



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI
ÇALIŞMA EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖRGÜN ÖĞRETİM KAPSAMINDA VERİLEN MESLEKİ EĞİTİM
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANIL ATLI

Tez Danışmanı

DOÇ. DR. ÖZGÜR TOPKAYA

ÇANAKKALE- 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇALIŞMA EKONOMİSİ VE ENDÜSTRİ İLİŞKİLERİ ANABİLİM DALI
ÇALIŞMA EKONOMİSİ BİLİM DALI

ÖRGÜN ÖĞRETİM KAPSAMINDA VERİLEN MESLEKİ EĞİTİM ÜZERİNE BİR
İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANIL ATLI

Tez Danışmanı
ÖZGÜR TOPKAYA

ÇANAKKALE- 2022

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik etik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Anıl ATLI
21/01/2022

TEŞEKKÜR

Bu tez çalıőması sűrecinde yardıma ihtiyaç duyduėum anlarda benden yardımlarını esirgemeyen saygı deėer danıőman hocam DOÇ. DR. ÖZGÜR TOPKAYA'ya ve bana sabır gösterip destek veren sevgili aileme çok teőekkűr ederim

ANIL ATLI

SAKARYA, 2022



ÖZET

ÖRGÜN ÖĞRETİM KAPSAMINDA VERİLEN MESLEKİ EĞİTİM ÜZERİNE BİR İNCELEME

Anıl ATLI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Özgür TOPKAYA

21/01/2022, 114

3+1 İş yeri eğitimi modeli ilk kez 2011 yılında Sakarya Üniversitesine bağlı ön lisans eğitimi veren meslek yüksek okullarında uygulanmaya başlamıştır. Bu modelde öğrenciler üç dönem okul eğitiminin ardından bir dönem işletmelerde uygulama eğitimine katılarak okullarından mezun olmaktadır. 3+1 modelinde öğrencinin okulda edindiği teorik bilgiler pratik eğitim ile desteklenerek çalışma yaşamının ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücü yetiştirilmek amaçlanmaktadır.

Bu tez çalışmasında 3+1 iş yeri eğitimi modeli kapsamında öğrenci istihdam eden işletmelerin model ve uygulama öğrencilerine yönelik görüşleri irdelenmiştir.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş, araştırma deseni olarak durum çalışması tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilip araştırma sonuçları raporlaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarında işletmelerin 3+1 iş yeri eğitimi modelinden katkı sağladığı ve modeli verimli olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Ayrıca uygulama öğrencilerinden memnun kaldıkları ve öğrencilerin mesleki yeteneklerinin gelişmesine yardımcı oldukları görülmüştür. Ek olarak ise uygulama eğitimi süresinin 1 mali yıl sürmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, İş yeri eğitimi, Nitelikli insan gücü, İşletme, Öğrenci

ABSTRACT

A STUDY ON VOCATIONAL EDUCATION GIVEN WITHIN THE SCOPE OF FORMAL EDUCATION

Anıl ATLI

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Labour Economics and Industrial Relations

Advisor: Doc. Dr. Ozgur TOPKAYA

21/01/2022, 114

The workplace education model was first applied in 2011 in vocational schools of Sakarya University, which provides associate degree education. In this model, after three semesters of school education, students graduate from their schools by participating in practical training in enterprises for one semester. In the 3+1 model, it is pointed to train the qualified human power needed by the working life by supporting the theoretical knowledge attained by the student at school with practical training.

In this thesis, students were examined towards model and practice of the views of enterprises that employ students within the opportunity of the 3+1 workplace training.

In the study, qualitative research method was adopted, and as a research design the use of case study technique was found suitable. Semi-structured interview method was used as data collection tool. The data obtained by the semi-structured interview method were analyzed with the content analysis method and the research results were reported.

In the results of the reserch, it was seen that the enterprises contributed from the 3+1 workplace training model and described the model as efficient. Moreover, it was seen that they were fulfilled with the application students and helped the students to develop their proffesional skills. In addition, they stated that the implementation training period should last for 1 fiscal year.

Keywords: Vocational training, Workplace training, Qualified person, Business, student

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ETİK BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
SİMGELER ve KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

	1
1.1. Eğitim, Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Tanım.....	3
1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Amacı.....	4
1.3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi.....	5
1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Öncelikleri.....	6
1.5. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sağladığı Yararlar.....	7
1.6. Türkiye’de Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki ve Teknik Eğitim.....	9
1.6.1. Ahilik Teşkilatında Mesleki ve Teknik Eğitim.....	10
1.6.2. Lonca Teşkilatında Mesleki ve Teknik Eğitim.....	14
1.6.3. Tanzimat Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim.....	16
1.6.4. Meşrutiyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim.....	19
1.7. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim.....	22
1.7.1. 1920 ile 1940 Arası Dönem.....	22
1.7.2. 1940 ile 1960 Arası Dönem.....	25
1.7.3. 1960 ile 2020 Arası Dönem.....	29

İKİNCİ BÖLÜM		36
KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR		
2.1.	Türkiye’de Örgün Öğretim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim.....	36
2.1.1.	Orta Öğretim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim.....	39
2.1.2.	Yüksek Öğretim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim.....	42
2.2.	Mesleki ve Teknik Eğitimde 3+1 İş Yeri Eğitimi Modeli.....	46
2.2.1.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin İşleyişi.....	50
2.2.2.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin Önemi.....	52
2.2.3.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin Paydaşlarına Sağladığı Yararlar.....	54
2.3.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modeli Konusunda Yapılmış Çalışmalar.....	55
2.3.1.	3+1 İş Yeri Eğitimi modelini öğrenci gözünden değerlendiren çalışmalar.....	55
2.3.2.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modelini İş Yeri Yetkilileri Gözünden Değerlendiren Çalışmalar.....	63
2.3.3.	3+1 İş Yeri Eğitimi Modeli Konusunda Yapılan Tez Çalışmaları.....	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM		67
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM		
3.1.	Araştırmanın Problemi ve Sorularının Oluşturulması.....	67
3.2.	Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	68
3.3.	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	69
3.4.	Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlıkları.....	70
3.5.	Araştırma Kapsamında Belirlenen Yöntem ve Desen.....	71
3.6.	Araştırma Kapsamında Belirlenen Veri Toplama Aracı.....	73
3.7.	Araştırma Kapsamında Belirlenen Veri Analiz Tekniği.....	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

76

4.1. Yüz Yüze Görüşmelerin Yapıldığı Bireylere Ait Demografik Bilgiler.....	76
4.2. İşletmelerin Öğrenci İstihdam Süreci ile İlgili Bulgular.....	77
4.3. İşletmelerin Akademik Personel ile İletişimlerine yönelik Bulgular.....	80
4.4. 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin İşletmelere Sağladığı Katkı ile İlgili Bulgular.....	82
4.5. İş Ortamında Öğrenci niteliklerinin geliştirilmesi faaliyetlerine yönelik bulgular.....	85
4.6. Meslek Yüksek Okulu Akademik Personelinin İşletmelerden Beklentilerine Yönelik Bulgular.....	88
4.7. Tam Zamanlı Personel ve İstihdam Edilen Öğrencilere Yönelik Tutum ile İlgili Bulgular.....	89
4.8. İşletmelerin 3+1 İş Yeri Eğitimi Modeli ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	91
4.9. İşletmelerin 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinde Gördüğü Eksik Yönlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular.....	93
4.10. İşletmelerin İstihdam Edilen Öğrenciler Hakkındaki Düşüncelerine Yönelik Bulgular.....	95

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ ve ÖNERİLER

99

5.1. KAYNAKÇA.....	102
5.2. EKLER.....	I
EK-1 GÖRÜŞME SORULARI.....	I

SİMGELER VE KISALTMALAR

DGS	Dikey Geçiş Sınavı
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
İTO	İstanbul Ticaret Odası
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MEGEP	Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi
METEP	Mesleki ve Teknik Eğitim Programı
METGE	Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
MTEGM	Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
VD	ve Diğerleri
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu

TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Tanzimat Dönemi Öncesinde Açılan Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları	16
Tablo 2	Tanzimat Döneminde Açılan Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları	19
Tablo 3	Meşrutiyet Döneminde Açılan Mesleki ve Teknik Eğitim Okulları	20
Tablo 4	Erken Cumhuriyet Dönemi Meslek Okulları Eğitim Programları	25
Tablo 5	1939 ile 1951 Yılları Arasında Meslek Okullarındaki Öğrenci Sayısı	27
Tablo 6	1950 ile 1960 Yılları Arası Meslek Okullarında Öğrenci ve Öğretmen Sayısı	28
Tablo 7	1964 ile 2020 Arası Mesleki Orta Öğretim Öğrenci, Öğretmen ve Okul Sayıları	34
Tablo 8	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Liseleri	41
Tablo 9	Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumu Sayıları	45
Tablo 10	Lisans ve Ön lisans Öğreniminde Bulunan 1. ve 2. Öğretim Öğrenci Sayıları	46
Tablo 11	3+1 İşyeri Eğitimi Uygulamasında İhtiyaç, Hedef ve Çözüm	49
Tablo 12	3+1 İşyeri Eğitimi Modelini Müfredatına Dahil Eden Üniversiteler	53
Tablo 13	Görüşmelerin Yapıldığı Bireylere Ait Demografik Bilgileri	76
Tablo 14	İşletmelerin Öğrenci İstihdam Etme Süreci	77
Tablo 15	İşletmeler ile Meslek Yüksekokulu Akademik Personeli Arasındaki İletişim	80
Tablo 16	İş Yerinde Öğrencilerin Gelişimine Yönelik Yapılan Faaliyetler	85
Tablo 17	Tam Zamanlı Personel ile Öğrenciler Arasındaki Farklılık Durumu	89
Tablo 18	İşletmelerin 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinde Eksiklik Olarak Gördükleri Yerler	93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Türkiye’de Örgün ve Yaygın Öğretim Süreci	38
Şekil 2	Türkiye’de Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Süreci	40
Şekil 3	İki Farklı Tipteki Mühendislik Uygulamasının Mukayese Edilmesi	44
Şekil 4	Öğrenme ve Duyu Organları Arasındaki Etkileşim	47
Şekil 5	3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin İşleyişi	51



BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Türkiye’de ön lisans eğitimi veren meslek yüksek okulları çalışma yaşamının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme görevini üstlenmektedir. Meslek yüksek okullarının nitelikli bireyleri yetiştirebilmesi için okul ortamındaki kuramsal eğitimin uygulamalı eğitim ile desteklenmesine ihtiyaç vardır. 2011 yılında ilk kez Sakarya Üniversitesi bünyesine bağlı meslek yüksek okullarında uygulanan 3+1 iş yeri eğitimi modeli ile meslek yüksek okulu öğrencilerine üç dönem okul eğitiminin ardından bir dönem işletmelerde uygulama eğitimine katılma imkânı tanınmıştır. Bu şekilde öğrencilerin mesleki açıdan gelişimi desteklenmekte ve meslek yüksek okullarından nitelikli bireyler olarak mezun olmalarına olanak sunulmaktadır.

Türkiye’de 3+1 iş yeri eğitimi modelini müfredatına dahil eden üniversite sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum modele yönelik ilginin her geçen gün daha da arttığını göstermektedir. Öyle ki son yıllarda bazı üniversiteler modeli lisans bölümlerinde 7+1 olarak uygulamaya başlamıştır. Bu üniversitelere örnek olarak; Sakarya Üniversitesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi gösterilebilir. Bu durum iş yeri eğitimi uygulamasının ilerleyen yıllarda Türkiye’deki üniversiteler genelinde yaygınlaşacağına dair bir örnek sunmaktadır.

3+1 iş yeri eğitimi modeli paydaşlarına belirli faydalar sunmaktadır. Paydaşlarına sunduğu faydalar ile toplumun geneline olumlu bir katkısının olacağı düşünülmektedir. Modelin topluma sağlayacağı yararlarından en önemlisi şüphesiz yüksek öğretimde genç işsiz sayısının düşürülmesinde aktif istihdam politikası işlevi görmesidir. Bir diğer önemli yararı ise nitelikli bireylerin yetişmesinde yardımcı olmasıdır. Ayrıca daha önce herhangi bir iş tecrübesi olmayan bireylerin çalışma hayatını tanımasını, çalışma yaşamında bir sosyal çevre edinmesine yardımcı olmaktadır. Birey uygulamada bulunduğu iş yerinde istihdam olanağı bulamasa da buradaki sosyal çevresi sayesinde başka iş olanaklarına ulaşma fırsatı yakalayabilmektedir.

3+1 iş yeri eğitimi modeli devamlılık döngüsünde modelin paydaşları olan üniversiteler öğrenciler ve uygulama süresi boyunca öğrenci istihdam eden iş yerlerinin

belirli aralıklarla uygulamayı değerlendirmeleri ve konu üzerine yapılan çalışmaların modelin işleyişi ve devamlılığı açısından önemli görüldüğü belirtilmektedir (Sarıbyık, 2019:19). Yapılan güncel çalışmalar iş yeri eğitimi modelini uygulayan ve müfredatına dahil etmek isteyen niversiteler için veri sağlamaktadır. Bu veriler üniversitelere modelin uygulanması safhasında daha organize bir süreç yönetme fırsatı sunmaktadır.

3+1 İş yeri eğitimi modeli konusunda bugüne dek yapılmış çalışmalar literatüre büyük katkı sunmaktadır ancak bu çalışmalarda uygulama ğrencilerinin model ile ilgili görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. 3+1 iş yeri eğitimi modelini sadece öğrenciler açısından irdelemek modelin işleyişle ilgili sağlıklı veri elde etmek ve işleyiş konusundaki eksiklikleri belirleyebilmek açısından yetersiz kalmaktadır. Modelin önemli bir paydaşı olan işletmelerin model konusundaki görüşlerinin irdeleneceği bu çalışma ile literatürde 3+1 iş yeri eğitimi modeli konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve okuyuculara veri sağlamak hedeflenmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak bu çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir

Bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde öncelikli olarak mesleki ve teknik eğitimin tanımı, amacı, önemi, öncelikleri ve sağladığı faydalara yönelik açıklamalar yapılmıştır. Birinci bölümde bu açıklamalara ek olarak mesleki ve teknik eğitimin Türkiye'deki tarihsel gelişim süreci cumhuriyet öncesinden günümüze kadar geçen süreç dahil edilerek açıklanmıştır. Bu Şekilde okuyucuya Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim konusunda detaylı bilgiler aktarılmak hedeflenmiştir.

Tez çalışmasının ikinci bölümünde Türkiye'de örgün eğitim kurumlarında mesleki eğitimin içeriği aktarılmıştır bu açıklamalar ortaöğretim ve yüksek ğretim kurumları dahilinde sınırlı tutulmuştur. Ardından 3+1 iş yeri eğitimi modelinin detaylı olarak açıklanmasına gidilmiştir.

nc bölümde araştırma metodolojisi materyal ve yöntem açıklanmıştır. Bu bölümde araştırma konusu, araştırmanın önemi, kapsam ve sınırları, araştırma yöntemi, veri toplama teknikleri ve verilerin analiz süreci detaylı bir Şekilde irdelenmiştir.

Dört ve beşinci bölümlerde ise önce araştırma bulguları analiz edilmiş ardından ise araştırma sonuçlarının açıklanmasına yer verilmiştir.

1.1. Eğitim, Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Tanımı

Eğitim ‘‘eğmek’’ fiilinin kökünden türemiş bir sözcüktür. Eğmek ise şekil vermek anlamını içerir. Eğitim ile bireyin tutum ve davranışlarına şekil vermek, değişiklik meydana getirmek amaçlanmaktadır. Eğitim bireyin yeni bilgi ve davranışları öğrenmesini, mevcut bilgi ve davranışlarını ise geliştirmesine olanak tanır (Kızılloluk, 2007: 22). Bir başka tanıma göre ise eğitim bireyin yaşamı boyunca fiziksel ve zihinsel yetenekler edinmesine, edindiği yetenekleri geliştirmesine ve bir meslek sahibi olabilmesine imkan sunan bir yetiştirme süreci olarak tanımlanır (Adem, 1980: 10).

Mesleki eğitim tanımına bakacak olursak, bir toplumda yaşayan bireyin belirli bir meslek ile ilgili ihtiyaç duyduğu mesleki becerileri kazandıran ve bu becerileri çeşitli yollarla geliştiren eğitimidir (Alkan ve Doğan, 1976: 30). Her bireyin belirli bir fiziksel ve zihinsel kapasitesi bulunur. Eğitim ise bireyin kapasitesini kullanarak onu ulaşabileceği en üst seviyeye yükseltmeye çalışır. Mesleki eğitim ise bireyi kapasitesi dahilinde bir meslekte en iyi şekilde yetiştirerek bireyin bir bütün olarak gelişmesini sağlar (Alkan ve Doğan, 1976: 31). Bir başka tanıma göre mesleki ve teknik eğitim, iş yaşamının ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü sağlamaya yönelik eğitimin yanında bireye gündelik hayatta ihtiyacı olan temel eğitimi kazandıran, bireyin becerileriyle örtüşen bir işe sahip olmasına ve bunun yanında sağladığı yetkinliklerle ülkelere değişen rekabet koşullarında avantaj sağlayan sürekli eğitim şeklidir (Lawal, 2013:85).

Teknik eğitim kavramı ise mesleki eğitim kavramı ile aynı başlık altında kullanıldığından eş anlamda oldukları düşünülmektedir. Mesleki eğitim kavramı her tür mesleğe yönelik eğitim ile ilgilenirken teknik eğitim kavramını da kapsamına alır. Teknik eğitim dediğimizde ise mesleki eğitim kavramına göre kapsam olarak daha sınırlı bir alandan söz ediyor oluruz (Aksoy, 1996: 76). Teknik eğitim ‘‘İleri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, meslek hiyerarşisinde orta ve yüksek kademeler arası düzey için gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran ileri düzeyde bir meslek eğitimidir’’ (Alkan vd., 2001: 5).

Her ne kadar kavramların birbirinden farklı tanımları yapılsa da eğitimin genel amacı bireyi hayata hazırlamaktır. Genel ve mesleki eğitim bir bütün olarak ele alındığından bireyin bu eğitimlerden birini alması hayata hazırlanması açısından yeterli olmayacaktır.

Genel ve mesleki eğitim amaçları bakımından ortak ilerler ve birbirini tamamlayıcı etkileri bulunur (Doğan, 1983: 167).

1.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Amacı

Mesleki eğitim sisteminin temel amacı her açıdan gelişmiş liyakat sahibi iş gücü yetiştirmektir. Bu amacını gerçekleştirirken sosyal ve ekonomik sistemle iş birliğinde bulunur. Liyakat sahibi iş gücü; mesleki yeterliliklere sahip, çalışkan, ahlak kurallarını ön planda tutan, bulunduğu kuruma ve ülkesine katma değer yaratmak gayesinde olan insan kaynağını ifade eder. Mesleki ve teknik eğitim sistemi okul, iş sektörü ve birey ile iş birliği içinde bulunarak, bireyi yeteneklerini geliştirebileceği ve öğrenme olanaklarının bulunduğu işlere yönlendirmeyi, iş sektörünün ise ihtiyaç ve beklentilerine yönelik iş gücünü temin ederek, mesleki ve teknik eğitim sisteminin paydaşlarının ihtiyaçlarına göre gelişen ve sürekli yenilenen bir yapı kurmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018: 21).

Mesleki ve teknik eğitim sistemi iş yaşamında herhangi bir iş kolunda, işin gereklilikleri ile ilgili bilgi ve becerileri bireye kazandırmayı temel amaç olarak nitelendirmektedir. Ülke ekonomisinin iyileşmesi ve kalkınma hedeflerini gerçekleştirmesinin bir yolu ise nitelik ve nicelik bakımından donanımlı bireyler yetiştirmesiyle yakından ilgilidir. Mesleki ve teknik eğitim sistemi bu ihtiyacı karşılayarak ülke hedeflerinin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Sezgin, 1987: 211).

Bireylerin hayata hazırlanmasına aktif bir şekilde hizmet eden mesleki ve teknik eğitim sistemi, iş gücünü toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirerek kişisel, toplumsal ve ekonomik olarak ülke kalkınmasına ve kişisel gelişmeye katkıda bulunur. Mesleki ve teknik eğitim sistemi toplumsal faydayı en yüksek düzeyde tutmaya çalıştığı bu görevini iki şekilde gerçekleştirir. İlk olarak iş yaşamına dahil olacak bireyleri eğitir, ikinci olarak ise eğitim verdiği iş gücünü nitelik olarak iş dünyasının talep ettiği şekilde yetiştirmeye çalışır. Mesleki ve teknik eğitim sistemi bireye iyi bir öğrenme ortamı sağlayıp, kuramsal ve uygulamalı beceriler edinmesine ve bu şekilde bireyin uygun davranışlar kazanmasını hedefleyerek bireyi hayata hazırlamayı amaç edinmektedir (Ercan, 1982: 204-205).

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin hedeflediği amaçları gerçekleştirmeye yönelik sistemli ve planlı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekir. Hedeflenen amaçların hangi şartlar

altında gerçekleşeceğini sınırlarının net bir şekilde belirlenmesi ile mesleki ve teknik eğitimin beklentileri en iyi şekilde karşılama ihtimali yükselir. Eğer amaçlara yönelik beklentiler karşılanırsa ve yapılan yatırımlarda geri dönüşler sağlanırsa mesleki ve teknik eğitim sistemi ülkelerin eğitim politikalarında önemli bir yer edinir (Billett, 2013: 2).

1.3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi

Gelişmiş ülkelere küresel rekabet ortamında avantaj sağlayan en önemli unsurlardan biri ülke vatandaşlarına sunmuş oldukları eğitimin niteliğidir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında vatandaşlarına iyi eğitim olanakları sunarak ülke çıkarlarını gerçekleştirecek gerekli yetenekleri kazandırdıkları görülmektedir. Gelişmemiş ülkeler de ise kalkınmanın temel unsurlarından olan insan gücünün eğitime gerekli yatırımın yapılmadığı, mevcut eğitim sisteminin ise nitelikli bireyleri yetiştirme konusunda eksik kaldığı görülmektedir. Bir ülkenin maddi ve manevi zenginleşmesini sağlayacak en önemli kaynağı olan insan gücünün yetiştirilmesi görevi eğitim sistemindedir. Eğitim sistemi yetiştirme işlevini yerine getirirken bireyleri sosyal yaşama, iş yaşamına ve ileri düzey eğitime hazırlayarak onları sürekli geliştirilmesi gereken bir kaynak olarak görür (Şimsek, 1999: 19).

Etrafımıza baktığımızda mesleki eğitimin önemine yönelik birçok sebep gösterebiliriz. Hastalandığımızda tedavi olmamız, tatil yapmak istediğimizde tarafımıza sunulan ağırlanma ve eğlence hizmetlerine erişmemiz, haberleşme, kullandığımız teknolojiler, gündelik yaşamı kolaylaştıran altyapı hizmetleri vb. Sayılan ihtiyaç ve istekleri karşılayabilmemiz bu hizmet ve ürünleri bize sağlayabilecek yeteneklerle donanmış insanların varlığı ile mümkün olmaktadır. O halde sayılan bu sebeplerden ötürü mesleki eğitime olan ihtiyaç açıktır (Sennet'den aktaran Fuller, 2015: 233).

İnsan yaşamında mesleki ve teknik eğitimin ne kadar önemli olduğunun en belirgin göstergesi bireylerin genel eğitime gereksinim duyduğu ilk andan günümüze kadar geçen sürede her ülkenin mesleki ve teknik eğitim konusunda sürekli bir çalışma içerisinde bulduklarından anlaşılmaktadır. Bireyin yaşantısını birçok boyutta etkileyen mesleki eğitim ülke kalkınmasının gerçekleştirilmesinde de önemli bir etkisi olduğundan zorunlu bir eğitim türü olduğu söylenebilir. Sosyal açıdan baktığımızda mesleki eğitim toplumdaki bireylerin aktif olmasına ve toplum olmanın gerektirdiği aktivitelere katılımlarının sağlanmasına yardımcı olur. Psikolojik açıdan ise bireye sağladığı mesleki beceriler ile

özgüven duygusunun gelişmesine katkıda bulunur. Ekonomik açıdan bakıldığında ise ülkenin sahip olduğu doğal kaynaklardan en iyi şekilde faydalanabilmesi için bireylerin niteliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunarak doğal kaynaklardan verimli bir şekilde yararlanmaya yardımcı olur (Alkan vd., 2001: 7-8).

Dünyanın küçük bir köy haline geldiği günümüzde kalkınma hedeflerinin gerçekleşmesi, küresel rekabet ortamında güçlü bir konuma gelmek ve üretime katılan işgücünün nitelik ve nicelik olarak yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitim stratejik bir öneme sahiptir. Bu önemin toplumun tüm kesimlerince benimsenmesi gerekmektedir (MEB, 1999: 196).

1.4. Mesleki ve Teknik Eğitimin Öncelikleri

Mesleki eğitim öğrencilere bir meslekle ilgili maharetleri kazandırmayı ve meslekte ilerlemeleri için mevcut maharetlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hükümet takviyeli mesleki eğitimin ilk amacı iktisadi yaşamın nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamaktır (Tsang, 1997: 63). Buna göre mesleki ve teknik eğitimin öncelikleri:

- Bireyleri çalışma hayatının gerekliliklerine uygun niteliklerle donatmak,
- Eğitim sürecini tamamlayan bireyleri çalışma hayatına katılacak şekilde hazırlamak,
- Mesleki eğitim sürecini paydaşların katılımı ile uygun bir şekilde yönetmek,
- Mesleki eğitim sistemini devamlı yenileyerek yüksek kalite standartları sağlamak,
- Çalışma yaşamının gerekliliklerine uygun “işbaşında öğrenme” gibi modüler eğitim uygulamaları düzenlemek,
- Eğitimin toplumsal açıdan ve iş çevresiyle uyumunu sağlayarak rekabet kabiliyetini geliştirmek ve verimlilik avantajı sağlamak,
- Bireye iş ile ilgili temel becerilerin yanında yeniliklere çabuk adapte olmasına imkân veren yetkinlikler sağlamak,
- Bilgisayar teknolojilerinin her geçen gün önem kazandığı günümüz dijitalleşme sürecinde bireylere ileri seviye yetenekler kazandırmak,
- Üretimde ileri teknoloji kullanımıyla değişen çalışma koşullarında yeni iş fırsatlarını gören, istihdama katkı sağlayan müteşebbis anlayışın kazandırılması,
- Ahilik geleneğine uygun liyakat sahibi bireyleri yetiştirmek,

- Ulusal ilerleme gayesinde insanı merkezine alan mesleki ve teknik eğitim anlayışı,

Bireyler gereksinim halinde mesleki ve teknik eğitime kolayca ulaşabilmeli, kabiliyetleri ölçüsünde günün gereklerine uygun yetkinlikler kazanabilmelidir. Mesleki ve teknik eğitim bireylerin takım çalışması, sorumluluk alabilme, liderlik, gibi özelliklerinin gelişimine katkı sağlamalı, ülke ve ülke dışı iş piyasasında hareket kabiliyetini arttırmalı ve bireyin sürekli değişen çalışma şartlarına adaptasyonunu sağlayarak hareketli bir bünyede geliştirmelidir (MEB, 2018: 21).

Mesleki ve teknik eğitimin ekonomi ile ilişkisi birçok değişkenden etkilenmektedir. Bu değişkenlerden en önemlisi ise mesleki eğitimin sunulduğu ekonomik yapı, mesleki eğitimin hedefleri ve mesleki eğitim veren okulların iş yaşamının ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneğidir. Bir ekonomide uygun iş olanakları bulunduğu mesleki ve teknik eğitim istihdamı pozitif bir şekilde etkilemektedir. Bunun aksine işsizlik oranlarının yüksek olduğu bir ekonomide mesleki ve teknik eğitimin işlevini yerine getirmesi zorlaşmaktadır. Ancak piyasada uygun iş olanaklarının bulunması ile mesleki ve teknik eğitim istihdamda artışa ve verimliliğe yardımcı olabilir. Mesleki ve teknik eğitimi toplumsal amaçlara ulaşmanın bir yolu olarak da görmektedir. İstihdam olanaklarının düşük olduğu bir ekonomide işsizlik rakamlarının düşürülmesi gibi sosyal amaçlara yönelik hedeflere ulaşmak zorlaşmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin çalışma yaşamının ihtiyaçlarına yönelik faaliyetlerde bulunması ile sosyal amaçların gerçekleştirilmesi şansı arttırılabilir (Ziderman, 1997: 360-361).

1.5. Mesleki ve Teknik Eğitimin Sağladığı Yararlar

Ulusların iktisadi kalkınmasında bireylerin mesleki olarak yetiştirilmesinin önemi büyüktür. İş gücünün kalitesini arttırmaya yönelik eğitimin sağlanamaması, ulusların ihtiyaç duyduğu iktisadi kalkınmayı engellemektedir. Teknolojide yaşanan değişimler bireylerin nitelik olarak değişimini gerekli kılmaktadır. Bu değişimin gereği bireye verilen eğitimin de günün gerekliliklerine uygun şekilde yenilenmesi gerekmektedir. Uluslara sağladığı yararları sebebiyle iş gücünün niteliğinin arttırılması ülkelerin öncelikli amacı haline gelmektedir (Heraty vd., 2000: 178).

Mesleki ve teknik eğitim, işsiz bireylerin istihdama katılmalarına fırsat sunmaktadır. Ayrıca bireylerin mesleki maharetlerini geliştirmelerine ve bireylerin kazanmalarına olanak sunarak bilhassa toplumdaki dar gelirli bireylere kazanç sağlama olanağı sunmaktadır (Psacharopoulos, 1997: 391). Bireyin mesleki mahareti, iş bulmasına ve ayrıca mevcut iş fırsatlarından daha iyi çalışma koşulları ve ücret ayrıcalıkları sağlayanları seçme olanağı sağlar. Yapılan birçok araştırmada eğitimin ölçümü yapılamayan yararlarının olduğu gösterilmektedir. Eğitimin sadece bireyin ücretinde artış sağladığı düşüncesi eğitimin toplumsal yaşamı düzenleme fonksiyonunun önüne geçmektedir. Eğitimin bireye sağladığı en büyük katkı toplum olarak kararlara ortak katılabilme, ülkenin iktisadi sürecinde aktif şekilde yer alabilmesidir (Heraty vd., 2000: 182).

Ekonomik kalkınma ve iş birliği örgütüne (OECD) üye ülkelere yönelik yapılan bir çalışmada mesleki ve teknik eğitimin çalışma yaşamında sağladığı yararlar şu şekilde belirtilmiştir: iş gücünün yapısında esneklik. ekipman ve varlıklarda tasarruf sağlanması, verimlilik yönünden kazanımlar, üretilen mamul ve hizmetlerin niteliğinin artırılması, iş görende yüksek motivasyon ve iş disiplini (Carnevale ve Schulz'dan aktaran Billett, 1998: 395).

Mesleki ve teknik eğitimin yararları literatürde yer alan çalışmalara göre iki şekilde gruplandırılabilir. Bunlardan ilki mesleki ve teknik eğitim gören öğrenciye ve mezun bireye sağlanan doğrudan yararlar:

- Bireye sağladığı ücret artışı ile kişisel gelirin yükselmesine yardımcı olur,
- Lisans ve lisansüstü eğitime devam etme imkânı sağlar,
- Erken mesleki eğitim ile bireye kazandığı ücret ve okula devam etme konusunda seçenek yapma serbestisi sağlar,
- Bireye sağladığı mesleki yeterlilik ile iş piyasasında uygun iş fırsatlarından tercih yapabilmesini sağlar,
- Teknolojik gerekliliklere uygun eğitim ile otomasyonun sebep olduğu işsizlik sorunundan uzak durmaya yardımcı olur,

Mesleki ve teknik eğitimin masraflarının analizinde, öğrencilere ve mezunlara sağladığı yararlar değerlendirilmektedir. Bu yararların kuşkusuz en önemlisi finansal getiridir. Bu yarardan dolaylı olarak toplum da faydalanmaktadır (MEB, 2006: 27-28).

Mesleki ve teknik eğitim gören öğrenciye ve mezun bireye sağlanan dolaylı yararlarla baktığımızda ise;

- Mesleki ve teknik eğitimin finansmanına yönelik yapılan yatırımlarla bu eğitim türünden yararlanmayan bireylerin de gelir seviyesinde artış sağlanabilir,
- Çalışma koşullarında iş görenlerin lehine değişimler sağlar,
- Nitelikli bir mesleki eğitim ile gelecek kuşakların eğitim seviyesinin artmasına, dolayısıyla ücret artışlarına olanak sağlar,
- Mesleki eğitimin ücret artışı sağlaması mesleki eğitimden faydalanmayan bireylerin ücretlerinde de artışa yardımcı olur,

Tüm bu sayılanlara ek olarak demokratik bir toplum olmanın bilincinde, vatandaşlık haklarını iyi bilen ve vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesinde örnek olan bilgili bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlar (MEB, 2006: 28).

Bilgisayar teknolojilerinin giderek artan kullanımı, iş görenlerin mesleki bilgi birikimlerinde farklılaşmayı zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluk iş görenlerin eğitimi konusunda değişiklik yapılmasını gerektirmektedir. İş yapış şekillerin daha karmaşık bir hal alması ve iş görenlerin yönetime daha fazla katılması ihtiyacı insan kaynağına daha fazla yatırım yapılmasına neden olmaktadır. Toplumda yüksek yarar sağlaması sebebiyle insan kaynağının kalitesinin artırılması ülkeler için önemli bir hedef durumuna gelmiştir (Heraty vd., 2000: 178). Ülkelerde uygulanan okul eğitimi sürelerine bakıldığında eğitim sürelerinin artırılması, mesleki ve teknik eğitimin okul iş yeri odaklı ve yüksek öğretimi de kapsayacak şekilde düzenlenmesine yönelik bir eğilim bulunmaktadır. İşsizlik sebebiyle çalışma yaşamına girişte yaşanan zorluklar bireyleri eğitime devam etmeye yönlendirmektedir. Bu sebeple okul eğitiminin yanında mesleki ve teknik eğitime yönelik yeni programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin insan kaynağının kalitesinin artırılmasında yardımcı olması ve bu kaynağı hızlı bir şekilde sağlaması beklenmektedir (Bertrand, 1991).

1.6. Türkiye’de Cumhuriyet Öncesi Dönemde Mesleki ve Teknik Eğitim

Türk toplumunda uygulanan mesleki ve teknik eğitimin tarihsel olarak gelişimini incelediğimizde köklerinin 13. Yüzyıla kadar uzandığını söyleyebiliriz. Selçuklu Devleti’nde Ahilik teşkilatı ile gelişim göstermeye başlayan Türk mesleki eğitimi, geleneksel usta çırak ilişkisi şeklinde Osmanlı Devleti’nin kuruluşuna kadar düzenli bir şekilde devam etmiştir. Osmanlı Devleti’nde ise Ahilik teşkilatı yerini Lonca Teşkilatına

bırakmıştır. Lonca teşkilatında verilen mesleki eğitim de tıpkı ahilikteki gibi geleneksel usta çırak ilişkisi şeklinde ele alınmıştır. Osmanlı Devleti'nin son yıllarına doğru lonca teşkilatı günün ihtiyaçlarına cevap veremez olmuş, konunun modern anlamda ele alınması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Mesleki ve teknik eğitim veren öğretim kurumlarında teorik ve pratik eğitimin bir arada olması üzerine durulmuş ve ilk modern okullar kurulmuştur. İlerleyen satırlarda Türk mesleki ve teknik eğitiminin Cumhuriyet öncesi dönemini anlatmaya çalışacağız.

1.6.1. Ahilik Teşkilatında Mesleki ve Teknik Eğitim

Ahilik Teşkilatı 13. Yüzyılda Selçuklu Devleti bünyesinde faaliyete geçmiş zamanının en mühim iktisadi, siyasal, toplumsal hareketi olan ve Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda etkisi olmuş bir yapılanmadır. Ahilik teşkilatının kuruluşunda etkili olduğu düşünülen iki ayrı görüş bulunmaktadır. Birincisi Ahiliğin Arap-İran kültüründe bulunan fütüvvet anlayışına dayalı bir teşkilat olarak ortaya çıktığı görüşü, ikincisi ise Ahiliğin Türklerin kendi oluşturduğu bir yapı olduğu görüşüdür (Atik, 2011: 59).

Ahiliğin fütüvvet anlayışının yansıması olarak ortaya çıktığı görüşe göre Ahi Arap alfabesinden gelen bir kelime olup kardeş anlamında kullanılmaktadır ve İslam'ın yayılmaya başladığı zamanlarda kurulan fütüvvet anlayışından örnek alınarak oluşturulduğu düşünülmektedir (Bayram, 1991:131; Demirpolat ve Akça, 2004:356). Fütüvvet anlayışı, cömertlik, cesurluk, mertlik, yardımda bulunmayı sevmek gibi erdemli kişilik özelliklerini barındıran bir anlamı ifade etmektedir (Çakmak, 2005: 251). Aynı zamanda İslam dininin dokunuşuyla aşiret yaşamından kopup yerleşik yaşama geçiş yapan Arap kültürünün göçebe aşiret yaşamı zamanlarına ait üstün insan anlayışının tezahürü olan ahlaklı, dürüst, güvenilir, yardımsever gibi iyi huyların yerleşik yaşamdaki karşılığı olarak anlaşılan düşünce tarzının adıdır (Güllülü, 1992: 30).

Türklerin ahilik teşkilatını kendi oluşturduğu görüşünü benimseyen araştırmacılar ise eserlerinde Ahi/Ahilik kelimesinin Türkçe de eli açık, cömert, yiğit şeklinde kullanılan akı kelimesinin farklı ağız ve şivelerde zamanla başkalaşarak ahi olarak kullanılmaya başladığını vurgulamışlardır (Gülerman ve Taştekil, 1993:2). Ayrıca Türklerin Anadolu'yu yurt edinmeye başladığı sıralarda ahilik teşkilatını kurdukları, o sıralarda İslam dinini

benimseyen halkların yaşamında buna benzer bir teşkilatın bulunmadığını, ahiliğin Türklere has bir yapı oluşturduğu kanısında bulunmaktadırlar (Atik, 2011: 60).

Ahilik teşkilatının iki farklı dildeki kelime anlamının da birbirine benzer olduğu görülmektedir ve teşkilatın fütüvvet ideolojisinden etkilendiği, bununla birlikte Türk toplumunda kendine has özellikler gösteren bir yapılanma olduğu söylenebilir. Ahilik teşkilatı tıpkı fütüvvet anlayışındaki gibi akraba derecesinde birbirine yakın, iyilik severlik, mertlik gibi özellikleri bünyesinde barındıran bir kurum olma özelliğini taşımaktadır (Atik, 2011: 60).

13. Yüzyıl sıralarında İran'dan Anadolu'ya yerleşen Ahi Evran olarak anılan Nasirü'd-Din Mahmud el-Hoyi adındaki Türk mutasavvıf, kayınpederi ve şeyhi olan Evhadüddin Kırmani ile Ahilik teşkilatının temellerini atmış, kayınpederinin vefatının ardından ahilik teşkilatının lideri konumuna gelmiştir (Mahiroğulları, 2008: 142). Ahi Evran Dericilik mesleği ile uğraşıyordu. Teşkilatın kuruluş adresi olan Kayseri'de bir deri dükkânı (Debbağhane) kurarak İşe başlamıştı. Farklı mesleklerle uğraşan esnafların dükkanları şehrin farklı bölgelerine kurularak meslek sayıları arttırılmış günümüz tabiriyle sanayi siteleri kurulmuştur. Ahi Evran ilerleyen zamanlarda Anadolu'nun farklı bölgelerine de ziyaretlerde bulunmuş teşkilatın farklı birimlerinin yayılmasını sağlamıştır (Bayram, 1991: 82).

Ahiliğin temel prensibi eğitimidir. Çocuk yaşta başlayan bireyin eğitimi gençlik ve olgunluk çağını kapsayacak biçimde yaşam boyu eğitim şeklinde görülmektedir. Eğitimin devletin idaresinde olmadığı zamanlarda bireyin mesleki ve genel eğitimi Ahilik teşkilatı ile gerçekleştirilmiştir (Şahin vd., 2009: 802). Ahilik eğitim sisteminde bireylere iş ile ilgili maharetler kazandırılması, bireylerin askerî açıdan geliştirilmeleri gibi hedefler belirlenmiş olup, günümüzde uygulanan mesleki eğitim sisteminin işbaşında eğitim metodu ile eğitim uygulaması bulunmaktaydı. Bireyin işi uygulayarak öğrendiği metoda usta-çırak ilişkisi denilmektedir (MEB, 2019: 25). Ahilik teşkilatındaki mesleki eğitim sisteminde bireyin hem kuramsal hem de mesleki açıdan yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir. Bireye verilen pratik eğitimin kuramsal eğitimle desteklenmesine odaklanılmış, bireyin gelişimini iki yönlü olacak şekilde bütünleştirerek yaşam boyu süren bir eğitim anlayışı benimsenmiştir (Ekinci, 1990: 36). Mesleki eğitim faaliyetleri işyerlerinde gerçekleştirilir, kuramsal eğitim ise teşkilatın kurduğu zaviyelerde gerçekleştirilmektedir. Eğitim faaliyetleri farklı

mekanlarda gerçekleştirilse de birbirine uygun nitelik göstermektedir (Demir, 2000: 365).

Ahilik teşkilatının amaçlarına bakıldığında bireylere öncelikle toplu yaşama davranışlarına uygun eğitim verildiği görülmektedir. Sonraki safhada ise bireyin mesleki eğitimi başlamaktadır (Doğan, 2006: 32). Ahiliğin eğitim düşüncesinde sadece bireyin gelişimi hedeflenmemiş, birey ve işe odaklanarak toplumun tüm kesiminde ortak bir ilerleme ve zenginleşmeyi sağlamak, bütüncül bir bakış açısı sunmak hedeflenmiştir. Bu hedefler kapsamında ahilikte, bireye sadece bir meslek dalında ehil olacağı bilgiler verilmemiş, günlük yaşamında topluma adapte olarak yaşayabileceği ahlaki, askeri ve dini bilgiler de öğretilmiştir. Ahilik eğitiminde birey gündüz işini öğrenir, günlük çalışma süresi sonunda ahi birliklerindeki büyükleriyle toplaşır dini, kültürel ve eğlence odaklı sohbetlere katılmaktadır. Ahilik teşkilatında bütüncül bir anlayış benimsenmiş olup, bireyin yanında ona yardımcı olacak dostları olmadan olamayacağı, bireyin çalışarak sürekli bir gelişim içinde olması öğretilmiştir (Demir, 2001: 82).

Ahilik teşkilatına üye olabilmek için birey ebeveyni ile birlikte üye olmak istediği işkolundaki ustaya başvurmaktadır (İrmiş, 1998: 37). Birey mesleğin gerekliliklerini yerine getirebileceğine dair ustası tarafından incelemeye tabi tutulmaktadır. Yapılan incelemelerden sonra bireyin yeterli olduğuna kanaat getirilirse bir tören düzenlenir, birey ahilik teşkilatının bir üyesi olmaktadır. Bireyin teşkilata üye olabilmesi için yalnız mesleki yeterliliği değil karakter özellikleri de göz önünde bulundurulmaktadır. Üyelik işlemleri tamamlandıktan sonra mesleki eğitime başlayabilmek için iki kalfa yol kardeşi olarak seçilir, usta ve kalfaların denetimiyle bireyin mesleki eğitimi başlamaktadır. Çalışma yaşamının ilk basamağı yamaklık derecesidir. Yamaklık derecesini tamamlamak iki yıl gibi bir süreyi bulmaktadır ve bu süre içerisinde yamak herhangi bir ücret almamaktadır. Yamağın okuma ve yazma eğitimine bu süreler dahilinde ayrıca dikkat edilmektedir. Yamaklık süresini başarılı bir şekilde tamamlayan birey çıraklık derecesine geçmeye hak kazanmaktadır. Öğrencinin eğitim gördüğü mesleğin zorluk derecesine göre çıraklık süresi değişmekte olup üç yıl ile yirmi yıl aralığında bir zaman dilimini bulmaktadır. Çıraklık derecesinde geçen sürede mesleğiyle ilgili yeni yetenekler edinerek belirli bir tecrübeye gelen öğrenci kalfalık derecesine geçmeye hak kazanmaktadır. Kalfalık derecesinde mesleğin zorluk derecesi gibi unsurlar göze alınmamakta, üç yıl içinde ustalık derecesine gelmektedir. Ustalık derecesine gelen kalfanın mesleki yeterliliklerin yanında askeri yeterlilikler kazanmasına da

önem gösterilmektedir. Kalfa ustalık sınavında kendi mesleği gereğince hazırlamış olduğu çalışmasını ustaların bulunduğu şuraya sunmaktadır. Kalfanın çalışması ustalar şurası tarafından yeterli görüldüğü takdirde kalfa artık ustalık derecesini almaya hak kazanmakta, kendisine ait bir işyeri açma yetkisini kazanmaktadır (Ekinci, 1989: 37-39).

Ahilik teşkilatının odak noktasını gençler oluşturmaktadır. Ahi teşkilatı gençliğin getirmiş olduğu enerji ve kuvvetten yararlanmak için mesleki yetiştirmeye ve gençlerin içinde yaşadığı toplumun örf ve adetlerine uygun birer vatandaş olarak yetişmelerine uygun faaliyetlere ağırlık vermişlerdir. Belirli bir meslek ile ilgili yetenekler kazanmalarını, toplum yaşamına ortak olmaları sağlanmış; gençleri eğitimciler yardımıyla toplum yaşamının düzenine ve devamına yönlendirmişlerdir. Gençler edindikleri nitelikli eğitim ile kendi aralarında toplanarak birlikler kurmayı tutku haline getirmişler, ahilik temel düşüncesini yaşamlarının devamı boyunca kendilerine tutulacak bir yol olarak benimsemişlerdir. Bu düşünce yapısıyla ileride eğitim imkanlarından faydalanmayan gençler arasında meydana gelecek olumsuz davranışların önü kapatılmaktadır. Bireye ahlaki eğitimin çocukken verilmesi bu yüzden önemlidir. Birey ustasının yanında bağlandığı mesleğini veya sanatını iyice belleyip hâkim oluncaya kadar ustasının isteklerine uyar, aynı şekilde ustasının yanında eğitimine devam etmektedir. Bir fütüvvet büyüğü edinip fütüvvet anlayışına bağlanan, aynı zamanda fütüvvet anlayışının koşullarına uyacağı vaadinde bulunan birey, yaşamı boyunca fütüvvet büyüğüne saygı duyacağına ve yardımdan kaçınmayacağı beyanında bulunurken, fütüvvet büyüklerinin de her zaman yanında ve destekçisi olacağını bilmektedir. Birey mesleğine hile karıştırmadıkça ve toplum tarafından olumsuz görülen davranışlarda bulunmadıkça yaşamı boyunca ona destek olacak ve zor zamanlarında yanında olacak kardeşlerinin garantisini sağlamaktadır (Gölpınarlı, 1949-50: 90' dan aktaran Gemici, 2010: 78).

Ahilik teşkilatı olgun bireylerin eğitimi üzerinde de kendini belli eden bir yapılanma olarak dikkat çekmektedir. Günümüz eğitim sisteminde ‘*yaşam boyu eğitim*’ konusunu asırlar önce yürütmüşlerdir. Ahilikte zaman içerisinde bireyin huylarının kötü yönde değişim gösterebildiği gözlenmiş, kötü huylar sergileyen bireylerin de iyi huylar kazanabilmesi için mesleki eğitim imkanından faydalanmaları gerektiği savunulmuştur (Kaya, 2013: 46). Ahilikte uygulanan mesleki eğitimde önemli olan bireyin iyi huylar kazanmasına yardımcı olmak, kazanılan huyların gündelik yaşamda yansıtılabilmesini sağlamaktır. Birey bu huyları davranışlarında gösteremiyorsa ahilikte buna kazanılmamış değerler denilmektedir.

Fütüvvetname yazarı olan Kaşani ‘*işle doğrulamayan her söz beyhudedir*’ sözü ile bu konunun üzerinde durmuştur (Kazıcı, 2006: 70). Bu açıdan ahilikte teorik eğitimin muhakkak pratik eğitimle iç içe olmasına özen gösterilmiştir (Kaya, 2013: 45).

Ahilik teşkilatının çalışma yaşamındaki etkinliği Osmanlı Devleti’nde aktif bir şekilde devam etmiştir. Zamanın koşullarına göre çalışma yaşamının değişmesi ve Osmanlı devletinin sınırlarının genişlemesi ile Müslüman olmayan kesimin de çalışma yaşamına dahil olması, sadece Müslüman ve Türk kesime hitap eden ahilik teşkilatının etkinliğinin zayıflamasına yol açmıştır. Bu gelişmelerle birlikte hem Müslüman hem de Müslüman olmayan kesimin ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için Ahilik teşkilatı yerini Lonca Örgütlenmesine bırakmıştır (Güvemli, 1998: 69).

1.6.2. Lonca Teşkilatında Mesleki ve Teknik Eğitim

Lonca teşkilatının işleyişine baktığımızda ahilik teşkilatına benzer özellikler gösterdiğini söyleyebiliriz. Bu İki esnaf teşkilatını birbirinden ayıran özellik, lonca teşkilatının iktisadi olarak daha geniş bir alana yayılması ve hitap ettiği nüfus çeşitliliğinin daha fazla olmasıdır (Akbaş vd., 2018: 165). Osmanlı Devleti’nde Lonca teşkilatı uzun bir süre ticari yaşamı düzenlemiş, ahilik sonrası mesleki ve teknik eğitimin temelini oluşturmuştur. Lonca aynı işkolunda bulunan bireylerin toplandıkları yeri ifade etmektedir (Gürata, 1975: 96). Diğer bir deyişle, zanaat sahibi kişilerin bir araya gelmeleri ve dayanışma içinde bulunmalarını sağlamak için kurulan, devletin denetime tabi tuttuğu kuruluşlara verilen isimdir (Yazıcı, 1996: 156). İstanbul’un Osmanlı topraklarına dahil olmasının ardından Müslümanların yanında farklı din ve kültüre sahip insanların da toplum yaşamına ve çalışma hayatına katılmaları ihtiyacı Lonca örgütlerinin kurulmasına ön ayak olmuştur. Lonca teşkilatı Ahilik teşkilatına benzer özellikleri barındırmaktadır. Loncaların Ahilik teşkilatından temel farklılığı, Müslüman tebaanın yanında farklı din ve kültürden insanların lonca teşkilatına üye olup esnaflık yapabilme, mesleki eğitim imkanlarından faydalanabilmesidir (Akbaş vd., 2018: 196-197). Esnaf çarşılarında birbirinden farklı meslekleri icra eden her zanaatkarın loncaları farklı isimlerle anılmaktadır. Her loncanın kendini temsil eden bir bayrağı bulunmaktadır (Yazıcı, 1996: 156). Lonca teşkilatına üye olurken Ahilik teşkilatında yaşanan üyeliği zorlaştıran unsurlar kaldırılmıştır. Zanaatkarlar Loncalarda toplandıkları için teşkilatın adını da bu şekilde belirlemişlerdir (Şen, 2002: 28).

Lonca teşkilatına üyelikte iki tip sınıf bulunmaktadır. Bu iki grup dahililer ve hariciler olarak ayrılmaktadır. Hariciler sınıfı; emekliler, güçsüzler, sakatlar olmak üzere kendi içinde bölümlere ayrılmıştır. Emekliler; herhangi bir mesleği icra etmeyen sermayesiyle kendi dükkanında bulunan kalfaya iş yaptıran kişilerdir. Güçsüzler; esnafın ustası olarak görülür, işletecek bir dükkânı bulunmadığı için esnaf sandıklarından faydalanmaktadır. Hastalar ve Sakatlar; Bu kişiler esnaf sandığından ihtiyaçlarına göre yararlanmaktadırlar (Gürata, 1975: 111).

Dahililer sınıfındaki üyelik tipine ise; yamaklar, çıraklar, ustalar ve kalfalar dahil olmaktadır (Akbaş vd., 2018:181). Yamak ve çıraklar çocuk yaşta velileri tarafından loncalara kayıt ettirilen bireylerden oluşur. Ustasının yanında en az iki yıl yamaklık yapan birey çıraklık kademesine yükselmeye hak kazanmaktadır. Yamaklık süresinde bulunan çalışana herhangi bir ücret ödemesi yapılmamaktadır (Gürata, 1975: 111-112). Loncalar da tıpkı ahilikteki gibi çıraklarına işyerinde uygulanan pratik eğitimin yanında genel eğitim olanağını da sunmaktaydı. Toplumun genelinde ailelerin çocuklarını çıraklığa yönlendirmeleri zaman zaman loncalarda uygulanan genel eğitim faaliyetlerinin eksik kalmasına neden olmuş, öğrencilerin okuma yazma öğrenememesi gibi problemler yaşanmıştır. Daha sonraları bu durumun önüne geçecek tedbirler alınmıştır (Baer, 1963: 100-101). Çıraklık süresini başarı ile tamamlayan bireyler kalfalık derecesini almaya hak kazanır, belirli bir mesleki ilerleme sağladığı için ustasının yokluğunda işyerinde yapılan işlerle ilgili tek yetkili kişi durumuna gelirler (Gürata, 1975: 112). Ustalar kalfalık aşamasına gelen bireyin eğitimine ayrıca özen gösterir, kalfaların liyakat sahibi olabilmeleri için onlara işin her aşamasında sorumluluk vermeye çalışmaktadırlar (Akbaş vd., 2018: 182). Bireyin yamaklık ile başlayan mesleki eğitiminin çıraklık ve kalfalıktan sonraki en önemli aşaması ustalık devridir. Yukarıda sayılan gruplar içerisinde en üst seviyedir (Baer, 1963: 104). Kalfalık aşamasını yıl içinde en iyi şekilde yürüten, çırakların eğitimi ve gelişmesinde katkı sağlayan, işyerindeki diğer kalfalarla iyi ilişkiler kuran, görevi süresince herhangi bir olumsuz durumun içinde bulunmayan, çalışma motivasyonu yüksek ve işini en iyi şekilde yapmaya çalışan kalfalar ustalık devrine geçmeye hak kazanmaktadır (Gürata, 1975: 113).

Lonca örgütleri iş yaşamında bireysel zenginleşmenin yerine dini bir anlayış benimsemişlerdir. Sermayenin, ticaret ile uğraşan esnafın içinde dengeli bir şekilde dağılımına dikkat edilmiş, toplumun genelinde birbirine destek olma ve yardımlaşma

anlayışı benimsenmiştir. Batılı ülkelerde üretilen mamullerin Osmanlı toprağında ticaretinin yapılmaya başlaması ile Lonca örgütlerinin yapısında bozulmalar meydana gelmeye başlamıştır. Bu durumda ticaret ile uğraşan kesimin lonca şeyhleri ile aralarında anlaşmazlıklar oluşmaya başlamış, şeyhlerin loncalar üzerindeki söz hakkının zayıflaması ahlaki ve mesleki düzenin bozulmasına sebep olmuştur. Yaşanan bu gelişmeler loncaların işlevini kaybetmesine, zamanla yok olmasına zemin hazırlamıştır (Demirci, 2003: 142).

1.6.3. Tanzimat Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim

Ahilik ve lonca teşkilatı bünyesinde uzun yıllar devam eden geleneksel mesleki ve teknik eğitimin modern anlamda değişmesi, zamanın teknolojik değişimlerini yakından takip eden ve dönüşüme ayak uyduran batılı devletler ile etkileşim sayesinde gerçekleşmiştir. 18 Yüzyıl'da başlayan batılı devletlerle etkileşim süreci, Osmanlı devletinin tutucu yönetim tarzı dolayısıyla etkileşimin uzun bir süreye bölünmesine sebebiyet vermiştir (Tekeli ve İlkin, 1993: 54). Mesleki eğitimin modernize edilmesi çabaları ilk aşamada yalnızca askeri alanda gerçekleştirilmiştir. 19. Yüzyıl'a kadar geçen sürede batılı ülkelere gerçekleşen teknik gelişmelere uyum ve bu gelişmelerin ülke içinde aktarılması, ilk başlarda sadece Osmanlı askeri yapısının geliştirilmesine yönelik olmuştur (İnalçık, 1996: 427). 1734 ile 1795 yılları arasında sırasıyla "Hendeshane" "Mühendishane-i Bahri-i Hümayun" "Mühendishane-i Berri Hümayun" okulları açılarak modern mesleki ve teknik eğitim sistemine yönelik adımlar atılmış, bu üç okulda askeri gereksinimlerin karşılanması üzerine faaliyette bulunmuştur (Ergin, 1977: 315-333; Uluçay ve Kartekin, 1958: 17-19; Beydilli, 1995: 23-94' den aktaran Yıldırım, 2010: 148). Devlet askeri ihtiyaçlarını karşılamak için sanayiye yönelik girişimlerde de bulunmuş, sanayi yapılaşmasının birçoğu askeri ihtiyaçları kendi içinde karşılama hedefi ile uygulamaya konulmuştur (Önsoy, 1988: 49-53; İhsanoğlu, 1998: 17' den aktaran Yıldırım, 2010: 148). 18. Yüzyıl'da açılan bu okullar 19. Yüzyıl'da Tanzimat döneminde açılacak olan modern mesleki ve teknik eğitim kurumlarının öncülü olmuşlardır.

Tablo 1.

Tanzimat Dönemi öncesinde açılan mesleki ve teknik eğitim kurumları

Sıra	Okulun Adı	Kuruluş Tarihi
1	Hendeshane	1734
2	Mühendishane-i Bahri-i Hümayun	1775

‘‘Tablo 1’in devamı’’

3	Mühendishane-i Berri-i Hümayun	1795
4	Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure	1827
5	Mızıka-i Hümayun	1834
6	Mekteb-i Harbiyye	1834

(MEB, 2019:34-38)

19. Yüzyıla girilirken Osmanlı Devleti’nin batılı ülkeler ile iletişiminin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Yeni yüzyılda devletin içinde bulunduğu olumsuz durumdan kurtulmak için yenileşme hareketlerinin gerekli olduğu anlaşılmış, Tanzimat dönemi ile birlikte yenileşme girişimlerinde bulunmaya başlanmıştır. 1839 yılında dönemin sadrazamı olan Mustafa Reşit Paşa’nın girişimiyle dönemin padişahı olan sultan Abdülmecid tarafından ‘‘Gülhane Hattı Hümayunu’’ diğer adıyla ‘‘Tanzimat Fermanı’’ ilan edilmiştir. Tanzimat fermanı ile birlikte iktisadi, sosyal ve siyasi alanlarda regülasyonlar yapılacağı belirtilmiştir (Akyüz, 1994).

Tanzimat dönemi sıralarında Osmanlı Devleti’nde hariciye nazırlığı görevinde bulunan Sadık Rıfat Paşa batılı ülkelerdeki meslek okullarının durumunu gösteren bir çalışmasını dönemin sultanı II. Mahmut’a sunarak mesleki ve teknik eğitim konusuna farklı bir açıdan bakılmasını sağlamıştır. Padişaha sunulan çalışmada Osmanlı ülkesinin iktisadi anlamda refaha ulaşabilmesi için işçi kesiminin nitelik olarak geliştirilmesi gerekliliğine değinilerek, mesleki ve teknik eğitim veren okulların açılmasına ve uzun yıllardır süregelen çıraklık tipi eğitim modelinin teorik eğitimle bütünleşmesi önerilmiştir (Alkan vd., 2001: 34-35). II. Mahmut’un ardından Osmanlı Padişahı olan Sultan Abdülmecid konuyla ilgili düşüncelerden faydalanmak için toplantı meclisleri kurulmasını uygun bulmuştur (Cevat, 1338: 27-30’dan aktaran Semiz ve Kuş, 2004: 277). Yapılan toplantılarda üzerinde durulması gereken konular tespit edildikten sonra öncelikli olarak devlet hizmetlerinin laikiyle icra edilmesi için nitelikli iş gücünün eğitimi konusunda adımlar atılmış, toplantılarda alınan kararların akabinde 1847 yılında Ziraat Mektebi kurulmuştur. Devletin içinde bulunduğu olumsuz şartlar nedeni ile Ziraat mektebinin faaliyeti kısa bir süre içerisinde noktalanmıştır (Akyüz, 1994: 116). 1848 yılına gelindiğinde ise yeni kurulacak fabrikalarda çalışacak nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi amacıyla sanayi sitesinin bulunduğu Zeytinburnu’na Sanayi Mektebi kurulmuştur. Sanayi Mektebi ülkenin içinde bulunduğu kötü ekonomik durum sebebiyle eğitim öğretime başlayamamıştır

(Seyfi, 1939'dan aktaran Semiz ve Kuş, 2004: 277). Mesleki ve teknik eğitim veren okulların kurulmasına yönelik yapılan başarısız girişimler Osmanlı devletinin bu konuda çekimser kalmasına sebebiyet vermiş, zaman zaman yeni okul açma girişimlerinde bulunulmasına karşın devletin üstesinden gelmekte zorlandığı ekonomik darboğaz sürecin daha ileri tarihlere ertelenmesine neden olmuştur (Yıldırım, 2014: 2).

Osmanlı Devleti'nde mesleki ve teknik eğitim okulları kurma girişimleri kısıtlı bir şekilde devam ederken, Niş vilayetinde valilik görevini sürdüren Mithat Paşa buraya bir İslahhane kurulması girişiminde bulunmuştur. Evi olmayan, sokaklarda yaşamak zorunda kalan kimsesiz çocukları, bir mesleğin gereğini yerine getirecek maharetlerle donatmak ve toplum yaşamına adapte olmalarını sağlamak için kurulan İslahhane, yardım kuruluşu olma özelliğiyle halk tarafından da hoş karşılanıp onaylanmıştır. Nişte Başarılı Sonuç veren İslahhane girişimi Mithat Paşa'ya farklı vilayetlere de bu ıslahhaneleri yaygınlaştırma fırsatını sunmuştur. İslahhanelerin artan popülaritesi, basının da konuyu gündeme taşımasıyla ıslahhanelerin ülkenin tümüne yayılması sağlandı (Yıldırım, 2014: 2).

İslahhanelerde öğrenim gören öğrencilere ilk önce okuma yazma ve dini bilgiler içeren genel eğitim verilir, eş zamanlı olarak ayakkabıcılık, marangozluk, dericilik gibi temel işkollarına uygun mesleki eğitim verilir. İslahhaneler eğitim konusunda zamanla daha etkin olmaya başlamıştır. İslahhanelerin kurucusu olan Mithat Paşa okullara girecek öğrencilerin yaş sınırlarını, kurumların yönetim şeklini, finansmanını, hangi alanlarda eğitim verileceğini içeren bir tüzük hazırlayarak ıslahhanelerin belirli bir standarda sahip olmasını sağladı. Hazırlanan tüzük tüm ıslahhaneler için bir kaynak olma özelliğini taşıdı. İlerleyen yıllarda gelişimlerine devam eden İslahhaneler Sanayi Mektebi şeklinde adlandırılmaya başladı (Yıldırım, 2014: 2-3).

Tanzimat dönemi boyunca İslahhaneler önemli bir ilerleme kaydetti. Farklı vilayetlere de İslahhaneler kuruldu ve kendi imkanları ölçütünde gelişmeye devam ettiler. İslahhanelerde Öğretmen İstihdam etmek için farklı işkollarında eğitim almak üzere öğrenciler yurt dışına gönderildi. Bu gelişmelerle birlikte Tanzimat dönemi İslahhanelerin öncülüğünde modern mesleki ve teknik eğitim sisteminin ilk örnekleri teşkil edilmiş oldu (Yıldırım, 2014: 3).

Tablo 2.

Tanzimat döneminde açılan mesleki ve teknik eğitim kurumları

Sıra	Okulun Adı	Kuruluş Tarihi
1	Askeri Baytar Mektebi	1842
2	Ameli Ziraat Mektebi	1847
3	Orman Mektebi	1857
4	İlk Kız Rüştüyesi	1859
5	Telgraf Memur Mülazım Mektebi	1861
6	Mahrec-i Aklam	1862
7	Islahhane	1863
8	İlk Kız Islahhanesi	1868
9	Sultan Ahmet Sanayi Mektebi	1868
10	Urfa Sanayi Mektebi	1870
11	Kaptan ve Çarkçı Mektebi	1870
12	Maadin Mektebi	1874

(MEB, 2019: 42-65)

1.6.4. Meşrutiyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim

Sultan II. Abdülhamit tahta geçtiği 1876 yılında Kanuni- Esasi'yi ilan etmiş ve I. Meşrutiyet dönemi başlamıştır. I. Meşrutiyet dönemi Osmanlı Ordusunun kaybettiği Rus savaşı sebebiyle yaklaşık 14 ay gibi bir sürede sonra ermiştir. Sultan II. Abdülhamit 1909 yılında tahttan indirilmiştir. 1908 yılında II. Meşrutiyet ilan edilmiş, 1918 yılına kadar bu dönem devam etmiştir (MEB, 2019: 68). II. Meşrutiyetin ardından Kurtuluş Savaşı'na kadar geçen süreci Meşrutiyet dönemi mesleki ve teknik eğitim başlığı altında incelemeye çalışacağız.

19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı ülkesinin farklı vilayetlerinde özel teşebbüs girişimleriyle çeşitli iş kollarında fabrikalar kurulmuştur. Ticaret Bakanlığı Sanayiye yönelik yapılan girişimleri desteklemek amacıyla yeni projeler yürütmeye başlamış, Teşvik-i Sanayi Kanun-i Muvakkati ile bu girişimleri yasal dayanak altına almıştır. Açılan fabrikalarda istihdam edilmek üzere kalifiye iş gücü ihtiyacı gündeme gelmiştir. Tanzimat döneminde açılan mesleki ve teknik eğitim kurumları bu ihtiyacı karşılarken, farklı iş kollarının ihtiyacına göre yeni okullar kurulmuştur (MEB, 2019: 68).

1876 yılında Sultan II. Abdülhamit'in Saltanatın başına geçmesinin ardından Aynı yıl içerisinde I. Meşrutiyet devri başlamıştır. I. Meşrutiyet devri yalnızca 14 ay gibi kısa bir süre devam etmiştir (MEB, 2019: 68). II. Abdülhamit'in ülke yönetimini bizzat idare ettiği I. Meşrutiyeti de kapsayan 1876-1908 yılları arası döneme bakıldığında, Tanzimat döneminde kurulan okulların gelişimlerini sürdürdüğü, bu dönem içerisinde yeni kurulan 18 farklı okulunda Tanzimat döneminde açılan okullara benzer şekilde gelişimlerine devam ettiği görülmektedir (Ergin, 1977: 839).

II. Abdülhamit döneminde uzun yıllar sadrazamlık görevini üstlenen Sait Paşa devlete sunduğu bir tasarıda eğitim konusundaki fikirlerini kaleme almıştır. Bu tasarıya mesleki ve teknik eğitim konusunda maddeler eklemiştir:

- Şehir merkezlerine Üniversite, erkek öğretmen okulu, medrese, sanat okulu, köprü ve yol inşası üzerine okul, sanayi ve ticaret okulları kurulması,
- Sancak merkezlerine el işçiliğine yönelik zanaat okulu kurulması,
- Mühendis yetiştiren üniversitelerin, belediyelerde ve sanayi kesiminde üst düzey çalışanlar olarak yetiştirilmesi için okul eğitiminin dışında işbaşında eğitim verilmesi,
- Sanayi-i adiyeye okulu öğrencilerinin madeni karışımlar yapabilmelerini sağlayacak eğitimin verilmesi, demir doğrama ve döküm eğitimi verilmesi, mezunların farklı okullara kayıt yaptırılmaması,
- Mesleki ve teknik eğitim veren okulların milli eğitim sistemine dahil olmalarını önermiştir (Özalp ve Ataunal, 1977: 15-16).

II. Meşrutiyetin başlarında birçok maarif nazırı değişikliği olmuştur. Eğitim ile ilgili hazırlanan kanun tasarısı bir türlü yürürlüğe konulamamış, konu ile ilgili düzenlemeler tek tek uygulanmaya konulmuştur. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim konusunda yeni bir karar uygulamaya konulmuş, daha önce Islahhane komisyonları tarafından yönetilen sanat mektepleri özel idareler bünyesine alınıp faaliyetlerine devam etmiştir (Duman, 2002: 106).

Tablo 3.

Meşrutiyet döneminde açılan mesleki ve teknik eğitim kurumları

Sıra	Okulun Adı	Kuruluş Tarihi
1	Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi	1876
2	Edirne Ziraat Mektebi	1881
3	Üsküdar Kız Sanayi Mektebi	1881

“ Tablo 3’ün devamı”

4	Sanayi-i Nefise Mektebi	1882
5	Hamidiye Ticaret Mektebi	1883
6	Hendese-i Mülkiye Mektebi	1883
7	Lisan Mektebi	1883
8	Numune Bağı ve Aşı Ameliyat Mektebi	1887
9	Bursa Harir Darüttalimi	1888
10	Mülkiye Baytar Mektebi	1889
11	İzmir Hamidiye Sanayi Mektebi	1891
12	Hüdavendigâr Hamidiye Ziraat Ameliyat Mektebi	1891
13	Halkalı Ziraat Mektebi	1892
14	Aşı Memurları Mektebi	1892
15	Edirne Hamidiye Sanayi Mektebi	1895
16	Sivas Hamidiye Sanayi Mektebi	1895
17	Bursa Hamidiye Sanayi Mektebi	1899
18	Konya Sanayi Mektebi	1901
19	Darülhayr-ı Ali Mektebi	1903
20	Ankara Mekteb-i Sanayi	1905
21	Musiki Mektebi	1909
22	Darü’l Musiki-i Osmani Mektebi	1910
23	Bayburt Sanayi Mektebi	1910
24	Maliye Memurları Mektebi	1910
25	Kondüktör Mektebi	1911
26	İttihat ve Terakki Kız Sanayi Mektebi	1911
27	Kadastro Memurları Mektebi	1911
28	Daru’t- Talim-i Musiki Okulu	1911
29	İnas Sultanileri	1913
30	Bahri Teyyare Mektebi	1914
31	Darüleytam	1914
32	Çırac Mektepleri	1914
33	Şimendifer Mektebi	1915

(MEB, 2019: 70-125)

Meşrutiyet dönemi mesleki ve teknik eğitim uygulamalarına bakıldığında okullaşma sayısının giderek arttığı, Tanzimat döneminde açılmaya başlayan okulların devamı niteliğini taşıdığını söylemek mümkündür.

Ayrıca bu dönemde mesleki eğitimin pratik olarak uygulanması, ülkede ihtiyaç duyulan alanlara ağırlık verilmesi, iş yaşamıyla etkileşimin sağlanması gibi amaçlara uyulurken; günün şartlarında yapılan çoğu işin mesleki faaliyet olarak kabul edilmesi ve açılan okullarda eğitiminin verilmesi, bu okullarda öğrenci yetiştirecek öğretmenlerin eğitimi, genel ve mesleki eğitimin bir arada verilmesi gibi uygulamalar yapılarak zamanın ötesinde bir anlayışın benimsendiği görülmektedir (Duman, 2002: 110).

1.7. Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitim

Osmanlı devletinin genç cumhuriyete bıraktığı mesleki ve teknik eğitim mirasına baktığımızda, mesleki eğitimin bir devlet siyasetinden çok, bölgesel gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bir yapı oluşturduğu, sistemli bir devlet anlayışının bulunmadığı görülmektedir. Cumhuriyet dönemi ile birlikte mesleki ve teknik eğitim bir sistem dahilinde ele alınmaya başlamış, kusurlu yönleri geliştirilerek sağlam bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015: 85-86). İlerleyen sayfalarda mesleki ve teknik eğitimin Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar geçirdiği aşamaları belirli dönemler şeklinde açıklamaya çalışacağız.

1.7.1. 1920 ile 1940 Arası Dönem

Cumhuriyetin kuruluşundan 1940'lı yıllara kadar geçen süreçte, mesleki ve teknik eğitim konusunun devlet siyaseti olarak ele alınması, milli eğitim düzeni içerisinde teşkilatlandırılması, konu ile ilgili temel prensiplerin belirlenmesi ve hayata geçirilmesi yönünde uğraş verilmiştir (Özgüven, 1987: 190). Cumhuriyetin ilanından hemen önce yapılan Türkiye Büyük Millet Meclisi hükümet programında mesleki ve teknik eğitim ile ilgili çalışmalara yer verilmemesi Osmanlı Devleti'nde konu ile ilgili düzenli bir anlayışın olmadığına örnek olarak gösterilebilir (Turan, 1996: 78). Beşerî ve iktisadi kalkınmanın sağlanması için eğitimin öneminin kavrandığı bu dönemde genel ve mesleki eğitimin birlikte ele alınması gerektiği belirtilmiştir (Doğan, 1983: 171).

1920'li yıllarda Mustafa Kemal Atatürk'ün mesleki ve teknik eğitimin ülke geneline yayılması için bireysel olarak zahmette bulunduğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilanını takip eden süreçte Atatürk, mesleki ve teknik eğitim kurumlarına bizzat misafirlik etmiş, konu ile ilgili sınırlı bilgisi olan idareci ve eğitimcilerin dikkatini bu yöne çekerek mesleki ve teknik eğitime olan ilgisini göstermiştir (Doğan, 1983: 171).

1922 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisinde kürsüye çıkan Atatürk, ülkenin genelinde hâkim olan eğitim eksikliği sorununun çözülmesi gerektiğini belirtirken, milli eğitim sistemimizin ülkede yaşayan vatandaşların iktisadi ve içtimai hayattaki işlevselliğini arttırabilmek için uygulamalı eğitimi temel kaide olarak belirlemesi gerektiğine değinmiştir (Doğan, 1983: 171).

Atatürk, eğitim sisteminde köklü değişimlerin yaşandığı 1920’li yıllarda istihdam ve eğitim arasındaki bağın güçlü olması gerektiğine katıldığı pek çok toplantıda değinmiş, teori ve pratiğin tek bir sistemin paydaşları olduğunu, genel ve mesleki eğitimin birbirini destekleyici şekilde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde uygulanması gerektiğini, yetiştirilen öğrencilerin ülkenin gereksinim duyduğu iş kollarında çalışabilecek şekilde hazırlanmalarının elzem olduğunu belirtmiştir. “*Eğitimde ve öğretimde uygulanacak yöntem, bilgili insan için gereksiz bir süs, bir baskı aracı, ya da uygarlık zevkinden çok, yaşamda başarıya ulaşmayı sağlayan, işe yarar ve kullanılabilen bir araç durumuna getirmektir.*” sözüyle mesleki ve teknik eğitimin yol haritasını ifade etmektedir (Doğan, 1983: 171-174).

Bu dönemde eğitim konusunda paradigma arayışları ve eğitimin temelini belirli bir düzene oturtmak gayesiyle yurt dışından konularında uzman eğitimciler ülkemizde misafir edilmiştir. Bu eğitimcilerden mesleki ve teknik eğitim konusunda John Dewey 1924 yılında, Kühne 1925, Omer Buyse 1926 yılında yaptıkları araştırmalar sonucunda çeşitli raporlar sunmuşlardır. Bilim adamlarının yaptıkları çalışmalar sonrasında Türk mesleki ve teknik eğitiminin ihtiyacının yeni bir çehreye kavuşması üzerinde durulmuş, Millî Eğitim Bakanlığı 1926 yılında ilköğretim dairesini, 1927 yılında ise Yüksek Öğretim Dairesini, Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü adı altında birleştirerek mesleki ve teknik eğitim konusunda yetkilendirmiştir (Alkan vd., 2001: 37).

Kuşkusuz, Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde yerli uzmanların da büyük katkıları olmuştur. Bu uzmanlar arasında; “*Mustafa Kemal Atatürk, Ziya Gökalp, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İsmail Hakkı Tonguç, Rüştü Üzel*” söz edilmesi gereken isimlerdir (Alkan vd., 2001: 37).

1927 yılında yürürlüğe giren 1502 sayılı kanunda mesleki ve teknik eğitim ile ilgili görev ve kararlar Millî Eğitim bakanlığına verilmiştir. Okulların programları meslek ve hazırlık olmak üzere yenilenmiş, ilkokuldan sonra beş yıl eğitim verilmesi kararlaştırılmıştır. İlerleyen yıllarda köy enstitülerinde yeni programlar kurulmuş, bu sayede mezun öğrencilerin öğrenime devam edebilme imkânı doğmuştur (Alkan vd., 2001: 37-38).

1931 yılına gelindiğinde 1867 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle şehirler dokuz ayrı bölge olarak ele alınmaya başlamış, bölgelerin her birine yeni sanat okulları kurulmuştur. Okulların yönetimi ve mali tasarrufları bulunduğu bölgedeki şehirler tarafından karşılanmıştır. Okulların isimleri ise bölge sanat okulu olarak anılmaya başlamıştır (Şahin ve Fındık, 2008: 67). 1933 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı Çatısı altında bulunan mesleki ve teknik eğitim sistemi 2287 sayılı kanunla yine bakanlık içinde faaliyet gösteren Mesleki Tedrisat Umum Müdürlüğü'ne başlanmıştır (MEB, 2014: 17).

Cumhuriyetin ilk on yılında yerli ve yabancı bilim adamlarının mesleki ve teknik eğitim konusunda yapmış oldukları çalışmalar sonucu oluşturulan Mesleki Tedrisatın İnkışaf Planında; Çıraklık, tekniker ve mühendis okulları, sanat okulları ve gezici köy kurslarının açılması gerekli görülmüştür. Mesleki Tedrisatın İnkışaf Planı mesleki eğitimin gelişmesi için gerekli görülmüş, dönemin önemli bir çalışması olmuştur (Doğan, 1983: 173-174).

Mesleki ve teknik eğitime yönelik çalışmaların ve okullaşma oranının artması sonucu çıkarılan 2287 sayılı kanun ile Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuş, yapılan çalışmaların karşılanması amaçlanmıştır. 1935 yılında yürürlüğe giren 2765 sayılı kanun ile faaliyette bulunan okulların giderleri devlet garantisine alınmıştır. Artarak devam eden mesleki eğitim girişim ve hizmetleri sonucu Mesleki ve Orta Öğretim Genel Müdürlüğü yetersiz kalmış, 1941 yılında yürürlüğe giren 4113 sayılı kanun ile müdürlüğün görevleri Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığına bırakılmıştır (Alkan vd., 2001: 38).

Teşkilatlanma ve yeni okulların kurulması çalışmaları devam ederken, kurulan okullarda eğitim verecek öğretmen ihtiyacını gidermek gerekli görülmüş, 1927 ile 1939 yılları arasında yurt dışına öğrenci gönderilmiş, aynı şekilde yurt dışından ülkemizde eğitim vermek üzere öğretmen istihdam edilmiştir (Alkan vd., 2001: 38).

Ülkenin beşerî ve iktisadi ilerleyişini sağlayabilmek ve yapılan çalışmaların hayata geçirilmesi için iş gücünün niteliğinin geliştirilmesi üzerine bir komisyon kurulmuş, eğitim sisteminin tümünü kapsayacak bir bünye oluşturulması teklif edilmiştir (Alkan vd., 2001: 38).

Tablo 4.

Erken cumhuriyet dönemi meslek okulları eğitim programları

	Ankara Sanayi Mektebi	Aydın Sanayi Mektebi	Bursa Sanayi Mektebi	Dişarbakır Sanayi Mektebi	Edirne Sanayi Mektebi	Kastamonu Sanayi Mektebi	İstanbul Sanayi Mektebi	İzmir Sanayi Mektebi	Konya Sanayi Mektebi
Tesviyecilik	X	X	X		X		X	X	X
Frezcilik							X		
Tornacılık							X	X	
Modelcilik			X				X	X	X
Dökümcülük			X		X	X	X	X	X
Marangozluk	X		X	X	X	X	X	X	X
Makinistlik							X		
Ahşapçılık							X		
Demircilik	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Oymacılık							X	X	
Elektrik							X	X	
İnşaat		X					X		
Kunduracılık	X			X		X			
Terzilik	X			X		X			
Tenekecilik		X						X	
Motorculuk		X							

(Turan, 1992: 40-42)

Tablo 4'te Cumhuriyetin ilk yıllarında, mesleki eğitim kurumlarındaki meslek programlarını görmekteyiz. Ülkenin farklı şehirlerinde bulunan okullarda on beş farklı iş kolunda meslek eğitimi yapıldığı görülmektedir. Demircilik programı tablodaki dokuz okulun tümünün müfredatında bulunurken, müfredatında en çok eğitim programının bulunduğu okulun ise İstanbul sanayi mektebi olduğu görülmektedir. Okullar içerisinde motorculuk, makinistlik, frezcilik ve ahşap tornacılık bölümlerinin en az uygulama bulan program olduğu görülmektedir.

1.7.2. 1940 ile 1960 Arası Dönem

Türkiye'de 1940 ile 1950'li yıllarda uygulanan mesleki ve teknik eğitim politikalarına baktığımızda; Devletin mesleki ve teknik eğitimi finanse ettiği, konu üzerine yapılan araştırmalar ve çıkarılan kanunlar ile mesleki eğitimin süratle ilerlediği ve ülkenin geneline yayıldığı bir zamanı simgelediğini söyleyebiliriz (Alkan ve Doğan, 1976: 27). 1940 ve 1950'li yıllarda hükümet, mesleki eğitim kurumlarının faaliyete geçmesi için yoğun bir

efor göstermiş, kurumların problemlerinin giderilmesi konusunda hantal bir yapı sergileyen Mesleki ve Teknik Tedrisat Umum Müdürlüğünü devre dışı bırakmış, yeni kurulan Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde daha çevik bir yapı oluşturmuştur (Turan, 1996: 85-86).

1940'lı yıllar ile birlikte iş yaşamının mesleki eğitim ile ilgili problemlerin giderilmesindeki rolünün giderek zayıfladığı görülmektedir. Merkezi otoritenin etkisiyle mesleki ve teknik eğitim ile ilgili kararların ehil olmayan kimseler tarafından alındığı görülmektedir. İş yaşamının mesleki eğitimin yönetiminde söz hakkının giderek zayıflaması ana hedefi pratik eğitim olan bu alanın genel eğitim özellikleri göstermesine neden sebebiyet vermiştir (Doğan, 1983: 176). Bu durum dönemin olumsuz olarak nitelenebilecek bir özelliğini göstermektedir.

1941 yılında 4113 sayılı kanunun yürürlüğe girmesiyle Mesleki ve Teknik Eğitim Müsteşarlığı kurulmuş, mesleki eğitim konusu müsteşarlık bünyesinde organize edilmeye başlamıştır. Eğitim, denetim, alıştırma ve okul programları dışındaki müdürlükler farklı birer müsteşarın denetimine bırakılmıştır (Alkan vd., 1996: 76-77).

Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında merkez örgütünde ve bakanlığa bağlı okullarda idarecilik vazifesinde bulunan Mehmet Rüştü Uzel, 1941 yılında getirildiği Mesleki ve Teknik Eğitim Müsteşarlığı vazifesini dokuz yıl sürdürmüştür. Avrupa'da çeşitli tetkik ve çalışmalarda bulunan Uzel, eğitim uygulamalarının bilimin ışığını temel alması gerektiğini, uygulamalı eğitim verilen ortamlarda batılı ülkelere benzer bir konsept oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, mesleki eğitimde farklı lisan öğrenmenin önemine değinmiş, mesleki eğitim öğrencilerinin lisans seviyesinde eğitimini sürdürmeleri gerekliliğini dile getirmiştir. Bu tavsiyelere ek olarak kurulan okul sayısının arttırılması gerektiğini, eğitimden herkesin eşit bir şekilde faydalanmasını, teorik ve pratik eğitimin iç içe olması gerektiğini belirtmiştir (Turan, 1992: 57-77).

Mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesi ve ülke geneline yayılması için yapılan çalışmalar devam ederken, ortaya çıkan finansman ihtiyacının giderilmesi için 4304 sayılı kanunun garantisi ile Millî Eğitim Bakanlığı bünyesine 1942 ile 1952 yıllarını kapsayan on yıllık süre için toplam seksen bir milyon lira kaynak tahsis edilmiştir. Bu

kaynağın büyük bölümü yeni okulların kurulmasına ve bu okullarda ihtiyaç duyulan araç gereç tahsisi için ayrılmıştır (Alkan vd., 1996: 78).

1940'lı yıllar boyunca 2. Dünya Savaşı'nın olumsuz etkileri yoğun bir şekilde hissedilmiştir. Bu süre içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı'na on yıl kullanılmak üzere tahsis edilen finansman kullanılmamış, 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle ortaya çıkan ihtiyaçların giderilmesi için 1949 yılında bakanlıklar nezdinde yapılan oturum ile sanayi, imar ve askeriye gibi önemli bölgelerin ihtiyacı olan teknik işgücünün eğitimi için girişimler başlamıştır (Alkan vd., 1996: 78).

Tablo 5.
1939 ile 1951 yılları arasında meslek okullarındaki öğrenci sayısı

Okul Türleri	1939 yılı Öğrenci sayısı	1951 Yılı Öğrenci Sayısı
Ziraat Sağlık ve Diğer Meslek okulları	2000	4085
Öğretmen Okulu ve Köy Enstitüleri	2962	16.306
Erkek Sanat ve Teknik Okulları	3387	20.098
Kız Sanat ve Enstitüler	2150	8646
Ticaret Okulları	1873	4154
Toplam	12.372	53.289

(Sakaoğlu, 2003: 254)

Tablo 6'da 1939 ile 1951 yıllarını kapsayan süreçte mesleki ve teknik eğitimde öğrenci sayılarının artarak devam ettiğini görmekteyiz. Bu yıllarda 2. Dünya Savaşı'nın olumsuz ekonomik etkileri nedeniyle mesleki ve teknik eğitim için yapılacak bazı yatırımlar iptal edilse de sistemin genel olarak gelişimine devam ettiğini söylemek mümkündür.

Birincisi 1939 yılında yapılan Mili Eğitim Şuralarında mevcut eğitim sisteminin durumuna yönelik incelemelerde bulunulmakta, ayrıca yeni çalışmalar yapılarak mevcut sistemin geliştirilmesi için kararlar alınmaktadır. Günün şartlarına göre şuralarda alınan bazı kararlar uygulanmış, bazıları ise uygulama aşamasına geçmeden iptal edilmiştir. Zamanla Milli Eğitim Şuralarının karar mekanizması olma özelliği kaybolmuş, eğitim ile ilgili önerilerde bulunan bir yapı hüviyetine bürünmüştür (Deniz, 2001: 12).

1940 ile 1960 yılları arasında gerçekleştirilen Milli Eğitim Şuralarında mesleki ve teknik eğitim konusunda çalışmalar yapıp kararlar alınmıştır. 1939 yılında yapılan birinci

Milli Eğitim Şurasında ‘‘Erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır’’ (MEB, 1939).

1943 yılında yapılan ikinci Milli Eğitim Şurasında ise ‘‘Mesleki ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması’’ kararı alınmıştır (MEB, 1943). İlk iki şura dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel müdürlüğünce yönetilmiştir (Tosun, 2010: 40).

Üçüncü Milli Eğitim Şurası 1946 yılında yeni Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin Sırer müdürlüğünce yönetilmiş ‘‘Ticaret ortaokul ve lise program ve yönetmeliği, Erkek Sanat Ortaokulları ve Endüstri program ve Yönetmeliği, Kız Enstitüleri Program ve Yönetmeliği, İstanbul Teknik Okul Yönetmeliği, Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler incelenip kabul edilmiştir’’ (MEB, 1943). Üçüncü Şurada alınan kararların büyük kısmı mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olmuştur (Tosun, 2010: 40).

Altıncı Millî Eğitim Şûrası 1957 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Ahmet Özel müdürlüğünce yönetilmiştir. Şura gündeminin konusu mesleki ve teknik eğitimde kız ve erkeklerin eğitimi olmuş, ayrıca yaygın mesleki ve teknik eğitim gündemin diğer maddesini oluşturmuştur. Şurada ‘‘Tekniker niteliğindeki personelin yetiştirilme işinin önceden planlanması, İlkokul mezunları için çırak okulları açılması, Teknikerlerin sorumluluk ve görevlerini tespit eden mevzuatın yeniden ele alınması, bu okullarda günün ihtiyaçlarına göre şube açılması’’ kararları alınmıştır (MEB, 1957). Altıncı Milli Eğitim Şurasında ayrıca, mesleki ve teknik eğitim veren bazı okulların eğitim sürelerinin uzatılması, okulların müfredatında genel kültür içeren ders sayısının artırılması, okul mevzuatlarının tekrar düzenlenmesi kararları alınmıştır (MEB, 1957).

Tablo 6.
1950 ile 1960 yılları arası meslek okullarında öğrenci ve öğretmen sayısı

Öğretim Yılları	Orta Dereceli Mesleki ve Teknik Okullar						
	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
		Kız	Erkek	Toplam	Kız	Erkek	Toplam
1950-51	326	11.626	41.663	53.289	1.503	2.985	4.488
1951-52	340	11.651	40.246	51.897	1.515	2.886	4.401
1952-53	354	12.408	38.485	50.893	1.553	2.881	4.412
1953-54	371	12.880	45.506	58.385	1.668	3.078	4.746

‘‘Tablo 6’nın devamı’’

1954-55	387	14.200	50.729	64.939	1.783	3.216	4.999
1955-56	415	15.715	56.960	72.625	1.863	3.431	5.294
1956-57	432	17.791	62.581	80.072	1.976	3.864	5.840
1957-58	454	19.720	66.750	86.470	2.094	4.120	6.214
1958-59	473	22.457	69.012	91.469	2.195	4.513	6.708
1959-60	503	27.467	70.543	98.010	2.404	4.978	7.382

(DİE 1973’den aktaran Kerimoğlu, 2006: 80)

Tablo 6’yı incelediğimizde 1951 ile 1960 yılları arasında mesleki ve teknik eğitimde okullaşma sayısının artarak devam ettiğini görmekteyiz. Okullaşma sayısındaki artış öğrenci ve öğretmen sayısındaki artışı beraberinde getirmiş, yalnızca 1951 ile 1953 yılları arasında erkek öğretmen ve öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir (Kerimoğlu, 2006: 80). 1953-1954 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı görevini yürüten Rıfki Salim Burçak döneminde mesleki ve teknik eğitim veren okullardaki öğrenci sayılarını arttırabilmek için bu okullardan mezun olan öğrencilerin asteğmen olarak askerlik yapabilmelerine olanak sağlanmış, tabloda görüldüğü üzere 1954 yılı ile birlikte erkek öğrenci ve sayısı artarak devam etmiştir (Başar, 2004: 494).

1.7.3. 1960- 2020 Arası Dönem

Tarihsel anlamda Türkiye’de 1960 yılı ile başlayan sürece Planlı Dönem denilmektedir. Bu dönemde toplumun tüm kesimini içine alan ekonomi, eğitim ve istihdam alanlarında yapılan 5’er yıllık planlamalarla ülkenin kalkınmasını sağlamak amaçlanmıştır. 1960 yılı ile Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim Millî Eğitim Şuralarında alınan kararlar, çıkarılan yeni kanunlar ve kalkınma planlarında ele alınmış, buna ek olarak belirli zaman dilimlerinde yapılan çalışmalarla alanın gelişimini sürdürmek amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şahin, 2015: 88).

1962 yılında yapılan 7. Millî Eğitim Şurası, Millî Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu müdürlüğünce yönetilmiştir. Şurada mesleki ve teknik eğitim konusunda, mesleki eğitim kurumlarını bitiren öğrencilerin yüksek öğrenime geçiş yapabilmeleri için mezun oldukları programlara uygun bir imtihana girmeleri yönünde düzenleme yapılması uygun görülmüş, mesleki eğitim kurumlarını bitiren öğrencilerin üniversite okumalarına olanak verilmesinin

alanın ülke çapında popülaritesinin artmasına ve daha fazla öğrencinin mesleki ve teknik eğitimi tercih etmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca az kişinin yaşadığı yerleşim birimlerinde üniversite düzeyinde genel eğitim ve mesleki eğitim veren okulların birleştirilerek çok amaçlı bir kurum olarak teşkilatlandırılması uygun görülmüştür (MEB, 1962).

I. Beş Yıllık Kalkınma Planı Aralık 1962'de Resmî Gazete 'de yayımlanmış Ocak 1963'de kamu ve özel sektör dahil olmak üzere tüm devlet dairelerinde yürürlüğe girmiştir. 10 bölümden oluşan planın 2. bölümünde 1978 yılına kadar gerçekleştirilmesi düşünülen planlar belirlenmiştir. 2. Bölümün ulaşılmaması gereken iktisadi ve toplumsal gayeler kısmında genel ve mesleki eğitim veren kurumlarda öğrenim gören öğrenci sayıları karşılaştırılmış, 1963 yılı itibari ile %65 e %35 olan genel ve mesleki eğitim okulları öğrenci sayısı oranlarının 1978 yılına kadar mesleki eğitimde %58 genel eğitimde ise %42 olması hedeflenmiştir. Endüstride gerek duyulan mesleki eğitim ihtiyacını gidermek için iş ortamlarında kurslar ve eğitim alanları oluşturulması düşünülmüş, uygun ortamın oluşturulduğu iş yerlerinde açılan kursların devletin denetimine bırakılması ile devlet özel sektör çalışması yapılarak çok sayıda nitelikli işgücü kazanılabileceği belirtilmiştir. Planın 7. Bölümünün eğitim kısmında mesleki eğitim kurumlarından mezun olan çalışanların hak ve yükümlülüklerinin çıkarılan kanunlarla korunması gerekliliği dile getirilmiştir (DPT, 1963: 77-462).

Orhan Dengiz 1965 yılında Milli Eğitim Bakanı olarak görevlendirilmiştir. 1965 ile 1969 yılları arasında hükümetin mesleki ve teknik eğitim politikalarında endüstri ve çalışma yaşamının birbiriyle koordineli hareket etmesi yer almıştır. Ayrıca günün şartlarına uygun çeşitli iş kollarına özendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir (Tosun,2010: 45). 1969-1970 eğitim öğretim senesinde yayımlanan talimatname ile meslek okulu öğrencilerinin öğrenim sürelerinin sonunda imtihana tabi tutulup imtihan başarı durumuna göre okullarını bitirebilmelerine yönelik bir düzenleme yapılmıştır (Ceyhan, 2004: 132-135).

1977 yılında 2089 sayılı Çıracak Kalfa ve Ustalık Kanunu yürürlüğe girmiştir. Kanunun kapsamını çıracak, usta ve kalfalar oluşturmaktadır. Kanun ile ilk defa çıracakların durumu detaylı bir şekilde ele alınmıştır (Serter, 1993: 101). Kanunda çıracakın sahip olması gereken özellikler, çalışma akdi ve ustalık aşamasına kadar geçen süreçteki çalışma düzeni yer almıştır (Alkan vd., 1996: 156-157).

Ülkede mesleki ve teknik eğitim sistemini geliştirme çabaları kapsamında milli eğitim şuraları ve kalkınma planları yoluyla yapılan çalışmaların hayata geçirilmesinde ortaya çıkan sorunlar nedeniyle farklı uygulama ve çalışmaların yapılması gerekliliği doğmuştur. Yapılan çalışmalardan önemli sayılabilecek bazı uygulamalar; 1977 eğitim öğretim senesinde uygulamaya giren mesleki eğitim okulları ile çalışma yaşamı arasında etkileşimin arttırılmasını hedefleyen OSANSOR projesi, mesleki eğitim okullarının çalışma yaşamı ile ortak hareket etmesi için tekrar düzenlenmesinin amaçlandığı METEP projesi, 1993 eğitim öğretim senesinde uygulamaya giren ve iş yaşamının ihtiyaç duyduğu eğitim uygulamalarını temel alarak; öğrencilerin okulda edindiği yeteneklerin işyerlerinin ihtiyaçlarına göre uyum göstermesini hedefleyen modüler eğitim olarak da adlandırılan METGE projesidir (Adıgüzel ve Berk, 2009: 222).

OSANSOR uygulaması faaliyete geçirildiği günden itibaren mesleki eğitim okullarını odak noktasına almış, mesleki eğitim sisteminin gelişmesine yaptığı katkı ile adeta bir can suyu işlevi görmüştür. Uygulamanın meslek okulları ile çalışma yaşamı arasındaki etkileşimin arttırılması ve mesleki eğitim sisteminin devlet ile birlikte taraflarından olan çalışma yaşamının da alan ile ilgili düzenlemelerde görüşlerinin dinlenmesi gibi ciddi gayeleri bulunmaktadır (Demir ve Şen, 2009: 49).

2089 sayılı çırak, kalfa ve ustalık kanununun beklenen etkiyi yaratamaması, onun haricinde osansor uygulaması ile meslek okulları ve çalışma yaşamı arasındaki etkileşimin arttırılması çalışmaları mesleki ve teknik eğitim sisteminin geleceğine de etki eden bir regülasyonun hayata geçmesine zemin hazırlamıştır. Bu regülasyon 5 Haziran 1986 yılında uygulamaya giren 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunudur. Kanunda okullarda verilecek olan meslek eğitiminin içeriğine yönelik ayarlama yapılmış, meslek okullarının çalışma yaşamı ile organize işlediği bir sistem oluşturulmaya çalışılmıştır (Demir ve Şen, 2009: 49).

1980'li yıllardan 2000'li yıllara kadar geçen süreçte kalkınma planlarıyla mesleki ve teknik eğitim sisteminin gelişimine yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Bu süreçte iş yaşamının gereksinimine yönelik eğitim uygulamalarının planlanmasına ağırlık verilmiş, alanın ilerlemesini sağlamak için devlet ve iş yaşamının ortak değer katması önemli görülmüş, örgün eğitimin yanında yaygın eğitim kurumlarının gelişmiş ülkelerdeki seviyeye yaklaşmasının gerekliliği üzerinde durulmuş, ayrıca mezun gençlerin çalışma yaşamına

girişini hızlandırmak için mesleki eğitim sisteminin daha profesyonel bir yapıya kavuşması uygulamalarına ağırlık verilmiştir (DPT, 1985: 134-143; DPT, 1990: 287-353; DPT, 1996: 12-36).

OSANSOR, METEP ve METGE gibi yapılan çalışmalar her ne kadar başarılı olarak belirtilse de çalışma yaşamı ile mesleki eğitim sisteminin eşgüdümü beklenen seviyelere yaklaşmamıştır. Mesleki eğitim sisteminin ilerlemesini baz almak yerinde uygulamada karşılaşılan aksaklıkların giderilmesine odaklanması farklı çalışmaların yayımlanmasının önünü açmıştır. 2002 yılında uygulamaya giren MEGEP çalışması da çalışma yaşamı ile eşgüdümün sağlanmasına yönelik bir temel içermiş, ulusal yeterlilik sistemi ile alanın kalitesinin artırılması hedeflenmiştir (Adıgüzel ve Berk, 2009: 222).

MEGEP uygulaması kapsamında iş ölçülerine odaklanılarak mesleki ve teknik eğitimde ülke çapında uygunluk kriterlerini saptamak; kontrol, inceleme, yorumlama, ruhsatlandırma gibi uygulamaları sürdürmek üzere bir sistem oluşturmak için 2006 yılında 5544 sayılı yasa ile mesleki yeterlilik kurumu faaliyete geçirilmiştir (Uçar ve Özerbaş, 2013: 244).

2001 ve 2007 yıllarına yayımlanan kalkınma planlarında çalışma yaşamının beklentilerine uygun vasıflı insan kaynağının eğitiminde sıkıntılarının olduğu, meslek okullarındaki gelişimin eksik kaldığı dile getirilmiştir. Ayrıca iş yaşamının gereksinimini hissettiği ara eleman olarak adlandırılan meslek lisesi ve meslek yüksekokulları mezunu olan iş gücüne ulaşımında sıkıntılarının olduğu, bu okulların mezunu olan gençlerde işsizlik rakamlarının yoğun olduğu belirtilmiştir (DPT, 2001: 14-103; DPT, 2007:39-89).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim sisteminin gelişimi konusunda 2000’li yılların ortasından 2010’lu yılların sonuna kadar geçen sürede hükümet nezdinde çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Sırasıyla bu çalışmalar; İstihdam ve Mesleki Eğitim İlişkisinin Güçlendirilmesi Eylem Planı, Mesleki ve Teknik Eğitim Eylem Planı, Türkiye’de Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi Eylem Planı olarak adlandırılmıştır. Çalışmaların ortak noktasını mesleki eğitim konusunda yurt genelinde giderilemeyen aksaklıklar oluşturmaktadır. Milli eğitim şuraları ve kalkınma planlarında da değinilen, okullarda uygulanacak eğitimin çalışma yaşamının gereksinimleri yönünde dizayn edilmesi, çalışma yaşamı ile mesleki eğitim veren kurumların eşgüdümünün artırılması, insan kaynağının gelişiminde sürekli eğitim anlayışı kapsamında işsizlik sorununu en aza indirecek tedbirlerin

hayata geçirilmesi, meslek eğitimi çalışmaları ile insan kaynağının çalışma hayatına katılım oranlarının yükseltilmesine yönelik devlet ve iş yaşamının etkileşiminin sağlanması gibi konular çalışmaların hedeflerini belirtmektedir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim konusunda birçok olumsuz durum belirlenmiş, olumsuzlukların giderilmesinde çeşitli çareler dile getirilmiştir. Belirlenen olumsuzluklar arasında en dikkat çeken iş gücünün yapısı ve il bazında gereksinimler belirlenmeden yapılan uygulamalar ve mesleki eğitim kurumlarındaki teçhizat ile binaların eksiklikleridir (Gür, 2012: 102-104).

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin geleceğini şekillendirmek üzere hedeflenen amaçların karşılanması için 2014 yılında yayımlanan 10. Kalkınma planında çeşitli maddeler üzerinde durulmuştur. Çalışma yaşamının ve meslek teşekküllerinin alanın gelişimi için yönetsel ve ekonomik anlamda iştirakinin özendirilmesi, çalışma yaşamı ve meslek eğitiminin uyumunun güçlendirilmesi, sanayi ve meslek okulları arasındaki bağlantının iş kollarının geleceğine odaklanılarak düzenlenmesi, insan kaynağının geliştirilmesinde pratik eğitim süresinin arttırılması önemli sayılacak maddeler arasında yer almaktadır (DPT, 2014: 33-186).

Onuncu kalkınma planı gibi 2014 yılında yayımlanan ve beş yıllık bir süreci kapsamına alan Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, alanı ülke bazında ve yabancı ülkeler ölçeğinde dikkate alarak incelemektedir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin kronikleşen problemleri üzerine ağırlık verilmiş, problemlerin giderilmesinde ne gibi çözüm önerileri ve uygulama kararları alınacağı üzerinde durulmuştur. Çalışmada mesleki ve teknik eğitim sisteminin iktisadi ve beşerî gelişmeye önem gösteren, ülkenin her bölgesinin kendi dinamiklerine elverişli eğitim olanağının sunulduğu, liyakate önem veren, iş gücünü çalışma yaşamına uygun hale getiren devlet, özel sektör ve okulların senkronize çalıştığı bir yapıya kavuşturmak hedeflenmiştir. Belirlenen problemlerin giderilmesi konusunda ihtiyaç duyan bireylerin yaygın veya örgün eğitim yoluyla mesleki eğitime ulaşımının kolaylaştırılması, günün gerekliliklerine uygun bir müfredatın oluşturulması, bireylerin tercihlerine uygun meslek alanlarını seçebilmelerine yönelik destek ve çalışmalar yapılması, sistemin aktif bir şekilde işleyebilmesi için gerekli parasal kaynakların sağlanması gibi maddeler sıralanmıştır (MEB, 2014: 17).

Son olarak 2019 ile 2023 yıllarını kapsamasına alan 11. Kalkınma Planının eğitim bölümünde mesleki ve teknik eğitimde bireyin çeşitli işkollarında belge alabilmesine olanak

sunan ve bu şekilde birden fazla meslekte transferinin gerçekleşebildiği bir sistem tasarlanması, meslek okullarını bitiren bireylerin çalışma yaşamına girişinde kolaylık sağlanarak maaşlarında yapılan düzenlemelerle alanın özendirilmesinin sağlanması, mezunların öğrenim gördüğü sürece edindiği bilgilerin geçerliliğini koruyabilmesi için okulların ve iş yaşamının onayladığı derslere katılma imkanı tanınması, gibi uygulamalar yapılarak insan kaynağını çalışma yaşamı ile buluşturma amacı kapsamında 15 yıllık bir sürede uygulanması düşünülen tedbirler sıralanmıştır (DPT, 2019: 138).

Tablo 7.

1964 ile 2020 arası mesleki ortaöğretim öğrenci, öğretmen ve okul sayıları

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1963-1964	366	50.318	7.877
1983-1984	1.356	364.176	36.684
1995-1996	2.791	961.727	74.136
2005-2006	4.029	1.182.637	82.736
2015-2016	5.239	2.760.140	184.232
2017-2018	4.461	1.987.282	140.404
2019-2020	4.470	1.608.081	144.255

(MEB, 2008-2020; Somuncu, 2019: 180-181)

Tablo 7'yi incelediğimizde Türkiye'de 1960'lı yıllardan 2017 yılına kadar geçen sürede mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci, öğretmen ve okul sayısının sürekli bir artış eğiliminde olduğu görülmektedir. 2017 ile 2020 yılları arasında ise öğrenci sayısındaki düşüş dikkat çekmektedir. Öğrenci, öğretmen ve okul sayılarındaki düşüşün bir sebebi de mesleki eğitim genel müdürlüğü çatısı altında faaliyet gösteren 22 farklı okul tipinin yeniden yapılandırılarak 3 farklı okul tipinde faaliyetine devam etmesidir (MEB, 2008-2020).

Mesleki ve teknik eğitimin günümüzdeki haline gelebilmesi uzun seneler süren eğitim, emek ve deneyim ile gerçekleşmiştir. Eğitim, emek ve deneyimin etkileşimi insanlığın varoluşundan bugüne devam etmektedir. Çalışma yaşamındaki değişim bireyin ev halkı tarafından verilen meslek eğitimini bir işverenin denetiminde meslek öğrenmesini içeren çıraklık eğitimine dönüştürmüştür. Endüstri devrimiyle birlikte atölye tipi üretim şeklinden fabrika tipi üretime geçilmesi işgücünde aranan özellikleri değiştirmiş nitelikli iş gücü gereksinimi duyulmaya başlamıştır. Bu gereksinim çıraklık eğitiminde bir dönüşüme

sebepler olmuş farklı türlerde meslek eğitimi uygulamaları hayata geçirilmeye başlamıştır. Bu sonuçla örgün eğitim kapsamında okul müfredatında, yaygın eğitim kapsamında meslek kursları ile ve de işbaşında verilen eğitim kapsamında mesleki ve teknik eğitim sistemi günümüzdeki haline bürünmüştür (Doğan 1983'den aktaran Demir ve şen, 2009: 42-43).



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de orta ve yüksek öğretim kurumlarında verilen mesleki eğitim uygulamalarına değinilecek ve bu açıklamaların eşliğinde 3+1 iş yeri eğitimi modeli ve bu konuda yapılmış çalışmalara değinilecektir.

2.1. Türkiye’de Örgün Eğitim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim

14 Haziran 1973’de kabul edilen ve 24 Haziran 1973’de Resmî Gazete ’de yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türkiye’de okul öncesi eğitimden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim düzeninin genel hatları ifade edilmiş, kanunun 1. Maddesinde mevcut eğitim sisteminin yürütülmesinde gerekli olan hedef ve prensipler, eğitim düzeninin işleyişi, mevcut hükümetin eğitim ve öğretim konusundaki ödev ve mesuliyetinin düzenli bir yöntem anlayışı ile ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: m.1).

Milli Eğitim Temel Kanununun Türk eğitim düzeninin genel hatlarını ifade eden ikinci kısmında 18. Madde ile eğitim düzeninin; okul öncesinden üniversite eğitimine kadar süren, okul eğitimi ile milli eğitim bakanlığına bağlı veya özel olarak faaliyet gösteren yaygın eğitim kurumlarından oluştuğu belirtilmiştir. Kanunun 26 numaralı maddesinde ortaöğretim tanım ve kapsamı belirtilmiş, dört sene süren bu eğitim türünün genel ve yaygın öğretim şeklinde faaliyette bulunan, genel ve mesleki eğitim sunan okullar ile yaygın öğretim faaliyeti gösteren mesleki eğitim kurumlarından oluştuğu belirtilmiştir. Bu okullarda eğitim-öğretime devam eden ve öğrenim süresini başarı ile tamamlayan öğrenciler mezuniyet diploması almaya hak kazanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973: m. 18-26).

5 Haziran 1986’da kabul edilen ve 19 Haziran 1986’da Resmî gazete’ de yayımlanan 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu’nun yürürlüğe girmesiyle kanun kapsamında olan çalışanların eğitimi, işyerlerinde örgün ve yaygın eğitim kurumlarında uygulanacak meslek eğitimi gibi başlıca konuların düzenlenmesi kanunun amaçlarını oluşturmuştur (Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Millî Eğitim Bakanlığının organizasyon yapısını merkez, taşra ve yurt dışı teşekkülleri oluşturmaktadır. Organizasyon yapısının en üst yetkilisi Milli Eğitim Bakanıdır. Mesleki ve teknik eğitim konusunda yürütülen faaliyetlerin devamından Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ile Milli Eğitim Bakanı görevlidir. Bu iki merciin mesleki ve teknik eğitim konusundaki görev ve yükümlülükleri Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu ile organize edilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı; Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nun ışığında örgüt bünyesinde bulunan okullar ve yaygın öğretim merkezlerinde öğrencilere mesleki ve teknik eğitim olanağı hazırlamaktadır (Bolat, 2015: 25).

18. Milli Eğitim Şurasında örgün eğitim konusunda bir dizi değişiklik yapılması gündeme getirilmiştir. Bununla birlikte Türkiye Büyük Millet Meclisinde şurada gündeme getirilen değişikliklerin hayata geçirilmesi için yeni bir kanun çıkarılması konusunda karara varılarak Milli Eğitim Temel Kanunu'nun çeşitli maddeleri değiştirilmiştir (Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013: 16). Yapılan değişiklik sonucunda Türkiye'de 5+3+4 olan okul eğitimi 4 yıl ilkokul, 4 yıl orta okul ve 4 yıl orta öğretim olacak şekilde 4+4+4 olarak değiştirilmiştir. Yeni eğitim düzeninde mesleki ve teknik eğitim; orta öğretim olarak adlandırılan yeni sistemin son dört yılını kapsayan kısmında yer edinmiştir (Bolat, 2015: 125).

Ülkemizde orta öğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim lise olarak adlandırılan orta öğretim okullarında yüksek öğrenim de ise 2 yıllık öğrenim veren meslek yüksek okulları ile teknoloji fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Bunun yanında bireylere kurs ve mesleki gelişim imkânı sunan yaygın öğretim merkezlerinde mesleki ve teknik eğitim imkânı sunulmaktadır. Yüksek öğrenim düzeyinde mesleki eğitimin organizasyonunu yüksek öğretim kurulu, orta öğretim ve yaygın öğretim merkezinin organizasyonunu Millî Eğitim Bakanlığı düzenlemektedir (Bolat 2015: 125).

Örgün eğitim kurumlarında meslek eğitiminin başlangıcı 4+4+4 eğitim sisteminin son 4 yıllık aşaması olan orta öğretim kurumlarında başlamaktadır. Öğrencilerin başarı durumu ve kendi isteklerine göre tercih ettiği mesleki orta öğretim okulları; öğrencinin tercihine ve yeteneğine göre üniversiteye veya donattığı mesleki bilgi ile çalışma yaşamına katılım için yetiştiren eğitim faaliyetidir (Bolat, 2015: 125).

Okullarından başarı ile mezun olan bireyler edindikleri mesleki bilgi ile çalışma yaşamına katılabilir ya da ön lisans veya lisans eğitimine devam edebilmektedir. Bunun

Türkiye’de zorunlu eğitim sürecini meslek lisesi tercihi ile tamamlayan öğrenciler öğrenim gördükleri bölüm ile ilgili edindikleri nitelik ve sertifika ile çalışma yaşamına katılabilmektedir. Öğrenciler kendi tercihlerine göre üniversiteler ve üniversitelere bağlı meslek yüksek okullarında eğitim öğretime devam etme olanağına da sahiptir. Lise öğretimine örgün olarak faaliyet gösteren okullarda devam etmeyen öğrenciler yine tercihlerine göre açık öğretim okullarında lise eğitimine devam edebilir ve örgün eğitim mezunu öğrencilerle eş değer sertifika alma hakkından yararlanabilirler. Çıranklık eğitiminde bulunan öğrenciler ise öğretim süresi sonunda edindikleri ustalık sertifikası ile çalışma yaşamına katılabilmektedir. Öğrencinin çıranklık eğitiminden yararlanması için mesleki veya genel açık öğretim okullarına kayıt yaptırması gerekmektedir. Yaygın öğretim ise azami eğitim sürecini bitirmiş çalışma yaşamında aktif bir şekilde kullanabileceği bir maharet edinmek isteyen belirli bir yaş grubundaki bireylerin kuramsal ve uygulamalı eğitimin belirli bölümlere göre düzenlendiği program sonunda sertifika olanağı sunan eğitim sürecidir (MEB, 2013, 28).

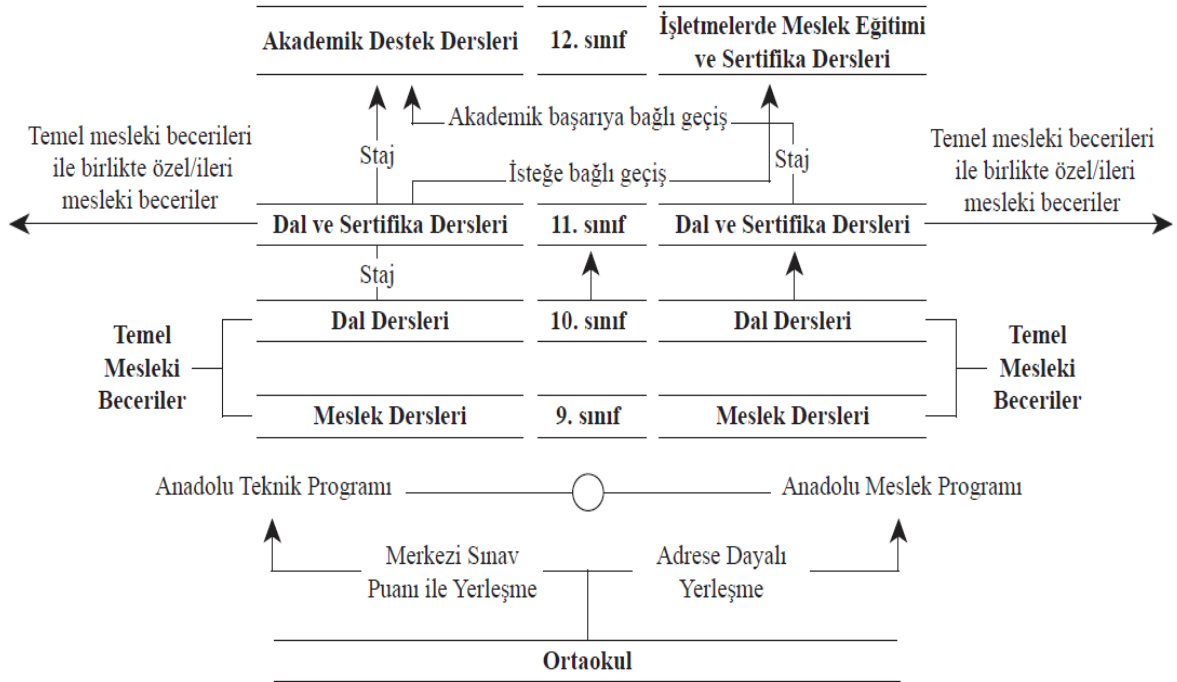
2.1.1. Türkiye’de Orta Öğretim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim

Ülkemizde uygulanan eğitim-öğretim sürecinin organizasyonunda orta öğretim 4+4+4 olarak uygulanan zorunlu eğitim sürecinin üçüncü 4 yıllık aşamasından oluşmaktadır. Orta öğretimde öğrencilere devlet okulları ve özel okullar yoluyla genel ve mesleki eğitim olanağı sunularak öğrenciler çalışma yaşamına ve üniversite eğitimine hazırlanmaktadır. Bu okullar genel eğitim veren liseler ve meslek liseleri olarak iki ayrı türde faaliyet göstermektedir. Genel eğitim veren okullarda meslek öğrenimi yerine öğrenciyi daha çok üniversite öğrenimine hazırlayıcı öğrenim programı bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim veren okullarda ise daha çok iş yaşamına hazırlayıcı bir eğitim programı bulunmaktadır. 4+4+4 eğitim öğretim sürecinin ikinci 4 yıllık aşaması olan orta okul öğrenimini başarı ile tamamlayan öğrenciler üçüncü 4 yıllık aşama olan ve lise olarak adlandırılan orta öğretim okullarına kayıt yaptırabilmektedir (MEB, 2014).

8. sınıf ile birlikte orta okul öğrenimini tamamlayan öğrenciler 9. Sınıf ile birlikte genel veya meslek liselerine yerleşmektedirler. Önceki yıllarda orta öğretim aşamasının ilk yılı olan 9. Sınıfta öğrenciler ister genel eğitim liseleri ister meslek liselerini tercih etmiş olsun milli eğitim bakanlığı tarafından planlanan eş değer ders programına göre eğitim görmekteydi. 2020 yılında hayata geçirilen düzenleme ile mesleki ve teknik eğitim

liselerinin 9. Sınıf müfredatına mesleki ders içeriği eklenmiştir. Öğrenciler 9. Sınıfı tamamladığında yıl içinde edindiği not ortalaması ve isteklerine uygun meslek programı tercihinde bulunmaktadır. Öğrencilerin 9. Sınıf içerisinde okullarındaki meslek programlarını tanıtıcı etkinliklere katılmaları tercih yapmalarında yardımcı olmaktadır. 10. Sınıfta bir meslek programı seçen öğrenci genel eğitim dersleri yanında seçtiği meslek programının derslerini görmeye başlar. Bu durum 11. ve 12. Sınıfta da devam etmektedir. 4 yıl süren orta öğretim süresini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğrendiği meslek programı ile ilgili orta öğretim diploması kazanmaktadır. Öğrenciler orta öğretim de kazandıkları mesleki diploma ile iş hayatına girebilir veya üniversite eğitimine devam edebilmektedir (Bolat, 2015: 163; Canbal vd., 2020: 10).

Mesleki ve teknik orta öğretim okulları teknik ve meslek bölümleri olarak iki ayrı türde yapılanmaktadır. Teknik bölümün ders içeriğinde kuramsal eğitimin daha yoğun olduğu bir program uygulanmaktadır ve yaklaşık 40 gün süren kısa süreli staj uygulaması bulunmaktadır. Meslek bölümünün ders içeriğinde ise pratik odaklı bir eğitim programı bulunmaktadır. Meslek bölümünde uzun süreli staj uygulaması ile iş yaşamının gereksinim duyduğu kalifiye iş gücü eksikliğinin giderilmesi amaçlanmaktadır (Özer, 2019: 8).



Şekil 2. Türkiye’de mesleki ve teknik orta öğretim süreci
(Canbal vd., 2020: 9)

Şekil 2’de 4 yıl süren mesleki ve teknik orta öğretimin aşamaları ve ders içeriği gösterilmektedir. Anadolu teknik bölümüne yerleşim için liseye geçiş sınavı puanı gerekmektedir. Anadolu meslek programına yerleşim için ise liseye geçiş sınav puanı zorunluluğu bulunmamaktadır. Öğrenciler ikamet ettiği adrese uygun bir okula yerleşme imkanına sahip olmaktadır. 9. sınıfa meslek dersi içeriği ile başlayan öğrenciler 10. sınıfta meslek programı seçerek öğrenime devam etmektedir. Hem teknik hem de meslek programları birbirine eş değer bir eğitim müfredatıyla 12. sınıfa kadar devam etmektedir. Meslek programının 12. Sınıftaki ders içeriği işyeri eğitimine dayalı 3 gün staj 2 gün ise okulda teorik ders uygulaması şeklinde devam etmektedir (Canbal vd., 2020: 10).

Tablo 8.
Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim liseleri

Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	Anadolu Teknik Lisesi- Anadolu Meslek Lisesi Teknik Lise – Endüstri Meslek Lisesi Denizcilik Meslek Lisesi- Tarım Meslek Lisesi Tarım Anadolu Meslek Lisesi- Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi Tapu Kadastro Meslek Lisesi
Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Anadolu Kız Teknik Lisesi- Kız Teknik Lisesi Anadolu Kız Meslek Lisesi- Kız Meslek Lisesi
Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
Ticaret Meslek Lisesi	Anadolu Ticaret Meslek Lisesi-Ticaret Meslek Lisesi Anadolu İletişim Meslek Lisesi- Adalet Meslek Lisesi
Sağlık Meslek Lisesi	Anadolu Sağlık Meslek Lisesi Sağlık Meslek Lisesi
Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi
Çok Programlı Lise	Lise Programı- Meslek Lisesi Programı İmam Hatip Lisesi Programı
Güzel Sanatlar Lisesi	-
Spor Lisesi	-

(MEB, 2013: 30; MEB 2018: 23)

Tablo 8’de Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim veren orta öğretim kurumları görülmektedir. Bu okullarda 55 bölümde ve bu bölümlere bağlı 203 branşta eğitim verilmekteydi. 2020 yılında mesleki orta öğretim yönelik yapılan düzenleme ile bölüm ve branş sayılarında azaltma yapılması kararı alınmıştır. Yapılan düzenleme sonucunda bölüm

sayısı 47'ye bölümlere bağlı branş sayısı ise 109'a indirilmiştir. Mesleki eğitim merkezlerinde ise 27 bölümde ve bu bölümlere bağlı 142 branşta eğitim verilmektedir. Mesleki eğitim merkezlerinde sunulan eğitim müfredatının içeriğinde bireylere mesleki yeterlilik kazandıracak uygulamalı eğitim bulunmaktadır. Burada uygulanan eğitim türüne meslek kursu denilmektedir (MEB, 2018: 23; MTEGM, 2020'den aktaran Canbal vd., 2020: 11).

2.1.2. Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim

1981 yılında kabul edilen 2547 numaralı Yüksek Öğretim Kanunu ile hayata geçen Yüksek Öğretim Kurulu Türkiye'de yüksek öğretim düzeni ve bu düzen içerisinde faaliyette bulunan yüksek öğretim kuruluşlarını organize etmektedir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun Türk yüksek öğrenimini düzenleyici rolü 1982 Anayasa'sındaki çeşitli maddelerde de belirtilmektedir (Yıldırım ve Seggie, 2018: 362).

Ülkemizde Yüksek Öğretim Kurulu'nun faaliyete başlaması ile yüksek öğretimde okullaşma ve öğrenci sayısının artırılmasına yönelik tedbirler uygulanmaya başlamıştır. Bu tedbirler kapsamında Türkiye'nin üniversite olmayan şehirlerine yeni üniversitelerin açılması, faaliyetteki üniversitelerin öğrenci sayısının yükseltilmesi, örgün eğitimin yanında açık öğretimin de uygulamaya girmesi ve üniversiteler bünyesinde meslek yüksek okullarının sayılarının artırılması gibi çalışmalar yapılmaya başlamıştır (Gür ve Özoğlu, 2015).

2547 numaralı yasada yüksek öğretimin tanımı yapılmış; lise eğitiminden sonra azami 2 yıllık eğitim veren meslek yüksek okulları, 4 yıllık fakülteler, yüksek lisans ve doktora eğitimini de içine alan öğrenim türü olduğu belirtilmiştir (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981: m.1).

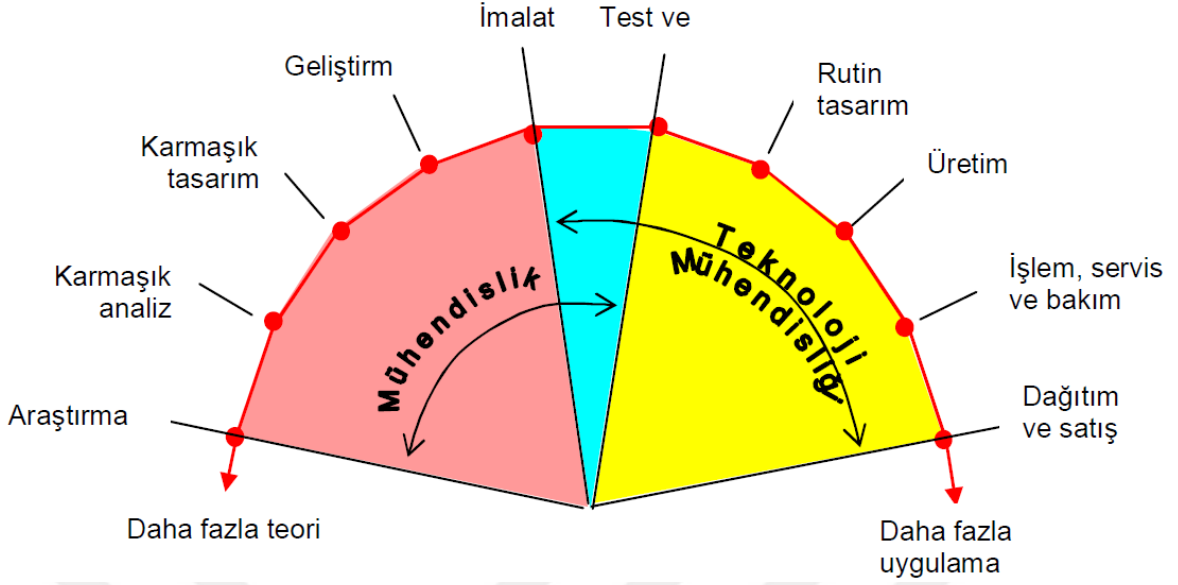
2547 numaralı yasada yüksek öğretim veren kuruluşlara değinilmiş bunlar; *“Üniversite ile ileri teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya ileri teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksek okulları ile ... kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksek okullarıdır”* (Yüksek Öğretim Kanunu, 1981: m.1)

Öğrencilerin yüksek öğretim imkanından faydalanabilmeleri için öncelikle orta öğretim kurumu diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Orta öğretim mezuniyet derecesi ya da merkezi sınav sisteminde alınan puan derecesine göre öğrenciler tercih ettikleri üniversitelere kayıt yaptırabilmektedir. Merkezi sınav sonucu açıklandığında üniversitelere kayıt yaptırabilmek için belirli bir süre tercih imkânı verilmektedir. Öğrenciler sınav başarı durumlarına göre yaptıkları tercihlerden en uygun olan yüksek öğretim kurumuna yerleşir. Öğrencinin üniversite tercihinde kurumun eğitim verdiği bölümler ve bu bölümlerin meslek avantajları tercihlerde önemlidir. Tercih yapılan üniversitenin iş yaşamıyla etkileşimde olması farklı ülkelerle etkileşim gibi durumlar da üniversite seçimini etkilemektedir (Yamamoto, 2018: 136).

Türkiye’de yüksek öğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim üniversitelere bağlı olarak faaliyet gösteren 2 yıllık eğitim öğretim uygulaması bulunan ve mezunlarına ön lisans derecesi kazanma hakkı sunan meslek yüksek okulları ile 4 yıllık eğitim öğretim uygulaması bulunan ve mezunlarına lisans derecesi kazanma hakkı sunan teknoloji fakültelerinde yürütülmektedir (Sökül, 2014: 19).

Teknoloji fakülteleri 1982 yılına kadar; kız-erkek teknik yüksek öğretmen okulu şeklinde isimlendirilmekteydi. 1983 yılında çıkarılan kanun hükmünde kararname ile bu okullar mesleki ve teknik eğitim fakültesi adını almıştır. Mesleki ve teknik eğitim fakülteleri 1983 ile 2009 yılları arasında yurt genelinde faaliyet gösteren toplamda 23 üniversite bünyesinde faaliyette bulunmuştur. 2009 yılına gelindiğinde mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin mezunlarına istihdam yaratmada yetersiz kaldığı görüşleri bu fakültelerde bir değişim olması gerekliliğini ön plana çıkarmış, hükümet nezdinde alınan kararla mesleki eğitim branşındaki 5 farklı fakültenin kapatılması kararı alınmış ve bu fakültelerin yerine teknoloji fakülteleri faaliyete başlamıştır (Yıldırım, 2011: 2).

Teknoloji fakültelerinde kuramsal eğitim uygulamalarının yoğun olduğu mühendislik fakültelerinden ziyade pratik eğitime yoğunlaşan bir eğitim müfredatı bulunmaktadır. Daha çok inceleme, tasarı ve komplike dizayn çalışmaları gerçekleştiren, mamul ve teknoloji üretimi konularına ağırlık veren mühendislik ile, uygulama süreçlerinde aktif bir rolü olan mühendisler teknoloji mühendisi olarak isimlendirilmektedir (Kayır ve Kılıç, 2008: 36-43).



Şekil 3. İki farklı tipteki mühendislik uygulamasının mukayese edilmesi
(Kayır ve Kılıç, 2008: 46)

Şekil 3’de bir mühendislik fakültesi eğitim derecesi ile teknoloji fakültesi bünyesinde verilen mühendislik eğitiminin mukayesesi yapılmaktadır. Teknoloji mühendisliğinde daha çok uygulamaya yönelik bir eğitim bulunurken, mühendislik fakültesinde kuramsal eğitim uygulamaları bulunmaktadır.

“2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’na göre Meslek Yüksek Okulu (Myo)belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim öğretim sürdüren ön lisans derecesi veren bir yüksek öğretim kurumudur şeklinde tanımlanmaktadır”. Meslek yüksek okulları 1974 senesinde Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında kurulmuştur. Kuruldukları tarihten yaklaşık 7 yıl sonra ise üniversitelere dahil olarak Yüksek Öğretim Kurulu’na bağlanmışlardır. Meslek yüksek okullarının faaliyette bulunduğu kurumlar; devlete bağlı üniversiteler, vakıflara bağlı üniversiteler, yasalar kararınca kurulmuş olan vakıf meslek yüksekokulları ve askeri personel yetiştiren meslek yüksekokullarıdır (Günay ve Özer, 2016: 3).

Bugünün şartlarında çalışma yaşamının her dalında gereksinimi hissedilen, öğrenim gördüğü dalda nitelik olarak gelişmiş kalifiye insan gücünün eğitimi gayesiyle hayata geçen meslek yüksekokulları yüksek öğrenim düzeyinde meslek eğitiminin yapıtaşı konumundadır (Alkan vd., 2014: 134). Nitekim 2014 yılında yayımlanan 10. Kalkınma planında meslek yüksek okullarının önemine değinilmiş, mesleki ve teknik eğitimin orta öğretim kurumları

yerine meslek yüksek okulları merkezinde ele alınması gerekliliğine değinilmiştir. Ayrıca meslek yüksek okullarının bina teçhizat gibi problemlerinin çözülüp niteliğinin yükseltilecek mesleki eğitime daha elverişli duruma getirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı 2014'den aktaran Günay ve Özer, 2016: 2).

2547 numaralı Yüksek Öğretim Kanunundaki meslek yüksek okulu tanımında bu okulların mezunlarının sektörlerin ihtiyaç duyduğu ara iş gücü olarak yetiştirildiği belirtilmiştir. 2011 yılında kabul edilen 6111 numaralı yasada meslek yüksek okulu tanımı değiştirilmiş ‘‘ara iş gücü’’ yerine ‘‘nitelikli iş gücü’’ ifadesi getirilmiştir. 6111 numaralı yasa ile mesleki eğitim kanunu kapsamına da alınan meslek yüksek okullarına örgün eğitimin yanında işyeri eğitimi uygulaması olanağı sunulmuştur. Uygulama eğitimine gidecek öğrencilerin maaş ve sigorta imkanından faydalanması 6111 numaralı yasa ile düzenlenmiştir. 3308 numaralı mesleki eğitim kanununda işyeri uygulamasına katılan öğrencilerin sigorta masraflarının yüksek öğretim kurumunca karşılanacağı belirtilmiştir. İşyeri eğitimi uygulamasındaki öğrencilerin maaş alacaklarının asgari ücretin üçte biri oranında olacağı 6111 numaralı yasada belirtilmiştir. Ayrıca on ve üzeri iş gücü istihdam eden işletmelere stajyer istihdam etme yükümlülüğü getirilmiştir (Günay ve Özer, 2016: 2).

Tablo 9.

Türkiye’de Yüksek öğretim kurumu sayıları

Birim Türü	Devlet Üniversitesi (Sayı)		Vakıf Üniversitesi (Sayı)		Vakıf Meslek Yüksek Okulu (Sayı)		Toplam
	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	
Üniversite	127	2	73	1	4	0	207
Fakülte	1409	71	458	31	0	0	1969
Yüksekokul	353	34	77	19	0	0	383
Meslek Yüksek Okulu	883	32	108	2	4	0	1029

(YÖK Bilgi Yönetim Sistemi, 2020-2021)

Tablo 9’da 2021 yılı içerisinde türlerine göre yüksek öğretim birim sayıları verilmiştir. Devlet ve vakıf üniversitelerinin sayısı aktif ve pasif toplamı olarak 202’dir. Toplam üniversite sayısına dahil olan vakıf meslek yüksek okulları ise sadece ön lisans

eğitimi vermektedir. Aktif olarak faaliyette bulunan vakıf meslek yüksek okulu sayısı ise 4'tür. Aktif olarak faaliyette bulunan 1029 meslek yüksek okulu sayısı ise neredeyse üniversitelerdeki toplam fakülte sayısına ulaşmıştır. Tablo 9. Türkiye'de yüksek öğretim kurumsal bazda büyüklüğünü gözler önüne sermektedir.

Tablo 10.

Lisans ve ön lisans öğreniminde bulunan 1. ve 2. Öğretim öğrenci sayıları

	Devlet Üniversitesi	Vakıf Üniversitesi	Vakıf Meslek Yüksek Okulu	Toplam
Lisans	2.024.828	410.475	-	2.435.303
Birinci Öğretim	1.696.370	410.475	-	2.106.845
İkinci Öğretim	328.458	-	-	328.458
Ön Lisans	770.104	152.668	8716	931.488
Birinci Öğretim	613.926	117.611	6781	738.313
İkinci Öğretim	156.178	35.057	1935	193.170

(YÖK Bilgi Yönetim Sistemi, 2020-2021)

Tablo 10'a açık öğretim ve uzaktan öğretim öğrencileri dahil edilmemiştir. 2021 yılı itibari ile 1. Ve 2. Öğretim lisans programlarındaki aktif öğrenci sayısı 2.435.303 kişidir. Ön lisans 1. Ve 2. Öğretim programlarındaki öğrenci sayısı ise 931.488 kişidir. Ön lisans ve lisans programlarındaki toplam öğrenci sayısı ise 3.366.791 kişiden oluşmaktadır.

2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde 3+1 İşyeri Eğitimi Modeli

Çalışma yaşamının gereksinimine yönelik kalifiye insan gücünü yetiştirmek için faaliyete başlayan meslek yüksek okulları geçmişten günümüze kadar geçen süreçte mesleki eğitimin hayati bir unsuru olmuştur. Ancak yaşadıkları yapısal problemler nedeniyle ülkemizin yabancı ülkelere karşı giriştiği yarışta daha kuvvetli bir konuma gelebilmesinde ve iktisadi olarak kalkınmasında beklenen faydayı sağlamaktan uzak kalmışlardır (Alkan, vd., 2014: 134-136).

Meslek yüksek okullarında öğrenci alımlarındaki problemler, okulların bina, teçhizat ve öğretim elemanı konularındaki yaşadığı problemler, öğrenim süresini tamamlayan

öğrencilerin iş yaşamına kazandırılmasında yaşanan problemler ve farklı birçok problemin yanı sıra yaşanan en büyük problem pratik eğitim eksikliğinden kaynaklanan gerekli seviyede yeteneklerin öğrencilere aktarılamamasıdır (Günay ve Özer, 2016:7).

Mesleki orta öğretim okullarını bitiren öğrencilerin merkezi sınav şartı aranmaksızın meslek yüksek okullarına direkt geçiş yapabilmeleri imkânı ile öğrenci rakamlarında yaşanan artış meslek yüksek okullarında bina, araç gereç ve öğretim görevlisi ihtiyacının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Gereksinim duyulan bu ihtiyaçların giderilememesi sunulan eğitimin niteliğinde düşüşe sebebiyet vermiştir. Bunun yanında okullarda teknolojik gelişmelere uyum sağlayamayan ortamlarda sunulan eğitimin sonucu olarak meslek yüksek okullarını bitiren öğrencilerin çalışma yaşamının beklentilerini karşılamaktan uzak bireyler olarak yetişmesine engel olunamamıştır. Meslek yüksek okullarının eğitim müfredatında günümüz beklentilerine cevap veren güncel teknolojilerin bulunması, bu okullardaki her türlü araç gerecin güncel olmasına özen gösterilerek teorik eğitimin pratik ile desteklenmesi sağlanmalıdır. Eğitim-öğretimde öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden uygulamalar öğrenilen bilgilerin kalıcı bir özellik göstermesinde önemli bir unsur olarak gösterilmektedir. Bir öğrenme etkinliğinin birden fazla duyu organını aktif edecek biçimde yapılandırılması öğrenilen bilgileri kalıcı kılmakta ve bilgilerin unutulma süresini önemli derecede uzatmaktadır (Alkan vd., 2014: 137).



Şekil 4. Öğrenme ve duyu organları arasındaki etkileşim
(Thalheimer, 2006)

Şekil 4.'de öğrenmenin tek taraflı gerçekleşmesinin bilgilerin kalıcılığında etkisiz olduğu gösterilmektedir. Görerek uygulanan bir öğrenme faaliyetinin %10 kadarı akılda kalıcı olmaktadır. Hem görüp hem de dinleyerek yapılan bir öğrenme faaliyetinin ise yaklaşık %50'si akılda kalıcı olmaktadır. Öğrenilen bilgilerin uzun süreli akılda kalıcı olabilmesi için görüp dinlemenin yeterli olmadığı görülmekte, öğrenme faaliyetinin uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi ile bilgilerin yaklaşık %90'ının kalıcı olacağı görülmektedir. Şekil 4.'de açıklandığı gibi meslek yüksek okullarında uygulanan eğitimin pratik uygulamalar ile desteklenmesinin bu okullardan mezun olan öğrencilerin her açıdan donanımlı bireyler olmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Meslek yüksek okullarının eğitim müfredatında öğrenim dönemi aralarında uygulanan staj eğitimi bulunmaktadır. Staj eğitimi ile öğrencilerin okulda görüp dinleyerek öğrendiği bilgileri iş ortamında uygulayarak kalıcı bir öğrenime zemin hazırlamak amaçlanmaktadır. Zorunlu olarak uygulanan staj eğitiminin süresi yaklaşık 30 iş gününden oluşmaktadır ve genellikle yaz aylarında gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler genelde kendi imkanlarıyla buldukları staj yerlerinde staj süresi boyunca tam zamanlı çalışarak okulda edindiği teorik bilgileri pratik ile pekiştirmeye çalışmaktadır. Staj süresinin kısa olması dolayısıyla öğrenciler buldukları işyerlerinde oryantasyonu sağlayamadan staj eğitimleri sona ermektedir. Ayrıca staj süresi boyunca öğrenciler öğretim elemanları tarafından denetime tabi tutulmamaktadır. Bu durum staj uygulamasının zaman zaman öğrenciler tarafından suiistimal edilmesine sebep olmaktadır. Öğrenci staj yapmamasına rağmen herhangi bir iş yeriyle anlaşarak evraklarını doldurduğu için staj uygulamasına katılmış gibi değerlendirilmektedir. Meslek yüksek okullarında yaz aylarında uygulanan staj eğitimleri süresi ve öğrenci suiistimaline açık olduğundan dolayı verimsiz kalmakta ve yukarıda değinilen pratik eğitim eksikliğine çözüm üretmekten uzak kalmaktadır.

Meslek yüksek okullarında nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde yaşanan tüm bu yapısal sorunlara rağmen çalışma yaşamı ve meslek yüksek okulları iş birliğinde öğrencilerin mezun olduklarında iş hayatına hazır duruma gelebilmeleri için çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin pratik olarak geliştirilebilmesi için tasarılar oluşturulmakta atölye, laboratuvar gibi uygun ortamlar sağlanmaktadır. İlk uygulama sürecinde gayet etkili olan bu pratiklerin belirli bir süre sonra reel çalışma ortamlarına ayak uyduramayıp etkisiz kaldığı görülmektedir (Sarıbiyık, 2013: 39).

13 Şubat 2011’de 6111 numaralı kanunun çeşitli maddeleri ile 3308 numaralı Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu’nun bazı maddelerinde değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklik ile yüksek öğretim kurumları Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu kapsamına alınmıştır. Yüksek öğrenim öğrencilerinin Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu kapsamına alınmasıyla işletmelerde mesleki eğitim yapabilmeleri ve bu kanunun sağladığı hak ve menfaatlerden yararlanmalarının önü açılmıştır (Gümüş ve Ögeç, 2018: 203).

Yüksek öğrenim öğrencileri ile ilgili yaşanan bu gelişmelerin ardından 2011- 2012 yılında Sakarya Üniversitesi tarafından geliştirilen ve bu üniversiteye bağlı meslek yüksek okullarında ilk kez uygulanacak olan 3 dönem okulda teorik eğitim 1 dönem de işletmelerde pratik eğitim olarak tanımlanan 3+1 İşyeri eğitimi modeline geçilmiştir. 3+1 işyeri eğitimi modelinde öğrenciler ön lisans eğitiminin 1. yılı olan ilk iki dönemi okulda teorik öğretim şeklinde tamamlamaktadır. 1. yıl sonunda 1.80 not ortalamasına sahip olan öğrenciler kendi tercihlerine göre 3. yarı yılda veya 4. yarı yılda bir okul dönemi olan 14+2 hafta süreyle iş yeri eğitimi uygulamasına katılmaktadır ayrıca yaz aylarında uygulanan 4 haftalık staj uygulaması da devam ettirilerek öğrencilerin çalışma yaşamına hazır bir şekilde mezun olmaları amaçlanmaktadır (Sarıbyık, 2013: 41).

Tablo 11.

3+1 İş yeri Eğitimi uygulamasında ihtiyaç, hedef ve çözüm

İHTİYAÇ	HEDEF	ÇÖZÜM
İş yerlerinin gereksinim duyduğu mesleki maharetler ile donatılmış insan kaynağının eğitilmesi	Geleceğimizi teminatı olan gençlerimizin Bilgi, beceri, olumlu davranış, birlikte iş görme alışkanlığı kazandırılmak suretiyle hayata hazırlanması ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanlar olarak yetiştirilmesi	Bireyleri çalışma yaşamı ile eş zamanlı olarak yetiştirmek

(Sarıbyık, 2019: 11)

Öğrenciler model kapsamında yaklaşık dört ay boyunca işletmelerde uygulama eğitiminde bulunarak okulda edindikleri teorik bilgileri pratik ile birleştirme imkanına sahip olmaktadır. Bu kapsamıyla 3+1 işyeri eğitimi modeli meslek yüksek okullarında uzun

yıllardır devam eden nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sorununa çözüm önerisi olarak ön plana çıkmaktadır. Ayrıca üniversiteler ile çalışma yaşamı arasındaki etkileşimin geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır.

2.2.1. 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin İşleyişi

3+1 İş yeri eğitimi modelinde öğrenciler ön lisans eğitiminin 1. senesini oluşturan ilk 2 yarı yılı okul içerisinde kuramsal eğitim-öğretim şeklinde geçirmektedir. Eğitim öğretimin ilk 2 yarı yılı sonunda 1.80 genel not ortalamasına sahip olan öğrenciler ön lisans eğitiminin 2. senesini oluşturan 3. ya da 4. yarı yılda “*Mesleki uygulamalar*” adındaki ders seçimini yaparak 3+1 İşyeri eğitimi uygulamasına katılmaktadır (Sarıbıyık, 2013: 41).

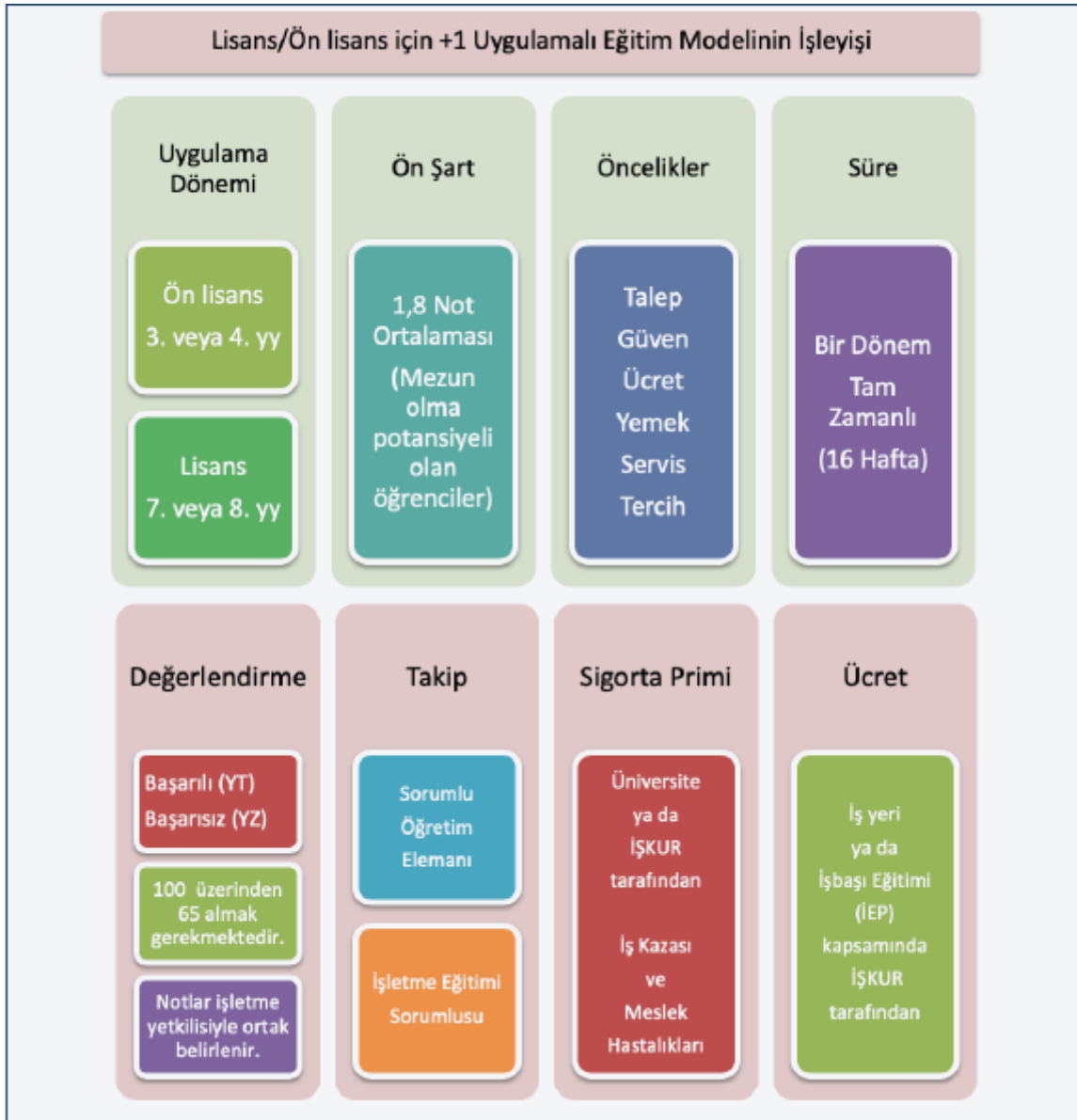
İş yeri eğitimi uygulamasına katılmak üzere gerekli yeterliliği sağlayan öğrencilerin işyerlerinde çalışmaya başlayabilmesi için öğrenimde buldukları myo tarafından anlaşma yapılan işyerlerinin öğrenci talepleri değerlendirilmektedir. İşyerleri ve öğrencilerin taleplerine uygun eşleştirmeler sorumlu öğretim görevlisi tarafından yapılarak öğrenci yerleştirmeleri tamamlanmaktadır. Yerleştirme işleminin ardından öğrencilerin faal olarak işe başlayabilmesi için okul, öğrenciler ve uygulama eğitiminde bulunulacak işyerleri arasında gerekli belgeler doldurulmaktadır. Bu belgelerde öğrencilerin aldığı sigorta hizmetleri ile işletmenin öğrenciyi işe yerleştirme onayını içeren bildirimler bulunmaktadır (Sarıbıyık, 2019: 18).

Öğrencilerin işyeri eğitimine katılmak üzere 1.80 not ortalamasına sahip olmasının ardından okul, öğrenciler ve işyerleri arasındaki gerekli prosedürlerin de tamamlanmasıyla öğrenciler uygulamada bulunacakları iş yerlerinde çalışan emsal bir iş gören gibi tam zamanlı olarak 14+2 hafta süre ile uygulama eğitimine başlamaktadır.

İş yeri eğitimi uygulamasının nihai hedefine uygun kalifiye insan gücünün yetiştirilebilmesi için uygulamada bulunan öğrenciler çalıştıkları işyerinde belirlenen işyeri yetkilisi ve okulu tarafından belirlenen öğretim görevlisi gözetiminde belirli sürelerde kontrol edilmektedir. Ayrıca uygulama eğitimi sonunda öğrencilerin başarı durumunun belirlenebilmesi için sorumlu öğretim görevlisinin öğrencileri işyerinde ziyaret etmesi, öğrencilerden sorumlu işyeri yetkilisinin öğrenci üzerindeki incelemeleri ve öğrencilerin uygulama eğitimi süresince hazırladığı raporlar değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda işyeri yetkilileri ve sorumlu öğretim görevlileri ayrı ayrı olacak

şekilde öğrencilere 100 tam puan üzerinden uygun gördükleri puanı vermektedir. Verilen puanların ardından öğrencilerin uygulama eğitimini başarılı olarak tamamlayabilmeleri için alabileceği en düşük not 65 olarak belirlenmektedir. Buna göre en az 65 puan alan öğrenciler yeterli, 65 puanın altında kalan öğrenciler ise yetersiz olarak değerlendirilerek uygulama eğitimini tekrarlamak durumunda bulunacaklardır (Sarıbyık, 2013: 41; Sarıbyık, 2019: 18)

Görsel olarak daha iyi anlaşılabilmesi açısından 3+1 modelinin işleyişi şekil 5. yardımıyla açıklanmaktadır.



Şekil 5. 3+1 İşyeri eğitimi modelinin işleyişi
(Sarıbyık, 2019: 19)

2.2.2. 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinin Önemi

Ülkemizde ön lisans derecesi veren meslek yüksek okullarının ana hedefi çalışma yaşamının gereksinim duyduğu liyakat sahibi insan gücünün yetiştirilmesidir. Bu yüksek öğretim kurumlarında eğitim-öğretim gören bireylerin gerekli yetenekler ile donatılması sonucunda ortaya çıkan liyakat sahibi insan gücü ülkemizin önemli bir unsurunu oluşturacaktır. Burada önemli olan aranan özelliklere haiz insan gücünün yetiştirilmesidir. Bu yüzden meslek yüksek okullarında öğrenim gören bireylerin eğitiminde okul içerisinde uygulanan kuramsal ders içeriğine ilave olarak okul dışında işletmelerde gerçekleştirilen pratik eğitim içeriğine de ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada pratik eğitim içeriklerinin desteklenmesi ile insan kaynağının nitelik olarak gelişmesine yardımcı olunarak çalışma yaşamının gereksinimine yönelik insan gücü sağlanmasının önü açılacak dolayısıyla da ülkemizin iktisadi olarak kalkınmasına yardımcı olunacaktır (Gümüş ve Örgen, 2018: 202). Çalışma yaşamında istikrarlı olarak iyi sonuçlar elde etmek için mevcutta bulunan insan gücünün iyi eğitim görmüş bireylerden oluşması gerekmektedir. Bu nedenle bireylere sunulan kuramsal eğitimin yanında pratik olarak uygulanan işbaşı eğitimi imkanının da sunulması hem çalışma yaşamı hem de bireyler için büyük önem arz etmektedir. İşbaşı eğitiminde bulunan bireyin yaptığı iş ile ilgili gerekli becerileri edinmesi uygulamada bulunduğu işletmeden iş teklifi almasına veya farklı bir işletmede işe başlamasında yardımcı olacaktır. Üstelik aldığı pratik eğitim ile çalışma yaşamına katma değer sağlayan birey iktisadi olarak da ülkesine artı bir değer sağlayacaktır (Gümüş, 2015: 116).

Bu kapsamda 3+1 İşyeri eğitimi uygulaması mesleki açıdan donanımlı insan gücünü çalışma yaşamına kazandırması bakımından büyük önem arz etmektedir. Donanımlı insan gücünün iş yaşamına kazandırılması ile bugünün koşullarına uygun ileri teknoloji içeren mal ve hizmet üretimi sağlanacaktır. Donanımlı insan gücünün çalışma yaşamındaki sayısının artması kaliteli mal ve hizmet üretimine uygun koşulları oluşturacak, bu koşullar iktisadi kalkınmayı sağlayacak, iktisadi kalkınma ise ülke vatandaşlarına daha konforlu bir yaşam sunacaktır (Sarıbıyık, 2019: 21).

Ülkemizde “2023 Eğitim Vizyonu” adı altında planlanan eğitim hedeflerinde mesleki eğitime yeni bir cehre kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışma yaşamının ihtiyaçlarına hassasiyet gösteren, ülke ihtiyaçlarına uygun şekilde yenilenen bir mesleki eğitim çatısı oluşturmak hedeflenmektedir (Özer, 2018: 427). Bu süreçte 3+1 İşyeri

eğitimi modeli yenilenen mesleki eğitim anlayışına önemli bir değer sunacaktır. Modelin ilk kez uygulanmaya başladığı 2011-2012 yılı itibari ile aradan geçen 10 yıllık süre içerisinde üniversiteler tarafından ilgi ile karşılındığı ve birçok üniversitenin de uygulamayı müfredatına dahil ettiği görölmektedir (Sarıbyık, 2019: 21).

Tablo 12.

3+1 İşyeri eğitimi modelini müfredatına dahil eden üniversiteler

Üniversite Adı	Uygulamaya Başlanılan Tarih
Sakarya Üniversitesi	2011-2012
Pamukkale Üniversitesi	2014-2015
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	2016-2017
Toros Üniversitesi	2016-2017
Yalova Üniversitesi	2016-2017
Başkent Üniversitesi	2017-2018
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2017-2018
Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi	2017-2018
Trakya Üniversitesi	2017-2018
Bilecik Őeyh Edebalı Üniversitesi	2018-2019
ukurova Üniversitesi	2018-2019
Giresun Üniversitesi	2018-2019
Hitit Üniversitesi	2018-2019
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	2018-2019
Kırklareli Üniversitesi	2019-2020
Bartın Üniversitesi	2019-2020
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2019-2020
anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2019-2020
Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi	2019-2020
Bandırma Onyedi Eylöl Üniversitesi	2020-2021
Eskişehir Anadolu Üniversitesi	-
Samsun On dokuz Mayıs Üniversitesi	-
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	-
Kapadokya Üniversitesi	-
Beykoz Üniversitesi	-
Akdeniz Üniversitesi	-
Aksaray Üniversitesi	-

(olaksel, 2019: 45; akar, 2020: 29)

İşyeri eğitiminin uygulandığı üniversite sayısının yükselmesi bireylere öğrenim gördükleri okulun bulunduğu il haricinde kendi yaşadıkları illerde uygulamaya katılma olanağını sunacaktır. Kendi yaşadığı ilde uygulamaya katılmayı tercih eden bireyler olası iş tekliflerini daha iyi değerlendirebileceklerdir. Bu şekilde ölke ekonomisinin bölgesel bazlı iyileşmesine de yardımcı olunacaktır (Sarıbyık, 2019: 21).

2.2.3. 3+1 İş yeri Eğitimi Modelinin Paydaşlarına Sağladığı Faydalar

3+1 modelinin taraflarını üç farklı grup oluşturmaktadır. Bunlar; modeli uygulamak üzere müfredatına dahil eden üniversiteler, model kapsamında uygulama eğitimine katılacak öğrenciler, üniversitelerle iş birliği anlaşması yapıp öğrenci istihdam eden işletmelerdir. Modelin taraflarına fayda sunması dahilinde toplumdaki tüm vatandaşlar dolaylı olarak modelin taraflarını oluşturacaktır (Sarıbyık, 2013: 40).

Sarıbyık (2019) yapmış olduğu çalışmada modelin işletmelerde uygulama eğitimine katılan öğrenciler üzerindeki faydalarını şu şekilde belirtmektedir;

- Birey reel iş ortamını tanıyacak, çalışma yaşamına adaptasyonu kolaylaşacaktır.
- Bireye sağladığı kendine güven ile iş yapma becerilerindeki gelişimi kolaylaştıracaktır.
- Bireye güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varma konusunda yardımcı olacak, maharetli olduğu alanları keşfetmesini sağlayacaktır.
- Uygulama eğitimi almamış bireylere göre bir adım önde olma fırsatı sunacaktır.
- Güncel iş pratiklerinin öğrenilmesine olanak sağladığı için işsizlik riskini azaltacaktır.

Sarıbyık (2019) modelin öğrenci istihdam eden işletmelere sağladığı yararları ise şu şekilde belirtmektedir;

- Ekstra bir finansman ihtiyacına gerek duyulmadan yeni personel istihdam edilmektedir.
- İşletmenin gereksinim duyduğu insan kaynağının eğitimi daha kısa bir zaman zarfında gerçekleşmektedir.
- Yeni istihdam edilen personelin oryantasyon süresi kısaltmakta, ayrıca oryantasyon sürecindeki eğitim maliyetlerinden tasarruf edilmektedir.
- Meslek yüksekokullarının ders içeriği çalışma yaşamının ihtiyaçları kapsamında yenilenebilecektir.
- Çalışma yaşamı ile yüksek öğretim kurumları arasında etkileşim artmaktadır.

Sarıbyık (2013) modelin yüksek öğretim kurumlarına ve akademik personele sağladığı faydaları ise şu şekilde belirtmektedir;

- Yüksek öğretim kurumları ile çalışma yaşamı arasındaki etkileşim artacaktır.

- Artan etkileşim sonucu çalışma yaşamının karşılaştığı problemlerin giderilmesinde ortak çareler üretilecektir.
- Akademik personelin deneyimlerinden çalışma yaşamı da faydalanabilecektir.
- Eğitim müfredatının şekillenmesinde iş yaşamının gereksinimleri değerlendirilecektir.
- Diplomasını alan bireylerin çalışma yaşamına girişini kolaylaştırdığı için modeli uygulayan yüksek öğretim kurumları daha tercih edilir bir konuma gelecektir.

2.3. 3+1 İş yeri Eğitimi Modeli Kapsamında Daha Önce Yapılmış Çalışmalar

3+1 İşyeri eğitimi konusunda modelin ilk kez uygulanmaya başladığı 2011 yılından bugüne yapılan pek çok çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların bir kısmı uygulama eğitiminde bulunan öğrencilerin algı ve düşüncelerini anlamaya yönelik çalışmalar olup, bir kısım çalışma ise model kapsamında öğrenci istihdam eden işletme yöneticilerinin algı ve düşüncelerini anlamaya yönelik yapılmış çalışmalardır. İlerleyen satırlarda ayrı başlıklar altında bu çalışmalara değinilecektir.

2.3.1 3+1 İşyeri Eğitimi Modelini Uygulama öğrencileri Gözünden Değerlendiren Araştırmalar

Titrek vd. (2013) yapmış oldukları araştırmada Sakarya ilinde 3+1 işyeri eğitimi uygulamasına katılan meslek yüksek okulu öğrencilerinden aldıkları geri dönüşler ile modelin öğrenci algılarındaki etkinliğini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmaya katılan 350 öğrenciden elde edilen geri dönüşler ile modelin öğrenciler tarafından kaliteli olarak algılandığı, model kapsamında kuramsal eğitimin uygulamalı eğitim ile de desteklenmesi sonucu iş yapma yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dündar vd. (2014) Bolu İlinde gerçekleştirmiş oldukları araştırmada meslek yüksek okulu öğrencilerinin modele yönelik düşüncelerini, modelden bekledikleri katkıyı, iş yapma prosedürlerini ve ilerleyen zamanlarda modelin daha iyi uygulanması konusunda ne gibi düşünceleri olduğunu incelemeye çalışmıştır. Araştırmacılar öğrencileri toplam 15 sorudan oluşan bir anket çalışmasına dahil etmiştir. Ankete katılan 100 öğrencinin verdiği cevaplar incelendiğinde öğrencilerin %75'inin çok iyi, oldukça iyi gibi en yüksek memnuniyet derecesini içeren cevaplar işaretlediği görülmektedir. Öğrencilere sunulan anket

çalışmasının çıktıklarına bakıldığında öğrencilerin işyeri eğitiminden yüksek derecede memnuniyet sağladıkları ve okul dışında gerçekleştirilen eğitimin bireye mesleki bilgi kazandırması bakımından olumlu algılandığı görülmektedir.

Gümüş (2015) Sakarya ilinde ön lisans öğrenimi gören muhasebe bölümü öğrencilerine yönelik anket ve mülakat türünde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Sorulara toplamda 176 muhasebe bölümü öğrencisi cevap vermiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde 3+1 modeli kapsamında işyerinde uygulamaya katılmanın öğrencilerin iş ile ilgili yeteneklerinin gelişmesine fayda sağladığı görülmektedir. Ayrıca 139 ile 115 arasında öğrencinin uygulamada buldukları iş yerlerinde veya bu iş yerlerinin tavsiyeleri ile başka işyerlerinde tam zamanlı olarak işe başladıkları görülmektedir. Araştırmada ortaya konan bir başka veri ise Sakarya ilindeki ön lisans eğitimi veren muhasebe bölümlerinin işletmelerin talep ettiği öğrenci sayısını karşılamaktan uzak kaldığıdır. Bu durum da işletmelerin öğrenci talebinin beklenenden fazla olduğunu göstermiştir.

Karadeniz ve Kumaş (2015) 3+1 İşyeri eğitimi modelinin ön lisans öğreniminde bulunan öğrencilerin çalışma yaşamına girişlerini arttırmadaki rolünü değerlendirdiği araştırmasında Denizli ilinde bulunan Honaz Meslek Yüksek Okulunda da dört farklı bölümde öğrenim gören 138 bireye anket soruları yöneltilmiştir. Araştırmada bireylerin 3+1 modeli kapsamında uygulamada bulunduğu işyerlerinden uygulama sonrası tam zamanlı çalışma önerisi alma durumlarını, çalışma önerilerinin bireyler tarafından olumlu mu yoksa olumsuz olarak mı değerlendirildiği, olumsuz değerlendirmelerin sebeplerini ve bireylerin 3+1 modeli konusundaki düşünceleri irdelenmiştir. Anket sorularına yanıt veren 107 bireyden 44 uygulamada bulunduğu iş yerinden tam zamanlı çalışma önerisi aldığını belirtmiştir. Bu 44 bireyden yalnızca 5'inin Çalışma önerisini kabul ettiği görülmektedir. Çalışma önerilerinin kabul edilmeme sebebi olarak ise bireyler; Yüksek öğrenime devam etme, Uygulama sonrası İkamet ettikleri şehirlerine geri dönme, buldukları iş yerinin çalışma şartlarının zorlayıcı olması, öğrenim gördüğü bölüme uygun olmama gibi sebeplerden çalışma önerilerini değerlendirmemişlerdir. Araştırmanın sonunda 3+1 modelinin ön lisans öğrenimi gören bireylerin iş yaşamına girmelerini arttırmada olumlu sonuçlar verdiği gösterilmiştir.

Akşit vd. (2016) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin 3+1 uygulaması ile ilgili düşüncelerini incelemeye almışlardır. Yapılan çalışmadaki temel gaye meslek yüksek okulunda öğrenim gören bireylerin uygulama eğitimi kapsamında buldukları işletmelerdeki çalışma yeteneklerini ne ölçüde geliştirdikleri ve işletmeye adaptasyonlarını incelemek ve uygulamayı öğrencilerin bakış açısından detaylı olarak değerlendirerek eksikliklerinin giderilmesi için önerilerde bulunmaktır. Araştırmaya toplamda 146 öğrenci dahil edilmiş bu öğrencilerden 108'i sorulan soruları yanıtlamışlardır. Araştırma sonunda elde edilen veriler ile öğrencilerin uygulamayı olumlu bir şekilde değerlendirildiği görülmüştür. Ayrıca uygulama öğrencilerinin iş bulma konusunda rekabet avantajı sağladığı, çalışma ile ilgili maharetlerin uygulama sayesinde okul öğrenimi süresinde de gerçekleştirilebileceği ve uygulamada buldukları işletmeler tarafından normal iş başvurusu yapan bireylere göre daha öncelikli grupta yer alacakları belirlenmiştir.

Ören ve Ören (2016) 3+1 İşyeri eğitimi uygulamasına henüz katılmamış ön lisans öğrencilerinin uygulamaya yönelik beklentilerini belirlemek üzere yapmış olduğu araştırmada müfredatında 3+1 uygulamasını bulduran Banaz meslek yüksek okulunda öğrenim gören 115 bireye anket soruları yönelmiştir. Sorulara toplamda 90 birey yanıt vermiştir. Anket sorularının belirlenmesi aşamasında kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ardından ön lisans öğrenimi gören bireylerin uygulamadan beklentilerini belirlemek üzere çeşitli terimler kullanılmıştır. Veri elde etmek üzere dizayn edilen ankette katılımcılara toplamda 33 adet soru sorulmuştur. Sorulara yanıt veren 90 bireyin 66'sı meslek yüksek okuluna kayıt yaptırırken 3+1 uygulamasına yönelik bilgilerinin olmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilere modelin kapsamı ve amacı ile ilgili bilgilendirme yapılması dahilinde beklentilerinin arttığı belirlenmiş ön lisans eğitiminin ardından çalışma yaşamındaki başarının yükseleceğine dair beklenti belirlenmiştir.

Arpat vd. (2017) Araştırmada “*MYO eğitiminde yeni uygulanmaya başlayan 3+1 modeli içindeki bir dönemlik iş başı eğitimlerinde öğrenciler iş teklifleri almakta mıdır bu durum demografik bileşenlerden nasıl etkilenmektedir?*” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırmaya Honaz meslek yüksek okulunda ön lisans öğrenimi gören 256 birey katılmıştır. Bu bireylerden 234'ü araştırma kapsamında yöneltilen sorulara cevap vermiştir. Toplamda iki yıl süren bir veri toplama süreci yaşanmıştır. Uygulama eğitimine katılan bireylerin 88'inin bulunduğu kurumdan çalışma teklifi aldığı ve bu 88 bireyin 55'inin çalışma teklifini kabul etmeye yakın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin demografik

özelliklerinin çalışma tekliflerini değerlendirmede herhangi bir değişken olmadığı, bireyin yaşadığı şehir, uygulama eğitimine katıldığı yarı yıl, öğrenim gördüğü üniversiteyi etrafındaki bireylere referans olarak göstermesi, aile evinin bulunduğu şehir, çalışma teklifini kabul etme olasılığında belirli bir değişken olarak görülmüştür.

Arpat vd. (2017) ön lisans öğreniminde bulunan bireylerin 3+1 uygulamasından sağladıkları hoşnutluk düşüncesine katkısı olan değişkenlerin analiz metoduyla ortaya konulmasının hedeflendiği araştırmaya 203 öğrenci dahil edilmiştir. Bu öğrenciler içerisinde ise ancak 168 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmacılar öğrencilere anket soruları yönelmiş olup 163 öğrencinin vermiş olduğu cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin sınıf ortamında edindikleri kuramsal bilgileri pratik olarak aktarabilmeleri, uygulamada buldukları işletmeye sağladıkları adaptasyon ve adaptasyona etki eden sebepler araştırılmıştır. Araştırma sonucunda kadın bireylerin erkek bireylere göre uygulamadan daha fazla memnun oldukları, bahar yarı yılında uygulamaya katılan bireylerin güz yarı yılında katılanlara oranla daha memnun olduğu, 1. Öğretim de öğrenim gören bireylerin 2. Öğretim de öğrenim gören bireylere göre daha memnun olduğu, işletmenin sağlamış olduğu servis ile işe giden bireylerin diğer bireylere göre daha memnun olduğu görülmektedir.

Kartal vd. (2017) 3+1 modeli kapsamında uygulama eğitimine katılan sosyal ve teknik bölümlerde öğrenim gören ön lisans öğrencilerinin 3+1 'in işleyiş sürecini, uygulamada buldukları sürenin ardından 3+1' modelinden bekledikleri faydanın gerçekleşip gerçekleşmediğini, tahmin ettikleri fayda ile gerçekleşen nihai fayda arasında bir değişiklik var mı gibi sorulara araştırma kapsamında yanıt aramışlardır. Araştırmacılar bireylere yanıtlamaları için anket formatında toplamda 14 soru hazırlamıştır. Soruları yanıtlamak üzere 235 kişiye ulaşılmış toplamda 200 kişinin vermiş olduğu yanıtlar incelenmiştir. Araştırma sonucunda 160 kişinin soruların geneline pozitif yönde cevaplar verdiği görülmektedir. Sosyal bölümlerde öğrenim gören bireylerin teknik bölümlerde öğrenim gören bireylere oranla modele yönelik daha pozitif düşünceler içerisinde olduğu görülmektedir. Teknik bölümlerde öğrenim gören bireylerin tümü modelin kariyer olanağı sunduğunu düşünürken, sosyal bölümlerde öğrenim gören 100 bireyin 94'ü modelin kariyer olanağı sunduğunu düşünmektedir. Genel olarak bakıldığında bireyler modelin sunduğu çalışma pratiği sayesinde bu eğitim türünü uygulamayan okulların öğrencilerine göre kendilerini avantaj sahibi olarak görmektedir.

Pekşen (2017) yapmış olduğu araştırmada 3+1 modelinin denizcilik ile ilgili meslek yüksek okulu bölümlerine uygulanmasındaki olumlu ve olumsuz durumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda model henüz yeni uygulanmaya başladığı için uygulama öğrencilerinin dahil olduğu bir araştırma deseni tasarlanmamıştır. Veri elde etmek için kısa süreli staj uygulamasına katılmış öğrenciler ve okuldaki öğretim görevlileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca modelin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemede ilk uygulayıcı olan üniversitenin verilerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle öğrencilerin uygulama sürecini bölümlerine denk işletmelerde gerçekleştirilmesi dahilinde modelin olumlu sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Çalışma planlamasını denizcilik harici sektörler için yapan öğrencilere de yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Arpat (2018) Honaz meslek yüksek okulu bünyesinde 5 yarı yıldır uygulanan 3+1 modelinin ilk kez uygulandığı yarı yıldan son uygulandığı yarı yıla kadar olan pozitif veya negatif gelişimini irdelemeye çalışmıştır. Bu kapsamda geçmişten bugüne model dahilinde uygulama eğitimine katılmış olan Honaz meslek yüksek okulu öğrencilerini araştırmaya dahil etmiş, modelin ilk uygulandığı yarı yıldaki bireyler ile son dört yarı yıldaki bireylerin anket sorularına vermiş olduğu cevapların karşılaştırmasını yapmıştır. Öğrencilerin nüfus özelliklerini de ortaya koyan toplamda 13 adet soruya cevap vermesi istenmiştir. Anket sorularına toplamda 372 birey cevap vermiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan veriler ile 3+1 modelinin ilk kez yürütülmeye başladığı yarı yıldan itibaren uygulama başarısının sürekli bir yükseliş eğiliminde olduğu görülmektedir. 3+1 modelinin sürekli artan bir başarı ile işleminin nedeninin eksiklerinin giderilmesi ve daha iyi sonuçlar vermesi üzerine ortaya konan araştırmaların olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Arpat (2018b) iş yeri eğitimi uygulamasının kalitesini 3+1 modeli dahilinde işletmelerde uygulamada bulunan ön lisans öğrencilerinin bakış açılarından incelemeye çalışmıştır. Bu bireylerden alınan geri dönüşler ile 3+1 modelinin gençlerdeki işsizlik sorununun çözülmesi kapsamında ne derece etkili olduğu irdelenecektir. Çalışmayı üç bölüme ayıran araştırmacı ilk önce gençlerin maruz kaldığı işsizlik sorununa değinmiş, ön lisans öğrenimini tamamlamış bireylerin işsizlik rakamlarını çeşitli istatistik sonuçları ile açıklamıştır. Son olarak da iş yeri eğitimi modeli ile konusundaki ulaştığı çeşitli bulgulara değinmiştir. Araştırmaya sosyal bölümlerde okuyan toplam 458 ön lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Bu 458 bireyin ise toplamda 387'sine erişilmiştir. Araştırmacı bireylerin

cevaplama için anket tipinde 11 tane soru hazırlamıştır. Bu soru formlarından toplamda 372 tanesi değerlendirmeye alınarak analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda işletme yetkililerinin iş yeri eğitimi modeline sunduğu katkının öğrencilerin bu eğitimden sağladığı yarar ile ilintili olduğu belirtilmiştir. Öğrenciler uygulama eğitimi sonrasında çevrelerindeki iş olanaklarından daha çabuk yararlanacağını ve uygulamayı müfredatında bulundurmayan okulların öğrencilerine göre daha üstün durumda bulunacaklarını düşünmektedir. Bireylerin bulunduğu işletmelerden %43,1'lik bir çalışma teklifi alması bu düşüncüyü onaylar niteliktedir. Ayrıca uygulamada bulunan bireylerin işletme personeli ile iyi bir iletişim sağladığı görülmektedir. Bu hususun ise uygulamaya değer sağlayan bir faktör olduğu belirtilmektedir.

Arpat vd. (2018c) yapılan çalışmada 3+1 iş yeri uygulaması modelinin işleyiş sürecinde görülen problemleri ve bu problemlere yanıt olarak düşünülen fikirleri değerlendirerek modelin daha iyi bir şekilde işlenmesini amaçlamaktadır. Çalışmada ilk önce 3+1 modeli konusundaki çalışmalar irdelenmiştir. Bir sonraki aşamada ise uygulamayı 6 yarı yıldır müfredatında bulunduran bir meslek yüksek okulunun modeli uygulama aşamaları gözlemlenmiş bu şekilde uygulamada yaşanan problemler belirlenmiştir. Bu problemlerden ilki öğrencilerin uygulamaya katılmak için belirli bir not oranına sahip olması gerektiğidir. İkincisi öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüme uygun işletmelere yerleştirilmemesidir. Üçüncü olarak ise öğrencilerin aldığı ücret ile ilgili problemlerdir. Araştırma sonunda ise bu problemlerin çözülmesi dahilinde uygulamanın daha iyi bir şekilde yürütüleceği belirtilmiştir.

Ören ve Ören (2018) 2016 yılında 3+1 modeli kapsamında uygulamada bulunan bireylerin modelden bekledikleri faydayı beliremeye çalıştıkları bir önceki çalışmalarından yola çıkarak aynı bireylerin uygulama eğitiminin ardından model ile ilgili sağladıkları tatmini belirlemeye çalışmışlardır. Başka bir deyişle bu çalışmada bireylerin 3+1 kapsamında işletmelere yerleşmeden önce modele yönelik düşüncelerinin, işletmelerdeki eğitim süreleri bittiğinde ne kadarının gerçekleştiği irdelenmiştir. Bu çalışmada konu ile ilgili diğer araştırmalar arasında mukayese olanağı sunmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmaya da bir önceki araştırmaya katılan 59 birey dahil edilmiştir. Öğrencilerin tamamına ulaşılmıştır. Araştırma verilerinin derlenmesi aşamasında anket çalışması kullanılmıştır. Bireylere cevaplamaları için toplamda 33 soru yöneltilmiştir. Araştırma

sonucunda bireylerin 3+1 uygulaması hakkında bilgi sahibi olmadığı ancak mesleki açıdan olumlu düşüncelere sahip oldukları anlaşılmıştır.

Dündar vd. (2019) araştırmasında lojistik bölümünde öğrenim gören bireylerin iş yeri uygulamasından elde ettikleri tatmin seviyesini irdelemeyi amaçlamıştır. Buradan hareketle yapılan alan yazın incelemesinin ardından lojistik bölümü özelinde iş yeri uygulamasını konu alan araştırma sayısının az olduğu görülmüştür. Bir başka açıdan bakıldığında ise bu bölüm özelindeki firma sayısının sınırlı olması bireylerin alt amaç olarak lojistik ile ilgili organizasyonlar yapan iş yerlerine yönelmelerine neden olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılar lojistik ile ilgili organizasyon yapan bu firmalarda uygulama eğitimine devam eden bireylerin yeterli düzeyde tatmin elde edip edemediklerinin irdelenmesi gerektiğini düşünmektedir. Araştırmaya toplamda 88 birey dahil edilmiştir. Bu bireylere iş yeri uygulamasına katılmadan önce bekledikleri faydayı gözlemlemek üzere anket soruları yöneltilmiştir. İkinci olarak ise bu bireylerin uygulama süresini tamamlamasının ardından bekledikleri faydanın ne derecede gerçekleştiğini belirlemek için de anket soruları yöneltilmiştir. 88 anket formunun toplamda 71 tanesi incelenmiştir. Anketlerde bireylere toplamda 29 soru yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda bireylere uygulanan iki tür anket irdelenmiş ve sonuçlar arasında bariz bir fark gözetilememiştir. Bireylerin uygulama eğitimi öncesinde katkı yönünden yüksek derecede beklentilerinin uygulama eğitimi sonrasında gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca bireylerin uygulamada bulunduğu iş yerlerinin de beklentilere yeterli düzeyde cevap verdiği görülmüştür.

Çalış vd. (2019) yaptıkları çalışmada iş yeri eğitimi modelinin lisans öğrenimi gören bireylerin çalışma yaşamına girmesinde ve uygun iş olanaklarından faydalanabilmesindeki etkisini irdelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmaya Sakarya ilinde İnsan kaynakları yönetimi bölümünde öğrenim gören bireyler dahil edilmiştir. Bu bireyler içerisinde toplamda 525 kişiye ulaşılmış olup yöneltilen sorulara ise bu kişilerin içerisinde 425 birey cevap vermiştir. Bu araştırma ile iş yeri eğitimi modelinin yorumlanmasına ve insan kaynakları bölümünde öğrenim gören bireylerin iş yaşamına katılmaları özelinde mühim çıkarımlar elde edilmesi düşünülmektedir. Araştırma sonuçları incelendiğinde yaklaşık 127 bireyin uygulama eğitiminde bulunduğu iş yerinden çalışma önerisi aldığı görülmektedir. Çalışma önerisinde bulunulmayan bireyler ise iş yeri merkezli durumlar ve yeterli niteliğe sahip görülmediklerini belirtmiştir. İş yeri merkezli durumlara ise iş yerinin yeni bir iş gören ihtiyacı bulunmaması örnek olarak belirtilebilir. Araştırma sonunda iş yeri

eğitimi modelinin bireylere tecrube kazandırdığı, hem de çalışma yaşamına girmelerinde olanak sunduğu belirtilmektedir. Ayrıca bireylerin gereksinim duyduğu yetenekler konusunda öz eleştiri yaparak çalışma yaşamına girişteki eksik yonlerini değerlendirdiği belirtilmiştir.

Gul ve Yurekli (2020) on lisans oğrenimi goşen bireylerin 3+1 iş yeri uygulamasına katılmalarının girişimcilik yeteneklerinin gelişmesine olumlu bir etkisi olduğu on gorusunde bulunmaktadır. Bu araştırmada ise 3+1 iş yeri uygulamasını bitirmiş bireyler ve 3+1 iş yeri uygulamasına henuz başlamamiş bireylerdeki girişimcilik kazanımı değerlendirilmiştir. Bu şekilde modelin ilk kez uygulanmaya başladığı tarihten beri araştırılan, çalışma yaşamının gereksinimine yonelik kalifiye insan gucunun yetiştirilmesi işlevine ek olarak bireylerin iş ile ilgili bir girişimde bulunma başarısı irdelenmiş olacaktır. Araştırmada elde edilen verilerle 3+1 uygulamasının on lisans oğrenimi goşen bireylerin girişimcilik ozelliklerini geliştirdiği gorulmuştur. Belirli bir derecenin altında ekonomik geçim duzeyi olan bireylerin kendi işini kurmaktan ziyade oncelikle bir işe girip ekonomik durumlarını geliştirmeyi duşundukleri belirtilmiştir. Ayrıca uygulama kapsamında bir iş yerinde çalışıyor olmanın getirdiği ekonomik kazancın girişimcilik ozelliklerine olumlu bir katkı sunduğu belirtilmiştir.

Akpınar ve Kalay (2020) araştırmada 3+1 modelinin ehemmiyetini goştermek ve on lisans oğrenimi goşen bireylere sunduğu arti değerini belirtmek, modelin işleyişi konusundaki olası eksiklikleri değerlendirmek ve bu eksiklikleri giderebilmeyi amaçlamışlardır. Modelin paydaşlarına sağladığı katkıları goştermek bu gibi uygulamaların ulkedeki diğer universitelere referans olması bakımından araştırmanın onemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmada toplam 23 on lisans oğrencisine anket formları dağıtılarak veri toplamak amaçlanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bilgilere kapsamında; soruları yanıtlayan bireylerin tamamına yakını 3+1 uygulamasının mesleki maharetlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bireyler 3+1 uygulamasının okul ortamında edindikleri kuramsal eğitimin niteliğine de katkı sunduğunu ve uygulamada buldukları işletmelerin yapılan işe oryantasyon konusunda onemli bir destek sağladıklarını belirtmiştir. Bireyler uygulamada bulunduğu işletmeye alişma surecinde sıkıntı çekse de işletme çalışanlarıyla pozitif bir etkileşim kurdukları gorulmuştur. Bireyler kazandıkları aylık ucretlerinden tatmin olmadıklarına da değinmiştir. Bireylerin tamamına yakını uygulamanın yeni iş bulma konusunda katkı sağlayacağını duşunmektedir.

2.3.2. 3+1 İş yeri Eğitimi Modelini İş Yeri Yetkilileri Gözünden Değerlendiren Araştırmalar

Yıldırğan vd. (2016) 3+1 İş yeri eğitimi modelinin paydaşı olan işletme yetkililerinin modele yönelik görüşlerinin ve algılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, modelin halihazırdaki görünüşünün yorumlanması ve uygulamada yaşanan problemlerin belirlenerek yeni çarelerin üretilmesi hedeflenmektedir. Araştırmacılar çalışmada verileri derlemek için görüşme tekniğinden faydalanmıştır. Çalışmaya altı farklı şehirde bulunan ve toplamda 20 kişiden oluşan işletme yetkilileri dahil edilmiştir. Bu bireylere cevaplamaları için yarı yapılandırılmış 10 adet soru iletilmiştir. Çalışmada sorulara cevap verecek olan bireylerin iş yeri uygulaması kapsamında öğrenci istihdam ediyor oluşuna özellikle dikkat edilmiştir. Bireylerin neredeyse tamamının sorulara eşit yanıtlar verdiği görülmektedir. İşletme kapsamında da eşit problemleri yaşadıkları ve bu yüzden birbirine yakın algılara sahip olduğu değerlendirilmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde iş yeri yetkililerinin modele yönelik pozitif düşüncelerinin olduğu, yüksek öğrenim öğrencilerini istihdam etmekten dolayı mutlu oldukları değerlendirilmektedir. Ayrıca 3+1 uygulamasında öğrenci denetiminin daha disiplinli bir sürece sahip olduğu iş yeri yetkilileri tarafından belirtilmiş, uygulamanın garantörünün üniversite olmasının işletmelerde güven oluşturduğu belirtilmiştir.

Gümüş ve Örgen (2017) yapmış oldukları araştırmada 3+1 veya daha başka bir türde yürütülen iş başı eğitimi uygulamalarının sürelerine yönelik daha farklı bir seçenek olan ve 1 yıl süre ile uygulanan iş başı eğitimi modelini önermektedir. Araştırmada 1 yıl sürecek olan bu yeni modelin yürütülmesi kapsamında işletmelerle görüşme gerçekleştirilmiş olup derlenen veriler analiz edilmiştir. Çalışmaya toplamda 88 birey dahil edilmiştir. 88 bireyin toplamda 61'i 1 yıl süreli olan iş başı modelinin öğrencilerin mesleki maharetlerinin geliştirilmesinde artı bir değer sunacağını belirtmiştir. Çalışmaya dahil olan 88 bireyden 61'i üretilen ürün ve hizmetlerin yeterli niteliğe sahip olabilmesi için öğrencilerin işbaşı eğitimi sürelerinin uzun olması gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin 59'u çalışma yaşamının 1 yıl iş başı uygulamasında bulunmuş bireyleri istihdam etmede ayrıcalık tanıyacağını dile getirmiştir. Ayrıca 1 yıl iş başı uygulamasında bulunan öğrencilerin nitelik olarak daha iyi duruma geleceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda 2+1 olarak önerilen uygulama eğitiminin araştırmaya katılan 88 bireyin yaklaşık 61'inde olumlu karşılandığı görülmüştür.

Dikmen ve Baysal (2017) araştırmada iş yeri eğitimi modeli kapsamında işletmelerde istihdam edilen rencilerin modele yönelik düşünceleri değerlendirilerek bu modelin çalışma yaşamı ile üniversitelere sağladığı yararlar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ana amacına ek olarak çeşitli işletmelerle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ğrenci algılarının belirlendiği kısımına 289 ğrenci dahil edilmiştir. Görüşme kısmına ise 5 işletme yetkilisi katılmıştır. Öğrencilere cevaplamaları için anket soruları yöneltilmiş, işletme yetkilileri ile video kayıt yöntemiyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan bireyler okulda öğrenilen kuramsal bilginin uygulamaya yansıtılmasında iş yerindeki eğitimin büyük bir katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bireyler modelin süresi bakımından da yararlı olduğuna değinmiş, uygulama süresinin öğrencilerle kaynaşmalarına da olanak tanıdığını belirtmiştir. Ayrıca ğrencilerin iş ile ilgili her türlü aşamaya dahil edildiği belirtilmiş, öğrencilerin iş yaşamına girmeden önce uygulama ile tecrübe kazanmasının pozitif bir durum olduğu belirtilmiştir.

Yürekli vd. (2018) araştırmada Denizli’de muhasebe mesleği ile uğraşan işletme sahiplerinin 3+1 iş yeri uygulaması ile ilgili bakış açılarını değerlendirmek, uygulamadan elde etmek istedikleri faydayı ortaya koymak ve bu faydanın gerçekleşmesi için somut fikirler üretmeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yaklaşık 10 senedir muhasebecilik mesleği ile meşgul olduğu belirtilmiştir. Çalışmada 3+1 özelinde istihdam edilen öğrencilere yönelik düşünceler alt amaç olarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya toplamda 100 kişiden oluşan muhasebe sahibi katılmıştır. Bu kişilere yanıtlanmaları için anket soruları yöneltilmiştir. Bireylerin yanıtlarından elde edilen verilerden 3+1 uygulaması hakkında fikirlerinin olmadığı görülmektedir. Bunun yanında işletmelerinde istihdam ettikleri öğrencilerin performanslarından tatmin olmadıkları, bu öğrencilerin çalışma yaşamına girecek seviyeye gelmediğini düşündükleri görülmektedir. Her şeyden önce de çalışma yaşamının 3+1 uygulaması konusunda somut bir fikrinin olmadığı, modelin tanıtımının yeterli düzeyde yapılmadığı belirtilmektedir. Araştırma verilerinden ortaya çıkan sonuç irdelendiğinde 3+1 uygulamasının muhasebecilik mesleği özelinde ve genel olarak çalışma yaşamı kapsamında şu ana kadar anlaşılmadığı, uygulama özelinde istihdam edilen öğrencilerin de çalışma yaşamına atılmaya uygun bulunmadığından modelin memnuniyet oluşturmadığı anlaşılmaktadır.

Gümüş ve Örgev (2018) yapmış oldukları araştırmada ilerleyen yıllarda turizm kesiminde daha önemli hale geleceği düşünülen 3+1 İş başı eğitimi modelinin turizm

öğrenimi gören bireyler ve model dahilinde öğrenci istihdam eden işletme yetkilileri tarafından verimliliğini irdelemeyi amaç edinmiştir. 3+1 modeli insan gücünün mesleki maharetler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Bu sayede nitelikli insan gücünün çalışma yaşamına girmesi sağlanmaktadır. Bu sebeple araştırmada insan gücü ile beşerî sermaye etkileşimine odaklanılmıştır. Hem öğrenciler hem de uygulama eğitiminde buldukları işletme yetkilileri araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya toplamda 80 kişilik öğrenci grubu ve 30 kişilik işletme yetkilisi dahil edilmiştir. Öğrenci ve işletme yetkililerine cevaplamaları için ayrı anket soruları yöneltilmiştir. İşletme yetkililerinin 21'i 3+1 iş başı modeli konusunda öğrencilerin pratik uygulamayla yaptığı işi daha iyi öğrendiği yönünde görüş bildirmiştir. İşletme yetkililerinin 20'ye yakını öğrencilerin model sayesinde mesleki tecrübe kazandığı ve bu şekilde öğrendiği iş ile ilgili yeterliliğe sahip olduğunu belirtmiştir. 19 işletme yetkilisi modelin okul ortamında öğrenilen kuramsal bilgilerin pratiğe dönüştürülmesine olanak sunduğunu düşünmektedir. Modelin mezun bireylerin çalışma yaşamındaki uygun işlere yerleşmesine yardımcı olduğuna değinen işletme yetkilisi sayısı ise 16'dır. Modelin hayata geçirilmesinde üniversitelerin eğitim programı konusunda çalışma yaşamının görüşlerini göz önünde bulundurması yaklaşık 12 işletme yetkilisi tarafından pozitif karşılanmıştır.

2.3.3. 3+1 İşyeri Eğitimi Modeli Konusunda Yapılan Tez Çalışmaları

Çolaksel (2019) yapmış olduğu tez çalışmasında 3+1 modeli kapsamında işletmelerde uygulama eğitiminde bulunan ön lisans öğrencilerinin işletmelerde geçirdiği süreç, karşılıklı etkileşim süreci vb. durumların meslek hayatlarına yansıttığı tesirin ortaya konulmasına çalışmak, öğrenci nezdinde incelemelerde bulunarak negatif hususları belirlemek, negatif hususların azaltılması konusunda çareler üreterek öğrencilerin çalışma yaşamının olumlu bir şekilde ilerlemesine fayda sunmayı amaçlamaktadır. Bu yüzden araştırmada ön lisans öğrenimi gören bireylerin işletmelerde uygulama eğitiminde buldukları süreçteki yaşadığı tecrübeler irdelenmiştir. Araştırmaya dahil olan bireylerden alınan geri dönüşler ile meslek yüksek okullarının 3+1 modeli sürecinin daha etkili yönetilmesine yeni araştırmaların yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca işletmelerin uygulamada bulunan bireylere daha pozitif bir tutum içerisinde bulunulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmaya toplam 259 kişi katılmıştır. Katılımcılara anket soruları yöneltilmiş, anketlerin toplam 181 tanesi değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle; bireylerin iş ile ilgili maharetler kazanmalarına, tecrübenmelerine, öz

güven kazanmalarına, uygulamada buldukları sektörde çalışmayı sürdürme düşüncelerine, okul ortamında edinilen teorik bilgilerin çalışma sektöründe pratiğe aktarımında 3+1 modelinin önemli bir etki oluşturduğu görülmüştür.

Çakar (2020) yapmış olduğu tez çalışmasında ön lisans öğrenimi gören bireylerin 3+1 iş yeri eğitimi uygulamasını nasıl değerlendirdikleri, çalışma yaşamı ile varılan mutabakat ile bireylerin beklentilerinin karşılaştırılması, bu bireylerin meslek seçimindeki tercihleri irdelenmiştir. Ön lisans öğrenimi gören bireylerin meslek yüksek okulu tercihlerine etki eden sebepler araştırmanın sorunsalını göstermektedir. Tez çalışmasında bireylerin mesleki düşünceleri, gelecek ile düşünceleri, çalışma yaşamına karşı tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla bireylerin bağlı bulunduğu öğretim kurumunun sunduğu uygulama eğitiminin bireylerde beklenen etkiyi yaratıp yaratmadığı, bölümlerine uygun bir çalışma kariyerini ne yönde istedikleri ve buna hazır olup olmadıkları irdelenecektir. Ek olarak bireylerin bulunduğu okula neden kayıt yaptırdığı, çalışma yaşamından beklentileri, 3+1 uygulamasından sağladıkları doyum irdelenecektir. Araştırmaya yaklaşık 1010 kişiden oluşan ön lisans öğrencisi dahil edilmiştir. Bu bireylere yanıtlamaları için anket soruları yöneltilmiştir. Toplamda 402 anket değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda bireylerin bulunduğu okula kayıt yaptırmasındaki en önemli etkenin meslek sahibi olmayı kolaylaştıracağını düşünme olduğu görülmektedir. Bireylerin öğrenim gördüğü bölümde kariyer inşa etmek istedikleri, 3+1 uygulamasının da bu istek doğrultusunda önemli bir araç olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca Bireylerin uygulama sayesinde kazandığı tecrübenin çalışma yaşamına girişi kolaylaştıracağını düşündüğü görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA METODOLOJİSİ / MATERYAL VE YÖNTEM

Mesleki ve Teknik Eğitim ile ilgili açıklamalar, ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin tarihsel anlamda gelişimi, örgün eğitim kurumlarında verilen mesleki ve teknik eğitim ve de 3+1 İş yeri eğitimi modeli ile ilgili açıklamalara önceki bölümlerde değinilmiştir. Tez çalışmasının üçüncü bölümünde ilk olarak araştırma problemi ve bu kapsamda oluşturulan soruların tanımı açıklanmaya çalışılacaktır. İkinci adım olarak ise yapılacak çalışmanın amacı ve önemine değinilecektir. Bu açıklamalar yapıldıktan sonra Araştırma evreninin ve örneklemin belirlenmesi sürecine değinilecek, ardından da sahadan veri toplama aşamasında hangi yöntemin kullanıldığı verilerin analiz tekniğinin nasıl belirlendiğine değinilecektir.

3.1. Araştırma Problemi ve Sorularının Oluşturulması

3+1 İş yeri eğitimi modeli ile ulaşılmak istenen temel hedef meslek yüksek okulu öğrencilerinin hem teorik hem de pratik bilgilerle donatılarak okullarından mezun olduklarında çalışma yaşamına donanımlı bireyler olarak giriş yapmalarına olanak sunmaktır. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için 3+1 iş yeri eğitimi modelinin paydaşları arasındaki etkileşimin iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu paydaşlar ise; Modeli müfredatına dahil eden meslek yüksek okulları, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve meslek yüksek okullarıyla iş birliği protokolü imzalayıp bir okul dönemi boyunca bünyesinde öğrenci istihdam eden işletmelerdir.

Bir önceki bölümde ‘‘2.3. 3+1 İş yeri Eğitimi Modeli kapsamında Daha Önce Yapılmış Çalışmalar’’ başlığında modelin ilk kez uygulandığı 2013 yılından 2021 yılına kadar ki süreçte yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmacı tarafından tez konusunun belirlenmeye çalışıldığı süreçte 3+1 iş yeri eğitimi modeli ile ilgili yapılan bu çalışmalarda meslek yüksek okulu öğrencilerinin modele yönelik beklentilerinin ve uygulama eğitimi sonucunda elde ettikleri tatminin belirlenmesine yönelik çalışmaların yoğunlukta olduğu görülmüş, modelin önemli bir paydaşı olan ve bünyelerinde bir okul dönemi boyunca öğrenci istihdam eden işletmelerin modele yönelik beklenti ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda kaldığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırmacıda bir okul dönemi boyunca öğrenci istihdam eden iş yerlerinin 3+1 iş yeri eğitimi modeline yönelik

görüşlerinin ne olduğu ve modelin işlerliğini ne yönde yorumladıkları merakı oluşmuş ve bu durum araştırma problemini oluşturmuştur. Araştırma problemi kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır;

- 3+1 İş yeri eğitimi modeli verimli bir sistem midir?
- İşletmeler öğrencilerin nitelik olarak gelişimine katkı sunuyor mu?
- 3+1 İş yeri eğitimi modelinde eksik görülen yönler var mı?

3.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de meslek yüksek okulları çalışma yaşamının gereksinimin duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda önemli bir görev üstlenmektedir. Bu görevin yerine getirilmesi için meslek yüksek okulu öğrencilerinin hem teorik hem de uygulamalı eğitim olanağına sahip olması gerekmektedir. 2011 yılında ülke genelinde ilk kez Sakarya Üniversitesi bünyesinde uygulanan 3+1 iş yeri eğitimi modeli ile meslek yüksek okulu öğrencilerine 1 okul dönemi boyunca işletmelerde uygulama eğitimi imkanının verilmesi bu okulların üstlendiği nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi görevinin yerine getirilmesi aşamasında büyük bir olanak sunmaktadır. Bu tez çalışması ile 3+1 iş yeri eğitimi modeli kapsamında bünyesinde öğrenci istihdam eden işletmelerin öğrenci istihdam etme sürecinde meslek yüksek okulu akademik personeli ile olan iletişimlerini, iş yerindeki öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi sürecindeki faaliyetlerini ve modelin eksik olarak gördükleri yönlerini irdeleyerek modelin etkinliğine yönelik bakış açıları değerlendirilecektir. Bu çalışma ile iş yeri eğitimi modeli literatürüne katkı yapmak amaçlanmaktadır.

Türkiye’de 3+1 iş yeri eğitimi modelini müfredatına dahil eden üniversite sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum modele yönelik ilginin her geçen gün daha da arttığını göstermektedir. Öyle ki son yıllarda bazı üniversitelerin 4 yıllık bölümlerinde modelin 7+1 olarak uygulandığı da görülmektedir. Modeli lisans bölümlerinde 7+1 olarak uygulayan üniversitelere örnek olarak; Sakarya Üniversitesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Uşak Üniversitesi gösterilebilir. Bu durum iş yeri eğitimi uygulamasının ilerleyen yıllarda üniversitelerin 2 yıllık ve 4 yıllık bölümlerde giderek yaygınlaşacağına dair bir örnek sunmaktadır. Bu örnek de iş yeri eğitimi modeli ile ilgili güncel çalışmalar yapmanın önemini ortaya koymaktadır. Yapılan güncel çalışmalar ile iş yeri eğitimi modelini

müfredatına dahil etmek isteyen üniversiteler için veri sağlanmaktadır. Bu veriler üniversitelere iş yeri eğitimi modelini uygulama safhasında daha organize bir süreç yönetme fırsatı sunmaktadır.

3+1 İş yeri eğitimi modeli konusunda bugüne dek yapılmış çalışmalar literatüre büyük katkı sunmaktadır ancak bu çalışmalarda uygulama öğrencilerinin model ile ilgili görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. 3+1 iş yeri eğitimi modelini sadece öğrenciler açısından irdelemek modelin işleyişle ilgili sağlıklı veri elde etmek ve işleyiş konusundaki eksiklikleri belirleyebilmek açısından yetersiz kalmaktadır. Modelin önemli bir paydaşı olan işletmelerin model konusundaki görüşlerinin irdeleneceği bu çalışmaya ile literatürde 3+1 iş yeri eğitimi modeli konusunda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve okuyuculara veri sağlamak hedeflenmektedir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak bu çalışmanın önem arz ettiği düşünülmektedir.

3.3. Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırma evreni, çalışılan konuyu ortaya çıkaran öğelerin tümünü içerisine alan bir oluşumdur (Arık'tan aktaran Özen ve Gül,2007:395). Bu kapsamda araştırmanın evrenini Sakarya ilinde 3+1 iş yeri eğitimi modeli dahilinde öğrenci istihdam eden işletmeler oluşturmaktadır.

Belirli bir problemin çözümü için tasarlanan bir araştırmada rapor olarak sunulacak veriler bu çalışmanın tüm külesinden veya tüm küleyi simgelediği düşünülen ufak bir gruptan temin edilmektedir. Araştırmada bütün kütle veri sağlamak için kullanılırsa buna tam sayım adı verilmektedir. Bu kütleinin içerisinde belirli bir grup kullanılarak tüm küleyi içeren varsayımlarda bulunulursa bu duruma da örneklem adı verilmektedir (Baştürk ve Taştepe, 2013:131).

Nitel araştırmalarda örneklem belirlenirken genellikle amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler kullanılırken detaylı bilgi içerdiği varsayılan bir durumun ayrıntılı şekilde irdelenmesine fırsat sağlanmaktadır. Bu şekilde amaçlı örnekleme yöntemleri yardımıyla çeşitli vaka ve hadiselerin aydınlatılmasına olanak sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:116). Nitel araştırmalarda çoğunlukla kullanılan örnekleme metotları şunlardır: *aşırı veya aykırı durum örnekleme*, *maksimum çeşitlilik örnekleme*, *benzeşik örnekleme*, *tipik durum örnekleme*, *kritik durum örnekleme*, *kartopu veya zincir*

örnekleme, ölçüt örnekleme, doğrulayıcı veya yanlılayıcı örnekleme ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Patton, 1987'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2021: 116-117).

Bu tez çalışmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu metot yapılacak çalışmaya çabukluk sağlamaktadır ve nitel çalışmalarda tercih edilen bir metot olduğu görülmektedir. Bu metot kullanılırken daha çabuk ulaşılabilen örneklem belirlendiği için zaman ve maliyet açısından araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:121-122). Araştırmacının maliyet ve zaman ile ilgili yaşamış olduğu kısıtlılık dolayısıyla da kolay ulaşılabilir durum örnekleme uygun görülmüştür.

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme kapsamında Sakarya ilindeki meslek yüksek okullarıyla irtibata geçilmiş, bu okullarda bulunan akademik personel yardımıyla 3+1 iş yeri eğitimi modeli dahilinde öğrenci istihdam eden işletmelerin irtibat adreslerine ulaşılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliğini sağlamak için 20 adet işletmeden oluşan bir örneklem oluşturmak amaçlanmış ancak toplamda 15 işletme ile irtibata geçilerek örneklem bu şekilde oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk etabında 15 işletmenin 3'ü ne pilot çalışma uygulanmış, bu uygulamanın ardından görüşme formunda son düzeltmeler yapılarak 15 işletmenin hepsiyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamını Sakarya ilinde 3+1 iş yeri eğitimi modeli dahilinde öğrenci istihdam eden işletmelerin yöneticileri oluşturmaktadır. 3+1 modelinin paydaşları olan öğrenciler ve öğrenim gördükleri meslek yüksek okulları araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Araştırmada görüşme gerçekleştirilen bireylerin nüfus bilgileri kullanılmamış; bu bireyler D1-15 şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmanın en önemli sınırlılığını araştırmacının zaman ve maliyet yönlü eksiklikleri oluşturmaktadır. Bu araştırmada 20 işletme ile görüşme gerçekleştirilmenin yeterli olduğu kanaatine varılmış ancak bu işletmelerin tamamına ulaşamamış bu durum da araştırmanın diğer bir sınırlılığını oluşturmuştur. Bir diğer önemli sınırlılık ise işletmelerle görüşmeler gerçekleştirilmeye başlandığında ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan işletmeler görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedilmesine izin vermemiştir. Görüşmelerin olumsuz bir havada geçmemesi ve

araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine zarar vermemek için araştırmacı görüşme sorularına verilen cevapları not alma yöntemiyle kayıt etmiştir.

Yapılan araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanması için yeterli seviyede örneklem ile çalışmak gerekmektedir. Bu çalışmada yeterli örneklemi oluşturduğu düşünülen 20 işletme ile görüşülememiştir ancak görüşme formundaki sorulara verilen cevapların belirli bir kişiden sonra tekrar etmeye başladığının görülmesi 15 işletme ile görüşmenin de yeterli olduğu kanaatini oluşturmuştur.

3.5. Araştırma Kapsamında Belirlenen Yöntem ve Desen

Bu tez çalışmasında nitel araştırma Yöntemi kullanılmıştır. Nitel Araştırma konusunda sınırların kesin bir şekilde belirlendiği bir tanımlama yapmak oldukça zordur. Nitel araştırma ile ilgili literatür irdelendiğinde de net bir tanımın olmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebinin ise nitel araştırma olgusunun şemsiye bir olgu şeklinde ele alınmasından ve de bu şemsiye olgunun etrafında kümelenen pek çok olgunun farklı disiplinlerle çok yakın bir etkileşimde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. ””Kültür analizi”(etnografya), ”antropolojik araştırma,” ”durumsal araştırma,” ”yorumlayıcı araştırma,” ”eylem araştırması,” ”doğal araştırma,” ”betimsel araştırma,” ”kuram geliştirme,” ve ”içerik analizi”” bu olgulara örnek olarak gösterilebilir. Belirtilen bu olgular araştırma sürecinde belirlenen desen ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan teknikler bakımından benzerlik gösterdiği için nitel araştırma bu olguları çevreleyen genel bir olgu şeklinde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 36-37).

Yukarıda belirtilen bu ifadeleri açıklayacak net bir tanımlama yapmak her ne kadar zor olsa da ” ”nitel araştırma,” gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 37).

Nitel yöntem belirlenerek yapılan araştırmalarda determinist anlayış geri planda bırakılmakta, olay ve olgular arasında gerçekleşen etkileşimde neden sonuç ilişkisi kurulmamaktadır. Nitel araştırmalarda istatistik bilimi ve matematiksel veriler nicel araştırmalara oranla nispeten daha az yer almaktadır. Ağırlıklı olarak sözlü şekilde

gerçekleşen nitel analiz kullanılmaktadır. Nitel yöntemler kullanılarak yapılan araştırmalarda olay ve olguların anlatımına odaklanılır. Olay ve olgular bağlamları içerisinde irdelenir. Problemler olduğu ortamdan ayrıştırılarak analiz edilmez, olay ve olgulara hâkim olan ilişkiler sisteminin doğal ortamında yorumlanıp aydınlatılmasına ağırlık verilmektedir (Neuman, 2012:224'den aktaran; Karataş, 2015:64).

Bu tez çalışmasında nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Nitel araştırmalarda desen, araştırma kapsamında izlenecek süreci düzenleyen ve bu şekilde tutarlı bir araştırma süreci yürütmeye yardımcı olan strateji şeklinde tanımlanmaktadır. Nitel araştırmalarda genellikle kullanılan beş tip araştırma deseni olduğu görülmektedir bu desenler; Kültür analizi, Olgubilim, Kuram oluşturma, Durum çalışması ve Eylem Araştırması olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:61).

Tez çalışmasında belirlenen araştırma deseni olan durum çalışması deseninin tanımı ise şöyledir; *“tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir. Elde edilen sonuçlarla olayın neden o şekilde olduğu ve gelecek çalışmalarda nelere odaklanılması gerektiğini ortaya koyar* (Davey, 1991'den aktaran; Subaşı ve Okumuş,2017:420). Durum çalışması 15-20 gün gibi kısa bir sürede gerçekleştirileceği gibi bir yılı aşkın süreli olarak tasarlanmış araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı ile de gerçekleştirilebilmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015:119).

Durum çalışmasında sahadan elde edilen veriler derlenirken araştırmacının konumu önem arz etmektedir; çünkü elde edilen verileri derleme aşamasının standart bir prosedürü yoktur. Araştırmacı kişi; üzerinde vakit harcanmış nitelikli sorular yönelmeli ve almış olduğu cevapları yansız bir şekilde yorumlamalı, bireysel inanışlarına ve düşüncelerine aldırış etmemeli, karşısına çıkan olguları olumsuz olarak değil de bir şans şeklinde değerlendirmeye müsait olmalıdır (Subaşı ve Okumuş, 2017: 423).

Genellikle dört farklı durum çalışması deseni olduğu bilinmektedir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çok durum desenidir. Bu tez çalışmasında durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Tek durum deseni adından da belli

olacağı üzere tek bir durumun analizine odaklanmaktadır. Örnek ile açıklanacak olursa, uygun bir şekilde açıklanmış bir kuramın olduğu durumlarda, bu kuramın onaylanması veya reddedilmesi gayesiyle bütüncül tek durum deseni kullanılmaktadır. Başka bir örnek verilecek olursa herhangi bir ülkede genel olarak kullanılan bir öğrenme programının Türkiye’de uyarlandığında etkisiz kaldığını gösterecek bir çalışmada bu desen kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:313-314). Bu tez çalışmasında Sakarya ilinde 3+1 iş yeri eğitimi modeli kapsamına öğrenci istihdam eden işletmeler bütüncül tek durum olarak ele alınmıştır. Çünkü bu işletmeler arasında öğrenci istihdam etme sürecinde birbirlerine oranla herhangi bir farklılık gözlemlenmemiştir.

3.6. Araştırma Kapsamında Belirlenen Veri Toplama Aracı

Bu tez çalışmasında veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi, araştırmayı yapan birey ile araştırmanın odak noktasını oluşturan birey arasında belirli bir amacın yerine getirilmesi için gerçekleştirilen sözlü bir iletişim şeklidir (Cohen ve Manion, 1994’den aktaran;Türnüklü, 2000:544). Araştırmayı yapan birey belirlediği konu dahilinde ortaya koyduğu araştırma sorularının yardımıyla veya görüşme esnasında anlık olarak soru sorarak karşısındaki bireyin algı ve düşüncelerini sistemli bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir. Görüşme yönteminin nihai hedefi araştırma konusu dahilinde görüşme gerçekleştirilen bireye soru sorup alınan cevaplar ile bireysel düşünceleri ve hisleri belirlemektir (Türnüklü, 2000:544).

Literatürde görüşme yönteminin birbirinden farklı türlere ayrıldığı ve genellikle de bunların içerisinde üç türün daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bunlar; yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak adlandırılmaktadır (Tekin, 2006:104).

Bu tez çalışmasında görüşme yöntemi türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı görüşmeleri gerçekleştirdiği sırada soru formu kullanmaktadır. Ayrıca bu teknik araştırmacıya daha önce hazırlamış olduğu soruları sorarken bu sorulara yönelik detaylı bilgi edinmek üzere ek soru yöneltme fırsatı sağlamaktadır. Oluşturulan soruların soru formunda belirli bir sıraya göre dizilmesine de gerek duyulmamaktadır. Bu teknik araştırma konusundaki önemli detayların ve soruların göz ardı edilmemesini sağlamak için geliştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:130).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği bir dizi olumlu özellik barındırmaktadır. Birincisi, görüşme sürecinde kişilere zaman konusunda kolaylık sunar. Örnek olarak, araştırmacı görüştüğü kişinin cevapladığı sorulara tekrar değinmeyebilir, çeşitli soruları yönlmesine gerek kalmayabilir. İkincisi, belirli bir form çerçevesinde oluşturulan soruların derlenmesi ve analiz sürecinin nispeten daha zahmetsiz olmasıdır. Bu durumun sebebi ise araştırma konusu ile ilgili soruların form yardımıyla kategorize edilmesinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:130).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya görüşme sürecinde konu bağlamından kopmamak şartıyla sağladığı esneklik yapılan tez çalışmasında bu tekniğin kullanılmasına öncelik oluşturmuştur. Çünkü araştırmacı tecrübesizdir ve bu esneklik görüşme sürecinde doğru verilerin toplanması için araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Bununla beraber yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin bir önceki paragrafta belirtilen olumlu özelliklerinin de çalışma da tercih edilmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Araştırmacı yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak görüşme formunda 4 adet demografik soru ve 10 adet araştırma sorusu oluşturmuştur. Oluşturulan 10 sorunun her birine konu bağlamından kopmamak şartıyla açıklayıcı ve ek cevap alabilmek için sonda sorular dahil edilmiştir. Görüşme formunda öncelikle araştırmacı ve tez konusu hakkında bilgilere değinilmiştir. Ardından görüşülen kişinin kendini rahat hissetmesi açısından kimlik bilgilerinin çalışmada kullanılmayacağı, görüşmenin gerçekleşeceği tahmini süre, verilen cevapların kayıt edilmesi ile ilgili izin ve varsa görüşülen kişinin sormak istediği sorulara değinilmiştir. Bu açıklamaların ardından araştırma sorularına değinilmiştir. Demografik sorulara ise araştırma sorularının sonrasında değinilmiştir. Demografik sorularla görüşmeye başlayıp görüşülen bireyde bir isteksizlik oluşmasına engel olmak için böyle bir tercih yapılmıştır. Ayrıca görüşme sırasında soruların uygun bir şekilde takibi için görüşülen bireylere soru formunun bir kopyası verilmiştir.

Görüşmelerin gerçekleştirileceği yer araştırma konusunu ortamında inceleme fırsatı verdiği için işletme yöneticileri ile mevcut iş yerlerinde görüşme gerçekleştirilmenin uygun olduğu düşünülmüştür. Mesai saatleri içerisinde işletmeler ziyaret edilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin mesai saatleri içerisinde gerçekleştirilmesi uygun randevu saati bulma ve görüşme süreleri konusunda ufak çaplı sıkıntılar ortaya çıkarsa da işletme yetkililerinin pozitif tutumları sayesinde büyük bir sorun ortaya çıkmamıştır. Görüşülen

bireyler ses kayıt cihazı ile kayıt alınmasına izin vermemiş, görüşmeler not alma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu durum görüşme sürelerinin uzamasına sebebiyet vermiştir. Görüşmeler 50-70 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Araştırmacı görüşme esnasında diz üstü bilgisayar kullanmış, görüşme notlarını anlık olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

3.7. Araştırma Verileri için Belirlenen Analiz Tekniği

Nitel verilerin elde edildiği çalışmalarda bu verilerin analiz süreci esneklik, yaratıcılık ve çeşitlilik anlamlarını içermektedir. Yapılan her nitel araştırmanın kendine has özellikleri bulunur ve verilerin analiz süreci farklı bakış açılarını gerektirmektedir. Bu sebeple nitel araştırma sürecine giren bireylerin yaptıkları araştırmanın ve sahadan elde ettikleri verilerin ışığında mevcut analiz tekniklerini inceleyerek, yaptıkları araştırma için uygun bir veri analiz tekniği belirlemesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2021:239).

Bu tez çalışmasında görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi uygun görülmüştür. İçerik analizi; *“sözel yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır.”* (Ezel ve Tavşancıl, 2001:22).

İçerik analizinin temelinde araştırma kapsamında toplanan verileri tanımlamak, bu verilerdeki anlam ve gerçeklikleri ortaya çıkarmak gayesi yatmaktadır. İçerik analizinde genel olarak gerçekleştirilen işlem, birbirine benzer özellikler gösteren verileri çeşitli kavram ve temalar dahilinde derleyerek okuyucu kitlesinin rahat algılayacağı bir şekilde düzenlemek ardından yorumlayarak araştırma sonuçlarına varmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021:250).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

Tez çalışmasının dördüncü bölümünde araştırma konusu dahilinde belirlenen evreni temsil kabiliyeti olan örneklemden elde edilen araştırma verilerinin içerik analizi ve bu verilerin yorumlarına değinilecektir.

4.1. Yüz Yüze Görüşmelerin Yapıldığı Bireylere Ait Demografik Bilgiler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşme soruları iki bölüm olarak oluşturulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen bireylerin demografik bilgilerinin elde edildiği bölümde bireylerin yaşı, eğitim durumu, işletmedeki pozisyonu, işletmedeki aktif çalışma süresi ve iş yaşamında geçirdikleri toplam süreler yer verilmiştir. Araştırmada bireylerin gerçek isimleri ve görüşmelerin gerçekleştirildiği işletmelerin isimlerine yer verilmemiştir. Bireylerin gerçek isimlerini temsilen Y1-Y15 aralığında numaralandırma yapılmıştır. Tablo 13.'de bu bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 13.
Görüşmelerin yapıldığı bireylere ait demografik bilgiler

İsim	Yaş	Eğitim Durumu	Çalışma Yaşamında Bulunulan Aktif Süre	Mevcut İşletmede Aktif Olarak Bulunulan Süre	İşletmedeki Mevcut Pozisyon
Y-1	33	Lisansüstü	7-Yıl	7-Yıl	Yönetici
Y-2	42	Lisans	20-Yıl	11-Yıl	Müdür
Y-3	55	Lisans	27-Yıl	15-Yıl	Sahip
Y-4	43	Lisansüstü	22-Yıl	16-Yıl	Müdür
Y-5	53	Lisans	30-Yıl	19 Yıl	Sahip
Y-6	34	Lisans	12- Yıl	7-Yıl	Yönetici
Y-7	33	Lisans	14- Yıl	4-Yıl	Yönetici
Y-8	56	Lisans	30- Yıl	22 Yıl	Sahip
Y-9	39	Lisans	20- Yıl	17-Yıl	Müdür
Y-10	33	Lisans	10- Yıl	5- Yıl	Yönetici
Y-11	51	Lisans	25 -Yıl	20- Yıl	Sahip
Y-12	39	Lisansüstü	13 -Yıl	7 -Yıl	Yönetici
Y-13	40	Lisans	17 -Yıl	15- Yıl	Sahip
Y-14	42	Lisans	21 -Yıl	10-Yıl	Müdür
Y-15	55	Lisans	32--Yıl	5-Yıl	Müdür

Tablo 13.'de Araştırma kapsamında görüşme gerçekleştirilen bireylerin bilgilerine yer verilmiştir. Görüşme yapılan bireyler 33 ile 55 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Görüşülen 15 bireyin 5'i kendi işletmesinin sahibi iken 5 birey ise bulunduğu işletmede müdür pozisyonunda çalışmaktadır. Diğer 5 birey ise bulunduğu İşletmede yönetici olarak görev yapmaktadır. Görüşülen bireylerden yalnızca Y-1 Kadın katılımcıdır. Diğer katılımcıların hepsi erkek bireylerden oluşmaktadır.

4.2. İşletmelerin Öğrenci İstihdam Süreci ile İlgili Bulgular

Görüşme sorularını yanıtlayan bireylere ilk olarak 3+1 modeli kapsamında öğrenci istihdam süreci ile ilgili soru yöneltilmiştir. Soru dahilinde işletmelerin ne kadar süredir öğrenci istihdam ettiği, yıl boyunca toplamda kaç öğrenci istihdam ettikleri ve öğrenci istihdam sürecinde tercih edilmemesi gereken bir durum olan "belirli kriterlere sahip öğrencileri istihdam etme" tercihlerinin olup olmadığı irdelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 14.
İşletmelerin öğrenci istihdam süreci

Katılımcılar	Öğrenci İstihdam Edilmeye Başlanılan Yıl	İstihdam Edilen Öğrenci Sayısı	Öğrenci Seçiminde Kriter
Y-1	2017	4	Yok
Y-2	2018	4	Var
Y-3	2014	4	Var
Y-4	2019	3	Var
Y-5	2015	4	Var
Y-6	2017	2	Var
Y-7	2018	3	Yok
Y-8	2018	2	Var
Y-9	2018	2-3	Yok
Y-10	2018	4-5	Yok
Y-11	2015	4	Var
Y-12	2018	4	Var
Y-13	2014	4	Var
Y-14	2015	2	Var
Y-15	2016	2	Var

Tablo 14' de görüşme yapılan bireylerin buldukları işletmede 3+1 iş yeri eğitimi modeli kapsamında öğrenci istihdam süreçlerine değinilmiştir. İşletmeler ilk kez öğrenci

istihdam ettiği süreçten bugüne kadar her yıl öğrenci istihdam etmeye devam etmektedir. Yalnızca covid-19 'un ülkemizde başladığı 2020 yılı bahar döneminde öğrenci istihdam edilmediğini belirtmişlerdir. Bu işletmeler güz ve bahar yarı yıllarında da öğrenci istihdam etmektedir.

Görüşme yapılan 15 bireyin 11'i işletmelerinde istihdam edecekleri öğrencilerde cinsiyet, okul başarı durumu gibi kriterler aradıklarını belirtmişlerdir. Bu durum işletmeler açısından bakıldığında normal bir istek olarak değerlendirilebilir ancak yalnızca başarılı öğrencileri istihdam etme talebi 3+1 iş yeri eğitimi modelinin nihai hedefi olan nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi sürecine ters düşmektedir, tüm öğrencilerin eşit şartlarda ve herhangi bir ayırıma tabi tutulmaksızın uygulama eğitiminden en yüksek verimi sağlamalarına olanak sunulması gerekmektedir.

Y-13; ‘İlk aldığım öğrenci okulu bitirdi burada işe başlattım onu. Merve isminde bir arkadaşımız. Yani tam olarak biz 1 Şubat 2014 yılından beri öğrenci arkadaşları uygulama süresi boyunca burada istihdam ediyoruz. Normalde iki öğrenci güz döneminde iki öğrenci de bahar döneminde alıyoruz. Fazlası olduğu zamanlarda oluyor ama en az dört öğrenci alıyoruz. İşletmedeki tüm öğrencilerimiz bayan olduğu için cinsiyet kriterimiz var, bayan öğrenci istihdam ediyoruz ayrıca hocalarımızdan başarılı öğrencileri bize yönlendirmesini istiyoruz.’

Y-9; ‘‘2018 yılından beri öğrenci istihdam ediyoruz. Hem güz hem de bahar yarı yıllarında bu tarihten beri aralıksız olarak öğrenci istihdam ediyoruz. Bir yıl boyunca genelde iki ile üç arasında öğrenci istihdam ediyoruz. Aslında daha fazla öğrenciyi istihdam etmek istiyoruz ancak okul bize ne kadar öğrenci yollarsa o şekilde idare ediyoruz. İstihdam edeceğimiz öğrenciler için herhangi bir kriterimiz yok. Diploma notuymuş, cinsiyetmiş, dış görünüşmüş bu tip şeylere dikkat etmiyoruz. Bizim, kriter demeyelim de temel isteğimiz çalışmaya istekli bireyleri burada görebilmek. Hizmet sektöründe faaliyet gösteriyoruz çalışanlarımız müşterilerimizle birebir etkileşimlerde bu yüzden öğrencinin çalışmaya istekli olmasına önem veriyoruz.’

Y-1; “ İlk kez 2017 yılında öğrenci istihdam etmeye başladık. Meslek yüksek okulu akademik personeli bizimle iletişime geçti ve bu şekilde ön lisans öğrencilerini istihdam etmeye başladık. Güz ve bahar yarı yılı olmak üzere iki dönemde de öğrenci alıyoruz. Güz yarı yılında iki bahar yarı yılında iki toplamda dört öğrenci istihdam etmiş oluyoruz. Buraya gelecek öğrenciler için herhangi bir ayırımımız bulunmuyor veya not ortalaması yüksek olan öğrencileri istemek gibi bir durumumuz da olmuyor. Bizim gelen öğrencilerdeki tek isteğimiz isteyerek buraya gelmeleridir. Bu şekilde öğrencinin bize katkısı da artmış olur.”

Y-4; “2019 yılından beri okulla iş birliği içerisindeyiz. Üç öğrenci alıyoruz. Öğrenciler bize uygunsuzsa güz ve bahar olmak üzere iki dönemde de öğrenci istihdam ediyoruz. Gerçi şu ana kadar öğrenci almadığımız dönem olmadı. Pandeminin başladığı dönem hariç tabii. Öğrenciyi kullanacağımız noktalara göre kadın ve erkek kriterimiz oluyor. Bunun haricinde bize uyum sağlayabilecek okul ortamında başarılı çocukları istihdam etmek istiyoruz. Böyle bir talebimiz oluyor.

Y-15; “ Yanılmıyorsam eğer 2017’de almıştık ilk olarak öğrenci. 2 öğrenci alıyoruz birini güz döneminde birini bahar döneminde alıyoruz. Kriterlerimiz oluyor tabii. En azından derslerinde başarılı olan öğrenci gelsin istiyoruz. Gerçi öğrencinin okulda başarılı olması burada başarılı olacağını garantilemiyor ama risk azaltıyoruz biz de hesapta işte.

Y-10; “ Biz burada 4-5 aralığında öğrenci arkadaşımızı istihdam ediyoruz. Şu ana kadar herhangi bir kriter aramadık bu arkadaşlarda ve okuldan böyle bir talebimiz de olmadı. Sonuçta bu çocukların başarı durumunu takip etme gibi bir durumumuz yok, biz buradaki durumlarına bakıyoruz. Geçen yıl iki dönemde beş kişiyi istihdam etme fırsatımız oldu, ondan önceki yıl 4 öğrenci aldık.

Görüşme gerçekleştirilen bireylerden alınan yanıtlar değerlendirildiğinde öğrenci seçiminde belirli bir kriter aramadıklarını dile getiren işletmelerin de başarılı öğrencilerin işletmelerine gelmelerini istedikleri görülmektedir. Bu yanıtların içerisinde yalnızca Y-1

ve Y-10 isimli katılımcı öğrenci seçiminde hiçbir kriterlerinin olmadığını belirtmiştir. 3+1 İş yeri eğitimi modelinde 1.80 not ortalamasını yakalayan her öğrencinin uygulama eğitimine katılması zorunludur ve öğrencilerin uygulama eğitimine katılmadan mezun olma gibi bir durumu söz konusu değildir. Yalnızca başarılı öğrencileri işletmede istihdam etme talebi uygulamada uzun vadede problemler ortaya çıkarabilir. Bu durumun işletmelere öğrenci istihdam sürecinde uygun bir şekilde aktarılması gerekmektedir.

4.3. İşletmelerin Akademik Personel ile İletişimlerine Yönelik Bulgular

Görüşme formunda 2. Soru olarak işletmeler ile meslek yüksek okulu akademik personeli arasındaki iletişimin durumu irdelenmeye çalışılmıştır. Akademik personel ile işletmeler arasında etkili bir iletişimin olması uygulamanın işleyişi sürecine, üniversiteler ve işletmelere çeşitli faydalar sağlamaktadır.

Tablo 15.

İşletmeler ile meslek yüksek okulu akademik personeli arasındaki iletişim

Katılımcılar	Güçlü İletişim	Zayıf İletişim
Y-1	+	
Y-2	+	
Y-3	+	
Y-4	+	
Y-5	+	
Y-6	+	
Y-7	+	
Y-8	+	
Y-9	+	
Y-10	+	
Y-11	+	
Y-12	+	
Y-13	+	
Y-14	+	
Y-15	+	

Tablo 15’ de katılımcıların meslek yüksek okulu akademik personeli ile olan iletişimleri gösterilmektedir. Akademik personel ile iletişim sürecine yönelik soruya

katılımcıların hepsi işletme bazında akademik personelle olan iletişimlerinin güçlü olduğunu belirtmiştir.

Y11; *“Kendi adıma konuşuyorum, diğer işletmeler nasıldır bilemem ben Sakarya’daki iki yıllık okullarla sürekli iletişimdeyim. Öğrenci birden fazla okulla muhatap oluyorum. Bir dönem başka okuldan bir dönem başka bir okuldan öğrenci alıyorum dolayısıyla bütün hocalarla da iletişimimiz sağlam bir şekilde ilerliyor. Belirli bir süre sonra zaten arkadaş gibi oluyoruz hocalarımızla.”*

Y-7; *“ okulla öğrencileri aldığımız dönemler harici de iletişim halindeyiz. İletişim gayet şeffaf biz herhangi bir ihtiyaç olduğunda veya öğrencilerle ilgili bir durum olduğunda rahatça iletişime geçebiliyoruz. Veya hocalarımız da rahatça bizimle iletişime geçebiliyor. Bazen elimizde öğrenci olmasına rağmen arayıp öğrenci yönlendirmemizi ister misiniz diyorlar.*

Y-9; *“ilk uygulama öğrencisini aldığımızdan beri etkileşim halindeyiz. Ben iletişimimizin güçlü olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin istihdam süreci haricinde de hem hocalar bize hem biz hocalara rahat bir şekilde ulaşıyoruz”*

Y-6; *“hocalarla iyi bir iletişimimiz var, alacağımız öğrenciler ile ilgili bizi yönlendiriyorlar, sadece öğrenci alacağız diye değil süreç içerisinde de herhangi bir durum olunca gerek onlar gerek biz rahat rahat ulaşıp konuşabiliyoruz.”*

Y-12; *“okulla iletişim konusunda iyi durumdayız. Şöyle ki hocalar zaten öğrencileri buraya denetlemeye geliyorlar yüz yüze iletişime geçmiş oluyoruz, öğrenciler konusunda başka konularda bilgi alışverişimiz oluyor’*

Yaz aylarında gerçekleştirilen kısa süreli staj uygulamalarında öğrenciler genelde kendi imkanlarıyla buldukları işletmelerde 1 ay gibi bir süre uygulama eğitiminde bulunmaktadır. Bu süreçte iş yerleri ile okullar arasında herhangi bir iletişim bulunmamaktadır. 3+1 İş yeri eğitimi modelinde ise öğrenciler okul tarafından belirlenen uygun işletmelere yerleştirilmektedir. Bu durum İşletmeler ile meslek yüksek okulu arasında sürekliliği olan bir iletişim sürecini gerekli kılmaktadır. Sorulara verilen cevaplardan da

görülmektedir ki iş yeri eğitimi modeli vasıtasıyla meslek yüksek okullarının iş dünyası ile olan iletişimi artmaktadır ve modelin işletmeler ile okullar arasında bir köprü rolü üstlendiği söylenebilir.

4.4. 3+1 İş Yeri Modelinin İşletmelere Sağladığı Katkı ile İlgili Bulgular

3+1 iş yeri eğitimi modelinde öğrencilerin uygulama eğitimi süresince almış oldukları maaşları ve ödenen sigorta primleri mesleki eğitim kanununun 24. ve 25. maddesi dahilinde karşılanmaktadır. Buna göre 24. Maddede; bünyesinde on ve üzerinde işçi bulunduran ve bakanlık tarafından işletmede meslek eğitimi yapma yetkisi bulunan işletmeler öğrenci istihdam etmese dahi asgari ücret miktarının en az üç de biri kadarındaki ücret tutarını uygulama eğitimi sürelerinde bakanlığın belirlediği saymanlık hesabına yatırmak zorunda oldukları belirtilmiştir. Yine aynı kanunun 25. Maddesinde; işyerlerinde uygulama eğitiminde bulunan öğrencilerin işyerinde yirmi ve üzeri iş gören bulunuyorsa asgari ücretin yüzde otuzundan az, yirmiden az iş gören bulunuyorsa yüzde on beşinden az ücret alamayacağı belirtilmiştir (3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Mesleki eğitim kanununda öğrencilerin sigorta primleri hakkında ise; öğrencilerin sigorta primleri eğitim gördükleri üniversitelerin bütçesindeki ödenekten karşılanmaktadır açıklaması bulunmaktadır (3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 1986).

Görüşme formunda 3. Soru olarak 3+1 işyeri eğitimi kapsamında öğrenci istihdam etme durumunun işletmelere sunduğu katkı irdelenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar iş yeri eğitimi modelinin iş yerlerine sunduğu katkı ile ilgili soruya ise; devlet teşviki, sağlamış oldukları sigorta maliyetleri, düşük ücret ödeme, istihdam edilen öğrencilerin iş yükünü azaltması ve personel alımında kolaylık sağladığına yönelik yanıtlar vermişlerdir. İşletmelerin mesleki eğitim kanununun sağlamış olduğu parasal maliyetlerin haricinde de modelden fayda sağladığı görülmektedir.

Y-5; ‘‘Tabii büyük katkı sunuyor buradaki öğrenciler sayesinde normal bir personelin yapacağı işler hallediliyor. Daha az ücret ödemiş oluyoruz ayrıca öğrencilerin alt yapısı var işlerin yapılmasında büyük kolaylık sağlıyorlar’’

Y-9; ‘‘Bu sorduğunuz soru aslında ilk soru ile de bağlantılı. Buraya gelen öğrenci istekli ve öğrenmeye açık olduğu zaman istihdam ettiğimiz normal’’

bir personel gibi işletmeye katkı sunuyor iş yükümüzü hafifletiyor. Öğrencilerin sigorta primleri de okullar tarafından ödeniyor ve tam süreli bir işçi gibi hem maksimum verim sağlamış oluyoruz hem de cüzi bir ücret ödemiş oluyoruz.’’

Y-8; ‘‘Büyük katkı sağlıyoruz. Öncelikle şu durumdan bahsedeyim biz buraya bir öğrenci aldığımız zaman bu öğrencinin 4 ay kesintisiz burada çalışacağından emin olmuş oluyoruz. İş bıraktı yeni işçi ara, yeni işçi arama maliyetlerine katlan, bu gibi olumsuz durumların önüne geçmiş oluyoruz. Ayrıca sigorta maliyetlerini düşürmüş oluyoruz, devletin sunduğu teşvikler de artıyor.’’

Y-11; ‘‘biraz kabaca olacak belki ama fiyat performansı yüksek oluyor öğrencileri istihdam etmemizin. Öğrenciler tam gün normal çalışma sürelerinde çalışıyorlar, sigorta ve ücretlerde verimlilik sağlamış oluyoruz. Ayrıca tam zamanlı çalıştığı için öğrenci normal bir personel gibi çalışıyor ve iş yükünü düşürüyor bu durum’’

Y-3; ‘‘ Şimdi ilk önce öğrenciyi istihdam ederken sağladığımız bir katkı var bu çocukların sigorta primlerini biz ödemiyoruz, ayrıca bu çocuklar tam zamanlı çalışmasına rağmen düşük ücret ödüyoruz. Bu şekilde çalışan maliyetini düşürmüş olduk bu bir katkı. E bu çocuklar tam zamanlı çalışıyor dedik, buradaki herhangi bir çalışan gibi katkı sunuyorlar bize.’’

Y-14; ‘‘1 yıl içerisinde 4 öğrenci istihdam ediyoruz. Bu öğrenciler 4 ay burada çalışıyor bize çalışan çeşitliliği sunmuş oluyorlar, herhangi bir zamanda personel ihtiyacımız oldu bu öğrencilerin içerisinde memnun kaldıklarımıza iş teklifi yapabiliyoruz. Hızlı bir şekilde personel bulabiliyoruz bu sayede. Öğrencilerin tam zamanlı çalışması da büyük fayda sağlıyor. İş yükünü hafifletiyorlar, normal bir işçiye oranla sigorta primi ve ödenen ücret konusunda da faydası oluyor öğrenci istihdam etmemizin.

Katılımcılara 3. Soru bağlamında lise stajyeri istihdam edip etmediği sorulmuş, lise stajyerlerinden sağlanan katkı ile 3+1 işyeri eğitimi modeli dahilinde ön lisans öğrencilerinin sağladığı katkı arasında bir karşılaştırma yapmaları istenmiştir. Soruya cevap veren

katılımcıların toplamda 7 tanesi lise stajyeri de istihdam ettiklerini belirtmiştir. Soruya verdikleri cevaplar ise şöyledir;

Y-9; ‘‘evet lise öğrencilerini de istihdam ediyoruz ama kesinlikle ön lisans öğrencileri lise öğrencilerine oranla daha fazla katkı sağlıyorlar. İş yeri eğitiminin yüksek öğrenim öğrencilerine sunduğu bu fırsatı bu yüzden değerli buluyorum. Yaşadığımız tecrübeler eşliğinde diyebilirim ki ön lisans öğrencileri lise öğrencilerine göre istihdama daha elverişli oluyorlar’’

Y-4; ‘‘lise öğrencileri de var ama onlar daha geri planda kalıyorlar ikisini karşılaştıracak olursam ön lisans öğrencilerinin daha ağır bastığını söyleyebilirim. Lise stajyerlerine zaten okul bitince üniversiteye devam edecek gözüyle bakılıyor pek de istekli olan da yok çalışmaya. Ön lisans öğrencilerinden memnunuz’’

Y-6; ‘‘ meslek yüksek okulu öğrencilerinden daha fazla katkı alıyoruz liselilere göre. Zaten bu dönemden sonra sadece meslek yüksek okulu öğrencisi almayı planlıyoruz’’

Y-11; ‘‘ lise öğrencileri burada çalışıp belki işe girerim gözüyle bakmıyorlar, ülke de üniversite okumayan insan kalmadı, önceden meslek lisesi okuyan adam staj bitince işe başlayacak gözüyle bakılırdı, şimdi çocuk lise stajı zorunlu diye tamamlıyor sonra okula devam ediyor zaten. O yüzden burada iyi iş öğrenme iyi çalışma gibi bir güdüsü olmuyor ön lisans öğrencilerine bakınca onlar daha ciddiye alıyorlar, yani karşılaştıracak olursam ön lisans öğrencileri daha çok katkı sunuyor derim.’’

Sorulara verilen yanıtlar değerlendirildiğinde 3+1 iş yeri eğitim modelinin işletmeler bazında verimli bir sistem olarak algılandığı görülmektedir. Modelin uygulayıcı işletmeler tarafından kabul görmesi uygulama örneklerinin artmasına da yardımcı olacağı düşünülmektedir.

4.5. İş Ortamında Öğrenci Niteliklerinin Geliştirilmesi Faaliyetlerine Yönelik Bulgular

3+1 İş yeri eğitimi modelinde öğrencilerin teorik ve pratik olarak geliştirilmesine önem gösterilmektedir. Öğrenci teorik eğitimi okul ortamında alır uygulama eğitimine katıldığında ise pratik eğitim süreci başlamaktadır. Öğrencinin uygulama eğitiminde bulunduğu işletmede öğrendiği iş yapma pratikleri iş yeri eğitimi modelinin amacı olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlanmaktadır.

Görüşme formunun 4. Sorusu ile işletmelerin öğrencilerin gelişimlerine yeterli katkı sağlayıp sağlamadığı irdelenmeye çalışılmıştır. Sorulara verilen cevaplarda işletmelerin genelinin iş yerine gelen öğrenciye ilk önce sorumlu bir çalışan vasıtasıyla oryantasyon eğitimi verdiklerini belirtmiştir. Oryantasyon konusunda işletmelerin genelinin kademeli ilerlediği görülmektedir. Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek üzere yaptıkları iş ile ilgili konularda sorumluluk verildiği, işletme içindeki toplantılara dahil edildiği görülmektedir. Öğrencilerin iş ile ilgili gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerine de yardımcı olduğu görülmektedir.

Tablo. 16

İş yerinde öğrencilerin gelişimine yönelik yapılan faaliyetler

Katılımcılar	Oryantasyon ile İlgili Faaliyetler	Kişisel Gelişim ile İlgili Faaliyetler	Sorumluluk Duygusunun Gelişimi ile İlgili Faaliyetler
Y-1	X	X	X
Y-2	X	X	X
Y-3	X	X	X
Y-4	X	-	-
Y-5	X	X	X
Y-6	X	-	-
Y-7	X	-	-
Y-8	X	X	X
Y-9	X	X	X
Y-10	X	-	-
Y-11	X	X	X
Y-12	X	X	-
Y-13	X	X	X
Y-14	X	X	-
Y-15	X	-	-

İşletmelerin öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi sürecindeki faaliyetleri tablo 15’de gösterilmiştir. Sorulara cevap veren işletmelerden toplamda sekizinin 3 aşamalı şekilde öğrencinin gelişimini desteklediği görülmektedir. İşletmelerin tamamı öğrencilere oryantasyon eğitimi verdiğini belirtmiştir. Toplamda 7 işletme öğrencilere iş ile ilgili sorumluluk vermediğini belirtmiştir.

Y-14’’ buraya normal bir personel alacağımız zaman işi bilen kişileri alıyoruz. Bu öğrenciler bize geldiğinde burada yapılan işleri bilmiyor oluyorlar. Bu çocuklara en kolay işten en zor işe kadar kademe kademe bir eğitimi veriyoruz. 1,5 ay gibi bir sürede gayet iyi şekilde iş öğrendiklerini görüyoruz. Ayrıca konuşma davranış disiplini gibi konularda da öğretici bir yaklaşımımız var’’

Y-4’’İlk önce öğrencinin gelişimi için adım adım oryantasyon uyguluyoruz. Öğrenci işe başladığı gibi direkt ‘’şu işleri yaparak başla’’ gibi bir yönlendirmemiz olmuyor. Adım adım iş yerindeki işleri öğretiyoruz bu şekilde öğrencinin gelişimine yardımcı oluyoruz ve işe adaptasyon süresini kısaltıyoruz. Böyle yaparak öğrencinin gelişimine daha fazla katkı sağladığımızı düşünüyorum. Ayrıca bu arkadaşlarımız gençler onlara sadece iş ile ilgili şeyler öğretmiyoruz oturma, kalkma, yeme, içme, selam verme, konuşma gibi davranışlarını zenginleştirecek şekilde yardımcı olmaya çalışıyoruz. Uygulama süresinin uzun oluşu bu yetkinlikleri öğrencilere kazandırmamıza yardımcı oluyor. Öğrencilere yaptığı iş ile ilgili tam bir sorumluluk veriyoruz ki güven kazansın. Hata yapabilirler, bugüne kadar hiç çekinmedik sorumluluk vermekten. Ayrıca ortamı yaşamaları için tüm toplantılara onları da dahil ediyoruz.’’

Y-9’’ Gelen öğrencileri ilk önce iş yerindeki deneyimli bir personelimizin himayesine bırakıyoruz. Bu personel öğrencilerle birebir ilgileniyor. Öğrencinin yapacağı işlere göre bir eğitimci gibi iş üretiyor. Bu süreçte öğrencilere yaptıkları iş ile ilgili sorumluluk vermekten kaçınıyoruz çünkü yıpranmalarını istemiyoruz, hata yapma lüksüne sahipler ancak öz güven problemi yaşamalarını istemiyoruz. Öğrencileri whatsapp grubumuza alıyoruz toplantılarımıza da dahil ediyoruz bu şekilde kendilerini tam bir

personel gibi hissetmelerini sağlıyoruz. Öğrencinin gelişimi ile ilgilenmekten çekinmiyoruz çünkü onları tam zamanlı olarak istihdam etmek istiyoruz. Bu şekilde öğrencinin gelişimi için harcadığımız vakit maliyet değil yarar sağlamış oluyor.’’

Y-7’’tam zamanlı personele sağladığımız bütün olanaklardan öğrencileri de faydalandırıyoruz. Normal personelimiz gibi toplantılar olsun farklı aktiviteler olsun dahil ediyoruz. Burada geçirdikleri sürenin zaten yarısında eğitim alıyorlar gibi oluyor, aşama aşama iş öğretiyoruz burada. Öğrenciyi kendi yaptığı işte tam sorumluluk veriyoruz ama tabi hata yaptığı zaman sorumlu tutmuyoruz, sonuçta buraya asıl geliş sebepleri iş öğrenmek, sorumluluk vermemizin sebebiyse kendini buraya ait hissetsin, çalıştığının farkında olsun istiyoruz.’’

Y-15;’’gelen öğrencilerin kişisel olarak belirli bir seviyede olduğunu düşünüyorum, öğrenci ne kadar çabuk iş öğrenirse hem bizim için hem de onun için daha verimli olur. Burada öğrenci geldiği gibi iş ortamına dahil ediyoruz onu. Hızlı bir oryantasyon sağlamış oluyoruz. Öğrenci için temelde yapmış olduğumuz şey ona iş öğretmek oluyor.’’

Bireyin mesleki eğitiminde belirli bir meslek ile ilgili eğitim verilirken kişisel gelişime de önem göstermek gerekmektedir. Bu şekilde bireyin bir bütün olarak gelişimi sağlanmaktadır. Türkiye’de cumhuriyet öncesi dönemde ahilik teşkilatı ve lonca teşkilatında bu tip bir eğitim türü uygulanmıştır.

Görüşme formunun 3. Sorusunda katılımcıların iş yerinde öğrencilerin gelişimlerine yönelik yapmış olduğu faaliyetler incelendiğinde öğrencilerin sadece mesleki açıdan değil kişisel olarak da gelişimlerine katkı sağladıkları görülmektedir. Bu durum da 3+1 iş yeri eğitimi uygulamasının öğrencilerin bir bütün olarak gelişimini desteklediğini göstermektedir.

4.6. Meslek Yüksek Okulu Akademik Personelinin İşletmelerden Beklentilerine Yönelik Bulgular.

Görüşme formunun 5. Sorusunda öğrencilerin uygulama eğitiminde bulunduğu süreç ile ilgili meslek yüksek okullarının işletmelere herhangi bir talep te bulunup bulunmadığı incelenmeye çalışılmıştır.

Y-3 ‘‘ Akademik personel ile güçlü bir iletişime sahip olduğumuz için bizden öğrencilerin gelişimiyle ilgili herhangi bir talepte bulunmalarına gerek bile kalmıyor. Biz hocamızın isteğini ve uygulamanın gereklerini biliyoruz bu yüzden herhangi bir talep gelmiyor.’’

Y-13‘‘ Burada kendi iş yapımıza göre bir istihdam süreci ilerletiyoruz. Hocalar bizi tanıyor yaptığımız işi biliyor bugüne kadar herhangi bir talepleri olmadı.’’

Y-8 ‘‘ Bizim öğrenci istihdam sürecimiz gayet şeffaf, hocalar denetlemeye geliyor iş yerine öğrenciyi, e zaten iletişim halindeyiz olanı biteni görüyorlar o yüzden herhangi bir istek öğrencilerin gelişimiyle ilgili ekstra bir beklenti içerisinde olduklarını görmedim, bize de iletmediler.’’

Y-5‘‘ Yok bugüne kadar herhangi bir talep olmadı. Öğrenciler demek ki memnunar onlara iş ile ilgili olumsuz bir durum yansıtacak veya ne bileyim iş vermesek ya da çok yüklensek hocalara bildirirlerdi bize de hocalardan ona göre bir geri dönüş gelirdi.’’

Y-11‘‘ Şimdi öğrencileri alırken iletişimdeyiz e hocalar öğrencileri iş yerinde çalışma ortamında ziyaret ediyorlar o arada da iletişimdeyiz, bizi görüyorlar ortamı görüyorlar, herhangi bir talepleri olmadı bu süreçle ilgili, aynı şekilde devam ediyoruz bizde. Yani öğrenciler bizim tarafımızdan olumsuz bir durumla karşılaşmadan da böyle herhangi bir talep olacağını düşünmüyorum. Süreç gayet güzel işliyor’’

Bu soruya verilen cevapların görüşme formunun 2. Sorusunu destekler şekilde ilerlediği görülmektedir. Öğrenci istihdam sürecinde akademik personel ile işletmeler

arsında iletişimin etkinliği akademik personel tarafından öğrencilerin iş yerinde ziyaret edilmesi, akademik personelin iş ortamını ve işletmeleri tanınmasına yardımcı olmaktadır. Çalışılan örneklem bazında bakıldığında öğrenci istihdam sürecinin problem yaratmayacak bir düzeyde ilerlediği söylenebilir.

4.7. İşletmedeki Tam Zamanlı Personel ve İstihdam Edilen Öğrencilere Yönelik Tutum ile İlgili Bulgular

Görüşme formunun 6. Sorusunda katılımcıların iş yerindeki tam zamanlı personel ile istihdam edilen öğrencilere yönelik tutumları irdelenmeye çalışılmıştır. 3+1 İş yeri eğitimi modelinde öğrenciler tam zamanlı personel ile aynı çalışma sürelerine sahip bulunmaktadır. Ancak stajyer öğrenci konumunda oldukları için ücret alacaklarının tam zamanlı personele oranla düşük ücret düzeyinde kaldığı bilinmektedir. 6. Soruya verilen yanıtlarda 5 işletme öğrencilerin herhangi bir ayrımcılık hissetmemesi ve kendilerini iş yerinin bir parçası hissetmesi için tam zamanlı personel ile öğrencilere eşit ücret ödediklerini bildirmişlerdir. 6. soruya verilen yanıtlarda işletmelerin tam zamanlı personel ile öğrenciler arasında bir farklılık gözetmediği, 8 işletmenin ise öğrencilere pozitif ayrımcılık sağladığı görülmüştür. Bu durum tablo 16 ile gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 17.

Tam zamanlı personel ile öğrenciler arasındaki farklılık durumu

Katılımcılar	Olumlu Yönde Farklılık	Farklılık Gözetmiyor
Y-1	X	
Y-2	X	
Y-3		X
Y-4	X	
Y-5		X
Y-6		X
Y-7		X
Y-8		X
Y-9		X
Y-10	X	
Y-11	X	
Y-12	X	
Y-13	X	
Y-14	X	
Y-15		X

Y11- ‘‘ Öğrencilere burada pozitif ayrımcılık gösteriyoruz biz bazen çalışma saatlerinin üzerine çıkıyoruz ama öğrencileri kesinlikle çok çalıştırmıyoruz. Bizim kadar da yoğun bir iş yüküne maruz bırakmıyoruz onları.’’

Y6- ‘‘ Bu öğrenciler bizim sözleşmeli çalışmamız statüsünde olmayabilirler, burada bir dönem çalışıp bizimle ilişkisi kesiliyor olabilir. Bu durum bizim bu öğrencileri normal personelimizden ayrı tutmamıza sebep olmuyor. Bu öğrenciler öğrenim süreleri bitene kadar normal personelimizle eş değer bir konumdalar, o ilgi ve alakayla onlara yaklaştırmaya devam ederiz.’’

Y-13 ‘‘ Bu öğrenciler bizde normal bir personel gibi tam zamanlı çalışıyorlar. Bu çocuklara herhangi bir stajyer gibi davranmamıza olanak yok öğrencilerimiz ve tüm personelimiz eşit durumdadır. Biz bu çocukları uygulama eğitimleri bittiğinde istihdam etmek istiyoruz bunu düşünüyoruz. Ayrıca bu çocuklar kendilerini buraya ait hissetsinler diye ücretlerini bile gerçek personelimizle eş değer tutuyoruz, çocuk işine odaklansın ayrımcılık hissetmesin ki daha odaklı çalışabilsin.’’

Y-8 ‘‘ Öğrenciler 4 ay burada olduğu için ilk haftadan sonra zaten stajyer olduğu aklımıza bile gelmiyor herkes eşit süre çalışıyor o yüzden herhangi bir farklılık veya ayrımcılık göstermiyoruz.’’

Y-9 ‘‘ bak örnek vereyim bu soruya, öğrenci buraya geldiğinde işçi olarak gelmiyor, oryantasyon konusunda yeni işe giren tam zamanlı bir personele göre avantaj yaşamış oluyor, personele bu kadar detaylı bir oryantasyon sağlamıyoruz. Bir de biz onları normal çalışanlarımız gibi görüyoruz. Ücretler konusunda da asgari ücret eşit bakıyoruz asgari ücret veriyoruz öğrencilere.’’

3+1 işyeri eğitimi modelinde öğrenciler 4 ay boyunca işletmelerde istihdam edilmekte günlük çalışma süreleri de tam zamanlı personelle eşit düzeyde olmaktadır. İşletmeler tarafından öğrencilerin tam zamanlı personelle eşit şartlar altında çalışması onların iş yerindeki konumlarına da etki ettiği verilen yanıtlardan görülmektedir. Öyle ki bazı iş yerleri öğrencilere ücretler konusunda da eşit fırsatlar sunmaktadır.

4.8. İşletmelerin 3+1 Modeli ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Görüşme formunun 7. Sorusunda katılımcıların 3+1 iş yeri eğitimi modeli konusundaki bilgi düzeyleri sorulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar ise şöyledir;

Y-9 ‘ ‘Uygulamanın amacı konusunda hocalarımız tarafından bilgilendirildik, uygulamanın işleyişi konusunda fikir alışverişlerimiz oluyor, önceki sorularda da değindiğim gibi akademik personelle iletişimimiz çok güçlü bizim de öğrencilere bakış açımızı sorulara verdiğim cevaplardan görebiliyorsunuz. 3+1 modeli konusunda herhangi bir bilğim olmasa dahi öğrencinin burada bulunduğu süre malum, gelişimleri için bir şeyler yapmaya mutlaka çalışırız.’ ’

Y-14 ‘ ‘ okul bizimle öğrenci istihdam süreci ile ilgili ilk kez iletişime geçtiğinde modelin çerçevesi hakkında bilgilendirildik açıkça söylemek gerekirse şu an sorsanız bana hatırlamıyorum bile ancak benim bunu bilmeme pek de gerek yok aslında öğrenciler için kendi üzerimize düşeni yapıyoruz.’ ’

Y-13 ‘ ‘ her dönem sürekli açıklanan bir durum yok bize, ancak sürecin işleyişi ile ilgili karşılıklı konuşmalarımız oluyor, ne yalan söyleyeyim 3+1 modeli nedir ne zamandır uygulanıyor filan böyle bir bilğim yok, bilmeye de gerek var mıdır sence? ’ ’

Y-15 ‘ ‘ Abicim modelin ne işe yaradığıyla ilgili bir fikrim yok gerçekten, hani desem ilk kez öğrenci alındığında detaylı bir bilgilendirme yapıldı o zaman da ben burada çalışmıyordum. Pek de önemli değil böyle şeyler, bakıyorsun burada çalışan personele onunla ilgilisin yoksa amaç önem pek de ilgilendirmiyor beni.

Y-4 ‘ ‘ Hocalarımız tarafından muhakkak bilgilendirilmişizdir ama şu an bu soruya verecek net bir yanıtım yok, bizim olayımız okulla iş birliğine gitmişiz ciddi bir şekilde her dönem öğrenci alıyoruz, onlara yardımcı oluyoruz görevimizi yerine getiriyoruz diye düşünüyorum.’ ’

Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar incelendiğinde genel olarak 3+1 modeli ile ilgili bilgi düzeylerinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu durumun modelin işleyişi konusunda herhangi bir aksaklık yaratmadığı görülmektedir.

Bu sorunun akabinde Sarıbyık (2019)'un 3+1 modeli ile ilgili detaylı bilgi verdiği çalışmasından bazı yerler okunarak modelin amacı önemi ve yararları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından bu bilgiler eşliğinde ‘modele yönelik bakış açınızda bir değişiklik oldu mu? Bu bilgiler eşliğinde öğrencilerin gelişiminde daha farklı bir yol izler misiniz?’ Sorusu sorulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar ise şöyledir;

Y-15 ‘‘ Bak Abicim burada şöyle bir durum var buraya bir yüksek öğretim öğrencisinin yaklaşık 4 ay boyunca istihdam edilmesi için meslek yüksek okuluyla iletişime geçmek işi ciddiye almak bakımından gayet yeterli.’’

Y-9 ‘‘ O zaman akademik personelin aynen bu şekilde gelip ‘uygulamanın amacı şu kapsamı bu’’ gibi açıklamalar yapması bizim öğrenciye bakış açımızda herhangi bir değişikliğe sebep olmaz. Bu çocukları okulun bize yönlendirmesi, bizimle iletişime geçilmesi ve çocukların bizde dört ay gibi bir süre geçirmesi zaten işe ciddiye bakmamız için yeterli. Sonuçta bu öğrenciler için bir değer.’’

Y-13 ‘‘ Bu bilgilerin bize akademik personelden geldiğini varsayıyorum ve pek bir şey ifade etmeyeceğini düşünüyorum, bu bilgilerin haricinde öğrenciler uzun süre burada kalıyorlar ve bu zaten yeterli işi ciddiye almak için.’’

Y-4 ‘‘ Fark etmez herhangi bir değişiklik olmaz. Burada şimdi bizim kendi iş yaşantımız var onu da düşün bu okudukların bizim için teferruat gibi oluyor.’’

Ek soruya verilen yanıtlar irdelendiğinde model ile ilgili kavramsal bilgilendirme yapmanın modelin işleyişinde herhangi bir değişiklik yapmayacağı görülmektedir. Bu durumun da örneklem bazında modelin yeterli karşılığı gördüğü ve önceki sorulara verilen yanıtlar incelendiğinde öğrencilere yönelik de negatif bir tutumun olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.9. İşletmelerin 3+1 İş Yeri Eğitimi Modelinde Gördüğü Eksik Yönlerin Belirlenmesine Yönelik Bulgular

Görüşme formunun 9. sorusunda katılımcıların iş yeri eğitimi modelinde gördükleri eksik yönler irdelenmeye çalışılmıştır. İşletmelerin modelde gördükleri eksiklikleri yanlışlık oluşturmadan ortaya koyabilmek için araştırmacı; ‘‘ iş yeri eğitimi modelinde bir değişiklik yapmak isteseyiz bu ne olurdu’’ şeklinde bir soru yönelmiştir. Soruyu yanıtlayan katılımcıların genelinde modelin işleyişine yönelik bir tatmin olduğu görülmektedir ancak öğrencilerin işletmelerde bulunduğu 14 haftalık sürenin yeterli bulunmadığı uygulama süresinin daha uzun olmasına yönelik bir düşüncelerinin olduğu ve öğrenci işletme eşleşmesi yapılırken öğrencilerin öğrenim gördüğü bölüme uygun işletmelere yerleştirilmesinin gerekliliği ile ilgili geri bildirimde bulunmuşlardır.

Tablo.18

İşletmelerin 3+1 iş yeri eğitimi modelinde eksiklik olarak gördükleri yerler

Katılımcılar	Uygulama Süresi Arttırılmalı	Öğrencinin Bölümüne Göre Yerleştirme Yapılmalı	Herhangi bir eksiklik görmüyorum
Y-1	X		
Y-2	X		
Y-3	X		
Y-4	X		
Y-5			X
Y-6	X		
Y-7	X		
Y-8			X
Y-9			X
Y-10	X	X	
Y-11			X
Y-12	X	X	
Y-13	X	X	
Y-14	X		
Y-15	X		

Tablo 17’ de katılımcıların 3+1 iş yeri eğitimi modelinde eksik olarak nitelendirdiği yerler gösterilmiştir. Toplamda 11 katılımcı öğrencilerin iş yerinde bulunduğu 14 haftalık sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu 11 katılımcının 3’ü ek olarak öğrencilerin

bölümlerine uygun işletmelere yönlendirmesi gerekliliğiyle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu üç işletme mali müşavirlik bürosu olarak faaliyette bulunmaktadır dolayısıyla da muhasebe bölümü öğrencilerinin istihdam etmek istemektedirler. Bu 11 katılımcı haricinde kalan 4 katılımcı herhangi bir eksiklik görmediklerini dile getirmişlerdir.

Y-10 “Öğrenci bölümüne uygun olmayan işletmeye yerleştirmemek gerekir. Biz bazen farklı bölümlerden öğrenci alıyoruz ama çocuğun burada geçirdiği süre verimsiz geçiyor, işe uyum sağlayamıyor. Bir de uygulama süresinin muhakkak uzatılması gerekiyor. Bir dönem yeterli değil. Adaptasyon süreci var. Öğrenci burada iş öğrenmenin yanında iş hayatına da yeni atılmış oluyor. Çocuk hem iş öğrenecek hem de iş hayatını öğrenecek bu kadar sürede bu mümkün değil. En azından bir yıl devam etmesi gerektiğini düşünüyorum ben.”

Y-7 “ İş yeri uygulamasında bir değişiklik yapmak istesem bu muhakkak süresi ile ilgili olurdu. Süre normal bir staj uygulamasına göre uzun olsa da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Şöyle bir sıkıntı oluyor süre ile ilgili, öğrenci dört ay işletmemizde uygulamada bulunuyor biz bu süreyi zaten kısa buluyoruz, bir öğrenci son ayına girince performans düşüşleri olmaya başlıyor, bizim de öğrenciden alacağımız maksimum verim düşmüş oluyor bu şekilde. Örneğin bu uygulamanın tatil zamanlarında da devam etmesini isterim. Öğrenci tatile girmesin 1 sene boyunca çalışmaya devam etsin daha verimli olur gibi geliyor. Uygulamanın uzun süre olmasının hem işletmelere hem de öğrencilere daha faydalı olacağını düşünüyorum.”

Y-4 “Uygulama konusunda bir değişiklik yapmak istesem bu kesinlikle süresi olurdu. On altı haftalık uygulama süresi görece iyi olarak kabul ediyoruz ama öğrencilerin en az bir mali yıl kadar işletmemizde çalışmasının öğrencilerin gelişimi konusunda daha etkili olacağını düşünüyorum. Ayrıca bu eğitim türünün zorunlu olmasının da önemli olduğunu düşünüyorum, öğrencilerin işletmelere yerleşememe gibi bir durumu olmuyor. Öğrencinin iş yeri belli, bir de 1 yıl gibi bir süre çalışırsa çok daha fayda sağlar gibi geliyor.

Y-2''*Öğrencilerin çalışma süresini arttırdım. Çok kısa değil mevcut süreler ama iki dönem aralıksız şekilde çalışsa bir öğrenci daha iyi olur gibi geliyor. Öğrenci bize alışıyor biz öğrenciye, çalışmaya da adapte oluyorlar o ara uygulama süreleri bitiyor. Değişiklik yapmak istesem süreyi uzatırdım diyeyim kısaca.*

Y-5 ''*Biz şu ana kadar gayet memnunuz uygulamadan. Düşünüyorum aklıma da bir şey gelmiyor açıkçası. Öğrenciler konusunda bir problemimiz yok.*

Y-11 '' *Ben bir değişiklik yapmak istemezdim. Ney bize uymuyor diye düşünüyorum şimdi, öğrencilerden memnunuz süreç iyi işliyor. Bu şekilde devam etmesi iyidir bizim için.*

Katılımcıların verdiği yanıtlar incelendiğinde uygulama süresinin daha fazla olması gerekliliğine yönelik geri dönüşler aslında uygulamanın işletmelerde yeterli karşılığı bulunduğunu da göstermektedir. İlerleyen zamanlarda uygulama süreleri ile ilgili yapılacak bir revizyon konusunda da bu soruya verilen yanıtların önemli olacağı düşünülmektedir.

4.10. İşletmelerin İstihdam Edilen Öğrenciler hakkındaki Düşüncelerine Yönelik Bulgular

Görüşme formunun 10. Sorusunda katılımcıların istihdam ettikleri öğrenciler hakkındaki düşünceleri irdelenmeye çalışılmıştır.

Y-13 ''*Yani ben 2001 yılında üniversiteyi bitirdim maliye bölümü mezunuyum. O zaman okulların eğitim müfredatı daha güçlüydü gibi geliyor bana. Buraya gelen öğrencilerin hepsinde yaşamasak da bazı öğrencilerin teorik bilgilerinde eksiklik olduğunu gözlemliyoruz. Okulda aldıkları eğitim yeterli değil gibi geliyor bana.*

Y-2 ''*Buraya gelen öğrencilerde herhangi bir eksiklik, kendi adıma konuşmam gerekirse şu ana kadar görmedim çocuklarda işe adaptasyon konusunda hiç sıkıntı yaşamadık. Sonuçta bu uygulama onlar için zorunlu bu süreci mecbur bir yerde çalışarak geçirecekler. Okuldaki almış oldukları eğitimin yeterliliği veya o bilgileri burada yansıtabiliyor olmaları da*

öğrencinin kendisinde biten bir olay, kendisini geliştirmeye hevesliyse bir kişi okulda yeterli bilgiyi öğrenir burada da aktarır. Tam tersi durumlar olduğu da oluyor. Çocuk çalışkan ders notları çok iyi ama içe dönük bir yapısı var okuldaki başarısını buraya aktarmakta sıkıntılar yaşayabiliyor. Bizim açımızdan çok bir problem yaratmıyor ama.”

Y-1 *“Şimdi şöyle bir durum var aslında biz burada meslek yüksek okulu öğrencilerini istihdam ediyoruz adı üstünde meslek yüksek okulu, buraya gelen öğrencilerimizin iş ile ilgili en azından temel teorik bilgileri bilmeleri gerekiyor. Bu açıdan öğrencilerde eksiklikler görüyoruz. Bizim buradaki görevimiz bu öğrencilere iş öğretmek ama okulda temel seviye bilgileri öğrenmiş olmaları gerekiyor ki biz de burada öğrenciye daha çok fayda sağlayalım. Ayrıca bazen öğrenciler iş öğrenme konusunda istekli olmuyorlar biz de çok fazla diretemiyoruz ve öğrencinin gelişimine fazla katkı sunamıyoruz.”*

Y-8 *“ Gelen öğrencilerden memnunuz, memnun kalmadığımız bir öğrenci şimdilik yok, isteksiz çalışmak istemeyen birine de hiç denk gelmedik, zaten olumsuz bir durum yaşasak öğrenciyle ilgili uygulama eğitimini yarıda kesebiliriz.”*

Y- 10⁴ *“ öğrenciler biz onlardan iş ile ilgili ne beklersek ne istersek öz verili bir şekilde yerine getirmeye çalışıyorlar, biz şimdi bir dönemde iki öğrenci alıyoruz buraya örneğin biri pek çalışmak istemiyor çok zorlamıyoruz diğer öğrenciye daha fazla odaklanıyoruz.”*

Y3- *“ Öğrencilerden gayet memnunuz, öğrenci konusunda olumsuz bir durum da yaşamadık hiç, belirli bir yaşa gelmişler, zaten onlar da farkında burayı okul sonrası bir iş fırsatı olarak görüyorlar ona göre sarılıyorlar işe.”*

Verilen yanıtlarda işletmelerin bünyesinde istihdam ettiği öğrencilerden memnun kaldığı görülmektedir. Tüm işletmeler öğrencilerden memnuniyetini dile getirirken muhasebe bilgisi gibi belirli bir tecrübeyi gerektiren iş yerlerinin de genel bir memnuniyeti olmasına rağmen teorik bilgi konusunda öğrencilerin eksik olduklarını belirtmişlerdir.

İş yeri eğitimi modeli ilk kez ön lisans eğitimi veren meslek yüksek okullarında üç dönem okul bir dönem iş yerlerinde uygulama eğitimi şeklinde yürütölmek üzere hayata geçirilmiştir. 2013 yılından bu yana da farklı meslek yüksek okullarında uygulama sayısı artarak devam etmektedir. Öyle ki iş yeri eğitimi uygulamasının son yıllarda artan popölasyonu üniversitelerin lisans bölümlerinde uygulanmasını da beraberinde getirmiştir. Son soruya verilen yanıtlara ek soru olarak katılımcılara “ön lisans veya lisans bölümlerinden öğrenci seçecek olsanız hangisini tercih edersiniz sorusu” iletilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar ise şöyledir;

Y-6 “*Lisans öğrencilerini tercih ederdim, 2 yıllık öğrencilere göre 4 yıllıkların öğrenim gördüğü süreyi de göze alırsak daha donanımlılar bence.*”

Y11- “*Ön lisansa göre lisans daha ağır basıyor, lisans öğrencilerini tercih ederim. 2 yıl öğrenim süresi öğrencinin muhasebe bilgisini geliştirmesi için çok yeterli değil, 4 yıllıklarda muhasebe bilgisi daha yüksek olur, bu durum da bizim de işimiz kolaylaşmış olur.*”

Y13- “*Valla ben lisans öğrencisini tercih ederim, donanımı aldıkları eğitimi geçtim algısı var bir kere lisans diplomasının, eğer öyle bir durum olursa fakülteler bizimle iletişime geçerse öğrenci alımı için ağırlığı oraya veririz.*”

Y-9 “*Lisans öğrencilerini seçerdim, buraya bir personel alımı yapılacağını düşün, birinin lisans diploması var birinin ön lisans, bir adım önde olur 4 yıllık okuyan.*”

Y-4 “*Lisans öğrencilerini seçerdim, garantiye gitmek gibi oluyor. Zaten personel alacak olsan da daha donanımlı kişiyi işe alırsın, burada da lisans öğrencisi ön lisans öğrencisine göre daha öne geçmiş oluyor. Belki ön lisans öğrencilerinden daha fazla verim sağlayacaksın ama tercih direkt lisans öğrencisine kayar.*”

Sorulara verilen yanıtların genelinde katılımcıların ön lisans öğrencilerinin yerine lisans öğrencilerini tercih edeceği belirtilmektedir. Bu durumun öncelikli sebebi iki öğrenim türü arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. İşletmelerin daha donanımlı olan bireyleri tercih

etme gibi bir eğilimi olduğu görülmektedir. Öğrenim görülen süre, lisans bölümlerine giriş puanlarının daha yüksek olması ve öğrenim süresi sonunda alınan diploma dolayısıyla lisans öğrencilerinin tercihi normal olarak karşılanabilir.

İşyeri eğitimi modelinin lisans diploması verilen programlara doğru bir yayılma göstermesi ilerleyen zamanlarda ön lisans öğrencilerinin iş yeri eğitimi uygulamasında atıl duruma düşmelerine sebebiyet verebilir ve ön lisans öğrencilerinin çalışma yaşamının ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyler olarak yetiştirilmesi sürecine olumsuz bir etki yaratabilir. Böyle bir durumda ön lisans öğrencilerinin atıl kalmasının önüne geçebilmek için işletmelere öğrenci alımlarında tedbirler uygulanması gerekli olabilir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de ön lisans eğitimi veren meslek yüksek okulları çalışma yaşamının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme misyonu ile kurulmuş, ilk öğrencilerini ise 1974-1975 eğitim öğretim senesinde kabul etmeye başlamıştır. Meslek yüksek okullarına kayıt yaptıran öğrenciler iki yıl süren eğitim öğretimin ardından ön lisans diploması almaya hak kazanmaktadır.

Meslek yüksek okulları kuruluşlarından bugüne kadar geçen süreçte aktif olarak faaliyetlerine devam etmektedir ancak çalışma yaşamının gereksinim duyduğu mesleki açıdan donanımlı insan gücünün yetiştirilmesi konusunda birçok yapısal probleme muhatap olmuşlardır. Öncelikle bu okullara meslek liselerinden sınavsız geçiş hakkı tanınmasıyla öğrenci sayısında niceliksel olarak büyük bir artış yaşanmıştır. Öğrenci sayısındaki bu artış kaliteyi beraberinde getirmemiş ve nitelikli bireyler yetiştirme konusunda meslek yüksek okullarının önünde büyük bir engel oluşturmuştur. Meslek yüksek okullarının muhatap olduğu bir diğer ve belki de en önemli problem ise kuramsal eğitim içeriğinin pratik eğitim içeriği ile desteklenememesidir. Meslek yüksek okullarının amacı iş yaşamının gereksinim duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmektir ancak bu okulların öğrencileri uzun bir süre çalışma yaşamının gereklerinden uzak bir eğitim içeriğiyle eğitim öğretime devam etmek durumunda kalmıştır.

3+1 İş yeri eğitimi modeli ilk kez 2011-2012 eğitim öğretim senesinde Sakarya Üniversitesi meslek yüksek okulları bünyesinde uygulamaya konulmuştur. Bu eğitim modeli meslek yüksek okullarının yaşadığı mesleki açıdan donanımlı bireylerin yetiştirilmesi probleminin çözümüne bir cevap niteliği oluşturmaktadır. 3+1 modeli ile ulaşılmak istenen temel hedef meslek yüksek okulu öğrencilerini hem teorik hem de pratik bilgilerle donatarak okullarından mezun olduklarında çalışma yaşamına donanımlı bireyler olarak giriş yapmalarına olanak sunmaktır. Bu hedefin gerçekleştirilebilmesi için 3+1 iş yeri eğitimi modelinin paydaşları arasındaki etkileşimin iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu paydaşlar ise; modeli müfredatına dahil eden meslek yüksek okulları, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve meslek yüksek okullarıyla iş birliği protokolü imzalayıp bir okul dönemi boyunca bünyesinde öğrenci istihdam eden işletmelerdir.

İlgili literatür incelendiğinde Yapılan çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin modele yönelik algı ve düşüncelerinin irdelendiği görülmektedir. Modelin önemli bir paydaşı olan ve bünyelerinde bir okul dönemi boyunca öğrenci istihdam eden işletmelerin modele yönelik beklenti ve tutumlarını irdelleyen çalışmaların sınırlı bir sayıda kaldığı görülmüştür. Bu sebeple 3+1 iş yeri eğitimi kapsamında öğrenci istihdam eden işletmelerin model ile ilgili beklenti ve tutumlarını konu edinen bir çalışma ile literatüre katkı yapmak amaçlanmıştır.

3+1 iş yeri eğitimi modeli kapsamında bir dönem öğrenci istihdam eden işletmelerin modele yönelik görüşlerinin ne olduğu ve modelin işlerliğini ne yönde yorumladıkları araştırma problemini oluşturmuştur. Araştırma problemi kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır;

- 3+1 iş yeri eğitimi modeli verimli bir sistem midir?
- İşletmeler öğrencilerin nitelik olarak gelişimine katkı sunuyor mu?
- 3+1 İş yeri eğitimi modelinde eksik görülen yönler var mı?

Görüşme gerçekleştirilen bireylerin 3+1 iş yeri eğitimi modeline yönelik düşünceleri görüşme formunda farklı sorular altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Öncelikle katılımcıların ilk kez öğrenci istihdam etmeye başladıkları tarihten itibaren aralıksız olarak öğrenci istihdam ettiği belirlenmiştir. Bu durum işletmeler modele yönelik bir memnuniyet olduğunu göstermektedir. İkinci olarak katılımcıların meslek yüksek okulu akademik personeli ile olan iletişim durumu irdelenmiş ve meslek yüksek okulları ile işletmeler arasında güçlü bir iletişim bağı olduğu görülmüştür. Taraflar arasındaki güçlü iletişimin de modele yönelik memnuniyeti göstermesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak ise katılımcıların modelden sağladıkları katkı irdelenmiş, 3+1 modeli kapsamında öğrenci istihdam ediyor olmanın devlet teşviki ve parasal katkıların yanı sıra iş yükünün azaltılmasında büyük katkı sunduğu belirtilmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde katılımcıların iş yeri eğitimi modelini verimli bir sistem olarak değerlendirdiği görülmüştür.

Görüşme gerçekleştirilen bireylerin iş yerindeki öğrencilerin gelişimine yönelik tutumları çeşitli sorular altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. İstihdam edilen öğrencilerin mesleki gelişimi konusunda katılımcıların aktif olarak yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin uygulama eğitiminin başladığı süreden itibaren aktif bir oryantasyon eğitiminde bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kişisel gelişimleri içinde faaliyette

buldukları görülmüştür. Katılımcıların öğrencilerin gelişimi konusunda bütüncül bir bakış açısına sahip olması öğrencilerin modelden sağladığı faydayı maksimize etmektedir. Ayrıca katılımcıların öğrencilere iş ile ilgili sorumluluklar vererek sorumluluk duygularını geliştirmeye çalıştığı da görülmüştür. Katılımcılar öğrencilerin gelişimi ile ilgili faaliyetlerin yanı sıra iş yerindeki personel ile aralarında bir ayrımcılık hissedip performans kaybı yaşamamaları için onları iş ile ilgili her türlü sürece dahil ettiklerini ve personel ile aralarında bir eşitlik sağladıklarını belirtmişlerdir. Bazı işletmeler performans kaybını engellemek için öğrencilere personel ile eşit ücret ödemesi yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu yanıtlar eşliğinde ikinci araştırma sorusu kapsamında işletmelerin öğrencilerin gelişimi konusunda üstüne düşen görevi yerine getirdiği görülmektedir.

Görüşme gerçekleştirilen bireylerin 3+1 iş yeri eğitimi modeli ile ilgili görmüş oldukları eksik yönler çeşitli sorular altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların öğrencilerin istihdam süreci, istihdam edilen öğrenciler, meslek yüksek okulu ve işletmeler arasındaki etkileşim gibi konularda genel memnuniyet içinde oldukları ve herhangi bir eksiklik görmedikleri belirlenmiştir. Katılımcılara ‘‘iş yeri eğitimi modeli ile ilgili bir değişiklik yapmak isteseyiz bu ne olurdu’’ sorusu iletilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlarda katılımcılar 3+1 iş yeri eğitimi modelinin 14 haftalık uygulama süresinin yeterli olmadığını ve sürenin daha uzun olmasının hem işletmelere hem de öğrencilere daha fazla katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenci işletme eşleştirmesi yapılırken öğrencilerin bölümlerine uygun işletmelere yerleştirilmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde 3+1 iş yeri eğitimi modelinin öğrenci istihdam eden işletmeler özelinde verimli bir sistem olarak değerlendirildiği görülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda uygulama öğrencilerinin de modelden memnun olduğu görülmektedir. 3+1 iş yeri eğitimi modeline yönelik paydaşların pozitif algılara sahip olması ile hem iş dünyasının hem de öğrencilerin maksimum fayda sağlayacağı söylenebilir. Bu şekilde de meslek yüksek okullarında yıllardır süre gelen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi probleminin de önüne geçileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Âdem, M. (1980). ‘‘Eğitim Kalkınmadaki Yeri ve Önemi’’. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 1-16. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000649.
- Adıgüzel, O. ve Berk, Ş. (2009). ‘‘Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar: Yeterliliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi’’. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), s. 220-236.
- Akbaş, H., Bozkurt, S. ve Yazıcı, K. (2018) ‘‘Osmanlı Devleti’nde Lonca Teşkilat Yapısı ve Yönetim Düşüncesi ile Karşılaştırılması’’. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 1(9), s.165-202.
- Akpınar, T. ve Kalay, Ü. (2020). ‘‘Mesleki ve Teknik Eğitimde İş yeri Eğitiminin Önemi ve Katkıları: Çorlu Myo ve Çorlu Smmmo İş Birliği Örneği’’. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 40-50.
- Aksoy, H.H. (1996). ‘‘Ekonomik Getirisi İstihdam ve Piyasaya Dönük Etkileri Açısından Mesleki ve Teknik Eğitim’’. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 74-104. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000277.
- Akşit, A., Kalfa, R. ve Arpat, B. (2016). ‘‘Bir Öğrenci İşveren Buluşması Modeli- Meslek Yüksekokullarında İşbaşı Eğitimi Programında Öğrenci Algılarının Belirlenmesi: Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği’’. *Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi*, 2016, Bilecik. 1099-1108.
- Akyüz, Y. (1994). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1993’e)*, Kültür Koleji Yayınları: İstanbul.
- Alkan, C. ve Doğan, H. (1976). ‘‘Mesleki ve Teknik Eğitim İçin Ana Plan Hesapları’’. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 25-72. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000456.
- Alkan, C., Doğan, H.ve Sezgin, İ. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitim İçin Ana Plan Esasları*. Gazi Büro Kitabevi: Bursa.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

- Alkan, R., Suiçmez, M., Aydınkal, M. ve Şahin, M. (2014). “Meslek Yüksek Okullarındaki Mevcut Durum: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 4 (3), 133-140.
- Arpat, B. (2018). “Türkiye’de Genç İşsizlikle Mücadelede Meslek Yüksek Okullarında Uygulanan İşbaşı Eğitimlerinin Rolü ve Önemi: Honaz Meslek Yüksek Okulu Örneği”. *Çalışma ve Toplum Ekonomi ve Hukuk Dergisi*, 5 (59), 2193-2228.
- Arpat, B. (2018). “Meslek Yüksekokullarında Uygulanan İşbaşı Eğitimlerinde Boylamsal Bir Değerlendirme: Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (3), 345-359.
- Arpat, B., Kalfa, V., Akşit, A. ve Çamurdan, B. (2017). “Meslek Yüksek Okullarında Nitelikli Ara Eleman İhtiyacını Karşılama Yeni Arayışlar: 3+1 İşbaşı Eğitimi Modeli Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 8 (2), 76-94.
- Arpat, B., Tokbaş, M., Çamurdan, B. ve Akşit, A. (2017). “Meslek Yüksekokullarında 3+1 Eğitim Modeli Stajlarında Yapılan İş Teklifleri Üzerine Bir Araştırma: Honaz Meslek Yüksek Okulu Örneği”. *International Journal of Academic Value Studies*, 3 (14), 1-11.
- Arpat, B., Yeşil, Y. ve Kocaalan, M. (2018). “Meslek Yüksek Okullarında Uygulanan İşbaşı Eğitimlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *İcoae’f 18 IV. International Conference On Applied Economics And Finance & Extended With Social Sciences*, 2018, Kuşadası. 471-476.
- Atık, K. (2011). “Ahilik ve Siyaset”. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2 (13), s.53-73.
- Baer, G. (1963). “Türk Loncalarının Yapısı ve Bu Yapının Osmanlı Sosyal Tarihi İçin Önemi”, (Çev), Sami Ferlier. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(14), s.99-119.
- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920-1960)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: İstanbul

- Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). “Bilimsel Araştırma Yöntemleri”. S. Baştürk (ed). içinde *Evren ve Örneklem*. (s. 129-159). Vize Yayıncılık: Ankara.
- Bayram, M. (1991). *Ahi Evran ve Ahi Teşkilatı'nın Kuruluşu*. Damla Matbaacılık: Konya.
- Bertrand, O. (1991). “Trends And Issues İn Vocational Education And Training: A Perspective Frome Europe”, *The Economic İmpact of Vocational Education and Training*, October 1996, Monash University- ACER Centre Fort He Economics of Education and Training, Melbourne. 14-29.
- Billet, S. (1998). “Enterprises and Vocational and Education and Training: Expenditure And Expected Returns”. *Journal Of Vocational Education And Training*, 50 (3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/13636829800200052>.
- Billet, S. (2013). “Journal Of Vocational Education & The Standing Of Vocational Education: Sources Of İts Societal Esteem And İmplications For İts Enactment”. *Journal Of Vocational Education & Training*, 66 (1), 1-21.
- Bolat, Y. (2015). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumu ve Farklı Ülkelerle Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Canbal, M., Kerkez, B., Suna, H., Numanoğlu, K. ve Özer, M. (2020). “Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi İçin Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi”. *Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11 (21), 2-26.
- Ceyhan, E. (2004). *Türk Eğitim Tarihi Kronolojisi*. Ulusal Bellek Yayınları: Edirne.
- Çakar, İ. (2020). Myo Öğrencilerinin 3+1 Uygulamalı Eğitim Modeli Çerçevesinde Mesleki Beklentilerinin İncelenmesi “Sakarya Örneği”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çakmak, M. (2005). “Ahiliğin Dini- Tasavvufi Temelleri”. *I. Ahi Evran-I Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu*, 12-13 Ekim, Gazi Üniversitesi Ahi Evran Kampüsü, Kırşehir. 249-260.
- Çalış, Ş., Turan, Ş., Maç, S. ve Tan, E. (2020). “İşyeri Uygulamasının İstihdam Edilebilirliğe Katkısı: Sakarya Üniversitesi İky Bölümü Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma”. *Sakarya İktisat Dergisi*, 9 (4), 435-460.

- Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu (1986). T.C. Resmî Gazete, 19139, 5 Mayıs 1986.
- Çolaksel, M. (2019). 3+1 Eğitim Modelinin Turizm Öğrencilerinin Mesleki Gelişimlerine Etkisi (Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, E. ve Şen, H. (2009). “Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları”. *Ege Eğitim Dergisi*, 10 (2), s. 39-59.
- Demir, G. (2000). *Osmanlı Devleti'nin Kuruluşu ve Ahilik*. Ahi Kültürünü Araştırma ve Eğitim Vakfı: İstanbul.
- Demir, G. (2001). *Ahilik ve Yükselen Değerler*. Görüş, Ocak.
- Demirci, M. (2003). “İslam'da Şehir ve Şehrin Sosyal Dinamikleri”, *İstem Dergisi*, (2), s. 129-146.
- Demirpolat, A. ve Akça, G. (2004). “Ahilik ve Türk Sosyo-Kültürel Hayatına Katkıları”. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırma Dergisi*, 0 (15), s. 355-376.
- Deniz, M. (2001). Milli Eğitim Şuralarının Tarihçesi ve Eğitim Politikalarına Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. T.C Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Dikmen, M. ve Baysal, H. (2017). “Üniversite Sanayi İş birliği Kapsamında Teknoloji Fakültesi İşyeri Eğitimi Modeli Üzerine Bir Araştırma”. *Uluslararası Sürdürülebilir Mühendislik ve Teknoloji Dergisi*, 1 (1), 35-46.
- Doğan, H. (1983). “Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 167-181. https://doi.org/10.1501/Egifak_000000094.
- Doğan, H. (2006), “The search of Tacit Knowledge in Akhism Culture”, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), s.22-38 (Makale)
- DPT. (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (s.1-535) Erişim 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Birinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1963-1967%E2%80%8B.pdf>.

- DPT. (1985). Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-221) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Be%C5%9Finci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1985-1989.pdf> .
- DPT. (1990). Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-375) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Alt%C4%B1nc%C4%B1-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1990-1994%E2%80%8B.pdf> .
- DPT. (1996). Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-319) Erişim 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf> .
- DPT. (2001). Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-254) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> .
- DPT. (2007). Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-101) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> .
- DPT. (2014) Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-212) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> .
- DPT. (2019). On birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı. (1-219) Erişim: 20 Şubat 2021, <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> .
- Duman, T. (2002). Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişimi. *Türkler Ansiklopedisi* (C 15, 61-71). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Dündar, A., Üçler, Y. ve Alagöz, S. (2019). “Lojistik Öğrencilerinin İş Başı Eğitiminden Tatmin Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma: Necmettin Erbakan Üniversitesi Örneği”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22 (2), 675-686.

- Ekinci, Y. (1990). *Ahilik ve Meslek Eğitimi*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Ercan, F. (1982). “Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları”. *Türk Eğitim Derneği Yayınları*, 6, 195-215.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi* (5 Cilt). Eser Matbaası: İstanbul.
- Fuller, A. (2015). “Vocational Education”. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 25 (2), 232-238. 10.1016/B978-0-08-097086-8.92091-9.
- Gemici, N. (2010). “Ahilikten Günümüze Meslek Eğitiminde Model Arayışları ve Sonuçları”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), s. 71-105.
- Gül, H. ve Yürekli, E. (2020). “Myo’lardaki 3+1 İşbaşı Eğitimlerinin Girişimcilik Eğilimine Etkisi: Paü Örneği”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (4), 2408-2417.
- Gülberman ve Taştekil. (1993). *Ahi Teşkilatının Türk Toplumunun Sosyal ve Ekonomik Yapısı Üzerindeki Etkisi*. Kültür Bakanlığı Yayınları: Ankara.
- Güllülü, S. (1992). *Ahi Birlikleri*. Ötüken Yayınları: İstanbul.
- Gümüş, İ. (2015). “Uygulamalı Mesleki Eğitimin Sosyal Sermayeye Olası Etkisi”. *I. Uluslararası Uygulamalı Bilimler Kongresi*, 2015, Konya. 115-121.
- Gümüş, İ. ve Örgev, C. (2017). “Meslek Yüksekokullarında Uygulanan Mesleki Eğitim Modelleri ve Alternatif Bir Model Önerisi”. *Umteb- International Congress on Vocational and Technical Sciences*, 2017, Batum. 634-653. Sempozyum bildirisi
- Gümüş, İ. ve Örgev, C. (2018). “Beşerî Sermayenin Etkinliği Açısından Turizm Ön lisans Eğitiminde Uygulamalı Mesleki Eğitimin Önemi”. *Uluslararası Türk Dünyası Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 202-2014.
- Günay, D. ve Özer, M. (2016). “Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının 2000’li Yıllardaki Gelişimi ve Mevcut Zorluklar”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6 (1), 1-12.
- Gür, B. (2012). *Türkiye’nin İnsan Kaynağının Belirlenmesi*. SETA Yayınları XX: Ankara.
- Gür, B. ve Özoğlu, M. (2015). “Türkiye’de Yüksek Öğretim Politikaları: Erişim, Kalite ve Yönetim”. A. Gümüş (ed). *İçinde Türkiye’de Eğitim Politikaları*. (299-321). Nobel: Ankara.
- Gürata, M. (1975). *Unutulan Adetlerimiz ve Loncalar*, Tisa Matbaacılık: Ankara.

- Güvemli, O. (1998), *Türk Devletleri Muhasebe Tarihi*. “C.2”, Avcıoğlu Basım Yayın: İstanbul.
- Heraty, N., Morley, M.J. and Mccarthy, A. (2000). “Vocational Education and Training in The Republic of Ireland: Institutional Reform and Policy Developments Since The 1960s”. *Journal of Vocational Education and Training*, 52 (2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/13636820000200114>.
- İnalcık, H. (1996). “Osmanlılarda Batı’dan Kültür Aktarması Üzerine”, *Osmanlı İmparatorluğu: Toplum ve Ekonomi Üzerinde Arşiv Çalışmaları, İncelemeler*, İstanbul, s. 425-430
- İrmiş, Ayşe. (1998). “Bir Örgüt Kültürü Örneği Olarak Türk Milli Kültüründe Ahilik”, *Türk Yurdu*, 18 (126), s. 35-42.
- Karadeniz, O. ve Kumaş,H. (2016). “Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliğini arttırmada Mesleki Uygulamalar Dersi (3+1 Programlarının) ile İşkur İşbaşı Eğitim Programlarının Rolü: Honaz Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Umyos 5th International Vocational Schools Symposium*, 2016, 750-758.
- Karataş, Z. (2015). “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri”. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), s.62-80.
- Kaya, U. (2013). “Değerler Eğitiminde Bir Meslek Teşkilatı: Ahilik”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (26), s.41-69.
- Kayır, Ö. ve Kılıç, H. (2008). “Mesleki Eğitim ve Teknik Eğitim Fakülteleri”. İstanbul Ticaret Odası, Mart 2008.
- Kazıcı, Z. (2006), “Ahilik ve Yetişkinlik Dönemi Eğitimindeki Yeri”, *Yetişkinlik Dönemi Eğitimi ve Problemleri*, s.57-76.
- Kerimoğlu, Z. (2006). 1946-1960 Arası Uygulanan Eğitim Politikası. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Kızılloluk, H. (2007). “Ekonominin Eğitimin Amaçları ve İçeriği Üzerindeki Etkileri”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8 (2), 21-30.

- Lawal, A.W. (2013). “Technical and Vocational Education, a Tool for National Development in Nigeria”. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4 (8), 85-90. 10.5901/mjss.2013.v4n8p85.
- Mahiroğulları, A. (2008). “Selçuklu/ Osmanlı Döneminde Kurumsal Bir Yapı: Ahilik/ Gedik Teşkilatı ve Sosyo Ekonomik İşlevleri”. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (54), s.139-154.
- MEB (1999). On Altıncı Millî Eğitim Şûrası Konuşmalar, Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar. Erişim: 03 Ocak 2021, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/16_sura.pdf.
- MEB (2018). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. Erişim: 22 Aralık 2020, <http://www.meb.gov.tr/1-turkiyede-meslek-ve-teknik-egitimin-gorunumu/duyuru/19244>.
- MEB (2019). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No 5. Erişim: 15 Ocak 2021, <https://www.meb.gov.tr/>
- MEB, (2006). Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması. Erişim: 29 Ocak 2021, http://www.meb.gov.tr/earged/earged/Metem_De%C4%9Ferlendirilmesi.pdf.
- MEB. (1939). Birinci Milli Eğitim Şûrası. (s.1-747) Erişim: 13 Ocak 2021, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/1_sura.pdf.
- MEB. (1943). İkinci Milli Eğitim Şûrası. (s.1-333) Erişim: 13 Ocak 2021, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/2_sura.pdf.
- MEB. (1946). Üçüncü Milli Eğitim Şûrası. (s.1-374) Erişim: 13 Ocak 2021, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/3_sura.pdf.
- MEB. (1957). Altıncı Milli Eğitim Şûrası. (s.1-361) Erişim: 13 Ocak 2021, https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/6_sura.pdf.
- MEB. (1962). Yedinci Milli Eğitim Şûrası. (s.1-384) Erişim: 13 Ocak 2021, http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/28122537_sura_7.pdf.
- MEB. (2008-2020). Milli Eğitim İstatistikleri. Erişim: 20 Şubat 2021, <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>.

- MEB. (2013). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı (Taslak) 2013-2017*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı 2014-2018*. MEB Yayınları: Ankara.
- MEB. (2018). Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No 1. Erişim: 1 Haziran 2021, <https://www.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973).
- Ören, T. ve Ören, V. (2016). “3+1 Eğitim Modelinden Beklentiler: Banaz Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Yüksek Öğretim Dergisi*, 6 (1), 22-27.
- Ören, T. ve Ören, V. (2018). “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin 3+1 Eğitim Modelinden Tatmin Derecelerinin Belirlenmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu Örneği”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8 (3), 451-456. Özalp, R. ve Ataüenal, A. (1977). *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). “Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (15) s.394-422.
- Özer, M. (2019). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Sorunların Arka Planı ve Türkiye’nin 2023 Eğitim Vizyonunda Çözümüne Yönelik Yol Haritası”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9 (1), 1-11. DOI:105961/jhes.2019.304.
- Özer, M. (2018). “2023 Eğitim Vizyonu ve Mesleki ve Teknik Eğitimde Yeni Hedefler”. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 8 (3), 425-435.
- Özgüven, E. (1987). “Ülkemizin Üst Düzey Teknisyen İhtiyacı ve Eğitimi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), s. 190-202.
- Pekşen, D. (2017). “Denizcilik Eğitimi Veren Önlisans Programlarına 3+1 Eğitim Modelinin Uygulanması”. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 1 (1), 8-18.
- Psacharopoulos, G. (1997). “Vocational Education and Training Today: Challenges and Responses”. *Journal of Vocational Education and Training*, 49 (3), 385-393.: <https://doi.org/10.1080/13636829700200022>.

- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınevi: İstanbul.
- Sarıbıyık M. (2019). *Mesleki Eğitimde +1 Uygulamalı Eğitim Modeli*. Seta Analiz: İstanbul.
- Sarıbıyık, M. (2013). “Meslek Yüksekokullarında Nitelikli İş Gücü Yetiştirmek İçin 3+1 Eğitim Modeli”. *Journal of Engineering and Science*, 1 (1), 39-41.
- Seggie, N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Anı Yayınları: Ankara.
- Semiz, Y. ve Kuş, R. (2004). “Osmanlıda Mesleki ve Teknik Eğitim: İstanbul Sanayi Mektebi”, *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), s.275-295.
- Serter, N. (1993). *Genel Olarak ve Türkiye Açısından İstihdam ve Gelişme*. İstanbul Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Sezgin, İ. (1987). “Yeni Mesleki-Teknik Eğitim Sistemi ve Okul-Endüstri İlişkileri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 210-228.
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 419-426.
- Somuncu, A. (2019). “Türkiye’de Mesleki Eğitim ve İstihdam -Hayaller Beyaz Olsa Da Gerçekler Mavi Yaka”. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (1), s. 177-194.
Makale
- Sökül, B. (2014). *Yaygın Eğitim Kapsamında Mesleki Eğitim Sistemi ve Türkiye İş Kurumu İçin Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). “Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (3), s. 65-86.
- Şahin, R., Öztürk, Ş. and Ünalı, M. (2009). “Professional Ethics and Moral Values in Akhi Institution”, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (1), s. 800-804.
- Şen, M. (2002). “Osmanlı Devleti’nde Sosyal Güvenlik: Ahi Birlikleri, Loncalar ve Vakıflar”, *Çimento İşveren Dergisi*, 16 (6), s.18-40.181

- Şimşek, A. (1999). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması*. Lebib Yalkın Yayınları: İstanbul.
- Tavşancıl, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon: İstanbul.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu Basımevi: Ankara.
- Tekin, H. (2006). “Nitel Araştırma Yönteminin Bir Veri Toplama Tekniği Olarak Derinlemesine Görüşme”. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 3 (13), 101-116.
- Thalheimer, W. (2006). People Remember 10%, 20%, ... Oh Really? Retrieved From http://www.willatworklearning.com/2006/10/people_remember.html
- Titrek, O., Kocaman, N., Ateşoğlu, Ö. ve Göktekin, M. (2013). “3+1 Eğitim Modelinin Öğrenci Üzerindeki Etkililiği”. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 2013, Sakarya. 98-103. Sempozyum bildirisi
- Tosun, T. (2010). *Tanzimat’tan Günümüze Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Isparta.
- Tsang, M. (1997). “The Coast of Vocational Training”. *International Journal of Manpower*, 18 (1/2), 63-89. <http://dx.doi.org/10.1108/01437729710169292>.
- Turan, K. (1992). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişmesi ve Rüştü Uzel*. MEB Yayınları: İstanbul.
- Turan, K. (1996). *Ahilikten Günümüze Mesleki ve Teknik Eğitimin Tarihi Gelişimi*. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Türk, K., Bakkal, S. ve Türk, D. (2017). “Sosyal ve Teknik Program Öğrencilerinin 3+1 Mesleki Uygulama Sonrası Beklentilerinin Karşılaştırılması”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (21), 137-147.
- Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24 (24), 543-559.

- Uçar, C. ve Özerbaş, M. (2013). “Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünyadaki ve Türkiye’deki Konumu”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), s. 242-253.
- Yamamoto, G. (2018). “Türkiye’de Yüksek Öğrenim Sistemi Üzerine Düşünceler”. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 132-138.
- Yazıcı, N. (1996). “Lonca Sisteminin İşsizlik Sigortasıyla İlgisi Üzerine Bazı Düşünceler”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35 (1), s.155-165.
- Yıldırğan, Y., Baysal, H. ve Zengin, B. (2016). “Turizm İşletmeleri Yöneticilerinin 3+1 Eğitim Modeli Kapsamındaki Uygulama Öğrencilerine Yönelik Düşüncelerinin Değerlendirilmesi: Sakarya Üniversitesi Örneği” *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (1), 19-29.
- Yıldırım, K. (2011). “Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması”. *Bölgesel Kalkınma Öncelikli İstihdam Odaklı Sanayileşme TTMMOB 2011 Sanayi Kongresi*, 16-17 Aralık 2011, Ankara, 1-6. Yıldırım, K. ve Şahin, L. (2015).” Osmanlı’dan Günümüze Mesleki Eğitimin Gelişimi”. *Çalışma ve Toplum*, (44), s. 77-112.
- Yıldırım, M. (2014). “Abdülhamit Devrinde Mesleki -Teknik Eğitimin Gelişimi: Vilayet Sanayi Mektepleri” Sultan II. Abdülhamid Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 20-21 Şubat 2014, 217-234.
- Yıldırım, M. (2010). Tanzimat Döneminde Meslek Okulları. Yayımlanmamış Doktora Tezi. T.C Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih (Yakın Çağ Tarih) Anabilim Dalı, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar: Ankara.
- Yıldırım, M. ve Seggie, F. (2018). “Yüksek Öğretim Çalışmalarının Akademik Bir Alan Olarak Gelişimi: Uluslararası ve Ulusal Düzeyde Alanyazın İncelemesi”. *Yüksek Öğretim Dergisi*, 8 (3), 357-367. <https://doi.org/10.2399/yod.18.027>
- Yılmaz, H. Kara, Y. (2014). “Mesleki ve Teknik Eğitimde Üniversite-Sanayi İş birliği Protokolü Yerel Uygulama Örneği: Yeniçağa”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (8), 121-127.

YÖK, (2021). Yüksek Öğretim Bilgi Yönetim Sistemi. Birim ve Öğrenci İstatistikleri
Erişim: 18 Eylül 2021, <https://istatistik.yok.gov.tr/> .

Yüksek Öğretim Kanunu. (1981). T.C. Resmî Gazete, 17508, 6 Kasım 1981.

Yürekli, E., Arpat, B. ve Çamurdan, B. (2018). “Muhasebe Meslek Mensuplarının 3+1
İşbaşı Eğitimi Modeline Yaklaşımları: Denizli İlinde Bir Alan Araştırması”. *İktisadi
İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3 (6), 102-110.

Ziderman, A. (1997). “National Programmes in Technical and Vocational Education:
Economic and Education Relationships”. *Journal of Vocational Education and
Training*, 49 (3),351-366. (10.1080/13636829700200026).



EKLER

EK 1

GÖRÜŞME SORULARI

1- 3+1 İş yeri eğitimi modeli kapsamında ilk kez ne zaman öğrenci istihdam etmeye başladınız?

- İşletmenizde yıl boyunca kaç öğrenci istihdam ediyorsunuz?
- Güz ve bahar yarı yılları olmak üzere her iki dönemde de öğrenci istihdam ediyor musunuz?
- İstihdam edeceğiniz öğrenci seçiminde cinsiyet, diploma notu vb.gibi kriterleriniz var mıdır?

2- Meslek yüksek okulu akademik personeli ile öğrenci istihdam etme sürecindeki iletişiminizden bahsedebilir misiniz?

- Akademik personel öğrenci istihdam etmeniz için sizinle iletişime geçiyor mu?
- Bireysel olarak meslek yüksek okuluna öğrenci talebinde bulunuyor musunuz?

3- İş yeri eğitimi modeli kapsamında öğrenci istihdam ediyor olmanız işletmenize katkı sunuyor mu?

- İş gücü maliyeti açısından
- Çalışan sirkülasyonu açısından
- Eğitimli iş gücü açısından

4- 3+1 İş yeri eğitimi modeli kapsamında istihdam ettiğini öğrencilerin iş ile ilgili niteliklerinin geliştirilmesi sürecinde ne gibi faaliyetlerde bulunuyorsunuz değerlendirir misiniz?

- Öğrencinin işe oryantasyonu konusunda neler yapıyorsunuz?
- Öğrencilere çalışma ortamında sorumluluk veriyor musunuz?
- İşletme içerisinde yapılan toplantı vs gibi durumlara öğrencileri dahil ediyor musunuz?

5- myo öğretim personelinin öğrencilerin niteliklerinin geliştirilmesi sürecinde sizden talepleri oluyor mu?

- Öğrencinin iş yerinde çalıştığı pozisyon ile ilgili talepler
- Öğrenciye iş yerinde daha eğitici bir ortam sağlanması

6- Tam zamanlı çalışan personeliniz ile iş yeri eğitimi uygulaması kapsamında istihdam ettiğiniz öğrenciler arasında farklılık gözetiyor musunuz?

- Öğrencilerin çalışma süresinin sınırlarının belirli olmasından dolayı
- Öğrencilerin işletmenin gerçek işçisi sayılmaması bakımından
- Tam zamanlı personele daha fazla önem gösterilmesi bakımından

7- 3+1 iş yeri eğitimi modeli hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

- Model hakkında fikriniz var mı?
- Myo akademik personeli sizi model konusunda bilgilendirdi mi?
- Akademik personelin işletmenizi ziyaretlerinde uygulamanın işleyişi konusunda fikir alışverişinde bulunuyor musunuz?

8-İş yeri eğitimi modeli hakkında bilginiz olmadığını varsayarsak bu durum iş yerindeki öğrencilerin gelişimine yönelik tutumunuzda bir değişikliğe sebep olur muydu?

- Öğrencilerin gelişiminde daha aktif rol almak

9- İş yeri eğitimi modelinde bir değişiklik yapmak isteseyiz bu ne olurdu bilgi verir misiniz?

- Uygulamanın süresi bakımından
- Uygulamaya katılan öğrenciler bakımından

10- iş yeri eğitimi modeli kapsamında istihdam ettiğiniz öğrencilerle ilgili olarak gördüğünüz temel eksiklikler nelerdir?

- Okulda edinilen teorik bilgilerin çalışma sürecine uygun olmaması
- Öğrencinin iş ortamına adapte olamaması
- Devamsızlık problemleri

DEMOGRAFİK SORULAR

1- yaşınız

2- eğitim durumunuz-

3- aktif olarak çalışma yaşamında bulunduğunuz süre

4- ne zamandır bu işletmede çalışıyorsunuz?