapar mıydınız? ve Şu an hangi pozisyonda olacağınızı tahmin ederdiniz?*’ soruları yöneltilmiştir.

Buna göre sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G8’e sınavsız geçiş uygulamasını nasıl değerlendirdiği sorulmuştur. Uygulamanın avantajlı olduğunu belirten görüşmeci konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Uygulamanın bana avantaj sağladığını düşünüyorum açıkçası. Çünkü kendi şehrimde okudum. Mesela o hak olmasaydı ben o yıl içerisinde üniversiteye gidemeyecektim. Öyle bir durum vardı yani. Çünkü dışarda okuma imkânım o sene yoktu. Babam yurt dışındaydı, ablam Karstaydı, diğeri de üniversitedeydi. Benim de şehir dışına çıkmak gibi bir ihtimalim yoktu. O yüzden bence sınavsız geçiş uygulaması mantıklı bir kurtarıcı oldu.” (G8)

Görüşmeci o dönem sınavsız geçiş hakkı olmasaydı mezun olduğu yıl başka şehirde üniversite okuyamayacağını belirterek bu durumu ailevi nedenlerle ilişkilendirmiştir. Bu düşünceye göre herhangi bir nedenle şehir dışında üniversite okuma imkânı olmayan öğrenciler bu uygulama sayesinde kendi şehrinde yıl kaybetmeden üniversite okuma fırsatı elde ettiği için uygulamanın avantajlı olduğu sonucuna varılabilir.

Ardından yine G8’e kendi döneminde sınavsız geçiş olmasaydı ne yapmayı tercih edeceği, başka bir bölüm tercihi yapıp yapmayacağı ve bugünkü tahmini pozisyonunun ne olacağı sorulduğunda görüşmeci sözlerine şöyle devam etmiştir;

“O dönem sınavsız geçiş olmasaydı yine herhalde çocuk gelişimi özel eğitim üzerinden devam ederdim ama mezuna kalırdım. Özel eğitim tutturamadım diyelim, o kadar iyi puan alamadım, o zaman özel bir üniversitede özel eğitime devam ederdim. Sınavsız geçiş olmasaydı bence şu anda bir özel eğitimci olarak bir rehabilitasyon merkezinde çalışan bir öğretmen olabilirdim bence çok yüksek ihtimalle.” (G8)

Görüşmeci sınavsız geçiş hakkı olmasaydı meslek lisesinde okuduğu bölümü üniversitede de devam ettirebilmek için üniversite sınavına hazırlanacağını ifade etmektedir. Ayrıca bugünkü tahmini pozisyonu hakkında rehabilitasyon merkezinde öğretmenlik ihtimali üzerinde durmaktadır.

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G6 ise sınavsız geçiş uygulamasına yönelik avantajları şöyle aktarmaktadır;

“Sınavsız geçiş... Puanı düşük olan arkadaşlarım da vardı mesela. Onlar için avantajlı oluyor. Daha kolay üniversiteye gidiyorlar. Yani dezavantajı pek yok gibi. Zaten okumak için başka bir imkânın yoksa haydi üniversite okuyayım kafasıyla giriyorsan oldukça yararlı bir uygulamaydı.” (G6)

G6’nın düşüncesinden hareketle üniversitelere giriş sınavından düşük puan alan veya herhangi bir nedenle üniversite okuma fırsatı elde edemeyen kişiler için sınavsız geçiş uygulamasının avantajlı olduğu söylenebilir.

G6’ya sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı yol haritasının ne olacağı sorulduğunda;

“Sınavsız geçiş olmasaydı o dönem yine üniversite sınavlarına çalışır üniversiteye girerdim. Ama bölüm değişikliği yaparak sosyal hizmetlere geçebilirdim. **Peki şu an sosyal hizmetlere geçseydiniz hangi pozisyonda olacağınızı düşünüyorsunuz?** Bilmiyorum. Sonradan sosyal hizmetleri de okudum ama en başından olsaydı ne olurdu hiç bilmiyorum.” (G6)

Görüşmeci sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı meslek lisesinde okuduğu bölümden farklı bir bölümde üniversite sınavına hazırlanacağını belirtmektedir. Ancak şu an tahminen hangi pozisyonda olacağına dair herhangi bir fikir sahibi değildir.

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G7 sınavsız geçiş uygulamasının avantajlarını aşağıdaki gibi anlatmaktadır;

“Yani benim için iyiydi. Sonuçta ben kendi mesleğime yöneldim ve lisede aldığım puan ortalaması ile gittim. Hani ben bir şeyini görmedim açıkçası. Bence iyi bir şeydi.” (G7)

G7'nin düşüncesinden hareketle meslek lisesinde eğitim alınan bölümde yükseköğrenime devam etmek isteyen kişiler için sınavsız geçiş uygulamasının sorunsuz çalışan bir uygulama olduğu söylenebilir.

Ardından G7'ye o dönemde sınavsız geçiş uygulamasının olmaması durumunda izleyeceği yol haritasına dair sorular yöneltildiğinde;

“Sınavsız geçiş olmasaydı bizim bölümden üniversite sınavını bir denerdim. Ama olmazsa kendi mesleğim ile ilgili iş aramaya başladım. Çünkü ben lise sonda karar verdiğim için bu şeye, hani yapabildiğimi gördüğüm için iş arardım yani. Bölümümü de değiştirmedim yeniden hazırlansaydım da çocuk gelişimini seçerdim ya da çocuk gelişimine yakın bölümleri seçerdim. Diyelim ki sosyal hizmeti seçerdim. Kesinlikle çocukla ilgili bir bölümü seçerdim uzaklaşmazdım bölümden. Ben hiçbir zaman çok yüksek düşünmedim ama hep öğretmen olabilirim diye düşündüm öğretmenden ilerisini düşünmedim, çünkü hep çocukların içinde olmayı istiyorum hani başka bir pozisyonda başka bir meslekte göremedim kendimi hiç. O yüzden tahminen şu anda nerede olurdu bilmiyorum.” (G7)

Görüşmeci sınavsız geçiş uygulamasının olmaması halinde kendi bölümü üzerinden bir sene üniversite sınavına hazırlanacağını ancak sınavı kazanamama durumunda muhtemelen kendi bölümünde ara eleman olarak iş arayacağını belirtmektedir. Ancak şu anki tahmini pozisyonunun ne olacağını bilmediğini ifade etmektedir.

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G28 ise uygulamanın dezavantaj getirdiğini belirterek şunları söylemektedir;

“Bence dezavantajları büyük. Çünkü örnek veriyorum sınavsız geçiş uygulamasından önce bir okulun statüsü yüksek. Ama sınavsız geçişin gelmesiyle o öğrencinin o okula yeterli olmadığı halde gelmesinin okulun statüsünü düşürdüğünü düşünüyorum. Aslında sınavsız geçiş uygulamasından önce meslek liselerinin belirli bir seviyesi varken sınavsız geçişle beraber okulun potansiyeli aşağıya çekildi.” (G28)

G28'in düşüncesine göre başarı düzeyi düşük olan bazı öğrencilerin meslek liselerine tanınan sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan amacıyla meslek lisesini tercih ettiği sonucuna varılabilir. Bu durumun meslek liselerinin başarı potansiyelini düşürerek prestij kaybına neden olduğu ifade edilmektedir.

G28'e sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı izleyeceği yol haritası sorulduğunda ise;

“Benim dönemimde sınavsız geçiş olmasaydı tekrardan dört yıllık bir fakülte için hazırlanırdım. Eğer dört yıllık fakülte kazanmış olsaydım şimdi çok can-ı gönülden istediğim yerde olurum. Ben Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunuyum. Ben özel eğitim öğretmenliği istiyordum. Özel eğitim alanında kendimi çok daha ileriye götürmeyi amaçlıyordum ve o yüzden onu istiyordum, orada olurum herhalde.” (G28)

Görüşmeci sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı meslek lisesinde okuduğu bölüme eşdeğer dört yıllık bir fakülteden mezun olmak istediğini belirtmiştir. Bugünkü tahmini pozisyonunu ise özel eğitim öğretmenliği olarak ifade etmektedir.

Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan G18 ise uygulamanın avantaj ve dezavantajları hakkında şunları söylemektedir;

“İki yönlü. Kendi içinde avantajı ve dezavantajı var bana göre. O dönemlerde sınava girip istediği yeri kazanamayacağını düşünenler için büyük bir çözüm yoluydu. Bende o şekilde kullandım çünkü açıkta kalmaktan korktum. Ama şöyle yapan arkadaşlarım da vardı; bir sene bekleyip sonra sınava hazırlanan ve güzel fakültelere gidebilen arkadaşlarım da oldu. **Peki dezavantajları nelerdi?** Hem çözüm yolu aslında bu hem de kendi içinde bir sınavdan kaçış yolu oluyor bence. Dezavantajı buydu.” (G18)

G18'in düşüncesine göre sınavsız geçiş uygulamasının üniversite sınavı sonrasında açıkta kalmaktan korkan öğrenciler için avantajlı bir uygulama olduğu ancak öğrenciler tarafından üniversite sınavına hazırlanmaktan kaçış yolu olarak kullanıldığında ise dezavantajlı bir konuma geçtiği ifade edilebilir.

G18'e sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı yol haritasının ne olacağı sorulduğunda;

“Benim zamanımda sınavsız geçiş olmasaydı bende bir süre daha çalışıp farklı bir alana yönelmeye çalışırdım ama bu benim kendi bilgi birikimime güvenle alakalı olduğu için geçiş yapma hakkımı kullandım. **Teyit etmek amacıyla soruyorum. Sizin döneminizde sınavsız geçiş olmasaydı sizde bir sene üniversite sınavlarına hazırlanmayı tercih ederdiniz ama kendi bilgilerinize güvenemediğiniz için mi tercih etmediniz?** Evet evet doğru. Bölüm değiştirmeyi denerdim açıkçası. Dört yıllık çocuk gelişimi okusaydım yine normal bir anaokulunda çalışırdım. KPSS ile atanabilir miydim onu da bilmiyorum. Sanırım özel sektörde çalışırdım.” (G18)

Görüşmeci, sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı meslek lisesinde okuduğu bölümden farklı bir bölümde, bir sene üniversite sınavına hazırlanacağını belirtmektedir. Ancak görüşmeci kendi bölümünde dört yıllık fakülte bitirmiş olsaydı şu an tahminen ilgili kurumlardan birinde ancak özel sektörde çalışacağını düşünmektedir.

Sınavsız geçişten uygulamasından faydalanan G23 ise uygulamanın kısa ve uzun vade çıktıları hakkında şunları söylemektedir;

“Sınavsız geçiş iyi miydi kötü müydü?... ya bence iyi değil ya. Ben sınavsız geçtiğim için pişmanım yani. Hani evet o an düşünüyorsun dışarda kalmadım okuyacak bir bölümüm var ama mezun olduktan sonra yine boşta kalıyorsun. Kurtarmıyor hiçbir şekilde.” (G23)

G23'e göre sınavsız geçiş uygulaması üniversiteye yerleşmek ve açıkta kalmamak adına kısa vadede kullanıldığında avantajlı bir uygulama iken uzun vadede özellikle mezuniyet sonrası iş bulma konusunda ise dezavantajlıdır. Bu durumda uygulamanın kısa vade amaçlarına hizmet etmesi halinde mezunların pişman olma ihtimalini de arttırdığı söylenebilir.

G23 sınavsız geçiş olmasaydı izleyeceği yol haritasını şöyle aktarmaktadır;

“Benim dönemimde sınavsız geçiş olmasaydı üniversite sınavına daha çok çalışırdım muhtemelen. Ya da ilk senede tercih yapmazdım. Direkt geçmiştim mesela. Şu anki aklım olsa ben zaten çocuk gelişimi okumak istemiyordum. Gider başka bir bölüm okurdum yani. Anı kurtarayım demek yerine biraz daha geleceğe yönelik bir yatırım yapayım derdim muhtemelen. Ben muhtemelen sağlık alanında bir şey okurdum. İş bulma anlamında bakacak olursak bence sağlık hiç bitmeyecek bir yer. O yüzden kesin sağlık okurdum. Ama şu anki pozisyonum ne olurdu inan bilmiyorum hiç.” (G23)

Görüşmeci iş bulma imkânının sağlık alanında daha zengin olduğunu düşündüğü için sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı üniversite sınavına farklı bölüm üzerinden hazırlanacağını ancak bugünkü tahmini pozisyonu hakkında herhangi bir fikri olmadığını ifade etmektedir.

Sınavsız geçiş hakkından faydalanan G2 ise uygulamanın tercih edilme durumu hakkında şunları söylemektedir;

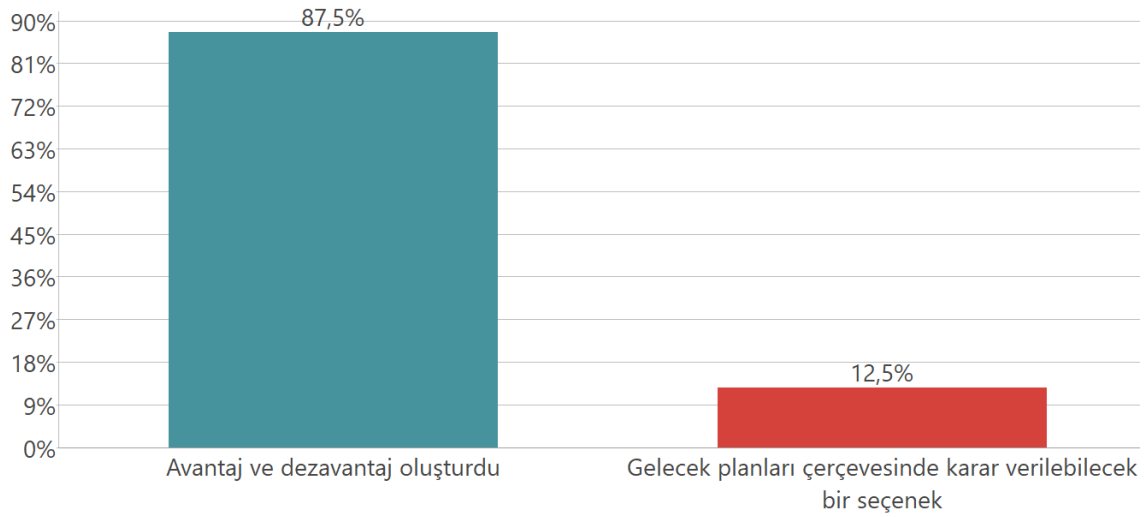
“Bence bu uygulama bir seçenek. Kişinin ne istediğine bağlı. Eğer böyle ara eleman olarak gerçekten ön lisanstan mezun olarak o tarz takılmak istiyorsa, geleceğini o şekilde planlıyorsa ona göre mantıklıdır. Ama ben mesela yüksek lisans hedefliyorum şu anda. Keşke öyle değil de direkt lisans mezunu olsaydım diyorum. Yani bu bir seçenek. İyi ya da kötü diyemem herkesin kendi hayatını nasıl planladığına bağlı bence.” (G2)

G2'nin düşüncesine göre sınavsız geçiş hakkını kullanma tercihinin kişilerin hayat planlaması dahilinde uygulanabilecek bir seçenek olduğu ifade edilebilir. Yukarıdaki ifadelerden sınavsız geçiş uygulamasını tercih eden kişilerin eğitim hayatındaki hedefleri arttıkça bu uygulamaya yönelik pişman olma ihtimalinin olduğu da görülmektedir.

G2 sınavsız geçiş hakkı olmasaydı izleyeceği yol haritasını şöyle anlatmaktadır;

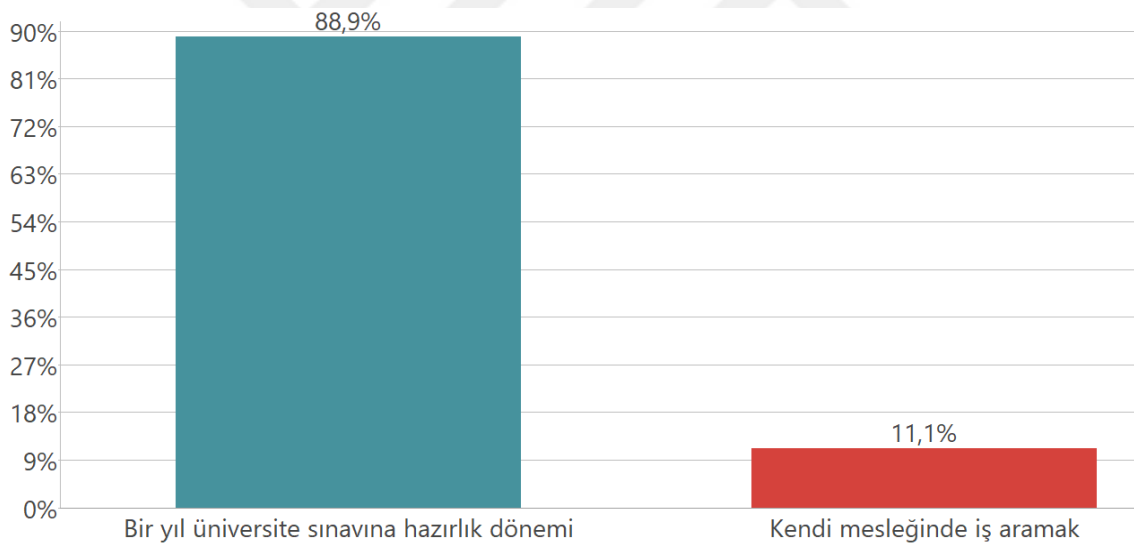
“O dönemde sınavsız geçiş olmasaydı puanım tutmasaydı bir sene daha hazırlanacaktım mecbur. Eğer ön lisans mezunu olmasaydım anaokulunda ara eleman olarak devam edecektim muhtemelen. Çünkü başka şansım yoktu.” (G2)

G2, sınavsız geçiş hakkı olmasaydı bir sene üniversite sınavına hazırlanacağını ve eğer MYO mezunu olmasaydı şu anda muhtemelen ara eleman olarak bir anaokulunda çalışacağını dile getirmektedir.



şekil 4. 5. Sınavsız Geçiş Uygulaması Geri Bildirimleri

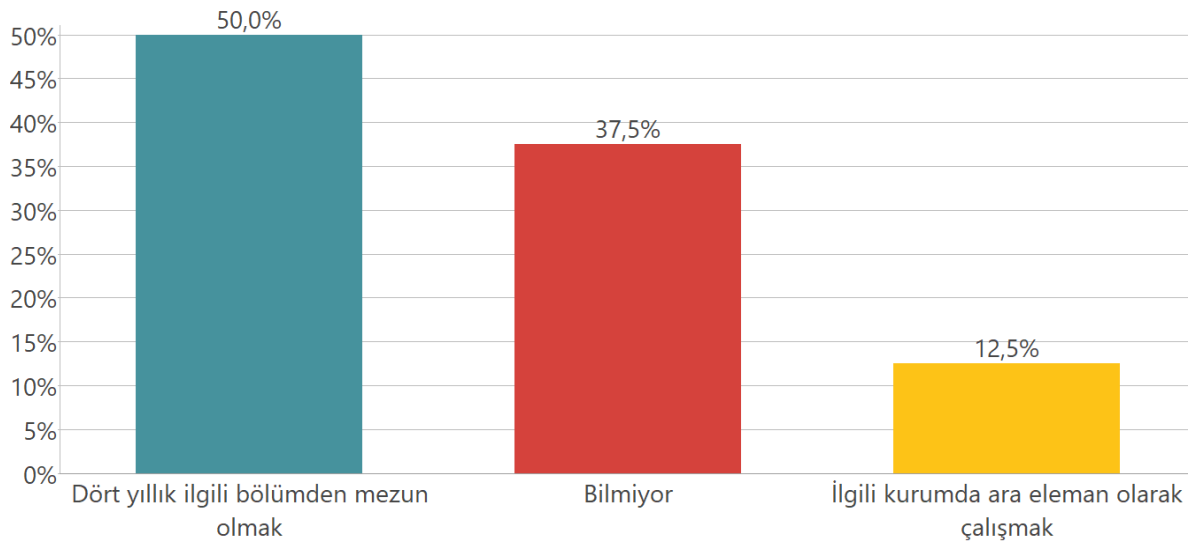
şekil 4,5'te sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan gürüşmecilerin geri bildirimleri yer almaktadır. Buna göre gürüşmecilerin %87,5'ini oluşturan 7 gürüşmeci uygulamanın avantaj ve dezavantaj oluşturduğunu, %12,5'ini oluşturan 1 gürüşmeci ise gelecek planları çerçevesinde karar verilebilecek bir seçenek olduğunu ifade etmektedir.



şekil 4. 6. Sınavsız Geçiş Uygulaması Olmasaydı Ne Tercih Edilirdi?

şekil 4.6'ya göre sınavsız geçiş olmasaydı gürüşmecilerin %88,9'unu oluşturan 8 gürüşmeci bir yıl süreyle üniversite sınavına hazırlanacağını, %11,1'ini oluşturan 1 gürüşmeci ise okuduğu bölümde ara eleman olarak iş arayacağını belirtmektedir.

Ayrıca sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı bir yıl üniversite sınavına hazırlanacağını ifade eden toplam 6 gürüşmeciden 3'ü bölüm değiştirmeyeceğini belirtirken 3'ü ise bölüm değiştireceğini ifade etmektedir. Bu durumda sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı gürüşmecilerin %50'si üniversite sınavında bölüm değiştirirken, %50'si ise bölüm değiştirmeyecektir.



Şekil 4. 7. Sınavsız Geçiş Uygulaması Olmasaydı Bugünkü Tahmini Pozisyon

Şekil 4.7’de sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı görüşmecilerin bugünkü tahmini pozisyonları gösterilmektedir. Buna göre görüşmecilerin %50’sini oluşturan 4 görüşmeci ilgili bölümün dört yıllık fakültesinden mezun olabileceğini, %37,5’ini oluşturan 3 görüşmeci bilmediğini ve %12,5’ini oluşturan 1 görüşmeci ise ilgili kurumda ara eleman olarak çalışabileceğini ifade etmektedir.

4.1.2.7. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi

Görüşmecilere ‘Meslek lisesi öğrencisi iken üniversite sınavına hazırlanma düşünceniz var mıydı?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeci cevaplarına dair tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. 8. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi	0
● Var	27
● Yok	3

Tablo 4.8’e göre görüşmecilerin 27’sinde üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi varken, 3’ünde üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi yoktur. Bu durumda görüşmecilerin %90’ı üniversite sınavına hazırlanmayı düşünürken %10’u ise üniversite sınavına hazırlanmayı düşünmemektedir.

Görüşmeciler üniversite sınavına hazırlanma durumu hakkında toplamda 92 kez kodlanmıştır. Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olan görüşmecilerin düşünceleri derinlemesine araştırılmak için minimum 3, maksimum 4 kod ile kodlanırken üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olmayan görüşmeciler ise 2 kod ile kodlanmıştır. Soruya cevap vermeyen herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Yok

Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesinin olmadığını belirten görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden bazıları durumu şöyle anlatmaktadır;

“Nasıl da sınavsız geçiş var olmazsa geçerim diyordum.” (G23)

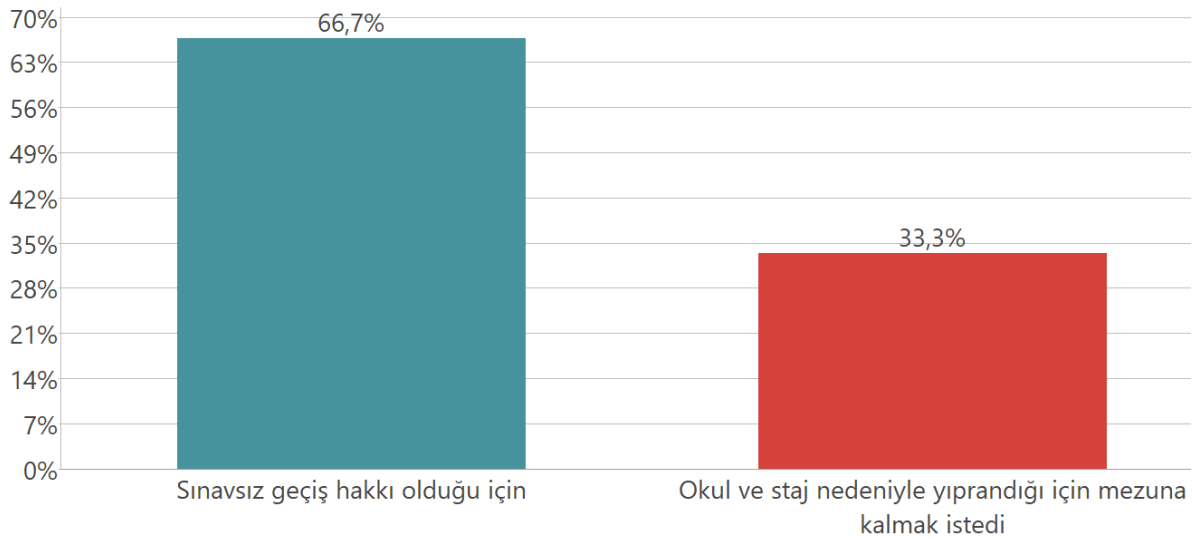
“Hayır. Sınavsız geçiş hakkımı kullanacaktım çünkü.” (G18)

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle sınavsız geçiş uygulamasının üniversite sınavı üzerindeki yoğunluğu azalttığı söylenebilir. Ancak bu durumun öğrenciler üzerinde ders çalışma disiplini azaltma riski barındırdığı da düşünülmektedir.

Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olmayan bir diğer görüşmeci ise;

“Çünkü hem staj hem de okul beni çok yoruyordu. Mezuna kalmayı düşündüm kendi bölümümde hazırlanmak için. Çünkü bölümü seviyordum, stajda da yapabileceğimi görünce devam ettirmek istedim.” (G27)

G27’nin ifadelerinden hareketle lise son sınıfta okul ve staj sorumluluğu nedeniyle yıpranan bazı öğrencilerin yıl kaybetmeyi göze alarak bir sonraki sene üniversite sınavına hazırlanma seçeneğini değerlendirdikleri söylenebilir.

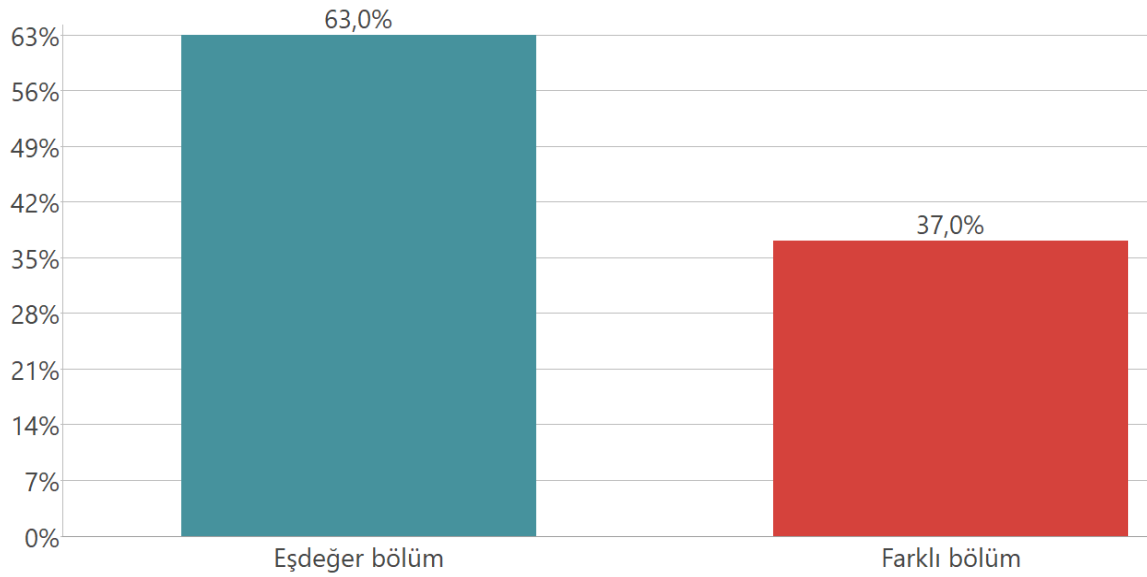


Şekil 4. 8. Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Olmayan Görüşmecilerin Nedenleri

Şekil 4.8’de üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olmayan görüşmecilerin nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %66,7’sini oluşturan 2 görüşmeci sınavsız geçiş hakkı olduğu için, %33,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci ise okul ve staj yorgunluğu nedeniyle mezun olduğu sene üniversite sınavına hazırlanmayı düşünmemektedir.

► Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Var

Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olan görüşmecilere ise ‘Meslek lisesindeki bölümünüze eşdeğer bölümde mi yükseköğrenim almayı düşündünüz, yoksa ayrı bir bölümde mi yükseköğrenimi tercih ettiniz?’ sorusu sorulmuştur. 17 görüşmeci eşdeğer bölümde, 10 görüşmeci ise farklı bölümde sınava hazırlanma düşüncesi olduğunu ifade etmiştir.



Şekil 4. 9. Üniversite Sınavında Hedeflenen Bölüm

Şekil 4.9’da üniversite sınavında hedeflenen bölümün yüzdelik dağılımı yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %63’ünü oluşturan 17 görüşmeci üniversite sınavına meslek lisesinde aldığı eğitime eşdeğer bir bölümde hazırlanmak isterken %37’sini oluşturan 10 görüşmeci ise üniversite sınavına farklı bir bölümde hazırlanmak istediğini belirtmektedir.

- **Eşdeğer Bölümde Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Var**

Üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak isteyen görüşmeciler konuya dair şu bilgileri aktarmaktadır;

“Çünkü lisede staj yaparken de kendimi denedim açıkçası ben bu bölümü yapabilir miyim diye. Çok severek yaptığımı görünce de üniversitede devam ettirmek istedim.” (G12)

“...Çünkü bildiğim bir bölüm ve kendimi o bölüme ait hissettim ve dedim ki yapabilirim, öğretmenlik güzel bir meslek. Zor ama yapılabilir bir meslekti ve bana uygun olduğunu düşündüm. Bu yüzden devam ettirmek istedim. Bölümü seviyorum çünkü.” (G26)

“Çünkü kendime gerçekten ben bu bölümü yapabilirim, bu bölüm benim için olan bir bölüm o yüzden de o bölümde hep ilerlemeyi istedim.” (G28)

Yukarıdaki düşüncelerinden hareketle meslek lisesinde okuduğu bölümü/mesleği seven öğrencilerin üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istediği söylenebilir.

Üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak isteyen diğer görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Çünkü bu bölümü seçmek istiyordum çocukluğumdan beri. Bu benim çocukluk hayalim o yüzden hiç değiştirmeyi falan düşünmedim yani.” (G3)

“Çünkü bizim babamla ufaklıktan beri hep hayalimizdi aslında bu. Aldığımız işyeri açma belgesi ile bir kreş açıp oraya müdür olmak ya da orada bir eğitim kurumu kurmak. Bundan dolayı ben çocuk gelişimine devam etmek istiyordum.” (G5)

Yukarıdaki ifadeler ışığında meslek lisesinde eğitim alınan bölüm, öğrencilerin çocukluk hayali ise bu öğrencilerin üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istediği söylenebilir.

Üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak isteyen görüşmecilerden bazıları ise durumu şöyle anlatmaktadır;

“Önü açık bir meslekti. Ekonomik olarak rahat ederim diye düşündüm.” (G19)

“Kendi bölümümde çalışma olanağı yüksek olduğu için istiyordum. Şimdi anaokullarına daha çok önem verildiği için kendi bölümümü istiyordum dört senelik. O da olmadığı için...” (G16)

“Çünkü bu alanda zaten çok fazla ihtiyaç vardı. Hani geleceği olduğunu düşündüğüm bir alan olduğu için seçtim.” (G12)

Yukarıdaki düşüncelere göre meslek lisesinde eğitim alınan bölümün o dönemin şartlarında iş olanağı sunduğunu düşünen öğrencilerin üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istediği söylenebilir.

Üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak isteyen birkaç görüşmeci ise şunları aktarmaktadır;

“Kendi bölümümü hedefledim çünkü bildiğim bir bölüm ve kendimi o bölüme ait hissettim ve dedim ki yapabilirim, öğretmenlik güzel bir meslek. Zor ama yapılabilir bir meslekti ve bana uygun olduğunu düşündüm. Bu yüzden devam ettirmek istedim. Bölümü seviyorum çünkü.” (G26)

“Çünkü en azından alttan bir temel oluşturduğum için üniversitede de daha rahat ederek mesleğe devam edeceğimi düşündüğümünden dolayı o bölümü tercih ettim.” (G24)

Bu durumda okuduğu bölüme yönelik mesleki aidiyet oluşturan öğrencinin üniversite sınavında da meslek lisesinde okuduğu bölüme eşdeğer bölümü hedeflediği söylenebilir. Ayrıca meslek lisesinde edildiği altyapı sayesinde okuduğu bölüme eşdeğer bir yükseköğrenimde üniversiteyi daha rahat tamamlayacağını ve böylece mesleğini devam ettireceğini düşünen öğrencilerin üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istediği söylenebilir.

Üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak isteyen diğer görüşmeciler ise şunları söylemektedir;

“Çünkü stajda bu iş benim işim dedim yani. Okurken de isteyerek gittim ama stajda gerek çalışma ortamı okul öncesi öğretmenlerinin gerekse anne şefkatinin yoğun olması ve çocuğa verdiklerinin karşılığını kat kat alman derken her anlamda stajda bu istek daha çok uyandı bende.” (G15)

“Çünkü o zamanlar kendi bölümümü sevip sevmediğimden emin değildim ama şimdi bu bölümü lisede okuduğum için bunu devam ettirmek zorundaymışım gibi bir his vardı herhalde. Bunu okuyacağımı düşünüyordum. Ama halbuki başka bölümlerde okuyabilirdim. Kendi kendimi şartlandırmışım.” (G2)

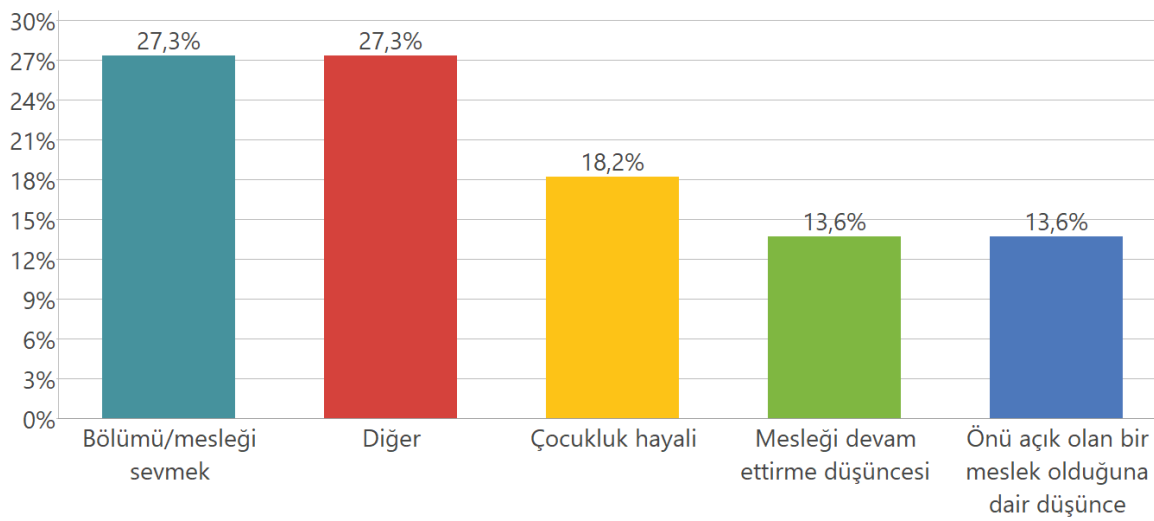
“Çünkü ailede de çok öğretmen vardı. İki tane yengem anaokulu öğretmeni. Biri hâlâ dayımın kreşinde müdür. Bizim babamla hep hayalimizdi aslında bu. Aldığımız işyeri açma belgesi ile bir kreş

açıp oraya müdür olmak ya da orada bir eğitim kurumu kurmak. Bundan dolayı ben çocuk gelişimine devam etmek istiyordum.” (G5)

“Çünkü ben genel olarak sabırlı biriyim. Çok da iyi bilirler. Çocuklarla da aram çok çok iyidir. Bundan dolayı devam ettirmek istedim ama ettiremedim.” (G22)

Yukarıda görüşlerine yer verilen G15’in staj sayesinde yapmak istediği mesleğe karar verdiği, G2’nin kendini bölüme şartlandığı, G5’in bölüm mezunlarını rol model aldığı ve G22’nin çocuklarla arası iyi olduğu için üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istediğini belirtmektedir.

Öyleyse üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanma düşüncesi bulunan görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu yöneltildiğinde şekil 4.10 oluşmuştur.



Şekil 4. 10. Eşdeğer Bölümde Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Olan Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.10’da eşdeğer bölümde üniversite sınavına hazırlanmak isteyen görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Görüşmecilerin %27,3’ünü oluşturan 6 görüşmeci bölümü/mesleği sevmek, %27,3’ünü oluşturan 6 görüşmeci diğer nedenler, %18,2’sini oluşturan 4 görüşmeci çocukluk hayali, %13,6’sını oluşturan 3 görüşmeci mesleği devam ettirme düşüncesi ve %13,6’sını oluşturan 3 görüşmeci önü açık olan bir meslek olduğu düşüncesi gibi nedenlerle üniversite sınavına eşdeğer bölümde hazırlanmak istemektedir.

- **Farklı Bölümde Üniversite Sınavına Hazırlanma Düşüncesi Var**

Üniversite sınavına farklı bölümde hazırlanma düşüncesi bulunan görüşmecilerden bazıları durumu şöyle aktarmaktadır;

“Çünkü staj yaparken işin bana uygun olmadığını gördüm. Dershaneye de gittiğim için hani eşit ağırlıktan biraz daha matematiği yüksek tutup geçiş yapmak istedim başka bölüme.” (G4)

“Okuyacağım bölümü ve liseyi kendim seçmediğim için bana göre olmadığını düşündüm. Tabii ki dersleri geçmemiz, not almamız ve sınıf atlamamız gerekiyordu üniversiteye gidebilmek için. Tüm bu gereken şeyleri okul içinde yaptım, bölümün gerektirdiği becerileri kazandım ama bu bölümün bana göre olmadığını düşündüm açıkçası. Ondan dolayı da üniversitede farklı bir bölüm seçtim.” (G11)

Bu durumda staj sırasında işin kendisine uygun olmadığına karar veren ya da okuyacağı liseyi kendisi seçmeyen öğrencilerin üniversite sınavına farklı bir bölümde hazırlanmak istedikleri düşünülebilir.

Üniversite sınavına farklı bölümde hazırlanma düşüncesi olan diğer görüşmeciler ise;

“Yani ben birazcık bu meslek konusunda stajda da çok fazla zorlandığım için açıkçası birazcık olumsuz düşüncelerim oldu, ön yargılarım oldu o yüzden şey yapmak istemedim bu mesleğe devam etmek istemedim. Farklı bir alan tercih ettim.” (G10)

“... çok da istekli okumadığım için. Ayrıca farklı bir mesleğe karşı bir yönelimim olduğundan böyle bir bölümü tercih ettim.” (G17)

“Puanıma göre hareket ettim. Puanım tutmadığı için bölüm değiştirdim. Yoksa tabii ki bölümümle ilgili devam etmek isterdim.” (G21)

“Çünkü çocuklarla daha iyi diyalog kurabileceğimi düşündüm. Küçük yaş grubunda daha çok zorlanırım gibime geldiği için. Sınıf öğretmenliğinin eğitimi daha farklı sonuçta. Kendimi ona daha çok yakın hissediyordum o yüzden onu düşünüyordum ama o da zaten olmadı sınava yeteri kadar hazırlanamadığım için.” (G20)

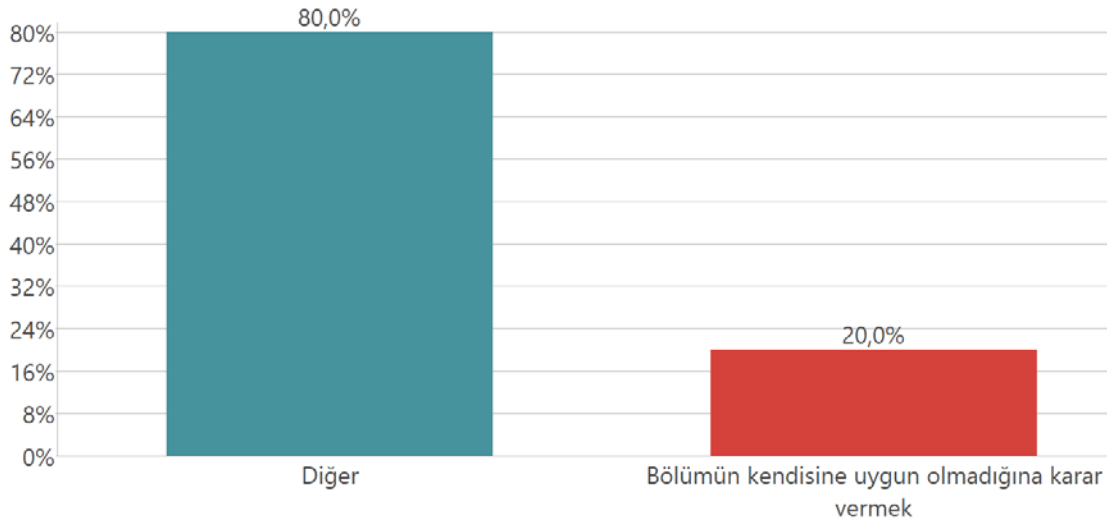
“Üniversite tercihim yaparken ailemden uzak kalmamaya çabaladım. Yalova’da o dönem çocuk gelişimi açılmamıştı. O yüzden istemedim başka şehire gitmek o yüzden başka bölüm seçtim.” (G9)

“Çocuk gelişimi de gayet yeterliydi ama iş imkanının Yalova’da yeterli olmadığını düşündüğüm için farklı bir bölüm tercih ettim.” (G13)

“Çünkü üniversitede bizim okuduğumuz bölümlerin puanı daha yüksek, daha sınırlı alıyor. Kontenjanı az. Anadolu lisesinde görülen matematik ile benim meslek lisesinde gördüğüm matematik çok ayrı ama aynı üniversite sınavına giriyoruz. Ben meslek lisesinde çocuk gelişimi okumuşum. Önceliğim olması gerekirken onlar da mesela çocuk gelişimi ya da özel eğitim tercih edebiliyorlar. Yani geri planda kaldığı için istemedim bölümü.” (G14)

Yukarıdaki düşüncelerden hareketle stajda edinilen kötü tecrübeler, farklı mesleklere yönelimin olması, puanın bölümde okumak için yeterli olmaması, anasınıfı yaş grubuyla iletişim kurmanın zor olması, üniversite tercihlerinde aileden uzak kalmama çabası, ikamet edilen şehirde söz konusu bölümün iş imkânının az olması ve meslek lisesi mezunlarına üniversite kontenjanında öncelik tanınmaması gibi nedenlerin öğrencileri üniversitede farklı bölümde okumaya yönelttiği ifade edilebilir.

Öyleyse üniversite sınavına farklı bölümde hazırlanma düşüncesi bulunan görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu yöneltildiğinde şekil 4.11 oluşmuştur.



Şekil 4. 11. Farklı Bölümde Üniversiteye Hazırlanma Düşüncesi Olan Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.11’de farklı bölümde üniversiteye hazırlanma düşüncesi olan görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %80’ini oluşturan 8 görüşmeci diğer nedenlerden bahsederken görüşmecilerin %20’sini oluşturan 2 görüşmeci ise bölümün kendisine uygun olmadığına karar verdiği için farklı bölümde üniversite sınavına hazırlanmak istediğini belirtmektedir.

4.1.2.8. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu

Görüşmecilere ‘*Bölümünüz/alanınız ile ilgili uygulamalı dersler için materyal ücretleri ödemek zorunda kaldınız mı?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.9’da yer almaktadır.

Tablo 4. 9. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu

▼ ☒ Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu	0
☒ Var	28
☒ Yok	2

Tablo 4.9’a göre görüşmecilerin 28’i materyal ücreti ödeme zorunluluğu olduğunu 2’si ise materyal ücreti ödeme zorunluluğu olmadığını belirtmiştir. Buna göre görüşmecilerin %93,3’ünün materyal ücreti ödeme zorunluluğu varken %6,7’sinin ise materyal ücreti ödeme zorunluluğu yoktur.

Materyal ücreti ödeme zorunluluğu, materyal için ödenen ücretin aile bütçesine maliyet oluşturma durumu ve materyallerin öğrenme süreçlerine katkısı hakkında görüşmeciler minimum 3, maksimum 5 kez olacak şekilde toplamda 109 kez kodlanmıştır. Sorulara cevap vermeyen herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► **Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Var (Materyal Masraflarının Aile Bütçesine Maliyet Oluşturma Durumu)**

Konunun detaylı incelenebilmesi için görüşmecilere ‘*Sizce uygulamalı dersler için yüklendiğiniz materyal ücretleri aile bütçenize maliyet oluşturdu mu?*’ sorusu sorulmuştur.

Materyal ücretinin aile bütçesine maliyet oluşturduğunu belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Lisede tabii ki kendi cebimizden alıyorduk her zaman. Aile bütçesine maliyeti de oluyordu evet.” (G3)

“Tabii ki de oluştuyordu. Lisede çalışmadığın için mecbur ne olacak sürekli aileden alıyorduk yani. O lazım bu lazım baba deyince yeter artık hiç bitmiyor, üniversiteye gittik yandık Allah diyordu.” (G24)

“Tabii ki ekstra maliyet oluşturunur. Fazlasıyla yük oluşturunur aileye. Yani burada okulun destek çıkması gerekirken ben neden kendi cebimden karşılıyorum?” (G22)

“Tabii hepsi bizden çıktı. Fazlasıyla maliyet oluşturunurdu. Ben yani normalde çok çekinmem annemden babamdan para harcama konusunda. Bana hiç bunu yaşatmadılar ama o kadar fazla olmuştu ki ben bile utanmıştım yani. Ben utandıysam herkes utanmıştır diye düşünüyorum. Artık bir utanç boyutuna geçmişti materyal için para istemek.” (G17)

“Aile bütçesine fazlasıyla maliyet oluşturunurdu. Benim kendi ailemin bu konuda yardımı fazlaydı ama kendi çevremde gördüğüm arkadaşlarımda bu durum gerçekten kötü oluyordu. Yani bu durum onları gerçekten kötü etkiliyordu diyebilirim.” (G28)

“E herhalde oluşturunurdu. Hatta şöyle bir şey de paylaşmak isterim aynı zamanda. N. hoca mesela “özel eğitimde giyinme becerileri kazandırabilmek” amacıyla bir çalışma yaptırmıştı bize. Bir arkadaşımınla beraber bize verdi bu görevi ve okullar arası bir çalışmaydı. Mesela her okul, her meslek lisesi kendi bölümü ile alakalı bir şey geliştiriordu tamam mı. Mesela diyelim endüstrinin öğrencileri ve böyle herkesin bir projesi var. Bizim de projemiz “giyinebiliyorum” diye bir projeydi. İşte şey dedi hoca bize “sizin bu proje için harcayacağınız tüm giderleri okul karşılayacak” dedi. Bize de “işte hiç kaçınmayın. Her şeyi siz yapın halledin. Ben bunun bütçesini size geri dönücem dedi.” İşte biz yapay bebekler aldık böyle koca bebekler oluyor ya. İşte bunlara kıyafetler diktirdik, düğmeler, çıt çıtlar işte bir sürü tekstil malzemesi öyle söyleyeyim. Bunları aldık ettik falan o zamanda hatırlıyorum iyi para harcadık yani. Mesela o parayla çok uzun süre 2-3 aylık okul harçlığını şey yapardın yani. Ama sonra biz o parayı N. hocaya söyledik böyle bir şey yokmuş çocuklar dedi kadın mesela ve bize hiçbir şekilde yardımcı olmamıştı. Hala içimde uktedir yani. Mesela yarışmada da bir derece falan almadık. Yararlı bulundu vesaire. falan filan ortada kaynadı gitti yani. Biz masraf yaptığımızla kaldık. Keşke hiç vermeseydim diyorum hala.” (G8)

G24’ün ifadesinde materyal ücreti ödeme konusunda ailenin yakındığı, G17’nin ifadesinde ailesinden sürekli materyal ücreti istemesi sebebiyle utandığı, G28’in ifadesinde materyal ücretlerinin öğrenciler arası sosyo-ekonomik farkları ortaya koyduğu ve G28’in ifadesinde proje çalışması için vaat edilen materyal ücretinin öğrencilere geri ödenmediği

bulgulanmıştır. Bu durumda materyal ücretleri aile bütçesine maliyet oluşturduğu için yukarıdaki durumların yaşandığı söylenebilir.

Materyal ücretinin aile bütçesine kesinlikle maliyet oluşturduğunu belirten görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Evet. Kesinlikle oluşturdu. Çünkü yüksek maliyetli ürünlerdi.” (G4)

“Kesinlikle ciddi mânâda aile bütçesine maliyet. Benim ailemin durumu iyiydi, ben karşılayabiliyordum. Ama karşılayamayan arkadaşlarım da oluyordu yani eksik kaldığını düşünen. Bu durumda eşitliği yok ediyordu açıkçası.” (G5)

G5 meslek lisesi materyal ücretlerinin öğrenciler arası eşitlik durumunu ortadan kaldırdığını dile getirmiştir. Bu durumda meslek lisesi sosyo-ekonomik dağılımının bazı öğrenciler için heterojen yapıda olduğu söylenebilir.

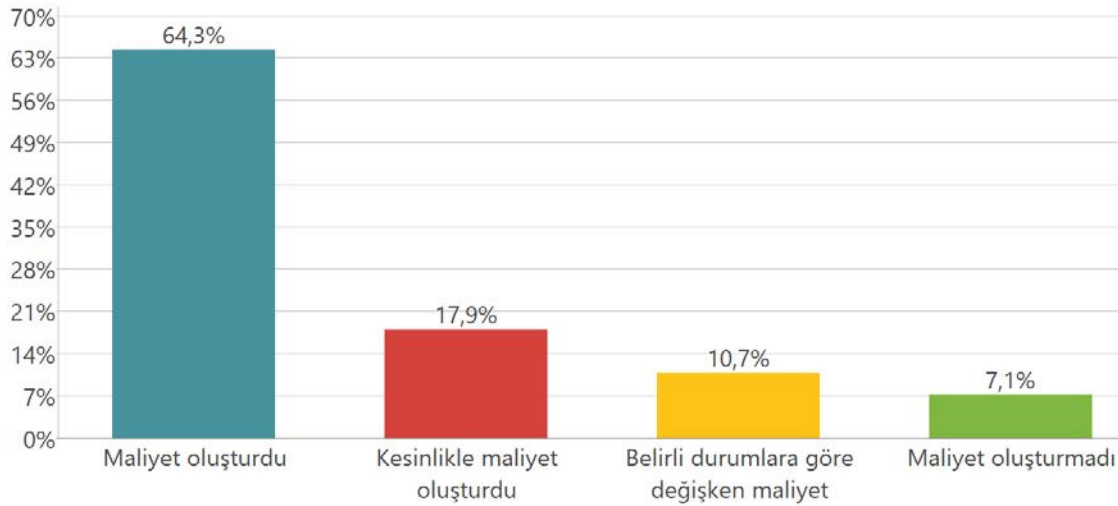
Materyal ücretlerinin belirli durumlara göre aile bütçesine değişken maliyet oluşturduğunu söyleyen görüşmeciler konu hakkında şunları söylemektedir;

“Aile bütçeme özellikle on ve on birinci sınıfta evet ama on ikinci sınıfta aldığım staj parası ile biraz rahatladım.” (G27)

“Bazen evet. Bazı dönemlerde özellikle sınav dönemlerimizde ekstra maliyeti oldu. Mesela ilk zamanlarda aldığımız boya ve kartonların kalitesi daha iyiydi çünkü seyrek etkinlikler yapıyorduk. Ama son sene liseden mezun olmamıza bir sene kala daha fazla etkinlik yapmaya başladık ve hani o kalitede ürünler alamadık ilk zamanki gibi. Çünkü aile bütçemizi etkileyecekti. Karton, mukavva, boya kalemi ya da keçeli kalemleri daha orta kalite ya da işimizi görebilecek şekilde aldık ki aile bütçemizi etkilemesin diye.” (G11)

G27’nin ifadesinden hareketle materyal ücretlerinin özellikle bazı sınıf kademelerinde aile bütçesine daha fazla maliyet oluşturduğu, G11’in ifadesinden hareketle ise materyallerin aile bütçesine dönemsel olarak değişken maliyet oluşturduğu söylenebilir. Ayrıca G27’nin staj uygulaması sırasında ödenen ücret sayesinde materyal maliyetini hafiflettiği, G11’in ise ilerleyen sınıflarda orta-alt kalite materyaller kullanarak aile bütçesini korumaya çalıştığı anlaşılmaktadır.

Son olarak iki görüşmeci ise materyal ücretinin aile bütçesine maliyet oluşturmadığını ifade etmiştir.

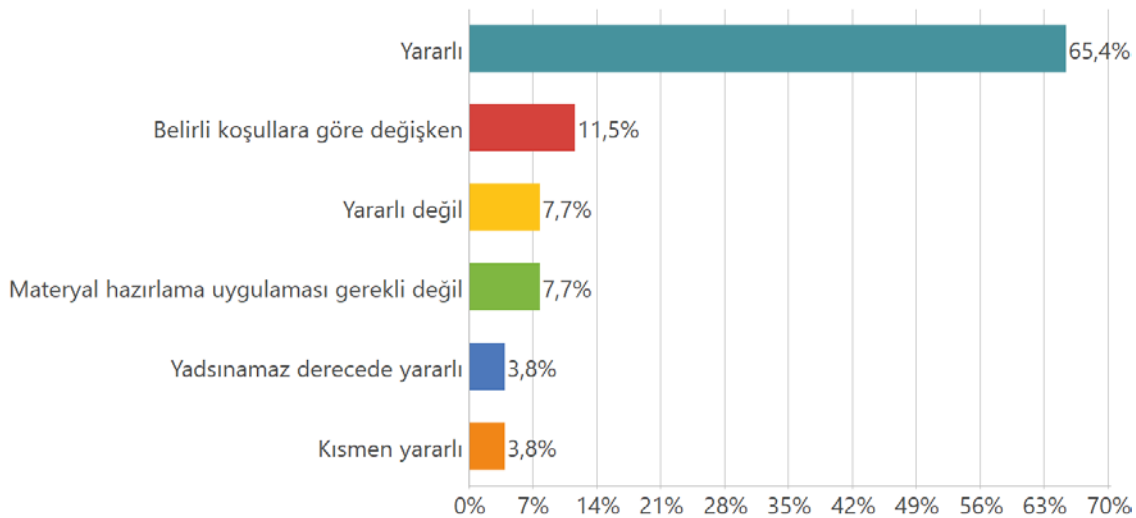


Şekil 4. 12. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Aile Bütçesi Maliyet Durumu

Şekil 4.12’de materyal ücreti ödeme zorunluluğu olduğunu belirten görüşmecilerin aile bütçesine maliyet oluşturma durumları gösterilmektedir. Buna göre görüşmecilerin %64,3’ünü oluşturan 18 görüşmeci maliyet oluşturduğunu, %17,9’unu oluşturan 5 görüşmeci kesinlikle maliyet oluşturduğunu, %10,7’sini oluşturan 3 görüşmeci belirli durumlara göre değişken maliyetli oluşturduğunu ve %7,1’ini oluşturan 2 görüşmeci ise maliyet oluşturmadığını belirtmektedir.

➤ **Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Var (Görüşmecilerin Öğrenme Süreçlerine Materyal Katkısı)**

Konuyu derinleştirmek adına görüşmecilere bu kez ‘*Maliyetine katlanmak zorunda kaldığınız materyallerin öğrenme sürecinize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?*’ sorusu yöneltilmiştir. Toplanan cevaplardan şekil 4.13 oluşturulmuştur.



Şekil 4. 13. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Öğrenme Sürecine Materyal Katkısı

Şekil 4.13’te materyal ücreti ödeme zorunluluğu olan görüşmecilerin maliyetine katlandıkları materyallerin öğrenme sürecine katkısı yer almaktadır. Buna göre

görüşmecilerin %65,4'ünü oluşturan 17 görüşmeci yararlı, %11,5'ini oluşturan 3 görüşmeci belirli koşullara göre değişken, %7,7'sini oluşturan 2 görüşmeci yararlı değil, %7,7'sini oluşturan 2 görüşmeci materyal hazırlama uygulaması gerekli değil, %3,8'ini oluşturan 1 görüşmeci yadsınamaz derecede yararlı ve %3,8'ini oluşturan 1 görüşmeci kısmen yararlı cevaplarını vermiştir.

- **Materyallerin Öğrenme Sürecine Yararlı Katkısı Var**

Materyallerin öğrenme sürecine yararlı katkısı olduğunu düşünen görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Ya tabii ki bizim bölümümüz biraz el becerisi de gerektiren bir bölüm olduğu için mecburen aldık tabii ki. Aile bütçesine zararı olurken bana da yararı oldu.” (G3)

“El becerisi dediğimiz şeyi kazandık diyebilirim. Çocuklara bu konuda aynı şekilde biz nasıl el becerisi kazandıysak onlara da kazandığımız becerileri onlara o şekilde öğrettik diyebilirim yani. Bu materyaller olmasaydı çocuklara somut bir şekilde bunları aktaramayabilirdik.” (G28)

“Bu materyaller tabii ki öğrenme sürecine katkıda bulundu. Yani olmasaydı bu materyaller bazı etkinlikleri çocuklara gösterirken kendin de bilmen gerekiyor. Şimdi eline ilk defa bir grafon kağıdı aldığında çocuğa gösterirken aslında her ne kadar yaşın büyük olsa da sende yeni keşfetmiş oluyorsun onunla ne yapabileceğini. Küçük çocuğa da bunu öğretip kullanılabilmeyi için senin yeteri kadar bir bilgi birikiminin olması gerekiyor. Bence bunları lisedeyken temin edip öğrenmemiz daha iyi oldu.” (G11)

Yukarıdaki görüşmeci düşüncelerinden hareketle bölümün el becerisi ağırlıklı bir bölüm olduğu ve materyallerin bu nedenle öğrenme sürecine yararlı katkıda bulunduğu söylenebilir.

Materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğunu söyleyen diğer görüşmeciler şunları anlatmaktadır;

“Mesela o yaptığımız bazı şeyleri şeyleri stajda kullanabilme imkânımız oldu. Oradan öğrendiğimiz ya da yaptığımız etkinliklerle çocuklara staj zamanı yaptığımız etkinliklere katkısı oldu.” (G10)

“...Ama şimdi o materyalleri öğretmenlik hayatımda kullanıyorum. İleriye dönük olarak bana fayda sağladı. Materyaller olumlu katkı sağladı yani. Öğretmenim ve hala kullanıyorum lisede yaptığım materyalleri.” (G19)

“Hatta biz staja başladığımız ilk zamanlarda bu yaptığımız materyalleri götürmüştük staja. Öğrenciler falan çok mutlu olmuştu. Onun dışında biz kendimiz de etkinlikler üretiyorduk. Bence olumlu yönleri oldukça fazlaydı materyallerin.” (G26)

“...Onları kullanıyordun. Bir de arşivin oluşuyordu sonuçta. Kartlardı, kitaplardı vesaire.” (G8)

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak meslek lisesinde hazırlanan materyallerin öğrenciler için bir arşiv niteliği taşıdığı söylenebilir. Öğrenciler stajda ve hatta ilerleyen zamanda meslek hayatında bu arşivden yararlandığı için materyallerin öğrenme sürecine yararlı katkısı olduğu ifade edilebilir.

Materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğunu belirten birkaç görüşmeci ise;

“Bence faydası olmuştur çünkü biz o zaman en basiti mesela eşleştirme kartı yapmasaydık şu an daha yaratıcı düşünemeyebilirdik. Şu an o yaptığımız eşleştirme kartının yönünü değiştirerek farklı düşünebiliyorum. Belki o zaman uygulamasaydık şunu düşünebilirdim; ben çoğu şeyi sadece gördüğüm şeyler olarak yapmıyorum. Onları başka şeylere de dönüştürüyorum. Bende lisede yaptığımız materyallerin buna etkisi var.” (G7)

“Daha çok pratik düşünmemi sağlayarak çocuklara bir şeyler öğretmenin verdiği bir kıvanç ve geri dönüş sağladı bana. Böylece maliyetine katlandığımız materyaller aslında hep olumlu geri dönüşleri de beraberinde getirdi.” (G16)

“...Bir de herhangi bir materyalden en fazla neler yapabiliriz? Çeşitleri nasıl artırabiliriz gibi şeyler öğrendik.” (G14)

Görüşmecilerin düşüncesinden yola çıkıldığında uygulama derslerinde hazırlanan materyallerin öğrencilere çok yönlü düşünme ve materyal dönüştürme becerisi edindirdiği, bu nedenle materyallerin öğrenme sürecine yararlı katkısı olduğu söylenebilir.

Materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğuna dair son düşünceler ise aşağıdaki gibidir;

“En azından bir şeyi sadece konuşma yoluyla anlatmak yerine bir şeyleri uygulama... Ya aslında uygulamalı şeyleri daha fazla zihnimde tutabiliyorum. O yüzden bir şeyi uygulamalı yaparak daha fazla öğrenmiş olduk. Benim için akılda kalıcılığı daha fazla oluyor bir şeyi uygulamalı yapmanın. O açıdan evet yararlı olduğunu düşünüyorum.” (G23)

“Mesela ben birçok şey yaptım. Benim becerim de kuvvetliydi. Benim yaptığım bütün materyalleri lisede olsun, üniversitede olsun öğretmenler çok beğenerek aldı. Düzgün notlar aldım. Bu, bana bir katkı. İsteyerek yaptığım için. Tamam maddi yönden zorluyor mu zorluyor tabii ki ama sonuçta bunları yapmazsan da olmuyor yani.” (G24)

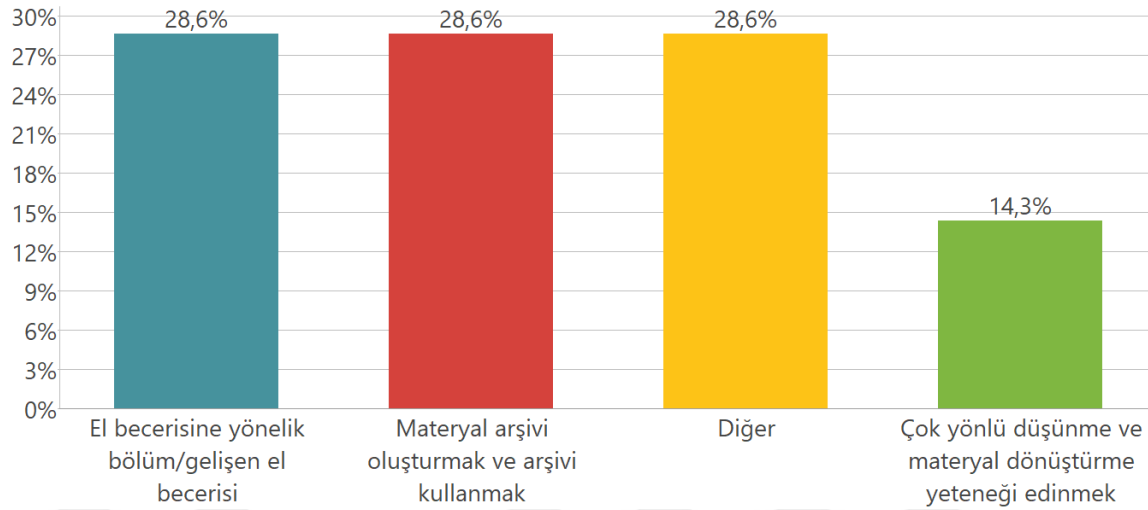
“Bunlarla yaptığın çalışmalar öğrendiğimiz şeyler sayesinde staj yaptığımız kurumlarda biz bilgi sahibiydik sonuçta.” (G8)

“Çünkü bu mesleki eğitimin bir parçasıydı. Teoriği gösterilen ya da öğretilmeye çalışılan konunun pekiştirilmesi için uygulama yapmak da gerekiyordu. Bir yerde kesinlikle şarttı. Olumlu düşünüyorum bu konuda.” (G18)

“Yani bunları yapmasaydık iş hayatında tecrübe ile de öğrenebilirdik ama farklı sanat etkinliklerinde farklı yöntemler var katlama, yırtma ve yapıştırma gibi çeşitleri önceden bilemezdim bu etkinlikleri yapmasaydık. Ancak işe başladığımda öğrenebilirdim. Olmasaydı öğrenemezdim tabii.” (G2)

Öyleyse G23’e göre materyaller ile yapılan uygulamalı eğitimlerin öğrenmeyi daha fazla desteklemesi, G24’e göre hazırladığı materyaller sayesinde iyi notlar alması, G8’e göre materyal hazırlama etkinlikleri sayesinde stajda ön bilgi sahibi olunması, G18’e göre materyallerin mesleki eğitimin parçası olması ve G2’ye göre uygulama tekniklerini iş

hayatından daha önce öğrenmeyi sağlaması gibi nedenler ile materyallerin öğrenme sürecine yararlı katkısı bulunduğu ifade edilebilir.



Şekil 4. 14. Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Olan Görüşmecilerin Öğrenme Süreçlerinde Materyallerin Yararlı Olma Nedenleri

Şekil 4.14'te materyal ücreti ödeme zorunluluğu olan görüşmecilerin öğrenme süreçlerinde materyallerin yararlı olma nedenleri bulunmaktadır. Buna göre görüşmecilerin %28,6'sını oluşturan 6 görüşmeci el becerisine yönelik bölüm/gelişen el becerisi, %28,6'sını oluşturan 6 görüşmeci materyal arşivi oluşturmak ve arşivi kullanmak, %28,6'sını oluşturan 6 görüşmeci diğer nedenler ve %14,3'ünü oluşturan 3 görüşmeci çok yönlü düşünme ve materyal dönüştürme yeteneği edinmek gibi nedenler sıralayarak materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğunu belirtmektedir.

- **Materyallerin Öğrenme Sürecinde Belirli Koşullara Göre Değişken Katkısı Var**

Materyallerin öğrenme sürecinde belirli koşullara göre değişken katkısı olduğunu düşünen görüşmeciler konu hakkında şunları ifade etmektedir;

“Yani ben o dönemlere gidiyorum. Mesela animasyon dersinde yüz boyama olsun, animasyon dersinde kostüm hazırlama olsun, oyun hamuru, hikaye kartı, eşleştirme kartı falan bunların hepsini kendimiz yaptık. Parmak kukla, yüzük kukla, ip kukla, kaşık kukla... düşünüyorum da gerek var mıydı bunun için biz hazırlık yaptık? Belki o dönem gerek vardı ama şu an günümüzde ki enflasyona bakarak bence eğitimde bunu çok yapmasalar da olur yani. Çünkü eğitim veren kurumlarda örnek niteliğinde olması en azından yeter. Çünkü görmek mi ya da pratik olarak bunu kullanmak mı eğitim kurumunda zaten her öğrenci için bunu oluşturmak daha iyi olur. Çünkü kesinlikle ciddi manada aile bütçesine maliyet.” (G5)

“Çünkü her öğretmen her malzemeyi kabul etmiyordu. Yani ikimizde aynı okuldan mezun olduğumuz için az çok öğretmenler için de konuşabilirim. H. hoca mesela illa belirli şeyleri isterdi. Ya da bir kitap grubu varsa o etkinlik kitabı olacak ve bunlar bizim zamanımızda maddiyat gerektiren şeylerdi. Mesela “365 Gün Etkinlik Kitabı” hatırlıyorum o gerçekten yüklü bir miktardı. Hani ondan mesela etkinlik yapıyorlar. Onu sana empoze ediyorlar onu almak zorundasın. Zorunda değil adı altında

zorunlu tutulduk çoğu şeye. Yine aynı kitaptan örnek vereyim, en pişman olduğum şey bu kitaba verdiğim paradır. Çünkü onun için tüm etkinlikleri bu kitabın içinden yapacağız denilerek hiçbir etkinliğin yapılmadığı tek kitap odur. He diğer mukavvadır, kartondur, boyadır kullanılıyor kullanılmıyor değil. Ama geri kalanlarını... Özellikle staj döneminde mesela ben çok şeyi hatırlıyorum ki kendi malzemelerimle yapıp okula getirdiğimi çocuklara etkinlik hazırlamak için. Stajda kullanacaksınız diyerek birçok materyal aldık ama kullanmadık yani. Sayfasını açmadığımız kitaplar oldu. Anaokulunda öğretmenler tarafından bize yaptırılan etkinliklerdi. Çocuklar yapmıyordu o etkinlikleri stajyerler yapıyordu velileri memnun etmek adı altında benim cebimden ödediğim bir paraydı o materyal ücretleri. Bir noktada öğrenmene katkı sağlıyor ama bir noktadan sonra insanın gözü görmüyor bunu. O zamanlar yaşın müsait değil. 17-18 yaşındasın eziklik hissine kapılmamak için alıyorsun. Aileni zorluyorsun. Kendi aileme yaptırdığım gereksiz bir külfetti o.” (G9)

Yukarıda düşünceleri yer alan G5 ve G9’a göre materyallerin dönemsel ekonomik koşullara ve materyal çeşidine göre öğrenme süreçlerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Yani G5’e göre söz konusu dönemde ekonomik koşullar materyal fiyatları üzerinde herhangi bir baskı yapmıyorsa öğrenme süreçleri materyallerle desteklenebilir. Ancak tam tersi bir durumda bu materyal ücretlerine katlanmaya gerek yoktur. Bu durumda okullarda söz konusu etkinlikler için önceden hazırlanmış materyal örneklerinin öğrencilere gösterilmesi ve kullanımının öğretilmesi yeterli olur. G9’a göre ise materyal çeşidine göre öğrenme süreçlerine katkı durumu söz konusudur. Ancak materyal maliyetlerinin artması bir süre sonra öğrenme süreçlerini engeller konuma geçmektedir. Ayrıca materyal yapımında doğrudan kullanılan malzemeler öğrenme sürecine daha fazla katkı sağlarken yüksek maliyetli ek kaynakların ise öğrenme sürecine katkısının görece daha düşük olduğu sonucuna varılmaktadır.

- **Materyallerin Öğrenme Sürecine Katkısı Yok**

Materyallerin öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirten görüşmeciler konuyu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

“Materyallerin öğrenme sürecine katsında da bir şey söyleyeyim mi, ben açıkçası çok da fazla bir katkı sağladığını düşünmüyorum. Yani bana kalkıp da -okulda el becerisi olan bunu zaten yapar- ama zorla bunu yapacaksın zorla şunu yapacaksın dediklerinde zoraki şeylerin insana katkı sağladığını düşünmüyorum. Kendimiz isteyerek yapsaydık, zorlama olmasaydı daha iyi öğrenebilirdik açıkçası. **Peki bu zorakilikten kastınız nedir tam olarak?** Yani şöyle şimdi mesela bu oyuncaklar falan yaptırıyorlardı ya bize. Bu oyuncaklarda hani illa şey yapıyorlardı illa yapıp getireceksiniz muhabbeti vardı ya. Ben neden ve niye yapmak zorunda kalayım ki? Neden yani? Bütün vaktimi hep orası alıyordu. Üniversiteye hazırlanmak mı bunlar mı dersin üniversiteye hazırlanmak benim için çok daha önemliydi. Benim için çok fazla zaman yiyordu açıkçası ya benim için.” (G22)

“Yani materyallerin öğrenmemize çok bir katkısı olduğunu da söyleyemeyiz. Yalnızca maddi bir külfet olmaktan başka bir şeye yaramadı. Yaptığımız ürünlerin çoğu da bizim elimizde kalmadı.

Güzel olanlar alındı bizden, okul aldı. Biz onları da saklayamadık. Yani herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum açıkçası.” (G17)

G22’nin düşüncesinden hareketle meslek lisesinde öğrencilere zorla yaptırılan materyal hazırlama çalışmalarının bazı öğrenciler için vakit kaybı olduğu ve öğrenme süreçlerinde katkıda bulunmadığı söylenebilir. G17 ise maddi külfetli arşivin bir kısmı okul tarafından alındığı ve öğrenme sürecinin sonunda sonradan kullanılacak herhangi bir materyal bulunmadığı için materyallerin öğrenme sürecinde katkısı olmadığını ifade etmektedir.

- **Materyal Hazırlama Uygulaması Gerekli Değil**

Materyal hazırlama uygulamasının gerekli olmadığını ifade eden görüşmeciler konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Malzemelerin öğrenme sürecine ise şöyle söyleyeyim bence çok da gerekli değildi. Ne açıdan gerekli değildi, bizim aldığımız malzemelerin çoğu etkinlik yapma, görsel bir şey sunma açısından malzemelerdi. Bunların çoğu da çocukça, bir çocuğun yapabileceği kapasitesindeki şeylerdi. Bize farklı bir şey çıkarmaya, ufkunu açmaya yönelik değildi. Bizim etkinlikler daha çok çocuğu çocuğun gözünden görmek gibi bir şeydi ama bunun bence çok da bir gerekliliği var mı bilemiyorum çocuk gelişimi ya da anasınıfı öğretmenliği açısından. Sonuçta o mesleğe girdiğinde, uygulamalı olarak başladığında zaten çocuğa onu öğretirken bir şekilde kavırıyorsun yani. Bu süreci bir sene boyunca hatta uygulamalı olarak gördüğümüz için hem materyaller hem de zamanımız heba oldu. Pek de gerekliydi diyemem. Bence gerekli değildi.” (G20)

“Bunlar ileriye dönük olduğu zaman etkinliklerin bize faydası vardı ama çok fazla gerekli miydi? Değildi. Bir resimle bile gösterilebilirdi bize. Makarnadan bunu yaptırabilirsiniz diye. Bazıları elzem değildi bence. Mesela N. hoca boya aldırıştı bilmiyorum hatırlıyor musun? Böyle toz şeklindeydi bize boya nasıl yapılır diye gösterecekti. Mesela onları ben aldım ama hiç kullanılmadı bile. H. hoca da bize çok şeyler aldırıyordu. Ama kullanılmadı. Bende uzun süre tuttum onları ama sonrasında hepsi çöp oldu.” (G12)

G20’ye göre meslek lisesinde hazırlanan materyaller çocuklara yönelik olduğu için mezunlar mesleğe başladığında uygulamalarla bu materyallerin nasıl hazırlanacağını kolayca öğrenebilir. Bu durum nedeniyle meslek liselerinde materyal hazırlama uygulamalarının gerekli olmadığı düşünülmektedir. G12’ye göre ise görseller aracılığıyla materyallerin meslekte nasıl efektif kullanılabileceği öğrencilere anlatılabilir. Bu nedenle meslek liselerinde materyal hazırlama uygulamaları elzem değildir.

- **Materyallerin Öğrenme Sürecine Yadsınamaz Derecede Katkısı Var**

Materyallerin öğrenme sürecine yadsınamaz derecede katkısı olduğunu belirten tek görüşmeci konuyu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

“Yani tabii ki de. Bizim işimizde somutluk çok önemli. Hele ki soyut dönemden çok çok uzak çocuklara yönelik etkinlikler yapıyorsan somutluk çok çok önemli bir şey. Yani o materyal aslında işin can alıcı noktası. Yani materyal bizim işin %89-90’ını kapsıyor. Yani yadsınamaz bir payı var materyalin.” (G15)

Şu halde bazı meslek lisesi bölümlerinde somutluk kavramı önemli olduğu için materyallerin öğrenme sürecine yadsınamaz derecede yararlı katkısı olduğunu söylenebilir.

- **Materyallerin Öğrenme Sürecine Kısmen Katkısı Var**

Materyallerin öğrenme sürecine kısmen katkısı olduğunu ifade eden tek görüşmeci, konuyu aşağıdaki gibi anlatmaktadır;

“Yani bazen çok saçma şeyler yapıyorduk. Bazen de gerçekten işimize yarayacak şeyler de oluyordu. Ama işimiz bittiği zaman evden koli koli materyal attığımız olmuştı. Böyle de bir durum söz konusuydu yani.” (G25)

Bu durumda söz konusu bölümde materyallerin yalnızca bir kısmı işe yaradığı ve kalan kısmı çöpe atıldığı için öğrenme sürecinde materyallerin kısmen yararlı katkısı olduğunu söylemek mümkündür.

► **Materyal Ücreti Ödeme Zorunluluğu Yok (Materyal Masraflarının Aile Bütçesine Maliyet Oluşturma Durumu ve Görüşmecilerin Öğrenme Süreçlerine Materyal Katkısı)**

Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olmayan görüşmecilere materyallerin aile bütçesine maliyet oluşturma durumu ve materyallerin öğrenme sürecine katkısı hakkındaki sorular yöneltilmiştir.

Materyallerin aile bütçesine maliyet oluşturma durumuna dair 2 görüşmeci de herhangi bir maliyet oluşturmadığını belirtmektedir.

Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olmayan görüşmeciler materyallerin öğrenme sürecine katkısı hakkında ise şunları aktarmaktadır;

“Materyallerin öğrenme sürecine katkısı hakkında da keçedir evadır ilk defa o bölümde duydum yalan söyleyemeyeceğim. Hele evayı ilk defa orada duydum. Dikiş teknikleri ve origamiyi de bu sayede ilk defa gördüm. Bu materyalleri ilk defa orada gördüğüm için öğrenme sürecime de büyük katkı verdi.” (G30)

“Bizim bölümümüz biraz fazlaca materyal ile desteklenen bir bölüm. Çocuklara örneğin oyuncak yaptırılıyordu ya da başka şeyler, bunlarla en azından eğitim gördüğümüz şeylerdi. Özel eğitim üzerinden gideyim çünkü ben bunu okudum. Özel eğitimde mesela görmeyen bir bireye nasıl bir şeyleri dokularla anlatabileceğimizi ben bu materyalleri yaparak, bunların nasıl yapıldığını, nasıl kullanıldığını ya da amaca uygun olup olmadığını anlayarak geçtiğim için bence bu konuda bana çok destek verdi.” (G29)

O hâlde G30’a göre kullanılan farklı materyal ve teknikler sayesinde el becerilerinin geliştiği, G29’a göre ise meslek lisesinde eğitim alınan ilgili bölümde somut olmanın yüksek önemi nedeniyle materyallerin öğrenme sürecine olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

4.1.2.9. Meslek Lisesi Kazanıldığında Aile/Çevre Tepkisi

Bu başlık altında görüşmecilere birden fazla soru yöneltilmiştir. Buna göre ilk olarak ‘Yalova Nene Hatun Mesleki ve Teknik Lisesi’ni kazandığınızda ailenizin/çevrenizin duruma yaklaşımı nasıldı?’ sorusu sorulmuştur. Görüşmeci cevaplarından elde edilen tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. 10. Meslek Lisesi Kazanıldığında Aile/Çevre Tepkisi Durum Dağılımı

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● ML Kazanıldığında Aile/Çevre Tepkisi	0
● Gayet iyi ve olumlu düşünceler	13
● Bireysel tercihe saygı	8
● Aile meslek lisesini istemedi	7
● En azından bir meslek öğrenecek düşüncesi	6
> ● Diğer	2

Tablo 4.10’a göre meslek lisesi kazanıldığında aile/çevre tepkisi hakkında görüşmeciler 13 kez gayet iyi ve olumlu düşünceler, 8 kez bireysel tercihe saygı, 7 kez ailenin meslek lisesini istemediği, 6 kez en azından meslek edineceği düşüncesi ve 2 kez diğer durumlar ile karşılaştıklarını belirtmiştir. Bu durumda görüşmecilerin %36,1’i gayet iyi ve olumlu düşünceler aldığını, %22,2’si bireysel tercihine saygı duyulduğunu, %19,4’ü ailesinin meslek lisesini istemediğini, %16,7’si en azından bir meslek öğrenecek düşüncesi ve %5,6’sı diğer tepkiler ile karşılaştığını ifade etmektedir.

Meslek lisesi kazanıldığında aile/çevre tepkisi hakkında görüşmeciler toplamda 122 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 5 kod ile kodlanmıştır. Görüşmecilerden G5, G15 ve G26 ailenin mesleki eğitimi destekleme durumu hakkında görüş bildirmezken G1, G15 ve G27 ise ailede mevcut tutum değişikliği sorusunu yanıtlamamıştır.

Meslek lisesi kazanıldığında aile veya çevreden gayet iyi ve olumlu yorumlar aldığını belirten görüşmeciler durumu şöyle açıklamaktadır;

“Yani olumlu yaklaşılar. Hiçbiri olumsuz bir düşüncede değildi.” (G26)

“Ailemin hepsi beğendi sonucu. Olumlu baktılar. Hem okulum ismi... yani okul çok meşhurdu. Hem disiplin konusunda da iyiydi. Öğretmenlerini de herkes tanıyordu. O yüzden herkes çok olumlu karşıladı.” (G6)

“Aslında malum kız meslek ismi toplum açısından iyi karşılanmıyordu o zamanlar. Her seferinde beni öyle bir hazırladılar ki ben korkarak gittim açıkçası. Ama ailem her zaman arkamda olduğunu hissettirdikleri için bunun da üstesinden gelebileceğimi söylemişlerdi. Her seferinde de annem de babam da korkmam gereken bir yer olmadığını ve orayı seveceğimi söylüyorlardı. Ama sosyal çevremden fazlasıyla böyle aa kız meslek mi? Nasıl? Neden gidiyorsun? gibi iğneleyici laflar, kötü bakışlara maruz kaldım başlarda.” (G29)

“Özellikle babam sevindi. Çünkü babama göre çocuk gelişimi eğitimi ülkemizin gelecekteki dönemlerinde en çok aranan mesleklerinden birisi olacaktı. Şu an öyle mi bilmiyorum ama sektörü çok

fazla birbirine soktukları için artık mesela halk eğitimlerde açıköğretim fakültelerinde her yerde ücretli bir şekilde bu şeye bir şekilde ulaşabiliyorsun. Bir meslek lisesi öğrencisiyle yani bizimle aynı seviyeye gelebiliyor insanlar. Hatta yeri geliyor maaşları bile bizden fazla olabiliyor. O yüzden hiçbir şekilde ben mutlu dolmamıştım ama babam mutlu olmuştu o dönem.” (G20)

“Kendim sevindim ama içimde burukluk vardı çünkü ilk tercihim değildi. Ama çevremdekiler o dönemde çok parlak gördüler. “Aa anaokulu öğretmenliğini kazanmış, bitirince anaokulu öğretmeni olacak” şeklinde yorumluyorlardı. O dönemde de ihtiyaç olabileceğini söylüyorlardı, öğretmen alımı olabilir gibisinden.” (G18)

“Şöyle, liseyi kazandığımda çocuk gelişimi bölümü iş istihdamı açısından ileriye dönük, avantajlı bir bölümdü. Ailem iş bulmamı kolaylaştıracığı için memnundu.” (G19)

Bu durumda G6’nın ailesine göre okulun disiplinli olması ve isim yapmış olması, G29’un ailesinin meslek liselerine yönelik sosyal baskıyı çocuğundan uzak tutabilmesi, G20’nin ailesi tarafından kız meslek lisesindeki bölümüne geleceğın mesleğı imajıyla yaklaşılması, G18’in çevresinde mezuniyet sonrası edinilen mesleki unvan konusunda yanlış anlaşılma ya bağli aşırı destekleme durumu, G19’un ailesine göre ise meslek lisesinde okunan bölüm iş bulmayı kolaylaştırması gibi durumların varlığı meslek lisesi kazanıldığında aile/çevre tarafından gayet iyi ve olumlu davranışlar sergilenmesine neden olmuştur.

Meslek lisesi kazanıldığında aile veya çevreden bireysel tercihe saygı duyulduğunu ifade eden görüşmeciler konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Ya normaldi. Benim fikrime saygı duydular. Çünkü bu bölümü istediğimi bildikleri için kimse bir şey demedi. Kendi tercihimdi.” (G3)

“Yani bana bırakmışlardı kararı bizimkiler ama ben yani gerek okulun evime yakınlığı olsun gerek ortamı olsun kendime daha yakın hissettiğim için mutluydum. Ailem de öğretmenlik sonucu olduğu ve eğitimimi böyle devam ettireceğimi bildikleri için mutlu oldular, desteklediler.” (G15)

“Ya zaten annem hep şey diyordu Ö. açıcılık oku, elin yatkın. Normalde o bölüme geçmemi istiyordu ama ben hayır bu bölümü istiyorum dedim. Ama hiçbir ters bir şey söylemedi ya da ters bir tepki olmadı hiçbir şekilde. Hepsi olumlu yaklaştı.” (G26)

“Nasıldı... valla ailem tercihi bana bıraktığı için açıkçası çok da böyle bir şey yapmadılar ya sen hangisini istiyorsan git kafasındaydılar.” (G22)

Bu durumda bazı ailelerinin meslek lisesi tercihine yönelik kararı çocukların bireysel isteğine bıraktığı söylenebilir. Ancak G15’in ailesinde, görüşmecinin meslek lisesi mezuniyeti ile elde edeceği unvana karşı yanlış bir düşünce oluştuğuda anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi kazanıldığında ailenin veya çevrenin meslek lisesini istemediğini belirten görüşmeciler konuyu şöyle aktarmaktadır;

“Annemin çok kötüydü. Çünkü o zaman lise hakkında yani kızların bulunduğu bir ortam ve daha farklı bir yaklaşım vardı. Anlatabildim herhalde yani kızlarla alakalı. Çok böyle serbest bir ortam ve hoşnut olmadıkları bir ortam. Annem başta bu yüzden onaylamadı. Ama gidip gördükten sonra tamamen disipline edilmiş -yani bizim dönemimiz için konuşuyorum şu an nasıl bilemiyorum- yani

kızların serbest şeylerine izin vermeyecek kadar disipline bir okul olduğunu görünce rahat rahat şey olmaya başladılar yani olumlu yönde ilerlediler.” (G30)

“Çok iyi değildi. Çünkü mesleki lise. Yani hani üniversiteyi kazanabilir misin, orada bu dersler verilmiyor nasıl hazırlanacaksın gibi sorularla karşılaştım tabii.” (G28)

“Kötüydü ya. Hiç hoş değildi. “Aa sen çalışkan bir öğrenciydin. Kazana kazana orayı mı kazandın? Puanın oraya mı yetti? Orayı mı tutturabildin?...” (G23)

“Benden gizli iptal etmek istemişlerdi tercihlerimi. Oraya gelmeye diye. Tabi ben ilk başta tercihleri gördüğüm için izin vermedim, istemedim. Ama bölüm olarak sorun yok yani. Uzaklık olarak sorun yapmışlardı.” (G21)

Yukarıdaki açıklamalardan G30’un ailesinde kız meslek lisesi okul ortamı hakkında ön yargı olduğu, G28’in ailesinde üniversiteye hazırlık konusunda dezavantajlı lise imajının varlığı, G23’ün ailesinde yalnızca puan düşüklüğü ile gidilebilecek bir okul olduğuna yönelik düşüncenin varlığı ve G21’in ailesinde il dışında uzak lise gibi düşüncelere rastlanıldığı için meslek lisesinin aileler tarafından istenmediği ifade edilebilir.

Meslek lisesi kazanıldığında ailede ya da çevrede en azından bir meslek öğrenecek düşüncesinin var olduğunu ifade eden görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Meslek lisesi kazandın yavrum. Bir mesleğin olur. En azından liseden çıkınca bir işin olur yavrum. İyi oldu iyi oldu...” (G8)

“...Onun haricinde mesleki olarak neden çok sevindi, işte buradan mezun olduğunda en kötü altın bir bileziğin olacak, meslek lisesi her zaman daha artıdır gibi düşünceleri vardı.” (G5)

“Yani normaldi. Keşke anadolu lisesi olsaydı, normal bir lise olsaydı dendi ama meslek lisesi için de en azından bir mesleğin olur gibi yaklaştılar.” (G14)

“Yani ailem zaten biliyordu oraya direkt gideceğimi çünkü puanım itibarıyla belliydi. Çok bir ‘vay’ diye bir mutluluk olmadı. Ben benden kaynaklı oldu istemediğim için burukluk oldu. Ailemde hayırlısı olsun ilerde kolunda bir altın bilezik olur, bir mesleğin olur gözüyle baktı hepsi.” (G11)

Yukarıdaki görüşmeci ailelerinin meslek liselerine ‘bileğine altın bilezik takılacak lise’ gözüyle baktıkları söylenebilir.

► Ailenin Üniversite Beklentisi

Konuyu daha detaylı inceleyebilmek adına bu kez görüşmecilere ‘*Ailenizin size yönelik bir üniversite beklentisi var mıydı?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen veriler tablo 4.11’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 11. Ailenin Üniversite Beklentisi Durum Dağılımı

▼ ☒ Ailede mevcut üniversite beklentisi var mı	0
☒ Var	25
☒ Yok	3
☒ Ailede yok, beklentiyi kendi oluşturdu	1
☒ Bireysel kararı desteklemek	1

Tablo 4.11'e göre ailelerin üniversite beklentisi hakkında 25 görüşmeci var, 3 görüşmeci yok, 1 görüşmeci ailede yok beklentiyi kendim oluşturdum ve 1 görüşmeci ise ailem bireysel kararımı destekler yanıtlarını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %83,3'ü ailesinde üniversite beklentisi olduğunu, %10'u üniversite beklentisi olmadığını, %3,3'ü ailede üniversite beklentisi olmadığını ancak üniversite beklentisini kendisinin oluşturduğunu, %3,3'ü ise ailesinin bireysel kararları desteklediğini belirtmektedir.

► Ailenin Mesleki Eğitimi Destekleme Durumu ve Tutum Değişikliği

Bu konu hakkında görüşmecilere son olarak '*Aileniz mesleki eğitim almanızı destekledi mi?*' ve '*Ailenizin yaklaşımı/beklentisi eğer o dönem farklıysa sonradan değişti mi?*' soruları yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen verilere ait bilgiler tablo 4.12 ve tablo 4.13'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 12. Ailenin Mesleki Eğitimi Destekleme Durumu

▼ ☒ Ailenin Mesleki Eğitimi Destekleme Durumu	0
☒ Destekledi	25
☒ Desteklemedi	2

Tablo 4.12'ye göre ailenin mesleki eğitimi destekleme durumu hakkında 25 görüşmeci ailesinin mesleki eğitimi desteklediğini, 2 görüşmeci ise mesleki eğitimi desteklemediğini ifade etmektedir. Bu durumda görüşmecilerden %92,6'sının ailesi mesleki eğitimi desteklerken %7,4'ünün ailesi ise mesleki eğitimi desteklememektedir.

Tablo 4. 13. Ailenin Mevcut Tutum Değişikliği Durumu

▼ ☒ Ailede mevcut tutum değişikliği	0
☒ Var, mesleki eğitimi desteklemeye başladı	2
☒ Yok, mesleki eğitim desteği devam etti	4
☒ Var, mesleki eğitim alınan bölümü değiştirme isteği	2
☒ Var, aile üniversite beklentisinden vazgeçti	2
☒ Yok, aile üniversite beklentisine devam etti	9
☒ Yok, ailenin genel tutumunda değişiklik görülmedi	3
☒ Aile bireysel kararları destekliyor	5
☒ Aile yalnızca kısa bir süreliğine kendi işini kurmasını istedi	2

Tablo 4.13'e göre ailenin mevcut tutum değişikliği hakkında görüşmeciler 2 kez var-mesleki eğitimi desteklemeye başladı, 4 kez yok-mesleki eğitim desteği devam etti, 2 kez var-mesleki eğitim alınan bölümü değiştirme isteği, 2 kez var-aile üniversite beklentisinden vazgeçti, 9 kez yok-aile üniversite beklentisine devam etti, 3 kez yok-ailenin genel tutumunda değişiklik görülmedi, 5 kez aile bireysel kararı destekliyor ve 2 kez aile yalnızca kısa bir süreliğine kendi işini kurmasını istediğini belirtmektedir. Bu durumda görüşmecilerin %31'inin ailesinde tutum değişikliği yoktur, aile üniversite beklentisine devam etmektedir. Görüşmecilerin %17,2'sinin ailesi bireysel kararları desteklemektedir. Görüşmecilerin

%13,8'inin ailesinde tutum değişikliği yoktur, aile mesleki eğitimi desteklemeye devam etmektedir. Görüşmecilerin %10,3'ünün ailesinde genel tutum değişikliği görülmemiştir. Görüşmecilerin %6,9'unun ailesinde tutum değişikliği vardır, aile mesleki eğitimi desteklemeye başlamıştır. Görüşmecilerin %6,9'unun ailesinde tutum değişikliği vardır, aileler mesleki eğitim alınan bölümü değiştirmek istemiştir. Görüşmecilerin %6,9'unun ailesinde tutum değişikliği vardır, aileler üniversite beklentisinden vazgeçmiştir. Son olarak görüşmecilerden %6,9'unun ailesi kısa bir süreliğine görüşmecilerin kendi işlerini kurmasını istemektedir.

Aşağıda görüşmeci ailelerinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğine yönelik görüşlerine yer verilmektedir. Bir görüşmeci durumu şöyle ifade etmektedir;

“Ya şöyle annem kazanmamı istemedi. Kendisi de kız meslek çıkışlı olduğu için istemiyordu.

Anladım. Peki anneniz neden istemiyordu sizin kız meslekte okumanızı? Annem yarıda bıraktı okulu. Sonra evlendi. Giyim bölümündeydi. Annem çok sevmiyordu bilmiyorum benim de girmemi istemiyordu. Eee okul boyunca çevremdeki, ailemdeki hiç kimse bana inanmadı yani üniversitede başka bölüm kazanacağıma inanmadılar. Keza üniversiteyi kazandığımda da çok şaşırdılar yani meslek lisesinden çıkıp üniversiteyi kazanabilmeme. Kesinlikle bir yaklaşım değişimi vardı özellikle babamda. Onda da Hüseyin hocanın etkisi vardı. O demişti “en kötü iyi bir anne olur” falan diye. O yüzden değişti fikirleri evet.” (G4)

Yukarıdaki durumda ailenin görüşmeciye yönelik herhangi bir üniversite beklentisi olmadığı görülmektedir. Ayrıca ebeveynler görüşmecinin mesleki eğitim almasını da desteklememektedir. Bu noktada okul idarecisinin ‘iyi bir anne olma’ vaadi ile ailenin mesleki eğitimi destekleme düşüncesini değiştirdiği görülmektedir. Ancak meslek lisesinde okunan bölüm iyi bir anne olmak üzerine değil işgücü piyasasında çalışabilecek nitelikli ara eleman sağlama temeline dayanmaktadır. Bu nedenle idarecilerin meslek lisesi amacını destekler nitelikte bilgilendirme yapması meslek liselerinin toplum üzerinde bırakacağı prestij açısından önemli olduğu için oldukça dikkatli davranılmalıdır.

Bir diğer görüşmeci ise ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğine yönelik şunları aktarmaktadır;

“Ailede üniversite beklentisi vardı mesleki eğitim almamı destekleseler bile. Ailemde herhangi bir düşünce değişikliği de olmadı aslında. Bu liseye başlarken de mezun olurken de düşünceleri aynıydı. Sadece mezun olduktan sonra iş imkânı olmayacağını düşündüğüm için bölüm değişikliği yaptım üniversitede.” (G13)

G13'ün yukarıdaki ifadelerinden hareketle üniversite beklentisi bulunan bazı ailelerin, çocuklarının mesleki eğitim almasını da desteklediği söylenebilir. Ayrıca ailede üniversite beklentisi ya da mesleki eğitime yönelik herhangi bir tutum değişikliği görülmemektedir.

Başka bir görüşmeci ise ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliklerine yönelik şunları aktarmaktadır;

“Her zaman ailemde bir üniversite beklentisi vardı bana yönelik ama buna rağmen mesleki eğitim almamı desteklediler. Biraz zor olacak biraz geriden başlayacaksın diğer anadolu liselerine ve düz liselere göre ama başarabilirsin diyerek dershaneye yazdırdılar, ek etütler aldım, özel dersler aldım o şekilde yaptık yani. Ailem çok pişman oldu. Lisede okuduğum dönem dershaneye falan gidiyordum zaten. Yorulduğumu görüyorlardı. Son senelerde biliyorsun ki meslek lisesi olduğun zaman üniversiteye hazırlık yapmaya çok vaktin olmuyor. Çünkü üç gün staj yapıyorsun iki gün okula gidiyorsun. Akşamları dershane derken temel derslere çok vakit ayıramıyorsun. Zaten üniversite sınavına hazırlanırken okulla birlikte ilerliyorsun. Bir yandan etkinlikler yapıyorsun derken onlar da benim ne kadar zorlandığımı görerek keşke istediğin bölümü okusaydın. Belki oradan sınavsız geçişle istediğin yere giderdin. Kendini bu kadar yıpratmana gerek olmazdı dediler. Onlar da pişmanlık duydular aslında.” (G11)

G11’in ailesinin ek eğitim masraflarına katlanmayı göze alarak üniversite beklentisine girdiği söylenebilir. Görüşmeci aile yönlendirmesiyle istemediği bir okulda okuduğu için zorlanmış ve bu nedenle aile, pişmanlık duyarak mesleki eğitim alınan bölümü değiştirme isteğini dile getirmiştir.

Bir diğer görüşmeci, ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliği hakkında şunları söylemektedir;

“Annem, ablam ve teyzem de hepsi üniversite okumamı bekliyordu ama hiçbir zaman üniversite yanlısı olmadım. Ben biraz evcimendim. Ailemin beklentisinde, annem her zaman okumayı destekleyen bir insandı. Yani okuyalım diye hep bir dershaneye yazdırma çabası vardı beni. Keza ablamı da aynı şekilde dershaneye yazdırıp aman daha güzel yerler kazanın dedi ama ben hiçbir şey kabul etmedim. Dershaneye gitmeyeceğim dedim. İlk sene kazanırsam giderim kazanmazsam bir daha gitmem dedim. Benim okul denince hep bir karın ağrım vardı korkardım. Annem de bunu bildiği için benim üzülmemi istemedi o yüzden hayır P. yapacaksın, gideceksin diye bir baskı oluşturmadı üzerimde. Beni ve benim paniklediğimi gördükçe beklentisini kırdı.” (G9)

G9, ailesinin eğitimi her zaman desteklediğini ve üniversite beklentisinin olduğunu belirtmektedir. Ancak bu örnekte olduğu gibi bazı ailelerin çocuğunun karakter özelliklerini göz önüne alarak üniversite beklentisinden vazgeçtiği ifade edilebilir.

Görüşmecilerin bir diğeri ise ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğini aşağıdaki gibi aktarmaktadır;

“Ailem çocuk gelişiminin iş bulmamı kolaylaştıracağı düşünüyordu için memnundu. Yani mesleki eğitim almamı destekledi bu durum. Ailemin de üniversite beklentisi vardı zaten. Ailemde hep devlete atan, eğitime devam et, tamamlama düşüncesi vardı.” (G19)

G19’un ailesi bir yandan mesleki eğitimi desteklerken bir yandan üniversite beklentisine girmiştir. Şu durumda mesleki eğitim alınan bölümde iş olanağının yüksek olduğuna dair düşüncenin varlığı, aileyi mesleki eğitimi desteklemeye yöneltmektedir. Ancak

bu noktada bir yandan meslek lisesinden mezun olan çocuğunun işgücü piyasasına kolay entegre olacağını düşünen aile bir yandan da üniversitede okumasını bekleyerek çift yönlü bir tutum sergilemektedir.

Görüşmecilerden bir diğeri ise ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğini şöyle anlatmaktadır;

“Ailem önce benim imam hatip lisesinde okumamı istemişti. Hatta beni ilk önce orayı yazdırdılar, oraya gitmiştim. Ben meslek lisesine yedeklerden girdim sonradan. Hani bana bıraktılar ama onların gönlünde imam hatip vardı. Üniversite beklentileri vardı. Üniversite okumamı istiyorlardı. Sonrasında ailem mesleki eğitimimi destekledi. Beklenti ya da yaklaşımlarında da herhangi bir değişiklik söz konusu olmadı açıkçası.” (G25)

G25’in ifadesinden hareketle bazı ailelerin çocuklarını öncelikli olarak kendi istedikleri lisede okumaya teşvik etse bile sonrasında mesleki eğitimi desteklemeye başladığı söylenebilir. Ayrıca görüşmecinin ailesinde üniversite beklentisi vardır. Son olarak ailenin mesleki eğitimi destekleme ve üniversite beklentisine yönelik herhangi bir tutum değişikliği göstermediği anlaşılmaktadır.

Bir diğerk görüşmeci ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğini aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

“...Normalde o bölüme geçmemi istiyordu ama ben hayır bu bölümü istiyorum dedim. Ama hiçbir ters bir şey söylemedi ya da ters bir tepki olmadı hiçbir şekilde. Hepsı olumlu yaklaştı. Ailemde mesleki eğitim alsam bile bir üniversite beklentisi vardı hiçbir zaman bu beklentiyi aşağıya çekmediler ya da kırmadılar. Tamamen bana bıraktılar ne yapmak istersen arkandayız diye.” (G26)

Yukarıdaki ifadeye göre bazı ailelerin meslek lisesinde okunacak bölüm hakkında görüşmecileri yönlendirdiği görülse de nihayetinde görüşmecinin bireysel bölüm tercihinine saygı duyarak mesleki eğitimi desteklediği söylenebilir. Sonuç olarak görüşmecinin ailesinde üniversite beklentisi olduğu ancak bu beklenti aşamasında da ailenin bireysel kararları desteklediği görülmektedir.

Son olarak bir görüşmeci de ailesinin mesleki eğitimi destekleme durumu ve mevcut tutum değişikliğini aşağıdaki gibi aktarmaktadır;

“Ailem mesleki eğitim almamı destekliyordu ancak tek sorun onlardan uzak okuyacağımdı. Ailem üniversite okumamı istiyordu tabii. Ama tabii onlar da bölüm olarak bir şey yoktu. Hangi bölüm istersen onu oku dediler. Sınavdan sonra ailemde şöyle bir şey oldu; sen muhasebeyi yapamazsın, sen çocuk gelişimi okudun. Şimdi muhasebe ve matematik. Sen beceremezsin falan filan böyle şeyler oldu. Sen bu yönden devam et sana bir anaokulu açalım dediler. Ama tabii puan olmadı ve bende Elazığ’da olmak istedim artık. Onun için öyle uygun gördüm ve muhasebe okumak istedim artık.” (G21)

Yukarıdaki ifadeye göre bazı ailelerin üniversite beklentilerini çocuğunun meslek lisesinden mezun olduğu bölüm üzerine kurduğu söylenebilir. Ancak görüşmecinin üniversitede okuyacağı bölüme bireysel olarak karar verdiği ve ailenin bu konu hakkında

endişe duyduğu da açıktır. Ailenin duyduğu bu endişe nedeniyle görüşmecinin bir süreliğine kendi işini yapmasını istediği anlaşılmaktadır.

4.1.2.10. Meslek Lisesi Mezunları ve Öğrenme Alanları

Görüşmecilere meslek lisesinde aldıkları uygulamalı ve teorik derslerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor öğrenme alanlarına katkısı hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Elde edilen cevaplar tablo 4.14'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 14. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

▼ ☒ Öğrenme Alanları	0
▼ ☒ Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkı durumu	0
☒ Var	21
☒ Kesinlikle var	2
☒ Kısım var	2
☒ Yok	5
▼ ☒ Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkı durumu	0
☒ Var	21
☒ Kesinlikle var	2
☒ Kısım var	1
☒ Emin değil	2
☒ Yok	4
▼ ☒ Derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkı durumu	0
☒ Var	20
☒ Kesinlikle Var	3
☒ Kısım var	2
☒ Yok	5

Tablo 4.14'e göre görüşmeciler tarafından meslek lisesinde alınan teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı hakkında var, kesinlikle var, kısmen var ve yok yanıtları; derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı hakkında var, kesinlikle var, kısmen var, emin değilim ve yok yanıtları; derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı hakkında ise var, kesinlikle var, kısmen var ve yok yanıtları verilmiştir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı hakkında 78 kod, derslerin duyuşsal öğrenme süreci hakkında 67 kod ve derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı hakkında 69 kod olmak üzere toplamda 214 kod bulunmaktadır. Ayrıca görüşmeciler minimum 6, maksimum 10 kod ile kodlanmıştır. Soruları yanıtsız bırakan görüşmeci bulunmamaktadır.

► Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkı Durumu

Bu soruda görüşmecilere bilişsel öğrenme alanının tanımı yapılarak, alana ait örnekler verilmiş ve konu hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. Ardından görüşmecilere '*... Buna göre*

kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin bilişsel öğrenme sürecinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Soruya evet yanıtını veren görüşmecilere ‘Aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi bilişsel gelişiminize bir örnek verir misiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Soruya hayır yanıtı veren görüşmecilere ise ‘Neden?’ sorusu sorulmuştur. Görüşmeci cevaplarından elde edilen tabloya aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 4. 15. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkı Durumu

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Öğrenme Alanları	0
▼ ● Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkı durumu	0
▼ ● Var	21
> ● Görüşmecilerin bilişsel gelişim örnekleri	37
▼ ● Kesinlikle var	2
> ● Görüşmecilerin bilişsel gelişim örnekleri	4
▼ ● Kısmen var	2
> ● Görüşmecilerin bilişsel gelişim örnekleri	2
▼ ● Yok	5
> ● Neden	5

Tablo 4.15’e göre meslek liselerinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin kendi bilişsel gelişimine katkısı hakkında görüşmecilerin 21’i katkısı var, 2’si kesinlikle var, 2’si kısmen var ve 5’i ise yok cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin %70’i katkısı var, %16,7’si katkısı yok, %6,7’si kısmen katkısı var ve %6,7’si kesinlikle katkısı var yanıtını vermiştir.

Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmeciler toplam 78 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 5 kod ile kodlanmıştır. Soruyu cevapsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Görüşmeciler kendi gelişimlerini ise öğrenme alanlarına ait kavramlardan daha geniş bir aralıkta örneklendirmiştir. Bu durumun nedeninin mezuniyet sonrasında geçen zaman nedeniyle öğrenme alanları ile ilgili kavramların görüşmeciler tarafından kategorize edilememesi olduğu düşünülmektedir. Ancak yine de görüşmeciler tarafından verilen gelişim örneklerinin tümü çalışmaya dahil edilmiştir. Bu sebeple görüşmecilerden toplanan gelişim örnekleri araştırmacı tarafından bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor kavramları çatısı altında herhangi bir sınıflandırmaya tabi tutulmadan değerlendirilmiştir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten görüşmecilerden kendi bilişsel gelişimlerine örnek vermeleri istenmiştir. Görüşmecilerin verdiği örnekler aşağıda yer almaktadır;

“Mesela şu an iki yaş sendromunda olan bir çocuk gördüğüm zaman çok güzel anlamlandırabiliyorum. Yani neden bu çocuğun şunu yaptığını tahmin edebiliyorum çünkü o yaşı bize gösterdiği tepkileri direkt neden-sonuç ilişkisi kurduruyor bana.” (G7)

“Daha bilgili olduğumu düşündüğüm noktalar oldu. Buna örnek olarak düşünürsem; benim o dönemde çevremde çok fazla çocuk vardı ve anlamlandıramadığım bir şekilde bir şey isterken aile ne kadar hayır derse o kadar ağlama krizi olurdu çocuklarda. Bunun nedeninin sonradan aldığım eğitim ile şu olduğunu düşündüm; çünkü daha önce aile, çocuk ağladığında dikkatini ona veriyor. Dikkatini ona verdiği zaman çocuk hem dikkat çekmek için hem de istediğini elde etmek için ağlama yöntemine başvuruyor. Yani burada aslında hani benim mesleki kazanımda ilerleyen zamanlarda ebeveyn olduğumda nasıl davranmam gerektiğini çok iyi öğretti. Bu örnekten yola çıkarak daha iyi neden-sonuç ilişkileri kurup nasıl davranmam gerektiğini biliyorum artık ya. Evet sanırım ben böyle düşünüyorum.” (G5)

“En azında bir şeyin sebeplerini daha net bir şekilde açıklayabiliyorum. Mesela neden-sonuç ilişkisi kurarken bile sonucunu önceden planlayabiliyorum. Hani daha kolay açıklayabiliyorum karşımdakine ya da bir başkasına. Bu bir veli de olabilir kendi yaşantımda da olabilir. Bu açıdan bana katkı sağladı. Daha net anlayabiliyorum artık.” (G3)

“Şöyle ki, mesela mesleki eğitim almadan evvel bir çocukla karşı karşıya geldiğimde bu hareketi neden yapıyor, bu hareketin altında neler yatıyor gibi şeyleri pek bilmiyordum. Ama bu teorik derslerde ya da ne bileyim uygulamalı derslerde gördüm ki bir çocuğun bunu yapmasının altında şu şu gibi nedenler yatıyormuş. Mesela yaptığı etkinliklerde hareketlerine yönelik dikkatimi onlara daha çok vermeye başladım. Hani istediklerini daha hızlı yerine getirmeye başladım.” (G25)

“Şöyle ki, mesleki eğitim aldıktan sonra bu kazanımlar kendi çocuğum ve öğrencilerim için neden-sonuç ilişkisi kurarak onları anlamamı kolaylaştırdı.” (G19)

“Çocuklarla nasıl yakınlık kurulacağı, onlarla nasıl iletişim halinde kalacağımı, yaptıkları davranışın nedenleri... mesela gelip böyle sarılıyorlar, insanlar ilgi gösteriyor. Neden ilgi gösteriyorlar işte atıyorum otizmlili bir çocuk sürekli kendini sallıyor. Neden bu çocuk kendini sallıyor diyenlere onun otizmi olduğu için ya da otizm başlangıcı olabilir gibi öğrendiğim şeyleri onlara da aktarıyordum.” (G14)

Yukarıdaki ifadelerde görüşmecilerin güçlü neden-sonuç ilişkisi kurabilme yönünde örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim kapsamında genel olarak çocuk davranışının ardında yer alan nedenleri anlayabilmek için bilişsel süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecinde katkısı olduğunu söyleyen birkaç görüşmeci ise;

“Hafıza konusunda güçlendim bence. Bilgiyi bellekte tutup gerektiğinde geri çağırabiliyorum.” (G2)

“Ya işte aldığım bilgileri kullanıyorum hayatımda. Mesela bir yaşta iki yaşta çocuğun geliştiği dönemde ya da öğrendiğin pratik eğitimler konusunda şarkıydı, oyunlar, bire bir etkinlikler bunlar sonuçta senin aklında kalmış oluyor. Şimdi elimde annelik ve bebek bakımına dair bir kitap var mesela. Onu şu an okuyorum ve hepsini hatırladığımı fark ettim. Hepsi aklımın içerisinde yer etmiş. Hastalıklar mesela. Çocuk hastalıklarında neyin neye neden olduğu, neyin neden kaynaklanabileceği. Aslında hepsiyle alakalı aklımızda bir yer var yani. **Anladığım kadarıyla bellekte bulunan bilgilerinizi ufak hatırlatmalar ile geri çağırabiliyorsunuz doğru mudur?** Tabi tabi öyle. Bak şu an kitap elimde. Çocuğun oluşum döneminden tut, işte gebelik döneminden, doğumdur bakımdır vs. bununla ilgili kitabın biraz daha ilerisine baktım ve “aa biz bunların hepsini görmüştük” dedim.” (G8)

“Eski bilgileri çağırıyoruz sonuçta. Bunun hafızamda da önemli katkısını olduğunu düşünüyorum açıkçası.” (G16)

“Ezber konusunda katkısı olduğunu düşünüyorum. Normalde de sınava girdiğimde muhasebe kodlarında da muhasebesel hesaplamalarda falan daha çok ezbere yatkınlığının arttığını fark ettim yani.” (G10)

Yukarıdaki görüşmecilerin bellek-hatırlama ve zihinde tutmaya yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim ile eski bilgileri bellekte tuttuğu ve gerekli anlarda bu bilgileri kullanarak bilişsel süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecinde katkısı olduğunu belirten diğer görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Düşüncelerim değişti çocuklara karşı. Yani çocukları anlama ve anlamlandırma süreçlerimi daha iyi yönetebiliyorum. Çocukların hangi yaşta hangi hareketleri yapabileceklerini analiz edebiliyorum. Anormal bir durum olup olmadığını o anda anlayabiliyorum böylece.” (G25)

“Ya şöyle çocukları daha iyi anlayabiliyorum. Yaptıkları şeylerin onların zihinsel gelişimine faydalı mı ya da bu çocuk zihinsel olarak geri mi diğer çocuklardan bunu karşılaştırabiliyorum. Hala bunu yapabiliyorum yani.” (G1)

“Bu konuda biraz düşüneyim... mesela her yaş gurubu çocukların kendine özgü davranışları oluyor ama bunları eğitim almadan önce farklı geliyordu ve farklı çözüm üretmek biraz daha zor oluyordu. Şimdi bu alanda kendimizi biraz daha geliştirip teorik olarak da çocukları anlamak daha kolay hale geldi. Teorik bilgilerle evet bu çocuk bundan dolayı böyle davranıyor diyorum.” (G10)

“Okuduğumu anlama becerilerimde bana katkısı olduğunu söyleyebilirim.” (G19)

“Karşımda sonuçta bir canlı var. Çocuk da olsa o çocuğun doğduğu andan itibaren okul yaşına kadar gelişim evrelerini anlatmaları ve tanımları öğrene öğrene bu şekilde çocuğun da ne olduğunu anlamaya başladık.” (G18)

Yukarıdaki görüşmecilerin anlama ve anlamlandırma becerisine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Öyleyse görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim sayesinde çocuk

davranışlarını, okuduğu bilgileri ve kavramsal bağlamda çocuğu anlayabilmek adına bilişsel süreçlerini işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecinde katkısı olduğunu belirten bazı görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Mesleki eğitim almadan önce açıkçası dikkat konusunda bazı eksikliklerim de vardı. Mesleki eğitimle beraber artık bir konu üzerinde daha fazla odaklanabildiğim farkına varmıştım. Bu da aklıma gelen başka bir durum.” (G30)

“Mesela yaptığı etkinliklerde, hareketlerine yönelik dikkatimi onlara daha çok vermeye başladım. Hani istediklerini daha hızlı yerine getirmeye başladım.” (G25)

“İlk önce çocukların nasıl eğitildiği ile ilgili pek bir bilgim yoktu. Tabii dışarda çocuk sevmek ayrı bir şey, eğitimine katkıda bulunmak, onun öğretmeni olmak ve ona bir şeyler öğretmek ayrı bir şey. Hani el becerisi ile ilgili hem anaokulu bölümünde olsun hem erken çocukluk bölümünde olsun hem el gelişimlerine katkıda bulunmak hem sayıları, harfleri öğretmek ya da özel eğitimde onun ihtiyaçlarını giderecek şekilde etki etmek tabii ki bize büyük bir katkı olmuştu. Biz mesela özel eğitim okuduğumuz için ilk başta dışarıda engelli biri gördüğümüzde korkuyorduk bize zarar verecek diye ve kaçıyorduk. Ama özel eğitim eğitimi aldıktan sonra diyoruz bu bize zarar vermez. Ona nasıl yaklaşacağımızı ve ona nasıl davranacağımızı biliyoruz. O konuda etkisi olmuştu. Yani mesleki eğitim almadan önce özel eğitim gerektiren bireyden çekinip korkuyorduk. Ama mesleki eğitim sonrasında bunun sebeplerini ve sonuçlarını bildiğimiz için nasıl davranırsam onun da bana öyle tepki vereceğini bildiğim için artık daha dikkatli hareket etmeye başladım.” (G21)

Yukarıdaki görüşmecilerin dikkat ve odaklanma becerilerine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Şu halde görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim sayesinde herhangi bir konu üzerine odaklanma, çocukların hareketlerine daha fazla dikkat etme ve hassas davranışlardan kaçınma gibi durumlarda bilişsel süreçlerin işlediği söylenebilir.

Son olarak meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecinde katkısı olduğunu belirten görüşmecilerden bazıları ise aşağıdaki örnekleri vermektedir;

“Akıl yürütme konusunda katkısı oldu. Şimdi şöyle, akıl yürütme, matematik, fen ve doğa, nesnelerin olaylara hakim olmasında, durumu açıklama, sayı kavramında ve dil alanlarında bilişsel gelişimim ilerlediği için bu saydıklarına etki ediyor. Bir durumu daha kolay açıklayıp çocuklara daha kolay öğretebildiğimi düşünüyorum.” (G16)

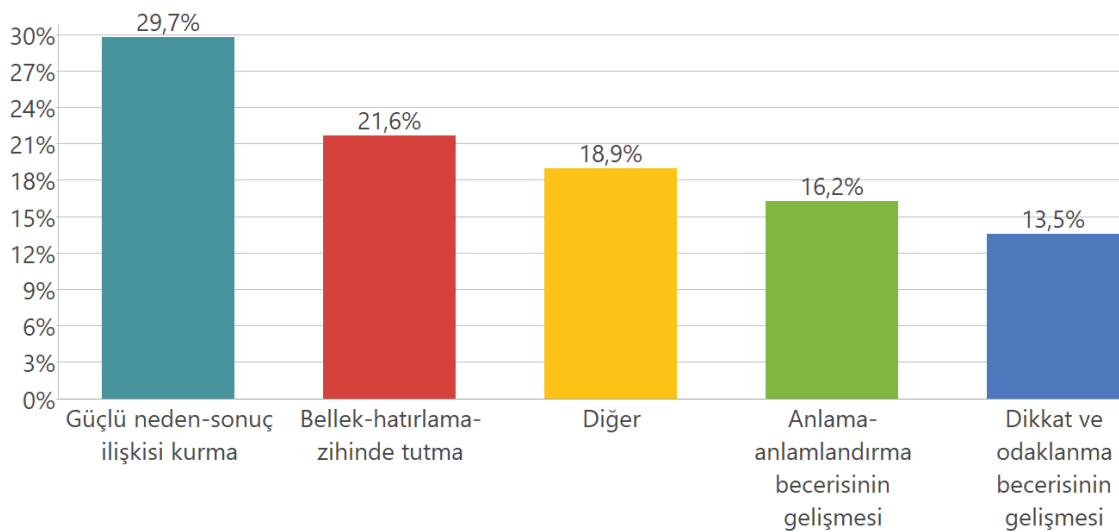
“Şu anda da dışarıda özel eğitim gerektiren bir çocuk gördüğümde dikkat ediyorum. Ne yapıyor? Neden yapıyor? Bir yerinde bir şey var mı? gibi. Aldığım mesleki eğitim sayesinde çevremde bulunan çocuklara daha çok dikkat eder hale geldim ve herhangi bir özel durum gerektiren veya gerektirebilecek durumlarda ailelere bunun nedenlerini açıklayıp gerekli yerlere yönlendirme becerisi kazandım diyebilirim.” (G14)

“Daha çok kavram öğrenmemi sağladı diyebilirim. Yani çocukların kazanımları hakkında belirli göstergeleri vardır ve o göstergeleri öğrenmemi sağlayan bir bölümdü. Bilişsel açıdan bana katkısı kavram dünyamı zenginleştirmesi oldu en azından.” (G30)

“Şöyle, lisede aldığım eğitim tamamen bana bir zemin oluşturdu diyebilirim. Yani bilişsel anlamda bir farkındalıktı. Yani bilişseli kastediyorsak bende farkındalık ve zemin oluşturdu. Bu iki kavram bence daha doğru olur. Yani öğrendiğim şeylerde hem de geleceğe yatırım yapmamda çok önemli farkındalık oluşturdu bende.” (G15)

“...Ayrıca yönerge verme konusunda da çok iyi hale geldim. Birine sözlü komut verirken diğerine işaretlerimle komut verebilir hale geldim.” (G2)

Yukarıdaki görüşmecilerden G16’nın akıl yürütme becerisi, G14’ün dikkat ve yönlendirme becerisi, G30’un kavram bilgisinin artması, G15’in bilişsel farkındalıkta temel oluşturma ve G2’nin yönerge verme becerisinin artmasına dair örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim ile bilişsel süreçleri farklı örneklerle ilişkilendirdiği söylenebilir.



Şekil 4. 15. Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Bilişsel Gelişim Örnekleri

Şekil 4.15’te görüşmecilerin kendi bilişsel gelişim örnekleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %29,7’sini oluşturan 11 görüşmeci güçlü neden-sonuç ilişkisi kurma, %21,6’sını oluşturan 8 görüşmeci bellek-hatırlama-zihinde tutma, %18,9’unu oluşturan 7 görüşmeci diğer, %16,2’sini oluşturan 6 görüşmeci anlama-anlamlandırma becerisinin gelişmesi ve %13,5’ini oluşturan 5 görüşmeci dikkat ve odaklanma becerisinin gelişmesine yönelik örnekler vererek meslek lisesinde verilen derslerin bilişsel öğrenme süreçlerinde katkısı olduğunu belirtmiştir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Kesinlikle Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine kesinlikle katkısı olduğunu belirten görüşmeciler kendi bilişsel gelişim örneklerini şöyle sıralamaktadır;

“Şimdi aklıma direkt yeğenim M.’den geldi örnek. Daha önce -çocuk gelişimine başlamadan önce- çevremde çok fazla çocuk görmediğim için biraz daha çocukların gelişimine karşı bilgisizdim. Özellikle çevremizde otizmlı çocuklar gibi çocuklar da gördüğümüz için daha sonralarda M. daha kendi içine çekildiği, oyuncaklarla oynamadığı bir dönem oldu. Ablam da hani annelik içgüdüğü ile korkmaya başlamıştı. Acaba bir sıkıntısı mı var? Oyuna odaklanmıyor diye. Bende o dönemde eğitim hayatım boyunca aldığım bilgileri değerlendirerek bununla ilgili herhangi bir sıkıntı olmadığını sebepleri ile birlikte anlattığımda onu rahatlatmıştım. En büyük kazanımım bu. Yani hani çocuklarla beraber çalıştığımdan dolayı mesela bir çocuğun o zaman ki tavrıyla neler düşündüğünü, ne yapabileceğine dair çıkarım yapabiliyorum artık. O yüzden birçok yerde de işime yaradı. Özellikle de yeğenimi büyütürken diyelim. Yani sonuç olarak da neden-sonuç ilişkileri kurup daha net bir şekilde ilerletebiliyorum süreci.” (G4)

“Ben aldığım eğitimle örneğin iki yaştan önce çocuğun ihtiyaçlarını hissetmediğimi, neden buna ihtiyaç duyduğunu ve bana anlatma biçiminden ne demek istediğini anlayamıyordum. Ama çocuk gelişimi eğitiminden sonra bunlara vereceğim tepkileri ve çocuğu anlamaya çalışmak için neler yapmam gerektiğini öğrendim. Daha rahat neden-sonuç ve sebep-sonuç ilişkileri kurabiliyorum.” (G13)

Yukarıda yer alan görüşmecilerin güçlü neden-sonuç ilişkisi kurabilmeye yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Öyleyse görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim sayesinde dönemsel çocuk davranışının nedeni ve çocuk ihtiyaçlarının açıklanması gibi durumlarda bilişsel süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine kesinlikle katkısı olduğunu belirten görüşmeciler ayrıca şu örnekleri vermektedir;

“Şöyle de bir bilgi verebilirim, bir çocuğun boğazına bir şey takıldığında –ki bunu yine çok yaşadık- çevredeki insanlar genelde tedirginleşiyor bir anda. Ama ben biraz daha soğukkanlı olup o anda neler yapılabilir, Heimlich Manevrası gibi gibi ya bunların hepsini okulda kazanım sağladık gibi mesela. Anne-çocuk sağlığında doğum serüveni, doğumdan sonraki ilk zamanlar, ilk sütün verilmesinin önemi... bunların hepsini ben okulda kazanım olarak sağladım ve benim için hepsi şu an hayatımda ilerletebileceğim bir noktada.” (G4)

“Hafızam normalde de güçlüdür ama görsellerle destekleyerek daha güçlü bir yapıya ulaştı.” (G13)

Görüşmecilerin bellek-hatırlama-zihinde tutmaya yönelik örnek verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin ani oluşan durumlara müdahale etme hususunda bilişsel süreçlerden yararlandığı ifade edilebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Kısmen Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine kısmen katkısı olduğunu belirten görüşmeciler kendi bilişsel gelişim örneklerini şöyle sıralamaktadır;

“Ya daha çok hani yorum yapma becerim gelişti. Onun dışında saydığın örneklerde zaten iyiydim, onlarda bir sıkıntı yoktu. **Peki yorumlama becerinizin geliştiğinin nasıl farkına vardınız?** Sözel ağırlık bir alandı özel eğitim. Bazı konularda bilgi üzerine olsa bile yorum yapmamızı istiyorlardı. Çocuk gelişimi bölümü böyleydi. Ezber değilde yorum yapma ve akıl yürütme becerilerimizi destekledi bu bölüm bence.” (G26)

“Şöyle şimdi çocuk gelişimi okumadan önce açıkçası hani bu belirli yaşlar aralığında verdiği tepkiler oluyor ya ben açıkçası bu tepkileri hiç bilmezdim. Ama çocuk gelişimi dersleri almaya başladıktan sonra çocukların gerçekten bu belirli yaş aralıklarında verdikleri mesela hırçınlık, huysuzluk, her şeye soru sorma, her şeyi kendisinde isteme bunları gözlemledim. Açıkçası bu dönemlerde -çocukların kendini keşfettikleri zamanlarda- verdikleri tepkileri şimdi anlayabiliyorum. Bilgiyi kullanma ve bilgimi hatırlama konusunda geliştiğimi düşünüyorum.” (G22)

Yukarıdaki görüşmecilerden G26 bir konu hakkında yorum yapma ve akıl yürütme becerisinin G22 ise gözlemlene becerisinin gelişimine yönelik örnekler vermiştir. Şu hâlde görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim sayesinde ezber becerisinden ziyade akıl yürütme, yorum yapma ve gözlemlene becerilerinde bilişsel süreçleri işlettiği söylenebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Yok**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirten görüşmecilere ‘*Neden?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeciler durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

“Okul sadece ezberleyelim geçelim. Bizim için bitsindi. Ben yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum bununla ilgili. Evet bunu da öğrenelim, bu bizim aklımızda olsun, bu ilerde bize lazım olur, karşımıza çıkar, yolumuza çıkar vesaire demedik. Öğrenelim bitsin gitsin. Herkes üzerinden yükü atsin. Öğretmen üzerinden yükü atsin, öğrenci sınava girsin üzerinden yükü atsin. Hep öyle oldu.” (G23)

“Çünkü edindiğimiz bilgilerin kendimize yönelik yorumlayabileceğimiz ya da çok derinlemesine öğrenebileceğimiz ve uygulamalı biçimde üzerinden geçebileceğimiz konular değildi. Daha çok okuyup geçmelik bir eğitim dönemi geçirdiğimiz için ve sınavlardan da yüksek not alıp yeter ki ortalamamız yüksek olsun dediğimiz için çok bir etkisi olduğunu düşünmüyorum. Tabii ki az çok bazı şeylerde kendimi geliştirmişimdir ama bazı şeylerin gerisinde kalmışım. Belki bu benim kendi eksikliğimden kaynaklanıyordur ama bilemiyorum.” (G20)

Yukarıdaki görüşmeciler derslerin sınıf geçme kaygısıyla yüzeysel olarak öğretildiğini düşünmekte ve derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını ifade etmektedir.

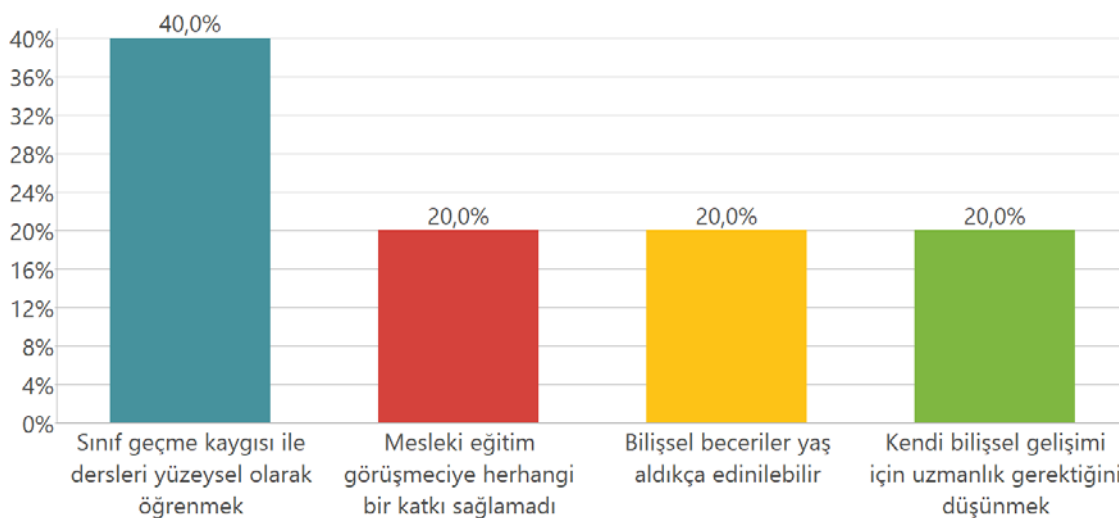
Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirten diğer görüşmeciler konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Çünkü sana en başında da söylemiştim. Bana herhangi bir katkısı olmadı oradaki eğitimin. O yüzden herhangi bir öğrenme sürecine de katkı sağlamadı. O yüzden de olumlu bir yanıt veremedim. Yanlış tercihle istemeyerek okuduğum bir bölümdü o nedenle verim alamadım. Bence bilişsel sürecime de bu yüzden katkıda bulunmadı.” (G17)

“Zaten bana bunu yaşam boyunca, yaş aldıkça idrak ediyorsun ya çocuk gelişimini takip ediyorsun ya o zaman vay bu bende eksikmiş de ben bunu bu sayede öğrendim demedim. **Öyleyse zaten hayatınızda olan şeylerdi doğru mu? Size belki de sadece farkındalık eklemiş olabilir mi?** Evet, belki çocuğum için şu an çocuğumun gelişimini daha fazla takip ediyorum. Çocuğumun gelişimini takip ederken evet. Ama bende değil. Benim çocuğumu yetiştirmemde daha etkili. En azından daha bilinçli yaklaşıyorum çocuğuma, oğluma. Çocuğumla sebep-sonuç ya da neden öyle davrandı, neden onu ikna edemediğimi hani o an o krizi nasıl çözeceğim anlamında daha kolay yaklaşıyorum. En azından sinirlerime hakim olabiliyorum. Çünkü ne kadar sakin bir insan olursan ol bazı noktada sinirleniyorsun. Çünkü ısrarlı bir şekilde sana dediğini yaptırmaya çalışıyor. O zaman da ona mantıklı şeyler söylemen gerekiyor o an sakinleştirmek için. Hiçbir zaman anaokulunda ki çocuklar gibi olmuyor kendi çocuğun. Okulda ki öğretmeni dinlediği gibi seni dinlemiyor kendi çocuğun. O yüzden bu yönden evet faydasını gördüm.” (G9)

“Yani şöyle, şimdi mesela bir kelime gördüğümüzde ya da hayatımızda böyle erken çocukluk çağında ki bir çocukla karşılaştığımızda ya da böyle problem davranışları olan vesaire bir çocukla karşılaştığımızda şu anda baktığımda teorik eğitimin bazı işte o dediğim %40’lık bir dilim var ya, teorik eğitimin o kadar da nasıl diyeyim... belirli bir yere kadar evet yardımcı oluyor ama belirli bir yerden sonra uzmanlık gerektirdiği için yeterli olmadığını gördüm. Evet biz meslek lisesinde teorik eğitim aldık ancak bu benim kendi bilişsel gelişimime etki edecek yeterlilikte değildi. Benim kendi gelişimim için bir uzmanlık gerekiyor ama o uzmanlığa geçemediğimiz için bende çok etkili olduğunu düşünmüyorum.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerden G17 mesleki eğitimin kendisine herhangi bir noktada katkı sağlamadığını, G9 bilişsel becerilerin yalnızca okul ile değil yaş aldıkça kendi başına edinildiğini düşündüğü ve G11 ise meslek lisesinde verilen teorik bilgilerin kendi bilişsel gelişimi için yetersiz kaldığını ve kendi bilişsel gelişimi için ancak uzmanlık gerektiğini düşündüğü için derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirtmektedir.



Şekil 4. 16. Derslerin Bilişsel Öğrenme Sürecine Katkısı Olmadığını Söyleyen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.16’da derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını ifade eden görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %40’ını oluşturan 2 görüşmeci

sınıf geçme kaygısı ile dersleri yüzeysel öğrendiğini, %20'sini oluşturan 1 görüşmeci mesleki eğitimin kendisine herhangi bir katkı sağlamadığını, %20'sini oluşturan 1 görüşmeci bilişsel becerilerin yaş aldıkça edinilebileceğini ve %20'sini oluşturan 1 görüşmeci ise kendi bilişsel gelişimi için uzmanlık gerektiğini düşündüğü için meslek lisesinde alınan derslerin bilişsel öğrenme süreçlerine katkısı olmadığını ifade etmektedir.

► Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkı Durumu

Bu soruda görüşmecilere duyuşsal öğrenme alanının tanımı yapılarak, alana ait örnekler verilmiş ve konu hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. Ardından '*... Buna göre kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin duyuşsal öğrenme sürecinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?*' sorusu yöneltilmiştir. Soruya evet yanıtı veren görüşmecilere '*Aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi duyuşsal gelişiminize bir örnek verir misiniz?*' sorusu yöneltilirken soruya hayır yanıtı veren görüşmecilere ise '*Neden?*' sorusu sorulmuştur. Görüşmeci cevaplarından oluşturulan tabloya aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4. 16. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkı Durumu

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Öğrenme Alanları	0
▼ ● Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkı durumu	0
▼ ● Var	21
> ● Görüşmecilerin duyuşsal gelişim örnekleri	27
▼ ● Kesinlikle var	2
> ● Görüşmecilerin duyuşsal gelişim örnekleri	3
▼ ● Kısmen var	1
> ● Görüşmecilerin duyuşsal gelişim örnekleri	1
▼ ● Emin değil	2
> ● Neden	2
▼ ● Yok	4
> ● Neden	4

Tablo 4.16'ya göre meslek liselerinde verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin kendi duyuşsal öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmecilerin 21'i katkısı var, 2'si kesinlikle katkısı var, 1'i kısmen katkısı var, 2'si emin değilim ve 4'ü katkısı yok cevabını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %70'i katkısı var, %13,3'ü katkısı yok, %6,7'si emin değilim, %6,7'si kesinlikle katkısı var ve %3,3'ü kısmen katkısı var yanıtlarını vermiştir

Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmeciler toplamda 67 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 4 kod ile kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten görüşmecilerden kendi duyuşsal gelişimlerine örnek vermeleri istendiğinde görüşmeciler aşağıdaki örnekleri vermiştir;

“Örnek olarak da biz meslekte üçüncü sınıfta gözleme başladık. Ben çok sabırsız biriydim. Hani karşımdaki insanı kendim gibi görüyordum ve ben bunu alabiliyorsam o da alabilir neden alamasın. Bilgiyi kendi kafasında o da kodlayabilir diye düşünüyordum ama aslında öyle olmuyormuş. Hani çocuklardan bunu öğrendim zaten. Benim anlattığım belki beş defada karşı tarafın zihninde yer edinecek. Bunu sabırla anlatabilmeyi, sabırla örneklendirerek ya da yöntem göstererek... Hani bir şey yapmasını istiyorsam onu nasıl yapabileceğini defalarca kez anlatarak sabırlı bir şekilde ona alan yaratmam gerektiğini öğrendim.” (G5)

“...Normal çocuklar içinse onlara asla tahammülüm yoktu. Şimdi çocukları nasıl sessizce bir arada tutabileceğimi ya da bir faaliyet yaparken nasıl böyle verimli bir şekilde o faaliyeti tamamlayabileceğimi öğrendim açıkçası. Bu konuda fazlasıyla bir bilgim var ve bu sadece eğitim açısından değil sosyal hayatımda da bana böyle önem kazandıran bir şeydi bence.” (G29)

“Özellikle sabır konusunda bana katkısı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü biz devlet okulunda da staj yapmıştık. Oradaki çocuk profili ile özel kurumda çalıştığımız çocuk profili aynı değildi. Şimdi, devlet okulundaki çocuklar biraz daha yaramazdı bana göre. O yüzden evet, sabrı öğrenmiş olabilirim. Daha öncesinde çok sabırlı bir insan değildim açıkçası ama yani mesleki eğitim biraz beni yatıştırdı diyebilirim.” (G17)

“Ben bu bölümü okumadan önce çocuklara karşı gerçekten inanılmaz derecede sabırsız bir insandım. Çocuklara karşı da değil aslında. Genel olarak sabırsız bir insandım. Sabrım asla yoktu diyebilirim gerçekten. Sonrasında ben staja başladığım zaman özel eğitimin erken çocukluktan çok daha sabır isteyen bir meslek olduğunu anladım. Diğer mesleki öğretmenlerden çok daha fazla sabır isteyen bir meslek. Ben o liseye başlayıp staja gittiğim zaman bana öğretilen şeydu; sabırsızlığını, merhametini ve vicdanını bir kenara koyup sınıfa girmem gerektiğini söyledi staj öğretmenim. Bu işi hakkıyla yapmak istiyorsan bunları yapman lazım dedi. Bende onlar sayesinde şu an bu bölümde çalışıyorum. Benim onlara olan sabrım inanılmaz derecede var. Yani normal şekilde çok yok bu sabır ama o okula adım attığım an o sabırsızlığın yerini sabır alıyor. Yani benim duyuşsal öğrenme sürecime bu açıdan çok katkıda bulundu.” (G28)

“...Bir sabrım var ve bu sabrı çocuklara gerçekten tam ve doğru uyguladığımı düşünüyorum. Her çocuk farklı ama sabrımı ona göre yönettiğimi düşünüyorum. Önceden bu kadar sabırlı değildim mesleğe girmeden önce çocuklarla tanıştıktan sonra daha çok geliştiğini düşünüyorum ben. Bazı şeylere önceden daha çok tepki veren, sinirli bir insandım ama çocukları göre göre ve okulda aldığımız eğitimden sonra daha sakinleştim. Beni önceden tanıyan insanlar da söylüyor. Eğitim alıp mesleğe başlayınca sakinleştiğimi düşünüyorlar. Bende şu an sinirli olduğumu düşünüyorum.” (G7)

Yukarıdaki görüşmecilerin sabırlı olma konusunda örnekler verdiği görülmektedir. Buna göre alınan mesleki eğitimle görüşmecilerin özellikle farklı karakterler karşısında sabırlı bir insan olmak için duyuşsal süreçler işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten diğer görüşmeciler ise;

“Kendimi çocuğumun yerine koyup aslında benden bunu istemesinin nedeni bu diyerek empati yapıyorum. Ona göre de hareket ediyorum. Valla çocuk gelişimi okumanın evlilikte de çok yararı var. Herkesin alması gereken bir eğitim olduğunu düşünüyorum ben.” (G6)

“Mesela ben daha öncesinde dört yaşında bir çocuğun hiç durmadan ağladığını görsem sanırım ortamı terk ederdim. Asla neden o kadar ağladığını anlayamazdım. Ama bizim öğrendiğimiz kadarıyla çocuğa anlaşıldığını hissettirmek ve çocukla aynı göz temasına gelerek çocuğa ne hissettiğini sormak çocukla aynı duyguyu hissetmemi ve onunla empati kurmamı sağladı. Duyuşsal anlamda bu empati yeteneğimin geliştiğini söyleyebilirim.” (G30)

“Onun dışında empati. Stajda mesela bazen çok fazla çileden çıktığımız olabiliyordu. Ama karşıdakiler çocuk sonuçta. Onların çocuk olduğunun farkına varıyorsun. Bir farkındalık kazanıyorsun, empati yapmaya çalışıyorsun. Daha küçücükler çünkü. Senin yaptığın şeyleri anlamıyorlar, sen onlara yol göstermeye çalışıyorsun.” (G23)

Yukarıdaki görüşmecilerin empati kurabilme becerisine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumdan hareketle görüşmecilerin aldığı mesleki eğitimin özelde çocuk davranışlarını genelde ise insan davranışları ile duygularını anlayabilmek için duyuşsal süreçler işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten diğer görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Ben genel olarak zaten sabırlı biriydim ama mesleki eğitim aldıktan sonra daha daha sabırlı olmam gerektiğini gördüm. Bir de biz şimdi engelli çocuklar üzerine ben açıkçası şey yaptım. Şimdi belki diğer çocuklara sinirlenebiliyorsun ama bunlara sinirlenmemem gerektiğini açıkçası daha sakin olmam gerektiğini keşfettim. Sakinlik geldi diyebilirim ya. Normalde genel itibarıyla çok sinirli biri değilim ama mesleki eğitimin beni daha sakin biri yaptığını söyleyebilirim. **Peki bu sakinlik, merhamet duygusu temelinde gelen bir sakinlik mi?** Evet evet kesinlikle öyle. Merhamet duygum fazlasıyla gelişti diyebilirim.” (G22)

“Çocukların verdiği tepkiler karşısında daha sakin ve empati kurarak ilerleyebiliyorum. **Peki bu empati duygusu yalnızca çocuklara yönelik bir empati duygusu mu yoksa genel olarak tüm ikili ilişkileriniz için geçerli olan bir empati duygusu mu?** Aslında çocuklar sayesinde tüm ilişkilerime yansıdı diyebilirim. Artık daha anlayışlı davranabiliyorum karşımdaki kişilere.” (G13)

“...Bu durum liseden sonra biraz daha sakin ve düşünerek hareket etmeye daha çok yöneldim açıkçası. Önce bir düşünüp, çok fevri davranmayıp, önce biraz sakinleşip, sakinleştikten sonra konuyla alakalı daha derinlemesine düşünmem konusunda katkısı oldu açıkçası.” (G10)

Yukarıda yer alan görüşmecilerin sakin davranışlar edinme yönünde örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim ile fevri davranışları

törpülemek için duyuşsal süreçler işlettiği söylenebilir. Fevri davranışların törpülenmesinde bazen belirli duyguların etkisi olduğu da görülmektedir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten bazı görüşmeciler ise konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Evet. İçime kapanıktım ama sonradan açıldım diyebilirim. Çünkü ben gerçekten çok çekingen bir insandım. Mesleki eğitim artı stajla bunu üzerimden attığımı düşünüyorum.” (G23)

“...Özgüvenime tabii ki katkısı oldu. Birçok kişinin de özgüvenine katkısı olmuştur. Çünkü bir şeyi bilerek konuşmak daha farklı oluyor. Tabii kendi içimizde eksiklerimiz mutlaka oluyor. Yani yüzde yüz dört dörtlüğüm diyemem ama bu özgüven bir meslek yapabilme yetkisi ile pekiştirilebilseydi çok daha güzel olurdu.” (G18)

Yukarıdaki görüşmecilerin özgüven artmasına yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim ile toplumsal ortamda çekingen olmamak adına duyuşsal süreçler işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten diğer görüşmeciler ise şöyle devam etmektedir;

“Daha kolay iletişim. Yani bana etki ettiğini ben şu an anlıyorum kendi çocuğumda anlıyorum. O temelde o bilgileri aldığım için daha detaylı bir şekilde hani ne kadar da teorik verilse de belleğe kazanıyor onlar “evet” diyorsun. “Bunlar zaten bu ayın gerektirdiği şeyler. Bunlar olmazsa bir farklılık olurdu, bu tepkiyi vermezse bir farklılık olurdu” diyerek o yoldan çıkıp daha kolay iletişim kurabiliyorum artık. Tam anlamıyla verdiği örnekler benim için geçerli.” (G9)

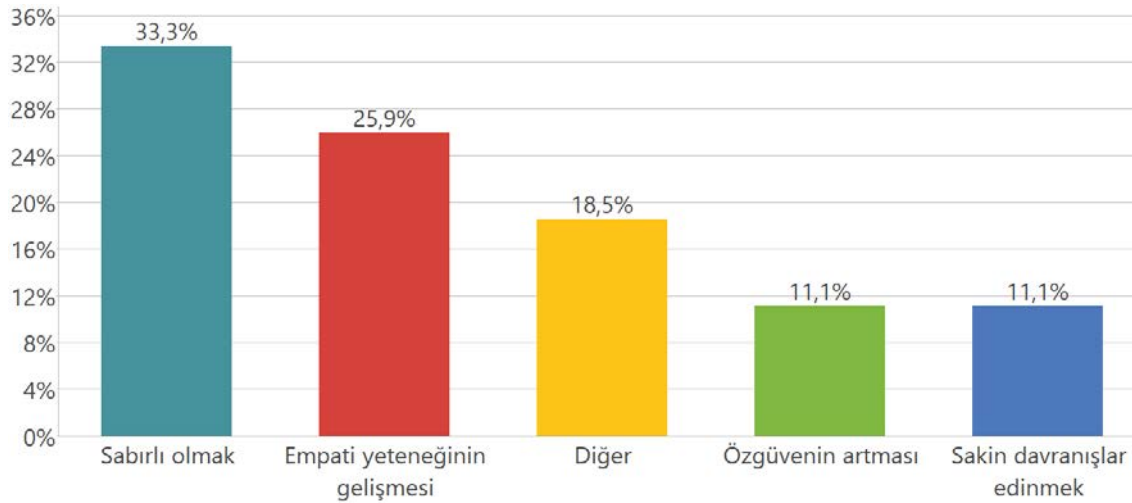
“Yine özel eğitimden gidecek olursak hani birden bire bağarmaya başlıyorlar ya işte o anda sen ne yapman gerektiğini bilemezsen onu sakinleştiremezsin. O sana bile zarar verebilir. Ama sen aldığın eğitimle onu nasıl sakinleştirebileceğini, duygularını nasıl hareket ettirebileceğini görür ve onu o yönergelere göre hareket ettirirsen o da ona göre öğrenir ve ne kendine ne de sana zarar vermez, duygularını kontrol altına alır. Bir çocuğun kriz anı ya da sonrasında krizle başa çıkmanın yollarını öğrendik. Bu yolla kendi duyuşsal becerileriyle çocuğun duyuşsal becerilerini eşleştiriyorsun. Böylece bu anların nasıl kontrol altında tutulacağını öğrenmiş olduk.” (G21)

“Mesela önceden hiçbir şeyi umursamaz her şeyi boşverirdim. Ama bunun mesleki eğitim aldıktan sonra tam tersi yönde değiştiğini görebiliyorum. Kendi potansiyelim farkında değildim bence. Mesleki eğitim ile kendi neler başarabileceğime dair potansiyelimi görebildim diyebilirim.” (G27)

“Yani şöyle bölüm tamamen ilgi ve meraktan oluşuyor. Duyuşsal anlamda bu iki terim çok önemli. Zaten bir bölümün eğitimini almaya başladığın andan itibaren (ikinci sınıftan itibaren) tamamen ilgi ve merak uyandırmıyorsa üçüncü ve dördüncü sınıfta hatta stajda çok zor gelebiliyor. Bunu yaşayan arkadaşlarımda vardı. Ama mesleki eğitim ve bu bölüm benim ilgim ve merakımı tırnakladı diyebilirim. Bu da beni öğrenmeye daha hazır hale getirdi.” (G15)

Yukarıdaki görüşmecilerden G9 iletişim becerilerinin gelişmesi, G21 duygusal kriz anları ile başa çıkabilme durumunu, G27 sorumluluk alma duygusunun gelişmesi ve G15 ise merak ve keşfetme duygusunun gelişmesine yönelik örnekler vermiştir. Öyleyse

görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim sayesinde birden fazla duyuşsal beceri geliştirmeye odaklandığı söylenebilir.



Şekil 4. 17. Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Duyuşsal Gelişim Örnekleri

Şekil 4.17’de görüşmecilerin kendi duyuşsal gelişim örnekleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %33,3’ünü oluşturan 9 görüşmeci sabırlı olmak, %25,9’unu oluşturan 7 görüşmeci empati yeteneğinin gelişmesi, %18,5’ini oluşturan 5 görüşmeci diğer, %11,1’ini oluşturan 3 görüşmeci özgüvenin artması ve %11,1’ini oluşturan 3 görüşmeci ise sakin davranışlar edinmeye dair örnekler vererek meslek lisesinde verilen derslerin duyuşsal öğrenme süreçlerinde katkısı olduğunu belirtmiştir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Kesinlikle Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine kesinlikle katkısı olduğunu söyleyen görüşmecilerden kendi duyuşsal gelişimlerine örnek vermeleri istendiğinde görüşmeciler şöyle devam etmektedir;

“Kesinlikle bu konuda sabır noktasında çocuklara karşı daha sabırlı olmayı öğrendim. Duygularımı biraz daha törpülemeyi bir de dediğim gibi korku. Daha önceden korkan bir insandım ama şimdi mesela çocukla ilgili acil bir durum olduğunda daha soğukkanlı biçimde yönetiyorum süreci. Bak mesela bu farklı bir yön. Bana bunu sağladı. Yani staj yaparken soğukkanlılık sağladı.” (G4)

“Mesela ben çocuklarla baş başa kaldığımda onların bazı olaylara karşı vereceği tepkilerden korkuyordum. Ben onlara karşı nasıl cevaplar vereceğim? Nasıl hareketlerde bulunacağım? Bu kazanımı verebilecek miyim gibi konularda kaygı yaşayıp korkuyordum. Ama eğitim aldıktan sonra bu korkularım giderek azalmaya başladı. Çünkü bana gösterilenlerden, öğretmenlerin çocuklara yaklaşımından korkulacak bir şeyin olmadığını, rahat bir şekilde hareket edersem, düşünürsem her şeyin altından kalkabileceğimi fark ettim.” (G25)

Yukarıdaki görüşmecilerin kriz anında soğukkanlı davranma, sabırlı olma, aşırı kaygı ve korku durumunun törpülenmesine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu noktada

görüşmecilerin aldığı mesleki eğitim ile kendi duygu ve davranışlarını belirli seviyede tutabilmek amacıyla bazı duyuşsal süreçleri işlettiği ifade edilebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Kısmen Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecinde kısmen katkısı olduğunu belirten tek görüşmeci kendi duyuşsal gelişimi hakkında şöyle bir örneklendirme yapmaktadır;

“Daha dikkatli olmayı öğrendim diyebilirim. Çünkü çocuk bunlar. Her an her şeyi yapabiliyorlar. Onu bir tık daha geliştirdim diyebilirim.” (G3)

Yukarıdaki görüşmecinin dikkat becerisini geliştirmeye yönelik örnek verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin mesleki eğitim ile dikkat becerisini edinme ve geliştirmeye yönelik duyuşsal süreçler işlettiği söylenebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkısı Konusunda Emin Değil**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı konusunda emin olmayan görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu sorulmuştur. Görüşmeciler;

“Bilemiyorum ya. Durumu sanırım şöyle açıklayabilirim; mesela empati yeteneği gelişmiş biriyim ama çok da sabırsız ve sinirli biriyim. Bu mesela o yüzden yıprandım mı? Evet yıprandım. Zorlandım yani. Tamam bu mesleğin gönül işi, sabır işi, empati yapmadan yapılabilecek bir iş olduğunu düşünmüyorum ama bazen duygularımın çok sönük kaldığını hissettim yani. O yüzden sosyal hizmetlere kaçmak benim için çok mutlu edici olmuştu. Tamam öğreniyoruz öğrenmesine ama bazen öğrendiğin şey sana yetmiyor. Bazı şeyler konuşulmadığı zaman içerde kapanıp kalıyor ama şimdi aklıma geliyor da bazı şeyler... Zordu yani. Mesela özel eğitimcisin. Karşında ki bireyler özel. Ne yaparsan yap normal bir çocuğa kendini dinletebilme ya da kendini algılayabilme seviyenle özel bir çocuğa algılatma seviyen aynı değil kesinlikle. Burada bir yerden sonra çaresizlik hissine kapılıyorsun. Mesela otizmlili bir çocuk vardı stajda. Bu çocuğa dur diyorsun durmuyor, otur diyorsun oturmuyor, şimdi etkinliğe başlayacağım diyorsun asla olmuyor. Çünkü çocukta tek hedef sakın durması. Yani çocuk o kadar hareketli ki olmuyor. Bir yerden sonra sinirleniyorsun belki biraz sesini yükseltme ihtiyacı hissediyorsun ama yapamıyorsun. Sonuç olarak bir yerden sonra senden eksilmeye başlıyor bu sefer. Sonra ben bu işi yapamıyorum mu? Yapamayacak mıyım demeye başlıyorsun. Neden bu bölümü seçtim diyorsun bundan sonra.” (G8)

“Başlarda bu konu hakkında emin olamadığımı söyleyebilirdim ama sonrasında aldığım eğitim ile düşüncelerim biraz da olsa değişti sanki. **Anlaşılabilir olması için konuyu biraz daha açmanızı rica edeceğim.** Şöyle, empati yapabiliyorum normalde. Ama özel çocukları görünce bir korku oluyor. Bazı davranışlarından korkabiliyordum. Ama mesleki eğitimle bunun nedenlerini öğrendiğim için artık onlardan korkmamaya başladım. Hani onlar gibi nasıl anlayabilirim ya da korktuğumu nasıl hissettirmem ya da hangi noktada endişelenmem gerektiğini öğrendim.” (G14)

Yukarıdaki görüşmecilerden G8 kişisel duygu gelişimi arasında sıkıştığını, G14 ise özel gereksinimli çocukların bazı davranışlarından korktuğunu ifade ederek meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı konusunda emin olmadığını ifade etmektedir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Duyuşsal Öğrenme Sürecine Katkısı Yok**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirten görüşmecilere ‘*Neden?*’ sorusu yöneltildiğinde görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Çünkü her insan farklı olabiliyor. Mesela ben o öğrencilerin engelli olduğunu ya da özel durumu olduğunu önceden de fark edebiliyordum. Çünkü annemin çalıştığı yerde de vardı böyle bireyler. Sadece ben çok duygusallaşıyordum. Onun sebebi ise stajda öğrencilerin anne ya da babaları ya çok fazla ilgi göstermiyordu ya da hiç kimse ilgilemiyordu. Ama sonra diyordum ki hani üzülme çünkü yapacak bir şey yok. Biz onlara sevgi göstererek ilerliyorduk. Onun dışında bir şeyim olmadı. Aslında bu duygusal becerileri mesleki eğitim almadan önce de edinmiştim çünkü çevremde böyle bireyler vardı.” (G26)

“Çünkü ben bu duygusal değişimleri okul sayesinde aşabilmiş bir insan değilim. Yani oradaki aldığım eğitimle herhangi bir konuda yanlış ya da eksik olan davranışımı okul sayesinde öğrendiğim bilgilerle atmadım üzerimden öyle bir şey varsa da. Şimdi düşünüyorum kendimi düzelttiğim bir konu var mı diye. Belki özgüvenimi aşmışımdır. Ama şöyle de düşünüyorum bir lise öğrencisi liseyi bitirip belirli bir hayata başladıktan sonra tabii ki özgüvenini aşmış olabilecektir belirli bir kapasitede. Yani bunu aldığımız eğitimlere bağlamak istemiyorum çünkü çok bir katkısı olmadı bana. Tabii ki bilgi aldım ama o da uygulama açısından bir çocuğa yararlı olabileceğim şekilde oldu. Ama kendi duygu durumuma yönelik katkısı olduğunu söyleyemem.” (G20)

“Çünkü duyuşsal öğrenmemizi geliştirecek şeyler yapmadık biz. Hep teorikti. Uygulama kısmı sadece stajdan ibaretti. Yoktu bence duyuşsal beceri o çok farklı bir şey çünkü. Teoride verildi ama uygulamada pek bir şey yoktu.” (G2)

Yukarıdaki görüşmecilerden G26 ve G20 duyuşsal becerilerinin meslek lisesi aracılığıyla gelişmediğini, G2 ise meslek lisesinde kendi duyuşsal öğrenmesini destekleyen uygulama eğitimlerinin bulunmadığını ifade ederek meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirtmektedir.

- **Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkı Durumu**

Bu soruda görüşmecilere psiko-motor öğrenme alanının tanımı yapılarak, alana ait örnekler verilmiş ve konu hakkında hatırlatmalar yapılmıştır. Ardından ‘... *Buna göre kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin psiko-motor öğrenme sürecinize katkısı*

olduğunu düşünüyor musunuz?’ sorusu yöneltmiştir. Soruya evet yanıtını veren görüşmecilere ‘Aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi psiko-motor gelişiminize bir örnek verir misiniz?’ sorusu yöneltilirken soruya hayır yanıtı veren görüşmecilere ise ‘Neden?’ sorusu sorulmuştur. Görüşmeci cevapları tablo 4.17’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 17. Meslek Lisesinde Alınan Teorik ve Uygulamalı Eğitimlerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkı Durum Dağılımı

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Öğrenme Alanları	0
▼ ● Derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkı durumu	0
▼ ● Var	20
> ● Görüşmecilerin psiko-motor gelişim örnekleri	28
▼ ● Kesinlikle Var	3
> ● Görüşmecilerin psiko-motor gelişim örnekleri	4
▼ ● Kısmen var	2
> ● Görüşmecilerin psiko-motor gelişim örnekleri	2
▼ ● Yok	5
> ● Neden	5

Tablo 4.17’ye göre meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin kendi psiko-motor öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmecilerin 20’si katkısı var, 3’ü kesinlikle katkısı var, 2’si kısmen katkısı var ve 5’i katkısı yok cevabını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin %66,7’si katkısı var, %16,7’si katkısı yok, %10’u kesinlikle katkısı var ve %6,7’si kısmen katkısı var yanıtlarını vermiştir.

Meslek lisesinde verilen derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmeciler toplamda 69 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 4 kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplandırmayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten görüşmecilerden kendi psiko-motor gelişimlerine örnek vermeleri istendiğinde aşağıdaki örnekler verilmiştir.

“Yani benim resim kabiliyetim, el becerim olmayan bir çocuktum. Hani birinci sınıfta bile resim yapmaktan korkan bir çocuktum, yapamazdım. Ama okulda daha çok bunun bilgisini alarak daha çok kendini yönlendirerek, orada ki etkinlik hazırlayacağım diyerek daha çok elim yatkınlasmaya başladı. Yani evet bunu yapabilirsin P. demeye o zaman başladım. Normalde lise 1’de yani dokuzuncu sınıfta resimden yani resim dersini yapamayan ve grafik bölümüne para ile resim yaptırmış bir insanım yani o kadar yapamıyordum. O kadar el becerim yoktu ama nasıl lise 2’de, lise 3’te nasıl o derslere geçtik, el becerilerine geçtik -Çarşamba günleri tam gün etkinlik yapardık- ondan sonra kendi yeteneğimi fark ettim. El becerilerimi geliştirebileceğime inandım. O zamanda hep bir çekingenlik vardı. Resim dendi mi yapamazdım hala oğlum resim istediğinde “Hulk çiz anne” diyor hemen eşime

gidiyorum sen çizsene diyorum. Yani hala çekingenliğim var ama onu bir nebze kırdım. Yapabileceğime inanıyorum yani uğraşsam yapabileceğimi biliyorum ama hala bir kaçışım vardır.” (G9)

“Örneğin oyuncak yapımı dersinde duyu-motor oyuncakları yapımı dersinde çok geliştiğimi düşünüyorum. Yani beceri küpleri, duyu yastıkları gibi materyalleri çıkarmada el becerilerimin geliştiğinin farkına vardım. Büyük kas gelişiminde sürekli aynı şeyleri yapıyorduk ama küçük kas gelişimi açısından gelişim gösterdiğimi görüyorum.” (G30)

“Genelde el becerilerimizi geliştirdi. Mesela dikişin farklı yöntemlerini bilmiyordum. Meslek lisesinde öğrendim materyal yaparken farklı yöntemlerle dikiş dikmeyi ve materyal hazırlamayı. Onun dışında pek bir şey yoktu.” (G26)

“Yani orada çoğu materyal tasarım dersinden turalım da materyal hazırlık derslerinin çoğunda orada işin kalıp boyutu ya da nasıl yapıldığına kadar işin en ince ayrıntısına kadar ilk lisede öğrendim ben. Şu an daha ileri boyutta işte ya da üniversitede de baktım ki elim daha alışmış. İnce ve kaba motor becerilerim için iyi bir zemin hazırladı bana. Tabii kendi hayatıma transfer boyutunu düşünürsek iyi bir transfer de gerçekleştirdi.” (G15)

“Önceden el becerileri konusunda kendimin iyi olduğunu düşünmüyordum. Ama lisede bize verilen ödevler ve projelerle alakalı yaptıklarımızla el becerilerimin geliştiğini ve bunun gerçek hayatta da -bu bölümde çalışsam bile- örnek veriyorum çocuklara karşı daha çok onlarla oynarken ve zaman geçirirken lisede öğrendiklerimle ve etkinliklerle alakalı çocukları birazcık daha o yönde vakit geçirmelerini sağlayabiliyorum.” (G10)

Yukarıdaki görüşmecilerin küçük kas motor gelişimlerine yönelik örnek verdiği görülmektedir. Bu durumda mesleki eğitim alan görüşmecilerin çizim veya resim konusunda çekingen davranışının yok edilmesi, yeni materyallerin kolayca oluşturulabilmesi, farklı beceri alanlarında gelişme (dikiş) ve el alışkanlığı sağlaması yönünde psiko-motor süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten diğer görüşmeciler ise durum hakkında şunları aktarmaktadır;

“Önceden yavaş biriydim mesela. Çok hızlandım ve pratiklik kazandığının farkına varıyorum.” (G27)

“Şöyle, psiko-motor yönden materyal kullanmada, el çabukluğu, el becerileri ve çizim konusunda pratiklik kazandım.” (G19)

“Mesela yıldız keseceğimiz zaman okulda daha kısa yolunu öğretiyorlardı. O zaman pratiklik kazandığımı düşündüğüm noktalar oldu tabii ki. Oyunağı hemen nasıl yapabilirim diye kısa yolunu düşünüyordum.” (G14)

“Onlardan hep yola çıkarak oyunlar üretiyorduk. Pratiklik kazandım ben. Mesela evde olan eşyalarla yapılabilecek bir sürü şey öğrendim. Mesela süzgecin içinden -neydi bizim o renkli çubuklar vardı ya? **Şöniller**,- şönilleri geçirme. Cımbız gibi bir şeyle topları tutma. Mesela evdeki eşyalarla yapılabilecek bir sürü şey öğrendim.” (G6)

Yukarıdaki görüşmecilerin pratik olma becerisi edinme konusunda örnekler verdiği görülmektedir. Öyleyse görüşmecilerin aldığı mesleki eğitimle el çabukluğu kazanmak, hızlı düşünerek pratik çözüm yolları bulmak için psiko-motor süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten bazı görüşmeciler ise kendi gelişimlerine şu örnekleri vermiştir;

“Hayal kurma becerilerini ve bu hayalleri somut materyallerle desteklediğimi fark ettim artık.”

(G24)

“Uygun materyalleri eşleştirerek, materyal bütünlüğü sağlamaya ve bunları kullanmaya daha yatkınım artık.” (G19)

“Tabii ki şey yok benim daha öncesinde de el becerilerim iyiydi zaten ama biraz da bu konular ile alakalı internetten araştırma yapmayı da seviyordum. Bak böyle bir şeyden yeni bir şeyler çıkarabiliyordum. Mesela etkinlik bir tane ama ben onu iki tane bile yapabiliyordum. Bu şekilde söyleyebilirim ama bu sadece el becerileri ile olmasın. Tüm vücudumu kullanarak yaptığım etkinliktir oyundur o tarz şeylerde bile hani oyun diyelim bir oyun ama ben onu iki ya da üç oyuna bile dönüştürebiliyordum yani. Bu biraz yaratıcılık yönümü de geliştirdi. El becerilerinde de iyiydim mesela stajda da öğretmen bana her şeyi yüklerdi bende yapardım.” (G8)

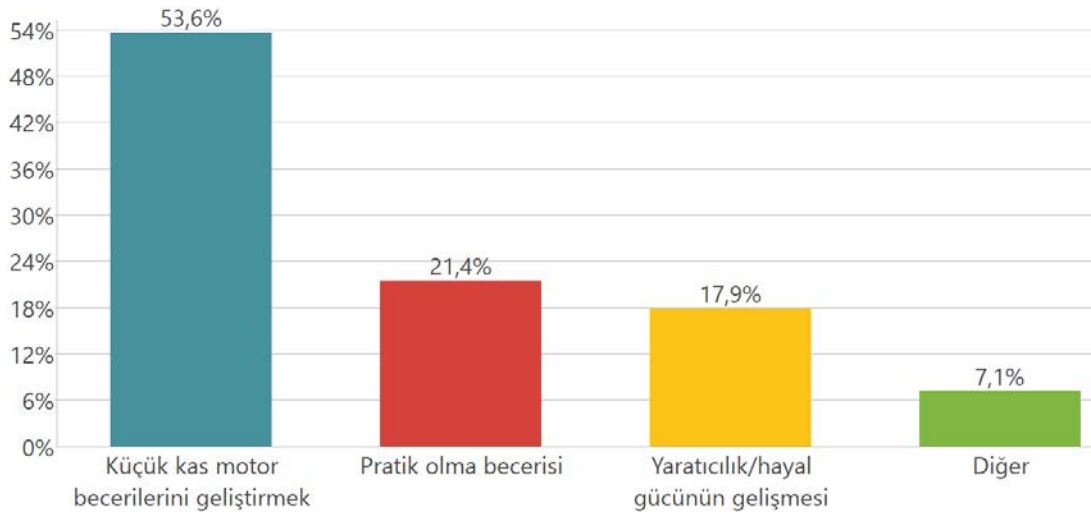
Yukarıdaki görüşmecilerin yaratıcılık/hayal gücünün gelişmesine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitimle soyut kavramları somut nesnelere dönüştürme ve materyal bütünlüğü sağlama gibi durumlarda psiko-motor süreçleri işlettiği söylenebilir.

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten diğer görüşmeciler konu hakkında şunları anlatmaktadır;

“Bununla ilgili direkt aklıma geleni söyleyeceğim. Ritim duygumun gelişmesi diyebilirim. Daha önceden çok fazla müzik yönüm ve kulağım yoktu bu açıdan artı sağladı. Mesela davul falan çalamazdım ama artık çalabiliyorum. Geliştirdim kendimi müzikte.” (G4)

“Aynı zamanda çocuklar oyun oynarken onlarla birlikte aynı hareketleri yapı yapı bedensel becerilerimizi de daha kolay kullanır hale geldik. İlerleyen zamanlarda hiç zorlanmadan çocuklara oyunları göstermede ve oyunları oynatmada daha rahat olduğumu fark ettim.” (G25)

Yukarıdaki görüşmecilerin ritim duygusu ve büyük kas motor becerilerinin gelişmesine yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitimle ritim duygusu ve büyük kas motor becerilerinin gelişmesi için psiko-motor süreçleri işlettiği söylenebilir.



Şekil 4. 18. Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkısı Olduğunu Belirten Görüşmecilerin Kendi Psiko-Motor Gelişim Örnekleri

Şekil 4.18’de derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı olduğunu belirten görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %53,6’sını oluşturan 15 görüşmeci küçük kas motor becerilerinin gelişmesi, %21,4’ünü oluşturan 6 görüşmeci pratiklik kazanma, %17,9’unu oluşturan 5 görüşmeci yaratıcılık/hayal gücünün gelişmesi ve %7,1’ini oluşturan 2 görüşmeci diğer örneklerden bahsederek meslek lisesinde aldığı derslerin psiko-motor öğrenme süreçlerinde katkısı olduğunu ifade etmiştir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Kesinlikle Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine kesinlikle katkısı olduğunu belirten görüşmeciler kendi psiko-motor gelişimleri hakkında şunları anlatmaktadır;

“İnanın ben belki komik gelecek size ama makasla keserken biraz yamuk yumuk olurdu böyle kestiğim şeyler. Arkadaşlarımın kestikleri düzgün ve tam böyle çizgiden kesilmiş, göze hitap eden şeylerdi ama benimkiler birazcık sıkıntılıydı. Bu konuda birazcık eksiktim ama bununla beraber -çünkü sürekli orada yapıyorduk bunları sende biliyorsun sürekli kesme sürekli bir şeyleri kesme ve yapıştırma sürekli yapılıyordu- bununla beraber kendimi gerçekten psiko-motor alanında geliştirdim ve çalıştığım yerlerde de görüyorum bunu. Meyvesini yiyorum yani açıkça söylemek gerekirse.” (G28)

“Çocuklara yaptırdığım hazırlık çalışmalarında, materyallerde, çizim çalışmalarında, kağıt katlama ve yuvarlama çalışmalarında önce kendim yaparak kalıpları dağıttığım için kesinlikle benim de hızlanmama ve pratik kazanmamda önemli etkisi oldu diye düşünüyorum.” (G16)

Yukarıda yer alan görüşmecilerin küçük kas motor becerileri ile pratiklik kazanmaya yönelik örnekler verdiği görülmektedir. Buna göre görüşmecilerin meslek lisesinde alınan mesleki eğitim ile sürekliliği bulunan uygulamalar sayesinde küçük kas motor becerilerinin gelişmesi ve pratik olma durumunda psiko-motor süreçleri işlettiği söylenebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Kısmen Katkısı Var**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine kısmen katkısı olduğunu belirten görüşmeciler konu hakkında şunları anlatmaktadır;

“Belki drama saatlerinde kendimi bir tık daha çocuklarla beraber o an hani onu yaşayabilen veya kitap okuma saatleri. Onlar da biliyorsun drama tarzında oluyordu. Kitap okuma olayını özellikle çocuk kitapları ve çocuk edebiyatına biraz daha yatkınlığım oldu ama bunu yine de bir faaliyete geçirmiş değilim. Sadece kendimin bu konuda ufak bir ilgi ve yeteneğimin olabileceğini hissettim ama üzerinde durmadım. Çünkü kendimi çok kaptırmak istemediğim bir alan çocuk gelişimi.” (G20)

“Bulundu diyelim. Çok çok bir katkısı olduğunu söyleyemeyeceğim ama hakkını yememek lazım bu beceriye yönelik şeyler az da olsa vardı. Şimdi el becerilerimin çok geliştiğini söyleyemeyeceğim ama etkinlik hazırlarken dikkat etmem gereken yerleri öğrendik. Dayanıklılık ve çocuk açısından iyi olacağını düşündüğümüz noktaları öğrendik. Ama mütevazı olamayacağım benim el becerilerim iyiydi. Bunları yapmasak da benim için çok bir kayıp olmazdı.” (G2)

Yukarıda yer alan görüşmecilerin drama becerisi ile materyal hazırlama uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar hakkında örnekler verildiği görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin aldığı mesleki eğitimle drama uygulamaları ve materyal hazırlama incelikleri konusunda psiko-motor beceriler edindiği ifade edilebilir.

- **Meslek Lisesinde Verilen Teorik ve Uygulamalı Derslerin Psiko-Motor Öğrenme Sürecine Katkısı Yok**

Meslek lisesinde verilen teorik ve uygulamalı derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı bulunmadığını düşünen görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu sorulduğunda bazı görüşmeciler soruyu aşağıdaki gibi cevaplamıştır;

“Çünkü yeterince gelişmişti yani. Zaten bizim bölümümüzde bir tık yetenek isteyen bir bölüm olduğu için o yüzden bu konuda bana pek bir şey katmadı. Çünkü gayet yetenekliydim.” (G3)

“Çünkü psiko-motor becerileri kullanıyoruz evet ama ben zaten el becerim olduğuna inanıyorum. Bunun için çok fazla geliştiğini düşünmüyorum. Halihazırda bu konuda iyiydim zaten.” (G2)

“Yani zaten eğitim aldığımız dönemde yeteri kadar psiko-motor beceri elde ettiğimiz için –hani kas becerileri, küçük kaslar, büyük kaslar vs.- yeterliydi. Ama çocuklar için bir çocuğa kalem tutma ya da makas tutma gibi beceriler kazandırabileceğimiz düzeyde yeterli oldu ama kendimiz için zaten o konumdaydık. Onun için bir katkı sağlamadı. Zaten öyleydik. Becerimiz vardı. Benim vardı en azından. Diğerlerini bilemiyorum ama...” (G11)

“Ya bu biraz daha yeni gelişen, küçük çocuklara göre yani. Biz zaten bunları biliyoruz, büyüdük.” (G1)

“Çünkü çocuklara yaptırıyorduk biz bu psiko-motor şeylerini. İşte hamur açma, kalem tutma, bahçede yaptırılan çeşitli bedensel uygulamalar, ısınma hareketleri ve denge hareketleri zihinle bağdaştırılmalı olarak. Yani ben kendim değerlendirdiğimde psiko-motor olarak bana çok bir faydası olduğunu düşünmüyorum.” (G18)

Yukarıdaki görüşmecilerden G3'te yetenek isteyen meslek lisesi bölümlerine bu yeteneğe sahip insanların gelmesi gerektiği, G2 ve G11'de psiko-motor becerilerde halihazırda iyi olmak, G1 ve G18'de ise meslek lisesinde verilen psiko-motor beceriler çocuklara yönelik olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Bu nedenle görüşmecilere göre meslek lisesindeki derslerin psiko-motor becerilere katkısı bulunmamaktadır.

4.1.2.11. Meslek Lisesi Mezunları ve Baskın Öğrenme Alanları

Çalışmanın bu aşamasında görüşmecilere *'Mesleki ve teknik lisede aldığınız eğitim boyunca açıklamaları verilen öğrenme alanlarından hangisi/hangilerinin daha baskın olduğunu düşünüyorsunuz?'* sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden toplanan cevaplar tablo 4.18'de gösterilmektedir.

Tablo 4. 18. Meslek Lisesi Mezunlarının Baskın Öğrenme Alanlarına Ait Durum Dağılımı

▼ ● ML Genel Düşünceler	0
▼ ● Öğrenme Alanları	0
▼ ● Baskın öğrenme alanı	0
● Bilişsel öğrenme	7
● Duyuşsal öğrenme	9
● Psiko-motor öğrenme	14
● Hiçbiri baskın değil	1

Yukarıdaki tabloya göre görüşmeciler baskın öğrenme alanı hakkında 7 kez bilişsel öğrenme, 9 kez duyuşsal öğrenme, 14 kez psiko-motor öğrenme ve 1 kez hiçbir baskın değil yanıtlarını vermiştir. Buna göre görüşmeciler %45,2'lik oranla psiko-motor öğrenme, %29'luk oranla duyuşsal öğrenme, %22,6'lık oranla bilişsel öğrenme ve %3,2'lik oranla hiçbir öğrenme alanının baskın olmadığını belirtmektedir.

Görüşmeciler toplamda 90 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 4 kez kodlanmıştır. Görüşmecilerden yalnızca G15 bilişsel ve psiko-motor öğrenme alanlarının baskın olduğunu belirtirken, G23 ise hiçbir öğrenme alanının baskın olmadığını ifade etmiştir.

► Baskın Öğrenme Alanı Olarak Bilişsel Öğrenme

Baskın öğrenme alanı bilişsel öğrenme olan görüşmecilere *'Sizce bilişsel öğrenme alanı işgücü piyasası içerisinde sürekli öğrenme unsuru taşıyor mu?'* sorusu sorulmuştur. Cevapların ardından *'Neden?'* sorusu yöneltilerek araştırma derinleştirilmiştir.

Tablo 4. 19. Baskın Öğrenme Alanı Bilişsel Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı

▼ ● Bilişsel öğrenme	7
▼ ● Baskın öğrenme alanı ve sürekli öğrenme unsuru ilişkisi	0
▼ ● Evet	4
> ● Neden	4
▼ ● Kesinlikle evet	1
> ● Neden	1
▼ ● Hayır	1
> ● Neden	1

Tablo 4.19'a göre baskın öğrenme alanının bilişsel öğrenme olduğunu ifade eden görüşmecilerden 4'ü sürekli öğrenme unsuru ile ilişkisi var, 1'i kesinlikle ilişkisi var ve 1'i ilişkisi yok cevabını vermiştir. Ayrıca bilişsel ve psiko-motor öğrenme alanlarının baskın olduğunu ifade eden G15 ise bilişsel alanın işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıması hakkında herhangi bir şey söylememiştir. Buna göre baskın öğrenme alanı bilişsel öğrenme olan görüşmeciler sürekli öğrenme unsuru ilişkisi hakkında %66,7'lik oranla bilişsel öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını, %16,7'lik oranla kesinlikle sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ve %16,7'lik oranla sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirtmiştir.

- **Bilişsel Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyor**

Bilişsel öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade eden görüşmeciler konu hakkında şunları anlatmaktadır;

“Çünkü sürekli bir şeye yönelik ne olduğunu bilmesen bile yorum yapma becerinle onu anlamaya çalışıyorsun. En basitinden bir anaokulu öğretmeni bile sürekli yeni etkinlikler üretmesi gerekiyor. Çünkü aynı etkinlikler olursa bu sefer hem öğrenciler hem de kendi aynı şeyi yaptığı için sıkılacaktır. Bir noktadan sonra da kendini yenilemezse ya da yeni teknikleri öğrenmezse bu sefer iş konusunda kişiden kişiye değişse bile sıkıntı yaşayabilir. Dönemin gerektirdiği şekilde kendi alanlarında bilişsel süreçlerini ilerletmeleri gerekiyor.” (G26)

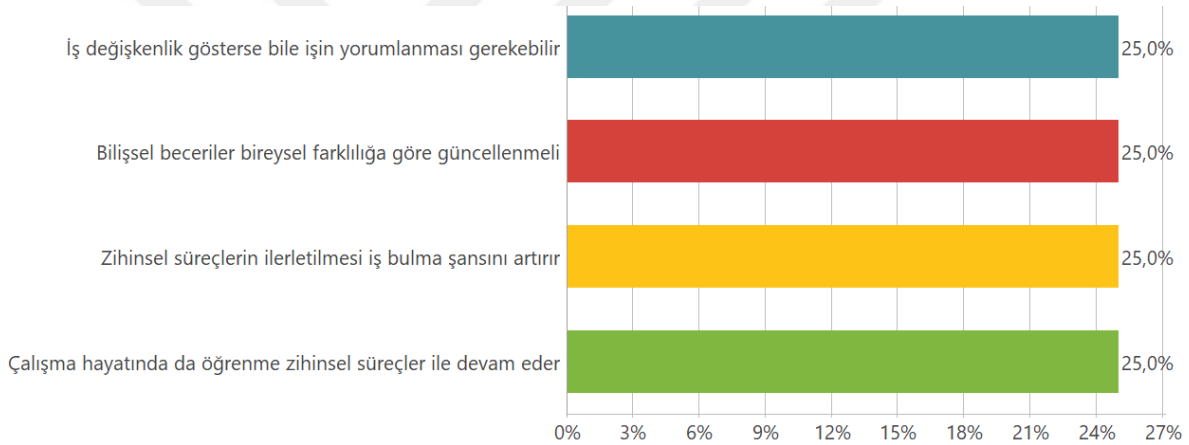
“Mesela benim kendi işimde kendi becerilerimi güncellemem gerekiyor çünkü ben özel eğitim çocuklarıyla çalışıyorum. Hepsinin bireysel farklılıkları var. Ben kalıp olan bilgiyi alıp çocuğa illa bu bilgiyi böyle kullanacaksın ya da bunu bu yolla öğrenmek zorundasın diye dayatma yapamam. Yani onların bireysel farklılıklarına, öğrenciye görelilik ilkesine göre her bilgiyi ona göre uyarlama yapıyorum. Bu sebeple her çocuk özeldir mantığından yola çıkarak bilgi üzerine bilgi katmam gerekiyor, ki bunu yalnızca ders çalışarak ya da konu ile ilgili kitaplar okuyarak edinmiyorum. Ben çocuğa öğretirken çocuk da aslında bana öğretiyor ve karşılıklı olarak zihinsel süreçlerimiz arasında köprü kuruyoruz, etkileşimde bulunuyoruz.” (G19)

“Sürekli altının doldurulması gereken, sekteye uğramaması gereken bir öğrenme alanı. Teorik bilginizin sürekli belleğe aktarılması ve devamının sağlanması gerekiyor ki sizin bilgileriniz taze kalsın. Bu şekilde kendi alanınızda dolgunluk seviyeniz yükselebilsin. Aynı zamanda işverenler veya bir işe

başvuru yaptığınızda alım şansınızın yüksek olabilmesi için bu gerekiyor. Zihinsel süreçlerde kişinin günceli takip etmesi ve yakalaması gerekiyor.” (G18)

“Çünkü bilişsel öğrenme süreci sürekli devam eden bir süreç aslında. İş hayatına geçtikten sonra da sürekli devam ettiğini düşünüyorum çünkü aslında işin içine girdikten sonra daha çok ne yapabilirime girdikten sonra sorularına daha çok cevap arıyorsun. Bu cevabı da yine okuma ve öğrenme üzerinden elde ediyorsun, bu şekilde devam ettiriyorsun. Çünkü öğrenme kavramı zihinsel süreçler üzerinden devam ediyor. Eğer gelişen dünyada da kendini güncellemek istemezse ya da güncelleyemezse net bir şekilde işsizlik kapısına dayanır diye düşünüyorum.” (G12)

Yukarıdaki görüşmecilerden G26 dönemsel gereklilikler çerçevesinde iş değişkenlik gösterse bile işin yorumlanması gerektiğini, G19 kalıp bilgilerin herkes için geçerli olmadığını ve bu nedenle bireysel farklılıklar karşısında bilişsel becerilerin güncellenmesi gerektiğini, G18 zihinsel süreçlerle ulaşılan güncel bilgilerin iş bulma şansını arttırdığı ve G12 ise çalışma hayatı boyunca öğrenmenin zihinsel süreçlerle devam ettiğini belirterek bilişsel öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade etmektedir.



Şekil 4. 19. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Bilişsel Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.19’da baskın öğrenme alanı bilişsel öğrenme olan ve bilişsel öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını düşünen görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %25’ini oluşturan 1 görüşmeci iş değişkenlik gösterse bile işin yorumlanması gerekebileceğini, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci bilişsel becerilerin bireysel farklılığa göre güncellenmesi gerektiğini, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci zihinsel süreçlerin ilerletilmesinin iş bulma şansını artıracak ve %25’ini oluşturan 1 görüşmeci ise çalışma hayatında da öğrenmenin zihinsel süreçler ile devam ettiğini belirterek bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade etmektedir.

- **Bilişsel Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Kesinlikle Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyor**

Bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında kesinlikle sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade eden tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci durumu şöyle aktarmaktadır;

“Bence herkesin kendi iş alanında teorik ve uygulama anlamında kendini geliştirmesi gerekiyor. Çünkü çağ kendini sürekli güncelliyor ve gelişiyor. Bizim de bilişsel anlamda kendimizi geliştirmemiz gerekiyor ki işimizden olmayalım. Çağın gerisinde kalmamamız ve işsizlik açısından kesinlikle kendini geliştirmesi gerekiyor kişilerin.” (G2)

Görüşmeci gelişen çağın iş alanlarında var olabilmek ve günceli yakalayarak işsizlik riskinden uzaklaşabilmek için çalışanların bilişsel anlamda teorik ve uygulamalı olacak şekilde kendini güncellemesi gerektiğini belirtmektedir.

- **Bilişsel Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşımıyor**

Bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirten tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Bence işgücü piyasası için yeterli gibi. Hani nasıl diyeyim... çocuklarla etkileşim içinde olunca bence yeterli yani. Az çok biliyorsun bu iş biraz tecrübe gerektiren bir iş. Yapamayacaksan zaten yapamazsın asla.” (G3)

Mezun olduğu bölüm üzerinden soruyu yanıtlayan görüşmeci çocuklarla iletişimde hali hazırda edinilmiş zihinsel süreçlerin yeterli olduğunu ve zihinsel süreçlerin tecrübe ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir.

- **Baskın Öğrenme Alanı Olarak Duyuşsal Öğrenme**

Baskın öğrenme alanı duyuşsal öğrenme olan görüşmecilere ‘*Sizce duyuşsal öğrenme alanı işgücü piyasası içerisinde sürekli öğrenme unsuru taşıyor mu?*’ sorusu yöneltilmiştir. Ardından konunun detaylı incelenmesi için ‘*Neden?*’ sorusu sorulmuştur.

Tablo 4. 20. Baskın Öğrenme Alanı Duyuşsal Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı

▼ ● Baskın öğrenme alanı	0
▼ ● Duyuşsal öğrenme	9
▼ ● Baskın öğrenme alanı ve sürekli öğrenme unsuru ilişkisi	0
▼ ● Evet	5
> ● Neden	5
▼ ● Kesinlikle evet	2
> ● Neden	2
▼ ● Olabilir	1
> ● Neden	1
▼ ● Hayır	1
> ● Neden	1

Baskın öğrenme alanının duyuşsal öğrenme olduğunu dile getiren görüşmecilerden 5’i sürekli öğrenme unsuru ile ilişkisi var, 2’si kesinlikle ilişkisi var, 1’i ilişkisi olabilir 1’i ilişkisi yok cevabını vermiştir. Buna göre baskın öğrenme alanı duyuşsal öğrenme olan görüşmeciler sürekli öğrenme unsuru ilişkisi hakkında %55,6’lık oranla duyuşsal öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını, %22,2’lik oranla kesinlikle sürekli öğrenme

unsuru taşıdığını, %11,1'lik oranla sürekli öğrenme unsuru taşıyabileceğini ve %11,1'lik oranla sürekli öğrenme unsuru taşımadığını ifade etmektedir.

- **Duyuşsal Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyor**

Duyuşsal öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını düşünen görüşmeciler konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Mesela ben sürekli duyuşsal yönümü geliştirmeliyim. Çünkü çok fazla çocuk var. Her çocuğun kendine özgü hareketleri var, kendine özgü düşünceleri var kendine özgü tepkileri var. Benim her çocuğu ayrı değerlendirmem gerekiyor ben öyle düşünüyorum. Mutlaka ve her zaman bir çocukta çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Yani ben öğretmiyorum aslında çocukta çok şey öğreniyorum. O yüzden kesinlikle her an gelişmemiz gerekiyor bu konuda. Çocuğa bazen tepki verdiğinde ben bu çocuğa farklı yaklaşabilirim diyorsun mesela o an. Sonra bu çocuğa farklı yaklaşp faydasını gördüğümde demek ki ilk olarak yaklaştığım davranış biçimi bu çabuk için yanlış, ters tepti. Sürekli deneme-yanılma yoluyla faydasını görünce diyorsun ki çocuk da beni geliştiriyor. Çocuk beni buna itti. Yoksa tabii ki kendime özgü yöntemlerim var. Tabii ki benim tek bir karakterim var ve ben buna göre ilerliyorum ama her çocuk farklı olduğu için her çocuğa farklı gitmek zorundayım. Her çocuğun karakterine göre her çocuğun davranışına göre ilerlemek zorundayım ki çocukta gelişim elde edeyim.” (G7)

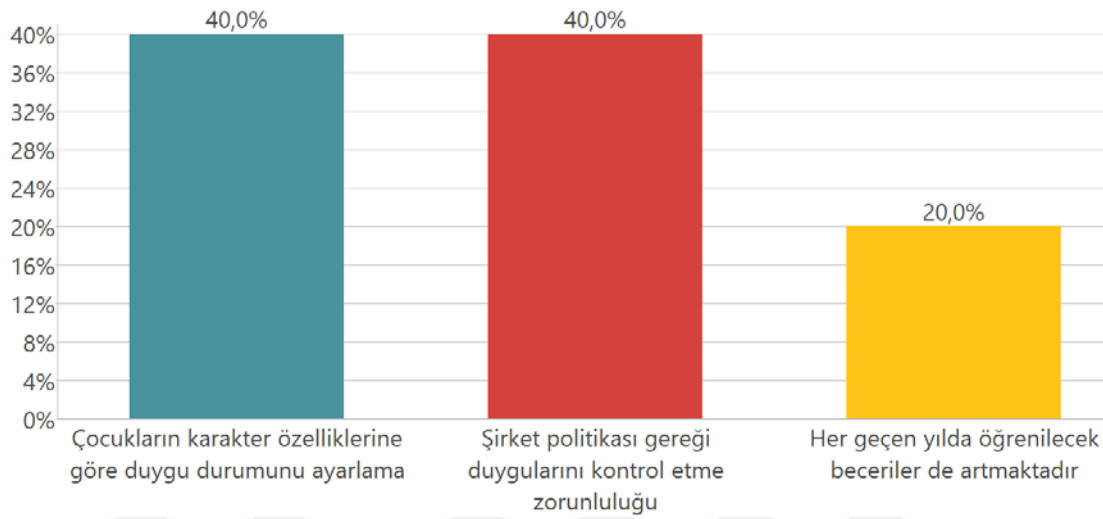
“Mesela ben market sektöründe çalışıyorum. Müşteriye karşı ne kadar sert davranırsan o kadar kaybedersin. Birazcık böyle az da olsa kendinden ödün verip karşısındaki insana birazcık daha böyle iyi davranmak zorunda. Birazcık fedakarlık yapmak, kendinden az da olsa fedakarlık yapmak zorunda ki, tekrardan tercih edilebilsin. Tekrardan gelinebilsin. **Peki, fedakarlık yapmadı diyelim. Sonuç ne olur?** Fedakarlık yapmazsa zaten güler yüzlülük lazım, iyi davranmak, gelen kişiyi mutlu bir şekilde yollamak lazım. Eğer yollamazsa ve ters bir şekilde devam ederse maalesef ki böyle insanlarla çalışmıyoruz. Direkt iş akdi feshi yapıyoruz.” (G22)

“Mesela ben çağrı merkezinde çalışıyorum. Duygularımı ve özellikle sınırlarımı çok iyi kontrol etmem gerekiyor. Empati kurup aynı zamanda karşımdakini ikna etme kabiliyeti çok önemli. Aynı zamanda müşteri ile konuşurken de teknolojiyi çok iyi kullanmam gerekiyor. Bilgisayar programı ve diğer programları çok iyi kullanmam gerekiyor. Şirket politikamız gereği müşteri memnuniyeti en yüksek sırada olduğu için mesela sinirli anında ses yükseltmek zaten imkansız. Böyle bir şey mümkün değil. Sesinin tonu düşerse bile işsiz kalma durumun söz konusu olabiliyor.” (G13)

“Yani sonuçta her şekilde belirli bir yaşta öğrendiğimiz şeyler sonraki yaşta bize az gelebiliyor daha az gelişmiş olabiliyoruz. O yüzden bence çalışırken de yaşarken de her konuda duyuşsal olarak insanın kendini geliştirmesi gerekiyor. Bence zaten benim gibi bir meslek yapılırsa her türlü gelişeceğine inanıyorum.” (G29)

Yukarıdaki ifadelerden görüşmecilerin genel olarak yaptıkları mesleklerden örnek verdiği anlaşılmaktadır. Buna göre anaokulu öğretmeni olan G7 çocukların karakter özelliklerine göre duygu durumunu ayarlama gerekliliği, G22 ve G13 şirket politikası gereği duygu durumunu kontrol etme zorunluluğu ve G29 kişilerin öğrenmesi gereken becerilerin

her geçen yıl artması sebebiyle duyuşsal öğrenme alanı işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade etmektedir. Ayrıca G22 ve G13 duygu durumunun kontrol edilmediği anlarda iş akdinin feshedildiğini de belirtmektedir.



Şekil 4. 20. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Duyuşsal Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.20’de baskın öğrenme alanı duyuşsal öğrenme olan ve duyuşsal öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını düşünen görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %40’ını oluşturan 2 görüşmeci çocukların karakter özelliklerine göre duygu durumunu ayarlama, %40’ını oluşturan 2 görüşmeci şirket politikası gereği duygularını kontrol etme zorunluluğu ve %20’sini oluşturan 1 görüşmeci her geçen yıl öğrenilecek becerilerin arttığını belirterek duyuşsal öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade etmiştir.

- **Duyuşsal Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Kesinlikle Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyor**

Duyuşsal öğrenme alanı ile işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru arasında kesinlikle ilişki olduğunu düşünen görüşmecilerden durumu şöyle açıklamaktadır;

“Çünkü insanlarla iç içesin, onlarla iletişim kurma halindesin ve artık hani bir müddet sonra alışıyorsun ve onlarla daha kolay iletişim kurmanın yollarına bakıyorsun. Hani şunu söyleyeyim bazen ‘aa bu bana bunu söyledi neden böyle oldu’ diye düşünmene gerek kalmıyor. Çünkü artık iletişimimi daha kolay kuruyorsun. Duyuşsal olarak olacak olaylara daha çok hazırlıklısın ve bu seni daha fazla etkilemiyor. Burada verilen duyuşsal eğitimin büyük katkısı var. Kişiler çalıştıkları ortamlarda duygusal olarak nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmezse hem kendileri demoralize olur hem de müşteri kaybeder. Zincirleme olan bu olayların sonucu işini kaybetmeye kadar gidebilir doğal olarak. Çünkü müşteriye ters cevap verirsem patrona bu şekilde yansır ve huzursuz bir ortam söz konusu olur işyerinde.” (G25)

“Çünkü ben şunu öğrenmiştim –bu ne kadar bilimsel bir bilgi bilmiyorum ama- her insanın her on yıl içerisinde karakter yapısı değişiyor. Bu da haliyle belli altyapıda olan duyguları ortaya çıkarıyor.

Mesela sabırlı olan bir insan on yıl sonra sabırsız olabiliyor. Ya da çok sakin biri on yıl sonra çok sinirli olabiliyor. Bu nedenle duyuşsal anlamda insanın her bakımdan gelişmesi gerekiyor. Çünkü belki de biz anaokullarında yıllarımızı harcıyoruz çocuk gelişimi mesleğinde direkt çocuklarla iç içe olduğun için. Ayrıca her çocuk her anlamda aynı olmadığı için her çocuğa göre kendini güncellemen gerekiyor. Mesela bir çocuk çok sakindir ama bir çocuk çok sinirlidir. Benim başıma gelen staj deneyimimde ikiz kardeşler vardı. Aynı ailede yetişmiş, aynı anne-babanın eğitimini almış ama biri o kadar uçarı bir tipti biri ise çok sakindi, asla kural dışı hareketi olmaz, söz dinlerdi. Mesela ben o çocuğa bir kez söylediğimi ikizine on kerede söylüyordum. Ancak o şekilde verim alıyordum. Yani bence her anlamda, dakika hatta saniyede bile insanlar kendini duyuşsal anlamda güncellemeli bu mesleki anlamda.” (G5)

Yukarıdaki görüşmecilerden G25’e göre işyerinde kolay iletişim kurma unsurlarından birisi duygusal açıdan kontrollü davranmaktır. İşyerinde duygusal açıdan kontrollü davranan çalışanın iletişim sorunundan doğacak herhangi bir sebeple işini kaybetme riski ortadan kalkacaktır. G5 soruyu mesleki eğitim aldığı alan öznesi olan çocuklar üzerinden açıklamaktadır. Buna göre insanların karakteristik özelliklerinin belirli aralıklarla değişime uğradığını belirten görüşmeci, yapılan işin öznesine ait karakteristik özellikler çerçevesinde duygusal güncellemelerin yapılması gerektiğini ve duyuşsal becerilerin işgücü piyasasında kesinlikle sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade etmektedir.

- **Duyuşsal Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyabilir**

Duyuşsal öğrenme alanı ile işgücü piyasasında sürekli öğrenme ilişkisi olabileceğini ifade eden tek görüşmeci bulunur. Görüşmeci durumu şöyle anlatmaktadır;

“Şöyle işgücü piyasasında da duyguların çok yeri var sonuçta. Sizin profiliniz düzgünse dışarıya da öyle yansıtıyorsunuz. Mesela özgüvenli olduğunuzda insanlar size daha saygılı oluyor. Bence duyuşsal becerilerin de bir konumu var burada. Duygularını nasıl gösterdiğin, ne zaman gösterdiğin daha önemli sanki. **Peki duyuşsal becerilerin güncellenmesinden ziyade duyguların uygun zamanda uygun yerde kullanılması aşamasında mı duyguların geliştirilmesi gerektiğini mi düşünüyorsunuz?** Evet evet kesinlikle evet.” (G1)

Yukarıdaki görüşmeciye göre duyuşsal öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığı nokta becerilerin güncelliğinden ziyade uygun zamanda uygun yerde duygu durumunun kontrol edilerek kullanılması ile ilgilidir. Bu nedenle yalnızca bu noktada duyuşsal becerilerin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıyabileceği ifade edilmiştir.

- **Duyuşsal Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşımıyor**

Duyuşsal öğrenme alanı ile işgücü piyasasında sürekli öğrenme ilişkisi olmadığını belirten tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

“Yani hayır bence. Çünkü duyuşsal beceriler sana bağlı olduğu kadar karşı tarafa da bağlı bir şey. Mesela bizim mesleğimizde verdiğimiz eğitim sadece çocuk öğrenince bitmiyor ailelerde de bitiyor. Duyuşsal bu konuda çok tamamlayıcı bir alan mı işgücü piyasasında onu bilemiyorum.” (G30)

Yukarıdaki görüşmeci duyuşsal becerilerin tek yönlü tamamlanamayacağını ve beceri bütünlüğünün sağlanabilmesi için karşı tarafın çabasının da gerekli olduğunu belirterek duyuşsal becerilerin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını ifade etmektedir.

► **Baskın Öğrenme Alanı Olarak Psiko-Motor Öğrenme**

Baskın öğrenme alanı psiko-motor öğrenme olan görüşmecilere ‘*Sizce psiko-motor öğrenme alanı işgücü piyasası içerisinde sürekli öğrenme unsuru taşıyor mu?*’ sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevapların ardından konunun detaylı incelenmesi için ‘*Neden?*’ sorusu sorulmuştur.

Tablo 4. 21. Baskın Öğrenme Alanı Psiko-Motor Öğrenme Olan Görüşmecilerin Dağılımı

▼ ☒ Baskın öğrenme alanı	0
▼ ☒ Psiko-motor öğrenme	14
▼ ☒ Baskın öğrenme alanı ve sürekli öğrenme unsuru ilişkisi	0
▼ ☒ Evet	12
> ☒ Neden	12
▼ ☒ Hayır	2
> ☒ Neden	2

Baskın öğrenme alanının psiko-motor öğrenme olduğunu belirten görüşmecilerden 12’si sürekli öğrenme unsuru ile ilişkisi var, 2’si ilişkisi yok yanıtını vermiştir. Buna göre baskın öğrenme alanı psiko-motor öğrenme olan görüşmeciler sürekli öğrenme unsuru ilişkisi hakkında %85,7’lik oranla psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını, %14,3’lük oranla sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirtmiştir.

• **Psiko-Motor Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıyor**

Psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade eden görüşmeciler konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Ya şöyle mesela bir anaokulu öğretmeni olarak bu alanda devam ediyordum ve bu yönüm de gelişmemiş olsaydı mesela o zaman alanda çalışma ihtimalim çok zor olurdu mesela. Çalışamazdım çok rahatsız çalışırdım. Çalışabilir miydim sence? **Peki sizce psiko-motor becerilerini geliştiremeyen bir öğretmen işsizlik riski ile karşılaşabilir mi?** Tabii ki karşılaşabilir. Hatta bak sana şöyle bir şeyden bahsedeyim; ben İstanbul’a ilk yerleştiğim zaman o zaman M. okulunda sanırım biri bana yardımcı öğretmen olarak torpille M. Okulunda bir pozisyon ayarladı. Ondan sonra benim de eltimin oğlu gidiyor oraya ve şeyi hatırlıyorum çocuk o kadar farklı şeylerden bahsediyor ki, bizim zamanımızda kalan şeylerden değil. Yeni yeni alanlar gelmiş. Robotik kodlama bilmem ne. Anaokulunda öğretilen yeni yeni eğitimler böyle. Bizim zamanımızda yoktu bunlar. Herhalde öğrencilere farklı bakış açıları kazandırabilmek adına yeni yeni şeyler çıkmış mesela. Dediğim gibi her

şey değişiyorken eğitimin bile kendi yüzü değişiyorken bizim aynı kalmamız tabii bizim için geri planda kalmak demek, ilerleyememek demek. Tabii ki işyerinde tutunamamak, istenmemek demek. Bir süre sonra da işsizliğe de varır neden varmasın ki? “ (G8)

“Sürekli geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum evet bu alanda. Mesela çocuk gelişiminde olan insanlar genel olarak sürekli kendilerini geliştirmeleri gereken bir yapıda olmaları gerekiyor. Çünkü her gün çocuklarla birlikte oldukları için çocukların hayal gücü çok sınırsız ve hayal güçlerine karşı, çocuklara karşı yeterli olabilmek ve çocuklara iyi bir eğitim verebilmek için hayal güçleriyle birlikte kendini sürekli geliştirirse daha faydalı olacağını düşünüyorum. Ayrıca kendini güncellemezse bu alanda köreleceğini düşünüyorum.” (G10)

“...Her anlamda kendini geliştirmen gerekiyor çünkü çocuklar teknoloji ile tanıştığı için çok erkenden çocuklarla daha fazla iletişim kurman gerekiyor ve bunun için devamlı kendine üst bir şeyler koyman gerekiyor. Çünkü uçsuz bir zekâları var. Yani onlara ne söylersen hazır bir cevaba geçildi. Bizim zamanımızda stajyerlik zordu, çocuklara yetme anlamında zordu –lise düzeyinde çocuklara yetme zordu- ama artık ben kendi teyzemle konuşuyorum mesela, teyzem bile diyor ki (aşağı yukarı 15-20 senelik öğretmen teyzem, anaokulu öğretmeni) ben bile tıkanıyorum diyor her sene eğitim almalarına rağmen okul başlamadan önce. Çünkü her gelen nesil bir diğerinden daha farklı diyor. Bir diğerinden daha böyle... geliştirilmesi gerekiyor. Mesela teyzem diyor ki “Bundan 10 yıl önce öğretmenlik daha kolaydı. Şimdi veliler seni beğenmiyor, senin eğitimini beğenmiyor ve hemen sosyal medya ortamında yayıyor bunu. On sene önce yaptığım öğretmenlik ile şu an yaptığım öğretmenlik arasında zihin yorgunluğum bambaşka bir noktada diyor.” Veliler çok fazla teknoloji kullanıyorlar. Teknoloji ile çok fazla tehdit ediliyor öğretmenler. Hani hemen şikayet edeceğim, milli eğitime yazacağım ben hemen mail atacağım... hep bununla karşı karşıyasın diyor. **Yani bir noktada kendini geliştirmemezse işten atılma riski ile karşı karşıya mı?** Evet. Yani çok çabuk. **O zaman bir noktada bu şikayet konusu öğretmenin statüsünü de etkiliyor mu sizce?** Evet. Bir de Yalova küçük bir yer bunun için. Teyzem keza İznik’te öğretmen, İznik daha da küçük, Orhangazi küçük. Yani bizim olduğumuz çevrelerde öğretmen isimleri daha da önemli aslında. Hani ağızdan çıkan, stajyerin öğretmeni hakkında konuşması, bir velinin bir öğretmene sinirlendiğinde yapabileceği şeylerin boyutları çok değişti diyor teyzem. Yani hani eskiden veliyi alıp karşılıklı konuşurdun diyor teyzem ama diyor ama şimdi veli sana whatsapp’tan istediğini yazıyor diyor. İstedığı lafi söyleyebiliyor diyor. Ama belirli bir noktaya kadar cevap verebiliyorsun diyor. Belirli bir noktadan sonra öğretmen olarak sen susuyorsun diyor. Hani okul senin susmanı istiyor diyor. Veli her zaman haklıdır. Yani müşteri her zaman haklıdır sözü artık öğretmene empoze ediliyor diyor. Bu gerçekten ciddi bir problem bana göre. Kendi ifadeni kullanamıyorsun. Ben veliye çocuğunun bir etkinlik yapamadığını söylediğim zaman o büyük bir kaos diyor. Eskiden ben bunu veliye söylediğimde evde öğrencisini geliştirmeye çalıştırıyordu diyor. Şimdi ise dönüp sen öğretemiyorsun diyorlar.” (G9)

“Çünkü el becerisi dediğimiz şey birçok alanda bizim karşımıza çıkabilecek bir şey. El becerilerimiz olmadığı zaman mesela öğretmenlikten ziyade mühendislik olsun ya da sanatla ilgili olarak resim veya müzik öğretmenliği olsun, bunlar hep el becerileri ve psiko-motor dediğimiz şeylerle olduğu için bunlar gelişmeseydi teknolojik anlamda da mühendislerimiz bu teknoloji ile ilgilendiği için sorun oluşturabilirdi. Gerek eski teknoloji gerekse de yeni teknolojiyi kullanan sektörler olsun dönemin gerektirdiği becerileri edinerek bu teknolojileri kullanmak zorundalar.” (G28)

“Sürekli yeni etkinlikler türetmen lazım iş hayatında olduğun sürece. Çünkü sürekli aynı etkinlikleri yaptırılmazsın çocuklara. Kendini geliştirmen lazım bir şekilde. **Peki diğer mesleklerde yer alan kişiler de kendini sürekli geliştirmeli midir psiko-motor becerilerde?** Yani aslında bu iş bölümüne göre değişir. Bazı mesleklerde hiç gerek yoktur el gelişimlerine. Ama bazı mesleklerde mesela mimarlık olsun onlarda çizim yapmaları lazım. Onların kendini geliştirmeleri lazım bir şekilde. Çalışılan alandan alana psiko-motor becerilerin güncellenmesi gerekiyor.” (G21)

Yukarıdaki görüşmeciler psiko-motor becerilerin genel olarak çalışılan alana göre güncellenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda görüşmecilerden G8 meslek lisesinde bitirdiği bölüm üzerinden açıklama yaparak öğretmenlerin kendi becerileri ile güncel becerileri uyumlaştırması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada her şey değişirken çalışanın bu değişimi takip edememesinin işsizlik sonucunu doğurabileceğini belirtmektedir. G10 anaokulu öğretmenlerinin psiko-motor becerilerini güncellemediği takdirde alanda köreleceğini, G9 bir anaokulu öğretmeninden örnek vererek nesil değiştikçe ihtiyaç duyulan beceriler ve bu becerilerin edinilmesini sağlayacak eğitim biçimlerinin de değiştiğini belirtmektedir. Ayrıca çalışılan kurumlarda müşteri her zaman haklıdır düsturu edinildiği için karşılaşılan herhangi bir olumsuz durumda okların direkt çalışana yöneltildiğini ve işsizlik riskinin oluştuğunu dile getirmektedir. G28 ve G21 çalışılan alana göre psiko-motor becerilerin mutlak geliştirilmesi gereken beceriler olduğu belirtmektedir.

Psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını dile getiren diğer görüşmeciler ise şöyle devam etmektedir;

“Eskide kalınmıyor. **Eğer geleneksel tutumunu devam ettirirse sizce işsizlik riski ile karşılaşabilir mi?** Yani evet hem o var hem de veliler de oradaki yöneticiler de hep yenilik istiyorlar. Yani bu tutum bu şartlarda doğal olarak işsizliğe sebep olabilir tabii.” (G6)

“Bir insan kendini her türlü meslekte psiko-motor becerilerini yenilemeli ve güncel tutmalı. Dönemsel veya kişisel değişikliklere karşı kendini sürekli taze ve yeni tutmalı. İnsanlar bu becerilerini geliştirmezlerse iş ortamına ayak uyduramazlar. Eğer dönemsel yenilik ya da çağda herhangi bir yenilik varsa -ki bu olabilir her an her şey değişebiliyor çünkü- döneme de ayak uyduramayabilir. Sektörüne ayak uyduramaması en kötüsü bence. Çünkü bir mesleğin yönetiminde olan bir insansa bu ekibini etkiler. Eğer bir öğretmense çocuklara örnek oluşunda eksiklik meydana çıkacaktır.” (G20)

“Çünkü sen mesela her sene farklı bir sınıf alıyorsun ve her sene aynı şeyleri tekrar ettiğin zaman bir yerden sonra sana sıkıcı gelip meslekten soğumana sebep olabiliyor. Yani bir sonraki seneyi de geçtim aynı sene içinde sürekli aynı şeyler olmuyor. Sürekli güncelleniyor, yabancı ülkelerin yaklaşımı örnek alınıyor oyun etkinliğinden Türkçe ve müzik etkinliğine kadar. Bunun yanı sıra ben işe girdim ile bitmiyor. Daha verimli olmak için eğitimler alman gerekiyor. Sürekli kendimi güncellemem için bir şekilde araştırma yapmam veya mevcut konunun üzerine bir şey katmam gerektiği için önemli yani. (G15)

Yukarıdaki görüşmeciler güncel ve dönemsel ihtiyaçlara ayak uydurma gerekliliği nedeniyle psiko-motor becerilerin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını

belirtmektedir. Ayrıca G6'ya göre döneme ayak uyduramayan görüşmecilerin işsizlik durumu ile karşılaşması söz konusu iken G15'e göre meslekte sürekli aynı becerilerin tekrar edilmesi meslekten soğumaya neden olabilmektedir.

Psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını belirten son görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

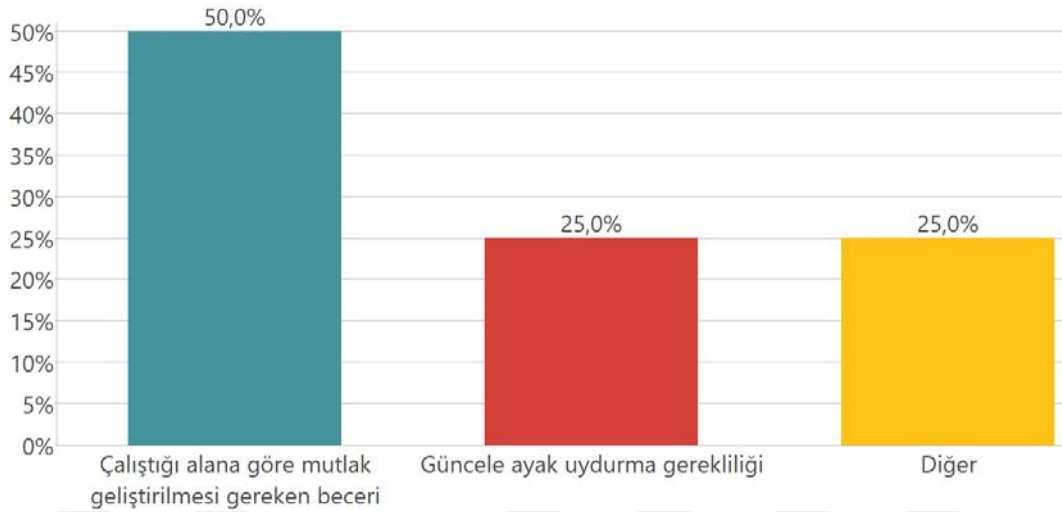
“Aslında verdiği örnek tam olarak oluyor. Cuk oturdu yani. Al cümleyi benim ağzımdan tekrar yapıştı. Yani gerçekten değişen dünyada birçok şeyden geri kalmamak gerekiyor ama buna ben daha farklı bir şekilde cevap vereyim hem de aynı cevap olmasın. Şöyle, ıı ben bu dönemde biliyorsun ki aynı zamanda resim de çiziyorum ve resim çizmek bisiklete binmek gibi. Yani bu yönünü geliştirmezsen, bu becerini geliştirmezsen giderek köreldiğin bir duruma geliyorsun. O yüzden de ben yine çocuk gelişiminde başlayarak, orada yaptığımız minik minik çizimlerle belki de bu gelişime katkı sağladım ve hala daha katkı sağlamam gereken bir alan orası. Orayı yontmazsam, devam etmezsem orası körelir. Benim de sürekli üstüne koyarak ilerlemem gerekiyor. Bu açıdan baktığımda psiko-motor gelişimin veya motorların gelişmesi, el becerilerinin gelişmesi çok önemli. O yüzden sürekli değişmesi gerekiyor. **Anladım. Resim üzerinden güzel bir örneklendirme yaptınız. Siz zaten resim hobini işe çevirmiştiniz. Para da kazanıyorsunuz bu işten. Doğal olarak el becerilerinizi geliştirmezseniz dönemin gerisinde kalacağınızı ve müşterileriniz tarafından belirli bir noktadan sonra tercih edilmeyeceğinizi düşünüyor musunuz?** Tabii ki. Aynen bunu söylemek istiyorum. Esas mesele de bu zaten. Becerilerinden para kazanıyorsan kendini sürekli güncellemek durumundasın.” (G4)

“Geliştirilerek her zaman aktif olarak el becerileri kullanılıyor. El becerileri olmadığı zaman hiçbir şey yapamazsın zaten. Yaptığın bütün o kalem tutmadan tut, ne bileyim büyük faaliyetleri yapabilmen için o motor becerileri çalıştırabilmen için kaslarını geliştirmen gerekiyor. Kişi her ne alanda çalışıyorsa çalışsın kendi alanında edinmesi gereken psiko-motor becerileri geliştirmek zorundalar. En basitinden bilgisayar bile kullanırken küçük kas gelişimini sağlamış olman gerekiyor. Sonuçta o kalemi tutacaksın. Hani eli olmazsa bile ayağınla o kalemi tutman gerekiyorsa bu becerileri edinmen gerekiyor. Diğer tüm becerileri de edinmen gerekiyor tabii ki ama psiko-motor beceriler olmadan olmuyor. Temizliğin, yemek yemen bile hep bununla oluyor. En büyüğü o bana göre.” (G24)

“Yani bir şeyleri öğrenerek hakim olunduğunu ve hız kazanıldığını düşünüyorum. Ya çünkü bir insan işe girmeden önce bu hangi iş olursa olsun ilk önce işi bir ustanın yanında öğrenir. Sonra pratiklik kazanıp el becerisi geliştikten sonra bu da psiko-motor alanı destekler. Önce zihinsel süreçler ile işi öğrenir ve sonrasında pratiklik kazanacağı sürede de kendini geliştirerek psiko-motor becerilerini günceller bence.” (G16)

Yukarıdaki görüşmecilerden G4 mevcut psiko-motor becerilerini geliştirerek sanat sayesinde para kazandığını ifade etmektedir. Ayrıca eğer becerilerini güncellemez, yeni işler üretilmezse o zaman mevcut müşteri kitlesi tarafından tercih edilmeyeceğini vurgulamaktadır. G24 psiko-motor beceriler geliştirilmeden hem iş hayatında hem de özel hayatta ihtiyaçların karşılanamayacağını ifade etmektedir. Öyleyse bu açıklamalardan psiko-motor beceriler geliştirilmeden yapılan hiçbir işin geliştirilemeyeceği sonucuna varılabilir. G16 ise işin

bilişsel süreçlerle öğrenilip psiko-motor süreçlerle devam edeceğini belirterek işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru barındırdığını ifade etmektedir.



Şekil 4. 21. Baskın Öğrenme Alanı Olarak Psiko-Motor Öğrenmenin İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşıdığını Düşünen Görüşmeciler Nedenleri

Şekil 4.21’de baskın öğrenme alanı psiko-motor öğrenme olan ve psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını düşünen görüşmeciler nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %50’sini oluşturan 6 görüşmeci çalışılan alana göre mutlak geliştirilmesi gereken beceri, %25’ini oluşturan 3 görüşmeci güncelleme ayak uydurma gerekliliği ve %25’ini oluşturan 3 görüşmeci ise diğer nedenleri ifade ederek psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını belirtmiştir.

- **Psiko-Motor Öğrenme Baskın Öğrenme Alanı Olarak İşgücü Piyasasında Sürekli Öğrenme Unsuru Taşımıyor**

Psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirten görüşmeciler konu hakkında şunları söylemektedir;

“Sürekli öğrenme olarak... zannetmiyorum ya. Yani sürekli uygulamalı derslerde yaptık bunu mesela. Ama bir de bu konunun teorik kısmı var. O teorik kısmına pek bir etkisi yok. O yüzden sürekli öğrenmenin içine dahil olabileceğini pek düşünmüyorum. Herhangi bir alanda çalışan kişi psiko-motor becerilerini sürekli ancak uygulamalı işte çalışıyorsa güncelleyebilir. Eğer teorik alanda çalışıyorsa o zaman psiko-motor becerilerini geliştirmesinin de bir anlamı yok.” (G17)

“Yani şöyle mesela atıyorum bir spor antrenörü gibi düşünürsek tabii ki kendini sürekli geliştirmeli. Hem zihinsel olarak hem de bedensel olarak sürekli geliştirmeli. Ama tabii alandan alana göre değişiyor o. Hani yüzdelik bir oran vermek gerekirse tabii ki de %50’den daha az. O kadar gerek yok bence. **Peki neden bu kadar düşük bir yüzde verdiniz? Neden gerek olmadığını düşünüyorsunuz?** Hani çünkü şimdi çok kısıtlı. Mesela ben şu an çalıştığım işten örnek vereyim. İşte memur olarak çalışıyorum. Bizim burada yazılım üzerinden bir sistemle çalışıyoruz. Onu öğreniyoruz işe ilk girdiğimiz zaman. Tabii bunun için bir tecrüben yoksa onu öğrenmek için bir çaba gösteriyorsun. Aynı zamanda kas olarak sürekli elimizde kalem var elimizin altında klavyemiz var. Bunları zaten bir

süre sonra yeterli deneyim edinince bunlar da oturuyor. Yani işe ilk girdiğimde işlerimi yaptığım, çözümlediğim hızla şu anki hız tabii ki aynı değil. Bir süre sonra zaten sen öğrendikçe onlar da oturuyor. Bir iş olarak gelmiyor gözüne. Ondan dolayı. O zaman bir noktadan sonra pratiklik kazandığım için aslında devamlı beceri geliştirmeye gerek yok. Bir iş başta öğrenilip üzerine pratiklik kazanılır.” (G11)

Görüşmecilerden G17 psiko-motor becerilerin yalnızca uygulamalı iş alanlarında gelişeceğini ifade ederken G11 ise işin bulunduğu sektörel farklılıklar göz önüne alınarak herhangi bir işte deneyim kazanıldıkça daha pratik olunacağını ifade edilmektedir. Bu durumda psiko-motor becerilerin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığı belirtilmiştir.

► **Hiçbir Öğrenme Alanının Baskın Olmaması**

Hiçbir öğrenme alanının baskın olmadığını belirten tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci durumu şöyle anlatmaktadır;

“Hiçbirisi demek istiyorum. Bence hiçbirisi baskın değil bence aldığımız eğitimle, şunla bunla... Ben yeterli bir eğitim aldığımızı düşünmüyorum açıkçası. Bu nedenle hiçbir öğrenme alanının da baskın olamayacağını düşünüyorum. Farklı bir lisede farklı bir eğitim almış olsaydım bu soruyu cevaplayabilirdim belki ama bu lise bana çok bir şey katmadı. O yüzden bu konuda herhangi bir olumlu yorumda bulunamayacağım. **Peki neden okulun yetersiz eğitim verdiğini düşünüyorsunuz?** Ya aslında temelden gelen bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Yani bizim zamanımızla mı alakalıydı bilmiyorum ama okumak için okuduk gibi geliyor. Nitelik adına elde ettiğimiz pek bir şey olduğunu da düşünmüyorum.” (G23)

Yukarıdaki görüşmeci meslek lisesinde yetersiz ve niteliksiz eğitim aldığını düşündüğü için hiçbir öğrenme alanının baskın olmadığını ifade etmektedir.

4.1.3. Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi

Bu başlık meslek liselerinin fiziksel, donanımsal ve eğitimsel yeterlik düzeyleri ile istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirme ve okul-İŞKUR işbirliğinde yapılan bilgilendirmelerin yeterlik durumuna ait görüşmeci düşüncelerine ayrılmıştır.

4.1.3.1. Okulun Fiziksel-Donanımsal Yeterlik Düzeyi

Çalışma kapsamında görüşmecilere *‘Meslek lisesinde eğitim alırken öğrenme veya mesleki beceri kazanma ya da başka bakımlardan sizi rahatsız eden herhangi bir eksiklik ile karşılaştınız mı?’* sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.22’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 22. Okulun Fiziksel/Donanımsal Yeterlik Durumu

▼ ● Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Fiziksel-Donanımsal ve Eğitimsel Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Okulun fiziksel/donanımsal yeterlik durumu	0
● Okulun fiziki koşulları yeterli	3
● Kısmen yeterli	1
● Okulun fiziksel-donanımsal koşulları yetersiz	26

Tablo 4.22’de okulun fiziksel-donanımsal koşulları hakkında 3 görüşmeci yeterli, 1 görüşmeci kısmen yeterli ve 26 görüşmeci ise yetersiz cevaplarını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %86,7’si yetersiz, %10’u yeterli ve %3,3’ü ise kısmen yeterli olarak değerlendirmektedir.

Okulun fiziksel-donanımsal yeterlik durumuna bazı görüşmecilerin birden fazla yanıt verdiği ve toplamda 66 kez olmak üzere; minimum 1, maksimum 4 kod ile kodlandığı görülmektedir. Soruyu yanıtsız bırakan görüşmeci ise bulunmamaktadır.

► Okulun Fiziksel-Donanımsal Koşulları Yeterli

Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yeterli olduğunu belirten görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“...Mesleki yönden yeterlilik tamdı. Fiziksel donanımsal bir eksiklik de yoktu. Uygulamalı anaokuluna bizi çok götürüyorlardı. Uygulamalı anaokulunda zaten tüm materyaller vardı. Oradan kullanıyorduk.” (G13)

“Bizim öğrenim gördüğümüz sınıflar bence yeterliydi. Okul benim için yeterli donanıma sahipti.” (G16)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek lisesinde eğitim aldığı dönemde okulun fiziksel-donanımsal yeterliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

► Okulun Fiziksel/Donanımsal Koşulları Kısmen Yeterli

Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının kısmen yeterli olduğunu düşünen tek görüşmeci durumu şu şekilde anlatmaktadır;

“...Araç gereçlerin de zaten bizim okul binası içerisinde zaten biliyorsunuzdur uygulamalı anaokulu var. Çoğunluğunda oradan sürekli bir alışveriş halindeydik. Söylendikçe getirilen malzemelerdi. %50 yeterli olabildi diyebilirim.” (G30)

Şu durumda görüşmeciye göre okulun fiziksel-donanımsal koşullarının kısmen yeterli olma sebebi uygulamalı anaokulu malzemelerinin dönüşümlü kullanılmasıdır.

► Okulun Fiziksel-Donanımsal Koşulları Yetersiz

Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu düşünen görüşmecilerden bazıları konuyu şöyle ifade etmektedir;

“Ayrı bir çalışma ortamımız -atölye veya laboratuvar gibi- yoktu.” (G6)

“Bizde zaten bir laboratuvar bölümü yoktu yani o zaten bir eksikti. Okulun tiyatro salonunu doğru düzgün kullanamazdık, o bir eksiklikti. Yani böyle normalde öğrenmemiz gereken o dışarıda tiyatro salonlarında öğrenmemiz gereken eğitimler sınıfta, tahtada çok küçük alanlarda yapılan şeyler.

Yani aslında bir nevi kız meslek lisesi o zamanlar çocuk gelişimine çok önem veriliyor gösterilip de aslında hiç önemsenmeyen, yani malzeme eksikliği giderilmeyen bir bölümdü. Böyle yani anadolu bölümü mesela. Diğer okullarda anadolu lisesinde okuyanların bir farkı vardı ancak kız meslekte anadolu okuyanların bir farkı yoktu. Bir ekstra getirisi yoktu bir ayrı alanı yoktu. Çocuk gelişimi için ayrılmış bir alan bir bölüm yoktu.” (G9)

“Okulun uygulamalı kreşi hakkında da sorun yaşıyorduk. Uygulamalarımızı yapacak bir alanımız yoktu. Çok dar bir alanda, okulun kütüphanesinde bu işi yapmak zorunda kaldık ve bizim için çok kısıtlayıcıydı. Ne boyama derslerimiz ne materyal derslerimiz hiçbir şekilde verimli geçmiyordu. Drama derslerimiz zaten bizim için tam bir hayal kırıklığıydı. Çünkü asla kendimize ait bir alanımız yoktu ve hava güzel olduğunda dışarıda yapmak zorunda kalıyorduk. Dışarıda öğrencilerin bakış açısı ise dalga geçmekti. O dönem ki psikolojiyle kendini dalga geçilecek bir iş yapıyormuşum gibi düşünmeme sebep oluyordu.” (G5)

“Uygulama yapabileceğimiz bir ortamımız yoktu. Bunun için sadece staj yerlerine götürüldük. Bizim bir atölyemiz yoktu mesela. Birçok şehirde birçok ülkede çocuk gelişimi atölyeleri olur okulların içinde. Bizim kesme biçme işlerini sıranın tepesinde yaparken bu insanlar atölyelerinde böyle geniş geniş alanlarda birçok verim sağlayarak bunu gerçekleştiriyorlar. Bizim asla öyle bir imkânımız yoktu ve zaten bunları kendimiz karşılıyorduk.” (G17)

“Mesela biz ikiye ayrılıyorduk ya alan olarak, biz konferans salonuna iniyorduk özel eğitim alanı olarak diğerleri ise sınıfta kalıyordu. Her hafta bu dönüşümlü devam ediyordu. Bu bir eksiklikti.” (G2)

“Mesela okulumuzda giyim bölümünün atölyesi varken çocuk gelişimcilerin kendi etkinlik ya da faaliyetlerini devam ettirebilecekleri fiziksel bir alan yoktu. Biz bunları konferans salonu ve bahçe gibi yerlerde yapmak zorunda kalıyorduk.” (G20)

“Onun yanı sıra herhangi bir laboratuvarımız yoktu ve bu en büyük eksikliklerden bir tanesiydi. Uygulamalı ağırlıklı bir bölüm ve oyun etkinliğinden tut da işte materyal yapımına kadar normal sınıf ortamında yapıyorduk ya da bahçede yapıyorduk ama kesinlikle en büyük eksiklik bu. Ama galiba ben mezun olduktan sonra okuduğum meslek lisesine uygulamalı bir anaokulu yapılmış. Bunun da fayda sağladığını düşünüyorum. Büyük ihtimalle orada yapılıyordur çoğu uygulama dersleri.” (G15)

Yukarıdaki görüşmeciler okulun fiziksel-donanımsal olarak yetersiz olma nedenini uygulama laboratuvarı veya atölye olmaması ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca uygulama derslerinin dar alanlarda veya okul bahçesinde yapılması sonucunda öğrencilerin akran zorbalığına uğraması ve uygulamalı anaokulunun sonradan açılması durumlarının görüşmeciler tarafından eğitim verimini düşürücü etkenler olarak algılandığı söylenebilir.

Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu düşünen diğer görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Şimdi ilk sorularımızdan hatırlarsak materyal bakımından aileyi zorlayan şeyler vardı. Bu bakımdan meslek liseleri yetersizdi ve bu konuda donanımlı değillerdi.” (G28)

“Hani bir deney yapmaya çalışıyorsun, malzeme yok! Nasıl desem bir materyal yapacaksın yine malzeme yok!” (G25)

“Ben hiçbir dersin doğru düzgün bir şekilde işlendiğini görmedim. Sürekli bir eksik materyal. Mesela şimdi bize bir ders veriyorlardı hangi dersti ya hatırlamaya çalışıyorum. Uygulamalı verdikleri derslerde sürekli bir materyal eksikliği yaşıyorduk ya, sürekli! Yani bu durum bence fazlasıyla kötü çünkü sen bu bilgiyi veriyorsun ama nasıl kalıcılığını sağlayabilirsin? Materyalin olacak. Göstereceksin ki karşıdaki kişi bunu sürekli olarak hatırlayıp bilsin. Bu biraz sıkıntıydı açıkçası. Fazlasıyla yetersizdi.” (G22)

“Meslek lisesinde materyal eksikliği olduğunu düşünüyorum. Çünkü drama çalışmalarında yeteri kadar materyal olmadığı için sıkıntı yaşadığımızı hatırlıyorum. Drama ve kostüm dersleri çok zordu.” (G16)

“En çok üzerinde durmamız gereken şey materyal eksikliği. Az önce de konuştuk. Bunları kendimiz temin ettiğimiz bize ayrı bir zararı oluyordu. Bunları okuldan alabilseydik ya da okul destekli olsaydı daha rahat olabilirdik, daha iyi olurdu bence.” (G20)

“Yani şöyle söyleyeyim şimdi okul açısından çok fazla materyal olarak ya da uygulamaları olarak çok yeterli bir okul olduğunu düşünmüyorum. O konuda hani kendi çabalarımızla bir şeyler yaptığımızı düşünüyorum açıkçası. Kendi temin ettiğimiz malzemelerle, aldığımız malzemeler sayesinde kendimizi uygulamalı alanda geliştirdik.” (G10)

Yukarıdaki görüşmecilere göre okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olma nedenlerinden birisi okulun materyal eksikliğinin olmasıdır. Görüşmecilerin sözlerinden bu eksiklik temelinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve materyal hazırlamanın oluşturduğu maddi yük konularında sorun yaşadığı anlaşılmaktadır.

Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu ifade eden bazı görüşmeciler ise durumu şöyle anlatmaktadır;

“Bunu bir prefabrikte okuyan öğrenci olarak kesinlikle okulun donanımsal sıkıntısı vardı.” (G4)

“Okulda sınıflar bile prefabrikti. Yani çocuk gelişimi bölümünü koymuşlar prefabriğe. İşte on ikinci sınıflar prefabrikte kalsın zaten okulda az oluyorlar. Yani çok böyle bir isteksizlik vardı.” (G9)

“Tabii mesela bizim sınıfımız yoktu. Yalova kız teknik ve meslek lisesinin eksikliğiydi herhalde. Biz okulun binasında değil de bayağı böyle açıkta bir bina hatta bina da değildi konteyner gibi bir şeydi değişik. Orada okuyorduk. Sınıfımız oradaydı.” (G8)

“Sınıfları ikiye bölüyorlardı. Bir kısım prefabriğe gidiyordu bir kısım sınıfta kalıyordu. Eksikti bu yönden.” (G14)

Yukarıdaki görüşmecilere göre okulun fiziksel-donanımsal olarak yetersiz olma nedenlerinden biri prefabrik sınıflarda ders işlenmesidir. G9’a göre son sınıf öğrencilerin prefabrik sınıflarda ders işlemek zorunda bırakılması okul idarecilerinin bu öğrencilere yönelik gereken özeni göstermediğini ifade etmektedir.

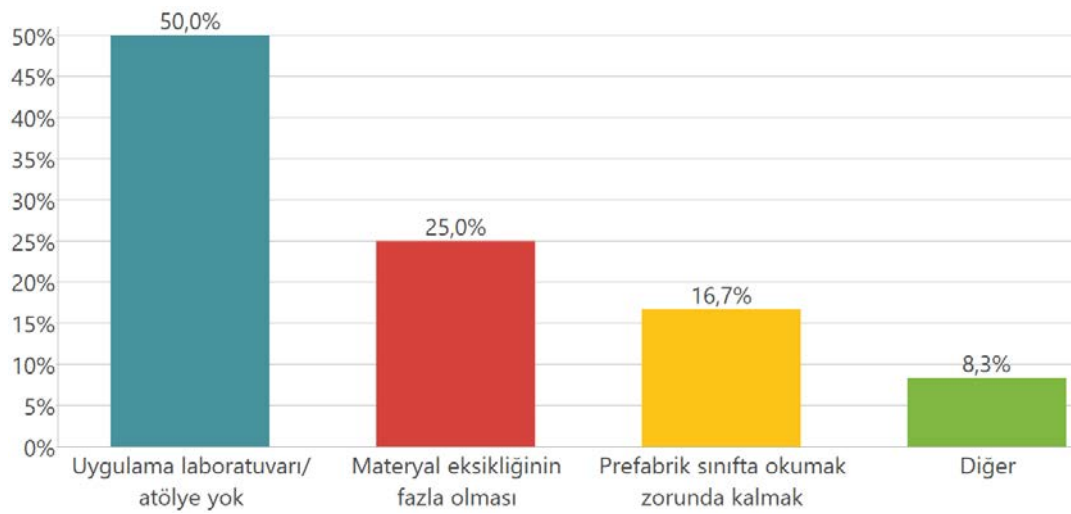
Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu belirten son görüşmeciler ise durumu şöyle anlatmaktadır;

“Fiziksel olarak yine daha önce söylemişim yetersiz olduğunu ama bizim tuvaletten bozma sınıfta ders işlediğimizi de söylemeden geçemeyeceğim.” (G12)

“Fiziksel yeterlilikte ise sosyal alanda pek yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (G16)

“Ama deney, laboratuvar ve malzeme konusunda gerçekten çok eksikti. Mesela bizim atölyemiz vardı ama biz kullanamıyorduk. **Neden?** Ya daha çok sınıfta uygulama yapıyorduk o yüzden pek kullanamıyorduk. Uygulamalı anaokuluna haftada bir giderdik, gözlem yapardık sadece. Bu kadardı yani imkanımız.” (G27)

Yukarıdaki görüşmecilerden G12 eskiden tuvalet olarak kullanılan alanın sınıfa dönüştürülmesi, G16 okulda öğrencilere sosyal alan sağlanmaması ve G27 ise atölye olmasına rağmen derslerin sınıfta işlenmesinden bahsederek okulun fiziksel-donanımsal olarak yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu noktada okuduğu dönemde atölye olmayan (örneğin G6) ve okuduğu dönemde atölye olan (örneğin G27) iki grup öğrencinin de uygulama derslerini sınıfta yaptığı dikkat çekmektedir.



Şekil 4. 22. Okulun Fiziksel-Donanımsal Koşullarının Yetersiz Olma Nedenleri

Şekil 4.22’de okulun fiziksel/donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu düşünen görüşmeci nedenleri bulunmaktadır. Buna göre görüşmecilerin %50’sini oluşturan 18 görüşmeci uygulama laboratuvarının/atölyenin olmaması, %25’ini oluşturan 9 görüşmeci materyal eksikliğinin fazla olması, %16,7’sini oluşturan 6 görüşmeci prefabrik sınıfta okumak zorunda kalması ve %8,3’ünü oluşturan 3 görüşmeci diğer nedenleri belirterek okulun fiziksel/donanımsal koşulların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

4.1.3.2. Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterlik Durumu

Görüşmecilerden okulun öğretmen kadrosunu değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen cevaplar tablo 4.23’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 23. Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterlik Durumu

▼ ● Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Fiziksel-Donanımsal ve Eğitimsel Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Öğretmen kadrosu yeterlik durumu	0
● Öğretmen kadrosu yeterli	8
● Öğretmen kadrosu kısmen yeterli	11
● Öğretmen kadrosu yetersiz	11
● Emin değil	1

Tablo 4.23'e göre öğretmen kadrosunun yeterliği hakkında görüşmeciler 8 kez yeterli, 11 kez kısmen yeterli, 11 kez yetersiz ve 1 kez emin değilim cevabını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %35,5'i kısmen yeterli, %35,5'i yetersiz, %25,8'i yeterli ve %3,2'si emin değilim yanıtını vermektedir.

Okulun öğretmen kadrosunun yeterliği hakkında görüşmeciler toplamda 42 kez olmak üzere; minimum 1, maksimum 3 kod ile kodlanmıştır. Görüşmeciler arasında soruyu cevaplandırmayan görüşmeci bulunmamaktadır.

► Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterli

Meslek lisesinde öğretmen kadrosunun yeterli olduğunu düşünen görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Okulun öğretmen kadrosunda da bir problem yok.” (G1)

“...Ama öğretmen olarak iyiydi. Bize iyi eğitim verdiklerini düşünüyorum okulda.” (G21)

“Öğretmenlerimiz iyiydi hatırladığım kadarıyla. Kendini ve dersini çok iyi anlatan öğretmenlerimiz de vardı, iyi anlatamayanlar da vardı ama yani bu konuyu genel olarak değerlendirirsem iyiydi diyebilirim.” (G28)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek lisesinde eğitim aldığı dönemde okulun öğretmen kadrosunun yeterli olduğunu ifade etmektedir.

► Okulun Öğretmen Kadrosu Kısmen Yeterli

Meslek lisesinde öğretmen kadrosunun kısmen yeterli olduğunu düşünen görüşmecilerden biri;

“Öğretmen kadrosunda çok yaşlı vardı. Yani N. hoca vardı -Allah rahmet eylesin- elinden geleni yapıyordu ama çok yaşlıydı. Yani N. hocanın derslerinde -yani ölünün arkasından konuşmak istemiyorum hani ama- 16-17 yaşındasın. Öğretmenin mesela çenesi titriyor, istemsizce ve yaşı gereği. Sen o zaman onun anlattığı ders ile ilgilenmiyorsun onun şakasını yapıyorsun arkadaşınla. Bu öğretmen anne-çocuk sağlığına giriyor. En önemli derslere giriyor. Bana en lazım olan derslere giren öğretmenin yaşı ondan sonra fiziki durumu bizi tamamen engelleyen bir durumdu. Ondan sonra bir hoca vardı adını hatırlamıyorum. O desen öyle. Çok verimli ders anlatamayan bir öğretmendi. O da aynı N. hoca gibiydi. Hani bilgileri olduğuna hemfikirim. Ama yaş olarak çok yaşlı bir kadrosu vardı. Hani okulda P. hoca çok güzel ders anlatırdı. Ondan sonra H. hoca ders odaklıydı. Daha sonrasında N. hocayı severdim ama N. hoca da mesela şunun dersine girdim, dersi adam akıllı öğrendim dediğin lise ikide. P. hoca girerdi o dikkat çekerdi, dikkati kaçırmazdı ama diğer öğretmenlerde kopukluk yaşırdım. N. hocadan da çekinirdim. Aman derslerini dinleyeyim, derste lakayt olmayayım gibi.” (G9)

“Bizde N. hoca vardı bence kesinlikle öğretmen olmaması gereken bir kadın. Yani bence bir öğretmen bu kadar eğitim veremez. Yani ben N. hocadan gerçekten bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum. Eğer bir şey öğrendiysem bu P. hocadan öğrenmişimdir, N. hocadan öğrenmişimdir ama N. hocadan öğrenmemişimdir gerçekten. Yani eğitim kadrosu içinde bazı hocalar kesinlikle yetersizdi.” (G7)

“Öğretmenlerle ilgili de dediğim gibi birkaç öğretmen hariç diğerlerinden alabilecek bir bilgim de olmadı.” (G24)

“Öğretmenlerimiz donanımlı insanlardı ama yaşları fazla olduğu için bence bedensel faaliyetleri, onları eğitim verme açısından zorluyordu. Bunun nedeni yaşlarının çok olmasıydı onun haricinde eminim çok bilgili öğretmenlerdi.” (G20)

“Öğretmen kadrosu için ise her öğretmen açısından aynı şeyleri söyleyemeyeceğim. Mesela bir P. hocaların dersleriyle N. hocaların dersi aynı verimlilikte geçmiyordu ya da atıyorum N. hocaların dersi. Kimi hocaların dersi boş geçerken kimi hocaların dersi akıp gidiyordu yani. Bence bunun öğretmenlerin yaşları ile ilgisi var. Yani mesela az önce söyledik ya kendini geliştirmeli insan diye. Bu konuda söz konusu hocaların geri kaldığını düşünüyorum. Mesela P. hoca daha genç olduğu için ileriye dönük yeni öğrenciler, yeni materyaller gibi daha farklı şeyler görebildiği için bunları bize anlatınca biz kendimize daha yakın görüyorduk. Ama işte bir N. hocaların anlattığı şey çok eskide kalmış gibi geliyordu. Yani yaşı da etkisi olduğunu düşünüyorum. Ama öğretmenlerin de kimisi iyi kimisi kötüydü.” (G12)

“Akademik kadro olarak evet bazı hocalarımız kendini bu alanda geliştirmişti ve katkısı olan hocalarımız vardı. Ama bazıları sadece işte modüllerden ezber olarak sınıfa gelip ders anlattığı için o derslerin bize çok fazla katkısı olduğunu ve o dersten şu an ne öğrendim diye sorsam kendime çok fazla kafamda bir şeyin kaldığını düşünmüyorum açıkçası. Daha çok böyle ezberle, oku, geç mantığında dersler olduğu için ve bazı derslerde uygulama da olmadığı için bilgiler çok kalıcı olmuyordu.” (G10)

Yukarıdaki görüşmecilerden G9, G20 ve G12 öğretmen kadrosu yaş ortalamasının yüksek olması, G10 bazı öğretmenlerin yalnızca modülden ders işlemesi ve G7, G24 ve G12 öğretmenler arası ders verimliliğinin aynı olmadığını belirterek okulun öğretmen kadrosunun kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir.

► Okulun Öğretmen Kadrosu Yetersiz

Meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu düşünen bazı görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

“Eğitim kadrosu bence hani daha genç, şıkır şıkır öğretmenler olmalı. Yaş düzeyi çok fazlaydı. Evet arada çok iyi eğiten öğreten öğretmenler vardı ama hani sadece öğrenciyi azarlayayım, ne öğreniyorlarsa öğrensinler ondan sonra kalsınlar gitsinler kafasında öğretmenler de vardı. Bu açıdan öğretmen kadrosu da yetersiz bence.” (G23)

“Öğretmen kadrolarının yeterliği de çok kötü bir durumdaydı. Sende hatırlarsın yani öğretmenlerimiz çok genç insanlar değildi. Genç olmadıkları için çok tahammül seviyeleri de normal seviyelerde değildi. Hepsini başından atma çabasıydı ve bize çok da faydaları olmadı. Bana faydası dokundu diyebileceğim bir iki öğretmen sayabilirim sana.” (G17)

“Öğretmenler eski kafalıydı. Kendilerini güncellemiyorlardı. Orta yaş bir öğretmen kadrosu vardı.” (G6)

“...Aynı zamanda öğretmen kadrosunda da çok fazla yaşlı öğretmen bulunduğu için daha genç ve dinamik öğretmenlerle bu işi yürütmek daha güzel olabilirdi. Bu eksiklikleri söyleyebilirim.” (G4)

“Yani mesela bir meslek dersi var ve en kıdemli olan kim ise kredisi en yüksek olan üç derse de o giriyor mesela. Ama hepsine ayrı öğretmen olabilirdi. Hem öğretmenlerin iş yükü açısından hem de bizim öğretmenlerle iletişimimiz ve her hocadan öğreneceğimiz ekstra şeyleri kaçırıyorduk. Mesela S. hoca vardı. Biraz değişik bir kadındı. Sonra gönderdiler okuldan. Mesela o kadında ki farklılık tüm hocalar tarafından fark ediliyordu ama kredisi yüksek derslere giriyordu ve derse gelip sadece oturuyordu. Bence burada daha farklı olabilirdi.” (G14)

Yukarıdaki görüşmeciler okulda genç ve dinamik öğretmenler bulunmadığı için öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Yukarıdaki ifadelerden yaş ortalaması yüksek olan bazı öğretmenlerin tahammül seviyelerinin düşük olduğu ve kendilerini mesleki anlamda güncelleme konusunda yetersiz kaldıkları da anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu düşünen diğer görüşmeciler konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Çünkü bizim mesela programcılık dersimize giren öğretmenimiz ayrıca alan şefiydi. Bu yüzden bir çok şeye koştığı için çoğu zaman dersimize giremeyip, bize çoğu zaman bir yönerge verip o yönergeyi yapmamız gereken şeyi biz sırayla yapıyorduk. Belki yaparken yaptığımız bir yanlış vardı ve o sırada öğretmenimizin dahil olup düzeltmemizi isteyeceği ya da daha kolay yonden yapmamızı isteyeceği şeyler olabilirdi. Ama bunlara yoğunluktan dolayı şahit olamadık. Öğretmen atamaları az olduğu için öğretmenlerin iş yükü artıyor. Bu durum direkt dersleri etkiliyor. (G29)

“...Dediğim gibi koordinatör şefin en önemli derse girmemesi sistematik olarak olan bir bozukluk yüzünden o derste öğrenmem gereken birçok şeyi öğrenmeme engel oldu. Öğretmen kadrosu açısından bunu söyleyebilirim.” (G30)

Yukarıdaki görüşmeciler ana mesleki ders öğretmenin aynı zamanda alan şefi olduğunu ve iş yükü fazla olduğu için bazen derslere girmediğini belirterek meslek lisesi öğretmen kadrolarının nicel eksikliğine dikkat çekmektedir.

Meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu ifade eden bir diğer görüşmeci grubu ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Öncelikle eğitimcilerimiz iyi eğitimcilerdi. Hepsi alanında en iyi okullardan mezun, deneyimli ve belirli bir yaşa sahip öğretmenlerdi. Yani o konuda sıkıntı yok ama ben kesinlikle bilgi alma konusunda eksikliklerim olduğunu düşünüyorum. Zaten eğer öyle bir şeydi ki tamamen bir geçme durumu vardı. Ben çoğu zaman ünite sonu sorularının bile sorulduğunu biliyorum. Böyle bir kalma-geçme kaygısı çok yoktu. Her türlü geçilebilecek olduğu için çok böyle hani öğrenmeye hazır bir haldeysen öğrenmek istiyordun öyle söyleyeyim. Bu tamamen meslek lisesine giden öğrencinin kendi elinde olan bir şey.” (G15)

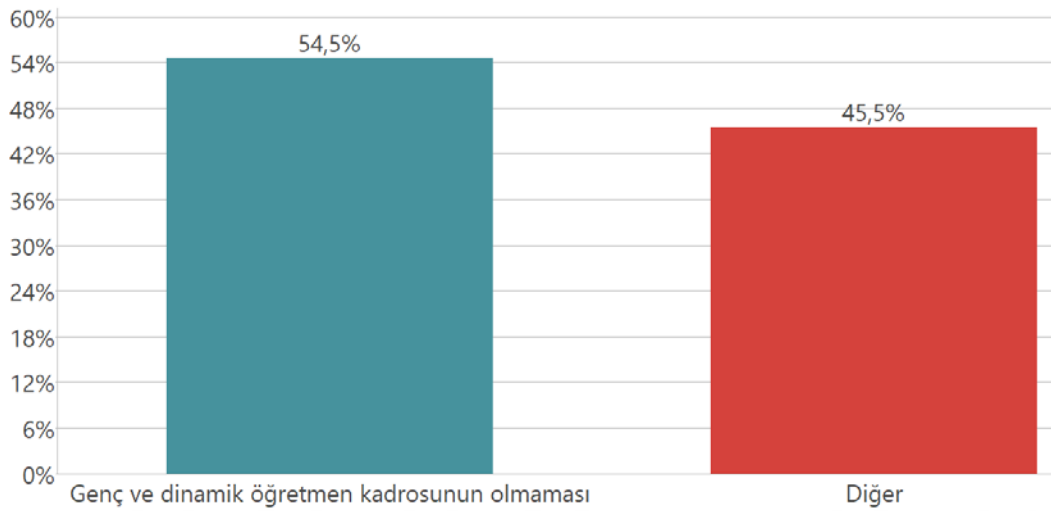
“Bize açık ve anlaşılır şekilde anlattıklarını düşünmüyorum. Bizde geçiyorduk öyle. Evet o zamanlar çocuktuk, yaşımız yetmiyor olabilirdi ama yine öğretmenler de bize bunu daha iyi vermiş olsaydı daha güzel olacaktı. Genel olarak günü kurtarma üzerineydi eğitim.” (G25)

Yukarıdaki görüşmeciler öğretmenlerin sadece sınıf geçmeye yönelik eğitim verdiğini ifade ederek meslek lisesi öğretmen kadrolarının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu ifade eden son görüşmeci ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Ben şu anda olan okul şartlarını değil de o döneme göre değerlendirsem, öğretmen kadrolarında açık vardı. Bu durumda bizde adaptasyon problemine sebep oluyordu.” (G5)

Yukarıdaki görüşmeci öğretmen kadrolarında açık olduğunu ve bu durumun öğrencilerde adaptasyon sorununa neden olduğunu vurgulayarak meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 23. Öğretmen Kadrosunun Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.23'te öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu düşünen görüşmeci nedenlerine yer verilmiştir. Buna göre görüşmecilerin %54,5'ini oluşturan 6 görüşmeci genç ve dinamik öğretmen kadrosu olmadığını ve %45,5'ini oluşturan 5 görüşmeci ise diğer nedenleri ifade ederek okulun öğretmen kadrolarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

► Okulun Öğretmen Kadrosu Yeterliği Hakkında Emin Değil

Meslek lisesi öğretmen kadrosu yeterliği hakkında emin olmayan tek görüşmeci konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Öğretmen kadrosu sayı bakımından yeterliydi belki ama kendi içimizde özel eğitim ve erken çocukluk olarak dallara ayrıldığımızda bize denk gelen öğretmenlerin ne kadar yeterli olup olmadığı konusunda çok bir ayrım yapamıyorum. Çünkü o konuda bilinç sahibi değildim o dönemler. Aynı zamanda her hocanın kendine göre teknikleri vardı. Herkesin hocasıyla ilgili olumlu veya olumsuz eleştirileri mutlaka oldu. Hoca iyidir, uygulamada iyidir, her yönden iyidir ama objektiflik konusunda sıkıntı yaşıyor olabilir ve bu da öğrenciler tarafından fark edilebilir. Ben bunlara denk geldim. Benim gibi birçok arkadaşım da fark etmiştir belki. Ama bunun dışında objektiflik dışında, tarafsız olan hocalarımız da vardı. Bilmiyorum ya.” (G18)

Görüşmeci meslek lisesindeki bazı öğretmenlerin tüm öğrencilere aynı objektif çerçeveden yaklaşmadığını ifade ederek öğretmen kadrosunun yeterliği hakkında emin olmadığını ifade etmektedir.

4.1.3.3. Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yeterlik Durumu

Görüşmecilerden meslek lisesi eğitim müfredatını değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen cevaplar tablo 4.24'te yer almaktadır.

Tablo 4. 24. Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yeterlik Durumu

▼ ● Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Fiziksel-Donanımsal ve Eğitimsel Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● Eğitim müfredatı yeterlik durumu	0
● Eğitim müfredatı yeterli	12
● Eğitim müfredatı yetersiz	12

Tablo 4.24'e göre eğitim müfredatı hakkında görüşmeciler 12 kez yeterli, 12 kez yetersiz cevaplarını vermiştir. Bu durumda görüşmecilerin %50'si eğitim müfredatının yeterli, %50'si ise eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Görüşmeciler toplamda 38 kez olacak şekilde minimum 1, maksimum 3 kez kodlanmıştır. Bu konu hakkında G8, G9, G10, G11, G15 ve G20 görüş bildirmemiştir.

► Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yeterli

Meslek lisesi eğitim müfredatının yeterli olduğunu düşünen görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

"Yani öyle mesleki beceri kazanma aşamasında bir problem yaşamadım tabii ki. Bence gayet yeterliydi müfredat." (G1)

"Ya benim için yeterliydi açıkçası hatta baya detaya giriyorduk demiştim daha önceki sorularda. Bir sürü modüllerimiz falan vardı. Hatta hala saklıyorum. Bizim için müfredat yeterliydi." (G3)

"Sanırım o zaman mesleki ders olarak öğrenebileceğimiz her şeyi öğrendik. Çünkü çocuğun fizyolojik yapısını anne karnından doğumuna kadar gördük. Oyuncak yapımından tutun da çocuğa dair ne varsa her şeyi öğrendik diyebilirim ders olarak." (G30)

"...Onun haricinde müfredatta ise şu çocuğun döllenme bakımındaki o erkek şeyi falan ya da ilişkilerinde bir sürü böyle hoca resim çizdiriyordu. Çok sinir oluyordum ona niye bu kadar giriyoruz diye. O konuda şeydi ama onun haricinde bir sorun olmadı yani." (G24)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek lisesi eğitim müfredatının yeterli olduğunu ifade etmektedir.

► Meslek Lisesi Eğitim Müfredatı Yetersiz

Meslek lisesi eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirten bazı görüşmeciler konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“Meslek lisesi olduğumuz için temel derslerde eksikimiz çok fazla oluyordu. Bu sefer de meslek lisesi olduğumuz için üniversiteye hazırlanma konusunda çok sıkıntı çekmiştik daha o zamanlarda. Fiziksel ya da öğretmen kadroları bence yeterliydi. Dediğim gibi tek sorun kültürel derslerin az olmasıydı. (G26)

“Müfredat konusunda meslek lisesi olduğu için tabii ki mesleki konulara daha ağırlık veriyorlar. Ama başta da dediğimiz gibi matematik olsun başka genel dersler olsun orada açığımız çok kalmıştı tabii ki.” (G21)

“Genel kültür ve genel yetenek derslerinde çok yüzeysel kalıyordu. Bu eksik bence. Bu yüzeysel kalıyordu daha sonra biz diğer liselerle yarış haline geçiyorduk üniversite sınavlarında mesela. Ama onun gördüğü matematik ile bizim gördüğümüz matematiklerin ağırlıklı ders saati ya da Türkçe saatleri çok eksikti. (G14)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek lisesi eğitim müfredatında üniversiteye hazırlık için kültür derslerinin az olduğunu ifade ederek eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

Meslek lisesi eğitim müfredatının yetersiz olduğunu ifade eden diğer görüşmeciler durumu şöyle temellendirmektedir;

“Daha üzerinden, yüzeysel bilgiler vardı. Yeterli olduğunu düşünmüyorum bu yüzden. Tanım verilip geçti. İçerik çok verilmedi bize.” (G19)

“Özellikle anne ve çocuk sağlığı dersinde mesela bence o konuda modüller bilgi bakımından yetersiz kaldı. Sonuçta bir ücret karşılığında biz onları alıyorduk. Verdiğimiz ücreti o modüller bence hak etmiyordu. Daha donanımlı, bilgili ve her şeyi baz alan modüller olmalıydı. Modüller iyi olsaydı teorik bilgiler lisede tamamlayıp üniversite kısmında ise uygulamalara daha ağırlık verebilirdik ancak modüller o yeterliğe ulaşamadı bizim için.” (G28)

“Orada gösterdikleri ile yaptıkları asla bir değildi. Birazcık daha böyle bu meslek derslerine ağırlık vermeleri gerekiyor. Yani temel olarak hazırlanıyoruz ya biz. Aslında hazırlanmıyoruz. Sadece bu modüller okunup geçilsin kafasındaydı.” (G22)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek modüllerinde verilen bilgilerin yüzeysel olduğunu ifade ederek eğitim müfredatının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Meslek lisesi eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirten diğer görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

“Sordukları şeyler hep ezber. Ezber şekilde cevap. Ezbercilik kazandırmaz ki!” (G22)

“Bazen hani o eğitimi verirken üstünde çok durduklarını da söyleyemem. Öylesine verip geçiyorlar gibiydi. Ezbere dayalıydı.” (G25)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek liselerinde ezberci eğitim anlayışı olduğundan ve bu nedenle eğitim müfredatının yetersiz kaldığından bahsetmektedir.

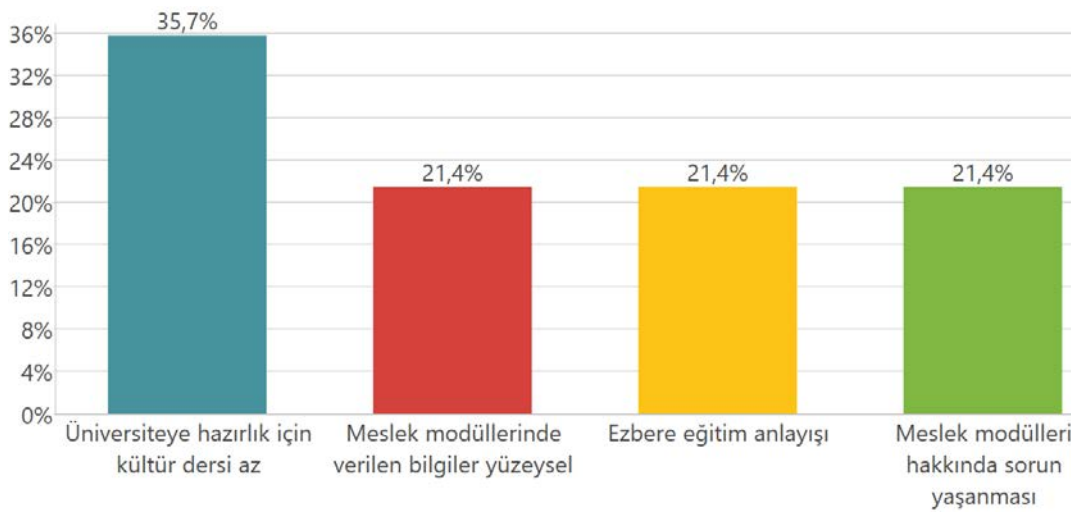
Meslek lisesi eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirten diğer görüşmeciler konuyu şu şekilde anlatmaktadır;

“Ya meslek lisesinde biz yine söylüyorum çok fazla modüle bağlı kaldık. Pratikte daha kolay ve anlaşılır şekilde öğrenebileceğimiz şeyi kitaplardan, modüllerden öğrenmek pek etkili bir öğrenme şekli olmadı. Çocuklarla birlikte vakit geçirmek daha etkili olabilirdi ama nasip olmadı maalesef.” (G7)

“Mesleki eğitim müfredatında ise sözde devlet okulunda okuyorsun. Aldığın kitaplara para vermiyorsun ama modüllere para veriyorsun. Bu nasıl saçma bir sistem anlaşılmış değil.” (G23)

“Onun dışında şöyle bir şeyde vardı. Modülleri alacaktık ama bunun sıkıntısını da çok çektik. Kendi imkânlarımızla bastırdığımız modüllerimiz oldu mesela. (G12)

Yukarıdaki görüşmecilerden G7 mesleki eğitim modüllerine fazlaca bağlı kaldığını, G23 belirli ücretler karşısında meslek modüllerine erişim sağlandığını ve G12 ise öğrencilerin bazı modüllerin orijinal halini değil fotokopi kopyasını kullanmak zorunda kaldığını ifade ederek eğitim müfredatının yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 4. 24. Eğitim Müfredatının Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.24'te eğitim müfredatının yetersiz olduğunu düşünen görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %35,7'sini oluşturan 5 görüşmeci üniversiteye hazırlık için kültür dersi az, %21,4'ünü oluşturan 3 görüşmeci meslek modüllerinde verilen bilgiler yüzeysel, %21,4'ünü oluşturan 3 görüşmeci ezber eğitimi anlayışı ve %21,4'ünü oluşturan 3 görüşmeci ise meslek modülleri hakkında sorun yaşadığını ifade ederek meslek lisesi eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirtmektedir.

4.1.3.4. İstihdam Edilmeye Yönelik Mesleki Yönlendirme

Görüşmecilere ‘*Meslek lisesinde yapılan istihdam edilmeye (işe girmeye) dönük mesleki yönlendirmeler yeterli miydi?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.25'te yer almaktadır.

Tablo 4. 25. İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirme Yeterlik Durumu

▼ ● Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	0
▼ ● İstihdam Edilmeye Yönelik Mesleki Yönlendirme	0
● Yetersiz	21
● Kesinlikle yetersiz	3
● Kısmen yeterli	4
● Herhangi bir yönlendirme almadı	3

Tablo 4.25'te meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirme hakkında görüşmeciler 21 kez yetersiz, 3 kez kesinlikle yetersiz, 4 kez kısmen yeterli ve 3 kez herhangi bir yönlendirme almadım cevaplarını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %67,7'si yetersiz, %12,9'u kısmen yeterli, %9,7'si kesinlikle yetersiz ve %9,7'si herhangi bir yönlendirme almadığını ifade etmektedir.

İstihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirme hakkında görüşmeciler toplamda 56 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 4 kez kodlanmıştır. Soruyu yanıtlamayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirme Yetersiz

Meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmelerin yetersiz olduğunu düşünen bazı görüşmeciler durumu şu şekilde anlatmaktadır;

"Bu saydıklarını rehberlik servisi değil de öğretmenlerimiz bize söylerdi ama onlar da bizim dalımız için değil diğer dal için daha ümit verici konuşurlardı. Bize siz dört yıllık bitirince daha yüksek maaş alacaksınız derlerdi ama bu yönlendirme bizim kariyer hedefimizi belirlememiz için pek yardımcı olmadı." (G30)

"Yani şöyle diyebilirlerdi -ki zaten varmış ben çok sonra öğrendim- sen bu bölümü bitirdikten sonra sana istediğin bir üniversitede iki yıl geçiş hakkı. Yani sadece Çınarcık değil de herhangi bir istediğin şehirde iki yıl geçiş hakkın var diyerek öğrencileri daha fazla bu bölüme teşvik edebilir diye düşünüyorum. **Sizin okuduğunuz dönemde aslında geçiş hakkı vardı. 2016 yılında bu hak kaldırıldı. Sizin bundan haberiniz yok muydu?** Evet evet ben çok sonra öğrendim. Hiç bilmiyordum. Okurken bu bilgi verilmedi bana. ben tercih verdikten sonra böyle bir hakkım olduğunu öğrendim. O zaman da iş işten geçmişti zaten." (G22)

Görüşmecilerin ifadelerinden meslek lisesinde etkili ve verimli yönlendirme uygulamalarının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle görüşmeciler meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Meslek liselerinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu ifade eden diğer görüşmeciler konuyu şöyle anlatmaktadır;

"Hiçbir şekilde bana yönelik yönlendirme yoktu. Tercihlerimi bile ben kendim yaptım." (G15)

"Yani herkes kendi yolunu kendi çizdi açıkçası. Bizim sınıfta kendi bölümünü seçen çok az kişi vardı. Yani eğer rehberlik bölümü bize daha çok yardımcı olabilseydi daha çok kişinin bu bölümü seçebileceğini düşünüyorum bizi yönlendirmiş olsalardı." (G25)

“Kimse bize bu konuda bir yardımcı olmadı. Hani kendimiz eğer istersek mesela arkadaşlarım kendileri başvurarak ya da staj yaptıkları okullarda kendileri kalarak bu şekilde oldu. Kimse bizi bu şekilde bilgilendirmede ve yönlendirmede.” (G1)

Yukarıdaki ifadelerden meslek lisesi öğrencilerinin meslek seçiminde bireysel olarak çabaladığı ve bu nedenle meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek liselerinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu ifade eden bazı görüşmeciler ise durumu şöyle aktarmaktadır;

“Hayır, kesinlikle bak bu konuda -yönlendirme anlamında- çok yetersiz olduğunu düşünüyorum bize daha ileriye dönük, iş hayatımıza dönük ya da üniversiteye yönelik güzel yönlendirmeler ya da bilgilendirmeler yapılabilirdi.” (G2)

“Okulda sadece bir kere sanırım konferans verildi. Tabii ki bana çok etki etti mi, onu kavrayabildim mi, keşfedebildim mi kendimi bilemiyorum. Ki belli ki uyanamamışım, hala ne yapsam ne etsem hangi işe atılsam diye düşünüyorum. Bu işlerin içinde çocuk gelişimi bile yok yani. O kadar beni içine çekememiş.” (G20)

Yukarıdaki görüşmeciler meslek lisesinde iş hayatına yönelik yönlendirme yapılmadığını belirterek meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Meslek liselerinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu belirten diğer görüşmeciler durumu şöyle açıklamaktadır;

“Sadece staj zamanında bize bir yönlendirme yaptılar o da sadece göturdüler bizi staj yerlerine yerleştirdiler. Ondan sonra bir yönlendirme yapmadılar. Sonuç olarak yetersizdi.” (G21)

“Bize okulda rehber öğretmenler tarafından çocuk gelişiminden mezun olduktan sonraki durum çok farklı anlatılıyordu mezun olduktan sonraki durum çok farklı oldu. **Konuyu biraz açmanızı rica edebilir miyim?** Tabii, yani şöyle mezun olduktan sonra işiniz hazır. İstedığınız anaokulunda çalışabilirsiniz deniliyordu ama öyle olmadı. Şehirde anaokulu az ama mezun çok olunca sıra size bir türlü gelmiyordu. Bir de mezun olurken diplomanın yanında işyeri açma belgesi veriliyordu bize. Bu belge olduktan sonra sırtınız yere gelmez deniliyordu. Ama mezun olduktan sonra para olmayınca onun da bir anlamı olmadığı anlaşıldı.” (G13)

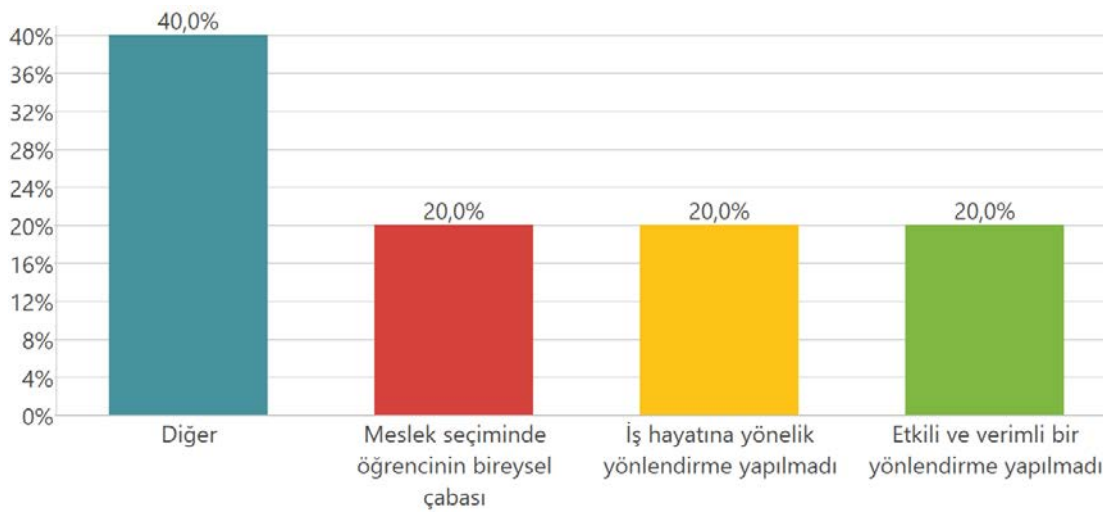
“Bence yeterli değildi. Buna da çok net bir örnek verebilirim. Biz bölüm içinde erken çocukluk ve özel eğitim olarak ayrılacaktık. Öğretmenler çıkıp konuşma yaptıktan sonra neredeyse özel eğitim açılmayacaktı. Benim annem İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde çalışıyor. Annem çıkıp konuşma yaptığında özel eğitimin önemini önünün açık olduğunu anlatmaya başladıktan sonra bizim özel eğitimde ki sayımız arttı.” (G12)

“Bir etüt kurumuna ya da dershaneye gitmeseydik yönlendirme konusunda iyice eksik kalacaktık.” (G11)

“Yeterli değil ya hayır. Hiçbir şekilde açıklayıcı ya da yol gösterici kimse yoktu. Mesela anaokulu açmak istiyorsun ama ne yapman gerekiyor bilmiyorsun. İki yıllık tercihini kullanmak

zorunda mısın değil misin? Ya da lise çıkışlı biri anaokulunda ya da özel eğitimde yardımcı olarak başlayabilir mi? Hiçbir şey söylemediler. Hiçbir yönlendirme yapmadılar.” (G14)

Yukarıdaki görüşmecilerden G21 meslek lisesinde yalnızca staj konusunda yönlendirme verildiğini, G13 mezuniyet öncesi bölüm ile ilgili verilen vaatlerin mezuniyet sonrası durumla uyuşmadığını, G12 kurum dışı profesyonelden yönlendirme alınarak bölümde farklı alanının açılmasının sağlandığını, G11 farklı bir kurum ya da kuruluştan yardım alınmasaydı tamamen eksik kalınacağını ve G14 öğrencinin yönlendirme almaya dair sorularının cevaplandırılmadığını belirtmektedir. İşte bu nedenlerle görüşmeciler meslek lisesinde verilen istidam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 4. 25. Meslek Lisesinde İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmenin Yetersiz Olduğunu Düşünen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.25'te meslek lisesi istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu düşünen görüşmeci nedenlerine yer verilmiştir. Buna göre görüşmecilerin %40'ını oluşturan 6 görüşmeci diğer nedenlerle, %20'sini oluşturan 3 görüşmeci meslek seçiminde öğrencinin bireysel çabasının devreye girmesini, %20'sini oluşturan 3 görüşmeci iş hayatına yönelik yönlendirme yapılmamasını ve %20'sini oluşturan 3 görüşmeci ise etkili ve verimli bir yönlendirme yapılmamasını işaret ederek meslek lisesinde verilen mesleki yönlendirmelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

► **İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmeler Kesinlikle Yetersiz**

Meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmelerin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünen görüşmeciler konu hakkında şunları anlatmaktadır;

“Yok hayır. Sadece mezun edip yollama derdindelerdi açıkçası. Hiç yönlendirme olmadı. Yani rehber hocası beni hiç karşısına alıp sen şurada iş yapabilirsin, burada iş yapabilirsin sana şurada yardımcı oluruz gibisinden bir konuşma yapmadı, yetersiz kesinlikle. Hiçbir bilgi verilmedi yani.” (G22)

“Bu saydıklarından hiçbirini yapmadılar ki. Bunları hep biz kendimiz öğrendik. O yüzden yetersiz diyemem çünkü kesinlikle hiç yönlendirme yoktu.” (G6)

Görüşmecilerden G22 okulda yalnızca öğrenci mezuniyetine odaklanıldığını ve G6 ise yönlendirme aşamasında öğrencinin bireysel çabasının devreye girdiğini ifade etmektedir. Bu nedenlerle görüşmeciler tarafından meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmeler kesinlikle yetersiz olarak nitelendirilmektedir.

► İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmeler Kısmen Yeterli

Meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmelerin kısmen yeterli olduğunu ifade eden görüşmeciler konuyu aşağıdaki cümlelerle anlatmaktadır;

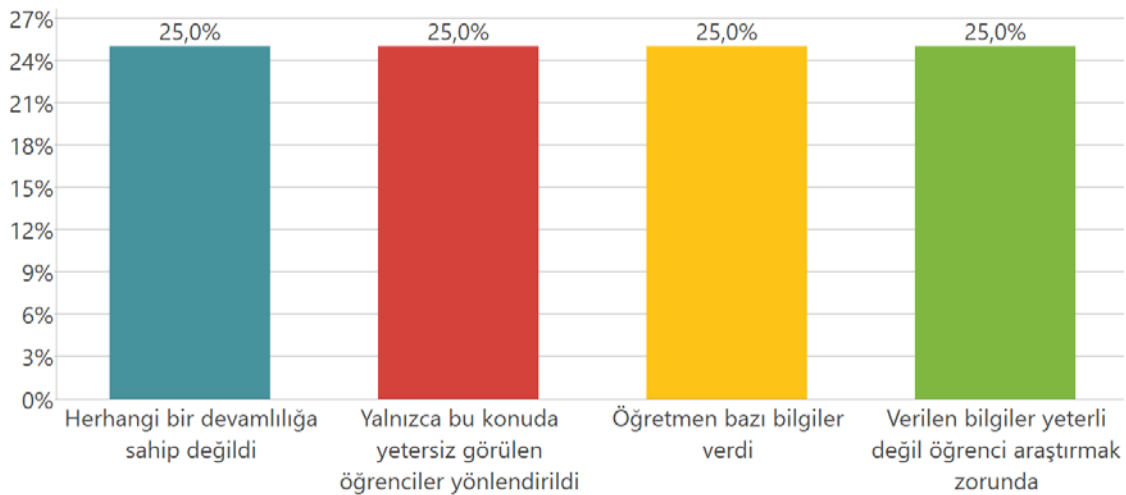
“İdare edilebilir nitelikteydi diyebilirim sanırım. Az önce saydığın durumlardan bahsedildi ama bu fazla değildi. Birkaç kere yıl sonunda toplantılarda müdür yardımcısı söylemişti öyle hatırlıyorum. Fazla değildi ve sürekliliği yoktu.” (G19)

“Beni yönlendirmediler gayet yeterli buldukları için ama başkalarına yönlendirme yapıldığını gördüm yani. **Peki son tahlilde mesleki yönlendirmeler yeterli mi?** Ya bence kısmen yeterli. **Anladım. Peki sayılı ya da seçili birkaç kişinin mi yönlendirildiğine tanık oldunuz?** Evet evet. Onları yapamayacaklarını düşündükleri için yönlendiriyorlardı.” (G3)

“Kısmen diyelim ya. Öğretmenimiz falan az önce saydıklarını söyledi az çok.” (G24)

“Mesleki yönlendirmelerde çeşitli konferanslar yapıldı. Hem rehberlik servisinin programlarından bilgi aldım hem de kendim bireysel olarak gidip bilgi aldım. Okulun konferans salonunda birkaç kez hepimize yönelik toplu bilgiler verildi. Ama sonuçta bilgi vermek açısından %50 yeterliydi. Öğrenciye de bir çaba düşüyordu, çift yönlüydü diyebiliriz.” (G18)

Yukarıdaki görüşmecilerden G19 mesleki yönlendirme verildiğini ancak herhangi bir yeterliğe sahip olmadığını, G3 yönlendirmelerin yalnızca bu konuda yetersiz olan öğrencilere yönelik olduğunu, G24 mesleki yönlendirme konusunda öğretmenin bazı bilgiler verdiğini ve G18 ise okul yönlendirmelerinde verilen bilgilerin yeterli olmadığını bu nedenle öğrenci çabasının da devreye girdiğini ifade ederek meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin kısmen yeterli olarak nitelendirmektedir.



Şekil 4. 26. İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirmenin Kısmen Yeterli Olduğunu Düşünen Görüşmeciler Nedenleri

Şekil 4.26’da meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin kısmen yeterli olma nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %25’ini oluşturan 1 görüşmeci yönlendirmelerin herhangi bir devamlılığa sahip olmadığını, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci yalnızca bu konuda yetersiz görülen öğrencilerin yönlendirildiği, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci öğretmenlerin bazı bilgiler verdiğini ve %25’ini oluşturan 1 görüşmeci ise yönlendirme sırasında verilen bilgilerin yeterli olmadığını ve öğrencinin araştırmak zorunda kaldığını belirterek meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmeleri kısmen yeterli olarak betimlemiştir.

► **İstihdam Edilmeye Dönük Herhangi Bir Destek Almadı**

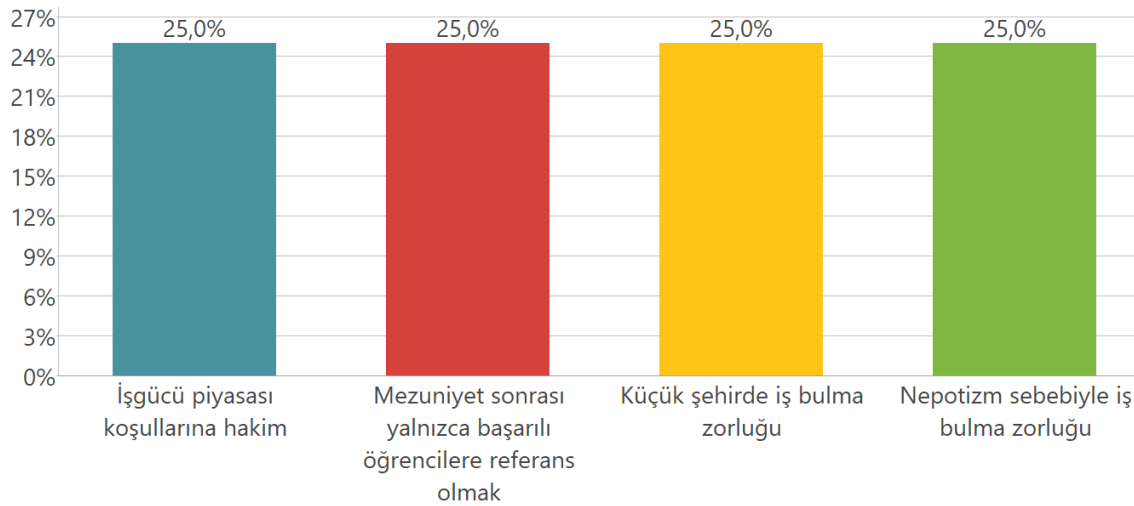
Meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük herhangi bir yönlendirme olmadığını ifade eden görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Yani rehberlik bölümünden hiç bilgi almadım. Bu mesleğe girerken mevcut durumu biliyordum ben. O yüzden biri beni bilgilendirsin ya da biri beni yönlendirsin demedim. Ben bu işe girerken Yalova’nın iş olanaklarının nasıl olacağını tahmin ediyordum ve tahminlerimde de yanılmadım.” (G7)

“Hiçbir destek almadım ben. Ama mezuniyet sonrası birkaç şey hatırlıyorum mesela açılan özel anaokullarına gönderilen birkaç öğrenci vardı ama bu öğrenciler en iyilerdi. Cımbızlayıp gönderiyorlardı. Mesela beni de P. hoca olsun N. hoca olsun önermişti. Bunu hatırlıyorum ama bu kalkıp da orta düzeyde olan bir öğrenci değildi mesela. Seçilmiş kişilere yönelikti.” (G8)

“Mezuniyet sonrası yönlendirme hiçbir şekilde almadım okulda. Normalde işsiz kalmazsınız. Biz illa ki destek oluruz, yardımcı oluruz diyorlardı bunlar hep söylenen laflardı. Sende hatırlıyorsundur belki de. Önü açık bir meslek. Belki başka bir şehirde olsaydı çocuk gelişimi bölümü, iş imkânı kolay olurdu ama Yalova çok küçük. Yalova’da özel okul, özel sektörde -geçtim milli eğitime atanmayı- bile belli başlı anaokulları vardı ve zaten onların her zaman kadroları tamdı. Yalova’da öyle bir şey ki tanıdığın yoksa markete bile giremiyorsun işe. Maalesef öyle bir şey. Değil ki lise mezunu olup da anaokulunda öğretmenliğe başla yardımcı öğretmenliğe. Yalova’da bunun hiçbir faydasını görmedim ben. Meslek lisesi okudum da iyi ki okumuşum ya bir mesleğim var elimde dediğim olmadı. Bu işten hiçbir şekilde para kazanamadım. 26 yaşına geldim hala bir getirisi yok bana. Yok yani Yalova’da o imkan yok. ya çok güzel tanıdıkların olacak ya o okullarda ki öğretmenlerin yeğeni olacaksın, bir akrabalık olacak. Ya teyzen olacak ya yengen olacak ya amcan olacak o okullarda ki, sen bir yere girebilesin.” (G9)

Yukarıdaki görüşmecilerden G7 meslek lisesinden mezun olduğu bölümün işgücü piyasasındaki koşullarına hakim olduğu için, G8 mezuniyet sonrası okul tarafından yalnızca başarılı öğrencilere referans olunduğunu için ve G9 ise küçük şehirde iş bulmanın ancak nepotizm aracılığıyla mümkün olacağını düşündüğü için meslek lisesinde istihdam edilmeye dönük herhangi bir yönlendirme olmadığını dile getirmektedir.



Şekil 4. 27. Meslek Lisesinde İstihdam Edilmeye Dönük Mesleki Yönlendirme Almadığını Belirten Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.27’de meslek lisesinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirme almadığını ifade eden görüşmeci nedenleri gösterilmektedir. Buna göre görüşmecilerin %25’ini oluşturan 1 görüşmeci işgücü piyasası koşullarına hakim olduğu için, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci mezuniyet sonrasında okul, yalnızca başarılı öğrencilere referans olduğu için, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci küçük şehirde iş bulmak zor olduğu için ve %25’ini oluşturan 1 görüşmeci ise nepotizm sebebiyle iş bulmak zor olduğu için meslek lisesinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirme almadığını belirtmektedir.

4.1.3.5. Okul-İŞKUR İşbirliğinde Yapılan Bilgilendirme Toplantıları

Görüşmecilere ‘Okulunuz ve İŞKUR işbirliğinde işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair bilgilendirme toplantıları düzenlendi mi?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.26’da yer almaktadır.

Tablo 4. 26. Okul-İŞKUR İş birliğinde Yapılan Bilgilendirme Toplantıları Durum Dağılımı

▼ Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyi	0
▼ Okul-İŞKUR İşbirliğinde Bilgilendirmeler	0
Yapıldı	6
Yapılmadı	20
Hatırlamıyorum	4

Tablo 4.26’ya göre okul-İŞKUR iş birliğinde yapılan bilgilendirme toplantıları hakkında görüşmecilerin 6’sı yapıldı, 20’si yapılmadı ve 4’ü hatırlamıyorum cevaplarını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %66,7’si yapılmadı, %20’si yapıldı ve %13,3’ü hatırlamıyorum yanıtını vermiştir.

Görüşmeciler okul-İŞKUR işbirliğinde yapılan bilgilendirme toplantıları hakkında birer kez olmak üzere toplamda 30 kez kodlanmıştır.

► **Okul-İŞKUR İşbirliğinde Bilgilendirme Toplantıları Yapıldı**

Okul-İŞKUR işbirliğinde işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair bilgilendirme toplantılarının yapıldığını söyleyen görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Okula konferanslar düzenleniyordu ama dediğim gibi on yedi yaş için biraz zayıftı. Normal slayttan anlatmak yerine bir tık daha böyle öğrenciye yönelik, öğrencilerin yaş gruplarına yönelik anlatılsa işin artı ve eksileri, daha iyi olurdu bence. Hani o zamanlar belki fayda sağlıyor gibi düşünüyorsun ama şu an baktığında yani çok da bir fayda sağlayan bir şey yok. Verilen bilgiler çok yeterli değildi zaten.” (G15)

“Bilgilendirme toplantıları düzenlendi ama İŞKUR’un da dediği gibi değildi. Asgari ücretin altına çalışıldığını gördük. Yardımcı öğretmen olarak mezun olduk biz. Yardımcı öğretmenlere asgari ücret bile verilmiyormuş. İŞKUR bize tam tersini söylemişti. Anaokullarında maaş düzeyleri çok yüksek demişlerdi. Ama öyle olmadığını fark ettim mezun olduktan sonra.” (G13)

“Sanırım düzenlenmişti evet. Öyle şeyler hatırlıyorum gelip konuşma falan yapıyorlardı. **Peki yapılan konuşmalar işgücü piyasasının bölgesel özellikleri hakkında mıydı?** Hayır mesela buradan çıktuktan sonra nasıl ilerleyeceğimizi hani iş bulmak için neler yapabileceğimizi diyeyim onları söylediler.” (G21)

Yukarıdaki görüşmecilerden G15 okul-İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapıldığını ancak etkili ve verimli sunumların yapılamadığı, G13 okulda İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapıldığı ancak öğrencilere işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair verilen bilgilerin işgücü piyasası ile uyuşmadığını ve G21 ise okulda İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapıldığını ancak bu bilgilendirmelerin işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine yönelik değil yalnızca nasıl iş bulunacağına yönelik bilgileri içerdiğini vurgulamaktadır.

► **Okul-İŞKUR İşbirliğinde Bilgilendirme Toplantılarının Yapıldığını Hatırlamıyor**

Okul-İŞKUR işbirliğinde işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair bilgilendirme toplantılarının yapıldığını hatırlamayan görüşmeciler durum ile ilgili şunları aktarmaktadır;

“Hatırlamıyorum tam olarak İŞKUR’un gelip gelmediğini.” (G26)

“Ben bunu hatırlamıyorum. Olduğunu düşünmüyorum.” (G19)

“Düzenlendi mi valla hatırlamıyorum ama düzenlenmedi galiba değil mi? Hayır bence.” (G10)

Son olarak 20 görüşmeci okul-İŞKUR işbirliğinde işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair bilgilendirme toplantılarının yapılmadığını ifade etmektedir.

4.1.4. İşgücü Piyasası-Okul Uyuşmazlıkları

Bu başlık görüşmecilerin işgücü piyasası-okul uyuşmazlıklarına yönelik düşüncelerine ayrılmıştır.

4.1.4.1. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimlerden Edinilen Deneyim Düzeyi

Bu tez çalışması kapsamında görüşmecilere ‘*Staj ya da beceri eğitimlerinde edindiğiniz tecrübe ve deneyim düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar ile tablo 4.27 oluşturulmuştur.

Tablo 4. 27. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimden Edinilen Deneyim Düzeyi

▼ İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼ Staj/Beceri Eğitimi ve Deneyim	0
> Olumlu Deneyimler	33
> Olumsuz Deneyimler	10
▼ Aynı kurumda farklı staj öğretmenleri ile staj deneyimi	1
• İlk dönem öğretmeni mesleki beceri kazandırmaya yönelik eğitim	1
• İkinci dönem öğretmeni mesleki beceri ve yönlendirmeden uzak	1
▼ Farklı kurumlarda farklı dönemlerde staj deneyimi	5
> İki farklı dönem iki farklı kurumda staj deneyimi	17
> İki farklı ülkede staj deneyimi	9
▼ Stajda herhangi bir tecrübe edinmemek	4
• Eğitim aldığı alanda yeterli bilgi alamadı-staj süresi kısıtlı	1
• Öğretmen mesleki beceri kazandırmaya dair tavır sergilemedi	1
• Kurumlar maliyeti azaltmak için lisans mezunu tercih etmiyor	1

Tablo 4.27’de olumlu deneyimler, olumsuz deneyimler, aynı kurumda farklı staj öğretmenleri ile staj deneyimi, farklı kurumlarda farklı dönemlerde staj deneyimi ve stajda herhangi bir tecrübe edinmemek başlıkları oluşturulmuştur. Tabloya göre görüşmeciler 33 kez olumlu deneyimlerinden, 10 kez de olumsuz deneyimlerinden bahsetmiştir. Ayrıca aynı kurumda farklı staj öğretmenleri ile stajını tamamladığını ifade eden 1 görüşmeci, farklı kurumlarda farklı eğitim dönemlerinde staj yapan 5 görüşmeci bulunurken stajda herhangi bir deneyim elde edemediğini belirten 4 görüşmeci bulunmaktadır. Buna göre görüşmecilerin %62,3’ü olumlu deneyim, %18,9’u olumsuz deneyim, %9,4’ü farklı kurumlarda farklı dönemlerde staj deneyimi, %7,5’i stajda herhangi bir tecrübe edinemediğini ve %1,9’u aynı kurumda farklı staj öğretmenleri ile staj deneyimi olduğunu belirtmektedir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimlerden edinilen deneyim hakkında görüşmeciler toplamda 84 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 10 kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplandırmayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitim Sırasında Olumlu Deneyim Elde Eden Görüşmeciler

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumlu deneyimler elde ettiğini ifade eden bazı görüşmeciler staj deneyimleri hakkında şunları aktarmaktadır;

“Staj zaten evet bence en deneyimli bölümdü. Öğrendiklerimizi pratiğe dökmek olayın içinde bulunmak özellikle. Tabii ki en önemli deneyimdi bence.” (G21)

“Staj evresinde de baya bana katkıları oldu. Çünkü öğrendiğim bilgileri yansıtabiliyordum. Stajın da bir katkısı oldu pratikleşme açısından. Yani stajdayken işi yaptıkça alışıyorsun. Daha çok deneyim kazanıyorsun.” (G16)

“İnanın gerçekten o konuda şanslı olduğumu düşünüyorum. Ben çok iyi öğretmenlere denk geldim staj esnasında ve onların biri anasınıfı öğretmenliği mezunuydu biri de özel eğitim alanından mezundu. Özel eğitim alanında kendi istediğim alandan mezun olan bir öğretmenden ders aldığım için onu örnek aldım hep. Gerçekten bana çok şey kattığına inanıyorum. Şu an zaten onun bana öğrettiği bilgilerle de ben devamını getiriyorum açıkçası. Hala daha aklımda hala daha onun yaptığı şekilde, öğrettiği şekilde devam ediyorum açıkçası. İyi bir staj geçirdim gerçekten çok iyiydi.” (G28)

“Staj öğretmenleri ile aram çok iyiydi. Onun dışında bizim zaten çok ağır düzeyde değildi öğrencilerimiz. Lise kısmındaydık. Deneyim olarak şunları edindim, öğrenci ve öğretmen arasında belirli bir mesafe ilişkisinin kurulması gerektiğini, onun dışında onlara nasıl yaklaşmam gerektiğini ya da nasıl bir imaj verdiğimi, benden ne öğrenebilirler diye deneyim edindim. Stajda tüm etkinlikleri staj öğretmenimle beraber yaptık, hazırladık. O yüzden kötü bir deneyimim olmadı. Genel olarak elimden gelen her şeyi yaparak stajdan alabileceğim maksimum faydayı elde etmeye çalıştım.” (G26)

“Gittiğimiz okulun müdürü bile bizimle özel olarak ilgileniyordu. Bir şeylerden ne bileyim belki kendimizi kötü hissetmemizi istemiyordu belki de geldiğimizde bir şeyler mutlaka kapalım, oradan bir şeyler kapmadan bir şeyler almadan gitmeyelim diye sürekli biz soru sormasak bile gelip bir konuda sürekli açıklamalar yaparlardı bize. O yüzden ben sürekli deneyim ve tecrübe kazandım orada.” (G29)

“Genel olarak beceri kazandım ama zorunlu olarak kazandım. Çünkü sonuçta o sınıfta durmak zorunda kalan kişiydim ve bir şekilde çocukların dikkatlerini toplamam gerekiyordu. Herhangi bir çocuğa hoca sınıfta yokken bir şey olacak diye çok korkuyordum. Nasıl güvenip bana bırakır, nasıl kendi keyfine göre hareket eder diye çok düşündüm ama olan oldu. İyi ki de bırakmış diyorum şimdi.” (G25)

Yukarıdaki görüşmecilerden G21 deneyim elde etmek için en güzel uygulamanın staj olması, G16 staj sayesinde işe alışma ve pratikleşme süreçlerini başarı ile tamamlanması, G28 staj kurumlarında alan mezunu öğretmenlerin stajyerlere daha fazla deneyim edinme imkânı sunması, G26 staj sayesinde mesleki sınırlar belirlenerek maksimum faydanın açığa çıkması için gerekli olan süreçlerin neler olduğunu öğrenilmesi, G29 bilinçli eğitimciler sayesinde stajda bilgi ve deneyim elde edilmesi ve G25 ise ders saatinde öğretmenin öğrencileri stajyere bırakması nedeniyle zorunlu olsa bile deneyim elde ettiğini dile getirerek stajda olumlu deneyim edindiğini belirtmektedir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumlu deneyimler elde ettiğini belirten diğer görüşmeciler ise konuyu şöyle anlatmaktadır;

“Bence güzel iyiydi. Mesela G. D. Ö. E. R. M.’nde staj yaptığım başından sonuna kadar nasıl bir ara eleman olunur orada öğrendiğimi düşünüyorum. Hatta kendimi bir öğretmen gibi bile hissediyordum bazen. Çünkü şey oradakiler de bir yönlendirme teşvik vardı. Belki onlar kendileri için

yapıyordu bunu ama sürekli bir araştırmaya sürekli bir çalışmaya yönlendiriliyorduk orada ve bu da işte bir şekilde donanım kazanmana sebep oluyordu, öğrenmeye sebep oluyordu.” (G8)

“...Peki stajdaki sınıf öğretmeninizle aranız nasıldı? Size çocuklarla vakit geçirmeniz için onlardan deneyim elde etmeniz için fırsat tanıyorlar mıydı yoksa tüm işi sizin üzerine mi yüklüyorlardı? Nasıldı durum? Hepsi bize yardımcı oluyordu. Bir kenara geçip kendi beklemiyordu. Ne yapıyorsak beraber yapıyorduk. Ama mesela haftada bir iki kere bizden etkinlik hazırlamamızı istiyordu getirip çocuklara yaptır diyordu. Onun dışında hep kendisi yardımcı oluyordu ama bize de görev veriyordu. Sen bununla ilgilen mesela ya da sen bu çocuğa etkinlik yaptır ben diğer çocuklarla ilgileneyim. O şekilde ilerliyorduk hep. Çok ilgili bir hocaydı. Bu şekilde deneyim elde edebildim ben. (G21)

“Zaten şöyle, okulda bir şeyler öğrendik yani ana şeyleri işte. Dedğim gibi etkinlik yapmayı vesaire. Az buçuk teorik bilgi de öğrendik. En önemlisi aslında stajmış. Onu da son sene deneyimlemiş olduk. Çünkü üç sene boyunca -hadi iki buçuk sene diyeyim. Çünkü üçüncü senede de haftada bir gün gidiyorduk- iki buçuk sene boyunca öğrendiklerimizi karşılaştırsak o son mezun olmaya yakın bir sene, bir buçuk sene kadar stajda daha çok şey öğrendiğimizi düşünüyorum ben. **Peki stajda deneyim düzeyiniz nasıldı? Öğretmenleriniz stajda deneyim kazanmak için fırsat sunuyor muydu?** Tabii ki. Ben otizm merkezinde staj yaptım. Devlet okuluydu. Orada sınıfta iki öğretmen vardı. İkisi de alan öğretmeniydi ve bana yardımcı oluyorlardı. Hocalar alandan olduğu için aslında diğer arkadaşlarıma göre daha şanslıydım. Çünkü çoğunlukla sınıf öğretmeni olup sonra sertifika alıp özel eğitimde öğretmenlik yapanlar oluyor. Tabii eğitim alıyorlar ama bir özel eğitim alan öğretmeni kadar bilgiye sahip olmuyorlar çoğunlukla. Benim avantajım oydu. Hem benimle hem de çocukla ilgileniyorlardı. Hem beni hem çocukları yönlendirerek etkinlik yapmamızı sağlıyorlardı. Çok şanslıyım o konuda ben.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerden G8 stajda öğretmenlerin araştırmaya sürekli teşvik etmesi, G21 kurum öğretmenin stajyer eğitiminde aktif yer alarak mesleki yönerge vermesi ve G11 alan mezunu öğretmenlerin staj öğrencilerine daha etkili yönlendirme vermesi nedeniyle staj ya da işletmelerde mesleki eğitiminde olumlu deneyim elde ettiğini ifade etmektedir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumlu deneyim elde ettiğini belirten başka görüşmeciler ise şunları anlatmaktadır;

“Ben stajı çok ayrı yerde tutuyorum. Çünkü benim için çok kutsal bir deneyimdi. Yaklaşık 25 çocuk vardı ve ben 25 çocukla yeri geldiğinde -staj öğretmenimi de saygıyla anıyorum- belirli boş vermişlikleri durumunda kendim baş başa kalıyordum. Bence hala o şekilde bir donanıma sahip değildim ama yapıyordum. Bir noktada iyi yaptı çünkü 25 çocukla bir anda baş etmeyi öğrendim. Tecrübe olarak ise bir örnek vereyim; kriz yönetme. Çok ciddi anlamda bana tecrübe kazandırdı. Kriz mesela fiziki bir kriz, anlık gelişen ruhsal bir kriz. Bunlarla gerçekten baş edebilmeyi öğretti bana o an ki durum. Daha önceden de örnek verdiğim ikizlerden örnek vereyim. İkizlerden daha uçarı olan öğrenci bir diğer öğrencinin gözünü ısırdı. Ben o an bir öğrencimle serbest ders etkinliğindeydik. Bu etkinlikte çocuklar istediği gibi resim yapıyordu, serbest bırakmıştık yani. Nasıl olduysa bir gözden kaçma anı olur ya, -o zaman o kadar çok kötüydüm ki zaten- ondan sonra bir öğrencim lavaboya gitmek

istedi, onu götürmek zorunda kaldım. Sınıfı kime bırakacağım? Yanda N. hoca var ondan destek istedim. O da dedi ki “kuzum benim de öğrencilerim dolu, stajyerim de yok” tamam dedik. Okulun yemekhane görevlisi F. teyze vardı ona bıraktık. O da kadın yaşlı yani ne kadar bastırabilecek? Ben öğrenciyi lavaboya götürdüm, dışarıda bekliyorum –hani bunu da benim yapmam bence doğru değil ama- dışarıdan öğrenciyi getirdim ama bir hışımla sınıfa girdiğimi hatırlıyorum. Öğrencinin gözünün mosmor olduğunu ve kanadığını hatırlıyorum. O an aklıma gelen tek soru şuydu “ben annesine ne diyeceğim?” bu baskı zaten çok kötü. Çocuk, çocuk olduğu için çocuk yaptı da diyemiyorsun çünkü biz size emanet ettik, bu çocuğun başına daha kötü bir şey olsa siz bunun sorumluluğunu nasıl alabiliyorsunuz? Okulun belki de prestiji yerle bir olacak. Özel bir okul değil ama yine de duyulacak. Bunun en üst mercilere gitmeme ihtimali? Bilemiyoruz. Gidedebilir gitmeyebilir. Ailenin burada tutumu çok önemli. Ben o anda düşündüğüm tek şey öğrenci velisinin numarasını bul, ara. Sağ olsunlar beni gayet anlayışla karşıladılar. Anlattım durumu. Dedim ki böyle böyle bir durum var, okula gelmenizi istiyoruz. Geldi, çocuğun gözünü gördü. Ben düşünüyorum ebeveyn olarak ben kıyameti koparırdım herhalde. Çünkü hani o an sadece tek bir şey düşünüyorum, anne olarak düşünüyorum benim çocuğum öyle olsa ve bir öğretmenin ihmali söz konusu olsa, -ben stajyerim benim çok bir yükümlülüğüm yok benden çok benim öğretmenimin- onu direkt sorumlu tutardım siz nasıl bu saatte bir stajyere, deneyimsiz bir stajyere bu kadar çocuk emanet edebiliyorsunuz? Burada ciddi bir ihmal vardı. Neyse ki çocuğun gözüne buz tuttuk, sakinleştirdik çocuğu ama öteki çocuğu da ceza sandalyemiz vardı bizim. Orada beklettik. Burada bekleyeceksin, tüm gün buradasın. Yaptığın çok kötü bir şey. Arkadaşının vücuduna ciddi bir zarar verdin. Ama çocuk idrak etmiyor.” (G5)

“Ay kesinlikle. Ben stajımın bittiği gün ağlayarak eve geldim. Asla ayrılmak istemedim. O kadar çok böyle bağlanmışım ki farkında olmadan. İlk gittiğim gün hem üzüliyordum hem de çok korkuyordum. Çünkü ani verdikleri tepkiler olduğunu biliyordum az da olsa böyle derslerden falan bize söylüyorlardı ama bu kadar. Karma bir okuldu açıkçası staj gördüğüm yer. Bence çok iyiydi ya. Birebir zaten hoca diyor ya derste bıraktı öğrencileri bana gitti. Ben tek başıma bildiğim bütün her şeyi üstlerinde deneyerek aslında öğrendim. Yani biraz benim için onlar şey oldu (hoş bir kelime değil ama onlar denek diye bir kelime var ya) üstlerinde deneyim ede ede bir şeyleri öğrendim. Yani yapabileceğimi, hangi öğrenciye ne şekilde davranabileceğimi tek tek tecrübe edindin, deneyimledim.

Peki öğretmenin sınıfı size bırakmasındaki amaç sizin deneyim elde etmeniz için cesaretlendirme temelinde miydi yoksa öğretmenin iş yükünü size aktarması mıydı? Yok yok. Şimdi ben biraz ilk girdiğimde böyle korkmuştum açıkçası. Çünkü hem down sendromlu vardı hem bedensel-fiziksel bu tarz beş öğrenci vardı zaten. Altıncısı hiç gelmedi. İki down sendromluydu. İkisi yan yana geldiğinde bir kız bir erkek anlaşıyorlarmış. Bunu çok çok sonra öğrendim, bilmiyordum. Yani bunu da tecrübe ederek deneyimleyerek öğrendim. Hoca birazcık daha böyle kaynaşmamı istediği için bırakıp gitti. He şimdi şöyle bir şey de var hoca da açıkçası çok fazla öğrencilerle ilgilenmiyordu. Ben tek başıma hepsine ders yaptırıyordum. Bir noktada benim orada bulunmam hocanın işten fazlasıyla kaçmasına sebep oldu.” (G22)

Yukarıdaki görüşmeciler staj eğitimleri aracılığıyla ani/kriz anı ile başa çıkmayı öğrendiği için staj ya da işletmelerde mesleki eğitimlerinde olumlu deneyim elde ettiklerini ifade etmektedir.

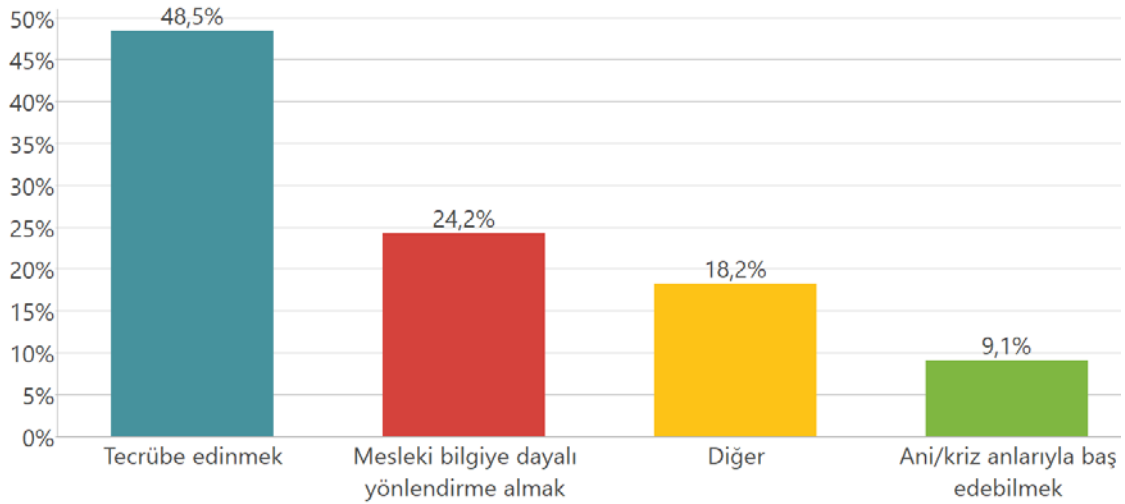
Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumlu deneyimler elde ettiğini belirten son görüşmeciler ise şunlar anlatmaktadır;

“Kurumun buna müsaade etmemesine rağmen öğretmen sınıfı sadece bana bıraktı. Kurum buna izin vermedi ama öğretmen benim arkamda durduğu için belki de ben kendimde o özgüveni hissettim. Hoca bana destek amaçlı, mesleği daha iyi nasıl öğrenebilirim diye bu açıdan şunu nasıl yapabilirsin bunu nasıl yapabilirsinler diye diye ben her gün bir şey yapıyordum o çocuklara. Ben bunu yapabildiğimi gördüğüm an, bunu hissettiğim an mesleğe karar verdim zaten. Ben bunu yapabiliyorum dedim... Ben kesinlikle diyorum ya evet bir meslek lisesine girdim, mesleği sevdiğim için girdim ama nerede karar verdin diye sorarsan staja gittiğim ilk yerde karar verdim. Dedim ki ben bunu yapabilirim. Ben bu mesleği yapabilirim. O yüzden diyorum ki daha önceden keşke ikinci ya da üçüncü sınıfta girebilsek ve daha erken karar verebileseydik. Ben tam üç yıl sonra sınıfa ilk kez girdim dedim ki “evet bu meslek tam benlik.” Çocukları daha çok sevdiğimi orada hissettim. Çocukların sevgisini hissettiğimde oldu bu. Doğal olarak ben stajda kazandığım deneyimin kesinlikle çok etkili olduğunu düşünüyorum şu an çalıştığım ortam için de temelini attı bana. (G7)

“Ya o iyiydi. Bence okulun en artı yönü stajdı. Ben stajımı çok severek yapıyordum. Hatta bitsin istemiyordum. Keşke orada işe başlayabilseydim diye düşünüyordum. Yani benim için güzel ve eğlenceliydi. Biz mesela atıyorum altı ay mı staj yaptın. Biz altı ayın altısında da aynı sınıfta staj yapmıyorduk. Değişim halindeydi ve farklı öğrenciler görebiliyorduk. Bu yönden çok iyiydi. (G14)

“Tabii stajda deneyim edindim ama nasıl diyeyim... işe başlıyorsun ya -mesela şu an kendi pozisyonumdan bahsediyorum- stajda gördüğümüz hiçbir şeymiş diyorum. Ama tabii ki staj hiç olmasaydı o da olmazdı. Yine tabii ki bir şeyler gördük. Ama iş hayatı daha fazla deneyim kattı bana. Stajla çok alakası yok o kadar söyleyeyim. **Peki asıl tecrübeyi iş hayatında mı edindiğinizi düşünüyorsunuz?** Evet aynen öyle. O zaman staj ile gerçek saha deneyimi arasında fark mı var sizce? Var. Belki de sorumluluğum olmadığı için rahattım stajda. Şimdi sorumluluk sahibi olduğum için artık birebir muhatabı ben olduğum için sınıfın ve velinin, artık işte sen yalnızsın sahada o yüzden farkı da anlamış olabilirim. **Peki stajdaki deneyim düzeyinizi nasıl değerlendirirsiniz?** Yani öyle olumsuz kötü şeyler yaşadım diyemem. Pratik yapabilme açısından kesinlikle sorun yoktu gayet iyi geçti. Az çok deneyim edinebildim tabii ama dediğim gibi üzerimde beni zora sokacak bir sorumluluk baskısı olmadığı için rahat geçti benim stajım.” (G2)

Yukarıdaki görüşmecilerden G7 staj sayesinde mesleğe yönelik özgüven kazandığını ve yapmak istediği mesleğe karar verdiğini, G14 stajda değişik öğrenci profili görme şansı edindiğini ve G2 ise stajda ekstra sorumluluk üstlenmek zorunda kalmadığı için rahat bir staj süreci geçirdiğini ifade ederek olumlu deneyim elde ettiğini belirtmektedir.



Şekil 4. 28. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimde Olumlu Deneyim Elde Eden Görüşmeciler

Şekil 4.28’de staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde olumlu deneyim elde eden görüşmecilerin düşünceleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %48,5’ini oluşturan 16 görüşmeci tecrübe edindiğini, %24,2’sini oluşturan 8 görüşmeci mesleki bilgiye dayalı yönlendirme aldığını, %18,2’sini oluşturan 6 görüşmeci diğer nedenlerle ve %9,1’ini oluşturan 3 görüşmeci ise ani/kriz anlarıyla başa çıkabildiği için staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde olumlu deneyim kazandığını belirtmektedir.

► Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitim Sırasında Olumsuz Deneyim Elde Eden Görüşmeciler

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumsuz deneyim elde ettiğini düşünen görüşmeciler durumu şu şekilde anlatmaktadır;

“Staj gördüğüm okul iyi bir okul değildi. Benim eğitim aldığım öğretmen lise mezunu bir öğretmendi stajda. Tam donanımlı değildi. Lisans mezunu değildi. Ona istinaden benim gittiğim anaokulunda yolsuzluklar çok fazlaydı. Gerçek anlamda sıkıntı yaşadık. Öğretmen sınıfı bana bırakıyordu ve gidiyordu. Çocuklara etkinlik düzenleyen bendim. Çocuklara eğitim veren bendim hatta o şekilde söyleyeyim. Tüm sorumluluğu bir anda benim üzerine bıraktı. Ama bu benim öğrenmem için yaptığı bir şey değildi. Kendini rahat ettirmek için yapıyordu.” (G13)

“Yani aslında stajım çocuklarla alakalı olarak bakarsam hiçbir sıkıntım olmadı. Hatta çok severek gidiyordum ama işte sınıf öğretmeniyle yaşadığım bir takım huzursuzluklardan dolayı da bu meslekten epey bir uzaklaştım. **Peki deneyim elde edebildiniz mi? Sınıfındaki öğretmen size çocuklarla vakit geçirebilmeniz için imkân tanıyor muydu? Ya da sizi destekleyici ya da yönlendirici söylemleri oluyor muydu? Stajda mutlu muydunuz? Neler oluyordu stajınızda onları biraz detalandırırsanız çok mutlu olurum.** Yani evet çocuklarla beni çoğu zaman baş başa bırakıyordu o konuda çoğu zaman sıkıntı yaşamadım ama olumlu bir yönlendirme yaşamadım. Aksine daha çok olumsuz yönde etkiledi beni. Yani şöyle söyleyeyim bütün etkinlikleri, çocuklara söylenecek masalları, şiirleri, şarkıları bunların hepsini ben ayarlıyordum...Her ay staj puanı alıyorduk ve ben gerçekten çok çalışıyordum. Hani çocuklarla ilgileniyordum. Zaten öğretmen sınıfta durmuyordu hep

ben vardım sınıfta. Sadece geliyordu bazen iki şarkı söylüyordu, gidiyordu. Tek yaptığı şey oydu. Bütün iş yükü benim üzerimdeydi.” (G17)

“Yani şöyle söyleyeyim, tek bir öğretmen yoktu. Kimisi bana etkinlikler yaptırıp beni olumlu yönde destekliyorlardı. Bunlar gerçekten iyi öğretmenlerimdi. Kimisi de sadece işgücünü stajyerlere yükleyip kendi işine bakıyordu yani. Başından savma gibi davranıyordu. Her iki öğretmen tipini de gördüm, tanıdım. Lise stajımda beni kullanıyorlardı, bunu hissediyordum. Çünkü kendileri bile bakmaktan acizdi. Yetkin değillerdi, işi stajyerlere yıktıkları çok oluyordu. Öğretmenle iletişimimiz kötü değildi mesela. Ama bir alt-üst ilişkisi vardı ve ben yapmak zorundaydım. Çünkü oradan puan almak zorundaydım. Psikolojik olarak öyle bir baskı vardı. Ama kalkıp öğretmene neden beni kullanıyorsun diyemedim tabii ki. Yapmak zorunda kaldım.” (G19)

“Staj öğretmenimle aram gayet iyiydi benim. İyi anlaşıyorduk ve sınıfı sürekli bana bırakıp çıkardı dışarı. Sınıfta çocuklarla tek başıma ilgilenirdim. O zamanlar yaptığı şeyin çok kötü olduğunu düşünürdüm. Hep bana bırakıyor sınıfı kendisi gidiyor. Tek başıma ben ne yapacağım diyordum. Ama sonradan bunu düşündüğümde bu benim için gayet iyi oldu. Hep tek başıma ilgilendim çocuklarla. Doğruyu yanlış görebildim. Neyi nasıl yapmam gerektiğini anlayabildim. **Peki burada size sınıfı bırakmasının altında hangi gerekçeler vardı?** Kendi iş yükünü azaltmak için bana bırakıyordu buna eminim. Çünkü sigara içmeye sürekli dışarıya çıkıyordu.” (G25)

Yukarıdaki görüşmeciler staj kurumundaki öğretmenlerin iş yükünü stajyere yükleyerek kendi kişisel konfor alanlarına çekildiklerinden ve staj puanı nedeniyle bu duruma itiraz edemediklerinden yakınlıkla olumsuz staj deneyimi edindiklerini ifade etmektedir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında olumsuz deneyim edildiğini belirten diğer görüşmeciler ise şunları aktarmaktadır;

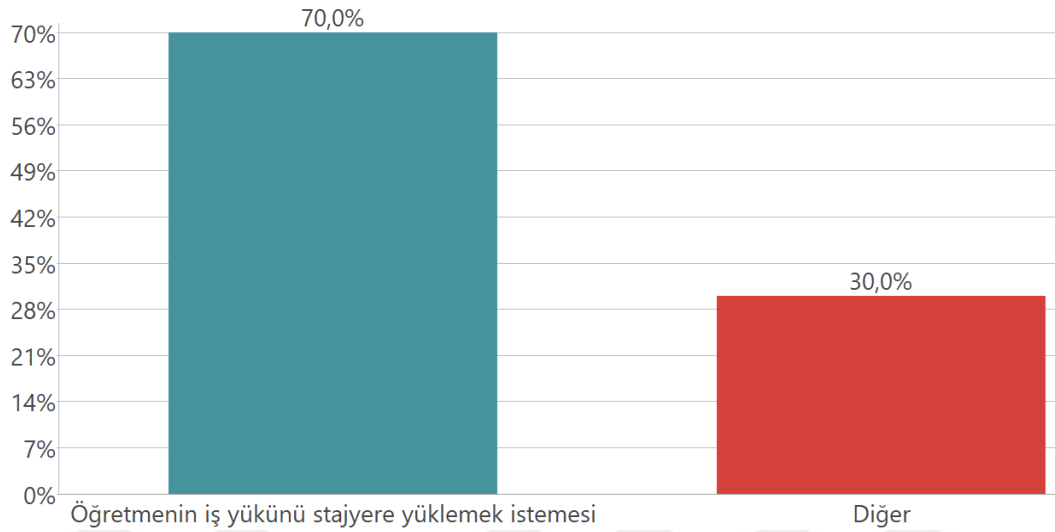
“Bana yaptırıyordu ve hani bana karşı tavrı da çok soğuk, çok mesafeli ve böyle şey gibiydi nasıl söyleyeyim sana... sanki karşımda bir öğretmen değil de hani böyle Amerika başkanı varmış gibiydi. Aramızda öyle bir mesafe vardı. Onunla hiç birebir iletişim kuramıyordum. Zaten bana karşı işte şeydi bir şey yaptırıcaksa bile gözünün ucuyla bakardı bana. O şekilde bir tavrı vardı.” (G17)

“Fakat eğitim gördüğüm yani staj gördüğüm yerde o çocuklara şiddet gösteriliyordu. Sözel şiddet vardı ve sorumsuzlardı. O yüzden çok kötü geçti diyebilirim. **Peki fiziksel bir şiddete tanık oldunuz mu?** Fiziksel dediğim çocuğun kolunu itme. Çocuğa en çok duygusal şiddet diyebilirim o aşırı vardı sözel şiddet. Bu durumların haricine bakacak olursak evet deneyim kazandım diyebilirim.” (G30)

“Ben stajımı üç yaş grubunda yaptım özel bir okulda. Benim aldığım eğitimde hep sanki altı yaş grubunda ki etkinlikler, oyunlar ve şarkılar öğrendik. Eğitim sanki böyle beş yaş içimmiş gibi. Daha küçük yaş için pek bilgi verilmemişti bize. Ben staja ilk gittiğimde bocaladım. Çocuklara nasıl etkinlikler yapsam ya da nasıl onların yaş seviyesine insem dedim. Ama özel okulun da bir tık tam gün olmasından dolayı üç yaş grubuna aslında bakım ağırlıklı gidiliyor eğitim ağırlıklı gidilmesinden. Bu bende eksiklik oldu açıkçası. Onun dışında küçük yaş grubunda zorlandım açıkçası ama benim için güzel de bir deneyim oldu.” (G15)

Yukarıdaki görüşmecilerden G17 staj kurumunda stajyerler ile mesafeli iletişim kurulduğunu, G30 çocuklara yönelik çeşitli şiddet türlerinin uygulandığını ve G15 ise staj

kurumunun bazı yaş gruplarında bilgi eksikliğinden doğan bocalama yaşadığını ifade etmektedir. Bu noktada görüşmecilerin stajda olumsuz deneyim elde ettiği söylenebilir.



Şekil 4. 29. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitiminde Olumsuz Deneyim Elde Eden Görüşmeciler

Şekil 4.29’da staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde olumsuz deneyim elde eden görüşmeci düşünceleri bulunmaktadır. Buna göre görüşmecilerin %70’ini oluşturan 7 görüşmeci öğretmenin iş yükünü stajyere yüklemek istediğini, %30’unu oluşturan 3 görüşmeci ise diğer nedenleri dile getirerek staj eğitimlerinde olumsuz deneyim edindiğini ifade etmiştir.

► **Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimini Aynı Kurumda Farklı Öğretmenler ile Yapan Görüşmecinin Elde Ettiği Deneyim**

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimlerini aynı kurumda ancak farklı dönemlerde ve farklı öğretmen ile yapan tek görüşmeci staj deneyimi hakkında şunları söylemektedir;

“Stajım şöyle, stajımın ilk döneminde sınıfımda öğretmenim alandan olduğu için iyi geçiyordu, bir şeyler öğrenebiliyordum. Ama ikinci dönem sınıfımdan özel eğitim öğretmenim gitti ve yerine başka bir bölümden ama yine özel eğitim okulunda görev yapan bir öğretmen geldi. Ondan sonrası kötü ve verimsizdi benim için. Bir şey öğrenemedim yani. **Peki ilk dönem hocanız ile ikinci dönem hocanız arasında ne gibi bir fark vardı ki siz deneyim edinemediniz ikinci dönem?** Şöyle, şimdi ilk hoca özel eğitim alanından biri olduğu için bize kimi zaman soru cevaplar yapardı özel eğitim alanı ile ilgili. Soruyu bilemiyorsak bile sonrasında bize sorunun doğru cevabını söylüyordu. Bunlar hala aklımda kalan şeyler benim. Mesela bir çocuğa bir şey öğretirken bunu nasıl öğreteceğimizi bize söylüyordu ve bunun doğrusunu bize gösteriyordu. Ama ikinci dönem gelen hoca hiçbir şey yapmıyordu diyebilirim. Yani bize hiçbir faydası olmuyordu. Ne bir yönlendirme ne bir şey... hani şöyle yapın ya da böyle yapın yok. Biz bu çocuklarla bir şey yapacaksa bize bir katkısı olmuyordu yani. Aslen ilk dönem deneyim elde ettim. İkinci dönem hiç verim alamadım. Özel eğitim okullarında özel eğitim öğretmenlerinin bölümden gelmesi gerekiyor. Özel eğitim alanında olmayan birinin çocuğa çok faydalı olacağını düşünmüyorum diyebilirim.” (G12)

Bu durumda staj kurumunda ilk dönem staj öğretmeninin özel eğitim bölümünden mezun olduğu ve mesleki beceri kazandırmaya yönelik eğitim verdiği ancak ikinci dönem staj öğretmeninin özel eğitim bölümünden mezun olmadığını bu nedenle de mesleki beceri ve yönlendirmeden uzak bir eğitim verdiği anlaşılmaktadır. Sonuç olarak ilk dönem staj yerinde deneyim elde eden görüşmeci, ikinci dönem staj yerinde herhangi bir deneyim elde edemediğini belirtmektedir.

► **Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimlerini Farklı Staj Dönemlerinde Farklı Kurumlarda Yapan Görüşmecilerin Elde Ettikleri Deneyimler**

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimini farklı staj dönemlerinde farklı kurumlarda yapan görüşmecilerin öncelikle ilk staj kurumunda elde ettikleri deneyimlere ardından ikinci staj kurumunda elde ettikleri deneyimlere yer verilecektir.

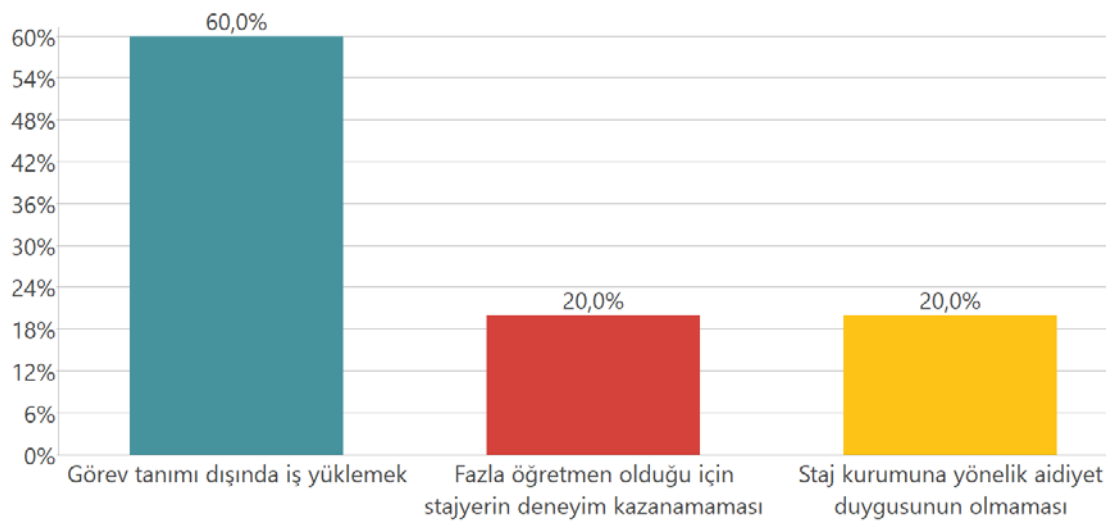
İki farklı dönemde iki farklı staj kurumunda staj deneyimi yaşayan görüşmeciler ilk dönem ilk staj kurumu deneyimlerini şöyle aktarmaktadır;

“Staj bir senelik bir süreyi kapsadı. Dediğim gibi seçmiş olduğum daldan dolayı çok yeterli bilgi sahibi olamadığımı düşünüyorum. Ya da bana zor geldi belki de. Özel eğitim dalına mensup olduğum için o dönemde bir senelik süre bile yeterli gelmemişti. **Gittiğiniz staj kurumunda deneyim kazanamadığınızı mı düşünüyorsunuz?** Deneyim kazanamadım evet. **Peki bunun temel sebebi okulda verilen eğitim ve sizin özel eğitim dalını seçip yeterli verim alamamanız mı?** Okulda verilen eğitim düzeyi dediğim gibi iyi ama yeterli seviyede değildi bence, Müfredatları güzel olsa dahi! Müfredatlar güzeldir belki ama bunun değerlendirmesini ben yapmış olamam, dediğim gibi özel eğitim açısından yeterli değildi. Aynı zamanda staj döneminde denk geldiğimiz, staj yaptığımız yer de önemli. Oraya dahil olabilmeniz, sizi kabul etmiş olmaları, orada yakalanan ortam, işte öğrencilerin engel durumu, bunların öğrenci gruplarında konumlandırılması ve karma olarak birkaç çeşit engelli olması gibi. **Peki staj ortamında kabul görmediğinizi ve staj öğretmeninizin sizinle yeteri kadar ilgilenmediğini mi düşünüyorsunuz? Bu sebepten dolayı mı stajda deneyim elde edemediniz?** Evet dediğim gibi bu şekilde. Çünkü staja gittiğiniz öğretmen sizi bir ayak işçisi olarak görüyorsa, yaptığı eğitimde gel beraber bu uygulamayı yapalım ya da pekiştirelim demiyorsa, sizin kendi kendinize yapmaya çalıştığınız uygulamanın bir anlamı kalmıyor. Çocuğu karşına alıp kendi bildiğin şekilde vakit geçirmek gibi bir durum yaşanıyordu yani. **Staj öğretmeniniz sizin staja adapte olmanızı sağlayacak motive edici sözler söyledi mi?** Staj yeri değişikliği olduğu için bunu sadece bir yerde yaşadım. Bu şekilde beni gözetleyip evet sen bunu yapıyorsun ya da bu çalışmayı iyi yaptınız, bu işe yaradı diyen hocalar da oldu. **Siz ilk dönem farklı bir yerde ikinci dönem farklı bir yerde mi yaptınız stajınızı? Evet. İlk dönem staj yaptığınız yerde mi bu olumsuzlukları yaşadınız, ikinci dönem staj yaptığınız yerde mi yaşadınız? İlk dönem staj yaptığım yerde olumsuzluk yaşadım.”** (G18)

“Ben zaten iki staj yeri değiştirdim. İlk gittiğim staj yerinde hani köle olarak kullanılıyordum kelimenin eşdeğer anlamı gibi. İşte bize lavaboları temizletmeye kalktılar. Ben oraya eğitim almak için gidiyorum ama onlar beni temizlik işçisi olarak görüp temizlik yaptırmaya kalktılar. Ben böyle bir şeyi kabul etmediğim için staj yerimi değiştirdim. İlkinde hani çok kısa bir süre kaldım. Bir aydan daha kısa bir süre kaldım galiba. Orada da bir köşede oturup izliyordun. O kadar çok öğretmen vardı ki orada.

Okulun din kültürü öğretmeni de anaokulu çocukları ile ilgileniyordu. Zaten bir öğretmenleri vardı başlarında. Birde din kültürü öğretmeni geliyordu ayrıca başka bir öğretmen geldiği zaman sen zaten çocukları göremiyordun.” (G23)

Yukarıdaki görüşmecilerden G18’in ilk dönem ilk staj yerinde staj kurumuna yönelik herhangi bir aidiyet duygusu geliştiremediği ve bu durumun nedeninin stajyere görev tanımı dışında iş yüklenmesi olduğu görülmektedir. G23 ise staj kurumunda stajyere görev tanımı dışında iş yüklendiğini ve okulda öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle çocuklarla iletişim kuramadığını belirterek ilk dönem ilk staj yerinde deneyim elde edemediğini ifade etmektedir.



Şekil 4. 30. Staj veya İşletmelerde Mesleki Eğitimini Farklı Dönemlerde Farklı Staj Kurumlarında Yapan Görüşmecilerin İlk Dönem-İlk Kurum Staj Deneyimleri

Şekil 4.30’da staj ya da işletmelerde mesleki eğitimini farklı dönemlerde farklı staj kurumlarında yapan görüşmecilerin ilk dönem ilk staj kurumu deneyimleri bulunmaktadır. Buna göre görüşmecilerin %60’ını oluşturan 3 görüşmeci stajyerlere görev tanımı dışında iş yüklendiğini, %20’sini oluşturan 1 görüşmeci kurumda fazla öğretmen olduğu için stajyerin deneyim kazanamadığını ve %20’sini oluşturan 1 görüşmeci ise stajyerlerde staj kurumuna yönelik aidiyet duygusunun oluşmadığını ifade etmiştir.

İki farklı dönemde iki farklı staj kurumunda staj deneyimi yaşayan görüşmecilerin ikinci dönem ikinci staj kurumu hakkındaki düşünceleri ise aşağıdaki gibidir;

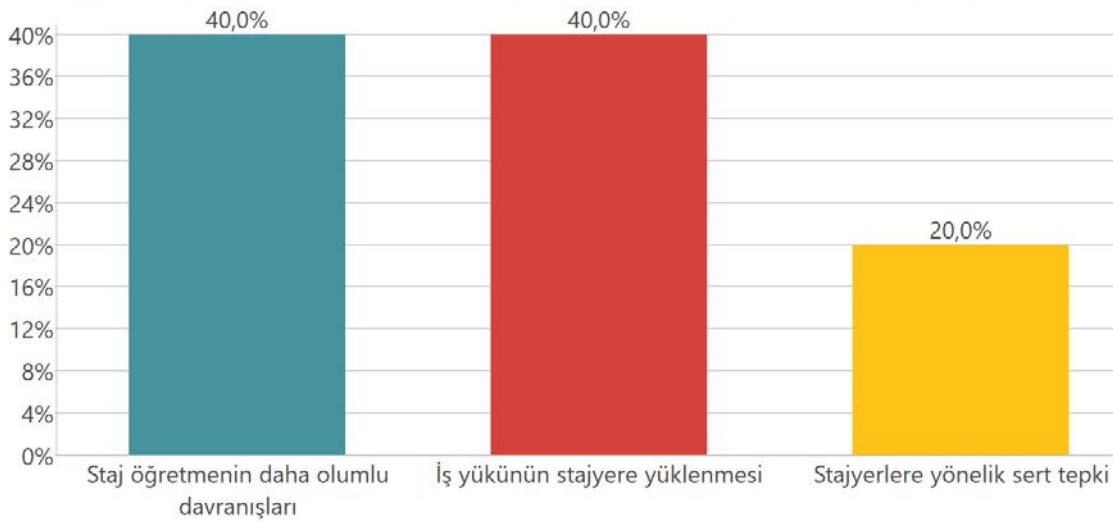
“Peki ikinci dönem staj yaptığınız yerde deneyim elde ettiğinizi düşünüyor musunuz?

Orada da yani altı aylık kısa bir süreçte yine deneyim elde ettim sayılır. Yarı yarıya, ne kadar deneyim kazanılırsa... Ben çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. Belki de yeterlik seviyesi bana çok düşük geliyor ama özel eğitim zor bir alan. Yani dediğim gibi yeterli değildi. Sadece ikinci dönem staj yaptığım yerde ki staj öğretmenimin bana karşı tavırları daha olumluydu.” (G18)

“İkincisinde de hani ya stajyerlere karşı çok sert bir tepkileri vardı zaten nedenini bilmiyorum her işi biz yapmamıza rağmen. Eğitimden çok ablalık yapıyorsun. Sen onların sanki ablasısın. Onlar seni öyle görüyorlar ve o şekilde kullanıyorlar. Mesela öğretmenin canı sıkılıyor sınıftan çıkıyor. Sen

onlara şarkı söylet diyor. Öğretmene uygulama hazırlamak zor geliyor sana bir gün önceden söylüyor yarına bir uygulama bul getir diye. Sen evde 60 tane çocuğa o uygulamayı hazırlıyorsun; kartonlardan kesiyorsun, götürüyorsun, öğretmen yaptırıyor. Burada hani iş öğretmek ya da mesleki bir beceri kazandırmaktan ziyade seni kullanmış oluyorlar. Başka bir açıklama bulamıyorum buna. E tamam kendi yüklerine hafifletiyorlar. Sorsan sana da meslek öğretiyorlar. Stajda çok bir şey öğrendiğimi düşünmüyorum. Evet neyi öğrendim, birilerinin beni kullandığını öğrendim.” (G23)

İkinci dönem farklı bir kurumda staj yapmaya devam eden G18, bu kurumda yaptığı stajın da kısa süreli olduğunu ve bu nedenle stajda edindiği deneyim düzeyinin de daha sınırlı kaldığını ifade etmektedir. Ancak ikinci staj kurumundaki öğretmenlerin daha olumlu davranışlar sergilediğini ayrıca belirtmektedir. G23 ise ikinci dönem ikinci staj kurumunda stajyerlere karşı sert tepkiler ile karşılaştığını, öğretmenlerin iş yükünü stajyere yüklediğini, kendisine mesleki eğitim verilmediğini için ise deneyim kazanamadığını vurgulamaktadır.



Şekil 4. 31. Staj veya İşletmelerde Mesleki Eğitimini Farklı Dönemlerde Farklı Staj Kurumlarında Yapan Görüşmecilerin İkinci Dönem-İkinci Kurum Staj Deneyimleri

Şekil 4.31 görüşmecilerin ikinci dönem ikinci staj kurumu hakkındaki görüşlerini yansıtmaktadır. Görüşmecilerin %40'ını oluşturan 2 görüşmeci staj öğretmenlerinin daha olumlu davranışları olduğunu, %40'ını oluşturan 2 görüşmeci iş yükünün stajyerlere yüklendiğini ve %20'sini oluşturan 1 görüşmeci ise stajyerlere yönelik sert tepkilerin olduğunu ifade etmiştir.

Bu sonuçlarla yaşanan sorunlar nedeniyle ilk dönem staj kurumunu değiştiren görüşmecilerden bazılarının ikinci dönem staj kurumunda da belirli sorunlar ile karşılaştığı sonucuna varılabilir.

Son olarak iki farklı dönemde iki farklı staj kurumunda staj deneyimi yaşayan ve iki kurumda da deneyim elde ettiğini belirten görüşmeciler ise edindikleri deneyimler hakkında şunları aktarmaktadır;

“Ben ilk dönem özel bir anaokulunda ikinci dönem halk eğitimde staj yapmışım. Oradaki hocalarım çok iyilerdi sağ olsunlar. O yüzden bence olması gerekiyor zaten. Uygulama olmadan hiçbir şey anlayamazsın. Hocalarım iş yıkma gibi tavırlar sergilemedi hiç. Normal uygulamalı olarak tabii bazı şeylerde mesela çocuklara etkinlik hazırlatırken kendisi bir tane etkinlik hazırlamış ve devamını sana hazırlattığı oldu ama zaten bunu da yapman gerekiyor bence ya. O kadar da şey gidip de oraya gün boyu sadece oturup bir şey anlayamazsın ki. Olması gerekendi yani. Stajlarım iyi geçti yani deneyim kazandım ben iki yerde de.” (G24)

“Zaten iki yere gittim staj için. İkisi de benim için çok verimliydi. Sınıfta öğretmenlerim çok yardımcı oluyorlardı bana.” (G2)

Görüşmecilerden G24 mesleki eğitimde uygulamanın önemine dikkat çekerken G2 ise staj kurumundaki öğretmenlerin kendisine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Görüşmeciler staj yaptıkları iki farklı kurumda da deneyim elde ettiklerini dile getirmektedir.

► **Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimlerini Farklı Staj Dönemlerinde Farklı Kurumlarda (Yurt Dışı) Yapan Görüşmecinin Staj Deneyimleri**

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimini farklı staj dönemlerinde farklı kurumlarda yapan görüşmecilerden bir tanesi Almanya’da staj yapma imkânı bulmuştur.

Görüşmeci birinci ve ikinci dönem Türkiye stajındaki kurum farklarını şöyle anlatmaktadır;

“Yani şöyle söyleyeyim ben üç hatta yok hayır iki yerde staj yaptım. Birinci dönem farklı bir okulda ikinci dönem farklı bir okuldaydı. Bir de yurt dışına gidip staj yaptım bir ay. Bu alanda o bir ayda şöyle öğrendiğim şeyler oldu; yurt dışında çocuklara verilen eğitim ile bizim verdiğimiz eğitimin çok farklı olduğunu fark ettim, gördüm. **Yurt dışı stajınızı nerede yapmıştınız? Almanya. Nasıldı peki buradaki beceri eğitiminle Almanya arasında ne gibi farklar vardı? Deneyim kazanabildiniz mi buralarda?** Buradakinde birazcık şeydim, M.Ç.A’da çocuklara iyi bir eğitim verildiğini gördüm yani. Her alanda çocuklarla ilgilenme açısından, eğitim açısından güzeldi ama ikinci dönem staj yaptığım yerde materyal olsun kalite olsun, çocuklara verilen eğitim açısından olsun ikisini karşılaştırdığımda ilk dönem staj yaptığım yerin daha iyi olduğunu gördüm yani.” (G10)

Bu durumda görüşmecinin Türkiye stajında ilk dönem staj kurumunda ikinci dönem staj kurumuna göre daha kaliteli eğitim verildiği anlaşılmaktadır.

Aynı görüşmeciye Türkiye staj ile Almanya stajı arasındaki farklar sorulduğunda;

“**Peki Almanya’da durum nasıldı? Almanya’da nasıl bir eğitim vardı ki çok farklı olduğu düşüncesi oluştu?** Şöyle bir şey buradaki kadar çocukları sıkıyorlar. Mesela biz çocukları üstü kirlendiğinde ya da kendi ayakkabısını giyebilmesi için yardım ediyoruz ama onlarda böyle bir şey yok. Herkes kendi işini kendi yapıyor. Yani bana orada bazen öğretmenler kızıyordu öğrencilere yardımda bulunduğum zaman. Örnek veriyorum çocuklar dışarıda oynamak için tulum giyorlar kumla oynamak için. Orada her şekilde o doğanın içerisinde üstün kirleniyor onu yapmayalım bunu yapmayalım öyle bir şey yok. Çocukları bahçeye çıkarıyorlar istedikleri gibi özgür bir şekilde oynamalarını sağlıyorlar. O açıdan mesela bir çocuk tulumunu giyemediği zaman bile benim yardım etmemi öğretmen istemiyordu. Yani bekleyeceksin çocuk kendisi yapacak diyordu. Ama biz burada her şeyi daha çok hani birazcık

geleneksel. Hani annelerde olur ya çocuğa yardımcı olma, üzerine düşme. Okul zamanında da stajyerler ve öğretmenler açısından bizden beklenen de buydu. Çocuklarla çok ilgilenilmesiydi kişisel olarak da ilgilenilmesiydi. Ben çocukların o biçimde özgürce ve kendi başlarına o şekilde bıraktıklarında motor becerileri olsun kişisel becerileri olsun çocukların kendilerini daha iyi geliştirebileceklerini düşünüyorum yani.” (G10)

Görüşmeci Türkiye ve Almanya stajı arasında çocuk beceri eğitimlerinin temelinde bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Türkiye’deki kurumlarda geleneksel çocuk yetiştirme yönteminin temel alındığını ifade ederken Almanya stajında ise özgür, keşfetmeye dönük ve çocukların kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri şekilde beceri eğitimleri verildiğini ifade etmektedir. Görüşmeci, Almanya stajından daha fazla deneyim elde ettiğini vurgulamış ve bu yöntemi daha fazla benimsemiştir.

► Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimden Herhangi Bir Deneyim Elde Edemeyen Görüşmeciler

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimden herhangi bir deneyim kazanamadığını belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

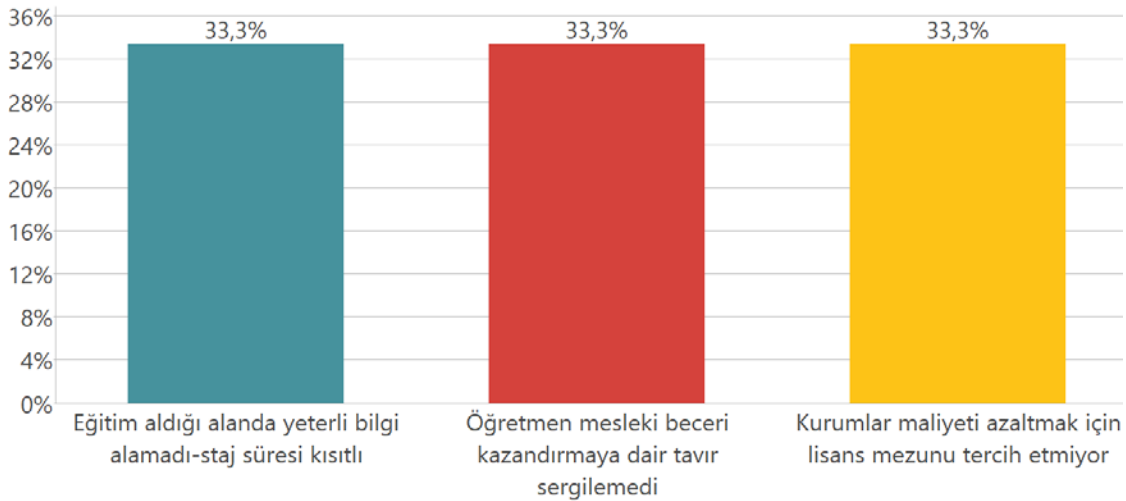
“Staj bir senelik bir süreyi kapsadı. Dediğim gibi seçmiş olduğum daldan dolayı çok yeterli bilgi sahibi olamadığımı düşünüyorum ya da bana zor geldi belki de. Özel eğitim dalına mensup olduğum için o dönemde bir senelik süre bile yeterli gelmemişti. **Gittiğiniz staj kurumunda deneyim kazanamadığınızı mı düşünüyorsunuz?** Deneyim kazanamadım evet. **Peki bunun temel sebebi okulda verilen eğitim ve sizin özel eğitim dalını seçip yeterli verim alamamanız mı?** Okulda verilen eğitim düzeyi dediğim gibi iyi ama yeterli seviyede değildi bence müfredatları güzel olsa dahi. Müfredatlar güzeldir belki ama bunun değerlendirmesini ben yapmış olamam ama dediğim gibi özel eğitim açısından yeterli değildi.” (G18)

“Eee stajda kendimi çok geliştirmeye çalıştım ben ama stajda sınıf öğretmeni stajyerleri –bizim zamanımızda stajyerler kullanılıyordu- yani sınıf öğretmeni bilgi vermeye çalışmıyordu stajyere. Daha çok stajyerden bir beklenti olduğu için stajyerden ekstra bir bilgi kazandım mı hayır kazanmadım. Yani ben şeyde yaptım stajımı o zaman bizim okulun anaokulu açılmıştı oraya ben gittim. Mesela D. hoca vardı. D. hoca mesela böyle bana bir eğitim vermedi. Hani canım şu planlamayı şöyle yaparsan daha iyi olur değildi. Sen bunu öğrenmedin mi? Daha çok böyle yaklaşıldı. Senin bunu biliyor olman gerekiyor. Bunu böyle yapman gerekiyordu. Hani ilk ayları böyle geçtikten sonra anladım ki hani o sınıfta ben öğrenci konumunda değilim daha çok benden faydalanılıyordu. Yani hani stajyere yüklenilme. Yani mesela onun hazırlayacağı gün içinde bir tane etkinlik yaptırıyorsa çocuklara bu okuma etkinliği idi. El becerisi etkinliği değildi. Onların hepsi benim evden hazırlayıp da getirmemi beklenendi. Sınıf mesela duvarları süslenecekse, mevsim panosu hazırlanacaksa bu benim ödevimdi.” (G9)

“Aslında benim üniversiteye gitme nedenlerimden biri de onlar. Benim gittiğim stajda lisans düzeyinde eğitim alan hiçbir öğretmen yoktu. Hepsi işte açık lise mezunu, aksam okulları, halk eğitim merkezi çocuk gelişimi kursu ve meslek lisesi mezunuydu. Aslında baktığın zaman nasıl öğretmen olunmazı gösteren. Ama diyorum ya bunu da üniversite okuduktan sonra fark ediyorsun. Ben üniversite eğitimi almasaydım liseden mezun olduktan sonra hemen bir işe girseydim bende onlar gibi olurum.

Çünkü onu gördüm ama bu çok yanlış. Şu an hala özel okullara baktığımızda kreş düzeyinde okulların çoğu işin mali boyutlarından dolayı ön lisans ya da lise mezunu öğretmenleri alıyorlar. Lisans mezunu çok çok azdır. O yüzden tecrübe edinemedim ben.” (G15)

Görüşmecilerden G18 seçtiği dalda yeterli eğitim alamadığını ve staj süresinin bu dal için sınırlı kaldığını, G9 staj kurumundaki öğretmenin mesleki beceri kazandırmaya dair bir tavır sergilemediğini ve G15 ise staj yapılan kurumda personel maliyetini azaltmak için lise ve ön lisans mezunlarının tercih edildiğini ifade ederek stajdan herhangi bir deneyim elde edemediğini belirtmektedir.



Şekil 4. 32. Staj ya da İşletmelerde Mesleki Eğitimden Deneyim Kazanamadığını Belirten Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.32’de staj ya da işletmelerde mesleki eğitimden deneyim elde edemeyen görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %33,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci eğitim aldığı alanda yeterli bilgi alamadığını-staj süresinin kısıtlı olduğunu, %33,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci staj öğretmenin mesleki beceri kazandırmaya dair tavır sergilemediğini ve %33,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci ise staj kurumlarının personel maliyetini azaltmak için lisans mezunu öğretmen tercih etmediğini vurgulayarak staj eğitiminden deneyim kazanamadığını ifade etmektedir.

4.1.4.2. İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisi

Görüşmecilere ‘Staj ya da beceri eğitimlerinde işveren ya da kurum yöneticilerinin tavırlarını hem mesleki eğitim/beceri kazandırma hem de genel açıdan nasıl değerlendirirsiniz? Bu açılardan herhangi bir eleştiriniz var mıdır? (Varsa deneyiminizi bir anı ile açıklayabilir misiniz?)’ soruları yöneltilmiş ve elde edilen cevaplara tablo 4.28’de yer verilmiştir.

Tablo 4. 28. İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisi Genel Dağılımı

▼ ● İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼ ● İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisi	0
● Kurum genelinde iyi ve yardımsever davranışlar	16
● Kurum genelinde ast-üst ilişkisi	4
● Staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile yaşanan sorun	6
● Kurum Yöneticisinin Sert ve Gergin Tavrı	12

Tablo 4.28'e göre işveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisi hakkında görüşmeciler 16 kez kurum genelinde iyi ve yardımsever davranışları, 4 kez kurum genelinde ast-üst ilişkisini, 6 kez staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile yaşanan sorunları ve 12 kez kurum yöneticisinin sert ve gergin tavırlarını dile getirmiştir. Buna durumda görüşmecilerin %42,1'i kurum genelinde iyi ve yardımsever davranışlar olduğunu, %31,6'sı kurum yöneticisinin sert ve gergin tavırlı olduğunu, %15,8'i staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmenler ile sorun yaşadığını ve %10,5'i ise kurum genelinde ast-üst ilişkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisi hakkında görüşmeciler toplamda 62 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 6 kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplandırmayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisinin Kurum Genelinde İyi ve Yardımsever Davranışlara Dayanması

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinin kurum genelinde iyi ve yardımsever davranışlara dayandığını vurgulayan görüşmeciler durumu şöyle aktarmaktadır;

“İyi idi. Öğretmenlerim iyiydi stajdakiler. Kurum yöneticilerimle de herhangi bir sorun yaşamadım. Kurum yöneticim ara ara herhangi bir sıkıntı var mı yok mu diye sormuştu.” (G6)

“Kurum müdürlerini çok görmedik açıkçası. Yani şöyle hani bize böyle çok karışmazlardı. Sadece staja ilk başladığımızda “Çocuklar burası, buradaki çocukların olduğu kadar sizlerin de okulu. Siz burada her şeyi öğreneceksiniz. Belki burada unutamayacağınız deneyimler kazanacaksınız. Yaşınız küçük olsa bile aklınızda kalacak şeyler olacaktır.” demişti ilk girdiğimizde. Sonra da bir daha biz kurum müdürünü görmedik. Ama öğretmenler çok yardımcı oldular. **Peki kurum müdürü ya da yardımcısı herhangi bir sıkıntınız var mı yok mu diye sormuş muydu?** Öğretmenlerimiz soruyordu. Yardımcı da oluyorlardı. Çok ağır çocuklar oluyordu otizmde, derya deniz yani. Birçok çeşidi var. Çocukta aşamadığımız olaylar olduğu zaman mesela vurma davranışı oluyordu, diğer çocuklara takıntıları oluyordu o konuda öğretmenler bize çok yardımcı oluyorlardı. Hem metot öğretiyorlardı hem kendileri yapıp bu şekilde davranmanız gerekiyor diyorlardı. O konuda çok memnundum staj yerinden.” (G11)

“Gayet iyiydi. Ben bir problem yaşamadım. Burada sadece özel anaokulunda ki müdürden korkuyorduk başta. Çünkü çok disiplinliymiş. Dediler böyle böyle, gözümüzü korkuttular. Sonra kadını tanıdıkça bize bir yumuşak geldi. Korkacak bir şey yokmuş. Gayet belirli sınırlarda bir ilişki vardı. Ben bir problem yaşamadım yani. Hiçbirinden korkum da olmadı. Neyse onu yaptık geldik. Öyle herhangi bir olumsuz durum söz konusu olmadı benim açımdan. Olumlu şekilde tamamladık stajı.” (G24)

“Gayet saygılı bir işverendi. Birbirimize gayet saygılı davranıyorduk. Hiçbir şekilde kötü bir anım olmadı. Konuşarak her şeyi çözebiliyorduk. **Herhangi bir problem olursa yanına gidebileceğinizi ya da gün başında veya sonunda düzenli iletişimde miydi? İlgili bir işveren miydi?** İlgiliydi evet. Hep sorardı. O kurumda stajyerler olduğunun farkındaydı.” (G25)

“Kurum yöneticilerim gerçekten çok insancıl karakterlere sahipti. Stajyerken hiç olumsuz bir eleştiri ya da kurum veya meslektan soğutacak herhangi bir şey söylemedi. Aksine sende bir potansiyel görüyorum. Mezun olunca burada çalışmanı çok isterim dedi. Bu durumda mesleğe daha çok heveslendim ve özgüvenimi artırdı. Herhangi bir olumsuzluk yaşamadım. Gerçekten yöneticilerimle aram gayet iyiydi.” (G27)

“Yani benim çalıştığım staj yerinde bize hani böyle stajyermiş ya da şöyleymiş gibi davranılan yani iş yükü yıkılan bir şey yaşamadık açıkçası hatırladığım kadarıyla. Ben hani açıkçası bir eleştiride de bulunamayacağım bu konuda. İyi bir staj dönemi geçirdiğim için herhangi bir problemle karşılaşmadım. Daha çok öğretmenleri izledim. Daha çok öğretmenlerin çocuklara olan davranışlarını izlediğim için bununla ilgili bir şeyle karşılaşmadım. Tam tersi bununla ilgili bir bilgi verme yani benim öğretmenlerim bilgi verme çabasındaydı. Kurum yöneticileriyle de hiçbir problem yaşamadım.” (G28)

Yukarıdaki ifadelerle göre staj yapılan kurum genelinde işveren/kurum yöneticilerinin iyi ve yardımsever tavırlarıyla karşılaşan görüşmecilerin mesleki özgüven ve hevesinin arttığı söylenebilir.

► **İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisinin Kurum Genelinde Ast-Üst İlişkisine Dayanması**

İşveren/kurum yöneticisi ile stajyer ilişkisinin kurum genelinde ast-üst ilişkisine dayandığını söyleyen görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Ya çok kibarlar ve aşırı bir saygı var arada. Ama bu saygıyı ben çok samimi bulmuyorum açıkçası. Bir alt-üst ilişkisi var kesinlikle ama ııı... stajyerlere iyi davranıyorlardı ya. Herhangi bir eleştirim yok bu konuda.” (G1)

“İki yerde staj yaptım. İkisinde de yöneticiye denk gelmedim desem yeridir. Yöneticilere denk geldiğimde de hiçbir zaman bizimle bir diyalogları olmadı. Günaydın, günaydın. İyi günler, iyi günler gibi. Stajyerlere uzaktan el sallıyorlardı. **İşverenleriniz ya da kurum yöneticileriniz stajda yaşayabileceğiniz herhangi bir problemten ötürü yanına gelebilirsiniz ya da bana söyleyebilirsiniz veyahut bunların haricinde sizleri motive edici konuşmalar yaptılar mı?** Hayır bunlar olmadı.” (G18)

Yukarıdaki görüşmecilerden G1 staj yapılan kurumdaki aşırı saygı durumunun samimiyetten uzak bir duygu oluşturduğunu belirtirken G18 ise farklı kurumlarda staj yapmasına rağmen iki kurumda da herhangi bir yönetici ile karşılaşmadığını ifade etmektedir. Bu durumda staj yapılan kurum yöneticilerinin stajyerler ile iletişim kurmadığı düşünülebilir.

► **İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisinde Kurumda Stajyerlerden Sorumlu Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar**

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde kurumda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşayan görüşmecilerden yaşadıkları bir anıyı anlatmaları istenmiştir. Görüşmecilerin anılarına aşağıda yer verilmiştir;

“Birazcık hani stajyerlere yönelik hani ben biraz da bu yüzden şey yapmadım bu bölümü... Staj zamanında öğretmenler yüzünden yapmak istemediğimi anladım. Belki ilerleyen zamanlarda öğretmen olduğumda bu sorunları bu şekilde yaşamayacaktım ama bu meslekten soğumama sebep olan şeylerden biri stajdı. Hani stajda çok fazla bizden beklentileri vardı. Bir şeyler öğrenmek yerine işçi gibi çalıştırıyorlardı bizi açıkçası. Bizden çok fazla beklentileri vardı. Bizim orada hem stajda kendimizi geliştirmek hem de çocuklara katkılı olmamız gereken yerde bizi her alanda kullanıyorlardı. Bu kullanma olduğu için bu meslekten soğudum bence. **Peki kurum müdürleriniz de size yönelik bu tavrı devam ettiriyor muydu? Sadece staj yaptığımız sınıfın öğretmeni değil de kurum müdürü de mi böyle davranıyordu?** Ya kurum müdürlerimizle çok fazla şeyimiz yoktu. İkisi de hemen hemen aynıydı bize karşı kırıncı ya da farklı bir davranışları yoktu. Genel olarak bu bahsettiğim konu daha baskındı.” (G10)

“Staj öğretmenleri öğrenciler karşısında “aa bunlar geleceğin öğretmenleri olacak, bunlara daha çok vermeliyiz, üzerlerine düşmeliyiz, bir şeyler öğretmeliyiz” kafasında değillerdi. Daha çok ayak işlerinde kullanıyorlardı. Stajlarını yapsınlar, sorun olmasın ve gitsinler kafasındaydı. Tecrübe vermekten ziyade getir götür gibi kendi işlerini yaptırıyorlardı.” (G19)

Görüşmecilerden G10 stajda öğretmenler tarafından birden çok alanda çalıştırıldığını, G19 ise stajda öğretmenlerin getir-götür işlerini yaptığını vurgulayarak staj sürecinde görev tanımı dışında çalıştırıldığını belirtmektedir.

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde kurumda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşayan bazı görüşmeciler ise aşağıdaki anıları aktarmaktadır;

“Her ay staj puanı alıyorduk ve ben gerçekten çok çalışıyordum. Hani çocuklarla ilgileniyordum. Zaten öğretmen sınıfta durmuyordu hep ben vardım sınıfta. Sadece geliyordu bazen iki şarkı söylüyordu, gidiyordu. Tek yaptığı şey oydu. Bütün iş yükü benim üzerimdeydi ama yani bu yaptıklarımı evet güzel diyordu beğenip çocuklara yaptırıyordu. Bende her şey güzel gidiyor zannediyordum ama ay sonunda bana verdiği staj puanı 60’dı. Yani böyle saçma sapan olaylar yaşadım. Hani sanki bunları yapmak benim zorunluluğummuş gibi yapıyordu ama biz orada iş öğrenmek için gidiyorduk. Staj dediğin şey deneyim kazanmaktır. Onun yanında olmam gerekiyordu sadece. Her anlamda ve her alanda onun yanında olmam gerekiyordu. O beni bırakıp giderdi. Güvenirdi bana hani tamam onlarda sorun yok ama neden hakkımı vermiyorsun değil mi?” (G17)

“Öğretmenle iletişimimiz kötü değildi mesela. Ama bir alt-üst ilişkisi vardı ve ben yapmak zorundaydım. Çünkü oradan puan almak zorundaydım. Psikolojik olarak öyle bir baskı vardı. Ama kalkıp öğretmene neden beni kullanıyorsun diyemedim tabii ki. Staj puanı yüzünden yapmak zorunda kaldım.” (G19)

“Stajda bir hoca odasında materyal biriktiriyordu. İşte mesela zıt kavramlar, hayvanlar nasıl desem sayılar, renkler. İşte bunlarla ilgili farklı farklı bir sürü şey hatırlayamıyorum üzerinden bir dünya zaman geçmiş. Ama git bir de bunlara para harca. Bir de sonradan kendimiz kullanmıyoruz yani.

Bunlar kurumda kalacak ve bunları yapmanız gerekiyor çünkü staj notlarınıza geliyordu laf biliyor musun!” (G8)

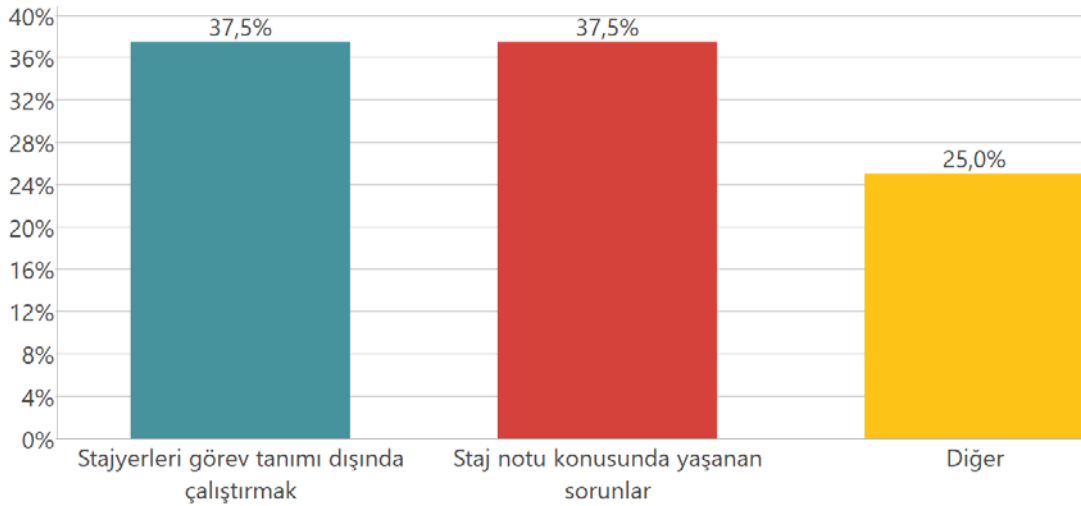
Görüşmecilerden G17 staj yaparken kurum öğretmeni tarafından verilen staj puanlarında hak ettiği puanı alamadığını, G19 staj puanı psikolojik baskı oluşturduğu için görev tanımı dışındaki işleri yaptığını ve G8 ise staj kurumundaki bir öğretmenin stajyer materyallerine el koyduğunu ve materyalleri vermek istemeyen stajyerleri not ile tehdit ettiğini ifade ederek staj notu konusunda sorun yaşadığını belirtmektedir. Yukarıdaki örneklerden hareketle staj kurumlarında stajyerden sorumlu olan öğretmenleri denetleme gerekliliği doğduğu düşünülmektedir.

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde kurumda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşayan diğer görüşmeciler ise aşağıdaki anıları aktarmaktadır;

“Yani bize köle gibi yaklaşıyorlardı. Kaldı ki kurumda benden sorumlu öğretmenim ile zaten anlaşamıyorduk. Bana mobbing uyguluyordu. Bölümü seçmeme nedenlerimden -en büyük nedenlerimden- biri de o. Her gün ağlayarak eve geliyordum. Ama eğitim açısından kötü değillerdi. Dedğim gibi sadece bana davranışları kötüydü. **Peki herhangi bir anı geliyor mu aklınıza? Ağlayarak geliyordum dediğiniz için soruyorum.** Ben sürekli ve olabildiğince yetmeye çalışıyordum etkinlikler vesaireler ile. Ama başımdaki öğretmen sürekli yaratıcı olmadığımı dair bana baskı yapıyordu. İşte “yaratıcı değilsin, daha yaratıcı ol” her gün neredeyse böyle diyordu. Bende ne yapacağımı şaşırılmışım. Öğretmenin tavırları biraz sertti. Staj puanıma 100 bile vermemiştir. 95 vermiştir. “Sen 100’lük biri değilsin” diyerek. Biraz da genç biriydi. Genç olmasının vermiş olduğu bir etki var diye düşünüyorum ben. Şu an düşündüğümde de gayet yeterli bir stajyerdim. Yetmeye çabalayan biriydim. Ama bu artık öğretmen kafasında nasıl bir şey kurduysa ona asla yetmiyordu. Belki bir tık da kıskançlığı olabilir. Ben öyle yorumluyorum. Şu an öyle yorumluyorum. O zamanlar öyle yorumlamıyordum.” (G4)

“...Ama öğretmen için ben gerçekten onu saygıyla anıyorum. Ya büyük bir ihtimal mesleği uzun süre yapmanın bıkkınlığı vardı. Çünkü sabır bitmişti, tahammül bitmişti ve hani birilerine hep bir işi yıkma derdi vardı.” (G5)

Görüşmecilerden G4 staj öğretmenin mobbing uyguladığını ve bu baskı nedeniyle meslekten uzaklaştığını, G5 ise staj öğretmenin mesleki tahammülü bittiği için iş yükünü stajyere devretme meylli olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 33. Stajyerlerden Sorumlu Öğretmen ile Yaşanan Sorunlar

Şekil 4.33'te işveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşayan görüşmecilerin anıları gösterilmektedir. Buna göre görüşmecilerin %37,5'ini oluşturan 3 görüşmeci stajyerlerin görev tanımları dışında çalıştırıldıklarını, %37,5'ini oluşturan 3 görüşmeci staj notu konusunda sorun yaşadığını ve %25'ini oluşturan 2 görüşmeci diğer nedenleri vurgulayan anıları aktarmaktadır.

► **İşveren/Kurum Yöneticisi ve Stajyer İlişkisinde Kurum Yöneticisinin Sert ve Gergin Tavrı**

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisi hakkında kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrından bahseden görüşmecilerin anıları aşağıdaki gibidir;

“Yani işveren (müdür yani) bizi eğitmek amacıyla ya da bir tecrübe edinelim amacıyla değil de bizi kullanmak için almıştı. Zaten kapasitesinden çok fazlasını aldı. En fazla 2 kişi alması gerekiyordu ama 8 tane stajyer aldı. O iki kişinin alması gereken ücreti de sekiz kişinin arasında bölüştürdü. **Peki herhangi bir sorununuz olursa benim yanıma gelip söyleyebilirsiniz dedi mi işvereniniz?** Hayır. Kız meslekte ki hocalarımız söylüyordu ama staj yaptığım yerde işveren asla böyle bir şey söylemedi.” (G13)

“Şöyle bir anım oldu; biz ilk gittiğimiz zaman başta kahvaltı oluyor. Öğretmenlerle beraber çocukları kahvaltıya indiriyorsun. Çocuklara yardım ediyorsun yerken. Sonra sende orada kahvaltı yapıyorsun. Kahvaltı dediğim de çok az bir şey zaten. Bir de onların öğlen yemeği ve galiba ikindi kahvaltısı vardı. Biz öğlen yemeğinde orada kalıyorduk çünkü sabah erken bir saatte gittiğimiz için ben çoğu zaman kahvaltı etmeden gidiyordum, orada kahvaltı yapabiliyorduk. Ta ki ilk haftadan sonra bir stajyer kahvaltı saatinden önce mutfakta kahvaltı yapana kadar. Müdiremiz bunu gördükten sonra tüm stajyerlere kahvaltıyı yasakladı, öğle yemeklerine de sınır koydu. Yemek kalırsa bizim yiyebileceğimizi söyledi. Bu çok kötüydü bir kere. Mesela zorunlu bir sağlık sigortası vardı işverenin iş kazasına yönelik yapması gereken. Bu bizim hakkımızdı ama onun dediği ben sizin sağlık sigortanızı ödüyorum zaten size yeterli bir bütçe ayırıyorum daha fazlasını yapmak zorunda değilim modunda gayet insani olmayan bir tavır içindeydi. O yüzden çok şey yapmam. O müdürün tavrı yüzünden mezun olduktan sonra hiçbir özel okulda çalışmak istemedim. Belki de onun sebebi şey... boyutunu gördüm orada madalyonun iki

yüzü gibi. Velilere gösterilen yüz ile çalışanlara gösterilen yüz çok çok farklıydı. Öyle bir kötü anım vardı.” (G15)

“Mesleki açıdan güzel diyebilirim. Belki de mesleki olarak üzerimizde bir otorite, bir müdür yapısı oluşturarak bizi kısıtlamayı düşünüyorlardı diyebilirim. Ama insani açıdan beğenmiyordum. Çünkü mesela biz öğlen molalarında yemeğe çıkamazdık veya o öğlen molalarında öğrencilere gelen yemekler steril yemeklerdi. Ama biz onlardan yiyemezdik. Dışarı çıkış iznimiz yoktu ve o dönemde sigara kullanımı vardı ama onun için iznimiz bile yoktu. Tamam kurum içerisinde olmaması normal ama mola hakkımız vardı ve kurum dışına çıkmamıza izin yoktu. O yönden çok rahatsız ediciydi. **Peki dışarı çıkma yasağını müdürünüz mü koydu?** Staj yaptığımız yerin müdürü koydu. Hatta koordinatör öğretmenimiz izin istedi ama okulun kurallarına aykırı dedi ve çıkarmadı.” (G30)

“Benim okul hayatım boyunca bir müdür yardımcısı fobim vardı; İ. K. Kız mesleğin de anaokuluna gittiğimde onunla böyle baştan bir kopuk ilişkimiz vardı İ. K. ile. Ben anadolu tekstil bölümünü kazanmıştım okula gittim dedim ki ben Anadolu’yu kazandım ama Anadolu’ya kayıt yaptırmak istemiyorum dedim, tekstile gitmek istemiyorum dedim. İ. hoca da tekstil bölümünün öğretmeni idi. Oradan böyle bana bir sinir mi kaptı diyeyim gıcık mı kaptı diyeyim yani bir kopukluk oldu. Yani sen Anadolu’yu bırakıp da nasıl düze gitmek istersin tekstil o kadar mı kötü bir bölüm diye. Bende durumumu anlatmama rağmen İ. hoca her zaman sertti bana karşı. Sonrasında işte gel zaman git zaman hep bana bir problem çıkardı Büşra. Benim ilk tercihim erken çocukluk olmasına rağmen beni özel eğitime yazdı. Annem okula geldi üçüncü sınıfta dedi ki benim kızım özel eğitimde yapamaz. Senin kızın özel eğitimi yazdı dedi kağıtta öyle bir şey yazmadığım halde. Git dedi aşağıdan dosyalara bak. Kendi evrağını bulup getirirsen dedi erken çocukluğa koyacağım seni dedi. Gittim o zamanlar okulun arşiv odasından kağıdımı buldum getirdim hocaya. Ay yeter artık ya dedi tamam erken çocukluğa yazıyorum seni dedi. Daha sonrasında ben o okulda da staja düştüm ya her şey daha da Arap saçına döndü. Her şeyim bir problemdi. **Kurum yöneticiniz İ. hoca mı oldu stajda?** Evet evet. O anaokulu Nene Hatun’a ait olduğu için otomatik olarak kurum yöneticisi de o oldu. Orada mesela normalde dört kişiydik yemek yiyorduk. Bir gün İ. hoca odasına çağırdı. “Siz orada yemek yemeyeceksiniz” dedi. Sizin orada yemek yeme hakkınız yok dedi. “Tamam” dedik. Yemek verilmedi mesela bize. Tüm gün ücretsiz bir şekilde çalıştığımız halde bu Nene Hatun’daki öğretmen bize yemek vermedi staj zamanı.” (G9)

Görüşmecilerden G13 staj kurumundaki müdürün kapasiteden fazla stajyer aldığını ve tek staj ücretini tüm stajyerler arasında bölüştürdüğünü, G15 müdür tarafından staj kurumunda çıkan yemekten yeme hakkının kısıtlandığını ve iş kazasına karşı stajyere sigorta yapmadığını, G30 mola sırasında stajyerlerin bina dışına çıkışlarının engellendiğini ve G9 ise kurumda çıkan yemekten yemenin yasak olduğunu belirtmektedir. Bu durumda stajyer haklarının kurum müdürü tarafından engellendiği/kısıtlandığı ifade edilebilir.

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisi hakkında kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrından bahseden bazı görüşmeciler ise duruma ait anılarını şöyle anlatmaktadır;

“Yani biz pek görmüyorduk yöneticileri. Sadece bir iki kere toplantı yapma gereksinimi duymuşlardı sene başında. O toplantıda da zaten şöyle söyleyeyim sana, haddimizi bildirdiler yani. Siz bir şeye karışmayacaksınız. Size verilen görevleri yapacaksınız. Burada bu yüzden varsınız falan gibi

tavırlar vardı. Yani çok da insan yerine koyduklarını söyleyemem. **Peki sizi hiç yanına çağırarak herhangi bir probleminiz var mı ya da bir probleminizin olması halinde ben kurum yöneticiniz olarak sizi dinlemeye hazırım tarzında herhangi bir söylemleri oldu mu?** Yok hiç olmadı.” (G17)

“...Başlarda pek iyi anlaşılmadığımızdan bahsetmiştiniz az önce. Bununla ilgili bir anınız var mı? Mesela staja ilk gittiğimizde bize beklememizi söylemişlerdi. Tabii bizde gidip öğretmenler odasında bekledik. O sırada da müdür yardımcısıydı sanırım gelip işte niye buraya girdiniz, burada beklemeyin gibisinden bir şey söylemişti. Sadece bunu hatırlıyorum. Onun dışında bir şey hatırlayamadım şu an. Burası öğretmenler odası siz stajyersiniz burada bekleyemezsiniz çıkın dışarıda bekleyin gibisinden konuşmuştu. Yani bize sanki yerimizi bildirir gibi konuşmuştu. Onca zaman geçti aklımda kalmış hala. (G21)

“Anı olarak sadece şunu hatırlıyorum bir gün çocuğun öğretmeni öğle yemeğinde çocuğun başında yoktu. Sonra stajyer kalsın başında demişti. Okulda yemek veriliyordu mesela. Ama öğle arasında benim dışarı çıkma hakkım olmasına rağmen çocuğun başında durdum yemek yiyene kadar. Bende gelen yemekten yedim ve gittim sonra. Müdürün arkamdan şunu dediğini duydum hem yemek yiyor hem de çocuğu bırakıp gitmiş gibisinden. Sanki yemek karşılığında ben o çocuğa bakacaktım. Sanki hakkım olduğu halde o öğlen yemeğine çıkmamam gerekiyordu. Onu hatırlıyorum, çok zoruma gitmişti. Halbuki benim görevim değildi zaten.” (G19)

Görüşmecilerden G17 ve G21 stajyerlerin kurumdaki yerinin yöneticiler tarafından sert bir şekilde ifade edildiğini G9 ise yemek molasından vazgeçerek mevcut durumu idare ettiği halde kurum müdüründen kırıncı sözler duyduğunu dile getirmektedir. Bu durumda işveren/kurum yöneticilerinin stajyerlerle iletişimde keskin bir üslup kullandığı görülmektedir.

İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisi hakkında kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrından bahseden diğer görüşmeciler ise anılarını şöyle aktarmaktadır;

“Müdür yardımcısı değil de müdür çok iyiydi. Sürekli bizi bir şeylere teşvik ediyordu. Çocuklarla ilgilenin, böyle eğlence yapalım şöyle eğlence yapalım. Kendinizi çok fazla sıkmayın diyordu. Zaten vefat etti staj bitmeden önce. Çok üzülmuştum. Çok iyi biriydi. Ama yardımcısı çok ters bir kadındı. Sürekli yaptığımız her şeye hani çomak sokarsın derler ya gerçekten öyleydi. Hiç sevmemiştim onu o yüzden. Hiç teşvik etmiyordu o bizi bir şeylere. Aksine yaptığımız her şeye sürekli burun kıvrıyordu.” (G22)

“Orada yaşadığım bir anım tabii ki var. Hatta staj yaptığım yer evime yakın bir yerdeydi. Hâlâ daha görürüm ve sinirlerim bozulur. Şu şekilde, bizden anaokulunun girişindeki fayansları temizlememizi istiyorlardı sürekli. Paspas yapmamızı istiyorlardı daha doğrusu öyle diyeyim. Bir de orada nöbet tutacaksın. Bir gün birimiz diğer gün –yanımızda bizim okuldan iki arkadaş daha vardı hatta- birimizdik. Daha sonra bu şekilde bir muamele ile karşılaştık işte. İlk zamanlarda ben tabii ki sesimi çıkarmadım. Sonuçta daha yeni girmişim. İlk gün, ikinci gün, üçüncü gün falan ama kızlarla her seferinde birbirimize ne olacak böyle, bu şekilde mi devam edecek diye soruyoruz. Zaten bir sınıf ortamında çocuklar ayrı yoruyor ve daha yeni çocuk görmüşsün ömründe. Sonuçta staj bu daha yeni başlamışsın. Ama senden hem onu hem onu her şeyi istiyorlar ve ben de dayanamadım bir haftanın sonunda bizim bir danışman öğretmenimiz vardı. İşte ona durumu söyleyerek onunla beraber kurumun

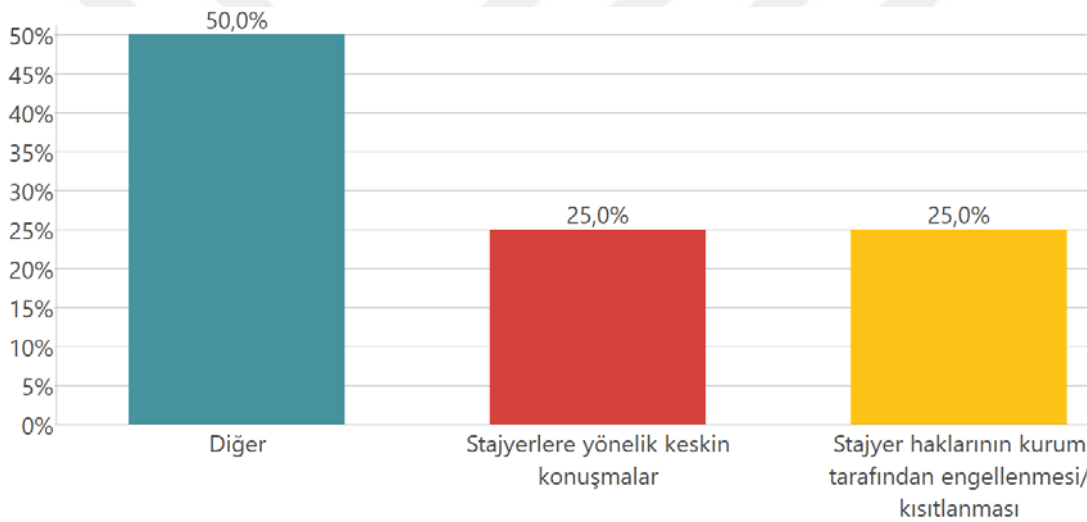
yöneticisinin yanına -işte odasına- gittik ve durumu öğretmenimin yanında açık açık söyledim, anlattım. İşte bize bu şekilde bunu yaptılar, bu şekilde devam ederlerse bizim burada bir şeyler öğrenmemiz zor olur. Hani ya bunlar yapılmasın ya da biz kurumumuzu değiştirelim dedim. Ya da ona göre davranalım. Sonuçta ben burada stajyerim ama köle değilim dedim. Ben burada temizlik yapmak zorunda değilim. Görevim dışında herhangi bir şey yapmak zorunda değilim. Eğer yaparsam bu benim inisiyatifime kalmış bir şeydir. Hani sizin dememeniz, teklif etmemeniz gerekiyor bunu dedim. Kadın kurucu ise bana şimdi bu kapıdan direkt çık ve bir daha asla buraya adımını atma dedi. Bana böyle bir şey diyemez çünkü orası bir stajyer alan yer. Sonuçta biz staja evraklarımızla falan giriyoruz bu işe. Milli Eğitim Bakanlığıyla giriyoruz bu işe. Öyle kafamıza göre girmiyoruz, imzalar atılmış, dosyalar tutulmuş, düzenlenmiş. Ben bir staj defteri tutacağım kendime. Burası öyle elimi kolumu sallaya sallaya girdiğim bir kurum değil en basitinden. Bana kurucu olarak -ki bunların bizlerden çok daha bilgili olmaları gerekiyor bu konularda yani bilmeleri etmeleri gerekiyor- ama o anda o kurucu bana ‘buradan çıkıyorsun ve bir daha buraya adımını atmıyorsun. Sen yarın öbür gün benim kurumumda çalışmak zorunda kalsan sana bu kapıyı açmam’ tarzında bir şey söyledi, böyle bir söylemde bulundu. Ki ben konuşurken gayet olması gereken bir dille yaklaşmıştım. Haklıydım da hala daha haklıyım. Ama o kişi böyle bir tutumda bulunmuştu bana. Bende tabii ki oraya bir daha gitmedim. Hemen bir sonraki okul şeyinde idarecilerle birazcık daha babamı devreye sokmak zorunda kaldım. Çünkü biliyorsun lafımızı geçirmek zor oluyor herhangi bir eğitimciye, kurumcuya. Haklı olduğumu bildiğim için idareciye bu şekilde yaklaşmıştım ama onunla ilgili bir şey daha söyleyeyim, idarecim de bana şunu demişti; “Sen stajyer ne demek biliyor musun?” Bende dedim ki “Ne demek hocam?” sonuçta öğrenmek isteyen, gözlemlemek isteyen bir insandır alanı ile ilgili. Başka ne olabilir ki diyorum kendi kendime. “Köledir” dedi direkt bana. Valla hocam ben köle olmak istemiyorum dedim.” (G20)

“Benim öğretmenle alakalı yaşadığım problemler vardı az önce söylemiştim. Ben çok geriliyordum onun yanına yaklaşmaya da korkuyordum. Bu yüzden yaşadığım bir problemi orada bulunan bir müdür yardımcısı vardı orta yaşlı sanırım 40-45 yaşlarında bir kadındı. O işte okulun geneliyle ilgileniyordu. Kurum müdürü olmuyordu genelde okulda. O onun yerineydi. İşte bende öğretmenin bana karşı olan tavırları yüzünden onunla görüşmek istedim hani. Çünkü ne yapacağımı da bilemediğim için öğretmeni tanımıyorum, yanlış bir şey yapmak istemiyorum ama işte böyle kötü puanlar da almak istemiyorum çünkü neticede sene sonunda o puanlarla ben bir şeyler yapmış olacağım. Bu yüzden onunla görüşmek istedim. İşte gittim anlattım durum böyle böyle dedim. Zaten sizde görüyorsunuz yaptıklarını falan. Ama dedim hani yeterli puanı aldığımı düşünmüyorum. Onunla ilgili ne yapabiliriz diye gittim görüştüm. Kendisi bana işte o öğretmendir. O daha iyi bilir. Yapabilecek bir şey yok demek ki yeterliğini gösteremiyorsun ki öyle bir puan veriyor tarzında bir konuşma yapmıştı. Ondan sonra bende bir şey diyemedim.” (G17)

“Kurum müdürüyle şöyle bir anım var, o zamanlar tesettür olayları vardı ve çoğu kurum tesettürlü çalıştırıyordu ama o kuruma ilk girdiğimiz an -ben ve yanımda birkaç arkadaşım vardı- ‘kesinlikle tesettürlü çalışamazsınız bu okulda’ dedi mesela ve bunun açıklamasını hiçbir şekilde yapmadı. Kesinlikle o başta şey dedi mesela Z. hanım, “başınızdaki şeyler çıkıyor” dedi. Böyle bir tavır vardı ve ben orada diyorum ya çok kötü bir enerji almıştım okul müdüründen bir de şunu dedi ‘stajyerler kesinlikle kapıya yanaşmayacaksınız. Bir veliye ya da başka bir şeye asla kapıyı siz açmayacaksınız. Siz stajyersiniz ve sizin konumunuz belli. Siz geride duracaksınız’ dedi. Velinin bizi

görmesini ya da bizim veliye yaklaşmamızı istemiyordu. ‘Velinin muhatap olabileceği tek kişi öğretmen ya da benim’ dedi. Halbuki şöyle bir olay yaşandı ben çocuklarla iyi bir enerjim vardı -ki kendi staj yaptığım öğrenci çoğu kez okula ağlayarak geldi- Mesela bir gün kapıda uzaktan beni gördü. Koşarak bana geldiği an müdür onu durdurdu. Hani evet kesinlikle benden önce gidip çocuğa sarıldı mesela. Stajyerle bir çocuğun çok fazla ilişki kurmasını istemedi. Bunu kurum için mi istedi yoksa stajyer kendine çok fazla anlam yüklemesin mi dedi bilmiyorum ama orada her zaman bunu istemedi yani. Bir stajyerin bir çocuğa bağlanmasını ya da çok fazla katkımın olduğunu görmek istemiyordu. Ben bunu sınıfta öğretmenden hissetmedim ama bunu kurum müdüründen hissettim.” (G7)

Görüşmecilerden G22 kurumdaki müdür yardımcısının yapılan işi çok zor beğendiğini, G20 staj yerini değiştirmek istediğini ve kurum müdürü tarafından işe girmeye yönelik tehdit edildiğini, G17 kurumdaki müdür yardımcısı tarafından stajyer sorununun dikkate alınmadığını ve G7 ise kurum müdürünün tesettür giyimini sorun haline getirdiğini ayrıca stajyer ile çocukların bağ kurmasını engellediğini belirtmektedir.



Şekil 4. 34. Kurum Yöneticisinin Sert ve Gergin Tavrı

Şekil 4.34’te görüşmecilerin işveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrına ait anıları yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %50’sini oluşturan 8 görüşmeci diğer anılardan, %25’ini oluşturan 4 görüşmeci stajyerlere yönelik keskin konuşmalardan ve %25’ini oluşturan 4 görüşmeci ise stajyer haklarının kurum tarafından engellenmesi/kısıtlanmasına dair anıları aktarmaktadır.

4.1.4.3. Staj Süresi Yeterliği

Görüşmecilere ‘Sizce son yılda meslek lisesi öğrencilerine tanınan 1 yıllık staj süresi, teorik bilgilerin pratik beceriler ile pekiştirilmesi için yeterli midir?’ sorusu yöneltilmiştir. Toplanan cevaplar tablo 4.29’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 29. Staj Süresi Yeterlik Durumu

▼	İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼	Staj Süresi Yeterliliği	0
	Yeterli	4
	Gayet yeterli	3
	Yeterli ancak artırılabilir	2
	Kısmen yeterli	2
	Yetersiz	15
	Kesinlikle yetersiz	2
	Staj süresi yeterliliği değişken koşullara bağlı	2

Tablo 4.29’da staj süresi yeterliliği hakkında görüşmecilerin 4’ü yeterli, 3’ü gayet yeterli, 2’si gayet yeterli ancak artırılabilir, 2’si kısmen yeterli, 15’i yetersiz, 2’si kesinlikle yetersiz ve 2’si ise staj süresi yeterliliğinin değişken koşullara bağlı olduğunu ifade etmiştir. Buna göre görüşmecilerin %50’si yetersiz, %13,3’ü yeterli, %10’u gayet yeterli, %6,7’si kısmen yeterli, %6,7’si yeterli ancak artırılabilir, %6,7’si kesinlikle yetersiz ve %6,7’si ise staj süresi yeterliliğinin değişken koşullara bağlı olduğunu ifade etmektedir.

Görüşmeciler staj süresi yeterliliği hakkında toplamda 51 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 2 kez kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Staj Süresi Yeterli

Staj süresinin yeterli olduğunu düşünen görüşmeciler durumu şöyle aktarmaktadır;

“Yeterli bence. Çünkü ilk iki sene normal şeylerini alıyorsun, normal öğrenmen gerekeni öğreniyorsun. Üçüncü sene haftada bir gün gözleme gidiyorsun, biz sadece onları izledik. Ama asıl eğitimi üniversitede. Liseden mezun olup bu işi yapabileceklerini düşünmüyorum açıkçası. Onunla lise eğitimiyle yani olmaz bu iş.” (G24)

“Bence yeterli bir yıl. Çünkü daha fazla olsaydı hem bizim sınav dönemimizi çok etkilerdi. Çünkü staj baya yoğun gidiyordu. Hem staj hem okul olduğu zamanlar vardı. Biz yanlış hatırlamıyorsam üçüncü sınıfta da yarım dönem gözleme gidiyorduk. Bence yeterliydi son sene olması. Hem bizi etkilemedi o yönden iyi oldu.” (G21)

“Yeterli. Yeterli yani daha önce kazanılabiliirdi dediğim gibi ama son bir yıl yeterli oluyor bir insanın mesleği seçmesi için ya da öğrendiği şeyleri orada uygulamak için yeterli süre olduğunu düşünüyorum.” (G7)

Görüşmecilerden G24 meslek lisesinden mezun olduktan sonra çalışmanın yanlış olacağını çünkü bölüme yönelik asıl eğitimin üniversitede verildiğini, G21 staj süresinin bir yıldan fazla olması durumunda üniversite sınavına hazırlık döneminin olumsuz etkileneceğini, G7 ise staj süresinin bölümde devam etme kararının verilmesi için yeterli olduğunu belirterek bir yıllık staj süresinin yeterli olduğunu anlatmaktadır.

► Staj Süresi Gayet Yeterli

Staj süresinin gayet yeterli olduğunu düşünen görüşmeciler şöyle devam etmektedir;

“Bence şu şekilde yeterli; zaten 11. sınıfta haftada bir kere gidiyorsun ya bunun staj için ön bir alıştırma olduğunu düşünüyorum ben. Ben gayet yeterli buluyorum.” (G1)

“Bence yeterli. Çünkü haftanın üç günü gidiyoruz. Bu üç gününde de nereden baksan beş altı saat kalıyorsun. Fazlasıyla yeterli diye düşünüyorum ben.” (G22)

Görüşmecilerden G1, lise 3’te staj kurumlarına yapılan gözlem ziyaretlerinin staj alıştırması olduğunu, G22 ise haftada üç tam gün staja gidildiği için staj süresinin gayet yeterli olduğunu ifade etmektedir.

► **Staj Süresi Yeterli Ancak Artırılabilir**

Staj süresinin yeterli olduğunu ancak artırılabilirliğini düşünen görüşmeciler ise şunları aktarmaktadır;

“Yeterli ama mesela iki seneye çıkarılsa daha da yeterli olur yani. Şimdi bir senede kazanacağın tecrübe ile iki senede kazanacağın tecrübe bir değil. Madem staj yapacaksın daha köklü bir düzen olabilir. İki sene eğitim aldıktan sonra iki sene okul ve staj arasında olmak daha iyi olur diye düşünüyorum. Tecrübe kazanılacaksa eğer meslek lisesinde isen ve mezun olduktan sonra meslek edinme amacın varsa o zaman tam bir şekilde staj yaptırırsalar daha iyi olurdu.” (G11)

“Bence yeterli. Ama haftanın üç günü gidiyorduk. Son sene gün sayısı olarak biraz daha artırılabilirdi. Mesela bir hafta beş gün staj olsaydı bir hafta üç gün olsaydı daha fazla öğrenci profili görebilirdik.” (G4)

Görüşmecilerden G11 staj süresinin mevcut haliyle yeterli olduğunu ancak meslekte tam anlamıyla tecrübe kazanabilmek için ilk iki sene okul eğitimi, son iki sene staj ve okul eğitiminin olması gerektiğini, G4 ise staj süresi yeterli olsa bile daha fazla öğrenci profili görebilmek için staj süresinin artırılarak lise son sınıfta beş gün staj eğitimi olması gerektiğini ifade etmektedir.

► **Staj Süresi Kısmen Yeterli**

Staj süresinin kısmen yeterli olduğunu düşünen görüşmeciler konuyu şöyle ifade etmektedir;

“Benim için yeterliydi. Evet belki tamamen bir yeterliği yoktu ama temel olduğu için yeterli olduğunu düşünüyorum. Belki de bunun sebebi bu bölümde devam etmemdir. Ama bu bölümde devam etmeyen kişiler için belki de yeterli değildir. Bilemiyorum onu tam olarak.” (G19)

“Yani evet yeterli ama dediğim gibi eğer stajda staj yapabiliyorlarsa gerçek anlamda, o zaman yeterli. Yok çay götür, yok evrak götür, yok fotokopi çek oluyorsa stajda o zaman yeterli olmuyor bir yıl.” (G6)

Görüşmecilerden G19 meslek lisesinde eğitim aldığı bölümde üniversite okumaya devam eden görüşmeciler için bir yıllık staj süresinin yeterli olduğunu, G6 ise ‘staj yapmak’ tanımına bağlı kalındığı takdirde bir yıllık staj süresinin yeterli olduğunu ifade etmektedir.

► Staj Süresi Yetersiz

Staj süresinin yetersiz olduğunu düşünen görüşmecilere ‘*Staj süresi nasıl olmalı?*’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeciler soruyu aşağıdaki gibi cevaplamaktadır;

“En az iki yıl olması gerekiyor. Çünkü bir yıl gerçek anlamda yeterli gelmiyor. Hem kendini geliştirme açısından hem bilgileri yani teorik bilgileri uygulamaya dökmede sıkıntı yaşıyorsun. Alışma dönemi gibi süreçler de olduğu için iki yıl bence daha ideal bir süre olur.” (G13)

“Ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Senelere bölseler bunu. Ya bölmek de değil aslında her sene bir şey olsa, o anaokullarına gidip uygulamalı olarak bir şeyler görsek daha çok aklımızda kalacak ve daha çok pratiğe dökebileceğimiz şeyler olacak diye düşünüyorum. Tek senede değil her sene teoriden sonra pratiği de görebilseydik daha iyi olacaktı.” (G25)

“Mesela gönüllü stajyerlik olması gerekiyordu. İsteyen bunu az gören yani staj tecrübesini az gören kişiler de gönüllü bir şekilde staj yapabildirdi, bunun olmasını isterdim. Çünkü dediğim gibi bu tarz şeyler teorik bilgidense -tabii ki teorik bilginin de yararı var ama- uygulamalı bir şekilde görüp yapmak benim hafızamda daha çok yer edindi. O yüzden mesela bir yıl zorunlu stajsa bir yıl gönüllü staj olarak isteyen kişilere bu imkân sunulabilirdi diye düşünüyorum.” (G28)

“9 ve 10. Sınıfta verilebilecek bütün teorik eğitimleri işte bir de bu uygulama eğitimlerinin büyük bir kısmını bu iki sınıfta verilmesini isterdim. Son iki yılda da haftanın üç günü değil de beş günü gitmiş olsaydık mesela daha güzel olurdu. Çünkü iki gün okul, üç gün staj, hafta sonu dershanesi olan derslane... yani ben kendimi hatırlıyorum 42 kiloya kadar düşmüştüm. Eve sadece uyumaya geliyordum. Çok yıpratıcı bir süreçti.” (G17)

“Son senede sadece staj uygulamasının olmasını isterdim ben. Haftanın üç günü gidiyorduk ama bence olması gereken son senede beş gün staja çıkmak. Çünkü hem öğrenciye alışmak hem de uygulamaları daha fazla görmek için bu sürenin ancak beş gün olursa ideal olabileceğini düşünüyorum.” (G27)

“Ya en azından mesela lise üçte ufak ufak başlayabilirdik hani. Haftanın bir günü ya gidiyorduk ama sonrasında üçüncü sınıfta stajı tamamen kaldırdılar. Lise ikide mesela haftanın bir günü teorik olarak bir okula gönderilebilirdik yarım gün. Üçüncü sınıfta iki günlüğüne gönderilebilirdik. Ama dördüncü sınıfta seni bir anda pat diye atıyorlar okulla baş başa kalıyorsun. Hiç tanımadığın bir öğretmen sana puan veriyor. Hiç tanımadığın bir öğretmenin gözüne girmeye çalışıyorsun. Tamamen gözüne girmekten geçiyor puan. Yaptırdığın etkinliklerden değil. Böyle senin öğretmene olan davranışın ile öğretmen sana puan veriyor. Bu davranış nedir sen bu öğretmenin üzerinden yükü alıyorsan o öğretmen seni el üstünde tutuyor, puanını yüksek veriyor 95-100’ler veriyor. Ama eğer sen bu benim görevim değil hocam dediğin an onu yapmayı kabul etmediğin an puan bir anda 40-45’e düşüyor.” (G9)

“Hayır değil. Sonuç olarak dört senelik bir eğitim alıyorsun. Tamam ilk seneyi es geç. O her okulda aynı ama geriye kalan üç senede seni sadece mesleki beceriye hazırlamaya çalıştıkları için bir senede yaptığın stajın ben yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ki bunu geliştirmek için bence ilk önce stajyer-köle ayrımının yapılması gerekiyor. Sonuç olarak sen oraya bir beceri öğrenmeye gidiyorsun ve karşıdaki insanlar ‘aa bu buraya bir şeyler öğrenmeye gelmedi. Bu buraya çalıştırılmaya geldi. Biz bunu çalıştıralım, biz buna böyle yapalım, şöyle yapalım’ tarzı yaklaşımlar olduğu sürece bunun değişmesi anlamsız olur. İlk önce bu yaklaşımın ortadan kaldırılması gerekiyor. Mesela biz size bir

öğrenciyi gönderiyoruz ama bu öğretilsin diye, beceri kazansın diye gönderiyoruz şeyini herkesin bilmesi gerekiyor. Bu şekilde gittiği sürece evet geldi stajyer; işimizi yapturalım, biz kaçalım sigara içelim modunda olduğu sürece çok da düzeleceğine inanmıyorum. Yani aslında öncelikle stajyer kavramının kurumlara tam olarak belirtilmesi gerekiyor. Eğer bu belirtilmezse staj süresinin ne kadar olduğu ya da staj süresi düzenlemelerinin ne olduğu pek anlam ifade etmiyor.” (G23)

“Değil bence. **Nasıl olmasını isterdiniz?** Yani şöyle düşünüyorum açıkçası bence biz staja gittiğimiz zaman bizi daha çok onlara yardım eden tayfa olarak görüyorlar yani. Nasıl diyeyim etkinlik yapılacaksa karton kes, sınıf defterini yukarı götür bırak vesaire vesaire. Bence bizi daha çok böyle görüyorlar. Ya da atıyorum sınıfta dört kişi var mesela bizi o çocukları oyalayalım diye başına oturtuyorlar gibi düşünüyorum ben. Stajyerleri daha çok kendilerine yardımcı olarak görüyorlar bence. Bu yüzden de bir yılda bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi için çok fazla fırsat tanındığını düşünmüyorum. Belki ben devlette staj yaptığım içindir bilmiyorum. Çünkü sen özelde staj yaparken bize plan yaptırıyorlar diyordun belki de kurum arası farklılık göstermiştir bilmiyorum yani.” (G12)

Görüşmecilerden G13 staj uygulamasına alışma sürecinin varlığı ve teorik bilgilerin pratiğe dökülebilmesi için staj süresinin en az iki yıl olması gerektiğini, G25 edinilen bilgileri sıcağı sıcağına pratiğe dönüştürebilmek için her sene teorik eğitimden sonra staj uygulaması olması gerektiğini, G28 meslek eğitiminde teorik bilgiden ziyade uygulamalı eğitimlerin akılda daha kalıcı olduğunu ve bu nedenle bir yıl zorunlu staj ve isteyen kişilere bir yıl gönüllü staj imkânının sunulması gerektiğini, G17 meslek lisesinde son sınıf yıpratıcı olduğu için ilk iki sene bütün teorik ve uygulama eğitimleri verilerek son iki sene beş gün staja gidilmesi gerektiğini, G27 stajda öğrenciye alışmak ve uygulamaları daha fazla görebilmek için son sene haftanın beş günü staja gidilmesi gerektiğini, G9 staj puanlarının adaletli bir şekilde dağıtılabilmesi için lise ikinci sınıftan itibaren staj süresinde kademeli artış olması gerektiğini, G23 stajyer kavramının gerçek anlamı kurumlar tarafından anlaşılmadıkça staj süresinin önemli olmadığını ve G12 ise ancak stajyerlere beceri kazanmak için fırsat tanınırsa bir yıllık staj süresinin yeterli olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 35. Staj Süresi Nasıl Olmalı?

Şekil 4.35'te görüşmecilerin staj süresi önerileri yer almaktadır. Görüşmecilerin %26,7'sini oluşturan 4 görüşmeci en az iki senelik staj süresi olmalı, %13,3'ünü oluşturan 2 görüşmeci her sene staj uygulaması olmalı, %6,7'sini oluşturan 1 görüşmeci staj senesi ve sınav senesi ayrı olmalı, %6,7'si bir sene staj ve bir sene gönüllü staj imkânı tanınmalı, %6,7'si ilk iki sene teorik ve uygulamalı mesleki eğitimi ve son iki sene haftada beş gün staj olmalı, %6,7'si son senede haftada beş gün staj olmalı, %6,7'si birinci sınıftan itibaren her sene sonunda staj ziyareti olmalı, %6,7'si lise ikinci sınıftan başlayarak staj süresinde kademeli artış olmalı, %6,7'si lise üçüncü sınıfın ikinci döneminden itibaren staj olmalı, %6,7'si stajyer kavramının gerçek anlamı kurumlara kabul ettirilmedikçe staj süresinin önemli olmadığını ve %6,7'si ise stajyerlere beceri kazanması için fırsat sunulursa bir yıllık staj süresinin yeterli olabileceğini ifade ederek staj süresi hakkındaki düşüncelerini dile getirmektedir.

► **Staj Süresi Kesinlikle Yetersiz**

Staj süresinin kesinlikle yetersiz olduğunu düşünen görüşmeciler konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Bence bu alanda hiçbir zaman bir yıllık bir staj süresi becerilerin pekiştirilmesi için yeterli değildir. Yani bu alan hep değişen, gelişen, hep kendine katman gereken bir bölüm. He, staj süresi en azından temeli oluşturmak için yeterli. Temeli oluşturursun sonra da üzerine koyarak gidersin bence. Ama onun haricinde kesinlikle yetersiz. **O zaman temeli oluşturmak için bir yıllık sürenin yeterli olduğunu ancak becerilerin tamamen geliştirilmesi için yetersiz olduğunu mu düşünüyorsunuz?** Tabii ki de değildir. Yine de eksikler vardır elbette.” (G8)

“Ben buna çocuk gelişimi özelinde ayrı cevaplayayım, genel olarak öğretmenlik olarak ayrı cevaplayayım. Bir öğretmen hazırlıyorsak bir mesleğe yetiştirecek birini hazırlıyorsak bir yıl asla yeterli değil. Asla yeterli değil. Hele bir yılın haftada üç gününü hesap et. Çok kısıtlı. Tamam teorik eğitimimizi almamız gerek ama bunu tabii ki de gayet programlayarak ilerleyebilirler. Başlatsınlar o zaman ilk seneden itibaren. İlk üç sene haftanın iki günü, son sene haftanın dört günü. Bunu diyorum bizim iş için pratiklik çok önemli. Teori bir noktada bitiyor çünkü. Zaten teorik eğitimi üniversitede alacaksın. Senin amacın ne? Mesleğe hazırlanmak. Yani bu. Benim demek istediğim bir yıl benim için yeterli değil.” (G5)

Görüşmecilerden G8 bir yıllık staj süresinin temel becerilerin edinilmesi için yeterli olduğunu ancak mesleki becerilerin pekiştirilmesi için kesinlikle yetersiz olduğunu ifade ederken bu durumu bölümün dinamik yapısı ile ilişkilendirmektedir. G5 ise bir yıllık staj süresi meslekte pratiklik kazanabilmek için kısıtlı kaldığı için bireyleri mesleğe hazırlamak adına bir yıllık staj süresinin kesinlikle yetersiz olduğunu belirtmektedir.

► **Staj Süresi Yeterliliği Değişken Koşullara Bağlı**

Staj süresi yeterliliğinin değişken koşullara bağlı olduğunu düşünen görüşmeciler durumu şöyle izah etmektedir;

“Bu birazcık da stajda öğretmenin verdiği imkâna bağlı bence. Eğer diyorsa bugün siz yapın ne etkinlik istiyorsanız yapın yaptırın bence o zaman yeterli olabilir. Ama imkân vermiyorsa bu sefer öğrenci de kendini geliştiremez ve ne yapacağını bilemez o staj süresince. Sanırım durumdan duruma değişiyor diyebiliriz.” (G26)

“Ya eğer öğrenmeye açıksa bence yeterli. Onun haricinde yetersiz bence.” (G3)

Görüşmecilerden G26 beceri geliştirebilmek için stajyerlere tanınan fırsatlara göre staj süresi yeterliğinin değişken olduğunu belirtirken, G3 ise öğrencinin öğrenme kabiliyetine bağlı olarak staj süresi yeterliğinin değişken olduğunu ifade etmektedir.

4.1.4.4. Meslek Lisesinde Edinilen Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncellik Durumu

Görüşmecilere ‘*Meslek lisesinde öğrendiğiniz teorik bilgileri, staj sırasında pratiğe dönüştürürken zorlandığınızı hissettiniz mi?*’ sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar tablo 4.30’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 30. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncellik Durum Dağılımı

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Teorik Bilgi Güncelliği	0
Bilgiler güncel	10
Bilgiler kısmen güncel	8
Bilgiler güncel değil	10
Hatırlamıyor	1
Bilgilerin güncelliğini kontrol edecek şekilde staj yapmadı	1

Tablo 4.30’a göre meslek lisesinde edinilen teorik bilgilerin stajda güncel olma durumu hakkında görüşmecilerin 10’u güncel, 8’i kısmen güncel, 10’u güncel değil, 1’i hatırlamıyorum ve 1’i bilgilerin güncelliğini kontrol edecek şekilde staj yapmadım cevabını vermiştir. Buna göre görüşmecilerin %33,3’ü bilgiler güncel, %33,3’ü bilgiler güncel değil, %26,7’si bilgiler kısmen güncel, %3,3’ü hatırlamıyorum ve %3,3’ü ise bilgilerin güncelliğini kontrol edecek şekilde staj yapmadığını dile getirmektedir.

Görüşmeciler konu hakkında toplamda 48 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 4 kez kodlanmıştır. G9 konu hakkında görüş bildirmemiştir.

► Meslek Lisesinde Edinilen Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncel Olduğunu Düşünen Görüşmeciler

Teorik bilgilerin staj sırasında güncel olduğunu düşünen görüşmeciler şöyle aktarmaktadır;

“Yani evet güncelliğini koruyordu ama bizim özel eğitim olduğu için çok şey yapamıyorsun çocuklara. Ne kadar eğitiminde olsa o an onun hareketlerini kestiremiyorsun sonuç olarak. Ama mesela ne tepki vereceğini biliyorsun en azından. Ona göre davranmaya çalışıyorduk. Genel olarak bilgiler

günceldi ama çocuktan çocuğa davranışımız ya da bilgilerimizi kullanma şeklimiz çocuğun davranışına göre değişiyordu.” (G21)

“Yok hayır. O dönemde bilgilerin güncelliğine yönelik bir sorun yaşamadım. Bir de o dönem staj yaptığım öğretmenler sağ olsun yardımcı oldular, gösterdiler bize. Bu böyle yapılır bu böyle yapılmaz diye. Ben o yüzden o konuda bir sıkıntı yaşamadım.” (G24)

“Yok hayır zorlanmadım çünkü bizim üçüncü sınıfta uygulamalı derslerimiz başladı yani şarkılar, tekerlemeler ve parmak oyunları falan. Bunların bana özellikle okul öncesi zaten Türkçe etkinlikler bel kemiği. Bir öğretmenin valizinde kesinlikle bunlar olmalı yaş gruplarına göre. Çünkü durumu kurtarmada çok etkili oluyor. Ufak bir boşlukta sınıf dağılmaya çok meyilli oluyor bende durumu bu etkinlikler sayesinde kurtarıyordum.” (G15)

Görüşmecilerden G21 eğitim alınan bölümde kullanılacak bilgilerin kişisel farklılıklar temelinde şekillendirildiğini ancak güncelliğini koruduğunu, G24 bilgilerin güncel olduğunu ve staj kurumundaki öğretmenlerin yol gösterici olduğunu, G15 ise meslek lisesinde öğrendiği teorik bilgi ve uygulamalı becerileri staj esnasında kullanarak olumlu sonuç aldığını ifade etmiştir. Bu örneklerden meslek lisesinde edinilen teorik bilgilerin staj sırasında güncelliğini koruduğu anlaşılmaktadır.

► **Meslek Lisesinde Edinilen Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Kısmen Güncel Olduğunu Düşünen Görüşmeciler**

Teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğunu belirten görüşmecilerden bazıları şöyle devam etmektedir;

“Kısmen diyebilirim. Çocuktan çocuğa zorlandığım zamanlar oluyordu tabii ki.” (G27)

“Yani bazen çelişirdi bazen eşleşirdi. Çünkü farklı türde öğrenciler, bireysel farklılıklar vardı. Ona dayanarak belki diyebilirim. Duruma göre değişiyor gibi bir şey.” (G19)

“Bilgilerin güncel olmadığı bazı zamanlar oluyordu evet. **Peki konuyu biraz daha detaylandırır mısınız?** Yani okulda öğrendiğimiz her bilgi tüm çocuklar için geçerli değildi. Olağandışı durumlarda öğrendiğimiz bazı bilgilerin çocuğa uygun olmadığını görünce o zaman ne yapacağımızı net olarak kestiremiyorduk. O yüzden kısmen günceldi kısmen de değildi sanki.” (G3)

Yukarıdaki görüşmeciler her bilginin her çocukla eşleşmediğini ve bu nedenle teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğunu vurgulamaktadır.

Teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğunu belirten diğer görüşmeciler ise konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Uygulamalı derslerin bazılarında evet ama bazılarında hayır. Mesela o dönemlerde haftalık ve yıllık planlar çok önemliydi bizim için. Son yılda ağırlık verildi bunlara. Herkes bocalamış oldu, bende bocaladım haliyle. Mesela o dönemlerde liseden mezun olduktan sonra direkt bir anaokulunda işe başlasaydım, plan konusunda büyük sıkıntı yaşayabilirdim.” (G18)

“Plan hazırlama konusunda eksik kaldım mesela. Kurumlarda daha farklı hazırlanıyor. Yani biraz daha bireysel... nasıl diyeyim kendi şahsi planların üzerinden gidiyorlar. Mesela ben de kendi planım üzerinden gidiyorum. Atıyorum B.’nin bir şablonu var, onların sistemi farklı anladın mı? Biz

neyi gördük o zaman? **Sabit bir şablon yoktu öyleyse? Yani okulda sabit bir şablon ve plan gösterilse de sahaya çıkınca her kurumun farklı plan yaptığını mı gördünüz?** Evet. Belki de bize gösterilen devlet okullarında ki klasik ve sabit olan bir şeydi ve onu bize gösterdiler. Belki de özel okullarda farklı yaklaşımları benimsiyorlar. Hepsinin farklı görüşleri olduğu için farklılaştırmış olabilirler bence. Plan konusunda sadece biraz zorlandım.” (G2)

“Güncelliğini koruyan bilgiler oluyordu ama zorlandığım yerler de olmadı değil. **Peki ‘biz okulda şu konuyu şu şekilde görmüştük ama aslında değişmiş, hocalar bizi bu konu hakkında güncellememiş’ dediğiniz noktalar var mıydı?** Mesela şeyde ilk başta çok şaşırmıştım -neydi bizim hazırladığımız günlük, aylık olarak? **Planlar.** Evet evet planlar. Mesela farklıydı benim okulumda. **O zaman genel olarak planlar güncel değil miydi stajda?** Evet değildi. Hatta ondan sonra P. hoca yeniden plan yapmayı öğretti bize. **Siz stajdayken sonradan öğretti değil mi?** Evet evet stajda. (G6)

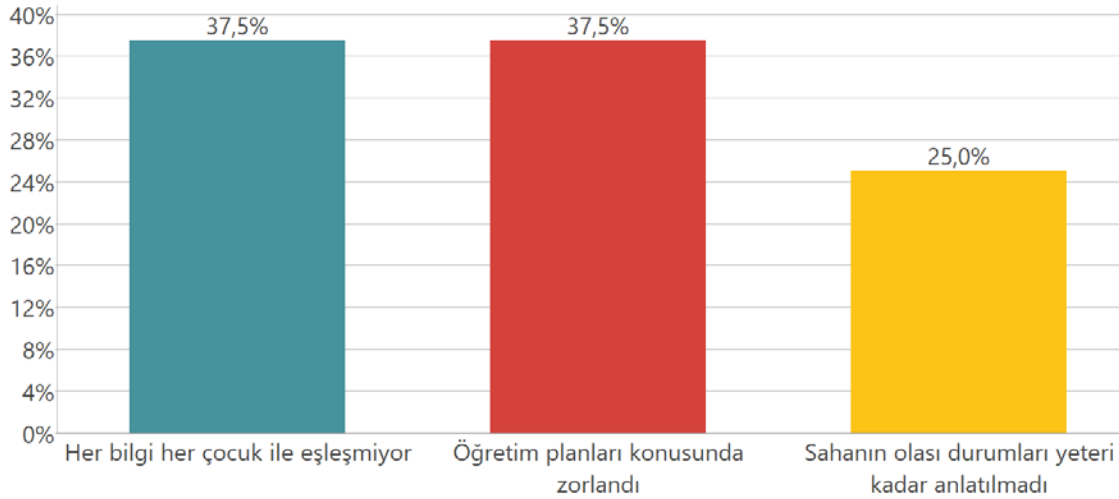
Görüşmecilerden G18 öğretim planları lise son sınıfta öğretildiği için bocaladığını, G2 ve G6 ise her okulda kullanılan sabit bir öğretim planı olmadığı için zorlandığını ifade ederek genel olarak öğretim planları konusunda zorlandıklarını vurgulamaktadır.

Teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğunu ifade eden son görüşmeciler ise durumu şöyle anlatmaktadır;

“Açıkçası çok fazla değişiyor sistem biliyorsunuz sizde. Bu yüzden o zaman öğrendiğim çoğu şey ile stajdakiler bazen örtüşmüyordu. Bunun temelinde de sınıftaki öğrencilerin fazla olması ya da o zamanlarda öğrencilere temel eğitimle alakalı ne bileyim okuma yazma ya da toplama çıkarma gibi konulara çok fazla giriliyordu. Bunların örtüşmediğini düşünüyorum. Çok zorlandım sahadayken. Ben sahada karşılaşacağımız temel şeylerin bize anlatılmadığını düşünüyorum.” (G29)

“Yok hayır zorlandığımı hissetmedim. Şu anda tam hatırlayamamakla beraber tabii ki eksiklik vardır. Örneğin down sendromlu bir çocuk diyelim. Hem görünüş özelliklerine hem kalıtsal özelliklerini modülde görüyorsun da mesela. Ama staj yaptığın yerde bunu çok alt ya da çok üst sınırlarını görebiliyorsun. Tabii ki her şey modüllere göre olmuyordu. Diyelim bu teorik bir bilgi ama uygulamada da böyle gördük stajda böyle uyguladık diyebilirim. Bence bize tam olarak sahada neler olabileceği anlatılamadı. Bizde her şey kitapta yazanlar gibi olur diye bekledik.” (G8)

Görüşmecilerden G29 staj yapılan sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve temel eğitime yönelik ön hazırlık çalışmalarının çokça yapıldığını, G8 ise teoride öğrendiği bilgilerin saha aşamasında yüzeysel kaldığını ifade ederek sahanın olası durumları hakkında yeterince bilgi verilmediğine vurgu yapmaktadır. Bu sonuçlarla görüşmeciler teorik bilgilerin staj sırasında kısmen yeterli olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 36. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Kısmen Güncel Olma Durumu

Şekil 4.36’da meslek lisesinde edinilen teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğunu belirten görüşmeci düşünceleri yer almaktadır. Grafiğe göre görüşmecilerin %37,5’ini oluşturan 3 görüşmeci her bilginin her çocuk ile eşleşmediğini, %37,5’ini oluşturan 3 görüşmeci öğretim planları konusunda zorlandığını ve %25’ini oluşturan 2 görüşmeci sahanın olası durumları hakkında yeterli bilgi verilmediğini belirterek meslek lisesinde verilen teorik bilgilerin staj sırasında kısmen güncel olduğundan bahsetmektedir.

► **Meslek Lisesinde Edinilen Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncel Olmadığını Düşünen Görüşmeciler**

Teorik bilgilerin staj sırasında güncel olmadığını düşünen bazı görüşmeciler durumu şöyle anlatmaktadır;

“Yok korumuyordu. Sana en başında da söyledim. Ben kendimi çok geliştirmek istedim ve geliştirdim kardeşimden dolayı. Hep okudum, kitaplar aldım kendime. Yani onlar yeterli olsaydı benim öyle şeyler yapmama gerek kalmazdı. Ama çok kalıcı bilgiler olarak da kalmadığı için bizde ve kalıcı bilgiler olmadığı için böyle bir yol denemiştik ben. Ezbere sistem çok kalıcı değildi zaten.” (G17)

“Asla ve asla korumuyordu hiçbir şekilde. Dediğim gibi ben aldığım eğitimler sayesinde kendimi geliştirmedim. Staj esnasında geliştirdiysem de bu, staj yaptığım kurumla ilgili bir durumdu. Sınıfın başında duran öğretmenim veya benim o an ki hevesim, isteğimden dolayı ve el işlerine veya sanatsal şeylere değer verdiğim ve uğraşmayı sevdiğim için kendimi bu alanda geliştirebildim az çok. Bir başkası belki çok çok daha zorlanmıştı. Çok daha ona yorucu, zor ve sıkıcı gelmiş olabilir. Benim açımdan böyleydi ama dediğim gibi bu benim şu anda devam ettirmek istediğim bir şey değil.” (G20)

“Açıkçası o teorik bilgilerle hareket etmedim. O anda ne yapılması gerekiyorsa. Spontane gelişti olaylar. Nasıl söylesem o anda kendim düşünüp onu yapmalı mıyım diye kafanda kurduğun şeylerle hareket ediyorsun. Belki biraz hatırlıyorsundur teorileri. Ama yine de kendin hallediyorsun o sırada. Kendi çabalarım ve araştırmalarım buldum. Aldığım teorik bilgileri pek hatırlayamadım ben.” (G25)

G17 ezberci sistem kalıcı bilgiler içermediği için kendini geliştirmek adına ayrıca çaba sarf ettiğini, G20 staj kurumundaki öğretmeninin yardımı ve bölüme olan ilgisi sayesinde kendini geliştirdiğini, G25 ise staj sırasında mesleki eğitimde edindiği teorik bilgileri hatırlayamadığını ve olaylar karşısında kendi düşünce ve araştırmalarıyla hareket ettiğini belirtmektedir. Bu durumda görüşmecilerin staj süresince kendi çabalarıyla ilerlediği söylenebilir.

Teorik bilgilerin staj sırasında güncel olmadığını düşünen diğer görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

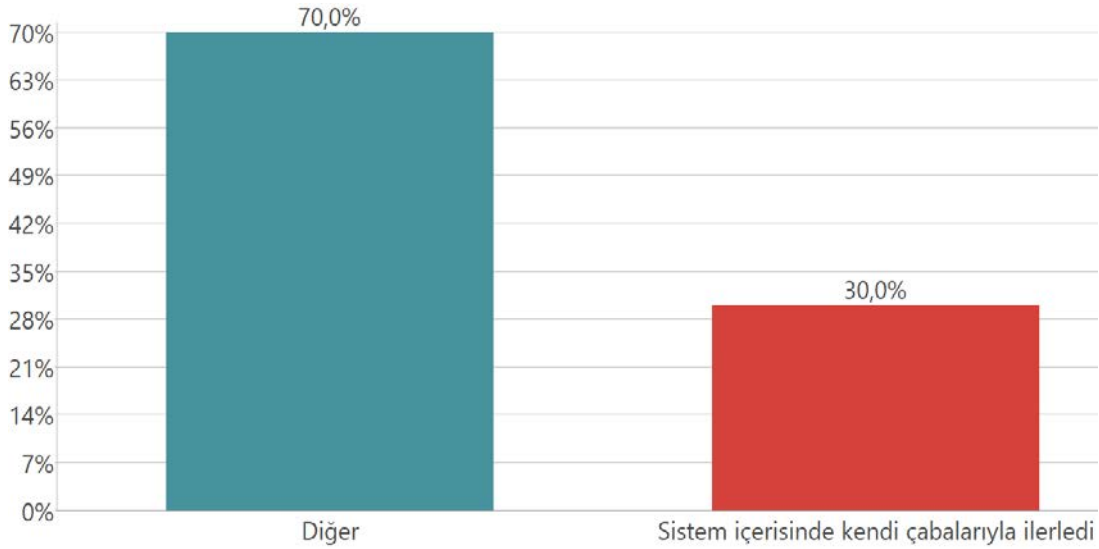
“Geçerliliğini korumuyordu. Öncelikle zaten yaptığın materyalleri kullanabileceğin bir alan yoktu. Sadece hikaye kartlarını kullandım. Teorik olarak bana verilen bilgi de her çocuğa uymuyordu. Örnek veriyorum oyun oynatırken bir grubu yönetmek bize verilmedi. O çocuğa o oyunu oynatmak çok keyifli olabileceği söylendi ama mesela yani zorlandığım şey; ben oyun dersindeyim ama her çocuk oyun oynamak istemiyor. Ama bunu yapmak mecburiyetin de var çünkü bu da senin için değerlendirildiğin bir alan. Bir grubu yönetiyorsun “neden oynamak istemiyorsun?” diyorsun “canım istemiyor ki” diyor. Bu çocuk için yeterli bir cevap ama senin için yeterli bir cevap değil. Hani o zaman ne yapacağım ben? O çocuğu psikolojik olarak kendime nasıl çekeceğim? O oyunu nasıl ilgi çekici hale getirebilirim? Ya da hadi bir gruba oynadım sonra o grubu nasıl boş bırakabilirim ki? Bize çocuğun o an ki psikolojik isteği ile nasıl baş edebilirim? Nasıl yönlendirebilirim? Bu verilmedi.” (G5)

“Yani böyle çocuk oyunları ile alakalı bir ders vardı. Erken çocuklukta staj yapmadığım için öğrendiğim şeyleri özel çocuklara yaptırmaya çalışırken çok zorlanmıştım. Çünkü küçük çocuklarda öğretip bir iki tekrar ediyorsun, yapıyorlar. Ama otizmlili çocuklarda çok zor. İletişim kurmak zaten çok zor olduğu için bu konu beni zorlamıştı. Müfredatın bu konuda kesinlikle güncellenmesi gerekiyor bence.” (G11)

“İşte bahsetmek istediğim de aslında şuydu. O mesela dördüncü sınıfta pat diye staja gitmekten ziyade önceki sınıflarda da gönüllü staja gidilmeli dediğim şey buydu. Gerçekten yapmak isteyen, gönüllü olmak isteyen gidip öğrensın. Hem teorik bilgi akılda kalıcı hem de ayrıca uygulamalı olunca ve ikisi birleşince ortaya daha güzel daha pekişmiş bir şekilde bir şeylerin çıkacağını düşünüyorum. Yani dediğim şu teorik bilgiyi alıp sonrasında hoop dördüncü sınıfta staja başlamak açıkçası aklımda pek bir şey bırakmamıştı.” (G28)

“Özellikle günlük, haftalık, aylık plan yapıyorduk ya, o planlar da biraz daha eski kalıyordu, hocaların bize verdiği planlar. Dediğim gibi hocaların yaş konusunda biraz daha yüksek olmaları ve günceli takip etmemeleri plan yaparken hep aynı sularda yüzmemize sebep oldu. Bana hep şey geliyordu... zorlanıyordum. İnternette yararlanıyordum plan yaparken düşün yani ek olarak. Belki yaratıcı değilsin eleştirisi de oradan geliyor olabilir. Çünkü geleneksel hocalar ile birlikte öğendik biz bu işi. Daha yüzeyseldik. İnternet de yeni yeni hayatımıza giriyordu o sıralar. 2014-2013 yıllarında internet bugünkü gibi değildi. O yüzden nereden ne bulursak onu yapmaya çalışıyorduk. O açıdan yani benim cevabım bu olur. **Öyleyse yıllık, haftalık ve günlük planlar yaparken teorik bilgilerin güncel olmadığını farkına mı varmış oldunuz?** Evet evet kesinlikle farkına vardım bunun. Zorlandım çünkü bu konuda.” (G4)

Görüşmecilerden G5 mesleki ve teknik lisede öğretilen her teorik bilginin her çocuğa uyum sağlamadığını, G11 alanlar arası uygulamalarda aynı müfredatın kullanıldığını, G28 gönüllü staj uygulaması ile teorik bilgi güncelliğinin korunabileceğini ve G4 ise öğretim planları konusunda zorlandığını belirterek teorik bilgilerin staj sırasında güncelliğini korumadığını vurgulamaktadır.



Şekil 4. 37. Teorik Bilgilerin Staj Sırasında Güncel Olmama Durumu

Şekil 4.37’de mesleki ve teknik lisede edinilen teorik bilgilerin staj sırasında güncel olmadığını ifade eden görüşmeci düşünceleri yer almaktadır. Grafiğe göre görüşmecilerin %70’ini oluşturan 7 görüşmeci diğer nedenleri, %30’unu oluşturan 3 görüşmeci sistem içerisinde kendi çabalarıyla ilerlediğini belirterek mesleki ve teknik lisede edinilen teorik bilgilerin staj sırasında güncel olmadığını dile getirmektedir.

Son olarak bir görüşmeci meslek lisesinde edinilen teorik bilgilerin staj sırasında güncel olup olmadığını hatırlamadığını, bir görüşmeci ise bilgilerin güncel olma durumunu kontrol edecek şekilde aktif bir staj yapmadığını belirtmektedir.

4.1.4.5. Staj Ücretlerinin Ödenmesi

Görüşmecilere ‘*Staj eğitimi sırasında sizlere ödenen ücretleri zamanında ve tam olarak alabildiniz mi?*’ sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar tablo 4.31’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 31. Staj Ücretlerinin Ödenmesi Genel Dağılımı

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Staj Ücretleri	0
Hiçbir zaman ücret almadım	6
Tam ödeme aldım ancak zamanında almadım	10
Zamanında aldım ancak tam ödeme almadım	1
Zamanında ve tam aldım	9
Zamanında ve tam olarak alamadım	4

Tablo 4.31’de staj ücretlerinin ödenmesi hakkında görüşmecilerin 6’sı hiçbir zaman ücret almadığını, 10’u tam ödeme aldığını ancak zamanında almadığını, 1’i zamanında aldığını ancak tam ödeme alamadığını, 9’u zamanında ve tam ödeme aldığını ve 4’ü zamanında ve tam ödeme alamadığını belirtmektedir. Buna göre görüşmecilerin %33,3’ü staj ücretlerini tam ödeme olarak almış ancak zamanında alamamıştır. Görüşmecilerin %30’u staj ücretlerini zamanında ve tam almış, %20’si stajında hiçbir zaman ücret alamamıştır. Görüşmecilerin %13,3’ü staj ücretlerini zamanında ve tam olarak alamadığını, %3,3’ü staj ücretlerini zamanında ancak tam ödeme olarak alamadığını ifade etmektedir.

Staj ücretlerinin ödenmesi hakkında görüşmeciler toplamda 30 kez olacak şekilde birer kez kodlanmıştır.

► Staj Eğitimi Sırasında Hiçbir Zaman Ücret Alamayan Görüşmeciler

Staj eğitimi sırasında hiçbir zaman staj ücreti alamayan görüşmeciler konu hakkında şöyle devam etmektedir;

“O dönem ücret almıyorduk biz maalesef. Hiçbir şekilde ücret almadık.” (G24)

“Hiçbir zaman ücret almadım. Çünkü o kadar çoktuk ki bizi neredeyse zorla verdiler anaokullarına ve ücret almadık.” (G1)

“Ben mezun olduktan sonra staj için ücret verilmeye başlandı. Biz ücret almayan kısımdaydık.” (G15)

► Staj Eğitimi Sırasında Staj Ücretini Tam Ödeme Olarak Alan Ancak Zamanında Alamayan Görüşmeciler

Staj eğitimi sırasında staj ücretini tam ödeme olarak alan ancak zamanında alamayan görüşmeciler durumu aşağıdaki gibi aktarmaktadır;

“Biz ücret almadık staj yaparken. Sonrasında sanırım bir şey çıktı. Oradan başvuru yaptık. Staj süresince hiç almadık. Birkaç sene sonra başvuru yaptık. Üniversitede okuyordum o zaman. Başvurumuzun sonucunda mezun olduktan ortalama bir buçuk sene sonra toplu aldık.” (G11)

“Zamanında alamadım ama sonrasında tam aldım. Üniversitedeydim aldığımda. Sanırım mezuniyetten bir yıl sonra aldım. O zamanlar devlet okulunda stajyerlere ödeme yapılmıyordu. Sonrasında geriye dönük bir kanun çıktı. O sayede alabildik.” (G12)

“Zamanında alamadım. Biz mezun olacağımız dönem devlet bu uygulamayı çıkardı. Şükür ki bizde o dönem elimiz boş dönmedik, bizde aldık cüzi bir miktar. **Peki zamanında alamadığınız ücreti sonrasında tam olarak aldınız mı?** Evet tam olarak aldım.” (G18)

“Ben stajım bittikten sonra böyle bir ücret olduğunu öğrendim. Özellikle ben yarı devlet bir yerde staj yaptığım için bana ücret verilmeyeceğini söylediler idarecilerim direkt. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı’ndan bir yasa çıkmıştı o dönem ve benim babam bu tarz şeyleri asla kaçırmaz. Bu yüzden bu işin peşine düştü. Benim adıma tüm belgeleri hazırladı ve benim gibi staj yapan öğrencilere Milli Eğitim Müdürlüğü’nü arayarak bu imkânı sağlamış oldu aslında. Bu sayede alabildim o yüzden o zaten az bir miktar. Emeğimizi karşılar mı onu bilemem. 6 ay sonra tam olarak aldım.” (G20)

Yukarıdaki görüşmeciler staj yaptıkları dönemde herhangi bir ücret alamadıklarını ifade etmektedir. Ancak 9 Aralık 2016 tarih 29913 sayılı Resmi Gazete kararında Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 45. maddesine göre; aday çırak, çırak, işletmelerde mesleki eğitim alan kişiler ve staj ve tamamlayıcı eğitime devam eden kişilere ücret ödeneceği ve ücretlerde yapılacak artışların düzenlenecek sözleşmeler ile belirleneceği belirtilmektedir. Görüşmeciler böylece söz konusu kanunun uygulanmaya alınmasıyla beraber staj ücretlerinin tamamını alabilmişlerdir.

► **Staj Eğitimi Sırasında Staj Ücretini Zamanında Alan Ancak Tam Ödeme Alamayan Görüşmeci**

Staj eğitimi sırasında staj ücretini zamanında alan ancak tam ödeme almayan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci durumu şöyle anlatmaktadır;

“Yok. Yeterli aldığımı düşünmüyorum. Hatta bizim staj zamanında özel kurumda staj yaptım. Bizim sözleşmemizde 15 tatilde de ücret almamız gerekiyordu. Biz tatil yapacaktık ama ücretin bize ödenmesi gerekiyordu ama bunu bize ödemediler. Bu ücreti almadık hakkımız olmasına rağmen. Aylık ücretleri ise zamanında alabiliyorduk.” (G7)

Görüşmeci staj sözleşmesinde sömestr tatilinde ücret alacağına dair bilgi olmasına rağmen özel anaokulundan bu ücreti tahsil edemediği için staj ücretini eksik aldığını vurgulamaktadır.

► **Staj Eğitimi Sırasında Staj Ücretini Zamanında ve Tam Alan Görüşmeciler**

Staj eğitimi sırasında staj ücretini tam ödeme olarak ve zamanında alan görüşmeciler soruyu şöyle cevaplamaktadır;

“Evet zamanında ve tam olarak aldım ben ücretimi.” (G23)

“Evet. Okulumuz bu konuda sıkıydı. Biz pandemi dönemine denk gelmemize rağmen tam olarak aldık paralarımızı.” (G29)

Görüşmecilerden G29 staj yaptığı yılın pandemi dönemine denk gelmesine rağmen staj ücretini zamanında ve tam olarak aldığını dile getirmektedir.

► **Staj Eğitimi Sırasında Staj Ücretini Zamanında ve Tam Alamayan Görüşmeciler**

Staj eğitimi sırasında staj ücretini zamanında ve tam olarak alamayan görüşmecilerden durumu şöyle ifade etmektedir;

“Hayır. Bize ay sonunda verileceği söylenen para ay sonu geçti, diğer ay başı geldi, ayın sonu geldi hâla ses seda yok. Biz bir iki sesimizi çıkardık. P. hocayla falan görüştük sonra o paraları bize olandan eksik yatırdılar. Paraları da söylene söylene verdiler. Al şunu der gibi. Küfreder gibi oldu gerçekten onu da öyle verdiler. Mesela altı ay alacaktık ama biz dört ay falan aldık sanırım. Üç buçuk ay da olabilir. Yalan olmasın.” (G17)

“Hayır. Yani ben staja başladıktan çok sonra yatırdılar. Benim böyle bir ücretten haberim bile yoktu. Ben bilmiyordum ücret alınacağını. Çok çok sonra öğrendim. Bir iki kez verdiler daha da verilmedi zaten. Söz verilen günden de geç yatırıldı ücretler.” (G22)

“Hayır. Tam olarak alamadım zaten. 50 TL kadar bir ücret yatıyordu onu da daha önce söylediğim gibi bölüyorlardı. O zaman çok düşüktü zaten o yüzden hiç alamadım. Ne zamanında alabildim ne de tam alabildim. İki kişinin üzerinden sigorta gösterip sekiz kişiye bölüyorlardı.” (G13)

Görüşmecilerden G17 staj ücretini zamanından çok sonra eksik olarak ve ancak bölüm öğretmeni aracılığıyla tahsil edebildiğini, G22 ise staj ücretlerinin zamanı geçtikten sonra ve devamlılığı olmayan şekilde ödendiğini, G13 ise tek staj ücretinin sekiz kişiye bölünerek zamanından daha sonra ödendiğini ifade etmektedir.

4.1.4.6. Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi

Görüşmecilere ‘*Staj eğitiminizi tamamladıktan sonra staj kurumunuz ile çalışma hayatına girmeye yönelik herhangi bir beklentiniz oldu mu?*’ sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar tablo 4.32’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 32. Görüşmecilerin Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Genel Dağılım

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi	0
Oluşmadı	18
Kurumdan çalışma teklifi geldi	2
Kesinlikle oluşmadı	3
Oluştı	7

Tablo 4.32’ye göre staj kurumunda çalışma beklentisine dair 18 görüşmeci beklenti oluşmadığını, 2 görüşmeci kurumdan çalışma teklifi geldiğini, 3 görüşmeci beklentinin kesinlikle oluşmadığını ve 7 görüşmeci ise beklentinin oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre görüşmecilerin %60’ında çalışma beklentisinin oluşmadığı, %23,3’ünde çalışma beklentisinin oluştuğu, %10’unda çalışma beklentisinin kesinlikle oluşmadığı ve %6,7’sine ise kurumdan çalışma teklifi geldiği anlaşılmaktadır.

Görüşmeciler staj kurumunda çalışma beklentisine dair toplamda 46 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 4 kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplamayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Oluşmayan Görüşmeciler

Staj eğitimini tamamladıktan sonra staj kurumu ile çalışma hayatına girmeye yönelik bir beklentisi oluşmayan görüşmeciler konuyu şöyle açıklamaktadır;

“Hayır. Liseyi tamamladıktan sonra üniversite sınavına farklı bir bölümde hazırlandığım için hiç olmadı.” (G10)

“Hayır olmadı. Aslında benim staj kurumum devlet kurumuydu. Öğretmenim sana referans olurum dedi ama ben hiç peşine düşmedim bunun. Çünkü direkt üniversite düşünüyordum.” (G16)

“Hayır. Ben direkt üniversite okumayı ve ondan sonra sınava girip atanmayı istiyordum. Üniversite okumak gerçekten benim hayalimdi ve onu gerçekleştirmek için çabaladım.” (G25)

Bu durumda yukarıda düşüncelerine yer verilen görüşmecilerin üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olduğu için staj kurumunda çalışmaya yönelik herhangi bir beklenti oluşturmadığı söylenebilir.

► Staj Kurumundan Çalışma Teklifi Alan Görüşmeciler

Staj eğitimini tamamlayan iki görüşmeciye staj kurumundan çalışma teklifi gelmiştir. Bu noktada görüşmecilere iş teklifinin nasıl sonuçlandığı sorulmuştur. Görüşmeciler, iş teklifinin sonuçlarına dair şunları anlatmaktadır;

“Oluşmasına gerek kalmadı çünkü onlar bana teklif etti birlikte çalışmayı. Bende bir yıl boyunca çalıştım.” (G3)

“Beklentimden ziyade teklif geldi bana. Ama özel okulların hiçbir şekilde eğitim kurumu olduğunu düşünmüyordum. En azından kısa süreliğine çalıştığım kurum için bunu söyleyebilirim. Tamamen bir ticarethane kafasındalar. Veli memnuniyeti, günü kurtarma, işi iyi bilmeyen eğitimciler... Bunlar çok ciddi şeyler. Sonrasında dayanamadım bu duruma zaten, ayrıldım işten. Bilmediğin zaman bile fark ediyordun ama şu an işin içinde olduğum ve bildiğim için ne kadar yanılttı. Nelerin yapılmaması gerektiğini gördüm açıkçası.” (G15)

Görüşmecilerden G3 staj kurumundan gelen çalışma teklifi sonucunun olumlu olduğunu ve bir yıl süreyle kurumda çalıştığını belirtirken G15 ise kurumun çocuk eğitiminden ziyade veli memnuniyeti ve kısa vadede günü kurtarmaya odaklanması nedeniyle oluşan ticarethane mantığından rahatsız olduğunu ve kısa bir süre çalıştıktan sonra kurumdan ayrıldığını ifade etmektedir.

► Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Kesinlikle Oluşmayan Görüşmeciler

Staj eğitimini tamamladıktan sonra staj kurumu ile çalışma hayatına girmeye yönelik beklentisi kesinlikle oluşmayan görüşmeciler konu hakkında aşağıdaki gibi devam etmektedir;

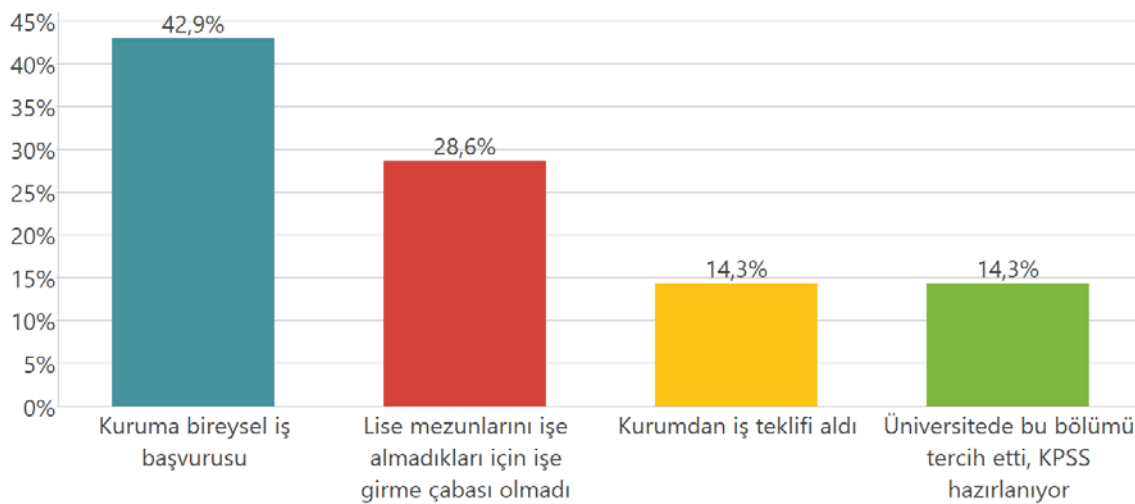
“Asla oluşmadı. Arkama bile bakmadan kaçtım direkt.” (G17)

“Hayır beklentim kesinlikle oluşmadı. Çünkü o kurumun net bir şekilde tesettürlü çalıştırmadığını bildiğim için o okulda çalışma beklentim olmadı hiç.” (G7)

Daha önceki sorulardan G17'nin staj eğitimi sırasında kurumda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşadığı ve olumsuz staj deneyimi edindiği görülmektedir. Görüşmecinin kesinlikle bu kurumda çalışmak istememe nedeni bu durum ile ilişkilendirilebilir. G7 ise kurumun tesettür giyimine karşı sert tavrı nedeniyle kurumda kesinlikle çalışmak istemediğini ifade etmektedir.

► Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Oluşan Görüşmeciler

Staj eğitimini tamamladıktan sonra staj kurumu ile çalışma hayatına girmeye yönelik bir beklentisi oluşan bir görüşmeciye “*Bu konuda bir gayretiniz oldu mu?*”, “*Sonuç ne oldu?*” ve “*Bu süreci nasıl değerlendirirsiniz?*” soruları yöneltilmiştir. Görüşmecilerin staj kurumunda çalışma hayatına girmeye yönelik çabaları konusunda elde edilen veriler aşağıdaki grafikte yer almaktadır.



Şekil 4. 38. Staj Kurumu ile Çalışma Hayatına Girmeye Yönelik Beklentisi Olan Görüşmecilerin İşe Girmeye Yönelik Gösterdiği Çaba

Şekil 4.38’de staj kurumu ile çalışma hayatına girmeye yönelik beklentisi olan görüşmecilerin işe girmeye yönelik çabaları yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %42,9’unu oluşturan 3 görüşmeci kuruma bireysel iş başvurusu yaparken, %28,6’sını oluşturan 2 görüşmeci lise mezunları işe alınmadığı için işe girmeye yönelik çabalamadığını, %14,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci kurumdan iş teklifi aldığını ve %14,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci ise üniversitede aynı bölümden devam ederek Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’ye hazırlandığını belirtmiştir.

• Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Olan ve Kuruma Bireysel İş Başvurusu Görüşmeciler

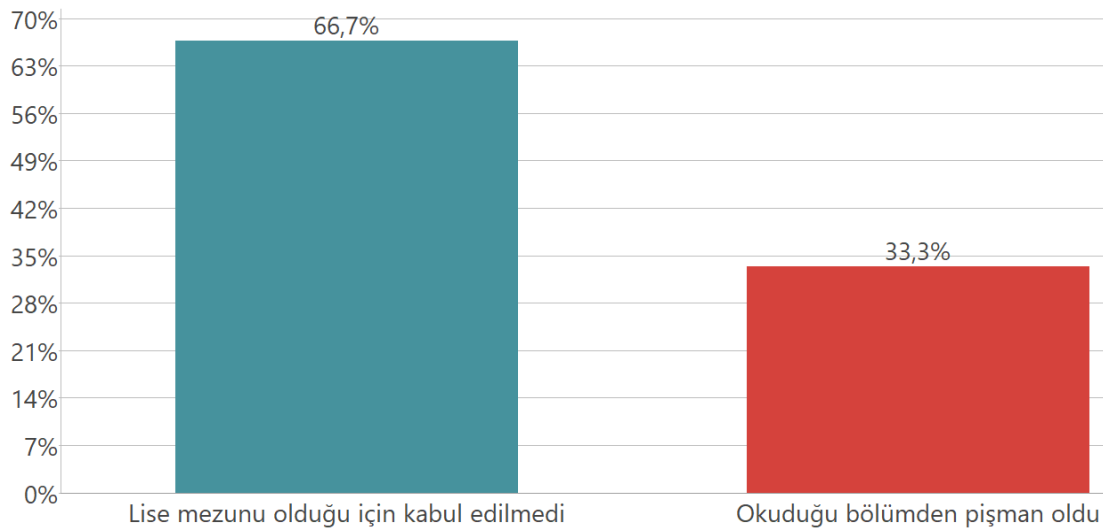
Staj kurumunda çalışma beklentisi olan ve kuruma bireysel iş başvurusu yapan görüşmeciler süreç sonucunu aşağıdaki gibi anlatmaktadır;

“Evet oldu. Devam eden senelerde bireysel olarak başvuru yaptım evet ama sonuç olumsuzdu. Herhalde lise mezunu olduğum için beni almadılar. Biz en azından üniversite mezunu bir çalışma arkadaşı arıyoruz gibi şeylerle karşılaştım.” (G8)

“O sene oluştu. Çok gittim anaokuluna ama herkes de az önce dediğim kapıya, yani tanıdık yoksa ne kadar iyi olursan ol ne kadar etkinlik yaptırıyor olursan ol giremiyorsun. Yalova’da bu imkân yok. Böyle çok iyi etkinlikler yaptırıyor olman çok iyi iletişiminin olması bir tanıdığının olmasının önüne geçemiyor. Sonuç olumsuzdu. Pişmanlık yaşadım o an. Madem bu kadar zor olacaktı niye bu bölümü seçtim niye bu kadar masraf yaptırım aileme niye kendimden bu kadar fedakârlık yaptım. Düz bir liseye gitseydim en azından masrafım olmazdı. Bu kadar carttır curtur ekstra gideri olan bir bölümüm olmazdı. Daha ufak tefek giderim olurdu dedim.” (G9)

“Oluştur evet. Çok istedim devam etmeyi. Ama şey konuşmuştum da burada tekrar devam edebilir miyim diye. Şimdi ben üniversiteye henüz o zaman okumadığım için en az iki yıllığı bitirmem gerektiğini söylediler bana. E ben üniversitede de bu bölümü kazanamadığım için tamamen böyle bitti her şey. Yoksa devam etmek isterdim yani orada.” (G22)

Yukarıdaki görüşmecilerin tümü staj yaptıkları kurumlara bireysel iş başvurusu yapmış ancak başvuruları olumsuz sonuçlanmıştır. Süreç değerlendirmesinde G8 ve G22 iş başvurusunun lise mezunu olduğu için kurum tarafından olumsuz değerlendirildiğini, G9 ise yaşadığı şehirde tanıdık yardımı olmadan işe girmenin neredeyse mümkün olmadığını ve bu nedenle okuduğu bölümden pişman olduğunu vurgulamaktadır.



Şekil 4. 39. Kuruma Bireysel İş Başvurusu Yapan Ancak Başvurusu Olumsuz Sonuçlanan Görüşmecilerin Süreç Değerlendirmesi

Şekil 4.39’da staj eğitimini tamamladıktan sonra staj kurumunda çalışma beklentisi olan ve kuruma bireysel iş başvurusu yapan ancak başvurusu olumsuz sonuçlanan görüşmecilerin süreç değerlendirmesini göstermektedir. Buna göre görüşmecilerin %66,7’sini oluşturan 2 görüşmeci lise mezunu olduğu için kurum tarafından işe kabul edilmediğini, %33,3’ünü oluşturan 1 görüşmeci ise okuduğu bölümünden pişman olduğunu dile getirerek süreç hakkındaki düşüncelerini belirtmiştir.

- **Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Olan ve Kurumdan İş Teklifi Alan Görüşmeci**

Staj kurumunda çalışma beklentisi olan ve kurumdan iş teklifi alan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci sürecin nasıl ilerlediğini ve sonucu aşağıdaki gibi anlatmaktadır;

“Evet. Staja ilk başladığım anda öğrenci velileriyle iletişime geçince kurum müdürü mezuniyetten sonra bu kıza sınıf vereceğim demiş. Gözü açık ve kendine güveniyor demiş. Bu yüzden bende istiyordum burada çalışmayı. Buradan teklif gelince ve bende isteyince kabul ettim. Şu an çok severek ve isteyerek yapıyorum. Süreç ise genellikle güven üzerine dayalı oldu. Onun haricinde başka bir yerde yeni mezun olarak çalışmak için başvursaydım kabul edilmeyeceğimden emindim.” (G27)

G27’ye staj yaptığı kurum tarafından iş teklif edilmiştir. Kurumun iş teklifine olumlu cevap veren görüşmeci, işe girme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını ve sürecin güvene dayalı olarak sonuçlandırıldığını belirtmektedir. Ayrıca görüşmeci, meslek lisesinden yeni mezun olan biri olarak başka bir kurumda işe alınmayacağını düşünmektedir. Bu durumda staj kurumlarının mezuniyet sonrası çalışma hayatına giriş için önemli bir avantaj olduğu ifade edilebilir.

- **Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Olan Ancak İşe Girmeye Yönelik Herhangi Bir Çabası Olmayan Görüşmeciler**

Staj kurumunda çalışma beklentisi olan ancak işe girmeye yönelik herhangi bir çabası olmayan görüşmeciler bu durumun nedenini şöyle açıklamaktadır;

“Yani biraz oluşuyor aslında ama hemen öyle lise çıkışı almadıkları için çok da bir umudum yoktu. **Peki bu beklenti için herhangi bir çabanız oldu mu başvuru yapmak gibi?** Yok olmadı.” (G14)

“Benim oluştu evet. Ama minimum iki yıllık üniversite istedikleri için üniversiteye gitmek durumunda kaldım.” (G26)

Görüşmeciler kurumların meslek lisesi mezunu öğrencileri çalıştırmadığını ve en az MYO mezunlarını tercih ettiğini belirterek staj yapılan kurumda çalışma beklentisi oluşsa bile bu yönde herhangi bir çaba sarf etmediğini belirtmektedir.

- **Staj Kurumunda Çalışma Beklentisi Olan ve Bu Nedenle Yükseköğrenimini Bölümde Tamamlayan Görüşmeci**

Staj kurumunda çalışma beklentisi olan ve bu nedenle yükseköğrenimini bölümde tamamlayan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci durumu şu şekilde açıklamaktadır;

“Evet oldu. Gayretim şöyle oldu bu alanda üniversite okumaya karar verdim. Üniversiteden mezun olduktan sonra evlendim ben. O dönemde rehabilitasyon merkezinde çalıştım. Bu sırada hamilelik sebebiyle işe ara verdim. Bu sayede de KPSS’ye çalışıyorum. KPSS’yi kazanırsam staj kurumunda çalışmaya başlamak istiyorum. Biraz uzun bir yol oldu ama...” (G12)

G12 staj yaptığı kurumda çalışabilmek için ilgili bölümde yükseköğrenimini tamamladığını ve kuruma atanmak için KPSS sınavına hazırlandığını belirtmektedir.

4.1.4.7. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulma Durumu

Yürütülen bu tez çalışmasında görüşmecilere ‘*Meslek lisesinden mezun olduktan sonra mesleki eğitim aldığınız bölümde/alanda iş bulabildiniz mi?*’ sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar tablo 4.33’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 33. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulma Durum Dağılımı

▼ İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼ Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulma Durumu	0
Evet	4
Hayır	26

Tablo 4.33’te görüşmecilerden 4’ü mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda iş bulunduğunu; 26’sı ise mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda iş bulamadığını belirtmiştir. Buna göre Görüşmecilerin %86,7’si mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamadığını, %13,3’ü ise mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulunduğunu belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulma durumu hakkında görüşmeciler toplamda 68 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 14 kez kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulan Görüşmeciler

Konunun detaylı incelenebilmesi için mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda iş bulan görüşmecilere bu kez ‘*Bulduğunuz işi İŞKUR aracılığıyla mı buldunuz?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.34’te yer almaktadır.

Tablo 4. 34. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Aracılığıyla İş Bulma

▼ Bölümde/Alanda İş Bulma Durumu	0
Evet	4
İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
Evet	1
Hayır	3

Tablo 4.34’e göre mesleki eğitim aldıkları bölümde/alanda iş bulan toplam 4 görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmecilerden 1’i İŞKUR aracılığıyla iş bulurken 3’ü farklı iş bulma kanallarını kullanmıştır. Buna göre görüşmecilerin %75’i mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda farklı iş bulma kanallarını kullanırken %25’i ise işi İŞKUR aracılığıyla bulunduğunu ifade etmektedir.

• Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmeciler

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan görüşmecilerin tümüne ‘*Ne kadar süre sonra işi buldunuz?*’ ve ‘*Bu işe yerleşme sürecini nasıl değerlendirirsiniz?*’ soruları yöneltilmiştir.

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR aracılığıyla iş bulan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmecinin sorulara ait cevapları tablo 4.35'te gösterilmektedir.

Tablo 4. 35. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmecinin İşe Yerleşme Süreci

İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
Evet	1
Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	1
İşe yerleşmede karşılaşılan sorunlar	1

Tablo 4.35'e göre mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR aracılığıyla iş bulan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci iş bulma süresini ve işe yerleşme sürecini aşağıdaki şekilde anlatmaktadır;

"Evet, buldum. Evet İŞKUR aracılığıyla buldum. Valla beş yıl oldu tam hatırlamıyorum ama yalan olmasın üç hafta kadar sürdü sanırım. Hayır hayır hiçbir güçlük de karşılaşmadım açıkçası işe girerken." (G2)

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR aracılığı ile iş bulan görüşmeci iş bulma sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını ve mezuniyetten üç hafta sonra iş bulunduğunu ifade etmektedir.

• Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Haricinde İş Bulan Görüşmeciler

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR haricinde farklı iş bulma kanallarını kullanarak iş bulan görüşmecilere 'Bu işi bulmak için hangi yolları kullandınız?', 'Ne kadar süre sonra işi buldunuz?' ve 'Bu işe yerleşme sürecini nasıl değerlendirirsiniz?' soruları yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen veriler tablo 4.36'da yer almaktadır.

Tablo 4. 36. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Harici Kanallar ile İş Bulma

İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
Hayır	3
Tanıdık önermesi	1
Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	1
İşe yerleşmede karşılaşılan sorunlar	1
Bireysel başvuru	1
Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	1
İşe yerleşmede karşılaşılan sorunlar	1
İnternet ilanı	1
Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	1
İşe yerleşmede karşılaşılan sorunlar	5

Tablo 4.36'da mesleki eğitim alınan bölümde/alanda görüşmecilerin 1'i tanıdık önermesi, 1'i bireysel başvuru ile ve 1'i ise internet ilanı ile iş bulmuştur. Bu durumda mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR haricinde farklı iş bulma kanalları hakkında görüşmecilerin %33,3'ü tanıdık önermesi, %33,3'ü bireysel iş başvurusu ve %33,3'ü ise

internet ilanı ile mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR harici iş bulma kanalları aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin mezuniyet sonrası iş bulma süreleri hakkında görüşmecilerin %33,3'ünün 1 yıl sonra, %33,3'ünün 1 yıldan az sürede ve %33,3'ünün ise 2 ay sonra iş bulmuştur.

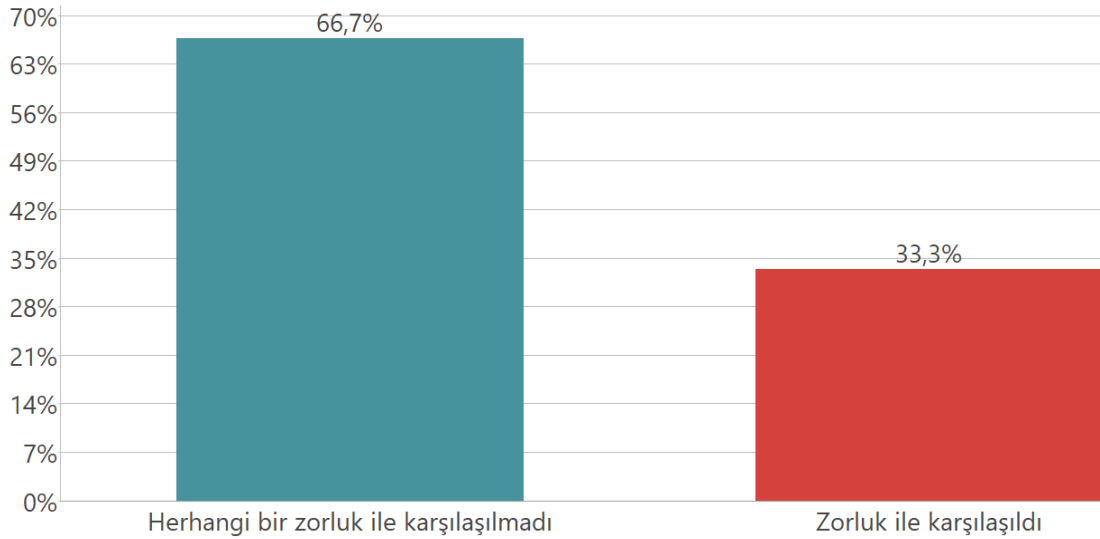
Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR haricinde iş bulan görüşmeciler süreci şöyle aktarmaktadır;

“Evet, hâlâ çalışıyorum. İşi İŞKUR aracılığıyla bulmadım açıkçası. Kız kardeşim ve arkadaşım orada çalışıyordu ben de öylece, gittim. Diğer yerlerde de bana teklif geldi gittim. Mezun olduktan sonra bir yıl ancak vardır. Bir yıl içerisinde buldum yani. Hiçbir güçlük yaşamadım işi bulurken. Hatta direkt küçük yaş grubuyla başladım.” (G3)

“Evet buldum. Valla müdürüm o zaman İŞKUR üzerinden denedi ama sonra vazgeçip başka bir arkadaşımı İŞKUR'dan aldı. Ben bireysel başvuru yaptım. Kendim CV'mi hazırlayıp başvurdum. Yani belki 1 yıl belki bir yıldan da kısa süre olabilir. Yani herhalde gittiğim anaokullarında bir açıklık vardı o dönemde o yüzden beni aradılar başvurumdan kısa süre sonra. Hiçbir sorun yaşamadım bu konuda” (G6)

“Evet. Bulduğum işleri internette görüp başvurmuştum ücretli öğretmenliğe. Liseden mezun olduktan ortalama 2 ay sonra ücretli öğretmenliğe başladım. Bu işlere yerleşirken tabii zorluk yaşadım. Yani şöyle bence Yalova küçük bir şehir olduğu için bu meslekte iş bulmak çok kolay değil. Meslek buldum, girdin diyelim ama özel okulda isen bu sefer de ücret yetersiz. Bir mesleğe göre verilen ücret kesinlikle yetersiz çünkü biz insan yetiştiriyoruz. Bu insanları yönlendiriyoruz, hayatlarına şekil veriyoruz. Bence bir meslek olarak verilen ücret kesinlikle yetersiz ben öyle düşünüyorum ama belki büyük bir şehirde daha iyi iş imkânı olabilir ama Yalova'da bir yere tutunmak ve devam ettirmek zor. Çünkü insanlar artık Yalova küçük şehir olduğu için tanıdıklar daha çok işe girdiği için eğer bir tanıdık vasıtan yoksa işe giremiyorsun. Yani ben kendimden örnek vereyim ben şu an çalıştığım işyerine bir veli vasıtasıyla girdim. Yani yine bir tanıdık anladın mı? Böyle hiç tanımadığım bir yere girmem zor.” (G7)

Yukarıdaki görüşmecilerden G3 mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda tanıdık önermesi ile mezun olduktan bir yıl sonra iş bulunduğunu ve iş bulma sürecinde herhangi bir zorluk yaşamadığını, G6 mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda bireysel iş başvurusu yaparak bir yıldan daha az sürede iş bulunduğunu ve kurumda personel açığı olduğu için işe yerleşme sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını, G7 ise mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda internet ilanı sayesinde mezun olduktan iki ay sonra iş bulunduğunu ancak küçük şehirde iş bulmanın zor olduğunu, özel kurumlarda verilen öğretmen ücretlerinin düşük olduğunu ve işe alım süreçlerinde liyakatin göz ardı edildiğini ifade ederek iş bulma sürecinde zorluk yaşadığını vurgulamaktadır.



Şekil 4. 40. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İŞKUR Haricinde İş Bulan Görüşmecilerin İşe Yerleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar

Şekil 4.40'ta mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR haricinde iş bulma kanalları aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin işe yerleşme sürecinde karşılaştıkları sorunlar yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %66,7'sini oluşturan 2 görüşmeci herhangi bir zorluk ile karşılaşmadığını, %33,3'ünü oluşturan 1 görüşmeci ise zorluk ile karşılaştığını belirtmektedir.

- **Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda Çalışma Süresi ve Değiştirilen İş Sayısı**

Görüşmecilere 'Mesleki eğitim aldığınız alanda/bölümde toplam kaç yıl çalıştınız?', 'Mesleki eğitim aldığınız alanda/bölümde toplam kaç işyerinde çalıştınız?', 'Neden bu işlerden ayrıldınız?' ve 'Yaşadığınız güçlükler ekseninde genel olarak nasıl değerlendirirsiniz?' soruları yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.37'de gösterilmektedir.

Tablo 4. 37. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda Çalışma Süresi ve Değiştirilen İş Sayısı

▼ Çalışma süresi ve değiştirilen iş sayısı	0
▼ 5 yıl	1
▼ Değiştirilen iş sayısı	0
Başladığı işyerinde devam ediyor	1
▼ 4 yıl	1
▼ Değiştirilen iş sayısı	0
> 3	2
▼ 6 ay	1
▼ Değiştirilen iş sayısı	0
> 1	2
▼ 6 yıl	1
▼ Değiştirilen iş sayısı	0
> 5	5

Tablo 4.37'ye göre mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan görüşmecilerden biri tek işyerinde 5 yıl, biri 3 işyerinde toplamda 4 yıl, biri tek işyerinde 6 ay ve biri ise 5 işyerinde toplamda 6 yıl çalıştığını ifade etmektedir. Bu durumda mesleki eğitim alınan bölümde/alanda çalışma süreleri hakkında görüşmecilerin %25'i 5 yıl, %25'i 4 yıl, %25'i 6 ay ve %25'i 6 yıl çalışmıştır. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda değiştirilen iş sayısı hakkında görüşmecilerin %25'i başladığı işyerinde çalışmaya devam ederken, %25'i 3 işyeri, %25'i 1 işyeri ve %25'i ise 5 işyeri değişikliği yapmıştır.

Görüşmeciler mesleki eğitim alınan bölümde/alanda çalışma süresi ve değiştirilen iş sayısına ilişkin durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

“5 yıl çalıştım. Ben başladığım işyerinde çalışmaya devam ediyorum. İşyeri değişikliği yapmadım.” (G2)

“3 farklı işyerinde toplam 4 yıl. Birinden evlilik, birinden doğum sebebiyle ayrıldım. Üçüncü işyerimde hala çalışıyorum. Bu ayrılmalar hep benim tercihimle oldu. Hep bir şey denk geldi. Evlilik doğum falan.” (G3)

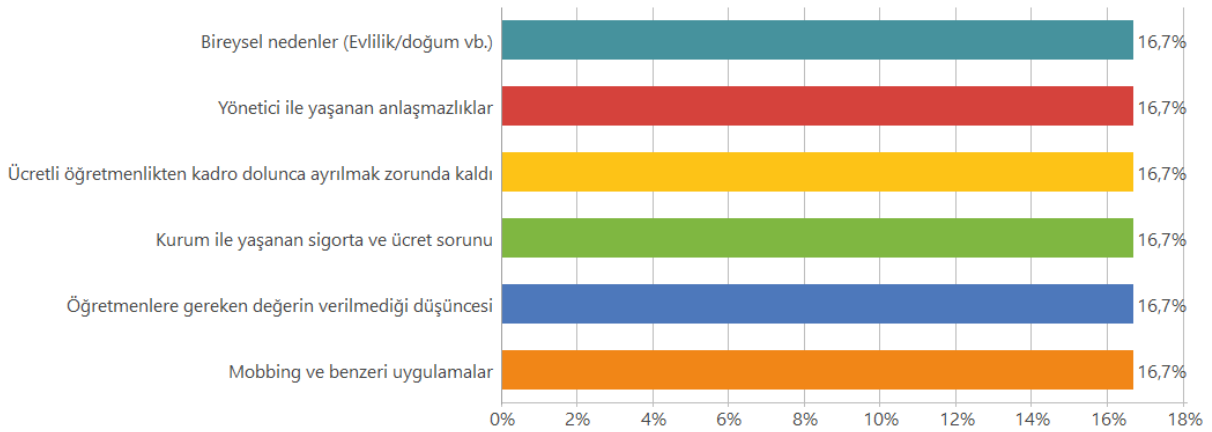
“6 ay çalıştım. Tek bir anaokulunda çalıştım. Buradan yöneticimle anlaşılamadığım için ayrıldım. Mesela sınıftaki maliyetlerin her şeyini bizden çıkarıyordu. Mesela sınıflarda olması gereken köşeler eksik; fen köşesinde bir şey yok, kitap köşesinde kitap yok. Sizler alacaksınız, sizler yapacaksınız veya bizim hazırladığımız etkinliklere herhangi bir şey yapmıyor, kırtasiye malzemelerini siz alacaksınız gibi. Ben belki 6 ay içinde 1000 lirayı fazlasıyla harcamışumdır. Ben zaten ilk üç ay 900 lira aldım son üç ay 1000 lira aldım. Şimdi ben anaokulunda bir daha çalışmayı istemiyorum çünkü eğer ben çalışıyorsam demek ki ihtiyacım var. Ailemi geçindirmem lazım. Ben mesela şu anda anaokulunda çalışanlara soruyorum, hiçbiri asgari ücret almıyor. 2000-2500 lira civarında alıyor. Asgari ücret bile değil. Bu kişi evini geçindiremez ki!” (G6)

“Toplamda 6 yıl vardır. 5 farklı işyerinde çalıştım. Ücretli öğretmenlik kısmında zaten öğretmen boşluğunda çalıştım o kurumlarda. Kolejden de sigortamın yatırılmadığını gördüğüm için çıktım. İşe girdim ama bir ay boyunca sigortasız çalışmak zorunda kaldım. Bir de alacağım ücreti alamıyordum. Ücret konusunda sıkıntı da yaşıyordum, ayrılmak zorunda kaldım oradan. Şu an son kurumumda çalışmaya devam ediyorum. Genel olarak şöyle bence bu meslek hafife alınmaması gereken bir meslek. Diyorum ya çocukların hayatına dokunuyorsun. Hele ki şu dönemde kesinlikle çok önemli olduğunu düşünüyorum ve öğretmenlerin özel ya da devlet kurumu fark etmeksizin gereken değeri görmediğini düşünüyorum özellikle özel kurumda. Bazı noktalarda hevesim çok kırıldı. Kurum sahibinin ya da kurum müdürünün sana uyguladığı mobbing ya da başka bi şey oluyor ve bazen diyorum ki hayır ya benim hakkım bu değil. Benim başladığım işi bitirmem lazım o yüzden sigorta ve ücret sorunu yaşarken bile çocukları yarı yolda bırakmak istemiyordum. Dönem sonuna kadar bitirdim.” (G7)

Görüşmecilerden G2 mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda 5 yıl boyunca tek işyerinde çalıştığını, G3 bireysel nedenler sebebiyle 3 farklı işyerinde toplam 4 yıl çalıştığını, G6 6 ay süreyle tek bir işyerinde çalıştığını ve kurum yöneticisi ile sorun yaşadığı için işten ayrıldığını, G7 ise toplamda 6 yıl olmak üzere 5 farklı işyerinde çalıştığını ve ücretli

öğretmenlikten ayrılma zorunluluğu, kurum ile yaşanan sigorta ve ücret sorunu, öğretmenlerin değer görmediği düşüncesi ve mobbing uygulamaları nedeniyle işyeri değişikliği yaptığını ifade etmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan ve işyeri değişikliği yapan görüşmecilerin iş değiştirmeye dair belirttiği nedenlerin yüzdelik dağılımı aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. 41. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulan ve İşyeri Değişikliği Yapan Görüşmecilerin Değişiklik Nedenleri

Şekil 4.41’de mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan ve işyeri değişikliği yapan görüşmeci nedenlerinin yüzdelik dağılımı yer almaktadır. Buna göre görüşmeciler %16,7 ile bireysel nedenlerden, %16,7 ile yönetici ile yaşanan anlaşmazlıklardan, %16,7 ile ücretli öğretmenlik kadrosundan, %16,7 ile kurum ile yaşanan sigorta ve ücret sorunundan, %16,7 ile öğretmenlere gereken değer verilmediğine dair düşüncenin varlığından ve %16,7 ile mobbing ve benzeri uygulamalardan bahsetmektedir.

► Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda İş Bulamayan Görüşmeciler

Mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda iş bulamayan toplam 26 görüşmecinin 6’sı bazı nedenlere vurgu yaparken, 20’si soruyu yalnızca hayır şeklinde cevaplamıştır. Neden belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

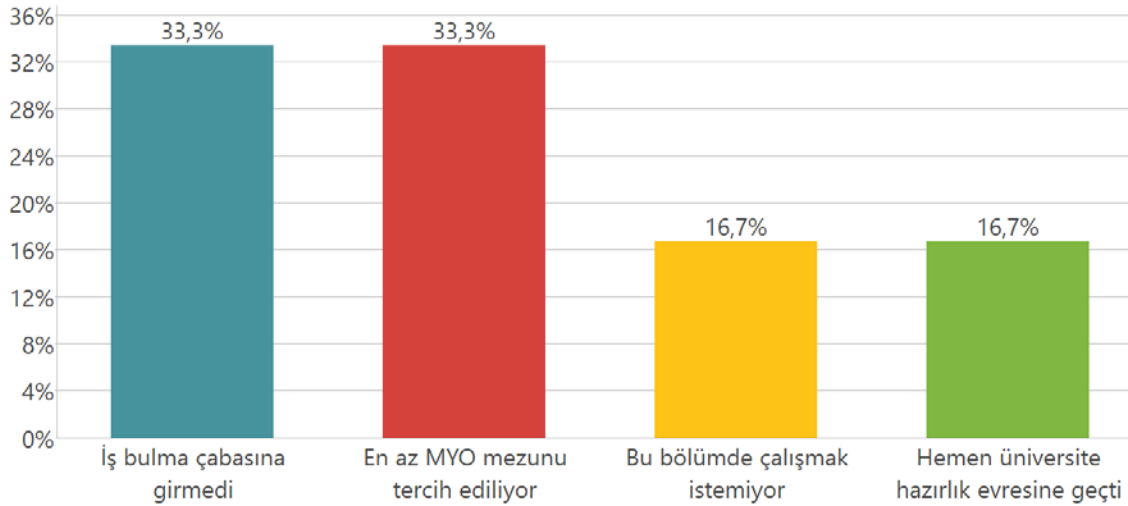
“Hayır bulamadım çünkü anaokulları da şu anki sisteme göre en az iki yıllık üniversite mezunu istiyorlar. Sanırım maliyet konusunda sıkıntı yaşarlar diye böyle düşünüyorlar. Sonuçta hem lisans mezunu hem lise mezunu çalıştırmaktansa iki yıllık mezuna her şeyi yaptırır asgari ücretle kurtarırım diye düşünüyorlar bence.” (G26)

“Hayır. Gidip başvurdum ama en az iki yıllık mezun alıyoruz diye geri çevirdiler beni. Bence çok para harcamak istemiyorlar çalışanlara. O yüzden nereden keseyim diye ön lisans mezunu çalıştırıp kalan para kendilerine kalsın istiyorlar.” (G28)

“Hayır. Mezun olduktan sonra bu yönde pek bir çabam olmadı. Bölümde çalışmak istemiyordum. İsteseydim belki bulabilirdim ama hayır.” (G23)

“Hayır. Çünkü zaten direkt üniversiteye hazırlanma evresine geçtim.” (G5)

G26 ve G28 kurumların en az MYO mezunlarını tercih ettiğini ve bu durumun temelinde personel harcamalarını kısma düşüncesinin yer alabileceğini, G23 bölümde çalışmak istemediği için bölümde iş bulmaya yönelik herhangi bir çabaya girmediğini ve G5 ise direkt olarak üniversite hazırlık evresine geçtiğini ifade ederek mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamadığını ifade etmiştir.



Şekil 4. 42. Mesleki Eğitim Alınan Bölümde/Alanda Bazı Nedenlerle İş Bulamadığını Belirten Görüşmeciler

Şekil 4.42’de mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamayan 6 görüşmeci nedenine yer verilmiştir. Buna göre görüşmecilerin %33,3’ünü oluşturan 2 görüşmeci iş bulma çabasına girmediğini, %33,3’ünü oluşturan 2 görüşmeci kurumların en az meslek yüksekokulu mezunu tercih ettiğini, %16,7’sini oluşturan 1 görüşmeci bu bölümde çalışmak istemediğini ve %16,7’sini oluşturan 1 görüşmeci ise mezuniyet sonrasında hemen üniversite hazırlık dönemine geçtiğini belirtmiştir.

4.1.4.8. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durumu

Görüşmecilere ‘*Meslek lisesinden mezun olduktan sonra mesleki eğitim aldığınız bölümün/alanın dışında mı bir iş bulabildiniz?*’ sorusu yöneltilmiştir. Tablo 4.38 görüşmeci cevaplarını barındırmaktadır.

Tablo 4. 38. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durum Dağılımı

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durumu	0
Evet	14
Hayır	16

Tablo 4.38’e göre mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında 14 görüşmeci iş bulurken, 16 görüşmeci ise iş bulamamıştır. Bu durumda görüşmecilerin %53,3’ü iş bulamadığını, %46,7’si ise iş bulduğunu belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulma konusunda görüşmeciler toplamda 138 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 10 kod ile kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

► Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmeciler

Konunun detaylı incelenebilmesi için mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilere ‘*Bulduğunuz işi İŞKUR aracılığıyla mı buldunuz?*’ sorusu sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.39’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 39. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Aracılığıyla İş Bulma Durumu

▼ ☒ Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durumu	0
▼ ☒ Evet	14
▼ ☒ İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
☒ Evet	2
☒ Hayır	12

Tablo 4.39’a göre mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR aracılığıyla iş bulan 2 görüşmeci bulunurken 12 görüşmeci ise iş bulmak için farklı kanalları kullanmıştır. Bu durumda görüşmecilerin %85,7’si İŞKUR haricinde farklı bir iş bulma kanalını kullanarak iş bulurken %14,3’ü ise İŞKUR aracılığıyla iş bulmuştur.

• Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmecilerin İş Bulma Süreleri

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin tümüne ‘*Ne kadar süre sonra işi buldunuz?*’ sorusu yöneltilmiştir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.40’ta yer almaktadır.

Tablo 4. 40. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Aracılığıyla İş Bulan Görüşmecilerin Mezuniyet Sonrası İş Bulma Süreleri

▼ ☒ İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
▼ ☒ Evet	2
> ☒ Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	2

Tablo 4.40’a göre mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR aracılığıyla iş bulan 2 görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeciler iş bulma süresi hakkında;

“İş, İŞKUR üzerinden mezun olduktan beş sene sonra buldum.” (G11)

“İŞKUR aracılığıyla bulduğum bir işim vardı. Mezun olduktan 10 ay sonra işi buldum.” (G1)

Görüşmecilerden G11 meslek lisesinden mezun olduktan 5 yıl sonra, G1 ise meslek lisesinden mezun olduktan 10 ay sonra İŞKUR aracılığıyla işi bulduğunu belirtmektedir.

• Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Haricinde İş Bulan Görüşmeciler

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR haricinde farklı iş bulma kanallarını kullanarak iş bulan görüşmecilere ‘*Bu işi bulmak için hangi yolları kullandınız?*’

ve ‘Ne kadar süre sonra işi buldunuz?’ soruları sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen veriler tablo 4.41’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 41. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İŞKUR Harici Kanallarla İş Bulma

▼ ● İŞKUR aracılığıyla iş bulma	0
▼ ● Hayır	12
▼ ● Bireysel iş başvurusu	6
> ● Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	6
▼ ● Tanıdık önermesi	5
> ● Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	5
▼ ● İnternet ilanı	1
> ● Mezuniyet sonrası iş bulma süresi	1

Tablo 4.41’de mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında 12 görüşmecinin İŞKUR harici kanallar aracılığıyla iş bulduğu görülmektedir. Buna göre 6 görüşmecinin bireysel iş başvurusu, 5 görüşmecinin tanıdık önermesi ve 1 görüşmecinin ise internet ilanı sayesinde iş bulduğu anlaşılmaktadır. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR harici yollarla iş bulan görüşmecilerin kullandıkları iş bulma kanalları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir. Bu durumda mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR haricinde iş bulan görüşmeciler kullandıkları iş bulma yöntemi hakkında %50’lik oranla bireysel iş başvurusu, %41,7’lik oranla tanıdık önermesi ve %8,3’lük oranla internet ilanını kullandıklarını belirtmektedir.

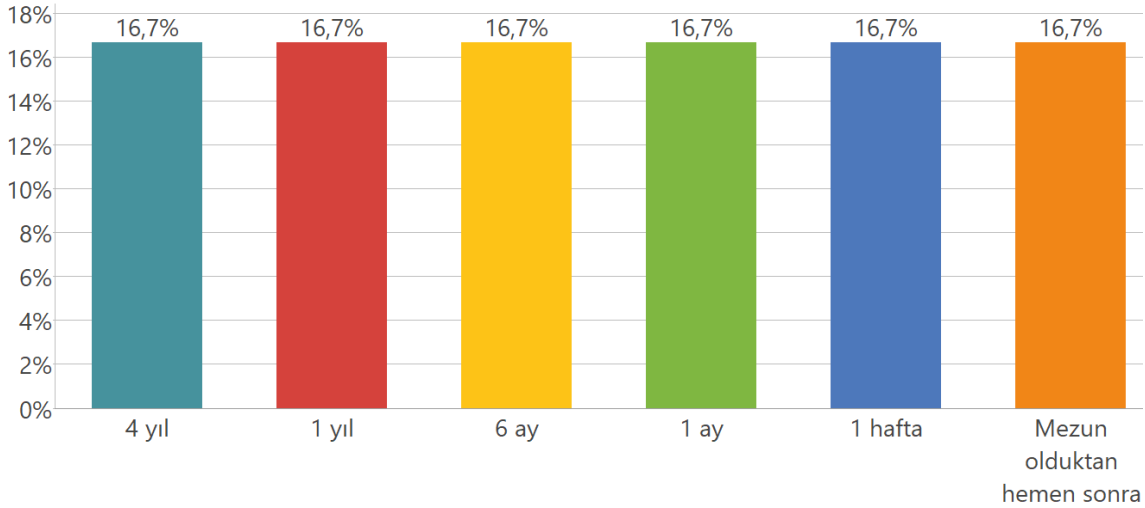
Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR haricinde bir yol ile iş bulan görüşmeciler durumu şöyle aktarmaktadır;

“Evet. İŞKUR aracılığıyla değil de ben iş kaldığım yurttan bir çalışma olanağı vardı oraya başvuruda bulundum o şekilde buldum. Liseden mezun olduktan 1 sene sonra buldum.” (G10)

“Evet buldum. Gündelik olarak çalıştım o dönem. Sınava girdik sınav açıklanana kadar kendime göre gündelik olarak çalıştım yani. İŞKUR değildi kendim başvurarak buldum. Meslek lisesinden mezun olduktan bir hafta sonra buldum.” (G24)

“O dönemde canım çok sıkılıyordu ve kendi bölümümde çalışmak istemediğim için bir yetkili servis bayisine girdim. Bu işi İŞKUR aracılığıyla değil, bireysel başvuru ile buldum. Mezun olduktan hemen sonra buldum, iki ay kadar çalıştım.” (G20)

Yukarıdaki görüşmecilerin tümü mesleki eğitim aldıkları bölümün/alanın dışında bir işe bireysel iş başvurusu aracılığıyla yerleşmiştir. Görüşmecilerden G10 mezun olduktan 1 sene sonra, G24 mezun olduktan 1 hafta sonra ve G20 mezun olduktan hemen sonra iş bulduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 43. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında Bireysel İş Başvurusu ile İş Bulan Görüşmecilerin İş Bulma Süreleri

Şekil 4.43'te mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında bireysel iş başvurusu ile iş bulan görüşmecilerin mezuniyet sonrası iş bulma süreleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %16,7'si mezuniyetten 4 yıl sonra, %16,7'si 1 yıl sonra, %16,7'si 6 ay sonra, %16,7'si 1 ay sonra, %16,7'si 1 hafta sonra ve %16,7'si ise mezun olduktan hemen sonra bireysel iş başvurusu aracılığıyla mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulmuştur.

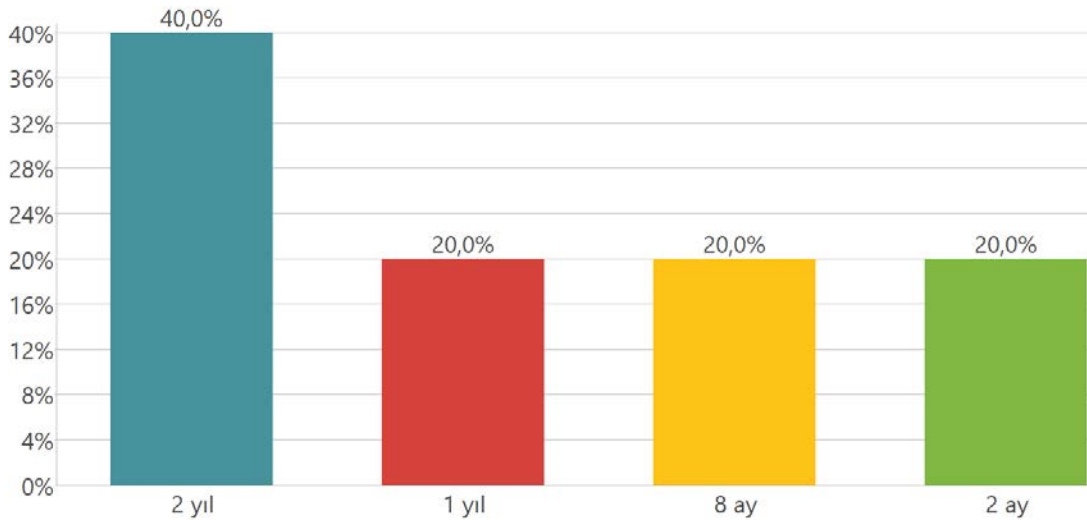
Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR haricinde bir yol ile iş bulan diğer görüşmeciler soruyu şu şekilde yanıtlamaktadır;

“İŞKUR aracılığıyla bulmadım. Tanıdık yardımı sayesinde buldum. Mezun olduktan 2 yıl sonra buldum.” (G4)

“Bu işi İŞKUR aracılığıyla değil de arkadaşım vasıtasıyla buldum. Tanıdık yardımı diyebiliriz. Liseden mezun olduktan bir yıl sonra buldum bu işi.” (G22)

“Evet. İŞKUR değildi. İş tanıdık vasıtasıyla meslek lisesinden mezun olduktan iki ay sonra bulmuştum.” (G17)

Yukarıdaki görüşmecilerin tümü mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında bir işe tanıdık yardımı ile yerleşmiştir. Görüşmecilerden G4 mezun olduktan 2 yıl sonra, G22 mezun olduktan 1 yıl sonra ve G17 ise mezun olduktan 2 ay sonra iş bulduğunu belirtmektedir.



Şekil 4. 44. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında Tanıdık Önermesi ile İş Bulan Görüşmecilerin İş Bulma Süreleri

Şekil 4.44'te mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında tanıdık önermesi ile iş bulan görüşmecilerin mezuniyet sonrası iş bulma süreleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %40'ını oluşturan 2 görüşmeci mezuniyetten 2 yıl sonra, %20'sini oluşturan 1 görüşmeci 1 yıl sonra, %20'sini oluşturan 1 görüşmeci 8 ay sonra ve %20'sini oluşturan 1 görüşmeci ise 2 ay sonra tanıdık önermesi sayesinde mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulmuştur.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR haricinde bir yol ile iş bulan son görüşmeci ise durumu şöyle aktarmaktadır;

“İnternet ilanından buldum ikisini de. İŞKUR'la değil. Meslek lisesinden mezun olduktan 6 yıl sonra buldum. Çünkü aynı sene içerisinde girdim ikisine de.” (G5)

Yukarıdaki görüşmeci mesleki eğitim aldığı bölümün/alanın dışında yer alan işini internet ilanı sayesinde meslek lisesinden mezun olduktan 6 yıl sonra bulduğunu ifade etmektedir.

- **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin O Dönem Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde Çalışma İsteği**

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilere “O dönem mümkün olsa idi, mesleki eğitim aldığınız alanda çalışmayı tercih eder miydiniz?” ve ‘Neden?’ soruları yöneltilmiştir. Görüşmeci cevapları tablo 4.42’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 42. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin O Dönem Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde Çalışma İsteği

▼ ☒ Bölümün/Alanın Dışında İş Bulma Durumu	0
▼ ☒ Evet	14
▼ ☒ O dönem uygun şartlar oluşsaydı kendi bölümünde çalışma isteği	0
☒ Evet	8
☒ Hayır	6

Tablo 4.42'ye göre mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerden 8'i o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışmak isterken 6'sı uygun şartlar oluşsa dahi kendi bölümünde çalışmak istemediğini belirtmektedir. Bu durumda mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmeciler, o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışma durumu hakkında %57,1'lik oranla kendi bölümünde/alanında çalışmak istediğini, %42,9' luk oranla kendi bölümünde/alanında çalışmak istemediğini ifade etmektedir.

- **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin O Dönem Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde Çalışmak İsteme Nedenleri**

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışma isteğine dair görüşmeciler konuyu şöyle anlatmaktadır;

“O dönem mümkün olsaydı liseden çıktığımda ya kendi mesleğimi devam ettirmek için 2 yıllık geçiş yapardım ya da direkt çalışırdım. Kendi bölümümde ilerlemek isterdim. Nedeni de hem bölümü seviyorum hem de iş olanağı daha yüksek. Şu an üniversiteden mezun olduğum bölümden pek iş olanağım yok. O yüzden daha kolay geliyor bana.” (G1)

“O dönem mümkün olsaydı mesleki eğitim aldığım alanda çalışmayı isterdim evet. Çünkü hem harçlığımı çıkarmış olurum hem de çok yabancı bir alan olmadığı için bana, çok zorlanmayacağım bir iş olurdu o yüzden isterdim.” (G10)

“O dönem mümkün olsaydı kendi bölümümde çalışırdım tabii. Çocuk gelişimini çok severek okudum. Üniversitede tercih etmeme nedenim staj öğretmenimdi. Meslekten ciddi anlamda soğuttu beni. Ama sonra dönüp baktığımda keşke ona bağlı kalmasaymışım da devam etseymişim dediğim oluyor. Şu an o mesleği yapan arkadaşlarımı görüyorum ve gayet de bir çocuğun hayatına dokunmak çok güzel bir şey. Ya da bir çocuğun hatırasında ya benim ilk öğretmenim A. Öğretmenimdi, çok güzel eğitim aldık diye kalmak çok özel bir şey.” (G5)

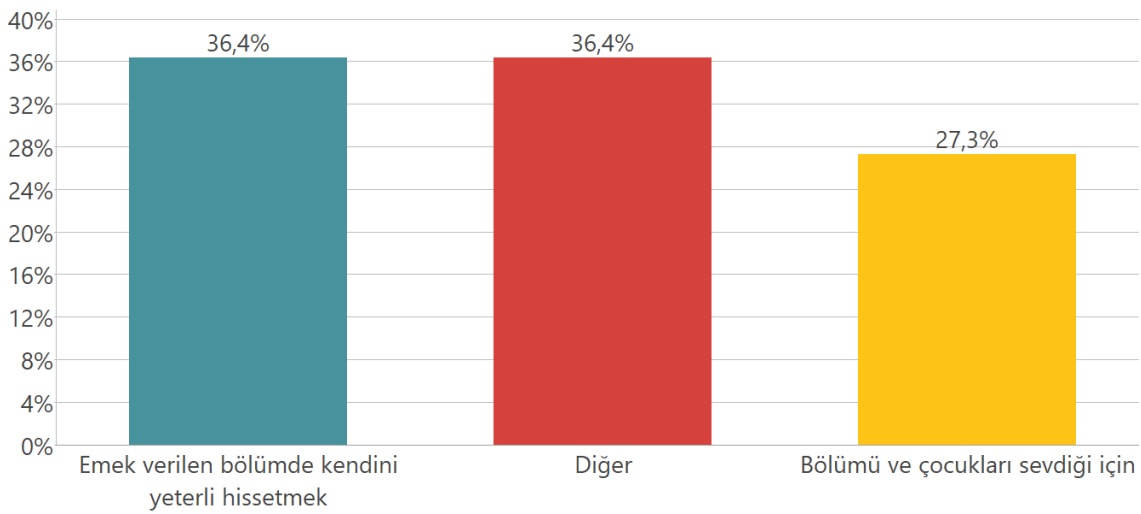
“O dönem mümkün olsaydı isterdim rehabilitasyon merkezinde çalışmayı. Çünkü kurumsal bir yerde çalışıyorsun. En azından okumuş olduğun, emek verdiğin, göz nuru döktüğün bir bölümde. Sonuçta bunun eğitimini almışsın o kadar vakit ayırmışsın. Hem maddi hem manevi hem de beyinsel olarak kendini bir yere kanalize etmişsin. Bu bölümde de çalışmak istemiş olmak bence gayet doğaldı.” (G8)

“O dönem mümkün olsaydı tabii ki mesleki eğitim aldığım alanda çalışmayı isterdim. Çünkü bilgileri güncel tutarak alanda daha aktif hale gelebilirdim. Böylece üniversitede işim çok daha kolay olurdu.” (G24)

“O dönem mümkün olsaydı kendi bölümümde çalışmayı isterdim tabii. Çünkü bir emek harcamıştım. O zamanlar her şeyimi saklıyordum, kendimi yeterli hissediyordum yani. Tamam bir öğretmen olamazdım ama bir öğretmenin yanında yardımcı olabilirdim. Yardımcı öğretmenlik yapabilirdim o düzeyim vardı. Çünkü çok uğraşıyordum staj zamanı. Hep iyisi olsun, öğretmenler beni sevsin, etkileyici etkinlik yapayım puanlarım yüksek olsun, ne kadar yüksek puanla mezun olursam o

kadar kolay iş bulurum kafası vardı ama hiç böyle değilmiş onu da mezun olduktan sonra anladım.” (G9)

Yukarıdaki görüşmecilerin tümü o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışmak istemektedir. Görüşmecilerden G1 meslek lisesinde okuduğu bölümü sevdiğini ve iş olanağının yüksek olduğunu, G10 kendi bölümünde çalışsaydı harçlığını çıkarabileceğini, G5 çocukları sevdiğini, G8 emek verdiği bölümde kendini yeterli hissettiğini ve kurumsal işyerinde çalışabileceğini, G24 kendi bölümünde çalışmanın bilgilerini taze tutacağını ve böylece rahat bir üniversite hayatı geçirmesini sağlayacağını, G9 ise emek verilen bölümde kendini yeterli hissettiğini dile getirerek o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışmak istediğini belirtmiştir.



Şekil 4. 45. O Dönemde Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde/Alanında Çalışmak İsteyen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.45’te mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışmak isteme nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %36,4’ünü oluşturan 4 görüşmeci emek verilen bölümde kendini yeterli hissettiğini, %36,4’ünü oluşturan 4 görüşmeci diğer nedenleri ve %27,3’ünü oluşturan 3 görüşmeci bölümü ve çocukları sevdiğini ifade ederek o dönem mümkün olsaydı kendi bölümlerinde çalışmak istediğini belirtmiştir.

- **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin O Dönem Mümkün Olsa Bile Kendi Bölümünde Çalışmak İstememe Nedenleri**

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmeciler o dönem mümkün olsa bile kendi bölümünde çalışmak istememesine dair nedenleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

“O dönem mümkün olsa dahi kendi bölümümde çalışmak istemezdim çünkü yorucu bir dönemden çıktığımız için o an düşünmüyordum.” (G20)

“O dönem mümkün olsaydı da kendi bölümümde çalışmak istemezdim çünkü staj yüzünden gözümünden çıkmıştı çok.” (G17)

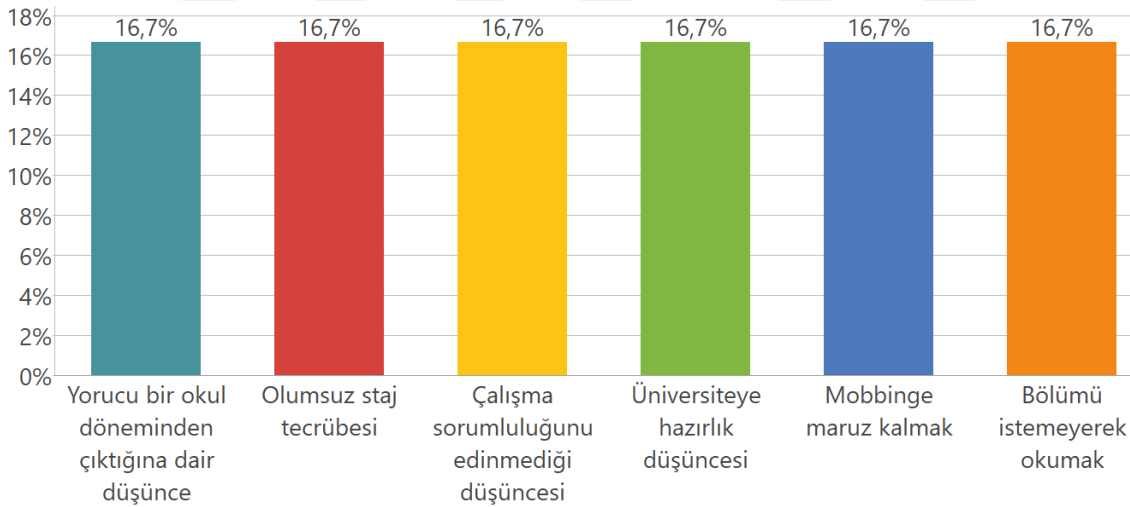
“O dönem mümkün olsaydı sanırım kendi alanımda çalışmak istemezdim. Çünkü henüz çok toydum diyebilirim ve aldığımı çocuklara verebilecek sorumlulukta olduğumu düşünmüyorum o zaman. Hemen çalışabilecek bir şey yapamazdım herhalde.” (G30)

“O dönem mezun olduktan sonra imkânım olsaydı da hemen girmezdim çünkü üniversite okuyacaktım ya devamında, o yüzden.” (G2)

“O dönemde mümkün olsaydı da mezun olduğum alanda çalışmak istemezdim ya hayır. Çünkü zaten istemeyerek okumuştum. Tercih etmezdim o yüzden.” (G11)

“O dönem mümkün olsa dahi çalışmazdım o alanda. Çünkü dediğim gibi her gün ağlayarak eve geliyorum ve “lanet olsun okumayacağım” falan diyordum. Gerçi bunun çocuklarla alakası yoktu ama oradaki mobbingden dolayı lanet etmişim. O zaman hiç istemezdim şartlar uygun olsaydı bile. Yani biri bana anaokulu dese yüzümü çevirirdim sırf bu nedenden.” (G4)

Yukarıdaki görüşmecilerin tümü o dönem mümkün olsaydı bile kendi bölümlerinde çalışmak istememektedir. Görüşmecilerden G20 yorucu bir okul döneminden çıktığını, G17 olumsuz staj tecrübesi nedeniyle bölümden uzaklaştığını, G30 çalışma sorumluluğunun henüz oluşmadığını, G11 bölümü istemeyerek okuduğunu, G4 staj kurumunda mobbinge maruz kaldığı için bölümden uzaklaştığını ifade ederek o dönem mümkün olsaydı bile kendi bölümünde çalışmak istemediğini vurgulamaktadır.



Şekil 4. 46. O Dönemde Mümkün Olsaydı Kendi Bölümünde/Alanında Çalışmak İstemeyen Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.46’da mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin o dönem mümkün olsaydı bile kendi bölümünde çalışmak istememe nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %16,7’si yorucu okul döneminden çıktığını dair düşüncesini, %16,7’si olumsuz staj tecrübesini, %16,7’si işe girme sorumluluğu edinmediğine dair düşüncesini, %16,7’si üniversiteye hazırlanmak istediğini, %16,7’si mobbinge maruz

kaldığını ve %16,7'si ise bölümü istemeyerek okuduğunu belirterek o dönem mümkün olsaydı bile kendi bölümünde/alanında çalışmak istemediğini belirtmiştir.

• **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldıkları İşe Yerleşememe Nedenleri**

Araştırmanın bu kısmında görüşmecilere ‘Neden mesleki eğitim aldığınız bir işe yerleşemediğinizi düşünüyorsunuz?’ ve ‘Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?’ soruları sorulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.43’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 43. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldıkları İşe Yerleşememe Durum Dağılımı

✓ ☒ Mesleki eğitim aldığı işe yerleşememe nedeni	0
☒ Kurumların talep ettiği okul mezuniyet düzeylerinin uyuşmaması	6
☒ Kendi tercihi	4
☒ Küçük şehirde istihdam olanağının az olması	5

Tablo 4.43’e göre görüşmecilerin 6’sı kurumların talep ettiği okul mezuniyet düzeylerinin uyuşmaması, 4’ü kendi tercihi ve 5’i küçük şehirde istihdam olanağının az olması gibi nedenleri dile getirerek mesleki eğitim aldıkları işe yerleşemediklerini ifade etmektedir. Bu durumda mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmeciler, mesleki eğitim aldıkları işe yerleşememe nedenleri hakkında %40’lık oranla kurumların talep ettiği okul mezuniyet düzeylerinin uyuşmadığını, %33,3’lük oranla küçük şehirde istihdam olanağının az olduğunu ve %26,7’lik oranla kendi tercihi olduğunu ifade ederek mesleki eğitim aldıkları işe yerleşemediklerini dile getirmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin mesleki eğitim aldıkları işe yerleşememe nedenleri hakkında bazı görüşmeciler şöyle düşünmektedir;

“Mesleki eğitim aldığım alanda şartlar öyle gerektirdiği için iş bulamadım. Yani meslek lisesi seviyesinden çıkınca bir iş bulamıyordun. Bahsettiğim gereklilik bu yani. Genelde ön lisans mezunlarını aldılar hep. Bence bunun nedeni de işin işverenler için maliyet tarafıydı. Bize vereceği parayı ön lisans mezununa verip okula daha fazla öğrenci almayı tercih ettiler bence.” (G11)

“Mesleki eğitim aldığım bir işe sevgili işverenler üniversite okumadan hiç kimseyi almak istemiyor. Ben orada zaten birebir kadrolu öğretmen olayım demiyorum. Yardımcı öğretmen olarak çalışmayı istediğimi belirttiğim halde iki yıllık bitirilmesi gerektiğini söylediler o bölümün. Ama ben bitiremediğim için kazanamadığım için yine hiçbir şekilde gidemedim.” (G22)

“Mesleki eğitim aldığım bir işe yerleşememe sebebi olarak dönemin şartları benim aldığım mesleki eğitimi yeterli bulmuyordu. Zorlu o yüzden. Aslında üniversite okuma ama oku diyorlar. Bana o kadar eğitim verilmiş ama ben oradan çıktığımda belki de bir yerde çalışabilecek potansiyeldeyim ama bu devletin istediği, işverenin isteği bu değil. Bu durum da bizi ortada bırakıyor tabii ki.” (G30)

“İş yoktu o dönem. İki yıllık mezun da fazlaydı. Artık lise çıkışlılara hiç şans vermiyorlar ben öyle görüyorum o yüzden de işe almadıklarını düşünüyorum. E tabi bu durumda neden biz bu bölümü okuduk diye sormadan da edemiyor insan.” (G4)

“Mesleki eğitim aldığım alanda onların şartlarıyla benim edindiğim durum eşit değildi bu yüzden iş bulamadım bence. Onlar ön lisans ya da lisansta çocuk gelişiminden mezun olmuş birini istiyorlardı bende lisans olarak bankacılık ve finans mezunuydum. İstedikleri gibi bir öğretmen adayı değildim açıkçası.” (G5)

Yukarıdaki görüşmeciler kurumların adaylardan talep ettiği okul mezuniyet düzeylerinin uyuşmadığını ve bu nedenle meslek lisesi mezunlarının mesleki eğitim aldığı işe yerleşemediğini ifade etmektedir. Ayrıca G11 işverenlerin personel maliyetini azaltarak daha fazla kâr elde etmek için MYO mezunlarını istihdam etmek istediğini, G22 kurumların ara eleman istihdam etmeye yanaşmadığını, G30 söz konusu mezuniyet düzeylerinin uyuşmaması durumunun öğrencileri üniversite okumaya zorladığını, G4 kısıtlı iş imkânlarında MYO mezunlarının tercih edildiğini ve bu nedenle mesleki ve teknik lise mezunlarının zorunlu olarak atıl kaldığını vurgulamaktadır.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin mesleki eğitim aldıkları işe yerleşememe nedenlerine dair diğer görüşmeciler şunları anlatmaktadır;

“O dönem için ben tercih etmediğim için kendi alanımdan iş bulamadığımı düşünüyorum.” (G1)

“Açıkçası ben kendim tercih etmedim mesleki eğitim aldığım alanda çalışmayı. Üniversite okumak için.” (G2)

“Mesleki eğitim aldığım alanda meslekte çalışmak istemediğim için iş bulamadım. Kendi tercihimdi.” (G10)

Yukarıdaki görüşmeciler mesleki eğitim aldığı alanda çalışamama nedeninin kendi tercihi olduğunu belirtmektedir. Görüşmecilerden G2 üniversite okumak için, G10 ise mesleki eğitim aldığı alanda çalışmak istemediği için tercihini bu yönde kullandığını belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin mesleki eğitim aldıkları işe yerleşememe nedenleri hakkında son görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Mesleki eğitim aldığım bir işe ülke şartlarından dolayı yerleşemedim bence. İstihdam olanağı az bence. Genel olarak bizim alanda bir istihdam sorunu var zaten. O nedenle olmadı diyelim.” (G16)

“Mesleki eğitim aldığım işe aslında yaşadığımız şehrin etkileri var bence. Küçük bir şehir zaten. Olanakları da kısıtlı haliyle. Olanak olan yerler de sağ olsunlar torpil spor. O da bizde yok. Ondan dolayı işim olmadı bence.” (G17)

“Mesleki eğitim aldığım bir işe Yalova küçük olduğu için yerleşemedim bence. Şehir küçük olduğundan avantaj sağlamadı. İş olanakları azdı.” (G9)

Yukarıdaki görüşmeciler küçük şehirde istihdam olanağının az olduğunu ve genel olarak bölümün istihdam sorunu olduğunu vurgulayarak mesleki eğitim alınan alanda iş bulamadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca G16 mesleki eğitim aldığı bölümün istihdam sorunu olduğunu ve G17 ise iş imkânı olan işyerlerinde işe yerleştirme süreçlerinin liyakatsiz ve torpil aracılığıyla olduğunu belirtmektedir.

• **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldığı İçin Pişman Olma Durumu**

Araştırma sırasında görüşmecilere ‘İlgili alanda aldığınız mesleki eğitimden dolayı pişmanlık duyduğunuz mu?’ ve ‘Duydu iseniz, şu an o dönemde yaşıyor olsaydınız ne yapmayı tercih ederiniz?’ soruları yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar tablo 4.44’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 44. Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulan Görüşmecilerin Mesleki Eğitim Aldığı İçin Pişman Olma Durumu

✓ ☒ O dönem mesleki eğitimden pişman olma durumu	0
☐ Pişmanlık duyulmadı	10
✓ ☒ Pişmanlık duyuldu	4
> ☒ Şu an o dönemde yaşıyor olsaydı ne yapardı	4

Tablo 4.44’e göre mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin 10’u o dönem mesleki eğitim aldığı için pişmanlık duymazken, 4’ü pişmanlık duymaktadır. Buna göre görüşmecilerin %71,4’ü o dönem mesleki eğitimden pişmanlık duymadığını, %28,6’sı ise o dönem mesleki eğitimden pişmanlık duyduğunu belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan ve o dönem aldığı mesleki eğitimden pişmanlık duymayan görüşmecilerden biri durumu şöyle anlatmaktadır;

“O dönem mesleki eğitim aldığım için pişman olmadım hayır.” (G17)

“O dönem mesleki eğitimden hiç pişman olmadım. Aksine bana çok fazla getirisi olduğunu fark ettim.” (G22)

“O dönem herhangi bir pişmanlık duymadım aksine zevk alıyordum bölümü okurken.” (G24)

Örnekteki görüşmeciler o dönem alınan mesleki eğitimden herhangi bir pişmanlık duymadığını belirtmektedir.

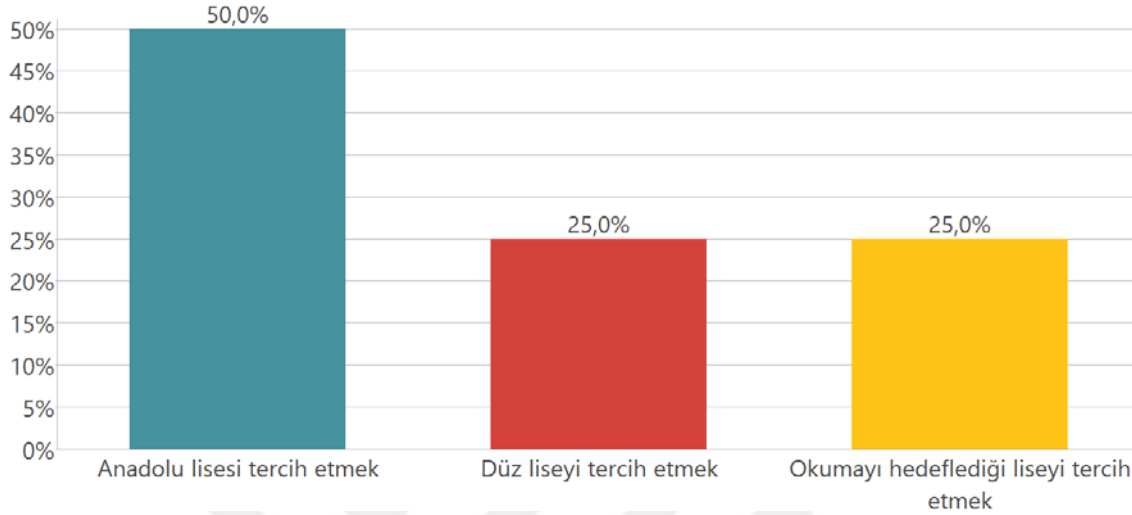
Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan ve o dönem mesleki eğitim aldığı için pişmanlık duyan görüşmecilerden biri konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“O dönemde şöyle bir pişmanlığım oldu; ben meslek lisesine gitmemiş olsaydım daha iyi bir lisede okumuş olsaydım daha iyi bir üniversiteye yerleşeceğimi düşünüyordum. Çünkü mesleki lisede alan dersi dışında çok fazla ders görmüyorduk. O yüzden de üniversite açısından da sadece kendi çabalarım ve dershaneye gitmemle bu şekilde kendi çabamla farklı bir bölüme yerleşebildim. Hani daha iyi bir bölüm olur muydu? Belki olurdu temelim daha iyi olsaydı. Hani meslek lisesinin üniversiteye yönelik hazırladığını düşünmüyorum kesinlikle. **Meslek liselerinin amacı o değil ya o yüzden müfredatı bu yönde olabilir mi sizce?** Evet amacı o değil ama bence üniversiteye de hazırlaması gerekiyor. Tamam mesleki anlamda öğrenci geliştirmesi gerekiyor ama bu diğer anlamda da mesela biz matematik çok az gördük. Biz bu okuldan mezun olduktan sonra meslek lisesinde okuyan insan bu mesleği yapacak diye bir şey yok. Bu durumda öğrenci yetersiz kalıyor. Şu anda o dönemde yaşıyor olsaydım daha iyi bir liseye –mesela anadolu lisesine- gidebilseydim iyi bir lisede eğitim görmeyi isterdim.” (G10)

“O dönem pişmanlık duydum evet. Şu an o dönemde yaşasaydım düz liseye giderdim.” (G9)

“O dönemde mesleki eğitim aldığım için pişmanlık duydum ben ya. Keşke hiç okumasaydım dedim. O dönemde yaşıyor olsaydım eğer, istediğim lisede okumayı tercih ederdim.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerden G10 meslek liselerinin üniversiteye öğrenci hazırlama konusuna da ağırlık vermesi gerektiğini ifade ederek şu an o dönemde yaşıyor olsaydı anadolu lisesine, G9 düz liseye ve G11 ise istediği liseye gitmek istediğini belirtmektedir.



Şekil 4. 47. Mesleki Eğitimden Pişman Olan Görüşmeci Şu An O Dönemde Yaşıyor Olsaydı Ne Tercih Ederdi?

Şekil 4.47’de mesleki eğitim aldığı için pişmanlık duyan görüşmecilerin şu an o dönemde yaşıyor olsalardı yapacakları tercihler yer almaktadır. Buna göre o dönemde görüşmecilerin %50’sini oluşturan 2 görüşmeci anadolu lisesini tercih edeceğini, %25’ini oluşturan 1 görüşmeci düz liseyi tercih edeceğini ve %25’ini oluşturan 1 görüşmeci ise okumayı hedeflediği liseyi tercih edeceğini belirtmektedir.

► **Mesleki Eğitim Alınan Bölümün/Alanın Dışında İş Bulamayan Görüşmeciler**

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulamayan 16 görüşmeciden 4’ü bu duruma bazı nedenler göstermiştir. Buna göre mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamayan ve bu duruma neden gösteren görüşmecilerin %75’i üniversite sınavına hazırlanma amacıyla iş aramadığını, %25’i ise sadece kendi alanında çalışmak istediğini belirterek mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulamadıklarını belirtmiştir. Görüşmeciler konu hakkında şunları aktarmaktadır;

“Yine onun için de çabalamadım. Üniversite sınavını kazanmak istiyordum.” (G25)

“Hayır çalışmayı hiç düşünmedim. Hedeflerim arasında okumak olduğu için bu yönde ilerledim.” (G26)

Yukarıdaki görüşmeciler üniversite sınavına hazırlanmak amacıyla iş aramaya yönelik herhangi bir çabaya girmediklerini vurgulamaktadır.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulamayan son görüşmeci ise durumu şöyle açıklamaktadır;

“Alan dışında çalışmayı düşünmediğim için hiç bakmadım bile. Çünkü direkt kendi bölümümde ilerlemeyi istiyordum.” (G3)

G3 yalnızca kendi alanında çalışmak istediğini belirterek bölümün/alanın dışında iş aramadığını ifade etmektedir.

4.1.4.9. Bulunan İş/İşler ve Mesleki Eğitim Arasındaki İlişki

Çalışmanın bu noktasında görüşmecilerden *‘Bulduğunuz iş/işler mesleki eğitim aldığınız alanda mı? Hayır ise 1 (en uzak), 5 (en yakın) olacak şekilde yaptığınız iş ve eğitim aldığınız alan arasındaki bağlantıyı bir sayı ile değerlendiriniz.’* şeklinde bir istekte bulunulmuştur. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.45’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 45. Bulunan İş/İşler ve Mesleki Eğitim İlişkisi

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Bulunan İş-Mesleki Eğitim İlişkisi	0
Hayır	0
1	13
Evet	0
4	1
5	4

Tablo 4.45’e göre mesleki eğitim alınan bölüm/alan dahilinde ya da bölümü/alan dışında iş bulan toplam görüşmeci sayısının 18 olduğu görülmektedir. 13 görüşmeci bulduğu iş/işlerin mesleki eğitim aldığı bölümden uzak olduğunu belirtirken, 5 görüşmeci ise bulduğu iş/işlerin mesleki eğitim aldığı bölüme yakın olduğunu belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölüm/alan dahilinde ya da bölüm/alan haricinde iş bulan toplam 18 görüşmeci arasında G2 haricinde iş bulan tüm görüşmeciler birer kez kodlanmıştır. G2’nin ise meslek lisesinden mezun olduktan sonraki bir işinin mesleki eğitim aldığı alanda, diğer işinin ise mesleki eğitim aldığı alanın dışında olması sebebiyle 2 kez kodlanmıştır. İş bulan görüşmeciler arasında soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Tablo 4.45’e göre görüşmecilerin %72,2’sinin bulduğu iş/işler mesleki eğitim aldığı bölüm ile ilişkili değil iken, %27,8’inin bulduğu iş/işler mesleki eğitim aldığı bölüm ile ilişkilidir. Buna göre bulunan iş ile mesleki eğitim arasında ilişki olmadığını ifade eden 13 görüşmecinin tamamı, yapılan iş ve mesleki eğitim arasındaki bağlantıyı 1 ile değerlendirmiştir. Bu durumda görüşmecilerin yaptığı iş/işler ile aldıkları mesleki eğitim arasında %100’lük oran ile herhangi bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.45’e göre bulunan iş ile mesleki eğitim arasında ilişki olduğunu düşünen 5 görüşmeciden 1’i yapılan iş ve mesleki eğitim arasındaki bağlantıyı 4 ile değerlendirirken 4

görüşmeci ise yapılan iş ve mesleki eğitim arasındaki bağlantıyı 5 ile değerlendirmiştir. Bu durumda bulunan iş ve mesleki eğitim arasında ilişki olduğunu belirten görüşmecilerin %80'i yapılan iş ile mesleki eğitim arasında tam ilişki olduğunu belirtirken, görüşmecilerin %20'si ise yapılan iş ile mesleki eğitim arasında bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

4.1.4.10. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Memnun/Pişman Olma Durumu

Görüşmecilere '*Meslek lisesine kayıt yaptırdığınız için şu an itibarıyla memnunuz musunuz? / pişman mısınız?*' sorusu sorulmuştur. Elde edilen cevaplar tablo 4.46'da yer almaktadır.

Tablo 4. 46. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Memnun/Pişman Olma Durumu

▼ İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼ ML Şu An Memnun Olma Durumu	0
Memnun	19
Kısmen memnun	1
Pişman	10

Tablo 4.46'ya göre meslek lisesin kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla 19 görüşmecinin memnun, 1 görüşmecinin kısmen memnun ve 10 görüşmecinin ise pişman olduğu görülmektedir. Buna göre görüşmeciler %63,3'lük oranla memnun, %33,3'lük oranla pişman ve %3,3'lük oranla kısmen memnundur.

Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun/pişman olma durumunda görüşmeciler toplamda 60 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 4 kod ile kodlanmıştır. Görüşmeciler arasında soruya cevap vermeyen herhangi biri bulunmamaktadır.

► Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Memnun Olan Görüşmeciler

Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun olan 19 görüşmeciden 18'i yalnızca memnun olduğunu ifade ederken 1'i durumu aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

"Lisansta bana ek puan sağladığı için memnunuz. Çünkü büyük bir ek puandı. Şu an hala devam ediyor mu yoksa kaldırıldı mı bilmiyorum ama benim için çok iyi olmuştu. Benim girdiğim sene okul puanıma ek büyük oranda ek puan geldiği için iyi ki meslek lisesinde okumuşum diyorum yani."

(G15)

G15 meslek liselerinden yükseköğrenime geçiş sürecinde ek puan sağlama avantajdan yararlandığını ifade ederek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun olduğunu dile getirmektedir.

► **Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Kısmen Memnun Olan Görüşmeciler**

Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla kısmen memnun olan tek görüşmeci bulunmaktadır. Görüşmeci konu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir;

“Aslında yüzde elli memnunum yüzde elli pişmanım. Bana şu anda ki avantajı bir mesleğimin olması oldu. Şu an çok da kötülemek açısından da olmasın ben bu mesleği istemedim diye ama hayatın ilerleyen zamanlarda insana ne getireceğini bilemeyiz. Bizim işyeri açma belgemiz de var ya hani eğer ki bu alanda da –farklı bir alandayım ama- iş yapmak istesem yapabilirim. İş alanında da bir altın bilezik yerine iki tane olmuş oldu mesela. Onun avantajı var. **Peki genel tabloya baktığında çoğunlukla memnun olduğunuz düşüncesine varabilir miyiz?** İııı... yani ilerleyen zamanlarda bu konuda yönelebileceğim bir alan olursa memnuniyet daha fazla evet.” (G10)

G10 meslek lisesinde eğitim aldığı bölümü istemediğini ve bu nedenle meslek lisesine kayıt yaptırdığı için pişman olduğunu belirtmektedir. Ancak meslek liselerinin mezunlarına sağladığı işyeri açabilme avantajını ilerleyen zamanda kullanabileceğini düşünen görüşmeci meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun olduğunu dile getirmektedir. Bu durumda görüşmecinin kısmen memnun olduğu sonucuna varılabilir.

► **Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmeciler**

Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olan görüşmecilere ‘Neden?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden biri durumu şöyle açıklamaktadır;

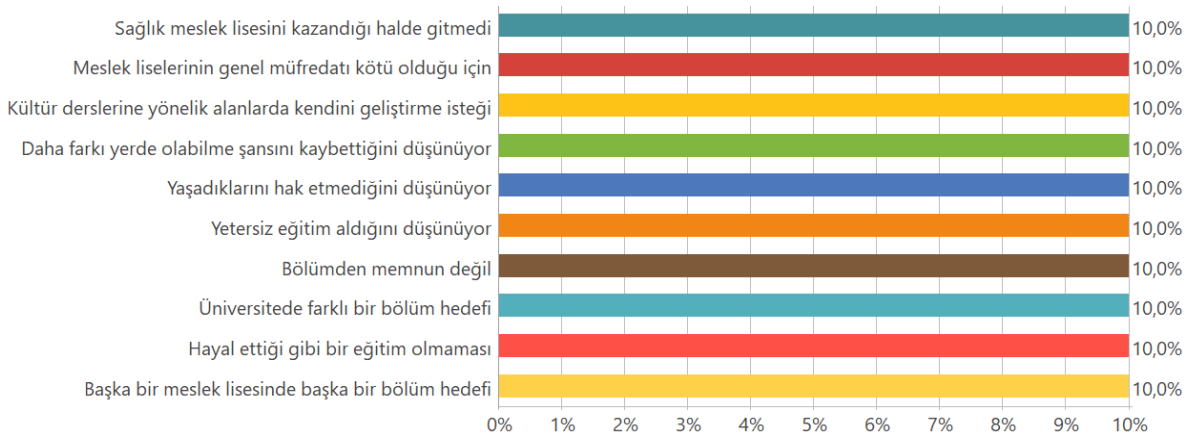
“Ya önceden hani sadece şey vardı, evet meslek lisesi okursun, mesleğini eline alırsın, becerin olur şöyle böyle. Ama işin içine girdiğin zaman anlıyorsun ki hiçbir teorik bilgi öğrenmiyorsun. Senin müfredatında doğru düzgün bir ders yok. Sadece aldığın her şey meslek eğitime dayalı. Üniversiteye hazırlanmak istiyorsun, temelin sıfır. Haftada gördüğün bir saat matematik dersi ile sınava girip de onun altından kalkamazsın. O yüzden pişmanım.” (G23)

“Çünkü yetersiz bilgi edindiğimi düşünüyorum. Bu yüzden pişmanım. Ama okuduğum dal için hiç pişman değilim.” (G14)

“Bölümden memnun olmadığım için pişmanım.” (G2)

“Çünkü hiç hayalimdeki gibi değildi. Belki düz liseye gitseydim üniversite kazanmam daha kolay olurdu. Bu kadar derslerden –sayısaldan, İngilizceden- bu kadar uzak olmazdım.” (G9)

Yukarıdaki görüşmecilerden G23 meslek lisesi eğitim müfredatının genel olarak yetersiz olduğunu, G14 meslek lisesinde yetersiz eğitim aldığını, G2 meslek lisesinde okuduğu bölümden memnun olmadığını ve G9 ise meslek lisesi eğitiminin hayal ettiği gibi bir eğitim olmadığını dile getirerek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 4. 48. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmeci Nedenleri

Şekil 4.48’de meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olan görüşmeci nedenleri yer almaktadır. Buna göre meslek lisesine kayıt yaptıran görüşmecilerin %10’u sağlık meslek lisesini kazanıp gitmediği için, %10’u meslek liselerinin genel müfredatı kötü olduğu için, %10’u kültür derslerine yönelik alanlarda kendini geliştirme isteği olduğu için, %10’u daha farklı yerlerde olabilme şansını kaybettiği için, %10’u yaşadıklarını hak etmediğini düşündüğü için, %10’u yetersiz eğitim aldığını düşündüğü için, %10’u bölümden memnun olmadığı için, %10’u üniversitede farklı bir bölüm hedeflediği için, %10’u hayal ettiği gibi bir eğitim olmadığı için, %10’u farklı bir meslek lisesinde başka bir bölüm hedeflediğini söyleyerek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olduğunu vurgulamaktadır.

- **Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile Başlayan Cümleleri ve Bu Cümleleri Kurma Nedenleri**

Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olan görüşmecilere bu kez ‘Keşke.....’ ile başlayan cümleyi nasıl tamamlarsınız? ve ‘Neden?’ soruları yöneltilmiştir. Bu noktada bir önceki başlıkta örneklerine yer verilen görüşmecilerin cevaplarına devam edilerek metinsel bütünlük sağlamak amaçlanmıştır. Buradan hareketle görüşmecilerin tamamladıkları cümleler şu şekildedir;

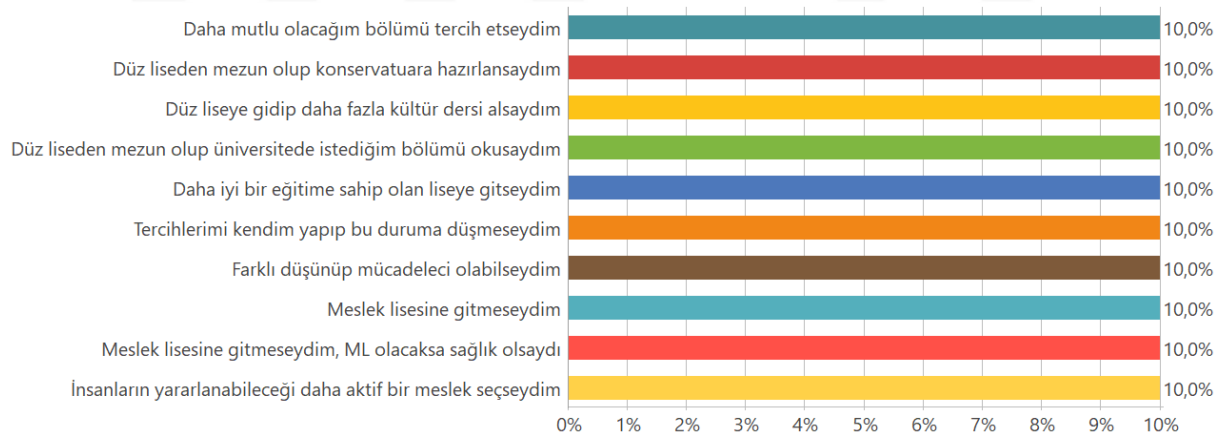
“Keşke meslek lisesine gitmeseydim. Eğer gidecek olsaydım bile keşke sağlık mesleğe falan gitseydim. **‘Neden?’** Çünkü bölümü istemiyordum. Bu yüzden bu okula gitmeseydim diyorum.” (G23)

“Keşke daha fazla iyi eğitimi olan bir liseye gitseydim. **‘Neden?’** Çünkü üniversite sınavı çok zor bir sınav ve haksız bir mücadele içine giriyorsun. Bu yüzden yani. Hani mesela Yalova anadolu lisesi beş saat matematik görüyor sonra seninle aynı sınava girip özel eğitim tercih edebiliyor. Özel eğitimin de puanları yüksek ve sen tercih edemiyorsun. Ayrıca özel eğitimin de sınırlı sayıda devlet üniversitesinde olması ve kalanının da özel üniversitede olması da çok büyük etkendi tabii üniversitede tercih etmememin.” (G14)

“Keşke daha mutlu olabileceğim bir bölüm tercih etseydim. Meslek liselerinin haricinde başka bir alan hedefleyip düz liselere gitseydim. Buralarda vakit kaybetmeseydim. **‘Neden?’** Bu işin zorluğunu ben çalışmaya başlayınca gördüm. Stajda bile çok anlayamadım öyle söyleyeyim. O yüzden fark var diyorum. Bilseydim farklı bölüm tercih ederdim.” (G2)

“Keşke düz liseye gidip daha çok ders alsaydım **‘Neden?’** Çünkü belki de üniversite için daha çok heyecanım olurdu. Heyecanımı kaybettim üniversite için. Derslerden çok uzak olduğumu üniversite sınavına girdiğimde anladım.” (G9)

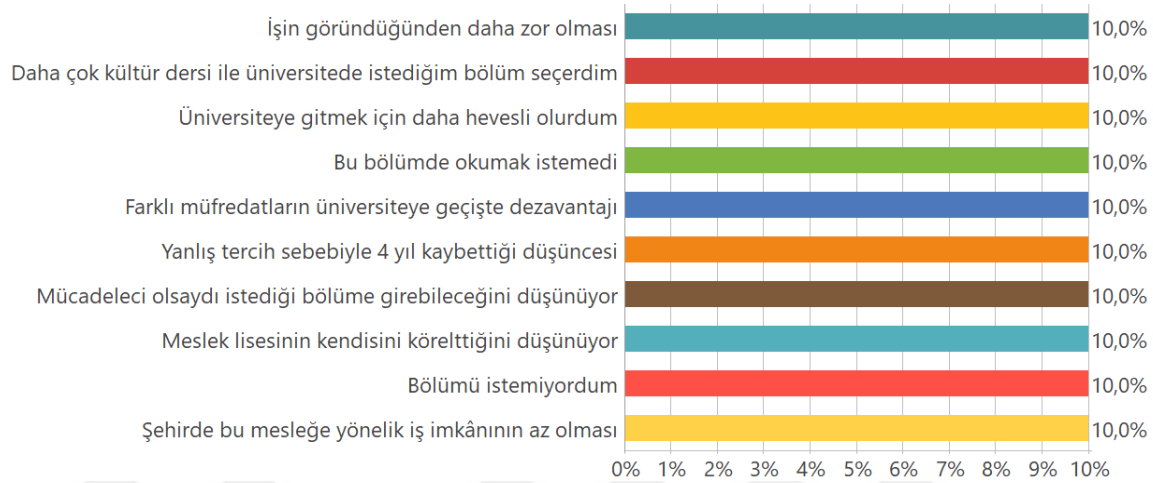
Yukarıdaki görüşmecilerden G23 meslek lisesine gitmek istemediğini ancak meslek lisesine gidecek olsaydı bile bu lisenin sağlık meslek lisesi olmasını istediğini açıkça ifade etmektedir. Çünkü görüşmeci meslek lisesinde eğitim aldığı bölümü istemediğini vurgulamaktadır. G14 daha iyi eğitim veren bir okula gitmek istediğini ifade etmektedir. Bu durumun nedeni ise liseler arası müfredat farklılıklarına rağmen öğrencilerin aynı sınav aracılığıyla yükseköğrenime geçişlerinde oluşan dezavantaj ve yükseköğrenim kademesinde bölümün kısıtlı sayıda devlet üniversitesinde mevcut olmasıdır. G2 daha mutlu olabileceği bir alanı tercih ederek düz liseye gitmek istediğini ve meslek lisesinde zaman kaybetmek istemediğini dile getirmektedir. Görüşmeci bu durumun nedeninin ise işin görüldüğünden daha zor olması ile açıklamaktadır. G9 farklı bir lise türünde eğitimine devam ederek daha fazla kültür dersi almak istediğini ifade etmektedir. Çünkü böyle bir durumda üniversiteye gitmek konusunda daha hevesli olabileceğini düşünmektedir.



Şekil 4. 49. Meslek Lisesine Kayıt Yaptırdığı İçin Şu An İtibarıyla Pişman Olan Görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile Tamamladıkları Cümleler

Şekil 4.49’da meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olan görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile başlayan cümleleri nasıl tamamladıkları yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %10’u daha mutlu olacağım bölümü tercih etseydim, %10’u düz liseden mezun olup konservatuara hazırlansaydım, %10’u düz liseye gidip daha fazla kültür dersi alsaydım, %10’u ise düz liseden mezun olup üniversitede istediğim bölümü okusaydım, %10’u daha iyi bir eğitime sahip olan liseye gitseydim, %10’u tercihlerimi kendim yapıp bu duruma düşmeseydim, %10’ farklı düşünüp mücadeleci olabilseydim, %10’u meslek lisesine

gitmeseydim, %10'u meslek lisesine gitmeseydim meslek lisesi olacaksa sağlık meslek lisesi olsaydı ve %10'u ise insanların yararlanabileceği daha aktif bir meslek seçseydim, cevaplarını vermiştir.



Şekil 4. 50. Görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile Başlayan Cümleleri Kurma Nedenleri

Şekil 4.50’de görüşmecilerin ‘Keşke...’ ile başlayan cümleleri kurma nedenleri yer almaktadır. Buna göre görüşmecilerin %10’u işin görüldüğünden daha zor olduğu için, %10’u daha fazla kültür dersi ile üniversitede istediği bölümü seçebilmek için, %10’u üniversiteye gitmek adına daha hevesli olacağı için, %10’u bu bölümde okumak istemediği için, %10’u farklı müfredatların üniversiteye geçişte dezavantajlı olduğu için, %10’u yanlış tercih sebebiyle 4 yıl kaybettiğini düşündüğü için, %10’u mücadeleci olsaydı istediği bölüme girebileceğini düşündüğü için, %10’u meslek lisesinin kendisini körelttiğini düşündüğü için, %10’u bölümü istemediği için ve %10’u ise şehirde bu mesleğe yönelik iş imkânı az olduğu için keşke ile başlayan cümleleri kurmuştur.

4.1.4.11. Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okula Yönelik Araştırma Yapılması

Görüşmecilere ‘Meslek lisesini tercih etmeden önce bu okul türünde verilen eğitime yönelik herhangi bir bilginiz var mıydı? / Araştırma yaptınız mı?’ sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler tablo 4.47’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 47. Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okulun Araştırılması Durum Dağılımı

İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
Okulun Araştırılması	0
Okul araştırıldı	8
Okul araştırılmadı	18
Okuldan genel olarak haberdar	4

Tablo 4.47’de meslek lisesi tercih edilmeden önce 8 görüşmeci okulu araştırdığını, 18 görüşmeci okulu araştırmadığını ve 4 görüşmeci ise okuldan genel olarak haberdar olduğunu

belirtmektedir. Bu durumda görüşmecilerin %60'ının okulu araştırmadığı, %26,7'sinin okulu araştırdığı ve %13,3'ünün ise okuldan genel olarak haberdar olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek lisesi tercih edilmeden önce okulun araştırılması hakkında görüşmeciler birer kez olmak üzere toplamda 30 kez kodlanmıştır. Görüşmeciler arasında soruyu yanıtsız bırakan kimse bulunmamaktadır.

► **Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okula Yönelik Araştırma Yapıldı**

Meslek lisesini tercih etmeden önce okulu araştırdığını belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Yani evet bölümlerini falan araştırmıştım. Hangi bölümler olduğunu hani dersleri, nasıl eğitim verdiklerini falan araştırmıştım o yönde.” (G21)

“Evet bilgin vardı. Bu okulu araştırarak gittim. Annem araştırdı benim yerime.” (G12)

“Evet araştırma yapmıştım ortaokul rehber öğretmenim ve anne babam da çok araştırma yapıp beni o ortama ve o bölüme hazırladılar açıkçası.” (G29)

Yukarıdaki görüşmecilerden G21 okulun mevcut bölümleri ve eğitim sisteminin kendisi tarafından araştırıldığını, G12 okulun annesi tarafından araştırıldığını ve G29 ise okulun ortaokul rehberlik birimi ve ailesi tarafından araştırıldığını ifade etmektedir.

► **Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okula Yönelik Araştırma Yapılmadı**

Meslek lisesini tercih etmeden önce okulu araştırmadığını belirten görüşmeciler durum hakkında şunları söylemektedir;

“Yoktu herhangi bir araştırma yapmamıştım.” (G10)

“Ya hani meslekle ilgili olduğunu biliyordum ama çok bir araştırmam yoktu.” (G1)

“Tercih yapmadan önce özellikle kendim araştırma yapmadım açıkçası. Çünkü çocuğuz bizde. Ortaokuldan gelip mezun oluyoruz.” (G2)

“Çok yapmamıştım. Sadece çocuk gelişimine gitmek istiyordum diye hani her şeyin güzel olacağına inanarak gittim.” (G9)

“Yok hayır yoktu. Dedim ya ben aslında çok kararsız kaldım. Son Cuma günü öğleden sonra gidip yazdırdım. Son gün son saatlerde yazdırdım kendimi. Bir araştırma yapmadım. Tamamen karambole. Bindik bir alamete gidiyoruz kıyamete tarzı oldu benim.” (G24)

“Yok hiçbir araştırma yapmamıştım ama etrafımda kız meslekte olan insanlar vardı ve onlar da pek önermiyordu.” (G17)

Yukarıdaki görüşmecilerden G10 meslek lisesi hakkında araştırma yapmadığını, G1 okul hakkında yalnızca mesleki eğitim verilen okul olduğunu ve meslek lisesini derinlemesine araştırmadığını, G2 liseye geçiş sırasında araştırma yapabilecek yetişkinliğe ulaşmadığını düşündüğü için meslek lisesini araştırmadığını, G9 yalnızca okumak istediği bölümün bu lisede olduğunu bildiğini ancak bunun haricinde okulu araştırmadığını, G24 kararsızlık nedeniyle meslek lisesini şans eseri tercih ettiğini ve bu nedenle araştırma yapmadığını, G17

ise kız meslek lisesine yönelik herhangi bir araştırma yapmadığını ancak çevresinde bu okulda okuyan öğrencilerin okulu tavsiye etmediğini belirtmektedir.

► Meslek Lisesi Tercih Edilmeden Önce Okuldan Genel Olarak Haberdar

Meslek lisesini tercih etmeden önce okuldan genel olarak haberdar olan görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Ya teyzem dediğim gibi önümde rol model olduğu için ondan biraz bilgim vardı ama çok araştırma yapmamıştım. Kız meslek olması beni çekti daha doğrusu.” (G13)

“Benim kuzenim de meslek lisesinden mezundu. Az çok ondan biliyordum aynı bölümde okuyordu. Ne yapılır nasıl yapılır, işin içinde olmak nasıldır. Açıkçası o beni cezbetmişti o yaşta bile staja gidiyorsun. Öğretmen gibi. Öğretmenliğe hazırlık olarak görüyordum ben onu. Basamaktı benim için. Ek puanla beraber büyük bir basamaktı.” (G15)

“Benim kendim bir araştırma yapmadım. Sadece hani genel olarak okul öncesinde öğrenci mi yetiştiriyor? He evet yetiştiriyor o zaman ben bu bölüme gideyim diye düşündüm. Gitmem gereken yer burası gibiydi. Orada okursam ben sadece bu bölümde çalışabilirim diye vardı kafamda.” (G25)

G13’ün çevresinde bu okuldan mezun olan bir rol model olduğu için meslek lisesi hakkında genel olarak bilgiye sahip olduğu, G15’in kuzeni aynı liseden mezun olduğu için okulun eğitim sisteminden haberdar olduğu ve G25’in ise okul öncesi bölümünde yetiştirilmek için bu meslek lisesini tercih etmesi gerektiğini bildiği anlaşılmaktadır. Bu durumda görüşmecilerin meslek lisesini tercih etmeden önce bu okul türü hakkında genel bilgiye sahip olduğu söylenebilir.

4.1.4.12. Mesleki Eğitim Hakkındaki Düşünceler

Çalışmanın bu kısmında görüşmecilere ‘*Meslek lisesini kazanmadan önce bu okulda verilen eğitim hakkında ne düşünüyordunuz?*’ ‘*Şimdi ne düşünüyorsunuz?*’ ve ‘*Neden?*’ soruları yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen veriler tablo 4.48’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 48. Mesleki Eğitim Hakkındaki Düşünceler Durum Dağılımı

▼ ● İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıkları	0
▼ ● Meslek Lisesi Eğitimi Hakkındaki Düşünceler	0
> ● Meslek lisesini kazanmadan önceki düşünceler	31
> ● Şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkındaki düşünceler	32
> ● ML eğitimi öncesi ve sonrası görüş değişikliği nedeni	18

Tablo 4.48’e göre görüşmeciler meslek lisesini kazanmadan önce bu okulda verilen eğitim hakkında toplamda 31 görüş, şu an bu okulda verilen eğitim hakkında ise toplamda 32 görüş bildirmektedir. Ayrıca 18 görüşmeci meslek lisesi eğitimi öncesi ve sonrası görüş değişiklik nedeni belirtmektedir.

Mesleki eğitim hakkındaki düşünceler konusunda görüşmeciler toplamda 81 kez olmak üzere minimum 2, maksimum 4 kez kodlanmıştır. Görüşmeciler arasındaki G3, G7,

G12, G13, G14, G15, G17, G23, G24 ve G26'ı meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkındaki düşünceler ile şu an bu okul hakkındaki düşünceleri arasında görüş değişikliği nedeni belirtmemiştir.

► Meslek Lisesini Kazanmadan Önce Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler

Meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeciler düşüncelerine ait genel tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4. 49. Meslek Lisesini Kazanmadan Önce Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler

▼ ● Meslek lisesi eğitimi hakkındaki düşünceler	0
▼ ● Meslek lisesini kazanmadan önceki düşünceler	0
● Hiçbir fikir sahibi değil	5
● Bölümü bitirince anaokulu öğretmeni olacağı düşüncesi	3
> ● Diğer	23

Tablo 4.49'a göre mesleki eğitim almadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeciler 5 kez hiçbir fikir sahibi olmadığını, 3 kez bölümü bitirince anaokulu öğretmeni olacağına dair düşüncesini ve 23 kez ise diğer düşünceleri dile getirmiştir. Buna göre görüşmecilerin %74,2'si diğer, %16,1'i hiçbir fikir sahibi olmadığını ve %9,7'si bölümü bitirince anaokulu öğretmeni olacağını ifade etmektedir.

Meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında bazı görüşmeciler düşüncelerini şöyle aktarmaktadır;

“Şöyle, meslek lisesine gitmeden önce direkt meslek öğretiyorlar lise bitince de direkt işe başlıyorsun gibi hissediyordum. Mesela anaokulu öğretmeni direkt liseden çıkınca öğretmen oluyor gibi.” (G14)

“Bu liseyi kazanmadan önce anaokulu öğretmeni olursun deniliyordu sadece o kadar. Dershane rehber öğretmenim demişti gidersen anaokulu öğretmeni olursun çok ihtiyaç var, anaokullarına öncelik verdiler gibi şeyler söyledi.” (G18)

“Okula başlamadan önce sağdan soldan eğitimi çok kötü, orası iyi bir lise değil, öğrencilerin statüleri kötü, potansiyelleri belli, üniversite kazanamazlar gibi düşüncelerle karşılaştım . Böyle olunca ister istemez bende bu düşüncelere bir anlık da olsa kapıldım sanırım.” (G28)

“Meslek lisesini kazanmadan önce okul hakkında yani daha doğrusu bölüm hakkında çocuk gelişimi okuyan insanlardan materyaller üzerine yoğun çalıştıkları için maddi anlamda biraz sıkıntı yaşadıklarını ifade ediyorlardı.” (G16)

“Meslek lisesini kazanmadan önce sonuçta bir meslek öğreneceğiz, usta öğretici olacağım diye seviniyordum bence güzel yani.” (G6)

“Okula gelmeden önce herhangi bir bilgim yoktu. Tamam daha meslek ağırlıklı olabileceğini düşünüyordum ama bu kadar hani diğer alanlarda da yetersiz bir eğitim olabileceğini de düşünmüyordum.” (G10)

“Okulu kazanmadan önce çevremdeki arkadaşlarım vardı o okulda eğitim görüyorlardı. Hani sürekli çocuklara oyuncak yapıyoruz, kostüm yapıyoruz gibi yapılan o uygulamalı derslerden ve eğlenceli şeylerden bahsediyorlardı.” (G30)

“Okulu kazanmadan önce kuzenim de ticaret meslek lisesine gidiyordu. Temel olarak işin atölyede olacağını biliyordum. Hiç olmazsa iyi bir anne olacağım düşüncesi vardı.” (G4)

“Bu okula gitmeden önce kafamda çok kötü bir ortamı olan asla eğitim verilmeyen ve mezun olmak ya da sınavdan çok iyi not almanın çok basit olduğuna dair bir düşünce vardı. Çünkü çevreden bu şekilde şeyler duyuyordum.” (G29)

“Ya aslında başarı seviyesi düşük kişilerin hayata kazandırılması için bir okul olduğunu düşünüyordum.” (G1)

“Meslek lisesinde fiziksel ve donanımsal eksiklikler vardı evet ama bir insanı mesleğe hazırlayabilecek bir okul olduğunu düşünüyorum.” (G7)

Yukarıda düşüncelerine yer verilen görüşmecilerden G14 ve G18 meslek lisesini tamamladıktan sonra anaokulu öğretmeni olacağını, G28 meslek lisesi eğitiminin diğer liselere göre daha kalitesiz olduğunu, G16 meslek lisesinde okuyacağı bölümün maliyetinin yüksek olduğunu, G6 meslek lisesi sayesinde meslek edinerek usta öğretici olabileceğini, G10 üniversite kazanmak için meslek lisesinde verilen kültür derslerinin yetersiz olduğunu, G30 eğlenceli bir okul olduğunu, G4 meslek lisesinin iyi bir anne olabilme fırsatı sunduğunu, G29 iyi eğitim verilmeyen meslek lisesinden kolay şekilde mezun olabileceğini, G1 başarısız kişilerin hayata kazandırılması için etkili bir okul olduğunu ve G7 ise donanımsal eksikliğe rağmen mesleğe hazırlayan bir okul olduğunu düşünmektedir.

► **Şu An Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler ve Düşünce Değişiklik Nedenleri**

Şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeci düşünceleri tablo 4.50’de düşünce değişiklik nedenleri ise tablo 4.51’de yer almaktadır.

Tablo 4. 50. Şu An Bu Okul Türünde Verilen Eğitim Hakkındaki Düşünceler

▼	●	●	Şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkındaki düşünceler	0
	●	●	Şu an herhangi bir bilgiye sahip değil	3
	▶	●	Diğer	29

Tablo 4.50’ye göre şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeciler 3 kez şu an herhangi bir bilgiye sahip olmadığını ve 29 kez diğer düşüncelerden bahsetmektedir. Bu durumda görüşmecilerin %90,6’sı diğer düşüncelerden bahsederken, %9,4’ü ise şu an herhangi bir bilgiye sahip olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 4. 51. Görüşmecilerin Meslek Lisesini Kazanmadan Önce ve Şu An Düşünce Değişiklik Nedenleri

▼	●	●	ML eğitimi öncesi ve sonrası görüş değişikliği nedeni	0
	●	●	İnsanların hayata entegre olabilmesini sağlayan bilgiler var	2
	▶	●	Diğer	16

Tablo 4.51’de göre görüşmecilerin meslek lisesini kazanmadan önce ve şu an düşünce değişiklik nedenleri yer almaktadır. Görüşmecilerin 2 kez insanların hayata entegre olabildiğini sağlayan düşüncelerin olmasından bahsederken 16 farklı değişiklik nedeninden de bahsetmektedirler. Bu durumda görüşmecilerin %88,9’u diğer nedenlerden bahsederken, %11,1’i insanların hayata entegre olabildiğini sağlayan bilgiler olduğunu belirtmektedir.

Bir önceki başlıkta meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkındaki düşüncelerine yer verilen görüşmecilere metinsel bütünlük sağlaması açısından bu başlıkta da yer verilecektir.

Şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeciler şöyle devam etmektedir;

“Şu anda ya tabii ki de pişmanım. İstemediğim bir şeydi, okudum. Eğitimimin bir parçasıydı sonuçta yok sayamam. **‘Neden?’** Çünkü iyi kötü yine bir şeyleri öğrenebilmişimdir belki şu anda uygulamaya dökemiyorum ama sonuçta eğitimsel açıdan bir meslek edindirmede bir yerde duruyor. Onu da yok sayamıyorum var yani.” (G20)

“Şu an alakası olmadığını düşünüyorum tabii ki. O sadece göstermelik gibiymiş. İş biraz üzerinden öğretmek gibi. Kalanı tabii ki tamamen üniversite.” (G14)

“Şu anda ise bizden sonraki meslek lise eğitimlerinin kalitesinin düştüğünü düşünüyorum. Kesinlikle daha çok düşmüştür. Özellikle öğretmenlik mesleğinin de kalitesi düştü. **‘Neden?’** Mezun öğrenci sayısının çok olması, nitelikli okul açılmaması lise ve devam eden yükseköğrenim boyutunda. Tamam MYO çok olur ama sayı olarak değil kalite olarak yükselmesi lazım. Oraya seçilen hocaların daha sıkı bir şekilde eğitim alması gerekiyor bence.” (G18)

“Şimdi oradaki eğitimle ilgili aslında az önce saydığım durumların tüm liseler için geçerli olduğunu gördüm ve anladım öncesinde bunu söyleyeyim. **‘Neden?’** Çünkü her şey insanın elinde biten bir durumla alakalı. Evet üniversiteye gitmek istemeyen, üniversiteyi kazanmak istemeyen de vardı sonrasında çalışıp didinen ve benim gibi olan, meslek lisesinden mezun olan ama çalışıp çabaladığı için üniversiteye yerleşen öğrencilerde oldu tabii. Yani demem şu ki normal bir anadolu lisesini kazananda da bu var, meslek lisesini kazananda da bu düşünce vardır. Yani bu tamamen kişinin kendisi ile alakalı, belirlediği yol ile alakalı. Evet öğrenci statüsü düşük bir okuldan ben mezun oldum ama çok güzel bir bölümle tanıştım ve ben kafama koyup evet ben bu bölümü istiyorum ve bu bölümle alakalı çalışacağım, çabalayacağım diyerek bir yerlere gelmeye çalıştım. Dediğim şey yani karşılaştırdığım zaman bu durum kişiye bağlı. Evet arkadaş çevresi de etkili olabilir ama bu kişinin iradesi ve kendisi ile alakalı bir durum olduğunu düşünüyorum.” (G28)

“Şu an ise kız meslek lisesinde bulunan diğer bölümlere göre evet biraz masraflı ama istihdam olanağının daha fazla olduğunu düşünüyorum. **‘Neden?’** Çünkü okul öncesi eğitimin önemi anlaşıldı ve ilköğretimin yaşı düşürüldü. Okul öncesi daha avantajlı konuma geçti.” (G16)

“Şimdi ise aldığımız eğitim çok güzel ama iş istihdamda gelince biraz sıkıntı. **‘Neden?’** Mesela müdürümle ters düşmem gibi, her şeyin bizden beklenmesi ve bir de ücret konusu. Ben ailemi geçindirmek istesem şu an anaokulunda çalışmam. Bir fabrikaya girmeyi daha çok tercih ederim. En azından elimde bir meslek olsun ilerde geçimimi sağlayayım diye geliyoruz ama iş yok ki. Bir noktada beni kesinlikle soğuttular.” (G6)

“Şu anda okuduğu meslek ile alakalı bir iş yapacaksa avantajının çok olduğunu düşünüyorum. Ama eğer ki bir öğrenci sadece liseyi bitirmek amacıyla meslek lisesine giderse ona eksisinin olacağını düşünüyorum. **‘Neden?’** Çünkü öğrenci eğer gerçekten sevdiği bir bölümse ve üniversitede de bu bölümü okuyacaksa evet gerçekten meslek lisesine gitmesi daha mantıklı. Ama eğer ki o bölümü yapmayacaksa hiçbir şekilde ve o bölümü ve de o bölümle alakalı bir şey yapmayacaksa pek de mantıklı değil meslek lisesi okuması.” (G10)

“Şimdi ise bence temel oluşturacak bir yapıda eğitim vardı. Yani şey değilim keşke eğitimim daha da güçlü olsaydı diyorum ama temel düzeyde yeterli bir eğitim verdiklerini düşünüyorum. **‘Neden?’** Çünkü öğrendiklerimle üniversiteye devam ettiğimde tabir-i caiz ise sudan çıkmış balık gibi olmadım.” (G30)

“Şu anda ise bence gerçekten iyi bir eğitim veren iyi bir meslek lisesinde işi öğrenmek açısından öğretmen liselerinden daha etkili olduğunu düşünüyorum. Gerçekten mesleki eğitimde meslek liseleri çok önemli. Gerçekten çocuk gelişimi okumak isteyen birisi kesinlikle meslek lisesine gitsin. **‘Neden?’** Ben istemiyordum çocuk gelişimini. O yüzden soyut bakıyordum. Ama eğer isteseydim bölümü, o zaman kız mesleğe daha hevesli giderdim. Aradaki fark bu. Şu an kız mesleğe gitmek isteyen biri olsa yönlendiririm. Ama istemiyorsa, bölümle alakası yoksa boşuna gidip de onu öğrenmenin anlamı yok. Zulüm oluyor. **Yani şimdi neden sorduğumu açıklayayım. Az önce dediniz ya çocuk gelişimi okumak isteyen biri mutlaka meslek lisesine gitsin diye. Bende acaba yıllar içerisinde farklı metotlar ya da meslek liselerinde ilerleme gördüğünüz için mi mutlaka öneririm kısmına doğru düşünceleriniz kaydı? Bunu merak ettim.** Bak biz eğitim alırken kötü bir eğitim almadık. Hani bununla ilgili hep dedim. Teorik açıdan iyi bir eğitim aldık. Benim genel meslek liselerine yönelik düşüncem bu. He Nene Hatun’a yönelik bir yönlendirme yapar mısın dersin onu da bir düşünürüm. Yani belki de hayır derim. Ama genel meslek liselerine bakış açım olumlu. Gerçekten o mesleği öğrenmek isteyenlere karşı olumlu bir bakış açısı var. Ama işte dediğim gibi ben istemediğim için bazı şeyler bana farklı geliyordu. Aldığım eğitimden pişman değilim. Öğretmenlerimiz de iyiydi fakat bazı yerlerde eksiklikleri vardı. Bu da her derste, düz liseye de gitsem olacaktı zaten.” (G4)

“Ama tabii okula gidince hiçbirinin böyle olmadığını gördüm. **Neden?** Yine meslek açısından güzel bir eğitim veriliyor ve bence fazlasıyla gerekli olduğunu düşünüyorum. Ne kadar Anadolu ve Fen liseleri çok fazla göz önünde ya da hep ağızda olsa da bence meslek liselerinin de bir insanı hayata hazırlama açısından payı çok büyük. Öyle dışarıdan görüldüğü kadar kolay bir lise olmadığını da gördüm.” (G29)

“Ama şu an okumak çok önemli değil benim için. **Neden?** Çünkü her şey ticarete bakıyor. Şu an ki aklım olsaydı meslek lisesinden çıkıp mesleğime devam etmek isterdim yani.” (G1)

“Düşüncem değişmedi **Neden?** Çünkü sadece uygulamada eksiklikler vardı.” (G7)

Yukarıda yer alan görüşmecilerden meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türü hakkında herhangi bir bilgisi olmayan G20, şu anda meslek lisesine gittiği için pişman olduğunu ancak eğitiminin mecburî bir parçası olması sebebiyle bu durumu kabullendiğini belirtmektedir. Bu mecburî kabullenmenin nedeni ise görüşmecinin okulda verilen eğitimin meslek edindirme noktasında bir yere sahip olduğunu düşünmesidir. Meslek lisesini kazanmadan önce bu okuldan mezun olunca anaokulu öğretmeni olacağını düşünen G14, şu

an meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin yüzeysel olduğunu ve asıl eğitimin üniversitede verildiğini ifade etmektedir. Görüşmeci düşünce değişiklik nedeni bildirmemiştir. Meslek lisesini kazanmadan önce bu okuldan mezun olunca anaokulu öğretmeni olacağını düşünen G18, şu anda kendinden sonraki dönemlerde meslek liselerinin eğitim kalitesinin düştüğünü düşünmektedir. Görüşmeci bu düşüncesini mezun öğrenci sayısının fazla olması, nitelikli okul sayısının az olması ve eğitimin yetersiz denetlenmesi ile açıklamaktadır. Meslek lisesini kazanmadan önce meslek lisesi öğrencilerinin üniversite kazanması hakkında çevreden duyduğu düşüncelerin şu an tüm liseler için geçerli olduğunu belirten G28, eğitimin kalitesinin öğrenci çabası ile ilgili olduğunu vurgulayarak şu anki düşüncesinin temelini açıklamaktadır. Meslek lisesine gitmeden önce bölümün maliyetli olduğunu düşünen G16, şu an bölüm maliyetli olsa bile diğer bölümlerden daha fazla iş olanağı sunduğunu ifade etmektedir. Görüşmeci bu düşüncesini günümüzde okul öncesi eğitiminin artan önemi ile açıklamaktadır. Meslek lisesini kazanmadan önce meslek edinerek usta öğretici olacağını düşünen G6, şu an istihdama yönelik sorunlar olduğunu ve bu durumun temelinde ise düşük çalışma ücretleri ve yönetici sorunları olduğunu vurgulamaktadır. Meslek lisesini kazanmadan önce kültür derslerinin üniversite kazanmak için yetersiz olduğunu düşünen G10, şu an meslek lisesinde edindiği meslekte çalışacak kişiler için meslek lisesinin oldukça avantajlı olduğunu belirtmektedir. Çünkü mesleğini seven ve sadece yükseköğrenimde aynı bölüme devam edecek öğrenciler için meslek liselerinin avantajlı olduğunu, mesleği devam ettirmeyecek ve yalnızca ‘okumak için okuyacak olan kişiler’ için meslek lisesinin avantaj getirmeyeceğini ifade etmektedir. Meslek lisesini kazanmadan önce okulun eğlenceli bir ortama sahip olduğunu düşünen G30, şimdi ise okulun temel becerileri oluşturmak için yeterli bir eğitime sahip olduğunu vurgulamaktadır. Görüşmeciye göre bu durumun nedeni ise lisede edindiği bilgileri üniversitede temel olarak kullanmasıdır. Meslek lisesini kazanmadan önce bu okulda verilen eğitimin iyi bir anne olabilme fırsatı sunacağını düşünen G4, şimdi ise meslek lisesinin iş öğrenmek için etkili bir fırsat sunduğunu düşünmektedir. Görüşmeci öğrencinin bölümü hevesli bir şekilde okuması için bölüme ilgisi olan kişilerin yönlendirilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Meslek lisesini kazanmadan önce iyi eğitim verilmeyen meslek lisesinden kolay mezun olabileceğini düşünen G29, şu anda dışarıdan görüldüğü kadar kolay bir okul olmadığını ve meslek liselerinde insanların hayata entegre olabilmesi için faydalı bilgilerin verildiğini ifade etmektedir. Meslek lisesini kazanmadan önce başarısız kişilerin hayata kazandırıldığını düşünen G1, şu anda okumanın önemli olmadığını çünkü ticaretin öneminin hızlı şekilde arttığını ifade etmektedir. Meslek lisesini kazanmadan önce donanımsal eksikliğe rağmen mesleğe hazırlayan okul olduğunu ifade eden

G7 ise şu anda da düşüncesinin değişmediğini çünkü yalnızca uygulama alanında eksiklikler olduğunu dile getirmektedir.

4.1.5. Öneriler

Bu başlık mesleki ve teknik eğitime yönelik görüşmeci önerilerine ayrılmıştır.

4.1.5.1. Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminin Kalitesinin Artırılması

Görüşmecilere ‘Sizce devlet mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesini artırmak için neler yapılmalıdır?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.52’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 52. Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Görüşmeci Önerileri

▼ ● Öneriler	0
▼ ● Mesleki ve Teknik Lise Eğitiminin Kalitesinin Artırılması	0
● Okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi	19
● Öğretmen kadrosunun genç, geniş ve dinamik olması	8
● Kültür dersleri artırılması/detaylandırılması	7
● Öğrencilere materyal desteği yapılmalı	4
● Eğitim müfredatının güncellenmeli	4
● Mesleki eğitim sisteminde üniversite sınavı düzenlemesi	3
> ● Diğer	21

Tablo 4.52’ye göre mesleki ve teknik liselerin kalitesinin artırılması için görüşmeciler tarafından 19 kez okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi, 8 kez öğretmen kadrosunun genç, geniş ve dinamik olması, 7 kez kültür derslerinin artırılması/detaylandırılması, 4 kez öğrencilere materyal desteğinin sağlanması, 4 kez eğitim müfredatının güncellenmesi, 3 kez mesleki eğitim sisteminde üniversite sınavı düzenlemesi ve 21 kez diğer öneriler dile getirilmiştir. Buna göre görüşmecilerin %31,8’i diğer, %28,8’i okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi, %12,1’i öğretmen kadrosunun genç, geniş ve dinamik olması, %10,6’sı kültür derslerinin artırılması/detaylandırılması, %6,1’i eğitim müfredatının güncellenmesi, %6,1’i öğrencilere materyal desteğinin sağlanması ve %4,5’i ise mesleki eğitim sisteminde üniversite sınavının düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesinin artırılmasına yönelik öneriler hakkında görüşmeciler toplamda 66 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 5 kez kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Devletin mesleki ve teknik lise eğitimin kalitesini artırmak için yapması gerekenler hakkında bazı görüşmeciler şu önerileri sunmaktadır;

“Mesela hiçbir zaman bir laboratuvarımız olmadı aslında. Diyelim işte güzellik ve saç bakımının kendi atölyeleri var. Bizim de çocuk gelişimi tarzında bir atölyemiz olsaydı en azından hani

sınıfta 8 saat boyunca oturduğumuz sıralar yerine kalkıp da başka bir yerde bu dersi işleseydik bence biraz daha akılda kalıcı olurdu yaptığımız işler. Tam böyle meslek formuna girmiş gibi olurduk. Evet laboratuvara geldik. İlerde bize yarayacak, lazım olacak şeyleri yapıyoruz olabilirdi. Sınıflar her zaman oturduğumuz yerlerdi. Elimizde kartonlar, makaslar kesiyoruz. O zaman hiçbir işe yaramıyoruz diye düşünüyordum. Uygulama olarak bir laboratuvarımız olsaydı bence daha iyi olurdu.” (G23)

“Bir de bu bölümlerle ilgili atölyelerin en kapsamlı olanlarından yapmaları gerekiyor. Öyle derme çatma binalara meslek lisesi yapınca olmuyor. Bunlara atölye açacaksın adam gibi. İçine yeterli malzemeleri ve her şeyi koyacaksın ve her öğrencinin aynı olanaklara sahip olmasını sağlayacaksın. Uygulamalı eğitimlere biraz daha ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (G17)

“Yani kalitesini artırmak için okulun laboratuvar ya da etkinlik alanını çoğaltmalılar. İlk önce öğrenciler etkinlik alanı bulabilmeli kendine. Bizim gibi konferans salonunda etkinlik yapmak zorunda kalmasınlar en önemlisi. Ya da okula gerekli olan malzemeleri almalılar.” (G21)

“Bir kere okulun içini... kaliteli bir okul asla görmedim ben meslek liselerinde. Böyle kaliteli okul, yeni malzemeler özellikle materyal konusunda bir genişlik olmalı.” (G29)

“Şimdi staj yapıyoruz biz farklı farklı okullarda. Özel kurum ya da devlet okulları fark etmeden. Bence sadece mesela meslek liseleri için ayrı atölye gibi her etkinliğin her eğitimin verildiği, içinde araçların ve çocuklara yönelik gerçek materyallerin bulunduğu bir yer açılmalı. Staja başlamadan önce evet akademik olarak teorik olarak bilgiler veriliyor ama aynı zamanda pratikle beraber ilerleyebilmesi için okulların içinde ya da okulların yakınında buna benzer atölyelerin olması gerekiyor bence.” (G11)

Yukarıdaki görüşmecilerden G23 uygulama derslerini sürekli aynı sınıf ortamında yaptığı için kendini hiçbir işe yaramaz hissettiğini, G17 uygulama eğitimlerine ağırlık verilebilmesi için okulun fiziki/donanımsal olarak iyileştirilmesi gerektiğini, G21 öğrencilere uygulama yapmaları için uygun alanın sağlanması gerektiğini, G29 kaliteli malzemelerle donatılmış bir okul gerekliliğini ve G11 ise staj öncesi teorik bilgileri pratiğe dönüştürmeyi sağlayacak alanların oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada görüşmeciler okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi halinde mesleki ve teknik liselerin eğitim kalitesinin artacağından bahsetmektedir.

Devletin mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesini artırmak için yapması gerekenler hakkında diğer görüşmeciler ise şunları önermektedir;

“...Sonra tabii ki öğretmen sayısı. Böyle artık daha genç, pratik ve atik öğretmenler olmalı. Tabii ki yaşı geçenlerin de çok büyük tecrübesi var ama onların aralarında gençlerin de olması gerektiğini düşünüyorum.” (G14)

“Öğretmenler açısından daha bilgili ve kendini o yönde geliştirmiş öğretmenleri meslek liselerine seçmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (G10)

“Kesinlikle bence öğretmen kadrosunu geniş tutmalı bu çok önemli. Onun yanı sıra kadronun geniş tutulma sebebi yalnızca öğrencilerin çok olması değil bilgilerin güncelliğinin takip edilmesi için.” (G15)

“En başında buradaki öğrencileri yetiştirebilecek düzeyde öğretmenler koymalı oraya. Yani yaşını almış öğretmenleri biraz azad etmeleri gerekiyor. Dışarıda onca öğretmen bekliyor.” (G17)

“Ayrıca öğretmenlerin de öylesine öğretmenlik yaptığını düşünüyorum orada. Öğretmenler kendini geliştirmiyor. Onların gelişimi açısından da yine kurslardır seminerlerdir yapılmalı. Bu sadece dümdüz şekilde organize edilmemeli. Öğretmenlerin de ilgisini çekecek şekilde olmalı. Öğretmenlerin vereceği eğitimi gönülden vermesi gerekiyor. Yoksa hadi dersi vereyim gideyim gibi bir kafada olmamalı. Öğretmenler için hayat boyu öğrenme programları devreye alınmalı.” (G25)

Yukarıdaki görüşmecilerden G14 meslek lisesi öğretmen kadroları oluşturulurken yaşlı öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanabilmesi için genç öğretmenlerin de kadroya dahil edilmesi gerektiğini, G10 mesleğinde kendini geliştirmiş öğretmenlerin kadroya alınması gerektiğini, G15 öğretmen kadrolarının geniş tutularak güncel takibinin kolaylaştırılması, G17 yaşlı öğretmenlerin emekli edilmesi gerektiğini ve G25 ise öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kurs ve seminerlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu durumda görüşmeciler öğretmen kadrosunun genç, geniş ve dinamik olması halinde mesleki ve teknik liselerin eğitim kalitesinin artacağını belirtmektedir.

Devletin mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesini artırmak için yapması gerekenler hakkında diğer görüşmeciler ise şöyle devam etmektedir;

“Aslında genel kültür derslerine yoğunluk verilse diğer liselerle arasında bir fark kalmaz. Hatta çok çok daha yukarıya çıkar meslek liseleri. Yani donanımı en azından tam olur.” (G13)

“Artı sadece meslek derslerine ağırlık verip diğer dersleri böyle yüzeysel bırakmamalı, ikisine de ağırlık vermeli.” (G14)

“Bunun dışında bir de alan dersleri dışında aldığımız kültür derslerinin yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum, artırılması gerekiyor. Meslek liselerinde alana yöneliyorlar evet, olması gereken de bu. Ama biraz da aptallaştırıyor diye düşünüyorum. Çünkü Türkçe ve Matematikten - özellikle Matematikten- bir uzak yetiştik. 4 sene boyunca gördüğü matematikle bir matematik sorusu çözemeyecek arkadaşlarım var yani.” (G17)

Yukarıdaki görüşmecilerden G13 kültür derslerine ağırlık verilmesi halinde meslek liselerinin diğer türde eğitim veren liselerden daha nitelikli bir hale bürüneceğini, G14 meslek derslerinin yanında kültür derslerine de ağırlık verilmesi gerektiğini ve G17 ise meslek liselerinde mesleki eğitime ağırlık verilmesi gerektiğini düşünse bile verilen kültür derslerinin yeterli düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Bu noktada görüşmeciler kültür derslerinin artırılması/detaylandırılması halinde mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesinin artacağını vurgulamaktadır.

Devletin mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesini artırmak için yapması gerekenler hakkında başka bir grup görüşmeci aşağıdaki gibi düşünmektedir;

“İlk başta demiştik ya materyal ücretleri zorluyor mu diye. Bence şu an zorluyordur bu yüzden okul yardımcı olmalı bu konuda diye düşünüyorum hem malzemeler hem de mekân konusunda.” (G21)

“Müfredatta bir güncellik yok. Tekrar müfredat güncellenmeli. Bunun dışında eksik ve yanlış yönleri değerlendirilerek eğitime gerekli eklemeler ve eksiltmeler yapılmalı. **Sizce müfredatta olan bu eksik yönleri nasıl bulabilirler? Ne yapmaları lazım?** Eksik yönlerinde çeşitli profiller çizerek çeşitli araştırmalar yapılmalıdır. Üniversitede hocaların yaptığı araştırmalardan baz alınarak milli eğitim ile birlikte iyi çalışılabilir diye düşünüyorum.” (G18)

“Ayrıca bu bölümden devam etmek isteyen öğrenciler için sadece bu bölümden bir sınava tabii tutulmaları gerekiyor. Matematik ve Türkçe çözmek yerine lisede aldıkları derslerden sınav yapılmalı.” (G27)

“Materyal konusunda, faaliyetler konusunda, okulun yeterliliği konusunda meslek liselerine bütçe olarak biraz daha katkıda bulunmaları gerektiğini düşünüyorum. Çünkü okulun çok fazla bütçesi olmadığı için öğrenciler kendi çabaları ile bir şeyleri –uygulamalı dersleri- yapıyordu. O yüzden o alanda devletin biraz daha katkısı olursa maddi anlamda, daha iyi olabileceğini düşünüyorum.” (G10)

Yukarıdaki görüşmecilerden G21 öğrencilere materyal desteğinin sağlanması gerektiğini, G18 eğitim müfredatının güncellenmesi gerektiğini, G27 mesleki eğitim sisteminde üniversite sınavının yeniden düzenlenmesi gerektiğini ve G10 ise meslek liselerine daha fazla bütçe ayrılarak öğrencinin üstlendiği maddi yükün hafifletilmesi gerektiği vurgulamaktadır. Sonuç olarak görüşmecilerin mesleki ve teknik liselerin kalitesinin artırılması için pek çok öneride bulunduğu görülmektedir.

4.1.5.2. Mesleki ve Teknik Liselerin Tercih Edilebilirliğini Artırmak

Görüşmecilere ‘Sizce devlet mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için neler yapılmalıdır?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeci cevapları tablo 4.53’te bulunmaktadır.

Tablo 4. 53. Mesleki ve Teknik Liselerin Tercih Edilebilirliğinin Artırılmasına Yönelik Görüşmeci Önerileri

▼ ● Öneriler	0
▼ ● Mesleki ve Teknik Liselerin Tercih Edilebilirliğini Artırılması	0
● Garanti iş güvencesiyle istihdam olanağının sağlanması	14
● Meslek liselerinin reklamının yapılması	4
● Kültür derslerine gereken önemin verilmesi	3
> ● Diğer	22

Tablo 4.53’e göre mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için görüşmeciler tarafından 14 kez garanti iş güvencesiyle istihdam olanağı, 4 kez meslek liselerinin reklamının yapılması, 3 kez kültür derslerine gereken önemin verilmesi ve 22 kez diğer öneriler sunulmaktadır. Bu durumda görüşmecilerin %51,2’si diğer öneriler, %32,6’sı garanti iş güvencesiyle istihdam olanağı sağlanması, %9,3’ü meslek liselerinin reklamının yapılması ve %7’si kültür derslerine gereken önemin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğinin artırılmasına yönelik öneriler hakkında görüşmeciler toplamda 43 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 3 kez kodlanmıştır. Görüşmeciler arasında soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Devletin mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için yapması gerekenler hakkında bazı görüşmeciler şu önerileri sunmaktadır;

“Aslında şöyle yapmalı; meslek lisesi bölümünden mezun olan insanın bir işinin hazır olması gerektiğini düşünüyorum. Hani meslek lisesinde mezun oldu, stajını yaptı ve o stajdan sonra mesleği ile ilgili çalışabileceği bir yerin hazır olması gerektiğini düşünüyorum açıkçası. Çünkü mesleğini yaptı, eline mesleğini aldı, okulu bitirdi üniversiteye gitmezse -ve gitmeyecek- çalışmak istiyor o zaman önüne iş imkânlarının sunulması gerektiğini düşünüyorum. İstihdamı garantilemesi gerekiyor.” (G10)

“İstihdam sağlasın. Bunun garantisini verirse tercih edilme yüzdesi kesinlikle artar. Çünkü ben tamam üniversite okumayı düşünüyordum meslek lisesine girerken ama başka biri liseden mezun olduktan sonra direkt çalışmayı düşünüyordu. Belki maddiyat ya da kişisel görüş olarak direkt iş hayatı düşünüyordu ilerisi için. O gibi düşünenler için iyi bir olanak olacağını düşünüyorum aslında.” (G11)

“Devletin iş olanağı sağlaması lazım. Mezun olduktan sonra mesleki eğitim almış hiçbir öğrenci nereye yerleşeceğim korkusuyla duymamalı. Evet mezun olunca beni buraya atarlar gibi. Nasıl ki şu an tıp okuyan bir arkadaşımız bitirir bitirmez hemen bir mülakatla pratisyen olabiliyorlarsa meslek liselerine de bu olanakları sağlamaları gerekiyor. Çünkü burada yetişen öğrencilerin genellikle üniversite tercihi olmayan insanlar geliyor. ‘En azından bir mesleğim olsun elimde’ düşüncesiyle geliyorlar. O yüzden onlara iş olanakları sağlamak lazım ki meslek liselerini tercih etsinler bu çocuklar.” (G17)

“Geleceğe yönelik iş imkânları artırılmalı. Teşvik planları yapmaları lazım. Gençlerin şu anda en zorlandıkları, en korktukları şey iş bulabilecek miyim korkusu. İstihdam olanağının artırılması lazım. Büyük atılımlar yapması lazım iş konusunda.” (G19)

“Sonra ya hani bir iş bulma garantisini verebileceğini çok sanmıyorum ama en azından meslek lisesinden mezun olanlara bir iş kapısı açabilir. Evet sen bu meslek lisesini okudun. Ondan sonra böyle bir iş alanı var sen gelip burada çalışabilirsin diyebilir. Bunları yapacağını sanmıyorum ama fikir açıkçası.” (G23)

“İstihdam gücünü artırıcı hedef vermeli. Hani meslek lisesini tercih ediyorsun ama işsiz kalmayacaksınız. Şu an herkesin tek derdi iş bulmak. Ama severek yapacağın bir iş bulmak. Çünkü eğitimini aldım neden istemediğim bir işte çalışayım. Bilmiyorum belki zordur bizim ülkemiz koşulunda ama neden olmasın. Bir proje yaratmak çok zor değil yani.” (G5)

“İstihdam. İstihdama yönelik mesela şu kadar öğrenci şu bölümde okursa mesela makine bölümü ya da çocuk gelişimi bölümü. Bununla ilgili en azından sizin için şu iş imkânı açılıyor diye adama teşvik versin ki meslek lisesine de insan daha rahat gitsin. Meslek lisesi bölümünü baz almasan da ne bileyim ayakkabı ustacılığı diye bir bölüm varmış mesela. Bunu geçenlerde öğrendim. Tamam öğrenci gitmiş bu bölüme girmiş ama mezun olunca –bak bizde bu kaygıyı taşıyorduk acaba bizim işimiz olacak mı olmayacak mı- bu kaygıyı taşımamak için mesela mevcut 40 kişi. Sen 30 tanesine şu barajın üzerinde olması şartıyla ben işe yerleştireceğim demeli.” (G8)

Yukarıdaki görüşmecilerden G10 öğrencilerin mezuniyet sonrasında istihdam edilecekleri iş olanaklarının hazır olması gerektiğini, G11 mezuniyet sonrası direkt olarak çalışma hayatına girmeyi planlayan mezunlar için istihdam sağlanması gerektiğini, G17 öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş bulamama endişesi yaşamaması için iş olanaklarının hazırlanması gerektiğini, G19 meslek lisesinden mezun olan gençlere yönelik teşvik planları hazırlanarak geleceğe yönelik iş imkânlarının artırılması gerektiği, G23 devletin meslek lisesi mezunlarına iş bulma garantisi vermezse bile iş seçeneklerini artırması gerektiğini, G5 meslek lisesi tercihleri sırasında istihdam hedeflerinin konulması gerektiğini ve G8 ise meslek lisesinde belirlenecek başarı barajlarını geçen öğrencilere istihdam olanağı sağlanacağını garantisinin verilmesi gerektiğinden bahsetmektedir. Bu durumda görüşmecilere göre garanti iş güvencesiyle istihdam olanağının sağlanması halinde mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliği artırılabacaktır.

Devletin mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için yapması gerekenler hakkında birkaç görüşmeci şunları önermektedir;

“Yani bence reklamlarını iyi yapamıyorlar diye düşünüyorum çünkü ben Yalova gibi bir yerde bu bölümü okudum. Belki İstanbul gibi bir yerde bu bölümü okusaydım çok daha farklı imkânlarım olabilirdi diye düşünüyorum. O da neden bunu düşünüyorum; benim kuzenim de meslek lisesi okudu İstanbul’da ama o zaman dilimi içerisinde onun gördüğü eğitim çok daha farklıydı. Hani lise bir ve lise ikiden direkt alanı ile ilgili şeyler öğretilmeye başlandı mesela. Orada meslek lisesine gitmek çok da kötü bir şey gibi gözüküyordu. Ama şimdi Yalova gibi daha küçük bir şehirde öğretmen olarak yetersizlikler vardı ve reklamlarını iyi yapamıyorlardı bence.” (G12)

“Aslında bunu üniversiteye gitmeden önceki o dönem yani liseden mezun olduğumuzda ne kadar bilgili olacağımızı, anadolu liselerindeki sadece düz eğitimdense meslek liselerinde hem hayata hazırlanmayı hem o istediğimiz mesleğe dair bir bilgi kazanmayı ya da o düzeyde bir eğitim aldığımızı gösterebilseler keşke. Tanıtım ya da meslek liselerinden mezun olup iyi yerlere gelen insanlarla buluşmalar... Bilmiyorum bu nasıl olur ama bunların öğrencilere aşılmasının gerektiğini düşünüyorum. Tabii ki okulu tanıtmak için gidiyorlar ama yeterli olmuyor. Okulun olmayan fiziki koşullarından bahsetmek ya da fazlasıyla büyüleyici sözler söyleyerek hiçbir öğrenciyi kandıramayacaklar çünkü. Sadece geleceğe hazırlandığımıza dair şeyler söylense bence artırılır bu talep.” (G29)

Yukarıdaki görüşmecilerden G12 küçük şehirde meslek lisesine yönelik yeterli reklam ve tanıtım çalışması yapılmamasının meslek liselerine daha az imkân tanınmasına neden olduğunu ifade ederek bu durumun küçük şehirlerde bulunan mesleki ve teknik liselerin büyük şehirlere oranla daha dezavantajlı konuma geçmesine neden olduğunu belirtmektedir. G29 ise devletin abartı ve yanlış söylemlerden uzak olacak biçimde meslek lisesi amaçlarının öğrencilere aktarıldığı reklamlar hazırlatıp yayınlatması gerektiğinden bahsetmektedir. Bu

durumda görüşmecilere göre mesleki ve teknik lise reklamının yapılması halinde mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliği artacaktır.

Devletin mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için yapması gerekenler hakkında diğer görüşmeciler ise şunları önermektedir;

“Yani yine aynı şekilde söyleyeceğim. Genel kültür derslerine ağırlık verilirse çok fazla tercih eden olur. Çünkü şu anda meslek liselerine gitmek istememelerinde ki en büyük etken üniversitede bölüm derslerinden değil genel kültür derslerinden sorumlu tutulmaları. Bu da çok büyük bir dezavantaj. Katsayı problemini kaldırdılar ama buna bir çözüm getirilmediği için öğrenciler çok büyük önyargı ile gidiyorlar ve bu çok haklı bir önyargı. Çünkü gerçekten genel kültür anlamında eğitim olmadığı için ve şu yaşadığımız dönem içinde üniversite mezunu olmadan eline bir meslek alabilmen çok zor.” (G13)

“Dediğim gibi diğer liselerle eşitlerse olur. Sadece meslek değil diğer dersler daha derin işlenirse oradan çıkanlar da dershaneye gitmek zorunda kalmaz ve kendi çalışmalarıyla iyi yerlere gelir. Meslek öğrenmesi de yanına kalır. Böylece kendi referanslarını edinen kişiler de daha kolay şekilde anaokullarında yardımcı öğretmen olarak başlayabilir.” (G14)

Görüşmecilerden G13 üniversite sınavında meslek lisesi öğrencilerinin de kültür derslerinden sorumlu tutulduğunu ancak meslek lisesinde yeterli kültür dersi verilmediğini belirterek öğrencilerin sırf bu nedenle meslek lisesini tercih etmediğinin altını çizmektedir. G14 meslek liselerinde kültür derslerine ağırlık verilmesi halinde meslek lisesi öğrencilerinin diğer okul türünde eğitim veren öğrencilerle eşit seviyeye geleceğini ve eğitim için ekstra masrafa gerek duymayacağını belirtmektedir. Şu durumda görüşmecilere göre kültür derslerine gereken önemin verilmesi halinde mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliği artacaktır.

Son olarak devletin mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini artırmak için yapması gerekenler hakkında bir grup görüşmeci ise şunları önermektedir;

“Staj kurumlarında yapılan stajları piyasanın aradığı deneyim olarak kabul edebilir.” (G2)

“Mesela biz az önce dedik ya liseden mezun olduktan sonra gidip ara eleman olarak çalıştırmıyorlar, lise mezunu olduğun için seni almıyorum gibi şeyleri ortadan kaldırabilirler. Bu yüzden de liseden mezun olduktan sonra okullarda çalışabilme imkanını artırabilirler. Bu konuda bir düzenleme veya kanun çıkarabilirler.” (G28)

“Modüllerin paralı olması durumunu ortadan kaldırmalı.” (G23)

“İlkokul sekizinci sınıf öğrencilerinin belirli zamanlarda derslere katılmalarını sağlayarak öğrencilerin görerek ve deneyimleyerek bakış açılarını değiştirmelerini sağlayabilir. Bunu uygulamalı olarak anaokullarında da yaparsa öğrenciler en azından önceden görüp heveslenebilirler meslek liseleri için.” (G16)

“Kesinlikle ek puan çok önemli. Benim gözümde hep şeydi, bu liseye gidersem gelecek ek puanla öğretmenlik için bana üniversitede kolaylık sağlayacak. Evet eksileri var. Kesinlikle anadolu lisesine giden öğrenciyle aynı zeminin oluşmuyor. Sınava zaten bir sıfır geride gidiyorsun dershaneye

gitmeden okul çok yetersiz kalıyor. Öğrenci potansiyeli belli. Eğitimin kalitesi yükseltilip cazip hale getirilirse daha çok tercih edilir. Şu an ek puan kaldırıldıysa da geri gelmesi gerekiyor.” (G15)

Yukarıdaki görüşmecilerden G2 meslek lisesi eğitimi sırasında yapılan stajların deneyim olarak kabul edilmesi, G28 meslek lisesi mezunlarının istihdam süreçlerinde karşılaştığı işveren kaynaklı sorunların ortadan kaldırılması için kanun hazırlanması, G23 modüllerin ücretsiz dağıtılması, G16 meslek lisesinde verilen eğitimin deneyimlenmesi ve meslek lisesine ilginin oluşturulabilmesi için orta son sınıf öğrencilerinin meslek lisesi derslerine katılması ve G15 ise meslek lisesi öğrencilerine ek puan uygulamasının getirilerek avantaj sağlanması halinde mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliği artacağını belirtmektedir. Nihayetinde görüşmecilerin mesleki ve teknik liselerin tercih edilmesinin artırılması için birçok öneride bulunduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5.3. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının Sunulmasını İsteddiği/Beklediği Olanaklar

Görüşmecilere ‘Devletin mesleki ve teknik liseden mezun olan sizin gibi bireyler için ne gibi olanaklar sağlamasını isterdiniz / beklerdiniz?’ sorusu yöneltilmiştir. Görüşmecilerden elde edilen cevaplar tablo 4.54’te gösterilmektedir.

Tablo 4. 54. Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarının Sunulmasını İsteddiği/Beklediği Olanaklar

▼ ● Öneriler	0
▼ ● Mezunların Sunulmasını İsteddiği Olanaklar	0
● Ara eleman istihdam olanağı/güvencesi	17
● Zamanında ve etkili mesleki yönlendirme	4
> ● Diğer	25

Tablo 4.54’te mesleki ve teknik lise mezunlarının sunulmasını istediği/beklediği olanaklar hakkında görüşmeciler 17 kez ara eleman istihdam olanağı/güvencesi, 4 kez zamanında ve etkili mesleki yönlendirme ve 25 kez diğer olanakların sunulmasına dair beklentilerini dile getirmiştir. Buna göre görüşmecilerin %54,3’ü diğer beklentilerden, %37’si ara eleman istihdam olanağı/güvencesinden ve %8,7’si ise meslek lisesi mezunlarına yönelik zamanında ve etkili mesleki yönlendirme yapılmasına dair beklentilerden bahsetmektedir.

Mesleki ve teknik lise mezunlarının sunulmasını istediği/beklediği olanaklar hakkında görüşmeciler toplamda 46 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 3 kez kodlanmıştır. Soruyu cevaplandırmayan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Mesleki ve teknik lise mezunlarının sunulmasını istediği/beklediği olanaklar hakkında bazı görüşmeciler şunları anlatmaktadır;

“Yani kesinlikle her şeyin başı istihdam. Mesela sen lisede okudun o bölümü. Devlet sana deseydi ki sen lisede bu bölümü oku, senin işin şurada. Biz birinci sınıfa ilk başladığımızda sen şurada şu pozisyonda bu işi yapacaksın, maaşın bu kadar olacak diye söylemeli. Mezun olduktan sonraki

zamanın durumuna göre maaşın şekillenecek gibi garanti verseydi, mezun olduktan sonra çalışma niyeti olan ancak üniversitede iyi bir bölüm kazanan biri okuyup istihdam edilemezse bile devlet bu noktada araya girip sen meslek lisesinden şu tarihte mezun olup bu üniversiteye gittin ama mezun edilemedin. Bize başvur sana meslek lisesinde yönlendirmemizi zaten yapmıştık. Gel çalış meslek lisesinden mezun olduğun bölümde demeli. Sonuçta devlet de bende eğitim maliyetine katlanıyorum okuduğum süreçte. O zaman ileriye dönük olarak bu maliyetlerin telafi edilebilmesi için bana yol açması lazım.” (G11)

“İşbaşı eğitim programları ile eğitime başlatabilirler. Kalıcı olabilmesi için sözleşmeler yapılabilirdi.” (G13)

“Şu şekilde, Yalova küçük bir il, işgücü çok az. Bizim alanımızla ilgili belli başlı anaokulları var. Her yere gidemiyorsun belirli bir kadrosu var her yerin. Gidip başvuruyorsun, alınamıyorsun. Anaokulları tabii ki açılmalı. Anaokulu açmak bu işin en faydalı çözümü olacaktır bence.” (G20)

“Örneğin devlete bağlı anaokulları açıp meslek liselerinden çıkan yardımcı öğretmenlerini orada direkt iş imkânı sağlamalı bence. Çok fazla özel sektörün eline bırakılan bir alan. Bu yüzden mezunları çok fazla zorluyor.” (G27)

“İstihdam, istihdam, istihdam. Bizde okuduğumuz zaman çocuk gelişimi harika bir meslek, çocuk gelişimi çok güzel bir meslek, çok önü açık bir meslek. Ama biz mezun olana kadar çocuk gelişiminin önü kapandı. Mezun olan insan sayısı belli, atama sayısı belli. Kalan kişiler ne olacak? Bunları düşünmeleri lazım. Sürekliliği olan bir çözüm olmalı iktidarlar değişse bile bu sürecin sağlam temelde oturması ve sürekliliği olması gerekiyor bence. Ben bunu isterdim.” (G23)

“Bu alanda illa üniversite okuyacak ya da ön lisans okuyan kişileri anaokullarında çalıştırmak yerine meslek lisesi mezunlarını da bu sisteme dahil ederek olanak sağlamalarını isterdim. Bu beklentim vardı açıkçası ama olumlu sonuçlanmadı. Nereye gittiysem kapıları kapattılar bana. O zaman neden okudum ben bu bölümü?” (G28)

“Şöyle... şimdi bu liselerin amacı direkt hayata hazırlıyor, direkt mesleği eline alıyor tamam mı? Kariyer yapmıyorlar çok fazla kasmıyorlar. Eğer bu insanlara hem istihdam sağlamada yardımcı olursa, garantilerse –bu garantilemesi güzel olurdu ayrıca işçi olarak girmektense kendi işlerini kurmalarına da destekçi olursa çok daha güzel olabilir mesela- o zaman meslek liseleri bak o zaman canlanabilir. Bu KOSGEB falan varmış belki onunla ilişkili de olabilir ama bir bilgim yok. Olursa güzel olur. Biz işyeri açma belgelerimizi aldık yalan yok ama sermaye yok o kişilerde. O konularda en azından belli bir kısmında destek olabilir.” (G2)

“Dediğim gibi daha çok iş konusu. Önümüzü açıp istihdam garantisi vermesini isterdim. Ben bu bölümü okudum ama ilerde ne olacağım? O kaygıya gerek olmadan, o kaygıya düşmeden kafamın rahat olmasını isterdim.” (G19)

Yukarıdaki görüşmecilerden G11 öğrenci ve devletin katlandığı eğitim maliyetlerinin geri kazanılabilmesi için meslek lisesi öğrencilerine mesleki yönlendirme yapılırken mezunlara ise hayatının herhangi bir noktasında kullanabilecekleri istihdam planlarının hazırlanmasını, G13 meslek lisesi öğrencilerine mezuniyet sonrası işbaşı eğitim programları ile istihdam seçeneklerinin oluşturulmasını, G20 ve G27 devletin bizzat kendi bünyesinde işyeri açarak istihdam seçeneklerini artırmasını, G23 meslek lisesi mezunlarının istihdam sorunlarına yönelik oluşturulacak çözüm politikalarının iktidarlardan bağımsız olarak devlet

önceliklerinden biri olarak kabul edilmesini, G28 meslek lisesi mezunu ara elemanların işgücü piyasasına sağlıklı şekilde dahil olabildiğini, G2 mezunların kendi işyerini açarak istihdam pozisyonları yaratabilmesi için devlet desteklerinin devreye alınması ve etkin kullanılmasını ve G19 ise meslek lisesi mezuniyeti sonrası gelecek kaygısı yaşamaya fırsat verilmeden istihdam olanağının sağlanmasını istemektedir. Bu durumda meslek lisesi mezunlarının sunulmasını istediği beklentiler arasında ara eleman istihdam olanağı ve istihdam güvencesi yer almaktadır.

Mesleki ve teknik lise mezunlarının sunulmasını istediği/beklediği olanaklar hakkında birkaç görüşmeci şunları anlatmaktadır;

“Tamam okulunu bitirdin şu an ne yapabilirsin? Sudan çıkmış balık gibi kalıyorduk. O alanda bize yardımcı olacak ya da bizi yönlendirecek herhangi biri olmadı.” (G10)

“Yani şunu beklerdim mezun olduktan sonra rehberlik yönlendirmelerinin olmasını isterdim. Bunu yapabilirsin şu imkânların var gibi. Bu yönlendirmeler de asla olmadı. Bu da işte devlet okullarında yaşanan saçma sapan olaylardan dolayı. Devlet memuru oldum kafasına girdikleri için kimse kimseyi sallamıyor. Bununla ilgili bir yaptırım olması gerektiğini düşünüyorum. öğretmenlerin denetimlerle kontrol edilmesini istiyorum.” (G17)

“Keşke bizi kendi başımıza bırakmasalardı. Mesela iş arama konusunda çok yalnız kaldık. Neyi doğru neyin yanlış olduğunu ayırt edemeyecek zamanlardaydık. Şunu beklemiyorum, bizi alıp şu ya da bu kurumda işe koymasın. Bize imkânları açıklasın. Şu var bu var. Hangisini istiyorsun hangisi sana daha yakın gibi bilgileri bizi yönlendirme açısından verseydi daha iyi olabilirdi. İş garantisi yoksa bile yönlendirme olması lazım.” (G25)

Görüşmecilerden G10 mezuniyet sonrası yönlendirme alacak kimseyi bulamadığından, G17 özellikle devlet liselerinde rehberlik birimlerinin görevini gerektiği gibi yapmadığından ve G25 ise iş arama aşamasında yalnız kaldığını belirterek etkili yönlendirme verilmediğinden yakınmaktadır. Bu durumda meslek lisesi mezunlarının sunulmasını istediği beklentiler arasında zamanında ve etkili mesleki yönlendirme bulunmaktadır.

Son olarak mesleki ve teknik lise mezunlarının sunulmasını istediği/beklediği olanaklar hakkında birkaç görüşmeci ise şunları anlatmaktadır;

“Mesela altı ayda dört kez denetim oldu. Bizde uyku odası yoktu. Bizde 8 tane yatak vardı ama 15 taneden fazla çocuk yatıyordu. Denetimler gerçekten habersiz yapılmalı. Haber uçurulmamalı. **O zaman şunu mu demek istiyorsunuz anaokullarının sistemli ve sıkı bir şekilde denetlenmesi mi gerekiyor?** Evet evet kesinlikle. Eğer denetimleri gerçek manada denetim yapılsaydı hemen hemen tüm sorunlar çözüldü bende bölümden soğumamış olurum.” (G6)

“İstihdam olanağından başka öğrencileri yurt dışına birkaç aylık gitme olanağı sağlaması çok hoş olurdu. Yurt dışını görebilmek ve karşılaştırma yapmak güzel olurdu.” (G4)

“Yani nasıl söyleyeyim normal mezunlarla bir tutulmak istemezdim açıkçası. İstemiyorum da. Çünkü bu eğitimi aldık, deneyimsiz değiliz. Sonuçta bir yerde evet çalışmadık kurumsal bir yerde ama staj gördük. Bu da bir çalışma olarak nitelendirilmeli. Bu yüzden hani deneyimli bireyler olarak

görülmek isterdim. Bu konuda bilgisi olmayan öğrenciler dışında bizim bilgimizin olduğunun görülmesini isterdim. Sonuçta orada anadolu liselerinde verilmeyen bir eğitim alıyoruz. Bunun bir farklılığının olmasını isterdim açıkçası.” (G29)

“Çocuk gelişimi dallarına baktığımız zaman hastaneler olsun, farklı kurumlar olsun bu alanda çalışabileceklerini bir internet sitesine girdiğin an görebilirsin. İlanlar şunlar bunlar var ama günümüzde ben görmüyorum. Bu işi uzmanlığa kadar götürürsen elbette belirli başlı mertebelere gelirsın ama bizim o yerlere gelebilmemiz için de dediğim gibi eğitimimizin bize çok katkı vereceği şey yoktu. Biz sadece ara eleman olarak yetiştirildik sanki bu süreçte. O yüzden de çok bir etkisi olmadı. **Öyleyse ara eleman yetiştirme amacı besleyen meslek lisesi, Yalova özelinde işgücü talebinin ara elemandan ziyade uzmanlık seviyesinde olduğu için yetersiz kaldığını mı düşünüyorsunuz?** Kesinlikle öyle. Şu şekilde, bir kreş belki ya da yuvalar da eğitimciler var ama şunu unutmamak lazım bir çocuk daha anne karnında eğitime başlıyor. Hani küçük çocuğun bakımına verilen eğitim ile 4-5 yaş grubuna verilen eğitimin farklı olması gerekmiyor benim gözümde. Bence liseden mezun olur olmaz böyle bir işe girmemiz ütopya gibi bir şey. Çünkü dünyanın belirli başlı gelişmiş ülkelerinde böyle değil bu. O yüzden bu konuda büyük bir eksiklik var bence. Bir çocuğun altını temizleyecek veya kişisel bakımı ile ilgilenecek diye bir öğretmen işte adı öğretmen ama ara eleman oluyor. O elemanı oraya vermenin pek bir faydası yok çocuğa çünkü onu bir şekilde eğitime çevirerek, onu fırsata çevirerek sunmak gerekiyor bence. Çünkü çocuk anne karnından başlıyor eğitime.” (G20)

“Şöyle olanak sağlamasını isterdim, bu mesleği bilen kişilerin meslekte önü açılmalı. Üniversitede bize öncelik verilmeli. Mesela meslek lisesinden çıkan biz de atıyorum özel eğitim öğretmenliğini istiyoruz, anadolu lisesinden çıkan kişi de bu bölümü istiyor. Soruyoruz bölümü biliyor musun diye hayır diyor. Burada bir fırsat eşitsizliği var. Bunun çözülmesi lazım.” (G26)

“Mesela lise yönetimi birçok anaokulu ile iletişimini sıkı tutarak mezun ettiği öğrencilerden seviye olarak iyi olanları o anaokullarına yönlendirebilirdi. Referans olmalıydı bence.” (G18)

“Öncelikle bu çocuklara açıldıysa bu meslek önünü kapatmamalı bence. Önünü kapatmamak için de her ilde bir tane meslek lisesi barındıracak o zaman. Her bölümden bir tane.” (G5)

“Yani mesela mezun olmadan önce İŞKUR’la bağlantı kurmamızı sağlasalardı yani mezun olduktan sonra İŞKUR bizimle bağlantıya geçseydi. Bize bir iş garantisi, iş fırsatı sunabilseydi şu an daha iyi olurdu muhtemelen.” (G21)

“Yani bence meslek liselerinin amacını işverenlere kabul ettirmesi gerekiyordu devletin. Meslek lisesinden mezun olan öğrenciler üniversite okumadan anaokullarında çalışabilir diye işverenleri ikna etmelerini isterdim. Çünkü bu amaçla mezun olduğumuzda iş bulamadık.” (G30)

Yukarıdaki görüşmecilerden G6 hali hazırda aktif olarak çalışan kurumlara yönelik sistematik ve kurallara uygun şekilde denetimlerin artırılmasını, G4 meslek lisesi öğrencilerine yurt dışı çalışmalarına ve staj uygulamalarına katılma imkânının sunulmasını, G29 işe geçişte staj uygulamasının deneyim olarak kabul edilmesini, G20 şehirdeki işgücü arzı talep edilen işgücü niteliklerini karşılayamadığı için ara elemanın kurumda çalıştırılmasının çocuk gelişimine katkı sağlamayacağını, G26 üniversitelerin eşdeğer bölümlerine girişte meslek lisesi mezunlarına öncelikli kontenjan sağlanmasını, G18 okulun mezunlar için referans mektubu sağlamasını, G5 mesleklerin önünü açabilmek için her

şehirde tek meslek lisesinin oluşturulmasını, G21 meslek lisesi öğrencilerinin mezun olduktan sonra iş bulmalarını kolaylaştırmak için eğitim sürecinde İŞKUR ile bağlantıya geçirilmesini ve G30 ise meslek lisesi mezunlarının işgücü piyasasında üstlendiği pozisyonun işverene açıklanarak pozisyonların doğru şekilde doldurulmasının sağlanması gibi beklentiler öne çıkmaktadır. Bu durumda görüşmecilerin devletten pek çok farklı beklentisi olduğu anlaşılmaktadır.

4.1.5.4. Diğer Öneri ve Son Sözler

Görüşmecilere ‘*Başka önerileriniz ya da ekleyeceğiniz bir husus var mı?*’ sorusu yöneltilmiştir. Toplanan cevaplar tablo 4.55’de gösterilmektedir.

Tablo 4. 55. Diğer Öneri ve Son Sözler

▼ ● Öneriler	0
▼ ● Diğer Öneri ve Son Sözler	0
● Yok	23
> ● Diğer	12

Tablo 4.55’de diğer öneriler hakkında görüşmeciler 23 kez başka bir önerisi olmadığını belirtirken birer kez olmak üzere toplamda 12 farklı öneri ya da son sözden de ayrıca bahsedilmektedir. Buna göre görüşmecilerin %65,7’sinin başka herhangi bir önerisinin olmadığı, %34,3’ünün ise diğer başlığı altında yer alan öneri ve son sözleri belirttiği anlaşılmaktadır.

Diğer öneriler hakkında görüşmeciler toplamda 35 kez olmak üzere minimum 1, maksimum 2 kez kodlanmıştır. Soruyu yanıtsız bırakan herhangi bir görüşmeci bulunmamaktadır.

Başka öneriler ya da ekleyeceği hususlar hakkında fikir belirten görüşmeciler şunları aktarmaktadır;

“Bu bölümü seçecek olan öğrenciler ilerisini düşünerek gelsin. Acaba ilerde bu mesleği yapacak mıyım? Üniversite okuyacak mıyım diye düşünsünler. Devlet ne seçenek sunuyor, işverenlerin tavrı nasıl diye düşünsünler. Sonrasında pişman olmamak için bunlar önemli.” (G25)

“Sadece gerçekten bu mesleği yapmak isteyen öğrencilerin bu liseleri tercih etmesi taraftarıyım. Düşük puan ile kaçış noktası olarak değil de doğru yönlendirme, doğru ilgi ve yetenekle buralar tercih edilmeli. Şu an lise mezunu olmak da şart olmuş, çocuk liseyi okuyabilmek için sırf okumak için okumasın. Çocuk illa okuyacağım diye istemediği bir bölümü dört sene okusun istemiyorum.” (G8)

“Öğretmenler staja öğrencileri hazırlarken yalan şeyler söylemesinler. Çünkü staj gördüğümde ben öğretmenlerin söylediği her şeyin kocaman bir yalan olduğunu gördüm. Öğrencileri çok fazla gaza getirmesinler.” (G22)

“Yani ekleyebileceğim çocuk gelişimi olarak çocuk gelişimi okuyan kişilerin tahammül seviyesi bir süre sonra bitiyor. Buna hemfikiriz. Çünkü her sene değişen bir yapıda, dinamik bir yapıda çünkü. Her sene çocuklar değişiyor -bir aile çocuğu iki sene okutma kararı almadıysa tabii- her çocuğa ayak uydurmak biraz zor olabiliyor. Bu da insanın psikolojik yapısına biraz sıkıntı. Ya çocuk gelişimi okuyan öğretmenlerin ciddi psikolojik destek almasına yönelik destek sağlanmalı ya da çocuk gelişimi özelinde sadece o meslekte çalışan öğretmenlerin emeklilik yaşının erkene indirilmesi gerekiyor.” (G5)

“Meslek liselerine çok imkân tanınıyor adı altında hiç imkân tanınmayan aslında üniversitenin daha da zorlaştırıldığı bir yerdir meslek lisesi. Ekstra hep kendin mücadele etmen gerekiyor diğer derslerin eksikliğini kapatman için. Ya aynı YGS’ye tabi tutulmayacak yani meslek liselerinden mezun olan öğrenciler kendi dalında –mesela biz çocuk gelişiminden mezun olduk. Eğer biz çocuk gelişimi üniversitesine gitmek istiyorsak ona göre bir sınav- üniversite sınavları gruplaştırılmalı.” (G9)

“Herkesin üniversite okuma imkânı yok maalesef. Devlet herkesi düşünmek zorunda ya o yüzden bence mezunlara bir yol göstermeleri lazım. Söyleyeceklerim bu kadar.” (G28)

Yukarıdaki görüşmecilerden G25 bölümü okumak isteyen öğrencilerin gelecek planları dahilinde ve çok yönlü bakış açısı çerçevesinde araştırma yaparak lise tercihlerine yön vermesi gerektiğini, G8 öğrencilerin ilgi ve yeteneğinin doğru yönlendirilerek meslek liselerini tercih etmesi gerektiğini, G22 staj konusunda öğrencilerin yanlış yönlendirilmemesi gerektiğini, G5 çocuk gelişimi öğretmenlerine psikolojik destek sağlanarak erken emeklilik hakkının tanınması gerektiğini, G9 meslek lisesi mezunlarına yönelik üniversite sınavı formatının oluşturulması gerektiğini ve G28 ise meslek lisesinden mezun olan ancak üniversite okuma fırsatı olmayan mezunlara yönelik farklı iş ya da eğitim fırsatlarının oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir.

TARTIŞMA ve DEĞERLENDİRME

Günümüz ekonomik sisteminde devamlı gelişen bilim ve teknoloji unsurunun varlığı, sanayileşme süreçlerine hız kazandırmıştır. Ülke ekonomisinin gelişmesi ve ülkenin kalkınması için sanayi sektöründe üretim yapılması gerekir. Ancak gelişen teknolojiyi kullanarak üretim yapabilecek nitelikli insan olmadan sanayileşmenin tamamlanması ve gelişmesi beklenemez (Yazıcı vd., 2015: 1632). Bu noktada işgücü piyasasının talep ettiği nitelikli insan kaynağının yetiştirilebilmesi için geleneksel eğitimden müfredat ve öğrenme ortamı bağlamında farklılıklar barındıran mesleki eğitim ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır (Özer, 2020b: 2).

Devletler mesleki eğitim ile yalnızca işgücü piyasasına insan kaynağı oluşturmayı hedeflemez. Akademik başarı oranları daha düşük olan öğrencilerin okul terk oranları ve (Özer, 2020b: 11) genç işsizlik oranlarını azaltmayı da hedefler. Aydın (2016: 18)'ın yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre 2015 yılından itibaren meslek lisesi mezunlarının işverenler tarafından istihdamda daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Durum böyle olsa da meslek lisesi mezunu istihdam seviyesinin henüz istenen düzeye ulaşamadığı gerçektir. Meslek lisesi mezunu istihdam oranlarının artırılabilmesi için mesleki eğitim kurumlarının teknolojik yeniliklere paralel biçimde donatılması ve işveren talepleri dikkate alınarak müfredatlarda süreklilik arz eden güncellemelerin yapılması gerekmektedir. Mesleki ve teknik eğitimde mevcut sorunların çözümü sağlandığında mezun işsiz sayısı ve meslek liselerine artan talep aracılığıyla potansiyel genç işsiz sayısında da azalma beklenebilir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları kapsamında mesleki eğitime yönelik 5 ana başlıkta inceleme yapılmıştır. Bunlar; demografik veriler, meslek lisesine yönelik genel düşünceler, mesleki eğitimin yeterlik düzeyi, işgücü piyasası-okul uyumsuzlukları ve önerilerdir. Görüşmecilerden elde edilen veriler aracılığıyla mesleki ve teknik lise eğitimine yönelik kelime bulutu analizi yapılmış ve şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5. Kelime Bulutu



Yukarıdaki şekilde bu tez çalışması kapsamında görüşmeciler tarafından en çok tekrar edilen 12 kelime yer almaktadır. Buna göre frekans sıklığı en yüksek olan kelimenin 599 kez tekrar edilen “öğrenme” kelimesi olduğu, frekans sıklığı en düşük olan kelimenin ise 152 kez tekrar edilen “beceri” kelimesi olduğu anlaşılmaktadır.

Yukarıda yer alan kelime bulutu analiz edildiğinde mesleki ve teknik lise çocuk gelişimi bölümü mezunlarına yönelik yapılan bu tez çalışmasında sorulan sorulara çocuk (f=305) gelişimi bölümü aracılığıyla cevap verildiği söylenebilir. Bu durum araştırmanın sınırlılıkları kapsamında olağan kabul edilmektedir. Mezunların mesleki ve teknik liselerde bulunan, teorik ve uygulama eğitimlerini içinde barındıran dersler hakkında bilişsel (f=171) ve duyuşsal (f=183) öğrenme alanına ilişkin geniş bir yelpazede örneklendirme yaptığı sonucuna varılabilir. Görüşmecilerin üniversite (f=174) hakkındaki fikirlerini tekrarlayan biçimde dile getirdiği, staj (f=411) ve beceri (f=152) geliştirmeye de önem verdiği anlaşılmaktadır. Son olarak görüşmecilerin mesleki ve teknik anadolu lisesi eğitimini teorik (f=260) ve teknik (f=275) olmak üzere farklı açılardan değerlendirdiği ve işgücü (f=158) piyasası sorunları hakkında görüş bildirdiği anlaşılmaktadır.

Bu tez çalışmasına katılan görüşmecilerden elde edilen demografik verilere ait değerlendirme başlık 4.1.1’de yapılmıştır. Bu nedenle kalan başlıklara ait veriler ise aşağıda değerlendirilecektir.

Son olarak, veriler değerlendirilirken kategorik sonuçlara ulaşılan durumlarda zıt sonuçlar (yeterli-yetersiz, yapıldı-yapılmadı vb.), kategorik olmayan sonuçlara ulaşılan durumlarda ise frekans sayısı en yüksek ve en düşük olan sonuçlar öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Ancak bazı araştırma sorularında eşit oransal dağılımlar elde edildiği için tüm oransal verilere yer verilmiştir.

- ✓ Meslek lisesi tercih sırası hakkında görüşmecilerin %66,7'sini oluşturan 20 görüşmeci meslek lisesinin ilk tercihi olmadığını, %33,3'ünü oluşturan 10 görüşmeci ise meslek lisesinin ilk tercihi olduğunu belirtmektedir.

Bu durumda görüşmecilerin üçte ikisinin meslek lisesini ilk sırada tercih etmediği, üçte birinin ise meslek lisesini ilk sırada tercih ettiği anlaşılmaktadır. Öyleyse ortaöğrenim tercih listesinde ikinci veya daha alt sıradan meslek lisesini tercih eden öğrencilerin 'şansımı deneyeyim' veya 'belki okula yerleşebilirim' gibi düşüncelerle puanı daha yüksek olan okulları öncelikli olarak tercih ettiği düşünülebilir. Meslek liselerinin ilk sıradan tercih edilmesine yönelik oranların artırılması için ise bazı teşvikler uygulanabilir. Örneğin lise tercihi yapacak öğrenciye meslek liselerini ilk sıradan tercih etmesi halinde tercih bursu, yemek bursu, yol bursu, okul üniforma yardımı, proje destek ödemeleri, maliyet gerektiren ek bölüm harcamaları için ödenek veya indirim kuponları sağlanabilir.

- ✓ Meslek lisesi tercih nedenleri hakkında görüşmeci cevaplarının %38,3'ünün kapsayan ve 18 kez tekrar edilen puan eksikliği meslek lisesi tercih nedenleri arasında ilk sırada yer alırken görüşmeci cevaplarının %21,3'ünün kapsayan ve 10 kez tekrar edilen mesleki eğitim almak ise meslek lisesi tercih nedenleri arasında ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca %8,5'lik oranla 4 kez tekrar edilen arkadaşının bu liseyi kazanması ve %6,4'lük oranla 3 kez tekrar edilen açıkta kalmamak ise meslek lisesi tercih nedeninin son sıralarında yer almaktadır.

Buna göre görüşmecilerin neredeyse üçte ikisinin puan yetersizliği nedeniyle üçte birinin ise mesleki eğitim almak için meslek lisesini tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu durumda kurumlara girişte akademik başarı odaklı uygulanan seçme ve yerleştirme sorunlarının devam ettiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin mesleki ve teknik anadolu liselerini asıl amacı dışında bir nedenle tercih etmeye devam ettiği de görülmektedir.

Kalkan (2014: 141-142)'ın yaptığı bir araştırma sonucuna göre meslek lisesi tercih nedenleri arasında meslek sahibi olmak ilk sırada, puan yetersizliği ise dördüncü sırada yer almıştır. Bu durumda iki araştırma sonucunun farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu tez çalışması kapsamında meslek lisesi tercih nedenleri arasında puan yetersizliği ilk sırada yer alırken mesleki eğitim almak ise ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca arkadaşının bu liseyi kazanması ve açıkta kalmak istememe durumlarının da meslek lisesi tercihlerinde etkili olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin, meslek liselerini meslek edindiren okul olarak değil tercih sonuçlarında düşük puan sebebiyle 'açıkta kalma riskini ortadan kaldıran okul'

olarak algıladığı düşünülebilir. Ancak mesleki ve teknik anadolu liseleri hali hazırda merkezi sınav veya mahalli yerleştirme aracılığıyla öğrenci kabul etmektedir. 2023 verilerine göre Demirören Medya Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi %0.12'lik, ASELSAN Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ise %1'lik başarı diliminden öğrenci kabul etmiştir. Şu halde yukarıda adı geçen mesleki ve teknik anadolu liselerinin fen lisesinden daha yüksek puan ile öğrenci kabul ettiği anlaşılmaktadır (MEB, 2023d). Bu resmi verilere göre mesleki ve teknik anadolu liselerine yönelik yapılan iyileştirme politikaları ile öğrencilerde oluşan yukarıdaki algının tersine dönmeye başladığı ve mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının amacından sapma durumunun da yavaş yavaş ortadan kalktığı söylenebilir. Ancak yine de meslek liselerinin yalnızca merkezi sınavlar aracılığıyla akademik başarı temelinde ya da mahalli yerleştirme ile değil yetenek sınavları, ilgi ve dikkat testleri sonuçlarıyla öğrenci kabul etmesinin daha doğru bir yöntem olduğu söylenebilir.

- ✓ Meslek lisesi tercih yönlendirmesi hakkında görüşmeci cevaplarının %37,5'ini kapsayan ve 15 kez tekrar edilen bireysel tercih, meslek lisesi tercih yönlendirmesinde ilk sırada yer alırken; görüşmeci cevaplarının %35'ini kapsayan ve 14 kez tekrar edilen aile yönlendirmesi ise meslek lisesi tercih yönlendirmesinde ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca %10'luk oranla 4 kez tekrar edilen ortaokul rehberlik yönlendirmesi ve %7,5'lik oranla 3 kez tekrar edilen tanıdık yönlendirmesi ise meslek lisesi tercih yönlendirmesinin son sıralarında yer almaktadır.

Yukarıdaki verilerde görüşmecilerin yarısının meslek lisesini bireysel isteği ile neredeyse yarısının ise aile yönlendirmesi ile tercih ettiği anlaşılmaktadır. Şu halde dışarıdan alınan yönlendirmelerde aile yönlendirmesi oranının ortaokul rehberlik yönlendirmesi oranından daha yüksek olması, ortaokul kademesinde de rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin yetersiz olduğunu destekleyebilir.

Çelenk ve Çamtosun (2009: 164)'un yaptığı bir araştırma sonucuna göre öğrencilerin meslek lisesi tercihinde bireysel istek ilk sırada yer alırken aile yönlendirmesi ise ikinci sırada yer almaktadır. Bu durumda iki araştırma sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca bu tez araştırmasının verilerine göre tercih yönlendirmelerinde ortaokul rehberlik yönlendirmesi ve tanıdık yönlendirmesinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu sonuçlarla öğrencilerin aile yapısı, karakter özellikleri veya çevresel etmenler sebebiyle ortaöğrenim tercihleri sırasında birden fazla kişi, durum ya da kurumdan etkilendiği söylenebilir. Ancak meslek lisesi tercihleri sırasında en büyük etmenin aile faktörü olduğu görülmektedir. Bu durum, meslek lisesi tercih yönlendirmesinde aktif rol oynayan

ailelerin mesleki eğitim konusunda bilinçlendirilmesini zorunlu hale getirmektedir. Çünkü ailelerin mesleki eğitimin içeriği, hedefleri ve sonuçları açısından donanımlı hale gelmesi mesleki eğitime yönelik kariyer hedeflerinde doğru adım atılmasını sağlayacaktır.

- ✓ Meslek lisesi teorik bilgi kazandırma durumu hakkında görüşmecilerin %40'ını oluşturan 12 görüşmeci yeterli, %23,3'ünü oluşturan 7 görüşmeci ise yetersiz ifadelerini; meslek lisesi mesleki beceri kazandırma durumu hakkında ise görüşmecilerin %53,3'ünü oluşturan 16 görüşmeci yeterli, %30'unu oluşturan 9 görüşmeci ise yetersiz ifadelerini kullanmaktadır.

Veriler değerlendirildiğinde görüşmecilerin üçte birinden fazlası meslek lisesinde verilen teorik bilgilerin yeterli olduğunu, görüşmecilerin yarısından fazlası ise meslek lisesinde verilen mesleki becerilerin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Şu halde meslek lisesinde mesleki beceri kazandırma oranının teorik bilgi kazandırma oranından daha yüksek olduğu ve öğrencilerin uygulama eğitimlerini teorik eğitimlerden daha verimli olarak değerlendirdiği sonucuna varılabilir. Bu sonuçla ayrıca reel sektör ile eğitim kurumları arasında görülen uyumsuzlıklardan biri olan öğrencilerin işgücü piyasasının talep ettiği becerilerden daha dar beceri aralığında yetişmesi durumunun da tersi söz konusudur. Çünkü uygulama eğitimlerini verimli geçiren öğrencilerin daha geniş bir yelpazede beceri edinmesi beklenebilir.

Görüşmecilerin neredeyse üçte biri ise meslek lisesi teorik bilgi ve mesleki beceri kazandırma durumları hakkında yetersiz cevabını vermiştir.

Eğitim sürecinin can damarı kalite durumudur. Eğitim kalitesi, kısaca eğitimde yer alan bireylerin kendi eğitimleriyle ilgili olan bilgi, beceri ve davranışlarıyla toplumsal ihtiyaç ve isteklere mümkün olan en iyi şekilde yanıt verebilme fenomenleridir. İyi eğitim almamış, kaliteli bir mesleği olmayan insan kaynağı ile mal ve hizmet üretmek mümkün değildir. Bu nedenle günümüzde eğitimde en iyi kaliteyi yakalayan toplumlarda kaliteli mal ve hizmet üretimi de gerçekleşmektedir (Kayadibi, 2001: 73). Kaliteli eğitimin çıktılarına ulaşabilmek için şartların uygun hale getirilerek altyapısal sorunların çözülmesi gerekmektedir. Bu kapsamda sorunlarından olabildiğince kurtulmuş olan mesleki eğitimin kalitesinin artması üretimde kalitenin yakalanması anlamına gelir.

Yukarıda elde edilen veriler, meslek lisesinde verilen mesleki eğitimin kalitesine ilişkin öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Bu sonuçlarla öğrenciler açısından genel anlamda meslek liselerinde verilen eğitimin belirli bir kaliteyi yakaladığı söylenebilir. Nitekim mesleki ve teknik liselerinde yakalanan eğitimin kalitesini ölçmeye yarayacak istatistiklerden biri patent, faydalı model, tasarım ve marka başvuruları olabilir. Bu kapsamda patent, faydalı

model, tasarım ve marka başvuruları 2023 yılı itibarıyla 2020 yılının ilk çeyreğine oranla %8 bin artış göstererek 254'ten, 20 bin 347'ye yükselmiştir. Bu başvurular arasında tescil edilen proje sayısı ise 3 bin 800 artışla 63'ten, 2 bin 438'e çıkmıştır (MEB, 2023e). Ancak kalitenin artırılması ve devamlılığının sağlanabilmesi için meslek liselerinin tüm bölümlerine yönelik detaylı araştırma yapılmalıdır.

- ✓ Sınavsız geçiş uygulaması hakkında görüşmecilerin %73,3'ünü oluşturan 22 görüşmeci sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmazken, görüşmecilerin %26,7'sini oluşturan 8 görüşmeci ise sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmıştır. Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan görüşmecilerin %87,5'i uygulamanın geri bildirimleri hakkında avantaj ve dezavantaj oluşturduğunu belirtirken, %12,5'i gelecek planları çerçevesinde karar verilebilecek bir seçenek olduğunu belirtmektedir. Sınavsız geçiş hakkını kullanan görüşmecilerin %88,9'unun sınavsız geçiş uygulaması olmaması halinde bir yıl üniversite sınavına hazırlanacağı ve böyle bir durumda görüşmecilerin yarısının bölüm değiştireceği anlaşılmaktadır. Sınavsız geçiş hakkını kullanan görüşmecilerin %11,1'inin ise sınavsız geçiş uygulamasının olmaması halinde kendi alanında iş arayacağı anlaşılmaktadır. Sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı bugünkü tahmini pozisyonlar hakkında ise görüşmecilerin %50'si meslek lisesinde okuduğu bölümün dört yıllık fakültesinden mezun olacağını belirtmektedir.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının sınavsız geçiş uygulamasından yararlanmadığı görülmektedir. Bu durumda sınavsız geçiş uygulaması sorunlarından biri olan kontenjan fazlalığına rağmen öğrencilerin sınavsız geçiş ile MYO tercih etme oranının düşük seviyede kalması sonucuna bu tez kapsamında da ulaşıldığı söylenebilir. Nitekim Leylek ve Gürlen (2015: 43)'in yaptığı araştırmada meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş ile gelen öğrenci sayısının sınavlı geçiş ile gelen öğrenci sayısından daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Sınavsız geçiş uygulamasının geri bildirimleri hakkında, uygulamadan faydalanan mezunların neredeyse tamamının uygulamanın artı ve eksi yönlerini beraber değerlendirdiği görülmektedir. Bu değerlendirme biçiminden sınavsız geçiş uygulamasına ait çıktıların daha geniş bir şekilde ortaya çıkarılması ve günümüzde devam eden istihdam sorunlarının çözümüne katkı sağlaması beklenebilir.

Sınavsız geçiş uygulamasının olmaması halinde uygulamadan faydalanan mezunların büyük bir kısmı üniversite sınavına hazırlanacağını belirtirken mezunların yarısı

yükseköğrenim kademesinde bölüm değiştireceğini ifade etmektedir. Yapılan bir araştırma yukarıda elde edilen sonucu destekler niteliktedir. Nitekim Usul vd. (2007: 242) tarafından yapılan araştırma sonucunda da sınavsız geçiş hakkını kullanarak meslek yüksekokullarına yerleşen öğrencilerin yerleştikleri programlara sınav ile alınma şartının getirilmesi halinde aynı programı tercih etmeyecekleri ortaya çıkarılmıştır. Şu halde, sınavsız geçiş uygulamasının meslek yüksekokullarına geçişte çaba gerektirmediği için öğrenciler tarafından tercih edildiği sonucuna varılabilir. Ancak bu koşulda sınavsız geçiş uygulaması ile mesleki ve teknik eğitim kademeleri arasında öğrenci ilgisinin canlı tutulduğu da gözlemlenmektedir.

Son olarak sınavsız geçiş uygulamasının olmaması halinde uygulamadan faydalanan görüşmecilerin yarısı şu anki mevcut pozisyonunu ‘meslek lisesine eşdeğer bölümde dört yıllık fakülte mezunu’ şeklinde betimlemektedir. Öyleyse sınavsız geçiş uygulamasının olmaması halinde uygulamadan faydalanan görüşmecilerin yarısının eşdeğer bölümde dört yıllık programlara yerleşmek için üniversite sınavına hazırlanacağı anlaşılmaktadır.

- ✓ Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi hakkında görüşmecilerin %90’ını oluşturan 27 görüşmecinin üniversiteye hazırlanma düşüncesi varken, görüşmecilerin %10’unu oluşturan 3 görüşmecinin üniversiteye hazırlanma düşüncesi yoktur. Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olmayan görüşmecilerin %66,7’si bu duruma neden olarak sınavsız geçiş hakkını, görüşmecilerin %33,3’ü ise fiziksel/zihinsel yorgunluğu işaret etmektedir. Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olan görüşmecilerin %63’ünü oluşturan 17 görüşmeci meslek lisesinde aldığı eğitime eşdeğer bir bölümde yükseköğrenime devam etmek isterken; eşdeğer bölümde hazırlanma nedeni olarak ilk sırada %27,3’lük oran ile bölümü/mesleği sevmeyi, son sırada %13,6’lık oranla önü açık bir meslek olduğuna dair düşüncesi göstermektedir. Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olan görüşmecilerin %37’sini oluşturan 10 görüşmeci ise farklı bir bölümde yükseköğrenime devam etmek isterken; farklı bölümde hazırlanma nedeni olarak %80 oranla diğer nedenleri, %20’lik oranla bölümün kendisine uygun olmadığına dair düşüncesini göstermektedir.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde meslek lisesi öğrencilerinin neredeyse tamamının üniversite okuma düşüncesi olduğu görülmektedir. Nitekim Demir ve Subaşı (2008: 93)’nın yaptığı bir araştırma sonucuna göre ticaret meslek lisesinden mezun olduktan sonra üniversiteye devam etmek isteyen öğrencilerin oranı %91,1’dir. Bu öğrencilerin

%94,3'ü ise üniversite sınavına girmek istemektedir. Şu durumda araştırma sonucunun bu tez sonucu ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Üniversiteye devam etme düşüncesinin temelinde öğrencilerin yaşadığı gelecek kaygısının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü lise düzeyinde verilen mesleki eğitim ile sağlanan imkân ve edindirilen beceriler, bu okul türünde okuyan veya mezun olmuş kişiler için hayal edilen mesleklere ulaşmayı sağlayamamaktadır (Gökşen vd., 2012: 53). Ayrıca bu düşüncenin temelinde öğrencilerin üniversite okuma hayali, aile beklentisi veya istihdam piyasası tarafından talep edilen mezuniyet düzeylerine erişebilmesi gibi nedenler de yer alıyor olabilir. Ancak bu nedenlerin net olarak ortaya çıkarılabilmesi için detaylı bir araştırmanın yapılması gerekmektedir.

Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olmayan görüşmecilerin çoğu sınavsız geçiş hakkı bulunduğu için üniversite sınavına hazırlanmak istemediğini belirtmiştir. Bu durumda sınavsız geçiş uygulamasının üniversite hedefine ulaşma konusunda bazı meslek lisesi öğrencilerini tembelleştirdiği söylenebilir. Çünkü öğrenciler ders çalışmak için herhangi bir zaman veya emek maliyetine katlanmadan üniversiteye kolayca erişebilmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi olan görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu aldığı mesleki eğitime eşdeğer bir bölümde üniversite sınavına hazırlanmak isterken kalan görüşmeciler ise farklı bölümde hazırlanmak istemektedir. Işık vd., (2017: 24)'ın yaptığı bir araştırma sonucuna göre de meslek lisesi öğrencilerinin %60,1'inin üniversitede eşdeğer bölümde okumak istediği, %39,9'unun ise üniversitede farklı bölümde okumak istediği ortaya çıkarılmıştır. Şu durumda iki çalışma sonucunun benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu noktada meslek lisesinde eğitim alınan bölüme eşdeğer bir bölümde üniversiteye devam etmek, öğrencilerin aşına oldukları bölümde daha rahat bir eğitim süreci geçirmesini sağlayabilir. Ancak meslek lisesinde bölümü istemeyerek okuyan veya bölümün kendisine uygun olmadığına karar veren öğrenciler açısından eşdeğer bölümde okunacak üniversitenin verimli olması beklenemeyeceği için farklı bölümde üniversiteye hazırlanmaları desteklenmelidir.

- ✓ Materyal ücreti ödeme zorunluluğu hakkında görüşmecilerin %93,3'ünü oluşturan 28 görüşmecinin materyal ücreti ödeme zorunluluğu varken, görüşmecilerin %6,7'sini oluşturan 2 görüşmecinin ise materyal ücreti ödeme zorunluluğu yoktur. Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olan görüşmecilerin %64,3'ü materyal ücretlerinin aile bütçesine maliyet oluşturduğunu, görüşmecilerin %7,1'i ise materyal ücretlerinin aile bütçesine maliyet oluşturmadığını belirtmektedir. Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olan görüşmecilerin %65,4'ü materyallerin öğrenme sürecinde yararlı olduğunu

belirtirken; yararlı olma nedeni hakkında ilk sırada %28,6'lık oranla el becerisine yönelik bölüm/gelişen el becerisini, son sırada %14,3'lük oranla çok yönlü düşünme ve materyal dönüştürme becerisini göstermektedir. Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olan görüşmecilerin %7,7'si ise materyallerin öğrenme süreçlerinde yetersiz olduğunu belirtmektedir. Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olmadığını belirten görüşmecilerin %100'ü ise materyallerin aile bütçesine herhangi bir maliyet oluşturmadığını belirtirken, materyallerin öğrenme süreçleri hakkında ise görüşmecilerin %50'si farklı materyaller sayesinde el becerilerinin geliştiğini, %50'si bölümde somutluğun önemli olduğunu ifade etmektedir.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde görüşmecilerin neredeyse tamamının materyal ücreti ödeme zorunluluğu bulunduğu ve bu durumun görüşmecilerin yarısından fazlasının aile bütçesinde maliyet oluşturduğu görülmektedir. Ancak buna rağmen materyal maliyetine zorunlu olarak katlanan görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu, okunan bölümün uygulamaya yönelik olduğunu ve el becerisinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade ederek materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki verilerle ortaöğretim kademesindeki öğrenci ailelerinin aksine çalışmanın yapıldığı meslek lisesinde okuyan öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik yapısının homojen dağıldığı söylenebilir. Böylesine maliyetli bir eğitimde aileler arası sosyo-ekonomik makasın açılması bazı öğrencilerin materyallere ulaşma konusunda zorluk yaşamasına ve beceri eğitiminin aksamasına neden olabilir. Bu nedenle öğrenciler arasında sosyo-ekonomik dengenin sağlanması ve aileler üzerinde oluşan eğitim maliyetine yönelik baskının azaltılabilmesi için meslek lisesi öğrencilerine yönelik aynı ve nakdi materyal destekleri sağlanmalıdır. Materyal ücreti ödeme zorunluluğu olmayan görüşmecilerin tümü ise materyallerin aile bütçesine maliyet oluşturmadığını belirtmektedir. Şu halde söz konusu ailelerin sosyo-ekonomik anlamda diğer ailelerden daha iyi şartlara sahip olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak mesleki ve teknik lise eğitiminde ailelerin sosyo-ekonomik yapısının beceri gelişimi açısından oldukça önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir.

- ✓ Meslek lisesi kazanıldığında aile/çevre tepkisi hakkında görüşmeci cevaplarının %36,1'inin kapsayan ve 13 kez tekrarlanan gayet iyi ve olumlu düşünceler ilk sırada yer alırken görüşmeci cevaplarının %22,2'sini kapsayan ve 8 kez tekrar edilen bireysel tercihe saygı ikinci sırada yer almaktadır. Ayrıca görüşmeci cevaplarının %16,7'sini kapsayan ve 6 kez tekrar edilen 'en

azından bir meslek edinecek' düşüncesi ile cevapların %5,6'sını kapsayan ve 2 kez tekrar edilen diğer cevaplar ise son sıralarda yer almaktadır.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde meslek lisesi tercih sonuçları hakkında aile ve çevrenin çoğunlukla olumlu tavır takındığı ve bireysel kararlara da saygı duyduğu görülmektedir.

Ailenin meslek lisesine sıcak bakmasının temelinde toplumda yerleşmiş olan 'en azından altın bileziği olsun' düşüncesinin yer aldığı söylenebilir. Bu düşünce mesleki ve teknik eğitime yönelik anlayış farklılıkları olduğunu destekler niteliktedir. Bu kapsamda edinilecek altın bileziğin ancak disiplinli ve nitelikli bir eğitim ile kazanılabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle toplumda yerleşen 'hiçbir şey olamazsa lisedeki işini yapsın' algısının çözümlenmesi gerekmektedir. Çünkü bu algı önemli kalkınma araçlarından biri olan mesleki eğitimin toplumda her zaman son çare olarak görülmesine ve ciddiye alınmamasına neden olacaktır. Ancak Cumhuriyet'in ilanından beri ilk kez tüm eğitim kademelerinde okullaşma oranının %99'u aştığı bu dönemde, ülke kalkınmasına katkıda bulunan meslek liselerinin üretim kapasiteleri 10-15 kat artırılarak üretim geliri 200 milyondan TL'den 2 milyar TL'ye yükseltilmiştir (MEB, 2023f). Yüksek üretim çıktısı elde edilen bu dönemde mesleki eğitimin devlet ve toplum tarafından öncelikli olarak desteklenmesi gerekmektedir.

Ancak meslek lisesi kazanıldığında tüm ailelerin olumlu tepki vermediği de bir gerçektir. Bu noktada olumsuz tepki veren ailelerin genellikle 'düşük puan alanlar meslek lisesine gider', 'meslek lisesine gidenler üniversite kazanamaz', 'meslek liselerinin disiplin sorunu var' gibi ön yargıları taşıdığı söylenebilir. Mesleki ve teknik eğitimin geleceği, bilgilendirme ve yönlendirme çalışmaları ile kırılacak bu ön yargıların arkasında gizlidir. Ne kadar doğru ve nitelikli bilgilendirme ve yönlendirme yapılırsa meslek lisesi tercih nedenleri ve oranlarında o derece iyileştirilecektir.

- ✓ Ailelerin üniversite beklentisi hakkında görüşmecilerin %83,3'ünü oluşturan 25 görüşmecinin ailesinde üniversite beklentisi bulunurken, görüşmecilerin %10'unu oluşturan 3 görüşmecinin ailesinde üniversite beklentisi bulunmamaktadır. Ailelerin mesleki eğitimi destekleme durumu hakkında görüşmecilerin %92,6'sını oluşturan 25 görüşmecinin ailesi mesleki eğitimi desteklerken, görüşmecilerin %7,4'ünü oluşturan 2 görüşmecinin ailesinin ise mesleki eğitimi desteklememektedir. Ailelerin mevcut tutum değişiklikleri hakkında görüşmecilerin %6,9'unu oluşturan 2 görüşmecinin ailesinde tutum değişikliği vardır ve aileler mesleki eğitimi desteklemeye başlamıştır. Görüşmecilerin %13,8'ini oluşturan 4 görüşmecinin ailesinde tutum değişikliği

yoktur ve aileler mesleki eğitimi desteklemeye devam etmiştir. Ailelerin mevcut tutum değişiklikleri hakkında görüşmecilerin %6,9'unu oluşturan 2 görüşmecide tutum değişikliği vardır ve aile üniversite beklentisinden vazgeçmiştir. Görüşmecilerin %31'ini oluşturan 9 görüşmecinin ailesinde ise tutum değişikliği yoktur ve aileler üniversite beklentilerine devam etmiştir.

Yukarıda yer alan veriler incelendiğinde ailelerin üçte ikisinden fazlasının çocuklarına yönelik üniversite okuma beklentisi oluşturduğu görülmektedir. Ailelerde bu beklentinin oluşmasına neden olan etkenlerden bazıları; çevresinde üniversite kazanan öğrencilerle kendi çocuklarını kıyaslamaları, üniversite okumayan ebeveynlerin çocuklarını üniversitede okutma isteği, üniversite okuyan öğrencilerin hayat amaçlarına daha kolay ulaşabileceğinin düşünülmesi ve meslek lisesi mezuniyetinde iş bulunamayacağına dair inançların yer alması olabilir. Ancak sıralanan bu nedenler birer ihtimaldir. Bu nedenle beklentiye neden olan durumların net biçimde ortaya çıkarılabilmesi ancak detaylı araştırmalar ile mümkün olacaktır.

Mesleki eğitimi destekleme durumu incelendiğinde üçte ikisinden fazla ailenin mesleki eğitimi desteklediği görülmektedir. Taş vd., (2013: 1555)'nin meslek lisesi öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmaya göre çoğu ailenin eğitim süreçlerine çocuklarına maddi ve manevi destek verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada iki çalışmanın benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu tez kapsamında elde edilen verilerde ailelerin üniversite beklentisi ve mesleki eğitimi destekleme tutumlarının aynı anda yüksek olması ailelerde 'üniversite kazanamazsa hiç olmazsa elinde mesleği olsun' düşüncesinin olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu durumda ailenin beklentisi çocuğunun üniversite okuması olsa da üniversitenin kazanılamaması durumunda çocuğun mağdur olmasını istemediği için bir yandan da mesleki eğitimi desteklediği sonucuna varılabilir.

Tutum değişikliği olmayan aileler arasında üniversite beklentisine devam eden ailelerin oranının mesleki eğitimi destekleyen ailelerin oranından oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleki eğitimin devam ettiği süreçte aileler için asıl hedefin her zaman üniversite eğitimi olduğu sonucuna varılabilir. Tutum değişikliği olan aileler ise aynı oranda mesleki eğitimi destekleme ve üniversite beklentisinden vazgeçme davranışı sergilemektedir.

- ✓ Mesleki ve teknik liselerde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin bilişsel öğrenme süreçlerine katkısı hakkında görüşmecilerin %70'ini oluşturan 21 görüşmeci katkısı var, görüşmecilerin %16,7'sini oluşturan 5 görüşmeci katkısı yok cevaplarını vermiştir. Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olduğunu

düşünen görüşmeciler kendi bilişsel gelişimine ilk sırada %29,7'lik oranla güçlü neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisinin gelişmesine, son sırada ise %13,5'lik oranla dikkat ve odaklanma becerisinin gelişmesine yönelik örnekler vermiştir. Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını düşünen görüşmeciler bu duruma neden olarak ilk sırada %40'lık oranla sınıf geçme kaygısı ile dersleri yüzeysel olarak öğrenme durumunu, son sırada ise %20'lik oranla kendi bilişsel gelişimi için uzmanlık gerektiğine dair düşüncesini belirtmektedir.

Araştırma verilerinden hareketle meslek liselerinde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının bilişsel öğrenme sürecine katkıda bulunduğu anlaşılmaktadır. Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten görüşmecilerin çoğunun güçlü neden-sonuç ilişkisi kurabildiği, azınlık bir grubun ise dikkat ve odaklanma becerisini geliştirdiği ortaya çıkarılmıştır.

Bu durumda meslek lisesi mezunlarının zihinsel süreçleri daha rahat yöneterek karşılaşılan problemlerin çözümünde rol oynaması ve bu anlamda topluma daha rahat uyum sağlaması beklenebilir. Meslek lisesinden bilişsel beceri donanımı ile mezun olan kişinin bir iş veya durum hakkındaki bilgileri toplaması, saklaması, konuyu planlanması, konuya uygun bilişsel süreçlerle bilgiyi kullanması ve bilişsel süreçler dahilinde uygulama yapma aşamalarını diğer okul mezunlarına göre daha rahat yönetmesi beklenebilir. Bu nedenle meslek lisesi öğrencilerinin mesleki eğitim müfredatına bilişsel becerilerin geliştirilmesine yönelik uygulama eğitimlerinin eklenmesi gerekmektedir. Böylece karar verme süreçlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde meslek lisesi mezunlarının ön saflarda yer alması sağlanabilir.

Derslerin bilişsel öğrenme sürecine katkısı olmadığını belirten görüşmecilerin büyük çoğunluğu bu durumun nedeni olarak derslerin sınıf geçme kaygısı ile yüzeysel işlendiğini, azınlık ise kendi bilişsel gelişimi için uzmanlık gerektiğini ifade etmektedir. Yetiştirilen nitelikli insan kaynağının istihdam edilmesi hususunda eğitimin kalitesi, başlıca faktörler arasında yer alır; istihdamın kalitesini belirler ve üretimin artmasını sağlar (Doğan, 1997: 233). Şu halde öncelikle rehberlik biriminin yardımıyla öğrencinin tüm kaygılarından kurtulması sağlanarak dikkatin öğrenme üzerinde toplanması gerekmektedir. Ardından güncel müfredat temelli dersler etkili ders işleme metotlarıyla işlenerek öğrencinin kendi potansiyelini fark etmesi sağlanmalı ve potansiyel gelişimi uzmanlar aracılığıyla izlenmelidir. Böylece gerçek anlamda öğrenme gerçekleştiren öğrencinin hem nitelik kazanması hem de bilişsel becerilerini geliştirmesi beklenebilir.

- ✓ Mesleki ve teknik liselerde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmecilerin %70'ini oluşturan 21 görüşmeci katkısı var, görüşmecilerin %13,3'ünü oluşturan 4 görüşmeci ise katkısı yok cevabını vermiştir. Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olduğunu düşünen görüşmeciler kendi duyuşsal gelişimine ilk sırada %33,3'lük oranla sabırlı olmak, son sırada ise %11,1'lik oranla daha sakin davranışlar edinmek yönünde örnekler vermiştir. Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkısı olmadığını düşünen görüşmecilerin %50'si bu duruma neden olarak duyuşsal becerilerin liseden daha önce geliştiğini, %50'si ise duyuşsal öğrenmeyi destekleyen uygulama eğitimlerinin olmadığını belirtmektedir.

Meslek lisesinde okuyan farklı bölüm öğrencilerinin çeşitli öğrenme alanlarında kendisini geliştirmesi beklenebilir. Bu durum mesleki eğitim alınan bölümün uygulamaları ile paralel sonuçları ortaya çıkarır. Örneğin bilişim teknolojileri bölümünün bilişsel öğrenme alanına, hasta ve yaşlı hizmetleri bölümünün duyuşsal öğrenme alanına, ayakkabı ve saraciye teknolojisi bölümünün psiko-motor öğrenme alanına ait daha fazla beceri geliştirmesi beklenebilir. Araştırma sınırlılıkları dahilinde belirlenen çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencisinden geliştirmesi beklenebilecek öncelikli öğrenme alanlarından birisi duyuşsal öğrenme olabilir. Bunun nedeni eğitime konu olan varlığın herhangi bir nesne ya da hizmet değil insan olmasıdır. İnsan belirli duygulara sahiptir ve anlaşılacak ister. Nitekim duyuşsal öğrenme alanının odaklandığı kavramlar arasında duygular ve kişilik özellikleri bulunmaktadır.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde meslek liselerinde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin öğrencilerin üçte ikisinden fazlasının duyuşsal öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu saptanmıştır. Derslerin duyuşsal öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten görüşmecilerin büyük çoğunluğu sabırlı olma becerisinin geliştiğini, azınlık ise daha sakin davranışlar edindiğini belirtmektedir. Söz konusu bu durum ile meslek lisesi mezunlarının sosyal hayat ya da çalışma hayatı fark etmeksizin herhangi bir iş, olay veya duruma dair ani karar karşısında duygularını daha rahat kontrol ederek sağlıklı kararlar alabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda meslek lisesinde okuyan öğrencilere yönelik duyuşsal öğrenmeyi destekleyecek uygulama eğitimlerinin artırılması gerekmektedir.

- ✓ Mesleki ve teknik liselerde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı hakkında görüşmecilerin %66,7'sini oluşturan 20 görüşmeci katkısı var, görüşmecilerin %16,7'sini oluşturan 5 görüşmeci ise katkısı yok yanıtını vermiştir. Derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı

olduğunu düşünen görüşmeciler kendi psiko-motor gelişimine ilk sırada %53,6'lık oranla küçük kas motor becerilerinin gelişmesi, son sırada ise %7,1'lik oranla diğer yanıtını vermiştir. Derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkısı olmadığını düşünen görüşmecilerin %100'ü bu duruma neden olarak psiko-motor becerilerinin lise çağından daha önce geliştiğini göstermektedir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde meslek liselerinde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin öğrencilerin üçte ikisinin psiko-motor öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Derslerin psiko-motor öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu belirten görüşmecilerin yarısından fazlası küçük kas motor gelişiminin desteklediğini, azınlık bir kesmin ise diğer gelişimlere örnek verdiği anlaşılmaktadır.

Psiko-motor beceri gelişimi çocukluk çağından itibaren belirli bir sıra ile gerçekleşse bile yaşamın çeşitli alanlarında sürekli hareket halinde olan birey için yaşam boyunca devam eden bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle uygulama eğitimlerinin özel önem arz ettiği meslek liselerinde öğrencinin bedensel devinimi daha fazla olduğu için psiko-motor becerilerin gelişerek sağlıklı bir gelişim dönemine fayda sağlaması beklenebilir. Bu nedenle meslek liselerinde öğrencilerin psiko-motor becerilerini geliştirebileceği atölyeler yoksa geniş, ferah ve tam donanımlı atölyelerin kurulması; atölyeler varsa koşullarının önceden belirlenen kriterler dahilinde iyileştirilmesi gerekmektedir.

- ✓ Baskın öğrenme alanları hakkında görüşmecilerin %45,2'sini oluşturan 14 görüşmeci psiko-motor öğrenme, %29'unu oluşturan 9 görüşmeci duyuşsal öğrenme, %22,6'sını oluşturan 7 görüşmeci bilişsel öğrenme ve %3,2'sini oluşturan 1 görüşmeci ise hiçbir alanın baskın olmadığını belirtmektedir.

Yukarıdaki verilerden hareketle baskın öğrenme alanında ilk sırada psiko-motor öğrenme yer alırken, bilişsel öğrenmenin son sırada yer aldığı görülmektedir. Erten (2022: 271)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre meslek lisesi öğrencilerinin 21.yy öğrenen becerilerinde genellikle bilişsel ve yenilikçi becerileri diğer becerilere oranla daha fazla kullandığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda iki araştırma sonucunun uyum sağlamadığı ifade edilebilir. Bu durum araştırma sınırlılıkları kapsamında yer verilen çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünün görüşmeciler tarafından el becerileri ağırlıklı bölüm olarak nitelendirilmesi ile açıklanabilir. Teknik uygulaması yoğun olan bölümlerde psiko-motor becerilerin daha baskın olarak değerlendirilmesi normal bir sonuç olacaktır. Ancak teknik uygulaması görece daha seyrek olan ya da hiç olmayan bölümlerde ise diğer öğrenme alanlarının baskın olması beklenebilir.

- ✓ Baskın öğrenme alanı olarak psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıması hakkında görüşmecilerin %85,7'sini oluşturan 12 görüşmeci var, görüşmecilerin %14,3'ünü oluşturan 2 görüşmeci ise yok yanıtını vermiştir. Psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıma nedeninin ilk sırasında görüşmecilerin %50'si kişilerin çalıştığı alana göre mutlaka geliştirmesi gereken beceri, son sırasında ise görüşmecilerin %25'inin diğer nedenleri sıraladığı görülmektedir. Psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıyama nedeni hakkında görüşmecilerin %50'si yalnızca uygulamalı iş alanlarında psiko-motor becerilerin gelişeceğini, görüşmecilerin %50'si ise çalışılan işte deneyim kazanıldıkça pratik olunacağına dair düşüncesini dile getirmektedir.

Yukarıdaki verilere göre baskın öğrenme alanı psiko-motor öğrenme olan görüşmecilerin neredeyse tamamı işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını belirtmektedir. Sürekli öğrenme unsuru taşıma nedeni hakkında ise işgücü piyasasında istihdam olunan sektör ya da istihdam olunan sektördeki devinim boyutunun ne olduğu fark etmeksizin çalışanın hareket etmesi gerekeceği için psiko-motor öğrenmenin sürekli olarak devam ettiği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrudur ancak teknik uygulamaların yoğun olduğu bazı iş alanlarında psiko-motor becerilerin daha ön planda olduğu da bir gerçektir. Örneğin masa başında çalışan bir kişi ile sanayide çalışan bir kişinin bedenen sarf edeceği enerji aynı olmadığı gibi edinilecek veya geliştirilecek psiko-motor becerilerin de aynı olması beklenemez.

Son olarak psiko-motor öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirten görüşmeci nedenlerinden birine göre teorik işte çalışan kişinin psiko-motor becerisinin gelişmeyeceği, diğer nedene göre ise işe başlarken temel becerinin edinileceği ve deneyim kazandıkça beceride pratikleşme sağlanacağı için psiko-motor becerilerin sürekli öğrenme unsuru taşımayacağı ifade edilmektedir.

- ✓ Baskın öğrenme alanı olarak duyuşsal öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıması hakkında görüşmecilerin %55,6'sını oluşturan 5 görüşmeci var, görüşmecilerin %11,1'ini oluşturan 1 görüşmeci ise yok yanıtını vermiştir. Duyuşsal öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıma nedeninin ilk sırasında %40'lık oranla çocukların karakter özelliklerine göre duygu durumunu ayarlama, ikinci sırasında %40'lık oranla şirket politikası gereği duygularını kontrol etme zorunluluğu ve son sırasında %20'lik oranla her geçen yılda öğrenilecek becerilerin artacağı

düşüncesi yer almaktadır. Duyuşsal öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığına dair neden hakkında görüşmecilerin %100'ünü oluşturan tek görüşmeci ise duyuşsal becerilerin karşılıklı tamamlanacağını belirtmektedir.

Yukarıdaki verilere göre baskın öğrenme alanı duyuşsal öğrenme olan görüşmecilerin görüşmecilerin yarısından fazlasının duyuşsal öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını ifade ettiği görülmektedir. Sürekli öğrenme unsuru taşıma durumu hakkında ise çalışma yaşamına dair birçok neden ifade edilmiştir. İnsanlar çalışma yaşamında ya da özel hayatında pek çok duyguyu deneyimlemektedir. İnsanları yaşadıkları bu duygulardan bağımsız olarak düşünmek mümkün ya da doğru değildir. Çünkü kişiler ne çalışma hayatında ne de özel hayatlarında hissettikleri duygulardan kendilerini tamamen arındıramaz. Bu kapsamda çalışma hayatı da duygulardan tamamen bağımsız değildir. Kişilerden edindikleri duygu yönetme becerileri kapsamında duygularını tanımları, kontrol etmeleri ve yönetmeleri beklenmektedir (Akçay ve Çoruk, 2012: 4). İşyerinde duygularını kontrol edebilen çalışanlar yüksek motivasyon edinerek başarılı çalışma performansı sergiler. Bu durumda meslek liselerinde duyuşsal becerilerini geliştirebilen kişilerden çalışma hayatında duygu kontrolünü sağlayabilmesi ve huzurlu çalışma ortamında verimli çalışma performansı göstermesi beklenebilir.

Duyuşsal becerilerin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını ifade eden görüşmeciye göre duyuşsal beceriler yalnızca çalışanın geliştirmesi gereken bir beceri grubu değildir. İletişimde bulunduğu kişilerin de duyuşsal becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

- ✓ Baskın öğrenme alanı olarak bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıması hakkında görüşmecilerin %66,7'sini oluşturan 4 görüşmeci var, görüşmecilerin %16,7'sini oluşturan 1 görüşmeci ise yok yanıtını vermiştir. Bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıma nedeninin ilk sırasında %25'lik oranla iş değişkenlik gösterse bile işin yorumlanması gerekebilir, ikinci sırasında %25'lik oranla bilişsel beceriler bireysel farklılığa göre güncellenmeli, üçüncü sırasında %25'lik oranla zihinsel süreçlerin ilerletilmesi iş bulma şansını artırabilir ve son sırasında %25'lik oranla çalışma hayatında da öğrenme zihinsel süreçlerle devam eder düşüncesi yer almaktadır. Bu noktada elde edilen verilerin tümünün aynı yüzdelik oranla dağıldığı görülmektedir. Bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşınamaması hakkında tek

görüşmeci %100'lük oranla işgücü piyasasında zihinsel süreçlerin tecrübe ile ilişkili olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki sonuçlara göre baskın öğrenme alanı bilişsel öğrenme olan görüşmecilerin yarısından fazlası bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığını belirtmektedir. Sürekli öğrenme unsuru taşıma hakkında ise pek çok nedenden bahsedilmektedir. Bu noktada herhangi bir sektörde çalışan kişinin çalıştığı sektöre ait güncel bilgilere ve yeniliklere dikkatini vererek odaklanması, bilgileri anlaması ve öğrenmesi, gerekli durumlarda kullanılmak üzere belleğinde muhafaza etmesi ve işlevselliği kalmayan bilgileri ise belleğinden kaldırması gerekmektedir. Bu nedenle işgücü piyasasında aktif olarak yer alan kişilerin çalıştığı sektördeki dönemsel yenilikleri takip edebilmesi açısından bilişsel süreçlerin önemi oldukça büyüktür. Meslek lisesinde baskın öğrenme alanının bilişsel öğrenme olduğunu belirten kişilerden çalışma hayatına ilişkin yenilikleri hızlı biçimde öğrenmesi, uygulaması ve geri bildirimleri hızlıca alması beklenebilir.

Son olarak bilişsel öğrenme alanının işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşımadığını belirten tek görüşmeci açıklamasına göre çalıştığı sektörde yeterince deneyim elde eden kişilerin zihinsel süreçlerini sürekli biçimde güncellemesine gerek yoktur. Ancak çalışma hayatı tüm sektörlerde dinamik olduğu için yeniliği beraberinde getirir. Bu nedenle elde edilen deneyim bir süre sonra geçerliğini yitirebilir.

- ✓ Okulun fiziksel-donanımsal yeterlik durumu hakkında görüşmecilerin %10'unu oluşturan 3 görüşmeci yeterli, görüşmecilerin %86,7'sini oluşturan 26 görüşmeci yetersiz cevaplarını vermiştir. Okulun fiziksel-donanımsal koşullarının yetersiz olduğunu belirten görüşmeciler ilk sırada %50'lik oranla uygulama laboratuvarı/atölye olmamasından, son sıralarda ise %16,7'lik oranla prefabrik sınıfta okumak ve %8,3'lük oranla diğer nedenlerden yakınmaktadır.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının meslek liselerini fiziksel-donanımsal açıdan yetersiz olarak betimlediği anlaşılmaktadır. Bu durumda okulların mevcut donanım yetersizliklerinin hala devam ettiği söylenebilir. Vatanartıran ve Eren (2014: 460)'ın yaptığı araştırma sonucuna göre de meslek liselerinin fiziksel-donanımsal açıdan yetersiz olduğu görülmektedir. Bu durumda iki çalışmada elde edilen sonuçların uyum sağladığı söylenebilir. Yukarıdaki sayısal verilerin literatürde uyum sağladığı başka bir araştırma daha bulunmaktadır. Üstün ve Yiğit (2022: 832)'in yaptığı araştırma sonucuna göre meslek lislerinde görülen fiziki-donanımsal kaynaklı yetersizliklerin ilk sırasında donanım eksikleri yer alırken üçüncü sırasında fiziksel planlama yanlışlıkları yer almaktadır. Bu doğrultuda meslek liselerine teorik bilgilerin pratik uygulamalara dönüştürülebilmesi için

güncel teknoloji ile donatılmış uygulama atölyeleri ve laboratuvarların kurulması gerekmektedir. Söz konusu fiziksel-donanımsal yetersizlikler giderildiği takdirde öğrencilerin mesleki eğitime yönelik güdülenmesinde artış beklenebilir.

- ✓ Okulun öğretmen kadrosu yeterli durumu hakkında görüşmecilerin %25,8'ini oluşturan 8 görüşmeci yeterli, görüşmecilerin %35,5'ini oluşturan 11 görüşmeci yetersiz cevaplarını vermiştir. Öğretmen kadrosunun yetersiz olduğunu düşünen görüşmeciler bu konuya neden olarak %54,5'lik oranla genç ve dinamik öğretmen kadrosunun olmamasını, %45,5'lik oranla diğer nedenleri işaret etmektedir.

2023 yılı resmi, özel ve açık mesleki ve teknik ortaöğretim kademesinde görevine devam eden öğretmen sayısı toplamda 143.953 iken bu kademedeki adı geçen liselerde eğitim alan öğrenci sayısı ise toplamda 4.349.000'dir (MEB, 2022: 58). Öğretmen başına ortalama 30 öğrencinin düştüğü bu sistemde yetiştirilen mevcut teknik öğretmen sayısı düşük olduğu için etkin eğitim yöntemlerinin izlenememe sorununun devam ettiği söylenebilir. Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi için öğretmen kadrolarının artırılarak öğretmen başına düşen öğrenci sayıları azaltılmalıdır. Sonuç olarak araştırma verileri değerlendirildiğinde meslek lisesi öğretmen kadrosunun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) Görüş Dokümanı (2011: 2)'na göre de meslek liselerinde nitelikli öğretmen yetiştirilmesi konusunda yetersiz kalınmaktadır.

Bu tez çalışmasında öğretmen kadrosunun yetersiz olması görüşmeciler tarafından büyük ölçüde genç ve dinamik öğretmenlerin kadroda olmaması ile ilişkilendirilmektedir. Yaşı ilerde olan öğretmenlerin mesleğinde daha fazla deneyime sahip olduğu gerçeği bulunsun bile görüşmecilerin açıklamalarında mesleki alanda günceli takip etmek, sınıfın dikkatini toplamak ya da öğrencilerle iletişim kurmak gibi konularda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunların çözümü için meslek lisesi öğretmen kadroları genişletilerek genç, dinamik, iletişim becerileri kuvvetli ve güncel yenilikleri takip eden öğretmenlerin atanması gerekmektedir. Böylece gençlerinin mesleki eğitim sürecindeki ihtiyaç ve beklentileri kolay anlaşılır hale gelecektir.

- ✓ Meslek lisesi eğitim müfredatı hakkında soruyu cevaplayan görüşmecilerin %50'sini oluşturan 12 görüşmeci yeterli, %50'sini oluşturan 12 görüşmeci ise yetersiz yanıtlarını vermiştir. Eğitim müfredatının yetersiz olduğunu düşünen görüşmeciler bu konuya neden olarak ilk sırada %35,7'lik oranla üniversite sınavlarına hazırlık için kültür derslerinin az olduğunu ifade ederken devamında %21,4'lük oranla meslek modüllerinde verilen bilgilerin yüzeysel

olduğunu, %21,4'lük oranla ezbere eğitim anlayışı olduğunu ve %21,4'lük oranla meslek modülleri hakkında yaşanan sorunları dile getirmektedir. İlk sırada yer alan neden haricinde kalan tüm nedenlerin aynı orana sahip olduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan veriler değerlendirildiğinde meslek lisesi müfredatının yeterli ve yetersiz olma oranlarının eşit dağıldığı görülmektedir.

Karatabak ve Şengür (2018: 78)'ün yaptığı çalışmada mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılabilmesi için müfredat değişikliklerinin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca bu tez kapsamında elde edilen sonuçlar meslek liselerinde okutulan modüllerde bilgilere yüzeysel olarak yer verildiğine, eğitimin ezberci sistem ile yapıldığına ve öğrencilerin meslek modülleri konusunda sıkıntı yaşadığına işaret etmektedir. Gömleksiz ve Erten (2010: 185)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre ise meslek lisesi öğrencilerinin mesleki eğitim modüllerini güncel olmayan, görsel açıdan yetersiz, anlatım biçimi sorunlu ve yeterli bilgi sağlayacak düzeyde değil şeklinde betimlediği görülmektedir. Modüllerin güncel olmaması ve yüzeysel bilgileri içermesi de öğrencilerin bilgileri öğrenmekten ziyade ezberlemesine sebep olmaktadır. Bu noktada mesleki eğitim müfredatının yetersiz olma durumuna yönelik bazı iyileştirmeler yapıldığı görülmektedir. Nitekim mesleki ve teknik eğitim faaliyetleri üst politika olan 11. Kalkınma Planı ve 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesinde MEB tarafından bazı güncellenmeler yapılmıştır. Güncellenen konular arasında haftalık ders planının güncellenmesi, iş ve işlem yapraklarının düzenlenmesi, dijital beceriler ile sertifikasyon ve seçmeli meslek dersleri yer almaktadır (Canbal vd., 2020:16). Bu düzenlemelerde işgücü piyasasının tüm temsilcileri ve öğretmenler mesleki eğitim sürecine dahil edilerek müfredat, öğrenci stajları ve işbaşı eğitimleri ile öğrencilere edindirilecek becerilere ait eğitimler ortak bir çalışma ile belirlenmiş ve gerekli güncellemeler yapılmıştır (MEB, 2023f).

Son olarak eğitim müfredatının yetersiz olduğunu belirten görüşmeciler çoğunlukla meslek liselerinde kültür dersinin az olduğundan dile getirmektedir. Şendurur (2020: 105)'un yaptığı bir araştırma sonucuna göre mesleki ve teknik anadolu lisesi öğrencileri okulda aldıkları kültür derslerinin onları hayata bağlamadığını ifade etmiş ve kültür derslerinin kısmen yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak meslek liselerinde okutulan müfredatın öncelikli amacı işgücü piyasasına nitelikli eleman yetiştirmektir. Bu nedenle sınıf kademeleri arasında kültür ders saatleri azalırken mesleki ders saatleri artmaktadır. Ancak mevcut durumda mesleki ve teknik ortaöğretimde eğitim programlarının güncellenmesi ile mesleki ve

teknik anadolu liseinde ATP'ye devam eden öğrenciler 12. sınıfta haftalık 31 saat akademik destek dersleri almaktadır. Bu kapsamda örnek ders çizelgesi EK-3'te yer almaktadır.

Mesleki ve teknik liselerdeki eğitimin yeterli düzeyine yönelik elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde MEB bütçesinden mesleki ve teknik eğitime ayrılan payın yetersiz olma durumunun devam ettiği anlaşılmaktadır. Nitekim mesleki ve teknik eğitime ayrılacak daha fazla bütçe ile fiziki/donanımsal sorunlar ve öğretmen kadrosu yeterli sorunlarının daha kolay çözülebileceği düşünülmektedir.

- ✓ İstihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmeler hakkında görüşmecilerin %67,7'sini oluşturan ve 21 kez tekrar edilen yetersiz, görüşmecilerin %12,9'unu oluşturan ve 4 kez tekrar edilen kısmen yeterli cevapları göze çarpmaktadır. İstihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğunu belirten görüşmeciler %40'lık oranla ilk sırada diğer nedenlerden, devamında ise %20'lik oranla meslek seçiminde öğrencinin bireysel çabası, %20'lik oranla iş hayatına dönük yönlendirme yapılmadı ve %20'lik oranla etkili ve verimli bir yönlendirme yapılmadı cevaplarını sıralamaktadır. İstihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin kısmen yeterli olduğunu belirten görüşmecilerin cevapları ise %25'lik oranlarla dağılmıştır. Bu cevaplar yönlendirme herhangi bir devamlılığa sahip değildi, yalnızca bu konuda yetersiz görülen öğrenciler yönlendirildi, öğretmen bazı bilgiler verdi ve verilen bilgiler yeterli değildi öğrenci araştırmak zorunda şeklindedir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde meslek lisesinde istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmelerin öğrenciler tarafından yetersiz olarak nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu durumda rehberlik ve yönlendirme hizmetlerine dair yetersizlik sorununun devam ettiği söylenebilir.

Mesleki ve teknik eğitimde geleneksel yaklaşıma göre bireyler küçük yaşlardan itibaren mesleğe yönlendirilmelidir. Ancak geleneksel yaklaşımda birey hayatında oldukça önemli yer edinen konu ya da durumlar hakkında farklı kişi, kurum veya devletin karar vermesi kişilik haklarına karşı bir durumdur. Çünkü insanların mesleki yatkınlıklarını tam anlamıyla ölçebilen herhangi bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle bireyi edilgen konumda tutan 'mesleki yönlendirme' yerine bireyi etken konuma taşıyan 'mesleki yönelme' kavramının üzerinde durulması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu kavram ile meslek seçiminde en az yetenek kadar önemli olan mesleği yapma arzusu ve meslekten alınacak haz ve mutluluk dikkate alınmalıdır (İşler, 2012: 128). Bu noktada mesleki yönelme kavramının uygulamada doğru sonuçlar verebilmesi için ilkokuldan itibaren sınıf öğretmenleri, rehberlik

birimleri, MEB tarafından görevlendirilen uzman psikologlar ve ilerleyen süreçlerde İŞKUR'un da sürece dahil olabileceği bir kurul oluşturulabilir. Ardından belirli zaman aralıklarında öğrencinin duygu, düşünce, istek ve yetenek gelişiminin hangi yönde ilerlediği bu kurul tarafından izlenerek bireysel takip dosyası hazırlanabilir. Bu dosyalarda sınıf öğretmenleri, rehberlik birimleri ve MEB tarafından görevlendirilen uzman psikologlar bireyin meslek seçiminde doğrudan etkili olurken öğrenciye uygun olduğu düşünülen muhtemel mesleklerin sektörel bilgileri ise İŞKUR aracılığıyla sağlanabilir. Böylece öğrencinin yapmak istediği meslekten herhangi bir nedenle vazgeçmesi durumunda kendisinde veya ailesinde gelecek kaygısı oluşmasına fırsat vermeden yeni kariyer hedefleri değerlendirilebilir. Yapmak istediği mesleğe karar veren öğrencinin bu noktada mesleğinin yer aldığı sektör hakkında işgücü piyasasına ait bölgesel ve yerel koşulları, mezuniyet sonrası iş bulma olanakları, istihdam edilmesi halinde alınacak minimum ücret düzeyleri, bölümde/alanda çalışma koşulları, yaşanan ilde okunan bölüme ait işyeri ve çalışan sayıları ile meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin iş bulma yüzdeleri gibi işgücüne dair konular hakkında İŞKUR'dan bilgi edinmesi sağlanarak okuldan işe geçiş süreci kolaylaştırılabilir.

- ✓ Okul-İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapılması hakkında görüşmecilerin %20'sini oluşturan 6 görüşmeci yapıldı, görüşmecilerin %66,7'sini oluşturan 20 görüşmeci yapılmadı cevabını vermiştir.

Yukarıdaki araştırma verileri incelendiğinde görüşmecilerin üçte ikisi meslek liselerinde okul-İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapılmadığını belirtmektedir. Bu durumda çalışma hayatına geçiş sürecinde İŞKUR'un yetersiz kalma durumunun hala devam ettiği söylenebilir.

Meslek liseleri işgücü piyasası taleplerine hızlı cevap verecek nitelikte donatılmış elemanlar yetiştirmektedir. Ancak mezun olan öğrenciler ile açık işlerin eşleşmesi her zaman kolay olmamaktadır. İşte bu nedenle İŞKUR ile meslek lisesi öğrencileri mezuniyetten daha önce bir araya getirilmelidir. Çünkü öğrenciler, öğrenim süresi boyunca oluşturulan kariyer fuarlarına İŞKUR güvencesiyle katılma, sektör temsilcilerine kendilerini tanıtmaya ve İŞKUR iş danışmanları aracılığıyla doğru portfolyo hazırlama gibi imkânlarla bu sayede kavuşabilir. Yani kısaca eğitimden iş hayatına direkt geçişi vaad eden mesleki eğitimde İŞKUR'un olanak ve kapasitesinden tam olarak yararlanabilmek oldukça önemlidir.

- ✓ Staj ya da işletmelerde mesleki eğitiminde edinilen deneyim düzeyi hakkında görüşmeci cevaplarının %62,3'ünü kapsayan ve 33 kez tekrar edilen olumlu deneyim edinme konusunda ilk sırada %48,5'lik oranla tecrübe edinmek, son sırada ise %9,1'lik oranla ani/kriz anlarıyla baş edebilmek yanıtları verilmiştir.

Görüşmeciler cevaplarının %18,9'unu kapsayan ve 10 kez tekrar edilen olumsuz deneyim edinmek konusunda ise %70'lik oranla staj öğretmenlerin iş yükünü stajyere yüklemek istemesi ve %30'luk oranla diğer yanıtları verilmiştir. Görüşmeciler cevaplarının %7,5'ini kapsayan ve 4 kez tekrar edilen stajda herhangi bir deneyim edinmemek hakkındaki nedenler %33,3'lük oranlarla dağılmaktadır. Bu durumun nedenleri eğitim aldığı alanda yeterli bilgi alamadı-staj süresi kısıtlı, staj öğretmeni mesleki beceri kazandırmaya yönelik tavır sergilemedi ve kurumlar personel maliyetini azaltmak için lisans mezunu öğretmeni istihdam etmiyor şeklinde sıralanmaktadır.

Mesleki ve teknik anadolu liselerinde mevcut sistemde AMP'lerde işletmelerde beceri eğitimi uygulanırken ATP'lerde staj eğitimi uygulanmaktadır. Araştırma verileri incelendiğinde staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun stajdan olumlu deneyim elde ettiği görülmektedir. Stajdan olumlu deneyim elde eden görüşmeciler tecrübe edindiklerini ve ani/kriz anlarıyla başa çıkabildiklerini ifade etmektedir.

Staj uygulaması ile öğrencilerin mesleki bölüm ya da alana yönelik tecrübelerinin artırılmasının yanında, mesleki iş ortamının gösterilmesi, sektör ve çalışma koşullarının tanıtılması ve uygulama becerilerinin gelişmesi gibi durumların da öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (Kaysi ve Aydemir, 2018: 130). Şu halde stajda elde edilen olumlu deneyimlerin öğrencinin kariyer planlamasını etkilediği söylenebilir. Nitekim Göçen (2007: 83)'in yaptığı bir araştırma sonucuna göre staj eğitimi alan meslek lisesi öğrencilerinin %65'i, elde ettiği deneyimler sayesinde okudukları alanın gelecekte kendilerine uygun olduğuna karar vermiştir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde olumsuz deneyim elde eden stajyerlerin yaşadığı en dikkat çeken durum ise staj öğretmenlerinin yoğunlukla iş yükünü stajyere yüklemesidir. Bu durumda uygulama eğitimleri sırasında işletmelerdeki personellerin özel isteklerini stajyerlere yükleme sorununun devam ettiği anlaşılmaktadır. Bu gibi durumlar stajyer üzerinde psikolojik bir baskı oluşturarak; stres, yorgunluk ve yıpranma gibi olumsuz duyguları tetikleyebilir ve öğrenme süreçlerine ket vurarak mesleki eğitim alınan bölümden uzaklaşmaya neden olabilir. Bu nedenle staj ya da işletmelerde mesleki eğitim sırasında stajyerlere karşı takınılan tavır konusunda daha dikkatli ve amaca uygun davranmaya özen gösterilmelidir.

Staj ya da işletmelerde mesleki eğitiminde herhangi bir deneyim edinemediğini belirten görüşmecilerden hareketle işletmelerde mesleki eğitim ve stajda görülen yetersiz denetim sorununun devam ettiği söylenebilir. Staj kurumlarında mesleki eğitimden sorumlu

öğretmenlerin amaca uygun davranma durumunun denetlenmesi ve lisans mezunu öğretmenlerin istihdam edilmesi için staj kurumlarına teşviklerin verilmesi önerilebilir. Bu sayede staj eğitimi sırasında öğrenci niteliğinin artması sağlanabilir.

- ✓ İşveren/kurum öğretmeni ve stajyer ilişkisi hakkında görüşmecı cevaplarının %42,1'ini kapsayan ve 16 kez tekrar edilen kurum genelinde iyi ve yardımsever davranışlar ifade edilmiştir. Görüşmecı cevaplarının %31,6'sını kapsayan kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrı hakkında ilk sırada %50'lik oranla diğer anılar yer alırken, devamında %25'lik oranla stajyerlere yönelik keskin konuşmalar ve %25'lik oranla stajyer hakkının engellenmesi/kısıtlanmasına dair anılar sıralanmıştır. Görüşmecı cevaplarının %15,8'ini kapsayan staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmenler ile yaşanan sorunlar konusunda ise ilk sırada %37,5'lik oranla stajyerleri görev tanımı dışında çalıştırmak yer alırken devamında %37,5'lik oranla staj notu konusunda yaşanan sorunlar ve %25'lik oranla diğer nedenler sıralanmaktadır.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde staj kurumlarında işveren/kurum yöneticileri ve stajyer ilişkisinin çoğunlukla yardımsever davranışlar ile temellendiği görülmektedir.

Ancak bazı kurumlarda stajyerlerin hak kayıpları yaşadığı anlaşılmaktadır. Yaşanan hak kayıpları kurum yöneticisi/işveren ile stajyerin bazı problemler yaşanmasına sebep olmuştur. Kurumların stajyer kabul etmeleri halinde uymaları gereken kuralları vardır. Bunlardan bazıları mola ve yemek gibi insani ihtiyaçlar ve kanunla yapılması zorunlu tutulan bazı sosyal güvenlik haklarından stajyerlerin faydalandırılmasıdır. Bu hakların sağlanmaması durumunda kurum içinde yöneticiler ile stajyerler arasında iletişim sorunları ve ast-üst çatışmasının başlaması beklenebilecek bir sonuçtur. Öyleyse işletmelerde mesleki eğitim ve stajda görülen yetersiz denetim sorununun devam ettiği söylenebilir. Kurumlarda bu gibi sorunların önüne geçilebilmesi için staj koordinatörleri tarafından yapılan kurum ziyaretleri sırasında stajyer öğrenci ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmesi ve sorun yaşanan durumların kayıt altına alınması gerekmektedir. Kayıt altına alınan sorunların çözümü için eğitici personel ve kurum yöneticisi ile iletişime geçilmeli ve sorunların çözümlenememesi halinde MEB'e gerekli bildirimlerin yapılmalıdır.

Yukarıdaki verilerde staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmenler ile stajyerlerin sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Kumru ve Demirtaş (2015: 435)'in yaptığı bir araştırma sonucunda %25 oranında stajdaki öğrenciler ile öğretmenler arasında olumsuzluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda iki araştırma sonucunun uyum sağladığı söylenebilir. Bu çalışma kapsamında öğretmenler ile yaşanan sorunların başında stajyerlerin öğretmenlerin iş

yükünü üstlendiği ve görev tanımı dışında çalıştırıldığı görülmektedir. Bu durumda uygulama eğitimleri sırasında işletmelerdeki personellerin özel isteklerini stajyerlere yükleme sorununun devam ettiği söylenebilir. Nitekim Özkan ve Aksoy (2015: 292)'in yaptığı bir araştırma sonucunda da işletmelerde beceri eğitimi yapan öğrencilerin %45'i işletmelerin stajyerleri eğitmekten ziyade eğitim dışı işlerde kullandığını ortaya çıkarmıştır. Fakat mesleki bilgilerini bilinçli şekilde mesleki becerilere dönüştürmek için staj yapan öğrencilerin staj kurumlarında görev tanımı dışında çalıştırılmaları yanlıştır. Çünkü konuya farklı bir açıdan bakıldığında stajyerlerin kurumlar için potansiyel birer çalışan adayı olduğu, çalışma şekil ve disiplininden memnun kalınan stajyerlerin kurumda normal çalışan statüsünde istihdam edilebildiği görülür. Bu durum çalışan adayı için kuruma uyum sürecini kolaylaştırırken işveren ise maliyet ve zaman tasarrufu sağlamaktadır (Demir ve Demir, 2014: 31). Bu nedenle kurumların işgücü arzının potansiyel bir parçası olan stajyerleri görev tanımı dışında çalıştırmak yerine niteliksel ve donanımsal anlamda mümkün olan en üst düzeyde geliştirecek eğitim yöntemlerini izlemesi gerekmektedir.

- ✓ Staj süresi yeterliği hakkında görüşmecilerin %13,3'ünü oluşturan 4 görüşmeci yeterli, görüşmecilerin %50'sini oluşturan 15 görüşmeci yetersiz cevabını vermiştir. Staj süresinin yetersiz olduğunu ifade eden ve staj süresi hakkında öneride bulunan görüşmeciler ilk sırada %26,7'lik oranla staj süresinin en az 2 yıl olması gerektiğini, son sırada ise %6,7'lik oranla stajyerlere beceri kazanması için fırsat tanınırsa bir yılın yeterli olacağı düşüncesi yer almaktadır.

Mevcut mesleki ve teknik ortaöğretim modeline göre AMP'lerde uygulanan işletmelerde beceri eğitimi ders yılının başlamasıyla beraber haftanın 3 günü işletmede beceri eğitimi şeklinde devam ederken, ATP'lerde uygulanan staj ise 40 iş günü işletmelerde yapılan beceri eğitimi şeklinde uygulanmaktadır. Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde staj süresinin öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğü sonucuna varılmaktadır. Nitekim Özsayar (2008: 81)'in yaptığı araştırma sonucunda da meslek liselerinde uygulanan bir yıllık staj süresinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda iki çalışma sonucunun uyum sağladığı söylenebilir. Ayrıca genellikle son yıl staj ya da işletmelerde mesleki eğitime çıkan öğrenciler açısından öğrenilen teorik bilgileri kullanmak için 1 yıllık sürenin yetersiz olma sorununun devam ettiği de anlaşılmaktadır.

Güncel sistemde AMP'ye kayıtlı öğrencilerin 12. sınıfta işletmelerde mesleki eğitim yaptığı görülmektedir. Bu durum meslek lisesi öğrencisinin üç yıl boyunca öğrendiği teorik bilgileri ancak son bir senede saha uygulamasına dönüştürebileceği anlamına gelir. Ancak

öğrenciden üç yılda edindiği bilgi birikimini yalnızca bir sene içerisinde mesleki becerilerin tüm niteliksel yönleriyle uygulamaya dönüştürmesi beklenemez. Bu nedenle staj süresini yetersiz bulan çoğu mezun, staj süresinin en az 2 sene olması gerektiğini belirtmiştir. Görüşmecilerin belirttiği bu gereklilik meslek lisesi öğrencilerinin staj eğitimlerinde deneyim kazandıklarını ve mesleki becerilerin gelişmesine önem verdiklerini göstermektedir. Bu sebeple meslek lisesi staj süreleri maksimum verim elde edilecek şekilde zamana yayılarak düzenlenmeli, öğrencilere mesleki uygulamalara daha fazla katılma fırsatı sunulmalıdır.

- ✓ Meslek lisesinde edinilen teorik bilgilerin staj sırasında güncel olma durumu hakkında görüşmecilerin %33,3'ünü oluşturan 10 görüşmeci güncel olduğunu, görüşmecilerin %33,3'ünü oluşturan 10 görüşmeci ise güncel olmadığını ifade etmektedir. Staj sırasında teorik bilgilerin güncel olmama nedenleri hakkında görüşmecilerin %70'i diğer nedenlerden %30'u ise sistem içerisinde yalnızca kendi çabalarıyla edindiği bilgiler ile ilerlediğinden bahsetmektedir.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde meslek lisesi öğrencileri için staj sırasında kullanılan teorik bilgilerin güncel olma ya da olmama oranının eşit olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda öğrencilerin üç yılda öğrendiği teorik bilgilerin staj sürecinde güncelliğini koruyup korumadığına dair durumun net şekilde ortaya çıkarılması için detaylı bir araştırma yapılma gerekliliği ayrıca doğmaktadır.

Teorik bilgilerin staj eğitiminden uzun zaman önce öğrencilere aktarılmasına karşın staj eğitimlerine daha ileri bir tarihte başlanması durumu, bu tez çalışması kapsamında elde edilen teorik bilgilerin staj sırasında güncel olmama nedenlerini genel olarak açıklayabilir. Çünkü meslek lisesi öğrencisinin staj veya işletmelerde mesleki eğitimine çıkabilmesi için belirli bir zamanın geçmesi gerekir. Ancak bu sürede edinilen teorik bilgilerin işgücü piyasasında güncelliğini kaybetme riski bulunur. Bu risk karşısında teorik dersler ile uygulamalı derslerin birbirine paralel şekilde devam etmesi gerekmektedir. Çünkü öğrenci ancak bu şekilde alanı yakından takip ederek teorik bilgi ile uygulamalı eğitimin uyum süreçleri değerlendirir ve teorik bilgi ile mesleki becerisini sağlıklı bir şekilde bütünleştirmek için çaba sarf edebilir.

- ✓ Staj ücretlerinin ödenmesi hakkında görüşmecilerin %30'unu oluşturan ve 9 görüşmeci staj ücretlerini zamanında ve tam olarak aldığını, görüşmecilerin %20'sini oluşturan 6 görüşmeci ise hiçbir zaman ücret almadığını belirtmektedir.

Mevcut mesleki eğitim modelinde mesleki ve teknik anadolu lisesi stajyerlerine asgari ücretin %30'u işveren tarafından ödenmektedir. Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde staj

yaptığı süre içinde staj ücretini zamanında ve tam olarak alan görüşmeci oranının hiçbir zaman ücret alamayan görüşmeci oranından daha fazla olduğu görülmektedir. Karkacier ve Orakçı (2021: 61)'nın yaptığı çalışma sonucuna göre meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimi süresince sözleşmede belirlenen ücretlerin kendilerine ödenmesi konusunda kararsız kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tez çalışması kapsamında elde edilen staj ücreti ödenme sonuçları arasında az bir fark bulunsa bile staj ücretlerini zamanında ve tam olarak alan görüşmeci sayısının daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Herzberg'in çift faktör kuramı, çalışma ortamında isteksizlik yaratan durumlar ile çalışanın, çalışma ortamından beklentisini ortaya koyan ve motivasyonun sağlanması için gerekli koşulları açıklayan bir kuramdır. Kurama göre içsel (motivasyonel) faktörler sorumluluk, tanınma, kişinin kendine güvenmesi ve takdir duygularını geliştirmektedir. Dışsal (hijyen) faktörleri ise ücret, kişiler arası ilişkiler, statü, çalışma şartı ve özel hayat gibi ihtiyaçlara cevap vererek tatminsizlik durumunu engeller. Bu iki faktör grubu birbirini tamamlar niteliğe sahiptir. Bu yüzden motivasyonun sağlanması için yalnızca içsel faktörlerin gerçekleşmesi yeterli olmaz, dışsal faktörlerin de gerçekleşmesi gerekmektedir (Ateş vd., 2012: 150). Güzel (2010: 3428) tarafından yapılan bir araştırmada turizm stajyerlerinin işletmelerdeki motivasyon ve iş tatmin süreçleri incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin staj yaptığı sektörlerde çalışmak istememe nedenleri hijyen faktörleri kapsamında ücret ve iş güvenliği olarak belirlenmiş ve gelişmekte olan ülkelerde hijyen faktörlerinin güdülenme faktörü olarak algılandığı ortaya çıkarılmıştır. Bu noktada ücretin, geri kalmış ve gelişmekte olan ülkelerde etkili bir motivasyon aracı olduğu söylenebilir. Öyleyse gelişmekte olan ülke konumunda olan Türkiye'de, stajyerlerin staj ücretlerini zamanında ve tam olarak almasının mesleki motivasyonu artırıcı etkisinden söz edilebilir. Stajyer, ücret konusunda sıkıntı yaşamadığında motive olarak potansiyelini gerçekleştirmeye çalışacaktır. Bu nedenle kanun ile belirlenen asgari staj ücretini alamayan ya da eksik alan özel ya da kamu kurumu stajyerlerine staj ücretlerinin ödenmesi gerekir. Son olarak staj ödemelerinin denetim mekanizmaları tarafından kontrol altında tutulması yaşanmış veya yaşanacak olan hak kayıplarını engelleyecektir.

- ✓ Staj kurumunda çalışma beklentisi hakkında görüşmecilerin %60'ını oluşturan 18 görüşmeci oluşmadı, görüşmecilerin %23,3'ünü oluşturan 7 görüşmeci oluştu cevaplarını vermektedir. Staj kurumunda çalışma beklentisi olan görüşmecilerin %42,9'u kurumlara bireysel iş başvurusu yaptığını, %28,6'sı lise mezunlarını işe almadıkları için işe girme çabasının olmadığını, %14,3'ü kurumdan iş teklifi aldığını ve %14,3'ü üniversitede bu bölümü tercih ettiğini

ve KPSS'ye hazırlandığını belirtmiştir. Kuruma bireysel iş başvurusu yapan görüşmeciler süreç değerlendirmesi hakkında %66,7'lik oranla lise mezunu olduğu için iş başvurusunun reddedildiğini, %33,3'lük oranla okuduğu bölümden pişman olduğunu belirtmektedir. Staj kurumundan iş teklifi alan tek görüşmeci ise işe giriş sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını ve güven ortamında çalışmaya devam ettiğini belirtmiştir.

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde staj eğitimini tamamlayan öğrencilerin neredeyse üçte ikisinde staj kurumunda çalışmaya yönelik beklentinin oluşmadığı görülmektedir.

Tunç ve Dal (2018: 389)'ın yaptığı bir araştırma sonucuna göre MYO öğrencilerinin %68,8'i mezun olduktan sonra staj kurumunda çalışmak istediğini, %31,2'si staj kurumunda çalışmak istemediğini belirtmiştir. İki araştırma sonucu karşılaştırıldığında MYO öğrencilerinin mezuniyet sonrası staj yaptığı kurumda çalışmak isteme oranının meslek lisesi öğrencilerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öyleyse meslek lisesi öğrencilerinin staj kurumlarında daha az ciddiye alınması, meslek lisesi stajyerlerinde kurumsal aidiyet duygusunun oluşmaması, kurumda iletişim sorunlarının yaşanması, stajyerlerin görev tanımı dışında çalıştırılması, üniversiteye hazırlanma düşüncesi, eğitim alınan bölümde çalışmak istememe durumu, kurumun stajyer ile uzun dönemde çalışmak istemediğini belirtmesi, ücret ödemesinde yaşanan sıkıntılar, iş yükünün fazla olması ya da kötü staj tecrübesi gibi nedenlerin meslek lisesi öğrencilerinin staj yaptığı kurumda çalışmak istememesi konusunda etkili olabileceği düşünülebilir. Ancak birer ihtimal olan bu nedenlerin kanıtlanabilmesi için bu konuya yönelik hali hazırda staj eğitimine devam eden öğrenciler üzerinde yeni ve detaylı bir araştırma yapılması gerekmektedir.

Mezuniyet sonrası staj kurumunda çalışma beklentisi olan görüşmecilerin büyük kısmı kuruma bireysel iş başvurusu yapmış ancak görüşmecilerin yarısından fazlasının başvuru süreci lise mezunu olduğu için olumsuz sonuçlanmıştır. Meslek lisesi mezunlarının istihdam piyasasında yaşadığı temel problem bu noktada ortaya çıkmaktadır. MEB'e göre nitelikli meslek lisesi mezunlarının eğitimden direkt olarak işe geçiş yapması mümkündür. Ancak bu durumun işgücü piyasasındaki yansıması tam tersi yöndedir. Eldeki verilerden kurumların meslek lisesi mezunlarını istihdam etmeye yanaşmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim MEB (2023g) Yalova meslek öğrencisi istatistiğine göre 2023 yılında eğitim alınan en yaygın üçüncü alan 400 kişi ve %9.15'lik oranla çocuk gelişimi ve eğitimi bölümüdür. 2023 yılı itibarıyla Yalova geneli çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu çalışan sayısı ise 168'dir. Ancak bölüm mezunları hizmet ve satış elemanı, profesyonel meslek mensupları ve yönetici

alanlarında çalışmaktadır. Meslek lisesi mezunlarının yaşadığı bu sorunun çözülmesi için öncelikli olarak mezuniyet sonrası istihdam sorunu yaşanan spesifik bazı bölümlerde öğrenci kontenjanları düşürülebilir. Ayrıca özellikle teknik bölüm olarak adlandırılmayan bölümlerden mezun olan kişilere yönelik İŞKUR aracılığıyla istihdam politikaları oluşturulabilir. Oluşturulan politikalar; teşvik ödemeleri, prim yardımları, stajın deneyim olarak kabul edilerek istihdam önceliğinin sağlanması ve işbaşı eğitimleri olabilir. İstihdam politikaları sonucunda işsizlik sorununun çözülmemesi halinde yerel ve bölgesel temelde işgücü talebi ve istihdam oranları dikkate alınarak ilgili meslek lisesi bölümleri geçici ya da kalıcı süre ile kapatılarak öğrencilerin meslek liselerinin yeni açılacak bölümlerine yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Böylece mezun işsiz sayısının artması engellenmiş olacaktır.

- ✓ Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulma durumu hakkında görüşmecilerin %86,7'sini oluşturan 26 görüşmeci hayır cevabını vermiştir. Bu görüşmecilerin %33,3'ü iş bulma çabasına girmedğini, %33,3'ü en az MYO mezunlarının işe alındığını, %16,7'si bu bölümde çalışmak istemediğini ve %16,7'si ise hemen üniversite hazırlık evresine geçtiğini belirtmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulma durumu hakkında görüşmecilerin %13,3'ünü oluşturan 4 görüşmecinin evet cevabını vermiştir. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin oranı %25'tir. Mesleki eğitim aldığı bölüme/alanda İŞKUR ile mezuniyetten 3 hafta sonra iş bulan görüşmeci işe yerleşme konusunda herhangi bir sorun yaşamamıştır. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda İŞKUR haricinde iş bulan görüşmecilerin oranı ise %75'dir. Bu görüşmecilerin %33,3'ü tanıdık önermesi ile mezuniyetten 1 yıl sonra, görüşmecilerin %33,3'ü bireysel iş başvurusu yoluyla mezuniyet sonrası 1 yıldan daha az sürede ve görüşmecilerin %33,3'ü internet ilanı ile mezuniyetten 2 ay sonra mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulmuştur. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulurken karşılaşılan zorluklar konusunda tanıdık önermesi ve bireysel iş başvurusu ile iş bulan görüşmecilerin %66,7'lik oran ile işe yerleşmede herhangi bir zorluk ile karşılaşmadığı, internet ilanı ile iş bulan görüşmecinin ise %33,3'lük oran ile zorlukla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Mesleki eğitim alınan bölümde iş bulan görüşmecilerin %25'i başladığı işyerinde 5 yıldır, görüşmecilerin %25'i üç farklı işyerinde toplam 4 yıldır, görüşmecilerin %25'i bir işyeri değiştirerek 6 aydır ve görüşmecilerin %25'i ise beş işyeri değiştirerek toplamda 6 yıldır çalışmaktadır.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamadığı anlaşılmaktadır. Nitekim MEB (2018: 59), 2008-2014 yılları arasında çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde Türkiye geneli mesleki eğitim alınan bölümde istihdam oranının yalnızca %6,37 olduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırma kapsamında mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamayan görüşmecilerin iş bulamama nedenleri bireysel ve çevresel nedenler olarak iki başlıkta toplanabilir. Bu durumda iş bulma çabasına girmemek, bölümde çalışmak istememek ve üniversite hazırlık evresine geçmek bireysel nedenler olarak; en az MYO mezunlarının istihdam edilmesi ise çevresel nedenler olarak sınıflandırılabilir. Bölümde/alanda bireysel nedenlerle iş bulamayan görüşmecilerin işgücü piyasasında çalışmayı cazip bulmadığı için çalışmak yerine üniversite hedeflemesi durumunun hala devam ettiği anlaşılmaktadır.

Bölümde/alanda iş bulamama durumuna ait iki sınıf öğeleri birbirini karşılıklı etkileyerek mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamama sonucu doğurabilir. Örneğin iş başvurularında kurumlar tarafından en az MYO mezunlarının tercih edilmesi meslek lisesi mezunlarını iş arama çabasından vazgeçirebileceği gibi, bölümde çalışmak isteyen mezun sayısının az olması da kurumlar tarafından en az MYO mezunlarının tercih edilmesine yol açabilir. MEB (2006b: 27)'in yapmış olduğu bir diğer araştırma sonucuna göre mezunların mesleki eğitim aldığı alanda iş bulamama sebepleri arasında %24,4'lük oranla üniversiteye devam etmek, %10,2'lik oranla lise mezunlarının istihdam edilmemesi, %2,1'lik oranla çalışma isteğinin olmaması gibi nedenlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumda iki çalışma sonucunun hemen hemen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre mesleki eğitim alınan bölümde/alanda en kısa sürede iş bulmayı sağlayan iş arama yöntemleri sırasıyla İŞKUR, internet ilanı, bireysel iş başvurusu ve tanıdık önermesi şeklinde sıralanmaktadır. Sıralanan iş bulma yöntemlerinde işe yerleşme konusunda sıkıntı yaşanan tek yöntemin internet ilanı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre mesleki eğitim alınan bölümde/alanda en uzun çalışma süresi sırasıyla 6 yıl, 5 yıl, 4 yıl ve 6 aydır. İşyeri devir sayısı incelendiğinde, en yüksekte en düşüğe 5 işyeri, 3 işyeri, 1 işyeri ve başladığı kurumda devam eden (işyeri değişikliği yapmayan) şeklinde sıralanmaktadır. İşyeri devir nedenleri incelendiğinde ise bireysel nedenlerin yanında; yönetici ile yaşanan anlaşmazlıklar, ücretli öğretmenlik süresinin dolması, yaşanan sigorta ve ücret sorunu, öğretmenlere gereken değerin verilmemesi ve mobbing gibi kurumsal nedenlerin de olduğu anlaşılmaktadır. İşyeri devir oranının yüksek olması çalışanlar açısından yeni kuruma adapte olma süresinin uzamasına neden olurken

bunun yanında motivasyon kaybı riskini doğurmaktadır. İşverenler açısından ise çalışanların eğitim süreçleri için para ve zaman harcamasına neden olacağı için maliyet unsurunu doğurur. Bu durumda çalışma ortamlarındaki sorunlu durumlar düzeltilirse çalışanların kurumsal nedenlerden kaynaklanan işyeri devir oranı da düşürülebilir.

Son olarak yapılan bir araştırma sonucunda mesleki ortaöğretim mezun arzı ile işgücü piyasası ihtiyaçlarının değişiklik gösterdiği ve Türkiye’de belirli meslek alanlarının bu hususta dikkat çekici olduğu ifade edilmektedir. Araştırmada meslek lisesi mezunlarının ulaşabileceği açık iş pozisyonları ile mezun sayılarının eşleşme oranları arasında bazı bölümlerde neredeyse 30 kat fark olduğu ortaya çıkarılmıştır. Nitekim çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde açık iş sayısı 412 iken mezun sayısı 26,345’dir. Bölümde açık iş ve mezun eşleşme oranının ise %0.02’ olduğu tespit edilmiştir (Çidem vd., 2021: 1035-1036). Öyleyse mesleki eğitim mezunlarının okuduğu ancak mevcut durumda istihdam özelliğini kaybetmiş bölümlerin tespit edilerek kapatılması ve güncel işgücü piyasası talebine yönelik yeni bölümlerin açılması önem arz etmektedir.

- ✓ Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulma durumu hakkında görüşmecilerin %53,3’ünü oluşturan 16 görüşmeci hayır cevabını vermiştir. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamayan görüşmecilerin 4’ü bu durum hakkında bazı nedenler belirtmektedir. Bu çerçevede görüşmecilerin %75’i üniversite sınavına hazırlanma amacıyla iş aramadığını, %25’i ise sadece kendi alanında çalışmak istediğini ifade etmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulma durumunda görüşmecilerin %46,7’sini oluşturan 14 görüşmeci ise evet yanıtını vermiştir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin %85,7’sini oluşturan 12 görüşmeci İŞKUR haricindeki iş bulma kanallarını kullanırken, görüşmecilerin %14,3’ünü oluşturan 2 görüşmeci ise İŞKUR sayesinde iş bulmuştur. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin %50’si mezuniyetten 5 yıl sonra, %50’si ise mezuniyetten 10 ay sonra iş bulmuştur. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR harici kanallar aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin %50’si bireysel iş başvurusu ile %16,7’lik oranla mezuniyetten hemen sonra (en kısa süre), %16,7’lik oranla mezuniyetten 4 yıl sonra (en uzun süre) iş bulmuştur. Görüşmecilerin %41,7’si tanıdık önermesi ile %20’lik oranla mezuniyetten 2 ay sonra (en kısa süre), %40’lik oranla mezuniyetten 2 yıl sonra (en uzun süre) iş bulmuştur. Son görüşmeci ise %8,3’lük oran ile internet ilanı aracılığıyla 6

yıl sonra iş bulmuştur. O dönem mümkün olsaydı görüşmecilerin %57,1'ini oluşturan 8 görüşmeci kendi bölümünde çalışmak istediğini, görüşmecilerin %42,9'unu oluşturan 6 görüşmeci ise kendi bölümünde çalışmak istemediğini belirtmektedir. Görüşmeciler o dönem mümkün olsaydı kendi bölümünde çalışmak isteme nedenleri hakkında %36,4'lük oran ile emek verdikleri bölümde kendilerini yeterli hissettiklerini, %36,4'lük oranla diğer nedenleri ve %27,3'lük oranla bölümü ve çocukları sevdiğini belirtirken; mümkün olsaydı bile kendi bölümünde çalışmak istememe nedenleri hakkında %16,7'lik oranlarla yorucu okul döneminden çıkma, kötü staj tecrübesi, işe girme sorumluluğunu edinmediği düşüncesi, üniversiteye hazırlık düşüncesi, mobbing ve bölümü istemeyerek okuma gibi durumlara değinmiştir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmeciler kendi bölümünde/alanında iş bulamama nedenlerine ilk sırada %40'lık oranla kurumların talep ettiği okul mezuniyet düzeylerinin uyuşmadığını, son sırada ise %26,7'lik oranla kendi tercihi olduğunu ifade etmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin %71,4'ü mesleki eğitim aldığı için pişman olmadığını, %28,6'sı ise pişman olduğunu belirtmiştir. Mesleki eğitim aldığı için pişman olan görüşmeciler, şu an o dönemde yaşıyor olsaydı %50 ihtimalle anadolu lisesini, %25 ihtimalle düz liseyi ve %25 ihtimalle okumak istediği liseyi tercih edeceğini belirtmektedir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında görüşmecilerin yarısından fazlasının iş bulamadığı görülmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamayan görüşmecilerin dörtte biri bu duruma neden olan bazı durumları dile getirmiştir. Bu durumlar incelendiğinde mezunların ağırlıklı olarak üniversiteye hazırlanma düşüncesi olduğu, azınlığın ise kendi bölümünde çalışmak istemediği için mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş aramadığı söylenebilir.

Görüşmecilerin neredeyse yarısı mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulmuştur. Nitekim MEB (2018: 59)'e göre 2008-2014 yılları arasında çocuk gelişimi ve eğitimi bölümünde Türkiye geneli mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında istihdam edilme oranı %27,92'dir. Mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan görüşmecilerin oldukça büyük bir kısmının İŞKUR haricindeki iş bulma kanallarını kullandığı görülmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında İŞKUR aracılığıyla iş bulan görüşmecilerin yarısının bir yıldan daha az sürede, yarısının ise bir yıldan daha fazla sürede iş bulduğu görülmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında en kısa sürede iş bulmayı sağlayan iş arama yöntemleri bireysel iş başvurusu (mezuniyetten hemen sonra), tanıdık önermesi (mezuniyetten 2 ay sonra), İŞKUR (mezuniyetten 6 ay sonra) ve internet ilanı (mezuniyetten 6 yıl sonra) şeklinde sıralanmaktadır. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında çalışan görüşmecilerin yarısından fazlası o dönem mümkün olsaydı öncelikli olarak emek verdikleri ve kendilerini yeterli gördükleri bölümde çalışmak istediklerini belirtmektedir. Görüşmecilerin yarısına yakını ise yorucu okul döneminden çıkma gibi pek çok sebebi öne sürerek mesleki eğitim alınan bölümde/alanda çalışmak istemediğini belirtmektedir.

Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan görüşmecilerin neredeyse yarısı kurumların talep ettiği okul mezuniyet düzeyleri uyuşmadığı için mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulamadığını düşünmektedir. Bu noktada elde edilen verilerden kurumların personel maliyetlerini düşük tutabilmek amacıyla çoğunlukla MYO mezunlarını istihdam ettiği ve meslek lisesi mezunlarının mağdur olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda kurumların meslek lisesi mezunu yerine ön lisans mezununu istihdam ederek tek kişiye daha fazla iş yaptırmayı ve kâr etmeyi amaçladığı düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Yani kısaca MYO mezunlarını ana personel olarak çalıştıran işverenlerin, meslek lisesi mezunu ara eleman için ayrılacak bütçeye gereksiz maliyet gözüyle baktığı düşünülebilir. Son olarak mesleki eğitim aldığı için o dönem pişman olan görüşmecilerin yarısı şu an o dönemde yaşıyor olsaydı anadolu lisesine gitmeyi tercih edeceğini belirtmektedir.

Nihayetinde mesleki eğitim alınan bölümde/alanda iş bulan toplam mezun sayısı 4 iken bu mezunlardan yalnızca 1'i İŞKUR aracılığıyla iş bulmuştur. Mesleki eğitim alınan bölümün/alanın dışında iş bulan toplam mezun sayısı ise 14 iken bu mezunların yalnızca 2'si İŞKUR aracılığıyla iş bulmuştur. Bu durumda toplamda 18 mezun iş bulurken bu mezunların yalnızca 3'ü İŞKUR aracılığıyla iş bulmuştur. Şu halde meslek lisesi mezunlarının çalışma hayatına geçiş sürecinde İŞKUR'un yetersiz kalmaya devam ettiği söylenebilir.

- ✓ Bulunan iş/işler ile mesleki eğitim arasındaki ilişki hakkında görüşmecilerin %72,2'sini oluşturan 13 görüşmecinin bulduğu işin, mesleki eğitim alınan bölüm/alanla ilgili olmadığı, görüşmecilerin %27,8'ini oluşturan 5 kişinin bulduğu işin ise mesleki eğitim alınan bölüm/alanla ilgili olduğu görülmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümle/alanla ilgili olmayan işler bulan görüşmecilerin tümü %100 oran ile iş ve mesleki eğitim arasındaki ilişkiyi 1 olarak değerlendirmektedir. Mesleki eğitim alınan bölümle/alanla ilgili işler bulan görüşmecilerin %80'i iş ve mesleki eğitim ilişkisini 5 ile değerlendirirken, %20'si aradaki ilişkiyi 4 ile değerlendirmektedir.

Araştırma verileri değerlendirildiğinde görüşmecilerin bulduğu iş/işlerin büyük çoğunluğunun mesleki eğitim alınan bölüm ile ilgili olmadığı görülmektedir. Nitekim MEB (2020) E-Mezun raporuna göre 2020 yılında meslek lisesi mezunlarının yaptığı işin alınan mesleki eğitim ile %37,70 oranında ilgisiz, %40,46 oranında ilgili olduğu görülmektedir. Konuya ait detayların ortaya çıkarılması için mezunların eğitim aldığı bölümün/alanın dışında çalışma nedenlerine yönelik geniş bir araştırma yapılarak elde edilen sonuçlar ışığında istihdam olanakları ya da işyeri açma destekleri sağlanabilir. Bu desteklerin mezunları yeniden kendi alanına döndürmeye yönelik birer teşvik niteliğinde olmasına dikkat edilmelidir.

- ✓ Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun/pişman olma durumunda görüşmecilerin %63,3'ünü oluşturan 19 görüşmeci memnun, görüşmecilerin %33,3'ünü oluşturan 10 görüşmeci ise pişman olduğunu belirtmektedir.

Yukarıdaki verilere göre görüşmecilerin neredeyse üçte ikisinin meslek lisesine kayıt yaptırdığı için memnun olduğu görülmektedir. Bu durumda görüşmecilerin eğitim aldığı bölümde iş bulamamasına rağmen meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla genel olarak memnun olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerin üçte birinin ise meslek lisesine kayıt yaptırdığı için pişman olduğu anlaşılmaktadır. Meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olan görüşmecilere “Neden pişmansınız?”, “Keşke ile başlayan bir cümleyi nasıl tamamlarsınız?” ve “Neden?” soruları yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplara dair aşağıdaki çıkarımlara varılabilir.

Görüşmecilerden biri sağlık meslek lisesini kazandığı halde gitmediğini ifade ederek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke insanların yararlanabileceği daha aktif bir meslek seçseydim şeklinde tamamlamıştır. Bu cümleyi kurma nedenini ise şehirde bu mesleğe yönelik iş imkânının az olması ile ilişkilendirmiştir. Öyleyse meslek lisesinde eğitim alınan bölümün yerel bazda istihdam olanağı sağlamaması ve buna bağlı oluşan işsizlik sorununun pişman olma nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden biri meslek lisesinin genel müfredatının kötü olduğunu ifade ederek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke meslek lisesine gitmeseydim, meslek lisesi olacaksa sağlık olsaydı şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini bölümü istememesi ile açıklamaktadır. Öyleyse meslek liseleri arasında sağlık meslek liselerine öğrenciler tarafından daha fazla

rağbet gösterildiği sonucuna varılabilir. Ayrıca meslek lisesinde okunan bölümün istenmemesinin pişman olma nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden biri kültür derslerinde kendini geliştirmek istediğini ancak meslek lisesinde sınırlı sayıda kültür dersi verildiğini ifade ederek meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke meslek lisesine gitmeseydim şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini meslek lisesinin kendisini köreltmesi ve düz lisede okusaydı kendini gerçekleştirebileceğine olan inancı ile açıklamaktadır. Öyleyse öğrencide körelmeye neden olacağı düşünülen yukarıdaki durumun şu an itibarıyla pişman olma nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden biri meslek lisesine gittiği için daha farklı bir yerde olma şansını kaybettiğini ifade ederek şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke daha farklı düşünüp mücadeleci olabilseydim şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini mücadeleci olsaydı istediği bölüme girebileceği düşüncesi ile açıklamaktadır. Öyleyse hayal edilen bölümde eğitim almak için herhangi bir çaba gösterilmemesinin şu an itibarıyla pişman olma nedenlerinden birisi olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden birisi yaşadıklarını hak etmediğini ifade ederek şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke tercihlerimi kendim yapıp bu duruma düşmeseydim şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini yanlış tercih nedeniyle 4 yıl kaybettiği düşüncesi ile açıklamaktadır. Bu durumda meslek lisesi tercihini kendisi yapmayan görüşmecilerin kendi isteği dışında okuduğu bu bölümden verim alamadığı için şu an itibarıyla pişman olduğu sonucuna varılabilir.

Görüşmecilerden biri meslek lisesinde yetersiz eğitim aldığını düşündüğü için şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke daha iyi bir eğitime sahip olan liseye gitseydim şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini meslek lisesinde uygulanan farklı eğitim müfredatının üniversiteye geçiş sınavında dezavantaj oluşturması ile açıklamaktadır. Şu halde üniversite sınavına meslek lisesinde okutulan müfredat ile hazırlanan öğrencilerin kendilerini dezavantajlı konumda gördükleri için şu an itibarıyla pişman oldukları söylenebilir.

Görüşmecilerden biri meslek lisesinde eğitim aldığı bölümden memnun olmadığı için şu an itibarıyla pişman olmuş ve cümleyi keşke daha mutlu olabileceğim bir bölümü tercih etseydim şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini edinilen mesleğe dair çalışma hayatında yapılan işlerin görüldüğünden daha zor olması ile ilişkilendirmiştir. Bu durumda meslek lisesinde eğitim aldığı bölümden memnun olmayan

görüşmecilerin eğitim aldıkları meslekte çalışma hayatına girince de mutlu olmadıkları ve şu an itibarıyla pişman olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden biri üniversitede farklı bir bölüm hedeflediği için şu an itibarıyla pişman olduğunu belirtmiş ve cümleyi keşke düz liseden mezun olup konservatuara hazırlansaydım şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini düz liseye gitseydi daha fazla kültür dersi alarak konservatuara hazırlanabileceği ile açıklamıştır. Bu durumda üniversitede farklı bölüm hedefleyen görüşmeciler belirli nedenler ile meslek lisesini tercih ettiğinde şu an itibarıyla pişman olduğu söylenebilir.

Görüşmecilerden biri meslek lisesinde hayal ettiği gibi bir eğitim olmadığı için pişman olmuş ve cümleyi keşke düz liseye gidip daha fazla eğitim alsaydım şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini eğer düz liseye gitmiş olsaydı üniversite için daha hevesli olacağı düşüncesi ile açıklamaktadır. Öyleyse meslek liselerini tüm yönleriyle araştırmadan bu liselere kayıt yaptıran öğrencilerin şu an itibarıyla pişman olduğu ve üniversiteye devam etmek için tek motivasyonun dönemin düz liselerinde saklı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Son görüşmeci ise başka bir meslek lisesinde farklı bir bölüm hedeflediği için pişman olmuş ve cümleyi keşke düz liseden mezun olup üniversitede istediğim bölümü okusaydım şeklinde tamamlamıştır. Görüşmeci cümleyi bu şekilde tamamlama nedenini bu bölümde okumak istememesi ile açıklamaktadır. O halde farklı bir meslek lisesi hedefleyen ancak bu liseye gidemeyen görüşmecinin şu an itibarıyla pişman olduğu söylenebilir.

- ✓ Meslek lisesi tercih edilmeden önce okula yönelik araştırma yapılması hakkında görüşmecilerin %60'ını oluşturan 18 görüşmecinin araştırma yapmadığı, görüşmecilerin %26,7'sini oluşturan 8 görüşmecinin araştırma yaptığı anlaşılmaktadır.

Yukarıdaki verilere göre görüşmecilerin neredeyse üçte ikisinin meslek lisesini araştırmadan tercih ettiği anlaşılmaktadır.

Öyleyse öğrencilerin meslek liselerini bilinçsiz şekilde tercih ettiği söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden birisi sınavdan düşük puan alan öğrencinin meslek lisesini zorunlu olarak tercih etmesi olabilir. Çünkü bu durumda öğrencinin dikkati okulda verilen eğitimin niteliğinden çok, açıkta kalmama çabasına yönelik olacaktır. Bu nedenle öğrenciler rehberlik ve yönlendirme desteği eşliğinde lise tercihi yaparken; okulların fiziksel ve donanımsal yeterliğini, okutulan müfredatın içeriğini, öğretmen kadrolarının yeterlik durumunu, okulda verilen eğitim programlarına kabul şartlarını ve öğrencilere tanınan sosyal imkânları araştırarak meslek lisesi tercihinine yön vermelidir. Böyle bir durumda öğrenci kendine uygun

olduğuna karar verdiği okulda öğrenim hayatına daha rahat devam edecek ve sunulan imkânlardan en üst düzeyde yararlanarak nitelikli şekilde mezun olma şansını yakalayacaktır.

- ✓ Mesleki eğitim hakkındaki düşünceler üç ayrı başlıkta incelenmiştir. Bu başlıklar meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkındaki düşünceler, şu an bu okul türü hakkındaki düşünceler ve meslek lisesi eğitimi öncesi ve sonrası görüş değışikliği nedenleridir. Bu çerçevede meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmeciler ilk sıralarda %74,2'lik oranla diğer nedenlerden, %16,1'lik oranla hiçbir fikir sahibi olmadığından ve %9,7'lik oranla okulu bitirince anaokulu öğretmeni olacağından bahsetmektedir. Şu an bu okul türünde verilen eğitim hakkında görüşmecilerin %90,6'sı diğer nedenlerden, %9,4'ü şu an herhangi bir bilgiye sahip olmadığından bahsetmektedir. Meslek lisesi eğitimi aldıktan sonra önceki düşüncelerinin değıştiğini bildiren görüşmeciler %88,9'luk oranla diğer nedenlerden %11,1'lik oranla insanların hayata entegre olabildiğini sağlayan bilgiler olduğundan bahsetmektedir.

Yukarıdaki verilerden hareketle meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında bazı görüşmecilerin hiçbir fikir sahibi olmadığı bazı görüşmecilerin ise yanlış fikre kapıldığı söylenebilir. Çünkü meslek lisesinde okuyan kişi kazandığı ara eleman nitelikleri ile mezun olabilir ve lisans düzeyinden mezun olmuş kişinin işini yapması doğru değildir. Şu an meslek lisesi hakkındaki düşünceler arasında ise hala herhangi bir fikre sahip olmayan görüşmeciler dikkat çekmektedir. Bu durumda bazı görüşmecilerin bu okulu kazanmadan önce ve okuldan mezun olduktan sonra hâlâ meslek lisesinde verilen eğitime yönelik herhangi bir tanım koyamadıkları söylenebilir. Mesleki eğitim aldıktan sonra görüş değışikliği bildiren görüşmeciler ise bu okulda verilen eğitimi insanların hayata entegre olmalarını sağlayan bir eğitim şeklinde tanımlamaktadır.

- ✓ Mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesinin artırılması için devletin yapması gerekenler hakkında görüşmecilerin 19 kez tekrar ettiği %28,8'lik orana sahip okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi ilk sırada yer alırken, görüşmecilerin 3 kez tekrar ettiği %4,5'lik orana sahip mesleki eğitim sisteminde üniversite sınavı düzenlemesi önerisi son sırada yer almaktadır. Görüşmeciler ayrıca %31,8'lik oranla diğer önerilerden de bahsetmektedir.

Mezun görüşmeciler mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesinin artırılması için öncelikli olarak okulun fiziksel/donanımsal olarak iyi hale getirilmesi gerektiğini ifade

ederken mesleki eğitim sistemine yönelik ayrı bir üniversite sınav sisteminin hazırlanması halinde mesleki ve teknik lise eğitiminde kalitenin artacağını belirtmektedir.

- ✓ Mesleki ve teknik liselerin tercih edilmesini artırmak için devletin yapması gerekenler hakkında görüşmecilerin 14 kez tekrar ettiği %32,6'lık orana sahip garanti iş güvencesiyle istihdam olanağının sağlanması ilk sırada yer alırken, görüşmeciler tarafından 3 kez tekrar edilen %7'lik orana sahip kültür derslerine gereken önemin verilmesi son sırada yer almaktadır. Görüşmeciler ayrıca %51,2'lik oranla diğer önerilerden de bahsetmektedir.

Bu çalışma dahilinde mezun görüşmecilerin eğitim alınan bölümde/alanda iş bulma konusunda sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öyleyse garanti iş imkânı ile istihdam olanaklarının oluşturulabilmesi için devlet-okul ve Odalardan (sanayi-ticaret vb.) seçilecek sorumluların yerel bazda ortak çalışması sağlanmalıdır. Bu kapsamda devleti temsilen İŞKUR, okulu temsilen bölüm şefleri ile sanayi/ticaret ve benzeri odalardan seçilecek sektör temsilcileri meslek lisesi mezunlarının istihdam edilmesine yönelik açık iş takibi yaparak mezunların işe yerleştirilmesini sağlayabilir. Ayrıca mesleki ve teknik liselerde kültür dersi sayı ve saat bakımından artırıldığında mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğinin artacağı yönünde bir görüş de bulunmaktadır.

- ✓ Görüşmeciler devletin mesleki ve teknik mezunlarına sunmasını beklediği olanaklar hakkında %37'lik oranla ara eleman istihdam olanağı/güvencesinden ve %8,7'lik oranla zamanında ve etkili mesleki yönlendirme cevaplarını vermiştir. Görüşmeciler ayrıca %54,3'lük oranla diğer olanaklardan da bahsetmektedir.

Görünen o ki, meslek lisesi mezunları için ara eleman istihdam garantisinin sağlanması ve mesleki yönlendirmenin etkili şekilde gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu iki beklentinin meslek lisesi tercih nedenleri ve meslek lisesi tercih oranlarını artıracak niteliğe sahip olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ

Bu tez çalışması kapsamında elde edilen veriler bir önceki başlıkta ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu başlıkta ise değerlendirmeler sonucu ulaşılan sonuçlar; öğrenciler açısından, öğretmenler açısından, politika yapıcılar açısından, işveren açısından ve araştırmacılar açısından ulaşılan sonuçlar olacak şekilde beş başlıkta toplanmıştır.

Öğrenciler açısından ulaşılan sonuçlar;

- ✓ Görüşmecilerin materyal ücreti ödeme zorunluluğu olduğu bulgulanmıştır. Bu durum, görüşmeci ailelerinin bütçesine maliyet oluştursa bile materyallerin öğrenme sürecinde yararlı katkısı olduğu ve bunun nedeninin çoğunlukla el becerisine yönelik bölüm/gelişen el becerisi olduğu saptanmıştır.
- ✓ Görüşmecilerin staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde olumlu ve olumsuz deneyim edindiği saptanmıştır. Olumlu deneyim edinen görüşmecilerin tecrübe edindiği, olumsuz deneyim yaşayan görüşmecilerin ise öğretmenlerin iş yükünü üstlenmek zorunda kaldığı bulgulanmıştır. Son olarak bazı görüşmecilerin ise staj ya da işletmelerde mesleki eğitimde herhangi bir tecrübe edinemediği tespit edilmiştir.
- ✓ Görüşmecilerin neredeyse üçte ikisinin meslek lisesini araştırmadan tercih ettiği bulgulanmıştır.

Öğretmenler açısından ulaşılan sonuçlar;

- ✓ Meslek lisesinde verilen teorik bilgi ve mesleki becerilerin yeterli olduğu bulgulanmış ancak görüşmeciler açısından meslek lisesinde verilen mesleki becerilerin teorik bilgiye oranla daha önemli olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Meslek liselerinde verilen teorik ve uygulamalı eğitimlerin görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının bilişsel öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu görüşmecilerin üçte birinden fazlasının ise güçlü neden-sonuç ilişkisi kurabildiği tespit edilmiştir.
- ✓ Meslek liselerinde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının duyuşsal öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu görüşmecilerin neredeyse üçte birinin ise sabırlı olma becerisi geliştirdiği tespit edilmiştir.
- ✓ Meslek liselerinde verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin görüşmecilerin üçte ikisinin psiko-motor öğrenme becerilerine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Bu

görüşmecilerin yarısından fazlasının ise küçük kas motor gelişimini desteklediğini ortaya çıkarılmıştır.

Politika yapıcılar açısından ulaşılan sonuçlar;

- ✓ Meslek lisesinin fiziksel-donanımsal açıdan yetersiz olduğu ve bu durumun nedeninin uygulama laboratuvarı/atölyenin olmaması olduğu saptanmıştır.
- ✓ Okulun öğretmen kadrosunun yetersiz olduğu ve bu durumun nedeninin genç ve dinamik öğretmen kadrosu olmaması ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarılmıştır.
- ✓ Eğitim müfredatının yeterli ve yetersiz olma durumunun eşit dağıldığı tespit edilmiştir.
- ✓ Meslek lisesinde verilen istihdam edilmeye dönük mesleki yönlendirmenin yetersiz olduğu ve okul-İŞKUR işbirliğinde bilgilendirme toplantılarının yapılmadığı saptanmıştır.
- ✓ Staj süresinin yetersiz olduğunu bulgulanmış ve staj süresinin en az 2 sene olması gerektiği tespit edilmiştir.
- ✓ Teorik bilgilerin staj sırasında güncel olma ve güncel olmama durumunun eşit dağılım gösterdiği saptanmıştır.
- ✓ Üçte ikisinden fazla görüşmecinin mesleki eğitim aldığı bölümde/alanda iş bulamadığı, görüşmecilerin yarısından fazlasının ise mesleki eğitim aldığı bölümün/alanın dışında dahi bir iş bulamadığı saptanmıştır. Ancak buna rağmen görüşmecilerin meslek lisesine kayıt yaptırdığı için şu an itibarıyla memnun olduğu anlaşılmaktadır.
- ✓ Görüşmecilerin bulduğu iş ve mesleki eğitim arasında herhangi bir ilişki olmadığı saptanmıştır.
- ✓ Mesleki ve teknik lisenin kalitesinin artırılması için okulun fiziksel/donanımsal olarak iyileştirilmesi gerektiği saptanmıştır.
- ✓ Mesleki ve teknik lisenin tercih edilebilirliğinin artırılması için garanti iş güvencesiyle istihdam olanağının sağlanması gerektiği saptanmıştır.
- ✓ Meslek lisesi mezunlarının ara eleman istihdam olanağı/güvencesi istediği saptanmıştır.

İşverenler açısından ulaşılan sonuçlar;

- ✓ Bu tez çalışmasında baskın öğrenme alanının psiko-motor öğrenme olduğu bulgulanmıştır. Psiko-motor öğrenmenin işgücü piyasasında sürekli öğrenme unsuru taşıdığı ve bunun nedeninin çalışılan alana göre mutlak geliştirilmesi gereken beceri olduğu ortaya çıkarılmıştır.

- ✓ İşveren/kurum yöneticisi ve stajyer ilişkisinde kurum genelinde çoğunlukla iyi ve yardımsever davranışlar olduğu ancak kurum yöneticisinin sert ve gergin tavrı ile karşılaşılan ya da staj kurumunda stajyerlerden sorumlu öğretmen ile sorun yaşanan durumların varlığı da tespit edilmiştir.
- ✓ Görüşmecilerin staj ücretlerini tam olarak aldığı ancak zamanında alamadığı bulgulanmıştır.
- ✓ Görüşmecilerde staj kurumunda çalışma beklentisi oluşmadığı anlaşılmıştır.

Araştırmacılar açısından ulaşılan sonuçlar;

- ✓ Görüşmecilerin meslek lisesini ilk sıradan tercih etmediği ve meslek lisesi tercihinde en önemli nedenin puan yetersizliği olduğu saptanmıştır.
- ✓ Meslek lisesi tercih yönlendirmesinde görüşmecilerin meslek lisesini bireysel isteği ile tercih ettiği bulgulanmış ancak aile yönlendirmesinin de büyük bir orana sahip olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu sınavsız geçiş uygulamasından faydalanmamıştır. Sınavsız geçiş uygulamasından faydalanan görüşmecilerin tümü ise bu uygulamanın olmaması halinde bir yıl üniversite sınavına hazırlanacağını belirtmiş ve bu süreçte bölüm değiştirme ve bölüm değiştirmeme konusunda eşit dağılım göstermiştir.
- ✓ Görüşmecilerin neredeyse tamamında üniversite sınavına hazırlanma düşüncesi vardır. Bu görüşmecilerin büyük bir çoğunluğu üniversite sınavında meslek lisesinde eğitim aldığı bölüme eşdeğer bölüm hedeflemiş ve bunun temelinde ise bölümü/mesleği sevmenin yer aldığı anlaşılmıştır.
- ✓ Meslek lisesi tercih sonucunda görüşmecilerin aile ve çevreden iyi ve olumlu tepki aldığı anlaşılmıştır. Görüşmecilerin üçte ikisinden fazlasının ailesinde üniversite beklentisi bulunmasına rağmen yine üçte ikisinden fazla ailenin mesleki eğitimi desteklediği bulgulanmıştır. Fakat ailelerin neredeyse üçte birinin mevcut tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığı, aileler üniversite beklentisine devam ettiği anlaşılmıştır.

Bu çalışma mesleki ve teknik anadolu lisesi mezunları ile yapılmıştır. Ancak gelecekte mesleki ve teknik liselerde hali hazırda eğitime devam eden öğrencilere yönelik bir araştırma yapılarak öğrencilerin mesleki ve teknik lise eğitiminden memnuniyet düzeyleri ve mezuniyet sonrası beklentilerinin ortaya çıkarılması, yükselen iş alanları incelenerek mesleki ve teknik liselere entegre edilmesi halinde ekonomide elde edilecek paydanın ortaya çıkarılması ve araştırmanın yapıldığı an itibarıyla staj ya da işletmede beceri eğitimine devam eden meslek

lisesi öğrencilerinin uygulamalı eğitimlerde edindikleri beceriler araştırılarak işgücü piyasasında talep edilen beceri uyumunun ortaya çıkarılmasının yeni istihdam alanlarının oluşturulması ve okullarda saptanan mesleki eğitim açıklarının giderilmesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Son olarak tarafımızca mesleki ve teknik anadolu liselerinde istihdam özelliğini kaybeden bölümlerin kademeli olarak kapatılarak teknik bölümlere ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Böylece görece daha az işlevselliğe sahip olan bölümlerin mezun sayısında azalma sağlanarak mesleki ve teknik lise mezunlarının toplam işsiz sayısında düşüş beklenebilir.



KAYNAKÇA

- Abel, A. B., Bernanke, B. S. ve Croushore, D. (2017). *Makroekonomi*. (Çev. C. Balcı), Efil Yayınevi, Ankara.
- Acır, H. (Temmuz 2005). Mesleki Teknik Eğitimde Yetkiler ve Sorunlar. Y. T, Enderoğlu (Oturum başkanı), *Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları*. İktisadi Araştırmalar Vakfı, İstanbul.
- 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.
- Ak, M. (2006). *II. Meşrutiyet Dönemi’nde Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları (1908-1918)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akarsu, S. (2017). “İlköğretim (1-8) Müzik Öğretimi Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Açından İncelenmesi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(44): 279-289.
- Akbaş, H. E., Bozkurt, S. ve Yazıcı, K. (2018). “Osmanlı Devletinde Lonca Teşkilatı Yapısı ve Yönetim Düşüncesi ile Karşılaştırılması”. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, (9): 165-202.
- Akbulut, Y. (2018). “Veri Çözümleme Teknikleri”. A.Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 160-195.
- Akçay, C. ve Çoruk A. (2012). “Çalışma Yaşamında Duygular ve Yönetimi: Kavramsal Bir İnceleme”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(1): 3-25.
- Akdağ, M. (1995). *Türk Halkının Dirlik ve Düzen Kavgası*. Cem Yayınevi, İstanbul.
- Akpınar, B. (2005). “Teknik Öğretmen Yetiştirme Sorunu ve Teknik Eğitim Fakültelerinin Geleceği”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1): 259-274.
- Akpınar, Y. (2003). “Meslek Yüksek Okullarına Sınavsız Geçiş”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33): 8-25.
- Aksu, L. (2016). “Türkiye’de Beşeri Sermayenin Önemi: İktisadi Büyüme ile İlişkisi, Sosyal ve Stratejik Analizi”. *İktisat Politikaları Araştırma Dergisi*, 3(2): 68-129.
- Aktaşlı, İ., Kafadar, S. ve Tüzün, I. (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite için İş birliği-Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi*. Eğitim Reformu Girişimi ve Koç Holding. İstanbul.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Pegem Akademi, Ankara.
- Alkan, C. (25-26 Kasım 1982). Meslek Eğitiminin Bugünkü Sorunları Nelerdir?. M. Adem (Oturum Başkanı), *Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.

- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). *Mesleki Eğitim Sistemi*. Konya Ticaret Odası, Etüd-Araştırma Servisi Araştırma Raporu. Konya.
- Altınsoy, H. (2020). “Türkiye’de Genç İşsizliğin Boyutları ve Çözümüne İlişkin Öneriler”. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 11(1): 69-89.
- Altuncı, Y. T., Salman, C. ve Doğan, Z. M. (2009). “Mesleki Eğitim Sorunları ve Yeni Model Arayışları”. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu. 6-7 Kasım, Antalya, 315-318.
- Anadol, C. (2001). *Türk-İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnameler*. T.C Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Arıcı, K. (1999). “Bir Sivil Toplum Kuruluşu Olarak Anadolu Ahiliği (Ahiyan-ı Rum)”. II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri. 13-15 Ekim 1999, Kırşehir, 38-48.
- Arslan, A. (1996). *Çıraklık Eğitimi*. Tıbyan Tanıtım, İzmir.
- Ateş, H., Yıldız, B. ve Yıldız, H. (2012). “Herzberg’in Çift Faktör Kuramı Kamu Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyon Algılarını Açıklayabilir Mi?: Ampirik Bir Araştırma”. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 7(2): 147-162.
- Avcı, A. (2019). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. İdeal Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- Ay, S. (2012). “Türkiye’de İşsizliğin Nedenleri: İstihdam Politikaları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Yönetim ve Ekonomi*, 19(2): 321-341.
- Aydemir, C. ve Yılmaz-Genç S. (2011). “Ortaçağın Sosyoekonomik Düzeni: Feodalizm”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36): 226-241.
- Aydın, A. (2016). “Genç İşsizliği Sorununun Almanya ve Türkiye Mesleki Eğitim Sistemi Çerçevesinde Değerlendirilmesi”. *Sosyal Güvençe Dergisi*, 6(11): 1-23.
- Aytekin, İ. (2013). “Küreselleşme ve Ekonomik Küreselleşme”. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2): 123-134.
- Baltacı, A. (2018). “Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme” *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 231-274.
- Baltacı, A. (2019). “Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?”. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2): 368-388.
- Başkale, H. (2016). “Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi”. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1): 23-28.

- Bayır, M. ve Şahin-Kutlu, Ş. (2019). “Mesleki Eğitim ve Üniversite Eğitiminin Genç İşsizlik Üzerindeki Etkisi: Türkiye Üzerine Ampirik Bir Analiz”. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi (KAUIİBFD)*, 10(20): 787-806.
- Bayraktar, B. ve Kazancıgil, D. (2020). “Türkiye’de Beşeri Sermaye ve İktisadi Büyüme Arasındaki İlişki”. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2): 9-34.
- Bayram, S. (2012). “Osmanlı Devleti’nde Ekonomik Hayatın Yerel Unsurları: Ahilik Teşkilâtı ve Esnaf Loncaları”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (21): 81-115.
- Beltekin, N. (2014). “İşgücü Talebi ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Analiz (İş İlanları Örneği)”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51): 226-240.
- Berk, E. (2010). *Modüler Program Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Berktaş, S. ve Dimli-Oraklıbel, R. (2021). “Sanayi Devrimi ile Gelen Değişim: İş Bölümü ve Yabancılaşma”. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(6): 112-121.
- Bıncı, H. ve Arı, N. (2004). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3): 383-396.
- Birgin, O. (2016). “Bloom Taksonomisi”. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat (Ed.). *Matematik Eğitiminde Teoriler*. Pegem Akademi, Ankara, 839-860.
- Birleşmiş Milletler (2004). *World Population To 2300*. Birleşmiş Milletler. New York.
- Bozkır-Serdar, A. (2019). “Sosyal Politika Kavramı, Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’de Sosyal Politika”. A. Tokol ve Y. Alper (Ed.). *Sosyal Politika*. Dora Basım-Yayın Dağıtım, Bursa, 1-24.
- Bülbül, T. (2014). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okullarına ve Mesleki Eğitime Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoglu, K. V. ve Özer, M. (2020). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi”. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21): 1-26.
- Cansever, E. B. ve Namal, M. K. (2019). “İşgücünün Görünmeyen Dezavantajlıları: Ne İşte Ne De Eğitimde Olmayan Gençler”. Koçancı, M. ve Yerlikaya, H. (Ed.). *Sosyal Politika ve Çalışma İlişkilerinde Güncel Sorunlar II. Kitap*. Gazi Kitabevi, Ankara, 111-134.
- CEDEFOP. (2015). *CVET in Europe: The Way Ahead*. European Union, Luxembourg.

- Cerev, G. ve Yenihan, B. (2017). “İşgücü Piyasası Temel Kavramları Doğrultusunda Elazığ İli İşgücü Piyasasının Mevcut Durumu ve Analizi”. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 77-90.
- Ceylan, H. ve Erbir, M. A. (2015). “Meslek Yüksekokullarında Kalite: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(1): 99-106.
- Cin, H. ve Akyılmaz, S. G. (2000). *Tarihte Toplum ve Yönetim Tarzı Olarak Feodalite ve Osmanlı Düzeni*. Çağ Üniversitesi Yayınları, Adana.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Çağatay, N. (1976). “Fütüvvetçilikle Ahiliğin Ayrıntıları”. *Belleten*, 40(159): 423-438.
- Çağlar, N. ve Türeli, N. (2005). “Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişle ve ÖSS Puanı ile Gelen Öğrencilerin Genel Başarı Oranlarının Karşılaştırılması”. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2): 369-377.
- Çakır, M. (2022). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aile Algısında Toplumsal Cinsiyet Olgusunun İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, H. ve Çamtosun İ. (2009). “Ticaret Meslek Liselerinde Verilen Muhasebe Eğitiminin Kalitesi ve Bu Eğitimin Meslek Yüksek Okullarındaki Muhasebe Eğitimine Etkilerine Yönelik Bir Uygulama”. *Öneri Dergisi*, 8(32): 159-173.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. K. (2017). *TEOG Yerleştirme Sistemi: Güçlükler ve Öneriler*. Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Yayınları. İstanbul.
- Çıvak, B. ve Sezerel, H. (2018). “Araştırma Paradigmaları ve Turizm Yazını”. *Turizm Akademik Dergisi*, 5(1): 1-14.
- Çiçek, M., Bayrak, F., Altın, R., Numanoglu, K. V. ve Özer, M. (2020). *Covid-19 Salgını Sürecinde Mesleki ve Teknik Eğitim*. MEB. Ankara.
- Çidem, Y., Yalım, F., Saka, F., Özer, M., Suna, E. ve Numanoglu, K.V. (2021). “How Compatible is the Supply of Vocational Education and Training Graduates with Labor Market Demand in Turkey?”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD)*, 41(2):1023-1050.
- Davutoğlu, N.A. (2020). “Üçüncü ve Dördüncü Sanayi Devrimleri Arasındaki Temel ve Sistemik Farklılıkların Determinist Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi”. *Management and Political Sciences Review*, 2(1): 176-194.
- Demir, B. ve Subaşı Ş. (2008). “Muhasebe Programlarına Sınavsız Geçiş Hakkı Olan Öğrencilerin Profili ve Muhasebe Mesleğine Bakışları”. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (37): 88-98.

- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). “Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları”. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2): 39-58.
- Demir, M. ve Demir, Ş. Ş. (2014). “Turizm İşletmelerinde Yöneticilerin Mesleki Staj ve Stajyerleri Değerlendirmesi”. *Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5): 20-33.
- Demirci, M. (2003). “İslam’da Şehir ve Şehrin Sosyal Dinamikleri”. *İstem*, 1(2):129-146.
- Doğan, H. (1983). “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1): 167-181.
- Doğan, M.K. ve Yuret, T. (2015). “Üniversitelere Yerleştirmede Farklı Katsayı Uygulamasının Etkileri”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(1): 195-220.
- Doğan, Ü. (1997). “İstihdam-Verimlilik-Eğitim İlişkisi”. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 52(1): 229-234.
- Dornbusch, R. ve Fischer, S. (1998). *Makroekonomi*. (Çev. S. Ak., M. Fisunoğlu., E. Yıldırım. ve R. Yıldırım), Akademi Yayınları, Ankara.
- Durukan, S., Aygün, M., Aydın, İ. ve Diril, Z. (2015). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Sınavsız Geçişle ve Sınavla Gelen Öğrencilerin Matematik Başarılarının Değerlendirilmesi”. *JRET Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3): 211-218.
- Dünya Bankası. (1995). *Priorities and Strategies for Education: A World Bank Sector Review*. Washington: Education and Social Policy Department.
- EFT. (2014). *Work-Based Learning: A Handbook for Policy Makers and Social Partners in EFT Partner Countries*. European Training Foundation.
- Ekinci, Y. (1989). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahilik*. Özgün Matbaacılık, Ankara.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2019). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Gelişimi”. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3): 614-627.
- Engels, F. (2019). *İngiltere’de Emekçi Sınıfların Durumu*. (Çev. O. Emre), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Erden-Özsoy, C. (2015). “Mesleki Eğitim-İstihdam İlişkisi: Türkiye’de Mesleki Eğitimin Kalite ve Kantitesi Üzerine Düşünceler”. *Elektronik Meslek Yüksekokulları Dergisi*, 5(5): 173-181.
- Erdönmez, C. (2017). “Önlisans Programlarına Yerleştirilen Öğrencilerin Yerleştirilme Biçimlerine Göre Başarı Oranlarının Karşılaştırılması: Çanakkale Örneği”. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 7(2): 52-59.
- Ergün, H. (2018). “Okul Müdürleri ve İşveren Gözüyle Mesleki Eğitimin Sorunları”. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3): 191-206.

- Erikli, S. (2014). *Yoksul Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Eğitim Algısı: Mamak Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Eroğlu, E., Suna, H. E., Tanberkan, H. ve Altun, Ü. (2019). *Organize Sanayi Bölgelerinde Mesleki ve Teknik Eğitim*. MEB. Ankara.
- Erten, P. (2022). “Meslek Liselerinin 21.yy. Öğrenen ve Öğreten Becerileri Kapsamında Değerlendirilmesi”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 47(209): 261-291.
- Eser, K. ve Ekiz-Gökmen, Ç. (2009). “Beşeri Sermayenin Ekonomik Gelişme Üzerindeki Etkileri: Dünya Deneyimi ve Türkiye Üzerine Gözlemler”. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2): 41-56.
- Eşme, İ. (2007). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu ve Sorunlar”. *T.C YÖK Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı*. 15-16 Ocak 2007, Ankara, 119-146.
- Gelişli, Y. (2010). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Meydana Gelen Değişmeler”. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 29 Nisan – 2 Mayıs 2010, Antalya, 1766-1795.
- Gemici, N. (2010). “Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19): 71-105.
- Göçen, A. (2007). *Meslek Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin İşletmelerde Gördüğü Temel Beceri Eğitiminin Etkinliğine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Göksoy, S. (2019). “Paradigma ve Paradigmalar”. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1): 1-15.
- Gökşen, F., Yüksek, D., Alnıaçık, A. ve Zenginobuz, Ü. (2012). *Kız Teknik ve Meslek Liseleri Kapsamlı Değerlendirme Notu*, Koç Üniversitesi Sosyal Politika Merkezi, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N., ve Erten, P. (2010). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Modüler Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlükler: Nitel Bir Çalışma”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1): 174-198.
- Güllülü, S. (1977). *Ahi Birlikleri*. Ötüken Yayınevi, İstanbul.
- Gümüş, A.T. (2010). *Sosyal Devlet Anlayışının Gelişimi ve Dönüşümü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Günbayı, İ. ve Tokel, A. (2014). “Teknik ve Meslek Liselerinde Meslek Derslerinin Etkinliğe İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4): 59-73.
- Gündüz, A. Y., Kaya, M. ve Aydemir, C. (2012). “Ahilik Teşkilatında ve Günümüzde Tüketicilerin Korunmasına Yönelik Çalışmalar Üzerine Bir Değerlendirme”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2): 37-54.

- Güneş, F. (2014). “Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler”. F.Güneş (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi, Ankara, 4-21.
- Güneş, M. (2017). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Bütçeleri Mali Kaynakları, Mali Sorunları ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma”. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1): 1-17.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler (Rapor No. 1)*. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Ankara.
- Gürata, M. (1975). *Unutulan Adetlerimiz ve Loncalar*. TİSA Matbaacılık Sanayi, Ankara.
- Gür-Erdoğan, D., Demirtaş, Z. ve Özalan, S. (2020). “Teknik Öğretmenlerin Gözünden Mesleki Eğitimde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı: 44-57.
- Güvenoğlu, H. ve Bayır, M. (2020). “Genç İşsizliği Etkileyen Faktörlere İlişkin Ampirik Bir Analiz”. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2): 19-36.
- Güzel, F.Ö. (2010). “Turizm Öğrencilerinin Staj Döneminde Edindikleri Motivasyonun Herzberg Teorisine Göre Değerlendirilmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 5(20): 3415-3429.
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe Ansiklopedisi – Kavramlar ve Akımlar, Cilt 4*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hayat, E. ve Şölen, Ş. (2021). “İstihdamda Mesleki Eğitimin Önemi ve Öğrencilerin Mesleki Eğitime İlişkin Tutumları: Aydın İli Örneği”. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1): 70-85.
- Henden, R. (2006). “Üçüncü Yılda Sınavsız Geçiş Uygulamaları: Alaplı Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(4): 157-168.
- Işık, C., Tırak, L. ve Çapan, O. (2017). “Turizm Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 6(1): 16-26.
- İleri, T. (2019). “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Bağlamında Kız Enstitüleri’nin Türk Modernleşmesindeki Yeri ve Önemi”. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, (65): 193-226.
- İslamoğlu, E. ve Alp, E. (2019). “Türkiye’de Okuldan İşe Geçiş: TÜİK’in Gençlerin İşgücü Piyasasına Geçiş Araştırma Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme”. *SDG-Sosyal Güvenlik Dergisi*, 9(1): 103-121.
- İşler, H. (2012). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Değişen Paradigmalar”. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(2): 119-131.

- İşler, H. ve Demir, B. (2011). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Yaklaşımlar”. *II. Uluslararası, VI. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*. 25-27 Mayıs 2011, Aydın-Kuşadası, 1-7.
- Kadim, M. (2017). “Sınavsız Geçiş Sisteminin Akademik Başarıya Etkisi”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49): 418-437.
- Kal’a, A. (2003). “Osmanlı Esnafı ve Sanayisi Üzerine Yapılan Çalışmalarla İlgili Genel Bir Değerlendirme”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (1): 245-266.
- Kalkan, Ö, K. (2014). “Meslek Liselerini Tercih Etmede Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Ölçeklenmesi”. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 3(1): 129-146.
- Kalkınma Bakanlığı. (2014). *Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018: Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporu*. Kalkınma Bakanlığı, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023): Mesleki Eğitimde Niteliğin Artırılması Çalışma Grubu Raporu*. Kalkınma Bakanlığı. Ankara.
- Kam, M. ve Atakök, G. (2016). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarının Tercih Nedenleri”. 1st. International Conference on Engeneering Technology and Applied Sciences. 21-22 Nisan 2016, Afyon, 1214-1220.
- Karaçivi, C. (2000). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karadeniz, O., Kabakçı-Karadeniz, H., Kocaalan, M. L. ve Arpat B. (2013). *Mesleki Eğitim Kurslarına Katılanların İşgücü Piyasasındaki Durumu Araştırması*. ILO, Ankara.
- Karadeniz, O., Karagül, K., Karagül, N. ve Doğan, M. (2011). “Yükseköğretime Sınavsız Geçiş Uygulaması ve Yükseköğretim Sisteminde Yarattığı Olumsuz Sonuçlar: Pamukkale Üniversitesi Örneği”. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*. 27-29 Mayıs 2011, İstanbul, 1732-1739.
- Karagül, K., Karagül, N. ve Doğan, M. (2011). “Sınavlı ve Sınavsız Geçiş İçin Akademik Bir Karşılaştırma”. *2. Ulusal Arası, 6. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu*, 25-27 Mayıs 2011, Aydın.
- Karagül, M. (2003). “Beşeri Sermayenin Ekonomik Büyümeyle İlişkisi ve Etkin Kullanımı”. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (5): 79-90.
- Karaman, R. (2014). “Türk Ahi Teşkilatının İşleyişi ve Çorum Tarihinde Ahilik”. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 39-109.
- Karatabak, S. ve Şengür, D. (2018). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapılan Düzenlemelere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri”. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 72-81.
- Karataş, M. ve Çankaya, E. (2010). “İktisadi Kalkınma Sürecinde Beşeri Sermayeye İlişkin Bir İnceleme”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3): 29-55.

- Karkacier, A. ve Orakçı, F. (2021). “İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Uygulamasının Muhasebe Eğitimine Etkisi”. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, 14 (1): 45-71.
- Kaya, A. A. (1999). “Türkiye’de Genç İşsizliği ve İstihdam Sorununa Çözüm Olarak Mesleki Eğitim”. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (15): 45-56.
- Kayadibi, F. (2000). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeniden Yapılanma”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (2): 41-62.
- Kayadibi, F. (2001). “Eğitim Kalitesine Etki Eden Faktörler ve Kaliteli Eğitimin Üretime Katkısı”. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (3): 71-94.
- Kaysi, F. ve Aydemir, E. (2018). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Stajlarda Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2): 119-133.
- Keskin, A. (2011). “Ekonomik Kalkınmada Beşeri Sermayenin Rolü ve Türkiye”. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4): 125-153.
- Kılıç, Y. ve Yılmaz, E. (2018). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Perspektifinden Mesleki Eğitime İlişkin Bir Durum Çalışması”. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1): 1-16.
- Kızgın, Y. (2005). “Sınavsız Geçiş (METEB) Sistemi ile Gelen Öğrencilerin Başarılarının İstatistiki Analizi: Muğla Üniversitesi Muğla Meslek Yüksekokulu Örneği”. *“İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2): 119-129.
- Koç, H. (2007). “Eğitim Sisteminin Finansmanı”. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20): 39-50.
- Korkmaz, M. (2015). “Türkiye’de Mesleki Eğitim”. *İTO AR-GE Bülten Dergisi*, Ocak-Şubat: 38-42.
- Kozak, İ. E. (2012). “İşçi Sendikalarının Tarihi Gelişimi (İngiltere Örneği)”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37-38: 63-81.
- Kumru, M. ve Demirtaş, Z. (2015). “İşletmelerde Beceri Eğitiminde (Staja) Giden Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Staja İlişkin Görüşleri”. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitim Kongre Kitabı*. 11-13 Mayıs, Ankara, 433-445.
- Kurnaz, Z. (2016). *Türkiye’de Siyasal Korku ve Akademik Hayatın İnşası*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, E. (1998). “Küreselleşme ve Etkileri”. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1): 363-386.
- Levent, F. (2014). “Yönetim Teorileri ve Yeni Yönetim Yaklaşımları”. M. Çelikten ve M. Özbaş (Ed.). *Eğitim Yönetimi*. Lisans Yayıncılık, İstanbul, 90-118.
- Leylek, R. ve Gürlen E. (2015). “Meslek Yüksekokullarına Sınavlı-Sınavsız Geçiş Sistemiyle Yerleşen Öğrencilerin Temel Matematik Becerilerinin Karşılaştırılması”. *Ejovoc (Elektronik Journal of Vocational Collages)*, 5(6): 40-46.

- Mankiw, N. G. (2009). *Makroekonomi*. (Çev. Ö. F. Çolak), Eflatun Yayınevi, Ankara.
- MEB. (2006a). *Meslek Liselerinde İstihdam Özelliğini Kaybetmiş Bölümlerin Değerlendirilmesi Araştırması*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- MEB. (2006b). *Meslek Liselerinde İstihdam Özelliğini Kaybetmiş Bölümlerin Değerlendirilmesi Araştırması (Rapor No: 42)*. MEB. Ankara.
- MEB. (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. MEB.
- MEB. (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü Raporu (Rapor No: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi: 1)*. MEB. Ankara.
- MEB. (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. MEB. Ankara.
- Metin, M. ve Özcan, A. (2015). “Eğitimle İlgili Temel Kavramlar”. M. Metin ve T. Aytaç (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi, Ankara, 3-29.
- MTEGM, (2022). *Sanayi Bölgelerinde Kurulan Mesleki Eğitim Merkezi / İrtibat Büroları*. MEB. Ankara.
- Muğan-Ertuğral, S. (2018). “Beşeri Sermaye Oluşumunda Mesleki Eğitimin Önemi”. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3): 49-63.
- Nartgün, Ş. ve Yüksel, E. (2009). “Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişte İzlenen Kriterlerin Değerlendirilmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2): 189-205.
- Odabaşı, B. (2013). “Mesleki ve Teknik Ön Lisans Programlarında Kalite Arayışı: Sınavsız Geçiş”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (2): 269-286.
- Oral, I. (2012). *Mesleki Eğitimde Ne Çalışıyor, Neden Çalışıyor: Okul İşletme İş Birliklerine Dair Politika Önerileri*. Eğitim Reformu Girişimi. İstanbul.
- Osmanlı, U. (2017). “Zanaatkârlığın Tarihsel Dönüşümü ve Richard Sennett’in Zanaatkârlık Kavramı”. *Journal of History Culture and Art Research*. 6(3): 803-817.
- Özaydın, M. M. (2013). “Genç İşsizlikle Mücadelede Aktif İşgücü Piyasası Politikalarının Rolü ve Önemi”. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(2): 120-145.
- Özdemir, C. (2019). “Türkiye’de Demografik Fırsat Penceresi ve Eğitimin Yaygınlaşmasının Sosyoekonomik Etkileri”. *Nüfusbilim Dergisi*, 41(1):7-25.
- Özdemir, M. (2010). “Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma”. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1): 323-343.
- Özer, M. (2018). “2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3): 425-435.
- Özer, M. (2019). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözüme Yönelik Yol Haritası”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1):1-11.

- Özer, M. (2020a). “Türkiye’de Mesleki Eğitimde Paradigma Değişimi”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2): 357-384.
- Özer, M. (2020b). “Mesleki Eğitimde Okuldan İşe Geçiş Etkileyen Yeni Parametreler: Küresel Dönüşümler ve Yeni Eğilimler”. *İnsan ve Toplum*, 10(3): 1-27.
- Özer, M. (2021). “Türkiye’de Mesleki Eğitimi Güçlendirmek için Atılan Yeni Adımlar”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16): 1-16.
- Özgüven, E. (1987). “Ülkemizin Üst Düzey Teknisyen İhtiyacı ve Eğitimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2): 190- 202.
- Özhan-Dedeoğlu, A. (2002). “Tüketici Davranışları Alanında Kalitatif Araştırmaların Önemi ve Multidisipliner Yaklaşımlar”. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2): 75-92.
- Özkan, F. ve Aksoy, C. (2015). “Ticaret Meslek Lisesi Muhasebe Bölümü Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi Uygulaması, Gaziantep İlinde Bir Alan Araştırması”. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 6(12): 283-305.
- Özkazanç, A., Sayılan, F. ve Akşit, E. E. (2018). “Toplumsal Cinsiyet ve Mesleki Eğitim: Mesleki Teknik Lise Kız Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. *Fe Dergi*, 10(2): 150-164.
- Özsayar, B. (2008). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Yaptıkları Stajların Mesleki Gelişimlerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, N. (2005). “İktisadi Kalkınmada Eğitimin Rolü”. *Sosyoekonomi Dergisi*, 1(1): 27-44.
- Özyakışır, D. (2011). “Beşeri Sermayenin Ekonomik Kalkınma Sürecindeki Rolü: Teorik Bir Değerlendirme”. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1): 46-71.
- Parasız, İ. (1997). *Modern Büyüme Teorileri: Dinamik Makro Ekonomiye Giriş*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Parasız, İ. (2011). *Keynesyen ve Keynes Sonrası Makro Ekonomi*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Parasız, İ. (2018). *İktisada Giriş*. Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Paya, M. M. (2001). *Makro İktisat*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Pirenne, H. (2005). *Ortaçağ Avrupası’nın Ekonomik ve Sosyal Tarihi*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Poggi, G. (2009). *Modern Devletin Gelişimi: Sosyolojik Bir Yaklaşım*. (Çev. Ş. Kut ve B. Toprak), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Reman, N. (1971). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Problemleri ve Geliştirme Stratejileri Yönünden Yeni Bir Mesleki-Teknik Eğitim Politikası İhtiyacı”. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 31(1-4): 119-133.

- Saklı, A. R. (2013). “Fordizm’den Esnek Üretim Rejimine Dönüşümün Kamu Yönetimi Üzerindeki Etkileri”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44): 107-131.
- Sekin, S. (2008). “Türkiye’de Ezberci Öğretim ve Nedenleri”. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18): 211-221.
- Sennett, R. (2009). *Zanaatkâr*. (Çev. M. Pakdemir), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Sever, Y., Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2019). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Yönetici ve Öğretmenlerinin Mesleki Eğitimde Özelleştirmeye İlişkin Görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1): 56-80.
- Sevgi, S. ve Alpaslan, A. N. (2020) “Ortaokul Öğrencilerinde Matematiğe Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri ile Sayı Duyusuna Yönelik Öz Yeterlikleri İncelenmesi”. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2): 170-193.
- Sezgin, İ. (25-26 Kasım 1982). Mesleki Eğitimin Kapsam ve Gelişimi. S. Ç. Özoğlu (Oturma Başkanı), *Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği, Ankara.
- Sezgin, Y. ve Bozdağlıoğlu, E, Y. (2017). “Türkiye’de Beşeri Sermayenin Durumu (2005-2015)”. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(1): 48-67.
- Sombart, W. (2008). *Burjuva: Modern Ekonomi Dönemine Ait İnsanın Ahlaki ve Entelektüel Tarihine Katkı*. (Çev. O. Adanır), Doğubatı Yayınları, Ankara.
- Sözer, Y. (2017). “Mesleki Açık Öğretim Lisesi Öğrencilerinin Örgün Eğitim Dışında Olma Nedenlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30): 493-507.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3): 65-86.
- Şahinkesen, A. (1983). “Örgün ve Yaygın Mesleki ve Teknik Eğitim”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1): 461-480.
- Şahinkesen, A. (1991). “Çıraklık Eğitiminin “Osmanlı Dönemi” Durumu”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2): 387-403.
- Şen, M. (2002). “Osmanlı Devleti’nde Sosyal Güvenlik: Ahi Birlikleri, Loncalar ve Vakıflar”. *Çimento İşveren*, 18-40.
- Şencan, H. (2008). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim: Sorunlar ve öneriler (Araştırma Raporları: 55)*. Müstakil Sanayici ve İşadamları Derneği (MÜSİAD). İstanbul.
- Şendurur, U. (2020). “Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Muhasebe Eğitimi, Muhasebe Eğitiminden Beklentiler ve Karşılaşılan Sorunlar: Ağrı ve Erzurum İllerinde Bir Araştırma”. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (86): 97-110.

- Şenel, E. A. (2018). “Eğitimin Temel Kavramları” M. Gültekin (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayını, Eskişehir, 1-15.
- Şimşek, A. (2018a). “Araştırma Modelleri” A. Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 80-107.
- Şimşek, A. (2018b). “Evren ve Örneklem” A. Şimşek (Ed.). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 108-133.
- Tamer, M. A. ve Özcan, M. (2014). “Örgün Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Mesleki Eğitimin Paydaşlarıncı Değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203): 205-224.
- Taş, A., Selvitopu, A., Bora, V. ve Demirkaya, Y. (2013). “Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul Terk Nedenleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3): 1551-1566.
- Taş, H. Y., Küçükoglu, M. ve Demirdöğmez, M. (2018). “Türkiye’de Genç İşsizliği Sorunu ve Alternatif Çözüm Önerileri”. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 7(18): 279-294.
- Tekin, H. H. (2012). “Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme”. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3(13): 101-116.
- Tekindal, M. ve Uğuz-Arsu, S. (2020). “Nitel Araştırma Yöntemi Olarak Fenomenolojik Yaklaşımın Kapsamı ve Sürecine Yönelik Bir Derleme”. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1): 153-182.
- Toprak, Ö. F. (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişiminde İŞKUR’un Rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toptaş-Arslan, G. (2018). “Çalışmanın Evrimi: Sanayi Toplumundan Sanayi Ötesi Topluma Geçiş”. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(1): 45-162.
- Tuna, O. ve Yalçıntaş, N. (1994). *Sosyal Siyaset*. Filiz Kitabevi, İstanbul.
- Tunç, A. (2005). “Yüksek Okullarına Sınavsız Geçişin Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 1(2): 75-81.
- Tunç, Y. ve Dal, M. (2018). “Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Yaz Stajı Hakkındaki Görüş ve Önerileri: Iğdır Üniversitesi Örneği”. *Researcher*, 6(3): 377-403.
- TÜSİAD, (1999). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*, İstanbul.
- Ulubay, S. ve Önal, F. (2020). “Mekân Üzerine Sorunsallar ve Kavrayışlar: Fenomenoloji Kuramının Yirminci Yüzyılın Mekân Arayışına Etkileri”. *Megaron Dergisi*, 15(4): 606-613.
- Ulus, L., Tuncer, N. ve Sözen, Ş. (2015). “Mesleki Eğitim, Gelişim ve Yeterlilik Açısından Meslek Yüksekokullarının Önemi”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015 (5): 168-185.
- UNDP. (2014). *UNDP Youth Strategy 2014-2017: Empowered Youth, Sustainable Future*. UNDP. New York-USA.

- Uşul, H., Eroğlu, H. ve Akın, O. (2007). “Meslek Liseleri ve Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Süreçleri Arasındaki Uyum Sorunun Analizi ve Ticaret Lisesi Örneği”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(12): 235-243.
- Ünlü, D. (2016). “Mesleki Eğitimin Tarihi Süreci”. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(4): 89-98.
- Ünsal, E. M. (2011). *Makro İktisat*. İmaj Yayınevi, Ankara.
- Ünsür, A. (2020). “Ahilik Sistemi Değerleri Yönetim ve Eğitimi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39): 297-337.
- Ürüt-Kelleci, S. ve Türk, Z. (2016). “Genç İşsizlin İncelenmesi: OECD Ülkeleri ve Türkiye Karşılaştırması”. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(13): 10-25.
- Üstün, A. ve Yiğit A. (2022). “Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciens*, 8(54): 827-839.
- Vatanartıran, S. ve Eren, A., K. (2014). “Anadolu Sağlık Meslek Liselerinin Etkili Okul Boyutları Bağlamında İncelenmesi”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16): 449-475.
- Vuranok, T. T. (2017). *Mesleki Eğitimde İstihdam Sorunları: (İstanbul Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul.
- Woodruff, W. (2006). *Modern Dünya Tarihi: Başlangıçtan Günümüze Dünyada Olup Bitenler İçin Rehber*. (Çev. H. Vardar ve H. Vardar), Pozitif Yayınları.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). “Niteliksel Araştırmaların Planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi, Geçerlik ve Güvenirlik”. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3): 1-9.
- Yazıcı, H., Türkmen, B. ve Aydemir, Y. (2015). “Dünya’da ve Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Önemi”. *4th International Vocational High School Symposium*. 21-23 Mart 2015, Yalova, 1630-1639.
- Yıldırım, A. ve Çarıkçı, O. (2017). “Meslek Yüksekokullarında Belirsiz Gelecek: Sınavsız Geçişten Ek Puana Yöneticilerin ve Öğretmenlerin, MYO’ların Geleceği Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21): 203-2018.
- Yıldırım, K. (2010). “Nitel Araştırmada Niteliği Artırma”. *İlköğretim Online*, 9(1): 79-92.
- Yıldırım, N. (1997). “Küreselleşme”. *Öneri Dergisi*, 1(6): 171-175.
- Yıldırım, S., İslamoğlu E. ve Yenihan, B. (2014). “Türkiye’de KOBİ’lerin Nitelikli İşgücü İhtiyacı: İşveren-İşgören-Devlet Ekseninde Bir İnceleme”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (66-67): 15-42.

- Yıldız, A., Caner-Sönmez, T. ve Ciloşoğlu, M. (2015). “Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçiş ve Etkileri: Amasya Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Örneği”. *EJOIR Dergisi*, Özel Sayı: 35-45.
- Yolcu, H. (2011). “Kız Meslek Liselerine Olan Bireysel Eğitim İstemini Etkileyen Etkenler: Kastamonu İli Örneği”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 17(3), 453-483.
- Yumuşak, İ. G. (2008). “Beşeri Sermayenin İktisadi Önemi ve Türkiye’nin Beşeri Sermaye Potansiyeli”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 55: 3-48.
- Zubritski, Y., Mitropolski, ve Kerov, V. (2019). *İlkel Topluluk, Köleci Toplum, Feodal Toplum*. (Çev. S. Belli), Sol Yayınları, Ankara.

KANUNLAR

- 4702 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. T.C. Resmî Gazete (MEB , 29 Haziran 2001).
- 6764 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. T.C Resmî Gazete (29913, 2 Aralık 2016).

İNTERNET KAYNAKLARI

- Avrupa Komisyonu, (2021a). “Vocational Education and Training Initiatives” <https://education.ec.europa.eu/es/node/1718> (Erişim Tarihi: 20.04.2022).
- Avrupa Komisyonu, (2021b). “Employment, Social Affairs & Inclusion- About the Alliance for Apprenticeships” <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&intPageId=5234&langId=en> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Avrupa Komisyonu, (2021c). “Employment, Social Affairs & Inclusion- EQAVET - European Quality Assurance in Vocational Education and Training” <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1536&langId=en> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- BeeVet, (2020). <https://beevet.eu/tr/mesleki-egitim-ve-ogretim-nedir/> (Erişim Tarihi: 25.10.2021).

- CEDEFOP, (2010). “Meeting of Directors- General for Vocational Educational and Training” <https://www.cedefop.europa.eu/en/events/meeting-directors-general-vocational-education-and-training-0> (Erişim Tarihi: 09.05.2021).
- Cezeri, (2021). “Cezeri Yeşil Teknoloji Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi” https://cezeri.meb.k12.tr/06/27/763695/okulumuz_hakkinda.html (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- Çakmakçı, N., (2023). “Rakamlarla Deprem Bölgesinde Eğitim... Meslek Liseleri Nefes Oldu” <https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/nuran-cakmakci/rakamlarla-deprem-bolgesinde-egitim-meslek-liseleri-nefes-oldu-42228674> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Çavuşoğlu, A., (2011). “Katsayı Uygulaması” <https://www.setav.org/katsayi-uygulamasi/> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- Çelik, B., (2021). “Son Dakika Haberi: Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer Sabah’a Açıkladı! İşte Mesleki Eğitime İlişkin Düzenlemeler” <https://www.sabah.com.tr/egitim/son-dakika-haberi-milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-sabaha-acikladi-mesleki-egitimde-yeni-donem-5736801> (Erişim Tarihi: 20.11.2021).
- Dünya Bankası, (2023). “Unemployment, Youth Total (% of Total Labor Force Ages 15-24) (modeled ILO Estimate)” <https://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS> (Erişim Tarihi: 04.03.2023).
- EBA, (2023). “Haftalık Ders Çizelgeleri” <http://meslek.eba.gov.tr/?p=Ders-Cizelgeleri> (Erişim Tarihi: 08.05.2023).
- Eğitim Sen, (2021). “2022 Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi Pandemi Sonrası Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaktan Uzaktır!” <https://egitimsen.org.tr/2022-milli-egitim-bakanligi-butcesi-pandemi-sonrasi-egitim-ihiyaclarini-karsilamaktan-uzaktir/> (Erişim Tarihi: 10.02.2022).
- Eğitim Sen, (2022). “2023 Yılı Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesi Analizi” <https://egitimsen.org.tr/2023-yili-milli-egitim-bakanligi-butcesi-analizi/> (Erişim Tarihi: 12.03.2023).
- Eker, S., (2003). “Meslek Yüksekokullarına Sınavsız Geçişin Öğrenci Başarılarına Etkisi”. <https://www.mevzuatdergisi.com/2003/12a/03.htm> (Erişim Tarihi: 25.04.2021).
- Eliaçık, Z. ve Erol, M., (2022). “Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer Türkiye’de Mesleki Eğitimin Dönüşümünü Değerlendirdi” <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-turkiyede-mesleki-egitimin-donusumunu-degerlendirdi/2632287#> (Erişim Tarihi: 22.03.2023).
- ERG, (2012). “Koç Holding, MLMM Projesi’nde İşbirliği Yaptığı Eğitim Reformu Girişimi (Erg) İle ‘Mesleki Ve Teknik Eğitimde Kalite: Strateji Belgesi’ni Kamuoyuna Sundu” <http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Mesleki-ve-Teknik-E%C4%9Fitimde-Kalite-Strateji-Belgesi.pdf> (Erişim Tarihi: 11.05.2021).

- ETF, (2021). “Mission” <https://www.etf.europa.eu/en/about/mission-planning> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- EU Monitor, (2021). “Advisory Committee for Vocational Training (ACVT)” <https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vkokilmrxwyv> (Erişim Tarihi: 09.05.2021).
- Güney Marmara Kalkınma Ajansı, (2020). “Mesleki Eğitim Analizi ve Strateji Çalışması: Balıkesir-Çanakkale”. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/tr22-bolgesi-mesleki-egitim-analizi-ve-strateji-calismasi.pdf> (Erişim Tarihi: 28.12.2022).
- Haber 7, (2021). “Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer, LGS’nin Tarihini İlk Kez Açıkladı”. <https://www.haber7.com/guncel/haber/3176418-milli-egitim-bakani-mahmut-ozer-lgsnin-tarihini-ilk-kez-acikladi> (Erişim Tarihi: 07.01.2022).
- Henden R. ve Tunç, A., (2005). “Mesleki Teknik Öğretimde Sınavsız Geçiş Uygulamaları” http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/165/henden.htm (Erişim Tarihi: 07.07.2021).
- Hürriyet., (2019). “Çok Programlı Anadolu Lisesi Nedir?” <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/cok-programli-anadolu-lisesi-nedir-41280710> (Erişim Tarihi: 27.01.2021).
- İkili Mesleki Eğitim Yönergesi, (2018). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1945.pdf> (Erişim Tarihi: 27.10.2021).
- İŞKUR, (2017). “T.C Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Türkiye İş Kurumu, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası ve MESS Eğitim Vakfı Arasında İş ve Meslek Danışmanlığı Alanında İş Birliği Protokolü” <https://media.iskur.gov.tr/13544/is-ve-meslek-danismanligi-alaninda-isebirligi-protokolu.pdf> (Erişim Tarihi: 12.05.2021).
- İŞKUR, (2019). “İşkur Semineri” https://izmiteml.meb.k12.tr/icerikler/iskur-egitimi_8168053.html (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- İŞKUR, (2020). “İŞKUR Semineri” https://fnc.meb.k12.tr/icerikler/iskur-semineri_9205854.html (Erişim Tarihi: 06.05.2021).
- Kamujans, (2018). “Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liseleri Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlandı” <https://www.kamujans.com/guzel-sanatlar-liseleri-ve-spor-liseleri-teknik-egitim-genel-mudurlugune-baglandi> (Erişim Tarihi: 04.02.2022).
- Kasap, S., (2021). “MEB’in Mesleki Eğitim Merkezleri, İlk Lise Diplomalı Mezunlarını Verdi” <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/mebin-mesleki-egitim-merkezleri-ilk-lise-diplomali-mezunlarini-verdi/2293803> (Erişim Tarihi: 03.05.2023).

- Kavak, Y., (2010). “2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış”. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/5188-2050ye-dogru-nufusbilim-ve-yonetim-egitim-sistemine-bakis> (Erişim Tarihi: 28.12.2022).
- KESK, (2020). “2021 MEB Bütçesi, Pandemi Döneminde Eğitim İhtiyaçlarını Karşılamaktan Uzaktır” <https://kesk.org.tr/2020/12/13/2021-meb-butcesi-pandemi-doneminde-egitimin-ihitiyalarini-karsilamaktan-uzaktir/> (Erişim Tarihi: 02.07.2021).
- Lifelong Learning Programme, (2015). “An Introduction to The Dual VET System: The Secret Behind the Success of Germany and Austria” https://www.dualvet.eu/docs/productos/1_The%20Dual%20VET%20system.pdf (Erişim Tarihi: 28.10.2021).
- Mazharzorlu, (2021). “Okulumuzun Tarihçesi” https://mazharzorlu.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzun-tarihcesi_46006.html (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- MEB Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2021). “Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları” <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> (Erişim Tarihi: 30.10.2021).
- MEB ve YÖK., (2002). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Orta ve Yükseköğretim Kurumları Arasında Program Bütünlüğünün ve Devamlılığının Sağlanması (Sınavsız Geçiş) Bilgi Kılavuzu” <https://idari.adu.edu.tr/db/ogrenciisleri/webfolders/topics/sinavsiz%20gecis%20kilavuzu.pdf> (Erişim Tarihi: 23.04.2021).
- MEB, (2012). “Mesleki ve Teknik Eğitim Çalıştayı” <https://mtegm.meb.gov.tr/TR/dokumanlar/calistay2012.pdf> (Erişim Tarihi: 02.05.2021).
- MEB, (2014). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Okul Çeşitliliğinin Azaltılması” <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1690.pdf> (Erişim Tarihi: 01.04.2021).
- MEB, (2015a). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 0-72 Ay Bilişsel Gelişim” http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/0-72%20Ay%20Bili%C5%9Fsel%20Geli%C5%9Fim.pdf (Erişim Tarihi: 11.03.2023).
- MEB, (2015b). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 0-72 Ay Sosyal ve Duygusal Gelişim” http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/0-72%20Ay%20Sosyal%20ve%20Duygusal%20Geli%C5%9Fim.pdf (Erişim Tarihi: 11.03.2023).
- MEB, (2015c). “Çocuk Gelişimi ve Eğitimi 0-72 Ay Motor Gelişim” http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/0-72%20Ay%20Motor%20Geli%C5%9Fim.pdf (Erişim Tarihi: 11.03.2023)

- MEB, (2019). “Mesleki Eğitim Merkezleri Güçleniyor” https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/haber/mesleki_egitim_merkezleri_gucleniyor#:~:text=Halen%20323%20adet%20mesleki%20e%C4%9Fitim,bin%20%C3%B6%C4%9Frenci%20e%C4%9Fitime%20devam%20etmektedir.&text=Mesleki%20e%C4%9Fitim%20merkezlerinde%20mezun%20olanlar%20b%C3%BCy%C3%BCk%20oranda%20mezun%20olduklar%C4%B1%20alanda%20istihdam%20edilmektedir. (Erişim Tarihi: 08.05.2021).
- MEB, (2020). “MEB Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının İzlenmesi (E-Mezun) Raporu 2020 Yılı Raporu” <http://emezun.meb.gov.tr/document/2020Y%C4%B1%C4%B1E-MezunRaporu.pdf> (Erişim Tarihi: 27.12.2022).
- MEB, (2021a). “Neden Mesleki Eğitim?” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/hakkimizda/mesleki-ve-teknik-egitimin-amaci> (Erişim Tarihi: 25.01.2021).
- MEB, (2021b). “Mesleki ve Teknik Eğitimin Öncelikleri” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/hakkimizda/mesleki-teknik-egitim-oncelikleri> (Erişim Tarihi: 26.01.2021).
- MEB, (2021c). “Okul Türleri ve Programlar” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/hakkimizda/okul-turleri-programlar> (Erişim Tarihi: 27.01.2021).
- MEB, (2021d). “Yaygın Eğitim” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/yaygin-egitim> (Erişim Tarihi: 27.01.2021).
- MEB, (2023a). “Sıkça Sorulan Sorular” <https://mtegm.meb.gov.tr/www/sss.php> (Erişim Tarihi: 03.05.2023).
- MEB, (2023b). “Teşkilat Şeması” <https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php> (Erişim Tarihi: 1.05.2023).
- MEB, (2023c). “Merkezi Eğitim Merkezleri” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim> (Erişim Tarihi: 1.05.2023).
- MEB, (2023d). “Bakan Özer, CNN Türk’te Eğitim Gündemini Değerlendirdi” <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-cnn-turkte-egitim-gundemini-degerlendirdi/haber/29785/tr> (Erişim Tarihi: 07.05.2023).
- MEB, (2023e). “Meslek Liselerinde Patent Başvuru Rekoru: Yüzde 8 Bin Artış” <https://www.meb.gov.tr/meslek-liselerinden-patent-basvuru-rekoru-yuzde-8-bin-artis/haber/29714/tr> (Erişim Tarihi: 07.05.2023).
- MEB, (2023f). “Bakan Özer, TVNET Canlı Yayınına Konuk Oldu” <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozer-tvnet-canli-yayinina-konuk-oldu/haber/29805/tr> (Erişim Tarihi: 07.05.2023).
- MEB, (2023g). “Mesleki Eğitim Haritası: Türkiye Geneli İstatistikler” <https://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/index.php> (Erişim Tarihi: 08.05.2023).

- MEB, (2023h). “MEB, Uluslararası Meslek Liselerini Yaygınlaştırıyor” <http://mtegm.meb.gov.tr/www/mebuluslararasımeslekliseleriniyayginlastiriyor/icerik/3227> (Erişim Tarihi: 08.05.2023).
- MEGEP, (2021). “55 Alan 203 Dal Listesi” http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/55_ALAN_203_DAL.pdf (Erişim Tarihi: 08.05.2021).
- Mesleğim Hayatım, (2021). “İşbaşı Eğitimi” <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/isbasi-egitimi> (Erişim Tarihi: 27.10.2021).
- Mesleğim Hayatım, (2023). “Sıkça Sorulan Sorular” https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2020/05/22/metgem_sss_kitap-1_5ec6ed9e7deda.pdf (Erişim Tarihi: 03.05.2023).
- MESS, (2019). “METAD Projesi Kapsamında Okul-İşletme İşbirliğini Geliştirme Çalıştayı Sakarya’da Yapıldı” <https://www.mess.org.tr/tr/haberler/metad-projesi-kapsaminda-okul-isletme-isbirligini-gelistirme-calistayi-sakaryada-yapildi/#:~:text=Proje%3B%20metal%20sekt%C3%B6r%C3%BCne%20nitelikli%20i%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC,ve%20sosyal%20kalk%C4%B1nmay%C4%B1%20desteklemeyi%20ama%C3%A7%C4%B1yor.&text=Bu%20protokoller%20kapsam%C4%B1nda%20%C3%B6%20Frenciler%2C%20%C3%B6%20Fretmenler%20ve%20y%C3%B6neticiler%20i%C3%A7in%20%C3%A7e%C5%9Fitli%20e%C4%9Fitimler%20d%C3%BCzenlendi.> (Erişim Tarihi: 12.05.2021).
- Milliyet, (2017). “1974’ten Beri Sınav Var”. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/1974-ten-beri-sinav-var-2526594> (Erişim Tarihi: 30.12.2022).
- MLMM, (2021a). “Amacımız” <http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/tr-TR/MLMMNedir/Amac> (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- MLMM, (2021b). “Kapsam” <http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/tr-TR/MLMMNedir/Kapsam> (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- MTEGM, (2017). “Bakanlığımız İŞKUR ve MESS ile Güçlü İşbirliğine İmza Attı” <https://mtegm.meb.gov.tr/www/bakanligimiz-iskur-ve-mess-ile-guclu-isbirligine-imza-atti/icerik/1778> (Erişim Tarihi: 12.05.2021).
- MTEGM, (2023). “Protokollerimiz” http://mtegmprojeler.meb.gov.tr/index.php?pageNum_rsPtorokolGoster=0&totalRows_rsPtorokolGoster=102&pg=protokol (Erişim Tarihi: 2.05.2023).

- Musubeyli, S., (2010). “Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Teşvik Edici Faktörler” <https://www.yoikk.gov.tr/upload/TOBB%20Mesleki%20Egitim.pdf> (Erişim Tarihi: 21.04.2021).
- MYK, (2021a). “MYK Tarihçe” <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/kurumsal/tarihce> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- MYK, (2021c). “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” <https://www.myk.gov.tr/index.php/turkiye-yeterlilikler-cercevesi> (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- MYK. (2021b). “Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) Heyeti ile Toplantı Gerçekleştirildi” [https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/102-tuerkiye-yeterlilikle-cercevesi-dairesi-bakanl/1891-avrupa-eitim-vakf-etf-heyeti-ile-toplant-gercekletirildi#:~:text=Avrupa%20E%C4%9Fitim%20Vakf%C4%B1%20\(European%20Training,potansiyelini%20kontrol%20alt%C4%B1na%20almalar%C4%B1na%20yard%C4%B1mc%C4%B1](https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/haberler/102-tuerkiye-yeterlilikle-cercevesi-dairesi-bakanl/1891-avrupa-eitim-vakf-etf-heyeti-ile-toplant-gercekletirildi#:~:text=Avrupa%20E%C4%9Fitim%20Vakf%C4%B1%20(European%20Training,potansiyelini%20kontrol%20alt%C4%B1na%20almalar%C4%B1na%20yard%C4%B1mc%C4%B1) (Erişim Tarihi: 10.05.2021).
- NTV, (2009). “YÖK, Katsayı Uygulamasını Kaldırdı” <https://www.ntv.com.tr/turkiye/yok-katsayi-uygulamasini-kaldirdi,ywcOPJKV7ESaGiJsaP4pcw> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- OSBÜK, (2022). “OSB’lerdeki Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Öğrencilerine Verilen Destek Arttı” <https://osbuk.org/view/haber/goster.php?Guid=ad851414-0ced-11ed-ab2d-0050568cba34> (Erişim Tarihi: 03.05.2023).
- ÖSGD, (2012). “Meslek Lisesi Koçları Programı” <https://osgd.org/meslek-lisesi-koclari-programi/> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).
- Özdemir, E., (2012). “Alman Mesleki Eğitim Sisteminde Özel Sektörün Rolü ve Ülkemiz Mesleki Eğitim ve Oda Sistemi İçin Çıkarımlar” <https://docplayer.biz.tr/268142-Alman-mesleki-egitim-sisteminde-ozel-sektorun-rolu-ve-ulkemiz-mesleki-egitim-ve-oda-sistemi-icin-cikarimlar.html> (Erişim tarihi: 11.08.2021).
- PAMEM, (2011). “Ahilik Kitapçığı” http://tuzlamem.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/32/970627/dosyalar/2019_10/07112146_Ahilik_KitapcYYY_A4.pdf?CHK=952754266beef00d78df5d881187e468 (Erişim Tarihi: 15.01.2021).
- Sabah, (2017). “YGS ve LYS Kalktı Mı? Yeni Sınav Sistemini YÖK başkanı Saraç Açıkladı”. <https://www.sabah.com.tr/egitim/ygs-ve-lys-kalkti-mi-yeni-sinav-sistemini-yok-baskani-sarac-acikladi-4039294> (Erişim Tarihi: 30.12.2022).
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2020a). “2020 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifi ve Bağlı Cetveller” <https://www.sbb.gov.tr/wp->

[content/uploads/2019/10/2020_Yili_Merkezi_Yonetim_Butce_Kanunu_Teklifi_ve_Bagli_Cetveller-1.pdf](#) (Erişim Tarihi: 02.07.2021).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2020b). “2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı” https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/11/2021_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 08.05.2021).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2021). “2021 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifi ve Bağlı Cetveller” https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/10/2021-Yili-Merkezi-Y%C4%B1netim-Kanun_Teklifi_WEB.pdf (Erişim Tarihi: 02.07.2021).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2022a). “2022 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifi ve Bağlı Cetveller” https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/10/2022_Yili_Merkezi_Yonetim_Butce_Kanunu_Teklifi_ve_Bagli_Cetveller.pdf (Erişim Tarihi: 10.02.2022).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2022b). “Kalkınma Planları” <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> (Erişim Tarihi: 01.01.2022).

Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2023). “2023 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanun Teklifi ve Bağlı Cetveller” <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/10/2023-Yili-Merkezi-Yonetim-Butce-Kanunu-Teklifi-ve-Bagli-Cetveller.pdf>

T.C Resmi Gazete, İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun, 19 Haziran 1982, 17729. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2684.pdf> (Erişim Tarihi: 08.05.2021).

T.C. Resmi Gazete, Atama Kararları, 6 Ağustos 2021, 31560. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/08/20210806.pdf> (Erişim Tarihi: 10.08.2021).

T.C. Resmi Gazete, Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 14 Şubat 2007, 26434. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf> (Erişim Tarihi: 15.05.2021).

TBMM, (1929). “1491 Sayılı İdare’i Hususiyetlere Ait Maarif Hissesinde Sanat Mekteplerine Ayrılacak Meblağa Dair Kanun” https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc007/kanuntbmmc007/kanuntbmmc00701491.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1931). “1867 Sayılı Sanat ve Yatı Mekteplerinin İdaresi Hakkında Kanun” https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc010/kanuntbmmc010/kanuntbmmc01001867.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1935). “2765 Sayılı Bölge Sanat Okullarının Kültür Bakanlığı Tarafından Yönetilmesi Hakkında Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc015/kanuntbmmc015/kanuntbmmc01502765.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1936). “3007 Sayılı Kùltür Bakanlığı’na Bağlı Ertik Okulları Öğretmenleri Hakkında Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc016/kanuntbmmc016/kanuntbmmc01603007.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1938a). “3457 Sayılı Sinaî Müesseselerde ve Maden Ocaklarında Mesleki Kurslar Açılmasına Dair Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803457.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1938b). “3423 Sayılı Maarif Vekaletine Bağlı Ertik Okulları Mütedavil Sermayesi Hakkında Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803423.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1938c). “3507 Sayılı Yüksek İktisad ve Ticaret Mektebinin Maarif Vekâletine Devrine Dair Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc018/kanuntbmmc018/kanuntbmmc01803507.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1941a). “4113 Sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc022/kanuntbmmc022/kanuntbmmc02204113.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1941b). “4124 Sayılı İstanbul Yüksek Mühendis Okulu ile Teknik Okulunun Maarif Vekilliğine Devri Hakkında Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc022/kanuntbmmc022/kanuntbmmc02204121.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1942). “4304 Sayılı Mesleki ve Teknik Okullar Açılması ve Mevcutlarının Büyütölmesi Hakkındaki Kanun”

<https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d06/c027/tbmm06027081ss0241.pdf> (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

TBMM, (1943). “4470 Sayılı Mesleki ve Teknik Okullar Açılması ve Mevcutlarının Büyütölmesi Hakkında 4304 Sayılı Kanuna Ek Kanun”

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc025/kanuntbmmc025/kanuntbmmc02504470.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).

- TBMM, (1959). “7334 Sayılı İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri Kanunu” https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc041/kanuntbmmc041/kanuntbmmc04107334.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).
- TBMM, (1986). “3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu” <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 03.04.2021).
- TBMM. (1927). “1052 Sayılı Meslek Mektepleri Hakkında Kanun” https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc005/kanuntbmmc005/kanuntbmmc00501052.pdf (Erişim Tarihi: 03.04.2021).
- TİKA, (2012). “Endüstriyel Otomasyon Teknolojilerinin Orta Asya ve Orta Doğu Ülkelerine Yaygınlaştırılması Projesi (EIAT)” https://www.tika.gov.tr/tr/haber/endustriyel_otomasyon_teknolojilerinin_orta_asya_ve_ortadogu_ulkelerinde_yayginlastirilmasi_projesi_eiat-2644 (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- TİKA, (2014). “TİKA ve Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Arasında İşbirliği Protokolü İmzalandı” https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika_ve_milli_egitim_bakanligi_mesleki_ve_teknik_egitim_genel_mudurlugu_arasinda_isbirligi_protokolu_imzalandi-5950 (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- TRT Haber, (2016). "Sınavsız Geçiş Hakkı Kalktı Yerine Ek Puan Geldi" <https://www.trthaber.com/haber/gundem/sinavsiz-gecis-hakki-kalkti-yerine-ek-puan-geldi-289533.html> (Erişim Tarihi: 10.04.2021).
- TÜİK, (2018). “Nüfus Projeksiyonları, 2018-2080” <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Nufus-Projeksiyonlari-2018-2080-30567> (Erişim Tarihi: 20.03.2021).
- TÜİK, (2023a). “Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları” <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685> (Erişim Tarihi: 23.03.2023).
- TÜİK, (2023b). “İşgücü İstatistikleri, 2022” <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2022-49390&dil=1#:~:text=%C4%B0%C5%9Fg%C3%BCc%C3%BC%202022%20y%C4%B1%C4%B1nda%20bir%20%C3%B6nceki,ise%20%35%2C1%20oldu>. (Erişim Tarihi: 23.03.2023).
- TÜİK, (2023c). “İstatistiklerle Gençlik, 2022” <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Youth-in-Statistics-2022-49670> (Erişim Tarihi: 19.05.2023).
- Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 2.12.2021).

- TÜSİAD, (2011). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Hakkında TÜSİAD Görüş Dokümanı”.
<https://tusiad.org/tr/egitim-cg/item/5051-turkiyede-mesleki-ve-teknik-egitim-hakkinda-tusiad-gorus-dokumani> (Erişim Tarihi: 28.12.2022).
- UNDP Türkiye, (2013). “Binalarda Enerji Verimliliğinin Artırılması Projesi”.
<https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/tr/UNDP-TR-BINALARDA-ENERJI-VERIMLILIGI-TR.pdf> (Erişim Tarihi: 10.05.2021)
- VKV, (2021). “Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) Projesi”
[https://ansiklopedi.vkv.org.tr/Kategoriler/Projeler/Egitim/Meslek-Lisesi-Memleket-Meselesi-\(MLMM\)-Projesi](https://ansiklopedi.vkv.org.tr/Kategoriler/Projeler/Egitim/Meslek-Lisesi-Memleket-Meselesi-(MLMM)-Projesi) (Erişim Tarihi: 11.05.2021).
- Work – Based Learning, (2015). “İş Tabanlı Eğitime Dayalı El Kitabı ve İyi Uygulama Örnekleri”
http://www.workbasedtraining.eu/wp-content/uploads/2015/10/MANUAL_TR_ol.pdf (Erişim Tarihi: 27.10.2021).
- Yeni Şafak, (2009). “YÖK Yeni Katsayı Kararını Açıkladı”
<https://www.yenisafak.com/gundem/yok-yeni-katsayi-kararini-acikladi-229387> (Erişim Tarihi: 05.05.2021).

YÖNETMELİK ve KANUNLAR

- 7346 Sayılı Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2021, 21 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 31700). Erişim Adresi:
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>
- T.C. Resmi Gazete, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 14 Ağustos 2021, 31213.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> (Erişim Tarihi: 06.05.2021).
- T.C. Resmi Gazete, 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılında Organize Sanayi Bölgeleri İçinde ve Organize Sanayi Bölgeleri Dışında Açılan Özel Meslekî ve Teknik Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören/Görecektir Öğrenciler için Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin Tebliğde Değişiklik Yapılmasına Dair Tebliğ, 1 Mart 2023, 32119.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/03/20230301-2.htm> (Erişim Tarihi: 1.05.2023).

EK-1 MÜLAKAT FORMU

MESLEKİ VE TEKNİK LİSE MEZUNLARINDA İSTİHDAM SORUNLARI: ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BÖLÜMÜ ÖRNEĞİNDE FENOMENOLOJİK BİR ARAŞTIRMA

Görüşmeci ()

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin istihdam piyasasında karşılaştıkları sorunların tespit edilmesidir. Bu kapsamda meslek lisesi mezunlarının demografik verileri, meslek liselerine yönelik genel düşünceleri, mezunların aldıkları mesleki eğitimin yeterlik düzeyi ve mesleki eğitim-iş uyumsuzluklarına yönelik sorular yöneltilecektir. Yanıtlarınız gizli tutulacaktır. Bu nedenle sorulara içtenlikle ve samimi cevaplar vermeniz beklenmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

A. Demografik Veriler

1. Cinsiyet:
2. Yaş:
3. Eğitim Düzeyi:
4. Meslek Lisesinden Mezun Olduğunuz Yıl:
5. Medeni Durum:
6. Hanehalkı Ortalama Toplam Geliri:
7. Hanede Yaşayan Toplam Kişi Sayısı:
8. Şu an Aktif Olarak Çalışıyor musunuz? (Cevap HAYIR ise 12.Soruya geçiniz):
9. Nerede Çalışıyorsunuz?:
10. Hangi Pozisyonda Çalışıyorsunuz?:
11. Ne Kadar Süredir Çalışıyorsunuz?:
12. Daha Önce Herhangi Bir Yerde Çalıştınız mı? (Cevap HAYIR ise 17.soruya geçiniz):
13. Nerede Çalıştınız?:
14. Hangi Pozisyonda Çalıştınız?:
15. Ne Kadar Süre ile Çalıştınız?:

16. Bu İşlerde Neden Çalıştınız?

B. Meslek Liselerine Yönelik Genel Düşünceleri Ölçen Sorular

17. Meslek lisesi birinci tercihiniz miydi? Meslek lisesini neden tercih ettiniz? (Meslek liselerinin asıl amacı ara eleman yetiştirmektir. Meslek liselerinin ara eleman yetiştirme amacını bilerek mi bu okulu tercih ettiniz, yoksa liselere giriş sınavından düşük puan aldığınız için mu bu okulları tercih ettiniz? Veyahut meslek lisesini tercih etmede amacınız okulun evinize yakın olması ya da arkadaşımın bu liseyi tercih etmesi vb. durumlardan mı kaynaklandı?)

18. Lise tercihinizi kendi arzunuzla mı yaptınız, yoksa yakın çevrenizden ya da yakın çevrenizin dışında gelen herhangi bir harici yönlendirme (aile, arkadaş, ortaokul rehberlik yönlendirmesi vb.) ile mi tercih ettiniz?

19. Mezun olduktan sonra meslek liselerinde verilen mesleki eğitimin “teorik bilgi” kazandırma yeterliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

20. Mezun olduktan sonra meslek liselerinde verilen mesleki eğitimin “mesleki beceri kazandırma” yeterliğine yönelik düşünceleriniz nelerdir?

21. Sınavsız geçiş uygulamasından faydalandınız mı? (Cevap HAYIR ise 22.soruya geçiniz). (Yanıt Evet ise), sınavsız geçiş uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizin döneminizde sınavsız geçiş uygulaması olmasaydı, o dönem neyi tercih ederdiniz? Başka bir tercih yapar mıydınız? Şu an hangi pozisyonda olacağınızı tahmin ederdiniz?

22. Meslek lisesi öğrencisi iken üniversite sınavına hazırlanma düşünceniz var mı idi? (Cevap HAYIR ise 23. soruya geçiniz). (Cevap Evet ise) meslek lisesindeki bölümünüze eşdeğer (üst öğretim sayılan) bölümde mi yüksek öğrenim almayı düşündünüz, yoksa ayrı bir bölümde mi yüksek öğrenimi tercih ettiniz? (Verilen yanıtı göre) NEDEN?

23. Bölümünüz/alanınız ile ilgili uygulamalı dersler için boya, karton, yapıştırıcı, fırça, şönil (tüylü tel) vb. materyal ücretleri ödemek zorunda kaldınız mı? (Cevap HAYIR ise 24. soruya geçiniz). (Yanıt Evet ise, Sizce uygulamalı dersler için yüklendiğiniz materyal ücretleri aile bütçenize maliyet oluşturdu mu? Maliyetine katlanmak zorunda kaldığınız materyallerin öğrenme sürecinize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

24. Yalova Nene Hatun Mesleki ve Teknik Lisesi’ni kazandığınızda ailenizin ve çevrenizin duruma yaklaşımı nasıldı? (Ailenizin size yönelik üniversite beklentisi var mıydı? Aileniz mesleki eğitim almanızı destekledi mi? Ailenizin yaklaşımı/beklentisi eğer o dönem farklı ise sonradan değişti mi? Kısaca açıkla mısınız?)

25. Eğitimde öğrenme üç alanda gerçekleşmektedir. İlk öğrenme alanı bilişsel öğrenmedir. Bilişsel öğrenme; zihinsel etkinlikler sayesinde edindiğimiz bilgileri kapsamaktadır. Örneğin; çocuk gelişimi dersi kazanımlarından yola çıkılarak çocukların gelişim dönemleri ile gelişime etki eden faktörleri açıklamak ya da çocuk gelişimini bilmenin önemini sebep-sonuç ilişkileri ile açıklamak gibi beceriler edinmek bilişsel öğrenme sayesinde gerçekleşmektedir. Buna göre kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile

uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin BİLİŞSEL öğrenme sürecinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (Verilen yanıt Evet ise; aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi bilişsel gelişiminizden bir örnek verir misiniz? Örneğin; 2 yaş sendromu sebebiyle çocuklarda görülen davranışları mesleki eğitim almadan önce anlamlandıramıyordum. Ancak mesleki eğitim sonrasında elde ettiğim kazanımlar sayesinde bu durumu anlamlandırıp çevremdeki insanlara neden-sonuç ilişkileri ile açıklayabilir hatta konu ile ilgili bilgiler verebilir hale geldim. Bu temelden yola çıkarak daha rahat bir şekilde neden-sonuç, sebep-sonuç ilişkileri kurabilir, okuduğumu anlayabilir, bilgiyi belleğe alabilir ve gerektiğinde bilgiyi geri çağırabilirim ya da kodlama ve ezberleme de kendimi geliştirdim vb.) Verilen yanıt Hayır ise; neden böyle düşünüyorsunuz?

26. Eğitimde bulunan diğer öğrenme alanı ise duyuşsal öğrenmedir. Duyuşsal öğrenme; ilgi, tutum, davranış, sevgi, korku vb. duyguların baskın olduğu öğrenme alanıdır. Örneğin; 0-72 ay çocuklarında görülen duygusal tepkileri tanımlama, tepki değişikliklerini izlemek ve nedenlerini sıralamak ya da resimli panolar aracılığıyla duyguların öğrencilere öğretilmesi duyuşsal öğrenme alanında gerçekleşmektedir. Buna göre kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin DUYUŞSAL öğrenme sürecinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (Verilen yanıt Evet ise; aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi duyuşsal gelişiminizden bir örnek verir misiniz? Örneğin; mesleki eğitim almadan önce çabuk sinirlenen biriydim ya da empati yeteneğim gelişmemişti. Ancak mesleki eğitim aldıktan sonra sinirimi törpülemeyi öğrendim ya da empati yeteneğim gelişti. Artık kendi hayatımda da bu duyguları uygun yerlerde kullanmaya başladım vb.) Verilen yanıt Hayır ise; neden böyle düşünüyorsunuz?

27. Eğitimde bulunan son öğrenme alanı ise psiko-motor öğrenme alanıdır. Psiko-motor öğrenme; zihin ve kas eşgüdümünde olan öğrenme alanını kapsar. Örneğin; 3-4 yaş çocuklarında küçük kas hareketlerini geliştirebilmek amacıyla çizgi üzerinden makasla kesme çalışmaları ya da 4-5 yaş çocuklarda büyük kas gelişimi için yaptırılan top sektirme faaliyetleri psiko-motor öğrenme alanında gerçekleşmektedir. Buna göre kendi açınızdan değerlendirmenizi istersek, mesleki ve teknik liselerde bulunan ve teorik ile uygulama eğitimlerini içinde barındıran derslerin PSİKO-MOTOR öğrenme sürecinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? (Verilen yanıt Evet ise; aldığınız mesleki eğitim doğrultusunda kendi psiko-motor gelişiminizden bir örnek verir misiniz? Örneğin; mesleki eğitim almadan önce el becerileri konusunda pek pratik olduğum söylenemezdi. Ancak mesleki eğitimden sonra yapmayı düşündüğüm materyalleri daha hızlı oluşturabilir hale geldim. El becerilerim gelişti ya da pratiklik kazandım vb.) Verilen yanıt Hayır ise; neden böyle düşünüyorsunuz?

28. Mesleki ve teknik lisede aldığınız eğitim boyunca yukarıda açıklamaları verilen öğrenme alanlarından hangisi/hangilerinin daha baskın olduğunu düşünüyorsunuz?

29. Yukarıda yer alan baskın öğrenme alanının/alanlarının işgücü piyasası içerisinde sürekli öğrenme unsuru taşıdığını düşünüyor musunuz? Verilen yanıt evet ise; Neden? (Örneğin; “Çünkü bilişsel öğrenme ya da psikomotor beceriler bir kez öğrenildiğinde sona eren beceriler değil. Bu sebeple gelişen teknolojik süreçler ve eğitimler ile işgücü piyasasında kendi becerilerimi sürekli güncellemem gerektiğini düşünüyorum. Kendi becerilerim üzerinde güncellemeler yapmazsam işgücü piyasasının gerisinde kalacağımı hissediyorum. Eğer bu

tutumda ısrarcı olursam teknolojik işsizlik riski ile karşılaşma riskim olabilir” gibi.) verilen yanıt hayır ise neden böyle düşünüyorsunuz?

C. Mesleki Eğitimin Yeterlik Düzeyine Yönelik Soru/Sorular

30. Meslek lisesinde eğitim alırken öğrenme veya mesleki beceri kazanma ya da başka bakımlardan sizi rahatsız eden herhangi bir eksiklik ile karşılaştınız mı? *(Hem aldığınız eğitimin içeriği, yeterliliği hem de fiziksel/donanımsal/ araç-gereç-deney-laboratuvar, atölye vb. uygulama ortamlarının yetersiz kalması gibi).*

31. Meslek lisesinde yapılan istihdam edilmeye *(işe girmeye)* dönük mesleki yönlendirmeler yeterli miydi? *(Bölümün – alanın işgücü piyasasındaki yeri, istihdam olanakları, istihdam olanağının oluşması halinde ücret düzeyleri, kariyer olanakları, diğer mesleklerden/alanlardan farklılaşan konular, staj-beceri eğitim yönlendirmeleri, mezuniyet sonrası yönlendirmeler gibi)*

32. Okulunuz ve İŞKUR iş birliğinde işgücü piyasasının bölgesel özelliklerine dair bilgilendirme toplantıları düzenlendi mi?

D. İşgücü Piyasası – Okul Uyuşmazlıklarına Yönelik Sorular

33. Staj ya da beceri eğitimlerinde edindiğiniz tecrübe ve deneyim düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

34. Staj ya da beceri eğitimlerinde işveren ya da kurum yöneticilerinin tavırlarını hem mesleki eğitim/beceri kazandırma hem de genel açıdan nasıl değerlendirirsiniz? Bu açılardan herhangi bir eleştiriniz var mıdır? *(Varsa deneyimlediğiniz bir anınız ile) açıklar mısınız?*

35. Sizce son yılda meslek lisesi öğrencilerine (sizlere) tanınan 1 yıllık staj süresi, teorik bilgilerin pratik beceriler ile pekiştirilmesi için yeterli midir?

36. Meslek lisesinde öğrendiğiniz teorik bilgileri, staj sırasında pratiğe dönüştürürken zorlandığınızı hissettiniz mi? *(Staj/işletmelerde mesleki eğitimde edindiğiniz teorik bilgilerin güncel olup olmadığı ya da eşleşip eşleşmediği hakkında ne düşünüyorsunuz?)*

37. Staj eğitimi sırasında sizlere ödenen ücretleri zamanında ve tam olarak alabildiniz mi?

38. Staj eğitiminizi tamamladıktan sonra staj kurumunuz ile çalışma hayatına girmeye yönelik bir beklentiniz oluştu mu? Evet ise bir gayretiniz oldu mu? Sonuç ne oldu? Bu süreci nasıl değerlendirirsiniz?

39. Meslek lisesinden mezun olduktan sonra mesleki eğitim aldığınız bölümde/alanda iş bulabildiniz mi? *(Cevap HAYIR ise 41. soruya geçiniz).* Evet ise; Bulduğunuz işi İŞKUR aracılığıyla mı iş buldunuz? *(Cevap Hayır ise; bu işi bulmak için hangi yolları kullandınız (aile önermesi, internet ilanı, tanıdık yardımı vs.)? Ne kadar süre sonra buldunuz? Bu işe yerleşme sürecini nasıl değerlendirirsiniz? (Zorlandınız mı, ne gibi güçlükler yaşadınız, şu anda mezun olmuş olsaydınız bu konuda nasıl davranırdınız?)*

40. Mesleki eğitim aldığınız alanda/bölümde toplam kaç yıl çalıştınız? Mesleki eğitim aldığınız alanda kaç farklı işyerinde çalıştınız? Neden bu işyerlerinden ayrıldınız? Yaşadığınız güçlükler ekseninde genel olarak değerlendirir misiniz?

41. Meslek lisesinden mezun olduktan sonra mesleki eğitim aldığınız bölümün/alanın dışında mı bir iş bulabildiniz? Evet ise; Bulduğunuz işi İŞKUR aracılığıyla mı buldunuz? Hayır ise; bu işi bulmak için hangi yolları kullandınız (*aile önermesi, internet ilanı, tanıdık yardımı vs.*)? Ne kadar zaman sonra buldunuz? (*Eğer mesleki eğitim alınan alan dışında iş bulunmuş ise*) o dönem mümkün olsa idi, mesleki eğitim aldığınız alanda çalışmayı tercih eder miydiniz? Evet ya da hayır ise neden? Neden mesleki eğitim aldığınız bir işe yerleşemediğinizi düşünüyorsunuz? Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz? Bir başka anlatımla ilgili alanda aldığınız mesleki eğitimden dolayı pişmanlık duydunuz mu? Duydu iseniz, şu an o dönemde yaşıyor olsaydınız ne yapmayı tercih ederdiniz?

42. Bulduğunuz iş/işler mesleki eğitim aldığınız alanda mı? Cevap HAYIR ise; 1 (en uzak), 5 (en yakın) olacak şekilde yaptığınız iş ve eğitim aldığınız alan arasındaki bağlantıyı bir sayı ile değerlendiriniz.

43. Meslek lisesine kayıt yaptırdığınız için ŞU AN İTİBARIYLA memnun musunuz? / pişman mısınız? (*Verilen cevap memnunuz ise 45. soruya geçiniz.*)

44. Eğer pişmansanız neden? Eğer pişmansanız “Keşke” ile başlayan bir cümleyi nasıl tamamlarsınız? (*yanıtladıktan sonra*) Neden?

45. Meslek lisesini tercih etmeden önce bu okul türünde verilen eğitime yönelik herhangi bir bilginiz var mıydı/araştırma yaptınız mı? Meslek lisesini kazanmadan önce bu okul türünde verilen eğitim hakkında ne düşünüyordunuz? Şimdi ne düşünüyorsunuz? Neden?

E. ÖNERİLER

46. Sizce devlet mesleki ve teknik lise eğitiminin kalitesini arttırmak için neler yapılmalıdır?

47. Sizce devlet mesleki ve teknik liselerin tercih edilebilirliğini arttırmak için neler yapılmalıdır?

48. Devletin mesleki ve teknik liseden mezun olan sizin gibi bireyler için, ne gibi olanaklar sağlamasını isterdiniz/beklerdiniz?

49. Başka önerileriniz ya da ekleyeceğiniz bir husus var mıdır?

EK-2 HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ ÖRNEĞİ

5.4. ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ
ANADOLU MESLEK VE ANADOLU TEKNİK PROGRAMI
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ALANI
(ERKEN ÇOCUKLUK VE ÖZEL EĞİTİM DALI)
HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERS KATEGORİLERİ	DERSLER	9. SINIF	10. SINIF	11. SINIF	12. SINIF	
					AMP	ATP
ORTAK DERSLER	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI (*)	5	5	5		5
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ	2	2	2		2
	TARİH	2	2	2		-
	T.C. İNKILÂP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK	-	-	-		2
	COĞRAFYA	2	2	-		-
	MATEMATİK	6	5	-		-
	FİZİK	2	2	-		-
	KİMYA	2	2	-		-
	BİYOLOJİ	2	2	-		-
	FELSEFE	-	2	2		-
	YABANCI DİL	5	2	2		2
	BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR/GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	2	2	2		-
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	-	1		-
TOPLAM		30	28	16		11
MESLEK DERSLERİ	MESLEKİ GELİŞİM ATÖLYESİ	2	-	-		
	ANNE-ÇOCUK SAĞLIĞI (*)	3	-	-		
	ÇOCUK RUH SAĞLIĞI	2	-	-		
	MÜZİK VE DRAMATİK ETKİNLİKLER ATÖLYESİ	4	-	-		
	ÇOCUK GELİŞİMİ (*)	-	5	-		
	ERKEN ÇOCUKLUK VE ÖZEL EĞİTİMDE ÖZ BAKIM	-	2	-		
	OYUN VE OYUNCAK ATÖLYESİ	-	7	-		
	YETERSİZLİK TÜRLERİ VE KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ	-	-	6		
	ERKEN ÇOCUKLUK VE ÖZEL EĞİTİMDE PROGRAM ATÖLYESİ (*)	-	-	11		
	İŞLETMELEERDE MESLEKİ EĞİTİM (*)	-	-	-	24	
AKADEMİK DESTEK DERS SAATİ TOPLAMI		-	-	-	-	31
MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI		11	14	17	24	-
SEÇMELİ MESLEK DERS SAATİ TOPLAMI (**)		-	-	-	7	-
SEÇMELİ DERS SAATİ TOPLAMI (**)		2	-	-	-	-
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		-	1	1	-	1
TOPLAM DERS SAATİ		43	43	43		43

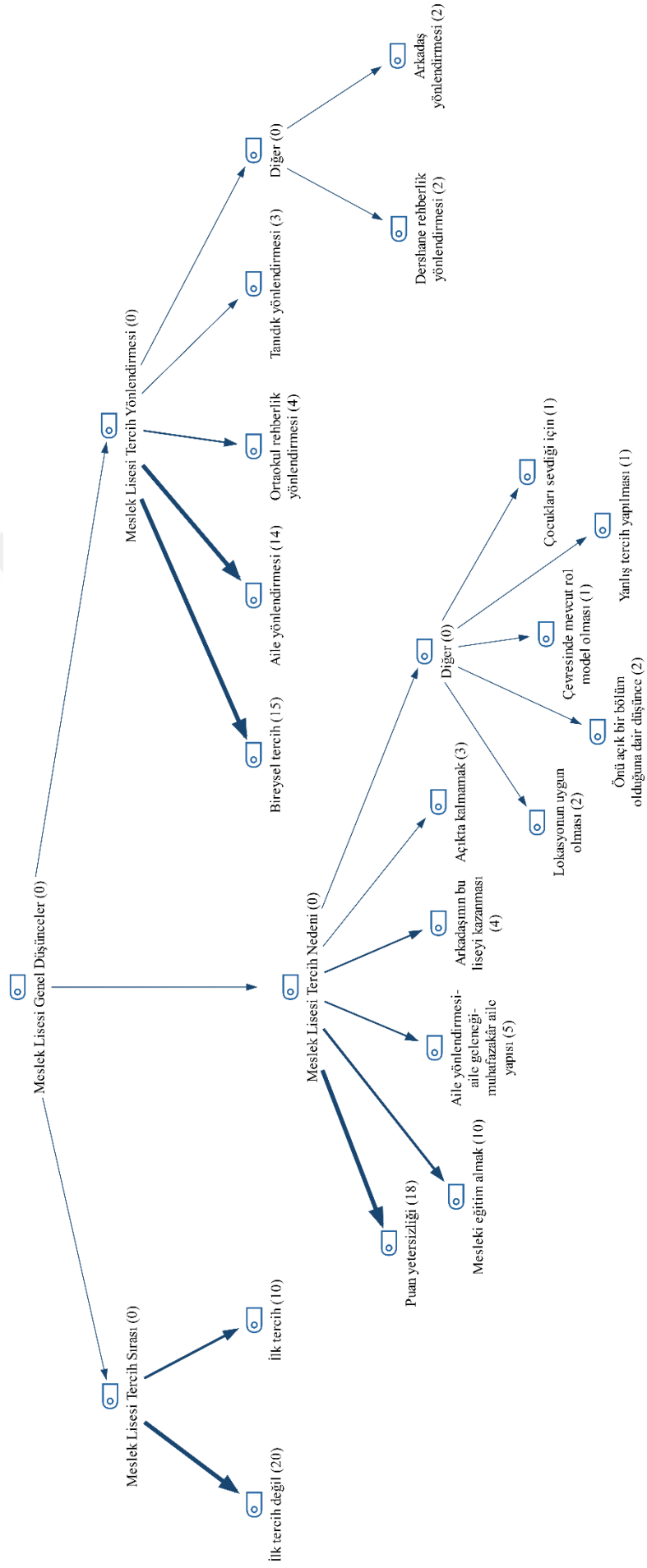
NOT:

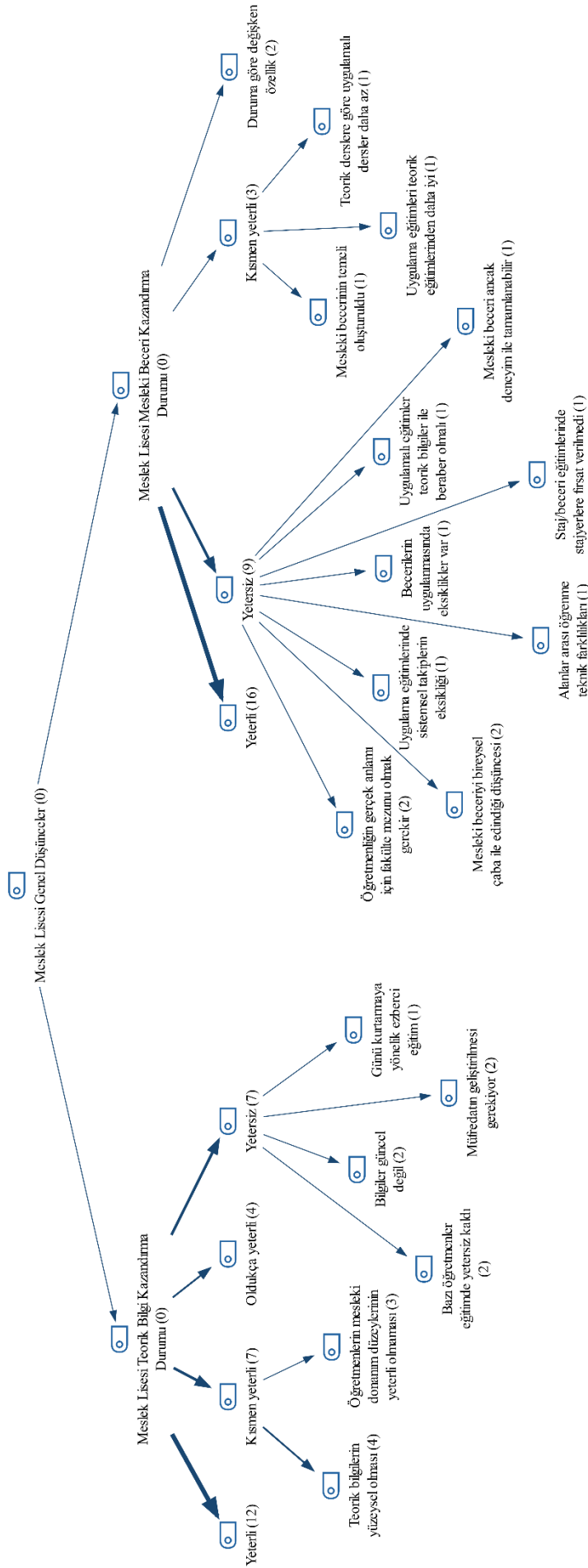
(*) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği uyarınca yılsonu başarı puanı ile başarıyı sayılamayacak derslerdir.

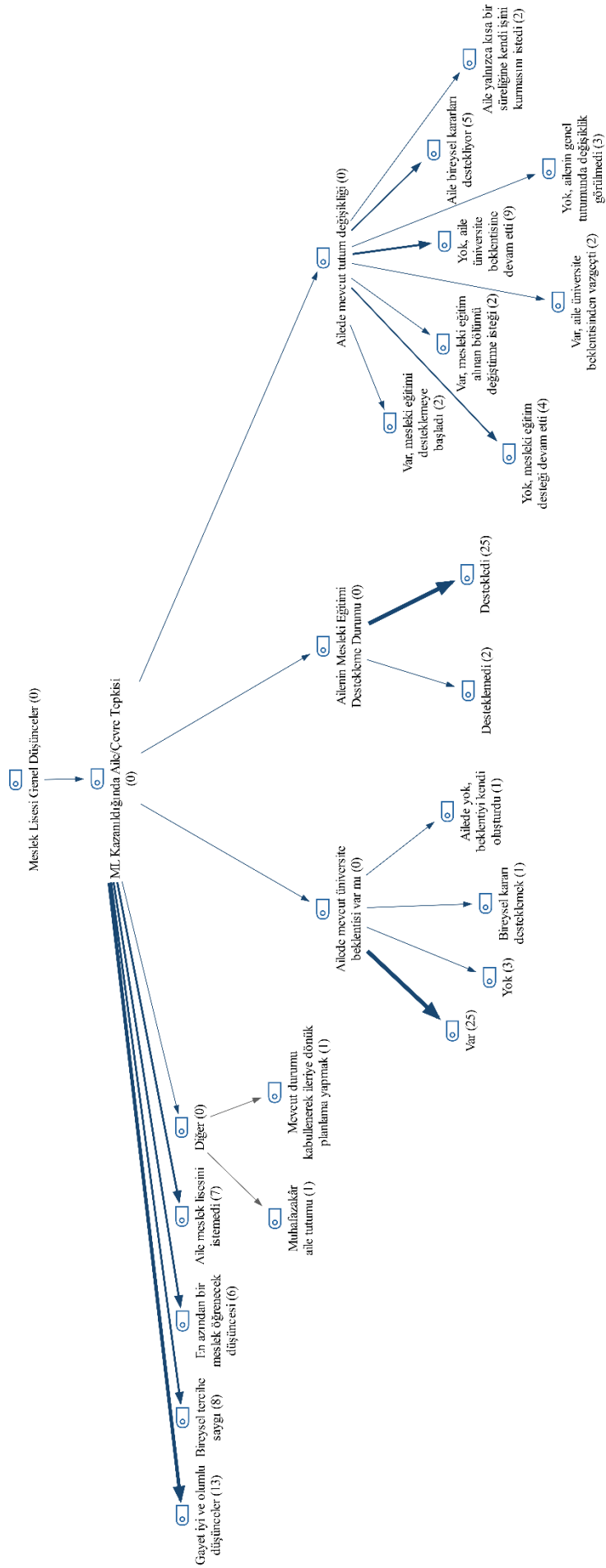
(**) Seçmeli meslek dersleri ve seçmeli dersler ile ilgili açıklamalar Çerçeve Öğretim Programı'nın Uygulama Esasları'nda yer almaktadır.

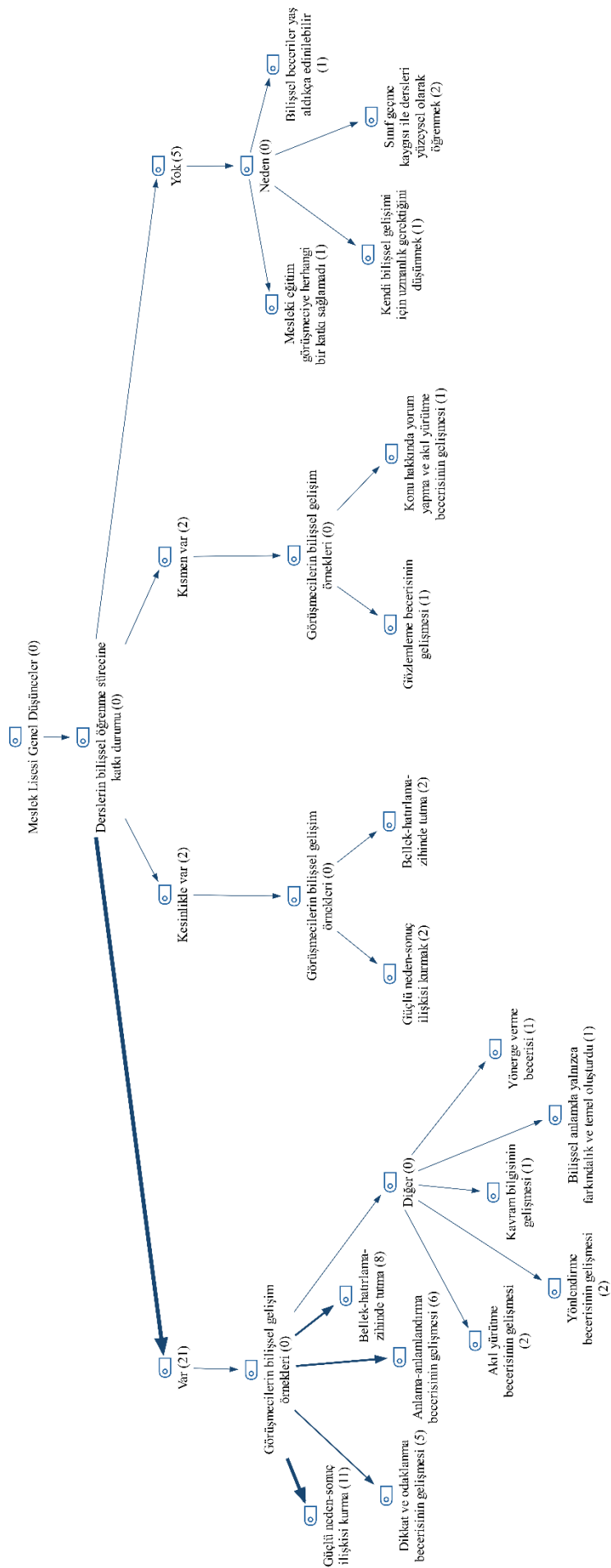
Kaynak: (EBA, 2023).

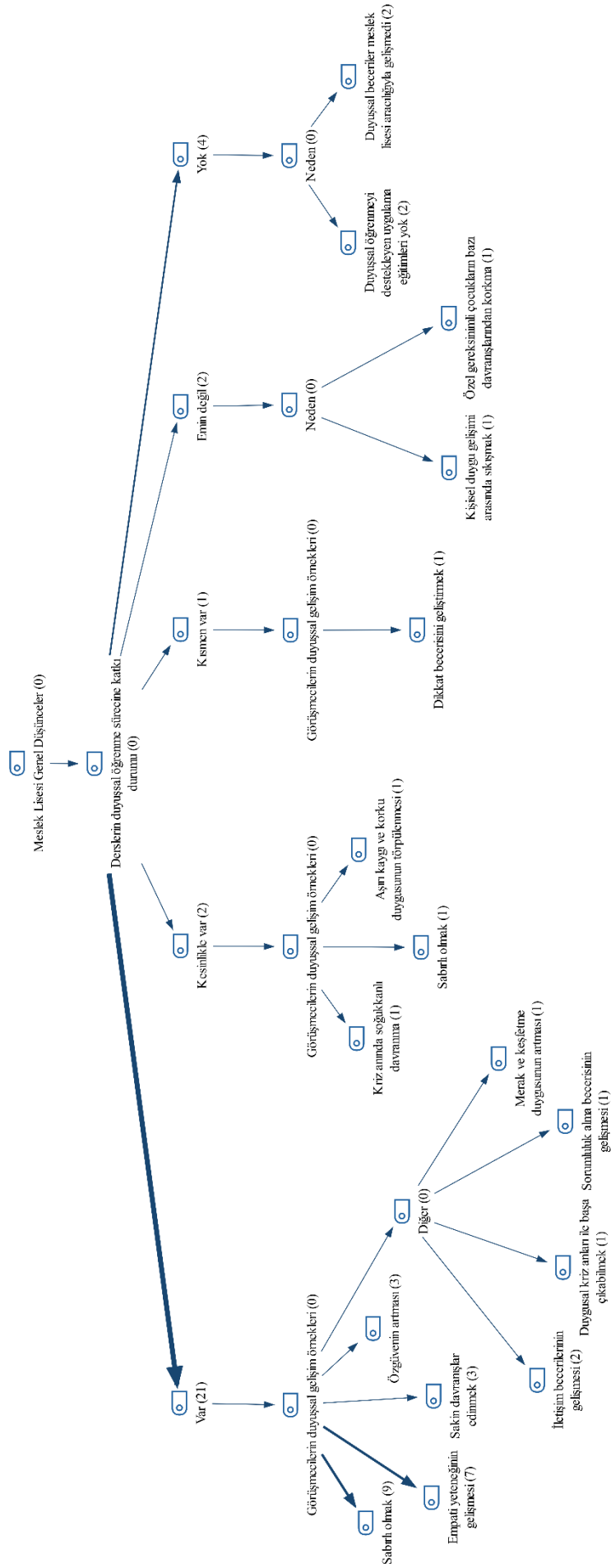
EK-3 YARATICI KODLAMALAR

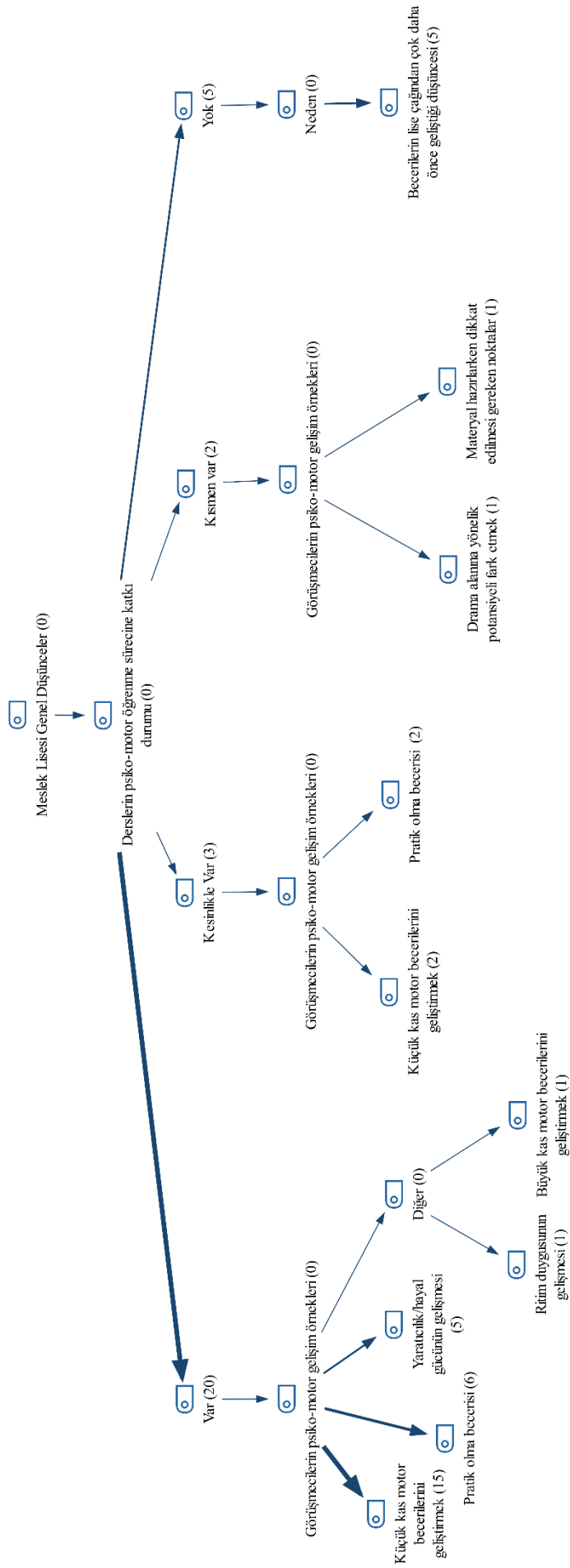


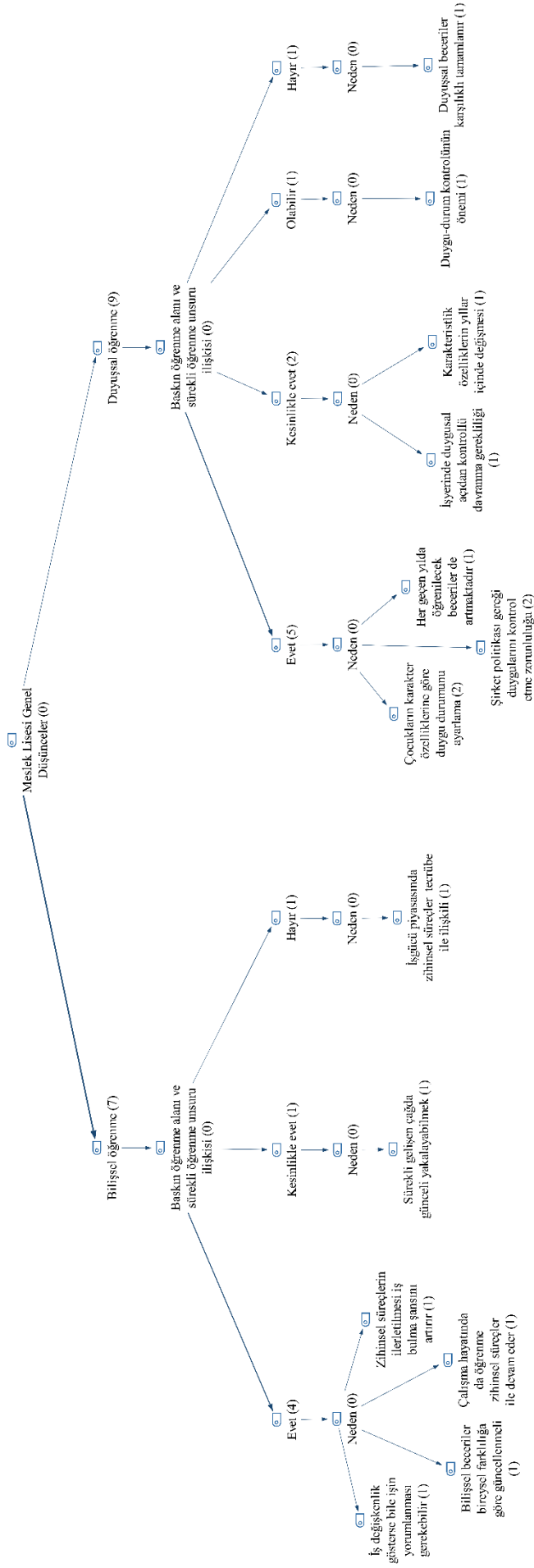


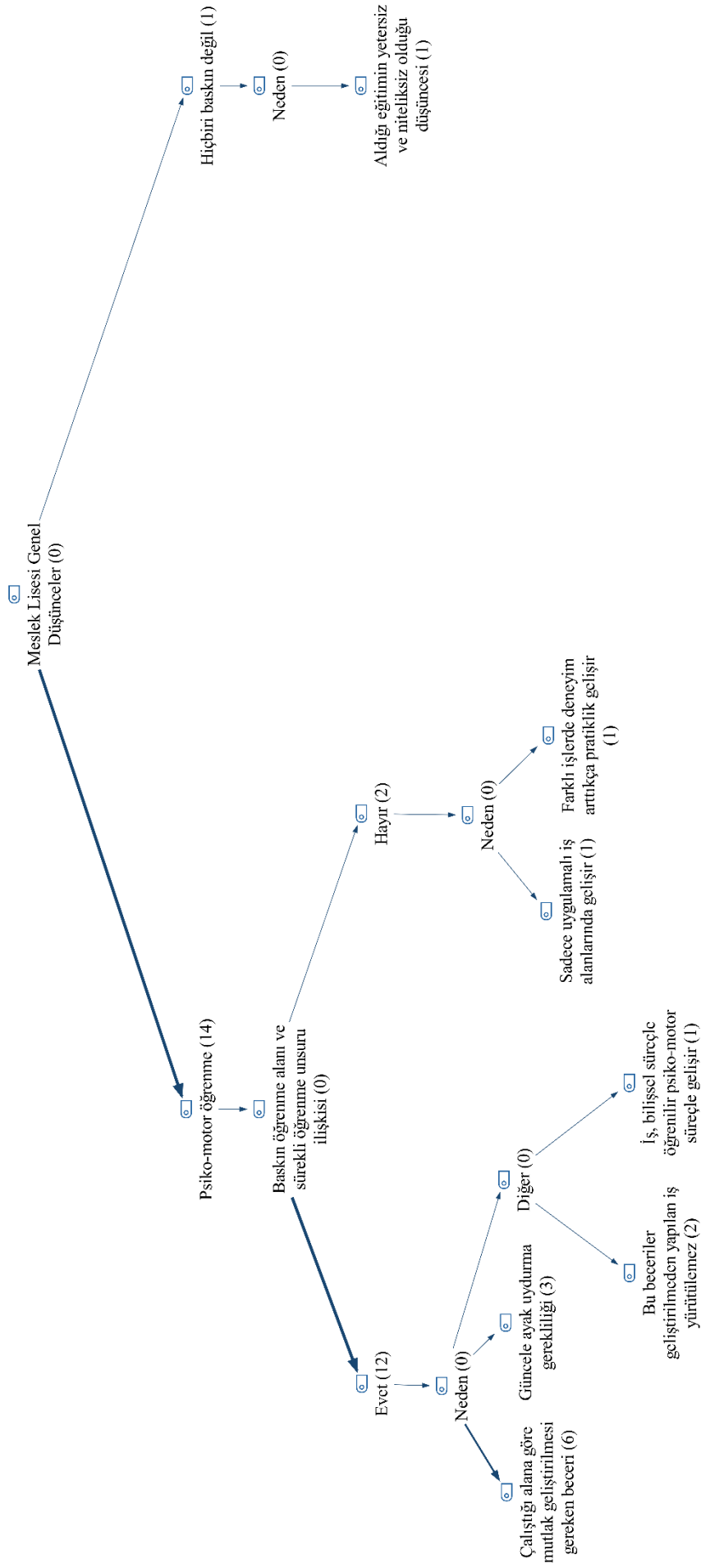


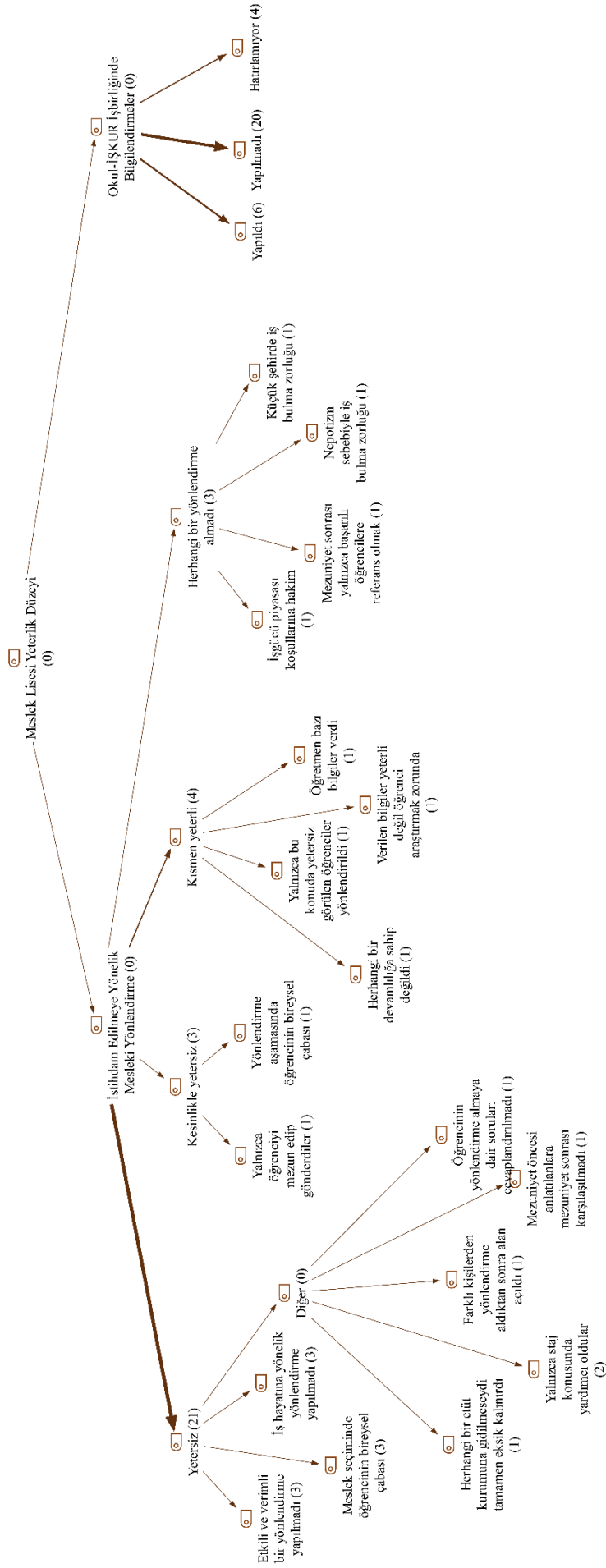


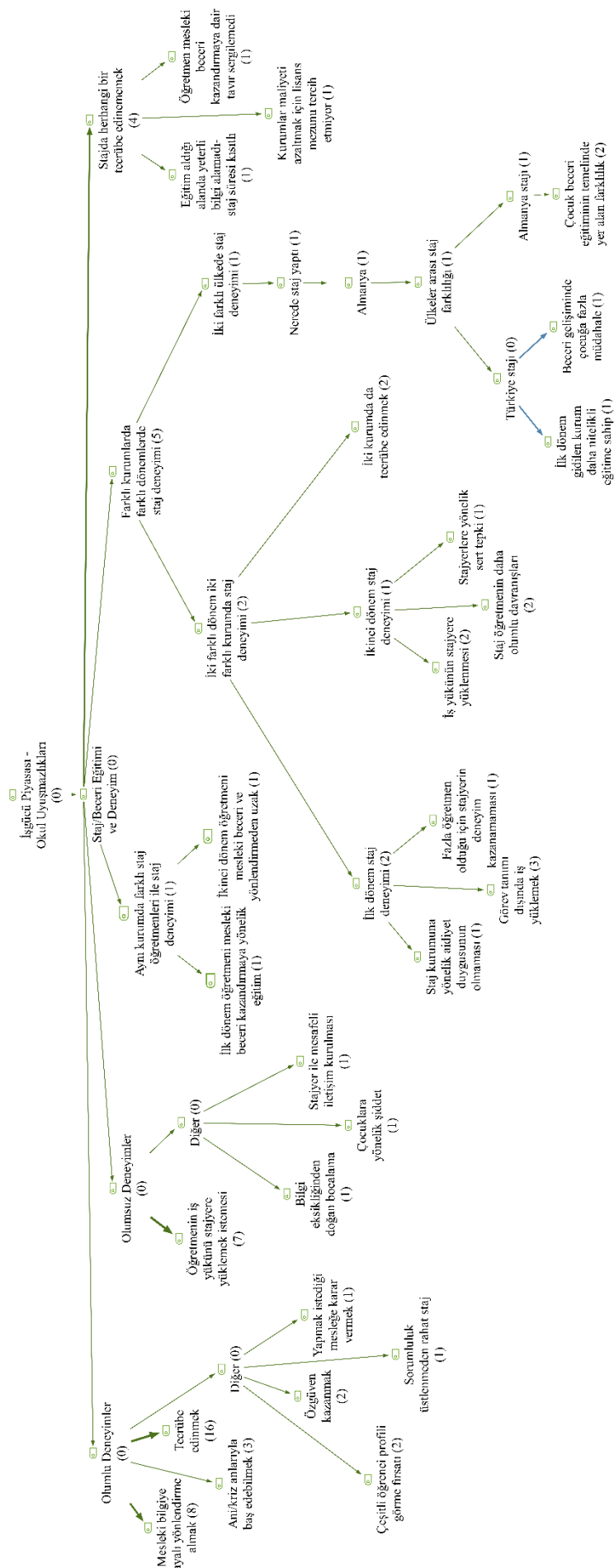


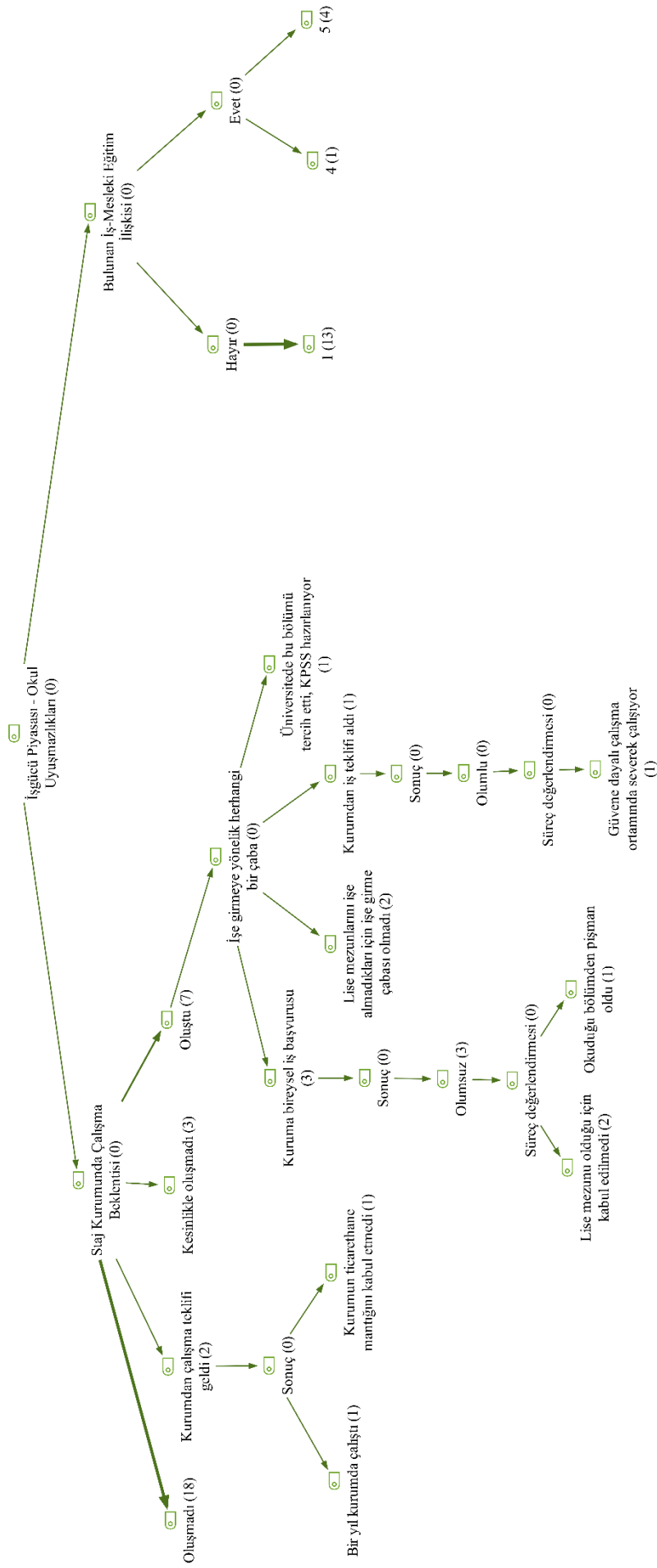


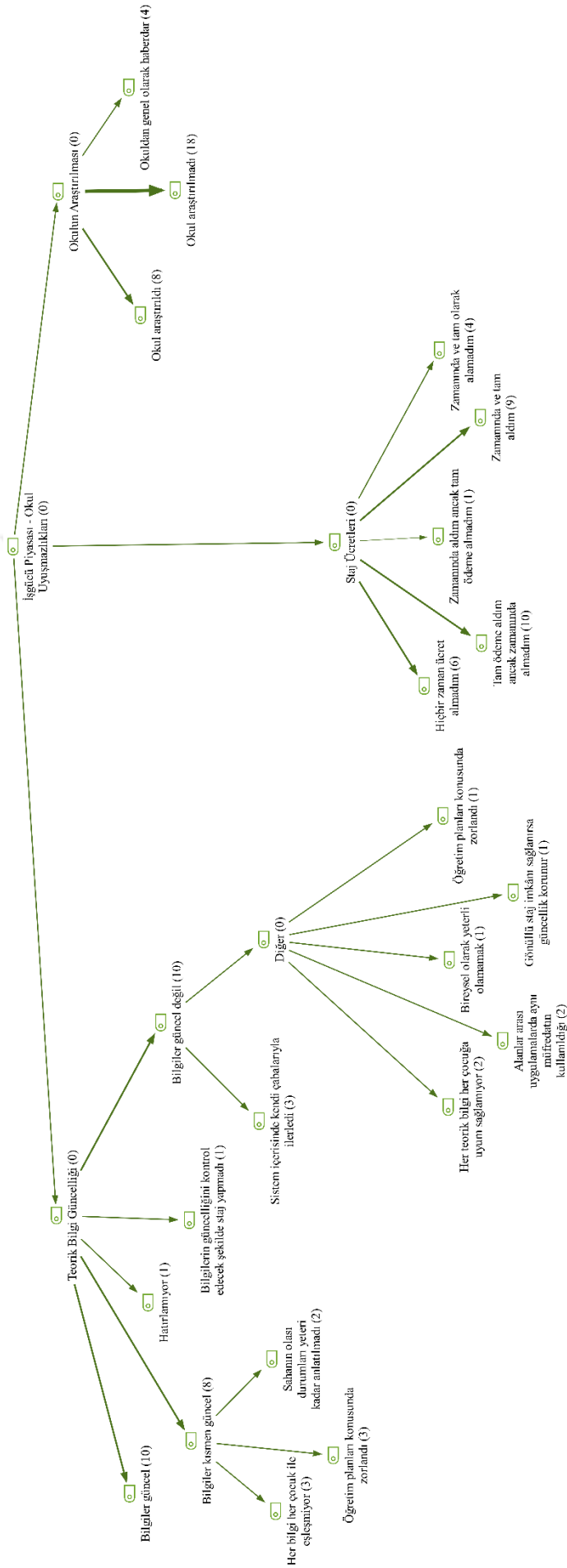


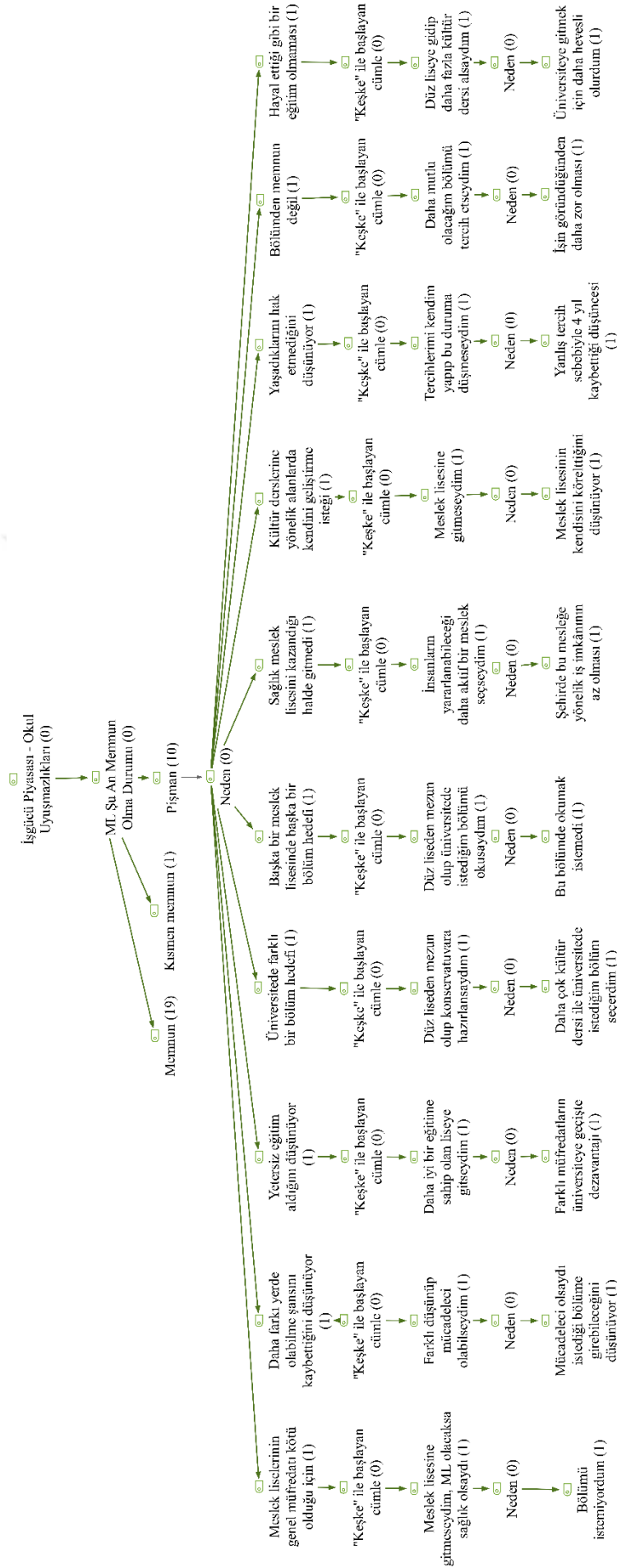


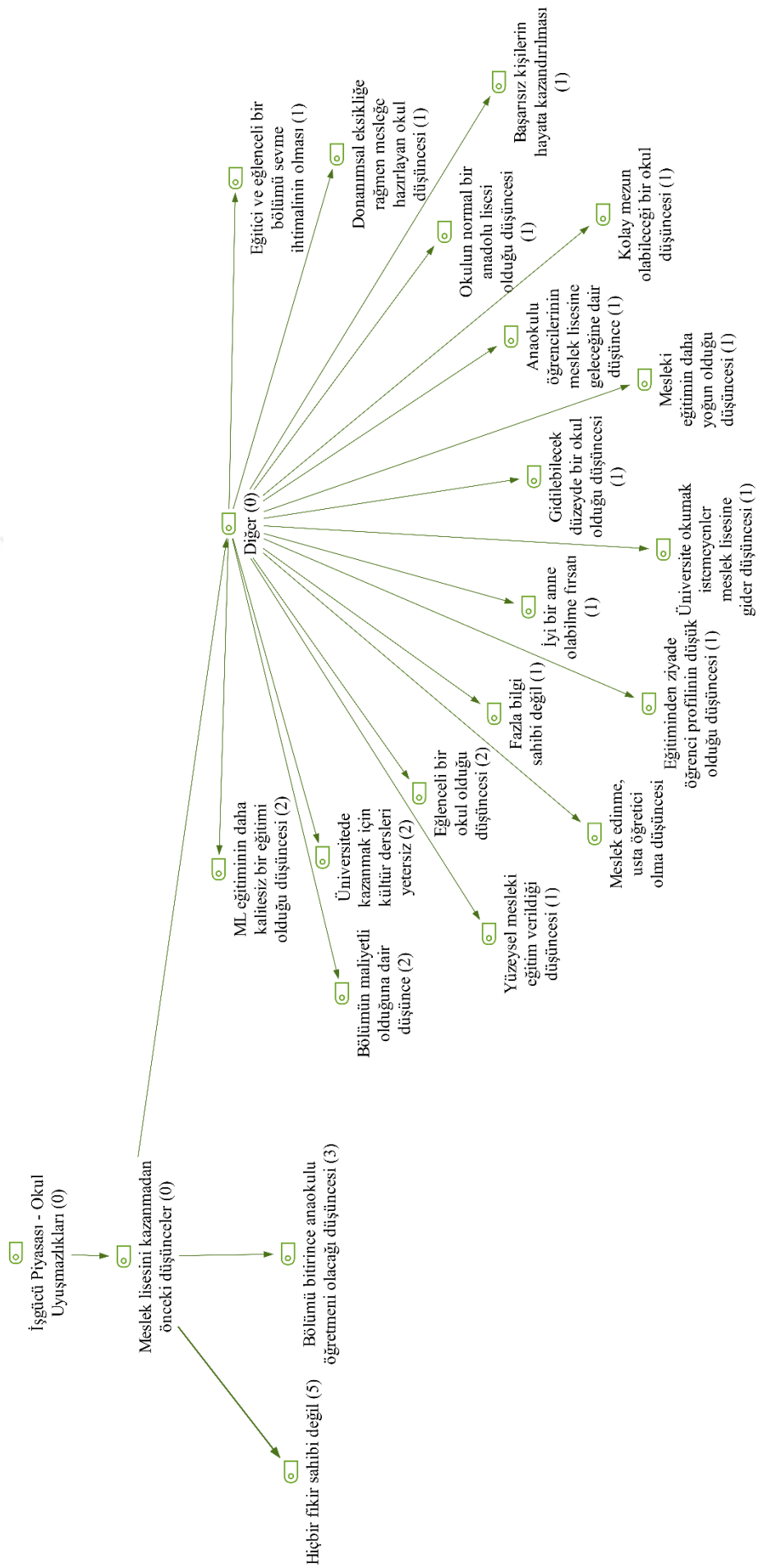


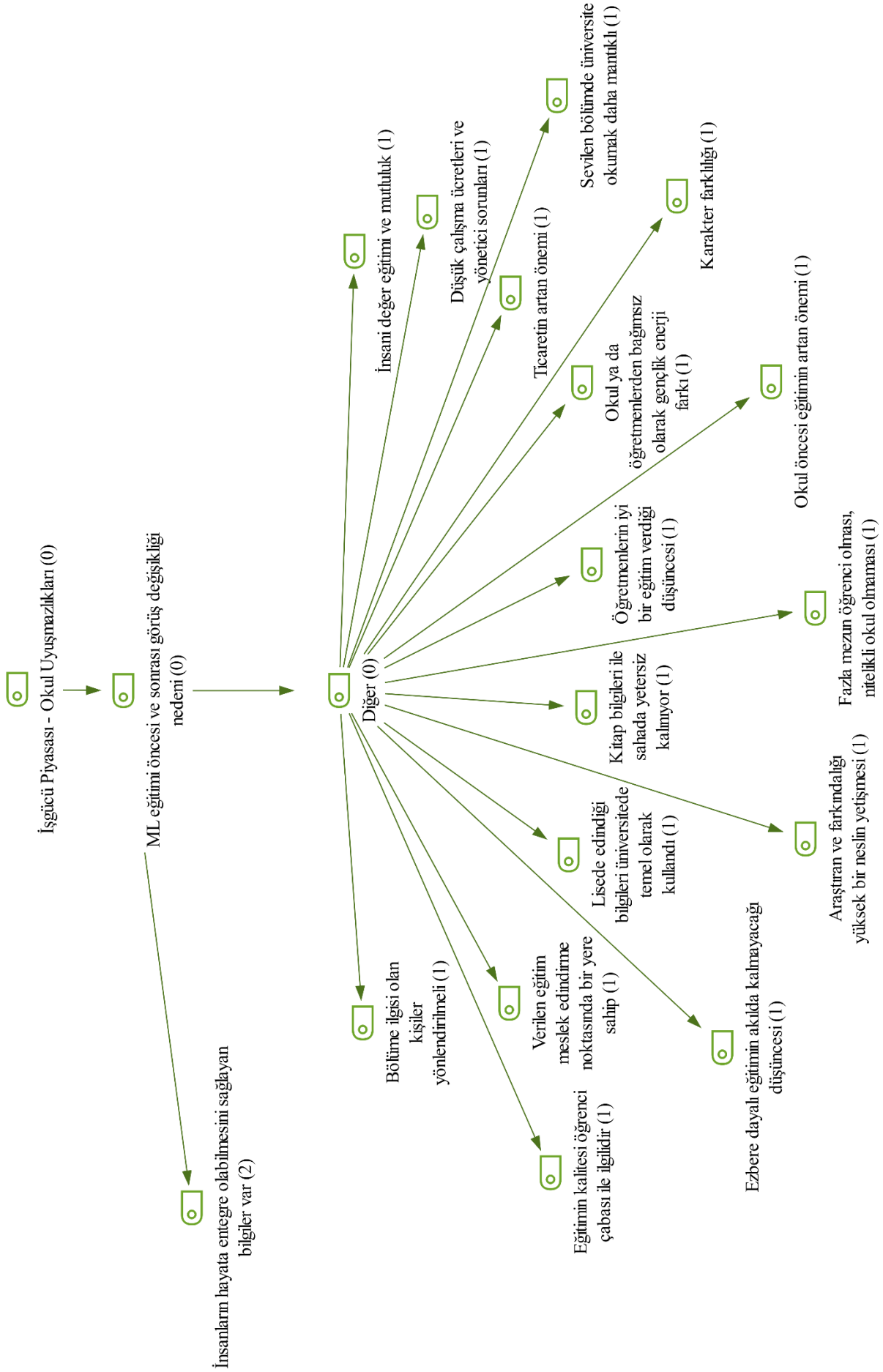


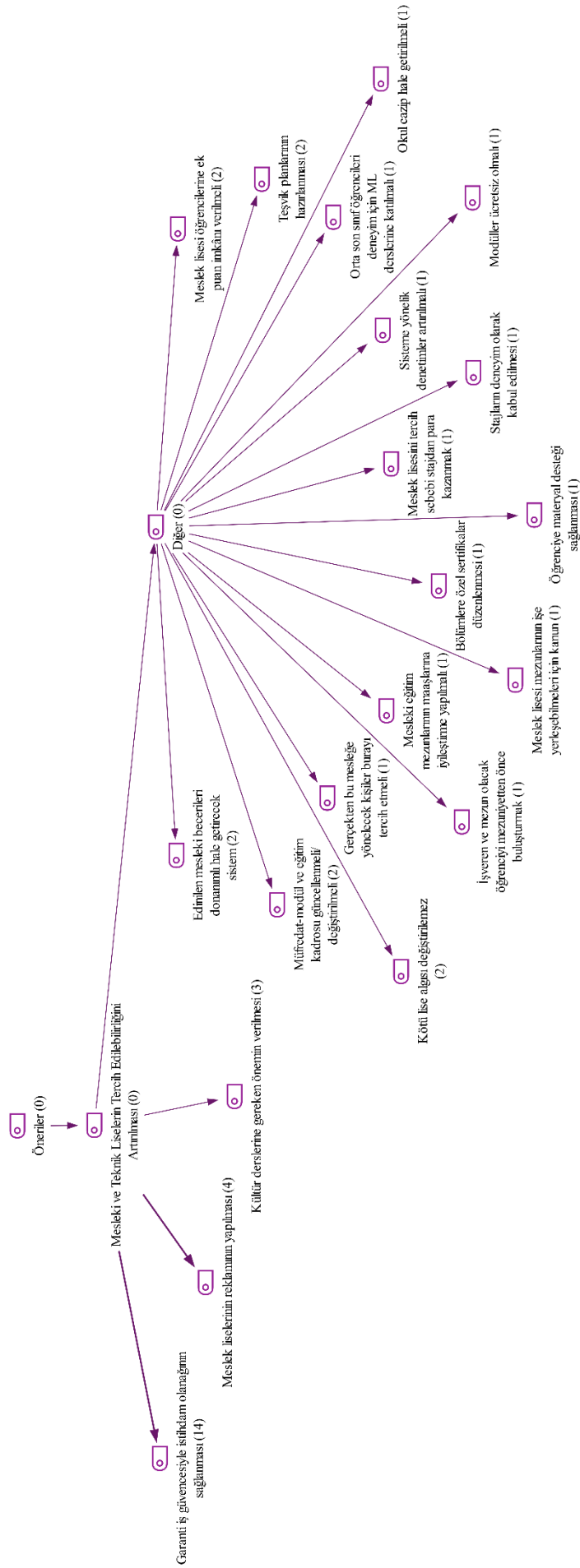


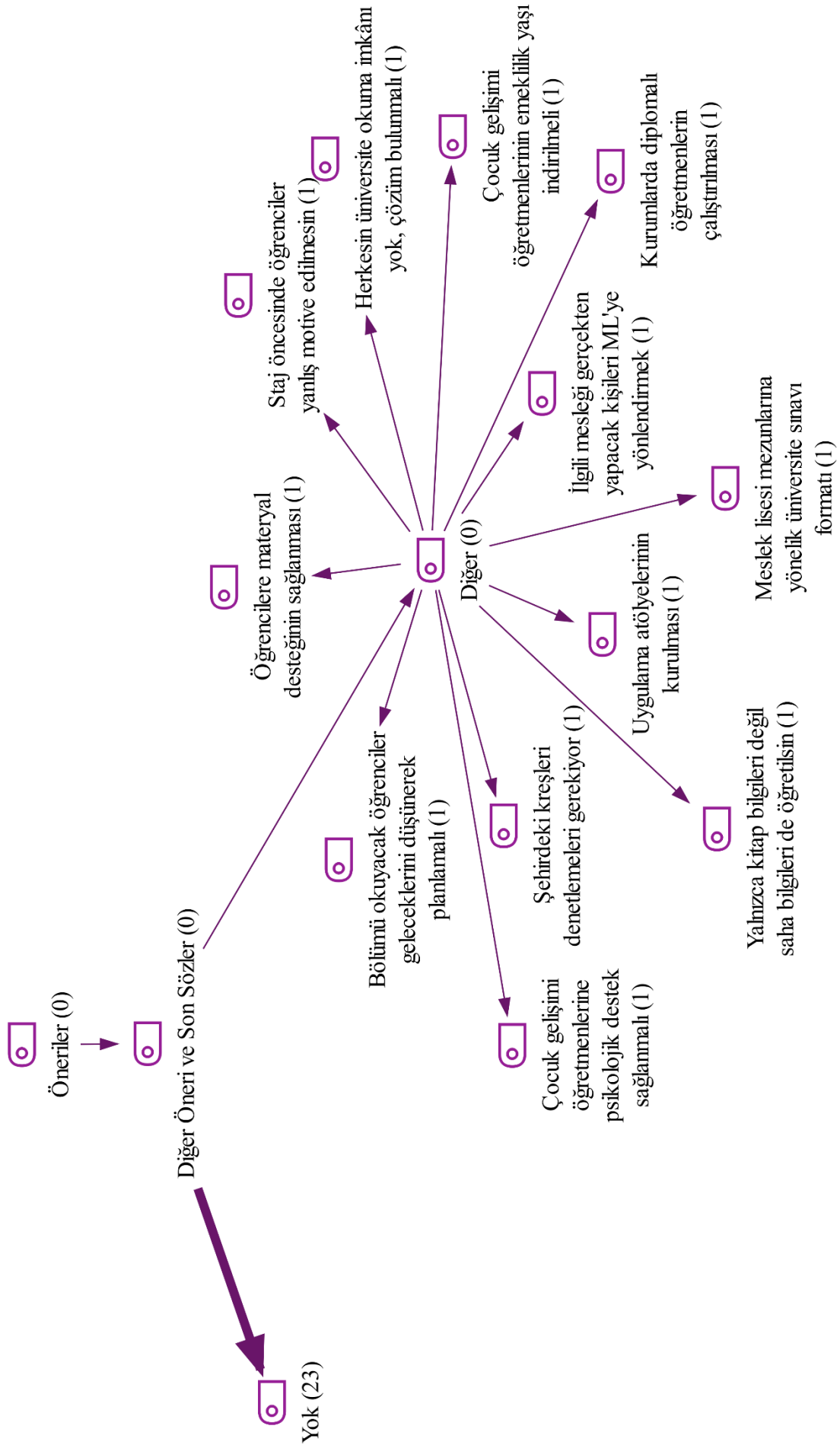












ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	Büşra BARAN
Doğum Yeri ve Tarihi	
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	Yalova Anadolu Kız Teknik ve Meslek Lisesi
Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü
Tezli Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Tez Konusu	Mesleki ve Teknik Lise Mezunlarında İstihdam Sorunları: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Örneğinde Fenomenolojik Bir Araştırma
Yabancı Dil / Diller	İngilizce
BİLİMSEL FAALİYETLER	
Baran, B. ve Özdemir, E. N. (2021). "COVID-19 Sürecinde Mevsimlik Turizm İşçileri ve İş Sözleşmelerinin Durumu" Sosyal Politika ve Çalışma İlişkilerinde Güncel Sorunlar: III. Kitap. Ş. Durmaz (Ed.). Gazi Kitabevi, Ankara.	