

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİCİLİĞİ
DOKTORA TEZİ**

**AVRUPA BİRLİĞİ'NE UYUM SÜRECİNDE
TÜRKİYE'DEKİ MESLEKİ ve TEKNİK
ORTAÖĞRETİM SİSTEMİNİN AVRUPA
BİRLİĞİ'NE UYGUNLUĞU**

Haluk İŞLER

**İzmir
2006**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ ve DENETİCİLİĞİ
DOKTORA TEZİ**

**AVRUPA BİRLİĞİ'NE UYUM SÜRECİNDE
TÜRKİYE'DEKİ MESLEKİ ve TEKNİK
ORTAÖĞRETİM SİSTEMİNİN AVRUPA
BİRLİĞİ'NE UYGUNLUĞU**

Haluk İŞLER

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU**

**İzmir
2006**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum ‘‘Avrupa Birliği’ne Uyum S¼recinde T¼rkiye’deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği’ne Uygunluğu’’ adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı d¼řecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih: 04.07.2006

Haluk İşLER

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

DOKTORA TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Eğitim Bilimleri.....Anabilim Dalı, Eğitim Yön. ve Den. Bilim
Dalı Doktora Programı öğrencisiHaluk İSLER.....'ün tezini savunması
için Dokuz Eylül Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin 18./30. maddesi
Uyarınca Enstitü Yönetim Kurulu'nun 07.06.2006 Tarih ve/.../... sayılı kararı ile oluşturulan
Jürimiz 04.07.2006 tarihinde, saat:...10.00.'da toplanarak aşağıda belirtilen şekilde işbölümü
Yaptıktan sonra adayın tez savunmasını dinlemiştir. Yönetmelik gereğince adaya tezi ile ilgili
Sorular yöneltilmiş ve tartışmalardan sonra adayın "Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde
Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne
Uygunluğu"
konulu Doktora Tezinin :

- | | |
|-------------------------------------|------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> | KABUL edilmesine |
| <input type="checkbox"/> | RED edilmesine |
| <input type="checkbox"/> | Düzeltilmesine |
| <hr/> | |
| <input type="checkbox"/> | salt çoğunlukla |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Oy birliği ile |

Karar verilmiştir.

BASKAN

Prof. Dr. Münevver HALÇINKAYA
ÜYE

ÜYE
Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Yunus R. ZORALOĞLU
ÜYE

Yrd. Doç. Dr. Hacı HAVLUZ
Yrd. Doç. Dr. Necip BEYHAN

EBE-form 10

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi ve Deneticiliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan

Prof. Dr. M¼n¼ver YALÇINKAYA

¼ye (Danışman)

¼rd. Doç. Dr. Yunus Kemal ZORALOğLU

¼ye

Prof. Dr. Kemal AŐIKG¼Z

¼ye

¼rd. Doç. Dr. Necip BEYHAN

¼ye

¼rd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼retim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

...04.1.07.1.2006

Prof. Dr. Sedat GIDENER

Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Türkiye Cumhuriyeti, Avrupa Birliği'ne tam üyelik hedefini “bir uygarlık projesi” ve Devlet politikası olarak benimsemiş, bu hedefe yönelik olarak tüm toplumsal, ekonomik ve siyasal alanlarda AB kriterlerine uyum taahhüdünü resmi düzeyde onaylamıştır.

Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinin bir parçası olarak Avrupa Birliği ile Türkiye arasında tam üyelik görüşmeleri başlamış, görüşmelerin öncelikli konularının başında eğitim sistemi ve özellikle mesleki ve teknik eğitim sistemi yer almıştır.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyeliği sürecinde üye ve aday ülkeler arasındaki bütünleşmenin gerçekleştirilmesi için, sosyal yaşam ve iş yaşamıyla etkileşim ilişkileri nedeniyle mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin karşılıklı uyumunun sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Araştırmada, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarını ortaya koymak, literatür taraması ve araştırma sonuçlarına dayanılarak bu kurumların Avrupa Birliği'ne uygunluk düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma süreci boyunca görüş ve önerileriyle tezin yazılmasında büyük katkıları olan danışman Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU'na, doktora eğitimimin her aşamasında görüş ve önerilerinden çok yararlandığım değerli Hocam Sayın Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ'e, tez çalışmalarımı ilgili olarak yakın ilgi ve görüşlerini esirgemeyen Sayın Yard. Doç. Dr. Necip BEYHAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Verilerin istatistiksel analizini yapan Sayın Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ'a ve eğitimim sırasında hep yakın ilgi gördüğüm Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Personeline teşekkür ederim.

İzmir-2006

Haluk İŞLER

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ

TUTANAK

ONAY

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ

VERİ FORMU

ÖNSÖZ

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ	i
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Amaç ve Önem.....	7
1.3.Problem Cümlesi.....	8
1.4.Alt Problemler.....	8
1.5.Sayıtlılar	10
1.6.Sınırlılıklar	10
1.7.Tanımlar	11
1.8.Kısaltmalar	15

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1.İlgili Yayınlar	17
2.1.1.Mesleki-Teknik Eğitimde Yönetmelik Yapı ve Eğitim Hizmetlerinin Örgütlenmesi.....	17
2.1.2.Mesleki-Teknik Eğitim, İşgücü ve İstihdam İlişkisi	20
2.1.3.Mesleki-Teknik Eğitimde Öğretim Programları	22
2.1.4.Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modeller	24
2.1.5.Mesleki-Teknik Eğitim ve Belge Bağlantısı	28
2.1.6.Mesleki-Teknik Eğitimde Verimlilik ve Etkililik	31

2.1.7.Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı	34
2.1.8.Mesleki-Teknik Eğitime Yönlendirme	35
2.1.9.Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarından Üst Öğrenime Geçiş.....	37
2.1.10.Mesleki-Teknik Eğitimin İşlevleri ve Mesleki-Teknik Eğitimde Yeni	37
Perspektifler	37
2.1.11.Avrupa Birliği'nde Eğitim	43
2.1.11.1.Avrupa Birliği'nde Karar Alma Organları	43
2.1.11.1.1.Avrupa Anayasası	43
2.1.11.1.2.Avrupa Parlamentosu.....	44
2.1.11.1.3.AB Konseyi (AB Bakanlar Konseyi).....	45
2.1.11.1.4.Avrupa Komisyonu	46
2.1.11.1.5.Avrupa Eğitim Vakfı.....	47
2.1.11.1.6.Ulusal Gözlemevleri.....	47
2.1.11.1.7.CEDEFOP-Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi.....	48
2.1.11.2.Avrupa Birliği'nde Çeşitli Antlaşma, Sözleşme, Karar ve Metinler	50
2.1.11.2.1.Roma Antlaşması	50
2.1.11.2.2.Maastrich Antlaşması.....	52
2.1.11.2.3.Yeşil Bülten.....	54
2.1.11.2.4.Beyaz Kitap.....	55
2.1.11.2.5.Lizbon Stratejisi (Deklarasyonu)	57
2.1.11.2.6.Kopenhag Bildirisi	60
2.1.11.2.7.Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi.....	63
2.1.11.3.Avrupa Birliği'nde Uygulanan Proje ve Programlar	65
2.1.11.3.1.Leonardo da Vinci Programı.....	66
2.1.11.3.2.Force.....	68
2.1.11.3.3.Eurotecnet	68
2.1.11.3.4.Petra	69
2.1.11.4.Avrupa Birliği'nde Genel Eğitim Politikaları.....	69
2.1.11.5.Avrupa Birliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları.....	73
2.1.11.5.1.Almanya Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi.....	81
2.1.11.5.2.Fransa Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi.....	92
2.1.11.5.3.Birleşik Krallık Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi	98
2.1.11.5.4.Hollanda Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi.....	106
2.2.İlgili Araştırmalar.....	113

BÖLÜM III

YÖNTEM	127
3.1.Araştırma Modeli	127
3.2.Evren ve Örneklem	127
3.3.Veritoplama Araçları	130
3.4.Veritoplama Teknikleri.....	134

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR	136
4.1.Deneklerin Kişisel Özellikleri.....	136
4.2.Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar.....	138
4.2.1.Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	138
4.2.2.İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	145
4.2.3.Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar.....	152
4.2.4.Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	159
4.2.5.Beşinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	166
4.2.6.Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	173
4.2.7.Yedinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	180
4.2.8.Sekizinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar	187
4.2.9.Dokuzuncu Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar: Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Uygunluğu	194
4.2.9.1.Örgütlenme ve Yönetim Süreçleri	195
4.2.9.2.Etkililik.....	203
4.2.9.3.Mesleki Yeterlilikler	212
4.2.9.4.Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği.....	214

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER	216
5.1.Sonuçlar	216
5.1.1.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Mesleki Yeterlilik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)	216
5.1.2.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)	217

5.1.3.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenme Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları).....	218
5.1.4.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)	219
5.1.5.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Mesleki Yeterlilik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)	219
5.1.6.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)	220
5.1.7.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)	221
5.1.8.Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)	222
5.1.9.Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Uygunluğu	222
5.2.Öneriler	226
5.2.1.Uygulamacılara Öneriler	226
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	230
KAYNAKÇA	231
EKLER	244

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Örneklemine Alınan Okullara Göre Yönetici ve Öğretmen Sayıları/Evrene Oranı, Dönen Anket Sayıları/Dönen Toplam Anket Sayısına Oranı.....	128
Tablo 2 Araştırma Örneklemine Alınan İşletme Türüne Göre, İşletme Sayıları/Evrene Oranı ve Dönen Anket Sayıları/Dönen Toplam Anket Sayısına Oranı.....	130
Tablo 3 Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sorunlarını Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları (Okul Çalışanları)	131
Tablo 4 Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sorunlarını Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları (Sektör Temsilcileri).....	132
Tablo 5 Okul Çalışanları Ölçme Aracında Yer Alan Kişisel Özellikler (Görev, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem)	133
Tablo 6 Sektör Temsilcileri Ölçme Aracında Yer Alan Kişisel Özellikler (Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem).....	133
Tablo 7 Ölçme Aracı Derecelendirme ve Puanlama Değerleri.....	135
Tablo 8 Ölçme Aracını Yanıtlayan Okul Çalışanlarının, Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	136
Tablo 9 Ölçme Aracını Yanıtlayan Sektör Temsilcilerinin, Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları.....	137
Tablo 10 Okul Çalışanlarının “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri. 139	
Tablo 11 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	141
Tablo 12 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	142
Tablo 13 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	143
Tablo 14 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları... ..	143
Tablo 15 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	144

Tablo 16 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	145
Tablo 17 Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	146
Tablo 18 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	148
Tablo 19 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	149
Tablo 20 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	150
Tablo 21 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	150
Tablo 22 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	151
Tablo 23 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	152
Tablo 24 Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	153
Tablo 25 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	155
Tablo 26 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	156
Tablo 27 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	157
Tablo 28 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 29 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna	

İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	158
Tablo 30 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	159
Tablo 31 Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	160
Tablo 32 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	162
Tablo 33 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	163
Tablo 34 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	164
Tablo 35 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	164
Tablo 36 “Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	165
Tablo 37 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	166
Tablo 38 Sektör Temsilcilerinin “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	167
Tablo 39 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	169
Tablo 40 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	169
Tablo 41 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	170
Tablo 42 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	171

Tablo 43 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları	171
Tablo 44 “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	172
Tablo 45 Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	173
Tablo 46 Sektör Temsilcilerinin “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	174
Tablo 47 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	176
Tablo 48 Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	176
Tablo 49 “Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	177
Tablo 50 Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	178
Tablo 51 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	178
Tablo 52 “Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	179
Tablo 53 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	180
Tablo 54 Sektör Temsilcilerinin “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	181
Tablo 55 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	182
Tablo 56 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili	

Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	183
Tablo 57 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	184
Tablo 58 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 59 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	185
Tablo 60 “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	186
Tablo 61 Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	186
Tablo 62 Sektör Temsilcilerinin “Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	187
Tablo 63 “Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	189
Tablo 64 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 65 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Görev Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	190
Tablo 66 “Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	191
Tablo 67 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	191
Tablo 68 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	192
Tablo 69 “Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna	

İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları	193
Tablo 70 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	193
Tablo 71 Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Kıdem Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....	194

ÖZET

Bu araştırmada, Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarını ortaya koymak, literatür taraması ve araştırma sonuçlarına dayanılarak bu kurumların Avrupa Birliği’ne uygunluk düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

Tarama modeline göre yapılan bu araştırmanın evrenini, Türkiye’de otomotiv eğitimi veren 124 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan otomotiv/motor branşına sahip 1478 yönetici ve teknik öğretmen ile İzmir Ticaret Odası 59/B sınıfına kayıtlı otomotiv servis bakım işletmelerinde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 21 ilde ve 32 mesleki ve teknik lisede görev yapan 718 otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve öğretmen ile İzmir ilinde faaliyet gösteren 57 otomotiv bakım ve onarım servisinde çalışan 250 yönetici, uzman ve teknisyen oluşturmaktadır.

Araştırmada sorunları belirlemek amacıyla iki ölçek kullanılmıştır. Ölçeklerden biri okullarda çalışan yönetici ve teknik öğretmenlere, diğeri ise işletmelerde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenlere uygulanmıştır. Ayrıca AB mesleki ve teknik eğitim sistemi literatür taraması yoluyla ve bazı AB ülkelerinin uygulamalarına dayanılarak incelenmiş, sorunlara ilişkin verilerden de yararlanılarak Türkiye’deki otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının AB kriterlerine uygunluk düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, okullarda çalışan yönetici ve teknik öğretmenler ve otomotiv sektöründe çalışan yönetici, uzman ve teknisyenler, otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının:

1. Mezunlarının mesleki yeterliliklerinin sektörün gereksinimlerine uygun olmadığını
2. Etkililik düzeylerinin düşük olduğunu,

3. Örgütlenme ve sektörel kuruluşlarla işbirliği sorunlarının olduğunu,
4. İyi yönetilmediğini düşünmektedirler.

Türkiye’de otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları genel olarak değerlendirildiğinde, bu kurumların, “mezunlarının mesleki yeterlilikleri”; “etkililik düzeyleri”; “örgütlenmeleri” ve “yönetim süreçleri” konularında AB kriterlerine uyum sorunlarının olduğu görülmektedir.

ABSTRACT

The aim of this research study is to determine the problems of the vocational and technical high schools for automotive under the National Education Ministry in Turkey and the level of the convenience of the these high schools to Europe Union to base on the outcomes of the research and litterateur review.

The universe of this research study which is made according to surveillance model is made up of 1478 administrators and technical teachers specialised on automotive branch and teaching at the 124 automotive vocational and technical high schools in Turkey as well as managers, experts, technicians who work at the automotive services registered to İzmir Commerce Chamber under the 59/B class. The exemplification of the research is made up of 718 administrators and technical teachers specialised on automotive branch in 32 vocational and technical high schools in 21 provinces and 250 managers, experts, and technicians who work at the 57 automotive services in İzmir.

In this research, two questionnaires were used in order to identify the problems. One of the questionnaires was answered by administrators and technical teachers who work at the schools, and the other was answered by managers, experts and technicians who work at the automotive services. In addition, the vocational and technical education system of Europe Union has been studied by means of litterateur review and based on the practices of the some countries in Europe Union and we have tried to define the level of the convenience of the vocational and technical high schools for automotive in Turkey to the criteria of Europe Union using the data about problems.

According to the results of this research study, administrators and technical teachers working at the high schools and managers, experts, technicians working at the automotive sector think that concerned with the automotive vocational and technical high schools:

1. Professional competences of the graduates are not appropriate to the needs of

the sector,

2. The level of the effectiveness is low,
3. There are problems in organization and collaboration with the corporations in the sector,
4. They are not well-administered.

When the vocational and technical high schools for automotive in Turkey has been evaluated in general, these high schools have problems of accordance to the criteria of Europe Union with respect to “professional competence of their graduates”, “the level of the effectiveness”, “organizations” and “administration process”.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın, problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere Dünyada insangücü kaynağının tüm yönleriyle geliştirilmesi toplumsal ve ekonomik başarının sağlanmasında anahtar faktörlerden biri olarak görülmektedir (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu [TİSK], 1997:66). Küreselleşme ve ona koşut olarak bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler eğitim düzeyi yüksek, bilimsel araştırma ve geliştirme yeteneğine sahip insangücünün yetiştirilmesini, üretimde verimliliği ve ileri teknoloji kullanımını ön plana çıkarmaktadır (Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 2000:73). Teknolojik gelişmelerin, üretim ve hizmet yöntemlerindeki değişmelerin iş üzerinde yarattığı pozitif etki nedeniyle işgücü piyasasında işgücü talebi de değişmekte (Çolak ve Ardar, 2003:39), iş yaşamında çok hızlı değişen yöntem ve teknolojileri verimli şekilde kullanabilecek yüksek nitelikli işgücüne olan gereksinim giderek artmaktadır (TİSK, 1997:66). Bu nedenle ancak Dünyadaki hızlı değişime uyum sağlayabilen ve insan kaynağını bu yeni ortamın gerektirdiği niteliklerle donatabilen ülkeler 21'inci yüzyılda etkili ve başarılı olabilecektir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT] Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005. <http://...Strateji.Htm>).

Küresel rekabet ve bilgi çağı, üretim yöntemlerini değiştirirken çalışma biçimlerinde ve dolayısıyla çalışma yaşamına ilişkin yaklaşımlarda da büyük değişimler meydana getirmektedir. Geçmişte maliyetleri düşürme aracı olarak görülen vasıfsız işgücünün yerine tercih edilmeye başlayan nitelikli işgücü artık verimlilik artışının en temel ögesi olarak görülmektedir. Ulusal ve uluslararası düzeydeki ekonomik yapılanmaların, çetin rekabet ortamlarında ayakta kalabilmelerinin bir gereği olarak en stratejik kaynağa yani nitelikli insangücüne daha fazla gereksinim duyması, bu

insangücünü yetiştiren eğitim sistemleri üzerindeki baskıyı arttırmaktadır. Toplumsal ve ekonomik yapılarda gereksinimlerin giderilmesine yönelik olarak ortaya çıkan dinamikler eğitim kurumlarını gelişmeye ve değişmeye zorlamaktadır. Ancak bu ilişki hiçbir zaman tek taraflı olmamaktadır. Eğitim sistemleri de etkililik düzeylerine bağlı olarak toplumsal ekonomik ve siyasal yapılar üzerinde önemli etkiler yapmaktadır. Günümüzde gereksinim duyulan insan kaynağı niteliklerindeki geleceğe dönük eğilimleri karşılayabilmenin ön koşulunu, öngörülen nitelikleri insangücüne kazandıracak olan etkili bir eğitim sisteminin örgütlenmesi oluşturmaktadır.

Eğitim sistemleri toplumsal yapılardaki değişmelerin talep ettiği yeni koşullara yanıt vermek ve bu süreçlere aynı zamanda katkıda bulunmak zorundadır (Ekin 1997:82). İşgücünün niteliklerinde bilgi toplumunun gerektirdiği değişiklikleri yapmak, yeni güdüler ve beklentilerin oluşmasını sağlamak örgün ve yaygın tüm eğitim kurumlarının görevidir. Eğitim kurumlarının en önemli sorunu, bilgi toplumunun insangücü gereksinimleri ile eğitim sisteminin çıktıları arasındaki nitel ve nicel dengenin kurulmasını sağlamaktır (Tural,1991:179).

Eğitim sistemlerinde özellikle mesleki teknik eğitim [MTE] boyutunun istihdam üzerinde büyük etkisinin olduğu bilinmektedir. MTE sistemleri, ağırlıklı olarak ekonominin ve iş piyasalarının gereksinim duyduğu nitelikli insangücünü yetiştirme görevini üstlenmiştir. Bu bağlamda MTE sisteminin, etkili işleyebilmesi için, toplumsal gereksinimlerin yanı sıra istihdama ilişkin verilerden yola çıkılarak planlanması ve işgücü piyasasına hizmet edecek işleve kavuşturulması gerekmektedir.

Ekonomik yaşamın en önemli unsuru istihdamdır ve insan ekonomik örgütlenmeler içinde istihdamın çok çeşitli ve karmaşık biçimleri aracılığıyla yer alır. İstihdam ve MTE arasındaki organik ilişki, her ikisinin de merkezinde insan olmasından kaynaklanmaktadır. İstihdam ve MTE arasındaki bu ilişki her ikisinin birbirini karşılıklı olarak etkilemesi şeklinde görülmektedir. İstihdam yapısı her yönüyle MTE'yi etkilerken, MTE'de nesnesi durumundaki insan üzerinde yarattığı değişikliklerle istihdamı etkilemektedir.

Hızlı ve istikrarlı bir sosyo-ekonomik büyümenin gerçekleştirilmesinde nüfusun tamamının üretim ve tüketim sistemine etkin katılımı büyük önem taşımaktadır. Bu durum birbiriyle uyumlu istihdam ve MTE politikalarının oluşturulmasını, ekonominin işgücü gereksinimlerine koşut olarak yeterli sayı ve nitelikte işgücünün yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT-ÖİK]a, 2001:57, <http://...oik590.pdf>). Özellikle son yıllarda tüm ülkelerin ortak sorunu haline gelen işsizliği nitelikli insangücü yetiştirerek önlemek, istihdamı genişleterek istihdam yapılarında istikrar sağlamak, aynı zamanda insanların kişisel gelişimlerine yardımcı olmak MTE sistemlerinin en önemli işlevleri arasında görülmektedir. Günümüzde MTE sistemlerinin bireylere yalnızca belirli mesleklerin yürütülmesine yönelik yeterlilikleri kazandırması öngörülmemekte, bu sistemlerden bireylere toplumsal yaşamın tüm alanlarında başarılı ve mutlu olmalarını sağlayacak geniş perspektifli eğitim olanaklarını sunması beklenmektedir.

MTE sistemlerinin başarısı için iş yaşamı ile MTE arasında güçlü bir ilişki kurulması kritik öneme sahiptir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için, MTE’de öğretim programlarının iş yaşamının ayrıntılı analizlerine dayalı ve gelişmelere bağlı olarak sürekli güncellenen meslek standartlarına göre hazırlanması gerekmektedir. İş yaşamının beklentilerini yansıtmayan öğretim programlarının istihdam taleplerine uygun işgücünü yetiştirmesi olası değildir. Ayrıca MTE örgütlenmelerinin istihdam yapılarındaki değişmelere eş zamanlı olarak uyum sağlayabilmesi için esnek bir yapıya kavuşturulması, MTE’nin tüm süreçlerine başta sektör temsilcileri olmak üzere değişik kurum ve kuruluşlardan ilgili kişilerin katılımının sağlanması zorunlu görülmektedir.

Küreselleşmeyle birlikte, yalnızca ulusal pazarlarda değil uluslar ve işletmeler arası ilişkilerin çok arttığı dünya piyasalarında da rekabet edebilecek insangücüne duyulan gereksinim giderek artmaktadır. İşletmelerin birbirleriyle ilişkilerinin artması, pazarların küreselleşmesine bağlı olarak mal ve hizmet üretiminin de küreselleşmesi, ulusal ve uluslararası piyasaların gereksinim duyduğu insangücü profillerini de birbirine yaklaştırmaktadır. İşletmeler artık istihdam ettikleri ve edebilecekleri insangücünde sürekli değişip gelişen evrensel nitelikler aramaktadırlar. Bu ise “nitelikli insangücü” kavramını

değiştirmiş, ona yeni boyutlar kazandırmıştır. Ülkeler, MTE sistemlerini oluştururken ve yeni politikalar uygulamaya koyarken artık daha evrensel düşünmek ve bütünleşen dünya pazarlarında rekabet edecek “nitelikli insanı” yetiştirmek zorundadırlar (DPT-ÖİK, 2001a. <http://...oik590.pdf>). Bu nedenle tüm ülkeler, bilgi çağıının gerekleri doğrultusunda MTE sistemlerinin etkililiğini arttırmak için reform çalışmalarını hızlandırmıştır. Öncelikle eğitim sisteminin işletmelerin işgücü taleplerine uygun hale getirilmesine çalışılmaktadır (Kurt, 2004:73). Artık işletmeler, işlerin niteliğindeki artışa paralel olarak insangücünde, değişimlere kolayca uyum sağlayabilme, yaratıcılık ve sorun çözme yeteneğine sahip olma, yazılı ve sözlü iletişim kurabilme, yaşam boyu öğrenme ilkesini benimsemiş olma, doğru karar verebilme, kaliteli ürün ve hizmet üretiminde sorumluluk alabilme, iş süreçlerinde güncel teknolojiyi kullanabilme, ekip çalışmasına yatkın olma gibi özellikleri aramakta, MTE kurumlarının mezunlara en az mesleki yeterlilikler kadar önemli görülen bu özellikleri kazandırmasını beklemektedirler. “İstihdam edilebilme yeterlilikleri” içinde genel yeterliliklerin payı ve kişilerden beklenen beceri çeşitliliği giderek artmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim; değişik kademelere dayalı, kişilere yaşam boyu hizmet veren ve sürekliliği olan eğitim sürecidir. MTE'nin başarısı mezunlara kazandırılan mesleki yeterliliklerin istihdam alanlarının gereksinimlerine uygunluğu ile ölçülmektedir. (Türk Alman Mesleki Eğitim Merkezi [TAMEM] ve Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği [TOBB], 1996:75).

Türkiye’de eğitim sisteminin amaçları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası’nda genel ve özel amaçlar şeklinde belirlenmiştir. Toplumun bütün fertlerine meslek kazandırma ile ilgili olarak genel amaçların 3. fıkrasında şöyle denilmektedir:

“Öğrencileri, ilgi istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışları birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” (1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Md.2).

Milli Eğitim Temel Yasası’nda MTE sistemlerinden beklenen çağdaş istemlere uygun bir amaç ortaya koyulmuş olmasına karşın, Türkiye’deki MTE sisteminin

günümüz koşulları karşısında, mezunlara iş yaşamının gerektirdiği yeterlilikleri kazandıramadığı; sektörel kuruluşlarla yeterli işbirliği ilişkisi içinde bulunmadığı; değişmelere eş zamanlı olarak uyum gösterebilen hızlı, verimli ve esnek bir örgütlenmeye sahip olmadığı; yönetsel süreçlerinin etkili olamadığı şeklindeki sorunlar son yıllarda hem eğitim örgütleri içinde çalışan yönetici ve öğretmenler hem de sektörde değişik kademelerde çalışan kişiler tarafından sıklıkla dile getirilmektedir. Ülkemizin kalkınmasında önemli bir işleve sahip olan MTE sisteminde bu sorunların gerçekten var olup olmadığının ve sorunlar varsa bu sorunların hangi düzeyde olduğunun belirlenmesi, sonrasında sorunların çözümüne yönelik önerilerin geliştirilmesi MTE sisteminin iyileştirilmesi çalışmalarının ön koşulunun yerine getirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca MTE alanında yapılmış sorun belirleme araştırmalarının azlığı bu önemi daha da arttırmaktadır.

MTE sisteminin sorunlarının belirlenmesinde, bu sistem içinde çalışan yönetici ve teknik öğretmenler ile MTE kurumlarının mezun ettiği insan kaynağını istihdam eden ve aynı zamanda beceri eğitimleri yoluyla mesleki eğitimin aktif bir parçasını oluşturan sektörel kuruluşlardaki yönetici, uzman ve teknisyenlerin görüşlerinden yararlanmanın doğru ve etkili bir yol olduğu düşünülmüştür.

Türkiye’de MTE sistemi, köklü, deneyimli ve yaygın ama aynı zamanda okul türleri ve bölüm çeşitliliği açısından karmaşık bir örgüt yapısına sahiptir. Bu nedenle bütün okulları, bölümleri ve buralarda çalışan personeli kapsayan bir araştırma yapmak oldukça güçtür. Aynı güçlük Türkiye genelindeki tüm sektörel kuruluşları kapsamayı öngörecektir bir araştırma için de söz konusudur. Bu nedenle araştırma alanının sınırlanması bu ve benzeri araştırmalar için kaçınılmaz olmaktadır.

Türkiye’de başta ekonomik açıdan gelişmiş iller olmak üzere hemen hemen tüm illerde otomotiv/motor bölümü olan ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Ayrıca otomotiv sektörü tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de güçlü ve lokomotif birkaç sektörden biridir. Otomotiv sektörü dinamik yapısıyla istihdam yapısındaki değişme ve gelişmelerin en açık ve en önce izlenebildiği sektör olma özelliğini korumaktadır.

İzmir'deki satış sonrası hizmet sunan otomotiv servis ve bakım işletmelerinin, gelişmiş yapılarıyla bu alanda çok iyi birer örnek olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerden dolayı, 21 ilde otomotiv eğitimi veren 32 okulda çalışan otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve öğretmenler ile, İzmir ilinde faaliyet gösteren 57 otomotiv bakım ve servis işletmesinde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenler örneklem olarak seçilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Avrupa Birliği'ne tam üye olma hedefini bir Devlet politikası olarak benimsemiş, bu hedefe ulaşmak amacıyla tüm kurum ve kuruluşlarının AB kriterlerine uyumunun sağlanması için gereken çalışmaları başlatmıştır. Bu çalışmaların başında, MTE sisteminin AB kriterlerinin karşısında eksiklerinin ya da uyumsuzluklarının belirlenmesi ve bunun devamı olarak MTE sisteminin AB standartlarına göre yeniden yapılandırılması böylece MTE sisteminin uluslararası eğitim sistemleriyle bütünleşmesinin sağlanması gelmektedir.

Küreselleşen ekonomilerde ve buna bağlı olarak evrenselleşen iş piyasalarında insangücünün istihdamına ilişkin uluslararası bütünleşmenin gerçekleşmesi için ülkelerin MTE sistemlerinin karşılıklı uyumunun sağlanması büyük önem taşımaktadır.

AB oluşumu 25 ülkeyi ekonomik, sosyal ve siyasal açıdan bir araya getiren büyük bir projedir. AB, çeşitli mekanizmalarla ülkeler arası ilişkileri düzenlemekte, ulusal özgünlüklere dokunmadan her alanda ortak politikalar oluşturmaya çalışmaktadır.

AB, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir modeli uygulama zorunluluğu getirmemektedir. Birlik, üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin uyumlaştırılmasını Avrupa'nın geleceği açısından kaçınılmaz görmektedir. Eğitim alanında Birliğin temel yaklaşımı, üye ülkelerin eğitim sistemlerinin belirlenen genel ilkeler ve ölçütlerle çelişmeyecek biçimde düzenlenmesidir. (DTM 1999, 188; AB Türkiye İşbirliği Derneği [TURKAB], 2002: 38'deki alıntı). Bu durum MTE politikalarının belirlenmesinde de söz konusudur. AB ülkeleri kendi ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerine göre farklı MTE yaklaşımları benimsemişlerdir. Bir ülkede etkili olan MTE yaklaşımı, bir başka ülkede koşulların farklılığına bağlı olarak aynı derecede etkili olamamaktadır. Dolayısıyla AB'ye özgü tek bir MTE sisteminden söz

etmek olası değildir.

AB'ye uyum sürecinde Türkiye'nin AB ülkelerinde uygulanan herhangi bir MTE modelini birebir alması yerine, MTE sistemini ulusal özelliklerini koruyarak üye ülkeler için belirlenen genel ve çerçeve niteliğindeki politikalara uydurması öngörülmektedir. Bu nedenle AB'deki karar alma organlarının belirlediği genel politika ve ilkelerin ortaya koyulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca somut uygulamalara dönük örneklerin görülmesi açısından, AB'de MTE'de gelişmiş durumda olan bazı ülkelerin sistemlerinin de incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaca yönelik olarak AB'de başarılı MTE modellerine sahip olduğu bilinen Almanya, Birleşik Krallık, Fransa ve Hollanda ülkelerinin uygulamaları incelenmiştir. Özellikle, MTE uygulamaları açısından Almanya ve yönetsel sistem açısından da Fransa Türkiye'nin örnek aldığı iki önemli ülkedir. Ayrıca bu dört ülkenin son yıllardaki gelişmeler karşısında MTE sistemlerinde kapsamlı reformlara başlamış olmaları, incelemeye değer görülmelerinde bir başka etkeni oluşturmuştur.

Türkiye'deki MTE sisteminin Avrupa Birliği'ne uyumunun sağlanması sürecinde, otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarını ortaya koymak ve bu kurumların AB kriterlerine uygunluk düzeyini belirlemek, ülkemizin önünde çözülmesi gereken önemli sorunlardan biri olarak durmaktadır. Araştırmanın problemi bu gerekçeye dayanılarak oluşturulmuştur.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarını, bu kurumlarda çalışan otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve teknik öğretmenler ile otomotiv sektöründe çalışan yönetici, uzman ve teknisyenlerin görüşlerinden yararlanarak saptamak; görüşlere ve literatür taraması sonuçlarına dayanarak Türkiye'de otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Avrupa Birliği'ne uygunluk düzeyini belirlemektir.

Ayrıca, araştırma sonuçlarına dayanılarak otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına ilişkin önerilerin geliştirilmesi ve yeni araştırmalara ışık tutulması amaçlanmaktadır.

Toplumsal ve ekonomik yapılarda meydana gelen çok hızlı değişmelere paralel olarak eğitim sistemlerinin de aynı hızla değişmesi beklenmektedir. Ortaya çıkan yeni gereksinimler doğrultusunda eğitim sisteminin önemli bir parçası olan mesleki-teknik eğitim sistemlerinde de değişme ve gelişme zorunlu hale gelmiştir. Bu değişme ve gelişmenin gerçekleştirilebilmesinin ön koşulunu mesleki-teknik eğitim sistemlerindeki sorunların saptanması oluşturmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin AB'ne üyelik hedefi bir Devlet politikası olarak ortaya koyulmuştur. Bu politika gereğince AB standartlarına uyumun sağlanması açısından Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin sorunlarının saptanması ve AB standartları karşısında eksiklerinin ve uyumsuz yönlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Bu araştırma, otomotiv eğitimi veren mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarında gerekli dönüşümleri ve AB standartlarına uyumu sağlayabilmenin gereği olarak var olan sorunların saptanmasına ve aynı zamanda bu kurumların AB standartlarına uygunluk düzeyinin belirlenmesine hizmet etmesi açısından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Türkiye'de otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarına ilişkin okul ve sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? Türkiye'de otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Avrupa Birliği'ne uygunluğu nasıldır?

1.4. Alt Problemler

1. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının mesleki yeterlilikleriyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu

algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiğiyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesiyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleriyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

5. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının mesleki yeterlilikleriyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

6. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliğiyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

7. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiğiyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

8. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileriyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

9. Türkiye’de otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının Avrupa Birliği’ne uygunluğu nasıldır?

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada anket sorularına verilen yanıtlar içtenlikle verilmiştir.

2. AB MTE politikalarının ortaya koyulmasında, literatüre dayalı bilgilerin yanı sıra, AB ülkelerinin somut MTE uygulamaları yol göstericidir. AB ülkelerinden, Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve Hollanda gelişmiş MTE sistemleriyle bu uygulamalara iyi birer örnektir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim sisteminin çok geniş ve karmaşık bir yapıya sahip olması nedeniyle otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarıyla sınırlandırılmıştır.

Araştırma, Adana, Aksaray, Ankara, Aydın, Bursa, Denizli, Elazığ, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Malatya, Mersin, Sakarya, Samsun, Sivas, Tokat ve Trabzon illerinden seçilen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı otomotiv eğitimi veren ve en az 10 otomotiv/motor öğretmeni çalıştıran 32 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu ve İzmir Ticaret Odası 59/B sınıfına kayıtlı 57 otomotiv servis ve bakım işletmesi ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Açık ve Uzaktan Mesleki Eğitim: Bilgi İletişim Teknolojileri tekniklerinin ve hizmetlerinin geleneksel ya da modern biçimde kullanımını ve bireysel tavsiye ve danışmanlık desteklerini içeren esnek mesleki eğitim modelidir (Gazi Üniversitesi http://...tanimler_terminler.htm).

Akreditasyon: Bir kuruluşun belgelendirme faaliyetinde bulunabilmesi için gerekli olan gözlemi yapan ve yeterliliğini onaylayan otoritenin uyguladığı prosedürdür Başmanav ve Vural, 2001. <http://...6%5CSB.pdf>).

Anahtar Beceriler: Eğitim, istihdam, yaşam boyu öğrenme ve kişisel gelişim ile ilgili olarak bir dizi gerekli yeterlilikleri kapsamaktadır. Bu beceriler iletişim kurma yeteneği, temel düzey matematik bilgisini anlama ve kullanma yeteneği, problem çözme, bilgisayar ve bilgi teknolojilerini kullanma yeteneği, diğerleriyle etkin biçimde çalışabilme ve öğrenme becerisini geliştirme becerileridir (MEB Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Bilgi Dokümanı).

Belgelendirme: Bir değerlendirme sürecini takiben, bireyin kalifikasyonlarını resmi olarak tanıyan sertifika ya da diploma verme işlemidir (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

Bilişim: Bilgi toplumunun teknolojik donatım imkanları içinde karar ve yönetim için gerekli bilgilerin toplanması, işlenmesi, değerlendirilmesi, dağıtım ve kullanımınıdır (Şenocak, 1993:188).

Bilgiye Dayalı Toplum: Eylem ve uygulamaları bilginin üretilmesine, dağıtılmasına ve kullanılmasına dayanan toplumdur (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

Elektronik Öğrenme (E-Öğrenme): Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) yardımıyla gerçekleşen öğrenmedir (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

Eğitimde Esneklik: Öğretim sistem ve programlarının değişen koşullara

uydurulması, modern eğitim programlarına önem verilmesidir (Tantuğ, 2002:35).

Hayat Boyu Öğrenim: (1) Hayat boyu mesleki eğitim sürekliliğinin sağlanmasının yanı sıra mesleki eğitim alanında işbirliğinin sağlanmasıdır (Avrupa Konseyi, 94/8 Sayılı Kararı, Madde: 2). (2) Bireylerin sürekli şekilde; yeni bilgi, beceri ve yeterlilikler edinmelerine; mevcut bilgi, beceri ve yeterliliklerini güncelleştirmelerine; edindikleri yeni bilgi, beceri ve yeterliliklerini sahip olduklarına uyarlamalarına imkan sağlamak üzere hayatları boyunca kendilerine sunulan öğrenim ve mesleki eğitim fırsatlarıdır (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

İstihdamda Esneklik: İşgücünün işletme içindeki değişik işleri yapabilmesi ve çeşitli görevleri üstlenebilmesidir. Başka bir deyişle, özellikle hizmetiçi eğitim vb. metodlarla işgücünün değişen teknoloji ve üretim proseslerine nitelik ve yetenek olarak adapte olabilmesidir (Tantuğ, 2002:34).

Mesleki Eğitim: (1) Bireye iş hayatındaki belirli bir meslek ile ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleri ile geliştiren eğitim sürecidir (Sezgin, 1982:21). (2) Belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaya yönelik olarak tanımlanmaktadır (Kapız, 2001.<http://...skapiz1.htm>). (3) Mesleki eğitim bireye hayatını kazanması için belirli bir meslek alanına ilişkin, bilgi, beceri alışkanlıkları kazandıran ve bireyin kabiliyetlerini çeşitli yönleriyle geliştiren bir eğitim sürecidir (Doğan, 79; Geçer, 2001:9'daki alıntı). (5) Ferdin iş hayatındaki belirli bir meslek alanında üretici olarak herhangi bir statü ile yer alabilmesi için gerekli asgari yeterliliğe ve genel meslek kültürüne sahip olmasını mümkün kılan eğitime mesleki eğitim denir (Yazgan, 68; Karaçivi, 2000:3'deki alıntı).

Mesleki Rehberlik: Kişilerin, temel ve sürekli mesleki eğitim ile mesleki eğitim programlarına ve istihdam olanaklarına ilişkin seçimlerini yapmalarına yardımcı olmak üzere gerçekleştirilen danışmanlık, bilgi verme, değerlendirme ve tavsiyede bulunma gibi faaliyetler dizisidir (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

Mesleki -Teknik Eğitim: (1) Toplumsal ve bireysel hedeflere yönelik, belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeteneklerinin kazandırılarak, bireyi toplumun talepleri ve hedefleri doğrultusunda yetiştirmektir (Ekin,1997:101). (2) Mesleki ve teknik eğitim, genel eğitime ek olarak, eğitim sürecinin teknolojiler ve bunların dayandığı bilim dallarındaki yapılan öğrenimi ve sosyo-ekonomik yaşamın çeşitli kesimlerindeki mesleklerle ilgili uygulamaya dönük becerilerin, davranışların, anlayışın ve bilginin kazanılmasına ilişkin boyutlarını da içermektedir (UNESCO, Paris Konferansı, 17 Ekim- 23 Kasım 1974).

Mesleki Tanımlılık: Bir topluluk [AB] ülkesinde bazı yeterlilikleri kazanarak o ülkede meslek icra hakkını elde eden kişinin, başka bir üye ülkede zorlukla karşılaşmadan mesleğini icra edebilmesidir (Durgut, 1996: 200)

Mesleki Yönlendirme: İş seçimi veya iş değiştirme durumunda söz konusu alanda bilgi ve danışmanlık hizmeti sunulmasıdır (Avrupa Komisyonu, 94/8 Sayılı Kararı, Madde: 2).

Otomasyon: Organizasyonda rutin işlerin mümkün olduğu ölçüde robotlara ve bilgisayarlı makinelere yaptırılmasıdır (Aktan, 2003:123).

Örgün-Yaygın Öğrenme Dışında Öğrenme: Çalışma esnasında, aile içinde veya boş zamanlarda sürdürülen günlük hayat sonucunda gerçekleşen öğrenmedir. Öğrenme hedefleri, süresi ve öğrenme desteği açısından yapılandırılmamıştır ve belgelendirilmez. Bu tür öğrenme, isteğe bağlı olarak gerçekleşebilir ancak çoğu durumda istem dışı (ya da şans eseri/tesadüfen) gerçekleşir (Avrupa Komisyonu, 2003-2004. http://...a_tipi_projeler_genel_rehber_mobility.doc).

Standardizasyon: Madde , mamul, metot ve hizmetleri belirli şartlara ve esaslara dayanarak bir örnek hale koymak işlemidir (Akin, 1996: 131).

Teknik Eğitim: İleri seviyede fen ve matematik bilgisi ile, uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, becerili işçi ile mühendis arasındaki meslek kademesindeki bir görev için gerekli olan bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını geliştirmesi sürecidir (Sezgin,1982:21).

Teknoloji: (1) Bilginin belirli bir amaca yönelik olarak üretime dönüşmüş halidir (Alpay, 1989:9). (2) Teknoloji kavramı, genellikle endüstriyel faaliyetlere ilişkin bilgilerin ya da daha genel olarak mal ve hizmetlerin üretimine uygulanan bilgilerin tümü olarak tanımlanabilir (Gülsever, 1989:165). (3) Teknoloji, bilimin, pratik hayatın gereksinimlerinin karşılanmasına ya da insanın çevresini denetleme, biçimlendirme ve değiştirme çabalarına yönelik uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Yücel, 1997: <http://...Biltek.Html>).

Temel Mesleki Eğitim: (1)Bireyin iş hayatındaki belirli bir meslek veya meslekler ailesinde işe giriş yapabilmesi için gerekli olan asgari standartlar seviyesinde bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları ile genel ve mesleki kültür kazandıran eğitim sürecidir (Sezgin,1982:21). (2) Genç insanların üye ülke tarafından kabul gören mesleki eğitim kalifikasyonları kazanmalarını sağlayan teknik ve mesleki eğitim ile çıraklık sistemlerini de kapsayan her türlü temel mesleki eğitimidir (Avrupa Konseyi, 94/8 Sayılı Kararı, Madde: 2).

Ticaret Odası 59/B Sınıfı: Otomotiv servis ve bakım hizmetlerini veren işletmelerin Ticaret Odalarında kayıt altına alındığı sınıf türüdür.

1.8. Kısaltmalar

AB : Avrupa Birliği

AP: Avrupa Parlamentosu

AEV : Avrupa Eğitim Vakfı

ALKEV : Alman Liseliler Kültür ve Eğitim Vakfı

AR_GE : Araştırma-Geliştirme

AT : Avrupa Topluluğu

BİT : Bilgi ve İletişim Teknolojileri

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

DPT : Devlet Planlama Teşkilatı

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ETGM : Erkek Teknik ğretim Genel Müdürlüğü

GSMH : Gayri Safi Milli Hasıla

ILO (International Labour Organization) : Uluslararası alışma rgt

ISCED (International Standart Classification of Education): Uluslar arası Eğitim Standartları Sınıflaması

İş-KUR : Türkiye İş Kurumu

KOSGEB : Küçük ve Orta lekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı

KOBİ : Küçük ve Orta Boy İşletmeler

MTE : Mesleki ve Teknik Eğitim

MPM : Milli Prodüktivite Merkezi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEDA (The Euro-Mediterranean Partnership): Avrupa Akdeniz Ortaklığı

MEGEP : Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi

MEKSA : Mesleki Eğitimi ve Küçük Sanayii Destekleme Vakfı

MESS : Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası

METARGEM : Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi

METEM : Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi

METEP : Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi

MMO : Makine Mühendisleri Odası

MSK : Meslek Standartları Komisyonu

MTE : Mesleki ve Teknik Eğitim

MYO : Meslek Yüksek Okulu

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

OSANOR : Okul Sanayi Ortaklığı Projesi

ÖİK : Özel İhtisas Komisyonu

TAMEM : Türk Alman Mesleki Eğitim Merkezi

TESK : Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu

TİSK : Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu

TMMOB : Türkiye Mimar ve Mühendis Odaları Birliği

TOBB : Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

TÜBİTAK : Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

TÜRK-İŞ : Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu

UMSK : Ulusal Meslek Standardları Kurumu

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi ile ilgili olduğu düşünülen yayınlar ve MTE alanında yapılmış bazı araştırmalar yer almaktadır.

2.1. İlgili Yayınlar

Bu bölümde ele alınan yayınlar MTE ortaöğretim kurumlarıyla ilgili olarak: “MTE’de yönetsel yapı ve eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi”; “MTE, işgücü ve istihdam ilişkisi”; “MTE öğretim programları”; “MTE’de uygulanan modeller”; “MTE ve belge bağlantısı”; “MTE’de verimlilik ve etkililik”; “MTE’nin finansmanı”; “MTE’ye yönlendirme”; “MTE’den üst öğrenime geçiş” ve “MTE’nin işlevleri ve MTE’de yeni perspektifler” ve “AB’de eğitim” başlıkları altında incelenmiştir.

2.1.1. Mesleki-Teknik Eğitimde Yönetmelik Yapı ve Eğitim Hizmetlerinin Örgütlenmesi

Türkiye Eğitim Sistemi, T.C. Anayasa’sı, eğitim ve öğretimi düzenleyen çok sayıda yasa, hükümet programlarında belirlenen eğitim politikaları, kalkınma planları ve milli eğitim şuralarında alınan kararlar esas alınarak düzenlenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2001:31). En üst düzenleyici metin olan Anayasanın 42. Maddesi, “Eğitim ve Öğrenim Hakkı ve Ödevi” başlığı altında, eğitime ve öğretime ilişkin genel esasları ortaya koymaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, Md.42).

Milli Eğitim Sistemini düzenleyen bazı yasalar şunlardır: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu (1973); 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu (1986); 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakk.Kanun (1992); 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitim Kanunu (1997) ve 4702 Sayılı Çerçeve Niteliğinde Kanun (2001).

1961 Anayasa’sı Türkiye’de kalkınmanın bir plan çerçevesinde

gerçekleştirileceğini hükme bağlamıştır. Anayasa hükmü gereğince hazırlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları, eğitim sistemine ilişkin planları da içermektedir.

Milli eğitim sistemine ilişkin kararların alınmasında etkili olan Milli Eğitim Şuraları, sistem içinde en üst danışma birimi olma işlevini görürler. İlk kez 1923 yılında yapılan ve belirli aralıklarla devam eden Milli Eğitim Şuraları, bugüne dek 16 kez yapılmıştır. Mesleki teknik eğitim, 1. , 3. , 6. ,7. ,9. , 10. , 13. ve 16. Şuralar da ele alınmıştır. Bunlardan 16. Şura yalnızca Mesleki ve Teknik Öğretim Başkanı altında toplanmıştır (MEB, 2001:23-24).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı 3797 Sayılı Kanun ile düzenlenmiştir. "Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilatı; Merkez, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatı ile Bağlı Kuruluşlardan oluşur" (3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, Md.3).

"Bakanlık Merkez Örgütü; Bakanlık Makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, Ana Hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ile Yardımcı Birimlerden oluşmaktadır" (3797 Sayılı Kanun, Md.5). Mesleki ve teknik eğitim sistemi ile doğrudan ilgili olarak görev yapan Merkez örgütü birimleri şunlardır: Mesleki Eğitim Kurulu; Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü; Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü; Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü; Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü; Din Öğretimi Genel Müdürlüğü; Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü; Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü; Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı.

Taşra Teşkilatı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri şeklinde örgütlenmiştir. İl'de, İl Mesleki Eğitim Kurulu vardır ve bir Milli Eğitim Müdür Yardımcısı ya da Şube Müdürü'nün sorumlu olduğu "Mesleki ve Teknik Bölümü" mesleki ve teknik eğitimle ilgili iş ve işlemleri yürütür. İlçelerde de, bir Şube Müdürü bu konuyla ilgili olarak görevlendirilmiştir.

Yurt Dışı Teşkilatında, Eğitim Müşavirlikleri, Eğitim Ataşelikleri ve Eğitim Ataşe

Yardımcılıkları yurtdışındaki iş ve işlemleri yapmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığının bağlı kuruluşları, Milli Eğitim Akademisi ve Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumudur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda ayrıca görev yapan sürekli kurullar da vardır. Bu kurullar şunlardır (3797 Sayılı Kanun, Md. 6): Milli Eğitim Şurası; Müdürler Kurulu; Mesleki Eğitim Kurulu; Öğrenci Disiplin Kurulu; Özel İhtisas Komisyonları

Türkiye Milli Eğitim Sistemi, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre, “Örgün Eğitim” ve “Yaygın Eğitim” olmak üzere iki ana bölümden oluşur. Örgün Eğitim, okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir (MEB, 2001:43). Örgün Eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını; Yaygın Eğitim ise; örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen faaliyetlerin tümünü kapsar.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim; öğrencileri, genel ortaöğretimin amaçları ile birlikte onları iş ve meslek alanlarına insangücü olarak yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumlarıdır” (MEB, 2001:136). Mesleki ve teknik ortaöğretim liselerinin öğrenim süresi diğer liseler gibi 4 yıldır. Mesleki ve teknik ortaöğretim; erkek teknik öğretim okulları, kız teknik öğretim okulları, ticaret ve turizm öğretimi okulları, din öğretimi okulları, çok programlı liseler ve özel eğitim okullarından oluşmaktadır (MEB, 2001:136). Mesleki teknik ortaöğretimdeki okul türleri şöyledir:

Anadolu Teknik Liseleri: Öğrencilere genel bilgi dersleri ile birlikte endüstriyel teknik alanlarda mesleki formasyon kazandırılmasını ve en az bir yabancı dil öğretilmesini amaçlayan, öğrencileri hem yaşama, hem de yükseköğretime hazırlayan, bir kısım derslerin yabancı dille okutulduğu programları uygulayan okullardır. Bu liselere öğrenciler merkezi sistem lise giriş sınavlarıyla seçilirler. Bu okullarda akademik derslerin ağırlığı fazladır.

Anadolu Meslek Liseleri: Öğrencilere genel bilgi dersleri ile birlikte meslek

alanlarının gerektirdiği seviyede yabancı dil ve mesleki formasyon kazandıran, öğrencileri, yaşama, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan, bir kısım derslerin yabancı dille okutulduğu programları uygulayan okullardır. Bu liselere öğrenciler merkezi sistem lise giriş sınavlarıyla seçilirler. Bu okullarda meslek dersleri ağırlıklıdır.

Teknik Liseler: Liselerin, 9. sınıfını tamamlayan ve yönetmeliklerde belirlenen başarıyı elde eden öğrenciler isterlerse Teknik Liselere geçiş yapabilirler. Bu liselerde yabancı dil dersleri hariç Anadolu Teknik Liselerinde okutulan programa göre eğitim verilmektedir.

Meslek Liseleri: Öğrencilere ortaöğretim düzeyinde genel bilgilerin yanı sıra meslek alanlarının gereksinim duyduğu mesleki formasyonu vererek onları hem iş alanlarına hem de yükseköğretime hazırlayan endüstriyel teknik öğretim okullarıdır. Programlarında akademik derslerden çok meslek derslerine ağırlık verilmiştir.

Çok Programlı Liseler: 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 29. Maddesinde: "Nüfusu az ve dağınık olan ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli görülen yerlere, ortaöğretimin; genel, mesleki ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulanan 'Çok Programlı Liseler' kurulabilir" hükmü yer almıştır. Çok programlı liseler, küçük yerleşim birimlerindeki okulların bina ve tesislerinden, eğitim araçlarından, öğretmen ve diğer personelinden en üst düzeyde yararlanmak amacıyla, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü programlarının bir yönetim altında uygulandığı okullardır (Milli Eğitim Bakanlığı, Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü [MEB-ETÖGM], 1995: 41).

2.1.2. Mesleki-Teknik Eğitim, İşgücü ve İstihdam İlişkisi

"Günümüzde eğitim, yalnızca ekonominin tüketim harcamalarını hemen, üretici olmayan bir kesimi olarak değil ekonomik gelişmeye katkıda bulunan temel bir yatırım harcaması olarak görülmeye başlanmıştır" (Çetintaş ve Başel, 1999:110).

Toplumların tarihi incelendiğinde genellikle ekonomide ve eğitim sistemlerindeki gelişmelerin birbirine paralel gerçekleştiği görülür. Ekonomik gelişme için gerekli olan teknolojiyi üreten insangücünü yetiştirme işlevinin eğitim kurumları tarafından yürütülmesi bu karşılıklı ilişkiye neden olmaktadır (Fidan ve Erden,1986: 57).

İstihdam ile eğitim arasındaki ilişki en belirgin biçimde, istihdamın insangücüne ilişkin talepleriyle eğitim arzını belirlemesi, eğitim arzının da istihdamın niteliğini ve türlerini etkilemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. İstihdam, eğitim politikalarının belirlenmesinde güçlü bir etki yaparken, eğitim istihdamın nitel ve nicel açıdan geliştirilmesinde büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle istihdam ve eğitim arasında sürekli ve karşılıklı katkı sağlayıcı bir ilişkinin kurulması zorunlu görülmektedir.

Küreselleşme, bilim ve teknolojiadaki gelişmelerin sonucunda dünyadaki ekonomilerin bütünleşmeleri veya ülke pazarları arasındaki sınırların kalkması şeklinde tanımlanmaktadır. Küreselleşme geniş anlamda, örgütsel yapıların, teknolojinin, yönetimin vb. giderek yakınlaşmasını ifade etmektedir (Algan ve Ildırrar, 2003:52). Küreselleşmeyle birlikte mesleki yapılar daha nitelikli işlere yönelmiştir. Küreselleşme ve otomasyon mal ve hizmet üretiminde düşük nitelikli işlerin değerini azaltırken, teknik ve yönetim becerilerini bir arada kullanabilen işgücünün tercih edilmesine yol açmaktadır (Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu [TİSK], 2001:62). “Bilgili ve becerili insan sermayesi, fiziksel sermayenin önüne geçmiştir. İş gücünün kalitesi firmaların rekabet yeteneğinde ve başarısında merkezi rol oynamaktadır” (Akpınar ve Hakan, 2002: 42). Günümüzde hızla değişen koşullar karşısında ulusal ekonomilerin ve işletmelerin varlıklarını koruyabilmelerinin ön koşulunu güçlü rekabet edebilme yeteneği oluşturmaktadır. Zorlu rekabet ortamından etkilenen işletmeler örgütlerini, pazar taleplerine çabuk tepki verebilme ve uyum sağlama yönünde değiştirmeye çalışmaktadırlar. Yeni örgütsel yaklaşımlar bilgiyi en önemli rekabet avantajı haline getirirken, bilgiyi üreten ve kullanabilen insanı da taklit edilmesi güç en önemli stratejik kaynak olarak kabul etmektedir (Kapız, 2001, <http://...skapiz1.htm>).

Mesleki ve teknik eğitim kurumları ile iş dünyası arasında uyumlu bir ilişki

kurmak zorunluluk haline gelmektedir (Külahçı ve Kazu, 1993:116). MTE sistemleri, iş piyasasındaki dinamik kuvvetlerle uyumlu olmalıdır. MTE eğitim almış bireyler hem iş piyasalarının gereksinimlerini karşılayabilmeli, hem de dinamik kuvvetlerin gelecekte alacağı şekillere uyum sağlayabilmelidir (Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi [MEGEP], <http://www.megep.meb.gov.tr/>).

MTE sürecinden geçmiş işgücü ile, istihdam piyasasının gereksinim duyduğu/duyacağı işgücünün nitelik ve nicelik yönünden birbiriyle uyumlu hale getirilmesi için iki temel stratejinin uygulamaya koyulması gerekir:

1. Eğitim arzının istihdam gereksinimlerine paralel olarak gerçekleştirilmesi,
2. Eğitim ile istihdam arasındaki işbirliği ve etkileşimin güçlendirilerek sürekli hale getirilmesi.

Bu iki temel strateji, istihdam ve MTE arasındaki karşılıklı sinerjik etkileşimin başlatılmasının ön koşullarını oluşturmaktadır.

2.1.3. Mesleki-Teknik Eğitimde Öğretim Programları

Öğretim programlarına ilişkin kararlar üç temel etkene bağlı olarak alınır. Bunlar, disiplinler, öğrenciler ve toplumdur (Xia, 2004.<http://...Wang.htm>). Öğretim programlarının tasarımına yönelik yaklaşımlar, programların oluşturulması sırasında alınan kararlarda bu etkene gösterilen önem derecesine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlar şu başlıklar altında gruplanabilir:

Disiplin Merkezli Program Tasarımı: Bu tasarım türünde bilgi sistemine daha çok ağırlık verilmektedir. Program konulara ve disiplinlere ayrılır. Bu bilgi ve disiplinler program adı altında mantıksal konular dizisi şeklinde düzenlenir (Xia, 2004. <http://...Wang.htm>).

Öğrenci Merkezli Program Tasarımı: Bu yaklaşım programlardaki ünitelerin öngördüğü bilgilerin verilmesi yerine, bireysel gelişime; öncelikle öğrencilerin gereksinimlerinin, eğilimlerinin ve amaçlarının dikkate alınmasına; öğretimin öğrencilerin ilgilerine uygun olarak planlanmasına daha çok vurgu yapar (Xia, 2004.

<http://...Wang.htm>). Öğrenci merkezli programların merkezinde öğrencilerin bireysel etkinlikleri yer alır. Öğretmen ise bu etkinlikler içinde doğrudan bilgi aktarıcı durumunda değil, yönlendirici ya da kolaylaştırıcı konumdadır.

Sorun Merkezli Program Tasarımı: Bu yaklaşımda, insanın ve toplumun yaşamsal sorunları ön plana çıkar. Öğrencilerin gelişmesi ve öğrenme içeriği sorunlara bağlı olarak dikkate alınır (Xia, 2004, <http://...Wang.htm>). MTE programlarının hazırlanmasında, istihdamın gereksinimlerinden yola çıkılmasını esas alan yaklaşımları bu başlık içinde değerlendirmek olasıdır.

Eğitim politikalarının başarısı için iş ile eğitimin arasında güçlü bir bağ oluşturulması kritik öneme sahiptir. Bu nedenle eğitim programlarının işgücü piyasasının koşulları da dikkate alınarak hazırlanması önem taşımaktadır (Kelleci, 2003. <http://...bilgiekon.pdf>). Bunun gerçekleştirilebilmesi için, MTE’de öğretim programlarının, iş yaşamının ayrıntılı analizlerine dayalı ve gelişmelere bağlı olarak sürekli güncelleştirilen meslek standartlarına göre hazırlanması gerekmektedir. İş yaşamının beklentilerini yansıtmayan öğretim programlarının istihdam taleplerine uygun işgücünü yetiştirmesi doğal olarak olası değildir. MTE programlarının istihdam taleplerine uygun olarak hazırlanabilmesi ve sürekli kendini yenileyebilen bir yapıya kavuşturulabilmesi için, program geliştirme çalışmalarına başta sektör temsilcileri olmak üzere değişik kurum ve kuruluşlardan ilgili kişilerin katılması zorunludur.

Kimi programcılara göre, belirli bir işin ya da mesleğin fiilen icrası ile ilgili yeterliliklerin istihdam için yeterli olduğu, dolayısıyla öğretim programlarının da bu yeterlilikleri kazandıracak sınırlılıkta olmasının yeterli olduğu düşünülmektedir. Oysa hemen hemen tüm mesleklerde iş yaşamının gerektirdiği yeterlilikler, rutin fiili uygulamaların ötesinde, grupta çalışma, etkili iletişim, ana dili ve yabancı dilleri çok iyi kullanabilme, analitik düşünme becerileri gibi yeterlilikleri de kapsamaktadır. Öğretim programlarının “istihdam edilebilme yeterlilikleri” olarak da tanımlanan geniş yelpazeli bu yeterlilikleri kazandırmayı amaçlaması gerekmektedir.

Türkiye’de öğretim programlarını geliştirme görevi okulların bağlı olduğu genel

müdürlüklere verilmiştir. Genel müdürlüklerin hazırladığı programlar, Talim ve Terbiye Kurulunun onayından sonra yürürlüğe girmektedir. Genel müdürlüklere bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında uygulanan programlar, haftalık ders dağıtım çizelgelerinde belirtilen dersler ve bu derslere ilişkin konu içeriklerine bağlı olarak uygulanmaktadır. Ders dağıtım çizelgelerindeki dersler, “Ortak Genel Kültür Dersleri”, “Alan Bölüm Dersleri” ve “Seçmeli Dersler” olmak üzere üç ana grupta toplanmaktadır. Öğretmen merkezli olarak yürütülen öğretim programları, genel olarak öğretmenin programlarda öngörülen bilgileri doğrudan öğrencilere aktarması şeklinde uygulanmaktadır. Uygulamalı eğitimlerde de benzer şekilde öğretmen, eğitim etkinliklerinin merkezinde yer almaktadır.

2.1.4. Mesleki-Teknik Eğitimde Uygulanan Modeller

MTE’de uygulanan modeller ülkelerin özgül koşullarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu modellere ilişkin çeşitli sınıflandırmalar yapıldığı görülmektedir. Bir sınıflandırmaya göre MTE’de uygulanan modeller: “Çıracılık eğitimi sistemi ağırlıklı sistemler”, “Mesleki ve teknik okul ağırlıklı sistemler” ve “Çıracılık ve mesleki teknik okullarından oluşan karma sistemler” olmak üzere üç biçimde ele alınmaktadır. Başka bir sınıflamada ise mesleki eğitim modelleri, Bürokratik Model (Okul Modeli), Piyasa Modeli, Devlet Kontrollü Piyasa Modeli (İş Birliği Modeli), (İkili Model) adları ile belirtilmektedir. Bu tür sınıflamada temel ölçüt devletin eğitim içindeki rolüdür. OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)’nin sınıflamasına göre Dünyada uygulanan üç model şöyledir: Birincisi, ABD, Japonya, İsveç gibi zengin ülkelerde ortaöğretimin sonuna kadar uygulanan okul modeli; ikincisi, Almanya ve Fransa’da uygulanan işletme-okul işbirliğine dayalı ikili (dual) model; üçüncüsü ilk iki sistemin birlikte uygulandığı karma modeldir. Yaygın olarak benimsenen sınıflama şekli, “Okul Modeli (Bürokratik Sistem)”, “Piyasa Modeli”, “İşbirliği Modeli (İkili ‘Dual’ Sistem)” olarak yapılan sınıflamadır:

Okul Modeli (Bürokratik Sistem): Bu modelde meslek standartları ve mesleklerin yürütülebilmesi için gerekli belgeler, işveren, işçi ve meslek kuruluşları ile birlikte

devlet tarafından düzenlenmekte, MTE'nin bu standartlara göre okul içinde verilmesi için hükümet ya da yerel kamu yönetimleri tarafından destek sağlanmaktadır. Bu nedenle okul modeline bürokratik model de denilmektedir (Baloğlu,1990:149).

Bu modelde MTE, 9-10-11 yıllık zorunlu temel eğitime dayalı olarak okul içinde gerçekleştirilmektedir. Eğitim sistemi, zorunlu eğitim sonrasında, gençleri ya kısa yoldan bir mesleğe hazırlayacak ya da daha uzun bir akademik veya teknik yoldan yüksek öğretime yönlendirecek biçimde kurulmuştur. Birinci yola kısa öğretim, terminal öğretim, meslek öğretimi; ikinci yola ise, uzun öğretim, akademik öğretim, teknik lise, bakalorya veya olgunluk yolu gibi adlar verilmekte; böylece geniş gençlik kitlelerini kısa yoldan hayata ve iş alanlarına hazırlayan okullar ile, sınırlı sayıda genci yüksek öğretime yönlendiren akademik ve teknik liseler arasındaki fark çok açık olarak ortaya koyulmaktadır. Buna göre temel eğitim sonrası okullar ya aynı çatı altında çok programlı ve çok amaçlı okullar olarak kurulmakta ya da ayrı tür okullar olarak açılmaktadır (Baloğlu,1990:149). Okul modeli uygulanan modeller içinde en pahalı olanıdır.

Piyasa Modeli: Serbest piyasa ekonomisinin gereklerine göre geliştirilen bu model için, ABD ve Japonya ileri birer örnek olarak gösterilebilir. Bu modelde zorunlu genel temel eğitimi sağlamak kamunun, istihdam piyasası gereklerine göre MTE'yi sağlamak ise genellikle özel sektörün görevidir. Buna göre, işe alınmadan önceki MTE daha çok özel sektör tarafından açılan özel üniversite ve özel yüksek okullarda veya işletmelerin çoğu tarafından kendi gereksinimlerine göre doğrudan işletmeler içinde düzenlenen eğitimlerle verilmektedir. Böylece MTE, işletme içi etkinliklerin ayrılmaz parçasını oluşturmaktadır (Baloğlu, 1990:47).

İşbirliği Modeli (İkili "Dual") Sistem: İkili sistem, MTE'de işletmelerin ve okulların karşılıklı işbirliği ilişkisine dayanır. İkili sistemde uygulamalı mesleki eğitimler işyerlerinde, teorik eğitimler ise okullarda verilmektedir. İşletmelerde verilen uygulamalı eğitimler, işletmeler tarafından görevlendirilen usta öğreticiler ya da profesyonel eğitimcilerin gözetiminde gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimler, devlet tarafından genellikle öğretmenler içinden görevlendirilen kişilerce koordine edilmekte

ve denetlenmektedir.

MTE’de uygulanan ikili sistemin olumlu sonuçlarının yanı sıra olumsuz sonuçları da söz konusudur.

İkili (dual) meslek eğitimi sistemi, iş yaşamının gereksinimlerinden beslenen bir sistemdir. Bu nedenle ikili sistem, ekonominin gerçek gereksinimlerine uygun nitelikler kazandırmaya, işletmelerin verimliliğini ve rekabet güçlerini arttırmaya yatkın bir sistem olarak ortaya çıkmaktadır (Schlaffke, 1997:30). “İkili meslek eğitimi sisteminin en büyük yararı, hem alan ve metot yönünden, hem de kişisel ve toplumsal yönden yetkin ve bütüncül bir yapı ortaya çıkarabilmesidir” (Schlaffke, 1997:30). Bu tür meslek eğitimi çalışanın, işletmede kendisine verilen görevle ve işletmenin amaçlarıyla özdeşleşmesini kolaylaştırmaktadır. Bu eğitim türü işletmeye uzun vadede kalite güvencesi ve dolayısıyla rekabet yeteneği kazandırmaktadır (Schlaffke, 1997:28). Bilgi ve becerinin birbirini desteklemesi, somut görevler ve başarının doğrudan ve kolayca değerlendirilebilir olması gibi nedenler ikili eğitime katılanların güdülerini yükseltmektedir (Schlaffke, 1997:28). İkili (dual) sistem aynı anda üç amacın gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Bunlar, bilgiyi kavrayarak edinme; beceri yetisini iş içinde edinme ve bilinçli ve istekli davranış geliştirmedir (Schlaffke, 1997:28). Eğitimin gerçek iş ortamlarında yapılması, eğitimin etkinliğini artırmanın yanı sıra öğrencilerin iş disiplininin bulunduğu ortam içinde eğitime karşı daha fazla sorumluluk hissetmelerine neden olmaktadır.

Öğretim programlarının işçi ve işveren kuruluşlarınca ortaklaşa belirlendiği ikili sistem, özellikle gençlerin okuldan işe geçişlerini kolaylaştırmada başarılı olmaktadır (Köstekli, 2003. <http://...yayinlar.asp?sbj=ic&id=867>). İkili sistemle işletmelerde eğitim gören öğrenciler, eğitim sürecinin sonunda işe uyum sürecini tamamlamış kişiler olarak iş yaşamına kolayca atılma olanağına kavuşmaktadırlar. İşletmeler ise, sürekli işe alacakları elemanları uzun süre izleme olanağını buldukları bu öğrenciler içinden isabetli bir şekilde seçme şansına sahip olmaktadır.

MTE’in maliyeti diğer eğitim türlerine göre oldukça yüksektir. Okullardaki MTE

ortamlarının (atölye, laboratuvar vb.) makine, araç, gereç ve teçhizatla donatılarak eğitime hazır hale getirilmesi ve hızla gelişen teknolojiler karşısında bu donanımların eş zamanlı olarak yenilenmesi çok pahalı ve güç hale gelmiştir. İkili modelde, uygulamalı eğitim süreçleri iş ortamlarına taşındığı için yukarıda belirtilen zorluklar ortadan kalkmaktadır. Hatta üretime dönüştürülebilen eğitim uygulamaları katma değer yaratabilmektedir. Böylece ikili eğitim, bir yandan devletin eğitim harcamalarını azaltırken diğer yandan işletmelere kazançlar sağlamaktadır. İkili modelde işletmeler, MTE' in hem uygulayıcısı hem de çıktılarının kullanıcısı durumundadırlar.

1977'de çıkarılan 2089 sayılı Çıraklık Yasası, 1978-1982 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin yürüttüğü OSANOR ve METEP (Doğan, 1984) projeleri, 1986 yılında çıkarılan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasasının alt yapısını oluşturmuştur (Doğan, 1997:12).

Türkiye'de mesleki-tekniik eğitimin etkinliğini arttırmak ve maliyetleri düşürmek için, uygulanan pilot projeler dışında ikili modelin ülke düzeyinde uygulanması, 1986 yılında kabul edilen 3308 sayılı "Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu" ile başlamıştır. Bu Yasa ile okul ağırlıklı modelden, karma modele doğru yönelinmiştir. MEB'in Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüklerine bağlı okullarında öğrenim gören öğrenciler, 1986-1987 öğretim yılından itibaren haftanın iki günü okulda teorik eğitim, üç günü ise işletmede uygulamalı eğitim görmeye başlamışlardır. 2001 yılında çıkarılan 4702 Sayılı Kanun ile 3308 Sayılı Kanunun ismi "Mesleki Eğitim Kanunu" olmuş ve bazı maddelerinde değişiklikler yapılmıştır. 2002 yılında 4702 sayılı Kanuna dayalı olarak çıkarılan "Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği" ikili eğitimin uygulanmasına ilişkin oldukça ayrıntılı bir düzenleme getirmiştir. Yönetmeliğe göre, öğrenciler iş kazaları ve hastalıklara karşı sigortalanmakta, sigorta primleri Devlet tarafından ödenmektedir. Ayrıca öğrencilere yaşlarına uygun olarak işletmeler tarafından asgari ücretin % 30'undan az olmamak üzere her ay ücret ödenmektedir.

İkili modelin olumlu sonuçlarının yanında olumsuz sonuçları da görülmektedir.

Hafta sonu tatili ile birlikte haftanın üç günü okul yaşantısından uzaklaşan öğrencilerden bazıları örgün eğitime ilişkin güdülerini yitirebilmektedirler. Mevzuatta öngörülen denetleme mekanizmalarına rağmen öğrenciler çalışma saatlerinin üstünde ve öğretim programlarında yer almayan işlerde çalıştırılabilmektedirler. İşyeri yetkililerinin ve usta öğreticilerin pedagojik yetersizliklerinden kaynaklanan çeşitli sorunlar da yaşanabilmektedir. İkili model, bölgesel gelişmişlik farkları yüzünden her bölgede aynı etkinlikte uygulanamamakta, bazı bölgelerde eğitim verebilecek yeterlikte işletme bulunamamaktadır.

İkili model, genel olarak bakıldığında yararlı yönlerinin çok olması nedeniyle başta Almanya olmak üzere birçok gelişmiş ülkede ağırlıklı olarak uygulanmaktadır.

2.1.5. Mesleki-Teknik Eğitim ve Belge Bağlantısı

İnsangücünün niteliklerinin ölçülebilir ve karşılaştırılabilir standartlara sahip olması, küreselleşmeyle birlikte artan rekabet koşullarının gerektirdiği bir olgudur (Madenoğlu, 2003. <http://...5.htm>). Eğitim sisteminin çıktıları işgücü piyasasının girdilerini oluşturmaktadır. Bu nedenle kişilerin herhangi bir eğitim sürecinden geçerek ya da başka şekillerde edindikleri becerileri belgelemeleri, hem kişilerin kendileri hem de iş yaşamı bakımından önem taşımaktadır. Güvenilir bir belge sistemiyle kişilerin işgücü piyasasında iş bulmaları daha kolay olacağı gibi, işverenler de istihdam edecekleri kişilerde aradıkları nitelikleri görme olanağına kavuşacaklardır (Akpınar ve Hakan, 2002: 48).

Eğitim ile iş yaşamı arasındaki ilişkinin belirli ölçütler içinde sürdürülebilmesi ve eğitim programlarının farklı amaçlara dönük olarak çeşitlendirilebilmesi için, MTE ve belge bağlantısının mevzuat düzeyinde kurulması zorunludur. İstihdam ile eğitim programları arasındaki yasal ilişki, diploma, sertifika, ehliyet gibi belgelerle kurulabilmektedir. Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkinin belirlenmesinde en somut göstergeler olarak kullanılan ve eğitimden istihdama geçiş biçimlerini belirleyen belgeler, aynı zamanda istihdam biçimlerini genel bir sınıflama içinde tanımlayan mesleklerin yürütülebilmesinin de ön koşullarını ortaya koymaktadır.

Mesleklerin belirli seviyelerde gruplandırılması ve her mesleğe ait unvan, yetki ve sorumlulukların açık bir şekilde tanımlanması, MTE kurumlarının işgücünü meslekler için belirlenmiş olan bu seviye ve standartlara uygun olarak yetiştirebilmesinin temel koşulunu oluşturmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimin ön koşulu, meslek-eğitim-belge bağlantısının kurulmasıdır. Bu iş aşağıdaki çalışmaların düzenlenmesini gerektirmektedir (Baloğlu, 1990:161):

1. Meslek standartlarının belirlenmesi: İş analizine dayalı olarak mesleklerin tanımlanması, sınıflandırılması, gruplandırılması;

2. Mesleki eğitim standartlarının hazırlanması: Eğitim programlarının bu standartlara göre geliştirilmesi, programlara iş hukuku, iş ahlakı, işletme bilgisi v.b. konuların eklenmesi;

3. Mesleki sınav standartlarının belirlenmesi: Sınav için gerekli ortamın hazırlanması, sınav yapacak üçlü (devlet-işveren-işçi) sınav kurullarının teşkili, değerlendirme ölçütlerinin tespiti;

4. Mesleki ehliyet belgeleri ile ilgili standartların belirlenmesi (ülke çapında) ve bu standartların imkan ölçüsünde uluslararası standartlarla ahenkleştirilmesi;

5. Belge türleri, belge kademeleri ve basamakları, geçerlilik süre ve koşulları, belgeler arasındaki yatay ve dikey geçişlerde ölçütlerin saptanması;

6. Meslek kademeleri ve her kademenin ünvan yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi

Meslek standartlarının tanımı ve işverenler, çalışanlar ve eğitimciler açısından önemi şöyle açıklanmaktadır:

Meslek standartları, herhangi bir mesleğin gerektirdiği görevleri ve işlemleri yerine getiren nitelikli bireyin, o meslek ile ilgili sahip olduğu bilgi, beceri, tutum, davranış, mesleğin unvan, tanım, kullandığı araç, gereç ve malzemelerle ölçme ölçütlerini içeren ve ilgili taraflar tarafından onaylanmış belgelerdir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT-ÖİK] 2001b. <http://...oik651.pdf>). Meslek standartları, işverenler, çalışanlar ve eğitimciler açısından şu nedenlerden dolayı önemlidir (DPT-ÖİK, 2001a. <http://...oik590.pdf> ve DPT-ÖİK, 2001b. <http://...oik651.pdf>):

İşverenler açısından;

1. İşe alınacak kişinin taşınması gereken ya da taşıdığı bilgi ve becerilerin önceden belli olması ve iki tarafça da bilinmesine imkan vererek, yanlış kişinin istihdam edilmesi sebebiyle para ve zaman kaybetme riskini azaltmaktadır,

2. İşin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, değişen koşullara ayak uydurabilen kişilerin istihdam edilmesi işverenin rekabet gücünü artırmaktadır,

3. Kişilerin istihdam edilmesine, mesleki eğitimlerine ve ücretlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır,

4. İşe uygun kişileri bulma, seçme ve eğitim maliyetlerini azaltmaktadır.

Çalışanlar Açısından;

1. Kişiyeye bir işi başarıyla ve işveren tarafından kabul edilebilir ölçülerde yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve becerileri göstermektedir,
2. Kişiyeye bir işe başvururken sahip olduğu bilgi ve becerileri sergileme şansı vermektedir,
3. Kişiyeye yeni bir iş öğrenme ya da iş değiştirme durumunda neleri öğrenmesi ve bilmesi, dolayısı ile kendini nasıl geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.
4. Kişiyeye daha iyi şartlarda, daha iyi ücretle çalışma fırsatı ve iş güvenliği sağlamaktadır,
5. Kişinin yaşam boyu öğrenme ve becerilerini geliştirmeyi, bunu kendisine hedef olarak benimsemesini sağlamaktadır,
6. Kişilerin sınav geçmeye yönelik öğrenme alışkanlıklarını, gerçek işe, sorunlara ve üretime yönelik merak ve bilgi edinme alışkanlığı şeklinde değiştirmektedir.

Eğitimciler Açıısından;

1. İş yaşamının ihtiyaç duyduğu işgücünün sahip olması gereken bilgi ve becerileri göstermektedir,
2. Çalışanların ve öğrencilerin gereksinimlerine tam olarak karşılık veren eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasına yardımcı olmaktadır,
3. Eğitim programlarıyla iş yaşamının taleplerine uyum sağlanmaktadır,
4. Eğitim ile iş yaşamı arasında sağlam köprüler kurulmakta ve iş yaşamının eğitime katılımı ve katkısı sağlanmaktadır,
5. Kariyer planlamasında ve [eleman] seçimlerinde uygun ve doğru bilgilerin verilmesini sağlamaktadır,
6. Eğitim ve öğretim kurumlarındaki araştırma faaliyetlerinin, üretim ve mesleki uygulamalara yönelik olması sağlanmaktadır.

Meslek standartlarına dayalı sınav ve belgelendirme sistemi üçlü bir yapı üzerine kurulur. Bunlar iş piyasası, meslek standartları ve eğitim standartlarıdır. İş piyasası var olan mesleklerin profillerine ilişkin detaylı bilgiler verir. Bu çerçevede çeşitli mesleklerin ne gibi standartlar içereceği ortaya çıkar. Bu standartlar özerk bir kurum tarafından oluşturulur. Oluşturulan meslek standartlarına uygun olarak, eğitim sistemi eğitim standartlarını belirler. Bu eğitim standartlarına uygun eğitim programları çerçevesinde eğitim alan kişiler, yeterliliklerini belgelemek için özerk yapıdaki Meslek Standartları Kurumu'nun belirleyeceği kurumlar tarafından yapılan sınavlara girerler. Eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin başarı oranının yüksekliği, eğitimin meslek standartlarına uygunluğunu gösterir. Becerilerini belgelendirmiş kimselerin iş piyasasının gereksinimlerine yanıt verecek şekilde istihdam edilebilmeleri de meslek standartlarının iş piyasasının belirlediği meslek profillerine uygunluğunu kanıtlar (Madenoğlu, 2003.<http://...5.htm>).

MTE kurumlarının çıktılarının resmi ve kalıcı tescilini sağlayan MTE ve belge ilişkisinin ulusal ve uluslararası standartlarda kurulması, küreselleşmenin bir sonucu olarak siyasi sınırların fiili anlamda ortadan kalktığı günümüzde tüm ülkeler için zorunlu hale gelmiştir.

2.1.6. Mesleki-Teknik Eğitimde Verimlilik ve Etkililik

Eğitimde, herkese sunulan olanaklarının artırılması, fırsat eşitliğinin sağlanması ve toplumun gereksinim duyduğu insan gücünün hazırlanması hedeflerin gerçekleştirilmesi için, eşitlik, verimlilik ve etkililik ilkelerinin kabul edilmesi gerekmektedir (Aydın,1998:136).

Verimlilik kavramı üretilen mal ve hizmet miktarı ile bu üretimde kullanılan girdi arasındaki ilişkiyi ifade eden bir kavramdır. Bir başka deyişle verimlilik kaynak ve girdilerin ne derece etkin kullanıldığını ifade eden bir ölçüdür. Verimlilik, mal ve hizmet üretimi sonunda elde edilen çıktı (ürün) ile kullanılan girdiler arasındaki oran olarak ifade edilmektedir (Gürsoy, 29; Geçer, 2001:6'daki alıntı).

Verimlilik, iç verimlilik ve dış verimlilik olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Eğitim sisteminde iç verimlilikten, sisteme yeni girenlerle sistemden çıkanlar arasındaki sayısal ilişkinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi anlaşılmaktadır. İç verimliliğin ölçülmesi sınıf ve okul düzeyinde yapılabileceği gibi, bölge ve ülke düzeyinde de yapılabilmektedir (Aydın,1998:136). Eğitim sisteminin dış verimliliği, hem nicel hem de nitel açıdan ele alınmaktadır. Dış verimlilik ekonomik ve toplumsal istemle eğitim arasındaki ilişkinin ölçüsüdür. Verimlilik, eğitim sisteminin yüksek maliyetli ürünü olan nitelikli insan gücünün amacına uygun olarak kullanılmasını da ifade etmektedir (Aydın,1998:136).

Etkililik kurumların kendilerinden beklenen işlevi yerine getirme düzeyi olarak görülmektedir. Verimlilik ile etkililik aralarında yakın ilişki olan iki kavram olarak değerlendirilmektedir. Verimlilik bir alt değişken olarak etkililiği sağlamanın önemli bir aracıdır.

Eğitimin verimliliği getirmede, verimliliğin ise insan mutluluğunu sağlamada birinci derecede araç olma fonksiyonuna sahip olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim ve öğretimin verimlilik artışına dolayısıyla kalkınmaya etkisinin üç yolla gerçekleştiği ileri sürülmektedir (Eren; Çetintaş ve Başel, 1999: s.107'deki alıntı):

- 1.Eğitim işgücünün niteliğini arttırarak verimliliği doğrudan etkiler
- 2.Teknik gelişmeye imkan sağlayarak dolaylı olarak sermaye verimliliğini etkiler.
- 3.Ekonomide yöneticilerin yani karar vericilerin davranışlarını etkileyerek, girdilerin ussal kullanımını sağlama yoluyla verimliliği etkiler.

İşletmelerdeki insan kaynağı da bir üretim girdisi olduğuna göre, bu kaynağın verimli üretim yapabilecek niteliklere sahip olması işletmeler için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bir işletme ya da ülkenin uluslararası rekabet gücü en başta işgücünün verimliliğine bağlıdır (Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği [TÜSİAD]. <http://...mesleki02-2.pdf>).

Üretimin öznesi durumunda olan işgücü ya da insan, günümüzde verimlilik açısından en çok dikkate alınan unsurdur. Çünkü işgücü verimliliği, nitelikli bilgi ve beceri ile verimlilik arasındaki doğrusal ilişkinin giderek arttığı çalışma ortamları içerisinde, toplam verimliliğe doğrudan etki etmesi ve bu toplam içinde etki payının büyük olması açısından diğer üretim unsurlarının verimliliğinden daha çok ön plana çıkmaktadır.

İşgücü verimliliğini etkileyen etkenler içinde insangücünün sahip olduğu nitelikler verimlilik için önemli bir etken olarak görülmektedir. İnsangücünün verimli olabilmesi, bir işin gereklerini yerine getirebilmesi için gerekli mesleksel bilgi ve beceriye sahip olması ve bu niteliklerini üretimde etkili bir şekilde kullanabilmesi ile olanaklıdır (Geçer, 2001:13).

İşgücünün verimliliği, işgücünün aldığı eğitime bağlı olarak değişmektedir. Özellikle MTE'nin işgücünün mesleki donanımlarını arttırması ve geliştirmesi açısından verimlilik artışlarına önemli katkı sağlamaktadır. Diğer yandan her örgüt gibi MTE'nin de bu doğrultuda kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi için kendi işleyişine ilişkin etkililiğinin ve verimliliğinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle MTE örgütlenmelerinin çalışma yaşamının gereksinimlerine yanıt verebilecek

esneklik ve verimliliğe kavuşturulması bütün ülkelerin üzerinde çalıştığı önemli bir konu haline gelmiştir. MTE şirketler ve ülkeler açısından uluslararası rekabete dayanmanın stratejik ön şartı olarak kabul edilmektedir.

MTE’de etkililik ve verimliliğin artırılması konusunda farklı görüşler öne sürülmektedir. Bu görüşler genellikle iki kümede toplanmaktadır. Birinci görüş, üretim sürecindeki işlerin gerekleri ile MTE’nin kazandırdığı bilgi ve becerilerin uyum içinde olması gerektiği varsayımına dayanmaktadır. MTE sistemi, üretim sürecindeki iş yapısının gerektirdiği mesleki bilgi ve becerileri potansiyel işgücüne aktarır, istihdam edilen işgücü ise bu yeterlikleri işbaşında kullanır (Tural,1991:174). İkinci kümedeki görüşler işgücünün verimliliği için başka özellikleri ön plana çıkarmaktadır. Eğitimin ekonomik değeri, işe yönelik teknik bilgi ve becerilerden çok, eğitimin, sosyal ve iletişim becerileri, tutumlar, güdüleyici etkenler üzerindeki etkisine dayanmaktadır. Bu beceriler bireyin daha verimli çalışmasını sağlamaktadır. Bu kümede yer alan diğer bir görüşe göre, bireylerdeki belli bir işi yapmakla ilgili özel becerilerden çok, genel beceriler, işe yatkınlık, gelişmeye ve öğrenmeye açık olma gibi özellikler iş yaşamı için daha gerekli görülmekte ve örgün eğitimden de bu özellikleri kazandırması beklenmektedir. Yani uygulanabilirliği fazla olan ve uzun dönemde eskimeyen daha genel beceriler üzerinde yoğunlaşan eğitimden geçenler, verimli işgücü niteliğini kazanmış olacaklardır. Bu görüşlerin altında yatan temel gerekçe, eğitim sisteminin, işgücü piyasalarındaki değişmelerin ve hızla gelişen teknolojinin gerektirdiği yeni insangücü niteliklerini birebir karşılama olanağı olmamasıdır (Tural,1991:174). İkinci görüşü savunanlar özellikle mesleki-teknik eğitimde kazandırılması hedeflenen niteliklerdeki esnekliğe vurgu yapmaktadırlar.

“Niteliklerde esneklik, hem verimlilik hem de istihdam için önemlidir” (TİSK, 2001:26). Nitelik esnekliği, işgücünün niteliklerinin güncelleştirilerek iş yaşamına uygun hale getirilmesini ve bir işten diğerine transferini sağlar. Bunun için, güçlü bir temel eğitim sistemi ile işgücüne yeni ve transfer edilebilir niteliklerin kazandırılması amacıyla işçi-işveren işbirliği gerekmektedir (TİSK, 2001:18).

Yüksek düzeyli esnekliği olan niteliklerin sağlanmasında iki unsur rol oynamaktadır (TİSK, 2001:63):

1.Etkili temel öğrenim: Öğrenim sisteminde ve işyerinde eğitimin ilk aşamalarında niteliklerin geliştirilmesi.

2.Hayat boyu öğrenim için etkin mekanizmalar: Mevcut ve yeni niteliklerin devamlı olarak yenilenmesi

Türkiye mutlaka insan kaynaklarının verimliliğini ve birikimini arttırmak zorundadır. Bunun için işgücünün nitelik düzeyinin artırılması olmazsa olmaz koşuldur. İşgücünün nitelik düzeyi de ancak etkili ve verimli MTE sistemlerinin kurulmasıyla arttırılabilir.

2.1.7. Mesleki-Teknik Eğitimin Finansmanı

Türkiye’de MTE’nin tüm giderleri ağırlıklı olarak Devlet kaynaklarından karşılanmaktadır. Devlet genel ve katma bütçe dışında MTE’ye finansman yaratabilmek için bazı düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler şunlardır (MEB 2001; Çetin, 2002. http://...214_d_u_m.htm’deki alıntı):

Devlet bütçesinden sağlanan kaynaklar; 3308 sayılı yasa ile kurulan ÇMTE Fonundan sağlanan gelirler; 3418 sayılı eğitim sağlık ve spor hizmetlerinde kullanılmak üzere bazı vergi kanunlarında değişiklik yapılmasına ilişkin kanun ile elde edilen gelirler; Diğer fonlardan eğitime aktarılan gelirler; Dış proje kredilerinden yararlanılarak eğitime aktarılan paylar; Halk katkılarını organize ederek elde edilen gelirler; MEB ile bakanlıklara bağlı okullardaki döner sermaye işletmelerinden elde edilen gelirler; TOOB’ca tahsis edilmiş eğitim fonlarının % 50 sinden elde edilen gelirler; Sendika ve konfederasyonlardan eğitim için ayrılmış fonların % 25’i; Diploma harçları; Çıraklık ve Yaygın Eğitim Fonuna ait mallardan elde edilen gelirler; Bağışlar ve diğer gelirler; Çeşitli projeler yoluyla elde edilen gelirler; Yerel yönetim birimleri tarafından eğitime aktarılan kaynaklar.

MTE’nin yüksek maliyetleri tüm ülkelerde devlet bütçelerine büyük yükler getirmektedir. MTE’nin maliyetinin genel eğitime göre oldukça yüksek olması, eğitime finans sağlayanları verimlilik ve etkililikten ödün vermeden giderleri düşürme arayışlarına itmiştir. Bunun için MTE’de ikili modeli tercih etme, eğitimde simülasyon ve laboratuvar uygulamalarını kullanma, eğitim planlamalarını istihdam planlarıyla uyumlu hale getirme gibi yöntemler benimsenmeye başlamıştır.

2.1.8. Mesleki-Teknik Eğitime Yönlendirme

Meslek, bir kimsenin yaşamını sürdürmek, geçimini sağlamak için yaptığı bir iş olarak tanımlanmaktadır. Bir uğraşın meslek özelliğini taşıması için, yasal düzenlemelerde tanımı, belli bir eğitimi, statüsü, ve kuralları olmalıdır (Yalçınkaya, 2002. http://...11_ist.htm).

Meslek seçimi, bireylerin ömürleri boyunca başarılı, mutlu bir iş yaşamı sürmelerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamada çok önemli bir rol oynamaktadır. Meslek seçimi, kişinin toplumsal ve ekonomik yaşam içinde konumunu belirleme açısından da büyük role sahiptir.

Yapılan işin bireylerin ekonomik, sosyal ve psikolojik durumuna anlamlı etkileri olmaktadır. Bireyin ilgi ve yetenekleri ile işin gerektirdiği özellikler arasındaki uyum, bireyin işe karşı güdüsünde ve işteki başarısında olumlu etki yapmaktadır. Meslek seçiminin isabetli olması bireyin kendi ilgi ve yetenekleri ile işin gerektirdiği nitelikleri tanıması ile mümkündür. Bireyin ilgi ve yeteneklerinin belirginleşmesi için zorunlu eğitim süresi uzatılmakta, bireye sunulan eğitsel yaşantı zenginleştirilmekte, programlarda seçmeli derslere daha çok yer verilmekte, rehberlik hizmetleri güçlendirilmekte ve yaygınlaştırılmaktadır (TİSK, 2005a. <http://...1174.htm>).

Kişilerin kararlarını vermede sağlıklı bir yönlendirmenin yapılabilmesi için bilimsel yöntemleri esas alan “mesleki rehberlik” mekanizmalarına gereksinim vardır. Mesleki rehberlik, kişiye; ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir meslek seçmesinde, seçtiği mesleğe en iyi şekilde hazırlanmasında ve o mesleği yürütürken başarılı olmasını sağlayacak yolların öğretilmesinde sunulan düzenli bilimsel yönlendirme hizmetleri olarak tanımlanabilir. Mesleki rehberlik bireylere yönelik bir yardım süreci olarak da tanımlanabilir.

Eğitim süreci boyunca okullarda yürütülen yönlendirme çalışmaları, eğitimsel yönlendirme ve mesleki yönlendirme olmak üzere iki gruba ayrılır. Eğitimsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye ve bireylere götürülen yardım etkinlikleri eğitimsel

yönlendirme, bireye bir meslek alanına yönelmesinde, mesleki tercihini yapmasında, bu meslek alanı içinde bir alt dal seçmesinde ve seçtiği mesleğe hazırlanmasında götürülen etkinlikler ise mesleki yönlendirmedir (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

“Eğitimsel yönlendirmenin temel ilkesi, bireyi tanımak, onun kendisini tanımasına, yetenek, ilgi ve istekleri doğrultusunda başarıya ulaşmasına yardımcı olmaktır” (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

Eğitimsel yönlendirmenin en önemli işlevlerinden biri öğrencinin okul sonrası hangi öğrenim türüne devam edeceğini belirlemesine yardımcı olmaktır. MTE’ye yönlendirme gerçek ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını gerektirmektedir. Bilimsel yönlendirmenin öngördüğü sonuçlar dikkate alınmaksızın üst öğrenim kurumlarının sunduğu statü ve olanaklara bakılarak yapılan seçimlerin, ileride telafisi güç yönelimlere yol açtığı sıklıkla görülmektedir.

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının türünün seçimi ile meslek seçimi arasında genellikle doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. İlköğretim okulunun son sınıfında okuyan öğrenci isterse merkezi sınavla girilen okul türlerinden birine karar vermekte, kazandığı takdirde genel ya da mesleki eğitim veren bir ortaöğretim kurumuna devam etmektedir. Sınavla girilen okulları istemeyen ya da sınav kazanamayan öğrenciler, 2005-2006 öğretim yılında başlayan yeni uygulamayla “Lise Ortak Sınıf”a (9. Sınıf) devam etmekte, eğitimini genel lise ya da meslek lisesi türünde mi sürdüreceğine bu sınıftan sonra karar vermektedirler. Bu durum, verilecek kararı ileri öğretim aşamalarında okullar arası yatay ve dikey geçiş olanaklarının sınırlığı dolayısıyla çok kritik bir karar haline dönüştürebilmektedir.

Türkiye’de de genel eğitim okulları ve MTE okullarının sunduğu perspektiflere ilişkin algılar, bilimsel yönlendirme etkinliklerinin sonuçlarına rağmen okul ve dolayısıyla meslek seçimini yanlış etkileyebilmektedir. Örneğin, genel akademik başarısı yüksek görünen öğrencilerin genel eğitime, diğerlerinin ise MTE’ye yönlendirilmesi yaygın olarak benimsenen bir tutumdur. Tüm diğer alanlarda olduğu gibi MTE’ye yönlendirmede yanlış etkilenmelere neden olmayacak bir sistemin

kurulması büyük önem taşımaktadır.

2.1.9. Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarından Üst Öğrenime Geçiş

Mesleki-tekniik öğretim kurumlarından mezun olanların üst öğretim kurumlarına geçişleri ile ilgili tartışmalar birçok ülkede olduğu gibi son zamanlarda Türkiye’de de yoğun olarak yapılmaktadır. Bu tartışmaların odak noktasını, genel lise ve MTE liselerinden mezun olanların üniversitelere geçişi oluşturmaktadır.

2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı Yasa, mesleki teknik öğretim kurumlarından mezun olanların meslek yüksek okullarına, kendi branşlarıyla ilgili bölümleri tercih etmeleri halinde sınavsız geçişlerine olanak tanımıştır. Bu uygulamayla MTE okulu mezunları isterlerse üniversite seçme sınavına girmeksizin diploma dereceleriyle meslek yüksek okullarına girebilmektedirler. Ayrıca seçme sınavına girerek teknik eğitim fakültelerinin kendi branşlarıyla ilgili bölümlerini tercih eden MTE okulu mezunu öğrencilere, ortaöğretim başarı puanının hesaplanmasında yüksek katsayı sistemi uygulanmaktadır. Ancak MTE okulu mezunu öğrencilere, kendi branşlarıyla ilgili olmasına rağmen mühendislik fakültelerini ve diğer yüksek öğretim programlarını tercih etmeleri halinde ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında düşük katsayı sistemi uygulanmaktadır.

Yukarıda belirtilen uygulamayla ilgili olarak farklı görüşler öne sürülmektedir. Bu uygulamayı savunanların yanı sıra, uygulamayla “üniversiteye giriş sınavlarında genel liselerden mezun olanların lehine ayrımcılık yapıldığını (Avrupa Birliği, Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, 2003.) savunanlar da bulunmaktadır.

2.1.10. Mesleki-Teknik Eğitimin İşlevleri ve Mesleki-Teknik Eğitimde Yeni Perspektifler

Günümüzde hızla değişen ve gelişen dünyada, toplumsal ve ekonomik yapılar yeni biçimlere bürünmekte, mal ve hizmet üretiminin gerçekleştirildiği çalışma yaşamına ilişkin önemli değişiklikler yaşanmaktadır.

Bilgi toplumlarını karakterize eden teknoloji ve iletişim tabanlı bilgi ekonomisi şu karakteristik özelliklere sahiptir (Djoen S.Tan ve Aad A.Uijttenbroek; Akın. <http://...mklgos.php?nt=259>'deki alıntı):

1. Sürekli hızlanan teknolojik gelişmeler
2. Artan bilişim ve bilgi yoğun faaliyetler
3. Pazarların ve ürün/hizmet dönüşüm sürelerinin kısalması
4. Pazarların küreselleşmesi,
5. Meslekler arasındaki farkların belirsizleşmesi

Çağımızda gelişme dinamiklerini belirleyen en önemli etken, kol gücüne ve rutin becerilere dayalı emeğin payını azaltan bilimsel ve teknolojik gelişmelerdir. Meydana gelen değişimler, yüksek nitelik isteyen yönetsel ve teknik işlerde artış daha düşük nitelik isteyen işlerde daralma eğilimini ortaya çıkarmıştır. Bilgili ve üstün nitelikli insan sermayesi, fiziksel sermayenin önüne geçmiştir. Bu durum işgücü profili içinde beyaz yakalı çalışanların oranının artacağını göstermektedir. Mesleklerin öngördüğü nitelikler arasındaki farklar azalmakta ve genel formasyon önem kazanmaktadır (Ekin,1997:95).

İşin gereklerinin değişmesi ile birlikte çalışanlardan ve yöneticilerden beklenen beceriler de değişmektedir. Bu değişime örnek olarak, bilginin yoğunluğundaki artış, hizmet sektöründe çalışan işgücü oranının giderek artması, yeni nitelikler ve dolayısıyla eğitime ilişkin yeni işlevleri talep eden iş örgütlenmelerine doğru değişme gösterilebilir (Council of The European Union 2001a. <http://...05980en1.pdf>). Bir yandan yüksek nitelikli mal üretme, bir yandan da bunu daha ucuz ve kısa sürede yapabilmek için çaba gösteren firmalar, bunu gerçekleştirebilecek beceri çeşitliliğine sahip olan (multi skilled) bireyleri çalıştırmak istemektedirler. Böyle bireylerin istihdam edilmesi işletmelere, piyasada ve mal talebinde meydana gelen ve önceden öngörülmemiş/öngörülmemiş olan değişmelere, ellerindeki yedek becerileri harekete geçirerek tepki verebilme olanağı sağlamaktadır (Ünal,1996:111). Hızlı değişimler işletmeler açısından, bilgi ve beceri düzeyi sürekli olarak güncelleştirebilen işgücünden elde edilecek rekabet avantajının daha fazla fark edilmesini sağlamıştır (Kretschmer, 2004:16). Günümüzdeki gelişmeler nedeniyle 21. yüzyılda tüm çalışanlardan, teknolojiyi anlayabilecek kadar temel

becerilere sahip olmaları, ekip halinde çalışabilmeleri, değişikliklere kolayca uyum sağlayabilmeleri, karar verme ve problem çözebilmeleri, yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri, kaliteli ürün ve hizmet üretiminde sorumluluk alabilmeleri beklenmektedir (Ulusoy, 2004:28). Rekabet ortamında yeni niteliklerin şekillenmeye başlamasıyla geniş kapsamlı ve sürekli eğitim gerektiren yeni meslekler de ortaya çıkmıştır. İşletmeler bu mesleklerde istihdam edecekleri işgücünde sürekli değişip gelişen, yukarıda belirtilen ve evrensel özellik taşıyan nitelikler aramaktadırlar. İş yaşamında kişilerden beklenen beceri çeşitliliği giderek artmaktadır.

Küreselleşme perspektifi içinde, uluslararası pazarlardaki talep çeşitlenmesine paralel olarak ürün farklılaşmalarının sağlanması, kalitenin artırılabilmesi ve rekabetin devam ettirilebilmesi için sürekli teknolojik yenilenmeye yatırım yapmak işletmeler açısından zorunlu hale gelmiştir. Bu durum teknolojilerin yaşam ömrünün kısalmasına, giderek daha yoğun ve karmaşık biçime dönüşmesine neden olmaktadır. Küresel piyasalarda zorlaşan rekabet, yüksek nitelikli işgücüne, yüksek üretim ve bilgi iletişim teknolojilerine, hızlı ve esnek iş örgütlenmelerine sahip işletme tiplerini ön plana çıkarmaktadır.

Bu gelişmeler karşısında yeni iş ve işletme örgütlenmelerinin aşağıda verilen temel özellikleri kazandığı görülmektedir (OECD, 1998a:273; Kelleci, 2003. <http://...bilgiekon.pdf> 'deki alıntı ve Zengingönül, 1998:4):

1. Öğrenen örgütler/işletmeler,
2. Teknolojinin etkin kullanımına artan vurgu,
3. Bilginin işletmelerdeki tüm düzeylerde toplanması ve kullanılması,
4. Hiyerarşik karar verme modellerine daha az vurgu yapılması,
5. Daha eğitimli işgücü,
6. Küçük, özerkliği fazla çalışma gruplarının daha da yaygınlaşması ve çalışanlara daha fazla sorumluluk verilmesi,
7. Çalışanların çok sayıda beceriye sahip olmaları ve artan işçi rotasyonu ,
8. Yönetim nitelikleri ile teknik niteliklerin arasındaki keskin ayrılığın ortadan

kalkması.

Bu gelişmelerin paralelinde küresel dünyadaki bilgi toplumlarının insangücü profili belirlenmeye çalışıldığında bireyler için (Ekin,1997:95-96):

1. Teknolojik gelişmelere ve bunların yol açtığı değişime uyabilme ve sürekli olarak kendini yenileyebilme yeteneği;
2. İleri teknolojilere yatkınlık, özellikle bilgisayar okur yazarlığı;
3. Kendi meslek alanlarında derinlemesine bilgi yanında fen ve mühendislik alanlarındakiler için asgari düzeyde bir sosyal bilimler bilgisi; sosyal bilim alanındakiler için de asgari bir fen ve teknoloji bilgisi,
4. Ana diliyle birlikte en az bir yabancı dilde yazılı ve sözlü iletişim yeteneği,
5. Grup halinde özellikle disiplinler arası çalışabilme yeteneği gerekmektedir.

Bu süreçte hızla değişen yeni beceriler edinme ve sürekli yeni koşullara adapte olma gereksinimi bireyler için yaşam boyu öğrenme, kurumlar ve işletmeler için de öğrenen kurum/örgüt kavramlarının sıkça kullanılmasına yol açmaktadır (Kelleci, 2003. <http://...bilgiekon.pdf>). Yeni ekonomik koşullarda artık hiçbir ülkede yaşam boyu istihdam garantisi kalmamış; “yaşam boyu eğitim” ve “istihdam edilebilirlik” kavramları ön plana çıkmıştır. Çağımızda en önemli istihdam güvencesi, işgücü piyasasının talep ettiği niteliklere sahip olmaktır (TİSK 2005b. <http://...1169.htm>). Artık başlangıçta öğrenildiği biçimiyle yaşam boyu değişmeden süren hiçbir meslek kalmamıştır. Bu nedenle, bireyleri yetiştirirken, onların çağdaş gelişmeleri yakından izleyip kendi yaşamlarında gerekli uyarlamaları yapabilmelerini kolaylaştıracak bilgi, tutum ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir.

Bir mesleğe bağlı niteliklerle her an için aranan ortak niteliklerin hepsi bugün kazandırılmak istenen nitelikler bütünü oluşturmaktadır (Schlaffke, 1997:28-29). Örneğin bir insanı mesleğe ve yaşama hazırlamak için, ona yalnızca elektroteknik atölyesinde, bir demir ocağının başında çalışmayı, patates ya da tahıl yetiştirmeyi öğretmek yetmez. Ona aynı zamanda, dil bilgisinde, yazıda, edebiyatta, yabancı dilde ve tarihte; toplumsal, doğa bilimsel ve teknik yaşamın nesnelleşmiş, sistemleşmiş öğelerini

de sunmak gerekir (Szaniawski,1979:120). Sözü edilen nitelikler bütünü, MTE sistemlerinin hangi hedefler doğrultusunda örgütleneceğine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır.

Bir çok ülke tarafından yeni yüksek performanslı işgücü için gerekli temel bilgi ve becerileri belirleyen inceleme ve raporlar yayınlanmıştır. Bu raporların odak noktası, üzerinde daha sonra özel mesleki becerilerin geliştirilebileceği geniş tabanlı temel bilgi ve becerileri kazandırma gereksinimidir. Endüstrileşme sonrası işgücünde bulunması gerekli becerilere ilişkin kapsamlı bir çalışma A.B.D. Çalışma Bakanlığına bağlı “Gerekli Becerileri Kazandırma Komisyonu” (SCANS) tarafından hazırlanmıştır. Scans araştırması, işin nasıl yapıldığına (Know-how) ilişkin bilgi ve becerilerin iş performansı için temel olduğunu ortaya koymuştur (CORD 1994:6). Raporda bu temeller ve genel yeterlilikler şöyle sınıflanmıştır:

Üç Boyutlu Temel Beceriler:

1. Temel Beceriler (okuma yazma, aritmetik ve aritmetik işlemleri yapma, dinleme ve konuşma)
2. Düşünme Becerileri (yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, akıl gözüyle görme, nasıl öğreneceğini bilme, akıl yürütme)
3. Bireysel Nitelikler (sorumluluk alabilme, kendine saygı, sosyallik, kendini yönetme, doğruluk/dürüstlük)

Beş Genel Yeterlilik:

1. Kaynaklar (kaynakları belirleme, organize etme, planlama, tahsis etme),
2. Kişiler arası ilişkiler (bir ekibe üye olarak katılma, başkalarına yeni beceriler öğretme, müşterilere/tüketicilere hizmet etme, liderlik yapma, anlaşmaya istekli olma, farklılıklarla çalışma),
3. Bilgi (bilgiyi toplama ve değerlendirme, bilgiyi organize etme ve koruma, bilgiyi yorumlama ve iletme, bilgiyi işlemek için bilgisayar kullanma),
4. Sistemler (sistemleri anlama, performansı yönetme ve düzeltme, sistemleri geliştirme veya tasarlama),
5. Teknoloji (teknolojiyi seçme, teknolojiyi işe uygulama, makine ve cihazların

bakımını yapma ve arızalarını bulma).

Sözü edilen yeterlikler, günümüzde iş yaşamının çalışanlarında bulunmasını öngördüğü ve dolayısıyla MTE sistemleri tarafından kazandırılması gereken yeterlilikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel ve temel MTE'nin işlevleri şöyle açıklanmaktadır:

MTE genel anlamda “iş” ile “birey” arasında uyum sağlama sürecidir. Bilimsel ve teknolojik değişimler işi sürekli farklılaştırmaktadır. İşteki değişmelerin, işgücünde aranan davranışlara eğitimin amaç, içerik, öğretme-öğrenme sürecinde izlenecek stratejilere, kullanılacak eğitim araç ve malzemelerine, eğitim süresine, vb. anlamlı etkileri olmaktadır. İşin sürekli değişimi mesleki eğitime dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Mesleki eğitimin ihtiyaçlara uyumluluğu ve etkinliği ile değişime uyum göstermesi arasında güçlü bir ilişki vardır. Çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde işteki değişim sürekli izlenmekte, eğitime yansımaları analiz edilmekte ve mesleki eğitim sistemleri sürekli güncelleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu amaçla araştırma ve geliştirme faaliyetleri sürdürülmektedir (TİSK 2005b: <http://...1169.htm>).

Temel mesleki eğitim iş hayatının talebi ile uyumlu olarak bir meslek alanında işe giriş için gerekli asgari mesleki davranışları kazandırmayı amaçlar. Temel mesleki eğitimde derinlik değil, mesleki genişlik esastır. Mesleki derinlik bireyin bir dalda uzmanlaşmasını ifade etmektedir. Mesleki uzmanlık eğitimi, çağdaş mesleki eğitim sistemlerinde ileri meslek eğitiminin işlevi olarak kabul edilmektedir. Bireyin bir dalda eğitimi bilimin ve teknolojinin hızlı değişmesine dayalı olarak istihdamda ve bireyin değişime uyumunda güçlükler yaratmaktadır. Bireyin bir meslek alanında temel mesleki yeterlilikleri kazanması ona istihdamda esneklik ve değişikliklere uyum gücü kazandırmaktadır. Temel mesleki eğitim, ortaöğretim kademesinde yaygın biçimde uygulanmaktadır (TİSK, 2005c: <http://...1173.htm>).

Birçok ülke bilgi çağının gerekleri doğrultusunda MTE sistemlerinin verimliliğini arttırmak için reform çalışmalarını hızlandırmıştır. Özellikle MTE sisteminin, işletmelerin işgücü taleplerine uygun hale getirilmesi ön plana çıkmıştır (Kurt, 2004:73). Kuşkusuz, MTE sisteminin sorumluluğu işgücü piyasasının taleplerini karşılamakla sınırlı değildir. Onun ürünleri, yalnızca “üretim malı” niteliğinde görülemez. MTE sistemlerinin aynı zamanda toplumların ve bireylerin diğer gereksinimlerine dönük yeterlilikleri de kazandırması gerekmektedir (Ünal, 1992 : 226).

“Eğitimdeki çağdaş gelişmeler örgün-yaygın, genel-mesleki ve teknik eğitim ayrımını ortadan kaldıracak bir bütünlüğe doğru gidilmesi eğilimindedir” (DPT-ÖİK, 2001c:38). Disiplinler arasındaki işbirliğinin ve geçişkenliğin artması eğitime de yansımaktadır. Bireylerin mesleki değişime uyum sağlayabilmeleri için, kendi

alanlarıyla ilişkilendirilebilecek bazı alanlarda bilgi edinmenin yollarını da öğrenmeleri gerekmektedir (DPT-ÖİK, 2001c:41).

2.1.11. Avrupa Birliği’nde Eğitim

Bu bölümde AB’nin eğitim politikalarını genel çerçevede ortaya koymak amacıyla, “Avrupa Birliği’nde Karar Alma Organları”; “Avrupa Birliği’nde Çeşitli Antlaşma, Sözleşme, Karar ve Metinler”; “Avrupa Birliği’nde Uygulanan Proje ve Programlar”; “Avrupa Birliği’nde Genel Eğitim Politikaları” ve “Avrupa Birliği’nde Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları” başlıkları altında inceleme yapılmıştır. AB MTE politikalarının belirlenmesinde somut örneklerden yararlanmak amacıyla, bu alanda çok gelişmiş olan Almanya, Fransa, Birleşik Krallık ve Hollanda’nın MTE sistemleri gözden geçirilmiştir.

2.1.11.1. Avrupa Birliği’nde Karar Alma Organları

AB uzun bir siyasi sürecin sonunda Dünyada bir başka örneği olmayan kendine özgü bir kurumsal yapıya kavuşmuştur. Üye Devletler belirli konulardaki ekonomik sosyal ve siyasi egemenlik haklarını Birliğin yetkili organlarına aktarmışlardır. Bu yetkili organlar AB’nin kurumsal yapısına bağlı olarak çalışmalarını sürdürmektedirler.

AB’nin bütün üye ülkelerin çıkarlarını temsil eden üç ana kurumu, “Avrupa Parlamentosu”, “Avrupa Birliği Konseyi” ve “Avrupa Komisyonu” dur. Bu üç kurumun yanı sıra, Adalet Divanı, Sayıştay Avrupa Anayasası, Avrupa Eğitim Vakfı, Ulusal Gözlemevi, CEDEFOP-Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi de AB içinde etkili birer karar organı olarak sayılabilir.

2.1.11.1.1. Avrupa Anayasası

Avrupa Birliğinin Anayasası, Avrupa Konvansiyonu tarafından hazırlanan ve 2003 yılında Selanik Zirvesinde sunulan Anayasa niteliğindeki antlaşma taslağıdır.

Taslak Anayasa dört kısımdan oluşmaktadır: “Birliğin amaç, yetki, karar usulleri ve kurumlarının düzenlendiği genel esaslar”; “temel haklar şartı”; “birliğin politikaları ve işleyişi” ve “son hükümler”. Taslak Anayasa, Avrupa Birliğine tüzel

kişilik tanımakta ve Birliğin dayandığı değerleri; insan haysiyeti, demokrasi, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve insan haklarına saygı olarak sıralamaktadır. Üye devletler, Taslak Anayasa üzerinde 18 Haziran 2004 tarihinde uzlaşmaya varmıştır. (<http://european-convention.eu.int>; Ecevit, Kavalalı ve Özdemir, 2004. <http://ekutup.dpt.gov.tr/>'deki alıntı).

2.1.11.1.2. Avrupa Parlamentosu

Avrupa Parlamentosu AB ülkelerinin vatandaşlarının temsil edildiği kurum niteliğindedir. Avrupa'nın bütünleşmesine demokratik geçerlilik sağlamak ve demokratik denetim mekanizması oluşturmak amacıyla kurulmuştur. Parlamento üyeleri her üye devlette yapılan doğrudan seçimlerle 5 yıllık bir süre için seçilir. Parlamente sayısı üye ülkelerin nüfusuna göre belirlenmektedir. Seçilen üye kendi ülkesini değil Avrupa halklarını temsil eder. Bu nedenle parlamenterler ülkelere göre değil siyasi görüşlere göre grup oluştururlar, bireysel oy kullanırlar (Meydan, 2003. <http://...meydan.htm>). “Yeni üye ülkelerin 1 Mayıs 2004 tarihinde katılımını takiben Haziran 2004'de yapılan Avrupa Parlamentosu seçimlerinden sonra, üye sayısı 626'dan 732'ye yükselmiştir” (Ecevit vd. 2004. <http://ekutup.dpt.gov.tr/>).

Parlamento, klasik ulusal parlamentoların aksine, bağımsız olarak kendi girişimi ile yasa çıkaramaz. Karar verme sürecinde görüş bildirme dışında, bağlayıcılığı olan bir konumu söz konusu değildir. Ancak, Parlamento'nun kurumsal denge içindeki rolü giderek artmaktadır. Parlamento bünyesinde 20 civarında Komisyon faaliyet göstermektedir. Komisyonlarda gruplar, üye sayılarına göre temsil edilirler. Parlamente'nin ulusal parlamentolara benzer görevleri vardır.

Avrupa Parlamentosu her yıl aralık ayında Avrupa Birliği bütçesini onaylar. 1986'da kabul edilen Avrupa Tek Senedi, mevzuat önerilerinin Komisyon'un aktif katılımıyla Parlamento ve Konsey tarafından iki kez görüşülmesini içeren bir işbirliği usulü getirerek Parlamento'nun yetkilerini arttırmıştır. Maastricht Antlaşması ile bir adım daha ileri gidilerek Parlamento'ya daha geniş kapsamlı yasama yetkileri verilmiştir. Antlaşma çerçevesinde kabul edilen yeni ortak karar usulüne göre Parlamento işçilerin serbest dolaşımı, tüketicinin korunması, eğitim, kültür, sağlık ve Avrupa ötesi ağlar gibi birçok önemli alandaki yönetmeliklerin ve yönergelerin kabulü konusunda Konsey'le eşit statüye sahip kılınmıştır. Büyük önem taşıyan bazı kararlar (bazı uluslararası antlaşmalar, yeni üyelerin katılımı, Parlamento seçimlerinde her ülkede aynı usulün uygulanması, birlik vatandaşlarının ikamet hakkı, vs.) için Konsey'in, Parlamento'nun onayını alması gerekir (Tribeca İletişim ve Danışmanlık. http://...AB_Kurumlar.doc).

Halen Parlamentonun üç temel fonksiyonu vardır (Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği [TOBB], 2002. <http://...iliskileri.doc>):

1. Yasa çıkarmamakla birlikte, karar verme sürecinde, hazırlanan önerilere ilişki olarak Parlamentonun görüşleri alınır; bazı konularda, Parlamento'nun "uygun görüşü"nü alınması zorunludur. Örneğin, yeni üye kabulü için Parlamento'nun uygun görüş vermesi zorunludur.

2. Bütçe üzerindeki yetkisiyle, AB harcamalarında söz sahibi olabilmektedir. Bütçenin yürürlüğe girebilmesi için, nihai olarak Parlamento tarafından kabul edilmesi gerekir.

3. Komisyon üzerinde demokratik denetim yetkisi vardır. Komisyon Başkan ve üyelerinin oluşum sürecinde Parlamento söz sahibidir. Komisyonun atanması için Avrupa Parlamentosu'nun vereceği güven oyu zorunludur.

2.1.11.1.3. AB Konseyi (AB Bakanlar Konseyi)

Bakanlar Konseyi olarak da adlandırılan AB Konseyi, üye devletlerin bakan düzeyinde temsil edildiği AB ana karar alma ve yasama organıdır. Toplantılar, gündemin içeriğine göre farklı bakanların katılımıyla gerçekleşir.

AB Konseyi Topluluk hukuk düzeni içerisinde üye devletlerin çıkarlarının doğrudan temsil edildiği kurumdur. AB'nin kurumsal yapısı içerisinde nihai karar alma yetkisine sahip en güçlü organdır. Konsey her üye devletin bakan düzeyindeki temsilcilerinden oluşur. Konsey başkanlığı üye ülkeler arasında 6 ayda bir değişir. 6 ayda bir, o dönem için AB Bakanlar Konseyi Dönem Başkanlığını yürüten üye devletin ülkesinde zirve toplanır. Bu toplantılara AB Komisyonu ve Avrupa Parlamentosu Başkanları da katılır. Konsey AB'nin hem yasama hem de yürütme organı konumundadır (Meydan, 2003. <http://...meydan.htm.htm>). Konsey karar alma sürecinde Komisyon tarafından hazırlanan tasarıları ele alarak yasalaştırır. Parlamento'nun değişiklik önerilerini karara bağlar. Birliği yönetir ve onun dış politikasını ve siyasi amaçlarını belirler. Parlamento ile beraber hareket ederek çok sayıda AB mevzuatını kesin karara bağlar ve üye devletlerin politikaları arasında eşgüdüm sağlar. Avrupa'nın geleceğinin belirlenmesinde en önemli kararlar AB Bakanlar Konseyi tarafından alınır (Başmanav ve Vural, 2001. <http://...6%5CSB.pdf>). Konseyin çalışma alanları içinde eğitim, "Eğitim, Gençlik ve Kültür" başlığı altında ele alınmaktadır.

Avrupa Birliği'nin yasa yapma organı olan Konsey üye devletlerin genel ekonomi politikalarını koordine eder, AB adına, bir veya birden fazla ülke ile veya uluslararası kuruluşla anlaşmalar yapar, bütçe yetkisini Avrupa Parlamentosu ile paylaşır.

2.1.11.1.4. Avrupa Komisyonu

“Komisyon, Avrupa Birliği'nin kurumsal yapısını harekete geçiren organı ve Topluluk politikalarının belirlenmesindeki itici güçtür” (Arı Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği, 2001. http://...AB_kitapcik.pdf). AB'nin uluslar üstü özelliğinin en belirgin olduğu kurumdur. AB'nin ortak çıkarlarını belirlemek ve korumanın yanı sıra, ülkeler arası bütünleşmeyi güçlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Komisyon üye devlet hükümetlerinin karşılıklı anlaşması ve AP'nin onayı ile 5 yıllık süre için seçilir. Topluluğun yürütme organı konumundadır ve 25 kişiden oluşur. Üye devletler ya da topluluk kurumlarından talimat almazlar, bağımsızdırlar. Almanya, Fransa, İtalya, İspanya ve Birleşik Krallık'tan ikişer, diğer üyelerden birer temsilci bulunur. Komisyon üyelerini görevleri boyunca üye devlet hükümetleri görevden alamaz. Ancak AP'nin güvensizlik oyu ile toptan görevden alınabilirler (tek tek alınamazlar). Komisyon kararları basit çoğunluk (en az 11 oy) ile alınır, toplantı ve oylamalar gizlidir. (Meydan, 2003. <http://...meydan.htm.htm>).

AB Komisyonu, Birlik politikalarına ve önceliklerine ilişkin temel kararları alan bir organ değildir. Ancak, Komisyon, diğer AB kurumlarının amaçlarına ulaşmalarını sağlayan bir kurumdur. AB politikalarını oluşturur ve uluslararası ticareti yürütür. Görevini yerine getirirken tarafsız davranır ve Antlaşma hükümleri ile antlaşmalar temelinde alınan kararların doğru biçimde uygulanmasını gözetir. Antlaşma ihlali yapan üye devletlere karşı soruşturma başlatabilir ve gerekli gördüğünde konuyu Avrupa Adalet Divanı'na götürür (Başmanav ve Vural, 2001. <http://...6%5CSB.pdf>).

“Komisyon, AB menfaatlerinin temsilcisi ve savunucusudur...Komisyon AB kurumlarında, Birliğin motoru olarak anılmaktadır. Yasal düzenlemeler için öneride bulunma yetkisi vardır ve dolayısıyla Konsey ve Parlamento'ya öneri sunar” (TOBB, 2002. <http://...iliskileri.doc>). “Yeni mevzuat Avrupa Komisyonu tarafından önerilir,

fakat yasaları geçiren Konsey ve Parlamento'dur" (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu <http://...eu.int#.htm>).

2.1.11.1.5. Avrupa Eğitim Vakfı

Avrupa Eğitim Vakfının görevi, AB'nin iç ve dış politikasının bir gereği olarak üye ülkelerdeki MTE sisteminin modernizasyonu ve reform sürecine destek sunmaktır. Vakfın etkinlikleri dört büyük ülke grubuna yöneliktir. Bunlar: AB'ye başvuran aday ülkeler, kuzeybatı Avrupa ülkeleri, Moğolistan ve yeni bağımsızlığını kazanmış ülkeler ve MEDA (Avrupa Akdeniz Ortaklığı) programının kapsadığı bölgelerdeki ülkelerdir (Education & Training in the European Union. <http://...educationstinEE.asp>).

Faaliyetlerine 1995 yılında başlayan Avrupa Eğitim Vakfı, Avrupa Birliği'ni, demokrasi, istikrar, ekonomik refahın paylaşıldığı alanının geliştirilmesi konusunda desteklemektedir. Vakfın ana misyonu, AB'nin dış ilişkiler politikası çerçevesinde, ortak ülkelere, mesleki eğitim öğretim ve istihdam sistemlerinin yeniden şekillendirilmesi ve modernleştirilmesi sürecinde yardım etmektedir. Vakfın uzmanlığı, AB'nin dış yardım politikaları ile insan kaynakları geliştirme politikası gündemi üstünde yoğunlaşmaktadır. Vakıf, AB kurumları, Üye Devletler ve büyük kalkınma ajanslarıyla ortak çalışmaktadır. Vakfın öncelikli olarak amaçları: Ortak ülke ve topraklarda yer alan MTE reform sürecine katkıda bulunmak; MTE'de Avrupa uzmanlığını ve iyi uygulamaları hareketlendirmek, geliştirmek ve yaygınlaştırmak ve ülkeler arasında etkin işbirliğini sağlamaktır. Vakıf, MTE'yi geliştirmek için CEDEFOP ile çok yakın çalışmaktadır (Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitime İlişkin Memorandum, 2005. <http://...Eğitim.pdf>).

2.1.11.1.6. Ulusal Gözlemleri

Ulusal Gözlemleri MTE'nin geliştirilmesi için şu yollarla politikalara ilişkin önerilerde bulunmaktadırlar ve öncelikleri tanımlamaktadırlar (Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitime İlişkin Memorandum, 2005. <http://...Eğitim.pdf>):

1. Mesleki eğitime, öğretime ve ülkelerindeki istihdam piyasası reformuna dair veri toplamak, yapısal değerlendirmeler yürütmek,
2. Avrupa Birliği Üye Devletleri'nden ve diğer ortak ülkelerden istihdam piyasası sistemleri ve mesleki eğitim, öğretim konularında bilgi akışını sağlamak ve iyi

uygulama prensibini gerçekleştirmek,

3.AB Üye Devletleri'ndeki örgütler ile uluslararası ağlar arasındaki işbirliğini geliştirmek.

Ulusal Gözlemlerinin çıktıları ise şunlardır (Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitime İlişkin Memorandum, 2005. [http://...Eğitim. pdf](http://...Eğitim.pdf)):

1.Mesleki eğitim, öğretim ve istihdam piyasalarına ilişkin, niceliksel analizler, detaylı ülke raporları, spesifik temalara dair kapsamlı çalışmalar.

2.Ana göstergelerin ortak yapısına dayalı niteliksel analizler.

3.Konferanslar, seminerler ve toplantılar aracılığıyla mesleki eğitime dair ulusal ve bölgesel yapısal tartışmalar.

4.Ulusal uzmanlar için eğitim.

5.Ortak projeler aracılığıyla ortak ülkeler arasında bölgesel işbirliği.

Bu ana çıktılara ek olarak, her Ulusal Gözlemevi, ülkesinin özgül ihtiyaçlarına ve çıkarlarına bağlı olarak kendi ürünlerini ve hizmetlerini üretmiştir.

2.1.11.1.7. CEDEFOP-Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi

AB genelinde ortak MTE politikaları oluşturabilmek ve oluşturulan bu politikalar çerçevesinde tüm AB ülkelerindeki MTE faaliyetlerinin eşgüdümlü olmasını sağlamak amacıyla, AB genelinde faaliyet gösteren CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) adında bir merkez kurulmuştur.

1975 yılında kurulan CEDEFOP, AB'de MTE sisteminin ilerlemesine ve gelişmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. CEDEFOP, AB'nin MTE alanında danışma merkezidir. CEDEFOP, özel alanlara ait bilimsel ve teknik bilgi üretmek ve AB üyeleri arasındaki görüş alışverişini geliştirmek amacıyla uzmanlaşmış ve özerkleştirilmiş kuruluşlardan biridir (The European Centre for the Development of Vocational Training [CEDEFOP], [http://...inbrief. asp#1](http://...inbrief.asp#1)).

CEDEFOP, Avrupa Komisyonu siyaset yapıcıları ve uygulayıcılarına, üye Devletlere ve Avrupa çapında faaliyet gösteren sosyal ortak örgütlere mesleki eğitim politikasına dair doğru tercihleri yapmaları konusunda yardımcı olan bir ajanstır. CEDEFOP, 337/75 sayılı Konsey Yönetmeliği tarafından kar amacı gütmeyen ve Komisyondan bağımsız bir kurum olarak kurulmuştur. Kuruluş amacı, mesleki eğitimin geliştirilmesini sağlamak konusunda Komisyona yardımcı olmak ve yine mesleki eğitimin gereklerini ve yönünü tespit etmektir. Komisyonun Eğitim ve Kültürden Sorumlu Genel Müdürlüğü, mesleki eğitimde CEDEFOP'un araştırma ve analizler aracılığıyla desteklediği Leonardo da Vinci programını uygulamaktadır.

CEDEFOP'un iki tematik ağı vardır. Bir tanesi meslekler ve niteliklerdeki trendleri kapsarken, diğeri eğitimcilerin eğitimi alanında yoğunlaşmaktadır (Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitime İlişkin Memorandum, 2005. <http://...Eğitim.pdf>).

CEDEFOP mesleki eğitim alanında, sistemler, politikalar, araştırmalar ve uygulamalarla ilgili olarak bilgi ve akademik analizler sunar. Aynı zamanda mesleki eğitim ve öğretimin sorunlarına Avrupa yaklaşımının eşgüdümünü geliştirmeyi, alışverişi kolaylaştırmayı, politika üreten kurulların yöneticileri, sosyal ortaklar, araştırmacılar ve mesleki eğitimde çalışanlar gibi hedef gruplar arasındaki sinerji ve işbirliğini sağlar (Education & Training in the European Union, <http://...educationstinEE.asp>).

CEDEFOP'un üçlü örgütsel yapısı alışılmışın dışındadır. Bu üçlü yapı, çalışma programı, etkinlikler, yıllık rapor ve bütçe konularında faaliyet gösteren “yönetim kurulu”, “komisyon temsilcileri” ve “işçi, işveren örgütlerinin ve hükümetin temsilcileri”ni kapsamaktadır. CEDEFOP'un üç ana görevi, bilgi, araştırma ve danışmanlıktır (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK], <http://...Bol5.Html>):

Bilgi: CEDEFOP'un görevleri arasında merkezi bir öneme sahiptir. Mesleki eğitim konusunda her türlü bilginin toplanmasını ve üye ülkelere dağıtılmasını sağlamakta ve üye ülkeler ağı ile, dokümanları ve bibliyografik bilgi bankasını sürekli olarak güncelleştirmektedir. Ayrıca araştırma raporları, el kitapları ve periyodik yayınlar içeren çok sayıda yayın dağıtmaktadır.

Araştırma: Topluluğun araştırma ve geliştirme merkezi olarak CEDEFOP, üye ülkelerde mesleki eğitimin teşviki, geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin araştırmalara destek sağlamaktadır.

Danışmanlık: CEDEFOP ayrıca Topluluğun danışman kuruluşu olarak mesleki eğitim problemlerinin çözümüne, birey ve organizasyonlar arasında toplantılar düzenleyerek girişimcilere imkânlar tanınmasına yardımcı olur.

CEDEFOP yaşam boyu öğrenmenin AB ölçeğinde geliştirilmesi için çalışır. CEDEFOP bunu, mesleki eğitim ve öğretim sistemi ile ilgili bilgi ve analizler, politikalar, araştırmalar ve uygulamalar sağlayarak yapar. CEDEFOP'un görevleri şunlardır (CEDEFOP, <http://...inbrief.asp#1> ve Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitime İlişkin Memorandum, 2005. <http://...Eğitim.pdf>):

1. Seçilmiş dokümantasyon ve veri analizlerini derlemek,
2. Araştırma, geliştirme ve koordinasyona yardım etmek,
3. Bilgiyi işlemek ve yaygınlaştırmak,
4. Mesleki ve teknik eğitimin sorunları ile ilgili yaklaşım oluşturma girişimlerini teşvik etmek,
5. Fikirlerin tartışılması ve değişimi için bir forum oluşturmak,
6. Tüm üye Devletlerdeki en son gelişmelere dair bilgiler, İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak CEDEFOP Info isimli bültende yayınlanmak,
7. Kalite, şeffaflık, resmi olmayan öğrenim yollarının akreditasyonu, sektörel

trendler, yeni vasıflar, hareketlilik ve fonlama gibi mesleki eğitim konularında çalışmalar ve raporlar hazırlamak,

8. Mesleki eğitim ve öğretimin özgül temalarında diğer Üye Devletlere çalışma gezileri düzenlemek,

9. Alanında tartışma platformu görevi gören “Mesleki Eğitim” isimli Avrupa Bülteni’nde araştırmacıların araştırmalarını yayımlatma fırsatı sunmak,

10. Belirlenmiş konularda karar alıcılar, sosyal taraflar ve araştırmacılarla tartışmalara girilebilecek seminerlere ve workshoplara [çalışma ortamlarına] katılma fırsatı yaratmak,

11. Kütüphanesi ve Dokümantasyon Merkezi aracılığıyla AB’de ve AEA’da (Avrupa Ekonomik Alanı) mesleki eğitime dair bilgi ve dokümantasyon sağlamak,

12. Tüm Üye Devletlerin mesleki eğitim sistemlerine dair tanımsal monografılar [tek konu incelemesi] hazırlamak,

13. Eğitim problemlerine yenilikçi çözümler toplayan ve bu çözümlerin dağıtılmasını sağlayan ağlara katılma şansı yaratmak,

14. Üye Devletlerde Mesleki Öğretim ve Eğitim’e (VET) yönelik karşılaştırmalı istatistiki bilgi sunmak.

2.1.11.2. Avrupa Birliği’nde Çeşitli Antlaşma, Sözleşme, Karar ve Metinler

Avrupa Birliği, kuruluşundan bu yana, çeşitli antlaşmalar, sözleşmeler, alınan ortak kararlar ve değişik konulara açıklık getiren metinlerle ülkeler arası ilişkileri düzenlemekte, ortak politikalar oluşturmaya çalışmaktadır. Bunlardan en önemlileri tarihsel sıralamaya göre şunlardır: Roma Antlaşması Ocak 1958, Maastrich Antlaşması Şubat 1992, Yeşil Bülten Kasım 1993, Beyaz Bülten Aralık 1993, Kopenhag Bildirisi Kasım 2002, Lizbon Stratejisi (Deklarasyonu) Mart 2000. Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi de AB’nin eğitimde en önemli ortak politika stratejilerinden biridir.

2.1.11.2.1. Roma Antlaşması

Avrupa Ekonomik Topluluğu’nun (AET) kurucu antlaşması olan Roma Antlaşması 1 Ocak 1958 tarihinde yürürlüğe girmiştir. AET olarak kurulan topluluğun adı 1993 yılında Avrupa Birliği olarak değişmiştir. Roma antlaşmasının özgün metni öncelikle, AET’yi kuran ülkelerin temel entegrasyon modeli olarak benimsedikleri ortak pazar’ın oluşturulmasına yönelik hükümler içermektedir. Bunun yanı sıra malların, hizmetlerin, kişilerin ve sermayenin serbest dolaşımının tam olarak sağlanması için, üye ülkelerin bu konulardaki mevzuatlarının ve politikalarının uyumlaştırılması öngören hükümler de Anlaşma’da yer almıştır (Özkan. <http://...KULTUR-AVRUPA%20BIRLIGI-KOBILER-KAVRAMLAR-2.htm>).

Roma Antlaşmasının 3. bölümünün 8. başlığı eğitim, MTE ve sosyal politika konularına ayrılmıştır. Bu bölüm toplam 13 maddeden oluşmaktadır. 117-125 no'lu maddeler, Roma Antlaşmasının Avrupa Tek Senedi (ATS) ile genişletilmesinden önceki hali olan ve "sosyal politika" konusunu içeren maddelerdir. Ancak bundan sonra gelen 126. ve 127. maddeler, doğrudan eğitim ve MTE ile ilgili olan maddelerdir. Daha önce Roma Antlaşmasında "Sosyal Politika" başlığı altında yer alan 3. bölümün 8. başlığı, "Sosyal Politika, Eğitim, MTE ve Gençlik" olarak değiştirilmiştir. Ancak eğitime ilişkin genel başlıkların yanı sıra özel anlamda MTE, Roma Antlaşmasının özgün metninin 128. Maddesinde, "Avrupa Sosyal Fonu" bölümü başlığı altında kendine yer bulmuştur. Buna göre; "Komisyonun önerisi üzerine, Ekonomik ve Sosyal Komiteye danıştıktan sonra Konsey, ulusal ekonomilerin olduğu kadar, Ortak Pazarın da uyumlu kalkınmasına yardım edebilecek bir ortak meslek eğitimi politikasının yürürlüğe konması için genel ilkeleri saptar" hükmü yer almaktadır (Günoğur, 95; Zengingönül, 1998:15'deki alıntı).

Roma Antlaşmasında çok genel çerçevede halinde ele alınan MTE'ye ilişkin maddeler daha sonraki dönemlerde, MTE'ye verilen önemin artışına paralel olarak daha kapsamlı yorumlamalara, değerlendirmelere, çeşitli metinlerde yer alan politikalara ve uygulamalara taban oluşturmuştur. Bu maddeler MTE uygulamalarında izlenecek stratejik genel hatları ortaya koymuştur.

Mesleki eğitim konusundaki işbirliğinin temelini, Roma Antlaşmasının: 118. (Mesleki eğitimde ve hizmetiçi eğitimde işbirliği) ve 128. (Mesleki eğitiminin temel ilkeleri) maddeler ile Konsey'in bu alanda ortak bir politika oluşturulmasına ilişkin 2 Nisan 1963 tarihli Kararında belirlediği ilkelerden oluşturmuştur. Bu karar ile ortak mesleki eğitim politikasına yönelik temel prensipler belirlenirken, hükümet, işçi ve işveren temsilcilerinden oluşan bir Mesleki Eğitim Danışma Komitesi kurulmuştur. Bu komitenin görevi, mesleki eğitim politikasının yürütülmesinde Komisyona yardımcı olmaktır. 63/266 sayılı kararda da belirtildiği gibi her birey, meslek hayatının değişik safhalarında gerekli temel ve ileri mesleki eğitim olanaklarına ulaşabilmelidir. Burada meslek eğitimi, Topluluğun iktisadi gücünün geliştirilmesine, çalışanların serbest dolaşımına, istihdam, politikasına ve sosyal dengenin sağlanmasına bir katkı olarak görülmüştür. Avrupa Topluluğu mesleki eğitim politikasına temel teşkil eden 118. maddeye göre Konsey, Komisyonun önerisi üzerine ve Ekonomik ve Sosyal Komiteye danıştıktan sonra, ulusal ekonomilerin ve Ortak Pazarın gelişimine uyum sağlayacak şekilde mesleki eğitim politikasının geliştirilmesi yönünde genel prensipleri belirleyecektir (Arıman, 1996:43-44).

Roma Antlaşmasının 57. maddesine göre Konsey madde dahilinde belirtilen

prosedürü izledikten sonra diploma, sertifika ve resmi kalifikasyonların karşılıklı tanınması hususunda yönergeler yayınlamakla yükümlüdür. Diploma, sertifika veya sahip olduğu resmi kalifikasyonları kabul edilmiş bir kişi, Topluluk üyesi bir başka ülkede kolaylıkla iş bulma veya kendi işini kurma şansına sahip olacaktır (Arıman, 1996:10).

Avrupa Tek Senedi ile getirilen ve Roma Antlaşması'nın 118-B Maddesi (Maastrich-Birlik Antlaşmasına da aynen değişiklik yapılmaksızın geçirilmiştir) kapsamında değerlendirilen düzenlemelere göre sosyal taraflara Birlik düzeyinde çalışanların yararına sürekli mesleki eğitim sözleşmeleri yapma imkanı tanınmıştır. Avrupa Birliğinde uygulanan Ortak Mesleki Eğitim Programları'nın Birlik boyutunu ortaya koyan bir dizi temel prensip bulunmaktadır (ESC Consulting, <http://...19>).

2.1.11.2.2. Maastrich Antlaşması

“1992’de Tek Pazarın kurulmasıyla ve Maastricht anlaşmasıyla eğitim bir AB politikası haline gelmiştir” (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, <http://...eu.int#.htm>). Maastricht Antlaşmasının 126. ve 127. maddeleri eğitime ayrılmıştır. Antlaşmanın 126. maddesinde üye devletlerde faaliyet gösteren eğitim kuruluşlarının, her bir ulusun kültür ve dil farklılıklarından kaynaklanan sorunları öncelikli olarak ele alması ve üye devletler arasındaki işbirliğini desteklemesi öngörülmektedir.

126. maddenin 2. fıkrasına göre Birliğin amacı şöyle belirtilmiştir (Gülcan, 2005:40):

1. Özellikle üye devletlerin dillerini yayma ve öğretme yoluyla eğitimde Avrupa standartlarını yükseltmek,
2. Akademik çalışma sürelerinin ve diplomaların tanınmasını destekleyerek öğretmen ve öğrenci değişimini geliştirmek,
3. Eğitim kuruluşları arasındaki işbirliğini arttırmak,
4. Üye devletlerin eğitim sistemleri ile ilgili konularda bilgi ve deneyim alışverişini sağlamak,
5. Sosyal konularda branşlaşan öğretim elemanlarının ve bu alanda eğitim gören gençlerin değişimini özendirme
6. Uzaktan eğitimi geliştirmektir.

Yine Maastricht Anlaşmasının 127. maddesinin 1. fıkrasına göre Birlik, üye devletlerin MTE konusundaki sorumluluklarını belirleyerek bu alandaki etkinliklerine destek olacak bir MTE politikasını uygulamaya koyacaktır (Atabay ve Akın, 1996:28).

127. maddenin 2. fıkrasına göre AB MTE etkinliklerinde aşağıda belirtilen

konuları amaç edinecektir (Gülcan, 2005:40-41):

- 1.Özellikle tekrar eğitim ve mesleki eğitim yoluyla endüstriyel değişikliklere uyumu kolaylaştırmak,
- 2.Meslek ve iş hayatı içinde yeniden uyumu kolaylaştırmak amacıyla mesleki eğitime girme yolunu kolaylaştırmak;
- 3.Özellikle gençlerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin değişimini özendirme ve mesleki eğitime girme yolunu kolaylaştırmak;
- 4.Eğitim öğretim kuruluşları ile sektörler arasındaki eğitimle ilgili işbirliği faaliyetlerini geliştirmek,

Söz konusu maddeler, Birliğin genel eğitim ve mesleki eğitim alanında yapacağı tüm eylemlere ilişkin yasal bir dayanak oluşturmaktadır.

Maastrich Antlaşması dahilinde eğitimle ilgili şu esaslar ve gerçekleştirilecek topluluk etkinlikleri belirlenmiştir (Arıman, 1996:135,136 ve İslamoğlu, 1997:67):

1. Topluluk, üye ülkeler arasında işbirliğini destekleyerek, üye ülkelerin eğitim sistemlerine ve müfredatlarına, kültüre ve dilbilimsel çeşitliliklerine saygı göstererek söz konusu ülkelerin faaliyetlerini destekleme ve tamamlama suretiyle eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.
2. Üye ülkelerde konuşulan dillerin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması ile eğitimde Avrupa Boyutu'nun geliştirilmesi,
3. Diploma ve belgesinin, ülkesi dışındaki Topluluk üyesi ülkelerde gördüğü eğitim sürelerinin akademik olarak tanınmasını destekleyerek öğrenci ve öğretmenlerin dolaşımının desteklenmesi,
4. Eğitim kurumları arasında işbirliğinin teşvik edilmesi,
5. Üye ülkelerin eğitim sistemlerinde ortak olan konularda bilgi ve deneyim teatisinin geliştirilmesi,
6. Gençlerin, sosyal ve eğitim alanlarında rehberlik yapan kimselerin ülkelerarası değişiminin desteklenmesi,
7. Uzak mesafelerde yaşayan kişilere yönelik eğitim çalışmalarının geliştirilmesinin desteklenmesi.
8. Topluluk, üye ülkelerin mesleki eğitimin kapsamı ve organizasyonuna yönelik sorumluluklarına saygı duyarak: söz konusu ülkelerin faaliyetlerini destekleyecek ve tamamlayacak mesleki eğitim politikası uygulanması.
9. Mesleki eğitim ve meslek içi eğitim ile teknolojik değişikliklere adaptasyonun kolaylaştırılması, işgücüne mesleki entegrasyonu kolaylaştırmak amacı ile temel ve sürekli mesleki eğitimin geliştirilmesi,
10. Mesleki eğitime girişin kolaylaştırılması ve söz konusu alanda rehberlik hizmeti sunan kişilerin, öğretmenlerin ve özellikle de genç insanların dolaşımının desteklenmesi,
11. Eğitim ve mesleki eğitim kurumları arasında mesleki eğitim alanında işbirliğinin ve deneyim teatisinin geliştirilmesi,
12. Mesleki entegrasyon ve iş piyasasına yeniden uyumu kolaylaştırmak için mesleki eğitimi sürekli geliştirmek (İslamoğlu, 1997:67),
13. Eğitimcilerin ve eğitilenlerin ve özellikle gençlerin hareketliliğini teşvik

etme ve mesleki eğitime girişini kolaylaştırmak (İslamoğlu, 1997:67),

14. Eğitim kuruluşları ile eğitimle ilgili firmalar arasında işbirliğini teşvik etmek (İslamoğlu, 1997:67).

Konsey 12 Kasım 2002 tarihinde MTE’de Avrupa işbirliğinin artırılması için bir karar üzerinde anlaşmaya varmıştır. Bu karar daha sonra 29-30 Kasım 2002 tarihlerinde Kopenhag’da yapılan toplantılarda, AB üye ülkelerinin Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları, EFTA/EEA ve aday ülkeler (katılımcı ülkeler), Komisyon ve Avrupalı Sosyal Ortaklar tarafından, mesleki eğitim ve öğretimin performansının, kalitesinin ve çekiciliğinin artırılması için bir strateji olarak onaylanmıştır (Maastricht Bildirgesi, <http://... Bildirgesi.doc.>).

14 Aralık 2004 tarihinde Maastricht’te 32 Avrupa ülkesinin mesleki eğitim ve öğretimden sorumlu Bakanları, Avrupalı Sosyal Ortaklar ve Avrupa Komisyonu aşağıda belirtilen hedefleri ve ülkeler arası işbirliğini gerçekleştirmek amacıyla anlaşmaya varmışlardır (Maastricht Bildirgesi, <http://... Bildirgesi.doc.>):

1. Avrupa’nın en rekabetçi ekonomi haline gelmesi amacı ile mesleki eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonu,

2. Gençler, yaşlı işçiler, işsizler ya da dezavantajlı kişiler de dahil olmak üzere tüm Avrupalılara, yeni ortaya çıkan bilgi tabanlı topluma en iyi şekilde entegre olabilmeleri ve daha çok sayıda ve daha iyi işlere iştirak edebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterliliklerin ve becerilerin kazandırılması.

2.1.11.2.3. Yeşil Bülten

AB’nin MTE’i ilgilendiren önemli metinlerinden biri de Yeşil Bülten “The Green Paper” dir. Yeşil Bültenin en genel amacı, AB ülkelerinin sosyal politikalarını ki bu politikaların içinde MTE politikaları önemli bir yer tutmaktadır, mümkün olduğunca eşgüdümleme açısından yeni yaklaşımlar ortaya koymasındır.

17 Kasım 1993 tarihinde hazırlanan Yeşil Bültene, üye ülkelerin kurum ve kuruluşları ile resmi makamların da katkısıyla 150 dolayında bir katılım olmuştur. AB’de işsizliğin artmasıyla birlikte MTE’ye verilen önem de artmıştır. Örneğin Yeşil Bülten’in, "Avrupa düzeyinde temel politika amaçları" isimli 3. Bölümün "C" maddesinde, "ekonomik ve sosyal birliktelik" alt başlığında Avrupa Sosyal Fonu (ASF)'nin rolü incelenirken işgücünün yeni teknolojik tehditlere karşı vasıflandırılmasında MTE'nin önemi vurgulanmıştır. Buna göre işgücünün değişken işgücü pazarına entegrasyonu için sürekli MTE'ye sistematik bir yaklaşımın getirilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Bu sistematik yaklaşımın içinde; işletme içi

eğitim, işletmelerde belirli bir MTE planının hazırlanması, yönetim seviyesinde eğitim ve işgücü pazarının değişken trendleri göz önüne alınarak yapılacak bir eğitim bulunmaktadır (Commission of European Communities, Green Paper, 67; Zengingönül, 1998:18'deki alıntı).

Yeşil Őartta da birincil olarak MTE'nin, ileride işgücü pazarında istihdamı arttırmadaki önemine dikkat çekilmektedir. Bu anlamda Yeşil Bülten, 27 Temmuz 1994 tarihinde yayımlanan ve orijinal adı "White Paper" olan Beyaz Bülten'e yani Beyaz Kitap'a da bir temel oluşturmuştur (Zengingönül, 1998:18).

2.1.11.2.4. Beyaz Kitap

1980'li yıllar boyunca AB genelinde ortaya çıkan ekonomik durgunluğa karşı bazı önlemlerin alınmasını öngören Beyaz Kitap, 1993 yılında Brüksel'de gerçekleştirilen toplantıda kabul edilmiştir.

Avrupa Komisyonu tarafından 1993'te yayımlanan Beyaz Kitap'ta, sosyal ve ekonomik büyüme, istihdam ve rekabet gücüne ilişkin, 21. yüzyıla girilirken göğüslenmesi gereken sorunlar ve izlenecek yollar özetlenmiş, öğretim ve eğitimin ekonomik büyümeyi istihdama dönüştürme gereği vurgulanmıştır (Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, <http://...ogretim.html>).

Beyaz Kitap (White Paper), AB'nin istihdam politikaları üzerine önemli bir tartışma ortamı başlatmıştır. İçeriğinden de anlaşılacağı üzere, AB'nin hazırladığı yazılı metinler arasında Beyaz Bülten, eğitim ve MTE üzerinde ayrıntılı olarak duran ve orijinal önerilere yer veren bir bülten dir (Zengingönül, 1998:19).

Söz konusu Beyaz Bülten, bir anlamda AB'nin sosyal politikaları ile ilgili önerilerin toplandığı Yeşil Bülten'in devamı niteliğindedir. Beyaz Bülten, Avrupa'da bir Sosyal model oluşturmak ve geliştirmek için hazırlanmış ve konu ile ilgili alt başlıkların bulunduğu bir bülten dir. Bülten de, ağırlıklı olarak yer alan başlıklar; iş hukuku, iş sağlığı, iş güvenliği, işçilerin serbest dolaşımı ve erkek ve kadın işgücüne eşit davranılmasıdır. Bunu yaparken, üye ülkeler, sosyal taraflar, gönüllü örgütler, Avrupalı vatandaşlar ve uluslararası kuruluşlar arasında yeni bir işbirliği ortamının hazırlanabilmesi de, bültenin amaçları arasındadır (Zengingönül, 1998:18).

Beyaz Kitaba göre, bilgi ve teknoloji dünyasında meydana gelen hızlı değişimler eğitim sistemlerini de değişime zorlayamaya başlamıştır. Bu değişimlerin sonucunda tüm insanlar için, yeniliklere ayak uydurabilme, karşılaşılan sorunlara yaratıcı çözümler bulabilme, mevcut kültüre yeni değerler katabilme açasından yaşam boyu öğrenme zorunlu hale gelmiştir. Günlük yaşamda, iş hayatında ve MTE'de ana dil ile birlikte

yabancı dil bilmenin önemi artmıştır.

Birlik etkinlikleri içinde, istihdam yaratacak olan Avrupa ekonomisinin kapasitesini yükseltmek amacıyla, üye devletlerin, büyüme, rekabet ve istihdam gibi konularda Beyaz Kitap'taki önerileri göz önünde bulundurmaları gerektiği 10 / 11 Aralık 1993 tarihli Avrupa Konseyi kararında belirtilmiştir. Bu öneriler (Atabay ve Akın,1996:54):

1. Üye devletlerin sınırları içinde mesleki eğitim sistemlerinin ve düzenlemelerin geliştirilmesi,
2. İşçiler ve işletmelerle ilgili mesleki eğitim tedbirlerinin artırılması,
3. Mesleki eğitim alanında yeniliklerin yayılmasının dil ile ilgili yetenek ve bilginin geliştirilmesi,
4. Bu tedbirlerle ilgili desteklerin sağlanmasıdır.

Beyaz Kitap kapsamında öngörülen bazı eğitimsel önlemleri de şöyle özetlemek mümkündür (Dış Ticaret Müsteşarlığı [DTM], 1999:213):

1. MTE'ye ağırlık verilmesi, işgücü piyasalarının etkinliğinin artırılması,
2. AB'nin rekabet gücünü arttırmak amacıyla, işgücü maliyetini düşürmek yerine fiziki sermaye payının artırılmasının benimsenmesi ve bu yönde ar-ge çalışmalarına ağırlık verilmesi.

Beyaz Bülten'in ortaya koyduğu hedefler şunlardır (Akbaş ve Özdemir, 2002. <http://...akbas.htm>):

1. *Becerilerin Tanımlanması*: Bütün AB üye ülkelerinde anahtar beceriler belirlenerek bu becerilerin kazandırılması, değerlendirilmesi ve belgelendirilmesini sağlamak amaçlanmaktadır. Bu amaca hizmet edecek bir Avrupa sertifikasyon sistemi kurulmalıdır. Burada en önemli aşama akreditasyon sisteminin kurulması olacaktır. Bu komisyon tarafından öğrenen topluma doğru atılacak muazzam bir adım olarak tanımlanmıştır. Bunun kurulmasıyla kişisel beceri kartlarına ulaşılabilecektir. Bu kart hazırlandığında bilgi ve beceriler tanımlanacaktır

2. *Okul ve İş Sektörünü Bir Araya Getirme*: Okul ve iş yerleri arasında köprüler kurma ya da güçlendirme amaçlanmaktadır.

3. *Eğitim iş dünyasına açık olmalıdır*: Eğitim kurumları iş dünyasının ihtiyaçlarını tespit ederek, üretim süreçlerindeki değişimleri girişimcilerin bilgisine başvurarak eğitim uygulamalarını da hesaba katması gerekir.

4. *Okul ve firmalar arasında işbirliği geliştirilmelidir*: Okul ve iş dünyası arasındaki ilişki çiraklık ve yetiştirme projeleriyle güçlendirilmelidir. Bu sistem aynı zamanda bütün yeterlilik seviyelerinde, yüksek öğretimde, iş ve mühendislik okulları

içinde uygundur.

“Beyaz Kitabın amaçları içinde özellikle: “Eğitim gereksinimleri konusunda bilgi ve rehberliğin sağlanması”; “yaşam boyu eğitime erişim”; “bireysel yeteneklere ve ihtiyaçlara dönük hizmetlere açık ve geniş erişim” konularına vurgu yapılmıştır” (Keegan, <http://...ch39.htm>).

2.1.11.2.5. Lizbon Stratejisi (Deklarasyonu)

Avrupa Birliği eğitim programlarının ve hedeflerinin temelini Lizbon Stratejisi ile belirlenen genel esaslar oluşturmaktadır. Mesleki Eğitim, Avrupa Konseyi tarafından kabul edilen Lizbon Stratejisi’nin belirlediği hedefleri gerçekleştirmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Mart 2000’de Lizbon’da toplanan AB Komisyonu, AB’nin, dünyadaki daha çok rekabetçi ve dinamik bilgi temelli topluma uygun stratejik hedefini belirlemiştir. Mesleki eğitimin gelişmesi, bu stratejinin bütüncül ve kritik bir parçasıdır. Mart 2002 ‘de Barselona’da toplanan Avrupa Konseyi, bu önemli rolü, Avrupa eğitim ve öğretim sisteminin 2010 yılı itibariyle dünya için bir referans noktası haline getirilmesi ilkesini ve mesleki eğitimde yakın işbirliğinin geliştirilmesini onaylamıştır (Activities of The European Union Summaries of Legislation Vocational Training, <http://...00003c.htm>).

Avrupa Konseyinin Mart 2000’de Lizbon’da koyduğu hedef (Dünyadaki en rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi haline gelmek) doğrultusunda Komisyon hayat boyu öğrenme alanındaki politikalarda işbirliğini başlattı. Bu işbirliğinin amacı eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak, eğitime ve mesleki eğitime küresel erişimi mümkün kılmak ve eğitim ve mesleki eğitim sistemlerini dünyaya açmaktır (Milli Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü [MEB], http://...3_1_Orgut AB.htm#ua).

Lizbon Stratejisinin ve Kopenhag Bildirisinin özü iki temel öncelik üzerinde durmaktadır (Türk Ulusal Ajansı, 2005. <http://...Isletim Plani.doc>):

1. Avrupa’da işgücü piyasasının geliştirilmesi (Avrupa’nın en rekabetçi bilgi tabanlı ekonomisi haline gelmesi),
2. Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerinin modernizasyonu, karşılıklı dönüşümü ve uyarlanabilmesi (bunların dünyada referans kaynağı haline getirilmesi).

Komisyon, Lizbon’da belirlenen hedefleri gerçekleştirmek ve Avrupa düzeyinde yapacakları katkıları belirlemek için Üye Devletlerin 2010 yılına kadar birlikte

çalışmasına temel olacak beş somut hedefin tanımlanabileceğini düşünmektedir. Bu hedefler ayrıca, Komisyonun 9 Kasım 2000'de Eğitim Konseyine sunduğu ve Üye Devletlerin AB dahilinde bir tartışma geliştirmeyi düşündüğü Ömür Boyu Öğrenme Bildirisine ilişkindir. Teklif edilen somut hedefler, içerebilecekleri alanların bazı işaretleri ile birlikte aşağıdaki gibidir (Bu raporda teklif edilen somut hedefler, az ya da çok, tüm eğitim sistemlerinin bugün karşı karşıya olduğu birtakım zorlu görevleri ortaya koymaktadır. Bunlar şimdiki 25 Üye Devlet ile sınırlı değildir; eşit derecede ve bazı durumlarda daha kuvvetli olarak, Birliğe katılma sürecinde olan ülkeler için de geçerlidir) (AB Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2001. [http://...22-komisyonraporu - 59.doc](http://...22-komisyonraporu-59.doc)):

1. *Avrupa'da öğrenmenin standardını yükseltme*: Avrupa'nın daha rekabetçi ve dinamik bir toplum olabilmesi için öğrenmenin standardının yükseltilmesi zorunludur.

a. Öğretmenler ve eğiticiler için eğitimi iyileştirme: Öğretmenlerin ve eğiticilerin becerilerini hizmetiçi eğitimler yoluyla, toplumsal ve bireysel beklentilerdeki değişimlere paralel olarak, her yaştan insana hizmet verecek şekilde yükseltmek eğitim sistemlerinin görevidir. Bu nedenle öğretmenlerin ve eğiticilerin rolü değişmiştir. Öğretmenler artık bilginin tek kaynağı değildir. Öğretmenin öğrencilere rehberlik etme rolü daha çok ön plana çıkmıştır. Öğrencinin öğrenme etkinliği bireyselleşmiştir.

b. Okur yazarlığı ve sayısal yeteneği artırma: Tüm yurttaşların okur yazarlık ve sayısal yeteneğe ulaşmasını sağlamak, kaliteli öğrenmeyi sağlamak için zorunludur. Bunlar üst aşamalardaki öğrenmeler için ve istihdam edilebilirlik özelliklerinin kazanılmasında anahtar yeteneklerdir.

2. *Öğrenmeye erişimi yaşamın her anında kolaylaştırma ve yaygınlaştırma*: Eğitim sistemlerinin yaşam boyu öğrenme ilkesine uyması gerekmektedir.

a. Yaşam boyu öğrenmeye erişim: Yaşam boyu öğrenme, AB eğitim stratejisinin temel hedefi haline gelmiştir ve yalnızca istihdam için değil sosyal ve kişisel nedenlerle de bu teşvik edilmektedir. Amaç her yaştan insana Avrupa çapında kaliteli eğitime erişme olanağı sunabilmektir (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu <http://...eu.int#>).

htm). Eğitim sistemlerinin tüm yaşlardaki insanların gereksinimlerine yanıt verebilme ve bu insanları öğrenme sürecine çekebilme görevi, tüm Üye Devletlerin önündeki en önemli ve zorlu görevlerden kabul edilmektedir.

b.Öğrenmeyi daha çekici kılma: Öğrenime katılma ve öğrenimi sürdürme teşviklerini arttırmak gerekmektedir.

c.Eğitim sistemlerinde iç uyum: Eğitim sistemlerinin örgütlenmesi de eğitime erişimi zorlaştırabilmektedir. Sistemler yeterince esnek olmalı, insan yaşamının her aşamasında sisteme girebilmeli, bir daldan diğer dala geçiş yapabilmelidir.

3. *Bilgi toplumu için temel becerilerin tanımının güncellenmesi:* Toplumda, eğitimle kazandırılmak istenen temel beceriler, bireyin günlük yaşamını ve iş yaşamını sağlıklı bir şekilde sürdürmesini sağlayan becerilerdir. Bu beceriler, mesleki ve teknik becerilerin yanı sıra, insanların birlikte yaşamalarını, mutlu ve üretken yaşam sürmelerini sağlayan toplumsal ve kişisel yeterliliklerdir. Toplumda ve ekonomide, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) değişimin artan hızı, temel becerilerin tanımının sürekli olarak gözden geçirilmesini ve değişikliklere uyarlanmasını gerektirmektedir.

a. Herkes için bilgi ve iletişim teknolojileri: Toplumda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının artması, eğitim kurumlarının işleyiş şeklinde bir devrim yaratmıştır/yaratmalıdır.

b. Profesyonel beceriler ve kişisel yetkinlikler: Toplumsal yapıların ve çalışma yaşamının değişen içeriği, mesleki becerilerin giderek yetersiz olması sonucunu doğurmaktadır. Çalışma yaşamında; iş örgütlenmelerinin karmaşıklaşması, çalışanlardan yapmaları istenen görev türlerindeki artış, esnek iş yöntemlerinin ve takım çalışması anlayışının yerleşmesi çalışanların yeni becerilere gereksinim duymalarına neden olmaktadır. İş yerinde kullanılan beceri yelpazesi sürekli genişlemektedir.

c. Özel Beceriler: Temel beceriler gibi meslek yaşamında gerekli olan özel beceriler için de hem şu andaki hem de gelecekte gereksinimlere bakılmalıdır.

4. *Öğretim ve eğitimi yerel çevreye, Avrupa'ya ve dünyaya açma:* Öğretimin örgütlenmesi, okulları ve eğitim merkezlerini içine almalıdır. Aynı şekilde yerel topluluklar, işverenler ve sosyal partnerlerle işbirliği dikkate alınmalıdır. (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2000. http://...AB_LizbonDekl.htm). Eğitim sistemlerini toplumun bütün kesimlerine açma gereği üzerinde görüş birliği vardır.

a. Yabancı dil öğretimi: Eğer Avrupa potansiyelini gerçekleştirecekse daha iyi yabancı dil öğretimi zorunludur.

b. Ülkeler arası hareketlilik ve karşılıklı değişimleri artırmak zorunludur.

c. İş dünyası ile bağlantıları güçlendirmek: Okulların ve eğitim kurumlarının iş dünyasıyla ilişkilendirilmesi zorunludur. Eğitimin örgütlenmesinde sosyal ortakların varlığı istihdam edilebilirliği sağlama sürecinin vazgeçilmez yöntemi olarak zorunludur. Okullar aynı zamanda başarılı işletme rol örnekleri sağlamak için kendi yerel çevrelerindeki işletmeler ile kurdukları temastan yararlanmalıdır.

d. Girişim ruhunu geliştirmek: Lizbon Sonuç Belgesi, Avrupa topluluklarının daha girişimci olması gereğinin altını çizmektedir.

5. *Kaynakları en iyi şekilde kullanma:*

a. Kalite güvence sistemleri: Eğitim kurumları için kalite güvence sistemleri, etkili eğitim ve öğretim sisteminin vazgeçilmez parçasıdır. Bunlar, eğitim kurumlarının insanlara verdikleri hizmetin niteliğine bakmalarını, zayıflıklarını veya geliştirebilecekleri alanları tespit etmelerini sağlar.

b. Kaynakları ihtiyaçlar ile eşleştirmek: Yönetim yetkisinin yerelleştirilmesi bir çok şekilde olabilir. AB'de eğitim hizmetlerinin yerelleştirilmesi yönünde genel bir eğilim vardır. Bu eğilimin gerekçelerinden biri, mevcut kaynakların gereksinimlere en uygun şekilde dağılımını sağlamaktır. Yerelleşme, eğitim örgütlerinin çok sayıda yerel paydaşla (üniversiteler, diğer okullar, kamu kuruluşları, özel işletmeler, sivil toplum örgütleri vb.) zengin ilişkiler kurabilmesini sağlamaktadır.

2.1.11.2.6. Kopenhag Bildirisi

Kopenhag Süreci, Kasım 2002'de Avrupa'da eğitim ve öğretimde gelişmiş bir işbirliği bildirisi kararlaştırmak üzere başlatılmıştır. Bu bildiri, Mart 2002 tarihli

Barselona Avrupa Konseyi'nin mesleki eğitim ve öğretim alanında eyleme geçilmesi yönündeki istemine yanıt vermiştir (Sören, 2005. <http://...habertr.htm>).

“Kopenhag Bildirisi”nin, 31 Eğitim Bakanı, Avrupa sosyal ortakları ve Komisyon tarafından kabul edilmiş olması Lizbon ve Barcelona’da üzerinde anlaşılan geniş kapsamlı hedeflerin doğrudan ve somut şekilde izlendiğini göstermiştir. Kopenhag Bildirisi, Avrupa’da MTE’de işbirliğinin gerekli olduğuna ve bu işbirliği için istekli olduğuna ilişkin bir dizi özel konuyu belirlemesi nedeniyle ileri doğru atılmış bir adımdır (Ulusal Ajans, 2005. http://...teklif_19072006.doc).

Kopenhag süreci, yaşam boyu öğrenme stratejilerini ilerletmek; Avrupa’yı bilgi tabanlı, rekabetçi ve dinamik ekonomilerden biri haline getirmek ve yüksek nitelikli işgücünü sağlamak amacıyla MTE’nin aktif ve anahtar bir rol oynamasını öngören Lizbon Stratejisinin bir devamıdır (Sören, 2005. <http://...habertr.htm>).

Lizbon ve Barcelona’da tanımı yapılan genel stratejinin ayrılmaz bir parçası olan Kopenhag Bildirisi, Konsey tarafından 2001 yılında kabul edilen “Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerinin ortak hedefleri”nin takip edilmesi ile yakından ilintilidir. Amacı, Avrupa düzeyinde yeterlilik ve niteliklerin şeffaflığını ve tanınma şeklini iyileştirmek; ulusal düzeyde MTE sistemlerini esnek ve öğrenci merkezli sistemler haline getirmek amacıyla bir çerçeve oluşturmak; toplumun bilgi gereksinimlerine uydurulması yoluyla MTE’nin kalitesini ve çekiciliğini (mesleki eğitimin genel eğitim karşısındaki durumu da dahil) iyileştirmektir (AB Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2004. http://...02-proje_teklifi.doc).

Kopenhag süreci, MTE’yi Lizbon Stratejisinin devamı olarak Avrupa düzeyinde bir üst konuma taşımıştır. Üye Devletler ve girişimciler MTE’deki güçlüklerin genel olarak farkına varmışlar, bu güçlükleri tanımlama stratejileri ve stratejilerin uygulanması konusunda görüş birliğine varmışlardır (Council of The European Union, 2004. http://...13832_en.pdf).

Kopenhag Bildirisi, farklı ülkeler arasında ve farklı düzeylerdeki beceri ve

yeterliliklerin şeffaflığı, kıyaslanabilirliği, transfer edilebilirliği ve tanımlanmasının, MTE'deki kredi transfer sistemi de dahil olmak üzere, referans seviyeleri ve ortak sertifikalandırma prensiplerine bağlı olarak nasıl geliştirilebileceğine öncelik verir (Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2005. <http://...AvrupaKrediTransferSisO.htm>).

Kopenhag sürecinin 3 temel amacı vardır. Bu amaçlar: işbirliğini arttırmak yoluyla (Rouhiainen ve Valjus, 2005. <http://...finland.pdf>): “mesleki eğitimin kalitesini arttırmak”; “mesleki eğitimin cazibesini arttırmak”; “mesleki eğitimde bulunanların ve mesleki eğitimden mezun olanların hareketliliğini arttırmaktır”.

Kopenhag Bildirisinde belirlenen diğer hedefler ise şunlardır (Sören, 2005. <http://...habertr.htm>):

1. Yeterliliklerin ve yeterliklerin şeffaflığı için tek bir çerçeve;
2. Mesleki eğitim ve öğretimde kalite güvencesi konusunda işbirliği;
3. Mesleki eğitim ve öğretimde kredi aktarım sistemi (bireylerin hem örgün hem de yaygın ortamlarda mesleki öğrenme rotaları boyunca kazandıkları yeterliklere dayanarak kademeli şekilde kredi elde etmelerini sağlayan bir sistemdir).
4. Örgün ve yaygın öğrenmenin geçerliliğini kontrol etmek için ortak ilkeler;
5. Yaşam boyu rehberlik için politikaların, sistemlerin ve uygulamaların güçlendirilmesi;
6. Sektörel düzeyde yeterliliklerin ve yeterliklerin gelişiminin desteklenmesi;
7. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin öğrenme ihtiyaçlarına dikkat edilmesi.

Kopenhag Bildirisi aşağıdaki sekiz noktaya vurgu yapmaktadır (Rouhiainen ve Valjus, 2005. <http://...finland.pdf>):

1. Mesleki eğitimde Avrupa boyutunun güçlendirilmesi
2. Şeffaflığın artırılması
3. Fikirlerin transfer edilebilirliğinin geliştirilmesi
4. Sektöre özgü yeterliliklerin ve niteliklerin geliştirilmesi
5. Genel kalite ölçütlerinin ve kalite güvence sistemlerinin geliştirilmesi
6. Rehberlik ve danışmanlık yoluyla Avrupa Boyutunun güçlendirilmesi
7. Formal ve informal öğrenmelerin kredilendirilmesi ve bu kredilerin tanınması
8. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin ileri düzeyde eğitim gereksinimlerinin dikkate alınması.

Kopenhag süreci bağlamında gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin gönüllülük esasına göre, 31 ülke ve Avrupa Sosyal Ortakları arasındaki görüş birliği temelinde yaşam boyu

öğrenme perspektifine dayanması öngörülmüştür (AB Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2004. http://...02-proje_teklifi.doc).

2.1.11.2.7. Yaşam Boyu Öğrenme Stratejisi

“1973 yılında OECD tarafından yayınlanan “yaşam boyu öğrenme için bir strateji” adlı raporda küresel ekonomi ve rekabet ortamında mesleki hareketlilik ve kişisel öğrenmeyle ilgili olarak ‘yaşam boyu öğrenme’ gerekli görülmüştür” (Akbaş ve Özdemir, 2002. <http://...akbas.htm>).

“1972 yılında toplanan UNESCO eğitimin geliştirilmesi komisyonunda, eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğu kararına varılmıştır. Eğitimin insanları henüz olmayan bir topluma hazırladığı belirtilmiştir” (Akbaş ve Özdemir, 2002. <http://...akbas.htm>). UNESCO 1996 yılı raporunda yaşam boyu eğitim kavramını kullanmaya devam etmiştir. Yaşam boyu eğitim, var olan eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı ve eğitimle ilgili olup eğitim sisteminin dışında kalan tüm potansiyeli geliştirmeyi amaçlayan genel bir düzenlemedir (Akbaş ve Özdemir, 2002. <http://...akbas.htm>).

Birlik üyeleri; yaşam boyu öğrenme stratejisini şu özellikleriyle belirlemişlerdir: Bilgi toplumunu oluşturmak ve bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için sürekli ve evrensel eğitime ulaşımını garanti etmek; insan kaynağına yatırım yapmak ve onun düzeyini sürekli yükseltmek; öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek; bireysel olarak eğitime katılmayı desteklemek; herkesin nitelikli bilgiye kolayca ulaşabilmesini sağlamak; yaşam boyu öğrenme olanaklarının bireylere mümkün olduğunca yakın olmasını ve bilgi teknolojisi ile desteklenmesini sağlamak (Gülcan, 2005:46-47).

Yaşam boyu öğrenme eğitimde anahtar kavram konumdadır. İnsanlar sadece iyi bir temel eğitim almak için değil aynı zamanda çalışma yaşamları boyunca öğrenmeyi sürdürmek için bu alışkanlığı edinmelidirler (Milli Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, Bilgi Dokümanı). Günümüz iş hayatının bireylere yüklediği orta yaş sonrası birden çok kariyer değiştirme zorunluluğu, sürekli bir MTE

sisteminin gündemde olması gereğini ortaya çıkarmıştır (Commission of the European Communities:Commission Working Paper:3; Zengingönül, 1998:21'deki alıntı).

Yaşam boyu öğrenme politikaları, kişisel doyum, etkin vatandaşlık, sosyal ve mesleki bütünleşmenin kolaylaştırılması amacıyla MTE'de temel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durmaktadır. Bu temel beceriler, temel okuma, yazma ve matematik becerilerini, Lizbon Konseyi'nde gündeme getirilen BİT (Bilgi İletişim Teknolojileri) ve yabancı dil becerilerini, girişimcilik gibi sosyal becerileri içermektedir (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, http://...leonardo_vinci.pdf).

Yaşam boyu öğrenme, eğitim ve öğretim kavramının kendisinin değişimine yol açmakta, mesleki becerilerin ve yaşam deneyimlerinin geniş kapsamlı bir şekilde geçişliliğini sağlamaktadır. Bu yaklaşım disiplinler arası bakışı, proje ve ekip çalışmasını, etkin yurttaşlığı ve çalışma yaşamına başlangıcı geliştirecektir. (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, http://...AB_Socrates.htm). Bu nedenle eğitim artık yaşam boyu süren bir araştırma süreci olarak da tanımlanmaktadır. Bu süreç bireysel öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve araştırma becerilerinin kişilere kazandırılmasını öngörmektedir.

Mart 2000'de Lizbon'da toplanan Avrupa Konseyi, rekabetçi ve dinamik bilgi temelli ekonomi haline gelmeyi Avrupa'nın önüne hedef olarak koymuştur. Komisyon, koyduğu bu hedefe ulaşmanın bir aracı olarak, eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak, eğitime ve mesleki eğitime küresel erişimi olanaklı kılmak ve eğitim ve mesleki eğitim sistemlerini dünyaya açmak için yaşam boyu öğrenme alanındaki politikalar konusunda işbirliğini başlatmıştır.

Nitelik ve yeterliliklerin şeffaflığının artırılması; eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılmasına yardımcı olacak, aynı zamanda ülkeler ve sektörler arasındaki mesleki hareketliliği kolaylaştıracağı için, yaşam boyu öğrenme hedeflerine yönelik olarak, Avrupa boyutundaki hareketliliği de arttıracaktır (L 390/6 EN Official Journal of the European Union, 2004. <http://...c 11030.htm>).

2.1.11.3. Avrupa Birliği'nde Uygulanan Proje ve Programlar

Avrupa Birliği'nin karşı karşıya bulunduğu ekonomik ve sosyal zorluklar, çalışanların mesleki becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Bu nedenle, eğitim ve yetiştirme alanlarında yürürlüğe koyulan Avrupa projeleri ile bir "Avrupa yetiştirme ve yeterlilik alanı" kurulmaya başlanmıştır (TÜBİTAK, <http://...Bol5.Html>).

Avrupa Birliği özellikle 1980'lerden itibaren ekonomik ve siyasal konuların yanında eğitim konusuna da önem vermeye başlamış ve bununla ilgili birçok proje niteliğinde çalışma başlatmıştır. 1980'lerin başında FORCE (sürekli eğitim), PETRA (temel eğitim), COMETT (üniversite-iş dünyası işbirliği) ve EUROTECHNET (teknolojik yeniliklerle ilişkili niteliklerin yükseltilmesi) gibi projeler Avrupa Birliği'nce uygulanmaya koyulan ilk programlardır. Bu programların sonuçlarının olumlu olması üzerine Avrupa Birliği bu tür projelerin devam etmesi kararını almış ve yukarıda belirtilen ilk programları "Sokrates ve Leonardo da Vinci" gibi yeni programlarla birleştirmeyi uygun görmüştür (Özdemir ve Akbaş, 2002:65-67; Aslan ve Gökçaya 2004: 227-244'deki alıntı. <http://...son15.pdf>).

Leonardo da Vinci programı, Comett, Petra, Force, Eurotecnet, Lingua, Avrupa Gençliği gibi daha önceki toplumsal programları bir araya getirmektedir. Leonardo kanalıyla, Avrupa Komisyonu, söz konusu programların çalışma planlarının geçerliliğini onaylamıştır. Aynı zamanda aşırı yaygınlaştırılmaları önlenmiş, düzenli ve tutarlı tek bir plana yönelik girişim ihtiyacı karşılanmıştır. Bu programlar tarafından vurgulanan diğer bir husus da, sistemlerin dengelenmesi, problemlerin standardize edilmesi, modellerin metotların ve deneyimlerin karşılıklı olarak zenginleştirilmesi suretiyle katma bir değere ulaşılmış olmasıdır (Grisoni, 1997:51).

Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Youth (Gençlik) programlarının amaçları şunlardır (Ulusal Ajans) <http://...ulusalajans.pps>):

- 1.Eğitim, mesleki eğitim ve gençlik alanlarında çok uluslu işbirlikleri oluşturmak,
- 2.Eğitimde yeni teknolojilerin, mesleki niteliklerin tanınması gibi ülkeler arası konuları ele alan yeni sistemler aramak ve geliştirmek,
- 3.Akademik ve mesleki uzmanlık ağları kurmak,
- 4.Yeni yaklaşımları hedefleyen eğitim ve öğretim projeleri üretmek ve uygulamak,
- 5.Uyum, karşılaştırma ve karar alma için ortak bir platform oluşturmak,
- 6.Karşılıklı bilgi ve tecrübelerin alışverişi ile ileriye dönük yeni yaklaşımları geliştirmek,
- 7.Müfredatların ve yurtdışında eğitim fırsatlarının karşılıklı değişimini sağlamak,
- 8.Eğitim ve kültür alanında ülkeler arası diyalogun güçlendirilmesine katkı yaparak AB boyutunu geliştirmek,

2.1.11.3.1. Leonardo da Vinci Programı

Leonardo da Vinci Programı, AB’de mesleki eğitimi geliştirmek ve bu alanda çalışmalar yapmak amacıyla 6 Aralık 1994 tarihinde kabul edilen, birinci aşaması 1995-1999, ikinci aşaması 2000-2006 yıllarını kapsayan bir eylem programıdır.

Leonardo da Vinci Programı, ortak bir iş piyasası politikası oluşturmak; mesleki eğitimin seviyesini artırmak; özellikle eğitim kurumları ile girişimciler arasındaki bilgi alış verişini ve yenileşmeye yönelik projeleri teşvik etmek ve hayata geçirmek (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, <http://...eu.int#.htm>); AB’ne üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek (Ulusal Ajans http://...01-genel_tanitim.doc) üzere uygulanan bir topluluk programıdır. Leonardo programı aynı zamanda temel mesleki eğitimin ve Avrupa’daki iş yaşamı içindeki ileri mesleki eğitimin düzeyini yükseltmeyi amaçlayan bir öğretim programıdır (Rouhiainen ve Valjus, 2005. <http://...finland.pdf>):

Daha önce Avrupa’da uygulanan FORCE (sürekli eğitim), PETRA (temel eğitim), COMETT (üniversite-iş dünyası işbirliği), LINGUA (dil öğrenimi) ve EUROTECNET (teknolojik yeniliklerle ilişkili niteliklerin yükseltilmesi) programlarını, daha fazla tutarlılık sağlanması amacıyla bünyesinde birleştiren Leonardo da Vinci Programının temel amacı, mesleki eğitimle ilgili farklı kuruluşları içeren uluslararası ortaklıkların projelerini destekleyerek, üye ülkelerin bu alandaki politika ve yenilikçi eylemlerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Türkiye Forum, 2005. http://...ott_1529view_previous_index.html).

“Ayrıca bu programla mesleki becerilerin geliştirilmesi için değişim programlarına kaynak sağlanması, girişimciliğin gelişmesi ve yenilikçi teknolojilerin kullanımının yaygınlaşması da desteklenmektedir” (Torum, 2005. http://...mart_12.htm).

Leonardo da Vinci Programı üye ülkelerin ulusal eğitim sistemlerinin gelişmesini desteklemenin yanı sıra, her sistemin en iyi özelliklerinin diğer ülkelere uygunluğu ölçüsünde paylaşılmasını sağlayarak Avrupa’da MTE sisteminin kalitesini arttırmayı amaçlamaktadır.

Başlangıcından bu yana Leonardo da Vinci programı ile ilgili çok sayıda önemli politika gelişimi gerçekleştirilmiştir. Lizbon’daki stratejiler 2002 yılında Barcelona

zirvesinde de teyit edilmiş ve Avrupa'daki eğitim ve öğretim sistemlerinin 2010 yılına kadar tüm Dünya için bir referans olması gerektiği ayrıca Mesleki Eğitim ve Öğretim (MEÖ) alanında daha sıkı bir işbirliğinin teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir (AB, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2004. http://...02-proje_teklifi.doc).

Leonardo, MTE alanındaki yeniliklerin Avrupa laboratuvarı olarak görülmektedir. Bu sebepten dolayı, bu program, Avrupa düzeyinde planlama yeteneklerini güçlendirmekte, eğitim ve istihdam arasındaki ilişkiyi, kaynak planlama politikalarıyla birleştirmektedir. Program, araştırma faaliyetleri, gençlerin, işçilerin, eğitimcilerin, mesleki ve eğitim uzmanlarının diğer üye ülkelerde yapacakları stajlara ilişkin olarak bir dizi etkinlikler başlatmıştır. Bu yaklaşım, AB çapında bir hareketliliğin gelişmesine ve gelişmenin önündeki sorunların saptanmasına katkıda bulunmaktadır (Grisoni, 1997:52).

Leonardo'nun ana çalışma konusunu yaşam boyu eğitim oluşturmaktadır. Mesleki eğitimde, temel düzeyden başlamak üzere daha ileri eğitim basamaklarına uzanan sürekli eğitim esas alınmaktadır. Program ile bölgesel farklılıklardan kaynaklanan eğitimin niteliğindeki farklılaşmaları ortadan kaldırmak için katkı sağlanmaktadır.

AB'nin mesleki eğitim politikaları ve uygulamalarına ilişkin yeni yaklaşımları desteklemeyi amaçlayan programın 5 temel önceliği bulunmaktadır (Ergün, 1999. <http://...sokrates.htm.htm>):

1. Yeni yetenekler kazandırmak;
2. Eğitim ya da hizmete yönelik eğitim kurumları ile işletmeler arasında daha yakın ilişkilerin gerçekleşmesini hızlandırmak;
3. İşsizlikle mücadele etmek,
4. İnsan kaynaklarına yatırımın gelişmesine yardımcı olmak;
5. "Yaşam boyu eğitim" bağlamında, Bilgi Toplumuna ilişkin araçları kullanarak yeteneklere yönelik başarıyı genelleştirmek.

Konseyl Kararı, Leonardo programının ikinci aşaması (2000–2006) için üç hedef belirlemiştir. Bu hedefler (Ulusal Ajans, <http://...ProjeTeklifCagrisi.htm>):

1. Tüm düzeylerde temel mesleki eğitimdeki insanların, özellikle genç insanların beceri ve yeterliliklerinin, işgücü piyasasına bütünleşme ve yeniden bütünleşmeyi kolaylaştırmaya yönelik olarak geliştirilmesi,
2. Sürekli mesleki eğitimde ve hayat boyu edinilen beceri ve yeterlilikler bağlamında kalitenin artırılması, sürekli mesleki eğitime girişin kolaylaştırılması ve hayat boyu beceri ile yeterlilik edinme imkanlarının geliştirilmesi,

3.Rekabetçilik ile girişimciliğin geliştirilmesi ve yeni istihdam imkanlarının tesis edilmesi maksadıyla mesleki eğitimin yenileşmeye katkısının artırılması ve güçlendirilmesidir.

AB düzeyinde MTE'nin geliştirilmesi için, Leonardo programının öngördüğü önlemler şunlardır (TÜBİTAK, <http://...Bol5.Html>):

1.Ortak eğitim modülleri oluşturulabilmesi için uluslararası pilot projelerin tanımlanması ve uygulanması,

2.Başlangıç eğitimi alan gençler, genç üniversite öğrencileri gibi farklı gruplara değişim programları uygulayarak eğitimlerinin bir kısmını başka bir üye ülkede yapma imkânının tanınması ve eğitimci ve uzmanların çalışmalarının değişimler yoluyla kalitesinin artırılması,

3.Mesleki eğitim alanında dil yeteneği ve bilgisinin geliştirilmesi, sağlanan yeniliklerin dağılımının desteklenmesi.

2.1.11.3.2. Force

AB son yıllarda meydana gelen toplumsal ve ekonomik gelişmelere ayak uydurabilmek, uygulanmakta olan eğitim sistemlerinin eksikliklerini azaltmak, gereksinim duyulan yeni nitelikleri insanlara kazandırabilmek amacıyla, başta MTE alanında olmak üzere çeşitli programların uygulanmasını benimsemiştir. Bu programlardan birisi de AB'de sürekli mesleki eğitimin nitelik ve nicelik açısından geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan Force programıdır.

Force programı hakkındaki Konsey kararı 19 Mayıs 1990 tarihinde alınmış ve 1 Ocak 1991 tarihinde 4 yıllık bir süre için uygulanmaya konulmuştur. Programın temel amacı, işletmelerde çalışanlara yönelik sürekli mesleki stajın nitelik ve kalitesini artırmaktır. Bu ana amacı destekler nitelikteki alt amaçlar şu şekilde sıralanabilir (TÜBİTAK, <http://...Bol5.Html>):

1.Sürekli mesleki eğitime yönelik çaba ve yatırımların teşvik edilmesi,

2.Sürekli mesleki eğitime yönelik eğitim yatırımlarının yetersiz olduğu sektör ve bölgelerde iyi uygulama imkânının tanınması ve teşvik edilmesi,

3.Bilgi ve tecrübe değişimi ile eğitim projelerinin desteklenmesi konularında, iç pazarın tamamlanmasının olası sonuçlarının dikkate alınması,

4.İş piyasasındaki değişiklikler karşısında sürekli mesleki eğitimin mekanizması ve kapasitesinin etkinliğine katkıda bulunulması.

2.1.11.3.3. Eurotecnet

Eurotecnet, AB genelinde teknolojik yeniliklerin MTE üzerinde yarattığı değişiklikleri konu alan bir programdır.

Programın başlangıcı 1983'e dayanmakta olup, Konsey 1980'ler için bir mesleki eğitim programı kurmuş ve 3 yıllık bir hazırlık dönemi geçirmiştir. 1990'dan beri ise, teknolojik değişikliklerin nitelikler ve mesleki eğitim metodoloji üzerindeki etkilerine yönelik formal bir program haline gelmiştir. Eurotecnecnet programının amacı, teknoloji alanında meydana gelen gelişmeleri izlemek, değerlendirmek ve bu değişmelerin istihdam, işgücü ve nitelikler üzerindeki etkilerini dikkate alabilmek amacı ile başlangıç ve sürekli mesleki eğitim alanında yenilikçiliği ve araştırmaları teşvik etmektir (TÜBİTAK, <http://...Bol5.Html>).

2.1.11.3.4. Petra

Okul yaşamları boyunca gençlerin başarı ölçütleri, kazandıkları mesleki niteliklerin iş piyasasının gereksinimlerine uygunluğu ve temel mesleki eğitimin ardından sunulan iş garantisinin derecesi gibi konuların bütünü PETRA programının zeminini hazırlamıştır (TÜBİTAK, <http://...Bol5. Html>).

“Tam gün zorunlu eğitim dönemi sonrasında gençlere mesleki eğitim veren bu programın amacı, mesleki eğitimde Avrupa'nın birlikteliğinin geliştirilmesi, ulusal, bölgesel ve yerel düzeydeki bağlantıların güçlendirilmesidir” (DPT-ÖİK, 2001c:8).

2.1.11.4. Avrupa Birliği'nde Genel Eğitim Politikaları

AB düzeyinde eğitim alanındaki işbirliği, 1971 yılında üye ülkelerin Eğitim Bakanlarının ilk toplantısıyla başlamıştır. 1972'de devlet ve hükümet başkanları, AB'nin insani ve sosyal alanlarda da gelişmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Atılan bu önemli adımdan sonra 1974'de Avrupa Komisyonunca ilk öneri paketleri hazırlanmıştır. O dönemde dokuz üye ülkenin ilgili bakanları, üye ülkelerin kültürel özellikleri korunarak ulusal eğitim yapıları ile öğretim yöntemlerinin standartlaştırılması girişimlerinin başlatılması gerektiğini vurgulamışlardır (Atabay ve Akın,1996:4).

AB eğitim politikasının temel amacı; üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlamak amacıyla, üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşmak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenebilir. Eğitim AB üyesi tüm ülke hükümetlerinin en önemli gündem maddelerinden biri olmakla beraber eğitimin yapısı tüm ülkelerde farklılıklar göstermektedir. Avrupa Birliği eğitim alanında tek bir politikanın olmadığı ancak ülkeler arasında görüş alışverişinde bulunduğu bir forum niteliğindedir. Üye ülkeler eğitimin içeriği ve organizasyonu açısından özgür olup Avrupa Birliği nezdinde işbirliği

yapabilmektedirler (Avrupa Komisyonu Türkiye Delegasyonu, 2006. <http://...-37k>).

AB, eğitim alanında Birliğe üye ülkelerin eğitim programlarına doğrudan müdahale etmemekte, eğitim sistemlerinin genel sorunlarıyla ilgili politikalar geliştirmektedir. Bunu yapabilmek için AB, üye ülkelerin eğitim sistemlerine ait tüm verileri belirli aralıklarla toplayarak üye ülkelerin eğitim sistemlerinin güncel analizlerini yapmaktadır.

AB'ye üye ülkelerin eğitim sistemlerindeki önemli farklılıklar, her ülkenin kendine özgü tarihsel ve kültürel değerlerin farklılığından kaynaklanmaktadır. Ancak günümüzde ülkeler arasındaki sınırların kalkması, iletişimin kolaylaşması, toplumsal ve ekonomik etkileşimin artması, eğitim sistemleri arasındaki farklılıkların giderek azalmasına yol açmaktadır.

AB ülkelerinin eğitim sistemlerinde amaç ve ilkeler bakımından; gerek Sokrates, Leonardo Da Vinci ve Avrupa Gençliği gibi ortak programlar yoluyla, gerekse “herkes için eğitim”, “yaşam boyu öğrenme” ve “mesleki eğitimde işbirliği” gibi ortak politika ve kararlar yoluyla giderek bir yakınlaşma ve benzeşmenin olduğu görülmektedir. Aynı yönde gelişmeyi AB ülkelerinin eğitim örgütlenmesinde de izlemek mümkündür. Aşırı merkeziyetçi örgütlenmeye sahip ülkelerin yerel yönetimlere yetki devri yaparak merkez taşra dengesi kurmasının yanında (ör. Fransa, Portekiz ve İspanya), yetkilerin yerel yönetimlerde toplandığı ülkelerde ise, merkezi hükümetin giderek bir kısım yetkileri merkeze doğru kaydırarak merkez-taşra dengesi kurmaya çalıştığı gözlenmektedir (ör. Belçika, Hollanda ve Almanya) (Gülcan,2005:271).

Eğitim politikaları Avrupa Birliği'nde uluslar üstü düzeyde ve çerçeve niteliğinde oluşturulmaya çalışılmaktadır. 1958 Roma Antlaşması, 1992 Maastrich Antlaşması, 1993 Yeşil Bülten ve Beyaz Bülten, 1999 Amsterdam Antlaşması, 2002 Kopenhag Deklarasyonu, 2000 Lizbon Stratejisi (Deklarasyonu), diğer alanlardaki politikalar da dahil olmak üzere AB eğitim politikalarının belirlendiği antlaşma ve metinlerdir. Eğitim politikaları bu antlaşma ve metinlerde genel çerçeve ve ilkeleriyle AB boyutunda ortaya koyulmaktadır. Avrupa Birliği organlarınca ve yapılan antlaşmalar uyarınca, eğitimde ortak politika ve anlayış birliği oluşturmak, işbirliğini geliştirmek amacıyla çeşitli öneriler ve kararlar alınmakta, zaman zaman da bağlayıcı hukuki düzenlemeler yapılmaktadır.

AB'nin düzenleme araçları tüzük, direktif, karar, tavsiye ve görüşten ibaret değildir. Bunlar dışında, ilke kararı, genel program, eylem programı veya planı, andaç, bildirim, bildiri, ilkeler (guidelines) gibi birçok işlem bulunmaktadır (Özdemir, 2001. [http://...ab_KARAR alma.html](http://...ab_KARAR_alma.html)).

AB eğitim politikaları çoğunlukla eylem planları yoluyla geliştirilmektedir. Eylem planları, değişen koşulları ve gelişen teknolojileri dikkate alarak olası eğilimler öngörmektedir. Eylem planları, AB'nin, hem ulusal ve hem de birlik düzeyinde bu eğilimlerden haberdar olması, stratejileri belirlemesi, kaynaklarını yönlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Zaman içinde eylem planları, AB programlarına dönüştürülebilmektedir (Torun, 2005. http://...mart_12.htm). Komisyonun, hareketlilik ve becerilere yönelik eylem planı, sektörlerin içinde ve sektörler arasında hareketliliği kolaylaştıran niteliklerin transfer edilebilirliğini ve şeffaflığını belirleyen araçları dile getirmektedir. Diplomaların, sertifikaların ve niteliklerin şeffaflığını belirleyen araçların tanıtımına yönelik daha ileri eylemler aynı zamanda 15-16 Mart 2002 de Barcelona'da toplanan Avrupa Konseyi tarafından benimsenmiştir (L 390/6 EN Official Journal of the European Union, 2004. <http://...c11030.htm>).

Avrupa'nın daha rekabetçi ve dinamik toplum haline gelmesi, kişilerin beceri, yeterlilik ve kişisel potansiyellerini daha çok geliştirebilmeleri için eğitim standardının ve kalitesinin yükseltilmesi gerektiği 2001 yılında yapılan Brüksel toplantısında dile getirilmiştir (Council of The European Union, 2001b <http://...repfutobjen.pdf>). Bu toplantıda “kalite güvence sistemleri, etkili bir eğitim öğretim sisteminin zorunlu bir parçasıdır. Bütün ülkeler eğitim ve öğretimde aynı uygulamalara sahip olmasalar bile, kaliteyi ölçebilme tekniklerine sahip olunabilir” (Council of The European Union, 2001b <http://...repfutobjen.pdf>) şeklinde alınan kararla “kalite güvence sistemlerinin” uygulanması zorunluluğu özellikle vurgulanmıştır.

“Avrupa için yeni stratejik hedeflere yardımcı olmak amacıyla, zorlukların ve gelişmelerin ortaya çıkarılmasında, Eğitim Bakanları ilerideki on yıla dönük olarak aşağıdaki somut stratejik amaçları belirlemiştir” (Council of The European Union,

2001b <http://...repfutobjen.pdf>):

1. AB'deki eğitim öğretim-öğretim sistemlerinin kalite ve etkililiğinin artırılması
2. Bütün eğitim ve öğretim sistemlerine erişimin kolaylaştırılması
3. Eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş kesimlere açılması

Yukarıdaki hedefler doğrultusunda Birliğin ve vatandaşların yararı için, bütüncül bir niyet olarak 2010 yılına kadar eğitim ve öğretimde şunların başarılacağına ilişkin kararlar alınmıştır (Vera ve Perez, 2002. http://...10year_en.pdf):

1. Eğitim ve öğretimde en yüksek kaliteye erişilecek, Avrupa, eğitim-öğretim sistemleri ve kurumları ile ilgili olarak ve kalite konusunda dünya ölçeğinde bir referans noktası olacaktır.

2. Avrupa'daki eğitim öğretim sistemleri, vatandaşların ülkeler arasında hareketliliğini sağlayacak ve farklılıkların bir avantaj haline getirilmesine uygun bir yapıda olacaktır.

3. AB'nde herhangi bir yerde kazanılmış yeterlilik bilgi ve becerilere sahip kişiler, Birlik içerisinde bu niteliklerini kariyer ve daha ileri öğrenmeler için etkili bir şekilde kullanma şansına sahip olacaklardır.

4. Her yaşta Avrupalı yaşam boyu öğrenme olanaklarına sahip olacaktır

5. Avrupa, diğer bütün bölgeler ile karşılıklı yarara dönük olarak işbirliğine açık olacaktır ve diğer bütün bölgelerdeki araştırmacı, bursiyer ve öğrencilerin en çok tercih ettikleri merkez olacaktır.

AB'de eğitim-öğretimde kalite ve standardın geliştirilmesine yönelik olarak, belirlenen çerçeve hedeflerin gerçekleştirilmesi için şu somut uygulamalar konusunda görüş birliğine varılmış ve gerçekçi uygulamaların hayata geçirilebilmesi için Sokrates, Leonardo Da Vinci gibi kapsamlı programlar geliştirilmiştir.

AB'de geliştirilen çeşitli programların konusu olan alt hedeflerden bazıları şunlardır (DTM 1999, 191):

1. Özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla, eğitimin geliştirilmesi,
2. Diplomaların ve eğitim sürelerinin karşılıklı olarak tanımlanmasını (akreditasyon) özendirerek, öğrenci ve öğretmenlerin hareketliliğine destek sağlanması,
3. Avrupa vatandaşlığı kavramının yerleşmesine katkıda bulunulması,
4. Eğitim-öğretim kurumları arasında işbirliğinin geliştirilmesi,
5. Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak sorunlarına ilişkin bilgi ve deneyimlerin paylaşılması,
6. Açık öğretim ve uzaktan öğretimin geliştirilmesi,
7. Uluslararası kurumlar ile eğitim işbirliğinin geliştirilmesi,
8. Teknolojik gelişmelere uyum sağlanması, sürekli meslekî eğitimin iyileştirilmesi, meslekî eğitime erişim olanaklarının artırılması,
9. Gençlerin meslekî ve toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumlarının kolaylaştırılması,

10. Eğitim kurumlarıyla işyerleri arasında işbirliğinin geliştirilmesi.

2.1.11.5. Avrupa Birliği'nde Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları

AB'nin eğitim politikasının hedefi, Avrupa işbirliğini, farklı ulusal eğitim sistemlerini kavrayarak ve Avrupa ülkelerinin özgün eğitim deneyimlerini koruyarak geliştirmeyi desteklemektir. Ana ilke, eğitim sistemini örgütleme, yönetme ve eğitimin içeriğini belirleme konusundaki sorumlulukların üye ülkelerin kendisine bırakılmasıdır (Education & Training in the European Union, <http://...educationstinEE.asp>).

“Üye ülkeler Avrupa Birliği'ne uyumlu mesleki eğitim programları düzenlenmelerine rağmen, mesleki eğitim esas olarak üye ülkelerin ulusal düzenlemeleri kapsamında gerçekleştirilmektedir” (ESC Consulting, <http://...19>). Ancak AB'de, bir yandan üye ülkeler ulusal düzenlemelerinde serbest olmalarına karşın, diğer yandan AB genelinde geçerli olabilecek ortak MTE politikası oluşturulması konusunda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Avrupa Birliği'nde mesleki eğitim politikasına temel teşkil eden Birlik Antlaşması'nın 126 ve 127. Maddeleri, Komisyon'un önerisi üzerine Ekonomik ve Sosyal Komite'ye danıştıktan sonra Konsey'in bu maddelerde belirtilen esaslara uygun olarak Avrupa Birliği'nin çıkarları doğrultusunda üye ülkelerin faaliyetlerini serbest bırakacak bir yapıda ortak mesleki eğitim politikası oluşturmasını emretmektedir. Birlik Antlaşması'nın 118. Maddesi Komisyon'u üye ülkeler arasında sosyal alanda ve özellikle eğitim ve mesleki gelişmede sıkı bir işbirliği sağlamakla görevlendirmektedir (ESC Consulting, <http://...19>).

AT Antlaşması, AB organlarının topluluğunun eğitimin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmasını ve üye devletlerin faaliyetlerini destekleyici ve tamamlayıcı içerikte bir mesleki eğitim politikası uygulamasını öngörmektedir (DPT, Avrupa Birliği İle İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2004:110). “1963 yılında konsey tarafından karşılaştırılan mesleki eğitim alanında ortak bir politika uygulanmasıyla ilgili on ilke çerçevesinde niteliklerin eşdeğerliliği, genç işçilerin değişimi ve mesleki yönlendirme prensipleri getirilmiştir” (Çetin, 2002. http://...214_d_u_m.htm):

Mesleki Eğitim Politikası'nın gelişiminde etkin rol oynayan faktör mesleki eğitim politikasına destek sağlayan yapısal fonlar (Avrupa Sosyal Fonu, Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu, Avrupa Tarımsal Yönlendirme ve Garanti Fonu'nun

Yönlendirme Bölümü)'dır... Topluluk, bu üç fonu Yapısal Fon adı altında Topluluğun farklı bölgeleri arasında ekonomik ve sosyal uyumu sağlama amacıyla kullanmaktadır (Arıman, 1996:47). Bu fonlar arasında özellikle Avrupa Sosyal Fonu (ASF) kayda değer bir önem taşımaktadır. Roma Antlaşması'nın 123. maddesi doğrultusunda kurulan Avrupa Sosyal Fonu, kuruluşundan bu yana geçen süre zarfında sayısız mesleki eğitim ve sürekli eğitim projesinin finansmanına katkıda bulunmuş, bu amaçla da milyarlarca ECU tutarında destek sağlamıştır (Arıman, 1996:47). Avrupa Sosyal Fonu'nun yanı sıra Avrupa Bölgesel Kalkınma Fonu (FEDER) ve diğer topluluk finans araçlarınınca, mesleki eğitim alanında kalifikasyon kazandırılmasını ve geliştirilmesini, gençlerin meslek sahibi olmalarının sağlanması ve uzun süreden beri işsiz gençlere öncelikli mesleki eğitim imkanı verilmesini öngören programlara önemli mali yardımlarda bulunmaktadır (Arıman, 1996: 47). Bir başka faktör ise 1975 tarihli bir tüzük çerçevesinde, mesleki ve sürekli eğitimin desteklenmesi ve geliştirilmesi amacıyla kurulan Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezidir. Üye ülke uzmanlarının faaliyet gösterdiği bu merkez üç temel amaca hizmet eden çeşitli projeler üretmektedir (Arıman,1996:49).

AB' de MTE politikaları, üye ülkelerin kültürel ve dünya görüşlerine uygun bir nitelik taşımak durumundadır. AB'ye hakim dünya görüşlerinin en temellerinden olan "dünyaya açılma" ve "değişen dünyaya hızla adaptasyon" MTE aracılığıyla nesillere aşılacak istenmektedir (Commission of the European Communities: Commission Working Paper,2; Zengingönül, 1998:20'deki alıntı).

Avrupa Konseyi, AB'nin dünyanın bilgiye dayalı en dinamik ekonomisi haline getirilmesini stratejik bir hedef olarak belirlemiştir. Yüksek kalitede mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, sosyal uyum, hareketlilik, istihdam edilebilirlik ve rekabetçiliğin artırılması bu stratejinin çok önemli ve bütünleyici bir parçası olarak görülmektedir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 2002. http://...AB_KopenhagDekl.htm). Bu doğrultuda AB, mesleki eğitim sistemlerinin teknolojik gelişmelere sürekli uyum sağlayacak bir esnekliğe kavuşturulmasını; temel ve yaşam boyu mesleki eğitimin daha yetkin hale getirilmesini; mesleki eğitime her kesimin erişme olanaklarının iyileştirilmesini ve MTE kurumları ile işletmeler arasındaki işbirliği ilişkisinin geliştirilmesini öncelikli hedefler olarak ortaya koymuştur.

Konsey 12 Kasım 2002 tarihinde, mesleki ve teknik eğitimde Avrupa işbirliğinin geliştirilmesi konusunda bir önergeyi onaylamıştır. Bu önerge daha sonra, Komisyon ve sosyal ortaklarla mesleki ve teknik eğitimin performansını, kalitesini ve cazibesini geliştirme stratejisi olarak (Kopenhag Süreci) 29-30 Kasım 2002 de Kopenhag'da gerçekleştirilen toplantıda, üye devletlerin, EFTA/EEA üyesi devletlerin ve aday devletlerin Bakanları tarafından mesleki ve teknik eğitim konusunda kabul edilen deklarasyonda daha geniş bir şekilde yansıtılmıştır (Council of The European Union, 2004. http://...council13832_en.pdf20).

Avrupa Konseyinin “Eğitim ve Öğretimde 2010” adlı raporu Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilmesinin bir önceliği olarak reform gereksinimini vurgulamış ve eyleme yönelik üç alan belirlemiştir: insan kaynaklarına yapılan yatırım; çok yönlü/kapsamlı yaşam boyu öğrenme stratejilerinin tanıtımı; Avrupa yeterlilik ve beceriler çerçevesinin (Europass) geliştirilmesi. Bir süreç raporunun Avrupa Konseyi tarafından her iki yılda bir hazırlanması gerekmektedir (European Union, 2004. <http://...28.htm>).

29 Ekim 2004 tarihinde yapılan AB Konseyinin toplantısında, MTE’de AB ölçeğinde işbirliğinin geliştirilmesi için öncelikler şöyle dile getirilmiştir (Council of The European Union, 2004. <http://...council13832en.pdf20>):

1. Açık ve esnek Avrupa yeterlilikler çerçevesinin geliştirilmesi

2. MTE ve yüksek öğretimin her ikisini de kapsayan, beceri ve öğrenme çıktıları üzerinde temellenmiş genel bir referansı ifade eden karşılıklı şeffaflık ve güvenin sağlanması,

Bu yeni ihtiyaçların ışığında AT’da 1990 yılında toplanan AT Komisyonu, 3 bölümden oluşan bir dizi karar üzerinde anlaşmıştır (Collins, 14; Zengingönül, 1998:5-6’deki alıntı):

1. MTE’ye yönelik yatırımlar artırılmalıdır ve MTE’ye başvuru ve kabul edilme şartlarında göreceli bir kolaylık sağlanmalıdır. Hemen bütün gençlere çok geniş alanları kapsayan vasıfları kazandırılmalı ve çalışma hayatı boyunca da MTE’ye devam sağlanmalıdır.

2. MTE’ye yönelik ihtiyaçların artma göstermesi, MTE’nin kalitesinin artması gerekliliğini gündeme getirmiştir AT Komisyonu bu hedefe ulaşmak için öğrencilere ve eğitimcilere yönelik uluslararası değişim programları düzenlemeyi doğru bulmuş ve açık eğitimin geliştirilmesinin gerekliliğini belirtmiştir.

3. MTE’ye girişte, her türlü ayrımcılığın yok edilmesi ve eşitliğin sağlanması çok büyük önem taşımaktadır. Bu da, diplomaların, sertifikaların ve diğer vasıfların karşılıklı olarak tanınması ile ortadan kalkabilecektir.

“AB ülkelerinin çoğunda mesleki eğitim ile ilgili olarak karar verici yetkili organlar devlet, işverenler ve çalışanlardan oluşturulmuştur” (Weggelaar, 2004a. <http://...labour/1->). İş piyasası, eğitim sistemi ve ekonomi arasında bir ilişki trafiği vardır. Bu da MTE ile ilgili kurumların yönetim şeklini belirler. Bu yüzden tüm Avrupa ülkelerinde sosyal ekonomik kurullar vardır ve bu kurullar çok önemli olan bu sosyal sorunları yönetmektedirler (Weggelaar, 2004b:125).

AB’de okul ve iş yerleri arasında köprüler kurma ya da işbirliğini güçlendirme amaçlanmaktadır. Okul ve iş dünyasının bir araya gelebilmesi için üç koşulun yerine getirilmesi gerekir (White Paper on Education and Training, Teaching and Learning,

Towards the learning society, Commission of The European Communities, Com(95) 590 Final, 29.11.1995, Burussels; Akbaş ve Özdemir, 2002. <http://...akbas.htm>'deki alıntı):

1. Eğitim iş dünyasına açık olmalıdır: Eğitim kurumlarının, girişimcilerin bilgisine başvurarak saptadıkları iş dünyasının gereksinimlerini ve üretim süreçlerindeki değişimleri eğitim uygulamalarına aktarması gerekir.

2. Şirketler yetiştirme ve öğretim içinde olmalıdır: İşletmeler sadece işçilerin değil aynı zamanda genç insanların ve yetişkinlerin de yetiştirilmesinde görev almalıdır. Geleneksel eğitim sistemi içerisinde başarısızlığa uğramış olanlara yeni şanslar tanınmalıdır. Firmalar için belirli işgücünü temin etmenin bir yolu da bu olabilir.

3. Okul ve işletmeler arasında işbirliği geliştirilmelidir: Okul ve iş dünyası arasındaki ilişki çiraklık ve yetiştirme projeleriyle güçlendirilmelidir. Bu sistem aynı zamanda bütün yeterlilik seviyelerinde, yüksek öğretimde iş ve mühendislik okulları için de uygundur.

Çoğu AB ülkesinde eğitimin örgütlenmesinde sosyal ortakların yer alması istihdam edilebilirliği sağlama sürecinin vazgeçilmez parçasıdır. Bu durum okullara ve öğrencilere istihdamın gelecekteki olası gereksinimleri konusunda bilgi ve perspektif kazandırır (AB, Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü, 2001. http://...22-komisyon_raporu-59.doc). İş yerleri ve eğitim kurumları öğrenmenin her türüne mekan gözetmeksizin açık olmalıdır. Bu durum özellikle işletmelerdeki öğrenme süreçlerinin ikili biçimde şekillendirilmesiyle doğrudan ilgilidir. İşletmeler ile eğitim kurumları arasındaki ortaklıklar uzun dönemli işbirliğini sağlar ve bölgesel eğitim profillerini geliştirir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1999. http://...AB_PHARE_EBKonfrns.htm).

1999 yılında yapılan AB Eğitim Bakanları Konferansında, AB'deki mevcut öğretim programlarının işletmeler için daha çekici olması ve eğitim ile iş hayatı arasındaki ortaklıkların etkin olarak geliştirilmesi konusunda görüş birliğine varılmıştır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1999. http://...AB_PHARE_EBKonfrns.htm). Buna ek olarak eğitim kurumları iş yaşamının yöntemlerini ve deneyimlerini öğrenebilir. Eğitim kurumlarının daha esnek olması ve rekabet unsurlarını içermesi, katılımı ortadan

kaldırır, kaliteyi sağlar ve eğitim arzını öğrenmenin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirir. İş yaşamı eğitsel alanda böylesi yöntemlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına aktif olarak katılmalıdır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1999. http://...AB_PHARE_EBKonfrns.htm).

MTE'nin, kalite güvence sistemini dikkate alarak ve ulusal, bölgesel ve yerel düzeydeki gelişmelerle ilgili bütün ortakları sistematik şekilde kapsayarak kalitesinin ve ilişkilerinin artırılması gerekmektedir. Bunun bir sonucu olarak MTE kurumları ortaklık kurabilme yeterliliğine ve isteğine sahip olmalıdır. Beceri gereksinimlerinin ve MTE planlamasının önceden belirlenmesinin daha fazla vurgulanması temel olarak önemlidir ve sosyal ortaklar bu vurguda önemli bir role sahiptir (Council of The European Union, 2004... http://...council13832_en.pdf20).

AB'de, "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" ve MTE'de bütün ulusal düzeydeki yeterlilik ve becerilerin kolayca birbirine dönüştürülebileceği ortak geçerlilik sistemini sağlamaya yönelik "Avrupa Kredi Transfer Sistemi"nin geliştirilmesinin acil olduğu vurgulanmıştır (Figel, 2004. http://...maastrichtfigel_en.pdf). MTE için oluşturulacak "Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET)"in geliştirilmesi ve uygulanması, kişilerin bir ulusal MTE sisteminden diğerine geçtiklerinde edindikleri yeterlilikler üzerinde ilerlemelerini amaçlamaktadır (Council of The European Union, 2002. http://...council13832_en.pdf). "Avrupa Kredi Transfer sistemi, beceriler, öğrenme çıktıları, ulusal ya da sektörel düzeydeki tanımların dikkate alınması üzerinde temellenecektir" (Maastricht Communiqué, 30 November 2002. http://...maastricht_com_en.pdf ve Council of The European Union, 2004. http://...council13832_en.pdf20). "Europass ekli sertifikalar yeterlilik ve becerileri mesleki eğitim sertifikaları şeklinde tanımlayacaktır" (L390/6 EN Official Journal of the European Union, 2004. <http://...c11030.htm>).

MTE'nin daha açık ve esnek olmaya, aynı zamanda informal eğitimin çıktılarını, formal eğitimle bütünleştirme yollarını bulmaya gereksinimi vardır. İşyerleri, becerilerin informal eğitimde elde edilen kazanımların değerlendirilerek geçerli hale getirilmesini sağlayan özel örgütlerin oluşturulmasına gereksinim duymaktadırlar. Temel MTE'den

genel eğitime geçme yolunun açılması ve MTE ile yüksek öğrenim arasındaki geleneksel engellerin kaldırılması gerekmektedir (Figel, 2004. http://...maastrichtfigel_en.pdf).

Maastricht Antlaşmasında MTE ile ilgili görülen reformlar ve girişimler temel olarak şöyle öngörülmüştür (Maastricht Communiqué 30 November 2002. <http://...maastricht.com/en.pdf>):

1. Mesleki eğitime katılımı arttırmak için, bireyler ve işverenler gözünde mesleki seçimin ilişkin imajın ve çekiciliğinin artırılması
2. Bütün öğrencilerin yararlanması ve Avrupa MTE tümüyle rekabetçi yapmak için MTE sisteminde yüksek düzeyde kalite ve yeniliğin gerçekleştirilmesi
3. MTE'nin, yüksek düzeyde becerili işgücü ve özellikle demografik değişimlerin kuvvetli etkisi nedeniyle çalışmakta olan kişilerin yeniliklere uyumunun sağlanması ve becerilerinin geliştirilmesi için bilgi ekonomisine dayalı işgücü piyasası ile ilişkilendirilmesi
4. Sosyal bütünleşmenin ve işgücü piyasasına katılımın başarılabilmesi amacıyla yönelik olarak düşük nitelikli kişilerin (25-64 yaş aralığında AB'nde yaklaşık 80 milyon kişi vardır) ve dezavantajlı grupların ihtiyaçlarının dikkate alınması.

Avrupa Birliği'nde Mesleki Eğitim, temel mesleki eğitim ve sürekli eğitim sistemlerinin birleşiminden oluşan bir sistemdir. Avrupa Birliği'nde Temel mesleki eğitim alanında görülen uygulamaları üç grupta toplamak mümkündür (ESC Consulting, <http://...19>):

1. Birinci grupta temel mesleki eğitimin işletmelerin bünyesinde gerçekleştirildiği ve meslek okullarında sağlanan eğitimin ise yalnızca tamamlayıcı nitelik taşıdığı ülkeler görülmektedir. Bu grupta Almanya ve Danimarka yer almaktadır
2. İkinci grupta temel mesleki eğitim esas olarak okullarda sağlanmaktadır. Ancak işletmeler özel bir uzmanlaşma gerektiren durumlarda sisteme dahil olmaktadır. Bu grupta da Fransa ve Hollanda'ya yer vermek mümkündür.
3. Üçüncü grupta ise Birliğin mesleki eğitime ait alt-yapıya sahip olmayan ülkeleri yer almaktadır. Bu konumda bulunan ülkeler Yunanistan, Portekiz'dir. Bu ülkelerde söz konusu eğitim sistemi, daha çok meslek okullarında verilen eğitimin işletmelerde pekiştirilmesi çerçevesinde uygulanmaktadır.

“Son yıllarda ikinci ve üçüncü grupta yer alan ülkelerde meslek okullarında ve işletmelerde sağlanan eğitimin bütünleştirilmesi üzerine çalışmalar yapılmaktadır”(ESC Consulting, <http://...19>).

Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim sistemleri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin yönlendirme ilkelerine uygun olarak belirlendiği ve değerlendirildiği, mesleki eğitime yönlendirmede ve üst öğrenime geçişlerde daha bilimsel yöntemlerin kullanıldığı bir

düzene sahiptir (Gülcan, 2005:8).

“Tüm üye ülkelerde, Yunanistan hariç, yüksek öğretime geçiş ortaöğretim sonunda alınan olgunluk diploması veya bitirme sınavı sonuçlarına göre yapılır”(Atabay ve Akın,1996:46). Fakat üye ülkelerin son yıllarda benimsedikleri ortak çözüm, yüksek öğretime geçişte seçme sınavı esasının kabulüdür. Bu yöntem bugün farklı biçimlerde de olsa, kademeli olarak Birliğe üye ülkelerde uygulanmaya çalışılmaktadır (Atabay ve Akın,1996:9).

Avrupa Birliği'ne üye çoğu ülkelerde meslek lisesi mezunlarının, meslek yüksek okullarına (MYO) girişi ülkemizdeki uygulamadan farklıdır. Bu ülkelerde meslek lisesi mezunlarının aldıkları meslek lisesi diploması, iki yıllık meslek yüksek okullarına kayıt yapılabilmesi için yeterli olmamaktadır. Örneğin İrlanda'da meslek lisesi mezunları MYO'ya girebilmek için zorunlu eğitimden sonra bir yıllık mesleki hazırlama programı görürler. Bu programdan sonraki bitirme sınavını başarmak zorundadırlar. Belçika'da ise, meslek lisesi mezunları iki yıllık meslek yüksek okullarına gidebilmek için genel, teknik ve sanat liselerinden farklı olarak bir yıl daha fazla okuyarak yedinci sınıf diploması almak zorundadırlar. Yine, Hollanda'da, Yüksek Mesleki Eğitime (HBO) geçiş hakkına sahip olabilmek için ya üst dereceli Genel Orta Eğitim Sertifikası ya Uzmanlık Eğitimi Sertifikası ya da üniversite öncesi Eğitim Sertifikası alınması gerekir. Bu sertifikaları almak için, üç yıllık lise eğitiminden sonra iki yıl süren sertifika eğitiminin başarıyla tamamlaması gerekir. İngiltere'de ise yüksek okullara giriş için, İleri Eğitim Kolejlerinden (BTEC, Business and Technician Education Council) mezun olmak veya İskoç Mesleki Eğitim Konseyi (SCOTVEC- Scottish Vocational Education Council) tarafından geçerli kılınan programları bitirmek gereklidir. Bu programlar bir veya iki yıl sürelidir (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002. http://...210_ab_b_e.htm; ve Mirici; Özhavzalı; Saka. 2004:26).

Avrupa Birliği ülkelerinde eğitimin planlanması ve yönetimi, ülkelerin kendi özgün uygulamalarına bağlı olarak değişkenlik göstermekle birlikte genellikle yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu yetkilerin yerel yönetimlere

birakılmasıdaki temel gerekçe, yerel gereksinimlerin belirlenmesinde, kaynakların verimli kullanılmasında ve yönetsel işleyişin çabuk ve etkili şekilde gerçekleştirilmesinde yerel yönetimlerin merkezi yönetimlere göre belirli üstünlüklere sahip olmasıdır. Avrupa Birliği ülkelerinde, ulusal devletlerin çizdiği genel politikalar ve eşgüdüm ilkeleri çerçevesinde kalmak koşuluyla eğitim alanında geniş yetkilere sahip olan yerel yönetimler, eyalet eğitim birimleri, eğitim bölge birimleri, çeşitli eğitim kurulları gibi yönetsel mekanizmalarla eğitim sürecini yönetmektedirler. Avrupa genelinde yerel yönetim geleneğinin çok uzun bir geçmişe dayanıyor olması, bu şekildeki uygulamaları kolaylaştırmaktadır.

AB ülkelerindeki uygulamalara bakıldığında öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmeleri genellikle ortaöğretim dönemindedir. Bu yönlendirme süreci ilköğretim birinci kademededen başlamakta ikinci kademe de sürmektedir.

Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde mesleki yönlenmede kişisel yeteneklerden çok sosyal kökenin belirleyici niteliğini ortadan kaldırmak ve öğrencilerin mesleki bir yetişkinliğe sahip olmadan okulu terketmelerini önlemek amacıyla, genel ve çok dersli bir sistem uygulanmaktadır. Bu sisteme göre yapılan düzenlemelerde ilköğretim süresi uzatılmış ve çocukların mesleki yönlenmelerinin süresi zorunlu eğitimin sonuna kadar geciktirilmiş olmaktadır. Böylece öğrencilerin zamanından önce bir mesleki seçim yapmaları ve bunun olumsuz sonuçları engellenmeye çalışılmaktadır (Atabay ve Akın,1996:46).

Son yıllarda AB ülkeleri başta olmak üzere tüm gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitimin onbir ya da oniki yıla çıkarılması, mesleki eğitime yönlendirmenin ise mümkün olduğunca ileri yaşlara ötelenmesi konusunda genel bir eğilim ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu eğilimin ortaya çıkmasında hemen hemen tüm mesleklerde, öngörülen temel eğitim yeterliliklerinin artması, buna bağlı olarak bir mesleki eğitime başlamak için gerekli olan temel-genel eğitim süresinin uzatılma ihtiyacı etkili olmuştur. Ayrıca meslek seçiminde yapılacak hataları en aza indirme ve kişiye yetişkinlik döneminde karar verme olanağını tanıma yaklaşımı bir diğer etken olarak söylenebilir. Bu nedenle yönlendirme sınıfları genellikle ilköğretim düzeyinden ortaöğretim düzeyine çıkarılmıştır.

2.1.11.5.1. Almanya Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi

Yönetim

Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin yapısı Devletin federal yapısı tarafından düzenlenmektedir. Anayasaya göre eğitim mevzuatı ve yönetimi esasen, Milli Eğitim, Kültür İşleri ve Bilim Bakanlıkları'nın bölge temsilciliklerinin, bölgesel makamların ve daha alt düzey okul denetleme makamlarının sorumluluğundadır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>). Almanya'da genel ve mesleki eğitim konusundaki yetki ve sorumluluklar tabandan tavana doğru daralan bir piramit özelliği göstermektedir. Mesleki eğitim sorumluluğu bulunan birimler arasındaki ilişkiler, bölge, eyalet ve federal devlet düzeylerinde kurumsallaşmıştır (Karaçivi, 2000:78).

Almanya Cumhuriyeti'nde eğitim politikası ve planlamasına ilişkin yetki ve sorumluluk, devletin federatif yapısına uygun olarak devlet ile eyaletler arasında dağıtılmıştır. Federal Anayasa ve eyalet anayasasına göre, tüm eğitim sistemi devletin denetimi altındadır. İlk ve orta öğretim okulları yerel yönetimlerin, yüksek öğretim kurumları ise eyaletlerin yetki ve sorumluluk alanındadır (Gülcan, 2005:67). Genel prensipler koyma yetkisi federal devlete bırakılmıştır. 1969'daki anayasa değişikliği ile yüksek okul sistemindeki genel prensipleri yasal olarak düzenleme yetkisi de federal devlete bırakılmıştır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:43).

Federal Anayasaya göre eğitimle ilgili her türlü çerçeve yasaların yönetmeliklerin çıkarılması, yükseköğretimle ilgili temel ilkelerin belirlenmesi, eyaletlerde ve yerel yönetimlerde kamu hizmetlerinin yasal düzenlemelerinin yapılması, bilimsel araştırmaların desteklenmesi, eğitim yardımlarının belirlenmesi, okul dışı mesleki eğitimin (çıraklık eğitim) düzenlenmesi ve eğitim alanında çalışanların özlük hakları ve ücretlerinin belirlenmesi, uzaktan öğretime katılanların desteklenmesi ve haklarının korunması, yükseköğretimin temel ilkelerine ilişkin çerçeve yasaların hazırlanması gibi konular federal devletin yetki ve sorumluluk alanına girer (Sağlam, 1999:8-9).

Federal Hükümetin mesleki eğitim politikası şu hedeflere dayanmıştır (Karaçivi, 2000:78):

1. AB mesleki eğitim politikasının temel hedeflerinin tanımlanması,
2. Eğitim ve mesleğe girişte serbestliğin güvence altına alınması,
3. Mesleki eğitim alanında Avrupa düzeyinde işbirliği ile bilgi ve deneyim değişim ve aktarımının yoğunlaştırılması.

Eyaletler düzeyindeki MTE uygulamalarına doğrudan müdahale edilmemekle birlikte, Federal Hükümetin Almanya ölçeğinde geliştirmeye çalıştığı genel MTE politikalarının tüm eyaletler için bir bütünlük oluşturması amacıyla, uzun yıllardır eyaletler arası çalışmalar yürütülmektedir. Eyaletlerin kendi içlerinde görülen sistem bütünlüğünün Almanya geneline yaygınlaştırılması hedeflenmektedir.

1954, 1994 ve 1971 yıllarında eyaletler arasında eğitim alanında birlikteliğin sağlanması için yapılan anlaşmalar çerçevesinde ve Eyaletler Eğitim Bakanları Sürekli Kurulunda alınan kararlar doğrultusunda eğitimin genel ilkeleri ve amaçları, zorunlu eğitim süresi, eğitim basamakları, okul türleri, eğitim programları, okul basamakları ve türleri arasındaki geçişler, okullardan alınan bitirme dereceleri ve bunların karşılıklı tanınması, öğretim yılının başlangıcı ve bitişi, okul tatilleri, ölçme ve değerlendirme ölçütleri, yönlendirme sınıfları, mesleki eğitim, yükseköğretim kurumları, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik sınavları gibi pek çok konuda ülke düzeyinde birliktelik sağlanmıştır (KM des Landes NRW, 377; Sağlam, 1999:8'deki alıntı).

Federal devletle MTE alanında yapılan ortak çalışmanın yanı sıra eyaletler kendi aralarında da işbirliğine gitmektedirler. MTE sistemi ile ilgili olarak eyaletler arası zorunlu olmayan işbirliğinin yapılabilmesi için "Almanya Cumhuriyeti Eyalet Kültür Bakanları Daimi Konferansı" kurulmuştur (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:43). Bu Konferansta bölgeler üstü özellik taşıyan eğitim ve kültür konuları ortak irade ve politika oluşturacak şekilde ele alınmaktadır.

Eyaletlerde eğitimden sorumlu bir Eyalet Kültür Bakanı vardır. Valiler de Kültür Bakanlığı adına eğitimle ilgili bazı görevleri üstlenmiştir. Eyalet Kültür Bakanı, eyalet adına tüm okul sisteminin denetiminden; eyalet düzeyinde okulların eğitim, öğretim ve yönetim işleriyle ilgili yasal düzenlemelerin yapılmasından; temel ilkelerin belirlenmesinden ve tüm uygulamalarda birlikteliğin sağlanmasından sorumludur (Sağlam, 1999: 10). Vali, kendisine bağlı çeşitli eğitim ve yönetim birimleri ile, bölgesindeki ortaokul, lise ve meslek okullarının denetiminden sorumludur (Sağlam, 1999: 10).

Almanya'da eğitim yönetimi genel olarak üç bölümlü bir sisteme sahiptir. En üstte kültür bakanlığı, orta seviyede bölge hükümetlerinin eğitim müdürlükleri veya bağımsız eğitim daireleri ve alt seviyede ise kasaba, şehir ve köy eğitim müdürlükleri

vardır. Bazı eyaletlerde ve şehir devletlerinde bu sistem iki bölümlüdür. Bu tür sistemlerde orta seviye veya alt seviyedeki müdürlükler yoktur. Liseler, meslek okulları ve genellikle orta okullar esas itibariyle orta seviyenin (bölge hükümeti) veya üst seviye eğitim müdürlükleri (kültür bakanlığı) gözetimi altındadır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:44).

Resmi okulların yönetimini esas itibariyle yerel yönetim birimleri üstlenir. Yerel yönetim birimleri (köy, kasaba vb.) bu okulların inşaatını, örgütlenmesini, yönetimini üstlenir ve maddi giderlerini karşılar. Devletin yani eyaletin üstlendiği ise, istisna teşkil eden bir kaç eyalet dışında önemi yerel kapsamı aşan okullardır. Bazı meslek okulları ve ikinci eğitim seçeneğiyle ilgili kuruluşlar (kolejler) bunlara örnektir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:44).

Mesleki eğitim alanında, MTE okulları eyaletlerin, işyerlerindeki mesleki eğitim (beceri eğitimi) ise federal devletin yetki ve sorumluluğundadır. Ancak bu yetki alanı farklılığına rağmen, MTE'yi ilgilendiren her tür konuda, devlet, eyaletler, bölgeler ve işletmeler yoğun bir işbirliği yaparlar (BMBW. 1994a.:6.; Sağlam, 1999: 13-14'deki alıntı). Meslek eğitimi ile ilgili federal enstitüde işverenlerin, sendikanın, eyaletlerin ve federal hükümetin temsilcileri eşit söz hakkına sahiptir. MTE için eyalet öğretim programlarının temelini oluşturan eğitim yönetmelikleri burada hazırlanır. Eyalet düzeyinde MTE için işverenler, sendika ve eyalet bakanlıkları temsilcilerinden oluşan komisyonlar vardır. Bunlar eyalet hükümetlerine meslek eğitimi sorunları hakkında bilgi ve görüş sunarlar. Bölgesel düzeyde MTE'nin kontrolü, bilgilendirme ve onay işlemleri yasal çerçeve içerisinde sanayi ve ticaret odaları, esnaflar birliği, ziraatçılar birliği gibi örgütlere bırakılmıştır. Eğitim yapılan işletmelerde seçilen işçi temsilcileri MTE'nin planlanması ve eğitime alınacakların seçilmesi kararlarına katılırlar (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:45). MTE Yönetmelikleri, işverenler, sendikalar, federal ve eyalet daireleri tarafından birlikte, hazırlanır (Sevgi, 1992: 5).

Eğitim sorumluluğunu üstlenmiş işletmeler ve MTE okulları birbirlerinden bağımsız değil, karşılıklı işbirliğini olası kılan bir bütünlük içindedir. Bu bütünlük

federal düzey, eyalet düzeyi ve bölgesel düzeyde yasalar yoluyla kurumsallaştırılmıştır

Ülke düzeyinde eyaletlerin uyması gereken meslek tanımları ve bu mesleklerde sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile eğitim süreleri ve sınav yönergeleri gibi mesleki eğitimin genel politikasını ve ilkelerini belirlemede yetkili üst kuruluş, işverenlerin, sendikaların, eyaletlerin ve federal hükümetin eşit haklarla temsil edildiği Mesleki Eğitim Federal Enstitüsüdür. Enstitü mesleki eğitimle ilgili her konuda federal hükümete danışmanlık yapar ve meslek okulunun eğitim programına uygun olarak işyerindeki mesleki eğitimle ilgili yönergeleri hazırlar. Eyalet düzeyinde de işverenlerin sendikaların ve Bakanlıkların temsilcilerinden oluşan mesleki eğitim komisyonları vardır. Bu komisyonlar mesleki eğitimin sorunlarıyla ilgili olarak eyalet hükümetlerine danışmanlık yaparlar. Bölgesel düzeyde sanayi, ticaret, esnaf ve çiftçi odaları gibi kamu tüzel kuruluşları, yasalar çerçevesinde bölgedeki işyerlerindeki mesleki eğitimin, danışmanlık, denetim ve tanınmasını üstlenirler (BMBW.1994b.:5; Sağlam, 1999: 14'deki alıntı).

Almanya'da her okulda, öğretmenler arasından seçilen bir okul müdürü, okuldaki tüm öğretmenlerden oluşan öğretmenler kurulu, aynı sınıfın derslerine giren sınıf öğretmenler kurulu, aynı branş öğretmenlerinden oluşan zümre öğretmenler kurulu vardır (Gülcan, 2005:70).

Almanya mesleki eğitim politikası eğitim kademeleri ve türleri arasındaki geçişlerle ilgili olarak iki ana hedef öngörmektedir. Bunlar, mesleki ve genel eğitim arasında eşdeğerlilik ile genel ve mesleki eğitim arasında geçiş olanaklarının sağlanmasıdır. Bir meslek eğitimi diplomasının aynı zamanda bu eğitimin devamı olan eğitim kurumlarının yollarını açması istenmektedir (FGR,37; Karaçivi,2000:79'daki alıntı).

Denetim

Almanya'da eğitim denetimi, doğrudan federal bakanlığın sorumluluğundadır. Okulların denetimi, aynı zamanda okul danışmanlığı da yapan il ve ilçelerdeki yöneticiler (Schulrat) tarafından yapılır. Eyalet bakanlığında ise bakanlık yöneticileri (Regierungsrat) bölgelerindeki okulların yönetiminden ve denetiminden federal bakanlığa karşı sorumludurlar. Alman eğitim sisteminde denetim yönetimin bir parçası olarak yürütülmektedir. Deneticilerin eğitim ve yönetim görevleri birlikte devam etmektedir. Denetim üç işlev altında toplanabilir. Bunların ilki rehberlik ve öneri amaçlı olarak eğitim öğretim hizmetlerinin denetimi sayılır. Diğer ikisi daha çok yasa ve yönetmeliklere karşı işlenen suçları yani idari ve disiplin işlemlerini içerir. Almanya'da resmi ve özel tüm okullar idari bir bütünlük içinde devletin denetimi altındadır (Gülcan, 2005:79)

Eyaletlerde okulları, personeli, eğitim etkinliklerini denetleyen eğitim denetçileri

görev yapar. Her okulda eğitimle ilgili konulardan sorumlu olan bir öğretmenler kurulu ve okul yönetmeliklerine ve disiplin kurallarına karar veren bir okul konseyi (bu konsey öğretmenleri, aileleri ve öğrencileri kapsar) bulunmaktadır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Finansman

Almanya’da resmi okullar, eyalet yönetimleri ve yerel yönetimlerce ortaklaşa finanse edilmektedir. Örneğin öğretmen giderleri eyalet yönetimince karşılanırken, okul binalarının yapımı onarımı ve diğer giderleri yerel yönetimlerce karşılanmaktadır (Gülcan, 2005:80). Şirketlerdeki eğitim ise şirketlerin kendileri tarafından finanse edilmektedir (Ross, 2004: 46).

Yönlendirme

Almanya eğitim sisteminde yönlendirme, öğrencinin okula uyumunu sağlamakla başlayıp geleceğini belirleyecek meslek seçimine kadar varan geniş bir hizmet yelpazesi olarak algılanmaktadır (Arslan ve Kılıç, 2000. <http://...10.htm>).

Yönelme kademesinin görevi, gözlem, destekleme ve deneme yoluyla, ortaöğretim birinci kademesindeki okul türlerine yönelme işini kolaylaştırmaktır. Bu uygulama bazı eyaletlerde ortaöğretim birinci kademesindeki okul türlerine bağlı olarak, bazılarında bunlardan bağımsız olarak ve bazı eyaletlerde ise her iki biçimde gerçekleşmektedir (Arslan ve Kılıç, 2000. <http://...10.htm>). Yönelme kademesinin bir diğer özelliği, öğrencilerin yalnızca derslerdeki başarılarının değerlendirilmeyip, her bir öğrenci için “Gözlem Dosyası” tutulmasıdır. Öğrencinin uyum, gelişim ve başarı durumu sınıf öğretmeni ve ders öğretmenleri tarafından sürekli gözlenir ve dosyaya işlenir. İşte bu dosyalar öğretmenlere ve öğretmenler kuruluna öğrenciler hakkında çok yönlü bilgi sağlar. Karar veliye yazılı olarak bildirilir, veli okulun belirlediği karara uymama hakkına sahiptir (Arslan ve Kılıç, 2000. <http://...10.htm>).

Genel öğretim okullarında meslekler hakkında bilgi verme işi bir meslek seçmesi istenen öğrencilerle mülakat şeklinde yapılmaktadır. Ayrıca, çocukları öğrenimlerini bitirecek ana-babalar için oturumlar, orta ve yüksekokul öğrencileri için seri konferanslar, meslek sergileri, filmler düzenlenmekte, diaporitif koleksiyonları gösterilmekte, basında makaleler, radyo ve televizyonda röportajlar yayınlanmakta, öğretmenler ve iktisadi kuruluşlarca konferanslar verilmekte ve bazı kuruluşlara açıklamalı ziyaretler yapılmaktadır (Reuchlin, 1970:248; Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>’deki alıntı).

MTE Uygulamaları

Eğitim politikasının sorumluluğu ve planlamasına ilişkin düzenlemeler Federal düzeyde saptanır. Ortaöğretim, eyaletlere göre 4 veya 6 yıl öğrenim süresi olan ilkokula dayalı dört okul tipinden oluşmaktadır. Bunlar (DPT-ÖİK, 2001c:11):

- 1.Ortaöğretime eşdeğer olan Temel Eğitim Okulu (Hauptschule)
- 2.Teknik ortaöğretimi içeren Ortaöğretim Okulu (Realschule)
- 3.Akademik eğitimi içeren Lise (Gymnasium)
- 4.Yukarıdaki okulların programlarını birlikte uygulayan Çok Amaçlı Okul (Gesamtschule) dir.

İlkokulu bitiren öğrenciler ilgi ve yeteneklerine göre bu okullardan birine devam etmek zorundadırlar. Bavyera ve Berlin dışındaki eyaletlerde 5. ve 6. sınıflar yöneltme basamağıdır. “Öğrenciler bu basamağı tamamladıktan sonra yukarıda belirtilen okul türlerinden birine devam ederler” (DPT-ÖİK, 2001c:11).

Almanya'daki mesleki eğitim sistemi içinde bazı eyaletlerde yukarıda belirtilen okul türlerinin dışındaki okul türleri de vardır. Örneğin. Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde "kolej" olarak adlandırılan okullar vardır. Kolej, ortaöğretim II. devrede genel ve mesleki eğitim alanındaki tam ya da yarı zamanlı öğrenim dallarını bir araya getiren ve öğrencilere gerek ortaöğretim 1. devre düzeyinde gerekse ortaöğretim II. devre düzeyinde kişisel durumlarına göre gereksinim duydukları diplomayı alma olanağı veren bir okuldur. Kolejde öğrenciler, 17 öğrenim dalında nitelikli bir mesleki eğitimin yanı sıra kapsamlı bir genel eğitim de görürler. Dersler, zamanları, eğitim süresi ve bitirme derecesi her öğrencinin kişisel durumuna uyabilecek esneklikte düzenlenir. Bavyera, Hamburg, Baden-Württemberg eyaletlerinde de "meslek akademisi" adıyla, çeşitli mesleki eğitim programlarının bir arada uygulandığı okullar vardır (BMBF, 1995.:39; Sağlam,1994: 21; Sağlam, 1999: 40'daki alıntı)

Meslek Liseleri: Ortaöğretim mesleki olgunluk diploması olan öğrencilerin alındığı bu okulların uyguladıkları eğitim programları yönünden çeşitleri vardır ve uyguladıkları program ağırlığına göre öğrencileri akademik veya mesleki yükseköğretime ya da her ikisine birden hazırlarlar. Bazı eyaletlerde bu okullar, genel eğitim veren liselerde olduğu gibi, 5.-13. sınıfları kapsar (EURYDICE, 1995:108; Sağlam, 1999: 39-40'daki alıntı). Bu okullarda eğitim süresi, öğrencinin önceki öğrenim durumuna ve hedeflenen bitirme derecesine göre 2-3 yıl arasında değişir. Bu okulların bazılarında yarı zamanlı bazılarında ise tam zamanlı öğretim yapılır (Landes NRW. 1994:8-12; Sağlam, 1999: 39-40'daki alıntı).

Meslek liselerine ortaöğretim 1. devreden sonra devam eden öğrenciler iki yıl

(11. ve 12. sınıflar) eğitim görürler. 11. sınıfta öğrenciler haftada 12 saat okulda ders görürler ve haftanın dört günü meslekle ilgili bir işyerinde çalışırlar. Okuldaki derslerin sekiz saati tüm öğrenciler için ortak ve zorunlu olan genel eğitim derslerine (Almanca, Matematik, Din Bilgisi, Beden Eğitimi vb.), dört saati de meslek derslerine ayrılır. 12. sınıfta ise haftada 32 saat tam gün eğitim verilir. Haftalık ders saatinin 20 saati genel eğitim derslerine, 10 saati meslek derslerine, iki saati de geliştirme kurslarına ayrılır. Meslek eğitimini bitirmiş ve belli bir süre bir işte çalışmış olanlar ya doğrudan 12. sınıfa alınırlar veya tam zamanlı bir yıl ya da yarı zamanlı iki yıl öğrenim görürler. İşletme ve büro yönetimi ağırlıklı eğitim yapılan ekonomi ve işletme meslek liselerinde eğitim tam zamanlı olarak iki yıl sürer. Ayrıca öğrenciler, bir yıl iş yerlerinde pratik çalışma yaparlar. Teknik, Tasarım, Ekonomi ve İşletme bölümlerinde devlet sınavı ile bitirilen teknisyenlik eğitim programlarının süresi üç yıldır. Meslek liselerini bitirenler genel olarak mesleki yükseköğretime giriş hakkı veren mesleki yükseköğretim olgunluk diplomasını alırlar (KM des Landes NRW.1994: 8-12; Sağlam, 1999: 39-40'daki alıntı).

“MTE eğitimi alan bir öğrenci, işletmede eğitim alması nedeniyle "stajyer" ve MTE okulunda eğitim alması itibarıyla de "MTE öğrencisi" sıfatını almaktadır” (Zengingönül, 1998:31).

Çift Diploma Veren Okullar: Almanya’da belli bir eğitim programı çerçevesinde çift diploma veren okullar da vardır. Bu diplomalardan birisi yüksek okula giriş hakkı kazandıran diploma diğeri ise meslek eğitimi diplomasıdır. Bu program, liselerde, meslek/branş liselerinde, liselerin ve meslek liselerinin özel eğitim veren bölümlerinde ve Kuzey Ren Westfalya eyaletinde olduğu gibi kolej tipi özel okullarda uygulanmaktadır. Normal süresi 3 yıl yerine 4 yıl olan bu okulların sonunda lise bitirme sınavı ve mesleki eğitimi bitirme sınavı olmak üzere iki ayrı sınav yapılır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:55).

Almanya’da MTE sisteminin başlıca özellikleri şunlardır (Karaçivi, 2000:80-81):

1. Mesleki eğitim dual yapıya sahiptir.
2. 1969 yılında yürürlüğe giren Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki eğitimle ilgili olarak Sanayi ve Ticaret Odaları'na önemli görevler verilmiştir. Odalar bütçelerinin yaklaşık %40' ini bu amaçları doğrultusunda kullanmaktadırlar. Sanayi ve Ticaret Odaları sadece uygulayıcı değil, mesleki eğitim sistemini yönlendirici fonksiyona sahiptirler (Dieter,91; Karaçivi, 2000:80'deki alıntı).
3. Okul kitap ve malzemeleri okul tarafından ücretsiz olarak verilmekte, öğrenciler okula gidiş-dönüşleri için sigortalanmaktadırlar. [Öğrencilere ücretsiz olarak verilen tüm öğretim gereçleri öğretim yılı sonunda geri alınır.]
4. Uygulamalı eğitimini sanayide [işletmelerde] yapan öğrencilere toplu sözleşmelere göre ücret ödenmesi esası getirilmiştir. Halen Almanya' da resmen

tanınmış 380 meslek dalında 500.000 civarında işletmenin mesleki eğitim yaptırmakta ve bu sayının giderek artmakta olduğu belirtilmektedir.

5. Teorik meslek dersleri öğretmenlerinin yüksek öğrenimden önce bir yıl, yüksek öğrenimden sonra ise 1-2 yıl staja tabi tutuldukları, yapılan sınav sonunda başarılı olanlara öğretmenlik görevi verildiği ve her meslek dersleri öğretmenin iki branşı olduğu bilinmektedir.

6. Almanya'da eğitim çağındaki genç nüfusun % 62'si bir mesleki eğitim programından geçmektedir.

7. Öğrencilerin bitirme sınavları Sanayi ve Ticaret Odaları, Küçük Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri tarafından düzenlenmekte, işçi-işveren temsilcileri ve öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından yapılmaktadır. Dersi okutan öğretmen komisyon üyesi olamamaktadır.

8. Ekonominin her kesimi mesleki eğitimle iç içedir.

9. Okul türlerinin ve programlarının zengin ve karmaşık gibi görünen yapısına rağmen, eğitim programları yatay ve dikey geçişliliğe açıktır.

10. Mesleki eğitim programı takip eden öğrenci haftada 10-12 saat okulda teorik ders, 28-30 saat işletmelerde pratik ders yapmaktadır.

11. Ticaret ve Sanayi Odaları ile birlikte Eyaletler Arası Sürekli Kurul, İş ve İşçi Bulma Kurumu, Küçük Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri, Federal Meslek Eğitim Enstitüsü, İşletmeler üstü Mesleki Eğitim Merkezleri Almanya'da mesleki eğitimin gelişmesine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır.

12. Eğitim tüm kamu okullarında parasızdır (Gülcan, 2005:79).

İkili (Dual) Sistem

AB'de MTE uygulamaları konusunda en deneyimli ve güçlü ülkenin Almanya olduğu kabul edilmektedir. AB'deki bir çok ülke Almanya'daki MTE uygulamalarından yararlanarak kendi ulusal sistemlerinde benzer modelleri uygulamışlardır. Türkiye de Almanya MTE sisteminden fazlaca etkilenmiş ülkeler arasındadır. Almanya, MTE'nin okullarda ve işletmelerde birlikte yürütüldüğü model olan İkili (dual) Sistemin en yaygın ve başarılı şekilde uygulandığı ülkedir. İşletmeler de MTE uygulamalarına doğrudan katılım konusunda güçlü bir geleneğe sahiptirler.

Almanya, büyük işgücü göçü nedeniyle 1969'dan bu yana eğitimde ikili sistemi uygulamaktadır. İkili sistem, eğitim sürecinin uygulama bölümünün okul dışında işletmelerde yapılması dolayısıyla diğer mesleki eğitim türlerine göre önemli bir farklılık göstermektedir (Zafiris, 2000. <http://...81.215.246.144>). "Alman meslek eğitimi sisteminin ikili yapısı (dualitesi) sadece işletme-okul ortaklığı ile sınırlı değildir. Yetki ve sorumlulukların ve finansmanın işletme (meslek kuruluşu) ile okul (kamu) arasında paylaşımı da bu ikili yapının yasal çerçevesi içindedir" (Schlaffke, 1997:30).

İkili sistemin denetimi Federal Hükümete bağlı olan Federal MTE Enstitüsü tarafından yapılmaktadır (Munch, 59; Zengingönül, 1998:37'deki alıntı). İkili sistemi oluşturan yasal ve yönetsel yapının diğer önemli tarafı Federal İşgücü Enstitüsüdür. Bu enstitünün yasal dayanağını, 25 Haziran 1969 tarihli İstihdamı Teşvik Sözleşmesi oluşturur. Enstitünün görevleri arasında; mesleki danışmanlık, işe yerleştirme, MTE'nin teşvik edilmesi, özürlü kişilere MTE, iş güvenliği ve yeni iş yaratmada kullanılacak olan fonların dağıtımı ve işsizlik yardımlarının dağıtılması yer almaktadır (Munch, 59; Zengingönül, 1998:37'deki alıntı). Dual Sistemin bir başka önemli tarafı da MTE'den sorumlu Eyalet Komiteleridir. Bu komitelerde işçi, işveren ve yüksek eyalet otoriteleri eşit sayıda temsil edilmektedir. Eyalet otoriteleri, eğitim konusunda uzman kişiler olmak zorundadır. Eyalet Komiteleri, eyalet içindeki MTE ile ilgili tüm konularda Eyalet hükümetine danışmanlık yaparlar. MTE okullarında yürütülen eğitimle özel işletmelerde yürütülen eğitim arasında koordinasyon sağlamak ve gerekli durumlarda eğitimin tekrar örgütlenmesini sağlamak da bu komitelerin görevleri arasında yer almaktadır (Zengingönül, 1998:35).

Dual Sistem kamu ve özel sektör işletmelerinde gerçekleştirilmektedir. Çalışan sayısı açısından belli büyüklükteki işletmeler içinde özel donanımlı eğitim birimleri oluşturulmuştur. Bu eğitim birimlerinde, işletmede çalışmakta olan kişilere sunulan hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yanı sıra, okullardan beceri eğitimi için gelen öğrencilerin eğitimi de gerçekleştirilmektedir. Almanya'da işletmelerin büyük bir çoğunluğu bu eğitimlere önem vermekte, insana yapılan yatırımı karlı bir yatırım olarak görmektedirler. İşletmelerde beceri eğitimi federal düzeyde çıkarılmış kanunla yürütülmektedir. MTE okullarında uygulanan yönetmelikler ise federal kanuna aykırı olmayacak şekilde eyaletler düzeyinde çıkarılmıştır. İlgili mevzuat çerçevesinde okullara ve işletmelere beceri eğitimine yönelik olarak bazı yükümlülükler getirilmiştir. İşyerlerinde yapılan mesleki eğitimler, eğitim denetçileri tarafından denetlendiği gibi, sanayi ve ticaret odaları, esnaf odaları gibi kamu kurumu niteliğindeki kuruluşlar tarafından da denetlenmektedir.

“Almanya' daki okulların %50'sinden fazlası dual sisteme katılmaktadır” (Ross,

2004:46). Bu nedenle okullardaki eğitimciler ile işletmelerde çalışan profesyonel eğitimciler arasında bir işbirliği ilişkisi kurulmuştur.

“Dual sistem, genç insanlara hem mesleki eğitimlerini hem de üniversite eğitimlerini sürdürme fırsatı sunmaktadır” (Ross, 2004:48). İşletmede beceri eğitime giden öğrenci, okul ve işveren arasında özel bir sözleşme imzalanır. Bu sözleşmede, eğitimin içeriği ve dönemsel planları, eğitim süreleri, haftalık ve günlük çalışma saatleri, izinler, sözleşmenin fesih koşulları ve yaptırımları, öğrenciye ödenecek ücret, sigorta işlemleri gibi önemli konular yer alır.

Dual sistemi denetlemek üzere resmi denetçiler görevlendirilmiştir. Bu denetçilerin, özel işletmelerle ilgili olarak: öğrenme ve öğretme yöntemlerini; öğretim materyallerinin kullanımını; öğrenme ortamlarındaki yapı ve donanımları; eğitim yapılan süreleri; öğrencilerle ilgili olarak: eğitim uygulamalarının sözleşme hükümlerine uygunluğunu; devam ve devamsızlıkları; öğretim programlarına uyulup uyulmadığını; sınav uygulamalarını denetleme gibi görevleri vardır.

Sanayi ve Ticaret Odalarının MTE sistemindeki etkinliği fazladır. Bu odalar, gençlerin mesleki eğitimleri ile ilgili olarak, işe giriş, sınav ve finansman işlerini üstlenmişlerdir. Sınav komisyonlarının kurulması ve sınavların yapılmasının sorumluluğu Odalara aittir. Odaların sınav yönergelerini hazırlama görevleri de vardır.

Sanayi ve Ticaret Odalarında, yasa gereğince mesleki eğitim danışmanı bulundurulmaktadır. Bu danışman işletmelerdeki beceri eğitimini inceler, işyerlerindeki beceri eğitimi yaptıran usta öğreticilerin pedagojik formasyona sahip olup olmadıklarını araştırır, pedagojik formasyona sahip olan ustalara usta öğretici belgesi verir.

Öğretim Programları

Almanya’da merkezi bir yönetsel yapının olmaması nedeniyle eğitim sisteminde de merkezi öğretim programı oluşturma anlayışı yoktur. Öğretim programları her eyalette ayrı ayrı geliştirilir. Program geliştirme için oluşturulan komisyonlarda, öğretmenler, eğitim uzmanları, veliler, öğrenciler, sektör ve çeşitli kuruluş temsilcileri

bulunur. Program geliştirmede özellikle sektör ve ilgili kuruluş temsilcilerinin görüş ve katkıları önemlidir.

Almanya'da bazı durumlarda öğretim programlarının hazırlanması görevini özel kurumlar üslenmektedir. Örneğin, North Rhine-Westphalia eyaletinde "Ders programlamacıları ve eğitcilerin eğitiminden sorumlu Eyalet Enstitüsü" isimli kurum bu eyalet için öğretim programlarını hazırlamaktadır (Munch, 95; Zengingönül, 1998:38'deki alıntı). Ancak kendilerine tanınan bu hareket serbestisini eyaletler öğretim programları farklılaşmalarının derinleşmesi yolunda değil, Federal Hükümetçe belirlenmiş olan MTE yönetmeliklerine uyumlaştırıcı bir yönde kullanmaktadırlar (Zengingönül, 1998:40).

Öğretim programı hazırlama sürecinde Eyalet Kültür Bakanlıkları temsilcileri bir araya gelerek her meslek için bir çerçeve öğretim programı hazırlarlar. Öğretimin genel esasları çerçeve öğretim programında belirtilir. Her okul, çerçeve öğretim programında belirtilen esasları dikkate alarak kendi özgül ve bölgesel gereksinimlerine uygun öğretim programlarını hazırlar. Öğretim programlarında ilk yıllarda geniş tabana dayalı, daha sonraki yıllarda ise gittikçe daralan uzmanlığa dayalı yeterlilikler kazandırılması hedeflenmektedir.

Yükseköğrenime Geçiş

Almanya'da öğrenciler, 1973 yılında benimsenen ve "Numerus Clausus" adı verilen bir seçme esasına göre üniversiteye kabul edilirler (Atabay ve Akın,1996:35).

Genel ve meslek eğitimi veren orta dereceli okulların sonunda, bitirilen okula göre ve girilen sınavların başarılıması koşuluyla yüksek okul aşamasına geçilir. Yüksek okullardaki öğrenime girebilmek için bu hakkı sağlayan karnelerin alınması gerekir. (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:56). Meslek yüksek okuluna giriş hakkı meslek branş okullarında ve iki yıllık meslek okullarındaki ilave eğitim programları aracılığıyla sağlanabilir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:56).

2.1.11.5.2. Fransa Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi

Yönetim

Fransa'da pek çok Avrupa ülkesinin tersine merkeziyetçi bir yönetim yapısı vardır. Tüm eğitim sistemi devlet denetimindedir ve eğitimin yönetiminde en üst düzeydeki merkezi kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanı hükümetin eğitim alanında aldığı tüm kararların uygulanmasından sorumludur. Tüm resmi ve özel okullar Bakanlığa bağlıdır ve Bakanlık tarafından hazırlanan mevzuata uymak zorundadır (Sağlam, 1999: 128-129).

Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sonra gelen en yetkili birim "*Yüksek Eğitim Konseyi*"dir. Bu kurum Türk eğitim sistemindeki "*Talim Terbiye Kurulu*"na denk bir işleve sahiptir. Konsey, her biri dört yıllık görev süresi için tayin edilen ve seçimle gelen 56 üyeden oluşur. Konsey için üniversiteler 27 üye, ortaöğretim kurumları 10 üye ve ilköğretim kurumları da 6 üye seçer. Konsey yılda iki defa toplanır. Eğitim Bakanı, sınavlar, müfredatlar, öğretim yöntemleri, disiplin, idari yönetmelikler ve özel okulların denetimiyle ilgili konularda bu konseye danışır (Erdogan, 2000:132; Gülcan, 2005:157'deki alıntı).

Merkez Örgütü, danışma, denetim, yardımcı ve ana hizmet birimlerinden oluşur. Milli Eğitim Bakanlığının merkez yönetimi, özel kalem, teftiş kurulu, mali denetim, eğitim ve ekonomi yüksek kurulu, yurtiçi ve yurtdışı ilişkiler, idari personel ve öğretmen, bütçe, değerlendirme ve planlama, bilgi ve iletişim gibi birimlerden oluşur. Taşra Örgütleri ise il ve ilçe komiteleri tarafından yönetilmektedir. 1980'li yıllardan itibaren Fransa'da bazı merkezi yetkilerin yerel yönetimlere devri konusunda adımlar atılmaya başlanmıştır.

Fransa'da her ne kadar yerelleşmeye yönelik olarak alınan bazı önlemler dahilinde devlet okullarının binalarının inşası ve bakımı ile ilgili sorumluluk yerel bölge yetkililerine devredilmiş olsa da, merkezi hükümet, eğitim politikası konusunda sahip olduğu belirleyici rolü korumayı sürdürmektedir. Eğitimden sorumlu bakanlık, tüm eğitim konuları ve düzeyleri ile ilgili detaylı bir öğretim programı hazırlar ve öğretmenleri belli bir yöntemi kullanmaya zorlamadan eğitim ve öğretim için yol gösterici ilkeleri belirler. Eğitim personelinin işe alımını ve eğitimini yürütür; okullara uygun personel kadrosunu sağlar; okulların statüsünü ve yönetmelikleri belirler.

Bakanlık aynı zamanda sınavları düzenler ve ulusal yeterlilik derecelerini verir; bunlar içinde özellikle ortaöğretim yeterli bir başarıyla tamamlandığını tasdik eden Bakalorya (olgunluk) sınavı bulunmaktadır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>). Bu politikayı uygulayabilmek ve yürüttüğü pek çok yönetsel görevi başarıyla tamamlayabilmek için, Bakanlık, akademiler olarak bilinen “dış” idari bölgelere sahiptir. Fransa, 30 akademi bölgesine ayrılmıştır ve her bir akademi doğrudan Bakan adına hareket eden bir rektör tarafından yönetilmektedir. Akademiler pek çok bölümü kapsar. Her bölüm akademi müfettişi tarafından yönetilir (EURYDICE, 2005. <http://...indextr>).

Rektör, Bakanlık tarafından, üniversitelerin dekanları arasından Cumhurbaşkanı'nın onayıyla atanır. Rektör bölgesinde yönetim görevlerine atanacak adayların atamasını yapar, sınav komisyonu üyelerini tayin eder, sınavların yapılmasına nezaret eder ve kendisine kabine olarak hizmet eden akademik konseye başkanlık yapar. Rektör birkaç bölgeyi içine alan akademi sınırları içindeki orta dereceli okulların amiridir (Erdoğan, 2000:133; Gülcan, 2005:157'deki alıntı).

Ulusal düzeyde kurulmuş olan sistemin bütününde, okullar, finansman, eğitim ve yönetimle ilgili faaliyetler açısından belli bir dereceye kadar bağımsızdır. Uygulamada, bu görece bağımsızlık her okul için ayrı ayrı hazırlanan bir planda belirtilir. Bu plan, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyleri için sırasıyla “okul projesi” ve “kurum projesi” isimleriyle bilinir (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>). Okullar Eğitim Bakanlığı tarafından atanan okul müdürü tarafından yönetilir. Ayrıca her okulda okulun yönetimi, eğitim-öğretim işleri, öğrenci sorunları gibi konularda okul yönetimine danışmanlık yapan ve bazı konularda doğrudan karar alma yetkisi olan okul yönetim kurulu vardır. Bu kurul, yerel yöneticilerin, sosyal ortakların, okul yönetiminin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin temsilcilerinden oluşur (Sağlam, 1999:132-133).

Denetim

Fransa'da eğitim denetiminde Bakanlık düzeyinde yetkili olan kurum "*Genel Denetleme Kurulu*"dur. Bu kurulda müfettişler görev almaktadır. Müfettişler, Bakanlık ile bütün ülke genelindeki okullar arasında bağlantıyı sağlayan yüksek kademedeki

memurlar grubudur (Erdogan, 2000:132; Gülcan, 2005:167'deki alıntı). Denetleme Kurulu'nun, denetleme görevinin yanı sıra, eğitim sistemin değerlendirilmesi ve sürekli gelişiminin sağlanması konularında Milli Eğitim Bakan'ını bilgilendirmek ve danışmanlık yapmak gibi görevleri de vardır. Denetleme Kurulu, Milli Eğitim müfettişlerinden; idari müfettişlerden ve kütüphane müfettişlerinden oluşur (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:101). Fransa'da iki tür genel müfettişlik çok geniş sorumluluklarla donatılmıştır. Bunlardan “ulusal eğitim müfettişleri” ilkokullara giderek öğretmenlerin performansını izlerler; ortaöğretimde ise “bölgesel öğretim müfettişleri”, okul öğretmenlerini kendi özel konularında izlemek ve değerlendirmekle görevlidirler (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Bölgesel denetim, Rektör ya da ilgili başmüfettişlere bağlı olarak çalışan “Bölgesel Denetleme Kurulu” tarafından yapılır. Bölgesel Denetleme Kurulunda, bölgedeki ortaöğretim kurumlarından ve öğretmenlerden sorumlu bölge denetçileri, teknik eğitim denetçileri ve baş denetçileri ile il milli eğitim denetçileri yer alır.

Finansman

Fransa'da zorunlu eğitim kapsamındaki tüm resmi okulların giderleri devlet tarafından karşılanır. Çeşitli dini kuruluşlar, meslek kuruluşları ve özel kişilerce açılan özel okullar da devletin gözetimindedir. Özel okullar, Bakanlıkça belirlenen temel eğitim programları, görevlendirdikleri öğretmenlerin nitelikleri ve eğitimin düzeyi yönünden istenilen ölçütlere uymaları durumunda devletten para yardımı alırlar (EGK..1987:85; Sağlam, 1999:133'deki alıntı).

Yönlendirme

Fransız okullarında eğitim kademelerinin her basamağı sıkı bir yöneltme ile belirlenir. Bu ülkede uygulanan yönlendirme uygulamasının mantığı; bireyleri yeteneklerine uygun dallarda yetiştirmek, kişiliğinin gelişmesine katkıda bulunmak, ekonomik gelişmelerin ve ülke ihtiyaçlarına uygun alanların seçilmesine yardımcı olmak gibi temellere dayandırılmaktadır (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

Bu ülkede ortaöğretim 1. devre ve 2. devre olmak üzere iki aşamadır; 1. devre dört yıl, 2. devre üç yıldır. Dört yıl süren 1. devre zorunlu eğitim kapsamındadır. 1. devre eğitimi ikişer yıllık gözlem ve yönlendirme dönemi olarak iki döneme ayrılır. Bu devrenin iki temel görevi; genel ortaöğretimi sağlamak ve gelecekteki eğitim ve mesleki tercihler için yardım etmektir. (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

Fransa'da ortaöğretimin ilk ve ikinci yarısında öğrenciler tekrarlama, bir üst sınıfa

geçme ya da yatay geçişler yoluyla öğretmenlerin, okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin katıldığı belirli bir düzenlemeye göre yönlendirilmektedir. Her ne kadar eğitim düzeyine göre öğretmenlerin kararı öncelik taşıyorsa da, öğrenci velileri çocuklarının sınıf tekrarı, bir üst sınıfa geçmesi veya yatay geçiş yapması konularında itiraz hakkını kullanabilirler. Her okulda varolan yönlendirici danışmanların yardımıyla öğrenciler, veliler ve öğretmenler arasındaki sorunlar çözümlenir (DPT-ÖİK, 2001c:10). Bunun haricinde öğrencilerin eğitimsel ve mesleki yönlendirme sorumluluğunu üstlenen gerek resmi gerekse özel anlamda bazı profesyonel kuruluşlar vardır. Zorunlu eğitim sürecinde hizmet veren en önemli resmi kuruluş Eğitim Bakanlığına bağlı olan bir “Bilgi Sağlama ve Yönlendirme Servisidir”. Bu servisin görevi, öncelikli olarak 11-16 yaş grubu öğrencilerin eğitim sürecindeki eğitimsel ve mesleki açıdan yönlendirilmesine yardımcı olmaktır (Arslan ve Kılıç, 2000. <http://...10.htm>). “Yönlendirme Servisleri öğrencileri eğitimlerinin tüm aşamalarında yakından takip ederler. Gerekli görüldüğünde öğrenciler öğretmenleri tarafından bu bürolara gönderilirler ya da öğrenciler bizzat bu bürolardan yararlanırlar” (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

Fransa’da mesleklerin öğrencilere etkin bir şekilde tanıtımı için birçok araç kullanılmaktadır. Çocuklar için okul ve meslek broşürleri, radyo-televizyon yayınları, okul ve meslek rehberliği ile ilgili dergiler, gazete makaleleri, ailelere verilen konferanslar, üniversitelerden elde edilen bilgiler bunlardan bazılarıdır (Arslan ve Kılıç 2000.<http://...10.htm>).

Fransa’da liselerin 10. sınıfı öğrencilerin hedefledikleri bitirme türüne göre seçecekleri öğrenim dalına hazırlanabilmeleri için bir yönlendirme sınıfı olarak düzenlemiş ve öğrenim dalına ayrılma 11. ve 12. sınıflara bırakılmıştır (Nieser. 1990:120; EURYDICE. 1995:192; Sağlam, 1999:144’deki alıntı).

MTE Uygulamaları

Fransa’da MTE liseleri, hem genel eğitim hem de teorik ve pratik mesleki eğitim vermektedir. Bu mesleki eğitimin içerisine öğrencilerin şirketlerdeki eğitimi de girmektedir (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Fransa'da ortaöğretimin birinci devresi olan ortaokul eğitimi dört yıl olup kolejlerde verilmektedir. İkinci devresi olan liselerdeki eğitim ise, meslek liselerinde iki ile dört yıl olarak, teknik liselerde ve genel liselerde üç yıl olarak gerçekleşmektedir (DPT-ÖİK, 2001c:10).

Temmuz 1975 Yasası ile ortaöğretim 1. devrede başlatılan yeniden düzenleme çalışmaları, 1980'li yılların başlarında ortaöğretim II. devreye de yansıtılmıştır. Ortaöğretim II. devrenin eğitim kurumları, kolejin devamı olan ve kısaca "lise" olarak adlandırılan genel eğitim ve teknik eğitim amaçlı liseler ile mesleki eğitim amaçlı liselerdir. Liselerdeki üç yıllık (10., 11. ve 12. sınıflar) öğrenimleri sırasında öğrenciler, genel eğitim olgunluk diploması, teknik eğitim olgunluk diploması, teknik meslek diploması ve meslek diploması olmak üzere dört ayrı bitirme derecesine hazırlanırlar (Niser. 1990:120; EURYDICE. 1995:191; Sağlam, 1999:144'deki alıntı).

12. sınıfın sonunda öğrenciler, olgunluk diploması almak için öğrenim alanlarına göre çeşitli derslerden yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlara girerler. Olgunluk sınavları ülke düzeyinde yapılır. Sınav konuları, Bakanlık adına akademi rektörü tarafından belirlenir. Sınavların sonunda olgunluk diploması için gerekli not ortalamasını tutturamayan öğrenciler ortaöğrenimlerini tamamladıklarını gösteren bir belge alırlar. Bu belge yükseköğrenime giriş hakkı vermez (EURYDICE,1994:134; Sağlam, 1999:148'deki alıntı).

Mesleki lise, öğrencileri verdiği iki yıllık eğitim süresince mesleki yeterlik sertifikası (CAP) veya mesleki eğitim diploması (BEP)'e karşılık gelen mesleki yeterlilik derecesine hazırlar. Bu yeterlilik dereceleri, öğrencilerin mezun olur olmaz iş bulabilmelerini sağlamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Ancak, isteyen öğrenciler bu iki yıla ek olarak iki yıl daha eğitim almak suretiyle 48 uzmanlık alanı içerisinde birini seçip mesleki bakalorya sınavına girebilirler (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Teknik liseler Teknisyen bakaloryası (B.Tn) ve Teknisyen Diploması (BT) düzeyinde belge veren programlardır.

Fransa'da meslek liseleri 1986 yılından bu yana öğrencileri aynı zamanda mesleki bakaloryayı almak için hazırlar. Mesleki bakalorya belirli bir meslek için yüksek nitelikli eğitim verir. Bu eğitim günlük yaşama hızlı geçiş ve aynı zamanda yüksek öğretime devam olanağı sağlar. Öğrenciler, mesleki öğrenim diplomasını aldıktan sonra mesleki bakaloryaya hazırlanırlar (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

1996:108).

Meslek liselerinde verilen her iki diploma, CAP ve BEP, nitelikli iş olanağı sunmaktadır. Ancak aralarında önemli ölçüde fark vardır. BEP'den daha uzmanlaşmış olan CAP, belirli bir mesleki yeteneği ortaya koyar. Mesleki yeterlilik sertifikası (CAP) alan öğrenciler ikinci derece uzmanlığa girme hakkına sahip olurlar. İkinci derece uzmanlık öğrencilere Teknisyen Diplomasını (BT), hatta Teknisyen Bakaloryasını (B.Tn.) 3 yılda tamamlama olanağı sunar (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:107-108).

Teknisyen Bakaloryası (B.Tn) hem genel bilgiler hem de modern teknoloji eğitimi kazandırır. Teknisyen bakaloryası, özellikle üniversite teknik kurumları ve 2 yıllık yüksek teknisyenlik bölümü, kimi zaman da üniversite ve yüksek teknik eğitim için ilk aşamadır. Teknisyen Diplomasının (BT) sınavları hem genel konularda hem de mesleki konularda, yazılı, sözlü ve uygulamalı sınav biçimindedir. Seçilen branş ne olursa olsun, sonuçta öğrencileri iş yaşamına doğrudan götüren mesleki diplomadır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:110).

Öğretim Programları

Fransa'da yakın zamana kadar Milli Eğitim Denetleme Kurulu eğitimin her düzeyi için eğitim programı hazırlamakla görevlendirilmişti. Bugün eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve programların hazırlanması konularında uzman kişilerden oluşmuş bir Ulusal Program Konseyi kurulmuştur. Bu Konsey, öğretim programlarının planlanması, içeriği ve bilgi değişimlerinin uyarlanmasıyla ilgili kararları Bakanlık adına açıklar (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:101).

Yükseköğrenime Geçiş

Fransa'da üniversiteler; bakalorya diploması ya da bunlara eşdeğer bir yeterlilik belgesine sahip olan öğrencileri kabul eder. Tıp, dişçilik ve eczacılık gibi özel alanlar hariç herhangi bir özel seçim işlemi uygulanmaz (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

İster genel ister teknolojik veya mesleki olsun, bakalorya sınavı öğrencilerin yükseköğretime geçiş yapabilmelerini sağlar. Ancak, genel ve teknolojik bakalorya sınavları yüksek eğitime devam yolunu açmak için tasarlanmışken, mesleki bakalorya temelde öğrencilerin mezun olur olmaz iş bulabilmelerini sağlamaya yönelik olarak oluşturulmuştur (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

2.1.11.5.3. Birleşik Krallık Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi

Yönetim

Birleşik Krallık, İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda olmak üzere dört ülkeden oluşmaktadır. Bu dört ülkede eğitim sistemi, eğitim politikası ve genel yasal çerçeve açısından ortak olmakla birlikte, ülkelerin özgül koşulları ve karar verme açısından birbirinden farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar özellikle okulların örgütlenmesi, yönetimi ve denetimi konularında belirginlik göstermektedir.

Ülkelere tek tek bakıldığında, İngiltere ve Galler eğitim sistemlerinin kendi aralarında diğer iki ülkeden çok daha fazla ortak özellikler taşıdığı, İskoçya'nın ise kendi içinde görece olarak daha bağımsız bir eğitim sistemine sahip olduğu görülmektedir.

Birleşik Krallığı oluşturan tüm ülkelerde eğitim sistemi, genel yönetsel sisteme uygun olarak katı merkezîyetçi olmayan bir yapıya sahiptir. Eğitim hizmetlerine ilişkin sorumluluklar, çoğu yerel yönetimlerde olmak üzere; merkezi yönetim, yerel yönetim örgütleri, eğitimle ilgili çeşitli kuruluşlar ve eğitim kurumları arasında paylaştırılmıştır. Merkezi yönetim sadece genel yetki ve güce sahiptir. Merkezi yönetim genel olarak: ulusal eğitim hedeflerini ve politikalarını belirler; çerçeve öğretim programlarının hazırlanması ve sınav sisteminin oluşturulmasına dönük çalışma ve araştırmalara destek verir; ulusal eğitim sistemleri arasındaki eşgüdümü sağlar.

İngiltere' de merkez örgütünde eğitimden sorumlu Eğitim Bölümü (Department for Education) ve mesleki eğitimden sorumlu olan Meslek Bölümü (Employment Department) bulunmaktadır. Galler Dairesi (Welsh Office) ise, Galler'deki eğitim ve öğretimden sorumludur (The International Encyclopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005:112'deki alıntı).

Birleşik Krallık içinde merkezi eğitim bakanlığı ile bağlantılı olarak, İngiltere, Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda için sırasıyla, Londra, Cardiff, Edinburg ve Belfast

şehirlerinde faaliyet gösteren eğitim departmanları oluşturulmuştur. Bu departmanların, ulusal düzeyde politikalar belirlemek, öğretim programları ve sınav sistemleri üzerinde araştırmalar yapmak, eğitim standartlarını belirlemek, eğitim mevzuatı hazırlanması için çalışmalar yapmak gibi görevleri vardır. Bu departmanların başında, kendisine çok sayıda personel ve uzmanın yardım ettiği “eğitim müdürleri” bulunur.

Birleşik Krallık'ta yönetim işi her il ve ilçede kurulu bir yürütme kurulu ya da organı tarafından yürütülür. Bunlar il ya da belediye meclisine bağlı konseyler olup sayıları 146'dır. İl ve ilçe kurulları, eğitim yasaları çerçevesinde eğitim işlerini kendilerine bağlı eğitim konseyleri yolu ile yürütürler ve kendi bölgelerinde yönetim ve denetimde serbesttirler. Bu nedenle uygulamada özellikle ortaöğretim alanında bir bölgeden diğerine büyük farklar ortaya çıkmaktadır (Warren, 44; Öncü, 2000:52'deki alıntı).

Birleşik Krallık'ta eğitim politikaları, yerel yönetimler kadar merkezi yönetimlere önerilerde bulunan bir çok danışma organının çalışmaları tarafından şekillenir. İngiltere ve Galler için üç yeni organ olan; Milli Öğretim Programları Kurulu, Galler Öğretim Programları Kurulu, Okul Sınav ve Öğretim Programları Kurulu eğitimde belirli sorumluluklara sahiptir. Kuzey İrlanda Öğretim Programları Kurulu ve Kuzey İrlanda Okul Sınavları Değerlendirme Kurulu ayrı organlardır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:199).

İngiltere'de, bakanlık dışı bir kamu kuruluşu olan Yeterlilikler ve Öğretim Programı Makamı (QCA), Eğitim ve Becerilerden Sorumlu Devlet Bakanı'na okul öğretim programına ilişkin tüm konularda danışmanlık yapar. QCA, Galler'de benzer görevler yürüten Galler Yeterlilikler, Öğretim Programı ve Değerlendirme Makamı (Galce kısaltılmış adıyla ACCAC) ile ve Kuzey İrlanda için aynı görevleri yerine getiren Kuzey İrlanda Öğretim Programı, Sınavlar ve Değerlendirme Konseyi (CCEA) ile yakın bir biçimde çalışır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

İngiltere ve Galler'de 117 Yerel Eğitim İdaresi (LEA) ve Kuzey İrlanda'da 5 Eğitim ve Kütüphane Kurulu bulunmaktadır. Yerel yönetimlere yasal bir Eğitim Komitesini atamak için gereksinim duyulmaktadır. Bu Eğitim Komitesi, yönetimin seçilmiş üyelerinin en az yüzde 50'sini kapsar ve diğer üyeler (genellikle dışarıdan seçilir) çeşitli eğitim alanlarında uzman ve deneyimli olmaları koşuluyla seçilirler.

Eğitim Komitesi, okul ve üniversitelerin yönetimi ve işleyişlerinden; öğretmenlerin görevlendirilmesi ve yönetiminden; eğitim araçlarının sağlanmasından ve İngiltere ve Galler'de yüksek öğretime devam eden öğrencilere burs verilmesinden doğrudan sorumludur (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:197-198).

“Tüm kurumların, kurumun genel yönetiminden sorumlu olan ve farklı paydaşların temsilcilerinden oluşan bir yönetim organı bulunmaktadır. Tüm okulların yüksek oranda özerkliği bulunmaktadır”(EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>). İngiltere’de eğitim sistemini yönetmeyi ve eğitim programı geliştirmeyi kabul eden 105 Yerel Eğitim kurumu vardır. İngiltere’de eğitimin yerelleşmesi, Yerel Eğitim Kurumları’nın (LEA) yerel iş ve endüstri gereksinimlerini de kapsayan yerel gereksinimlere yanıt vermesini olanaklı kılar (CORD, 1994: 20).

Yerel yönetim okulları Birleşik Krallık'taki toplam okul nüfusunun yüzde 94 - 99,7'sine hizmet sağlar. Bu okullar yönetsel olarak, İngiltere ve Galler'de iki kategoriye ayrılır. Bunlar, Yerel Eğitim İdarelerince (LEA) kurulan ve yönetilen ilçe okulları ve LEA’lar tarafından finanse edilen ancak İngiltere Kilisesi, Katolik Kilisesi ve diğer belirli dini kurumlar tarafından kurulan gönüllü okullardır. Parayla desteklenen okulların yüzde 30'u gönüllü okullardır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:198).

Birleşik Krallık'da MTE'den sorumlu en yetkili otorite istihdamdan sorumlu devlet sekreterliğidir (Secretary of State for Employment). Birleşik Krallık'da MTE'nin örgütlenmesi karmaşık bir yapıya bürünmüştür. Çünkü birden çok otonom kuruma otoriter sorumluluk verilmiştir. Bunların arasında MTE'nin örgütlenmesinden sorumlu olanlar arasında şu kurumlar sayılabilir (Zengingönül, 1998:55):

- 1.Endüstriyel Sektörlerde: Sorumluluk Endüstriyel Eğitim Örgütlerindedir.
- 2.Değişik coğrafi bölgelerde:Sorumluluk, İngiltere ve Galler'de Eğitim Girişimciliği Konseylerindedir. İskoçya'da ise, İskoç Eğitim ve Adalar Girişim Konseylerindedir.
- 3.Meslek Standartlarında: Çeşitli meslek gruplarıyla ilgili yeterlik standartlarının belirlenmesinde sorumlu kurumlar, Kılavuz Kurumlardır. Bu kurumların birçoğu aynı zamanda Endüstriyel Eğitim Örgütleridir.
- 4.Kalifikasyonlara hak kazanmada: Bu konuda sorumlu olan kurumların içinde İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda için Ulusal Mesleki Kalifikasyonlar Konseyi, İskoçya için İskoç Mesleki Eğitim Konseyi (SCOTVEC) vardır.
- 5.MTE 'in verilmesindeki aracı kurumlar: MTE' in verilmesindeki sorumlu kurumlar arasında 500 kolej, yüzlerce özel ajans, özel şirketlerin eğitim örgütleri ve

işverenlerin kendileri sayılmaktadır.

6.Araştırma konusunda: Araştırma konusunda sorumluluk bir bütün olarak bir kuruma bırakılmamıştır. Normal olarak AR+GE, hükümet departmanlarınca finanse edilip çeşitli danışman ve uzman kurumlarca da yerine getirilmektedir

Denetim

İngiltere’de Merkezi yönetim, yerel yönetimlerinin tüm çalışmalarını denetleme yetkisine sahiptir. Yerel yönetimlerin eğitim çalışmaları da bu kapsamdadır.

Kamu fonlarından maddi olarak yararlanan tüm eğitim kurumları, üniversite öğretim görevlisi yetiştiren bölümler de dahil olmak üzere denetime tabidir. İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya için ayrı ayrı Kraliyet Teftiş Kurulları vardır. Teftiş kurulları okul ve yüksekokullarda eğitimin nasıl yapıldığını Merkezi Hükümet birimlerine doğrudan bildirirler ve devlet bakanlarına eğitim konuları hakkında görüş bildirirler. Kraliyet Teftiş Kurullarının başında kıdemli bir müfettiş bulunur. Müfettişlerin çoğu sorumluluklarını özel eğitim bölgelerinde yerine getirir. Birleşik Krallık'ta yaklaşık 600 Kraliyet Teftiş Kurulu müfettişi vardır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:197).

İngiltere’deki okulların teftişi aynı zamanda, okul öncesi eğitimin denetlenmesinden ve 16-19 yaş arası kişilere eğitim sağlanmasından da sorumlu olan bağımsız ve Bakanlığa bağlı olmayan bir Hükümet departmanı olan Eğitimde Standartlar Bürosu tarafından yerine getirilir. İleri öğretim kurumlarının teftişi ise Bakanlığa bağlı olmayan bir kamu kurumu olan Yetişkin Öğretimi Teftiş Dairesi’nin sorumluluğundadır. Galler’de bağımsız bir kurum olan “Estyn”, okul öncesi eğitimi, okulları ve ileri öğretim kurumlarını denetlemektedir. Kuzey İrlanda’da Eğitim ve Öğretim Teftiş Kurulu Eğitim Bakanlığı’nın bir parçasıdır. Bu teftiş kurulu hem okulları hem de ileri öğrenim kurumlarını denetlemektedir (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Finansman

Birleşik Krallık’ta Merkezi yönetimin emrinde özellikle mali kaynakların tahsisi konusunda önemli yetki ve denetim hakları bulunur. Örneğin okul inşası programları

için yönetimlere borç alma yetkisi vermek ve özel amaçlar için eğitim desteği ve staj bursları vermek bu yetkilerdendir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü 1996:197).

Birleşik Krallık'ta Yerel Eğitim Yönetimleri (Local Education Authority) tarafından desteklenen okulların eğitim harcamaları, yerel ve merkezi yönetimler tarafından paylaşılmıştır. Her Yerel Eğitim Yönetiminin, hem ana hem de yinelenen harcamaları bulunmaktadır. Harcamaların büyük bir çoğunluğu yinelenen harcamalardır. Öğretmen maaşları, diğer kurumsal harcamalar ve Yerel Eğitim Yönetiminin merkezi hizmet maliyetleri bu harcamalardandır. Yerel Eğitim Yönetimlerinin ve yönetim kurullarının harcamaları kısmen Merkezi Hükümet, kısmen de Vergi Konseyinden ve yerel yönetimlere verilen paralardan karşılanır. Bu düzenlemeler Galler' de de aynıdır ancak, Galler'deki bütün Merkezi Hükümet fonları Galler Dairesi tarafından sağlanır (The International Encyclopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005:123'deki alıntı).

1993 Eğitim Yasasının hükümleri gereğince 1994 nisanında bağış destekli özerk okullara yapılacak bağışları değerlendirmesi ve yönetmesi için Okul Fonu Dairesi (Funding Agency for Schools) kurulmuştur. Aynı Yasa, gerekli olduğu takdirde, Galler Devlet Bakanına Okul Fonu Galler Konseyini (Schools Funding Council for Wales) kurma yetkisi vermiştir (The International Encyclopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005: 124'deki alıntı).

Yönlendirme

Birleşik Krallık'ta okullarda eğitim ve öğretim rehberliği uygulanmaktadır. Bu görev, genellikle öğrenciyle anne-babasının görüşü alınarak öğretmenler ve okul müdürü tarafından yürütülmektedir (Reuchlin,1970; Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>'deki alıntı). Yönlendirme faaliyetlerinde temel amaç, beden gelişmesini, bilgi seviyesini, genel anlamayı, özel yetenekleri, ilgileri ve zevkleri ve kişisel durumları incelemektir. Bu süreç zarfında yukarıda belirtilen etkinliklerin yanında anne-babadan da öğrenci hakkında bilgi vermesi istenir. Bunun için velilerin belli aralıklarla rehber öğretmenlerle görüşmesi gerekmektedir (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

İngiltere'de yönlendirme alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin bir meslek sahibi olup, istihdam edilmesinden sonraki aşamayı da içermektedir. Bu süreç, resmi yönlendirme servisi rehberlerinin, mesleğe yönlendirilen gençlerin mesleğe uyumunu sağladıklarını hissettikleri zamana kadar devam eder (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

İngiltere’de “Merkez Rehberlik ve Gençlere İş Bulma Kurulu,” broşürler, monografiler, duvar tabloları, dergi, rehber, filmler ve diaporitler vasıtasıyla çeşitli meslekler hakkında aydınlatıcı bilgiler yayınlamaktadır. Ayrıca çalışma servisi görevlileri için el kitapları ve rehberler de yayınlanmaktadır. Buna ek olarak ordu, bazı sanayi kuruluşları, ticarethaneler ve meslek kuruluşları da mesleklerle ilgili broşürler dağıtmakta, sergi ve konferanslar düzenlemektedir. Okullarda, radyo ve televizyonda öğrenciler ve ana-babalar için konuşmalar yapılmaktadır. Sanayi, bilim ve ticaret kurumlarına ziyaretler teşvik edilmektedir (Arslan ve Kılıç 2000. <http://...10.htm>).

MTE Uygulamaları

Birleşik Krallık’ta ortaöğretim düzeyinde okullar genel olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: MTE okulları (meslek lisesi), Grammar (genel lise) okulları ve Komprehensif (çok amaçlı) okullardır.

Teknik Okul, Büyük Britanya eğitiminde ayrı ve anlamlı bir faktör olarak önemini yitirmekte ve yok olmaktadır. Son yıllardaki eğilim, teknik eğitimin ve derslerin grammar okullarında ya da komprehensif okullarda toplanması biçiminde kendisini göstermektedir. Buna rağmen bugün hala varolan bu okullar teknik, ticaret ve ev işleri eğitimi ve kursları sağlamaktadır. Bu okullar genel olarak beş yıl sürelidir. İlk iki yıl (11-13 yaş arası) genel eğitime yönelmiştir. Bu okulların öğrencileri GCE (General Certificate of Education) imtihanlarına girme hakkına sahiptirler (Öncü, 2000:54). Öğrenimlerine devam etmek yani yüksek öğretime geçmek isteyen öğrenciler GCE (General Certificate of Education) belgesi için sınavlara girmek ve başarılı olmak zorundadırlar. Bu sınava, öğrencilere değişik seçenekler olması açısından çok sayıda teknik ve uygulamalı konu dahil edilmiştir. Bu da iki aşamada olur. Önce "O Level" sonra da "A Level" seviyesinde en az beş ayrı dersten sınava girip başarılı olmak zorundadırlar. Üniversitelere bağlı komisyonlarca yapılan bu sınavlar diğer Avrupa ülkelerinden farklılık göstermektedir. Ayrıca, zorunlu ders sistemi yoktur. Öğrenciler üç büyük gruptan bir ya da ikisini seçmek durumundadırlar. İngiltere’de, her dersten ayrı sınıf geçme esası uygulanmaktadır. Genel ortalama söz konusu değildir. Her ders için başarı gereklidir. Her yükseköğretim kurumu, kriter ve yöntemlerini bağımsız olarak kendisi belirlemektedir. Bu sebeple bazı sıkıntılar yaşanmaktadır (Atabay ve Akın,1996:32).

Birleşik Krallık’ta MTE için öngörülen dört genel amaç söz konusudur:

1. MTE görenler için istihdam olanaklarını arttırmak,
2. MTE’de kalite eğitimini hakim kılmak,
3. Teknisyen ve ara eleman durumundaki kişilerin niteliklerini yüksek düzeylere çekebilmek,
4. MTE programlarına katılan kişilerin Ulusal Mesleki Yeterlilikler Sistemindeki (National Vocational Qualifications-NVQ) 5 seviyeden en az 2. Seviye sertifikayı

almalarını sağlayabilmek.

Birleşik Krallık'ta iş adamları, aktif bir şekilde okulların ve kolejlerin yani ilkökul, ortaokul ve meslek okullarının çalışmalarını desteklerler. Yerel kurullar, "eğitim ve iş halkaları" (education and business links) adında birlikler oluşturmuşlardır. Bunlar, hükümet ödenekleri ve sanayiinin katkılarıyla finanse edilmektedir ve iş yaşamının ve eğitimin bütünleştirilmesi konusunda çaba gösteren Hükümetin yeni girişimlerinin bir parçasıdır. Bu çabalar, gençlerin okullarını bitirmeden önce iş dünyasını tanımalarına ve okullarını bitirdikten sonra işe girebilmelerine yardımcı olur (Read, 2004:42).

1981 yılında Hükümet tarafından finanse edilen bir kurum İşgücü Hizmetleri Komisyonu (Manpower Services Commission), "Yeni Eğitim Girişimi" adı altında yeterliliklere dayalı standartlar ve nitelikler konusunda ilk bildirisini yayınladı. Bu bildiride yer alan iki önemli konu, meslek standartları ve genç insanlarla ilişkilidir (MEB, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Bilgi Dokümanı). Bu belgeye bağlı olarak, İngiltere'de her sektör için ayrı ayrı meslek standartları geliştirilmeye başlandı.

1986 yılında Hükümet tarafından Mesleki Nitelikler Ulusal Konseyi (National Council for Vocational Qualifications -NCVQ) (şimdiki adıyla, Nitelikler ve Eğitim Programları Yetkili Kurumu- Qualifications and Curriculum Authority – QCA) kurularak tüm meslek ve endüstrileri kapsayacak biçimde kapsamlı bir Mesleki Nitelikler Çerçevesi oluşturuldu ve Ulusal Mesleki Nitelikler (National Vocational Qualifications (NVQ) geliştirildi (MEB, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Bilgi Dokümanı).

Belgelendirme sistemi, bu mesleki nitelikler çerçevesi ile ilişkilendirildi. Belgelendirme kurumları, Nitelikler ve Eğitim Programları Yetkili Kurumu (Qualifications and Curriculum Authority -QCA) tarafından oluşturulan çerçeveyi hayata geçirmeye yani sınavlar yoluyla belge vermeye başladılar. Değerlendirme merkezleri, belgelendirme kurumları tarafından onaylanmakta, tüm sınavların adil bir şekilde yapılabilmesi için sağlanan dış değerlendiriciler bu kurumlar tarafından görevlendirilmektedir. Ulusal Mesleki Niteliklere (National Vocational Qualification-NVQ) uygun bir belge, tanımlanan işi kişinin ulusal standartlarda yapabileceğini göstermektedir.

NVQ, esnek, sanayi tarafından geniş katılımı tanınan, kapsamlı, dikkatle değerlendirilmiş, tutarlı ve gönüllülük esasına dayalı niteliklerdir. NVQ'ların merkezinde dayandırıldıkları Ulusal Meslek Standartları (National Occupational Standards –NOS) bulunmaktadır. NOS'lar spesifik bir meslekte ehil kişilerin yapabileceği beklenen performans standartları ile ilgili tanımlardır. En iyi uygulamalar, gelecekte beklenen gelişmelere uyum sağlama yeteneği ve tam ve yeterli bir performans için temel teşkil edecek bilgi ve yaklaşımlar da dahil olmak üzere bir meslekle ilgili tüm temel unsurları içermektedir (MEB, Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Bilgi Dokümanı).

İngiltere’de Ulusal Mesleki Nitelikler (NVQ), yeterlilik seviyelerine bağlı olarak 5 kademeli bir sınıflandırma çerçevesinde belirlenmiştir. Ancak son yıllarda AB’de 8 kademeli sınıflandırma daha çok kabul görmektedir. Örneğin, MTE ortaöğretim kurumunu bitirmiş kişilere 8 kademeli sınıflandırmada 4. seviye meslek sertifikası verilmektedir. 4. seviye, yüksek düzeyli kaliteli işçilik ve nezaretçilik becerisi gerektiren işler için öngörülmüştür. Birbirinden farklı kapsama sahip, daha çok karmaşık ve rutin olmayan görevleri kapsamaktadır. Bu seviyede kişiden, daha fazla inisiyatif kullanma ve sorumluluk alması istenmekte, diğer çalışanların yaptığı işlerden sorumlu olma, başkalarını kontrol etme ve onlara rehberlik edebilme yeterliliği beklenmektedir.

“Birleşik Krallık’ta, sanayide ya da mesleki eğitim okulunda edinilen nitelikler aynı nitelik sisteminde değerlendirilir ve bu nitelikler yetkililer tarafından akredite edilir” (Read, 2004:42). Böylece tüm edinilmiş nitelikler ulusal nitelik sistemi çerçevesinde belgelendirilerek değerlendirilmiş olur.

Öğretim Programları

1993 tarihli Eğitim Yasasına göre İngiltere'deki Program ve Değerlendirme Kurulu (School Curriculum and Assessment Authority) ve Galler'deki Program ve Değerlendirme Kurulu (Curriculum and Assessment Authority for Wales) ulusal ders programının oluşmasında ortak standartlar geliştirmişlerdir (The International Encydopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005:113'deki alıntı).

“İngiltere ve Galler'de 1988 tarihli Eğitim Reformu Yasasına göre okullar aynı çerçeve ders programını uygulamak zorundadır. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini ve materyallerini kendileri belirlerler” (The International Encydopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005:120'deki alıntı).

Tüm okulların dengeli ve geniş tabanlı öğretim programı sunma zorunluluğu

bulunmaktadır ve hepsi kendi özel ihtiyaçlarını ve durumlarını yansıtmaları için tüm öğretim programını geliştirme hususunda takdir hakkına sahiptir. Bazı konularla ilgili özel bazı yasal zorunluluklar da bulunmaktadır. Bu zorunluluklar seçme okullarda dahil olmak üzere tüm kamu tarafından finanse edilen okullar için aynıdır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

İngiltere’de MTE’de ders programlarının iş yaşamına uyumlu hale getirilmesi konusunda önemli çalışmalar yapılmıştır. Ulusal düzeyde etkinlik gösteren “İstihdam Kurumu”, MTE ders programlarının sektör taleplerine ve iş yaşamına uyumlu hale getirilmesi için çalışmaktadır.

Yüksek Öğretime Geçiş

İngiltere’de yüksek öğretim kurumları özerk bir yapıdadır ve her bir bölümünün kendi giriş politikası vardır. Yüksek öğretime girişte bazı özel şartlar gerekmektedir. Merkezi bir sınav olmamasına rağmen üniversiteler gerekli görülürse kendileri sınav yapabilmektedirler (Karacaoğlu ve Çabuk, 2002. http://...210_ab_b_e.htm).

Giriş için rekabet söz konusudur ve her bölüm için özel gereklilikler ortaya konulmuştur. Bir çok durumda, giriş koşulları GCE (General Certificate of Education) A-düzeyleri ya da eşdeğer yeterlilikler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, bir çok kurum uygun deneyimi olan ancak eğitim yeterliliklerine sahip olmayan olgun adayların başvurularını da kabul etmektedir (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Meslek okullarından üniversiteye girenlerin sayısı Grammar okulları öğrencilerine göre çok daha azdır. Meslek okullarının öğrencilerine açık olan pek çok fırsat ve yollar vardır. Tam zamanlı (Full-time) ve yarı zamanlı (part-time) olarak takip edecekleri daha ileri eğitim yollarından biri aracılığıyla üniversite üzerinden ulaşılabilen bir mesleki statüye denk konuma gelebilirler (Öncü, 2000:54).

2.1.11.5.4. Hollanda Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi

Yönetim

Hollanda Eğitim Sistemi, kanunla düzenlenmiş, merkezi yapı ve okul yönetimi ile birleştirilmiş bir eğitim sistemidir. Eğitim sisteminin sorumluluğu, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığında, eğitimle ilgili yasa düzenlemek ise Hollanda Parlamentosunun yetkisindedir. İlk ve ortaokullar ile genel ve mesleki eğitim okullarının planlaması yerel yönetimlerce belirlenir. Belediye bölgedeki bütün okullarla ilgili yetkilere sahiptir (The International Encyclopedia of Ed. 1994; Gülcan,2005:135’deki alıntı).

“Hollanda eğitim sisteminin farklı bir özelliği de merkezi eğitim politikası ile okulların yerleştirilmiş idaresinin ve yönetiminin kombinasyonudur” (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Hollanda’da eğitim politikasının belirlenmesinde, eğitimin planlanmasında, yasal düzenlemelerin yapılmasında, Eğitim Kültür ve Bilim Bakanına danışmanlık yapan, önerilerde bulunan, görüş bildiren, eğitim alanındaki yasa, karar ve yönetmeliklere uyulmasını gözeten kurul ve danışma organları vardır (Sağlam, 1999: 175).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı eğitimde en üst yönetim kademesidir. Bakanlık bir veya iki müsteşarı ayrıca görevlendirebilir. Merkezi Hükümet, Anayasada belirtilen koşullara bağlı olarak kanun ve yasaların uygunluğunu kontrol eder. Bakanlığın esas sorumlulukları şunlardır (The International Encyclopedia of Ed. 1994; Gülcan, 2005:136’daki alıntı):

1. Eğitim Sisteminin finans kaynaklarını sağlamak,
2. Devlete bağlı eğitim kurumlarını yönetmek,
3. Denetimi ve merkezi sınavları düzenlemek,
4. Öğrencilere maddi yardımları düzenlemek

“Merkezi Hükümet, eğitim sistemini Anayasa doğrultusunda hazırlanan yasa ve yönetmeliklerle düzenler. Merkezi Hükümetin çıkardığı yasa ve yönetmelikler, özel okullar için de geçerlidir “(Sağlam, 1999:171). Hollanda’da Eğitim ve Bilim Bakanlığı ve Müsteşarlığına bağlı olarak iki genel müdürlük vardır. Bunlardan birisi üniversite yüksek öğretim kurumlarındaki yükseköğretim için sorumludur. Diğer genel müdür ise yükseköğretim dışındaki seviyelerde öğretimi yöneten beş bölümden sorumludur (Warren, 29; Öncü, 2000:39’daki alıntı).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, özellikle ilk ve orta öğretimde mevcut okul yapılarını, kursları, zorunlu ve seçmeli dersleri, derslerin sürelerini, merkezi sınavları, öğretmenlerin maaş ve özlük haklarını düzenler. Bakanlık okulların planlamasını yapmaz ancak normları (kuralları) tespit eder. Bu kurallar hem kamu hem de özel okullara uygulanır (Gülcan, 2005:136).

Hollanda’da eğitim sistemi ülke düzeyinde merkezi olarak düzenlendiği ve tüm ülkede ortak bir okul sistemi uygulandığı için yönetim yönünden merkezi bir nitelik taşır. Buna karşılık okulların yönetimi yerel yönetimlerin sorumluluğunda olduğu için de yerel bir nitelik taşır (EURYDICE. 1992: 69; Sağlam, 1999: 170’deki alıntı).

Hollanda’da ülkenin yönetim yapısına uygun olarak eğitim sisteminin yönetiminde yetkili ve sorumlu üç yönetim birimi vardır: Ülke düzeyinde tüm eğitim sistemini düzenleme sorumluluğunu üstlenen merkezi hükümet; il düzeyinde gözlem ve denetim işlevi olan il yönetimi ve yerel düzeyde yürütme görevleri olan yerel

yönetimler (EURYDICE. 1993:21; Sağlam, 1999: 170'deki alıntı)

Resmi ve özel okullarda yönetim görevi, okul yüklenicisi tarafından oluşturulan bir yönetim kurulu tarafından yerine getirilir. Okul yönetim kurulu, hukuki yönden kamu okullarında belediye meclisine, özel okullarda da okul yüklenicisine karşı sorumludur. Okul yönetim kurullarının görev ve sorumluluk alanlarına giren konular, okulun eğitim programının, yıllık çalışma planının ve haftalık ders çizelgesinin hazırlanması; okulun eğitim-öğretim, tatil zamanı ve sürelerinin belirlenmesi; okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve diğer çalışanların görevlendirilmeleri veya görevden alınmaları; okula öğrenci alımı ve okulun bitirilmesi ile ilgili okul içi ölçütlerin ve uygulamaların saptanması; okulun mali kaynaklarının kullanımı ve bununla ilgili yönetsel önlemlerin alınmasıdır. Okul yönetim kurulu, okulun günlük yönetimi için bir okul müdürü ile ona yardımcı olacak yeter sayıda müdür yardımcısı görevlendirir. Okul müdürü, okulun günlük eğitim-öğretim işlerinin merkezi hükümetçe ve Bakanlıkça çıkarılan yasa ve yönetmelikler ile okul yönetim kurulunun ve yerel yönetimin idari kararları doğrultusunda yürütülmesinden okul yönetim kuruluna karşı sorumludur (EURYDICE. 1995: 279; Sağlam, 1999: 172-173'deki alıntı).

“Yerel yönetimlere bir kamu görevi olarak eğitim hizmeti sunma sorumluluğu yüklenmiştir. Bu durum sistem içinde hem okul türlerinin hem de sistemin yönetim ve denetiminde yetkili olan kuruluşların çeşitlenmesine neden olmuştur” (Sağlam, 1999: 170).

Yerel yönetimler aynı zamanda bölgelerindeki kamu okullarının yüklenicisidirler. Bu açıdan yerel yönetimler, okullardaki eğitim öğretimin yasal düzenlemelere, merkezi kararlara ve bölgesel özelliklere uygun olarak düzenlenip uygulanmasından sorumludurlar. Buna göre, kendi yerleşim birimlerindeki resmi okulların kurulması, okul binalarıyla alt yapılarının ve donanımlarının yapımı ve bakımı ve okullarda kullanılacak her türlü araç-gerecin sağlanması, yerel yönetimlerin görevidir (EURYDICE, 1995: 279; Sağlam, 1999: 172'deki alıntı).

Belediye Konseyi kamu okullarının planlamasını ve özel okulların kurulmasını onaylar. Kamu ve özel okullara ait okul kurullarının görev ve sorumlulukları benzerlik göstermektedir. Bunlar (Gülcan, 2005:136):

1. Müfredatla ilgili kararlar almak,
2. Öğretim materyallerinin seçimi,
3. Okul planının tespit edilmesi,
4. Zorunlu ve seçmeli derslerin planlanması,
5. Baş öğretmenin atanması veya görevden alınması,
6. Öğretmen veya diğer personelin istihdamı,
7. Öğrencilerin okula kabul edilmesi veya ihraç edilmesi,
8. Okul binalarının kullanılması,
9. Yönetimle ilgili düzenlemeler yapma.

Eğitim politikasının hem belirlenmesinde hem de uygulanmasında danışmanlık

kurullarının rolü büyüktür. Eğitimin her alanında danışmanlık kurulları bulunmaktadır. Bu kurulların görevi, Hükümet ve Bakanlığın eğitimi geliştirmesine rehberlik yapmaktır. Danışmanlık kurulu üyeleri Bakan tarafından atanır ve bu kişiler eğitimin herhangi bir alanından olup yönetimle ilgili bir görevleri yoktur. Bakan ayrıca bir Hükümet Danışma Kurulu olan Sosyo–Ekonomik Kurul'dan eğitimle, sosyal ve ekonomik beklentilerle ilgili görüşlerini ister. Diğer küçük danışmanlık kurulları da eğitimde değişmesi gereken veya yeni yapılması gereken projelerle ilgili danışmanlık yaparlar. Ancak Bakan kendisine sunulan önerilere uymak zorunda değildir (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:165).

Denetim

Hem kamu hem de özel eğitim sisteminin izlenmesi Anayasanın 23. maddesinde belirtilen Eğitim Müfettişleri tarafından gerçekleştirilir. Denetim esasları Eğitim Yasasında belirtilmektedir. Denetimcinin sorumlulukları şunlardır: Yasal düzenlemelere uygunluğu denetlemek, okul ziyaretleri yaparak uygulamaların güncelliğini kontrol etmek, Bakana bilgi vermek. Müfettişler izlenimlerini her dönem sonunda rapor ederler ve yayımlarlar. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, denetimin bağımsız kuruluşlar tarafından yürütülmesini planlamaktadır (Gülcan, 2005:145).

Anayasaya bağlı olarak okulların denetimi kanunlarla düzenlenir. Bütün eğitim sektörleri ile bunlara bağlı yan kuruluşların Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından yapılan denetimleri şu anda var olan eğitim yasalarınca belirlenmiştir. Müfettişler bir müfettiş başkanlığında altı gruba ayrılmıştır. Bunlar: İlköğretim ve Özel Öğretim; Genel Ortaöğretim ve Birinci Devre Mesleki Ortaöğretim; İkinci Devre Mesleki Ortaöğretim ve Genç Çalışanların Eğitim ve Öğretimi; Yetişkin Eğitimi; Yüksek Mesleki Öğretim ve Özel Hizmetler, Azınlık Dilleri ve Kültürü Öğretimi ve Eğitimini Destekleyen kurumlar. Bu organizasyon yapısı büyük ölçüde Bakanlığın diğer alt bölümlerinde de birbirine benzer. Bu yapılar ülkenin her yerinde görev yapacak şekilde üç ana bölüme ayrılmıştır. Bu üç bölümden her birinin başında da koordineyi sağlayan bir müfettiş vardır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:164-165).

Okullar her yıl denetmenlerce denetlenmez. Her okulun denetmeni öncelikle veliler ve okulun müdürüdür (Çınar, <http://...Hollanda.htm.htm>). Velilerden gelen okul ve öğretmenlerle ilgili şikayet ve yakınmaları yerel yönetim ve Eğitim Bakanlığı karara bağlar (Çınar, <http://...Hollanda.htm.htm>).

Okul Denetleme Dairesinin bir merkez ve 13 bölge örgütü vardır. Merkezi dairenin başında, baş denetçinin başkanlığında bir yönetim kurulu vardır. Merkez örgütünde, ilköğretim, özel eğitim, genel ortaöğretim, mesleki ortaöğretim, öğretmen

eğitimi, ıracılık eğitimi, yetişkinler eğitimi ve özel hizmetler alanlarından sorumlu olan denetleme şubeleri vardır. Bu iş bölümü yerel örgütlere de yansır (Sağlam, 1999: 174).

Finansman

“Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı, eğitim harcamalarının neredeyse tamamını genel btçeden karşılar”(Gülcan, 2005:145). Anayasa hkm gereğince Devlete, benzer program ve statüye bağlı olan aynı zamanda aynı yasal düzenlemelere tabi olan resmi ve özel okullara eğit parasal destek sağlama zorunluluğu getirilmiştir.

Hollanda’da okulların finansmanı çoğunlukla yerel yönetimlere (belediyelere) yüklenmiştir. Bununla birlikte ilköğretim düzeyindeki okulların % 70’i, ortaöğretim düzeyinde ise % 80’i özel kurumlardır. Bunlar arasında az sayıdaki kilise ve dernek okulu da vardır. Bunların finansmanının bir kısmına da yerel yönetimler katkıda bulunur (ınar, <http://...Hollanda.htm.htm>).

Mesleki ortaöğretim okullarına, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının tersine, çeşitli harcama alanlarına göre ayrılmış bir btç yerine toptan bir btç verilir. Bu okullar, yasalara uygun biçimde kayıtlarını tutmak koşuluyla kendilerine verilen btçeyi harcamada özerktirler. ıracılık eğitimi yoluyla mesleki eğitimin düzenlenmesinden sorumlu ulusal kurumlar merkezi hkmetten bu amaçla denek alırlar. Ayrıca bu kurumlara ilgili ekonomik çevreler tarafından da parasal destek sağlanır. ıracılık eğitiminin kuramsal bölümünün giderleri Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca karşılanır. Uygulamalı bölümün giderleri ise yaptığı ıracılık sözleşmesi başına çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığından denek alan işveren tarafından karşılanır (EURYDICE, 1993:21; Sağlam, 1999: 176’daki alıntı).

Yönlendirme

Hollanda’da bölgesel düzeyde ıracılık eğitimi alanında yetkili olan çeşitli organlar, eğitim ve meslek danışmanlığı merkezleri, mesleki eğitim ve iş bulma büroları gibi kuruluşlar Eğitim ve Meslek Danışmanlığı Hizmetleri adıyla bir araya getirilerek bağımsız bölgesel hizmet birimleri oluşturulmuştur (Sağlam, 1999: 188). Bu hizmet birimleri her kesimden insana eğitim alanlarına ve mesleklere ilişkin danışmanlık hizmeti verecek şekilde örgütlenmiştir. Öğrenciler için rehberlik ve danışmanlık hizmeti ağırlıklı olarak temel zorunlu genel eğitimin ikinci kademesinde verilmektedir.

MTE Uygulamaları

“Mesleki eğitim alanında gerçekleştirilen yeni düzenlemelere göre mesleki eğitim, mesleki ortaöğretim, çıraklık eğitimi ve mesleki eğitim kursları olmak üzere üç alanı kapsar” (EURYDICE, 1995:294; Sağlam, 1999: 188’deki alıntı).

“Hollanda’da mesleki eğitim alanında 1980’li yılların ortalarından itibaren oldukça kapsamlı bir yenileştirme ve yeniden yapılandırma çalışması başlatılmıştır” (EURYDICE,1995:293; Sağlam, 1999: 187-188’deki alıntı). Örneğin, 1987 yılında yürürlüğe giren bir yasa ile öğrenci sayıları az olan meslek okulları, kısa süreli mesleki eğitim programları uygulayan okullar ve çıraklık eğitim merkezleri bir okul çatısı altında toplanmıştır (Sağlam, 1999: 187-188).

Hollanda’da mesleki ortaöğretim 1990’da yeniden düzenlenmiştir. Yeni düzenlemeye göre mesleki ortaöğretim programlarına 16-19 yaş arasındaki gençler devam ederler. Süreleri 2-4 yıl arasında değişen bu programlar sanat okulu veya meslek okullarında uygulanır. Her bölüm de kendi içinde alt meslek dallarına ayrılır. Her meslek okulu çeşitli meslek dallarını içeren en az bir bölüm açmak zorundadır (EURYDICE 1991:159; Sağlam, 1999: 188’deki alıntı). Meslek okullarında uygulanan mesleki ortaöğretim programlarının giriş koşulları ve öğrenim süreleri yönünden dört farklı türü vardır (EURYDICE. 1995:295; Sağlam, 1999: 189’deki alıntı). Hollanda’da mesleki ortaöğretim, orta ve ileri olmak üzere iki seviyede verilir.

1. *Orta Seviye Mesleki Eğitim:* (LBO) Hollanda eğitim sisteminde önemli bir yer tutar. Gençlerin % 30’u ilköğretimden sonra doğrudan bu eğitime başlar. Bütün orta seviye meslek okulları 4 yıl sürer. İlk 2 yılda genel dersler son iki yılda da mesleki eğitim ve öğretim yaparlar. Bu seviyede 5 tip okul vardır: En büyük bölümü teknik okullar (LTO) (denizcilik dahil), kızların devam ettiği ev ekonomisi (LHNO), Tarım - Hayvancılık, Ormancılık ve Tarım Teknolojisi Eğitimi veren Ziraat Okulları (LLO), Esnaf Okulları (LMO), Ticaret Okulları (LEAO). Öğrenciler genel ve mesleki derslerin 6 -7’sinden sınava alınırlar. En az iki meslek dersi seçmek zorundadırlar. Sınavlar okulda yapılır (MEB, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, 1996:171). “Bu programlar bir meslek dalında bağımsız olarak çalışmak veya kendi işyerini açmak isteyen kişilere açıktır” (Sağlam, 1999: 192).

2. *İleri Seviye Mesleki Eğitim:* Bu programlara çıraklık eğitimi veya mesleki ortaöğretim alanında orta düzey meslek eğitimini bitiren kişiler alınırlar. Bu kişiler bir veya iki yıl süreli bir meslek eğitimiyle bir meslek dalında uzman veya teknik

eleman olarak yetiştirilirler (Sağlam, 1999: 192).

Mesleki lise öğretiminde öğrenciler geçtikleri kısmi sınavlar için bitirme sertifikaları almaktadırlar. Ders için bütün sınavları geçtikten ve bunun yanındaki tüm sertifikaları aldıktan sonra sertifikalar diploma ile değiştirilmektedir. Öğrencilerin diploma alabilecekleri şekilde öğretim ve ders düzenlemek kurumların kendilerine kalmıştır (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

Öğretim Programları

Meslek okullarındaki mesleki ortaöğretim programlarının içeriğini genel eğitim ve mesleki eğitim dersleri ile iş yerindeki uygulamalı meslek eğitimi oluşturur. Derslerin öğrenim süresi boyunca dağılımını, haftalık ders saatlerinin sayısını Bakanlıkça belirlenmiş olan en az saatten az olmamak koşuluyla her okul kendisi belirler. İşyerindeki uygulamalı meslek eğitimi, okul, öğrenci ve işveren arasında yapılan bir sözleşme kapsamında yürütülür. Uygulamalı eğitimin süresi için yönetmeliklerle belirlenmiş bir sınır olmamakla birlikte genellikle her programda yarısı öğrenim sırasında, yarısı da öğrenimin bitiminde olmak üzere toplam 200 gün işyerinde uygulamalı eğitime ayrılır (EURYDICE, 1995:295; Sağlam, 1999: 190'daki alıntı).

Son yıllarda mesleki eğitim alanında başlatılan yeniden yapılandırma çalışması kapsamında meslek okullarındaki programlarda modüler sistem uygulaması giderek yaygınlaşmaktadır. Bu sistemde düzeylere ve ders kümelerine göre (genel eğitim, mesleki eğitim, uygulamalı eğitim zorunlu seçmeli dersler gibi) oluşturulan her modül sonunda öngörülen gereklilikleri ve yeterlilikleri yerine getiren öğrencilere sertifika verilmesi, yeterli sayıda sertifika kazanan öğrencilere de diploma verilmesi öngörülmüştür (EURYDICE, 1995: 296; Sağlam, 1999: 190'daki alıntı).

Yüksek Öğretime Geçiş

Hollanda'da üniversiteye kabul edilme bir üniversite öncesi (VWO) okul bitirme sertifikası, HBO yeterlilik sertifikası veya HBO *propaedeutic* sertifikası ile mümkündür. Gerekli yeterliliklere sahip olmayan 21 yaş ve üzeri yaş grubundaki kişiler üniversiteye özel bir giriş sınavını geçtikten sonra kabul edilebilirler (EURYDICE, 2005. <http://...indextr.html>).

2.2. İlgili Araştırmalar

Erbesler (1987) tarafından yapılan araştırmada teknolojik değişimin işgücü üzerindeki etkileri ve bu etkilerin yarattığı eğilimler bir perspektif içinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, dünyadaki gelişmeler çerçevesinde Türkiye'deki imalat sanayiinin teknolojik durumuna ve bu sanayiinin çeşitli sektörlerinde çalışan işgücüne 1980'li yılların ortalarında bir durup bakmak ve teknoloji ile onu kullanan insan arasındaki uyum sorunlarını incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın evrenini, Türkiye'de imalat sanayini en iyi temsil edebilecek bir bölge olması nedeniyle İstanbul ve Kocaeli sınırları içinde bulunan işletmeler oluşturmuştur. Bu evren içinden 138 sanayi işletmesi örneklem olarak kabul edilmiştir

Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Teknolojik yenilenmenin işgücüne etkilerinin genelde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü teknolojik değişme sonucunda işgücünün %40-50 kadarı eğitim yoluyla yeni bilgi ve beceriler edinmek zorunda kalmakta ve bu yolla yeni makinelere uyum sağlamaktadır.

2. Teknolojik değişme yeni istihdamı zorunlu kılmaktadır.

3. İşgücünün hüner düzeyi ile, en son mezun olduğu öğrenim kurumu, mesleki eğitim süresi ve toplam eğitim süresi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

4. Türkiye'deki teknolojik düzey ile uluslararası teknolojik düzey arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Aksoy (1995) tarafından yapılan araştırmanın amacı, endüstriyel teknik ortaöğretim okullarının: elektrik, elektronik, motor, tesviye ve metal işleri bölümleri mezunlarından eğitimleriyle ilgili iş kollarında çalışanların eğitim-istihdam ilişkilerini saptamak ve değerlendirmektir.

Araştırmada yanıtı aranan sorulardan bazıları şunlardır:

1. Endüstriyel teknik ortaöğretim okulları mezunları; daha fazla meslek eğitimine

gereksinme duymakta mıdır? Daha fazla eğitime gereksinme duyma, yeterlik düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

2. İşyeri yöneticileri; işyerlerinde çalışan endüstriyel teknik ortaöğretim okulları mezunlarının hangi düzeyde yeterlik gösterdiklerini düşünmektedir?

3. İşyerlerinin, endüstriyel teknik ortaöğretim okulları mezunları açısından önem verdikleri nitelikler nelerdir?

4. İşyeri yöneticileri, mesleki teknik eğitimde temel olarak uygulanan modellerden hangisini uygun bulmaktadır?

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır: Ankara Sanayi Odası kayıtlarında 50 ve daha fazla işçi çalıştıran işyerleri arasında sayılan metal sanayindeki işyerleri; metal sanayiinde faaliyet gösteren işyerlerinin üretim birimlerinde çalışan, endüstri meslek lisesi (EML) ve teknik liselerin (TL) elektrik, elektronik, motor, tesviye ve metal işleri bölümlerinden 1986 ve daha sonraki yıllarda mezun olanlar ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın sonuçları özetle şöyledir:

1. Motor bölümü mezunlarınca, okullarında kullandıkları araç takım ve makineler, çalışma yöntemleri ve malzemelerin benzerliği, "çok az" görülmüştür,

2. Yöneticilerin işyerlerine teknisyen alımında çok önemli gördükleri özellikler mesleki teknik yeterlik, ekiple çalışma, iletişim kurma yeteneği, yeniliklere açıklık, ilgili okul mezunu olma, bir işi tek başına yapabilme, el becerisi, araştırmacı kişilik ve iş deneyimi olmasıdır. Kısmen önemli görülen özellikler yabancı dil bilmedir.

3. İşyerleri yöneticileri, Endüstri Meslek Lisesi mezunlarını zihinsel kavrama ve ekiple çalışma yetenekleri açısından "çok yeterli" düzeyinde değerlendirmektedir.

4. Mezunların, iletişim kurma, yeniliklere açıklık, disiplinli çalışma alışkanlığı, el becerisi, bir işi tek başına yapabilme, mesleki-teknik bilgi ve genel kültür gibi nitelikleri "kısmen" yeterli bulunmuştur.

5. İşyerlerinin, Endüstri Meslek Lisesi mezunlarından bekledikleri niteliklerden "çok önemli" görülenler "disiplinli çalışma alışkanlığı", zihinsel kavrama yeteneği", "mesleki ve teknik bilgi", "ekiple çalışma yeteneği", "yeniliklere açıklık", "üstlerine itaat", "iletişim kurma yeteneği" ve "bir işi tek başına yapma yeteneği"dir. "Genel

kültür" ve "iş deneyimi" kısmen önemli görülen nitelikler arasındadır.

6. İşyeri yöneticilerinin çoğu, mesleki ve teknik eğitimin devlet ve özel sektör işbirliği ile okul ve işyerlerinde ortaklaşa verilmesinden yanadır

Arıman'ın (1996) araştırması literatür taraması yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Eğitim ve mesleki eğitim alanında yapılan tüm çalışmalar, Avrupa Birliği Konsey'inin aldığı karar ve yönergeler ile gerçekleştirilmiştir. Roma Antlaşması'nın 118. maddesini hukuki baz alarak gerçekleştirilen eğitim ve mesleki eğitim çalışmaları, Maastricht Antlaşması'ndan sonra iki ayrı madde olarak ele alınmıştır. 116 ve 117. maddeler ışığında bu alanda pek çok çalışma yapılacağı kesindir.

2. Avrupa Topluluğu'nun kuruluşundan bu yana ulaşılması hedeflenen ekonomik ve sosyal amaçlar ile hayat standartlarının yükseltilmesi için ön koşul insan kaynaklarının kalitesinin artırılması ve mevcut işgücünün becerilerinin teknolojik ve sosyal değişikliklere adaptasyonudur.

3. Komisyon'un bu konuda yayınlamış olduğu Beyaz Kitap hayat boyu eğitim ve mesleki eğitim kavramlarına yeni yaklaşımlar ve öneriler getirmeyi amaçlamaktadır. 1996 yılında Avrupa Hayat Boyu Öğrenim Yılı (European Year of Life long Learning) olarak ilan edilmiştir. Eğitim ve Mesleki Eğitim'in Avrupa Birliği için önemi anlaşılmıştır. Bu yüzden Topluluğun yeni yetki alanları dahilinde olan bu konular üzerinde daha ayrıntılı biçimde durulmasının zamanı gelmiştir.

Boyacı'nın (1996) araştırmasının amacı, İzmir Endüstri Meslek Liselerinde sürdürülen meslek eğitimi ile gelişen endüstrinin gereksinim duyduğu ara insangücünün karşılaştırmalı araştırmasını yaparak 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanunu, ilgili genelge ve yönergeler doğrultusunda uygulamaların hangi düzeyde yapıldığını belirlemektir. Araştırmanın sorularından bazıları şöyledir:

1. Meslek eğitiminde okul-endüstri ilişkilerinin boyutu nasıldır?
2. Çıraklık ve Mesleki Eğitimi Kanunu uyarınca, meslek eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak okul yöneticileri, koordinatör öğretmenler, öğrenciler ve işletme

sorumlularının karşılaştığı sorunlar nelerdir?

3. Gelişen endüstrinin ara insangücü konusundaki beklentilerine endüstri meslek liseleri son sınıf öğrencilerinin uygunluğu ne ölçüde gerçekleştirilebilmektedir?

4. Gelişen endüstrinin beklentilerine uygun nitelikli ara insangücü yetiştirilmesi nasıl olmalıdır?

Araştırma, İzmir merkezinde bulunan endüstri meslek liseleriyle, bu okullarda görev yapan okul yöneticileri, koordinatör öğretmenleriyle, son sınıf öğrencileriyle ve 77 işletme ile sınırlıdır.

Araştırmada özetle:

1. Beceri eğitimi için işletmelere verilen programların tamamen uygulanmadığı,
2. İşletmelerin 2/3 'ünde eğitim birimi olmadığı,
3. İşletmelerde beceri eğitimi uygulaması sırasında öğrencilere yönelik teorik eğitimin yeterli düzeyde yaptırılmadığı,
4. Beceri eğitimi için koordinatör öğretmenler ile işletme sorumlularının birlikte hazırlayacakları programlara koordinatör öğretmenlerin katılma isteklerinin az olduğu,
5. Okullardaki tezgah ve araçların işletmelerdeki kullanılanlara göre eski olduğu,
6. Öğrencilerin mesleki bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı,
7. Öğrencilerin iş sırasında sorunları çözme yeteneklerinin yetersiz olduğu,
8. Öğrencilerin yeni teknolojiye olan uyumlarının yetersiz düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi-METARGEM (1996) tarafından yapılan araştırmada, işletmelerdeki beceri eğitimi, okullarda bulunan elektronik, elektrik, tesviye, mobilya ve dekorasyon bölümlerinde verilen eğitim ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın evrenini yukarıda belirtilen dört bölümde beceri eğitimi gören, Çorum, Eskişehir, İzmir ve Konya illerindeki öğrenciler oluşturmuştur. Bu illerden seçilen dört okuldan 964 öğrenci, 143 endüstri meslek lisesi öğretmeni, 105 usta öğretici, 25 okul yöneticisi ve 65 işletme yöneticisi araştırmanın örneklemini

oluşturmuş, belirtilen bu kişilere anket uygulanmıştır.

Araştırmanın bulguları özetle şöyledir:

1. İşletmelerin beceri eğitimine karşı isteksiz olmalarında en önemli etken mali kaygılardır.
2. Çoğu işletmede beceri eğitimi tecrübeli işçiler tarafından yürütülmektedir. Sadece birkaç büyük işletmede bağımsız eğitim birimi bulunmaktadır. İşletmelerdeki usta öğreticilerin beceri eğitimi uygulamaları, meslek dersi öğretmenleri kadar iyidir.
3. Beceri eğitiminde okul ve işletme arasında planlamaya dönük işbirliği düzeyi, ortak eğitimin koordine edilmesine dönük işbirliğinden daha düşüktür.
4. İl çıraklık ve Mesleki Eğitim Kurulları uygun üyelere sahiptir ancak okul ve işletmeler arasındaki işbirliğinin sağlanmasında etkileri azdır.
5. Okulda ve işletmelerde yapılan beceri eğitiminin etkinliği ile ilgili olarak birinin diğerinden daha iyi olduğunu söylemek mümkün değildir.

Rodoplu ve Sunar'ın (1996) araştırmasının amacı; 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu çerçevesinde; endüstri dekorasyon, elektrik, elektronik öğrencilerinin okul ve işletmelerde eğitimlerinin etkinliğinin ölçülmesidir.

Araştırmanın evrenini; meslek dalları elektrik, elektronik, tesviye ve mobilya-dekorasyon olan; Çorum, Eskişehir, İzmir ve Konya illerinde beceri eğitimi veren okulların üçüncü sınıf öğrencileri, öğretmenleri, usta öğreticileri ile okul ve işletmeler oluşturmuştur.

Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okulda beceri eğitimi gören öğrencilerin yaklaşık yarısı, bir işletmede çalışırken beceri eğitimi için kendilerine imkan tanınmadığını söylemişlerdir.
2. İşletmelerce sağlanan beceri eğitiminin kalitesinin sürekli kılınması için yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

İslamoğlu'nun (1997) araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Mesleki eğitimde devlet, işveren ve işçi kesimlerinin birlikte sorumluluk almalarına ve bunlar arasında sürekli ve verimli işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Mesleki eğitim programları çağın gerekleri ve ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda istihdama yönelik olarak hazırlanmalıdır

Önal'ın (1997) araştırmasının problemi, 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu hükümlerine göre gerçek üretim koşullarında yapılan "işletmelerde meslek eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi"dir.

Bu araştırmanın amacı; 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'na göre endüstri meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerde gerçek üretim koşullarında yaptıkları eğitimi değerlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranacaktır.

1. İşletmelerde meslek eğitimi uygulamalarının genel görünümü nasıldır?
2. İşletmelerdeki eğitim olanaklarının durumu nasıldır.?
3. Koordinatör öğretmenler ile usta öğreticiler kendilerinden beklenen görevleri ne ölçüde yerine getirebilmektedir?
4. İşletmelerde meslek eğitiminin düzenlenmesi ile ilgili yapılan etkinliklerin gerçekleşme düzeyi nedir?
5. Programın öngördüğü yeterlikler ne oranda uygulanabilmektedir?
6. Öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için alınması gereken önlemler nelerdir?

Araştırma: 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu'na göre, endüstri meslek liseleri öğrencilerinin, 1995-1996 öğretim yılında işletmelerde yaptığı meslek eğitimi uygulamaları; Ankara İli ve bu ilde faaliyet gösteren Yenimahalle, Atatürk, Polatlı Endüstri Meslek Liselerinin: üçüncü sınıf (V. - VI. Dönem) öğrencileri; idareci ve koordinatör öğretmenleri, işbirliği yaptığı işletmeler ile bu işletmelerde eğitimden sorumlu usta öğreticileri; tesviye bölümü programları, ile sınırlıdır.

Araştırma model bakımından belgesel tarama ve betimsel nitelikte bir çalışmadır.

Araştırmanın evreni, Ankara İlinde 3308 sayılı Kanun kapsamında endüstri

meslek liselerinde işletmelerde meslek eğitimi uygulamalarından yararlanan öğrenciler, idareci ve öğretmenler, öğrencilerin eğitim gördükleri işletmelerdeki usta öğreticilerdir.

Koordinatörlük görevi yapan 44 öğretmen; 92 öğrenci; ilgili okullardaki koordinatörler ve idarecilerle birlikte bu işletmelerde görev yapan 59 usta öğretici örneklem olarak seçilmiştir.

Araştırmanın bazı sonuçları özetle şöyledir:

1. "Koordinatör öğretmenlerin öğrencilerin eğitim başarı durumlarıyla ilgilenme durumuna ilişkin" değerlendirmede öğrenciler ve usta öğreticiler "yeterli" seviyede görüş bildirirken, koordinatör öğretmenler kendilerini "orta" seviyede görmektedir.

2. Öğrenciler, işletmelerde meslek eğitiminin kendilerine beceri eğitimi dışında da yararları olduğunu belirtmektedir.

3. Öğrenciler beceri eğitimi öncesi okulda kazandıkları mesleki bilgileri yeterli, usta öğreticiler orta düzeyde görmektedir.

4. "Bugün okul atölyelerinde kullanılan teknolojinin iş hayatının gerisinde kaldığı" görüşüne öğretmenler ($\bar{X}=4.52$) seviyesinde tam katılırken; usta öğreticiler ($\bar{X}=3.98$) seviyesinde çok katılmaktadır. "

5. Bütün bu olumlu görünümünün yanı sıra işletmelerde meslek eğitimi uygulamalarının kuramsal açıdan düşünülen esasların tamamına uygun olarak gerçekleşmediği ve bazı güçlüklerle karşılaştığı saptanmıştır.

6. Koordinatör öğretmen ve usta öğreticilerden beklenen görevlerin tüm yönleriyle yeterli seviyede gerçekleşmediği görülmektedir.

7. İl çıraklık ve meslek eğitimi kurulları beklentilere cevap verememektedir.

Ulukan'ın (1998) araştırmasının amacı, "içinde bulunan şartlar ve ulaşılmak istenen hedefler doğrultusunda meslek eğitimi nasıl olmalıdır, kimler meslek eğitiminde yer almalıdır ve kişilerin mesleki eğitimde rolleri ne olmalıdır soruları da dikkate alınarak, uygulanmakta olan örgün (okul ağırlıklı) meslek eğitimi ve işletme ağırlıklı ikili (çıraklık) meslek eğitimi modellerini incelemek ve bu modellerin bir karşılaştırmasını yapmak" olarak belirlenmiştir.

Araştırmada amaca yönelik olarak aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de uygulanan meslek eğitimi modelleri hangileridir?
2. Bu meslek eğitimi modellerinin birbirlerine göre üstün oldukları noktalar veya eksikleri nelerdir?
3. Hangi kurum ve kuruluşlar meslek eğitiminde yer almalıdır?
4. Meslek eğitiminde yer alan veya yer alması gerektiği düşünülen birimlerin görev ve sorumluluk paylaşımı nasıl olmalıdır?
5. Hangi meslek eğitimi modeli çağdaş eğitim ve teknoloji düzeyine ulaşmada daha elverişlidir, bu konuda hangi öneriler geliştirilebilir?

Bu araştırma, mesleki ve teknik eğitim sisteminin çok farklı düzeylerde yapılıyor olması ve çok büyük bir çeşitliliğe sahip olması nedeniyle orta öğretim düzeyinde ve 3308 sayılı Kanun çerçevesi ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, mesleki ve teknik eğitimde, yapılan araştırmaların ve mevzuatın değerlendirilmesi, konu ile ilgili literatürün taranması, ilgili kurum ve kuruluşların yapılarının incelenmesi ve istatistik bilgilerinin kullanılması ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları özetle şunlardır:

1. TAMEM araştırmasına dayanılarak işletmelerin % 38’inde usta öğretici belgesine sahip hiçbir çalışanın bulunmadığı, ILO çerçevesinde yapılan bir çalışmada işletmelerdeki ustaların %64’nün; MEB tarafından yapılan bir araştırmada %38’inin; TİSK tarafından yapılan bir araştırmada ise %58’inin usta öğreticilik belgesine sahip olmadığı belirlenmiştir.
2. Meslek okulu öğrencilerinin çoğunlukla (%63) mesleki eğitim programlarında yer almayan işlerde çalıştıkları belirlenmiştir.
3. Meslek standartları çalışmalarına hız kazandırılması dış piyasalarla bütünleşme açısından önem kazanmaktadır.

Tarım’ın (2000) yaptığı araştırmada; 3308 Sayılı Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, ilgili yönetmelikler, genelge ve yönergeler uyarınca Endüstri Meslek Lisesi öğrencilerine yaptırılan meslek eğitimi uygulamalarının etkililiğini saptamak

amaçlanmıştır.

Araştırmanın bazı alt problemleri şunlardır:

1. Meslek eğitiminde okul-sanayi işbirliği nasıldır?
2. Meslek eğitimi uygulamaları öğrencilerin mesleğe hazırlanmalarına ne ölçüde yardımcı olmaktadır?
3. Meslek eğitimi uygulamalarına ilişkin olarak; yöneticiler, koordinatör öğretmenler, öğrenciler ve işletmelerin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Durum saptamaya yönelik betimsel nitelikte olan bu araştırmada anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu; 1998-1999 Öğretim yılında Balıkesir İli merkezinde bulunan Merkez ve 100. Yıl Endüstri Meslek Liseleri son sınıf öğrencilerinden işletmelerde beceri eğitimi uygulaması gören öğrencilere, koordinatör öğretmenlere, usta öğreticilere, okul ve işletme yöneticilerine uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar özetle şöyledir:

1. Ankete katılanların tamamına yakınının okul-sanayi işbirliğini yeterli buldukları,
2. Meslek Eğitimi uygulamalarının; öğrencilerin mesleğe hazırlanmalarına büyük oranda yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Bozan (2002) tarafından yapılan araştırmanın amacı; Türk kamu yönetiminin bir alt sistemi olan ve üst sistemin aşırı merkeziyetçi yapısını benzer ağırlık taşıyan eğitim sistemimizde bir kısım yetkilerin taşra teşkilatlarına devredilmesi ve yerinden yönetime geçiş için olası alternatif yaklaşımların değerlendirilmesidir.

Araştırmanın evrenini; MEB merkez ve taşra teşkilatındaki 5298 eğitim yönetici ve deneticilerinden meydana gelmektedir. MEB merkez teşkilatındaki politika belirleme, danışma ve denetim birimlerinden 212 eğitim yönetici ve deneticisi ile taşra teşkilatından 887 olmak üzere 1099 eğitim yönetici ve deneticisi oluşturmuştur.

Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkiye eğitim sisteminde, aşırı merkeziyetçilik; merkez teşkilatının yetkileri

elinde toplaması ve taşra teşkilatında yapılması gereken işleri de üstlenmesi en önemli sorundur. Bu nedenle MEB temel görevlerini yapamamakta, taşradaki eğitim hizmetleri gecikerek aksamaktadır.

2. Kaynakların iyi kullanılmadığı, sayısal hedeflere ulaşma çabalarının eğitimdeki kalite arayışlarını geri plana ittiği ortaya çıkmıştır.

Buluç'un (2003) araştırmasının amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki okul yönetimini, eğitim yönetiminin işlevleri açısından analiz ederek, okul yönetimi ve okul içi organizasyonu geliştirmeye yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Betimleme türünde olan araştırmanın evrenini, Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim ile ilgili Erkek Teknik, Kız Teknik, Ticaret ve Turizm Eğitimi ile Çıraklık ve Yaygın Eğilim Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan öğretim kurumları oluşturmuştur. Çalışmada sunulan bilgiler, ilgili literatür, Kalkınma Planları, Milli Eğitim Şuraları, ilgili yasa ve yönetmeliklerin taranması, sonucu elde edilmiştir.

Çalışmanın bazı sonuçları özetle şöyledir:

1. Mesleki ve teknik öğretim kurum ve programlarında çok parçalı bir yapı görülmektedir. Genel hizmetler, bütçe ve finansman konularında aşırı bir merkezîyetçilik ve finansman yetersizliği göze çarpmaktadır.

2. Farklı amaçlara göre düzenlenmiş ve program çeşitliliğine yer veren mesleki teknik ortaöğretim okulları tek bir yönetim çatısı altında toplanmalıdır.

3. Mesleki ve teknik öğretim sisteminin karar, planlama, uygulama, yönetim, denetim, finansman ve program geliştirme dahil her aşamasına işveren ve işçi kuruluşları, üniversiteler, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve veli temsilcileri, gönüllü kuruluşlar gibi ilgili tüm tarafların aktif şekilde katılması sağlanmalıdır.

4. Son yıllarda il düzeyinde başlanan hizmetiçi eğitim çalışmalarına genişletilerek devam edilmelidir.

5. Okul yönetimlerine işçi ve işveren temsilcileri, veli, öğretmen, öğrenci ve yerel yönetim temsilcilerinin katılımı ve katkıları sağlanmalıdır.

Gülcan (2003) tarafından yapılan araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde AB ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunları nelerdir?

Araştırmanın Amacı: Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne adaylık sürecinde, Türkiye Eğitim Sistemi'nin yapısal sorunlarını saptamak ve bu sorunlara çözüm olmak üzere geliştirilen Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli'nin ilgililerin görüşlerine göre uygulanabilirliğini sınamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere özetle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye Eğitim Sisteminin yapısı; örgütlenme biçimi-türü, örgütlenme modeli örgüt şeması ve okul yapısı bakımlarından, Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim sistemleri yapısı ile ne derece örtüşmektedir?

2. Birinci sorunun yanıtlanması ile saptanan uyum sorunlarının giderilmesi amacıyla geliştirilen "Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli"nin beş boyutu olan, merkez örgütü yapısı, taşra örgütü yapısı, okul sistemi yapısı, yatırım ve bütçe ile eğitim personeli boyutlarına ilişkin eğitim politikasını saptayanlar ve uygulayıcıların görüşleri nasıldır?

Araştırmada, Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği Yapısal Uyum Modeli geliştirilmiştir. Toplanan veriler uygun istatistik tekniklerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki öğretmenler, okul ve kurum yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve Bakanlık merkez örgütü yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Ankara, Samsun, Konya, İzmir, Antalya ve Yalova illerinden 400 öğretmen, 100 okul ve kurum yöneticisi, 200 ilköğretim müfettişi ve 100 Bakanlık merkez örgütü yöneticisi olmak üzere toplam 800 kişi oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçları özetle şöyledir:

1. Türkiye Eğitim Sistemi Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemlerine göre daha merkeziyetçi bir yapıya sahiptir; Bakanlık birimleri arasında görev örtüşmesi vardır; taşra birimlerine yetki devri yapılması halinde ihtiyaçtan fazla birim vardır.

2. Önerilen modelde Bakanlık taşra örgütünün daha geniş yetkilerle donatılması;

eğitim yönetiminde il, bölge ve okul düzeyinde geniş katılımlı "yönetim kurulları"nın oluşturulması; eğitim personelinin yetiştirilmesinde ve istihdamında, performans göre değerlendirme, iş başında, sürekli yetiştirme ve uzmanlaşma olması desteklenmiştir.

3. Eğitim personelinin sözleşmeli istihdamı ile eğitim personelinin kariyer basamaklarına ayrılması önermesi, araştırmaya katılanlarca desteklenmiştir.

Tuncer'in (2003) araştırmasının amacı; Türkiye'de meslek standartları konusunda yapılan çalışmaları belirlemek, yapılan alışmaları AB'ne uyum açısından değerlendirmek ve İŞKUR'un hazırlamış olduğu meslek standartlarından motor yenileştirmeci meslek standardının endüstri meslek lisesi motor bölümü son sınıf öğrencileri ve motor bölümü öğretmenleri ile öğrencilerin işletme stajlarını yaptıkları kuruluşlardaki usta öğreticiler açısından durumunu belirlemektir.

Araştırmanın evrenini; İŞKUR'un hazırlamış olduğu meslek standartları ve gelişmişlik düzeyine göre seçilen illerdeki mesleki teknik ortaöğretim kurumları motor bölümü son sınıf öğrencileri, ğretmen, ve işletmelerdeki usta öğreticileri kapsayan 521 ğretmen, 540 ğrenci ve 142 usta öğretici oluşturmuştur.

Araştırmada özetle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Araştırma kapsamındaki öğrenciler ilgili becerilerde kendilerini genellikle oldukça yeterli ve kısmen yeterli bulurken, ğretmen ve usta öğreticiler kısmen yeterli, az yeterli düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

2. Özellikle ileri teknoloji ürünü araç-gereçlerin okullarda ve işletmelerde bulunmadığı belirlenmiştir.

Arslan ve nen'in (2004) yaptığı araştırmanın amacı, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının tekstil konfeksiyon bölümü mezunlarının mesleki yeterlikleri konusunda, meslek dersi ğretmenlerinin düşüncelerini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik ğretim Genel Mdrlğne bağlı Ankara ili ve ilçelerinde bulunan, 24 Kız Meslek Lisesi ve bu okullarda görev yapan 320 meslek dersi ğretmeni oluşturmaktadır. Meslek dersi ğretmenlerinin tümü örneklem grubuna alınmıştır. Örneklem gurubuna giren

öğretmenlere uygulanan anketlerden geri dönen anket sayısı 250 olduğu için örneklem 250 öğretmen olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın bazı sonuçları özetle şunlardır:

1. Daha kaliteli ve nitelikli iş gücü yetiştirmek için eğitim-öğretim programlarının sektörün ve öğretmenlerin, istekleri doğrultusunda okul-sanayi işbirliğinin önemi göz önüne alınarak yeniden yapılandırılması uygun olacaktır.

2. Mesleki ve teknik öğretim kurumlarına hazırlık ve yönlendirme yapılarak öğrenci alınmalı, öğretim programlarında öğrencilerin meslekleri tanıma ve öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin seçecekleri dallarla ilgili etkin bir danışmanlık hizmeti sunulmalıdır.

4. Mesleki ve teknik ortaöğretim programları iş hayatının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere yeniden yapılandırılmalıdır. Aynı zamanda öğretim programları iş hayatındaki gelişmelere paralel olarak geliştirilmelidir.

5. Mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının uygulandığı atölye ve laboratuvar donanımları teknolojik açıdan iş hayatının gereksinimlerine uyumlu hale getirilmelidir. Bunun için sektörle işbirliği olanakları araştırılmalıdır

Mirici; Özhavzalı ve Saka'nın (2004) yaptıkları araştırmanın amacı, “Sınavsız Geçiş Projesi”nin uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri tespit ederek Proje'nin amacına uygun biçimde uygulanmasına katkı sağlamaktır.

Bu amaçla, Meslek Yüksek Okulları Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin Proje hakkındaki görüşlerini almak, sınavsız geçiş yapan öğrenciler ile sınavla Meslek Yüksek Okullarına giren öğrencilerin durumlarını bir çok yönden karşılaştırmak ve öğrencilerin okulları ile ilgili görüşlerini tespit edebilmek için iki anket uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, K.Ü., Kırıkkale Meslek Yüksek Okulu, K.Ü., Keskin Meslek Yüksek Okulu, F.Ü., Elazığ Meslek Yüksek Okulu, G.Ü., Sungurlu Meslek Yüksek Okulu, G.Ü., Kırşehir Meslek, Yüksek Okulu ve bu okullardan gelişigüzel seçilen 102 öğretim elemanı ve 269 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın bazı sonuçları şöyledir:

1. Meslek Yüksek Okulları-Meslek Liseleri öğretim programlarının uyumlu hale getirilmesi ile ilgili çalışmalar sürdürülmelidir,

2. Öğrenci kalitesinin yükseltilebilmesi için mesleki teknik eğitime yönlendirme politikaları yeniden gözden geçirilmelidir. Çoğu Avrupa ülkesinde olduğu gibi, ülkemizde de Meslek Liselerinden Meslek Yüksek Okullarına geçiş sürecinde bir yıllık hazırlık dönemi uygulaması konulmalıdır. Bu hazırlık süreci, üniversiteye adaptasyon süreci olarak düşünülmeli ve sınavsız gelen öğrencilerin temel konulardaki (Türkçe, Matematik, Yabancı Dil, Bilgisayar, Genel Kültür. v.b.) eksiklerini tamamlayıcı bir programa dayalı olmalıdır.

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimlerine yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. MTE kurumlarından mezun olanların mesleki ve genel yeterliliklerinin iş yaşamının gereksinimlerine uygunluk düzeyini ortaya koymaya çalışan bazı araştırmalar olmakla birlikte, bu konuda tüm sektörleri kapsayan yeterli araştırma yoktur. Bu durumun en önemli nedeni olarak, bu güne kadar MTE sisteminden iş yaşamının öngördüğü yeterlilikleri kazandırma işlevine yönelik beklentilerin azlığı gösterilebilir.

Ülkemizde mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının, sorunlarını belirlemeye ve AB standartlarına uygunluğunu ortaya koymaya yönelik çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak, Türkiye’nin AB ile üyelik görüşmelerinin henüz yeni başlamış olması ve MTE alanına ilgi duyan araştırmacı sayısının azlığı düşünülebilir. Türkiye’nin AB’ne üyelik sürecindeki uyum çalışmalarının yoğunlaşması ile birlikte bu alandaki araştırmaların da artması beklenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırma için geliştirilen veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır”(Karasar 1984:80).

Bu modele dayalı araştırmada, anket uygulanan kişilerin verdikleri bilgiler arasındaki benzerlikler ile farklılıklar saptanmış ve buna göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma probleminde ve alt problemlerde aranan yanıtlar nicel veri toplama araçlarıyla belirlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı başı itibariyle Türkiye’de otomotiv/motor eğitimi veren 124 mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda çalışan 1478 otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve teknik öğretmen ile İzmir Ticaret Odası 59/B sınıfına kayıtlı 463 otomotiv servis ve bakım işletmesinde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenler oluşturmaktadır. Bu işletmelerde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenlerin sayıları kesin olarak bilinmemektedir.

Araştırmanın örneklemini, Adana, Aksaray, Ankara, Aydın, Bursa, Denizli, Elazığ, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Kayseri, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Malatya, Mersin, Sakarya, Samsun, Sivas, Tokat ve Trabzon İllerinden seçilen 32 otomotiv/motor eğitimi veren ortaöğretim kurumunda çalışan 718 otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve teknik öğretmen ile İzmir İlinden rastlantısal olarak seçilen 57 oto servis ve

bakım işletmesinde çalışan 250 yönetici, uzman ve teknisyen oluşturmaktadır.

Örnekleme alınacak okulların belirlenmesinde en az 10 otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve öğretmenin çalıştığı okullar dikkate alınmıştır.

Örnekleme oluşturan okulların isimleri, bu okullarda çalışan otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve teknik öğretmenlerin sayıları/evrene oranı ve araştırmaya katılanların (dönen geçerli anket sayıları) sayıları/dönen geçerli anketlere oranı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Araştırma Örneklemine Alınan Okullara Göre Yönetici ve Öğretmen Sayıları/Evrene Oranı, Dönen Anket Sayıları/Dönen Toplam Anket Sayısına Oranı

OKUL	Yönetici/ Öğretmen Sayısı	Yönetici/ Öğretmen Yüzdesi %	Dönen Anket Sayısı	Dönen Anket Yüzdesi %
ADANA Seyhan Motor Meslek Lisesi	52	7,24	21	4,61
AKSARAY Merkez EML	15	2,01	10	2,19
ANKARA Etimesgut Güvercinlik EML	22	3,06	-	-
ANKARA Sincan EML	22	3,06	16	3,51
ANKARA Yenimahalle Gazi EML	17	2,37	9	1,97
ANKARA Keçiören Anadolu Teknik ve EML	14	1,95	10	2,19
AYDIN Nazilli EML	10	1,39	7	1,54
BURSA Osmangazi Hürriyet EML	32	4,46	28	6,14
DENİZLİ Mrk.Şeh.Öğrt.Y.Batur Ana.Tek.ve EML.	12	1,67	10	2,19
ELAZIĞ Merkez EML	22	3,06	9	1,97
ESKİŞEHİR Merkez Atatürk EML	53	7,38	39	8,55
ESKİŞEHİR Merkez Turgut Reis EML	14	1,95	9	1,97
İSTANBUL Bağcılar EML	20	3,06	19	4,17

İSTANBUL Maltepe Küçükyalı EML	16	2,23	14	3,07
İSTANBUL Şişli EML	68	9,47	24	5,26
İZMİR Konak Motor Meslek Lisesi	62	8,64	23	5,04
İZMİR Bornova Mimar Sinan EML	21	2,92	15	3,29
İZMİR Gaziemir EML	17	2,37	13	2,85
İZMİR Menemen EML	12	1,67	9	1,97
KAYSERİ Melikgazi Merkez EML	22	3,06	12	2,63
KIRIKKALE Merkez Ana. Teknik ve EML	12	1,67	7	1,54
KOCAELİ İzmit Merkez EML	15	2,01	10	2,19
KÜTAHYA Tavşanlı EML	14	1,95	12	2,63
MALATYA Merkez Ş.Kemal Özalper EML	24	3,34	21	4,61
MERSİN Merkez EML	20	2,79	16	3,51
OSMANİYE Merkez Teknik ve EML	14	1,95	9	1,97
SAKARYA Adapazarı Fatih EML	23	3,20	23	5,04
SAMSUN Merkez EML	19	2,65	14	3,07
SAMSUN Çarşamba EML	12	1,67	9	1,97
SİVAS Merkez EML	14	1,95	14	3,07
TOKAT Merkez EML	12	1,67	9	1,97
TRABZON Merkez EML	16	2,23	15	3,29
TOPLAM	718	100	456	100

Örnekleme oluşturan İzmir ilindeki 57 otomotiv servis ve bakım işletmesinin 53'ü özel servis, 4'ü ise kamu işletmesidir. Örnekleme alınan işletmelerin türüne göre sayıları/evrene oranı ve işletmelerden dönen geçerli anketlerin sayıları/toplam geçerli anketlere oranı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Araştırma Örneklemine Alınan İşletme Türüne Göre, İşletme Sayıları/Evrene Oranı ve Dönen Anket Sayıları/Dönen Toplam Anket Sayısına Oranı

İŞLETME TÜRÜ	İşletme Sayısı	İşletme Yüzdesi %	Dönen Anket Sayısı	Dönen Anket Yüzdesi %
Yekili ve Özel Otomotiv Servis İşletmesi	53	93	196	90
Kamu Kurumu Bakım ve Onar. İşletmesi	4	7	21	10
Toplam	57	100	217	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın kuramsal alt yapısının oluşturulabilmesi ve veri toplama araçlarının hazırlanabilmesi için öncelikle literatür taranmıştır.

Araştırma verileri nicel veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Bu amaca yönelik olarak, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde veri toplama araçlarında kullanılan sorular araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan otomotiv/motor branşına sahip yönetici ve öğretmenler ile otomotiv servis ve bakım işletmelerinde çalışan yönetici, uzman ve teknisyenler için iki ayrı taslak ölçme aracı geliştirilmiştir. Taslak ölçme araçları Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği alanında çalışan bazı öğretim elemanlarına okutularak eleştirileri alınmış böylece ölçme araçlarının “içerik geçerliliği” sağlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, taslak ölçeklerdeki maddeler okul çalışanları için 56, sektör çalışanları için 30 maddeye düşürülerek ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Her bir ölçeğin ön denemesi 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde İzmir, Adana ve Eskişehir illerinden 131 okul çalışanın ve İzmir ilinden 125 sektör çalışanın görüşleri alınarak yapılmıştır. Ön deneme sonucunda elde edilen veriler SPSS programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış, alan uzmanı tarafından yapılan analiz

sonucunda her bir ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması için ayrı ayrı dördü alt faktör boyutları ve ölçeklerin genel ve boyutlara göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Ölçeklerin genel Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, okul çalışanları için 0,92, sektör çalışanları için 0,87 olarak belirlenmiştir. Faktör yükü ,30'un altında kalan maddeler ve ,30'un üzerinde olduğu halde herhangi bir boyutta yer almaması gerektiği kanısına varılan maddeler ölçekten çıkarılmış, ana uygulama için, okul çalışanları ölçeğinde 41 madde, sektör çalışanları ölçeğinde ise 24 maddenin kullanılmasına karar verilmiştir.

Faktör analizi sonuçlarına göre ölçme araçlarının her biri için dört alt boyutta yer alan sorular ve alt boyutların güvenilirlik katsayıları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 3
Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sorunlarını Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Madde Numaraları ve Cronbach Alpha Güvenilirlik Katsayıları (Okul Çalışanları)

	Alt Boyutlar	Madde No	Güvenilirlik Katsayısı
1	Mezunların mesleki yeterlilikleri	1, 6, 11, 19, 21, 22, 28, 29, 33, 38, 40, 42, 44	,85
2	Mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği	4, 7, 23, 24, 26, 27, 34, 35, 39, 45, 46,	,80
3	Mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi	2, 3, 5, 8, 9, 10, 18, 20, 36, 41	,73
4	Mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri	12, 13, 14, 15, 16, 17, 30	,70
Genel			,92

Tablo 4
Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sorunlarını
Belirleme Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre Madde Numaraları ve Cronbach Alpha
Güvenilirlik Katsayıları (Sektör Temsilcileri)

	Alt Boyutlar	Madde No	Güvenilirlik Katsayısı
1	Mezunların mesleki yeterlilikleri	1, 2, 3, 5, 7, 11, 14, 18	,82
2	Mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği	4, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 24	,75
3	Mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği	8, 12, 19, 21, 25	,67
4	Mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri	23, 26	,55
Genel			,87

Alt problemlerde yer alan “mezunların mesleki yeterlilikleri”, “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” ve “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” başlığı altında yer alan otomotiv sektörüyle ilgili kuruluşlarla işbirliği sorunlarına ilişkin olarak hem okul hem de sektör çalışanlarının algıları saptanmaya çalışılmıştır. Ortaöğretim kurumlarının “örgütlenmesi” ve “yönetim süreçleri” sorunlarına ilişkin olarak sadece okullarda çalışan yönetici ve teknik öğretmenlerin algıları, “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma” sorunlarına ilişkin olarak ise sektör temsilcilerinin algıları saptanmaya çalışılmıştır.

Ölçme aracını yanıtlayanların kişisel özellikleri, ölçme araçlarının türüne göre Tablo 3 ve Tablo 4’de gruplandırılmıştır.

Tablo 5
Okul Çalışanları Ölçme Aracında Yer Alan Kişisel Özellikler
(Görev, Eğitim Durumu, Mesleki Kıdem)

Görev	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem
1. Yönetici	1. Ön Lisans	1. 0-10 Yıl
2. Atölye ve Bölüm Şefi	2. Lisans	2. 11-15 Yıl
3. Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	3. Yüksek Lisans/Doktora	3. 16-20 Yıl
		4. 21 ve Üstü Yıl

Tablo 6
Sektör Temsilcileri Ölçme Aracında Yer Alan Kişisel Özellikler
(Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem)

Görev	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)
1. Servis / Kurum Yöneticisi (Müdür, Müdür Yrd., Şef)	1. Meslek Lisesi/Genel Lise	1. 0- 5
2. Servis / Kurum Teknisyeni	2. Ön Lisans	2. 6-10
3. Formen, Servis Danışmanı, Yedek parça ve Garanti Sorumlusu	3. Lisans/Yüksek Lisans/ Doktora	3. 11-15
		4. 16-20
		5. 21 ve Üstü

Ölçme aracına verilen yanıtların soru formunun üzerine işaretlenmesi istenmiştir. Ölçme aracında yer alan sorulara verilen yanıtların 1'den 5'e kadar olan beş dereceli Likert tipi değerlendirme ölçeği ile ölçülmesi uygun bulunmuştur. Yanıtlara ilişkin beşli derecelendirme ve puanlama şöyledir: Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5).

Araştırmada sorulan sorulara ilişkin görüşlerin, soruları yanıtlayan kişilerin kişisel özelliklerine (görev, eğitim durumu ve mesleki kıdem) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada örnekleme oluşturan okullara toplam 718 adet ölçme aracı kargo ile gönderilmiş, bunlardan 479 adedi geri dönmüş, dönen ölçme araçlarından 456 adedi geçerli bulunarak değerlendirmeye alınmıştır. Geçerli ölçme aracının örnekleme oranı % 64, evrene oranı ise %31'dir. Örnekleme oluşturan işletmelere toplam 250 adet ölçme aracı elden verilmiş, toplanan 229 ölçme aracının 217'si geçerli bulunarak değerlendirmeye alınmıştır. Geçerli ölçme aracının örnekleme oranı % 87'dir. İşletmelerle ilgili evrenin sayısı kesin bilinmediği için ölçme aracının evrene oranı hesaplanamamıştır.

Araştırmada kullanılan her iki ölçme aracı, 2005-2006 öğretim yılının kasım ve aralık aylarında uygulanmıştır. Uygulama öncesinde okullarda araştırma yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığında izin alınmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada kullanılan iki ayrı ölçme aracının okullarda ve sektörde uygulanması tamamladıktan sonra anket formlarından elde edilen veriler SPSS istatistik programındaki veri giriş çizelgeleri ile bilgisayar ortamına aktarılmış, girilen bilgiler bir kez daha kontrol edilerek aktarımda yanlışlık olması önlenmiştir. Verilerin istatistik analizleri, SPSS paket programı ile alan uzmanı tarafından yapılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine karşılık gelen boyutların altındaki sorunlara ilişkin okul ve sektör çalışanlarının algularını ortaya koyabilmek için her bir sorunun frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri bulunmuş, elde edilen bilgiler boyutlara göre ayrı ayrı çizelgelerde gösterilmiştir. Ayrıca her boyutun aritmetik ortalaması çizelgenin altında gösterilmiştir.

Alt problemlere verilen yanıtlarda bağımsız değişkenlere ("Görev", "Eğitim

Durumu” ve “Kıdem”) göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek amacıyla “Tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmış, anlamlı fark çıkması halinde farklılığın kaynağını bulmak için “Tukey Testi” uygulanmıştır. Sekizinci alt problemde hangi kıdem gruplarının algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için, Scheffe testi yerine LCD testi yapılmıştır.

Ölçeğin seçenekleri için belirlenen sınırlar ve ağırlıklar, aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ve o maddenin düzeyini belirlemede kullanılmıştır. Seçeneklerin derecelendirme ve puanlama sınırları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Ölçme Aracı Derecelendirme ve Puanlama Değerleri

Verilen Ağırlık	Seçenekler (Her İki Ölçme Aracı İçin)	Sınırı
1	Hiç Katılmıyorum	1,00-1,80
2	Katılmıyorum	1,81-2,60
3	Kararsızım	2,61-3,40
4	Katılıyorum	3,41-4,20
5	Tamamen Katılıyorum	4,21-5,00

Ortalamalar arasındaki farklılıklar test edilirken tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, deneklerin kişisel özellikleri, belirlenen alt problemlere ilişkin bulgular ve yorumlar sırasıyla istatistiksel analizlere bağlı olarak verilmektedir.

4.1. Deneklerin Kişisel Özellikleri

Ölçme aracını yanıtlayan 456 okul yöneticisi, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmeninin bağımsız değişkenleri olan “Görev”, “Eğitim Durumu” ve “Mesleki Kıdem”lerine göre dağılımları sayı ve yüzde olarak Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Ölçme Aracını Yanıtlayan Okul Çalışanlarının, Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Kişisel Özellikler		Sayı	%
Görev	Yönetici	22	4,82
	Atölye ve Bölüm Şefi	128	28,07
	Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	306	67,10
Eğitim Durumu	Ön Lisans	29	6,36
	Lisans	395	86,62
	Yüksek Lisans ve Doktora	32	7,01
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	114	25,00
	11-15 Yıl	139	30,48
	16-20 Yıl	95	20,83
	21 ve Üstü Yıl	108	23,68
Toplam		456	100

Tablo 8’deki görev dağılımında deneklerin büyük bir çoğunluğunu % 67,10 ile

atölye ve meslek dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Yöneticilerin oranı % 4,82, atölye ve bölüm şeflerinin oranı ise % 28,07'dir. Eğitim durumuna bakıldığında deneklerin büyük çoğunluğunun % 86,62 ile lisans mezunu olduğu görülmektedir. Yüksek lisans/doktora mezunları % 7,01 ve ön lisans mezunları % 6,36 oranları ile deneklerin küçük bir bölümünü oluşturmaktadırlar. Son yıllarda ön lisans mezunlarının öğretmen olarak atanmaması nedeniyle bu grubun oranı giderek düşmektedir. Deneklerin kıdeme göre dağılımlarında çok büyük farklar görülmemektedir.

Ölçme aracını yanıtlayan 217 sektör temsilcisinin bağımsız değişkenleri olan "Görev", "Eğitim Durumu" ve "Mesleki Kıdem"lerine göre dağılımları sayı ve yüzde olarak Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9
Ölçme Aracını Yanıtlayan Sektör Temsilcilerinin, Görev, Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

	Görev, Eğitim Durumu, Kıdem	Sayı	%
Görev	Servis / Kurum Yöneticisi (Müdür, Müdür Yrd., Şef)	101	46,54
	Servis / Kurum Teknisyeni	85	39,17
	Formen, Servis Danışmanı, Yedek Parça ve Garanti Sorumlusu	31	14,28
Eğitim Durumu	Meslek Lisesi/Genel Lise	139	64,05
	Ön Lisans	43	19,81
	Lisans, Yüksek Lisans ve Doktora	35	16,12
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	46	21,19
	6-10 Yıl	58	26,72
	11-15 Yıl	52	23,96
	16-20 Yıl	25	11,52
	21 ve Üstü Yıl	36	16,58
Toplam		217	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi deneklerin yarıya yakını % 46,54 ile servis ya da kurum yöneticisidir. Teknisyenlerin oranı % 39,17, formen, servis danışmanı, yedek parça ve garanti sorumlularının oranı ise % 14,28’dir. Eğitim durumuna bakıldığında deneklerin çoğu % 64,05 ile lise mezunudur. Ön lisans mezunları % 19,81, lisans ve lisans üstü mezunları ise % 16,12 orana sahiptir. Yöneticilerin ve lise mezunlarının oranları değerlendirildiğinde lise mezunu kişilerin de yönetici olarak çalıştıkları ortaya çıkmaktadır. Deneklerin kıdeme göre oranları belirgin bir farklılık göstermemektedir.

4.2. Alt Problemlere Ait Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde alt problemlerle ilgili bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2.1. Birinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının mesleki yeterlilikleriyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının alguları nelerdir? Bu algular, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt problemin yanıtını oluşturmak üzere, okul yöneticisi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayısı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10
Okul Çalışanlarının “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin
Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Yeterlilikler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	9	2,0	82	18,0	39	8,6	220	48,2	106	23,2	456	100	3,73	1,07
6	3	,7	43	9,4	61	13,4	256	56,1	93	20,4	456	100	3,86	,87
11	4	,9	69	15,1	72	15,8	191	41,9	120	26,3	456	100	3,78	1,03
19	4	,9	19	4,2	24	5,3	179	39,3	230	50,4	456	100	4,34	,83
21	2	,4	21	4,6	54	11,8	196	43,0	183	40,1	456	100	4,18	,84
22	7	1,5	23	5,0	54	11,8	192	42,1	180	39,5	456	100	4,13	,92
28	7	1,5	46	10,1	61	13,4	209	45,8	133	29,2	456	100	3,91	,98
29	14	3,1	77	16,9	48	10,5	204	44,7	113	24,8	456	100	3,71	1,11
33	4	,9	43	9,4	61	13,4	232	50,9	116	25,4	456	100	3,91	,92
38	2	,4	44	9,6	56	12,3	206	45,2	148	32,5	456	100	4,00	,94
40	4	,9	35	7,7	78	17,1	218	47,8	121	26,5	456	100	3,91	,90
42	5	1,1	47	10,3	32	7,0	214	46,9	158	34,6	456	100	4,04	,96
44	2	,4	38	8,3	60	13,2	232	50,9	124	27,2	456	100	3,96	,88
$\Sigma \bar{X}$												3,96	,94	

Not: Mesleki yeterlilikler boyutuna ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir

Tablo 10 incelendiğinde yöneticiler ve atölye-meslek dersi öğretmenleri “okullar

öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersizdir” şeklinde belirtilen soruna “tamamen katılıyorum” ($\bar{X}=4,34$) yanıtını vermişlerdir. “Mezunların teorik bilgi düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,73$); “mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,86$); “mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,78$); “mezunlara kazandırılan yeterlilikler uluslararası standartlara uygun değildir” ($\bar{X}=4,18$); “otomotiv bölümlerinin açılmasına, sektörel ihtiyaç analizi yapılmadan karar verilmektedir” ($\bar{X}=4,13$); “teknik öğretmenler güncel teknolojiye hakim değildirler” ($\bar{X}=3,91$); “okulda, mezun olacak öğrencilere iş yaşamına yönelik olarak yeterli rehberlik yapılmamaktadır” ($\bar{X}=3,71$); “mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,91$); “otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,00$); “mezunların akademik becerileri (fen bilimleri, sosyal bilimler, ana dil vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,91$); “okulun atölyelerinde verilen mesleki eğitimde öğrencilerin uygulama yapma olanakları sınırlıdır” ($\bar{X}=4,04$) ve “mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,96$) şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Kararsızım” ya da “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtilen her hangi bir madde olmamıştır.

Yönetici ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumları mezunlarının mesleki yeterlilik sorunlarına ilişkin “katılıyorum” ($\sum \bar{X}=3,96$) düzeyinde görüş belirtildiği anlaşılmaktadır.

Otomotiv eğitimi veren mesleki ortaöğretim kurumlarında, modern teknik donanımların bulunmaması, teknik öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin düşük olması, öğrencilere yeterince uygulama yapma olanağının sunulmaması, öğretim

programlarının sektörün beklentilerine uygun olarak hazırlanmaması, öğrencilerin akademik alt yapılarının yetersiz olması gibi nedenlerle mezunlara, öngörülen sektör beklentilerine ve uluslararası (özellikle AB) standartlara uygun mesleki yeterliliklerin kazandırılmadığı söylenebilir. Bu sonuçları destekleyen Aksoy'un (1995), Önal'ın (1997) ve Tuncer'in (2003) araştırmalarında da motor bölümlerindeki teknik donanımların yetersiz olduğu; mezunların mesleki yeterlilikler yanında edinmeleri gereken sosyal yeterlilikler açısından “kısmen” yeterli oldukları görülmüştür. Aynı şekilde Boyacı'nın (1996) araştırması, okullardaki teknik donanımların ve mezunların mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu; öğrencilerin sorun çözme ve teknolojiye uyum sağlama yeteneklerinin zayıf olduğunu ortaya koymuştur.

Aşağıda “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Yönetici	22	4,03	,53
Atölye ve Bölüm Şefi	128	3,90	,56
Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	306	3,98	,57

Tablo 11 incelendiğinde “göreve” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun

algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının
Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,63	2	,32	,99	Önemsiz
Grup İçi	144,85	453	,32		
TOPLAM	145,49	455			

Tablo 12’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,99) “Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algılarında “göreve” bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Eğitim sisteminde yöneticiler öğretmenler arasından seçilmekte ve yöneticilerin de belirli ölçüde öğretmenlik yapmaları zorunlu tutulmaktadır. Yöneticiler aynı zamanda işletmelerde koordinatörlük görevi alabilmektedirler. Bu nedenle öğretmenler ve yöneticiler okullarda eğitimle ve öğrencilerle ilgili konularda benzer bakış açılarına sahip olabilmektedirler. Mezunların mesleki yeterlilikleri boyutunda tüm görev gruplarındaki okul çalışanlarının algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmamasının nedeni olarak, bu çalışanların öğrenci ve mezunlarla benzer koşullarda karşı karşıya gelmeleri gösterilebilir.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Ön Lisans	29	3,89	,38
Lisans	395	3,97	,56
Yüksek Lisans/Doktora	32	3,87	,74

Tablo 13 incelendiğinde “eğitime” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	0,47	2	,24	,74	Önemsiz
Grup İçi	145,01	453	,32		
TOPLAM	145,49	455			

Tablo 14’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,74) “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bunun nedeni olarak, tüm okul çalışanlarının, öğrencileri ve

onların mezuniyet sonrası işletmelerdeki durumlarını benzer koşullarda gözleme olanağına sahip olmaları gösterilebilir. Özellikle işletmelerde beceri eğitimi için koordinatörlük görevlerinin eğitim durumuna bakılmaksızın tüm öğretmenlere dağıtılmasının benzer görüşlerin edinilmesinde etkili olduğu düşünülebilir.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0-10 Yıl	114	3,88	,61
11-15 Yıl	139	3,96	,60
16-20 Yıl	95	4,02	,55
21 ve Üstü Yıl	108	3,98	,48

Tablo 15 incelendiğinde “kıdeme” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının
Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,06	3	,35	1,11	Önemsiz
Grup İçi	144,43	452	,32		
TOPLAM	145,49	455			

Tablo 16’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,11) “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenler hangi kıdem grubunda olursa olsun eğitimle ilgili çok benzer görev ve sorumluluklara sahiptirler. Dolayısıyla yönetici ve öğretmenlerin öğrenciler ve mezunlar karşısındaki konumları da benzerlik taşımaktadır. Özellikle işletmelerdeki istihdam koşullarının izlenmesinde etkili olan koordinatörlük görevi buna iyi bir örnektir. Farklı kıdem gruplarındaki yönetici ve öğretmenlerin, mezunların mesleki yeterlilikleriyle ilgili ortak gözlemlere ve algılara bu nedenle sahip oldukları düşünülebilir.

4.2.2. İkinci Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiğiyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, okul yöneticisi, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmektedir.

Tablo 17
Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği”
Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart
Sapma Değerleri

Kurumların Etkililiği	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
4	1	,2	20	4,4	33	7,2	216	47,4	186	40,8	456	100	4,24	,79
7	21	4,6	99	21,7	67	14,7	168	36,8	101	22,1	456	100	3,50	1,19
23	2	,4	32	7,0	51	11,2	203	44,5	168	36,8	456	100	4,10	,89
24	1	,2	12	2,6	21	4,6	222	48,7	200	43,9	456	100	4,33	,71
26	3	,7	8	1,8	12	2,6	138	30,3	295	64,7	456	100	4,57	,70
27	1	,2	14	3,1	25	5,5	191	41,9	225	49,3	456	100	4,37	,74
34	2	,4	55	12,1	72	15,8	195	42,8	132	28,9	456	100	3,88	,98
35	3	,7	8	1,8	32	7,0	205	45,0	208	45,6	456	100	4,33	,74
39	10	2,2	35	7,7	54	11,8	221	48,5	136	29,8	456	100	3,96	,96
45	3	,7	15	3,3	54	11,8	187	41,0	197	43,2	456	100	4,23	,83
46	1	,2	5	1,1	12	2,6	147	32,2	291	63,8	456	100	4,58	,62
$\Sigma \bar{X}$												4,19	,83	

Not: Kurumların etkililiği boyutuna ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir

Tablo 17 incelendiğinde yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “okullar, istihdam yapısındaki değişmeler karşısında esnek yapıya sahip değildir” ($\bar{X}=4,24$); “otomotiv eğitime alınacak öğrenciler için etkili mesleki

yönlendirme sistemi yoktur” ($\bar{X}=4,33$); “otomotiv eğitimine alınan başarı düzeyi düşük öğrenciler, ileri teknolojileri kavramakta güçlük çekmektedirler” ($\bar{X}=4,57$); “otomotiv eğitimine alınacak öğrenci sayıları istihdam analizleri dikkate alınmadan belirlenmektedir” ($\bar{X}=4,37$); “iş yaşamındaki gelişmelerin otomotiv öğretim programlarına yansıma hızı yavaştır” ($\bar{X}=4,33$); “okul yöneticilerinin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir” ($\bar{X}=4,23$) ve “sektördeki teknolojik gelişmeler eş zamanlı olarak okullara yansıtılmamaktadır” ($\bar{X}=4,58$) şeklinde belirtilen sorunlara “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Okulların denetimi yetersizdir” ($\bar{X}=3,50$); “okulların verimlilikleri ölçülmemektedir” ($\bar{X}=4,10$); “otomotiv eğitiminde ortaöğretim ile yükseköğretim arasında program bütünlüğü yoktur” ($\bar{X}=3,88$) ve “teknik öğretmenlerin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir” ($\bar{X}=3,96$) şeklinde belirtilen sorunlara verilen yanıtlar ise “katılıyorum” düzeyinde olmuştur. “Kararsızım” “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtilen her hangi bir madde olmamıştır.

Yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının etkililiğine ilişkin ($\sum \bar{X}=4,19$) sorun algılarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bu ortalamanın “tamamen katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu görülmektedir.

Otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının istihdam yapısındaki gelişmeler karşısında esnek olamaması; çağdaş denetim ve verimlilik kriterlerinin dikkate alınmaması; istihdam analizleri dikkate alınmadan fazla sayıda ve başarı düzeyi düşük öğrencilerin bu okullara alınması; alınan bu öğrencilere yeterli mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetinin sunulmaması; iş yaşamındaki gelişmelerin okullara ve programlara eş zamanlı olarak yansıtılmaması, bu nedenle ortaöğretim programlarının sektör gereksinimleri ve yüksek öğretim programları ile bir bütünlük oluşturamaması;

yöneticilerin ve teknik öğretmenlerin performans değerlendirmelerinin yapılmayışı bu okulların etkililiğini önemli ölçüde azaltmaktadır.

Aşağıda “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin görev gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Yönetici	22	4,24	,49
Atölye ve Bölüm Şefi	128	4,19	,47
Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	306	4,19	,49

Tablo 18 incelendiğinde “göreve” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak
Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,07	2	,04	,16	Önemsiz
Grup İçi	106,50	453	,24		
TOPLAM	106,58	455			

Tablo 19’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,16) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bu noktada, tüm görev gruplarındaki okul çalışanlarının sistemin birer parçası olarak okulların etkililiğine ilişkin sorunlardan benzer şekilde etkilendikleri ve birbirlerine yakın düzeyde algı edindikleri söylenebilir. Okullardaki tüm çalışanların asli görevlerinin öğretmenlik olarak görülmesinin ve öğretmenliğin tüm görevlerin eksenine oturtulmasının benzer algıların edinilmesinde önemli bir paya sahip olduğu düşünülebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak
Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algi Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Ön Lisans	29	3,98	,49
Lisans	395	4,21	,47
Yüksek Lisans/Doktora	32	4,16	,58

Tablo 20 incelendiğinde yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, lisans ve yüksek lisans/doktora gruplarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ön lisans grubunun ortalaması ise bu iki gruptan biraz düşüktür.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak
Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,38	2	,69	2,97	Önemsiz
Grup İçi	105,20	453	,23		
TOPLAM	106,58	455			

Tablo 21’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,97) “mesleki ve teknik

ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenler eğitimle ilgili olarak benzer görevleri yapmaktadırlar. Yöneticiler ve öğretmenler aynı zamanda işletmelerde beceri eğitimi için koordinatörlük görevi yapmaktadırlar. Bu durum, ortaöğretim kurumlarının etkililiğine ilişkin sorunların bu kişilerce benzer şekilde algılanmasının nedeni olarak gösterilebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0-10	114	4,12	,49
11-15	139	4,22	,49
16-20	95	4,24	,49
21 ve Üstü	108	4,18	,47

Tablo 22 incelendiğinde “kıdeme” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,86	3	,29	1,23	Önemsiz
Grup İçi	105,72	452	,23		
TOPLAM	106,58	455			

Tablo 23’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,23) “Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Öğretmenlerin ve öğretmen kökenli yöneticilerin farklı kıdeme sahip olsalar da ortaöğretim kurumlarının etkililiği sorunlarıyla ilgili yakın algı düzeylerine sahip olmalarının nedeni birbirleriyle benzer konumdaki iş koşullarıyla açıklanabilir.

4.2.3. Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesiyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, okul yöneticisi, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’de verilmektedir.

Tablo 24
Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi”
Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart
Sapma Değerleri

Kurumların Örgütlenmesi	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
2	1	,2	31	6,8	67	14,7	215	47,1	142	31,1	456	100	4,02	,87
3	1	,2	25	5,5	31	6,8	178	39,0	221	48,5	456	100	4,30	,84
5	1	,2	13	2,9	29	6,4	194	42,5	219	48,0	456	100	4,35	,74
8	3	,7	17	3,7	38	8,3	204	44,7	194	42,5	456	100	4,25	,81
9	2	,4	17	3,7	38	8,3	204	44,7	195	42,8	456	100	4,26	,80
10	2	,4	20	4,4	69	15,1	217	47,6	148	32,5	456	100	4,07	,83
18	21	4,6	56	12,3	111	24,3	175	38,4	93	20,4	456	100	3,58	1,08
20	6	1,3	41	9,0	61	13,4	196	43,0	152	33,3	456	100	3,98	,97
36	1	,2	37	8,1	49	10,7	202	44,3	167	36,6	456	100	4,09	,90
41	1	,2	13	2,9	43	9,4	248	54,4	151	33,1	456	100	4,17	,73
$\Sigma \bar{X}$												4,11	,86	

Not: Kurumların örgütlenmesi boyutuna ait sorular EK 1'deki anket formunda verilmiştir

Tablo 24 incelendiğinde yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,30$); “otomotiv bölümlerine öğrencilerin sadece diploma notuyla seçilmesi objektif bir değerlendirme yöntemi değildir” ($\bar{X}=4,35$);

“meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,25$); “otomotiv eğitiminde kaynak dağıtma yetkisinin merkezde toplanması, kaynakların okulların öncelikli gereksinimine göre dağıtılmasını güçleştirmektedir” ($\bar{X}=4,26$) şeklinde belirtilen sorunlara “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Otomotiv eğitiminde kararların merkezi olarak alınması yönetsel sistemi yavaşlatmaktadır” ($\bar{X}=4,02$); “otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir” ($\bar{X}=4,07$); “Bakanlık örgütünde mesleki eğitimle ilgili farklı genel müdürlüklerin olması yönetsel etkililiği azaltmaktadır” ($\bar{X}=3,58$); “işletmelerin ve okulların farklı bakanlıklara bağlı olması, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu azaltmaktadır” ($\bar{X}=3,98$); “işletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir” ($\bar{X}=4,09$) ve “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir” ($\bar{X}=4,17$) şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır.

Yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki- teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının örgütlenmelerine ve sektörel kuruluşlarla işbirliğine ilişkin sorunların varlığı konusunda “katılıyorum” ($\sum \bar{X}=4,11$) düzeyinde görüş belirtilmiş olmasına karşın bu ortalamanın “tamamen katılıyorum” düzeyine çok yakın olması dikkat çekicidir. Önal’ın (1997) yaptığı araştırmada da usta öğreticilerden beklenen görevlerin yeterince gerçekleştirilmediği ortaya koyulmuştur.

Otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının bağlı olduğu sistemin yönetsel işleyişin yavaşlamasına yol açan merkezi bir yapılanmaya sahip olması; bu merkezi yapının genel müdürlükler bazında çok parçalı bir yapıyı içermesi; kaynak dağıtma ve program hazırlama yetkilerinin merkezde toplanması; öğrenci seçmede okullara

mevzuatın öngördüğü düzenlemeler dışında yetki verilmemesi; işletmeler ve iş yaşamıyla ilgili meslek kuruluşlarıyla okullar arasındaki ilişki ve işbirliğini arttıracak zeminin yaratılamayışı okulların örgütlenme sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bozan'ın (2002) yaptığı araştırmada, Türkiye eğitim sisteminde aşırı merkeziyetçiliğin olduğu, yetkilerin çoğunun merkezde toplandığı, bu nedenle eğitim hizmetlerinin geciktiği; kaynakların iyi kullanılmadığı saptanmıştır. Buluç'un (2003) araştırmasında mesleki ve teknik öğretim kurumlarında çok parçalı bir yapının olduğu, genel hizmetler, bütçe ve finansman konularında aşırı merkeziyetçilik olduğu ortaya koyulmuştur. Bu sonuçlar yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

Aşağıda “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna İlişkin
Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Yönetici	22	4,09	,45
Atölye ve Bölüm Şefi	128	4,13	,42
Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	306	4,10	,48

Tablo 25 incelendiğinde “göreve” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-

meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili
Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	0,07	2	,03	,15	Önemsiz
Grup İçi	97,72	453	,22		
TOPLAM	97,79	455			

Tablo 26’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,15) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Bu noktada, tüm görev gruplarındaki okul çalışanlarının sistemin birer parçası olarak ve birbirlerine yakın görev konumlarıyla okulların örgütlenme sorunlarından benzer şekilde etkilendikleri söylenebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi” Boyutuna İlişkin
Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algi Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Ön Lisans	29	4,03	,49
Lisans	395	4,12	,46
Yüksek Lisans/Doktora	32	4,07	,51

Tablo 27 incelendiğinde “eğitime” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye- meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamaları arasında büyük fark görülmemektedir.

Gözlenen ortalama farklarının anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili
Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,26	2	,13	,59	Önemsiz
Grup İçi	97,53	453	,22		
TOPLAM	97,79	455			

Tablo 28’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,59) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuna ilişkin olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye- meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “eğitime” göre

anlamli bir fark olmadigini gostermektedir ($p > .05$).

Okullarda calisan yoneticiler ve ogretmenlerin egitim duzeyleri arasinda buyuk farklar bulunmamaktadır. Ogretmen, Şef ve yoneticilerin hepsi on lisans ve ustu egitime sahiptir. Bu nedenle egitim duzeylerinin yakinlasmayla algilarin yakinlasmay arasinda dogru orantulu bir iliski olduğu duŐunulebilir

“Mesleki ve teknik ortaogretim kurumlarının orgutlenmesi” boyutuyla ilgili olarak yoneticiler, atolye ve bolum Şefi ve atolye-meslek dersi ogretmenlerinin sorunlara iliskin algilari arasinda “kideme” gore anlamli bir fark olup olmadigini belirleyebilmek icin, deneklerin “kidem” gruplarina gore sayisal dagilimi, algı ortalamalari ve standart sapmaları Tablo 29’da gosterilmiŐtir.

Tablo 29
“Mesleki ve Teknik Ortaogretim Kurumlarının Orgutlenmesi” Boyutuna Iliskin
Olarak Okul Calisanlarının Kideme Gore Sayisal Dagilimleri, Algı Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kidem	N	\bar{X}	SS
0-10 Yıl	114	4,05	,49
11-15 Yıl	139	4,11	,43
16-20 Yıl	95	4,12	,50
21 ve Ustu Yıl	108	4,16	,44

Tablo 29 incelendiğinde “kideme” gore yoneticiler, atolye ve bolum Şefi ve atolye-meslek dersi ogretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaogretim kurumlarının orgutlenmesi” boyutuna iliskin sorun algı ortalamalarında onemli bir fark olmadigi gorulmektedir.

Gozlenen bu farklari anlamli olup olmadigi tek yonlu varyans analizi ile test edilmiş ve sonuclari Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenmesi Boyutuyla İlgili
Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,70	3	,23	1,09	Önemsiz
Grup İçi	97,09	452	,22		
TOPLAM	97,79	455			

Tablo 30’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,09) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesi” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Okullarda kıdemsiz öğretmenler ile kıdemli öğretmenler arasında görev, sorumluluklar ve sistemdeki konumları açısından önemli bir fark yoktur. Bu nedenle, tüm kıdem gruplarındaki okul çalışanlarının mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının örgütlenmesine ilişkin sorunlardan benzer şekilde etkilendikleri ve benzer sorun algılarına sahip oldukları söylenebilir.

4.2.4. Dördüncü Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleriyle ilgili sorunlara ilişkin okul çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, okul yöneticisi, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayısı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31
Okul Çalışanlarının “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yönetin Süreçleri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
12	2	,4	21	4,6	38	8,3	187	41,0	208	45,6	456	100	4,27	,83
13	0	0	17	3,7	41	9,0	241	52,9	157	34,4	456	100	4,18	,74
14	0	0	22	4,8	63	13,8	246	53,9	125	27,4	456	100	4,04	,78
15	1	,2	26	5,7	63	13,8	217	47,6	149	32,7	456	100	4,07	,84
16	1	,2	11	2,4	11	2,4	140	30,7	293	64,3	456	100	4,56	,68
17	2	,4	30	6,6	28	6,1	211	46,3	185	40,6	456	100	4,20	,86
30	3	,7	16	3,5	59	12,9	169	37,1	209	45,8	456	100	4,24	,86
$\sum \bar{X}$												4,22	,80	

Not: Yönetim süreçleri boyutuna ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir

Tablo 31 incelendiğinde yöneticiler, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “otomotiv eğitiminde, ortaöğretim kurumları ile üniversiteler arasında işbirliği yoktur” ($\bar{X}=4,27$); “okullar teknik donanım açısından yetersizdir” ($\bar{X}=4,56$); “okul yöneticilerinin atanmaları yeterlilik (liyakat) dikkate alınmadan yapılmaktadır” ($\bar{X}=4,24$) şeklinde belirtilen sorunlara “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Bakanlık bünyesinde yapılan eğitim standartlarını (eğitim yeterliliklerini) belirleme çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=4,18$); “otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında

meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır” ($\bar{X}=4,04$); “illerde kurulmuş olan mesleki eğitim kurullarının çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=4,07$) ve “mezunların sahip olması gereken yeterlilikleri ölçen bir sistem yoktur” şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Tabloya bakıldığında 13. ve 17. maddelerin “tamamen katılıyorum” düzeyine çok yakın olduğu görülmektedir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtilen her hangi bir madde yoktur.

Yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki- teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının yönetimlerine ilişkin sorunların varlığı konusunda çok yüksek oranda yani “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=4,22$) görüş birliği olduğu görülmektedir.

Otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının ve buna bağlı olarak merkez ve taşra örgütlerinin karar süreçlerinde, başta meslek kuruluşları ve sektör temsilcileri olmak üzere geniş kesimlerin yetki ve sorumluluklarının artırılması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, okullar ile üniversiteler arasında işbirliği ve program bütünlüğünün olmadığı; eğitim standartlarını oluşturma çalışmalarının yetersizliğinin yanı sıra mezunların yeterliliklerini düzenli olarak ölçen bir mekanizmanın bulunmadığı; il mesleki eğitim kurullarının etkili çalışmadığı; okul yöneticilerinin liyakat esas alınmadan atandığı; okulların teknik donanımlarının iyileştirilemediği, sonuçların incelenmesinden anlaşılmaktadır. METARGEM’in (1996) yaptığı araştırmada, İl mesleki eğitim kurullarının uygun üyelere sahip olduğu ancak, okul ve işletmeler arasındaki işbirliğinin sağlanmasında etkilerinin az olduğu; Önal’ın (1997) yaptığı araştırmada da İl mesleki eğitim kurullarının beklentilere yanıt veremediği saptanmıştır. İslamoğlu’nun (1997) araştırmasında ise mesleki eğitimde Devlet, işveren ve işçi kesimlerinin birlikte sorumluluk almalarına ve etkili işbirliğine ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur. Söz konusu araştırmaların bu sonuçları, elde edilen bulgularla paralellik

göstermektedir.

Aşağıda “meslek ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Meslek ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Yönetici	22	4,26	,68
Atölye ve Bölüm Şefi	128	4,22	,45
Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni	306	4,22	,48

Tablo 32 incelendiğinde “göreve” göre yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili
Olarak Okul Çalışanlarının Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	,03	2	,02	,07	Önemsiz
Grup İçi	104,63	453	,23		
TOPLAM	104,66	455			

Tablo 33’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,07) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorunlara ilişkin algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Eğitim kurumlarında yöneticiler öğretmen kökenlidir ve öğretmenlerle aynı koşullarda çalışmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçlerine ilişkin sorunlar karşısında bu nedenle benzer algılara sahip olduğu söylenebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Ön Lisans	29	4,07	,41
Lisans	395	4,24	,48
Yüksek Lisans/Doktora	32	4,09	,55

Tablo 34 incelendiğinde yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında ön lisans ve yüksek lisans/doktora mezunlarının birbirine çok yakın olduğu, lisans mezunlarının ise bu iki gruptan ayrıldığı görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili Olarak Okul Çalışanlarının Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,35	2	,68	2,96	Önemsiz
Grup İçi	103,31	453	,23		
TOPLAM	104,66	455			

Tablo 35’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,96) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin yönetici, atölye ve bölüm

şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyleri arasında büyük farklar bulunmamaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin hepsi en az ön lisans mezunudur. Eğitim düzeylerinin birbirine yaklaşmasının algı düzeylerinin de yaklaşmasına neden olduğu söylenebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuyla ilgili olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36
“Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri” Boyutuna İlişkin Olarak Okul Çalışanlarının Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0-10	114	4,14	,47
11-15	139	4,22	,48
16-20	95	4,25	,51
21 ve Üstü	108	4,29	,45

Tablo 36 incelendiğinde yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, 11-15 Yıl, 16-20 Yıl, 21 ve Üstü Yıl kıdem gruplarının birbirlerine çok yakın oldukları, 0-10 Yıl grubunun ise diğer üç gruptan biraz ayrıldığı görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Boyutuyla İlgili
Olarak Okul Çalışanlarının Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,49	3	,50	2,18	Önemsiz
Grup İçi	103,17	452	,23		
TOPLAM	104,66	455			

Tablo 37’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,18) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının yönetim süreçleri” boyutuna ilişkin olarak yönetici, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenlerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin çalışma koşulları arasında büyük farklar bulunmamaktadır. Okullarda kıdemsiz öğretmen ve yöneticiler ile kıdemli öğretmen ve yöneticiler arasında görev sorumluluklar ve sistemdeki konumları açısından önemli bir fark yoktur. Bu nedenle, tüm kıdem gruplarındaki okul çalışanlarının mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki yönetim süreçlerine ilişkin sorunlardan benzer şekilde etkilendikleri söylenebilir.

4.2.5. Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının mesleki yeterlilikleriyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 38’de verilmektedir.

Tablo 38
Sektör Temsilcilerinin “Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin
Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Yeterlilikler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1	7	3,2	37	17,1	10	4,6	92	42,4	71	32,7	217	100	3,84	1,15
2	16	7,4	59	27,2	31	14,3	82	37,8	29	13,4	217	100	3,23	1,20
3	2	,9	48	22,1	25	11,5	100	46,1	42	19,4	217	100	3,61	1,06
5	9	4,1	29	13,4	38	17,5	81	37,3	60	27,6	217	100	3,71	1,13
7	4	1,8	18	8,3	42	19,4	97	44,7	56	25,8	217	100	3,84	,96
11	1	,5	27	12,4	30	13,8	95	43,8	64	29,5	217	100	3,89	,98
14	2	,9	21	9,7	33	15,2	111	51,2	50	23,0	217	100	3,86	,91
18	1	,5	27	12,4	32	14,7	99	45,6	58	26,7	217	100	3,86	,97
$\sum \bar{X}$												3,73	1,05	

Not: Mesleki yeterlilikler boyutuna ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir

Tablo 38 incelendiğinde sektör temsilcileri: “Mezunların teorik bilgi düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,84$); “mezunların teorik bilgilerini iş ortamına uygulayabilme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,61$); “otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,71$); “okullar, istihdam yapısındaki değişmeler karşısında esnek yapıya sahip değildir” ($\bar{X}=3,84$); “mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,89$); “mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün

gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,86$) ve “mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,36$) şeklinde belirtilen sorunlara “katılıyorum” biçiminde görüş bildirmişlerdir. “İşletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir” ($\bar{X}=3,23$) şeklinde belirtilen sorun için “kararsızım” sonucu çıkmıştır. “Tamamen Katılıyorum”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” yanıtı verilen her hangi bir madde olmamıştır.

Sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında mezunların mesleki yeterliliklerine ilişkin sorunların varlığı konusunda “katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=3,73$) görüş belirtildiği görülmektedir.

Sektör temsilcileri, mezunların mesleki yeterlilikleri içinde tanımlanan, teorik bilgi ve işletme bilgisi düzeylerini; teorik bilgilerini iş hayatında kullanabilme ve uygulama yapma becerilerini yetersiz bulmaktadırlar. Bu yetersizliğin en önemli nedenleri olarak, okulların, istihdam yapısındaki değişimler karşısında esnek yapıya sahip olmamaları ve otomotiv öğretim programlarının sektörün gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmaması gösterilebilir.

Aşağıda “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör
Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Servis/Kurum Yöneticisi (Md.-Md.Yrd.)	101	3,78	,67
Servis/Kurum Teknisyeni	85	3,64	,73
Formen/Serv.Danış./Yed. Par.-Gar.Sor.	31	3,81	,71

Tablo 39 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, servis/kurum yöneticileri ile formen/servis danışmanı/yedek parça ve garanti sorumlularının birbirlerine çok yakın oldukları, servis/kurum teknisyenlerinin ise bu iki gruptan daha az ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 40’da verilmiştir.

Tablo 40
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin
Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,08	2	,54	1,09	Önemsiz
Grup İçi	105,75	214	,49		
TOPLAM	106,83	216			

Tablo 40’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,09) “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “göreve” göre

anlamli bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Sektör çalışanlarının tümü mezunlar ile birebir ilişki içinde çalışmaktadırlar. Sektör çalışanlarının mezunların mesleki yeterlilik sorunlarına ilişkin algılarının bu nedenle benzerlik gösterdiği düşünülebilir.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör
Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Meslek Lisesi/Genel Lise	139	3,65	,70
Ön Lisans	43	3,97	,59
Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	35	3,75	,80

Tablo 41 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında üç “eğitim” grubunun da birbirinden ayrıldığı görülmektedir. En düşük algı ortalaması, lise mezunlarının, en yüksek algı ortalaması ise lisans/yüksek lisans/doktora mezunlarındır.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3,26	2	1,63	3,37	Önemli ,036
Grup İçi	103,57	214	,48		
TOPLAM	106,83	216			

Tablo 42’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (3,37) “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında göreve göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bu sonuç üzerine hangi grupların sorunlara ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 43’de verilmiştir.

Tablo 43
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	1	2	3
1. Meslek Lisesi/Genel Lise			
2. Ön Lisans	,3140*		,2125
3. Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	,1025		

Tablo 43’deki sonuçlara göre, ön lisans mezunu sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı düzeyleri, lise mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre sektörde genellikle mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu mezunlarının, birinci kademe üst yöneticisi olarak çalışan ön lisans mezunlarının diğer eğitim gruplarına göre, mezunların

mesleki yeterlilik sorunlarından daha çok olumsuz etkilendikleri, mesleki yeterlilik sorunlarının iş üzerinde yarattığı aksaklıkların daha çok farkına vardıkları düşünülebilir.

“Mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 44’de gösterilmiştir.

Tablo 44
“Mezunların Mesleki Yeterlilikleri” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör
Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve
Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0- 5	46	3,85	,66
6-10	58	3,67	,68
11-15	52	3,87	,72
16-20	25	3,52	,67
21 ve Üstü.	36	3,63	,76

Tablo 44 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, 0-5 ile 11-15 ve 6-10 ile 21 ve Üstü Yıl kıdem gruplarının birbirlerine çok yakın oldukları görülmektedir. 16-20 grubunun ise algı ortalamasının diğerlerinden düşük olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45
Mezunların Mesleki Yeterlilikleri Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3,39	4	,85	1,74	Önemsiz
Grup İçi	103,44	212	,49		
TOPLAM	106,83	216			

Tablo 45’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,75) “mezunların mesleki yeterlilikleri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

İş yaşamındaki gelişmeler sektörel kuruluşlardaki tüm kıdem gruplarını benzer şekilde etkilemekte, çalışanların işe yönelik beklentilerini ve sorun algılarını birbirine yaklaştırmaktadır. Sektörel kuruluşlarda çalışan tüm personelin kıdem ayrımı gözetilmeksizin sürekli ve benzer firma içi eğitimlerden geçirilmeleri işe ilişkin bakış açılarının yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu yaklaşmanın sorun algılarını da benzer kıldığı düşünülebilir.

4.2.6. Altıncı Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliğiyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının algıları nelerdir? Bu algılar, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, sektör temsilcilerinin “mesleki- teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayısı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 46’da verilmektedir.

Tablo 46
Sektör Temsilcilerinin “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
4	2	,9	16	7,4	51	23,5	90	41,5	58	26,7	217	100	3,86	,93
9	4	1,8	14	6,5	25	11,5	80	36,9	94	43,3	217	100	4,13	,98
10	1	,5	16	7,4	43	19,8	91	41,9	66	30,4	217	100	3,94	,92
13	1	,5	16	7,4	39	18,0	84	38,7	77	35,5	217	100	4,01	,94
15	2	,9	11	5,1	20	9,2	79	36,4	105	48,4	217	100	4,26	,89
16	2	,9	33	15,2	16	7,4	97	44,7	69	31,8	217	100	3,91	1,04
17	0	0	6	2,8	55	25,3	99	45,6	57	26,3	217	100	3,95	,79
20	2	,9	11	5,1	51	23,5	99	45,6	54	24,9	217	100	3,88	,87
24	2	,9	10	4,6	51	23,5	88	40,6	66	30,4	217	100	3,95	,90
$\Sigma \bar{X}$												3,99	,92	

Not: Sektörel kuruluşlarla işbirliği boyutuna ait sorular EK 1 anket formunda verilmiştir

Tablo 46 incelendiğinde sektör temsilcileri: “Mezunlara kazandırılan yeterlilikler uluslararası standartlara uygun değildir” ($\bar{X}=4,26$) şeklinde belirtilen soruna “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır” ($\bar{X}=3,86$); “işletmelerin (otomotiv firmaları) otomotiv eğitime katkıları için devlet yeterli destek vermemektedir” ($\bar{X}=4,13$); “illerde kurulmuş olan

mesleki eğitim kurullarının çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=3,94$); “işletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,01$); “işletmelerin (otomotiv firmaları) okullara sağladığı teknik destek yetersizdir” ($\bar{X}=3,91$); “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=3,95$); “otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir” ($\bar{X}=3,88$) ve “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir” ($\bar{X}=3,95$) şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt verilen her hangi bir madde olmamıştır.

Sektör temsilcilerinin “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının sektördeki kurum ve kuruluşlarla işbirliğine ilişkin sorunların varlığı konusunda “katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=3,99$) görüş belirttikleri görülmektedir.

Otomotiv eğitimi veren mesleki teknik ortaöğretim kurumları ile sektörel kuruluşlar arasında işbirliği ve yardımlaşma ilişkisinin zayıf olduğu anlaşılmaktadır. Bu konuda bir yandan yasal düzenlemelerde eksiklik olduğu geniş kabul görmeye birlikte, diğer yandan her iki kesimin, işbirliği için çaba göstermekte isteksiz davrandığı ve aralarında koordinasyon eksikliğinin bulunduğu da düşünülmektedir. Bu işbirliğinin geliştirilebilmesi için yasal çerçevede yeni düzenlemelerin yapılması, illerde kurulmuş olan il mesleki eğitim kurullarının etkin hale getirilmesi, sektör ve okullar arasında düzenli koordinasyon ve bağlantıların sağlanması kaçınılmaz görünmektedir.

Aşağıda “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya konulmuştur.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği”

boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği”
Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları,
Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Servis/Kurum Yöneticisi (Md.-Md.Yrd.)	101	4,07	,51
Servis/Kurum Teknisyeni	85	3,93	,51
Formen/Serv.Danış./Yed. Par.-Gar.Sor.	31	3,91	,64

Tablo 47 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, Servis/Kurum Teknisyenleri ile Formen/Servis Danışmanları/Yedek Parça ve Garanti Sorumlularının ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu, Servis/Kurum Yöneticilerinin ise sorun algı ortalamalarının diğer iki gruba göre yüksek olduğu görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48
Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği
Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü
Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,16	2	,58	2,06	Önemsiz
Grup İçi	60,29	214	,28		
TOPLAM	61,45	216			

Tablo 48’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,06) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Sektör çalışanlarının tümü MTE kurumları ile işbirliği ilişkisinin içinde çeşitli şekillerde yer almakta dolayısıyla bu konuda var olan sorunlara doğrudan tanık olmaktadır. Sektör çalışanlarının sorun algı düzeylerinin yaklaşmasının en önemli nedeni bu olabilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49
“Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği”
Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal
Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Meslek Lisesi/Genel Lise	139	3,91	,53
Ön Lisans	43	4,17	,50
Lisans/Yüksek Lisans/Doktora.	35	4,07	,53

Tablo 49 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu, lise mezunlarının en düşük ortalamaya, ön lisans mezunlarının ise en yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50
Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği
Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek
Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	2,42	2	1,21	4,38	Önemli ,014
Grup İçi	59,03	214	,28		
TOPLAM	61,45	216			

Tablo 50’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (4.38) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Bu sonuç üzerine hangi grupların sorun algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği
Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim
Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	1	2	3
1. Meslek Lisesi/Genel Lise			
2. Ön Lisans	,2561*		,1007
3. Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	,1554		

Tablo 51’deki sonuçlara göre, ön lisans mezunu sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuyla ilgili sorun algı düzeyleri, lise mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre sektörde genellikle orta kademe yönetici olarak çalışan ve diğer görevlerine

ek olarak okullarla ilişkilerin sürdürülmesi görevinin de verildiği ön lisans mezunlarının diğer eğitim gruplarına göre sorunlarla daha çok yüz yüze oldukları düşünülebilir. Ayrıca bunda ön lisans mezunlarının çoğunlukla mesleki ve teknik lise mezunu olmalarının da payının olduğu söylenebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52
“Meslek ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği”
Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları,
Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0- 5	46	4,06	,57
6-10	58	3,91	,51
11-15	52	4,06	,48
16-20	25	3,90	,55
21 ve Üstü.	36	3,98	,56

Tablo 52 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, 0-5 ve 11-15 kıdem gruplarının aynı ortalamaya sahip oldukları, 6-10 ve 16-20 gruplarının ise birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. 21 ve Üstü grubunun ortalaması ise diğer dört gruptan farklılık göstermektedir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 53’de verilmiştir.

Tablo 53
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği
Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans
Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,13	4	,28	,99	Önemsiz
Grup İçi	60,32	212	,29		
TOPLAM	61,45	216			

Tablo 53’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (,99) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sektörel kuruluşlarla işbirliği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (p> .05).

Sektördeki tüm kıdem grupları ortaöğretim kurumlarıyla ilişkilerde birbirlerine benzer şekillerde taraf olmaktadır. İşbirliği boyutuna ilişkin sorun algılarının bu nedenle birbirine yaklaştığı düşünülebilir.

4.2.7. Yedinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiğiyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının alguları nelerdir? Bu algular, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, sektör temsilcilerinin “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 54’de verilmektedir..

Tablo 54
Sektör Temsilcilerinin “Mesleki-Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği”
Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart
Sapma Değerleri

Kurumların Etkililiği	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
8	4	1,8	22	10,1	15	6,9	89	41,0	87	40,1	217	100	4,07	1,02
12	2	,9	10	4,6	15	6,9	74	34,1	116	53,5	217	100	4,35	,87
19	14	6,5	51	23,5	35	16,1	68	31,3	49	22,6	217	100	3,40	1,25
21	7	3,2	46	21,2	52	24,0	72	33,2	40	18,4	217	100	3,42	1,11
25	2	,9	4	1,8	18	8,3	54	24,9	139	64,1	217	100	4,49	,80
$\Sigma \bar{X}$												3,95	1,01	

Not: Kurumların etkililiği boyutuna ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir

Tablo 54 incelendiğinde sektör temsilcileri: “Okullar öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersizdir” ($\bar{X}=4,35$) şeklinde belirtilen soruna “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Mezunların elektrik-elektronik becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,07$) ve “işletmelerdeki beceri eğitiminde koordinatör öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmamaktadır” ($\bar{X}=3,42$); şeklinde belirtilen sorunlara “katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. “Mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,40$) şeklindeki sorun karşısında ise “kararsızım” yanıtını vermişlerdir. Bu maddenin “katılıyorum” seçeneğine çok yakın olduğu görülmektedir. Bu grupta “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” yanıtı verilen madde yoktur.

Sektör temsilcilerinin, “mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının etkililiğine ilişkin sorunların varlığı konusunda “katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=3,95$) görüş belirttikleri görülmektedir.

Otomotiv eğitimi veren mesleki teknik ortaöğretim kurumlarının öğrencilere, yeni otomotiv teknolojilerini, elektrik-elektronik becerilerini ve sosyal becerileri kazandırmakta etkili olamadıkları görülmektedir. Bunların en önemli nedeni olarak, sektördeki gelişmelerin okullara ve öğretim programlarına eş zamanlı olarak taşınamaması gösterilebilir. Ayrıca, mezunlara mesleki yeterlilikler yanında sosyal yeterliliklerin de kazandırılmasının önemini eğitim çalışanları tarafından yeterince farkına varılmayışının bu sorunun ortaya çıkmasında önemli pay sahibi olduğu düşünülebilir. Sektör çalışanlarının bu konudaki talebi Aksoy’un (1995) araştırmasında da ortaya koyulmuştur.

Aşağıda “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 55’de gösterilmiştir.

Tablo 55
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Servis/Kurum Yöneticisi (Md.-Md.Yrd.)	101	4,03	,68
Servis/Kurum Teknisyeni	85	3,89	,67
Formen/Serv.Danış./Yed. Par.-Gar.Sor.	31	3,83	,62

Tablo 55 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarında, Servis/Kurum Yöneticilerinin algı ortalaması diğer iki görev grubundan yüksek görülmektedir. Servis/Kurum Teknisyenlerinin ve formen/servis danışmanı/yedek parça ve garanti sorumlularının ortalamaları birbirlerine çok yakındır.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	1,50	2	,75	1,68	Önemsiz
Grup İçi	95,23	214	,45		
TOPLAM	96,72	216			

Tablo 56’da görüldüğü gibi elde edilen F değeri (1,68) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği ya da etkisizliği sektörel kuruluşları ve sektör çalışanlarını etkilemektedir. Bu etkilenme tüm sektör çalışanları için benzer şekilde olmaktadır. Sektör çalışanlarının konu ile ilgili sorun algılarının yakın olmasının nedeni olarak bu gösterilebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak
Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algi Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Meslek Lisesi/Genel Lise	139	3,83	,71
Ön Lisans	43	4,17	,46
Lisans/Yüksek Lisans/Doktora.	35	4,12	,62

Tablo 57 incelendiğinde “eğitime” göre sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. En yüksek ortalamaya ön lisans mezunları, en düşük ortalamaya ise lise mezunları sahiptir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak
Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	4,98	2	2,49	5,81	Önemli ,003
Grup İçi	91,74	214	,43		
TOPLAM	96,72	216			

Tablo 58’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (5,81) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bu sonuç

üzerine hangi grupların sorunlarla ilgili algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	1	2	3
1. Meslek Lisesi/Genel Lise			
2. Ön Lisans	,3376*		,0521
3. Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	,2855		

Tablo 59’deki sonuçlara göre, ön lisans mezunu sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili sorun algı düzeyleri, lise mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Buna göre, sektörde genellikle orta kademe yönetici olarak çalışan ve çoğunlukla mesleki ve teknik lise mezunlarının bir üst görev pozisyonunda yer alan ön lisans mezunlarının, kurumların etkililiklerinin doğrudan göstergesi olan insan kaynağı çıktılarına ilişkin sorunları diğer eğitim gruplarına göre daha yakından görme olanağına sahip oldukları düşünülebilir. Bunda, ön lisans mezunlarının çoğunlukla mesleki ve teknik lise mezunu olmalarının da payının büyük olduğu söylenebilir.

“Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 60’ da gösterilmiştir.

Tablo 60
“Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği” Boyutuna İlişkin Olarak
Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan Ortalamaları
ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0- 5	46	4,04	,59
6-10	58	3,95	,67
11-15	52	4,08	,59
16-20	25	3,66	,73
21 ve Üstü.	36	3,82	,78

Tablo 60 incelendiğinde “kıdeme” göre sektör temsilcilerinin “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. En yüksek algı ortalamasına 11-15 yıl grubu, en düşük ortalamaya ise 16-20 yıl grubu sahiptir.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61
Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Boyutuyla İlgili Olarak
Sektör Temsilcilerinin Kıdemlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3,94	4	,99	2,25	Önemsiz
Grup İçi	92,78	212	,44		
TOPLAM	96,72	216			

Tablo 61’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,25) “mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiği” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililiğine ilişkin sorunların sektörde mezunlarla doğrudan temas halinde olan tüm kıdem gruplarını benzer şekilde etkilediği düşünülebilir.

4.2.8. Sekizinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi “*Otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileriyle ilgili sorunlara ilişkin sektör çalışanlarının alguları nelerdir? Bu algular, çalışanların yaptıkları görev, eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?*” şeklinde belirlenmiştir. Bu problemin yanıtını oluşturmak üzere, sektör temsilcilerinin “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuyla ilgili her bir soruya verdikleri yanıtların sayı, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 62’de verilmektedir.

Tablo 62
Sektör Temsilcilerinin “Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Frekans, Yüzde, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Toplam		\bar{X}	SS
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
23	3	1,4	20	9,2	19	8,8	83	38,2	92	42,4	217	100	4,11	1,00
26	4	1,8	10	4,6	9	4,1	58	26,7	136	62,7	217	100	4,44	,91
$\sum \bar{X}$												4,27	,96	

Not: Yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerilerine ait sorular EK 1’deki anket formunda verilmiştir.

Tablo 62 incelendiğinde sektör temsilcileri: “Mezunların yabancı dil becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,44$) şeklinde belirtilen soruna “tamamen katılıyorum”, “mezunların bilgisayar kullanma becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,11$) şeklinde belirlenen soruna ise “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Sektör temsilcilerinin “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutu altında belirtilen tüm sorunlarla ilgili görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerilerine ilişkin sorunların varlığı konusunda “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=4,27$) görüş belirttikleri görülmektedir.

Otomotiv eğitimi veren mesleki teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri konusunda çok yetersiz oldukları bilinmekte ve bu sorun sektör temsilcileri tarafından da belirtilmektedir. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında bilgi iletişim teknolojilerin ve yabancı dil becerilerinin kazandırılması en az mesleki yeterlilikler kadar önem taşımaktadır.

Aşağıda “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin verilen yanıtların ele alınan bağımsız değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği varyans analizi ile ortaya koyulmuştur.

“Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “göreve” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “görev” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 63’de gösterilmiştir.

Tablo 63
“Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin
Olarak Sektör Temsilcilerinin Göreve Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Görev	N	\bar{X}	SS
Servis/Kurum Yöneticisi (Md.-Md.Yrd.)	101	4,45	,63
Servis/Kurum Teknisyeni	85	4,19	,85
Formen/Serv.Danış./Yed. Par.-Gar.Sor.	31	3,93	,96

Tablo 63 incelendiğinde sektör temsilcilerinin “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirinden çok farklı olduğu görülmektedir. Servis/kurum yöneticileri en yüksek ortalama ile sorun algısına sahiptirler. Formen/servis danışmanı/yedek parça ve garanti sorumlularının algı ortalaması diğerlerine göre düşüktür.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 64’de verilmiştir.

Tablo 64
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak
Sektör Temsilcilerinin Görevlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	7,32	2	3,66	6,09	Önemli 0,003
Grup İçi	128,61	214	,60		
TOPLAM	135,94	216			

Tablo 64’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (6,09) “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “göreve” göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bu sonuç üzerine

hangi grupların sorunlarla ilgili algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 65’de verilmiştir.

Tablo 65
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Görev Durumuna Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Görev	1	2	3
1. Servis/Kurum Yöneticisi (Md.-Md.Yrd.)		,2623	,5150*
2. Servis/Kurum Teknisyeni			,2528
3. Formen/Serv.Danış./Yed. Par.-Gar.Sor			

Tablo 65’deki sonuçlara göre servis/kurum yöneticilerinin mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri boyutuna ilişkin sorun algıları formen/servis danışmanı/yedek parça ve garanti sorumlusu olan kişilere göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre yöneticilerin, mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerilerini diğer gruplara göre daha çok önemsedikleri ve mezunların bu konudaki yetersizlikleri dolayısıyla işlerde meydana gelen aksaklıklar açısından daha fazla sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

“Mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “eğitime” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “eğitim” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 66’da gösterilmiştir.

Tablo 66
“Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin
Olarak Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumuna Göre Sayısal Dağılımları, Algı
Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Eğitim	N	\bar{X}	SS
Meslek Lisesi/Genel Lise	139	4,12	,83
Ön Lisans	43	4,62	,55
Lisans/Yüksek Lisans/Doktora.	35	4,46	,73

Tablo 66 incelendiğinde “eğitime” göre sektör temsilcilerinin “Mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirine göre farklı olduğu görülmektedir. Ön lisans mezunlarının sorunlarla ilgili algı ortalaması çok yüksek düzeydedir. Lise mezunları en düşük ortalamaya sahiptir. Lisans/Yüksek lisans/Doktora mezunlarının algı düzeyleri ön lisans mezunlarına daha yakındır.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak
Sektör Temsilcilerinin Eğitim Durumlarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi
Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	9,41	2	4,71	7,96	Önemli ,000
Grup İçi	126,55	214	,59		
TOPLAM	135,94	216			

Tablo 67’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (7,96) “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “eğitime” göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bu sonuç üzerine hangi grupların sorunlarla ilgili algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör
Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Eğitim Durumuna Göre
Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	1	2	3
1. Meslek Lisesi/Genel Lise			
2. Ön Lisans	,4940*		,1591
3. Lisans/Yüksek Lisans/Doktora	,3348		

Tablo 68’deki sonuçlara göre, ön lisans mezunu sektör temsilcilerinin “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuyla ilgili sorun algı düzeyleri, lise mezunlarına göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre sektörde genellikle orta kademe yönetici olarak çalışan ve çoğunlukla mesleki ve teknik lise mezunlarının bir üst yöneticisi konumunda olan ön lisans mezunlarının sorunları daha yakından görme olanağına sahip oldukları düşünülebilir.

“Mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuyla ilgili olarak sektör temsilcilerinin sorun algıları arasında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek için, deneklerin “kıdem” gruplarına göre sayısal dağılımı, algı ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 69’da gösterilmiştir.

Tablo 69
“Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri” Boyutuna İlişkin
Olarak Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Sayısal Dağılımları, Algı Puan
Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Kıdem (Yıl)	N	\bar{X}	SS
0- 5	46	4,34	,73
6-10	58	4,28	,75
11-15	52	4,50	,66
16-20	25	3,92	,96
21 ve Üstü.	36	4,10	,89

Tablo 69 incelendiğinde “kıdeme” göre sektör temsilcilerinin “mezunların yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sorun algı ortalamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Ortalamaları birbirine yakın olan grup yoktur. En yüksek ortalamaya 11-15 yıl grubu sahiptir. En düşük ortalama ise 16-20 yıl grubunundur.

Gözlenen bu farkların anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 70’de verilmiştir.

Tablo 70
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Olarak
Sektör Temsilcilerinin Kıdeme Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	SD	KO	F Değeri	Önem Denetimi
Gruplar Arası	7,10	4	1,78	2,92	Önemli ,022
Grup İçi	128,83	212	,61		
TOPLAM	135,94	216			

Tablo 70’de görüldüğü gibi elde edilen F değeri (2,92) “mezunların yabancı dil ve

bilgisayar kullanma becerileri” boyutuna ilişkin sektör temsilcilerinin sorun algılarında “kıdeme” göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$). Bu sonuç üzerine hangi grupların sorunlara ilişkin algı puanlarının ortalamaları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamak için, Scheffe testi yerine LCD testi yapılmış, bu test sonucunda önem derecesi ($Sig = ,018$) olarak bulunmuştur.

Tablo 71
Mezunların Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Becerileri Boyutuyla İlgili Sektör
Temsilcileri Algı Puanları Ortalamalarının Kıdem Durumuna Göre
Karşılaştırılmasına İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Kıdem Durumu (Yıl)	1	2	3	4	5
1. 0-5		,0525		,4170	,2397
2. 6-10				,3645	,1873
3. 11-15	,1630	,2155		,5800	,4028*
4. 16-20					
5. 21 ve Üstü				,1772	

Tablo 71’deki sonuçlara göre, 11-15 yıl kıdem kıdem grubu ile, 21 ve Üstü Yıl kıdem grubu arasında, 11-15 yıl kıdem grubunun lehine 0,40 anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre orta düzey kıdeme sahip sektör temsilcilerinin mezunların yabancı dil ve bilgisayar becerilerine dayalı beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorumlar: Türkiye’de Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Avrupa Birliği’ne Uygunluğu

Bu alt probleme ait bulgu ve yorumlar: “Örgütlenme ve Yönetim Süreçleri”; “Etkililik”; “Mesleki Yeterlilikler” ve “Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği” başlıkları altında ele alınmıştır.

4.2.9.1. Örgütlenme ve Yönetim Süreçleri

AB ülkeleri arasında sınırların kalkması; ekonomik, toplumsal, kültürel ve siyasi ilişkilerin artması; işgücü, öğretmen ve öğrenci dolaşımının serbestleşmesi; “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi”nin oluşturulma çalışmaları, AB’ye üye ülkelerin eğitim sistemlerinin giderek birbirine yaklaştırılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu zorunluluk nedeniyle farklı eğitim sistemlerine sahip üye ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirleriyle “uyumlu” hale getirilmesi AB açısından önemli bir hedef olarak ortaya koyulmuştur. AB, tüm üye Devletlerde zorunlu olarak uygulanacak tek bir eğitim sistemi oluşturmak yerine, ülkelerin kendi ulusal özelliklerine uygun eğitim sistemlerinin uygulanmasını serbest bırakarak bu sistemler arasındaki uyumluluğu olanaklı kılacak genel ilkeler ve politikalar oluşturulmasını benimsemiştir. Bu politikalar uluslar üstü örgütler, anlaşmalar, kararlar vb. aracılığıyla belirlenmektedir. Üye devletler, çerçeve niteliğinde oluşturulan bu uluslararası politikalar doğrultusunda kendi ulusal eğitim politikalarını belirlemektedirler.

AB’de ulusal eğitim politikalarının belirlenmesinde, yerel yönetimler kadar merkezi yönetime danışmanlık yapan birçok organın önemli etkisi vardır. Bu organların görevi, eğitime yönelik kararların alınmasında Hükümet ve Bakanlıklara rehberlik etmektir. AB ülkelerinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili kararlar başta işçi ve işveren kesimleri olmak üzere ilgili tarafların geniş katılımı ile alınır. AB’de mesleki eğitimde yönetimlere danışmanlık yapan organlar, ülke düzeyinde uyulması gereken yönetmelikler, meslek tanımları, mesleki yeterlilikler, eğitim süreleri, sınav yönergeleri gibi mesleki eğitimin genel politikalarını ve ilkelerini belirlemede yetkili üst kuruluşlardır. Yerel yönetimlerde ise işverenler, sendika ve eyalet bakanlıkları temsilcilerinden oluşan benzer kuruluşlar vardır. Bunlar eyalet hükümetlerine mesleki eğitim hakkında görüş ve öneri sunarlar.

Türkiye’de MEB merkez örgütünde, mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında

kararlar alan ve Bakanlığa görüş bildiren “Mesleki Eğitim Kurulu” kurulmuştur (3308 Sayılı Kanun, 1986. Md: 4 ve Değişik 4702 Sayılı Kanun, 2001. Md:7). Mesleki Eğitim Kurulunda: MEB’in ve diğer Bakanlıkların üst düzey bürokratlardan oluşan temsilcileri ile birlikte meslek odaları, sendikalar, YÖK gibi örgütlerin temsilcileri de yer almaktadır.

İllerde, mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar alan ve valiliğe görüş bildiren “İl Mesleki Eğitim Kurulu” kurulmuştur (3308 Sayılı Kanun, 1986. Md: 6 ve Değişik 4702 Sayılı Kanun, 2001. Md:8). İl mesleki eğitim kurulunda merkez örgütünde kurulmuş olan “Mesleki Eğitim Kurulu”na benzer şekilde çok çeşitli kurum ve kuruluşların temsilcilerinin karar süreçlerine katılımı öngörülmüştür.

Türkiye’de eğitim örgütünde, merkezde ve illerde kurulmuş olan “mesleki eğitim kurulları” mesleki eğitimle ilgili olabilecek tüm kesimlerin temsilcilerinden oluşturulmuş, böylece eğitim politikalarının belirlenmesinde mevzuat düzeyinde geniş kesimlerin katılımı sağlanmıştır. MTE’de politika belirleme aracı olarak mesleki eğitim kurullarının yapılanması ve görevleri yasal düzlemde AB uygulamalarıyla uyumlu görünmekle birlikte, araştırmada çıkan sonuca göre il mesleki eğitim kurullarının çalışmalarının yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu kurulların çalışmalarının etkililik açısından AB standartlarına uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

AB ülkelerinde eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayan başka örgütler de vardır. Örneğin bunlardan birisi Fransa’daki "Yüksek Eğitim Konseyi"dir. Konsey, öğretim programları, öğretim yöntemleri, yasal düzenlemeler, okulların denetimi gibi konularda Eğitim Bakanına danışmanlık yapar. Konseyin benzer görevlerini yerine getirmek üzere Türkiye’de "Talim ve Terbiye Kurulu" kurulmuştur. Talim ve Terbiye Kurulunun: Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek; öğretim programları ile ders kitaplarını,

yardımcı kitapları vb. incelemek, geliştirmek; eğitim ve öğretimi geliştirme ve değerlendirme ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek; Bakanlık birimlerince hazırlanan eğitim ve öğretimle ilgili kanun tasarılarına, tüzük ve yönetmeliklere, son şeklini vermek gibi önemli görevleri vardır. Talim ve Terbiye Kurulundan ayrı olarak, Milli Eğitim Şurası, Müdürler Kurulu, Mesleki Eğitim Kurulu, Özel İhtisas Komisyonları da merkez örgütünde danışmanlık görevini yürütürler. Milli Eğitim Şurası, Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Gerekli görülen eğitim ve öğretimle ilgili konuları incelemek ve öneri niteliğinde kararlar almakla görevlidir. Müdürler Kurulu, Bakan tarafından verilen, sorumlu birimlerce çözümlenmesinde güçlük çekilen ve uygulamada koordinasyon gerektiren konularda öneri niteliğinde kararlar alır. Özel İhtisas Komisyonları, uzmanlık gerektiren alanlarda bilim ve meslek kuruluşlarının katılımını sağlayacak şekilde araştırma, inceleme ve geliştirme yaparlar.

Türkiye’de mesleki eğitim politikalarının belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı örgütünde AB ülkelerindekine benzer şekilde Bakanlık Makamına ve il yönetimlerine danışmanlık yapacak yeterince birim olduğu, bu birimlerde yeterli genişlikte katılımcı yelpazesinin bulunduğu ve bu birimlere tanınan çalışma alanlarının AB ülkelerinde öngörülen görevleri içerdiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan danışma birimleri, görevleri, yetkileri ve temsilci profili açısından AB kriterlerine uygun görünmesine karşın, benzer görevlerin birçok birime yüklenmiş olmasının yarattığı yetki karmaşası ve eşgüdüm sıkıntıları AB standartları karşısında önemli bir sorun olarak görülmektedir.

AB’de üye devletler bünyesinde, mesleki eğitimin geliştirilmesi ve bu alanda politikaların oluşturulması konusunda önerilerde bulunmak, öncelikleri belirlemek üzere eğitim örgütlerine ek olarak Ulusal Gözlemevleri kurulmuştur. Bu Gözlemevlerinin, MTE sistemine ve istihdam piyasasına ilişkin veri toplamak; yapısal değerlendirmeler yapmak; diğer üye devletlerdeki örgütler ile işbirliğini geliştirerek ülkeler arasında bilgi ve deneyim akışını sağlamak gibi görevleri vardır.

Türkiye’de de AB’ye üyelik süreci çalışmalarının bir parçası olarak yukarıda

belirtilen benzer görevleri yürütmek üzere 2001 yılında Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) bünyesinde “Ulusal Gözlemevi” kurulmuştur. Gözlemevinin ilk önemli çalışması, İŞKUR tarafından koordine edilen ve Avrupa Eğitim Vakfı’nca desteklenen “Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi” konulu “Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu-Türkiye 2001” adlı raporun hazırlanması olmuştur. Bu rapor, uzmanların, sosyal tarafların ve ilgili kurum/kuruluşların katkıları ile hazırlanmıştır (TİSK, 2002. http://www.tisk.org.tr/isverensayfa.asp?yazi_id=595&id=36). Ulusal Gözlemevinin çalışmalarını, MTE sistemi içindeki yönetsel kuruluşlarla işbirliği içinde sürdürmesi öngörülmüştür.

AB ülkelerindeki Ulusal Gözlemevlerinin bir benzerinin aynı amaçlara yönelik olarak Türkiye’de de kurulmuş olması ve başta mesleki ve teknik eğitim politikalarının belirlenmesine katkıda bulunmak üzere benzer faaliyetlerin diğer Gözlemevleri ile koordineli şekilde gerçekleştirilmeye başlanması, bu örgütlenme biçimi açısından Türkiye ile AB arasında tam bir uyum olduğunu göstermektedir.

Avrupa Birliği düzeyinde, MTE alanında, politikalar, yaklaşımlar, uygulamalar, sistemler ve araştırmalarla ilgili olarak bilimsel analizler yapan, bilgi toplayan ve bu bilgileri üye ülkeler ile paylaşan; MTE uygulamaları konusunda AB ülkeleri arasında eşgüdümü ve bilgi/deneyim alışverişini kolaylaştıran; MTE ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgisi bulunan kişi ve kuruluşlar arasında işbirliğini sağlayan Avrupa Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) kurulmuştur. CEDEFOP’un yönetim kurulunda, sosyal ortaklar, işçi, işveren örgütlerinin temsilcileri ve hükümet yetkilileri bulunur.

Türkiye’de eğitim alanında, bilimsel analizler ve araştırmalar yapma, bilgi toplama ve bilgi sunma gibi görevler MEB bünyesindeki birçok birime yüklenmiştir. Bakanlık merkez örgütü içinde bu birimlere, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Milli Eğitim Şurası, Özel İhtisas Komisyonları ve Mesleki Eğitim Kurulu örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca ana hizmet, yardımcı hizmet ve danışma-denetim birimlerinin de görevleri arasında benzer görevler yer almakta, bu birimlerin içinde kendi işlevleriyle

ilgili konularda çalışmalar yapan ar-ge (araştırma-geliştirme) ya da istatistik şubeleri bulunmaktadır. Taşra örgütlerinde de il mesleki eğitim kurulları ve il-ilçe örgütlerindeki şubeler merkezdeki birimlerin uzantısı olarak bu konuda görevlendirilmişlerdir. Sözü edilen merkezi birimlerin bu konudaki görevlerine şunlar örnek gösterilebilir (3797 Sayılı Kanun, 1992): *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*: Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek...; Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitaplarını, yardımcı kitapları, öğretmen kılavuz kitaplarını, bilgi iş ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek...; eğitim ve öğretimi geliştirme ve değerlendirme ile ilgili görev ve hizmetleri yürütmek; yurtiçi ve yurtdışı eğitim hareketlerini takip etmek ve değerlendirmek. *Strateji Geliştirme Başkanlığı*: Bakanlığın görev alanına giren konularda performans ve kalite ölçütleri geliştirmek...; Bakanlığın yönetimi ile hizmetlerin geliştirilmesi ve performansla ilgili bilgi ve verileri toplamak, analiz etmek, yorumlamak; Bakanlığın görev alanına giren konularda, hizmetleri etkileyecek dış faktörleri incelemek, kurum içi kapasite araştırması yapmak, hizmetlerin etkililiğini ve tatmin düzeyini analiz etmek ve genel araştırmalar yapmak; Bakanlığın stratejik plan ve performans programının hazırlanmasını koordine etmek ve sonuçlarının konsolide edilmesi çalışmalarını yürütmek. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*: Eğitim ve öğretimde uygulanan yeni teknolojilerle ilgili gelişmeleri yurt içinde ve yurt dışında takip etmek ve değerlendirmek; eğitim ve öğretim programlarını araştırmak, incelemek, geliştirmek... *Milli Eğitim Şurası*: Gerekli görülen eğitim ve öğretim ile ilgili konuları araştırmak ve öneri niteliğinde kararlar almak. *Özel İhtisas Komisyonları*: Eğitim ve öğretimle ilgili özel ihtisas gerektiren alanlarda, bilim ve meslek kuruluşlarının katılımını da sağlayacak şekilde araştırma, inceleme ve geliştirme etkinliklerinde bulunmak. *Mesleki Eğitim Kurulu* (Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002): Mesleki eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında kararlar almak ve Bakanlığa görüş bildirmek; çeşitli sektör ve branşlarda MTE konusunda eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve Bakanlığa bildirmek; Teknolojik gelişmelerin ve iş hayatındaki değişmelerin mesleki eğitime etkilerini izlemek ve Bakanlığa bildirmek.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içinde bilimsel analizler ve

araştırmalar yapma, bilgi toplama ve bilgi sunma gibi görevlerin çok sayıda kuruma verilmiş olması, bu kurumlar arasında yetki ve görev dağılımında bir karmaşaya yol açmakta, görev ve hizmet girişikliklerine neden olmaktadır. Ayrıca araştırma-geliştirme etkinliklerini bir araya getirecek ve tek elden yönetecek veya bu etkinlikler arasında koordinasyon sağlayacak bir birim bulunmamaktadır. Benzer durum, oluşturulmuş çok sayıda ana hizmet biriminin çalışmalarında da ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle birbirinden bağımsız ve koordinasyondan yoksun çalışmaların etkili olamadığı görülmektedir. Buna ek olarak, bu birimlerin “genellikle eğitim hizmetlerinin öngördüğü bilimsel nitelikte araştırma ve geliştirme çalışmalarını yapma gücünden yoksun olduğu bu nedenle eğitim araştırmalarının gereği gibi yapılamadığı; sistemin etkinleştirilmesine yönelik olarak alınacak karar ve yapılacak uygulamaların geçerliliğinin düştüğü; kalıcı örgütsel siyasaların oluşturulmadığı da (Kamu Yönetimi Araştırması [KAYA], 1991:86) belirtilmektedir. Buradan yola çıkılarak, araştırma ve geliştirme konusunda, örgütlenme, koordinasyon ve çalışmaların etkililiği açısından AB kriterlerine uyum olmadığı söylenebilir.

AB lkelerinde eğitimin yönetimi ve planlanmasına ilişkin olarak tek bir sistem bulunmamakta, eğitim sistemleri ülkelerin kendi koşullarına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Genellikle katı merkezizetçi bir yönetim yapısına sahip olmayan AB lkelerinde, eğitim yönetimi, eğitim planlaması ve eğitim politikalarının oluşturulması konusundaki yetkiler federal devlet ya da merkezi devlet ile eyaletler ve yerel yönetimler arasında dağıtılmıştır.

Merkezi yönetim ya da federal devletler, ulusal eğitim hedeflerinin ve politikalarının belirlenmesi, ereve niteliğinde yasa, yönetmelik ve diğer hukuksal düzenlemelerin çıkarılması, yeterlilikler erevesi ile birlikte sınav ve belgelendirme sisteminin oluşturulması, ereve ğretim programlarının hazırlanması, araştırmalara destek verilmesi, yükseköğretimle ilgili temel ilkelerin belirlenmesi, ulusal eğitim sistemleri ve kurumları arasındaki koordinasyonun sağlanması, genel denetim ilkelerinin belirlenmesi, finansman planlamasının yapılması gibi konularda genel yetki ve güce sahiptir. Eğitim hizmetlerine ilişkin diğer yetki ve sorumluluklar, merkezi olarak

oluşturulan yönetsel çerçeveye uygun olmak ve diğer ulusal yönetim birimleri ile bütünlük oluşturmak koşuluyla eyalet ve yerel yönetim birimlerine bırakılmıştır. Eyaletlerdeki eyalet kültür/egitim bakanları ve valiler eğitim uygulamalarında ve denetiminde geniş yetkilerle donatılmıştır. Hollanda gibi bazı AB ülkelerinde ise bu görev ve sorumluluklar ağırlıklı olarak belediyelere bırakılmıştır. Belediye başkanları ve belediye konseyleri valiler gibi eğitim üzerinde geniş yetkilere sahiptirler. Merkezi Hükümetlerin ya da yönetimlerin çıkardığı tüm yasa, yönetmelik ve düzenlemeler kamu ve özel eğitim kurumları ile okulların hepsi için bağlayıcı niteliktedir. Fransa pek çok AB ülkesinden farklı olarak merkezîyetçi bir yönetim yapısına sahiptir. Eğitim sisteminde yetki ve sorumlulukların çoğu en üst düzey kurum olan Eğitim Bakanlığındadır. Eğitim Bakanı hükümetin eğitim alanında aldığı tüm kararların uygulanmasından sorumludur. Tüm resmi ve özel okullar Eğitim Bakanlığına bağlıdır.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı örgütü; merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile bağlı kuruluşlardan oluşur. Bakanlık merkez örgütü; Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı hizmet birimlerinden oluşmaktadır.

Türkiye’de Bakanlığın taşra örgütleri olan il ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri oluşturulmuştur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlüklere, farklı tip ve statülerde kurulabilme ve yetki kullanma olanağı tanınmıştır. İş durumuna ve gereksinimlere göre Bakanlık ana hizmet birimleri, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde hizmet şubeleri kurmuştur.

Bakanlığın merkez teşkilatı içinde, 16 ana hizmet birimi, 13 yardımcı hizmet, 5 danışma ve denetim birimi, 11 adet çeşitli kurullar ve bağlı birimler ile yurtdışı teşkilatları yer alır. Yurtdışı teşkilatları dışında 45 değişik birimden oluşan merkez örgütü (MEB, Teşkilat Şeması, <http://...teskilat.html#>) büyük ve karmaşık bir yönetsel yapı sergilemektedir. Her ne kadar bazı yasa ve düzenlemelerle valiliklere ve taşra teşkilatlarına merkez yetkilerinin bir kısmı devredilmiş olsa da Bakanlığın katı

merkeziyetçi yapısı korunmuştur. İllerde kurulmuş olan “İl Mesleki Eğitim Kurulları”na 3308 sayılı Yasa ve değişik 4702 sayılı Yasa ile mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları ile işletmelerde yapılacak mesleki eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında karar alma ve valiliğe görüş ve önerilerde bulunma görevi verilmiştir. Geniş bir temsilci grubunun yer aldığı bu kurulların kararları valinin onayı ile uygulanır. Bakan, gerekli gördüğü hallerde bazı yetkilerini merkez teşkilatında alt kademelere, illerde valilere devredebilir. Ama genellikle öğretmen ve yönetici atama, program geliştirme, finans dağıtımı, okul ve bölüm açma gibi yetkiler merkezi yönetimdedir. Merkez örgütünde yer alan birimlerin taşra teşkilatlarında da hizmet birimleri olmasına karşın yetkilerin büyük bir kısmının merkezde toplanması yönüyle Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı birçok AB ülkesindeki Bakanlık örgütlenmelerinden ayrılmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş sürecinde kamu yönetimi yapılanması büyük ölçüde Fransa modeli örnek alınarak gerçekleştirilmiş, merkeziyetçi yapılanmanın, Almanya, İngiltere, Hollanda gibi ülkelerden farklı olarak Türkiye'nin özgül koşullarına daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu nedenle bugün Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi Fransa eğitim örgütlenmesi ile büyük benzerlik göstermektedir. Türkiye'de Bakanlık hiyerarşisi içinde, Bakanlık taşra örgütlerine, okullara ve yerel yönetimlere tanınan yetki ve sorumlulukların AB ülkelerine göre az olduğu açıktır. AB ülkelerinde eğitimde merkez ve taşra örgütleri için öngörülen tüm hizmetler Türkiye'de Bakanlık hizmet birimlerinin görevleri içinde tanımlanmıştır ve bu hizmetler birimler arası görev girişikliği ve bazı koordinasyon sorunlarına rağmen belirli ölçülerde merkez ve taşra örgütleri tarafından yerine getirilmektedir. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı örgütünün, çok büyük ve karmaşık merkez örgütüyle, katı merkeziyetçi yapısı ve yurt genelinde farklı koşulları olan bölgelerde bile aynı türde yapılanmış taşra örgütleriyle AB'deki “genel” Bakanlık örgütlerinden ayrıldığı görülmektedir.

AB'de okullar finansman, yönetim ve öğretimle ilgili konularda belli bir dereceye kadar bağımsızdır. Okullar Eğitim Bakanlığı tarafından atanan okul müdürü tarafından yönetilir. Ayrıca her okulda okul yönetimine danışmanlık yapan ve bazı konularda

doğrudan karar alma yetkisi olan okul yönetim kurulu vardır. Okul yönetim kurulu yerel makamların, okul yönetiminin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin temsilcilerinden oluşur.

Türkiye’de de okullar MEB tarafından atanan müdürler tarafından yönetilir. Ancak okullarda AB’de olduğu gibi okul yönetim kurulları yoktur. Okulların bağımsız olduğu alanlar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle Türkiye’de okullar yönetsel yapıları ve yetkileri açısından AB kriterlerine uygun değildir.

AB’de resmi okulların giderleri, eyalet yönetimleri ve yerel yönetimlerce ortaklaşa karşılanmaktadır. Sosyal ortaklar ve firmalar da MTE kurumlarına katkı yaparlar. Bazı AB ülkelerinde örneğin Birleşik Krallık’ta MTE kurumlarını mali açıdan destekleyen yerel kurullar oluşturulmuştur. Bu kurulların mali kaynağı, resmi ödenekler ve sektör katkılarıdır. MTE öğrencilerinin işletmelerdeki uygulamalı eğitimlerinin giderleri işverenler tarafından karşılanır. Devlet bu konuda işletmelere mali destek ya da kolaylıklar sağlar. AB’de okullara genellikle, ayrı ayrı harcama kalemleri yerine toptan bir bütçe verilir. Bu okullar hesabını vermek koşuluyla verilen bütçeyi harcamada özerktirler.

Türkiye’de okulların tüm giderleri Devlet tarafından karşılanır. Yerel yönetimlerin, sosyal ortakların ve firmaların okullara mali katkıları oldukça sınırlıdır ve belirli bir sistematige bağlanmamıştır. Okullar için öngörülen bütçe ayrı ayrı kalemler halinde verilir ve kalemler arası bütçe transferine izin verilmez. Okullar bütçeyi istedikleri gibi harcama özerkliğine sahip değildir. Bu açıardan Türkiye AB uygulamalarından ayrılmaktadır. Türkiye’de MTE öğrencilerinin işletmelerde beceri eğitimlerinin giderleri AB’de olduğu gibi firmalar tarafından karşılanır. Devlet bu işletmelere öğrencilerin sigorta primlerini ödeyerek destek sağlar. Bu açıdan ise AB uygulamalarıyla bir uyum görülmektedir.

4.2.9.2. Etkililik

AB’de öğretim süreleri ve program içerikleri açısından farklılık gösteren çok çeşitli mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu bulunmaktadır. Bu çeşitlilik ülkeler

arasında olduğu gibi ülkelerin kendi iç uygulamalarında da görülmektedir. Bu nedenle AB'yi örnekleyecek tek bir uygulamadan söz etmek olası değildir. AB'de MTE kurumları genellikle ortaöğretim diploması veren programları da içine alacak şekilde çok sayıda öğretim programı uygulayan ve geniş kesimlere hizmet veren mesleki eğitim merkezleri şeklinde örgütlenmişlerdir. Bu şekilde, kurumların olanaklarından en geniş şekilde ve yılın her günü yararlanma yoluna gidilmiştir. İngiltere'de klasik anlamda MTE ortaöğretim kurumları yerini giderek genel liselere ve çok amaçlı liselere bırakmaktadır.

AB'de ortaöğretim programları 2-3-4 ve 5 yıllık sürelerde uygulanmaktadır. MTE programları, ilköğretim okulunun ikinci kademesinden sonra başlayanlar olmakla birlikte genellikle 9-10 yıl süren temel genel eğitimden sonra başlamaktadır. AB'de son yıllardaki genel eğilim temel genel eğitimin süresinin uzatılarak mesleki eğitimin giderek daha üst sınıflarda başlaması şeklindedir. MTE programları uyguladıkları programın içeriğine bağlı olarak öğrencileri doğrudan meslek yaşamına ya da meslek yaşamıyla birlikte yükseköğretime hazırlamaktadır. Öğrencileri hem akademik hem de mesleki yükseköğretime hazırlayan MTE programları da vardır.

AB ülkelerinde MTE programlarını bitiren öğrenciler, “teknik eğitim olgunluk diploması”, “teknik meslek diploması”, “mesleki eğitim diploması”, “mesleki yeterlik sertifikası”, “mesleki bakalorya”, “teknisyen bakaloryası” gibi adlandırılan belgeleri alırlar. Bu belgeler öğrencilere kazandırdığı yeterlilikler ve sunduğu olanaklar açısından farklılık göstermektedir. Örneğin meslek ya da teknisyen bakaloryası yüksek nitelikli eğitime dayalı olduğu için diğer mesleki yeterlik sertifikalarından farklı olarak üniversiteye devam hakkı sağlar. AB'de MTE programlarını bitirenler genellikle yazılı, sözlü ve uygulamalı olgunluk sınavlarına girerler. Bu sınavlar, sanayi ve ticaret odaları, küçük esnaf ve sanatkar dernekleri, işçi-işveren temsilcileri ve öğretmenlerden oluşan bağımsız kurullarca ülke düzeyinde yapılır. Eğitim veren öğretmenler komisyon üyesi olamamaktadır. Mesleğe başlayabilmek ve yükseköğrenime devam edebilmek için bu sınavda başarılı olmak zorunludur. AB'de MTE eğitim programları tüm karmaşık yapılarına rağmen yatay ve dikey geçişlere açıktır.

AB’de MTE kurumlarında teknik öğretmenlerin en az iki branşının olması istenmektedir. Okullarda kitap ve malzemeler ücretsiz verilir.

Türkiye’de de MTE ortaöğretim kurumları uyguladıkları programlar ve kazandırdıkları nitelikler açısından çeşitlilik göstermektedir. 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm liselerde öğretim süresi 4 yıl olarak belirlenmiştir. MTE ortaöğretim kurumlarında “meslek lisesi”, “Anadolu meslek lisesi”, “teknik lise” ve “Anadolu teknik lisesi” olmak üzere dört ayrı program türü uygulanmaktadır. “Meslek liseleri” ve “Anadolu meslek liseleri”nin öğretim programlarında akademik derslere daha az yer verilmiştir. Bu programlar öğrencileri, yüksek öğretim programlarına geçiş hakkı sunmakla birlikte daha çok kısa yoldan mesleğe hazırlamaktadır. “Teknik lise” ve “Anadolu teknik liseleri”nin programlarında meslek derslerinin yanı sıra akademik dersler de ağırlıklı olarak yer almakta ve öğrenciler hem mesleğe hem de yükseköğretim programlarına hazırlanmaktadır. Türkiye’de MTE ortaöğretim kurumlarındaki program çeşitliği açısından AB uygulamalarıyla bir benzerlik vardır. Ancak yüksek öğrenim hakkı ve programlar arası yatay ve dikey geçişler açısından bakıldığında AB uygulamalarına göre Türkiye’de büyük sınırlamalar olduğu görülmektedir. Yükseköğretime geçişte teknik lise ve Anadolu teknik lisesi programları için bile ortaöğretim başarı puanı katsayısı sınırlamaları vardır. Ayrıca MTE programları arasında ve MTE programları ile genel lise programları arasında yatay geçiş olanakları oldukça sınırlıdır. MTE liseleri, yalnızca lise programı sunmaları yani çeşitli türde ve düzeyde meslek sertifikası vermeye açık olmamaları açısından AB’deki “mesleki eğitim merkezi” şeklindeki yapılanmalardan ayrılmaktadır. Bu okullarda tatil dönemlerinde okulların olanaklarından yararlanılamamaktadır. Türkiye’deki MTE kurumları bu yapılarıyla AB’ye uyumlu değildir.

AB’de merkezi öğretim programı oluşturma anlayışı yoktur. Merkezi yönetimler genellikle genel esasları belirleyen ve yerel gereksinimlere uyarlanabilecek esneklikte çerçeve programlar hazırlarlar. Yerel birimler, öğretim yöntemleri ve materyallerinin belirlenmesinde serbesttir. MTE programları, öğretmenler, eğitim uzmanları, sektör temsilcileri gibi tarafların katılımı ile hazırlanır. Programlarda özellikle sektör

temsilcilerinin rolü büyüktür. MTE programlarının iş yaşamının beklentilerini karşılama esastır. İlk yıllarda geniş tabana, daha sonraki yıllarda daralan uzmanlığa dayalı öğretim programları kullanılır. Son yıllarda AB ülkelerinde ulusal yeterlilik çerçeveleri ile uyumlu modüler MTE programları giderek yaygınlaşmaktadır. AB ülkelerinde yerel düzeyde hazırlanan programların kazandırdığı yeterliliklerin standartlaşması için faaliyet gösteren koordinasyon birimleri vardır.

Türkiye’de MTE programları merkezi olarak ilgili genel müdürlükler tarafından hazırlanmakta, Talim ve Terbiye Kurulunun onayından sonra yürürlüğe girmektedir. Bu uygulama Fransa’dakiyle büyük benzerlik göstermektedir. Türkiye’de MTE otomotiv öğretim programlarının bugünkü haliyle sektörün gereksinimlerine yanıt veremediği ve dolayısıyla AB standartlarından uzak olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ancak Türkiye’de MEB 2002 yılında yeterliliğe dayalı modüler öğretim programları hazırlama çalışmalarını başlatmış, 2005-2006 öğretim yılında 17 alanda pilot uygulamaya geçmiştir. Bu çalışmaların devamı olarak 2006-2007 öğretim yılında tüm MTE alanlarında modüler eğitime geçme kararı alınmıştır. Program çalışmalarında, ilgili genel müdürlükler, EARGED, üniversiteler, meslek kuruluşları ve sektör temsilcileri aktif olarak yer almaktadır. Türkiye’de ilk defa yeterliliğe dayalı program hazırlama yöntemi benimsenmiştir. Programlarda ISCED 97 (International Standart Classification of Education-Uluslararası Eğitim Sınıflama Standardı) standartları esas alınmaktadır. MTE programlarının hazırlanması için yürütülen son çalışmalar dikkate alındığında AB ülkelerinde uygulanan program hazırlama yöntem ve süreçlerin aynen uygulandığı görülmektedir. Bu sürecin başarılı olması halinde MTE’de AB uygulamalarıyla tam uyumlu modüler program yapısına geçilmiş olacaktır.

Türkiye’de liselerde MTE programlarına giriş, daha önce 8. sınıftan sonra yapıyorken 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9 yıllık temel genel eğitimden sonra yapılmaya başlanmıştır. MTE alanlarına geçiş 10. sınıfta başlamakta, alan altındaki dalları seçme ise 11. sınıfta yapılmaktadır. Bu uygulama şekliyle AB’ye uyum sağlanmıştır.

Türkiye’de MTE ortaöğretim kurumlarını bitirenler AB’de olduğu gibi bir bitirme sınavına ya da olgunluk sınavına girmezler. Diplomayı almış olmak iş yaşamına ve yükseköğrenime girmede yeterli görülmektedir. Öğrenciler okul bitiminde bağımsız bir kurul tarafından yapılan sınava alınmadıkları için, okulların etkiliği ve öğrencilerin kazandığı yeterliliklerin nesnel olarak ölçülmesi mümkün olamamaktadır. Bu yönüyle AB ile bir uyumsuzluk söz konusudur.

Türkiye’de otomotiv eğitimi veren teknik öğretmenlerin genellikle bir branşları vardır. Kitaplar ücretsiz dağıtılmaz. Bu açıdan AB karşısında bir uyumsuzluk görülmektedir. AB ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de otomotiv eğitimi veren MTE kurumlarında öğrenciler atölye olanaklarından ve temrinlik malzemelerden ücretsiz olarak yararlanırlar.

AB’de MTE programlarında öğrenimlerini sürdüren öğrenciler uygulamalı eğitimlerini ikili (dual) sistem çerçevesinde işletmelerde yaparlar. Bu öğrencilerin uygulamalı eğitim giderleri işletmeler tarafından karşılanır. İşletmelere, sanayi ve ticaret odalarına bu konuda finansman sağlama ve eğitimi yönlendirme gibi önemli görevler yüklenmiştir. İşletmelerde yapılan uygulamalı eğitimler için bir yasal çerçeve oluşturulmuştur. Öğrenciler resmi bir sözleşmeye bağlı olarak beceri eğitimine alınırlar. İşletmeler ikili sistemin gereği oluşturdukları eğitim birimlerinde eğitim uzmanları ve usta öğreticiler çalıştırmaktadırlar. İşletmelerdeki eğitimler eğitim denetçileri ve ilgili odalar tarafından denetlenmektedir.

Türkiye’de 1986 yılında 3308 sayılı Yasa ile MTE’de ikili (dual) sisteme geçilmiştir. Öğrenciler yasal çerçeveye bağlı olarak uygulamalı eğitimlerini işletmelerde yapmaktadırlar. İşletmelerde beceri eğitimi uygulaması (ikili eğitim) yirmi yıllık bir deneyim sonucunda özellikle gelişmiş bölgelerde ve belirli büyüklükteki işletmelerde büyük ölçüde oturmuştur. Bu yönüyle işletmelerde beceri eğitimi özellikle Almanya ve Avusturya’da başarıyla uygulanan dual (ikili) sistemle büyük benzerlik taşımakta, sistemin yasal çerçevesi ve uygulama biçimleri açısından AB’ye tam bir uyum göstermektedir. Ancak ikili sistemin işleyişiyle ilgili olarak özellikle denetleme ve

rehberlik amacıyla düşünölmüş olan koordinatör öğretmen uygulamasının amacına ulaşmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca ikili sistemin, bölgeler arası gelişmişlik farkları nedeniyle her yerde aynı etkililikte uygulanamadığı görölmektedir. Gelişmemiş bölgelerde ve küçük işletmelerde eğitim verebilecek yeterlilikte personel, teknik alt yapı ve eğitim birimi genellikle bulunmamakta, ikili eğitim öngöröldüğü şekliyle yapılamamaktadır. İkili sistemin etkililiğinin düşük olmasında, okullar ve işletmeler arasındaki işbirliği ve koordinasyon eksikliklerinin de rolü büyüktür. Bu nedenle ikili sistemin etkililiği ve denetimi açısından AB standartlarına erişilememiştir.

AB ölkelerindeki uygulamalarda öğrencilerin mesleki ve teknik eğitime yönlendirilmeleri genellikle ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretim döneminde yapılmaktadır. Ancak AB’de son yıllardaki eğilim, zorunlu eğitimin 11-12 yıla çıkarılmasıyla birlikte meslek seçiminin de zorunlu eğitimin sonuna kadar geciktirilmesi şeklindedir. Bunun en önemli gerekçesi, meslek seçiminde hata olasılığını en aza indirmek ve kişinin yetişkinlik döneminde karar vermesini sağlamaktır.

AB’de öğrencilerin mesleki yönlendirmelerinden sorumlu resmi ve özel profesyonel kuruluşlar vardır. Bu servisler öncelikli olarak 11-16 yaş grubu öğrencilerin yönlendirilmesine yardımcı olur. Lisede 10. sınıf öğrencilerin bir MTE dalını seçmeleri için yönlendirme sınıfı olarak düzenlenmiştir. Bir dala ayrılma 11. ve 12. sınıflarda olur.

AB’de öğrenim yaşamları boyunca her bir öğrenci için “gözlem dosyası” tutulmaktadır. Öğrenciye ilişkin tüm gözlem sonuçları bu dosyaya işlenir. Dosya okul ve meslek seçiminde karar vermeye yardımcı olacak bilgileri içerir.

Türkiye’de MTE’ye yönlendirme AB ölkelerinde olduğu gibi ilköğretimin ikinci kademesinde ve ortaöğretimin 9. sınıfında gerçekleştirilmektedir. Anadolu teknik ve Anadolu meslek liselerinde okutulan mesleki programlara merkezi sistem lise giriş sınavıyla yerleştirme yapıldığı için, öğrencilerin bu programlar için tercihlerini 8. sınıfın sonunda belirlemeleri gerekmektedir. Diğer meslek liselerindeki programların seçimi 9. sınıftan sonra alanlar bazında yapılmaktadır. Öğrencilere 9. sınıfta “tanıtım ve yönlendirme dersi” ve değişik etkinlikler ile tüm mesleklerin tanıtımı yapılmaktadır.

Düzenlemeler açısından Türkiye'deki yönlendirme uygulaması AB uygulamaları ile büyük uyum göstermektedir. Ancak Türkiye'de yönlendirme görevi büyük ölçüde okullara bırakılmıştır. Okullar dışında İş Kurumuna bağlı il müdürlükleri de mesleki tanıtım etkinlikleri yapmakta fakat bu etkinlikler düzenli ve tüm öğrencileri kapsayan boyutta yapılamamaktadır. Öğrencilere yönelik olarak MTE'ye yönlendirme görevini doğrudan üstlenmiş resmi ve özel profesyonel kuruluşlar yoktur. Okullarda her öğrenci için bir dosya tutulmakta ancak bu dosyalar özenli ve uzmanlarca hazırlanmadığı için sağlıklı bilgiler içermemektedir. Otomotiv eğitimi veren MTE kurumlarında mevcut yönlendirme etkinliklerinin çok etkili olamadığı araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu açılarından bakıldığında otomotiv eğitimi veren kurumların AB standartlarının gerisinde olduğu görülmektedir.

AB ülkelerinde Yunanistan dışında yüksek öğretime geçiş ortaöğretim sonunda alınan olgunluk diploması, genel orta eğitim sertifikası, uzmanlık eğitimi sertifikası, bakalorya sertifikası gibi belgelere veya bitirme sınavı sonuçlarına göre yapılmaktadır. AB ülkelerinde tüm üniversiteleri ve öğrencileri bağlayan bir merkezi sınav sistemi yoktur. AB ülkeleri arasında hatta ülkelerin kendi içinde bile üniversiteye geçişle ilgili tek bir uygulama söz konusu değildir. Üniversitelerin özerk yapıları nedeniyle her üniversitenin kendi öğrenci seçme politikası vardır. Ancak bugün üye ülkelerde yüksek öğretime girişte kademeli olarak merkezi olmasa bile bir seçme sınavı uygulamasına geçiş giderek benimsenmeye başlamıştır. Bazı üniversitelerde üniversiteye girişte ortaöğretim sonunda alınan belgeler ve bitirme sınavı sonuçları yeterli görülürken, bazılarında ise bu belge ve sınav sonuçlarının yanı sıra kendi yaptıkları özel sınav sonuçları da dikkate alınmaktadır.

AB'de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarını bitirenler için üniversitelere girişte farklı uygulamalar benimsenmiştir. Çoğu AB ülkesinde meslek lisesi mezunlarının, meslek yüksek okullarına girişi ülkemizdeki uygulamadan farklıdır. Bu ülkelerde meslek lisesi mezunlarının aldıkları meslek lisesi diploması, iki yıllık meslek yüksek okullarına kayıt yaptırabilmeleri için yeterli görülmemektedir. Yaygın uygulamaya göre meslek lisesi öğrencileri 1 ya da 2 yıllık ek mesleki hazırlama

programlarını tamamladıktan sonra bitirme sınavlarına girerler ve başarılı oldukları takdirde meslek yüksek okullarına kabul edilirler. Ayrıca AB’de MTE’den genel eğitime geçme yolları açık tutularak MTE ile yüksek öğrenim arasındaki engeller kaldırılmıştır.

Türkiye’de üniversitelere giriş için, sınavsız geçiş programları hariç tüm öğrencilerin merkezi olarak yapılan sınava girmeleri ve başarılı olmaları zorunludur. Sınav tüm programlar için akademik alanlarda yapılmakta, ortaöğretim başarıları belirli katsayılarla değerlendirmeye alınmaktadır. Mesleki teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler AB ülkelerinden farklı olarak herhangi bir tamamlayıcı programdan geçmeden sınava girmekte, teknik eğitim fakültelerinin ve meslek yüksek okullarının ilgili alanlarının dışında kalan programlara girmek istediklerinde puanları genel lise mezunlarına göre ortaöğretim başarı puanının hesaplanmasında kullanılan daha düşük katsayı ile hesaplanmaktadır. Fen kolu diploması veren ve programlarında mesleki derslerin yanı sıra akademik derslerin de ağırlıklı olarak yer aldığı teknik lise ve Anadolu teknik lise mezunları da bu uygulamaya tabi tutulmaktadır. MTE okulu mezunlarının, yüksek öğrenim için tamamlayıcı bir programdan geçirilmedikleri gibi genel eğitime geçme yolları da büyük ölçüde kapatılmıştır. 2001 yılında çıkarılan 4702 sayılı Kanun ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların kendi bölgelerindeki meslek yüksek okullarının ilgili branşlarına, mezuniyet yılı, öğrenim süreleri, okul türleri, ortaöğretim başarı puanları gibi ölçütlere bakılarak sınavsız yerleştirilmeleri uygulaması getirilmiştir.

Yüksek öğretime geçişle ilgili olarak AB ile Türkiye’deki uygulamalar karşılaştırıldığında, MYO’lara sınavsız geçiş uygulamasında ortaöğretim bitirme belgesinin ya da başarı puanının dikkate alınması açısından benzerlik olduğu ancak Türkiye’de yükseköğrenime geçişte tamamlayıcı program ve bu program sonrası sınav ya da genel eğitime geçiş olanağının olmaması açısından da farklılık olduğu görülmektedir. Sınavsız geçiş sistemiyle girilenler dışındaki üniversite programları için ülke genelinde tek oturumluk teste dayalı merkezi sınav uygulamasıyla Türkiye AB ülkelerinden ayrılmaktadır.

AB’de merkezi yönetimlerin yani eğitimle ilgili bakanlıkların resmi ve özel tüm eğitim birimleri üzerinde denetleme yetkileri vardır. Eğitim bakanlıkları, merkezde denetleme birimleri oluşturdukları gibi, bazı denetleme yetkilerini yerel yönetimlere ve yerel eğitim birimlerine aktarmışlardır. Bu nedenle yerel yönetimlerde ve il-ilçelerde alt denetim birimleri oluşturulmuştur. Bu birimler merkezi bakanlığa karşı sorumludurlar. AB’de bazı ülkeler denetimin bağımsız kurullar tarafından yapılması konusunda çalışmalar yürütmektedir. Okulların denetimi il ve ilçelerde danışmanlık görevleri de olan yöneticiler tarafından yapılır. Ama her okulun denetmeni öncelikli olarak, okul müdürü, veliler ve sosyal ortaklardır.

Türkiye’de de AB’de olduğu gibi en üst denetleme organı Milli Eğitim Bakanlığıdır. Bakanlık merkez örgütünde Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakan adına tüm eğitim sistemini denetleme yetkisine sahiptir. Ayrıca illerde teftiş kurulları oluşturulmuştur. MTE’de ortaöğretim kurumlarının rutin denetimleri Bakanlık müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Taşra örgütlerinin yöneticileri de amir sıfatıyla belirli konularda bu okullar üzerinde denetleme yetkisine sahiptirler. Bu açıdan Türkiye’de denetleme sistemi AB genel çerçevesine uygundur. Ancak Türkiye’de Bakanlık taşra örgütlerine denetleme yetkisi verilmişken yerel yönetimlere ve Bakanlık dışı herhangi bir örgüte bu yetki verilmemiştir. Ayrıca okullarda velilerin ve sosyal ortakların da herhangi bir denetleme yetkisi yoktur. Bu yönüyle Türkiye’de denetleme sistemi AB uygulamalarından ayrılmaktadır.

1972 yılında UNESCO eğitimin yaşam boyu süren bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Avrupa Konseyi yaşam boyu öğrenme stratejilerini reform önceliği olarak belirlemiştir. Maastricht Antlaşması’nda yaşam boyu öğrenim öncelikli hedefler içinde yer almıştır. AB’de özellikle MTE’de yaşam boyu eğitim büyük önem kazanmıştır. Bu nedenle AB’de herkese yaşam boyu eğitim olanaklarının yolu açılmış, MTE kurumları da buna uygun olarak yapılandırılmıştır.

Türkiye’de MTE ortaöğretim kurumları örgün lise ve açık lise uygulamasının dışında yaşam boyu öğrenime uygun olarak herkese açık, çok çeşitli tür ve düzeylerde

eğitim olanağı sunmamaktadır. İş yaşamına atılmış insanlara yeniden mesleki eğitim verilmemektedir. Bu nedenle MTE’de fiziki olanaklardan ve personelden en ũst dũzeyde yararlanılamamaktadır. MTE ortaeğretim kurumları yaşam boyu eğrenime uygun olmayan yapılarıyla AB standartlarından uzaktır.

AB’de eğretmenlerin ve eğiticilerin rolũ değişmeye başlamış, eğretmenin tek bilgi kaynağı olma yerine eğrencilere rehberlik etme rolũ daha eok eon plana eıkmiştır. Bu nedenle Kopenhag Deklarasyonuyla eğitim sistemlerine, eğretmenlerin becerilerini hizmetiçi eğitimler yoluyla toplumsal ve bireysel beklentilerdeki değişimlere paralel olarak her yaştan insana hizmet verecek Şekilde yũkseltme gœrevi yũklenmiřtir. AB ũlkelerinde sũrekli hizmetiçi eğitimlerle eğretmenlerin nitelikleri arttırılmakta, sınav ve performansa bağlı değerlendirme yœntemleri ile sœzleřmeli ealışma ve meslekte yũkselme sistemi uygulanmaktadır. MTE’de teknik eğretmenlerin sistematik eğitimine yœnelik olarak firmalar ve meslek kuruluşlarıyla kurumsal ilişkiler geliştirilmiştir.

Tũrkiye’de otomotiv eğitimi veren kurumlarda eğretmen merkezli eğretim sistemi devam etmekte, yaşam boyu eğrenme ilkelerine uygun hizmetiçi eğitim etkinlikleri dũzenli olarak tũm eğretmenlere sunulamamaktadır. Milli Eğitim sistemi içinde alınan hizmetiçi eğitimlerin ya da sonradan kazanılan yeterliliklerin değerlendirildiği AB benzeri bir personel sistemi kurulamamıştır. Performansa dayalı meslekte yũkselme sistemi de henũz yerleştirilememiştir. Bu konuyla ilgili olarak eğretmenlik mesleğinin rũtbe esasına gœre sınıflandırılması ve kariyer basamaklarında yũkselmeye ilişkin yasal dũzenlemeler eıkarılmış ancak henũz yaşama geğirilememiştir. Eğretmenlerin hizmetiçi eğitimi açısından AB dũzeyine ulaşılamadığı, bu konuda bũyũk eksiklik olduğu gœrũlmektedir

4.2.9.3. Mesleki Yeterlilikler

AB’de, becerilerin tanımlanması, değerlendirilmesi ve belgelendirilmesi amacına hizmet edecek bir sertifikasyon ve akreditasyon sistemi kurmak temel hedef olarak belirlenmiş ve bu hedef Beyaz Kitap’ta aęıkęa vurgulanmıştır. Avrupa Konseyinin

“Eğitim ve Öğretimde 2010” adlı raporunda da reform gereksinimi olarak “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (Europass)”nin geliştirilmesi öngörülmüştür. Bu hedefler doğrultusunda AB’de her ülkenin bir yeterlilikler çerçevesi oluşturulmuş, üye ülkelerin diğer ülkeler ile uyumunu sağlayacak bir üst çerçeve belirlenerek MTE’de ülkeler arası şeffaflık, kıyaslanabilirlik, transfer edilebilirlik ilkelerine dayanan bir “kredi aktarım sistemi” kurulmuştur. Bu amaçla AB Konseyi, diploma, sertifika ve resmi yeterliliklerin karşılıklı tanınması için yönergeler yayınlamakla görevlendirilmiştir. Bu sistem sayesinde ulusal düzeyde diploma, sertifika gibi resmi belgelerle onaylanmış yeterliliklere sahip olan bir kişinin bu yeterlilikleri diğer ülkelerde de tanınmaktadır. Ayrıca formal ve informal öğrenmelerin kredilendirilmesi ve tanınması sağlanmaktadır. AB ülkelerinin çoğunda 8 seviyeli yeterlilik sistemi benimsenmiştir. Mesleki ve teknik öğretim kurumlarının kazandırdığı yeterlilikler 4. seviyede değerlendirilmektedir.

Türkiye’de henüz AB ile akreditasyon ilişkisi kurulabilecek bir ulusal yeterlilikler çerçevesi oluşturulmamıştır. Formal ve informal öğrenmelerin değerlendirildiği ve birbiriyle ilişkilendirildiği bir belgelendirme sistemi de kurulamamıştır. Bu yönüyle AB standartlarına ulaşılammıştır. Ancak son yıllarda AB ile uyumlu olabilecek bir ulusal yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması konusunda çalışmalar sürdürülmektedir. Türkiye’de MTE’de yeni uygulamaya göre 8 kademeli yeterlilik sistemi benimsenmiştir. Bu sistem çerçevesinde ortaöğretim kurumlarının kazandıracığı yeterlilikler AB ülkelerinde olduğu gibi 4. seviye olacak şekilde tasarlanmaktadır. Henüz yeni olan bu çalışmalar AB uygulamalarıyla benzer şekilde yürütülmektedir.

AB Maastricht Antlaşmasında ve Beyaz Kitap’ta ülkeler arası bütünleşmenin en temel aracı olarak yabancı dil öğretimine ve mesleki eğitim alanında yeniliklerin yayılması için yabancı dille ilgili yeteneklerin geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Türkiye’de otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminin etkinliğinin ve mezunların yabancı becerilerinin yeterli olmadığı araştırmada ortaya çıkmıştır.

4.2.9.4. Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği

AB’de MTE ile ilgili kararların alınmasında ve uygulanmasında, başta işletmeler ve iş çevreleri olmak üzere tüm sosyal tarafların etkin katılımı ve işbirliğinin sağlanması öncelikli hedef olarak ortaya koyulmuştur. Burada amaç, okullar ile işyerleri arasındaki köprüleri güçlendirmek, okulları iş piyasası karşısında esnekleştirmek ve mezunların istihdam edilebilirliğini arttırmaktır. AB Komisyonu Beyaz bültende, eğitimin iş dünyasına açık olması; şirketlerin bizzat MTE içinde aktif olarak yer alması; okul ve firmalar arasında her düzeyde işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. AB’de iş piyasası ile eğitim sisteminin arasındaki ilişkileri yöneten sosyal ve ekonomik kurullar oluşturulmuştur. Okulların yönetiminde ise yerel yönetimlerin ve dolayısıyla sosyal ortakların temsilcileri bulunur.

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesi içinde MTE ile ilgili karar ve politikaların belirlenmesinde önemli bir organ olan merkezdeki ve illerdeki mesleki eğitim kurullarına sosyal ortakların ve meslek kuruluşlarının temsilcileri de dahil edilerek geniş kesimlerin katılım ve işbirliği sağlanmaya çalışılmıştır. 2002 yılında çıkarılan mesleki eğitim yönetmeliğinin ilkeler bölümünde bu hedef,

“mesleki ve teknik eğitim alanında, yerel yönetimler, ilgili oda, kamu ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluş temsilcileri ve sivil toplum örgütlerinin eğitim yönetimi karar süreçlerine katılım ve katkılarının sağlanması, uygulama ve işbirliğinin kurumsallaştırılması” (Mesleki ve Teknik Eğitim Yönetmeliği, 2002. Md:5)

şeklinde vurgulanmıştır. Bu hedefleri gerçekleştirmek üzere otomotiv eğitimi veren bazı ortaöğretim kurumlarında firmalar ile işbirliği yapılarak pilot projeler yürütülmektedir. Bunun yanı sıra 1986 yılında çıkarılan Mesleki Eğitim Kanunu ile mesleki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin işletmelerde haftanın üç günü beceri eğitimi görebilmeleri yasal bir zemine oturtulmuştur.

Ülkemizde otomotiv eğitimi veren MTE kurumları ile istihdam arasında fonksiyonel bağlantının olmadığı araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır. Türkiye’de otomotiv eğitimi veren MTE kurumlarında politikalarının belirlenmesi, programların hazırlanması, sertifikasyon ve mesleki yeterlilik çalışmalarının yapılması gibi konularda

bazı başarılı çalışmalar dışında mesleki eğitim yönetmeliğinde öngörüldüğü şekliyle ilgili tarafların katılımı ve işbirliğine yönelik kurumsallaşma sağlanamamış, taraflar arasında düzenli ve etkin bir işbirliği ilişkisi kurulamamıştır. Okulların yönetim mekanizmalarında yer almayan işletmelerle okullar arasındaki işbirliği genellikle ya hiç gerçekleşmemekte ya da kişisel girişimlere bağlı olarak düzensiz şekilde gerçekleşmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında Bakanlık dışındaki tarafların MTE'ye ilgilerinin azlığının da önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Bu nedenle MTE ile ilgili tarafların işbirliğinin kurumsallaşması açısından AB düzeyine henüz erişilememiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından yola çıkılarak varılan sonuçlar, tartışma ve öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar, otomotiv eğitimi veren mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan okul yöneticileri, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri ile sektör temsilcileri için alt problemlere bağlı olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

5.1.1. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Mesleki Yeterlilik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)

Yöneticiler, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri, “okulların öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersiz olduğunu” “tamamen katılıyorum” düzeyinde ($\bar{X}=4,34$) düşünmektedirler. “Mezunların teorik bilgi düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,73$); “mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,86$); “mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,78$); “mezunlara kazandırılan yeterlilikler uluslararası standartlara uygun değildir” ($\bar{X}=4,18$); “otomotiv bölümlerinin açılmasına, sektörel ihtiyaç analizi yapılmadan karar verilmektedir” ($\bar{X}=4,13$); “teknik öğretmenler güncel teknolojiye hakim değildirler” ($\bar{X}=3,91$); “okulda, mezun olacak öğrencilere iş yaşamına yönelik olarak yeterli rehberlik yapılmamaktadır” ($\bar{X}=3,71$); “mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,91$); “otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,00$); “mezunların akademik becerileri (fen

bilimleri, sosyal bilimler, ana dil vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,91$); “okulun atölyelerinde verilen mesleki eğitimde öğrencilerin uygulama yapma olanakları sınırlıdır” ($\bar{X}=4,04$) ve “mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,96$) şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” demişlerdir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır. Okul çalışanları bu grupta belirtilen tüm maddeleri $\sum \bar{X}=3,96$ düzeyinde sorun olarak görmektedirler.

Bu boyuta ilişkin olarak ele alınan bağımsız değişkenler (görev, eğitim durumu, kıdem) açısından okul çalışanlarının algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.2. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)

Yöneticiler, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “okullar, istihdam yapısındaki değişmeler karşısında esnek yapıya sahip değildir” ($\bar{X}=4,24$); “otomotiv eğitimine alınacak öğrenciler için etkili mesleki yönlendirme sistemi yoktur” ($\bar{X}=4,33$); “otomotiv eğitimine alınan başarı düzeyi düşük öğrenciler, ileri teknolojileri kavramakta güçlük çekmektedirler” ($\bar{X}=4,57$); “otomotiv eğitimine alınacak öğrenci sayıları istihdam analizleri dikkate alınmadan belirlenmektedir” ($\bar{X}=4,37$); “iş yaşamındaki gelişmelerin otomotiv öğretim programlarına yansıma hızı yavaştır” ($\bar{X}=4,33$); “okul yöneticilerinin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir” ($\bar{X}=4,23$) ve “sektördeki teknolojik gelişmeler eş zamanlı olarak okullara yansıtılmamaktadır” ($\bar{X}=4,58$) şeklinde belirtilen sorunlara en yüksek düzeyde yani “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verilen sorunlar ise şunlardır: “Okulların denetimi yetersizdir” ($\bar{X}=3,50$); “okulların verimlilikleri ölçülmemektedir” ($\bar{X}=4,10$); “otomotiv eğitiminde ortaöğretim ile yükseköğretim arasında program bütünlüğü yoktur” ($\bar{X}=3,88$) ve “teknik öğretmenlerin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir” ($\bar{X}=3,96$). “Kararsızım”,

“katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtilen her hangi bir madde olmamıştır. Okul çalışanları belirtilen tüm maddeleri oldukça yüksek düzeyde ($\sum \bar{X}=4,19$) sorun olarak görmektedirler.

Bu boyuta ilişkin olarak ele alınan bağımsız değişkenler (görev, eğitim durumu, kıdem) açısından okul çalışanlarının algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.3. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Örgütlenme Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)

Yöneticiler, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,30$); “otomotiv bölümlerine öğrencilerin sadece diploma notuyla seçilmesi objektif bir değerlendirme yöntemi değildir” ($\bar{X}=4,35$); “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,25$); “otomotiv eğitiminde kaynak dağıtma yetkisinin merkezde toplanması, kaynakların okulların öncelikli gereksinimine göre dağıtılmasını güçleştirmektedir” ($\bar{X}=4,26$) şeklinde belirtilen sorunlara “tamamen katılıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. “Katılıyorum” düzeyinde yanıtlanan soru maddeleri ise şöyledir: “Otomotiv eğitiminde kararların merkezi olarak alınması yönetsel sistemi yavaşlatmaktadır” ($\bar{X}=4,02$); “otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir” ($\bar{X}=4,07$); “Bakanlık örgütünde mesleki eğitimle ilgili farklı genel müdürlüklerin olması yönetsel etkililiği azaltmaktadır” ($\bar{X}=3,58$); “işletmelerin ve okulların farklı bakanlıklara bağlı olması, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu azaltmaktadır” ($\bar{X}=3,98$); “işletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir” ($\bar{X}=4,09$) ve “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir” ($\bar{X}=4,17$). “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır. Okul çalışanları belirtilen tüm maddeleri ($\sum \bar{X}=4,11$)

düzeyinde sorun olarak görmüşlerdir.

Bu boyuta ilişkin olarak ele alınan bağımsız değişkenler (görev, eğitim durumu, kıdem) açısından okul çalışanlarının algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.4. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Yönetim Süreçleri Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Okul Çalışanları)

Yöneticiler, atölye ve bölüm şefi ve atölye-meslek dersi öğretmenleri: “otomotiv eğitiminde, ortaöğretim kurumları ile üniversiteler arasında işbirliği yoktur” ($\bar{X}=4,27$); “okullar teknik donanım açısından yetersizdir” ($\bar{X}=4,56$); “okul yöneticilerinin atanmaları yeterlilik (liyakat) dikkate alınmadan yapılmaktadır” ($\bar{X}=4,24$) şeklinde belirtilen maddelere ilişkin sorun algıları “tamamen katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. “Bakanlık bünyesinde yapılan eğitim standartlarını (eğitim yeterliliklerini) belirleme çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=4,18$); “otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır” ($\bar{X}=4,04$); “illerde kurulmuş olan mesleki eğitim kurumlarının çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=4,07$) ve “mezunların sahip olması gereken yeterlilikleri ölçen bir sistem yoktur” şeklindeki sorunlara ise “katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde görüş belirtilen her hangi bir madde olmamıştır. Okul çalışanları bu grupta belirtilen tüm maddeleri ortalama “tamamen katılıyorum” ($\sum \bar{X}=4,22$) düzeyinde sorun olarak görmektedirler.

Bu boyuta ilişkin olarak ele alınan bağımsız değişkenler (görev, eğitim durumu, kıdem) açısından okul çalışanlarının algılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5.1.5. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Mesleki Yeterlilik Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)

Sektör temsilcilerinin bu boyuta ilişkin “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıtladıkları bir sorun yoktur. Sektör temsilcileri “mezunların teorik bilgi düzeyleri

sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,84$); “mezunların teorik bilgilerini iş ortamına uygulayabilme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,61$); “otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,71$); “okullar, istihdam yapısındaki değişmeler karşısında esnek yapıya sahip değildir” ($\bar{X}=3,84$); “mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,89$); “mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,86$) ve “mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,36$) şeklinde belirtilen sorunlara “katılıyorum” biçiminde görüş bildirmişlerdir. “İşletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir” ($\bar{X}=3,23$) şeklinde belirtilen sorun için “kararsızım” sonucu çıkmıştır. “Katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde sektör temsilcileri bu boyuta yönelik olarak “katılıyorum” düzeyinde ($\sum \bar{X}=3,73$) görüş bildirmişlerdir.

Sorulara verilen yanıtlarda sektör temsilcilerinin görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur

5.1.6. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Sektörel Kuruluşlarla İşbirliği Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)

Sektör temsilcileri, “mezunlara kazandırılan yeterliliklerin uluslararası standartlara uygun olmadığı” şeklinde belirtilen soruna ($\bar{X}=4,26$) “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Tüm sorular içinde sektör temsilcilerinin “tamamen katıldıkları” üç maddeden biri bu maddedir. Sektör temsilcileri, “otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır” ($\bar{X}=3,86$); “işletmelerin (otomotiv firmaları) otomotiv eğitime katkıları için devlet yeterli destek vermemektedir” ($\bar{X}=4,13$); “illerde kurulmuş olan mesleki eğitim kurumlarının çalışmaları yetersizdir” ($\bar{X}=3,94$);

“işletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=4,01$); “işletmelerin (otomotiv firmaları) okullara sağladığı teknik destek yetersizdir” ($\bar{X}=3,91$); “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir” ($\bar{X}=3,95$); “otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir” ($\bar{X}=3,88$) ve “meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir” ($\bar{X}=3,95$) şeklinde belirtilen sorunlara ise “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. “Kararsızım”, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde olmamıştır. Sektör temsilcileri tüm maddeleri ($\sum \bar{X}=3,99$) düzeyinde sorun olarak görmüşlerdir.

Sorulara verilen yanıtlarda sektör temsilcilerinin görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1.7. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarının Etkililiği Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)

Sektör temsilcileri: “Okullar öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersizdir” ($\bar{X}=4,35$) şeklinde belirtilen soruna “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. “Katılıyorum” yanıtını verdikleri sorunlar ise şunlardır: “Mezunların elektrik-elektronik becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,07$) ve “işletmelerdeki beceri eğitiminde koordinatör öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmamaktadır” ($\bar{X}=3,42$). Sektör temsilcileri, “mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=3,40$) şeklindeki sorun karşısında ise “kararsızım” görüşündedirler. Bu grupta, “katılmıyorum” ya da “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıtlanan her hangi bir madde yoktur. Sektör temsilcileri bu boyuttaki sorunlara ortalama ($\sum \bar{X}=3,95$) düzeyinde katılmışlardır.

Sorulara verilen yanıtlarda sektör temsilcilerinin görüşleri arasında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

5.1.8. Otomotiv Eğitimi Veren Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Yabancı Dil ve Bilgisayar Kullanma Sorunlarına İlişkin Sonuçlar (Sektör Çalışanları)

Sektör temsilcileri: “mezunların yabancı dil becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” şeklinde belirtilen soruna ($\bar{X}=4,44$) “tamamen katılıyorum” yanıtını vermişlerdir. Sektör temsilcilerinin tüm sorular içinde “tamamen katılıyorum” yanıtını verdikleri üç maddenin, “okulların öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmaması”; “mezunların yeterliliklerinin uluslararası standartlarda olmaması” ve “mezunların yabancı dili kullanamaması” sorunlarını dile getirmesi dikkat çekicidir. Sektör temsilcileri “mezunların bilgisayar kullanma becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir” ($\bar{X}=4,11$) şeklinde belirlenen soruna ise “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyuta verilen yanıtların ortalaması ($\sum \bar{X}=4,27$)’dir.

Bu boyuttaki sorulara verilen yanıtlarda sektör temsilcilerinin görüşleri arasında “görev”, “eğitim durumu” ve “kıdem”e göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

5.1.9. Türkiye’deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği’ne Uygunluğu

1. Türkiye’de merkezde ve illerde kurulmuş olan “mesleki eğitim kurulları”, örgütlenmesi, üye profili ve görevleri yönünden yasal düzlemde AB’ye uygundur. Ancak bu kurullar etkililik açısından AB standartlarına uygun değildir.

2. Türkiye’de MTE politikalarının belirlenmesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na ve il yönetimlerine danışmanlık yapan yeterince birim vardır. Bu birimlerin üye profili, çalışma alanları ve görevleri AB’ye uygundur. Ancak benzer görevlerin Bakanlık örgütündeki birçok danışma birimine yüklenmiş olmasının yarattığı kurumlar arası yetki

karmaşası ve eşgüdüm sıkıntıları nedeniyle AB standartlarına göre uyumsuzluk söz konusudur.

3. Türkiye’de MTE ile ilgili kararların alınmasında başta işçi ve işveren kesimleri olmak üzere ilgili tarafların katılım ve etkinlik düzeyi AB standartlarına göre düşüktür.

4. Türkiye’de MTE politikalarının belirlenmesine katkıda bulunması amacıyla kurulan Ulusal Gözlemevi’nin örgütlenmesi ve etkinlikleri açısından AB’ye tam bir uyum vardır.

5. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı içinde, bilimsel analizler ve araştırmalar yapma, bilgi toplama ve bilgi sunma gibi görevleri yürüten kurumlar arasında yetki ve görev dağılımında bir karmaşanın olması, bu kurumların bilimsel araştırma güçlerinin zayıf oluşu ve çalışmalarını koordine edecek bir birimin bulunmaması açısından AB’ye uyumsuzluk söz konusudur.

6. Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütlerinin, okulların ve yerel yönetimlerin MTE ile ilgili yetki ve sorumlulukları AB standartlarına göre azdır. Milli Eğitim Bakanlığı örgütü, çok büyük, karmaşık merkez örgütüyle ve katı merkeziyetçi yapısıyla AB’deki Bakanlık örgütlenmelerinden ayrılmaktadır.

7. Türkiye’de okullar Bakanlık tarafından atanan müdürler tarafından yönetilir. Okullarda AB’de olduğu gibi yönetim kurulları yoktur. Okulların bağımsız olduğu alanlar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle Türkiye’deki okullar yönetsel yapıları ve yetkileri açısından AB kriterlerine uygun değildir.

8. Türkiye’de okulların tüm giderleri Devlet tarafından karşılanır. Yerel yönetimlerin, sosyal ortakların ve firmaların okullara mali katkıları oldukça sınırlıdır. Okullar bütçelerini istedikleri gibi harcama özerkliğine sahip değildir. Bu açılardan AB’ye uyumsuzluk vardır. Türkiye’de öğrencilerin işletmelerde beceri eğitimlerinin giderlerinin karşılanması ve sigorta primlerinin ödenmesi açısından AB uygulamalarıyla

bir uyum görülmektedir.

9. Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki program çeşitliği açısından AB uygulamalarıyla bir benzerlik vardır. Ancak yüksek öğrenim hakkı ve programlar arası yatay ve dikey geçişler açısından AB uygulamalarına göre Türkiye’de büyük sınırlamalar vardır.

10. Türkiye’de MTE okullarında okutulan öğretim programları AB standartlarına uygun değildir. Ancak Türkiye’de MTE programlarının modüler esaslı hazırlanması için MEGEP kapsamında yürütülen son çalışmalar dikkate alındığında AB’ye tam bir uyum vardır.

11. Türkiye’de ortaöğretimde MTE’ye girişin 9 yıllık temel genel eğitimden sonra yapılmasıyla AB’ye uyum sağlanmıştır. Yasal düzenlemeler açısından Türkiye’de okullardaki yönlendirme uygulaması AB uygulamalarıyla büyük uyum göstermektedir. Öğrencilere yönelik olarak MTE’ye yönlendirme görevini doğrudan üstlenmiş resmi ve özel profesyonel kuruluşlar yoktur. Yapılan yönlendirme çalışmaları etkili değildir. Bu açılardan AB standartlarına uyum yoktur.

12. Türkiye’de MTE ortaöğretim kurumlarını bitirenler AB’de olduğu gibi bir bitirme sınavına ya da olgunluk sınavına girmezler. Diplomayı almış olmak iş yaşamına ve yükseköğrenime gitmede yeterli görülmektedir. Bu yönüyle AB ile bir uyumsuzluk söz konusudur.

13. AB’de öğretmenler en az iki branşlıdır. Türkiye’de teknik öğretmenlerin genellikle bir branşları vardır. AB’de kitaplar ücretsiz dağıtılır. Türkiye’de kitaplar ortaöğretimde ücretsiz olarak dağıtılmaz. Ancak öğrenciler MTE’de atölye ve laboratuvar olanaklarından ücretsiz yararlanırlar. Bu noktada AB’ye uyum vardır.

14. Türkiye’de üniversitelere giriş sistemi AB’ye uygun değildir.

15. Türkiye’de denetleme sistemi AB genel çerçevesine uygundur. Ancak Türkiye’de yerel yönetimlere ve Bakanlık dışı herhangi bir örgüte bu yetki

verilmemiştir. Ayrıca okullarda velilerin ve sosyal ortakların da herhangi bir denetleme yetkisi yoktur. Bu yönüyle Türkiye'deki denetleme sistemi AB uygulamalarına uygun değildir.

16. Türkiye'de MTE ortaöğretim kurumları, öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle ve yaşam boyu öğrenime uygun olmayan yapılarıyla AB standartlarından uzaktır.

17. Türkiye'de performansa dayalı meslekte yükselme sistemi henüz yerleştirilememiştir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri sistematiğe bağlanmamıştır. Bu açıdan AB'ye uyumsuzluk vardır.

18. Türkiye'de Ulusal Yeterlilikler Sistemi henüz kurulamamıştır. AB'de ve Türkiye'de bu çalışmalar devam etmektedir.

19. Türkiye'de otomotiv eğitimi veren kurumlardan mezun olanların yabancı dil bilme düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir. Kurumlar bu yönleriyle AB standartlarından uzaktır.

20. Türkiye'de otomotiv eğitimi veren MTE kurumları ile ilgili tarafların işbirliğinin kurumsallaşması açısından AB düzeyine henüz erişilememiştir

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgulara dayanılarak geliştirilen öneriler, uygulamacılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

5.2.1. Uygulamacılara Öneriler

1. İstihdam ve eğitim arasında her açıdan organik ilişki ve işbirliği zemini oluşturulmalı, mesleki eğitime ilişkin politikaların belirlenmesi ve kararların alınmasında işletmelere, iş yaşamı ile doğrudan ilgili meslek kuruluşlarına (sanayi ve ticaret odaları, meslek odaları, esnaf örgütleri vb.) daha fazla yetki ve sorumluluk verilmelidir. İşletmelerin ve okulların farklı Bakanlıklar bünyesinde olması nedeniyle bunlar arasındaki işbirliği ve koordinasyonu kolaylaştıracak ortak bir mevzuat düzenlenmelidir. Firmaların okullara düzenli olarak eğitim olanağı ve teknik destek sağlamaları için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

2. İşgücü piyasası ve iş yaşamındaki her türlü gelişme sürekli ve düzenli olarak izlenerek okulların bu gelişmelere uyumu sağlanmalı, hızlı değişimler karşısında uyum yeteneğinin artırılması için okullar esnek bir yapıya kavuşturulmalıdır.

3. MTE kurumları “istihdam edilebilme yeterlilikleri” olarak tanımlanan iş piyasasının öngördüğü mesleki yeterlilikleri kazandırabilecek şekilde örgütlenmeli, bu kurumlarda uygulanan öğretim programları iş piyasasında eğitim gereksinimi duyulan alanlara hizmet etmelidir. MTE kurumlarının çıktılarının resmi ve kalıcı tescilini sağlayan MTE ve belge ilişkisi ulusal ve uluslararası standartlarda kurulmalı, diploma ve sertifikaların ulusal ve uluslararası standartlarda akreditasyonunu sağlayacak “ulusal yeterlilik sistemi” bir an önce oluşturulmalıdır.

4. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları, istihdam edilebilme yeterlilikleri içinde en az mesleki ve teknik yeterlilikler kadar önemli görülen; yabancı dil ve bilgisayar kullanma becerilerini; iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması gibi sosyal becerileri; ana dili kullanma becerisini; temel bilimlere dayalı akademik becerileri; elektrik-elektronik, otomasyon becerilerini; disiplinler arası çalışabilme becerisini;

işletme yönetimi becerilerini; sorun çözme ve proje üretebilme becerilerini öğrencilere kazandırmalıdır.

5. Mesleki ve teknik okullarda, MTE için çok pahalı olan üretim makineleri ve atölyelerinin kullanılması yerine, simülasyona ve özel olarak hazırlanmış eğitim materyallerine dayalı laboratuvar sistemine geçilmelidir. Öğretim programlarındaki genel eğitim dersleri daha ağırlıklı hale getirilerek uygulama ve üretime dönük eğitim çalışmaları olanaklı olduğu ölçüde işletmede beceri eğitime bırakılmalıdır. Öğretim programları, mezunların beceri çeşitliliğini arttırmak amacıyla mesleklerin ve teknolojik alanların birbirine geçişkenliği ölçüsünde farklı disiplinleri kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır.

6. Mesleki ve teknik eğitimde öğretim programları, ayrıntılı meslek analizlerine ve yeterliliğe dayalı olarak modüler esaslı hazırlanmalı, bu konuda Milli Eğitim Bakanlığının MEGEP kapsamında yürüttüğü çalışmalar yaygınlaştırılarak geliştirilmelidir. Öğretim programlarına, sürekli güncelleştirilmesi gereken meslek standartlarına paralel olarak yenilenebilme esnekliği kazandırılmalıdır. Program hazırlama çalışmalarına mutlaka sektör ve ilgili diğer kuruluş temsilcilerinin de katılmaları sağlanmalıdır. Öğretim programları yerel düzeyde farklı uygulamaları olanaklı kılacak esneklikte hazırlanmalıdır.

7. Okullarda, mesleki alan, dal ve programların açılmasına/kapatılmasına /değiştirilmesine sektörel ihtiyaç analizlerine dayanarak karar verilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim programlarına alınacak öğrenci sayısının belirlenmesinde istihdam araştırmaları ve planlamaları dikkate alınmalıdır.

8. Mesleki eğitime başlama durumunda olan öğrenciler için etkili bir mesleki yönlendirme yapılmalı, meslek alanlarının özelliğine göre objektif giriş kriterleri geliştirilmelidir. Ayrıca mezuniyete yaklaşan öğrenciler için iş yaşamına yönelik rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Özellikle ileri teknoloji içeren meslek alanlarına akademik başarısı yüksek öğrencilerin yönlendirilmesi için önlemler alınmalıdır.

9. Günümüzde bir çok alanda mesleki eğitim için sekiz yıllık temel ve genel eğitim yeterli olmamaktadır. Ayrıca küçük yaşta yapılan mesleki eğitim tercihlerinde yanılma oranı yüksek olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı mesleki eğitime başlama sınıfı ve yaşı olanaklar ölçüsünde daha yukarılara çekilmeli, temel genel eğitimin süresi uzatılmalıdır. Bu sürecin devamı olarak mesleki eğitim giderek lise sonrasına bırakılmalıdır.

10. Okullar yaşam boyu öğrenme ilkesinin hayata geçirilebilmesi için her yaştan insana hizmet verecek hale getirilmelidir. Okulların kapasitelerinden en üst düzeyde yararlanılmalıdır.

11. Okullarda öğrencilerin bireysel öğrenme ve yaşam boyu öğrenme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğretmen merkezli eğitim modelinden, öğrenci merkezli modele geçiş yapılmalıdır.

12. Öğrencilerin uygulama becerilerini arttırmak ve sektörün içinde olmalarını sağlamak amacıyla işletmelerde beceri eğitimine devam edilmelidir. Ancak yasal olarak kurulması zorunlu olan eğitim birimlerini kurmayan işletmelerin bir an önce bu birimleri kurmaları için önlemler alınmalıdır. Uzun zamandır açılmayan usta öğreticilik eğitim programları yeniden açılarak işletmede beceri eğitimi yaptıran ustalara eğiticilik formasyonu kazandırılmalıdır. Ayrıca sektör temsilcileri tarafından amacına ulaşmadığı belirtilen koordinatör öğretmenlik uygulamasının bugünkü haline son verilerek, öğretmenlerin de öğrencilerle birlikte tam zamanlı işletmede bulunmaları, bunun sağlanamadığı durumlarda çok sayıda öğretmenin koordinatör olarak görevlendirilmesi yerine her okuldan sadece birkaç kişinin koordinatörlük göreviyle tam zamanlı olarak görevlendirilmesi sağlanmalıdır. Böylece öğretmen kaynağından yararlanma açısından büyük savurganlık yapılan koordinatörlük görevlendirmelerindeki saat kayıpları biran önce önlenmelidir.

13. Bakanlık merkez örgütünde ve illerde kurulmuş olan mesleki “eğitim kurulları” daha etkin çalışır hale getirilmelidir.

14. Mesleki teknik ortaöğretim programları ile yüksek öğretim programları arasında

program bütünlüğü sağlanmalıdır. Mesleki ve teknik lise mezunu öğrencilerin akademik yeterlilikleri artırılarak yüksek öğretime geçiş sistemindeki her türlü sınırlama kaldırılmalıdır. Meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş uygulamasına son verilerek tekrar “sınav” uygulamasına geçilmeli, akademik eğitimin az verildiği meslek lisesi mezunları için yüksek öğretim öncesi hazırlık programları koyulmalıdır. Bu hazırlık programları sonunda yüksek öğretime geçiş için sınav yapılmalıdır.

15. Ortaöğretimde okullar ve lise programları arasındaki yatay ve dikey geçiş olanakları artırılmalıdır.

16. Başta okul yöneticileri ve öğretmenler olmak üzere tüm okul çalışanları yeterlilik (liyakat) esasına göre seçilmeli, tüm çalışanlar için sınav ve performans değerlendirme sistemi getirilmeli, okulların verimliliklerini ölçen mekanizmalar oluşturulmalıdır.

17. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına, mezunların yeterliliklerinin sektör temsilcilerinin de katıldığı bağımsız kurullar tarafından yapılan sınavla ölçüldüğü “bitirme sınav sistemi” getirilmelidir.

18. Okul çalışanları için sunulan hizmetiçi etkinlikleri etkili ve düzenli hale getirilmelidir. Öğretmen ve yöneticilerin hizmetleri süresince aldıkları tüm eğitimlerin ve kazandıkları yeterliliklerin değerlendirildiği ve halen Bakanlık düzeyinde çalışmalarını sürdürülen meslek kariyer basamağı sistemi bir an önce hayata geçirilmelidir.

19. Bakanlık bünyesinde eğitime danışmanlık yapan ve eğitimi araştırma görevi olan tüm birimlerin görev girişlikleri ortadan kaldırılmalı, bu birimler bilimsel araştırma ve geliştirme gücüne sahip akademik ve uzman personelle desteklenmelidir.

20. Merkezi yönetim, okulların yönetimi ile ilgili olarak üst düzeyde denetleme ve genel politikaları belirleme yetkilerini kendinde saklı tutarak, daha hızlı, etkili ve yerel koşullara daha çok uyumlu yönetimin gerçekleştirilebilmesi için uygulamaya dönük yetkilerini yerel yönetimlere ve taşra örgütlerine devretmelidir.

21. Okulların denetimi ağırlıklı olarak, taşra örgütlerine, yerel yönetimlere, sosyal

ortaklara ve öğrenci velilerine bırakılmalıdır.

22. Okullarda, okul müdürünün yanı sıra okul yönetim kurulları oluşturulmalı, bu kurullarda okul ile ilgili olan tüm kesimler temsil edilmelidir.

23. Okullara, şeffaflık ve hesap verme koşuluyla finansman kalemlerini kullanma ve finansman yaratma konusunda daha fazla özerklik tanınmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarını belirleme araştırması, otomotiv bölümlerinin dışındaki bölümler için de yapılabilir.

2. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının sorunlarına yönelik olarak sektör temsilcilerinin görüşlerini belirlemek üzere yapılan araştırma özellikle İstanbul, Kocaeli, Bursa, Adapazarı gibi sanayileşmiş şehirlerde de yapılabilir.

3. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile sektörel kuruluşlar arasındaki işbirliği sorunlarının belirlenmesi ayrı bir araştırma konusu olabilir.

4. Mesleki ve teknik eğitimde modüler sistem yaklaşımı ve uygulama yöntemleri ayrı bir araştırma konusu olabilir.

5. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının etkililik ve yönetim sorunları ayrı bir araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- AB EĞİTİM VE KÜLTÜR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2001). **Komisyon Raporu: Eğitim Sistemlerinin Gelecekteki Somut Hedefleri**. Brüksel: 31.01.2001COM (2001) - 59 http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/22-komisyon_raporu-59.doc (16 Mart 2006).
- AB EĞİTİM VE KÜLTÜR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2004). **Leonardo da Vinci Programı'nın İkinci Aşaması Kapsamında Teklif Çağrısı (LdV-II) - (EAC/11/04)** http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/02-proje_teklifi.doc (29 Kasım 2005)
- AB TÜRKİYE İŞBİRLİĞİ DERNEĞİ- TURKAB (2002). **Şu AB Neyin Nesi?** İstanbul: TURKAB Yayını
- ACTIVITIES of THE EUROPEAN UNION SUMMARIES of LEGISLATION VOCATIONAL TRAINING: **Introduction** <http://europa.eu.intscadpluslegenchac00003c.htm> (08 Ağustos 2005).
- AKBAŞ, Oktay; ÖZDEMİR, Soner M. (2002). Avrupa Birliğinde Yaşam Boyu Öğrenme. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 155-156. Yaz-Güz 2002. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/akbas.htm> (16.01.2006)
- AKIN, E. Fezal (1996). **Gümrük Birliği Sürecindeki Türkiye İçin Avrupa Birliği Teknik Mevzuatı Uluslararası Standartlar ve AB Normları**. TMMOB 95 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı 1-2, "Rant Ekonomisinden Üretim Ekonomisine. Ankara: TMMOB Yayını. Yayın No:186.
- AKIN, H. Bahadır. **2000 Yılına Doğru Bilgi Toplumu Üzerine Genel Bir Değerlendirme ve Bilgi Ekonomisinin Özellikleri**. <http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mklgos.php?nt=259> (01.10.2005).
- AKPINAR, Aişe; HAKAN, Ercan, (2002). **Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Raporu-Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu, Türkiye 2001**. Ankara: Avrupa Eğitim Vakfı Yayını.
- AKSOY, Hasan Hüseyin (1995). **Endüstriyel Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Ana Bilim Dalı.
- AKTAN, Can Coşkun (2003). **Güçlü ve Büyük Türkiye Ekonomisi İçin Üretim ve İstihdam Politikaları Araştırma Yarışması** (Ödül Alan Eserler). Ankara: TİSK-Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını, Yayın No:236
- ALGAN, Neşe, ILDIRAR, Mustafa (2003). **Güçlü ve Büyük Türkiye Ekonomisi İçin Üretim ve İstihdam Politikaları Araştırma Yarışması** (Ödül Alan Eserler). Ankara: TİSK-Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını, Yayın No:236
- ALPAY, Halil Rıfat (1989). **"Teknolojik Bağımlılık ve Yaratıcı Mühendislik Eğitiminin Gerekliliği"**. TMMOB- Makine Mühendisleri Odası 1989 Sanayi Kongresi Bildirileri 1, Bursa: MMO Yayını, Yayın No:134/1

- ARI DÜŞÜNCE ve TOPLUMSAL GELİŞİM DERNEĞİ (2001). **Değişim ve Gelişim Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye - Ekim 2001**. http://www.gencnet.orgimga/gesyayinlarAB_kitapcik.pdf (25 Haziran 2005).
- ARIMAN, Fevziye Esin (1996). **Avrupa Toplumunda Eğitim Kavramı, Ortak Mesleki Eğitim Politikası ve İlgili Programlar**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: T.C. Marmara Üniversitesi, Avrupa Topluluğu Enstitüsü
- ARSLAN, M.Metin; KILIÇ, Çiğdem (2000). Bazı Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de Zorunlu Eğitimde Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı:148 Ekim-Kasım-Aralık 2000 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/10.htm> (30 Haziran 2005).
- ARSLAN, Yüceer; ÖNEN, Süheyla (2004). Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları Mezunlarının Mesleki Yeterlilikleri İle İlgili Düşünceleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı 306. (Şubat 2004).
- ASLAN, Cengiz Alper,; A. Kürşat GÖKKAYA (2004). Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi. Ankara: **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 3. Cilt 24. (227-244) <http://www.gefad.gazi.edu.trson15.pdf> (08 Ağustos 2005).
- ATABAY, Sevinç; AKIN, Nurdan (1996). **Avrupa Birliği Ülkeleri Eğitim Politikaları**. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Avrupa Birliği Masası. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- AVRUPA BİRLİĞİ AVRUPA KOMİSYONU TÜRKİYE TEMSİLCİLİĞİ (2003). **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu**. Ankara.
- AVRUPA BİRLİĞİ'NDE MESLEKİ EĞİTİME İLİŞKİN MEMORANDUM-Mart 2005. İstanbul. <http://www.mess.org.trabPDFMesleki%20Egitim.pdf>. (29 Mayıs 2005).
- AVRUPA KOMİSYONU, EĞİTİM VE KÜLTÜR (2003-2004), **Leonardo da Vinci, Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Eylem Programı, İkinci Aşama: 2000-2006 Proje Sahipleri İçin Genel Rehber** http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/a_tipiprojeler/genel_rehber_mobility.doc (13 Mart 2006).
- AVRUPA KOMİSYONU EĞİTİM VE KÜLTÜR GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2005). **Mesleki Eğitim Politikaları Geliştirme Mesleki Eğitim Genel Müdürlüğü ve Mesleki Eğitim Danışma Kurulu Grup Koordinatörlerine Not : Mesleki Eğitim İçin Avrupa Kredi Transfer Sistemi Oluşturmak** <http://www.meb.gov.trduyurularduyurularMeslekiEgitimMudToplantisiMeslekiEgtAvrupaKrediTransferSisO.htm> (08 Ağustos 2005).
- AVRUPA KOMİSYONU TÜRKİYE DELEGASYONU (2006) **AB Politikaları-Eğitim**. <http://www.deltur.cec.eu.int/default.asp?lang=0&pId=3&fId=10&prnId=8&hnd=1&docId=318&ord...-37k> (14 Mart 2006).
- AVRUPA KOMİSYONU TÜRKİYE DELEGASYONU **Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik Politikası**. <http://www.deltur.cec.eu.int/#.htm> (13 Eylül 2005).
- AVRUPA KOMİSYONU TÜRKİYE TEMSİLCİLİĞİ Yayınlar / Broşürler

<http://www.deltur.cec.eu.int/kitapeg-ogretim.html> (08 Ağustos 2005).

AVRUPA KONSEYİ, **94/8 Sayılı Karar**, Madde: 2

AYDIN, Mustafa (1998). **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayını.

BALOĞLU, Zekai, (1990) **Türkiye’de Eğitim - Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri**. İstanbul :TÜSİAD Yayını,

BAŞMANAV, H. ve Seçil, VURAL (2001). **AB Terminolojisinde KOBİ’lerle İlgili Sözcük ve Kavramlar**. T.C. Sanayi ve Ticaret Bakanlığı (K O S G E B) Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı. <http://www.kosgeb.gov.tr/Ekler/Dosyalar/Yayin6%5CSB.pdf>. (12 Aralık 2005).

BOYACI, Servet (1996). **Endüstri Meslek Liselerinde Eğitim ve Gelişen Endüstrinin Ara İnsangücü Konusundaki Beklentileri, İzmir Örneği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

BOZAN, Mahmut (2002). **Merkeziyetçi Yönetimden Yerinden Yönetime Geçişte Alternatif Yaklaşımlar (MEB Örneği)**. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM) ve Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Araştırması

BULUÇ, Bekir (2003). **Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Eğitim Yönetimi İşlevlerinin Değerlendirilmesi**. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 303. Kasım 2003. (Sayfa 19-29).

CORD Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi (1994). **Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin İncelenmesi, Önerilerin Özeti, Mesleki ve Teknik Eğitim Raporu**. Waco, Texas 76702- 1689

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2001a). Subject : **Report from the Education Council to the European Council "The Concrete Future Objectives of Education and Training Systems**. (14 February 2001) Brussels, 5980/01LIMITEEDUC 23 OUTCOME OF PROCEEDINGS of : The Council No. prev. doc.: 5680/01 EDUC 18 <http://register.consilium.eu.int/pdf/en/01/st05/05980en1.pdf> 13 Mart 2006

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2001b) **Report from the Education Council to the European Council "The Concrete Future Objectives of Education And Training Systems**. (14 February 2001) Brussels: 5980/01 LIMITE EDUC 23 http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_en.pdf (10 Mayıs 2005).

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2002). **Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States Meeting within the Council on the Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) (Review of the Council Resolution of 19 December 2002)**. The Council of The European Union and The Representatives of The Governments of The Member States Meeting Within The Council Brussels, 29 October 2004 13832/04

EDUC 204 SOC 499. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/council13832_en.pdf (10 Mayıs 2005).

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2004) **Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on the Future priorities of enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training (VET) (Review of the Council Resolution of 19 December 2002)**. Brussels, 13832/04 EDUC 204 SOC 499 http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/council13832_en.pdf20 (23 Mayıs 2005).

ÇETİN, Şaban (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı (Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye Örneği). **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 155-156. Yaz-Güz 2002 http://www.gap-dogu-kalkinma.com/egitim/214_d_u_m.htm (24 Ekim 2005):

ÇETİNTAŞ, Hakan; BAŞEL, Halis (1999) Eğitimin İstihdam ve Verimliliğe Etkisi. Manisa: Yönetim ve Ekonomi, **Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**. Sayı:5

ÇINAR, İkrım. **Hollanda'da Eğitim**, http://egitirim.inonu.edu.tr/ikram_Hollanda.htm (16 Mart 2006)

ÇOLAK, Ömer Faruk; ARDAR, Naim (2003). **Güçlü ve Büyük Türkiye Ekonomisi İçin Üretim ve İstihdam Politikaları Araştırma Yarışması** (Ödül Alan Eserler), Ankara: TİSK-Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını, Yayın No:236

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT, AVRUPA BİRLİĞİ İLE İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2004). **Türkiye'nin Avrupa Birliğine Katılım Sürecine İlişkin 2004 Yılı İlerleme Raporu ve Tavsiye Metni**. Ankara: DPT Yayını.

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT, AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM VE GENÇLİK PROGRAMLARI MERKEZİ BAŞKANLIĞI. **Leonardo da Vinci Programı 2004 yılı Türkiye A Tipi (Hareketlilik-Mobility) Projeleri Teklif Çağrısı**: http://www.yok.gov.tr/duyuruleonardo_vinci.pdf. (12 Haziran 2005).

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT-ÖİK (2001a). **Nitelikli İnsangücü Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi, Özel İhtisas Komisyonu Raporu** Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı. (DPT:2577 - ÖİK:590).<http://ekutup.dpt.gov.tr/insanguc/oik590.pdf>. (13 Mart 2006).

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT-ÖİK (2001b). **İşgücü Piyasası ÖİK Raporu: Çalışma Hayatı Alt Komisyonu Raporu**. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı., xii, 133 s. (DPT. 2643 - ÖİK. 651) ISBN 975-19-2913-X <http://ekutup.dpt.gov.tr/igucu/oik651.pdf> (13 Mart 2006).

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT-ÖİK (2001c). **Ortaöğretim: Genel Eğitim, Meslek Eğitimi, Teknik Eğitim, Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. Ankara: DPT Yayını. Yayın No: DPT: 2576-ÖİK:589.

DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI-DPT. SEKİZİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI

(2001-2005). **Uzun Vadeli Gelişmenin (2001-2023) Ve VII. Beş Yıllık Kalkınma Planının (2001-2005) Temel Amaçları ve Stratejisi**
<http://Ekutup.Dpt.Gov.Tr/Plan/Viii/Strateji/Strateji.Htm> (01 Kasım 2005).

DIŞ TİCARET MÜSTEŞARLIĞI-DTM (1999). **Avrupa Birliği ve Türkiye**. Ankara.

DOĞAN, Hıfzı (1997). Eğitim Sistemimizde Karşılaşılan Bazı Sorunlar. Ankara: **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Cilt 30. Sayı:1

DURGUT, Metin (1996). **Avrupa Birliğinde Yükseköğretim Kalite Yönetimi**. Ankara: TMMOB 95 Sanayi Kongresi Bildiriler Kitabı 1-2, "Rant Ekonomisinden Üretim Ekonomisine. TMMOB Yayını. Yayın No:186.

ECEVİT, Kenan; KAVALALI, Özlen; ÖZDEMİR, Sahir (2004). **AB Sözlüğü**. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) Yayını. <http://ekutup.dpt.gov.tr/> (14 Haziran 2005).

EDUCATION & TRAINING in THE EUROPEAN UNION <http://www.ekep.grenglish.educationstinEE.asp> (29 Ağustos 2005).

EKİN, Nusret, (1997) **Küresel Bilgi Çağında Eğitim-Verimlilik, İstihdam**. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayını. Yayın No:1994-43

ERBESLER, Ayfer (1987). **İstanbul İmalat Sanayinde İşgücünün Eğitim Yapısı ve Teknolojik Değişmeye Uyum Sorunları**. Ankara: Milli Produktivite Merkezi Yayınları. Yayın No: 356

ERGÜN, Mustafa (1999). **Eğitim İşbirliğinde Avrupa Boyutu Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi Socrates ve Türkiye-Uygulamalar ve Öneriler**. İstanbul <http://www.Egitim.Aku.Edu.Trsocrates.Htm.Htm>. (25 Haziran 2005).

ESC CONSULTING. **Gümrük Birliğinin Küçük ve Orta Boy İşletmelere Etkilerinin Avrupa Birliği'ne Uyumlu Teşvikler ve Mesleki Eğitim Programları İle Giderilmesi**. <http://www.esrc.comwwwyayicerikdevyar.aspxayinID=1&page=19> (28.08.2005).

EUROPEAN UNION (2004). **General Report on the Activities of the European Union- General Report 2004 - Chapter XIV Education and Culture**. <http://europa.eu.intabcdocoffrgen2004rg28.htm>. (29 Ağustos 2005).

EURYDICE (2005). **Avrupa'daki Eğitim Sistemleri Üzerine Özet Belgeler**. <http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html> (23 Mayıs 2005).

FİDAN, Nurettin; ERDEN, Münire (1986). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara:Kadioğlu Matbaası.

FIGEL, Jan (2004) **Maastricht Conference on Strengthening European Cooperation in Vocational Education and Training, 15 December 2004 Conclusions of European Commissioner**. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/maastrichtfigel.en.pdf>. (30 Eylül 2005)

- GAZİ ÜNİVERSİTESİ. **Leonardo Da Vinci Programıyla İlgili Terimler ve Tanımlar.** http://www.intoffice.gazi.edu.tr/leonardo/tanimlar_terimler.htm (15 Mart 2006).
- GEÇER, Arif (2001). **Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarının İstihdam ve Verimliliği.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GRISONI, Roberta (1997). **Uluslararası Sempozyum 29-30 Nisan 1997: 2000’li Yılların Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Türkiye İçin Yeni Açılımlar.** Ankara: MEKSA Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı Yayını. Yayın No: 49.
- GÜLCAN, Murat Gürkan (2003). **Avrupa Birliği’ne Adaylık Sürecinde Türkiye Eğitim Sisteminin Yapısal Sorunları ve Yapısal Uyum Modeli Araştırması.** Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
- GÜLCAN, Murat Gürkan (2005). **AB ve Eğitim Süreci- AB Ülkeleri Eğitim Sistemleri ve Politikaları- Yapısal Uyum Modeli.** Ankara: Anı Yayıncılık
- GÜLSEVER, Teoman (1989). **Teknolojik Gelişme, Enformasyon Teknolojisi, Esnek Üretim ve Esnek Uzmanlaşma.** TMMOB Makine Mühendisleri Odası 1989 Sanayi Kongresi Bildirileri 1. Ankara: MMO Yayını. Yayın No:134/1
- İSLAMOĞLU, Hüseyin (1997). **Türkiye’de Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılanması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- KAMU YÖNETİMİ ARAŞTIRMASI-KAYA (1991). **Kaya-Kamu Yönetimi Araştırma Projesi.** Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları. No: 238
- KAPIZ, Serap (2001). **2000’li Yıllarda Mesleki Teknik Eğitim.** <http://www.isguc.org/skapiz1.htm> (02.04.2005)
- KARACAOĞLU, Cem; ÇABUK, Burcu (2002). İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı: 155-156. Yaz-Güz 2002 http://www.gap-dogu-kalkinma.com/egitim/210_ab_b_e.htm (16 Mart 2006)
- KARAÇİVİ, Ceyda (2000). **Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Ana Bilim Dalı
- KARASAR, Niyazi (1984). **Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler.** Ankara: Hacettepe Taş Yayını
- KEEGAN, Desmond. **Vocational Education And Training (VET) and Distance Training in The European Union Distance Education.** International Ltd Chapter 39 Vocational Education and Training. <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFFv2-ch39.htm> (25 Haziran 2005).
- KELLEÇİ, Mehmet Ali (2003). **Bilgi Ekonomisi-İşgücü Piyasasının Temel Aktörleri ve**

Eşitsizlik: Eğilimler, Roller, Fırsatlar ve Riskler. T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı, Ekonomik Modeller ve Stratejik Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Stratejik Araştırmalar Dairesi. Yayın No: DPT 2674 <http://ekutup.dpt.gov.tr/isgucu/kellecim/bilgiekon.pdf>. Son erişim 05.07.2005

KÖSTEKLİ, Şeyma İpek (2003). Güçlü ve Büyük Türk Ekonomisi İçin Üretim ve İstihdam Politikaları Araştırma Yarışması: **Türkiye'nin Üretim-İstihdam Sorunu, Strateji ve Politika Önerileri.** <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=867> (13 Mart 2006)

KRETSCHMER, Hansjörg (2004). **Eğitim Kurumu-İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004.** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247

KURT, Hasip (2004). **Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004.** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247

KÜLAHÇI, Mehmet; KAZU, İbrahim Yaşar (1993) Mesleki ve Teknik Öğretimde Kooperatif Öğretim Programları. Ankara: **Verimlilik Dergisi.** Milli Produktivite Merkezi Yayını: 1993/4

L 390/6 EN OFFICIAL JOURNAL of THE EUROPEAN UNION (31.12.2004). **Decision No 2241/2004/Ec of The European Parliament and of The Council of 15 December 2004 on a Single Community Framework for The Transparency of Qualifications and Competences (Europass)** <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c11030.htm>. (07 Eylül 2005)

MAASTRICHT BİLDİRGESİ. **30 Kasım 2002 Tarihli Kopenhag Deklarasyonunun Gözden Geçirilmesi.** <http://www.megep.meb.gov.tr/megepgenelabmaastrichtMaastricht%20Bildirgesi.doc>. (16.06.2005).

MAASTRICHT COMMUNIQUÉ ON THE FUTURE PRIORITIES OF ENHANCED EUROPEAN COOPERATION in VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (VET) (REVIEW OF THE COPENHAGEN DECLARATION OF 30 NOVEMBER 2002) http://europa.eu.int/commeducationnewsipdocsmaastricht_com_en.pdf (08 Ağustos 2005)

MADENOĞLU, Kemal (2003) İşgücünün Niteliklerinin Ölçülebilir ve Karşılaştırılabilir Olması, Rekabet Koşullarının Gerektirdiği Bir Olgudur. **İşveren Dergisi.** Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.aspx?id=848&id=5.htm (07 Temmuz 2005).

MESLEKİ ve TEKNİK EĞİTİM YÖNETMELİĞİ. 03.07.2002 Tarih ve 24804 Sayılı **Resmi Gazete**

MEYDAN, S.Buket (2003). Dosya: AB Sürecinde Türkiye ve Eğitim-Avrupa Birliği. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.** Sayı 35. Ocak 2003. Yıl 3.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergilersayi35meydan.htm.htm>. (21. 09. 2005).

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB. **Teşkilat Şeması**. <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html#> (03 Nisan 2006)

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB (2001). **2002 Yılı Başında Milli Eğitim**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. Avrupa Birliği İle İlişkiler Eğitim, Mesleki Eğitim ve Gençlik. http://disis.meb.gov.tr/UA_ORGUTLER/3_1_Orgut_AB.htm#ua (15-04-2005).

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (1996). **Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ. Socrates I. (1995-1999). **Avrupa Birliğinin Eğitim Alanındaki Eylem Programı**. http://disis.meb.gov.tr/BELGE/AB_Socrates.htm (21 Mayıs 2005).

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (1999). **Avrupa Birliği'ne Üye Ülkeler İle Phare Ülkeleri Eğitim Bakanları Konferansı 24-26 Haziran 1999 Budapeşte- Macaristan (1999). Avrupa Eğitim Evi Eğitim ve Ekonomi-Yeni Bir Ortaklık** http://disis.meb.gov.tr/BELGE/AB_PHARE_EBKonfrns.htm (14 Mayıs 2005).

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2000). **Lizbon Deklarasyonu-Avrupa Birliği Konseyi'nin Portekiz Dönemi Başkanlığı Leonardo Da Vinci II, Socrates II ve Gençlikle İlgili Topluluk Programlarının Başlatılması ve Tüm Yaşam Boyu Öğretim Konferansı 17-18 Mart 2000**. http://digm.meb.gov.tr/BELGE/AB_LizbonDekl.htm (21 Mayıs 2005).

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, DIŞ İLİŞKİLER GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2002). Kopenhag Deklarasyonu-Mesleki Eğitim ve Öğretimde Geliştirilmiş İşbirliği Konusunda 29-30 Kasım 2002 Tarihlerinde Kopenhag'ta Toplanan Avrupa Mesleki Eğitim ve Öğretim Bakanları ve Avrupa Komisyonu Deklarasyonu. http://disis.meb.gov.tr/BELGE/AB_KopenhagDekl.htm (15 Nisan 2005)

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, ERKEK TEKNİK ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜĞÜ MEB-ETÖGM (1995) Endüstriyel Teknik Öğretim Okul ve Kurumlarının 1995-1996 Öğretim Yılı Bilgi Dokümanı. Ankara

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI-MEB, MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİ ARAŞTIRMA VE GELİŞTİRME MERKEZİ-METARGEM (1996). **Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul ve İşletmelerde Beceri Eğitiminin Değerlendirilmesi**. Ankara

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, PROJELER KOORDİNASYON KURULU BAŞKANLIĞI. Bilgi Dokümanı: **Yeterliliklere Dayalı Öğrenim**

MİRİCİ, Hakkı İ.; ÖZHAVZALI, Müzeyyen T.; SAKA, Özlem F. (2004). Meslek Yüksek

Okullarına Sınavsız Geçiş Projesi Hakkında Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşleri. **Çağdaş Eğitim Dergisi**. Sayı: 308 (Nisan 2004) (s.20-26)

ÖNAL, Sami (1997). **3308 Sayılı Yasa Kapsamında İşletmelerde Yapılan Meslek Eğitimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi-Endüstri Meslek Lisesi Örneği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

ÖNCÜ, Mehmet Arif (2000). **Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Eğitimin Türk Sanayi Piyasasındaki Yeterlilik ve Geçerlilik Derecesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZDEMİR, Sahir (2001). **Avrupa Topluluğunda İkincil Mevzuat ve Karar Alma Usulleri**. Ankara: T. C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı AB ile İlişkiler Genel Müdürlüğü. http://www.deltur.cec.eu.int/ab_KARAR_alma.html (20 Ağustos 2005).

ÖZKAN, Mehmet. Avrupa **Birliği-Kobiler-Kavramlar-2** <http://www.danismend.com/konular/kulturklubu/KULTUR-AVRUPA%20BIRLIGI-KOBILER-KAVRAMLAR-2.htm> (08 Kasım 2005).

READ, Philip (2004). **Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004**. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247

RODOPLU, Kerim; SUNAR, Firuzan (1996). **Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul ve İşletmelerde Beceri Eğitiminin Değerlendirilmesi**. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM) ve Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Araştırması

ROSS, Ernst (2004). **Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004**. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247

ROUHAINEN, Paula; VALJUS, Sonja (2005). **Towards Closer European Cooperation in Vocational Education And Training-The Leonardo Da Vinci Programme Supporting The Copenhagen Declaration - Case Finland**. Publishers: The Finnish National Board of Education, Leonardo Centre.Centre for International Mobility CIMO, Leonardo Unit <http://europa.eu.int/commeducationprogrammesleonardonewleonardo2studiesfinland.pdf> (08 Ağustos 2005).

SAĞLAM, Mustafa (1999). **Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 1147. Eğitim Fakültesi Yayınları. No: 59

SCHLAFFKE, Winfried (1997). **Uluslararası Sempozyum 29-30 Nisan 1997: 2000'li Yılların Eşiğinde Mesleki Eğitim ve Türkiye İçin Yeni Açılımlar**. Ankara: MEKSA Mesleki Eğitim ve Küçük Sanayi Destekleme Vakfı Yayını. Yayın No: 49.

- SEKİZİNCİ BEŞ YILLIK KALKINMA PLANI, 2001-2005 (2000) Ankara: DPT Yayını.
- SEVGİ, Ahmet (1992). **Federal Almanya’da Mesleki Eğitim Sistemi-İnceleme Raporu**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- SEZGİN, İlhan (1982). “Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları”-Bildiri: **Mesleki ve Teknik Eğitimin Kapsam ve Gelişimi**. Türk Eğitim Derneği VI. Eğitim Toplantısı 25-26 Kasım 1982, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını. Yayın No: Bilim Dizisi-6
- SÖREN, Nielsen (2005). Avrupa Eğitim Vakfı (ETF) Lizbon Hedefleri ve Kopenhag Süreci–Maastricht Bildirgesi **AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Türkiye’de Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı 7–8 Haziran 2005**. Ankara. <http://www.megep.meb.gov.trhabertr.htm> (08 Ağustos 2005).
- SZANIAWSKI, Ignacy (1979). **Okulun Toplumsal İşlevi**. Ankara: Onur Yayınları.
- ŞENOCAK, Bülent (1993). **2000’li Yılların Girişimcilik Modeli, 3. İktisat Kongresi 4-7 Haziran 1992, Sosyal Değişim ve Sosyal Gelişim Stratejileri**. Ankara: DPT Yayını.
- TANTUĞ, Uraz (2002). **Çalışma Hayatında Çağa Uyum Semineri-Tebliğler Görüşler 9-10 Mart 2002**, Abant. TİSK-Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Yorum Matbaacılık
- TARIM, Harun (2000). **Balıkesir İlindeki Endüstri Meslek Lisesi Öğrencilerinin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: T.C. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
- THE EUROPEAN CENTRE for THE DEVELOPMENT of VOCATIONAL TRAINING-CEDEFOP. **In Brief European Centre for the Development of Vocational Training** <http://www.cedefop.eu.int/inbrief.asp#1> (21 Mayıs 2005).
- TORUM, Oya. (2005). **Eğitimde Lizbon Stratejisi ve Avrupa Birliği**. http://www.uted.org/dergi/2003/mart/mart_12.htm, (07 Kasım 2005).
- TRIBECA İLETİŞİM ve DANIŞMANLIK. **Avrupa Birliği İletişim Projesi, AB ve Kurumları**. http://www.tobb.org.trabmraporlaryayinlarAB_Kurumlar.doc (26 Ağustos 2005).
- TUNCER, Murat (2003). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Meslek Standartları ve Avrupa Birliği’ne Uyum Sürecindeki Yeri ve Önemi (Motor Yenileştirmeci Meslek Alanı Örneği)**. Ankara: Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi (METARGEM) ve Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Araştırması
- TURAL, Necla (1991). **Eğitim ve Verimlilik İlişkisi**, Ankara: Verimlilik Dergisi, Milli Produktivite Merkezi Yayını. No: 1991/3
- TÜRK ALMAN MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİ-TAMEM ve TÜRKİYE ODALAR ve BORSALAR BİRLİĞİ-TOBB (1996). **2000 Yılında Mesleki Eğitim Sempozyumu 16**

Ekim 1996. İstanbul: Dokümantasyon Yayını

TÜRK ULUSAL AJANSI (2005) (Leonardo da Vinci) **Türk Ulusal Ajansı Hareketlilik İşletim Planı Özet.** <http://www.ua.gov.tr/leonardodocstur2005HareketlilikIsletimPlani.doc> (26 Temmuz 2005).

TÜRKİYE BİLİMSEL ve TEKNİK ARAŞTIRMA KURUMU-TÜBİTAK. Düzenleme, Koordinasyon ve Mesleki Eğitim İçin Avrupa Programları <http://www.Tubitak.Gov.Tr/Btpd/Btspd/Platform/Akred/Bol5.Html> (07 Kasım 2005).

TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI (1982)

TÜRKİYE FORUM (2005). **Türkiye'nin bilgi Platformu Avrupa Birliği Eğitim Programları; Leonardo Vinci** http://www.turkiyeforum.com/archive/o_t_t_1529_view_previous_index.html (03 Kasım 2005)

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU-TİSK (1997). **Türkiye'de ve Dünyada Mesleki Eğitim-Türk Özel Sektörünün Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri**, (1997). Ankara:TİSK-Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu İnceleme Yayınları 20, Yayın No:168

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU-TİSK (2001). **Avrupa'da Esneklik Uygulamaları. İngiliz Sanayi Konfederasyonu (CBI) Araştırması: Çalışan Bir Avrupa Yaratılması.** Ankara: TİSK: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını, Yayın No:204.

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU-TİSK (2002). "Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi" Konulu Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu. **İşveren Dergisi.** Türkiye İşveren Sendikaları Federasyonu Yayını: Ekim 2002. http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=595&id=36. 24.03.2006

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU (TİSK) (2005a). TİSK Tarafından Mesleki Eğitim Kuruluna Sunulan "Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri" Raporu: **Temel Sorunlar ve Öneriler - Mesleki Yönelme ve İşgücü Talebi.** <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.aspsbj=ic&id=1174.htm> (22 Ağustos 2005).

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU (TİSK) (2005b). TİSK Tarafından Mesleki Eğitim Kuruluna Sunulan "Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri" Raporu: **Türk Mesleki Eğitim Sistemi.** <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.aspsbj=ic&id=1169.htm>.(22 Ağustos 2005)

TÜRKİYE İŞVEREN SENDİKALARI KONFEDERASYONU (TİSK) (2005c). TİSK Tarafından Mesleki Eğitim Kuruluna Sunulan "Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerdeki Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri" Raporu: **Temel Sorunlar ve Öneriler - Temel Mesleki Eğitimin Yapılandırılması.** <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.aspsbj=ic&id=1173.htm> (22 Ağustos 2005).

TÜRKİYE ODALAR ve BORSALAR BİRLİĞİ-TOBB (2002). **Avrupa Birliği ve Türkiye-**

Avrupa Birliği İlişkileri. TOBB AB Müdürlüğü Ağustos-2002
<http://www.tobb.org.trabmraporlaryayinlarab-tr-iliskileri.doc> (26 Ağustos 2005).

TÜRKİYE SANAYİCİ ve İŞADAMLARI DERNEĞİ-TÜSİAD. Mesleki ve Teknik Eğitimin Evrensel Görünümü <http://www.tusiad.orgturkishrapormeslekimesleki02-2.pdf> (29.05.2005).

TÜRKİYE'DE MESLEKİ EĞİTİM ve ÖĞRETİM SİSTEMİNİ GÜÇLENDİRME PROJESİ-MEGEP. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi Tanıtım Filmi. <http://www.megep.meb.gov.tr/> (14 Eylül 2005)

ULUKAN, Emire (1998). **Türkiye'de Uygulanan Meslek Eğitimi Modellerinin Karşılaştırılmalı Değerlendirilmesi.** Ankara: Türkiye Esnaf- Sanatkar ve Küçük Sanayi Araştırma Enstitüsü, TES-AR Yayınları. No:28

ULUSAL AJANS -(AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı). (2005). Leonardo Da Vinci Programı **2005 ve 2006 Yıllarına İlişkin A Tipi Projeler Türkiye Teklif Çağrısı** http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/teklif_19072006.doc (29 Kasım 2005).

ULUSAL AJANS-(AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı). **Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik Programlarına Katılım Süreci ve Ulusal Ajans.** <http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/ulusalajans.pps> (07 Kasım 2005).

ULUSAL AJANS-(AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı). **Leonardo da Vinci AB Mesleki Eğitim Programı II.Aşama : 2000-2006 Genel Bilgiler** http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/01-genel_tanitim.doc (07 Kasım 2005).

ULUSAL AJANS-(AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi Başkanlığı). **Leonardo da Vinci Programı 2004 yılı Türkiye A Tipi (Hareketlilik-Mobility) Projeleri Teklif Çağrısı.** http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/Metargem/ProjeTeklif_Cagrisi.htm (12 Haziran 2005)

ULUSOY, Ayten (2004). **Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004.** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye'de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247

UNESCO, **Paris Konferansı**, 17 Ekim- 23 Kasım 1974

ÜNAL, Işıl (1992). **"Eğitimin Ekonomik Rolü ve Türkiye İle İlgili Bulgular"**- Tebliğ Metni, 3.İzmir İktisat Kongresi 4-7 Haziran 1992. Ankara: DPT Yayını. Baskı Tarihi:1993, [225-234]

ÜNAL, Işıl (1996). **"İş Başında Yetiştirmenin Verimlilik ve İstihdam Açısından Değerlendirilmesi"**. Verimlilik Dergisi. Ankara: MPM Yayını. 1996/1

XIA, Wang. **Curriculum Design Model and The Enlightenment.** <http://asterix.ednet.lsu.edu/Isuctp/confpapers/Wang.htm> Shanghai- China: (23 Mayıs 2004).

- VERA, Ms Pilar Del Castillo; PÉREZ, Juan Carlos Aparicio (2002) (OR. fr) **2408th Council meeting- EDUCATION AND YOUTH AFFAIRS - Brussels, 14 February 2002** http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/10_year_en.pdf 6111/02 (Presse 29) (20 Mayıs 2005)
- WEGGELAAR, Hans (2004a) **Approaches in EU countries on Labour Market and VET Systems-May 4 & 5 2004** Ankara <http://www.megep.meb.gov.tr/svet/general/labour/1> (15 Mart 2006).
- WEGGELAAR, Hans (2004b). **Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı, 4 -5 Mayıs 2004.** T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, MEGEP Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu. Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Yayını. Yayın No: 247
- YALÇINKAYA, Hülya (2002). **Ergenlik Dönemi ve Meslek Seçimi.** Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi. Sayı:34. Aralık 2002. Yıl:31. http://www.gap-dogukalkinma.com/genclik/11_ist.htm (30 Haziran 2005).
- YAYAN, Melik (2003). **AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin Yararlanma Kapiliyeti.** Milli Eğitim Dergisi. Sayı 158. (Bahar 2003) <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/158yayan.htm> (08 Ağustos 2005).
- YÜCEL, İsmail Hakkı (1997): **Bilim-Teknoloji Politikaları ve 21. Yüzyılın Toplum** <http://Ekutup.Dpt.Gov.Tr/Bilim/Yucelih/Biltek.Html>. (10.09.2005).
- ZARIFIS, George K. (2000). **Vocational Education and Training Policy Development for Young Adults in The European Union: A Thematic Analysis of The EU Trend of Convergence Towards Integration, Drawn from The Brief Presentation of The VET Policies Adopted in Three Member States Research in Post-Compulsory Education.** Volume 5, Number 1, 2000 http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?rpe&vol=5&issue=1&year=2000&article=Zarifis_RPCE_5_1&id=81.215.246.144 (08 Ağustos 2005).
- ZENGİNGÖNÜL, Oğul (1998) **Avrupa Birliği’nde Mesleki-Teknik Eğitime Yeni Yaklaşımlar ve Türkiye İçin Bir Uyum Analizi.** Yayınlanmış Doktora Tezi. İzmir: T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı
- 1739 SAYILI MİLLİ EĞİTİM TEMEL KANUNU.** (14.06.1973). 24.06.1973 Tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete
- 3308 SAYILI MESLEKİ EĞİTİM KANUNU** (05 Haziran 1986). 19.06.1986 Tarih ve 19139 Sayılı Resmi Gazete
- 3797 SAYILI MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞININ TEŞKİLAT ve GÖREVLERİ HAKKINDA KANUN.** (30 Nisan 1992). 12.05.1992/21226 Düzeltme: 27.05.1992/21240 Tarih ve Sayılı Resmi Gazete
- 4702 SAYILI ÇERÇEVE NİTELİĞİNDE KANUN.** (29 Haziran 2001). 10.07.2001 Tarih ve 24458 Sayılı Resmi Gazete

EKLER

1. Anket Soruları
2. İzin Yazısı

**OTOMOTİV EĞİTİMİ VEREN MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARININ SORUNLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(OKUL YÖNETİCİSİ-ATÖLYE ve MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİ)**

GÖREVİNİZ

- Yönetici Atölye ve Bölüm Şefi Atölye ve Meslek Dersi Öğretmeni

EĞİTİM DURUMUNUZ

- Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans / Doktora

MESLEKİ KIDEMİNİZ

- 0-10 Yıl 11-15 Yıl 16-20 Yıl 21 ve Üstü Yıl

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının sorunlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ölçekteki görüşlere ilişkin herhangi bir şekilde isim ya da kimlik belirtici bilgiler verilmeyecektir. Bu araştırmanın geçerliliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Ölçekte 46 adet soru yer almaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

TK : Tamamen Katılıyorum
K : Katılıyorum
KS : Kararsızım
KM : Katılmıyorum
HK : Hiç Katılmıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Haluk İŞLER

İzmir Konak Anadolu Motor Teknik
Motor Teknik ve Motor Meslek Lisesi
Motor Bölüm Şefi
(Doktora Programı Öğrencisi)

	Açıklama:Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Mezunların teorik bilgi düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
2.	Otomotiv eğitiminde kararların merkezi olarak alınması yönetsel sistemi yavaşlatmaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
3.	İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
4.	Okullar, istihdam yapısındaki değişimler karşısında esnek yapıya sahip değildir.	TK	K	KS	KM	HK
5.	Otomotiv bölümlerine öğrencilerin sadece diploma notuyla seçilmesi objektif bir değerlendirme yöntemi değildir.	TK	K	KS	KM	HK
6.	Mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
7.	Okulların denetimi yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
8.	Meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
9.	Otomotiv eğitiminde kaynak dağıtma yetkisinin merkezde toplanması, kaynakların okulların öncelikli gereksinimine göre dağıtılmasını güçleştirmektedir.	TK	K	KS	KM	HK
10.	Otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir.	TK	K	KS	KM	HK
11.	Mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
12.	Otomotiv eğitiminde, ortaöğretim kurumları ile üniversiteler arasında işbirliği yoktur.	TK	K	KS	KM	HK

	Açıklama:Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
13.	Bakanlık bünyesinde yapılan eğitim standartlarını (eğitim yeterliliklerini) belirleme çalışmaları yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
14.	Otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır.	TK	K	KS	KM	HK
15.	İllerde kurulmuş olan mesleki eğitim kurumlarının çalışmaları yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
16.	Okullar teknik donanım açısından yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
17.	Mezunların sahip olması gereken yeterlilikleri ölçen bir sistem yoktur.	TK	K	KS	KM	HK
18.	Bakanlık örgütünde mesleki eğitimle ilgili farklı genel müdürlüklerin olması yönetsel etkililiği azaltmaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
19.	Okullar öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
20.	İşletmelerin ve okulların farklı bakanlıklara bağlı olması, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu azaltmaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
21.	Mezunlara kazandırılan yeterlilikler uluslararası standartlara uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
22.	Otomotiv bölümlerinin açılmasına, sektörel ihtiyaç analizi yapılmadan karar verilmektedir.	TK	K	KS	KM	HK
23.	Okulların verimlilikleri ölçülmemektedir .	TK	K	KS	KM	HK
24.	Otomotiv eğitimine alınacak öğrenciler için etkili mesleki yönlendirme sistemi yoktur.	TK	K	KS	KM	HK
25.	Mezunların elektrik-elektronik becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
26.	Otomotiv eğitimine alınan başarı düzeyi düşük öğrenciler, ileri teknolojileri kavramakta güçlük çekmektedirler.	TK	K	KS	KM	HK

	Açıklama:Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
27.	Otomotiv eğitimine alınacak öğrenci sayıları istihdam analizleri dikkate alınmadan belirlenmektedir.	TK	K	KS	KM	HK
28.	Teknik öğretmenler güncel teknolojiye hakim değildirler.	TK	K	KS	KM	HK
29.	Okulda, mezun olacak öğrencilere iş yaşamına yönelik olarak yeterli rehberlik yapılmamaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
30.	Okul yöneticilerinin atanmaları yeterlilik (liyakat) dikkate alınmadan yapılmaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
31.	Mezunların yabancı dil becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
32.	İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
33.	Mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
34.	Otomotiv eğitiminde ortaöğretim ile yükseköğretim arasında program bütünlüğü yoktur.	TK	K	KS	KM	HK
35.	İş yaşamındaki gelişmelerin otomotiv öğretim programlarına yansımaya hızı yavaştır.	TK	K	KS	KM	HK
36.	İşletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir.	TK	K	KS	KM	HK
37.	Mezunların bilgisayar kullanma becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
38.	Otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
39.	Teknik öğretmenlerin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir.	TK	K	KS	KM	HK

	Açıklama:Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
40.	Mezunların akademik becerileri (fen bilimleri, sosyal bilimler, ana dil vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
41.	Meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
42.	Okulun atölyelerinde verilen mesleki eğitimde öğrencilerin uygulama yapma olanakları sınırlıdır	TK	K	KS	KM	HK
43.	İşletmelerin (otomotiv firmaları) okullara sağladığı teknik destek yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
44.	Mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
45.	Okul yöneticilerinin performans düzeyleri yeterince ölçülmemektedir.	TK	K	KS	KM	HK
46.	Sektördeki teknolojik gelişmeler eş zamanlı olarak okullara yansıtılmamaktadır.	TK	K	KS	KM	HK

**OTOMOTİV EĞİTİMİ VEREN MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARININ SORUNLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ
(SEKTÖR ve MESLEK KURULUŞU TEMSİLCİSİ)**

GÖREVİNİZ

- Servis / Kurum Yöneticisi (Müdür, Müdür Yardımcısı, Şef)
- Servis / Kurum Teknisyeni
- Formen, Servis Danışmanı, Garanti ve Yedek Parça Sorumlusu

ÖĞRENİM DURUMUNUZ

- Meslek Lisesi/Genel Lise
- Ön Lisans
- Lisans/Yüksek Lisans/Doktora

MESLEKİ KIDEMİNİZ

- 0-5 Yıl
- 6-10 Yıl
- 11-15 Yıl
- 16-20 Yıl
- 21 ve Üstü Yıl

Değerli Katılımcı,

Bu ölçek Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarının sorunlarını saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Ölçekteki görüşlere ilişkin herhangi bir şekilde isim ya da kimlik belirtici bilgiler verilmeyecektir. Bu araştırmanın geçerliliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Ölçekte 30 adet soru yer almaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:

3. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
4. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

TK : Tamamen Katılıyorum
K : Katılıyorum
KS : Kararsızım
KM : Katılmıyorum
H : Hiç Katılmıyorum

Bilimsel bir çalışmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Haluk İŞLER

İzmir Konak Anadolu Motor Teknik
Motor Teknik ve Motor Meslek Lisesi
Motor Bölüm Şefi
(Doktora Programı Öğrencisi)

	Açıklama: Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.	Mezunların teorik bilgi düzeyleri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
2.	İşletmelerdeki beceri eğitiminde usta öğreticilerin yaptığı ölçme ve değerlendirme yeterli değildir.	TK	K	KS	KM	HK
3.	Mezunların teorik bilgilerini iş ortamına uygulayabilme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
4.	Otomotiv eğitimiyle ilgili kararların alınmasında meslek kuruluşlarının (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) yetki ve sorumlulukları azdır.	TK	K	KS	KM	HK
5.	Otomotiv öğretim programları sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
6.	Mezunların akademik becerileri (fen bilimleri, sosyal bilimler, ana dil vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
7.	Okullar, istihdam yapısındaki değişimler karşısında esnek yapıya sahip değildir.	TK	K	KS	KM	HK
8.	Mezunların elektrik-elektronik becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
9.	İşletmelerin (otomotiv firmaları) otomotiv eğitimine katkıları için devlet yeterli destek vermemektedir.	TK	K	KS	KM	HK
10.	İllerde kurulmuş olan mesleki eğitim kurumlarının çalışmaları yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
11.	Mezunların işletme bilgileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
12.	Okullar öğrencilere yeni otomotiv teknolojilerini kazandırmakta yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
13.	İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK

	Açıklama: Aşağıdaki soruları, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı otomotiv eğitimi veren ortaöğretim kurumlarını ve bu kurumların yeni mezunlarını dikkate alarak yanıtlayınız.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
14.	Mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
15.	Mezunlara kazandırılan yeterlilikler uluslararası standartlara uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
16.	İşletmelerin (otomotiv firmaları) okullara sağladığı teknik destek yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
17.	Meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasında işbirliğini sağlayacak yasal düzenlemeler yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
18.	Mezunların uygulama becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
19.	Mezunların sosyal becerileri (iletişim, insan ilişkileri, liderlik, takım çalışması vb.) sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
20.	Otomotiv öğretim programlarını geliştirme çalışmalarında sektör temsilcilerine yer verilmemektedir.	TK	K	KS	KM	HK
21.	İşletmelerdeki beceri eğitiminde koordinatör öğretmenlik uygulaması amacına ulaşmamaktadır	TK	K	KS	KM	HK
22.	İşletmelerle (otomotiv firmaları) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
23.	Mezunların bilgisayar kullanma becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK
24.	Meslek kuruluşlarıyla (sanayi ve ticaret odaları, meslek dernekleri) okullar arasındaki işbirliği düzeyi yetersizdir.	TK	K	KS	KM	HK
25.	Sektördeki teknolojik gelişmeler eş zamanlı olarak okullara yansıtılmamaktadır.	TK	K	KS	KM	HK
26.	Mezunların yabancı dil becerileri sektörün gereksinimlerine uygun değildir.	TK	K	KS	KM	HK

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/1502
Konu : Araştırma İzni

25/11/2005

- İlgi : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26.09.2005 tarih ve 3089 sayılı yazısı.
b) Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün 17.11.2005 tarih ve 12997 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Haluk İŞLER'in "Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Uygunluğu" konulu tez anketini ek listede belirtilen, ilinizde bulunan okulların motor/otomotiv bölümlerinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü İlgi (b) yazı ile anketin uygulanması hakkında uygun görüş belirtmişlerdir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü tarafından kabul edilen ve ekte gönderilen 4 sayfa 46 sorudan oluşan anketin araştırmacı tarafından uygulanmasında Bakanlığımızca sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cevdet CENGİZ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EK _____ :

EK- 1 Anket (4 Sayfa)

EK- 2 Liste (1 Sayfa)

DAĞITIM :

Adana, Aksaray, Ankara, Bursa, Denizli, Elazığ, Eskişehir
İstanbul, Kayseri, Kırıkkale, Kocaeli, Kütahya, Malatya, Mersin
Osmaniye, Sakarya, Samsun, Sivas, Tokat, Trabzon Valiliğine

EĞİTİME
%100
DESTEK

ÜCRETSİZ
444 0 632
DANIŞMA HATTI

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67
e - posta : apk @ meb.gov.tr

06650 ANKARA
Faks : 418 64 01
Elektronik ağ : www.meb.gov.tr