

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MESLEKİ EĞİTİMİN İYİLEŞTİRME
SÜRECİNDE
UYGULANAN MODÜLER SİSTEMDE
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

TUFAN ATA TÜRKYILMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEKNOLOJİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TEKNOLOJİ EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Semra ÜNAL

İSTANBUL 2008

T.C
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MESLEKİ EĞİTİMİN İYİLEŞTİRME
SÜRECİNDE
UYGULANAN MODÜLER SİSTEMDE
ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

TUFAN ATA TÜRKYILMAZ
(141 1027 2006 0323)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEKNOLOJİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TEKNOLOJİ EĞİTİMİ PROGRAMI

DANIŞMAN
Prof. Dr. Semra ÜNAL

İSTANBUL 2008

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KABUL VE ONAY BELGESİ

Tufan Ata TÜRKYILMAZ'ın "Mesleki Eğitimin İyileştirme Sürecinde Uygulanan Modüler Sistemde Öğretmen Eğitiminin Önemi" isimli Lisansüstü tez çalışması, M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 15.07.2008 tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı Programında **YÜKSEK LİSANS/DOKTORA** Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : **Prof. Dr. Semra ÜNAL**
Üye : **Prof. Dr. Sefer ADA**
Üye : **Yrd. Doç. M. Hülya KARAGÜVEN**

Tezin Savunulduğu Tarih : 15.07.2008

ONAY

M.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararı ile **Tufan Ata TÜRKYILMAZ**'ın Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı Teknoloji Eğitimi Programında Y.Lisans (MSc) derecesi alması onanmıştır.

Marmara Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde eğitim, insanı çok yönlü eğitme, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme süreci olarak kabul edilmektedir. Eğitim, ülkenin ve insanlığın gelişimi süreci olarak sanayinin, kültürün ve toplumsal olan her şeyin ileriye doğru götürülmesi olarak algıladığımızda Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarının önemi gözler önüne serilmektedir. Mesleki ve Teknik Eğitimin temeli, çağın gereklerine uygun olarak üretimi ve üretken bireyleri yetiştirip geliştirmektir. Bu hedeflere ise bilimsel temellere sahip bir eğitim dizgesi ile öğrencilere ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması ile ulaşılabilir.

Çağın gereklerine cevap verebilmek adına mesleki teknik orta öğretim sisteminin geliştirilebilmesi için Türkiye’de gerçekleştirilen son hamle modüler sistemin uygulamaya konulmasıdır. Modüler sistem uygulamaya geçen her yeni sistemde olduğu gibi kimi tecrübesizliklerden ve alt yapı eksikliklerinden kaynaklanan çeşitli algı farklılıklarıyla değerlendiriliyor. Sisteme dair, içinde bir yönüyle eksik ve yanlış algılardan kaynaklanan ama bir yönüyle de gerçek sorun ve eksikliklere işaret eden pek çok şikâyet dillendiriliyor. Dile getirilenlerin bilimsel olarak ele alınabilmesi ve değerlendirilebilmesi mesleki teknik eğitim adına güncel ihtiyaçlar arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın temelini mesleki teknik orta öğretim sisteminde yeniden yapılanma arayış ve uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya konan modüler sistem ve teknik öğretmenlerin bu sistem içindeki yeterliliklerinin değerlendirilmesine gayret gösterilmiştir.

Bu çalışma sırasında tezimin danışmanlığımı üstlenerek değerli katkıları ile sonuca ulaşmama büyük yardımı olan değerli hocam Sayın Semra ÜNAL’A teşekkür ederim.

Haziran 2008

Tufan Ata TÜRKYILMAZ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
TABLOLAR	xii
BÖLÜM I. GİRİŞ VE AMAÇ	1
I.1. PROBLEM DURUMU	1
I.2. PROBLEM CÜMLESİ	5
I.3. ALT PROBLEMLER	6
I.4. DENENCELER	6
I.5. SAYILTILAR	6
I.6. ARAŞTIRMANIN AMACI	7
I.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
I.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
I.9. TERİMLER VE TANIMLAR	8
BÖLÜM II. GENEL BİLGİLER	9
II.1.DÜNYADA EĞİTİM SİSTEMİ YAPISININ OLUŞTURULMASI	11
II.2.TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN TARİHÇESİ	12
II.3.TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM ...	13
II.3.1. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	18
II.3.2. Teknik Öğretim Genel Müdürlüklerine Bağlı Bulunan Okullar	18
II.3.2.1. Meslek Liseleri	18
II.3.2.2. Anadolu Meslek Liseleri	20
II.3.2.3. Teknik Liseler	20
II.3.2.4. Anadolu Teknik Liseleri	21
II.3.2.5. Çok Programlı Liseler	21
II.3.2.6. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	21

II.3.2.7. Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri	23
II.3.2.8. Kız teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri	23
II.3.2.9. Pratik Kız Sanat Okulları	23
II.3.3. Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü,	24
II.4. MESLEKİ TEKNİK EĞİTİMİN ÖNEMİ	25
II.4.1. Meslekî Teknik Eğitimi Oluşturan Temel Öğeler	28
II.4.2. Meslekî Eğitime Olan İhtiyaç	28
II.4.3. Meslekî Eğitimin Özellikleri	29
II.5. MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETİM İLE İLGİLİ BAZI ZORLUKLAR	30
II.5.1. Meslekî ve Teknik Eğitim Planlamada İnsan Gücü	
İhtiyacının Belirlenmesi	31
II.5.2. Programların Gelişen İş Hayatı İşletmelerin ve Sanayinin İsteklerine Cevap Vermemesi	31
II.5.3. Öğretmen Yetersizliği	32
II.5.4. Bina ve Tesis Yetersizliği	33
II.5.5. Ders ve Araç Gereçlerin Yetersizliği	34
II.5.6. Finansman Yetersizliği	34
II.5.7. Endüstri İle Sürekli İşbirliği Sağlanmaması	34
II.5.8. Döner Sermaye Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar	35
II.5.9. Mezun Olan Öğrencilerin İstihdam Sorunu	35
II.6. İŞ GÜCÜNÜN DEĞİŞEN NİTELİĞİ VE TÜRKİYE’NİN ÖNCELİKLERİ	37
II.7. MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI VE MODÜLER SİSTEM	39
II.7.1. Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi	40
II.7.2. Ulusal Mesleki Eğitim Sistemi	41
II.7.3. Modüler Sistem	42
II.7.4. Modüler Sistemlerin Özellikleri	43
II.8. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ	44
II.8.1. Öğretmen Nitelikleri	45
II.8.2. Teknik Öğretmen Niteliği	46
II.9. TEKNİK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME	47
II.9.1. Türkiye’de Teknik Öğretmen Yetiştirme	48

II.9.1.1. Dünden Bugüne Türkiye’de Meslek Öğretmeni	
Yetiştiren Kurumlar	51
II.9.2. Gelişmiş Ülkelerde Teknik Öğretmen Yetiştirme	53
II.9.2.1. Almanya	53
II.9.2.2. Belçika	54
II.9.2.3. İngiltere	55
II.9.2.4. Fransa	55
II.9.2.5. İsviçre	55
II.9.2.6. Japonya	55
II.9.2.7. Amerika Birleşik Devletleri	56
II.9.3. Mesleki Teknik Eğitimdeki Öğretmenlerin Eğitimi	57
II.9.3.1. Hizmet İçi Eğitim	57
II.9.3.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları	59
II.9.3.3. Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri	59
II.9.3.4. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	60
II.9.3.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesine İlişkin Öneriler	62
BÖLÜM III	65
3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	65
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	65
3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ	66
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	66
3.5. ARAŞTIRMA MODELLERİ	67
BÖLÜM IV. SONUÇ VE TARTIŞMALAR	68
4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR	68
4.2. ÖĞRETMEN DENEKLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR	71
4.2.1. Öğretmen Deneklerin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular	71
4.2.2. Öğretmen Deneklerin “Mezun Oldukları Lise Türü” Değişkenine İlişkin Bulgular	75

4.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin	
Bulgular	78
4.2.4. Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre İlişkin	
Bulgular	80
4.2.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türü	
Değişkenine Göre İlişkin Bulgular	116
4.2.6. Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim	
Alma Değişkenine Göre İlişkin Bulgular	122
4.2.7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma	
Değişkenine Göre İlişkin Bulgular	131
4.3. MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI	
SÜRECİNDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİNE	
İLİŞKİN DÜZEYLERE GÖRE ELDE EDİLEN SONUÇLAR	140
4.4. ÖĞRETMEN DENEKLERİN BAĞIMLI SORULAR	
DIŞINDA “DİĞER GÖRÜŞLERİYLE” İLGİLİ BULGULAR	145
4.5. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR	146
4.5.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Farklılıkların	
Tartışılması	146
4.5.2. Cinsiyetler Arasında Görüş Farklılıklarına İlişkin	
Tartışmalar	147
4.5.3. Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Görüş Farklılıklarına	
İlişkin Tartışmalar	149
4.5.4. Mesleki Kıdeme Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin	
Tartışmalar	151
4.5.5. Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına	
İlişkin Tartışmalar	151
4.5.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine	
Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar	156
4.5.7. Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Meslek Eğitimi Alma	
Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar ..	157
4.5.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine	
Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar	159
BÖLÜM V. SON DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER ...	162
5.1. SONUÇLAR.....	162

5.1.1. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Elde Edilen Sonuçlar	162
5.1.2. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	163
5.1.3. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Elde Edilen Sonuçlar	164
5.1.4. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Elde Edilen Sonuçlar	165
5.1.5. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına Göre Elde Edilen Sonuçlar	165
5.1.6. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	167
5.1.7. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Meslek Eğitimi Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	168
5.1.8. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar	169
5.2. ÖNERİLER	170
KAYNAKÇA	173
EKLER	178
ANKET	179
ÖZGEÇMİŞ	184

ÖZET

MESLEKİ EĞİTİMİN İYİLEŞTİRME SÜRECİNDE UYGULANAN MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Mesleki eğitim toplumun üretici güçlerinin geliştirilmesi için en önemli süreçler arasında yer alır. Bu nedenle mesleki eğitimin geliştirilmesi toplumsal ve ekonomik gelişme açısından ele alınması gereken önemli bir unsurdur. Türkiye açısından mesleki eğitimin geliştirilmesinin önemli saiklerinden bir tanesi de ülkenin uluslararası ilişkilerde içine girdiği yeni dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilmesidir.

Geleneksel mesleki eğitim sistemlerinin mezunlarının sahip oldukları yeterliliklerin sınırlı olması ve bu yeterliliklerini uluslararası alanda belgeleyememeleri yaşanan değişimin temel itici gücünü oluşturmaktadır. Sözü edilen sorunun aşılabilmesi amacıyla, atılan adımlardan bir tanesi MEGEP'dir. MEGEP kapsamında yürütülen çalışmalar ile ulaşılan nokta ise Modüler Eğitim Sistemi'dir.

Bu nedenle, araştırmamız modüler sistemin hazırlıkları ve öğretmen yeterliliğinin düzeyini incelemek üzere planlanmıştır.

Araştırmada saha araştırması yöntemi kullanılmıştır. Beş bölümden oluşan araştırmanın birinci bölümünde; araştırmanın giriş ve amaçları, araştırmanın önemi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır. İkinci bölümde mesleki eğitim ve sorunlar, mesleki eğitimin Türkiye'deki ve dünyadaki tarihsel gelişim, dünyada günümüzde uygulanan mesleki eğitim sistemleri, modüler eğitim sistemi, öğretmen yeterlilikleri hakkında ilgili literatüre yer verilmiştir. Üçüncü kısmı oluşturan çalışmalarda ise araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, çözümü ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölüm olan sonuçlar ve tartışmalar da, elde edilen bulgular bağımsız değişkenlere göre istatistiksel yöntemler kullanılarak tablolar haline getirilmiş ve gerekli yorumlar ve tartışmalar yapılmıştır. Beşinci bölümde ise sonuçlar ve elde edilen bilgiler doğrultusunda öneriler yer almıştır.

Elde edilen sonuçların bazıları şöyledir:

1. Mesleki orta öğretim kurumlarında erkek öğretmenlerin daha fazla istihdam edildiği görülmüştür.
2. Mesleki orta öğretim kurumlarına öğretmen atamaları 16 ve üzeri yıl öncesi daha fazla yapılmış buna karşılık son yıllarda mesleki orta öğretim kurumlarına yapılan atamalar azalmıştır.
3. Bursa ili sınırları içinde kurulan mesleki orta öğretim kurumlarının Bursa'da yaygın olarak yerleşmiş bulunan otomotiv ve makine sanayinin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmıştır.
4. Meslek lisesi mezunu öğretmenler, modüler sistemdeki derslerde kendisini daha yeterli bulduğu görüşüne klasik lise mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
5. Elektrik – Elektronik Teknolojileri alanı öğretmenleri, modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşandığı görüşüne diğer alan öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Haziran 2008

Tufan Ata TÜRKYILMAZ

ABSTACT

THE IMPORTANCE OF TEACHER TRAINING IN THE PROCESS OF IMPROVING VOCATIONAL TRAINING

Vocational training is among the most important processes to improve the productive powers of the society. Therefore, the improvement of vocational training is a crucial factor which needs to be dealt with in terms of social and economical development. One of the essential motives of the improvement of vocational training in terms of Turkey is the capability of our country in meeting the needs of the new period that it has entered regarding international relations.

The restrictions of the proficiencies that the graduates of traditional vocational training system have and to be unable to certify this proficiency internationally constitute the basic driving force of the change being experienced. One of the steps taken forward to overcome the mentioned problem is MEGEP. The point accessed through the studies carried out within the scope of MEGEP is Modular Training System.

Therefore, our research is planned to examine the level of teacher proficiency and preparations of the modular system rather than its results.

In the research, field research method was employed. In the first part of the research which is composed of five parts, introduction and objectives of the research, the importance of the research, sub problems, assumptions, limitations and definitions have taken place. In the second part, the literature regarding vocational training and its problems, historical development of vocational training in Turkey and in the world, vocational training systems carried out in the world today, modular training system and teacher proficiencies has been presented. The information concerning the method of the research, universe and its sampling, gathering, solving and interpreting the data has been mentioned in the third part. In results and discussions, the fourth part, the findings obtained have been put into tables statistically according to independent variables and necessary discussions and interpretations have been made. Finally, in the fifth part, the suggestions have been presented in parallel with the results and findings gained.

Some of the results obtained are as follows:

6. It is found out that male teachers have been employed more in vocational secondary education institutions.
7. Appointment of teachers to vocational secondary education institutions over 16 years ago were more while the appointments have decreased recent years.
8. Vocational secondary education institutions located in Bursa province have been structured according to the needs of automotive and machine industry, which are widespread in Bursa.
9. The teachers who are graduates of vocational high school have agreed on the idea that they find themselves more proficient on the courses in modular system than those who are graduates of classical high school.
10. The teachers of Electricity – Electronic Technology field have agreed more on the idea that there have been problems about combining study fields in modular system in contrast to the teachers of other fields.

June 2008

Tufan Ata TÜRKYILMAZ

KISALTMALAR LİSTESİ

AVA	: American Vocational Association
CEDEFOP	: Centre Europeen pour le Developement de la Formation Professionnelle (Avrupa Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi)
df	: Serbestlik Derecesi
f	: Frekans
I – J	: Anlamlılığın Farkının Farkı
ILO	: Dünya Çalışma Örgütü
IVETA	: International Vocational Education and Training Association
İSPEP	: İsviçre Pedagoji Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Denek Sayısı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
ÖSP	: Öğretmenlik Sertifika Programları
p	: Anlamlılık Düzeyi
Ss	: Standart Sapma
X	: Aritmetik Ortalama

GRAFİKLER

SAYFA NO

Grafik. II.1: Okul Sayılarına Göre Genel Müdürlükler 17

TABLolar

SAYFA NO

Tablo II.1: 2006 – 2007 Öğretim Yılı Ortaöğretim Kurumlarının Kademelere Göre Okul, Öğrenci, Öğretmen Ve Derslik Sayısı	14
Tablo II.2: 2006 – 2007 Öğretim Yılı Meslekî Ve Teknik Orta Öğretimde Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları	15
Tablo II.3: Erkek Ve Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüklerindeki Okul İsimleri	22
Tablo II.4: 2006 – 2007 Yılı Eğitim Fakültelerinin Sayı Ve Öğrenci Dağılımları	50
Tablo II.5: 1999 – 2006 Merkezi Ve Mahalli Hizmet İçi Faaliyet Ve Katılım Listesi.	62
Tablo IV.1: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	68
Tablo IV.2: Öğretmen Deneklerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo IV.3: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre Dağılımı	69
Tablo IV.4: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Dağılımı	70
Tablo IV.5: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre Dağılımı	70
Tablo IV.6: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkanlarıyla Mesleki Eğitime Katılma Değişkenine Göre Dağılımı	70
Tablo IV.7: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Dağılımı	71
Tablo IV.8: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	71
Tablo IV.9: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemi Önceki Sistemden Daha İyi Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları...	72
Tablo IV.10: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Meslek Dalımla İlgili İşleyişleri Kolaylaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	72
Tablo IV. 11: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Sanayi Kuruluşlarındaki Öğrencilerini Daha Ağırlıklı Olarak Değerlendirebileceklerini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	73
Tablo IV. 12: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğretme Hızımı, Öğrenmeye Göre Ayarlayabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	73
Tablo IV. 13: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemde ALAN Birleştirmeleri Beni Alanla İçi Farklı Bilgilerini Öğrenmek Zorunda Bırakmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	74
Tablo IV. 14: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Ders İçeriklerinde Uygulamalı Eğitime Daha Fazla Ağırlık Verildiğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	74
Tablo IV. 15: Öğretmen Deneklerin Cinsiyet Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları	75

Tablo IV.16: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	75
Tablo IV. 17: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Ders İçi Etkinlikleri Sadece Öğrencileri Destekleme Etkinliğine Dönüşmüştür” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	76
Tablo IV. 18: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Lisans Programım Dalınızla İlgili Teknik Bilgileri Modüler Eğitimi Yürütecek Düzeyde Vermişti” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	76
Tablo IV. 19: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Verdiğim Derslerde Kendimi Yeterli Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	77
Tablo IV. 20: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulamalı Ders Ortamında Teknik Araç Ve Gereçleri Daha Verimli Kullanabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	77
Tablo IV. 21: Öğretmen Deneklerin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Dersin Gerekirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Kendimi Başarılı Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	78
Tablo IV. 22: Öğretmen Deneklerin Kıdem Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	78
Tablo IV. 22.A: Öğretmen Deneklerin Kıdem Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc Lsd Analiz Sonuçları.	79
Tablo IV. 23: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	80
Tablo IV. 23.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.	81
Tablo IV. 24: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Alan Birleştirmeleri İle İlgili Sorun Yaşıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	82
Tablo IV. 24.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Alan Birleştirmeleri İle İlgili Sorun Yaşıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.	83
Tablo IV. 25: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Meslek Dalıyla İlgili İşleyişleri Kolaylaştırdığını Düşünüyorum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	84
Tablo IV. 25.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Meslek Dalıyla İlgili İşleyişleri Kolaylaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.	85
Tablo IV. 26: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Önceki Sisteme Göre Daha Fazla Öğrenci Merkezli Olduğunu Düşünüyorum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	86
Tablo IV. 26.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Önceki Sisteme Göre Daha Fazla Öğrenci Merkezli Olduğunu	

	Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	87
Tablo IV. 27:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Ders İçi Etkinlikleri Sadece Öğrencileri Destekleme Etkinliğine Dönüşmüştür” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	88
Tablo IV. 27.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Ders İçi Etkinlikleri Sadece Öğrencileri Destekleme Etkinliğine Dönüşmüştür” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	89
Tablo IV. 28:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğrenme Ortamının Hazırlıklarını Daha Etkili Şekilde Yapıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	90
Tablo IV. 28.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğrenme Ortamının Hazırlıklarını Daha Etkili Şekilde Yapıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	91
Tablo IV. 29:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistem Öğretmenlerin Uygulama Ve Stajlardaki Sorumluluğunu Artırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	92
Tablo 29.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistem Öğretmenlerin Uygulama Ve Stajlardaki Sorumluluğunu Artırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	93
Tablo IV. 30:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemle Birlikte ALAN Birleşmelerinden Kaynaklanan Ders Yükü Artışı Öğretim Kalitesini Olumsuz Yönde Etkiliyor” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	94
Tablo IV. 30.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemle Birlikte ALAN Birleşmelerinden Kaynaklanan Ders Yükü Artışı Öğretim Kalitesini Olumsuz Yönde Etkiliyor” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	95
Tablo IV. 31:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğretme Hızımı, Öğrenmeye Göre Ayarlayabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	96
Tablo IV. 31.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğretme Hızımı, Öğrenmeye Göre Ayarlayabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	97
Tablo IV. 32:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulamalı Ders Ortamında Teknik Araç Ve Gereçleri Daha Verimli Kullanabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	98
Tablo IV. 32.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulamalı Ders Ortamında Teknik Araç Ve Gereçleri Daha Verimli Kullanabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	99
Tablo IV. 33:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulanabilmesi İçin Alt Yapının Yeterli Düzeyde Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	100
Tablo IV. 33.A:	Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulanabilmesi İçin Alt Yapının Yeterli Düzeyde Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	101

Tablo IV. 34: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Kendimi Başarılı Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	102
Tablo IV. 34.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Kendimi Başarılı Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	103
Tablo IV. 35: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Ders İçeriklerinde Uygulamalı Eğitime Daha Fazla Ağırlık Verildiğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	104
Tablo IV. 35.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Ders İçeriklerinde Uygulamalı Eğitime Daha Fazla Ağırlık Verildiğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	105
Tablo IV. 36: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Öğrencilerin Ders İçi Öğrenme Ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesini Zorlaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	106
Tablo IV. 36.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Öğrencilerin Ders İçi Öğrenme Ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesini Zorlaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	107
Tablo IV. 37: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Modüllerin Öğrencilerin Düzeylerine Göre Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	108
Tablo IV. 37.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Modüllerin Öğrencilerin Düzeylerine Göre Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	109
Tablo IV. 38: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Öğrenci Stajları Sırasında İşletme Ortamında Daha Aktif Bulunabilmenin, Mesleki Gelişimime Olumlu Etkisi Olacağını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	110
Tablo IV. 38.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Öğrenci Stajları Sırasında İşletme Ortamında Daha Aktif Bulunabilmenin, Mesleki Gelişimime Olumlu Etkisi Olacağını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	111
Tablo IV. 39: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulunduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	112
Tablo IV. 39.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulunduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	113
Tablo IV. 40: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğrencilerin Beceri Kazanmaları İçin Modüllerde Verilen Ders Süresi Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	114
Tablo IV. 40.A: Öğretmen Deneklerin Alan Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğrencilerin Beceri Kazanmaları İçin Modüllerde Verilen Ders Süresi	

	Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	115
Tablo IV. 41:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğrenme Ortamının Hazırlıklarını Daha Etkili Şekilde Yapıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	116
Tablo IV. 41.A:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğrenme Ortamının Hazırlıklarını Daha Etkili Şekilde Yapıyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları ..	116
Tablo IV. 42:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemde ALAN Birleştirmeleri Öğretme İşimi Kolaylaştırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	117
Tablo IV. 42.A:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Alan Birleştirmeleri Öğretme İşimi Kolaylaştırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları ..	118
Tablo IV. 43:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulanabilmesi İçin Alt Yapının Yeterli Düzeyde Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları ..	118
Tablo IV. 43.A:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Uygulanabilmesi İçin Alt Yapının Yeterli Düzeyde Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	119
Tablo IV. 44:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Ders İçeriklerinde Uygulamalı Eğitime Daha Fazla Ağırlık Verildiğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları ..	120
Tablo IV. 44.A:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Ders İçeriklerinde Uygulamalı Eğitime Daha Fazla Ağırlık Verildiğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	120
Tablo IV. 45:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğrencilerin Beceri Kazanmaları İçin Modüllerde Verilen Ders Süresi Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	121
Tablo IV. 45.A:	Öğretmen Deneklerin Fakülte Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğrencilerin Beceri Kazanmaları İçin Modüllerde Verilen Ders Süresi Yeterli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	122
Tablo IV. 46:	Öğretmen Deneklerin Kendi İmkanlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Sanayi Stajlarını Daha Verimli Hale Geleceğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları..	122
Tablo IV. 46.A:	Öğretmen Deneklerin Kendi İmkanlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Sanayi Stajlarını Daha Verimli Hale Geleceğini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	123
Tablo IV. 47:	Öğretmen Deneklerin Kendi İmkanlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Meslek Dalıyla İlgili İşleyişleri Kolaylaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları...	124
Tablo IV. 47.A:	Öğretmen Deneklerin Kendi İmkanlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Meslek Dalıyla İlgili İşleyişleri Kolaylaştırdığını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	124

Tablo IV. 48: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Sanayi Kuruluşlarındaki Öğrencilerini Daha Ağırlıklı Olarak Değerlendirebileceklerini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	125
Tablo IV. 48.A: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Öğretmenlerin Sanayi Kuruluşlarındaki Öğrencilerini Daha Ağırlıklı Olarak Değerlendirebileceklerini Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc Lsd Analiz Sonuçları	126
Tablo IV. 49: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde ALAN Birleştirmeleri Öğretme İşimi Kolaylaştırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	127
Tablo IV. 49.A: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde ALAN Birleştirmeleri Öğretme İşimi Kolaylaştırmıştır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	127
Tablo IV. 50: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Modüllerin Öğrencilerin Düzeylerine Göre Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	128
Tablo IV. 50.A: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Modüllerin Öğrencilerin Düzeylerine Göre Oluşturulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	129
Tablo IV. 51: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulunduğunu Düşünüyorum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	130
Tablo IV. 51.A: Öğretmen Deneklerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulunduğunu Düşünüyorum.” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc Lsd Analiz Sonuçları.....	130
Tablo IV. 52: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Önceki Sisteme Göre Daha Fazla Öğrenci Merkezli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	131
Tablo IV. 52.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Sistemin Önceki Sisteme Göre Daha Fazla Öğrenci Merkezli Olduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları	132
Tablo IV. 53: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğretme Hızımı, Öğrenmeye Göre Ayarlayabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.	133
Tablo IV. 53.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Yapı İle Öğretme Hızımı, Öğrenmeye Göre Ayarlayabiliyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	133
Tablo IV. 54: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama	

Konusunda Kendimi Başarılı Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	134
Tablo IV. 54.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Modüler Sistemde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Kendimi Başarılı Buluyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	135
Tablo IV. 55: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Öğrenci Stajları Sırasında İşletme Ortamında Daha Aktif Bulunabilmenin, Mesleki Gelişimime Olumlu Etkisi Olacağını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	136
Tablo IV. 55.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Öğrenci Stajları Sırasında İşletme Ortamında Daha Aktif Bulunabilmenin, Mesleki Gelişimime Olumlu Etkisi Olacağını Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	136
Tablo IV. 56: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	137
Tablo IV. 56.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği Öğretim Planlarını Hazırlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları..	138
Tablo IV. 57: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği, Öğretimi Sağlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları.....	139
Tablo IV. 57.A: Öğretmen Deneklerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre “Meslektaşlarım İçinde Dersin Gerektirdiği, Öğretimi Sağlama Konusunda Yetersiz Olanların Bulduğunu Düşünüyorum” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları Post Hoc LSD Analiz Sonuçları.....	139
Tablo IV. 58: Öğretmen Deneklerin Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Uygulanan Modüler Sistemde Bağımlı Sorulara Verdiği Cevapların Frekans, Yüzde, Ortalama Ve Standart Sapmasına Göre Dağılımı.....	140

BÖLÜM I

I. GİRİŞ VE AMAÇ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, denenceler, sayılılar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlamalar, terimler ve tanımlamalar yer almaktadır.

I.1. PROBLEM DURUMU

“Eğitimin konusu ve durumu, kimlere, nelerin hangi amaçla nasıl öğretileceği her çağda yeni baştan ele alınıp yanıtlanması gereken temel sorudur”

–Aristoteles–

Eğitmek, Dil Devrimi çerçevesinde Türkçe veya Türkçe olmayan köklerden türetilerek Yeni Türkçeye kazandırılan bir kelimedir. Terbiye etmek anlamında kullanılan eğitim kelimesi eğitmek fiilinden türetilen kök anlamıyla eğilmeyi, bükülmeyi kasteden bir olumsuzlamaya da sahip dilimizde.

Avrupa dillerinin bazılarında eğitimin karşılığı olarak kullanılan “education” ise, Latince'den gelen iki kökenli bir kelime. Education, kelimesinin kökenlerinden biri “educare” beslenmek anlamında kullanılıyor, “educere” ise bir şeyden çıkarmak, bir şeye doğru yönelmek anlamlarını içeriyorlar. Eğitim kelimesinin kökenlerinden bağımsız olarak günlük hayattaki algılanışı biraz daha yüzeysel ve çeşitlilik gösterebiliyor.

Tanilli'ye (1994, s. 11 – 13) göre, eğitim birbirinden bağımsız üç anlamda kullanılıyor günümüzde.

Eğitim her şeyden önce sosyal bir kurumu, bir “eğitim sistemi”ni dile getiriyor. Böylece bir Amerikan eğitiminin karşısına Sovyet eğitiminden ya da bir İlkçağ eğitiminin karşısında modern eğitimden söz edilir. Eğitimin kurum olarak bir yapısı işleyiş kuralları vardır.

Eğitim kelimesinin ikinci olarak bir “eylemin sonucu” anlamında kullanılıyor. Bu anlamda iyi ya da kötü bir eğitimden geçilmiştir; ya da teknik bir eğitimden geçmiş kimseye karşı klasik eğitim görmüş bir kimse vardır. Burada, belli bir eğitim sisteminin şu ya da bu bölümünün “ürün”ü olan kişi söz konusudur.

Son olarak, eğitim kelimesi, bir “süreci” dile getirir. Bu süreç, önceden bilerek veya bilmeyerek, iki ya da daha çok sayıda insanı birbirine bağlar; onları birbirleriyle ilişkiye geçirir ve karşılıklı düşünce alış veriş durumuna getirir. Bu anlamdadır ki, eğitim okulun çerçevesini aşar; her yaşta ve yaşamın her durumunda gözlenen bir süreç olup çıkar.

Eğitimin amacını en kısa şekilde belirtmek gerekirse bunu **üretim** olarak belirleyebiliriz. Yani eğitim **üretim içindir**. Buna göre eğitimin konusunu, durumunu ve kimlere verileceğini çağın ve toplumun üretim tarzı belirler.

Eğitim fertlerin gelecekteki yaşamlarını doğrudan etkilemesi ve sosyal yapının oluşmasındaki önemli etkisi nedeniyle toplumların gelişmesinde en önemli süreçtir. Bir ülkenin kalkınması ancak, o ülkede yaşayan insanların eğitilmesi, onlara ülkenin hedeflerine uygun beceri ve yetenekler kazandırılması, yeni teknolojiler geliştirmesi, yeni teknolojileri her alanda kullanabilmesi ile olanaklıdır (Türk, 1999, s. 1).

Yaşadığımız yüzyılda teknoloji ve buna bağlı olarak da endüstri, toplum kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyini belirlemek için kullanılan ölçütler arasında önemli bir yeri olan teknoloji, kendisinden faydalanılması için beraberinde nitelikli insan gücünün de bulunması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında teknolojiyi üretebilecek ve kullanabilecek gerekli insan gücünün istenen nitelik ve nicelikte yetişme kaygısıyla gerekli eğitim sistemleri oluşturdukları görülmektedir. Çünkü kalkınmayı hedefleyen toplumlarda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, eğitim sistemi önemli bir görev üstlenmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm> - 54k, 2004).

İnsanlık tarihinin ilk çağlarından bu güne eğitimden beklenen şey; istendik davranışlar yoluyla üretime hizmet etmesi olmuştur. Üretim vurgusunu burada en

geniş anlamıyla kullanmayı tercih ediyorum. Çünkü kastedilen sadece nesnel üzerinde uygulanan değiştirici etkinlik değildir. Bundan çok daha geniş anlamıyla üretim; zihinsel faaliyetlerle gerçekleştirilen yaratım ve tasarım etkinliklerini de içermelidir. Bu kapsamda üretim, **nesnel** ve **düşünsel** üretimden oluşan iki kısımlı bir bütün olarak düşünülmelidir.

Diğer yandan eğitim; bireyin toplumsal yaşama uyum sağlaması ve toplumun değer yargıları yönünde bilgi ile donatılmasını amaçlayan bütünlüklü bir iştir. Buna göre her toplumsal sistem eğitim politikalarını mevcut toplumsal ilişkilerin **yeniden üretilmesine** yönelik olarak belirler. Toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi egemen değerlerin ve istenilen davranış biçimlerinin bireye ve yeni bireylere kazandırılması anlamına gelmektedir. Bu ise ancak **disipline edilmiş sistemli bir çalışmayla** yani **eğitim** ile gerçekleştirilebilir.

Okul aracılığı ile sadece genç kuşakların yetiştirilmesi değil, yaşamın yeniden üretilmesi söz konusudur. Aslında genç kuşaklar eğitilirken toplumun geleceği üretilir. Dolayısıyla da bir toplumun eğitim sistemi, o toplumun nasıl bir toplumsal, siyasal, ekonomik yapıda şekillendirilmek istendiğinin göstergesidir (Türkyılmaz, 1997, s. 26; s. 57).

Konumuz olan meslekî teknik eğitimi incelediğimizde daha çok nesnel üretimi hedefleyen eğitim kurumlarının üzerine eğilmiş oluyoruz.

Meslekî teknik eğitimin niteliği ve bu eğitimden beklenenler sıralanacak olursa üretim ilişkilerinin tarafları açısından bu beklentiler farklılık gösterecektir. Ancak tüm bu farklılıkların yanında ortaya çıkan bir gerçek vardır ki, o da meslekî ve teknik eğitimin köklü bir değişimden geçirilmesi gerektiğidir.

Meslekî ve teknik eğitimi değişime zorlayan koşullar, teknolojide yaşanan büyük sıçramaların bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında ülkemizde nitelikli iş gücüne olan ihtiyaç bu teknolojilerin sanayide kullanılmaya başlandığı oranda belirginleşmektedir. Tabi bu tabloya tezat oluşturan olgular arasında artan işsizlik oranları ve meslekî teknik eğitimin hala istenilen düzeye çıkartılamamış olması gösterilebilir.

Modern sanayi toplumlarının, üretim süreçlerini giderek daha karmaşık hale getirmesinin sonucu olarak, emek gücünün niteliksel dönüşümü ihtiyacı da artmıştır. Tabi olarak üretim süreçlerinin karmaşıklaşması işçinin mesleğini öğrenme aşamalarını da değiştirmiştir. Eskiden daha çok usta çırak ilişkileri içinde yetişen kalifiye işçiler, günümüzde meslekî becerilerini bu yöntemle geliştirememektedirler. İşçinin

meslekî becerisini usta – çırak vb. ilişkisiyle edindiği metoda **yerinde üretim** diyecek olursak, karmaşıklaşan üretim ilişkileri bu metodu geçersizleştirmiştir.

Bu nedendir ki karmaşıklaşan üretim süreçlerinde çalışabilecek insan gücünün yetiştirilmesi için meslekî teknik eğitim kurumlarının varlığı ve yapıları toplumlarımızın daha fazla tartıştığı konular arasında yer almaya başlamıştır.

Meslek eğitimi veren kurumlar her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyduğumuz organlar haline gelmektedir. Bugün meslekî teknik eğitim kurumlarının varlığı veya eğitim sistemindeki yeri üzerine yapılan tartışmaları büyük oranda aşmış bulunuyoruz. Artık tartışmalarımızda geldiğimiz nokta; meslekî eğitim veren kurumların içeriğinin nasıl olacağı üzerine odaklanmıştır.

Ancak tekrar vurgulamak istiyorum, meslekî ve teknik eğitim ile ilgili sorunları **hala tartışıyoruz**. Bir başka deyişle pratiğimiz tartıştığımız konuların çok gerisinde. Meslekî ve teknik eğitim; Milli Eğitim Bakanlığı'nın son yıllarda düzenlediği bütün şuralarında, hükümet programlarında ve kalkınma planlarında öncelikli bir sorun olarak tespit edilmesine rağmen bugüne kadar istenilen elde edilememiştir.

Meslekî ve teknik eğitimin evrensel olarak insanlığın başlangıcından beri gündemde olduğunu söylemek yanlış olmaz. İlk çağlardan beri çeşitli aşamalardan geçerek kuram ve uygulama yönünden bir sistem olarak kurulma, işleyiş ve yeniden yapılanma ile sürekli bir gelişim içinde olmuştur. Örneğin, kişisel girişim ve yetenek, bilinçsiz kapma ve taklit, evde bilinçli taklit, evde organize eğitim, ev ve uzmanlaşmış meslekler arası bölünme, çıraklık yoluyla organize eğitimi, uzmanlık alanlarında kapma yoluyla öğrenme ve nihayet geliştirilmiş çıraklık eğitim sistemi ile organize okul eğitimi gibi. Aile, meslekî kurum ve okul ortamı yanında, meslekî ve teknik eğitim, başlangıçtaki "fakirler için eğitim" anlamından, "herkes için eğitim" anlamı doğrultusunda da gelişme göstermiştir. Esasen 18. yüzyılda başlayan sanayi devrimi ile 20. yüzyılda gündeme gelen bilgi toplumu oluşumu da, meslekî ve teknik eğitimi büyük ölçüde etkileyerek, birçok olumlu gelişmeyi gündeme getirmiş bulunmaktadır (Öztürk, 2004, s. 2).

Meslekî ve teknik eğitim genel anlamda "bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir" diye tanımlamak uygun olur. (Alkan ve Diğerleri, 1996, s.3)

Meslekî ve teknik eğitim sistemi oluşturulurken, iş hayatının ihtiyacı olan be-

cerili ve teknik insan gücünü yetiştirilmesi amaçlanmıştır. İş hayatına yönelik insan gücü yetiştirme ihtiyacının öncelendiği kurumlar olarak teknik eğitim kurumlarının karşılaştığı en önemli sorun iş hayatında yaşanan değişimlerin buraya aktarılması yönünde olmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, işi sürekli farklılaştırıyor. İşin farklılaşması, meslekî ve teknik eğitim programlarına dinamik bir nitelik kazandırılmasını da zorunlu hale getiriyor. İş ile birey arasında uyum sağlanabilmesi için programların değişen ihtiyaçlara göre yenilenmesi gerekmektedir. Meslekî eğitimin etkinliği, bireye kazandırılan davranışların, iş hayatının ihtiyaçlarına uygun olmasına bağlıdır. Etkili ve verimli bir meslekî eğitim, ayrıntılı bir eğitim planlamasını gerektirir.

Meslekî teknik eğitimin ihtiyaçlar yönünde planlanması yapılabilecek olan çalışmaların ilk adımıdır. Bundan daha önemli olan diğer bir adım ise, bu planları uygulayacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve görevde bulunan öğretmenlerin yeniden eğitilmesidir. Her türlü plan ve program uygulayıcısının becerisini yansıtır. Meslekî eğitim plan ve programları da onu uygulayan öğretmenlerin becerileri kadar yararlı olacağı için, öğretmen eğitim konusu diğer bütün konuların üzerine geçmektedir.

Bu açıdan bakıldığında, görevdeki öğretmenlerin eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığının başvurduğu aracın Hizmet İçi Eğitimler olduğu görülmektedir. Bu eğitimlerin ise ne kadar amaca dönük ve verimli bir şekilde başarılabilirdiği ise tartışılması gereken başka bir konudur.

Öğretmenin eğitim sürecindeki önemi toplum tarafından da fark edilmeye başlanmıştır. Bu nedenle öğrenci velileri “iyi” ve “başarılı” olarak tanınan öğretmenlerin çocuklarının derslerine girmesini daha fazla talep etmeye başlamışlardır.

“Veliler, başarılı öğretmenin varlığını kabul etmekte ve çocuklarına başarılı öğretmen aramaktadırlar. Ayrıca eğitim bilimciler de başarılı öğretmenin varlığına inanmakta; özelliklerini tanımlamaya çalışmaktadırlar. Son yıllarda, öğretmenlik, sanat yönü de olan, eğitim bilimlerinin bulgularına dayalı olarak gelişen bir davranış değiştirme mühendisliği olarak kabul görmektedir” (Senemoğlu, 2001).

I.2. PROBLEM CÜMLESİ

Meslekî Eğitimin İyileştirme Sürecinde Uygulanan Modüler Sistemde Öğretmen Eğitimi Ne Düzeydedir?

I.3. ALT PROBLEMLER

1. Meslekî eğitimin sektörün ihtiyaçlarına göre yeterlilik düzeyi nedir?
2. Meslekî eğitimde iyileştirme çalışmalarının yeterlilik düzeyi nedir?
3. Meslekî eğitimde öğretmen yeterlilik düzeyi nedir?
4. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri alan değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
6. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri meslekî kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
7. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri mezun olduğu okula göre farklılık göstermekte midir?
8. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Modüler eğitim sistemine geçişte öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeyi nedir?
10. Öğretmenlerin kendilerini yenilemek amacıyla düzenlenen mesleki eğitimlere karşı ilgi düzeyi nedir?

I.4. DENENCELER

1. Meslekî teknik eğitim kurumları sektörün ihtiyaçlarını tam olarak karşılamamaktadır.
2. Meslekî eğitimde iyileştirme çalışmalarının yeterlilik düzeyi zayıftır.
3. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri alanlara göre farklılık **göstermektedir**.
4. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri meslekî kıdeme göre farklılık **göstermemektedir**.
5. Meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerinde öğretmen yeterlilikleri mezun olduğu okula göre farklılık **göstermektedir**.

I.5. SAYILTILAR

1. Seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
2. Anket istekli örneklemelere uygulanmıştır.

3. Araştırma konusundaki uzman görüşleri ve literatür taraması araştırmanın geçerliliği bakımından yeterlidir.
4. Uygulanan anket formu ölçme ve değerlendirme uzmanlarına incelenmiştir.
5. Kullanılan ölçme araçları ve izleme yöntemleriyle araştırmanın amacına ulaşılabilir.

I.6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmada meslekî eğitimde iyileştirme çalışmalarında uygulanan modüler sistemde başarılı sonuçlar elde edilmesi açısından öğretmen yeterliliği ve eğitimi cinsiyet, meslekî kıdem, alan, mezun olduğu okul ve özel veya kamu kurumlarından hizmet içi eğitim alma gibi faktörlere bağlı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca teknik öğretmenlerin yeterliliklerine katkıda bulunacak öneriler sunulmuştur.

I.7. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yaşadığımız yüzyılda teknoloji ve buna bağlı olarak da endüstri, toplum kültürünün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Ülkelerin kalkınmışlık düzeyini belirlemek için kullanılan ölçütler arasında önemli bir yeri olan teknoloji, kendisinden faydalanılması için beraberinde nitelikli insan gücünün de bulunması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Gelişmiş ülkelere bakıldığında teknolojiyi üretebilecek ve kullanabilecek gerekli insan gücünün istenen nitelik ve nicelikte yetiştirme kaygısıyla gerekli eğitim sistemleri oluşturdukları görülmektedir. Çünkü kalkınmayı hedefleyen toplumlarda nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, eğitim sistemi önemli bir görev üstlenmektedir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155-156/kazu.htm> - 54k).

Gerekli insan gücünün sağlanması için bireyin katılacağı eğitim sürecinin niteliği önemli bir husus olarak görülmektedir. Eğitim istenen nitelikle olabilmesi ise öncelikle öğretmenlerin nitelikli olmasından geçmektedir. Çünkü bir sistemin niteliği onu oluşturan unsurlarının niteliği kadardır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi veya yeterliliğinin korunması da eğitim sisteminin başarısının başat unsurudur.

Bu çalışmada, meslekî eğitim kurumlarının iyileştirme süreçlerinde öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini ve eğitim ihtiyaçlarını ortaya konulması hedeflenmektedir.

Elde edilen bulgulardan sonra yapılan önerilerin, meslekî eğitimde iyileştirme süreçlerine katkıda bulunacağı ve öğretmenlerin daha verimli ve yeterlilik sahibi çalışanlar olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

I.8. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma örgün eğitim kurumlarında sürdürülen meslekî eğitimi hedeflemektedir.
2. Araştırma 2007 – 2008 öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma Bursa ili sınırları içinde yer alan Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesi'nde görev yapan teknik öğretmenleri kapsamaktadır.
4. Araştırma Bursa ili sınırları içinde yer alan 6 Meslek Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Anadolu Teknik Lisesini kapsamaktadır.
5. Elde edilen bilgiler geliştirilen anket formundaki bilgilerle sınırlıdır.

I.9. TERİMLER VE TANIMLAR

Meslek Lisesi: Meslek liseleri, öğrenim süresi dört yıl olan meslek okullarıdır. Bu okullar öğrencilerine bir meslek kazandırılanın yanında onları yüksek öğrenime de hazırlamaktadır (Akpınar; Ercan, 2002, s.61–62).

Endüstri Meslek Lisesi: Genellikle üretim ve öncelikle endüstriyel üretim programlarını uygulayan okullardır (Akpınar; Ercan, 2002, s.61–62).

Teknik Lise: Teknik liseler, öğrenim süresi dört yıl olan meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarıdır. Liselerin birinci sınıfını belli bir başarı düzeyinin üzerine çıkarak tamamlamış olanlar, teknik liselere kayıt yaptırma hakkını kazanırlar.

Anadolu Meslek Lisesi: Bu okullarda orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte, öğrencileri hayata, iş alanlarına ve yüksek öğretime hazırlayan programlar uygulanmakta, meslek alanlarının gerektirdiği seviyede yabancı dil ve meslekî formasyon verilmektedir.

Anadolu Teknik Liseleri: Bu okullara merkezi sınavla öğrenci kabul edilmektedir. Bu okullarda, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte meslekî ve teknik alanlarda meslekî formasyon verilmesini amaçlayan kurumlardır.

Hizmet İçi Eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1992, s. 4).

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

Meslekî eğitimde iyileştirme çalışmaları ile öğretmen yeterlilik ve eğitimi Türkiye Milli Eğitim Sisteminde uzun yıllardır konu edilmiş bir sorundur. Meslekî eğitimin sistem olarak geliştirilmesi ile ilgili arayışlar genellikle yeniden yapılandırma adı altında sık sık sistem değişikliğine gidilmesi ile sonuçlanmaktadır. Ancak değişen her sistemin ardından benzer sorunlar kendisini başka içeriklerle bir kez daha karşımıza çıkarmakta, yaşanan sıkıntı çözümü bulunamayan apansız bir hastalık halini almaktadır.

Yaşam durağan olmadığı için, her sistem değişimi ya da yapılandırması devinen koşullar karşısında kendisini yenileme, iyileştirme gereğini duyuyor. Sistemlerin kendi içinde yürütemedikleri iyileştirme süreçleri kaçınılmaz olarak eski dönemin sorunlarını yeni içerikleri ile karşımıza çıkarmaya devam ediyor. Bu nedenle değişim başlatıldığında eğitim sistemimizin müzmin sorunlarından öğretmen yeterliliğinin arttırılmasına dönük arayışları da bu yeni içeriğe göre tekrar ele alınmak zorunda kalıyoruz.

Orta öğretimin dört yıla çıkartılması bu kapsamda da meslekî orta öğretim kurumlarında modüler sisteme geçilmesi meslekî eğitim sisteminde öğretmeni daha önemli bir unsur haline getirmiştir. Kuşkusuz, öğretmenin artan önemi hem yüksek öğrenimdeki öğretmen adayının yetiştirilmesini hem de görevdeki öğretmenin eğitim süreçlerinin daha dikkatle ele alınmasını gerektirmektedir.

Önceki dönemlerde öğretmen yeterliliğinin arttırılması sorunu daha çok öğretmenin bilgi düzeyinin geliştirilmesi ihtiyacının baskın olduğu bir içerikle ele alınmaktaydı. Nitekim hizmet içi eğitim programları incelendiğinde önceliğin öğretmenin bilgi düzeyinin arttırılması yönünde şekillendirildiği dikkat çekecektir.

Modüler sistemin içeriğinin uygulama ağırlıklı oluşu dikkate alınacak olursa, öğretmen yeterliliğinin geliştirilme çalışmalarının da bu esas üzere planlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmen yeterliliğinin genişleyen içeriği modüler sistemin ihtiyaç alanında göze çarpan ilk unsurdur. Dolayısıyla yeterlilikteki ilk unsur, uygulamaya dönük gereksinimlerini karşılanmasıdır.

Modüler sistemde göze çarpan ikinci ve hatta daha önemli sayılabilecek diğer unsur ise öğretmenlerin kendi branşının yanında yakın branşların veya bölümlerin derslerine girmek durumunda kalmalarıdır. Öğretmenlik branşlar esasına dayalı bir uzmanlık mesleğidir. Uzmanlığın meslekte icrası ise kuşkusuz ki yeterlilik alanına yönelmeyle gerçekleşebilir. Öğretmenin yan veya birleştirilmiş yeni branşlara yöneltilmesi, mesleğin uzmanlık biçiminde icrasını zorlaştırdığı gibi, eğitim öğretim sürecinde öğrencinin sağlayacağı faydanın da azalmasına neden olacaktır.

Mevcut uzmanlık alanlarındaki öğretmen yeterliliğinin tartışmalı olduğu bir dönemde, öğretmenlerin uzmanlıkları dışındaki dallarda ders verecek olması olumsuz etkileri gözlemlenebilecek sonuçlar doğuracaktır. Üstelik meslekî eğitimin iyileştirilmesi çabalarına katkıda bulunmadığı da öngörülebilmektedir.

Ülkemizde meslekî eğitimin merkezi bir şekilde ele alınışı Cumhuriyet'ten sonra başlamıştır. Merkezi okulların kuruluşu ve bu okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin yetiştirilmesi cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana gündemde yer tutmuş konular arasındadır.

Günümüzde meslekî teknik eğitimi kapsayacak şekilde eğitim sistemi bir bütün olarak ele alınmaya devam etmektedir. Bu kapsamda eğitim sistemini düzenleyen esasları belirleyen unsurlar şunlardır;

- T.C. Anayasası,
- Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar,
- Hükümet Programları,
- Kalkınma Plânları,
- Millî Eğitim Şûraları,
- Ulusal Program.

Türkiye'de öğretim kurumlarının tamamı yukarıda sayılan unsurların çizdiği çerçevenin dışına çıkmama sorumluluğu ile yükümlüdür. Meslekî eğitim kurumları da dönemin ihtiyaçları yönünde gerçekleştirilen düzenlemelerle bu çerçevenin içinde önemli bir yere sahiptir. Meslekî teknik eğitim kurumlarını kapsamlı bir şekilde ele

alabilmek için meslekî eğitimin Dünyada ve Türkiye Cumhuriyeti'ndeki gelişiminden başlayan bir inceleme yapmak yerinde olacaktır.

II.1. DÜNYADA EĞİTİM SİSTEMİ YAPISININ OLUŞTURULMASI

Bir toplumun eğitim sistemi, o toplumun nasıl bir toplumsal, siyasal, ekonomik yapıda şekillendirilmek istendiğinin göstergesidir. Eğitim sistemi ile sağlanan eğitme-öğretme süreci toplumsal ilişkiler içinde oluşturulan ve toplumda hâkim olan sınıfın denetimi altına giren enformasyonu içerir. Ve toplumdaki mevcut yapının hedeflerini önceleyen programlara sahiptir. Bu nedenle eğitim sistemleri belli toplumsal ve kültürel bağlamda ne gibi özellikleri olan insan yetiştirileceğini tanımlar.

Eğitimin toplumsal doku üzerinde sahip olduğu dönüştürücü veya muhafaza edici etkileri daha yüzyıllar öncesinden fark edilmiş ve tek elden merkezi eğitim sistemlerinin önemi kavranmıştır. Tarih, çözüm olanağı olmayan hiçbir sorunu insanların karşısına çıkarmamıştır. Merkezi eğitim sisteminin kurulması ihtiyacının ortaya çıkışı, insanlığın yüz yüze kaldığı yeniçağın bir yansımasıdır. Merkezi eğitim sistemlerine olan ihtiyaç, feodal / ümmet toplumlarının, kapitalist / ulus toplumlarına dönüşmeye başlanması ve toplumu bir arada tutacak yeni şeylerin topluma aktarılacak istenmesi ile meydana gelmiştir.

Ortadoğu ve Kafkaslardan, Avrupa'ya kadar uzanan coğrafyada kökü, Selçuklu, Osmanlı, Roma gibi imparatorluklara dayanan ibadethane / okul (medrese / okul, kilise / okul) geleneği toplumların ihtiyaçları yönünde merkezileşme eğilimine girmiştir.

Ulus devletlere doğru giden toplumsal dönüşümler merkezi eğitim sistemlerinin ortaya çıkışının hem nedeni hem de koşulunu oluşturmuştur. Merkezi eğitim sistemlerinin eğitimin etkisini böylesine artıran bir diğer etmen ise biraz daha eski bir gelişmedir. Matbaanın bulunması ve basılı eserlerin yığınsal sürümünün gerçekleştirilebilmiş olması söz konusu etkiyi artıran önemli bir faktördür.

Toplumun, merkezi bir eğitim sistemi ile belirli formasyonlara göre yönlendirme altına alınmasının ilk denemelerinden biri, 17. yüzyılın ortalarına doğru Protestan inancına sahip Cizvitler tarafından görüşlerini anlatan kitapların matbaada basılması olmuştur. Bu yolla toplum üzerinde siyasal ve sosyal denetimin kurulabileceğinin farkına varan Cizvitler, eğitim ve okullara ilişkin çok yönlü çalışmalara yönelmişlerdir. Cizvitlerin bu arayışı dönemin Katolik anlayışına karşı Protestan inançlarını yaşatabilmeyi hedefleyerek yaşama geçirilmiştir. Protestan John Amos

Comenius kimliklerini koruyabilmek için ilk Protestan ders kitaplarını çıkartarak eğitim yoluyla bu amaca yönelmişti. Protestan inancının yaşayabilmesi için eğitim ve matbaaya önem veren Comenius " ...Bir süre bu amaca yönelik olarak okul yöneticiliği yaptı. 1616 yılında Papaz olup mezhep üyelerine yapılan baskılar karşısında Polonya'ya sığınarak 'Dillerin Açık Kapısı'I (1631) adı altında dil öğrenimi için yeni bir yöntem önerdi. (GROLIER, 1993, s. 164)" Comenius herkesin okur-yazar olmasını savunan ilk kişilerden biri olarak, aslında kendi Protestan kimliğinin var oluşunu koruyabilmeyi amaçlıyordu. Comenius okur-yazar Protestanların İncil'i kendilerinin okuyarak kimliklerini koruyabileceklerini fark etmişti.

18. yüzyıla gelindiğinde ise Avrupa'da ortaya çıkan prenslik ve dukalıkların birçoğunda, temel eğitim bizzat hükümdarlar tarafından teşvik edilmiştir. Almanya'da, Büyük Fredrik'in (1712 – 1786) 5 – 14 yaşındaki bütün çocuklara başlattığı zorunlu eğitim, kısa sürede diğer Avrupa ülkelerine yayılmıştır (MÜNİR, 2007). İlk modern üniversite 1809'da Prusyalı devlet adamı ve dilbilimci Wilhelm von Humboldt tarafından Berlin Üniversitesi adıyla kurulurken de aynı saikler üzerine hareket etmiştir (Türkyılmaz, 1997, s. 58).

Osmanlı Devleti, Avrupa'da görülen merkezi ve teşvik edilen temel eğitim akımının tümüyle dışında kalmıştır. Cumhuriyet kurulana kadar, 'okul çağındaki çocukların çoğu Kuran kursu niteliğinde, sayıları, binaları, hocaları fevkalade yetersiz sübyan okullarına gidiyordu (YENAL, Aktaran, MÜNİR, 2007). Nitekim merkezi eğitim sisteminin kurulması ve toplumun buna katılmaya teşvik edilmesi Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu aşamasında atılan ilk adımlar arasında yer alacaktı. Tevhid-i Tedrisat kanunu ile ulaşılması amaçlanan şey, Cumhuriyet nesillerinin yetiştirilmesidir.

II.2. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Cumhuriyetin kuruluşu ile birlikte eğitimin içeriği yeni dönemin insanını yaratacak ve ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü karşılayacak şekilde ele alınmaya başlanmıştır. Temel eğitim hamlelerinin hemen ardından meslekî eğitime yönelik olarak sürdürülen çalışmalar sonucunda 1927 yılında dokuz Erkek Sanat Okulu, iki Kız Sanat Okulu ve beş Ticaret Okulu kurulmuştur.

1927'de çıkarılan bir kanunla, meslek ve sanat okullarına araç ve gereç sağlama; öğretmen yetiştirme ve atama; eğitim programı yapma işleri Maarif Vekâleti'ne verilerek çalışmaların daha verimli ve merkezi olarak yürütülmesi sağlanmıştır.

1933 yılında ise Maarif Vekâleti içinde Meslekî ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. 1941 yılında Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı'na dönüştürülecek olan bu kurum, 1980 yılına gelindiğinde bakanlığın diğer genel öğretim birimlerinin sayısından daha fazla okula sahip olacaktı.

Meslekî Teknik Eğitim okullarının ülkemizdeki kronolojik gelişim seyri şu şekildedir;

1934'lerden itibaren çok sayıda erkek, kız sanat ve yapı enstitüleri, ticaret okulları, 1934-1935'te Kız Teknik Okulları,

1937-1938'de Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulları,

1955-1956'da Ticaret ve Turizm Yüksek Öğretmen Okulu,

1974-1975'te Endüstriyel Sanatlar Yüksek Öğretmen Okulu,

1957' den itibaren ise aşama aşama, Orta Sanat okullarının genel ortaokullara dönüştürüldüğü görülmüştür.

1935'te tüm giderleri genel bütçeden karşılanmaya başlayan meslekî ve teknik öğretim okullarının sayısı hızla artmaya başladı. 1930'lu ve 1940'lı yıllarda hemen hemen her ilde ve büyük ilçelerde Erkek Sanat ve Kız Sanat Enstitüleri açıldı. Çoğalan meslekî ve teknik eğitim okullarının öğretmen gereksinmesini karşılamak için, yüksek düzeyde, Öğretmen Okulları açıldı (Öztürk, 2004, s. 9)

Ortaöğretim düzeyindeki meslekî ve teknik öğretim okullarını bitirenler, üniversitelere gidemiyordu. Bunların üniversiteye girebilmesi için lise bitirme sınavlarını başarmaları gerekiyordu. Meslekî ve teknik okullardan mezun olanların üniversiteye girebilmelerini sağlamak amacıyla 1973'te Milli Eğitim Temel Kanunu ile bunların adı liseye çevrildi. Bu kanunla, yalnız Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olanlar değil, öteki bakanlıkların ortaöğretim düzeyindeki meslek okullarının adı da lise oldu. 1997 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesiyle meslek liselelerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Şimdi lise adı altında, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve değişik bakanlıklara bağlı meslekî ve teknik okullarda kırk dolayında değişik türde eğitim programı uygulanmaktadır (Başaran, 1999, s.106).

II.3. TÜRKİYE'DE MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM

Millî Eğitim Sistemi 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Yasası ile “örgün eğitim” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki alt sistemden oluşturulmuştur. Eğitim sistemi bu şekilde bireyin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde alt sistemlere ayrılmıştır.

Örgün eğitim; amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireyler için yapılan düzenli eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsamaktadır.

Yaygın eğitim ise, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademedен ayrılmış olan yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında eğitim hizmetleri sunmaktır (Demir, 2006, s. 41).

TABLO II.1: 2006 – 2007 ÖĞRETİM YILI ORTAÖĞRETİM KURUMLARININ KADEMELERE GÖRE OKUL, ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE DERSLİK SAYISI.

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL - KURUM	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	
Genel Ortaöğretim	7.934	3.386.717	1.917.189	1.469.528	187.665
Resmi	7.216	2.946.363	1.663.955	1.282.408	174.748
Özel	717	86.458	47.180	39.278	12.917
Açık Öğretim Lisesi	1	353.896	206.054	147.842	-
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim	4.244	1.244.499	760.771	483.728	84.276
Resmi	4223	1.171.119	721.394	449.725	84.032
Özel	21	911	671	240	244
Açık Öğretim Lisesi	-	72.469	38.706	33.763	-
TOPLAM	12.178	4.631.216	2.677.960	1.953.256	271.941

Ülkemizde meslekî teknik eğitim, örgün eğitim ve yaygın eğitim sistemi içinde faaliyet göstermektedir. Meslekî eğitimler Erkek Teknik Öğretim, Kız Teknik Öğretim, Ticaret ve Turizm Öğretimi ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. Tablo II.2’de Meslekî teknik ortaöğretim kurumları ile bu okullardaki öğrenci ve öğretmen sayıları verilmiştir.

TABLO II.2: 2006 – 2007 ÖĞRETİM YILI MESLEKİ VE TEKNİK ORTA ÖĞRETİMDE OKUL, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN SAYILARI

EĞİTİM KADEMESİ	OKUL/ KURUM	ÖĞRENCİ SAYISI			ÖĞRETMEN SAYISI
		TOPLAM	ERKEK	KIZ	
Erkek Teknik Öğretim	1.689	498.269	437.336	60.933	35.514
Kız Teknik Öğretim	819	222.787	44.806	177.981	17.345
Ticaret ve Turizm Öğretimi	898	288.662	169.779	118.883	16.322
İnönü Din Öğretimi	455	120.668	58.500	62.168	9.099
Özel Eğitim	80	3.711	2.702	1.009	493
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi	274	35.527	7.175	28.352	4.794
Diğer Bakanlıklara Bağlı Meslek Liseleri	8	1.495	1.096	399	465
Özel Öğretim	21	911	671	240	244
TOPLAM	4.244	1.172.030	722.065	449.965	84.276

Örgün eğitim kurumlarında sürdürülen meslekî teknik eğitimler, ülkemizdeki meslekî eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Ortaöğretim, toplumun temelini oluşturacak insanların yetiştirildiği, gençlerin kendilerini tanıyıp kişiliklerini ve yeteneklerini geliştirecekleri ve kendilerini gerçekleştirme fırsatlarını yakalayabilecekleri bir öğrenim basamağıdır. Ortaöğretim çağı, gençler için, genel bilgi ve kültür derslerine önem verilmesi gereken bir dönemdir. Ortaöğretim kurumları, lise düzeyindeki okullardan oluşmaktadır. Liseler, genel liseler ve meslek liseleri olmak üzere iki ana sınıfa ayrılmaktadır. Liselerdeki öğretim süresi, MEGEP çalışmaları sonucunda uygulanmaya başlanan Modüler Sistem sonrasında 4 yıl olarak standartlaştırılmıştır.

Ortaöğretimin bütün lise tipleri için dört yıla çıkartılmasının en önemli sonucu meslekî yönlendirmenin lise birinci sınıfta yapılmaya başlanmasıdır. Esas itibari ile daha erken yaşlarda öğrencinin ilgi, beceri ve yönelimlerini içerecek şekilde başlatılması gereken yönlendirme, lise birinci sınıfta çözülmeye çalışılmaktadır.

Eğitimsel sorunlarla ilgili olarak eğitim sisteminde bireye ve bireylere götürülen yardım etkinliklerine **eğitimsel yönlendirme**, bireye mesleksel tercihler yapmasında, bir meslek alanına yönelmesinde, bu meslek alanı içinde bir meslek seçmesin-

de ve mesleğe hazırlanmasında götürülecek etkinlikleri içeren yönlendirme çalışmalarına **meslekî yönlendirme** denilmektedir (Özoğlu, 1982, s. 98 – 99).

Meslekî eğitimin verimini belirleyen en önemli değişkenlerden biri öğrencidir.

Bütün bireylerin; ilgi, istek ve yeteneklerine uygun bir alan ve eğitim programı bulunabilir. Ancak öğrencilerin bu alanlardan hangilerine devam edecekleri son derece önemlidir. Öğrencilerin sosyal ve eğitsel çalışmalar, iş ve meslek seçimi ile ilgili etkili ve daha doğru kararlar verebilmeleri, yönlendirme etkinlikleriyle küçük yaştan itibaren yürütülmelidir. Bu da öğrencinin bilgi ve farkındalıklarının artırılmasıyla sağlanabilir. Ancak bu şekildedir ki bireysel potansiyeller eğitim aracılığı ile su yüzüne çıkartılabilir. Lise birinci sınıfta okutulan Meslekî Yönlendirme derslerinin amacı öğrencilere meslek gruplarını tanıtarak, meslek seçmedeki farkındalıklarının arttırmaktır.

Lise programları, ortak genel kültür dersleri, alan dersleri, alan seçmeli dersler ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Lise ikiye geçişte, öğrenci ve velinin görüşü alınarak, müdür yardımcısı, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen tarafından altı çalışma alanından birine (Fen Bilimler, Sosyal Bilimler, Türkçe-Matematik, Yabancı Dil, Sanat ve Spor) yönlendirme yapılmaktadır (Okçabol, 1999, s.181).

Türkiye, becerili iş gücü yetiştirmede örgün meslekî ve teknik ortaöğretime ağırlık veren bir yaklaşımı benimsemiştir. Bunun yanında son yıllarda sayıları giderek artan meslek yüksek okulları ile çıraklık ve yaygın eğitim yoluyla da becerili iş gücü yetiştirilmektedir (Akpınar; Ercan, 2002, s.55). Geçtiğimiz yıllarda yapılan değişiklik ile çıraklık okulları, Meslekî Eğitim Merkezleri adını almıştır.

Ülkemizde örgün meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları, Endüstri Meslek Liseleri ve Teknik Liseler olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Sistem içinde bunun yanı sıra Çok Programlı Liseler aracılığı ile genel, meslekî ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan okullarda bulunmaktadır.

Öğrenciler orta öğretimin dört yıla çıkartılması ile lise birinci sınıfın ardından, tercih ettikleri okul türlerine göre kayıt yaptırmaktadırlar. Orta eğitimini meslek lisesinde sürdürmek isteyen öğrenciler, meslek liselerinin istedikleri bölümüne kayıt yaptırabilirler. Ancak, kontenjandan fazla başvuru olması halinde ilköğretim diploma notuna göre yapılan sıralama dikkate alınarak kayıt yapılmaktadır. Lise ikinci sınıf seviyesinden başlayan meslekî eğitimin ilk yılı modüler sistemde oluşturulan alan esasına göre tasnif edilmekte, lise üçüncü sınıfta ise bu alan içine giren dallardan bi-

rine yönlendirilmektedir. Lise üç ve dört meslek dallarında uzmanlık eğitimlerini aldığı eğitim dönemleridir.

Öğrenciler lise birdeki başarılarına göre meslek lisesine kayıt yaptırabildikleri gibi, başarı durumları daha iyi olan öğrenciler Teknik Liseye de kayıt olabilirler. Sonuç olarak ülkemizde meslekî eğitim lise ikinci sınıftan başlayarak üç yıl süren temel standartlara kavuşturulmuştur.

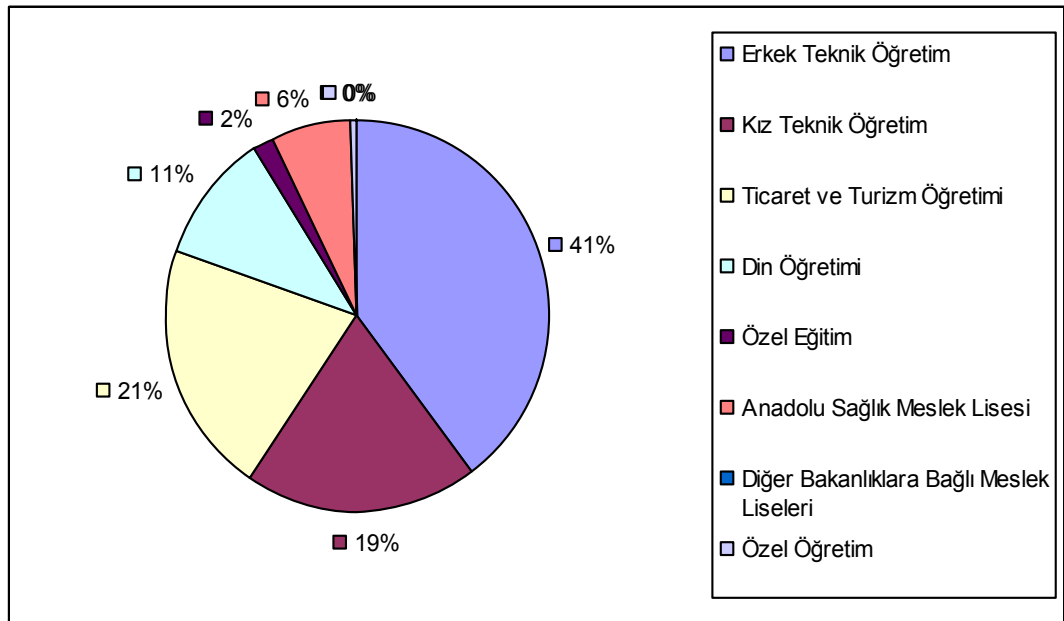
Ülkemizde Meslekî Teknik Eğitim çeşitli genel müdürlükler eliyle yürütülmektedir. Bunlar;

Meslekî Eğitim Kurumları

- Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü,
- Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü,
- Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü,
- Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü,
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü,
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü,
- Sağlık İşleri Daire Başkanlığı (Sağlık Meslek Lisesi).

Grafik 2.1’de Tablo II.2’de verilen “2006 – 2007 Öğretim Yılı Meslekî ve Teknik Orta Öğretimde Okul, Öğrenci Ve Öğretmen Sayıları”nın okul türlerine göre dağılımları pasta grafiği olarak gösterilmiştir.

Grafik. 2.1: Okul Sayılarına Göre Genel Müdürlükler.



Grafik 2.1’de de görüldüğü gibi Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüklerine bağlı okullar meslekî eğitim sisteminin yüzde 81’lik kısmını kapsamaktadır. Bu nedenle bu okullar ve genel müdürlükleri hakkında kısaca bilgi verecek olursak.

II.3.1. Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

Milli eğitim sistemine bağlı meslekî eğitim kurumları içinde en yaygın olanı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olan okullardır. Bunu sırayla Ticaret ve Turizm Öğrenimi Genel Müdürlüğüne ve Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı okullar izlemektedir. Meslekî eğitim sistemi içinde yer alan 1.172.030 öğrencinin yaklaşık üçte birini, öğretmenlerin ise yarıya yakını bünyesinde bulunduran Erkek teknik Öğretim Genel Müdürlüğü meslekî teknik eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır.

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü 1923'ten 1933'e kadar Orta Tedrisat içinde "Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü", 22.9.1941 gün ve 4113sayılı kanunla değişik 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanunla Erkek Teknik Öğretim Müdürlüğü, 1960 yılında Bakanlık Onayı ile Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, 27.2.1982 gün ve 8/4334 sayılı Bakanlar kurulu kararı ile yapılan düzenlemede "Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü" adını almıştır.

Ortaöğretim sisteminin erkek teknik öğretim parçasını yönetmekte görevli Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün görevleri:

a- Endüstri Meslek Liseleri, Teknik Liseler, Anadolu Meslek Liseleri, Pratik Sanat Okulları ile aynı seviye ve türdeki diğer meslekî ve teknik örgün ve yaygın eğitim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetlerini yürütmek,

b- Okul ve kurumların eğitim ve öğretim programlarının ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmaktır (Türk, 1999, s.155–156).

II.3.2. Teknik Öğretim Genel Müdürlüklerine Bağlı Bulunan Okullar

II.3.2.1. Meslek Liseleri

Meslek liseleri, öğrenim süresi dört yıllık lise eğitim içinde son üç yılında tercihlerine göre meslekî eğitim veren okullarıdır. Bu okullar öğrencilerine bir meslek kazandırmanın yanında onları yüksek öğrenime de hazırlamaktadır.

Meslek liselerinin öğrencilerini hem iş yaşamına hem yüksek öğrenime hazırlama işlevlerini yerine getirmeye çalışmaları, zaman içerisinde her iki işlevin de yeterince yerine getirilememesi sonucunu doğurmuştur. 1997 yılına kadar, meslek lisesi mezunları, ilke olarak, eşit şartlarda yüksek öğrenime devam etme hakkına sahipti. Ancak bu eşitlik aslında büyük bir eşitsizliğe temel oluşturmaktaydı. Çünkü genel ortaöğretim okulları, öğrencileri üç yılda yüksek öğretime hazırlarken, meslek liseleri aynı süre içerisinde öğrencilerini hem meslek sahibi yapmaya hem de yüksek öğretime hazırlamaya çalışmaktaydı. Kısaca, meslek liselerinin öğrencileri yüksek öğrenime hazırlama işlevini yerine getirebilmek için ayırdığı süre genel liselerden çok azdı. Dolayısıyla yüksek öğretime giriş sınavlarına eşit şartlarda katılma, aslında meslek lisesi öğrencileri aleyhine işleyen bir yapı oluşturmaktaydı. Nitekim meslek lisesi mezunlarından yüksek öğretime devam etme hakkı kazananların oranı, genel liselere göre çok düşüktü.

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olanların yüksek öğretime geçişlerine ilişkin düzenleme ile meslek lisesi mezunlarının kendi alanlarında yüksek öğretime devamları teşvik edilirken, diğer alanlara geçişleri zorlaştırılmıştır. Bu düzenleme ile meslek liselerinin işlevlerini daha iyi yerine getirebilecek bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır.

Yapı ve işleyişleri aynı olmakla beraber, uygulanan program türlerine ve idari yapılara göre meslek liseleri değişik adlar almaktadırlar. Bu okulların başlıcaları aşağıda kısaca tanıtılmaktadır:

Endüstri Meslek Liseleri, genellikle üretim ve öncelikle endüstriyel üretim programlarını uygulayan okullardır.

Kız Meslek Liselerinde ağırlıklı olarak kızların tercih ettiği üretim ve hizmet sektörü programları uygulanmaktadır. Adında "kız" ifadesi geçmekle birlikte bu okullarda erkek öğrenciler de öğrenim görmektedirler.

Ticaret Meslek Liselerinde, öncelikle ticaret ve hizmet sektörüne yönelik programlar uygulanmaktadır.

İmam Hatip Liseleri, din öğretimi programı uygulayan okullardır.

Sağlık Meslek Liseleri, Sağlık Bakanlığına bağlı olarak faaliyet göstermekte olup sağlık sektörüne yönelik 11 bölümde eleman yetiştirmektedir.

Tarım Meslek Liseleri, Tarım ve Köy İşleri Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren okullar olup, tarım sektörünün ihtiyaç duyduğu alanlara yönelik 8 bölümde eleman yetiştirmektedir.

Son yıllarda endüstri meslek, kız meslek ve ticaret meslek liselerinin en az ikisinde uygulanan program sayılarında artış olduğu gözlenmektedir. Örneğin elektronik programı hem endüstri meslek hem kız meslek liselerinde uygulanmaktadır. Resepsiyon programı da hem otelcilik ve turizm hem kız meslek liselerinde uygulanmaktadır. Böylece sözü edilen okullarda okutulan programlar arasındaki farkın giderek azaldığı söylenebilir. Okul türleri arasındaki farkın azalması modüler sistemin uygulanmasını çabuklaştırmış, ortak içerikli derslerin okutulması alan birleşmelerini kolaylaştırmıştır.

Bazı meslek liseleri de uyguladıkları programa göre adlandırılmaktadır. Örneğin yapı meslek lisesi, inşaat mesleklerine ilişkin programların uygulandığı meslek lisesidir. Maliye meslek lisesi, tarım meslek lisesi, kimya meslek lisesi, tekstil meslek lisesi adını alan okullar da uyguladıkları programa göre adlandırılan okullardır. Ancak bunlar, okul türü olarak diğer meslek liselerinden farklılık göstermezler (Akpınar; Ercan, 2002, s.61–62).

II.3.2.2. Anadolu Meslek Liseleri

İlköğretim okulu üzerine öğrenim veren Anadolu meslek liselerinin öğretim süresi 4 yıldır. Bu okullarda orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte, öğrencileri hayata, iş alanlarına ve yüksek öğretime hazırlayan programlar uygulanmakta, meslek alanlarının gerektirdiği seviyede yabancı dil ve meslekî formasyon verilmektedir. Bu okullardan “teknisyen” unvanı ile mezun olanlar, alanları ile ilgili iş yerlerinde çalışabilecekleri gibi, isterlerse yüksek öğrenim kurumlarına da devam edebilirler.

II.3.2.3. Teknik Liseler

Liselerin dokuzuncu sınıflarında, ilgili mevzuata göre bazı derslerden belirli bir başarı ortalamasını tutturana öğrenciler, isterlerse onuncu sınıftan itibaren teknik liseye ayrılarak öğrenimlerini devam ettirirler. Bir mesleğe yönelik “teknisyen” yetiştiren bu okullardan mezun olanlar, alanları ile ilgili iş yerlerinde çalışabilecekleri gibi, isterlerse yüksek öğretim kurumlarına da devam edebilirler.

Bu okullarda genel liselerin fen kolu programlarına denk bir program ile birlikte meslek programları da okutulmaktadır. Böylece öğrencilerin yüksek öğretime devam yeterlilikleri güçlendirilmektedir (Akpınar; Ercan, 2002, s.62–63).

II.3.2.4. Anadolu Teknik Liseleri

İlköğretim okulu üzerine öğrenim veren Anadolu teknik liselerinin öğretim süresi 4 yıldır. Bu okullara merkezi sınavla öğrenci kabul edilmektedir. Bu okullarda, orta öğretim düzeyinde ortak bir genel kültür kazandırmayı amaçlayan genel kültür dersleri ile birlikte meslekî ve teknik alanlarda meslekî formasyon verilmesini amaçlayan kurumlardır.

Bu okullarda mesleği ile ilgili gelişmeleri yabancı dille takip edebilecek ve aynı zamanda alanında yüksek öğretim devam edecek gençlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Akpınar; Ercan, 2002, s. 63). Bu okullardan “teknisyen” unvanı ile mezun olanlar, alanları ile ilgili iş yerlerinde çalışabilecekleri gibi, isterlerse yüksek öğrenim kurumlarına da devam edebilirler.

II.3.2.5. Çok Programlı Liseler

Nüfusu az ve dağınık yerleşim birimlerinde, çevrenin ihtiyacına göre genel, meslekî ve teknik ortaöğretim programlarının bir yönetim altında uygulandığı ilköğretim üzerine 4 yıl eğitim veren okullardır. Bu şekilde öğrencilere, orta öğretim seviyesinde asgari genel kültür dersleri yanında, çeşitli meslek alanlarında endüstrinin ve hizmet sektörlerinin ihtiyaç duyduğu meslekî formasyon verilmesi amaçlanmaktadır.

Bu okullar meslek ve teknik öğretim fırsatlarının küçük yerleşim birimlerinde yaşayan gençlere ulaştırılması açısından önem taşımaktadır. Küçük yerleşim birimlerinde kurulan bu okullarda genel lise programları yanında, istek ve ihtiyaçlar dikkate alınarak, meslek liselerinin programları da uygulanmaktadır (Akpınar, Ercan 2002, s.63). Bu okullardan “teknisyen” unvanı ile mezun olanlar, alanları ile ilgili iş yerlerinde çalışabilecekleri gibi, isterlerse yüksek öğrenim kurumlarına da devam edebilirler.

II.3.3. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

Hayat boyu eğitim ilkesi doğrultusunda; genç kız ve kadınlarımız öncelikli olmak üzere tüm bireylere bilgi çağı ve iş yaşamının gereklerine uygun olarak çağdaş öğretim yöntemleri ile yaşamsal becerileri kazanmalarına yönelik eğitim-öğretim hizmetleri sunmak amacıyla; 819 okulda, 17.345 öğretmenle, 261.138 kız ve 59.254 erkek olmak üzere toplam 320.646 öğrenci ve kursiyere eğitim-öğretim hizmeti verilmektedir (Demir, 2006).

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, ilk defa “Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü” adıyla 10 Haziran 1933 tarih ve 2287 sayılı “Maarif Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkında Kanun”la Meslekî ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulmuştur. 23.06.1937 tarih ve 3638 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 3225 Sayılı Kanun’la Kültür Bakanlığı Merkez Örgütüne bağlı “Teknik Öğretim Genel Direktörlüğü” bünyesinde “Müdürlük”, 25.09.1941 tarih ve 4921 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan, 4113 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı ve Vazifeleri Hakkındaki 2287 sayılı Kanuna ek bir Kanun ile de Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde “Kız Teknik Öğretim Müdürlüğü” olarak yer almıştır. 14.12.1983 tarih ve 18251 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 13.12.1983 tarih ve 179 sayılı Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükümündeki Kararnamenin 12. maddesine göre; “Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü” adını almıştır. Son düzenleme ile örgün ve yaygın meslekî ve teknik öğretime yönelik kız meslek liseleri, teknik liseler, kız sanat ortaokulları, olgunlaşma enstitüleri, pratik kız sanat okulları ve aynı seviyede benzeri diğer okulların eğitim ve öğretimi ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle görevlendirilmiştir.

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde açılan okulların isimleri başına “Kız” ifadesi eklenecek Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde de kurulan okulların isimlerini alırlar. Eğitim seviye ve içeriklerindeki karmaşayı ortadan kaldırmak için okul isimleri benzeştirilmiştir. Buna göre;

TABLO II.3: ERKEK VE KIZ TEKNİK ÖĞRETİM GENEL MÜDÜRLÜKLERİNDEKİ OKUL İSİMLERİ

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü	Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü
Meslek Liseleri	Kız Meslek Liseleri
Anadolu Meslek Liseleri	Anadolu Kız Meslek Liseleri
Teknik Liseler	Kız Teknik Liseleri
Anadolu Teknik Liseleri	Anadolu Kız Teknik Liseleri
Çok Programlı Liseler	Çok Programlı Liseler

Kız Teknik Öğretim genel müdürlüğü bünyesinde örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim kapsamında yürütülen öğretim programları da bulunmaktadır. Kız Teknik Öğretim okullarında açılan yaygın eğitim programlarının ağırlığı diğer meslekî eğitim kurumlarında açılanlara oranla daha yoğundur. Bu kapsamda ele alınabilecek olan ve zaman zaman örgün eğitimle de iç içe geçen yaygın eğitim programları kısaca şöyledir.

II.3.3.1. Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri

Meslekî ve teknik eğitim alanında orta öğretim diploması, sertifika ve belge veren çok program, tek yönetim ilkesine uygun olarak kurulan örgün ve yaygın eğitim programlarının uygulandığı kurumlardır.

Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezlerinde, öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplumun sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırma amacına yönelik, meslekî ve teknik alanlarda meslekî formasyon kazandıran, öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda hayata, iş alanlarına ve yükseköğretime hazırlayan programlar uygulanmaktadır (<http://ttogm.meb.gov.tr/ticar/metem.htm>, 2007).

Bu Merkezlerde; meslekî ve teknik eğitim alanlarında ortaöğretimde örgün ve yaygın olarak uygulanan ilgili programların aynısı uygulanır.

II.3.3.2. Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri

Kız meslek liselerini veya pratik kız sanat okullarını bitiren öğrencilerin meslekî bilgi ve becerilerini geliştirerek meslek sahibi olmalarına imkân sağlayan, yöresel Türk giyim ve el sanatlarını araştıran, geliştiren değerlendiren ve yaşatılmasını sağlayan iki yıl süreli, döner sermaye ile çalışan kurumlardır.

II.3.3.3. Pratik Kız Sanat Okulları

Örgün eğitim kurumlarını tamamlamış, herhangi bir kademesinden ayrılmış veya bu sisteme hiç girmemiş genç kadınlara değişik süre ve kademelerde düzenlenmiş modüler programlarla meslek eğitimi vermek amacıyla faaliyet gösteren yaygın eğitim kurumlarıdır.

II.3.4. Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü,

10 Haziran 1933 tarihinde 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile Ticaret Öğretim Hizmetleri kurulmuştur. 22 Eylül 1941 tarihinde 2287 Sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanuna Ek 4113 Sayılı Kanun ile Meslekî ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı Ticaret Öğretimi Müdürlüğü, 01 Mart 1960 tarihinde 7119 Sayılı Bakanlık Onayı ile Ticaret Öğretimi Genel Müdürlüğü, 18 Aralık 1965 tarihinde 2466 Sayılı Bakanlık onayı ile Ticaret Ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, 27 Şubat 1982 tarihinde 8/4338 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile Ticaret Ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü adı altında örgütlenen kurum son olarak 30 Nisan 1992 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 3797 Sayılı Kanun ile Ticaret Ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü adını ve yetkilerini almıştır.

3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanununun 15. maddesinde ise Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğünün görevleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir:

a. Ticaret Meslek Liseleri, Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Sekreterlik Meslek Liseleri, Anadolu Ticaret Meslek Liseleri, Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri, Anadolu Aşçılık Meslek Liseleri ile aynı seviye ve türdeki diğer meslekî örgün ve yaygın eğitim kurumlarının eğitim, öğretim, yönetim ile ilgili bütün görev ve hizmetlerini yürütmek,

b. Okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitapları ile eğitim araç ve gereçlerini hazırlamak ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunmaktır.

Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, bünyesinde açılan orta öğretim kurumları şunlardır;

- Ticaret Meslek Lisesi,
- Çok Programlı Lise,
- Meslekî ve Teknik Eğitim Merkezi,
- Anadolu Ticaret Meslek Lisesi,
- Anadolu Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi,
- Anadolu İletişim Meslek Lisesi,
- Adalet Meslek Lisesi.

II.4. MESLEKİ TEKNİK EĞİTİMİN ÖNEMİ

Orta dereceli mesleki teknik eğitim kurumlarının genel amacı piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirmektir. Dünyadaki uygulamaları bakıldığında bu ihtiyacı karşılayabilmesi için oluşturulan mesleki teknik eğitim kurumlarıyla ilgili üç tip modelle karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki Türkiye, Fransa, İtalya gibi ülkelerde de uygulanan Bürokratik Model, İkincisi ABD, İngiltere ve Japonya da örneklerine rastlanan Piyasa Modeli ve üçüncü model ise Almanya, İsviçre gibi ülkelerde görülen Devlet Kontrollü Mesleki Eğitim Modelidir.

Bürokratik modelde devlet mesleki teknik eğitimin planlamasından, örgütlenmesinden, kontrolünden ve yönetiminden sorumlu tek otorite ve yetkilidir. Genel eğitimle iç içe geçmiş bir mesleki eğitim modeli ve standart ve niteliklerin karşılaştırılabilirliğinin bulunmasıdır. Buna karşılık piyasa modelinde, devlet mesleki nitelik kazandırma sürecinde neredeyse hiç rol almaz. Devlet kontrollü piyasa modelinde ise, özel sektör veya kamu kurumlardaki mesleki teknik eğitimin iskeletini veya çatısını devlet oluşturur. Eğitimin yürütülmesinde özel ve kamunun ikili işleyişi söz konudur (Karslı, 1997, s. 207).

Ülkelerin gelişip kalkınabilmeleri bağımsız sanayi kollarının yaratılmasına dayanan, teknoloji üretimine ve bu teknolojinin tüketiminin sürdürülebilmesi kabiliyetinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu ise mesleğe yönelmiş insan gücüne ve teknik elemanlara olan ihtiyacı gittikçe arttıracaktır. Bu artan ihtiyaç, meslekî ve teknik eğitim alanındaki ihtiyacı da gittikçe artırmakta, bu eğitim ihtiyacı ise yeni eğitim olanaklarının yaratılmasını, dolayısıyla da yeni insan gücünün yaratılmasını gerektirecektir.

Ortaya çıkan ihtiyaçlar böyleyken eğitim sistemi içinde meslekî teknik eğitimin yeri hala olması gereken düzeyin çok altındadır. Üstelik meslekî teknik eğitim sadece eğitim çağındaki öğrencilerin değil hali hazırda meslek sahibi olup, meslekî gelişim ihtiyacı duyan işgücünün yararlandırılması gereken formasyon aktarma biçimidir.

Planlı dönemde, bir yandan insan gücü kalkınmanın en önemli ögesi, diğer yandan da belirli bir nitelikte insan gücünün yetiştirilmesi eğitimin birinci görevi olarak teşhis edildiği halde, bütün çabalara rağmen hala gerekli insan gücünün yetiştirilemediği üstelik eldeki gelişmelerin de o yönde olmadığı dikkati çekiyor. Mesela, toplumun kalkınma ihtiyacı yönünden son derece önemli görünen ve görülen teknisyen ihtiyacının karşılanması ile ilgili rakamlara bakılırsa ihtiyaçları karşılamada ne kadar yetersiz kaldığı anlaşılacaktır. İnsan gücü üretimindeki bu isabetsizlik ve ye-

tersizlik istihdam pürüzleri ile birleşince, bir yanda kalifiye işçi eksikliği söz konusu iken, öte yanda ya yetersiz ya da yanlış eğitimin kurbanı nice kimsenin sürünmekte ya da sürüklenmekte olduğu gerçeği belirip duruyor (Ertürk, 1978, s.103).

Ertürk'ten alıntı yaptığımız yukarıdaki paragraf yazılalı 30 yıl olmuş, ancak sanki bugünden bahsediliyor gibi. Elbette ki aradan geçen zaman içinde pek çok adım atıldı ve önemli gelişmeler elde edildi. Ancak ihtiyaç duyulan teknik eleman ve eğitim aracılığıyla üretilen elemanların nitelik ve nicelik olarak karşılanma düzeyi hala yetersizdir. Aradan geçen zaman ve atılan adımlara rağmen aradaki açının neden kapanmadığı akıllara gelen sorular arasında yer almaktadır. Kuşkusuz bunun en önemli nedeni, teknolojiye yaşanan devrimsel gelişmeler ve buna paralel olarak Türkiye'nin uluslararası iş bölümünde son dönemde aldığı yeni roller ile kimi sanayi kollarında sanayileşme düzeyinin değişmeye başlaması gösterilebilir.

Gelişen teknolojiye bağlı olarak meslek alanlarındaki çeşitliliğin artması ve mevcut mesleklerdeki nitelik ve niceliğin değişimine ayak uydurabilme meslek öncesi eğitimin önemini artırmıştır. Meslekî ve teknik eğitim, bireylere bu değişime ayak uydurmalarını sağlayacak önemli kurumlar olarak ortaya çıkmaktadır.

Bilimde ve teknolojiye ki gelişmeler, işe giderek daha karmaşık bir nitelik kazandırmaktadır. Temel amacı bireyi iş hayatında geçerliliği olan bir işe hazırlamak olan meslekî ve teknik eğitimde eğitim programlarının bilim ve teknolojiye ki gelişmelere göre sürekli olarak geliştirilmesi gerekir. Eğitim sürecinde bireye, işte karşılaşacağı üretim veya hizmet problemlerini etkinlikle çözümlenebilmesi için gerekli olan davranışlar kazandırılmalıdır (Sezgin, 2000, s.7).

Çağımızda teknoloji ve endüstri çağdaş toplum kültürünün ayrılmaz öğeleridir. Bu çağdaş oluşum, eğitimi, kuramsal, işlevsel ve yapısal yönden etkilemektedir. Bireysel, sosyal ve ekonomik boyutlarıyla farklılaşma süreci içinde bulunan çağdaş eğitimin anlayışında ekonomik boyut önem kazanmaktadır. Bu durum toplumların çağdaşlaşma girişimlerinde sanayileşme sürecini geliştirme ve ileri teknoloji kullanma gereksinimlerinin doğal sonucudur (Alkan ve Diğerleri, 1996, s.1).

Teknolojiyle birlikte bilginin sürekli artması, çok bilgi edinmek yerine, bilgi üretimini ve işlevsel bilgiyi öğrenmenin önemini artırmıştır. Bilgi patlamasıyla birlikte bazı meslekler ömrünü tamamlamış ve yeni meslekler ortaya çıkmıştır. Burada önemli olan, bireylerin artan bilgiyle birlikte meslekî yaşamlarındaki yeniliklere uyumlarını kolaylaştıracak gerekli bilgi, beceri ve tutum kazandıracak bir eğitim almaları sağlanmasıdır. Ulusal ve evrensel düzeyde meydana gelen değişiklikler mes-

lekî ve teknik eğitimi de etkilemektedir. Değişimin meydana getirdiği sonuçlar bir bakıma gereksinimlerin ortaya çıkışının bir göstergesi durumundadır. Özellikle geri kalmış ve gelişmekte olan birçok ülkede işsizlik sorunu bunlar arasında yer almaktadır. Hızlı nüfus artışı buna karşın sanayileşmede geri kalınması toplumdaki işsizliği artırmaktadır. Bu işsizlerin büyük bir kısmının da vasıfsız olması üretken iş gücü oranının azlığına neden olmakta sonuçta ise birçok sosyal problemi beraberinde getirmektedir. Bu noktada eğitim kurumlarına büyük görev düşmektedir. Eğitim kurumları işsizlik problemlerine gerekli hassasiyeti göstererek niteliksiz ve üretime katkıda bulunmayan nüfus oluşumuna engel olabilmelidir. Burada meslekî ve teknik eğitim nitelikli insan gücü yetiştirerek hem istihdam sorununa hem de sektörler arasındaki dengenin sağlanmasına katkıda bulunabilecektir (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimler/155-156/kazu.htm> - 54k, 2004).

Eğitime olan talebin hızla artması, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını gündeme getirmektedir. Kuşkusuz, eğitimde yaşanan sorunların çözülebilmesi, büyük ölçüde eğitime kaynak ayrılması ve bu kaynakların verimli bir biçimde kullanılması ve etkili bir eğitim örgüt yapısının oluşturulmasıyla mümkündür (Öztürk, 2004, s. 11).

Bugün de, Türkiye'nin gündeminde çağdaş bir eğitim, çağdaş bir toplum bulunmaktadır. Eğitim sistemimizi yeniden gözden geçirmek, çocuklarımızı ve gençlerimizi yaşadıkları çağın koşullarına uygun bir yapıda yetiştirmek öncelikli bir görevdir (Türk, 1999, s. 2- 3).

Meslekî Teknik eğitimin önemini ortaya çıkaran bir diğer bulgu, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından, Mayıs 2004'te yaptırılan bir çalışma ile belirlenmiştir. “Öğrenciler Eğitim İçin Ne Diyor?” isimli araştırma sonuçlarına göre;

“Eğitimi Değerlendirmede Genel Lise- Meslek Lisesi Karşılaştırması”nda “Çok memnunum” yanıtını veren öğrencilerden %13.1'nü meslek lisesi öğrencileri, %7.7'sini de genel lise öğrencileri oluşturmaktadır.

“Eğitim Hayata Hazırlamıyor ” diyen öğrencilerden %88'i genel lise, %73'ü ise meslek lisesi; “Özgüven Kazandırmıyor” diyen öğrencilerden %82'i genel lise, %66'sı meslek lisesi; “Sorgulayıcı Değil” diyen öğrencilerden %90'nı genel lise, %86'sı ise meslek lisesi öğrencileridir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere meslek lisesi öğrencilerinin genel lise öğrencilerine göre verilen eğitimden daha fazla memnun oldukları, verilen eğitimi daha anlamlı, hayata hazırlayıcı nitelikte buldukları sonuçları ortaya çıkmaktadır (Uçar, Öztürk, 2004).

II.4.1. Meslekî Teknik Eğitimi Oluşturan Temel Öğeler

Meslekî eğitimin (1) birey, (2) meslek (3) eğitim olmak üzere üç temel ögesi vardır. Bu öğelerden birey, meslek kolunda eğitilerek ilgili meslek alanında istihdam edilen ve sürekli eğitim gereksinimi içerisinde bulunan en temel öğedir.

Meslek, bireyin sistemli olarak yetiştiği, o alanın gerektirdiği iş ve görevleri kapsayan geniş anlamli bir terimdir. Ekonomik ve teknolojik gelişmenin en önemli unsurlarından birisi olan becerili iş gücünün yetiştirilmesine duyulan gereksinim meslekî eğitim kurumlarına yeni işlevler yüklemektedir (Karaağaçlı, 2002, s.113–114).

II.4.2. Meslekî Eğitime Olan İhtiyaç

Meslekî eğitim karşılıklı etkileşim içerisinde insan, iş ve eğitimden oluşan üç boyutlu bir bütündür. İşin ve eğitim sürecine katılacak fertlerin ihtiyaçlarının değişmesi, eğitim programlarını amaç, kapsam ve metot yönünden etkilemekte ve değişmesine neden olmaktadır.

Modern sanayi toplumlarının, üretim süreçlerini giderek daha karmaşık hale getirmesinin sonucu olarak, emek gücünün niteliksel dönüşümü ihtiyacı da artmıştır. Tabii olarak üretim süreçlerinin karmaşıklaşması işçinin mesleğini öğrenme aşamalarını da değiştirmiştir (Türkyılmaz, 2004). Bu nedenle meslekî ve teknik eğitimin bireylerin ve iş hayatının ihtiyaçlarına, toplumsal dinamiklere uygun şekilde sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Buluç, 2003, s. 20).

Öte yandan meslek eğitimi bireyin yaşamında bireysel, sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerin karşılanmasında zorunlu olan bir eğitimidir. Sosyal yaşamın bir gereği olarak, bir toplumda yaşayan bireyler, toplumdaki sosyal etkinliklere en geniş ölçüde katılmalı ve toplumun işlerini birlikte paylaşmalıdır.

Bu nedendir ki karmaşıklaşan üretim süreçlerinde çalışabilecek insan gücünün yetiştirilmesi için meslekî teknik eğitim kurumlarının varlığı ve yapıları toplumlarımızın daha fazla tartıştığı konular arasında yer almaya başlamıştır.

Bir toplumun en önemli kaynağı işlenmemiş insan gücüdür. Bu kaynağa işlerlik kazandıran meslekî ve teknik eğitim aynı zamanda bunun tasarruflu ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır.

Ulusal gereksinimler açısından meslekî ve teknik eğitimi incelerken bu gereksinimlerin nedenleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (Alkan, 1996, s. 17–18);

- Köyden kente göç edenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmak,
- Gelişen teknolojiyle birlikte teknik insan gücü ihtiyacını karşılamak,

- İşsizlik sorununu çözümlenmeye katkı sağlamak,
- Doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek,
- Bireylerin üretim kapasitelerini artırmak,
- Tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak,
- Öğrenimi güçleştiren ekonomik engelleri aşmak,
- İşin ekonomik ve sosyal önemini tanıtmak,
- El sanatlarının kalitesini yükseltmek.

Meslekî ve teknik eğitime olan farklı gereksinimler sosyal ve ekonomik kökenli olduğu kadar bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu hizmetten yararlanacak bireyler açısından bakıldığında farklı gereksinimlerin beş grup altında toplandığı görülmektedir.

- **Birinci** grup genellikle on üç ve on sekiz yaşları arasındaki tam gün öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu gruptur.
- **İkinci** grup, orta eğitim sonrası düzeydeki genç ve yetişkinlerin oluşturduğu grup olup, bu gruptaki bireylerin yüksek düzeyde mesleklere hazırlanma ya da mesleklerinde ilerleme gereksinimleri vardır.
- **Üçüncü** grubu ilk, orta ve lise çağında öğrenimini tamamlamadan okuldan ayrılmış ve iş hayatına atılmış bireyler oluşturmaktadır.
- **Dördüncü** grup ise yetişkinlerin oluşturduğu ve çalıştıkları mesleklerde gelişme gereksinimi ile karşı karşıya olan bireylerdir.
- **Beşinci** grup, zamanla oluşan bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik özürler nedeniyle çalışamaz duruma düşmüş, mesleğini kaybetmiş özel sorunlu bireylerin meslekî yetiştirme ve gelişim ihtiyaçlarıdır.

Meslekî Teknik Eğitim Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemi'ni amaçlayan bu tez çalışması içinde daha çok birinci gruba dahil olan, örgün ortaöğretim kurumlarında meslekî eğitim alan genç nüfusun eğitimi üzerinde duracağız.

II.4.3. Meslekî Eğitimin Özellikleri

Meslekî eğitim süreçlerinin belirgin özellikleri şöyle özetlenebilir;

- Öğretme - öğrenme ve değerlendirme süreçleri öğretim ilkelerinden "iş ilkesi" temeline dayalıdır.
- Yapararak yaşayarak uygulamalı eğitsel etkinlikler esas alınır.

- Programların kapsamı salt bilişsel alan öğrenmeleriyle sınırlı bulunmama; devinsel alan ve duyuşsal alan yeterlilikleri de içerikte öngörülmektedir.
- Öğretme - öğrenme ve değerlendirme süreçleri okul ve iş yeri işbirliği içerisinde yürütülür.
- Programları çalışma hayatına yöneliktir.
- Öğretme - öğrenme ortamı atölye, ofis ve laboratuvar ve ilgi alan ortamlarıdır.
- Mesleğe hazırlık esastır (Karaağaçlı, 2002, s. 115).

II.5. MESLEKİ VE TEKNİK ÖĞRETİM İLE İLGİLİ BAZI ZORLUKLAR

Kalkınma gereklerini karşılama bakımından taşıdığı önem münasebetiyle meslekî ve teknik eğitime verilecek ağırlığın mümkün olduğu kadar arttırılmasının gerekliliğini açıkça görmüş bulunuyoruz. Bilindiği üzere şimdiki meslekî ve özellikle teknik okulların mezunları iş hayatının gerektirdiği birçok nitelikleri kazanmış olmaları için iş alanlarında gereken ilgiyi görmemekte; kısmen bunun bir sonucu olarak kendilerine ödenen para da onları tatmin etmemektedir. Eğitimin işe dönükleştirilmesi ile bu sakıncanın giderilmesi mümkündür (Ertürk, 1978, s.104 -105).

Eğitim – işgücü - istihdam dengesinin sağlanması; bir bakıma bu üç kavramın iyi bir ortam ve etkileşim içerisinde bulunmasıyla mümkün olabilir. Gelişen teknolojinin kullanılması; teknik ara insan gücünü gerekli kılmaktadır. Bunun için, eğitim - işgücü istihdam dengesini sağlanması, meslekî teknik eğitim sisteminin ortam olarak buna hazır olmasını gerektirir (Öztürk, 2004, s. 12).

Meslekî teknik eğitimin sorunları, bu sorunları çözme çabalarından daha hızla çoğalmaktadır. Bilimsel bilginin ve bunun teknolojik yansımalarının neredeyse her saat yeni uygulama ve esaslar ortaya koyduğu günümüzde meslekî eğitimin buna uygun içeriklerle oluşturulması daha da güçleşmektedir. Ancak yaşanan sorunların hafifletilmesi ve yaşanacak olanların daha ihmal edilebilir olumsuzluklarla atlatılabilmesi için meslekî teknik eğitim sisteminde yapılması gereken çalışmalar arasında aşağıda sayılan sorunların çözümü yönünde atılacak adımlar sayabiliriz.

Meslekî -teknik eğitim sorunları şu başlıklar altında toplanmıştır.

- Meslekî -teknik eğitimde planlama sorunu,
- Program sorunu,
- Öğretmen yetersizliği sorunu,

- Ders araç gereçlerinin yetersizliği sorunu,
- Bina ve tesis yetersizliği,
- Endüstri (sanayi - işletme) ile iş birliği sorunu,
- Finansman sorunu,
- Döner sermaye çalışmalarında karşılaşılan sorunlar,
- Mezunların istihdam sorunu.

Meslekî - teknik eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi yukarıda belirtilen sorunların en kısa zamanda çözümlenmesiyle olasıdır. Meslekî - teknik eğitimin amaçlarının gerçekleşme düzeyi ancak yapıcı yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetişmiş ilgi ve yeteneklerine göre hayata hazırlanmış kendisinin ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmuş insanların varlığı ile mümkün olabilir (Akgün, Yıldız, 1998, s. 69–70).

II.5.1. Meslekî ve Teknik Eğitim Planlamada İnsan Gücü İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Meslekî ve teknik eğitimin planlanması düzenlenmesi ve güçlü organik bağların kurulması kalkınma planları doğrultusunda sistemi etkileyen tüm unsurların dikkate alınarak makro ve mikro düzeyde hazırlanacak uzun orta ve kısa dönemli planlara bağlı olarak yürütülmesi gerekir. Oysa ülkemizde bugüne kadar meslekî ve teknik eğitimin planlanmasına esas teşkil edecek insan gücü ihtiyaçları ile ilgili veriler elde edilmemiştir. Ülkenin hangi iş sektöründe hangi düzeyde ve nitelikte ne kadar yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulduğu ve gelecekte ihtiyaç duyulacak insan gücünü sayı ve niteliği belirlenmemiştir. Bu durum meslekî ve teknik eğitimin düzenlenmesinde gerçekleştirilmesinde ve istihdamında önemli sorunlara neden olmaktadır (Akgün; Yıldız, 1998, s. 76).

II.5.2. Programların Gelişen İş Hayatı İşletmelerin ve Sanayinin İsteklerine Cevap Vermemesi

Sorun genel olarak meslekî ve teknik okulların programlarının sanayideki teknolojik ve pratik gelişmeyi izlemede başarısız kaldığı biçiminde tanımlanmakta ve öğretim programlarının kapsamının yenileştirilmesi sürekli yinelenen bir öneri olarak dile getirilmektedir.

Teknik elemanlara olan ihtiyacın eğitim aracılığı ile karşılanması, insan sermayesi kuramı tarafından desteklenen bir görüştür. Bu kurama göre eğitim ile verimli-

lik arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bireylerin eğitim yoluyla kazandıkları nitelikler, onların işteki verimliliklerini doğrudan etkilemektedir (Hinclife, 1987, s.142).

Meslekî ve teknik eğitimde öğretmen ve öğrenci yetiştirmede MEGEP kapsamında yürütülen çalışmalar sonucu daha önce kuram ağırlıklı olan içerik uygulamayı esas alacak şekilde güncellenmektedir. Programlar üzerine yapılan bu düzenlemelerin pratik karşılıklarının alınmasının önündeki en önemli engellerden bir tanesi, teknik öğretmenlerin uygulama esaslı bu programlara yeterince hazırlanamamış olmasıdır. Nitekim, program değişikliği kağıt üzerinde yapılan bir iştir. Esas olan o programın uygulayıcılar tarafından hedeflendiği şekilde pratiğe yansıtılmasıdır. Bu da öncelikle öğretmen eğitimi ihtiyacının bu içeriklerle tekrar ele alınmasını gerektirmektedir.

Meslekî ve teknik eğitim kurumlarında bireye belli meslek alanlarında hem bugünü ihtiyaçlarına cevap verecek temel bilgilerini kazandıracak hem de gelişen ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek formasyonu kazandıracak programlar uygulanmaktadır.

Meslekî ve teknik eğitim programları aşağıdaki ilkeler dikkate alınarak geliştirilebilir (Alkan ve diğerleri, 1991, s.40).

- Meslekî ve teknik eğitim programları insan gücü ihtiyaçlarına göre planlanmalıdır.
- Meslekî ve teknik eğitimin yetiştirmeyi hedef aldığı insan gücü ihtiyaçları nitelik ve nicelik yönünden analiz edilmelidir.
- İnsan gücünü tahminlerine ilişkin çalışmalar sistemin her kademesinde yürütülmelidir.

II.5.3. Öğretmen Yetersizliği

Meslekî teknik eğitimde öğretmen yetersizliği sorunu iki boyutuyla ele alınabilir.

Birincisi; öğretmenlerin niceliksel yetersizlikleridir. Ülkemizde, özellikle meslekî eğitim kurumlarında okullaşma oranının düşük olması ve bu okullara giden öğrenci sayısının genel lise eğitimine gidenlere oranla daha az olması bu sorunu göreceli olarak azaltmaktadır. Sorunun olduğundan daha az görülmesinin nedenleri arasında, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve öğretmenin haftalık ders yükünün başka ülkelerle karşılaştırılamayacak kadar fazla olması sayılabilir. Norm kadro yönetmeliğine göre haftada 41 saat ders yükü ile mükellef edilen teknik öğretmenler, bu yükün altında zorlanmaktadır. Ayrıca haftanın her gününe ve neredeyse tam gün olacak şekilde yayılan dersler karşısında uygulamalı eğitim yapma konusunda son

derece zorlanmaktadır. Avrupa ülkelerindeki meslektaşlarının haftalık 15 – 20 saat arasında değişen ders yükleri ile çalıştıkları dikkate alınacak olursa, Türkiye’de Teknik öğretmenlerin yükü hayli fazladır.

Konunun dikkat çekici diğer yanı ise, öğretmenler üzerine yüklenen yoğun ders yükü ve yüksek sınıf mevcutları ile istatistiksel olarak azaltılan öğretmen ihtiyacı ve Norm Kadro mevcutları sonucu kimi meslekî eğitim merkezlerinde Norm Fazlası Öğretmenlerin bulunmasıdır. Bu durumun yetkili makamlara yansımaları ve kamuoyuna açıklanan yönü ise Teknik öğretmene ihtiyaç olmadığı yönündeki ifadelerdir. Bunun sonucu olarak öğretmen atamalarında Teknik Öğretmen alımlarının yok denecek kadar az olması bu durumun pratik yansımalarını oluşturmaktadır.

Endüstride meydana gelen gelişmeler, meslekî ve teknik eğitim kurumlarında alışla gelmiş alanların dışındaki alanlarda eğitim yapılmasını zorlamaktadır. Bu alanda örneğin elektronik, bilgisayar vb. meslek eğitimcisi olarak görev alacak yabancı dili iyi bilen meslekî formasyonu olan kimselerin öğretmenlere ödenen ücretlerle çalıştırılmaları mümkün olmamaktadır. Bu konu meslekî ve teknik eğitimde öncelikle çözümlenmesi gereken bir sorundur (Akgün; Yıldız, 1998, s. 75–76).

Teknik öğretmen sayısındaki yetersizlik sorunu ders yükü ve sorumlu olduğu öğrenci sayısı azaltılan ve öğretmenin yaşam standartlarının geliştirildiği meslekî eğitim ortamlarının oluşturulması ile aşılabılır.

İkinci; boyut ise öğretmenlerin niteliksel yetersizliğidir. Meslekî ve teknik eğitimde saptanan hedeflere nitelik ve nicelik olarak ulaşılması yeter sayıda ve iyi eğitim görmüş öğretmenin sağlanması ile mümkündür. Oysa meslekî ve teknik eğitim sisteminde teknolojiye son gelişmelere paralel olarak çok çeşitli meslek dallarında eğitim yapılması çabalarına karşılık bu alanlara teknik öğretmen yetiştirmede önemli yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Teknik öğretmen yetiştirmede yaşanan sorunların yanında, hali hazırda görevde bulunan öğretmenlerin meslekî ve teknolojik açıdan da yenilenmelerinin sağlanması sistemin karşılaştığı en ciddi sorunlardan biridir.

II.5.4. Bina ve Tesis Yetersizliği

Eğitim öğretim kalitesinin artırılabilmesi bina ve tesislerin yeterli olması okulu ve çevrenin ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde ve meslekî teknik eğitimin amaçlarına hizmet edecek düzeyde kullanışlı olmasını gerektirir. Bu konuda yaşanan sıkıntının aşılamamasının en önemli nedenlerinden bir tanesi, Milli Eğitim Bakanlığı’nın okullaşma sorununu “hayırseverlerin” bağışlarına ve okul yaptırma kampanya-

larına bağlamış olması ve merkezi bütçeden okullaşma oranının arttırılması için yeterli ödeneklerin ayrılmaması olarak görülebilir.

Yöneticilerin büyük çoğunluğunun bu soruna kısmen katılmalarının sebeplerinden birisi de bina ve tesislerin donanım eksikliğinden kaynaklanabilir (Akgün; Yıldız, 1998, s. 74).

II.5.5. Ders ve Araç Gereçlerin Yetersizliği

Meslekî ve teknik eğitim programlarının uygulamasında günün gelişen teknolojisi doğrultusunda her branşla ilgili araç ve gereçlerin tespit edilmesi ve kullanımının sağlanması gereklidir. Bunun yanı sıra okulların çeşitli makine, tezgâh ve araç gereç ile donanım eşyaları da eksik ve yetersizdir (Akgün; Yıldız, 1998, s. 75).

II.5.6. Finansman Yetersizliği

Meslekî teknik eğitimin en önemli sorunlarında biri finansman yetersizliğidir. Her ürünün son kullanıcısı tarafından üstlenilmesi gerektiren bir takım mali sorumlulukları vardır. Ancak, meslekî teknik eğitim sisteminin ürünü olan yetişmiş öğrenciler için sanayi kuruluşları ve meslek birlikleri herhangi bir mali sorumluluk altına girmemektedir. Sanayinin meslekî teknik eğitime mali ve aynı katkıda bulunmasını teşvik edecek yasal düzenlemelerin yeterli olmayışı bunun en önemli nedenini oluşturur.

Pahalı bir sistem olan örgün meslekî ve teknik eğitimin finansmanına devlet bütçesine ek olarak bu hizmetten yararlanan kuruluşların katkıda bulunmaları şimdiye kadar sağlanamamıştır. Oysa Avrupa da birçok ülkede (Almanya, İsviçre, Avusturya vb.) işletmeler, endüstri ve ticaret odaları ile yerel yönetimler meslekî ve teknik eğitimin finansmanına katkıda bulunmaktadır (Akgün; Yıldız, 1998, s. 74).

II.5.7. Endüstri İle Sürekli İşbirliği Sağlanmaması

Meslekî ve teknik eğitim iş alanlarına hizmet götüren bir sistem olduğuna göre kararları bu eğitimin ürünlerinden yaralananlar ve ilgili alanlarla ortaklaşa verilmesi ve her iki kesimin sürekli ve karşılıklı iş birliği içinde bulunmalarını gerekli kılar. Buna göre sanayi ve çalışma bakanlıkları sanayi ve ticaret odaları iş ve işçi bulma kurumlarının meslekî ve teknik eğitime ilişkin karar ve uygulamalara katkıda bulunmalarının sağlanması gerekmektedir (Öztürk, 2004, s. 15).

Meslekî teknik eğitim sisteminin sektör ile sürekli işbirliğinin sağlanması sadece meslekî eğitim ve teknik eğitimin düzenlenmesi ile sınırlı kalacak bir konu değildir. Aynı zamanda öğrencilerin staj aracılığı ile üretim içinde yetiştirilmelerini kap-

sayan hatta öğretmenlerin sanayideki pratik uygulama ve kuramsal gelişmeler yönünde eğitilmeleri bu işbirliğinin kapsamı içinde değerlendirilmelidir. Ayrıca sanayide beceri kazanmış tecrübeli elemanların meslekî ve teknik eğitim sistemi içinde görev almaları gibi konuları kapsamaktadır.

Meslekî teknik eğitimin endüstri sanayi ile iş birliği bütün bu unsurları kapsayacak bir sistem bütünlüğü içinde geliştirildiği takdirde meslekî ve teknik eğitimin ülke ihtiyaçlarına cevap veren bir yapıya kavuşturulması mümkün olacaktır (Akgün; Yıldız, 1998, s. 75).

II.5.8. Döner Sermaye Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar

Meslekî ve teknik eğitim kurumlarında uygulanan meslekî eğitimin ilk yılı olan 10. sınıfta temel bilgi ve beceri ve işlemler öğretme niteliğinde yapılmakta ileriki aşamalarda programların öngördüğü bilgi ve becerilerin gerçek işler üzerinde çalışılarak kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu uygulama ile hem öğrenciye üretim içerisinde öğrenme imkânı verilmekte hem de üretim yolu ile meslekî ve teknik eğitimin maliyeti ucuzlatılmaya çalışılmaktadır. Bu üretim çalışmaları eğitim kurumlarında döner sermaye çalışmaları ile yürütülmektedir (Akgün; Yıldız, 1998, s.76).

II.5.9. Mezun Olan Öğrencilerin İstihdam Sorunu

Millî Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası arasında imzalanan bir anlaşma ile yürütülen “**Orta Öğretimi Geliştirmeye Yönelik Fizibilite Çalışması**” kapsamında yapılmış olan araştırmada, meslek lisesinden mezun olanların iş gücü piyasa sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre “meslekî ve teknik lise mezunlarının yüzde 55’i ilgili alanlarda, geri kalan yüzde 44’ü ise ilgisiz alanlarda istihdam edilmektedirler” sonucuna ulaşılmıştır (Cord ve Argon, 1997).

Eğitim - insan gücü - istihdam dengesini etkileyen önemli sebeplerden birisi de yetişmiş insan gücünün yerinde kullanılmamasıdır. Bu durum yüksek düzeyde nitelikli insan gücünün kaybına neden olmaktadır. Mezun olduğu alanlar ilişkin istihdamını sağlayamayan insanlar meslekleri dışında başka bir işe girmekte ya da istihdam fazlası olarak işsiz kalmaktadırlar. İlgi ve yeteneklerine ve diplomasına uygun olamayan bir işe başlayan insanlarda uyum ve doyum probleminin yaşanması doğaldır (Öztürk, 2004).

“Ortaya çıkan verilerden çıkartılabilecek sonuçları iki şekilde sınıflandırabiliriz;
Birincisi; Öğrencilerin kendilerine uygun bir meslek alanına yönlendirilmediği,

İkincisi; Eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu.

Eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu vurgusu da kendi içinde iki şekilde ele alınabilir;

Bunlardan birincisi; meslekî eğitimin gerek sektörel tabanda gerekse meslek dallarında istihdamı hesaba katmamasıdır. Konu bir başka açıdan ise eksik istihdam arzı olarak tanımlanmalıdır. Ancak yeni istihdam alanlarının yaratılması durumunda bile bu sorun tümüyle ortadan kalkmayacaktır.

Bu anlamda genel olarak eğitim sistemi özel olarak ise meslekî teknik eğitim; İstihdamı ölçen ve planlanabilir bir ekonomik yapıda, istihdamı hedefleyen özelliklere kavuşturulmalıdır.

Diğeri ise; eğitimin çalışma yaşamının gerektirdiği becerileri kazandırmadaki kopukluğu yani yetersizliğidir. Meslekî teknik eğitim kurumlarından mezun olan öğrencilerin işe girdiklerinde iş yerleri veya yardımcı bir kurum tarafından yeniden eğitildikleri bir vakadır.

Vurgulanan bu sonucun en önemli nedenlerinden bir tanesi öğretim programlarının gelişen teknolojileri karşılayabilecek dinamizmden uzak oluşudur. Ayrıca meslekî teknik eğitim öğrencisine kazandırılması hedeflenen becerilerin çalışma koşullarının gerektirdiği pratiklikten uzak olduğuna da dikkat çekilmelidir.

İşaret edilen her iki konunun çözümüne yönelik atılacak adımların başında okul ve sanayi arasında bir türlü istenilen düzeye gelmemiş olan ilişkilerin geliştirilmesi yatmaktadır. Bu konuda sanayi kuruluşlarının ellerini taşın altına sokmalarının zamanı geçmektedir. Öneri ve tavsiye alış verişi açısından neredeyse sorunsuz ilerleyen ilişkiler, meslek okullarının ihtiyaç duyduğu donanımın karşılanmasında ve teknik eleman desteği konularında devam ettirilememektedir. Bunun yanında öğrencilerin işletmelerde yaptığı staj çalışmalarında da bazı aksaklıklar göze çarpmaktadır.

Göze çarpan ilk aksaklık işletme sahiplerinin 4702 sayılı yasaya rağmen kendilerini soruna bağlayıcı saymamalarıdır. Staja öğrenci göndermek okul yöneticisinin veya öğretmenin ikna yeteneğine bağlı haldedir. Bu nedenle işletmelerin öğrencileri kabul etmelerini kolaylaştıracak yasal düzenlemeler güçlendirilmelidir.

Ayrıca pek çok işletmede eğitim departmanının ve hatta eğitici personelin bulunmayışı önemli bir sorundur. Teknolojik gelişmeleri ve becerileri tamamlaması ve kazanılması amacıyla işletmelere meslekî eğitime gönderilen öğrencilerimiz, görülen bu eksiklikler nedeniyle arzulanan verimi alamamaktadır. Tabii, staj görürken eğitilemeyen öğrenciler işe alındıklarında eğitilmek zorunda kalınmaktadır.

İstihdam konusunda söylenebilecek bir diğer konu ise eğitim – belge – meslek arasında bağlantı kurulmasıdır. Modüler eğitim sistemi ile birlikte ele alınması gereken bir konu olan meslekî beceriyi belgelendirme yani sertifikasyon konusu istihdam sorununa dolaylı yoldan da olsa katkıda bulunacak biçimde yapılandırılmalıdır.

Sertifikasyona geçilirken dikkat edilmesi gereken konuların başında bunun bir eleme değil kazanma sistemi olarak ele alınması gelmelidir. Bununla birlikte sertifika edinme programlarının birer gelir kapısı haline getirilmemesi de önemle vurgulanması gereken bir konudur. Zira, bu programlar aracılığıyla sağlanacak kazancın günlük kârlardan çok daha kıymetli bir şey olan, nitelikli emek gücü olduğu unutulmamalıdır” (Türkyılmaz, 2007, s. 235).

Kalkınmayı parasal kaynakların arttırılması ya da sermaye ve doğal kaynakların kullanılmasıyla başarılacağı düşüncesi kalkınmayı iki ayak üzerinde tutmaya çalışmaktır. Oysa dengeyi sağlayan bir başka unsurda nitelikli insan gücüdür (Akgün; Yıldız, 1998, s. 73).

II.6. İŞ GÜCÜNÜN DEĞİŞEN NİTELİĞİ VE TÜRKİYE’NİN ÖNCELİKLERİ

Eğitim de, hukuk gibi toplumun üretim ilişkilerinin üzerinden yükselen bir üst yapı kurumudur. Bu nedenle her çağın ve her ülkenin eğitim sistemleri kendi üretim ilişkilerinin penceresinden görülen manzarayı yansıtır. Toplumsal alt yapı olarak ekonomik ilişkiler değiştikçe üst yapı kurumları da buna uyumlu hale getirilmelidir. Dünya kapitalist sistemi içinde Türkiye’ye düşen rol onun ekonomik altyapısını ve bundan doğan işgücü ihtiyaçlarını belirlemektedir.

Eğitim sistemleri ekonomik yapının bir yansımasıdır. Bu yansıma kendisini salt eğitim koşullarının yeterli veya yetersiz oluşunda değil eğitimde verilen bilginin içeriğinde gösterir. Eğitim ve öğretim politikalarına ve uygulamalarına esas teşkil eden felsefî ilkeler vardır. Bu ilkeler genellikle belli toplumsal ve kültürel bağlamda ne gibi özellikleri olan insan yetiştirileceğini tanımlar (Türkyılmaz, 1997, s. 57; Gök, 2003, s. 7).

Kapitalizmin 1970'lere kadar temel organizasyon biçimi olan Fordizmin, verimliliğini kaybetmesinden sonra üretime ikame edilen “Esnek Üretim” sistemleri, ekonominin verimsizliği sorununa çözüm olacağı iddiasıyla öne sürülen bir yoldur. Genel olarak '**Yalın Üretim**', '**Esnek Firma**', '**Esnek Uzmanlık**', '**Toyotizm**' ve

'Postfordizm' gibi adlarla da anılan bu üretim organizasyonu, işgücünün niteliksel değişim geçirmesine neden olmuştur.

Yeni özellikler kazanan ekonominin temel sorunu, hızla değişen çevrede rekabet edebilme ve uyum sağlayabilmedir. 21. yüzyılda üretim ve hizmet sektörlerinde rekabet edebilmenin en önemli faktörü verimli ve esnek bir iş gücünün yetiştirilebilmesidir. Bu nedenle ülkeler kendi ihtiyaçları yönünde iş gücü taleplerine cevap verecek şekilde meslekî ve teknik eğitim programlarını yeniden düzenlemek zorunluluğu ile karşı karşıyadırlar. “Bu bağlamda eğitim, ekonominin gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünün üreticisi gibi alınmakta ve ekonominin önkoşulu bir yatırım olarak kabul edilmektedir” (Peker, 1989. s.3).

Son yıllarda düzenlenen meslekî ve teknik eğitim konferanslarında bu durum gözlenmektedir. 1995 yılında Güney Afrika ve ABD’de, 1996 yılında Tayvan’da ve ABD’de, 1997 yılında Finlandiya’da, 1998 yılında Türkiye’de düzenlenen IVETA ve AVA toplantılarında küresel ekonomiye uygun meslekî ve teknik eğitim gündeme oturmuştur. Konferanslardan çıkan ortak sonuç şudur;

Dünya tek ekonomili bir köye doğru gitmektedir. Daha geniş alanlarda işgücü hareketliliği, her ülkenin kendi eğitim-öğretim sistemini yeniden düzenlemesi zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Dünyadaki gelişmeler ülkelere bu yönde baskı yapacaktır. İşte dünyadaki bu gelişmeler ışığında, ülkelerin kendi kültürüne, ekonomisine ve ihtiyaçlarına uyacak düzenlemeleri yapma ihtiyacı doğmuştur (Uçar, Öztürk, 2004).

Fordist işletmenin, bir ucundan diğerine akan bant boyunca dizilen işçilerinin sahip oldukları iş becerisi, genellikle bir veya iki işlem aşamasıyla sınırlıydı. Yani işçinin yaptığı iş önüne gelen parçanın gerekli kısmına işlem uygulamakla sınırlı kalıyordu. Oysa post-fordist organizasyonda, yaygınlaşan küçük işletmecilikte, her aşamayı farklı işçinin yapabileceği bir işçi yoğunlaşması meydana gelmiyor. Daha önce birkaç işçi tarafından yapılan işler uzmanlaşmış bir işçi tarafından gerçekleştiriliyor. Esnek üretim sisteminde bu tür vasıflar 'Esnek Uzmanlık' adını almaktadır (Özgürlük, 2001, s. 71).

Meslekî eğitim, işin nasıl yapılacağı gibi sadece teknik bilgileri veren içeriğini genişletmelidir. Yeni içeriklerin sahip olması gereken en önemli faktör işi yapmanın yeni tekniklerini sorgulattıran, işin bütününe görebilen, yakın iş türleri arasında geçiş yapmaya yatkın, yeni düşünce sistemi ve iş anlayışını içermesidir.

Günümüzün işçisi, Fordist dönemin makinenin bir parçası olan ve belirli bir işte uzmanlaşmış o işi yapan işçisi değildir. Postfordizmin işçisinden “Esnek Uzmanlık”

olarak anılan, eskisine göre daha geniş iş bilgi ve beceriye sahip olması beklenmektedir.

Bu nedenle çalışanların sadece kendi işlerini yapmaları artık yeterli değildir. Ayrıca kendileri dışındaki aşamalarda gerçekleştirilen işler ve işletmenin genel gidişi hakkında da bilgi sahibi olmaları işlemlerin tamamı hakkında bakış açısı geliştirmeleri istenmektedir. Bu da, çalışanların meslekî niteliklerini sürekli geliştirmelerine olanak tanıyan bir meslekî eğitimden geçirilmeleriyle mümkündür

Son 20 yıldır Türkiye'nin sanayi alt yapısında değişim göstermiştir ki, ülkemizde artık otomotivden, beyaz eşyaya, elektronikten, tekstil'in teknik ve kreatif alanlarına kadar genişleyen bir üretim yelpazesi oluşmuştur. Daha önceki dönemin montaj üretim bantlarının yanı sıra bilgi işlem temelli değişen sanayi yapısı bu ihtiyacı karşılayacak eğitim süreçlerinin oluşturulması zorunluluğunu doğurmuştur.

İş gücü talebinde ortaya çıkan yeni biçim ve Türkiye sanayisinde oluşan eğilimler meslekî eğitimin önünde duran en önemli meselelerden biridir. Ortaya çıkan ihtiyacın karşılanması amacıyla meslekî teknik eğitimde yürütülen yenileşme çabalarının son yılların en kapsamlı projesi olan MEGEP başlığı altında yürütülmüştür. Bu çerçevede orta öğretimin 4 yıla çıkartılması, meslekî eğitimin ihtiyaçlar yönünde modüler yapıya dönüştürülmesi uygulamaları devam etmekte, önümüzdeki dönem içinde sertifikasyon sisteminin geliştirilmesi ve çalışanları kapsayacak şekilde yapılandırılması da planlanmaktadır.

II.7. MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI VE MODÜLER SİSTEM

Meslekî ve teknik eğitim, yetiştirdiği becerili ve teknik iş gücünün iş hayatındaki başarısı oranında etkili olmaktadır. Teknolojide yaşanacak değişimler ve ortaya çıkacak yeni ihtiyaçlar dikkate alındığında, üretim ilişkilerindeki gelişmelerin izlenerek bu değişikliklerin eğitime yansıtılması ile meslekî ve teknik eğitime dinamik bir yapı kazandırılacağı açıktır.

Üretim süreçlerinin bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli değişmesi, meslekî ve teknik eğitimin de değişen koşullara cevap verecek biçimde yenilenmesini gerektirmektedir. En fazla yenilenme ihtiyacı duyulan konulardan bir tanesi de, eğitim programlarının geliştirilmesi konusudur. Bu ihtiyaç 2003 – 2004 öğretim yılı başında MEB Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından okul-

lara gönderilen, meslekî teknik eğitimin sorunlarına yönelik rapor çalışmalarında da ortaya çıkmıştır.

Mesleki ve teknik eğitimin güçlendirilmesi amacıyla son yıllarda Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) yürütülmüştür. Uzun dönemli ve büyük bütçeli bir proje olan MEGEP, T.C. Hükümeti ile Avrupa Komisyonu arasında imzalanan bir anlaşma sonucu Eylül 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. Proje bütçesini oluşturan 58,2 milyon Avro'nun 51 Milyon Avro 'su AB MEDA Fonundan, 7.19 milyon Avro 'su ise T.C. Hükümeti tarafından karşılanarak 5 yıl uygulanmıştır.

II.7.1. Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi

MEGEP' in genel amacı Türkiye' deki mesleki ve teknik eğitimi sistemini;

- Sosyo - ekonomik gereksinimler
- Yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda bütünlüklü olarak güçlendirilmesine destek vermektir.(MEGEP, 2004a)

MEGEP çalışmalarının temel hedefi, mesleki eğitimde yaşam boyu öğrenmeyi temin edebilecek sistem ve öğretim programlarını oluşturmak şeklinde özetlenebilir. Yürütülen çalışmalar sonucunda ortaya konulan yeni yaklaşım sonucu; mesleki eğitimle ilgili 42 geniş alanda toplanmış 192 dal programı geliştirilmiştir.

MEGEP'in son aşaması 2004–2005 Eğitim Öğretim Yılı'nda Türkiye'nin çeşitli bölgelerine ve meslek eğitimlerine göre seçilen 105 pilot okulda 4 yıllık öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Orta öğretimde 9. sınıfların ortak olarak okutulması ve 10. sınıftan itibaren alan ve dal esasına göre öğrencilerin mesleklerine ayrılmaya başladığı sistem 2006 – 2007 Öğretim yılından itibaren **Modüler Sistem** adı altında Türkiye genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Modüler sistemde öğrenciler; mesleki orta öğretimi tamamladıklarında diploma ile birlikte, seçmiş olduğu dalda 4. seviye sertifika alacaktır. Sistemden ayrılan öğrenciler ise yeterliliklerine karşılık gelen 2. veya 3. seviye sertifika alabilecektir. Mesleklerin uluslararası sınıflandırılması 1'den 8'e kadardır. Bu seviyelerden 2. 3. ve 4. seviyeler mesleki orta öğretimde, 5. seviyede meslek yüksek okulu, 6. seviyede lisans, 7. ve 8. seviyeler ise yüksek lisans ve doktora düzeyinde uygulanmaktadır.

Sistemdeki modül kavramı, hem dersle ilgili alınan eğitim seviyesini tanımlarken hem de o dersin içeriğinin yer aldığı yazılı eğitim materyalini tanımlamaktadır. Geliştirilen modüller yaşam boyu eğitim ilkesine uygun olarak diploma ve sertifika

programlarında ortak olarak kullanılacaktır. Ayrıca, mesleki eğitim sistemi ile ilgili olarak uzun vadeli program hedefi, mezunlara, uluslararası geçerliliği olan bir diploma/sertifika verilmesinin sağlanmasıdır.

II.7.2. Ulusal Mesleki Eğitim Sistemi

Ulusal mesleki eğitim sistemi, meslek standartlarına dayalı, modüler programlarla desteklenmiş, her aşamasında değerlendirilmesi yapılan ve değerlendirme sonucunda başarılı olan bireyin bölgesel ve ulusal seviyede geçerliliği olan sertifikasyonla ödüllendirildiği, mesleki nitelikleri içeren, veri tabanı ile sürekli desteklenen, sistemin her aşamasında kalite garantisi sağlayan kendini sürekli yenileyen bir yapıdır. Bu yapının detaylarına baktığımızda;

1. Meslek Standartları

Modüler sistemin özünü meslek standartları oluşturmaktadır. Meslek standartları; mesleki bilgi ve becerilerde ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaştırmaların yapılabilmesi açısından önemlidir. Mesleki ve teknik eğitim programları, ilgili mesleğin standardına uygun olarak geliştirilecektir.

2. Mesleki Yeterlilikler

Yeterlilikler mesleki eğitimin her kademesinde gelişim seviyesinin değerlendirilmesi ve yapılan değerlendirme sonucunda başarılı olan bireyin bölgesel ve ulusal seviyede geçerliliği olan sertifikayla belgelendirilmesi esasına göre oluşturulacaktır.

3. Modüler Müfredat

Mesleki standart ve kademelere dayalı, katılımcının alacağı ana dersler, genel dersler ve teknik dersleri gösteren bir ders yapısında; süresi, modül sayısı ve kredi miktarları belli olan müfredatı içeren ve bu müfredatı yeterliliğe dayalı sonuçlara götürebilmesi için uygun öğretim materyalleri ile desteklenmesidir. Belirlenen mesleki standartlara uygun olarak geliştirilecek modüler programlar, ilgili sektör, genel müdürlükler ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) ile işbirliği içerisinde hazırlanmaktadır.

4. Değerlendirme

Değerlendirmenin esası sertifikaya hak kazanılıp kazanılmadığının tespit edilmesidir. Modüler programa göre yapılan eğitim, bir okul, fabrika vb. yerde yapılabilir. Değerlendirmenin ise başka bir kurumda da yapılabilmesi hedeflenmektedir. Değerlendirme sistemi, belirlenen amaç, kapsam ve yöntemlere yönelik olacaktır.

5. Sertifikalandırma

Sertifika, belirli bir iş sahası için tanımlanmış performans standartlarına dayalı test ve testleri başarı ile tamamladığının belgesidir. Yeni yaklaşımda mezun olan öğrenci diploma ile birlikte bir alanda uzmanlık sertifikası olarak mezun olacaktır.

6. Kalite Garantisi

Meslek standartlarına dayalı, modüler programlara göre verilen ve eğitimin değerlendirilmesi sonucu verilen sertifikaların, gelişen iş piyasasına uygunluğunun garantisinin sağlanması hedeflenmektedir. Bu amaçla eğitimin verildiği kurum içerisinde veya kurumun dışında kişi ve kuruluşların katıldığı bir değerlendirme ve denetleme sisteminin oluşturulması planlanmaktadır.

II.7.3. Modüler Sistem

Modüler program yaklaşımı, değişikliklere hızlı bir biçimde cevap veren, esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle tercih edilmektedir. Modüler programlar, parçalardan oluşmaktadır. “Modül, başlangıcı ve sonu olan, bireysel öğretimi esas alan, kendi içinde bütünlük gösteren, bir sistematik çerçevesinde düzenlenmiş öğretim yaşantılarından oluşmaktadır. Öğrencilerin belirli hedefe ulaşmasını sağlamaya dönük olarak her modül, birbiri ile uyumlu olarak çalışan belirli parçalardan oluşmaktadır. Modül, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine ve kaydettiği başarının, kendisine anında bildirilmesine olanak sağlamaktadır. Geleneksel yaklaşımda içerik; konu, ünite, ders olarak gruplaşırken; modüler yaklaşımda içerik, modüller çerçevesinde oluşmaktadır” (Doğan, 1997, s.291–292).

Öğretim programlarının modüler esasa dayalı biçimde bir bütünlük içinde, meslek standartlarına uygun olarak ele alınabilmesi için meslekleri;

- Meslek gruplarına (sektör),
- Meslek alanlarına ve
- Meslek dallarına göre sınıflandırılması esastır.

“Bireylerin öğrendikleri bilgileri birbiri ile ilişkili farklı alanlarda kullanabilmeleri gerekir. Bu amaçla, birbiri ile ilişkili alanlar ve meslekler bütünleştirilerek meslek grupları oluşturulmaktadır. Meslek grupları etrafında plânlanan eğitimde, öğrenci kazandığı bilgi ve becerileri geniş bir alanda kullanabilmekte ve değişikliklere uyum sağlayabilmektedir” (Doğan, 1997).

“Meslek grupları birbiri ile ilişkili birçok meslek alanını kapsayan sektörel bir bütündür. Meslek gruplarına ilişkin bazı örnekler; hizmet meslekleri, üretim meslek-

leri, tarım gösterilebilir. Her meslek grubu içinde, çeşitli meslek alanları ve her meslek alanı içinde de birçok meslek dalı bulunmaktadır. Örneğin hizmet meslekleri grubu danışmanlık, turizm, ağırlama, aile hizmetleri gibi meslek alanlarından oluşmaktadır” (Doğan. H, Kılıç, R. 1998).

Modüler programlar birbirine yakın meslekler arasında yatay veya dikey geçiş olanağı tanımaktadır. Örneğin elektronik, elektrik, bilgisayar, telekomünikasyon gibi birbirine yakın meslek dalları fark programlarını modüller biçiminde alarak birbirleri arasında geçişler yapabileceklerdir.

Özellikle meslekî gelişme kavramı içinde düşünüldüğünde modüler yapı meslek yaşantısını sürdüren bireyler açısından da bu geçişleri mümkün hale getirecektir.

Kuşkusuz ki sistemler onları uygulayanların niteliği kadar etkili olabilmektedir. Bu bağlamda modüler sistemin plânlama ve programlama çalışmalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi, öncelikle öğretmenlerin bu konudaki başarılarına bağlı olacaktır.

II.7.4. Modüler Sistemlerin Özellikleri

Modüler sistemler geleneksel eğitim sistemlerinden ayıran temel özellikleri arasında esneklik en belirleyici olandır. Modüler sistemlerin esnekliği dört boyut üzerinden ele alınacak olursa,

- Eğitim yoluyla elde edilen becerinin bireysel esnekliği

Modüler sistemde eğitimin, iş piyasasının belirsizlikleri ile baş edebilecek, çeşitli mesleklerde ve ortamlarda çalışabilecek ve yeni becerileri hızlı bir şekilde kazanma becerisine sahip işçilerin yaratması beklenmektedir. Birbirine yakın meslek dalları arasında geçiş yapabilme becerisine sahip olacak olan işçiler, çalışma hayatında karşılaşacakları değişiklere daha kolay uyum sağlayabileceklerdir.

Bireysel esneklik sıklıkla uzmanlaşmayı geciktiren, uzmanlık alanlarını değiştirmeyi kolaylaştıran ve genel eğitim ile mesleki eğitimi yakınlaştıran eğitim programı reformları ile gerçekleştirilmektedir.

- Eğitim programı esnekliği

Eğitim programı esnekliğini zaman, mekân ve bireyi kapsayan çok yönlü bir içeriğe sahiptir. Eğitim programının **zaman** esnekliği, değişen beceri gereksinimlerine göre programın güncelleştirilebilirlik kapasitesidir. Eğitim programının **mekan**

esnekliği, programın yerel koşullara ve yerel iş piyasasına uygun şekilde biçimlendirilebilir olması anlamına gelmektedir. Eğitim programının **bireysel** esnekliği ise programın, öğrencinin tercihlerine göre veya öğrencinin belli ihtiyaçlarına göre, özellikle de dezavantajlı durumda olanların ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde biçimlendirilebilir olmasıdır.

- Sunum esnekliği

Bu esneklik, farklı öğrencilerin aynı eğitim programını farklı öğrenme yöntemleri ile farklı kurumsal bağlamlarda ve farklı zaman birimlerinde takip edebilmelerini sağlar. Sistemin, farklı geçmişleri olan, farklı ortamlardan gelen öğrencileri, özellikle, yetişkinleri, dezavantajlı öğrencileri, atılanlar veya atılma riski içinde olanları veya geleneksel öğrenme yöntemleri kendilerine uygun olmayan insanları cezp etmesini sağlar.

- İzlenecek yolların esnekliği

Bu esneklik eğitime ulaşımın serbest olması, farklı disiplinlerdeki öğrenciler arasında uçurumlar bulunmaması, geçişlerin kolay olması ve her bir yolun çok sayıda iş ve eğitim hedefine açılması anlamına gelmektedir. Böylece mesleki eğitim daha fazla öğrenci çekecek, mesleki eğitim gelecekteki beceri gereksinimlerinin belirsizliği ile daha iyi başa çıkabilecek, bireysel seçeneklere açık olacak ve mesleki eğitimin statüsü yükselecektir. İzlenecek yolların esnekliği müfredatın kapsamını genişletmek, uzmanlığı geciktirmek, modülerleştirmek, kredileri aktarma sistemleri oluşturmak, mesleki eğitim ile genel eğitim arasındaki sınırları zayıflatmak ve aralarında köprüler kurmak, giriş için kolaylaştırıcı düzenlemeler yapmak, önceden öğrenilenleri saymak ile sağlanabilir.

Genel olarak öğretmenlik mesleği ve özel olarak da öğretmenin ne ve nasıl olması gerektiği konumuz içinde ele alınması gereken başlıklar arasındadır.

II.8. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Mesleğin ne olduğu ile ilgili tanımlama yaparak konuya başlayacak olursak, Sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu bir iş bölümü sonucu ortaya çıkmış bir uğraştır diyebiliriz (Ünal, 2004, s.27).

2003 yılında EĞİTİM – SEN tarafından düzenlenen “Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu”nda Öğretmenlik şu şekilde tanımlanmıştır; bir ulusun ve bir ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve önemli bir ihtisas alanıdır. Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavratılabilme duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabileceği bir meslektir. Bu özellikler öğretmen yetiştirme sisteminin eğitim sistemi açısından önemini yeterince açıklamaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı ise; 1739 sayılı yasanın 43. Maddesinde şu şekilde yapılmaktadır; Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.

II.8.1. Öğretmen Nitelikleri

Öğretmen tüm toplumlarda insan yetiştirme görevini üstlenen ve bunu bir meslek olarak sürdüren toplumsal aktörlerden biridir. Öğretim ortamlarının öğrenciyle birlikte uygulayıcısı ve öğrencilerin lideridir. Ayrıca öğretim faaliyetleri sırasındaki tüm davranışları ile öğrenciler üzerinde bir model oluşturarak öğrenci gelişimi üzerinde önemli izler bırakır.

Öğretmenin öğretim sürecinde sahip olduğu rol ve sorumluluklar Sünbül (1996, s. 597) tarafından şu şekilde sıralanmıştır; Öğrenmeyi sağlama, sınıf yönetimi, aile üyeliği, değerlendirme, güven verme, mesleksel ustalık, topluluk liderliği.

Hangi düzeyde olursa olsun, yapılan eğitimin niteliğini öğretmenin niteliğinden soyutlamak söz konusu değildir. Çünkü eğitimin niteliğinin temel belirleyicisi öğretmendir (Ünal, Ada, 2004, s. 53).

Garmston’a göre profesyonel bir öğretmenin sahip olması gereken ve profesyonelleştirmesi gereken özellikleri şunlardır;

- 1. Güçlü bir alan bilgisine sahip olmak,**
- 2. Zengin bir öğretim yöntemleri repertuarına sahip olmak ve böylece hangi öğretim metodunun hangi konuların işlenmesine daha etkili olacağına karar vermek,**
- 3. Çocuk gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmak ve dolayısıyla sınıftaki öğrencilerin öğrenme tipleri konusunda duyarlı davranmak (SABAN, 2000, s. 25).**

II.8.2. Teknik Öğretmen Niteliği

Üzerinden atlanmaması gereken önemli konulardan biri de “Eğitimcilerin de eğitilmek zorunda olduğu” gerçeğidir. Yaşanan teknolojik gelişmeler karşısında teknik öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitimler hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla genel müdürlükler tarafından veya yatırım ve teknolojik yenileme yapan işletmelerin bazıları tarafından karşılanmalıdır. Teknik öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitimler;

1. Teknolojik gelişme ve uygulamalarla ilgili eğitimler,
2. Çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili eğitimler olmak üzere iki başlık altında toplanabilir.

Teknik öğretmenler, sanayide uygulanan yöntemlerden ve teknolojilerden çoğu kez haberdar olamıyorlar. Bu nedenle teknik öğretmenlerin belirli dönemlerde yurt içi veya dışı olmak üzere sanayide hizmet içi eğitim görmeleri sağlanmalıdır.

Böylece kullanılan makineler ve teknolojik gelişmeler, iş çeşitliliği, süreçler ve mevzuatlar hakkında bilgi ve beceri sahibi olunması sağlanacaktır. Eğitim öğretim süreçlerinde niteliksel bir gelişme yaşanabilecektir.

Bunun yanı sıra öğretmenler ve yöneticiler başta olmak üzere, eğitim personelinin; eğitim ve öğretimdeki çağdaş gelişmeleri ve yeni bilgileri takip edebilme ve özellikle çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini izleyebilme çerçevesinde, üniversitelerle işbirliği yapılarak, “Hizmet içi Eğitim Programları”na önem verilmesi ve bu programların uygulanmasına süreklilik kazandırılması önem kazanmıştır.

Öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin lisansüstü eğitim programlarına katılmaları özendirilmelidir. Bu özendirici önlemler çerçevesinde, lisansüstü eğitim gören öğretmenlere ek puan, ücret artışı ve tayin kolaylıkları sağlanmalı ve meslekte ilerlemeleri kolaylaştırılmalıdır (Türkyılmaz, 2007, s. 235).

Teknik öğretmenlerin meslekî yeterliliğindeki gelişiminin sürekliliğini sağlayabilmek için gözden kaçırılmaması gereken temel belirleyen ise öğretmenin söz konusu gelişim için hazır bulunuşluk düzeyinin yeterli olmasıdır. Öğretmenlerin hazır bulunuşluk düzeylerinin oluşturulması lisans eğitimi ile başlayan bir süreçtir. Bu anlamda lisans eğitiminde alınan branş ve öğretmenlik eğitimleri, mesleğin ilerleyen yıllarında bu yoldan ilerleyerek geliştirilmelidir.

Öğretmenlik uzmanlık gerektiren bir işdir. Aynı zamanda öğretmenlik sadece bir meslek değil bir vizyon işidir de. Vizyon sahibi olmak, öncelikle kendine güveni gerektiren bir süreçtir. Meslekî güven ise meslekî yeterlilikten gelmektedir. Bu da,

uzmanlık alışkanlıklarının desteklenmesini gerekli kılar. Zira, öngörülen hizmet içi eğitim programlarının temelinde de bu yatmaktadır.

Ancak, oluşturulan modüler sistemin gözden kaçırdığı ve üzerinden atladığı önemli sorun ise, öğretmenlerin uzmanlıkları dışındaki konularda da ders vermek zorunda kaldıklarıdır. Başlı başına bu durum bile öğretmenin vizyon oluşturmasının önüne geçmektedir.

Bugün modüler sistemle oluşturulan “alan” kavramı içinde yakın bölümler denilerek birleştirilen branşlar, öğretmenlerin lisans eğitimlerini almadıkları konularda ders vermelerini zorunlu hale getirmiştir. Dolayısıyla öğretmen niteliği üzerinde görülen aksaklık ve yürütülen tartışmalar, lisans eğitimi alınmamış konuların öğretmenliğinin yapılmaya başlanması ile daha derinleşen bir sorun haline gelmiştir.

II.9. TEKNİK ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

Teknik öğretmelik üzerine yapılan çalışmalar İkinci Dünya Savaşında yıkılan Avrupa'nın yeniden yapılandırma ihtiyacı ile birlikte gelişmiştir. Bu kapsamda 1956 yılında ILO Cenevre'de ve OECD 1962 yılında Almanya'da meslek öğretmenlerinin eğitimi üzerine toplantılar düzenlemişlerdir. 1962 yılında düzenlenen toplantının amacı meslek öğretmenlerinin standartlarının belirlenmesidir.

Bu çalışmalarda ülkelerin teknik öğretmen yetiştirmek için uyguladıkları farklı yollardan söz edilmektedir. Buna göre 1 hafta, 4 hafta, 3 ay ve 4 yıla kadar sürelerde farklı niteliklerle meslek öğretmeni ve teknik öğretmen yetiştirilebilmektedir. Bu çalışmadan aşağıdaki sonuçlara varılmıştır.

- Meslek öğretmenlerine genel eğitim öğretmenleri ile aynı statü ve diğer maddi olanakların verilmesi.
- Meslek öğretmenliği ve teknik öğretmenlik için evrensel uygulanabilir bir eğitim yolunun önermenin olanaksızlığı.
- Meslek öğretmenliğini özelliğini belirlemek amacıyla eğitim programı ve içerikleri, sürekli eğitim, araştırma ve koordinasyon konularında çalışmak gerektiği sonuçlarına varılmıştır (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 23).

Ülkelerin kendi ekonomik ve sosyal ihtiyaçları yönünde yürütecekleri teknik öğretmen yetiştirme çabalarının belirli düzeylerde standarda kavuşturulması ihtiyacı dünya genelinde bu amaca yönelik çalışmalara yol açmaktadır. Bu amaçla başta Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği olmak üzere birçok uluslar arası kuruluş ve birlik

meslekî eğitimin geliştirilmesi amacıyla fonlar oluşturmakta, proje tabanlı çalışmaları desteklemektedir.

Bugün bu tür çalışmalar Teknik Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP, Centre Europeen pour le Developement de la Formation Professionnelle) gibi Avrupa Birliği'nin resmi kuruluşları çatısı altında yürütülmektedir. Üye ve aday ülkelerin katılımları ile oluşturulan belirli amaçlara yönelik projeler ve örgütlenmeler şeklinde devam eden çalışmalar Leonardo Da Vinci, Socrates-Erasmus, Hayat Boyu Öğrenme, Europrof, kapsamında 1997 yılında yeni bir evreye ulaşmıştır.

Bu projelerin uzun dönemdeki amacı teknik eğitim araştırmacılarından ve uygulayıcılarından bir topluluk oluşturup teknik öğretmenlik işini meslekleştirmek, kısa dönemdeki amacı ise Avrupa Birliği ülkelerinin çeşitli üniversitelerinde yüksek lisans seviyesinde teknik öğretmen eğitimi niteliklerinin, geliştirilmesidir (Taş, 2005, s.23).

II.9.1. Türkiye’de Teknik Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de “Öğretmen Yetiştirme” süreci, pek çok eksikliğine karşın, esas olarak eğitim fakülteleri aracılığıyla gerçekleştirilmekte, öğretmenlik uygulamaları da (staj, pratik vb) eğitim fakülteleri aracılığıyla düzenlenmektedir. Gelişmiş ülkelerin çoğunda ise teknik öğretmen olarak çalışabilmek için gerekli koşullardan biri mühendislik eğitimi almaktır. Bunun yanı sıra endüstriyel deneyimi olmak ve eğitim bilimi dersleri alıp yetkili kurumların düzenlediği sınavlarda başarı gösterip sertifika edinmek yaygın bir eğilimdir. Teknik öğretmen yetiştirme modelleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir.

Gelişmiş ülkelerin önemli bir kısmında, teknik öğretmen olabilme kriterleri sürekli yükseltilmiş ancak Türkiye’de zaman zaman uygulanan yanlış politikalarla mevcut kriterler dahi korunamaz hale gelmiştir. Öğretmenlik mesleği aradan geçen yıllar içinde büyük ölçüde sıradanlaştırılmış ve toplumsal saygınlığı yıpratılmıştır. Bu durumun en önemli nedenleri arasında öğretmenlerin içine düşürüldüğü ekonomik kriz, çok değişik kaynaklardan öğretmen alınması ve eğitimin özelleştirilmesi gibi politikalar sayılabilir.

Öğretmenlik özel eğitimden geçilmesini zorunlu kılacak kadar önemli bir meslek olduğu halde, öğretmenlik eğitimi almayan, eğitim fakültelerinden mezun olmayanların öğretmen olarak atanması, eğitim alınan uzmanlıkların dışında meslekî görevlendirmelerin yapılmasıyla öğretmenliğin herkesin yapacağı bir iş gibi algılanmasına neden olmuştur.

Özellikle Öğretmenlik Sertifika Programları (ÖSP) ile eğitim fakültesi mezunu olmayan üniversite mezunlarının öğretmen olarak atanması eleştirisi konusudur. Öğretmen davranışları üzerine yapılan araştırmalarda, kendisini eğitim fakültesinde dört yıl boyunca öğretmenlik mesleğine hazırlayan öğretmenlerin tutumu ile ÖSP aracılığı ile öğretmen olanların tutumları arasında belirgin farklar tespit edilmiştir.

Sözer (1991) Üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiğinin ne derecede olduğunu test etmek için, Türkiye’de 15 üniversitenin 16 eğitim fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri ile 11 fakültedeki ÖSP bitirme aşamasına gelmiş öğrenciler üzerinde anket – test uygulaması yaparak veri toplamıştır. Araştırma sonucunda gerek eğitim fakültesinde okuyan gerekse ÖSP’na katılan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği bakımından gerekli bilişsel davranışlara orta düzeyde sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca eğitim fakülteli adayların Sertifika Programlarındaki adaylara göre, öğretmenlik mesleğine daha güdülendikleri sonucuna varılmıştır (Bodur, 2006, s. 39).

Öte yandan, eğitim fakültelerinde eğitim almış olmanın da sorunu tam olarak çözdüğü söylenemez. Anadolu Öğretmen Liselerini ve Meslek liselerini dışarıda tutarsak öğretmenlik mesleğine diğer alanlardan gelenlerin oranı yüzde 80’ler düzeyine ulaşmaktadır. Böyle bir sonucun kendisi bile tartışmaya açık olan bir durumdur. Kaynaktan yetişmeden gelen öğretmen adayları motivasyon ve coşku düzeyi düşük, işini sahiplenme duygusu bakımından ise, birçok yetersizlikleri beraberinde getirmektedir (Dinçer, 2003, s. 6).

Teknik Eğitim Fakülteleri, Dinçer’in 2003 yılında vurguladığı bu tablonun dışında kalan şanslı yüzde 20 içine girmektedir. Çünkü bilindiği üzere Teknik Eğitim Fakültelerinin öğrencileri Meslek Liselerinde okuyan öğrencilerin kendi branşlarındaki üniversite öğrenimine devam etmeleri şeklinde temin edilmektedir.

Eğitimin olduğu her yerde öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin istenilen hedeflere ulaşabilmesi öğretmenin yetiştirilmesine ve hizmetini sürdürülen öğretmenin kendisini yenileyebileceği eğitimleri almasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen yeterliliğinin sağlanması, eğitim fakülteleri eliyle yürütülen ‘**Öğretmen Yetiştirme**’ süreci ve görevli öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, yaz ve akşam okulları aracılığıyla yürütülen ‘**Öğretmen Eğitimi**’ süreçlerini kapsamaktadır.

Öğretmenlik ‘genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon’ ile sağlanan özellikler gerektiren bir ihtisas mesleğidir. Bunun anlamı belirtilen her üç program ala-

nında da öğretmenlerin yeterli hale getirileceği yetiştirme eğitimlerinden geçirilmesi gereğidir.

Eğitim Fakülteleri Yetiştirdikleri Öğretmen Türüne Göre Farklılık gösterirler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi 2006 – 2007 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistiklerine göre, Türkiye üniversitelerindeki Eğitim Fakültelerinin türlerine göre fakülte ve öğrenci sayıları Tablo II.1’de verilmiştir (www.osym.gov.tr, 06.10.2007).

Türkiye’de de eğitim fakülteleri aracılığıyla yürütülen, öğretmen yetiştirme faaliyetlerinde arzu edilen öğretmen kalitesine ulaşılabilmesi için kurumlar arası işbirliği ve standartların sağlanması büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında gelişim yönünde bir denliğin bir başka deyişle akreditasyonun oluşturulabilmesi için öncelikle ulaşılmak istenen hedefler tanımlanmalıdır.

TABLO II.4: 2006 – 2007 YILI EĞİTİM FAKÜLTELERİNİN SAYI VE ÖĞRENCİ DAĞILIMLARI

FAKÜLTE TÜRÜ	FAKÜLTE SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI		TOPLAM
		Yeni Kayıt	Okuyan	
Eğitim Fakültesi	65	33.456	167.214	200.670
Eğitim Bilimleri Fakültesi	1	402	1.955	2.357
Meslekî Eğitim Fakültesi	2	1.487	7.187	8.674
Teknik Eğitim Fakültesi	16	4.968	27.899	32.867
TOPLAM	84	40.313	204.255	244.568

Türkiye öğretmen yetiştirme programlarını yürüten yüksek öğretiminde belirlenen akreditasyonun amacı şu üç maddede özetlenebilir;

- Eğitim öğretimin niteliğinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi,
- Eğitim – öğretimin, niteliğinin güvence altına alınması,
- Yüksek öğretimin hizmet sunduğu kesimleri eğitim – öğretimin niteliğinin belirli standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi (Ünal, Ada, 2004, s. 278)

1998 yılında YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliğiyle, öğretmen yetiştirme ulusal standartların belirlenmesi amacı ile öğretim programları ve öğrenci düzeyinde aşağıdaki konuları dikkate alarak, Türkiye'nin akreditasyon sistemi tasarlanmıştır.

1. Öğretmen eğitiminde akreditasyonun hedefi, Türkiye’de her çocuğun nitelikli bir öğretmen tarafından eğitilmesinin sağlanmasıdır.
2. Öngörülen akreditasyon sistemi standartların karşılanmasını sağlayan bir araç olmasının yanı sıra gelişimi destekleyen bir sistem olacaktır.
3. Standartların gelişimi sağlayabilmesi için kurumların amaçları, kaynak düzeyleri ve tarih gelişimleri arasındaki farklılıkların da dikkate alınması gerekmektedir.
4. Akreditasyon hedefine ulaşmak için, yüksek öğretim ile ilköğretim /ortaöğretim arasındaki işbirliği hem üniversite - okul hem de YÖK - Milli Eğitim Bakanlığı düzeyinde gerçekleşmek zorundadır.
5. Yüksek nitelikli performans ya da çıktılar için, yüksek nitelikli girdi seviyelerinin ve süreçlerin sağlanması gereklidir.
6. Girdi kalitesinde temelde öğretmen, yetiştirme ile ilgili politikaları belirleyen süreç kalitesinden öğretim elemanları, ürün kalitesinden de öğretim elemanları ve öğrenciler birlikte sorumludurlar.
7. Türkiye’de öğretmen eğitiminde akreditasyon için söz konusu standartlar, belirlenen eğitim programları ve yeni mezun öğretmenlerde aranan öğretmen yeterliklerine dayandırılacaktır.
8. Programın başında öğretim elemanları ve öğrencilere performanslarının değerlendirilmesinde hangi standartların uygulanacağını bildirilmesi gereklidir (Aktaran, Çetin, 2001, s. 10).

II.9.1.1. Dünden Bugüne Türkiye’de Meslek Öğretmeni Yetiştiren Kurumlar

Türkiye Cumhuriyetinin ilanını izleyen 1923 – 24 öğretim yılında; ülke genelinde 64 orta dereceli meslekî ve teknik öğretim okulu, bu okullarda görevli 583 öğretmen ve 6547 öğrenci bulunmaktaydı (Öztürk, 1996, s. 233). Mevcut durumun yetersizliğinin yanı sıra meslekî teknik eğitim okullarında görev alacak öğretmen yetiştiren herhangi bir kurum olmadığı için, mevcut öğretmenlerin çoğu bu okullarda öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmemişti (Künhe, 1939, s. 14, Aktaran, Öztürk, 1996, s. 234).

Türkiye Cumhuriyeti kuruluşuyla birlikte hızlı bir eğitim seferberliği başlatmış ve bu konuda çok sayıda ve mesleklerinde başarılı yerli ve yabancı uzmanların görüşlerinden faydalanmıştır. Bu uzmanlardan Prof. Omer Buyse, 1927 yılının başlarında hazırladığı rapor (Teknik Öğretim Hakkında Rapor) ile Türkiye’de meslekî ve

teknik öğretim öğretmeni yetiştiren kurumların oluşmasının fikri zeminini oluşturmuştur.

Cumhuriyetin ilk yılları ile birlikte hızla devam eden çalışmalara rağmen meslekî ve teknik öğretim öğretmeni yetiştiren kurumların açılması için 1934 ve 1937 yıllarına kadar beklemek zorunda kalacaktı.

1934 ve 1937 yıllarında açılan Kız ve Erkek Teknik Öğretmen Okulları, gerek örgütsel yapıları, gerek bina ve teçhizatları diğer öğretmen okulları ile karşılaştırılmayacak kadar zayıf durumdadır henüz. Diğer yandan okulların kurulum ve işleyiş ile ilgili belgelendirme de yeterli olmadığı için konu ile ilgili yürütülen bu tarihli çalışmalar ancak genel hatları ile yürütülebilmektedir.

Kız Teknik Öğretmen Okulu

1934 – 35 öğretim yılı başında açılan okul, iki kısımdan oluşturulmuştur. İlki; ortaokulların biçki – dikiş öğretmenlerini yetiştiren iki yıllık “ortaokul öğretmenliği kısmı”, diğeri ise, Kız Enstitüleri’nin ve Akşam Sanat Okulları’nın meslek ve atölye dersleri öğretmenlerini yetiştirmek üzere kurulan üç yıllık “ihtisas kısmı” (Türkiye Okullar Kılavuzu, 1936, Aktaran, Öztürk, 1996, s. 241).

Erkek Teknik Öğretmen Okulu

1937 – 38 öğretim yılı başında açılan okulun süresi üç yıldır. Okul bünyesinde Demir İşleri ve Ağaç İşleri olmak üzere iki şube açılarak eğitime başlanmıştır.

Bu yıllarda kurulan teknik öğretmen okulları Türkiye’de orta meslek ve teknik öğretimin gelişmesi yolunda çok önemli bir aşama olmuştur (Öztürk, 1996, s. 251).

Köy Enstitüleri

Köy okulları için eğitimci eğitim projesi, köylerdeki öğretmen yetersizliğine bir çözüm olarak başlamış ve uygulamaya konulmuş olan Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarihinde kurulmuştur. Köy Enstitülerinin günümüze yansıyan yönü daha çok, köy çocuklarının bölgesel ihtiyaçlar yönünde eğitimi için kurulmuş, okulundan, üretimi-ne, sanattan, genel kültüre varana kadar her türlü eğitim çalışmasının yapıldığı kurumlar olduğudur. Enstitülerin kuşkusuz ki bu amaçları içeren bir yapısı olmakla birlikte, asla görmezden gelinemeyecek olan bir diğer yönü de köye yöreyi tanıyan ve oradan yetişen öğretmenler yetiştirmektir.

Köyler için öngörülen bu okullar, aynı zamanda yeni tip bir öğretmeni gerekli kılmıştır. Kurulacağı bölgeye dönük, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçları karşılamayı hedefleyen Köy Enstitüleri, öğrencileri içinden öğretmenler yetiştirmeyi başarmış örnek kurumlar haline gelmişlerdir.

Köy Enstitüleri olgusu, içeriği uygulanışı, iç işleyişi, işlevi, demokratik katılımı ve pedagojik formasyonu itibarıyla sadece Türkiye eğitim tarihinde değil ve aynı zamanda dünya eğitim tarihinde de son derece önemli bir yere sahiptir (Arayıcı, 1999, s. 24).

Köy Enstitülerinde 14 yıllık kısa tarihi içinde üç ayrı öğretim programı uygulanmıştır. Birinci program, 4 Mayıs 1943, ikinci program 10 Eylül 1947 tarihli, üçüncü program ise 1953 – 1954 ders yılında uygulamaya konulan Öğretmen okulları ve Köy enstitüleri Programıdır (Onursal, 1998, s. 5).

Köy Enstitüleri çok kısa bir süre varlık göstermesine rağmen, Anadolu'nun sosyal ve kültürel hayatında son derece büyük hizmette bulunmuşlardır. Cumhuriyetin eğitim tarihinde bir dönüm noktası oluşturan Köy Enstitüleri, köy yaşantısında sosyo – kültürel bir değişim başlatmanın yanında cehaletin yok edilmesine katkıda bulunmuş köyün ekonomik hayatının canlanmasına aracılık etmiştir.

II.9.2. Gelişmiş Ülkelerde Teknik Öğretmen Yetiştirme

Teknik Öğretmen olmak için her ülkenin kendi eğitim sistemlerinin özelliklerini yansıtan bir yönelim içinde bulunmaktadır.

Almanya gibi 1991 yılı verilerine göre orta öğretim çağındaki öğrencilerin %79,7'sinin meslek okullarında öğrenim gördüğü ülkelerde, teknik öğretmenlerin yetiştirilme ve çalışma koşulları daha belirgin ve gelişkindir. Öte yandan İngiltere ve ABD gibi meslekî eğitimin orta öğretim düzeyinden sonraki okullarda verildiği okullarda bu kurallar o kadar net değildir. Zira İngiltere'de teknik öğretmenliğin kural ve rolleri yasalar ile değil yönetmeliklerle düzenlenmiştir (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 26).

II.9.2.1. Almanya

Almanya'da Teknik Öğretmenlik kariyeri için gerekli koşullardan birincisi 8–10 yarıyılık ve en az Fachhochschule diye anılan yüksek öğretim, kurumlarından mühendislik lisans eğitimi almaktır.

Fachhochschule ilk üç yarıyıl temel, son beş yarıyıl ise alan eğitimini içerir. Ayrıca beşinci yarıyıldan itibaren alanıyla ilgili bir işyerinde çalışma (staj) zorunluluğu bulunmaktadır. Bu okullarda öğretim belli bir mühendislik, ekonomi ve sosyal bilimlerdeki disiplinin uygulanmasına göre yönlendirilir. Teknik öğretmenlik kariyeri için bu ön koşullardan başka yerine getirilmesi gereken diğer koşullar şunlardır,

- Konusuyla ilgili en az 12 ay, uygun bir sanayi kuruluşunda uygulama eğitimi (staj) yapmak
- Genel ve meslekî eğitim konularını içeren derslerden oluşan eğitim formasyonunu tamamlamak
- Meslekî okullarda birkaç haftalık öğretmenlik uygulaması yapmak (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 26).

1992 yılında düzenlenen Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı'nda Dr. Eberhand Jeutte, Almanya'daki sistemi şu şekilde özetlemiştir;

Devlete bağlı meslekî okullarının çoğu, yüksek öğretimde eğitimini tamamlamış öğretmenlerin yanı sıra, 'meslekî çalışmalar için öğretmen' de işe alınmaktadır. Bu kişiler temel meslekî ve meslekî eğitimi için beceriler öğretirler ve sınıflarındaki teoriye dayanan bilgilerin pratiğe, uygulamaya dönüştürülmesine yardım ederler. Meslekî okullar için öğretmen yetiştirme ilgili okullar ve seminerler ile yürütülen özel kurslarla tamamlanır. Bu tip bir eğitime katılmanın şartı 'Realshule' mezuniyet belgesi veya eşit bir eğitim gördüğüne dair bir belge ve bunun yanı sıra en az üç dönemlik meslekî eğitim ve kalifiye eleman (master tradesmen) belgesidir (Jeutte, 1993, s. 27).

II.9.2.2. Belçika

Orta öğretim düzeyinde teknik ve pratik meslekî öğrenim verecek öğretmenler için düzenlenen bu eğitim, iki çeşittir. Bunlar; Standart Teknik Öğretmen Eğitimi ve Teknik Öğretim'dir.

Standart Teknik Öğretmen Eğitimi, teknik alanları ve öğrenimi kapsayan tam gün eğitimleridir. Ülkenin ihtiyaçlarına göre çeşitli alanlardan oluşan yetiştirme programları meslekî bilgi, teknik eğitim ve teknoloji eğitimi ile içeriklendirilmiştir.

Teknik öğretmen yetiştirmenin ikinci türü olan Teknik Öğretim ise kurslarla yürütülmektedir. Bu kurslar teknik, sanat veya meslekî diplomalara sahip olan ve kendi alanlarında meslekî deneyimi olan kişilerin, orta veya daha yüksek öğretim derecelerinde teknik ve pratik meslekî öğretim vermelerini sağlayan öğretim sertifikaları almalarına olanak tanır. Kurslar, yüksek öğretim diplomasına sahip olanlar için 1 yıl, ileri orta derece diploması olanlar için 2 yıl, orta derece ve altı diploması olanlar için 3 yıldır (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri, 1995, s. 51 – 52).

II.9.2.3. İngiltere

İngiltere'de meslekî ve teknik eğitim zorunlu eğitimden sonra başlar. Meslekî eğitim çoğunlukla 16 yaşından sonra ileri eğitim kolejleri diye adlandırılan 3 yıllık okullarda verilmektedir. Türkiye'de uygulanan Çıraklık Eğitimine benzeyen bu eğitim sertifikasyon temellidir ve bir iş yerinde çalışarak meslek öğrenilmektedir.

İleri öğretim kolejlerinde öğretmenlik için, alanında 4 yıllık lisans diploması ve en az 3 yıl endüstriyel deneyim ve eğitim formasyonu sertifikası gerekir. Hizmet içi kurslarda, yetişkinlere yönelik meslek kurslarında ve diğer meslek öğretmenliklerine başvurmak için yüksek okul ya da üniversite mezunu olmak gerekmez ancak her bir farklı meslek öğretmenliği için koşulları tanımlanmış ulusal meslekî sertifikalara sahip olmak gerekir (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 27).

II.9.2.4. Fransa

Fransa' da ortaöğretim düzeyinde teknik eğitim, meslek liseleri ve teknik liselerde gerçekleştirilir. Meslek liselerinin öğretim programları öğrencileri iş yaşamına yönlendirir. Teknik liselerdeki programlar ise öğrencileri ortaöğretim sonrası öğrenim kuruluşlarına yönlendirir. Fransa'da teknik öğretmen olmak için, 1990'ların sonlarında yapılan düzenlemelerle, yüksek lisans seviyesinde eğitim formasyonu alma zorunluluğu vardır (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 28).

II.9.2.5. İsviçre

Okullardaki meslekî eğitim tam gün olarak ya da idari bir dairede verilmektedir. Bu yarım gün okulla beraber uygulamalı bir eğitimidir. Uygulamalı bir eğitim vermek için meslekî öğretim yeteneğinin İsviçre Pedagoji Kurumu (İSPEP) tarafından onaylanması gerekir.

Meslekî teknik öğretmenleri için teorik eğitimi ise aynı okuldan tenim edilen normal lise öğretmenliği sertifikasından sonra iki yıl eğitim gören öğretmenler tarafından verilmektedir.

Yüksek teknik okullar için ise öğretmenlerin üniversite mezunu olmaları gerekir (Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri, 1995, s. 131).

II.9.2.6. Japonya

Japonya' da teknik eğitim 8 yıllık zorunlu eğitimden sonra başlar ve öğrenciler iki farklı okula giderler. İlki 3 yıllık endüstri meslek liseleridir. Diğeri ise 4 yıllık

teknik liselerdir. Endüstri meslek lisesi öğrencisi mezun olduktan sonra tüm üniversitelere merkezi giriş sınavına girip öğrenimini sürdürebilir. Teknik lise mezunları ise üniversitelere doğrudan giremez, ancak kendi bölümleri ile ilgili mühendislik bölümlerine girecekleri okulun yaptığı sınavdan başarılı olurlarsa ikinci sınıftan başlayarak devam ederler.

Japonya'da Teknik okullarda teknik öğretmen olarak çalışabilmek için gerekli koşullar Japon Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir ve buna ilişkin birden fazla düzenleme vardır. Teknik öğretmen eğitimi veren iki tür okul vardır. Biri Çalışma Bakanlığı'na bağlı olan politeknik üniversiteler, diğeri mühendislik fakülteleridir. Politeknik üniversiteleri teknik öğretmen yetiştirir. Mühendislik fakültelerinde okuyup teknik öğretmen olmak isteyenler ise mühendislik eğitimi süresi içinde eğitim bilimi derslerini de almaktadırlar. Bundan başka, farklı alanlarda üniversite mezunu olanlar, teknik öğretmenlik yapacağı alanda ciddi bir endüstriyel işte en az beş yıl çalışmak ve sonradan atölye ve laboratuvar öğretmenliği sınavında başarılı olup sertifika almak yoluyla yalnızca atölye ve laboratuvarlarda teknik öğretmeni olarak çalışabilirler (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 27).

II.9.2.7. Amerika Birleşik Devletleri

ABD'de teknik öğretmenlik için öngörölmüş genel bir düzenleme yoktur. Meslek Öğretmenliği sertifikasyonu eyaletlerde görelî bağımsız olarak geliştirilmekte ve yönetilmektedir.

ABD'de tarım, sağlık, pazarlama, dağıtım ve diğeri teknik olmayan alanlardaki meslek eğitimi orta öğretim seviyesinde başlar ve yüksek öğretime kadar sürer. Teknik eğitim ise akademik temel gerektirdiği düşünülerek orta öğretim sonrası ön lisans ve lisans düzeyleri ile başlar. Teknik kolejler endüstriyel alanlarda iki yıllık teknik eğitim sunmaktadırlar. Bu okullarda alan öğretmeni olarak çalışabilmenin koşulları eyaletlere göre farklılıklar göstermektedir. Ancak genel olarak lisans derecesine sahip olmak ve 3 yıl ile 6 yıl arası ya da daha uzun bir süre ilgili alanda ciddi ve önemli bir işte çalışma koşulu aranmaktadır. Bazı eyaletlerde bu koşula ek olarak öğretmen adaylarından eğitim bilimi kurs ya da dersleri almaları istenmektedir (Boynak, 2002, Aktaran, Taş, 2005, s. 28).

II.9.3. Mesleki Teknik Eğitimdeki Öğretmenlerin Eğitimi

İstenen niteliklerde öğretmenlerle meslekî teknik eğitimin sürdürülmesi, öncelikle öğretmen yetiştirmeyle başlayan bir süreçtir. Ancak öğretmen yetiştirme yani Eğitim Fakülteleri aracılığıyla yürütülen örgün eğitim faaliyetleri nitelikli öğretmene sahip olmak için yeterli değildir. İstenen niteliklerde yetiştirilen öğretmenlerin, gelişen teknolojiye ve yeni eğitim ve öğretim tekniklerine hakim olmasına ayrıca meslekî yıpranmışlığa karşı kendisini sürekli yenileyebilmesine yönelik olarak da öğretmen eğitimi faaliyetlerinin sürdürülmesine ihtiyaç vardır.

Bu amaçla Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 48. maddesi şu şekilde düzenlenmiştir; “öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içiyle yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir”.

Yaz ve akşam okulları öğretmen yetiştiren kurumlarca açılır. Bunlara devam eden öğretmenlere o kurumun belge veya diploması verilir. MEB tarafından açılan kurs ve seminerlere devam edenlerden başarılı olanlara belge verilir. Bu belgelerin öğretmenlerin atama, yükselme ve nakillerinde ne derece etkili olacağı yönetmeliklerle düzenlenir.

Eğitim ortamının okul sınırlarının dışına çıkmaması durumu öğrenci için olduğu kadar öğretmen içinde geçerli ve güncel bir sorundur. Kendilerini gelişen teknoloji ve tekniklerin uygulama alanları dışında tutan teknik öğretmenlerin öğrencilerine aktaracakları bilgilerde, o kadar güncelden uzak olmaktadır. Bu nedenle teknik öğretmenlerin gelişen sürece adaptasyon sağlamaları ve bunu eğitim, öğretim ortamlarına aktarabilmeleri, yetişen öğrencilerin mezuniyet sonrası ihtiyaçlarının karşılamasına katkıda bulunacaktır.

II.9.3.1. Hizmet İçi Eğitim

Öğretmen yetiştirme Eğitim Fakülteleri aracılığı ile örgün eğitim sistemi içinde sürdürülürken, görevdeki öğretmenlerin değişen ihtiyaçlar yönünde eğitilmesi yaygın eğitim sistemi içinde yer alan Hizmetiçi eğitimler yoluyla sağlanmaktadır. Örgün ve yaygın eğitim sistemleri arasındaki en belirgin fark, örgün eğitimde esas olanın öğretmek, yaygın eğitimde ise öğrenmek olduğudur (Ada, 2001, s.4).

Kişî grup veya örgütlerin performanslarını geliştirmeye yarayan planlı ve düzenli etkinliklere eğitim denir. Bir eğitim programının etkili olabilmesi için üst kademeye yönetimin eğitime inanması, desteklemesi ve eğitimin kurum kültürünün bir

parçasını oluşturması gerekir. Eğitimin kurum strateji ve amaçlarına uygun ve en alt kademedede alınan sonuçlarla bağlantılı olması eğitimin sistematik ve geniş şekilde ele alınması ve her kademedede yeterli zaman ve bütçenin ayrılması eğitimin asla bir masraf değil yatırım olarak kabul edilmesi gerekmektedir.

Çalışanlara meslekî bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde eğitim verilmesi ‘Hizmet içi Eğitim’ kavramı ile tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim için yapılan tanımlardan bazıları şunlardır;

“Hizmet içi eğitim yaşam boyu eğitim içinde yer alan bir alt süreçtir. Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1992, s.4).

Kişilerin hizmette verim ve etkinliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların gneel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (TDK, 1974, s. 86).

Hizmet içi eğitim; sektör ayrımı yapmaksızın, tüzel ve özel kişilere ait iş yerlerinde belirli bir maaş ve ücret karşılığı görevlendirilmiş ve çalışmakta olan kişilere yapılan eğitimidir. Hizmet içi eğitimin genel amacı üretilen mal veya hizmette emek faktörüne düşen payın verimliliğini artırmak üzere insanların gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmasıdır (Tanyeli, 1970, s. 9).

Örgütleri ve çalışanları değişen koşullara uyumlu kılmak, iş ve hizmet kalitesini artıracak şekilde çalışılmasını sağlamak, merkezi ve birim yönetimlerinin öncelikli görevleri arasında yer alır. Bu kapsamda hizmet içi eğitim yönetsel bir işlev olarak ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitim, örgüt üyelerini, örgütsel amaçların desteklemesinde daha etkili duruma getirmekte, hem de kamu kuruluşlarının değişen koşullara uyumun yani örgütsel etkinliğini sağlamakta kullanılan en önemli yönetim süreçlerinden biri olmaktadır. Hizmet içi eğitim, genellikle etkili grup çalışması için gerekli olan dayanışma duygusunu, örgütün temel işlerine ilişkin bilgi ve yetenekleri kazandırmanın, değişen koşullara uyum gücünü geliştirmenin yolu olarak kabul edilir (Taymaz, 1992, s.5).

Yüksek öğrenimde alınan bilgilerle mesleğine devam etmeye çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar personelin hizmet içi eğitime yönlendirilmesi zorunluluğunu güçlendirmektedir. Günümüzde özellikle yaşam boyu eğitim kavramına ve sürecine çekilen dikkat ele alınacak olursa, hizmet içi eğitimlerin de öğretmenleri bu sürecin aktif parçaları haline getireceği söylenebilir.

II.9.3.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitimlerin amacı, kurumun istenilen yönde gelişimini sağlayacak değişikliklerin yapılabilmesidir. Bu nedenle hizmet içi eğitimler planlanırken kurumun yönelim ve hedefleri temel belirleyici unsur olmaktadır.

Hizmet içi eğitim planlanmasına başlanmadan önce genel amaçların saptanması gerekir. Genel amaçlar hizmet içi eğitimin yapılacağı kurumun politikasına ve amaçlarına uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak şekilde saptanır (Gürcan, 2005, s. 12).

Bir plan içerisinde yapılan etkinliklerin ilk halkasını amaçların saptanması oluşturur. Eğitim çalışmalarında amaçların belirlenmesi, eğitim sürecinde yapılacak etkinliklerin, kullanılacak araç, gereç ve uygulanacak yöntemin karşılaştırılmasına ışık tutar (Pehlivan, İ., 1997, s. 359).

II.9.3.3. Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri

Hizmet içi eğitimi programlarını etkileyen ve bir hizmet içi eğitimin sahip olması gereken özellikleri Taymaz (1992, s. 14) şu şekilde sıralamıştır;

- Amaçlar, kurumun amaç ve politikasına uygun seçilir.
- İhtiyaç duyulduğu zaman planlanır.
- Etkinlikler kısa zamanda planlanacak şekilde programlanır.
- İş başında ve kurumda yapıldığı için becerilerin geliştirilmesine önem verilir.
- Yetişkin eğitimi ve psikolojisi dikkate alınır.
- Katılan yetişkinlerin yaş ve öğrenim düzeyleri farklılık gösterir.
- Etkinlikler genelde uygulamalı bir şekilde yürütülür.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (EĞİTİM – SEN) hizmet içi eğitimin düzenlenmesi ile ilgili şu önerileri sunmaktadır.

1. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ön anket, araştırma ve inceleme sonrasında ihtiyaç olan alanlara yönelik planlanmalıdır.
2. Bu konuda devlete bağlı ve bağımsız kuruluşların düşünce ve önerileri alınmalı özellikle eğitim alanında faaliyet gösteren sendikaların katılımı sağlanmalı.
3. Üretime dönük olmalı, doğrudan işyerinde uygulanmalı.
4. Eski bilgilerin tekrarı fonların pekiştirilmesi şeklinde olmamalı, yeni gelişmelere, bilimsel ve teknolojik gelişmeye ayak uyduracak nitelikte olması gerekir.

5. Her konuda yapılması gerektiği gibi, hizmet içi eğitim konusunda da eğitimcinin, eğitim çalışanlarının demokratik katılımı sağlanmalı buyrukçu zihniyet terk edilmelidir (İnan, 1993, s.44 – 46).

II.9.3.4. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Hizmet içi eğitim faaliyetlerin nesnesi insandır. Nesnesi insan olan bütün işler gibi başarılı sonuçlar verebilmesi de en az insanın kendisi kadar çok değişkene bağlıdır. Eğitim faaliyetinin öğrenmeyle sonuçlanması öncelikle bireysel disiplinler yoluyla kişinin bunu sahiplenmesine bağlıdır. Eğitim faaliyetleri ile davranış haline getirilmiş tutumların etkin bir şekilde yaşama geçirilmesinin ikinci koşulu ise uygulama ortamlarının bunları pratiğe yansıtmaya uygun şekilde organize edilmiş olmasıdır. İnsan ve çevre faktörlerinin uyumlu bir şekilde bir araya gelmesi kurumun hizmet içi faaliyetlerden beklediği faydaları elde etmesine önemli katkıda bulunacaktır.

Bu nedenle iş üretme kalitesini artırmak amacıyla yapılan çalışmalar içinde yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin hedeflenen amacı gerçekleştirebilmeleri için, insan faktörünün iyi seçilmesi ve uygulama ortamının iyi hazırlanması gerekir. Ancak bu iki faktör yeterli olduğu durumlarda bile, hizmet içi eğitimlerin kurumun bütün sorunlarının üstesinden geleceği düşüncesi doğru değildir. Dolayısıyla, hizmet içi eğitim faaliyetleri sorunların çözümünün tek yolu değil, başvurulacak yollardan biri olarak görülmeli ve bu şekilde yaklaşılmalıdır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenen sonuçları vermesinin önünde duran engellerin başında, kişilerin ve kurum kültürüne yerleşmiş olan değişime direnme refleksi gelmektedir. Bunun aşılabilmesi öncelikle kurum çalışanlarına yürütülecek olan faaliyetin amacı ve kapsamı iyi anlatılmalı bir başka deyişle kurum içi iletişim kanalları etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Ancak bu yollardır ki Taymaz'ın (1997, s. 14 – 15 – 16) da saydığı sınırlılıklar kontrol altına alınabilir ve hizmet içi eğitimin etkililiği geliştirilebilir.

Etkin bir örgüt içi iletişim, etkin bir insan kaynakları yönetimini gerektirmektedir. İnsan kaynaklarının, sahip olduğu önem, örgüt içi iletişim kanallarının verimli bir şekilde kullanılması imkânı ile bir arada düşünüldüğünde yerini bulacaktır. Bu şekilde hem insan kaynakları çalışmaları, hem de örgüt içi iletişim anlam kazanacaktır. “Örgütte iletişim, çalışanları birbirine bağlayan ve onların sosyal bir grup halinde uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağdır (Muhsin, 2000).

Meslekî teknik eğitimin geliştirilmesi sürekli iyileştirme ve değişim temelinde hareket etmeyi gerektirdiği için, ekibin kendisini sürekli yenileyebilmesi örgüt içindeki eğitim ve gelişim çalışmalarının “yaşam boyu eğitim” prensipleri doğrultusunda ele alınması söz konusu olacaktır. Yaşam boyu eğitim ilkesi takım çalışmasının pekiştirilmesi için de gerekli bir yaklaşımdır.

Meslekî teknik eğitimin iyileştirilmesi için stratejik eğitim planı geliştirilmelidir. Bu planın içeriği; meslekî eğitimde kalite bilinci, yönetici eğitimi, yönetim eğitimi, teknik eğitim, kaynaklar, bütçeleme, kadrolama kavramlarını içermelidir.

Meslekî teknik eğitimin geliştirilmesi sorununu ve bunun içinde de öğretmen yeterliliklerinin iyileştirilmesi konusunun temel muhatabı MEB ve meslekî teknik ortaöğretim genel müdürlükleri haline gelmiştir. Bunun en önemli nedeni öğretmen yetiştirilmede izlenen politikalar, amaçlar ve programlarda sık sık değişikliğe gidilmiş olması sayılabilir.

Özellikle MEB'nin bütçe tercihlerinden kaynaklanan genel ve meslekî eğitimde okullaşma oranını artırmaması, buna bağlı olarak teknik öğretmen atamalarının yapılmaması birincil derecede önemlidir. Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının bu şekilde öğretmen olamama yüksek olasılığıyla öğretim görüyor olmaları, ilgili fakülte ve öğrencilerinin de sektörü önceleyen eğitimlere yönelmelerine neden olmaktadır.

Bu koşullar altında öğretmen ihtiyacının sayısal olarak karşılanmasına öncelik tanınmış, öğretmenin niteliği konusu ikinci planı itilmiştir (Sözer, 1991, s. 104).

Hizmet içi eğitim tüm meslek üyeleri için gerekli olmakla birlikte öğretmen ve diğer eğitimciler için ayrı bir önem taşımaktadır bu sebeple etkin ve işlevsel bir hizmet içi eğitim uygulamak her kurumun olduğu kadar Milli Eğitim Bakanlığının da önemli bir görevi haline gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının merkez ve taşra örgütlerinde büyük çoğunluğu öğretmen olan 750 bin civarında personeli bulunmaktadır.

Türkiye'de 1999 yılından bu yana ortaya konan verilere Tablo II.5'den bakılacak olursa; 1999 – 2006 arasında yıllık ortalama 411.941 kişi hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmıştır. Yine bu yıllar içinde merkez örgütünün düzenlediği hizmet içi faaliyetlerin ortalama sayısı, 468, mahalli birimlerin düzenlediği hizmet içi faaliyetlerin ortalama sayısı, 8.780 olarak gerçekleşmiştir.

TABLO II.5: 1999 – 2006 MERKEZİ VE MAHALLİ HİZMET İÇİ FAALİYET VE KATILIM LİSTESİ.

YILLAR	MERKEZİ		MAHALLİ		GENEL TOPLAM	
	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI	FAALİYET SAYISI	KATILAN SAYI
1999	413	24171	3765	177862	4178	202033
2000	445	23583	6126	288426	6571	312009
2001	419	20080	7526	321411	7945	341491
2002	313	22072	11772	495643	12085	517715
2003	453	19727	7120	253135	7573	272862
2004	526	34154	11422	587402	11948	621556
2005	543	33156	9.050	478168	9593	511324
2006	634	44006	13460	472533	14094	516539
TOPLAM	3.746	220.949	70.241	3.074.580	73.987	3.295.529

İstatistiklerin işaret ettiği rakamlar hayli yoğun ve yüksek katımlı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğünü göstermektedir. Ancak bu faaliyetlerin değerlendirilmesinin yeterince yapılmamış olması faaliyetlerin verimliliği konusunda kuşku götürmektedir.

Hizmet içi faaliyetlerin verimliliğinin önündeki en önemli engellerden bir tanesi, katılımcıların gönüllülük esasına göre değil, “görevlendirme” suretiyle faaliyete katılmak zorunluluğu ile karşı karşıya bırakılmalarıdır. Bunun yanı sıra özellikle mahalli birimlerdeki faaliyetlerin konferans salonlarında bir konuşmacının konu anlattığı yüzlerce katılımcının da onu dinlemeye çalıştığı ortamlarda yürütülüyor oluşu verimlilik konusundaki kuşkuları güçlendiriyor.

II.9.3.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Düzenlenmesine İlişkin Öneriler

Kurum ve kuruluşlarda personel bölümlerinin zaman içinde evrak düzenleme ve kaydı yapan bölümler halinden insan kaynaklarını yöneten bölümler haline dönüşmesinde ‘insan unsurunun’ kurum içinde giderek merkezi bir konuma gelmesinin büyük payı vardır. Gelişen koşullarla birlikte hızlı ve hatasız hareket edebilme ihtiyacının karşılanması kurumları oluşturan personelin niteliği ile doğru orantılıdır. Bütün kurumlar, personelleri kadar kaliteli oldukları için.

Kurumların hızlı ve hata yapmadan hareket edebilmeleri öncelikle kurumu tanıyan ve kurum içinde istenilen işi yapabilecek çalışanların varlığı sayesinde karşılanabilir. Değişen işe uygun insan dışarıdan bulunabilecek olmasına rağmen, bu kez de kurumu tanıma sorunu ile karşılaşmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim süreçleri kurumu tanıyan personelin yeterliliklerini geliştirmeyi hedefler.

Hizmet içi eğitimden beklenen yararların elde edilebilmesi, faaliyetlerin iyi bir şekilde planlanıp uygulanmasıyla mümkündür. Bununla birlikte hizmet içi eğitimin verimliliğini etkileyen diğer bir önemli konuda eğitimin niteliğidir. Nitelikli bir eğitimci ile sürdürülecek hizmet içi eğitimin planlama safhasında dikkat edilecek konuların başında da eğitimin süresi, uygulanış saatleri yer almaktadır.

Hizmet içi eğitim programlarının daha nitelikli hale getirilmesine ilişkin öneriler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kocabaş, 1993);

1. Eğitim faaliyetlerindeki katılımcı sayısı daha az olmalıdır.
2. Dersler uygulama ağırlıklı ve faaliyetler katılanların görevlerinde karşılaştıkları problemlere yönelik olmalıdır.
3. Kursiyerler, önceden kurs program ve amaçları hakkında bilgilendirilmelidir.
4. Planlamada kursiyerlerin görüş, öneri ve isteklerine yer verilmelidir.
5. Kurs materyalleri kurs başlamadan ya da kurs başında sağlanmalıdır.
6. Öğretim elemanları akademik yönden yeterli ve tecrübeli kişilerden seçilmelidir.
7. Programlar, kursiyerlerin yeme, dinlenme, sosyal faaliyetlerde bulunma gibi konularda problemle karşılaşmayacakları yerlerde düzenlenmelidir.
8. Yatacak yerler ve derslikler temiz olmalıdır.
9. Program süresi, gereğinden kısa ya da uzun tutulmamalıdır.
10. Kursiyerler seviyelerine göre gruplandırılmalıdır.

Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak hizmet içi programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Hizmet içi eğitim programları eğitim ihtiyaçlarına uygun olarak planlı ve sistemli olarak geliştirilmelidir.
2. Kursiyerler, eğitim ihtiyaçları ve program amaçlarına göre seçilmeli ve etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı sağlayacak şekilde gruplandırılmalıdır.
3. Uygulanacak faaliyetler ve kullanılacak materyaller, kursiyerlerin öğretme - öğrenme sürecine aktif katılımını ve aynı zamanda anlamlı ve amaçlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.

4. Programların uygulanacağı yerlerin seçimi basit maliyet hesaplarından çok, maliyet/etkililik ilişkisine göre yapılmalıdır.
5. Her bir hizmet-içi eğitim programı sistemli olarak değerlendirilmeli, değerlendirme sürecinde hatasız ve objektif veriler kullanılmalıdır.
6. Öğretim elemanlarının görevlendirilmesinde konu alanı uzmanlıkları yanında öğretme becerileri de dikkate alınmalıdır.

BÖLÜM III

ÇALIŞMALAR

3.1. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırma için Türkiye’de ve dünyada mesleki eğitim ve teknik öğretmen yetiştirmeyle ilgili kaynaklar taranmıştır ve benzer araştırmalar incelenmiştir. Meslekî ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerin, modüler sistem ve alan birleştirilmeleri ile ilgili görüş ve düşüncelerinin alınabilmesi amacıyla öğretmenlere yönelik olarak anket formu hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma saha araştırması yöntemiyle yapılmıştır. Araştırma ile Bursa ili sınırları içindeki altı meslek lisesinden 252 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Elde edilen sonuçlardan mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması amacıyla uygulanan modüler sistem için öğretmen yeterliliğinde mevcut durum ortaya konulmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmanın evreni Türkiye’de Bursa ili sınırları içinde yer alan altı Meslekî Teknik Ortaöğretim kurumlarında görev alan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırma örneklemini Bursa ili sınırları içinde bulunan random (tesadüfi örneklem) yöntemi ile seçilen altı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumunda Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik-Elektronik, Giyim Üretim ve Metal Teknolojisi alanlarında görev yapan ve evreni temsil edecek düzeyde seçilmiş 252 teknik öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA TEKNİĞİ

Araştırmanın temel veri kaynağını anketlerle toplanan veriler oluşturmaktadır. Anketler geliştirilmeden önce ilgili literatür taraması yapılarak konu hakkında bilgi sahibi olunmuştur. Elde edilen bilgiler ışığında ve konunun uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda anketler hazırlanmıştır.

Hazırlanan anket önce örneklem grubundan olmayan 18 kişiye uygulanmış ve anlaşılabilirliği tespit edilmiştir. Uzman görüşü de alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve ankete son hali verilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirlik için ALPHA güvenilirlik kat sayısı (reliability analysis) hesaplanmış ve 0,7736 sonucu elde edilmiştir. Elde edilen değer güvenilirlik için uygundur.

Anket formu Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik-Elektronik, Giyim Üretim ve Metal Teknolojisi alanlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren yedi adet soru bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin modüler sistem uygulamalarına hazırlık ve yeterlilik düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 29 adet soru bulunmaktadır. Üçüncü bölüm ise öğretmenlerin konuyla ilgili eklemek istedikleri düşünceleri için ayrılmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Öğretmenlerden elde edilen bilgiler kodlanarak bilgisayara yüklenmiştir. Elde edilen bilgilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen bilgilerin verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans (f), yüzde (%), ortalama (X) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bağımsız değişkenlere göre farklılık olup olmadığını anlamak için iki seçenekliler **t testi**, üç ve daha fazla seçenekliler için **varyans (anova)** analizi kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın hangi grup arasında olduğunu anlamak için **Fischer testi (LSD)** uygulanmıştır.

Elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için bulgular bölümünde tablolar oluşturulmuş, tartışma bölümünde bu bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Hayır	1.00 – 1.99
2	Çok az	2.00 – 2.99
3	Kısmen	3.00 – 3.99
4	Evet	4.00 – 5.00

3.5. ARAŞTIRMA MODELLERİ

Araştırma evreni Bursa sınırları içinde yer alan Meslekî Teknik Ortaöğretim kurumlarıdır. Araştırma alanı olarak Bursa'nın seçilmiş olmasının nedeni, Meslekî Teknik Ortaöğretim kurumlarının okullaşma oranının Bursa ili sınırları içinde yüzde 60 oranına ulaşmasıdır. Bu oranla Bursa Türkiye'de Meslekî Teknik Ortaöğretim kurumlarının en fazla okullaştığı il özelliği taşımaktadır. Bu okullaşma oranına bağlı olarak Bursa'da görev yapan Teknik öğretmen sayısı da Türkiye'nin diğer illerinden daha fazla olup, evrenin yeterli genişlikte oluşmasına olanak tanıyacaktır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE TARTIŞMALAR

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dahil edilen meslekî ortaöğretim kurumlarında, meslekî eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen eğitiminin önemine ilişkin anket çalışması sonucunda elde edilen bulgular yer alacaktır.

Veriler bilgisayar ortamına geçirilerek SPSS paket programının yardımıyla tablolar halinde gösterilmektedir. Tabloların daha anlaşılır olması için veriler sonucunda elde edilen bulgular tabloların altında açıklanmıştır.

4.1. ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmen deneklerin kişisel bilgileri, anketin birinci bölümünde yer alan yedi adet sorudan elde edilmiştir. Anketleri yanıtlayan öğretmenlerin profillerini çıkarmak için bu bölümde verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

TABLO IV.1: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Cinsiyetiniz	Frekans (N)	Yüzde (%)
Bay	70	27,8
Bayan	182	72,2
TOPLAM	252	100,0

Tablo IV.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %27,8'sinin bayan, % 72,2 sinin erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

TABLO IV.2: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Kıdeminiz	Frekans (N)	Yüzde (%)
1 – 5	19	7,5
6 – 10	65	25,8
11 – 15	50	19,8
16 ve üzeri	118	46,8
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %7,5'inin 1- 5 yıl, % 25,8'inin 6 – 10 yıl, %19,8'inin 11 – 15 yıl ve %46,8'inin 16 ve üzeri yıllarda mesleki kıdeme sahip oldukları tespit edilmiştir.

TABLO IV.3: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Alanınız	Frekans (N)	Yüzde (%)
Tekstil Teknolojisi	43	17,1
Makine Teknolojisi	58	23,0
Bilişim Teknolojisi	30	11,9
Elektrik – Elektronik Teknolojileri	58	23,0
Metal Teknolojisi	32	12,7
Giyim Üretim Teknolojisi	31	12,3
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %17,1'inin Tekstil Teknolojisi, % 23,0'ının Makine Teknolojisi, %11,9'unun Bilişim Teknolojisi, %23,0'ının Elektrik – Elektronik Teknolojileri, % 12,7'sinin Metal Teknolojisi ve %12,3'ünün Giyim Üretim Teknolojisi alanında çalıştığı tespit edilmiştir.

TABLO IV.4: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Fakülteniz	Firekans (N)	Yüzde (%)
Teknik Eğitim Fakültesi	192	76,6
Yüksek Okul	30	11,9
Diğer	30	11,9
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %76,6'sının Teknik Eğitim Fakültesi, %11,9'unun Yüksek Okul ve %11,9'unun Diğer fakültelerden mezun oldukları tespit edilmiştir.

TABLO IV.5: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ EĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Mezun Olduğunuz Lise Türü	Firekans (N)	Yüzde (%)
Meslek Lisesi (EML, TL, ATL, AML)	218	86,5
Klasik Lise	34	13,5
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %86,5'inin Meslek Liselerinden, % 13,5'inin Klasik Liselerden mezun oldukları tespit edilmiştir.

TABLO IV.6: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANLARIYLA MESLEKİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Kendi İmkanlarınızla Mesleki Eğitim	Firekans (N)	Yüzde (%)
1 – 3	103	40,9
4 – 5	44	21,8
6 ve üzeri	41	16,3
Hiç Katılmadım	43	21
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %40,9'unun 1- 3 arası, %21,8'inin 4 – 5 arası, %16,3'ünün 6 ve üzeri sayılarda kendi

imkanları ile mesleki eğitime katıldıkları ve %21'inin kendi imkanlarıyla mesleki eğitime hiç katılmadıkları tespit edilmiştir.

TABLO IV.7: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE DAĞILIMI

Hizmet İçi Eğitim	Frekans (N)	Yüzde (%)
Bir Kez	38	15,1
İki Kez	53	21
Üç ve üzeri	128	50,8
Hiç Katılmadım	33	13,1
TOPLAM	252	100,00

Tablo IV.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen deneklerin; %15,1'inin bir kez, %21'inin iki kez, %50,8'inin üç ve üzeri sayılarda hizmet içi eğitime katıldıkları ve %13,1'inin hizmet içi eğitime hiç katılmadıkları tespit edilmiştir.

4.2. ÖĞRETMEN DENEKLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE BAĞIMLI SORULARA VERDİKLERİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULAR.

4.2.1. Öğretmen Deneklerin “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen deneklerin “Cinsiyet” değişkenine göre mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen yeterliliğinin önemi ile ilgili görüş farklılıkları incelenmiştir.

TABLO IV.8: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	3,11	0,90	3,832	250	0,000
Bay	182	2,49	1,22			

Deneklerin; “Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet grup-

larının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem mesleki eğitimde uygulamaya verilen ağırlığı arttırmıştır ($t = 3,832$; $p < .05$, $x = 3,11$).

TABLO IV.9: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİ ÖNCEKİ SİSTEMDEN DAHA İYİ BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	3,00	,91	1,966	250	0,000
Bay	182	2,70	1,12			

Deneklerin; “**Modüler sistemi önceki sistemden daha iyi buluyorum**” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem daha önce uygulanan öğretim sistemlerinden daha iyidir ($t = 1,966$; $p < .05$, $x = 3,00$).

TABLO IV.10: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN MESLEK DALI İLE İLGİLİ İŞLEYİŞLERİ KOLAYLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	3,04	0,89	0,703	250	0,010
Bay	182	2,94	1,02			

Deneklerin; “**Modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum**” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırmıştır ($t = 0,703$; $p < .05$, $x = 3,04$).

TABLO IV. 11: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN SANAYİ KURULUŞLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİNİ DAHA AĞIRLIKLIL OLARAK DEĞERLENDİREBİLECEKLERİNİ DÜŞÜNÜYÖRUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	2,80	0,73	-0,113	250	0,024
Bay	182	2,81	0,86			

Deneklerin; “**Modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum**” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık erkek öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Erkek öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerin değerlendirilmesine ağırlık kazandırmıştır ($t = -0,113$; $p < .05$, $x = 2,81$).

TABLO IV. 12: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRETME HIZIMI, ÖĞRENMEYE GÖRE AYARLAYABİLİYÖRUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	2,98	0,84	1,830	250	0,013
Bay	182	2,75	0,92			

Deneklerin; “**Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum**” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem öğretim hızının öğrenmeye göre ayarlanabilmesine daha yatkındır ($t = 1,830$; $p < .05$, $x = 2,98$).

TABLO IV. 13: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ BENİ ALANLA İÇİ FARKLI BİLGİLERİNİ ÖĞRENMEK ZORUNDA BIRAKMIŞTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	3,30	4,70	0,938	250	0,022
Bay	182	2,95	,97			

Deneklerin; “**Modüler sistemde Alan birleştirmeleri beni alanla içi farklı bilgilerini öğrenmek zorunda bırakmıştır**” cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistemdeki alan birleşmeleri öğretmenleri alan içi farklı bilgileri öğrenmek zorunda bırakmıştır ($t = 0,938$; $p < .05$, $x = 3,30$).

TABLO IV. 14: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN DERS İÇERİKLERİNDE UYGULAMALI EĞİTİME DAHA FAZLA AĞIRLIK VERİLDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	3,08	0,95	2,001	250	0,029
Bay	182	2,78	1,10			

Deneklerin; “**Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem ders içinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık vermiştir ($t = 2,001$; $p < .05$, $x = 3,08$).

TABLO IV. 15: ÖĞRETMEN DENEKLERİN CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Bayan	70	2,72	0,84	1,043	250	0,003
Bay	182	2,58	1,04			

Deneklerin; “**Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, cinsiyet gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık bayan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olan öğretmenler bulunmaktadır ($t = 1,043$; $p < .05$, $x = 2,72$).

4.2.2. Öğretmen Deneklerin “Mezun Oldukları Lise Türü” Değişkenine İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen deneklerin “Mezun Oldukları Lise Türü” değişkenine göre mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen yeterliliğinin önemi ile ilgili görüş farklılıkları incelenmiştir.

TABLO IV. 16: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	2,64	1,20	-0,83	250	0,003
Klasik Lise	34	2,82	0,99			

Deneklerin; “**Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık klasik lise mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Klasik lise mezunu

öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın artmıştır ($t = -0,83$; $p < .05$, $x = 2,82$).

TABLO IV. 17: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ SADECE ÖĞRENCİLERİ DESTEKLEME ETKİNLİĞİNE DÖNÜŞMÜŞTÜR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	2,88	0,88	-1,861	250	0,004
Klasik Lise	34	3,41	3,56			

Deneklerin; “**Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık klasik lise mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Klasik lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, Modüler Sistemde öğretmenlerin ders için etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür ($t = -1,861$; $p < .05$, $x = 3,41$).

TABLO IV. 18: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “LİSANS PROGRAMIM DALINIZLA İLGİLİ TEKNİK BİLGİLERİ MODÜLER EĞİTİMİ YÜRÜTECEK DÜZEYDE VERMİŞTİR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	2,95	1,03	-1,210	250	0,020
Klasik Lise	34	3,17	0,71			

Deneklerin; “**Lisans programım dalınızla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde vermiştir**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık klasik lise mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Klasik lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, lisans programları dallarla il-

gili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde vermektedir ($t = -1,21$; $p < .05$, $x = 2,95$).

TABLO IV. 19: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE VERDİĞİM DERSLERDE KENDİMİ YETERLİ BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	3,4174	,7153	0,503	250	0,046
Klasik Lise	34	3,3529	,5440			

Deneklerin; “**Modüler sistemde verdiğim derslerde kendimi yeterli buluyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Meslek lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistemde verilen derslerdeki öğretmen yeterliği daha yüksektir ($t = -0,503$; $p < .05$, $x = 3,4174$).

TABLO IV. 20: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULAMALI DERS ORTAMINDA TEKNİK ARAÇ VE GEREÇLERİ DAHA VERİMLİ KULLANABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	2,8073	1,0382	-1,348	250	0,002
Klasik Lise	34	3,0588	,8143			

Deneklerin; “**Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık klasik lisesi mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Klasik lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistem uygulamalarında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanılmaktadır ($t = -1,348$; $p < .05$, $x = 3,0588$).

TABLO IV. 21: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MEZUN OLDUKLARI LİSE TÜRÜ DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA KENDİMİ BAŞARILI BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	(N)	x	ss	t	sd	p
Meslek Lisesi	218	3,1239	,7789	0,256	250	0,023
Klasik Lise	34	3,0882	,5704			

Deneklerin; “**Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum**” ifadesine ilişkin cevaplarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, mezun olunan lise türü gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Meslek lise mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre, modüler sistemde öğretmenler öğretim planı hazırlama konusunda daha yeterlidirler ($t = 0,256$; $p < .05$, $x = 3,1239$).

4.2.3. Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Bu bölümde öğretmen deneklerin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen eğitiminin önemi ile ilgili görüş farklılıklarını içermektedir.

TABLO IV. 22: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum	Gruplar arası	14,351	3	4,784	3,534	0,015
	Grup içi	335,649	248	1,353		
	Toplam	350,000	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının

kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 22.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYÖRUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI.

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 - 5	6 - 10	0,61*	0,043
	11 - 15	0,34	0,275
	16 ve üzeri	0,78*	0,007
6 - 10	1 - 5	-0,61*	0,043
	11 - 15	-0,27	0,212
	16 ve üzeri	0,17	0,341
11 - 15	1 - 5	-0,34	0,275
	6 - 10	0,27	0,212
	16 ve üzeri	0,44*	0,024
16 ve üzeri	1 - 5	-0,78*	0,007
	6 - 10	-0,17	0,341
	11 - 15	-0,44*	0,024

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kıdem değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların 1 – 5 yıl kıdeme sahip olan öğretmen grubu ile 6 – 10 ve 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip olan gruplar arasında $p < .05$ düzeyinde, 1 – 5 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu ($x = 3,26$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 1 – 5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen deneklerin alan değişkenine göre mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen eğitiminin önemi ile ilgili görüş farklılıklarını içermektedir.

TABLO IV. 23: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI

Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	36,809	5	7,362	5,782	0,000
	Grup içi	313,191	246	1,273		
	Toplam	350,000	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 23.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE UYGULAMAYA VERİLEN AĞIRLIĞIN ARTIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,5128*	0,025
	Bilişim Teknolojisi	0,3163	0,240
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,0128*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,5538*	0,037
	Giyim Üretim Teknolojisi	- 0,0772	0,772
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,5128*	0,025
	Bilişim Teknolojisi	-0,1966	0,439
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5000*	0,018
	Metal Teknolojisi	0,0409	0,869
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5901*	0,020
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,3163	0,240
	Makine Teknolojisi	0,1966	0,439
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6966*	0,006
	Metal Teknolojisi	0,2375	0,408
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3935	0,174
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-1,0128*	0,000
	Makine Teknolojisi	-0,5000*	0,018
	Bilişim Teknolojisi	-0,6966*	0,006
	Metal Teknolojisi	-0,4591	0,066
	Giyim Üretim Teknolojisi	-1,0901*	0,000
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,5538*	0,037
	Makine Teknolojisi	-4,0948	0,869
	Bilişim Teknolojisi	-0,2375	0,408
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4591	0,066
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,6310*	0,027
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	7,727	0,772
	Makine Teknolojisi	0,5901*	0,020
	Bilişim Teknolojisi	0,3935	0,174
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,0901*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,6310*	0,027

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler Sistemde Uygulamaya Verilen Ağırlığın Arttığını Düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p<.05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmen grubu

($x = 3,19$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 24: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ İLE İLGİLİ SORUN YAŞIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	19,629	5	3,926	3,471	0,005
	Grup içi	278,260	246	1,131		
	Toplam	297,889	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 24.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ İLE İLGİLİ SORUN YAŞIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,5104*	0,018
	Bilişim Teknolojisi	0,3736	0,141
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-5,8540	0,785
	Metal Teknolojisi	0,6570*	0,009
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,5199*	0,039
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,5104*	0,018
	Bilişim Teknolojisi	-0,1368	0,568
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,5690*	0,004
	Metal Teknolojisi	0,1466	0,532
	Giyim Üretim Teknolojisi	9,455	0,968
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,3736	0,141
	Makine Teknolojisi	0,1368	0,568
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,4322	0,072
	Metal Teknolojisi	0,2833	0,296
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,1462	0,592
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	5,854	0,785
	Makine Teknolojisi	0,5690*	0,004
	Bilişim Teknolojisi	0,4322	0,072
	Metal Teknolojisi	0,7155*	0,002
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,5784*	0,015
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,6570*	0,009
	Makine Teknolojisi	-0,1466	0,532
	Bilişim Teknolojisi	-0,2833	0,296
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,7155*	0,002
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1371	0,609
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,5199*	0,039
	Makine Teknolojisi	-9,4549	0,968
	Bilişim Teknolojisi	-0,1462	0,592
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,5784*	0,015
	Metal Teknolojisi	0,1371	0,609

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Elektrik - Elektronik Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 2,96$) lehine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Elektrik - Elektronik Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 25: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN MESLEK DALIMLA İLGİLİ İŞLEYİŞLERİ KOLAYLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM.” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	13,891	5	2,778	2,960	0,013
	Grup içi	230,915	246	0,939		
	Toplam	244,806	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 25.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN MESLEK DALIMLA İLGİLİ İŞLEYİŞLERİ KOLAYLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,1612	0,409
	Bilişim Teknolojisi	4,341	0,851
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3905*	0,046
	Metal Teknolojisi	-0,1170	0,605
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3136	0,171
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1612	0,409
	Bilişim Teknolojisi	0,2046	0,349
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5517*	0,002
	Metal Teknolojisi	4,418	0,836
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1524	0,480
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-4,3411	0,851
	Makine Teknolojisi	-0,2046	0,349
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3471	0,112
	Metal Teknolojisi	-0,1604	0,515
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3570	0,152
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,3905*	0,046
	Makine Teknolojisi	-0,5517*	0,002
	Bilişim Teknolojisi	-0,3471	0,112
	Metal Teknolojisi	-0,5075*	0,018
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7041*	0,001
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1170	0,605
	Makine Teknolojisi	-4,4181	0,836
	Bilişim Teknolojisi	0,1604	0,515
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5075*	0,018
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1966	0,422
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3136	0,171
	Makine Teknolojisi	0,1524	0,480
	Bilişim Teknolojisi	0,3570	0,152
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7041*	0,001
	Metal Teknolojisi	0,1966	0,422

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x =$

3,29) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 26: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖNCEKİ SİSTEME GÖRE DAHA FAZLA ÖĞRENCİ MERKEZLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM.” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	18,821	5	3,764	4,272	0,001
	Grup içi	216,782	246	0,881		
	Toplam	235,603	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 26.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖNCEKİ SİSTEME GÖRE DAHA FAZLA ÖĞRENCİ MERKEZLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,2330	0,219
	Bilişim Teknolojisi	0,2992	0,181
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4222*	0,026
	Metal Teknolojisi	7,631	0,728
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3158	0,155
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,2330	0,219
	Bilişim Teknolojisi	0,5322*	0,012
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6552*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,3093	0,136
	Giyim Üretim Teknolojisi	-8,2870	0,692
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2992	0,181
	Makine Teknolojisi	-0,5322*	0,012
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,1230	0,561
	Metal Teknolojisi	-0,2229	0,351
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,6151*	0,011
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4222*	0,026
	Makine Teknolojisi	-0,6552*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,1230	0,561
	Metal Teknolojisi	-0,3459	0,096
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7380*	0,000
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-7,6308	0,728
	Makine Teknolojisi	-0,3093	0,136
	Bilişim Teknolojisi	0,2229	0,351
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3459	0,096
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3921	0,099
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3158	0,155
	Makine Teknolojisi	8,287	0,692
	Bilişim Teknolojisi	0,6151*	0,011
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7380*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,3921	0,099

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojileri Alan öğ-

retmen grubu ($x = 3,54$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 27: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ SADECE ÖĞRENCİLERİ DESTEKLEME ETKİNLİĞİNE DÖNÜŞMÜŞTÜR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	29,276	5	5,855	2,539	0,029
	Grup içi	567,244	246	2,306		
	Toplam	596,520	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 27.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN DERS İÇİ ETKİNLİKLERİ SADECE ÖĞRENCİLERİ DESTEKLEME ETKİNLİĞİNE DÖNÜŞMÜŞTÜR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,4366	0,154
	Bilişim Teknolojisi	0,6550	0,071
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,0229*	0,001
	Metal Teknolojisi	0,6446	0,070
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2948	0,411
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4366	0,154
	Bilişim Teknolojisi	0,2184	0,523
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5862*	0,039
	Metal Teknolojisi	0,2080	0,535
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1418	0,675
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,6550	0,071
	Makine Teknolojisi	-0,2184	0,523
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3678	0,283
	Metal Teknolojisi	-1,0417	0,978
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3602	0,355
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-1,0229*	0,001
	Makine Teknolojisi	-0,5862*	0,039
	Bilişim Teknolojisi	-0,3678	0,283
	Metal Teknolojisi	-0,3782	0,259
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7280*	0,032
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,6446	0,070
	Makine Teknolojisi	-0,2080	0,535
	Bilişim Teknolojisi	1,042	0,978
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3782	0,259
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3498	0,362
Giyim Üretim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2948	0,411
	Makine Teknolojisi	0,1418	0,675
	Bilişim Teknolojisi	0,3602	0,355
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7280*	0,032
	Metal Teknolojisi	0,3498	0,362

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Tekstil Teknolojisi

Alan öğretmen grubu ($x = 3,48$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Tekstil Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 28: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRENME ORTAMININ HAZIRLIKLARINI DAHA ETKİLİ ŞEKİLDE YAPIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	16,635	5	3,327	4,225	0,001
	Grup içi	193,694	246	0,787		
	Toplam	210,329	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 28.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRENME ORTAMININ HAZIRLIKLARINI DAHA ETKİLİ ŞEKİLDE YAPIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,1844	0,303
	Bilişim Teknolojisi	-7,9845	0,706
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4190*	0,020
	Metal Teknolojisi	4,724	0,820
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3691	0,079
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1844	0,303
	Bilişim Teknolojisi	0,1046	0,601
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6034*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,2317	0,237
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1846	0,351
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	7,984	0,706
	Makine Teknolojisi	-0,1046	0,601
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4989*	0,013
	Metal Teknolojisi	0,1271	0,574
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2892	0,204
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4190*	0,020
	Makine Teknolojisi	-0,6034*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,4989*	0,013
	Metal Teknolojisi	-0,3718	0,058
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7881*	0,000
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-4,7238	0,820
	Makine Teknolojisi	-0,2317	0,237
	Bilişim Teknolojisi	-0,1271	0,574
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3718	0,058
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,4163	0,064
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3691	0,079
	Makine Teknolojisi	0,1846	0,351
	Bilişim Teknolojisi	0,2892	0,204
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7881*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,4163	0,064

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Elektrik Elektronik Alan** öğretmenleri ile **Tekstil, Makine, Bilişim ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojileri Alan

öğretmen grubu ($x = 3,32$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 29: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEM ÖĞRETMENLERİN UYGULAMA VE STAJLARDAKİ SORUMLULUĞUNU ARTIRMIŞTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	16,060	5	3,212	3,165	0,009
	Grup içi	249,654	246	1,015		
	Toplam	265,714	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO 29.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEM ÖĞRETMENLERİN UYGULAMA VE STAJLARDAKİ SORUMLULUĞUNU ARTIRMISTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,6091*	0,003
	Bilişim Teknolojisi	-0,3884	0,106
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,2125	0,296
	Metal Teknolojisi	-0,7696*	0,001
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,4884*	0,041
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,6091*	0,003
	Bilişim Teknolojisi	0,2207	0,331
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3966*	0,035
	Metal Teknolojisi	-0,1606	0,470
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,1207	0,591
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3884	0,106
	Makine Teknolojisi	-0,2207	0,331
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,1759	0,438
	Metal Teknolojisi	-0,3813	0,138
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1000	0,699
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,2125	0,296
	Makine Teknolojisi	-0,3966*	0,035
	Bilişim Teknolojisi	-0,1759	0,438
	Metal Teknolojisi	-0,5571*	0,013
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2759	0,220
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,7696*	0,001
	Makine Teknolojisi	0,1606	0,470
	Bilişim Teknolojisi	0,3813	0,138
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5571*	0,013
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2813	0,269
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,4884*	0,041
	Makine Teknolojisi	-0,1207	0,591
	Bilişim Teknolojisi	0,1000	0,699
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2759	0,220
	Metal Teknolojisi	-0,2813	0,269

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Metal Teknolojisi Alan öğretmen grubu ($x = 3,28$) lehine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Metal Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 30: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMLE BİRLİKTE ALAN BİRLEŞMELERİNDEN KAYNAKLANAN DERS YÜKÜ ARTIŞI ÖĞRETİM KALİTESİNİ OLUMSUZ YÖNDE ETKİLİYOR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemle birlikte Alan birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkiliyor.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	14,628	5	2,926	2,342	0,042
	Grup içi	307,226	246	1,249		
	Toplam	321,853	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemle birlikte Alan birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkiliyor** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 30.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMLE BİRLİKTE ALAN BİRLEŞMELERİNDEN KAYNAKLANAN DERS YÜKÜ ARTIŞI ÖĞRETİM KALİTESİNİ OLUMSUZ YÖNDE ETKİLİYOR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,6415*	0,004
	Bilişim Teknolojisi	0,2140	0,415
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2105	0,344
	Metal Teknolojisi	0,2515	0,329
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,4591	0,078
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,6415*	0,004
	Bilişim Teknolojisi	-0,4276	0,086
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,4310*	0,036
	Metal Teknolojisi	-0,3901	0,109
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1824	0,458
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2140	0,415
	Makine Teknolojisi	0,4276	0,086
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-3,4483	0,989
	Metal Teknolojisi	3,750	0,894
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2452	0,386
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2105	0,344
	Makine Teknolojisi	0,4310*	0,036
	Bilişim Teknolojisi	3,448	0,989
	Metal Teknolojisi	4,095	0,866
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2486	0,312
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2515	0,329
	Makine Teknolojisi	0,3901	0,109
	Bilişim Teknolojisi	-3,7500	0,894
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-4,0948	0,866
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2077	0,455
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4591	0,078
	Makine Teknolojisi	0,1824	0,458
	Bilişim Teknolojisi	-0,2452	0,386
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,2486	0,312
	Metal Teknolojisi	-0,2077	0,455

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemle birlikte Alan birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkiliyor** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Makine Teknoloji Alan** öğretmenleri ile **Tekstil ve Elektrik – Elektronik** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Tekstil Teknolojileri

Alan öğretmen grubu ($x = 2,81$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Tekstil Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemle birlikte Alan birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkiliyor görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 31: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRETME HIZIMI, ÖĞRENMEYE GÖRE AYARLAYABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	24,740	5	4,948	6,656	0,000
	Grup içi	182,863	246	0,743		
	Toplam	207,603	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 31.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRETME HIZIMI, ÖĞRENMEYE GÖRE AYARLAYABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	8,260	0,634
	Bilişim Teknolojisi	0,7194*	0,001
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7723*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,4673*	0,021
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,2183	0,284
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-8,2598	0,634
	Bilişim Teknolojisi	0,6368*	0,001
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6897*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,3847*	0,044
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,1357	0,480
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,7194*	0,001
	Makine Teknolojisi	-0,6368*	0,001
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	5,287	0,785
	Metal Teknolojisi	-0,2521	0,251
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5011*	0,024
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,7723*	0,000
	Makine Teknolojisi	-0,6897*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-5,2874	0,785
	Metal Teknolojisi	-0,3050	0,110
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5539*	0,004
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4673*	0,021
	Makine Teknolojisi	-0,3847*	0,044
	Bilişim Teknolojisi	0,2521	0,251
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3050	0,110
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2490	0,253
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2183	0,284
	Makine Teknolojisi	-0,1357	0,480
	Bilişim Teknolojisi	0,5011*	0,024
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5539*	0,004
	Metal Teknolojisi	0,2490	0,253

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **modüler yapı ile öğretme hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretilerinin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Elektrik Elektronik, Bilişim, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında da $p < .05$ düzeyinde, Tekstil Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 3,18$) lehine

gerçekleştiği belirlenmiştir. Tekstil Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 32: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULAMALI DERS ORTAMINDA TEKNİK ARAÇ VE GEREÇLERİ DAHA VERİMLİ KULLANABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	27,198	5	5,440	5,807	0,000
	Grup içi	230,453	246	0,937		
	Toplam	257,651	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 32.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULAMALI DERS ORTAMINDA TEKNİK ARAÇ VE GEREÇLERİ DAHA VERİMLİ KULLANABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,1889	0,333
	Bilişim Teknolojisi	0,4364	0,059
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7077*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,2885	0,203
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,1665	0,466
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1889	0,333
	Bilişim Teknolojisi	0,6253*	0,004
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,8966*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,4774*	0,026
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,3554	0,100
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4364	0,059
	Makine Teknolojisi	-0,6253*	0,004
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2713	0,214
	Metal Teknolojisi	-0,1479	0,548
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2699	0,277
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,7077*	0,000
	Makine Teknolojisi	-0,8966*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,2713	0,214
	Metal Teknolojisi	-0,4192*	0,050
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5412*	0,013
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2885	0,203
	Makine Teknolojisi	-0,4774*	0,026
	Bilişim Teknolojisi	0,1479	0,548
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4192*	0,050
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1220	0,617
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,1665	0,466
	Makine Teknolojisi	-0,3554	0,100
	Bilişim Teknolojisi	0,2699	0,277
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5412*	0,013
	Metal Teknolojisi	0,1220	0,617

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Makine Teknolojileri Alan

öğretmen grubu ($x = 3,25$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Makine Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 33: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPININ YETERLİ DÜZEYDE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	25,372	5	5,074	5,111	0,000
	Grup içi	244,231	246	0,993		
	Toplam	269,603	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 33.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPININ YETERLİ DÜZEYDE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,4783*	0,019
	Bilişim Teknolojisi	-0,3163	0,187
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2630	0,194
	Metal Teknolojisi	3,997	0,865
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5034*	0,034
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,4783*	0,019
	Bilişim Teknolojisi	0,1621	0,473
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7414*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,5183*	0,020
	Giyim Üretim Teknolojisi	-2,5028	0,911
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3163	0,187
	Makine Teknolojisi	-0,1621	0,473
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5793*	0,011
	Metal Teknolojisi	0,3563	0,164
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1871	0,467
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2630	0,194
	Makine Teknolojisi	-0,7414*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,5793*	0,011
	Metal Teknolojisi	-0,2231	0,314
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7664*	0,001
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-3,9971	0,865
	Makine Teknolojisi	-0,5183*	0,020
	Bilişim Teknolojisi	-0,3563	0,164
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2231	0,314
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,5433*	0,033
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,5034*	0,034
	Makine Teknolojisi	2,503	0,911
	Bilişim Teknolojisi	0,1871	0,467
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7664*	0,001
	Metal Teknolojisi	0,5433*	0,033

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojileri

Alan öğretmen grubu ($x = 3,38$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 34: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA KENDİMİ BAŞARILI BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	13,172	5	2,634	5,014	0,000
	Grup içi	129,257	246	0,525		
	Toplam	142,429	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 34.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA KENDİMİ BAŞARILI BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,1063	0,467
	Bilişim Teknolojisi	0,3558*	0,040
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4800*	0,001
	Metal Teknolojisi	3,706	0,827
	Giyim Üretim Teknolojisi	3,001	0,861
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1063	0,467
	Bilişim Teknolojisi	0,4621*	0,005
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5862*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,1433	0,370
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,1363	0,399
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,3558*	0,040
	Makine Teknolojisi	-0,4621*	0,005
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,1241	0,447
	Metal Teknolojisi	-0,3188	0,085
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3258	0,081
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4800*	0,001
	Makine Teknolojisi	-0,5862*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,1241	0,447
	Metal Teknolojisi	-0,4429*	0,006
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,4499*	0,006
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-3,7064	0,827
	Makine Teknolojisi	-0,1433	0,370
	Bilişim Teknolojisi	0,3188	0,085
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4429*	0,006
	Giyim Üretim Teknolojisi	-7,0565	0,969
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-3,0008	0,861
	Makine Teknolojisi	-0,1363	0,399
	Bilişim Teknolojisi	0,3258	0,081
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4499*	0,006
	Metal Teknolojisi	7,056	0,969

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Makine Tekno-

lojileri Alan öğretmen grubu ($x = 3,36$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Makine Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 35: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN DERS İÇERİKLERİNDE UYGULAMALI EĞİTİME DAHA FAZLA AĞIRLIK VERİLDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	35,305	5	7,061	6,856	0,000
	Grup içi	253,373	246	1,030		
	Toplam	288,679	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 35.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN DERS İÇERİKLERİNDE UYGULAMALI EĞİTİME DAHA FAZLA AĞIRLIK VERİLDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-6,2149	0,761
	Bilişim Teknolojisi	0,4930*	0,042
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,8172*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,1243*	0,600
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1973	0,410
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	6,215	0,761
	Bilişim Teknolojisi	0,5552*	0,016
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,8793*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,1864	0,405
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1352	0,550
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4930*	0,042
	Makine Teknolojisi	-0,5552*	0,016
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,3241	0,157
	Metal Teknolojisi	-0,3687	0,154
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,6903*	0,008
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,8172*	0,000
	Makine Teknolojisi	-0,8793*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,3241	0,157
	Metal Teknolojisi	-0,6929*	0,002
	Giyim Üretim Teknolojisi	-1,0145*	0,000
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,1243	0,600
	Makine Teknolojisi	-0,1864	0,405
	Bilişim Teknolojisi	0,3687	0,154
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6929*	0,002
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3216	0,210
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1973	0,410
	Makine Teknolojisi	0,1352	0,550
	Bilişim Teknolojisi	0,6903*	0,008
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,0145*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,3216	0,210

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Giyim Üretim Teknolojileri

Alan öğretmen grubu ($x = 3,29$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Giyim Üretim Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 36: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖĞRENCİLERİN DERS İÇİ ÖĞRENME VE ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNİ ZORLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	21,813	5	4,363	4,226	0,001
	Grup içi	253,933	246	1,032		
	Toplam	275,746	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 36.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖĞRENCİLERİN DERS İÇİ ÖĞRENME VE ETKİNLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNİ ZORLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,4058*	0,048
	Bilişim Teknolojisi	-0,7690*	0,002
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,8023*	0,000
	Metal Teknolojisi	-0,7711*	0,001
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,7217*	0,003
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,4058*	0,048
	Bilişim Teknolojisi	-0,3632	0,113
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,3966*	0,037
	Metal Teknolojisi	-0,3653	0,104
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3159	0,164
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,7690*	0,002
	Makine Teknolojisi	0,3632	0,113
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-3,3333	0,884
	Metal Teknolojisi	-2,0833	0,994
	Giyim Üretim Teknolojisi	4,731	0,856
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,8023*	0,000
	Makine Teknolojisi	0,3966*	0,037
	Bilişim Teknolojisi	3,333	0,884
	Metal Teknolojisi	3,125	0,889
	Giyim Üretim Teknolojisi	8,065	0,722
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,7711*	0,001
	Makine Teknolojisi	0,3653	0,104
	Bilişim Teknolojisi	2,083	0,994
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-3,1250	0,889
	Giyim Üretim Teknolojisi	4,940	0,847
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,7217*	0,003
	Makine Teknolojisi	0,3159	0,164
	Bilişim Teknolojisi	-4,7312	0,856
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-8,0645	0,722
	Metal Teknolojisi	-4,9395	0,847

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Elektrik - Elektronik

Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 2,50$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elektrik - Elektronik Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 37: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE MODÜLLERİN ÖĞRENCİLERİN DÜZEYLERİNE GÖRE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	48,909	5	9,782	2,264	0,049
	Grup içi	1062,646	246	4,320		
	Toplam	1111,556	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 37.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE MODÜLLERİN ÖĞRENCİLERİN DÜZEYLERİNE GÖRE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	-0,9479*	0,024
	Bilişim Teknolojisi	-0,1318	0,790
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2935	0,484
	Metal Teknolojisi	-0,2464	0,612
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3683	0,453
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,9479*	0,024
	Bilişim Teknolojisi	0,8161	0,082
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	10,2414*	0,001
	Metal Teknolojisi	0,7015	0,127
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,5795	0,211
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1318	0,790
	Makine Teknolojisi	-0,8161	0,082
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,4253	0,364
	Metal Teknolojisi	-0,1146	0,828
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2366	0,657
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2935	0,484
	Makine Teknolojisi	-10,2414*	0,001
	Bilişim Teknolojisi	-0,4253	0,364
	Metal Teknolojisi	-0,5399	0,239
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,6618	0,154
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,2464	0,612
	Makine Teknolojisi	-0,7015	0,127
	Bilişim Teknolojisi	0,1146	0,828
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5399	0,239
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1220	0,816
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,3683	0,453
	Makine Teknolojisi	-0,5795	0,211
	Bilişim Teknolojisi	0,2366	0,657
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6618	0,154
	Metal Teknolojisi	0,1220	0,816

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Makine Teknolojisi Alanı** öğretmenleri ile **Tekstil ve Elektrik Elektronik Alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Makine Teknolojileri Alan öğretmen

grubu ($x = 3,48$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Makine Teknolojisi Alan öğretmenleri modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 38: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “ÖĞRENCİ STAJLARI SIRASINDA İŞLETME ORTAMINDA DAHA AKTİF BULUNABİLMENİN, MESLEKİ GELİŞİMİME OLUMLU ETKİSİ OLACAĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	17,111	5	3,422	5,129	0,000
	Grup içi	164,139	246	0,667		
	Toplam	181,250	251			

Öğretmen deneklerin; **Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 38.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “ÖĞRENCİ STAHLARI SIRASINDA İŞLETME ORTAMINDA DAHA AKTİF BULUNABİLMENİN, MESLEKİ GELİŞİMİME OLUMLU ETKİSİ OLACAĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,1496	0,364
	Bilişim Teknolojisi	0,8450*	0,000
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2702	0,101
	Metal Teknolojisi	0,4804*	0,012
	Giyim Üretim Teknolojisi	2,776	0,885
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,1496	0,364
	Bilişim Teknolojisi	0,6954*	0,000
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,1207	0,427
	Metal Teknolojisi	0,3308	0,067
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1218	0,503
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,8450*	0,000
	Makine Teknolojisi	-0,6954*	0,000
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,5747*	0,002
	Metal Teknolojisi	-0,3646	0,080
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,8172*	0,000
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2702	0,101
	Makine Teknolojisi	-0,1207	0,427
	Bilişim Teknolojisi	0,5747*	0,002
	Metal Teknolojisi	0,2101	0,244
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,2425	0,183
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,4804*	0,012
	Makine Teknolojisi	-0,3308	0,067
	Bilişim Teknolojisi	0,3646	0,080
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,2101	0,244
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,4526*	0,029
Giyim Üretim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-2,7757	0,885
	Makine Teknolojisi	0,1218	0,503
	Bilişim Teknolojisi	0,8172*	0,000
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,2425	0,183
	Metal Teknolojisi	0,4526*	0,029

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde,

Tekstil Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 3,51$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Tekstil Teknolojisi Alan öğretmenleri Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 39: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası		18,430	5	3,686	3,929	0,002
Grup içi		230,757	246	0,938		
Toplam		249,187	251			

Öğretmen deneklerin; **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 39.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEK-TAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYÖRÜM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	2,526	0,897
	Bilişim Teknolojisi	0,1977	0,392
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,1472	0,451
	Metal Teknolojisi	0,7289*	0,001
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1088	0,634
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-2,5261	0,897
	Bilişim Teknolojisi	0,1724	0,429
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,1724	0,339
	Metal Teknolojisi	0,7037*	0,001
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1340	0,534
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,1977	0,392
	Makine Teknolojisi	-0,1724	0,429
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,3448	0,115
	Metal Teknolojisi	0,5313*	0,032
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,3065	0,218
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1472	0,451
	Makine Teknolojisi	0,1724	0,339
	Bilişim Teknolojisi	0,3448	0,115
	Metal Teknolojisi	0,8761*	0,000
	Giyim Üretim Teknolojisi	3,838	0,859
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,7289*	0,001
	Makine Teknolojisi	-0,7037*	0,001
	Bilişim Teknolojisi	-0,5313*	0,032
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-0,8761*	0,000
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,8377*	0,001
Giyim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	0,1088	0,634
	Makine Teknolojisi	0,1340	0,534
	Bilişim Teknolojisi	0,3065	0,218
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	-3,8376	0,859
	Metal Teknolojisi	0,8377*	0,001

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretilmelerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Metal Teknoloji Alan** öğretmenleri ile **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen

grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Elektrik - Elektronik Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 2,84$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Elektrik - Elektronik Teknolojisi Alan öğretmenleri meslektaşlarını içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 40: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRENCİLERİN BECERİ KAZANMALARI İÇİN MODÜLLERDE VERİLEN DERS SÜRESİ YETERLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	52,671	5	10,534	9,714	0,000
	Grup içi	266,758	246	1,084		
	Toplam	319,429	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının alan değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 40.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN ALAN DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRENCİLERİN BECERİ KAZANMALARI İÇİN MODÜLLERDE VERİLEN DERS SÜRESİ YETERLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Tekstil Teknolojisi	Makine Teknolojisi	0,2265	0,281
	Bilişim Teknolojisi	0,5426*	0,029
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,2955*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,7718*	0,002
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,6287*	0,011
Makine Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,2265	0,281
	Bilişim Teknolojisi	0,3161	0,178
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	1,0690*	0,000
	Metal Teknolojisi	0,5453*	0,018
	Giyim Üretim Teknolojisi	0,4021	0,084
Bilişim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,5426*	0,029
	Makine Teknolojisi	-0,3161	0,178
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,7529*	0,001
	Metal Teknolojisi	0,2292	0,387
	Giyim Üretim Teknolojisi	8,602	0,747
Elektrik Elektronik Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-1,2955*	0,000
	Makine Teknolojisi	-1,0690*	0,000
	Bilişim Teknolojisi	-0,7529*	0,001
	Metal Teknolojisi	-0,5237*	0,023
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,6669*	0,004
Metal Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,7718*	0,002
	Makine Teknolojisi	-0,5453*	0,018
	Bilişim Teknolojisi	-0,2292	0,387
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,5237*	0,023
	Giyim Üretim Teknolojisi	-0,1431	0,586
Giyim Üretim Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi	-0,6287*	0,011
	Makine Teknolojisi	-0,4021	0,084
	Bilişim Teknolojisi	-8,6022	0,747
	Elektrik - Elektronik Teknolojisi	0,6669*	0,004
	Metal Teknolojisi	0,1431	0,586

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **alan değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Tekstil, Makine, Bilişim, Elektrik Elektronik, Metal ve Giyim Üretim Teknolojisi alanı** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Teks-

til Teknolojileri Alan öğretmen grubu ($x = 3,20$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Tekstil Teknolojisi Alan öğretmenleri Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türü Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

TABLO IV. 41: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRENME ORTAMININ HAZIRLIKLARINI DAHA ETKİLİ ŞEKİLDE YAPIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI

Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarının daha etkili şekilde yapıyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	5,418	2	2,709	3,292	0,039
	Grup içi	204,911	249	0,823		
	Toplam	210,329	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 41.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRENME ORTAMININ HAZIRLIKLARINI DAHA ETKİLİ ŞEKİLDE YAPIYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Teknik Eğitim	Yüksek Okul	-0,4531*	0,012
	Diğer	-0,1198	0,502
Yüksek Okul	Teknik Eğitim	0,4531*	0,012
	Diğer	0,3333	0,156
Diğer	Teknik Eğitim	0,1198	0,502
	Yeksek Okul	-0,3333	0,156

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **fakülte değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Teknik Eğitim Fakültesi** ile **Yüksek Okul Mezunu** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Yüksek Okul mezunu öğretmen grubu ($x = 3,33$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Yüksek Okul mezunu öğretmenler modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 42: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ ÖĞRETME İŞİMİ KOLAYLAŞTIRMİŞTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır.	Gruplar arası	9,322	2	4,661	4,392	0,013
	Grup içi	264,246	249	1,061		
	Toplam	273,567	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 42.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ ÖĞRETME İŞİMİ KOLAYLAŞTIRMISTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
Teknik Eğitim	Yüksek Okul	-0,4979*	0,014
	Diğer	-0,3979*	0,050
Yüksek Okul	Teknik Eğitim	0,4979*	0,014
	Diğer	0,1000	0,707
Diğer	Teknik Eğitim	0,3979*	0,050
	Yeksek Okul	-0,1000	0,707

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **fakülte değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Teknik Eğitim Fakültesi** mezunu öğretmen grubu ile **Yüksek okul** ve **Diğer** fakültelerden mezun öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, Yüksek Okul mezunu öğretmen grubu ($x = 2,96$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Yüksek Okul mezunu öğretmenler modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 43: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPININ YETERLİ DÜZEYDE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	10,372	2	5,186	4,958	0,008
	Grup içi	260,433	249	1,046		
	Toplam	270,806	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 43.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN UYGULANABİLMESİ İÇİN ALT YAPININ YETERLİ DÜZEYDE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
Teknik Eğitim	Yüksek Okul	-0,3833	0,057
	Diğer	-0,5500*	0,007
Yüksek Okul	Teknik Eğitim	0,3833	0,057
	Diğer	-0,1667	0,529
Diğer	Teknik Eğitim	0,5500*	0,007
	Yeksek Okul	0,1667	0,529

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **fakülte değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Teknik Eğitim Fakültesi** mezunu öğretmen grubu ile **diğer** fakültelerden mezun öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, diğer fakültelerden mezun olan öğretmen grubu ($x = 2,46$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer fakülteden mezun olan öğretmenler modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 44: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN DERS İÇERİKLERİNDE UYGULAMALI EĞİTİME DAHA FAZLA AĞIRLIK VERİLDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	10,242	2	5,121	4,580	0,011
	Grup içi	278,436	249	1,118		
	Toplam	288,679	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 44.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN DERS İÇERİKLERİNDE UYGULAMALI EĞİTİME DAHA FAZLA AĞIRLIK VERİLDİĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
Teknik Eğitim	Yüksek Okul	-0,1573	0,449
	Diğer	-0,6240*	0,003
Yüksek Okul	Teknik Eğitim	0,1573	0,449
	Diğer	-0,4667	0,089
Diğer	Teknik Eğitim	0,6240*	0,003
	Yeksek Okul	0,4667	0,089

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretilerin **fakülte de-**

ğişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Teknik Eğitim Fakültesi** mezunu öğretmen grubu ile **diğer** fakültelerden mezun öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, diğer fakültelerden mezun olan öğretmen grubu ($x = 3,40$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer fakülteden mezun olan öğretmenler modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 45: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRENCİLERİN BECERİ KAZANMALARI İÇİN MODÜLLERDE VERİLEN DERS SÜRESİ YETERLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	9,095	2	4,548	3,649	0,027
	Grup içi	310,333	249	1,246		
	Toplam	319,429	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 45.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN FAKÜLTE DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRENCİLERİN BECERİ KAZANMALARI İÇİN MODÜLLERDE VERİLEN DERS SÜRESİ YETERLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
Teknik Eğitim	Yüksek Okul	-5,8333	0,790
	Diğer	-0,5917*	0,007
Yüksek Okul	Teknik Eğitim	5,833	0,790
	Diğer	-0,5333	0,065
Diğer	Teknik Eğitim	0,5917*	0,007
	Yeksek Okul	0,5333	0,065

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **fakülte değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Teknik Eğitim Fakültesi** mezunu öğretmen grubu ile **diğer** fakültelerden mezun öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, diğer fakültelerden mezun olan öğretmen grubu ($x = 3,13$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Mesleki Eğitim Alma Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

TABLO IV. 46: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANLARIYLA MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN SANAYİ STAJLARINI DAHA VERİMLİ HALE GELECEĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	15,195	3	5,065	5,147	0,002
	Grup içi	244,055	248	0,984		
	Toplam	259,250	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 46.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANLARIYLA MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN SANAYİ STAJLARINI DAHA VERİMLİ HALE GELECEĞİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,1202	0,469
	6 ve üzeri	-7,7196	0,674
	Hiç katılmadım	0,5422*	0,001
4 - 5	1 - 3	0,1202	0,469
	6 ve üzeri	40,302	0,834
	Hiç katılmadım	0,6624*	0,001
6 ve üzeri	1 - 3	70,720	0,674
	4 - 5	-4,3016	0,834
	Hiç katılmadım	0,6194*	0,003
Hiç Katılmadım	1 - 3	-0,5422*	0,001
	4 - 5	-0,6624*	0,001
	6 ve üzeri	-0,6194*	0,003

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Hiç Katılmayan** öğretmen grubu ile **1 – 3, 4 – 5 ve 6 ve üzeri** defalar kendi imkanlarıyla mesleki eğitime katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 4 – 5 kez eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,94$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 4 – 5 kez eğitime katılan öğretmen grubu modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 47: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN MESLEK DALIMLA İLGİLİ İŞLEYİŞLERİ KOLAYLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığımı düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	13,937	3	4,646	4,990	0,002
	Grup içi	230,869	248	0,931		
	Toplam	244,806	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığımı düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 47.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN MESLEK DALIMLA İLGİLİ İŞLEYİŞLERİ KOLAYLAŞTIRDIĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,4644*	0,004
	6 ve üzeri	-0,3505*	0,050
	Hiç katılmadım	0,1465	0,370
4 - 5	1 - 3	0,4644*	0,004
	6 ve üzeri	0,1140	0,568
	Hiç katılmadım	0,6110*	0,001
6 ve üzeri	1 - 3	0,3505*	0,050
	4 - 5	-0,1140	0,568
	Hiç katılmadım	0,4970*	0,014
Hiç Katılmadım	1 - 3	-0,1465	0,370
	4 - 5	-0,6110*	0,001
	6 ve üzeri	-0,4970*	0,014

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların kendi imkanları ile mesleki eğitime **1 – 3, 4 – 5, 6 ve üzeri** katılan ve **hiç katılmayan** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 4 – 5 kez mesleki eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,30$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 4 – 5 kez mesleki eğitime katılan öğretmen grubu modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 48: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN SANAYİ KURULUŞLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİNİ DAHA AĞIRLIKLIL OLARAK DEĞERLENDİREBİLECEKLERİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	6,455	3	2,152	3,207	0,024
	Grup içi	166,402	248	0,671		
	Toplam	172,857	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 48.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANLARIYLA MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMENLERİN SANAYİ KURULUŞLARINDAKİ ÖĞRENCİLERİNİ DAHA AĞIRLIKLIL OLARAK DEĞERLENDİREBİLECEKLERİNİ DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,2330	0,090
	6 ve üzeri	-0,2086	0,169
	Hiç katılmadım	0,2010	0,148
4 - 5	1 - 3	0,2330	0,090
	6 ve üzeri	2,439	0,885
	Hiç katılmadım	0,4340*	0,006
6 ve üzeri	1 - 3	0,2086	0,169
	4 - 5	-2,4390	0,885
	Hiç katılmadım	0,4096*	0,017
Hiç Katılmadım	1 - 3	-0,2010	0,148
	4 - 5	-0,4340*	0,006
	6 ve üzeri	-0,4096*	0,017

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların kendi imkanlarıyla mesleki eğitime **hiç katılmayan** öğretmen grubu ile **4 – 5, 6 ve üzeri** defa katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 4 – 5 kez eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,00$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 4 – 5 defa eğitime katılan öğretmen grubu modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebilecekleri görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 49: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ ÖĞRETME İŞİMİ KOLAYLAŞTIRMİŞTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	20,009	3	6,670	6,524	0,000
	Grup içi	253,558	248	1,022		
	Toplam	273,567	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 49.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE ALAN BİRLEŞTİRMELERİ ÖĞRETME İŞİMİ KOLAYLAŞTIRMİŞTIR” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,2125	0,209
	6 ve üzeri	2,605	0,889
	Hiç katılmadım	0,6036*	0,000
4 - 5	1 - 3	0,2125	0,209
	6 ve üzeri	0,2386	0,254
	Hiç katılmadım	0,8161*	0,000
6 ve üzeri	1 - 3	-2,6048	0,889
	4 - 5	-0,2386	0,254
	Hiç katılmadım	0,5775*	0,006
Hiç Katılmadım	1 - 3	-0,6036*	0,000
	4 - 5	-0,8161*	0,000
	6 ve üzeri	-0,5775*	0,006

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmelerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların kendi imkanlarıyla mesleki eğitimine **hiç katılmayan** öğretmen grubu ile **1 – 3, 4 – 5, 6 ve üzeri** defa katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 4 – 5 defa eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,87$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 4 – 5 defa eğitime katılan öğretmen grubu modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretme işimi kolaylaştırmıştır görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 50: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE MODÜLLERİN ÖĞRENCİLERİN DÜZEYLERİNE GÖRE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arası		38,234	3	12,745	2,945	0,034
Grup içi		1073,321	248	4,328		
Toplam		1111,556	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 50.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKANLARIYLA MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE MODÜLLERİN ÖĞRENCİLERİN DÜZEYLERİNE GÖRE OLUŞTURULDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,8877*	0,011
	6 ve üzeri	6,038	0,875
	Hiç katılmadım	0,1308	0,710
4 - 5	1 - 3	0,8877*	0,011
	6 ve üzeri	0,9481*	0,028
	Hiç katılmadım	1,0185*	0,012
6 ve üzeri	1 - 3	-6,0384	0,875
	4 - 5	-0,9481*	0,028
	Hiç katılmadım	7,041	0,871
Hiç Katılmadım	1 - 3	-0,1308	0,710
	4 - 5	-1,0185*	0,012
	6 ve üzeri	-7,0410	0,871

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların kendi imkanlarıyla **4 – 5** defa mesleki eğitim alan öğretmen grubu ile **1 – 3, 6 ve üzeri** mesleki eğitim alan ve **hiç katılmayan** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 4 – 5 kez eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,50$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 4 – 5 kez eğitime katılan öğretmen grubu modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 51: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM.” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	8,044	3	2,681	2,758	0,043
	Grup içi	241,142	248	0,972		
	Toplam	249,187	251			

Öğretmen deneklerin; Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 51.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN KENDİ İMKÂNlarıyla MESLEKİ EĞİTİM ALMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM.” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 - 3	4 - 5	-0,2334	0,158
	6 ve üzeri	-0,4999*	0,006
	Hiç katılmadım	-7,1442	0,669
4 - 5	1 - 3	0,2334	0,158
	6 ve üzeri	-0,2665	0,191
	Hiç katılmadım	0,1619	0,394
6 ve üzeri	1 - 3	0,4999*	0,006
	4 - 5	0,2665	0,191
	Hiç katılmadım	0,4284*	0,038
Hiç Katılmadım	1 - 3	7,144	0,669
	4 - 5	-0,1619	0,394
	6 ve üzeri	-0,4284*	0,038

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **kendi imkanlarıyla mesleki eğitim alma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların kendi imkanlarıyla mesleki eğitime **6 ve üzeri** defa katılanlar ile **1 – 3** defa katılanlar ve **hiç katılmayan** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 6 ve üzeri defa eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,97$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 6 ve üzeri defa eğitime katılan öğretmen grubu meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.2.7. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre İlişkin Bulgular

TABLO IV. 52: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖNCEKİ SİSTEME GÖRE DAHA FAZLA ÖĞRENCİ MERKEZLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	8,102	3	2,701	2,944	0,034
	Grup içi	227,501	248	0,917		
	Toplam	235,603	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 52.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMİN ÖNCEKİ SİSTEME GÖRE DAHA FAZLA ÖĞRENCİ MERKEZLİ OLDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,5199*	0,011
	3 ve üzeri	-0,5025*	0,005
	Hiç katılmadım	-0,4187	0,067
2 kez	1 kez	0,5199*	0,011
	3 ve üzeri	1,739	0,912
	Hiç katılmadım	0,1012	0,634
3ve üzeri	1 kez	0,5025*	0,005
	2 kez	-1,7394	0,912
	Hiç katılmadım	80,381	0,654
Hiç Katılmadım	1 kez	0,4187	0,067
	2 kez	-0,1012	0,634
	3 ve üzeri	-8,3807	0,654

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların hizmet içi eğitime **1 kez** katılan öğretmen grubu ile **2 kez ve 3 ve üzeri** defalar hizmet içi eğitime katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 2 kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,28$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 2 kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 53: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRETME HIZIMI, ÖĞRENMEYE GÖRE AYARLAYABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	7,738	3	2,579	3,200	0,024
	Grup içi	199,865	248	0,806		
	Toplam	207,603	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 53.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER YAPI İLE ÖĞRETME HIZIMI, ÖĞRENMEYE GÖRE AYARLAYABİLİYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,1380	0,470
	3 ve üzeri	-0,4054*	0,015
	Hiç katılmadım	-2,7113	0,899
2 kez	1 kez	0,1380	0,470
	3 ve üzeri	-0,2674	0,069
	Hiç katılmadım	0,1109	0,578
3 ve üzeri	1 kez	0,4054*	0,015
	2 kez	0,2674	0,069
	Hiç katılmadım	0,3783*	0,032
Hiç Katılmadım	1 kez	2,711	0,899
	2 kez	-0,1109	0,578
	3 ve üzeri	-0,3783*	0,032

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler yapı ile öğretme hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların hizmet içi eğitime **3 ve üzeri** defa katılan öğretmen grubu ile **1 kez** katılan ve **hiç katılmayan** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,98$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 3 ve daha üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun modüler yapı ile öğretme hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 54: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA KENDİMİ BAŞARILI BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	5,089	3	1,696	3,063	0,029
	Grup içi	137,340	248	0,554		
	Toplam	142,429	251			

Öğretmen deneklerin; **Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 54.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MODÜLER SİSTEMDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA KENDİMİ BAŞARILI BULUYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,2974	0,061
	3 ve üzeri	-0,4108*	0,003
	Hiç katılmadım	-0,2448	0,168
2 kez	1 kez	0,2974	0,061
	3 ve üzeri	-0,1134	0,352
	Hiç katılmadım	5,260	0,750
3ve üzeri	1 kez	0,4108*	0,003
	2 kez	0,1134	0,352
	Hiç katılmadım	0,1660	0,254
Hiç Katılmadım	1 kez	0,2448	0,168
	2 kez	-5,2601	0,750
	3 ve üzeri	-0,1660	0,254

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların hizmet içi eğitime **1 kez** katılan öğretmen grubu ile **3 ve üzeri** defalar hizmet içi eğitime katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,22$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 55: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “ÖĞRENCİ STAJLARI SIRASINDA İŞLETME ORTAMINDA DAHA AKTİF BULUNABİLMENİN, MESLEKİ GELİŞİMİME OLUMLU ETKİSİ OLACAĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	6,718	3	2,239	3,182	0,025
	Grup içi	174,532	248	0,704		
	Toplam	181,250	251			

Öğretmen deneklerin; **Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 55.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “ÖĞRENCİ STAJLARI SIRASINDA İŞLETME ORTAMINDA DAHA AKTİF BULUNABİLMENİN, MESLEKİ GELİŞİMİME OLUMLU ETKİSİ OLACAĞINI DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,3957*	0,027
	3 ve üzeri	-0,4675*	0,003
	Hiç katılmadım	-0,4649*	0,021
2 kez	1 kez	0,3957*	0,027
	3 ve üzeri	-7,1787	0,601
	Hiç katılmadım	-6,9182	0,710
3ve üzeri	1 kez	0,4675*	0,003
	2 kez	7,179	0,601
	Hiç katılmadım	2,604	0,987
Hiç Katılmadım	1 kez	0,4649*	0,021
	2 kez	6,918	0,710
	3 ve üzeri	-2,6042	0,987

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların hizmet içi eğitime **1 kez** katılan öğretmen grubu ile **2 kez, 3 ve üzeri** kez katılanlar ile **hiç katılmayan** öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 3,33$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağı görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 56: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	33,237	3	11,079	12,72 3	0,000
	Grup içi	215,949	248	0,871		
	Toplam	249,187	251			

Öğretmen deneklerin; **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 56.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ ÖĞRETİM PLANLARINI HAZIRLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYORUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,4240*	0,034
	3 ve üzeri	-0,4753*	0,006
	Hiç katılmadım	0,5805*	0,009
2 kez	1 kez	0,4240*	0,034
	3 ve üzeri	-5,1297	0,737
	Hiç katılmadım	1,0046*	0,000
3ve üzeri	1 kez	0,4753*	0,006
	2 kez	5,130	0,737
	Hiç katılmadım	1,0559*	0,000
Hiç Katılmadım	1 kez	-0,5805*	0,009
	2 kez	-1,0046*	0,000
	3 ve üzeri	-1,0559*	0,000

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların hizmet içi eğitime **Hiç Katılmayan** öğretmen grubu ile **1 kez, 2 kez ve 3 ve üzeri** kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,84$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

TABLO IV. 57: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ, ÖĞRETİMİ SAĞLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYÖRUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI.

Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	f	p
	Gruplar arası	17,200	3	5,733	5,792	0,001
	Grup içi	245,479	248	0,990		
	Toplam	262,679	251			

Öğretmen deneklerin; Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bunun ardından, farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı Post Hoc tekniklere geçilmiş, sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

TABLO IV. 57.A: ÖĞRETMEN DENEKLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KATILMA DEĞİŞKENİNE GÖRE “MESLEKTAŞLARIM İÇİNDE DERSİN GEREKTİRDİĞİ, ÖĞRETİMİ SAĞLAMA KONUSUNDA YETERSİZ OLANLARIN BULUNDUĞUNU DÜŞÜNÜYÖRUM” İFADESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ FARKLILIKLARI POST HOC LSD ANALİZ SONUÇLARI

Post Hoc LSD Sonuçları			
		Ortalamalar farkı	p
1 kez	2 kez	-0,3371	0,112
	3 ve üzeri	-0,3454	0,061
	Hiç katılmadım	0,4027	0,090
2 kez	1 kez	0,3371	0,112
	3 ve üzeri	-8,2547	0,960
	Hiç katılmadım	0,7399*	0,001
3ve üzeri	1 kez	0,3454	0,061
	2 kez	8,255	0,960
	Hiç katılmadım	0,7481*	0,000
Hiç Katılmadım	1 kez	-0,4027	0,090
	2 kez	-0,7399*	0,001
	3 ve üzeri	-0,7481*	0,000

Tabloda da görüldüğü üzere, öğretmen deneklerin **Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu düşünüyorum** ifadesine ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin **hizmet içi eğitime katılma değişkenine** göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post hoc LSD analizi sonucunda farklılıkların **Hiç Katılmayan** öğretmen grubu ile **2 kez ve 3 ve üzeri** defalar hizmet içi eğitime katılan öğretmen grupları arasında $p < .05$ düzeyinde, 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubu ($x = 2,68$) lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmen grubunun meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.3. MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI SÜRECİNDE UYGULANAN MODÜLER SİSTEMDE ÖĞRETMEN EĞİTİMİNİN ÖNEMİNE İLİŞKİN DÜZEYLERE GÖRE ELDE EDİLEN SONUÇLAR

TABLO IV. 58: ÖĞRETMEN DENEKLERİN MESLEKİ EĞİTİMİN YENİDEN YAPILANDIRILMASI SÜRECİNDE UYGULANAN MODÜLER SİSTEMDE BAĞIMLI SORULARA VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS, YÜZDE, ORTALAMA VE STANDART SAPMASINA GÖRE DAĞILIMI

	Düzy	(N)	%	X	Ss
Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum.	Hayır	67	26,6	2,66	1,18
	Çok Az	30	11,9		
	Kısmen	75	29,8		
	Evet	80	31,7		
Modüler sistemi önceki sistemden daha iyi buluyorum.	Düzy	(N)	%	X	Ss
	Hayır	45	17,9	2,78	1,07
	Çok Az	44	17,5		
	Kısmen	83	32,9		
Evet	80	31,7			
Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum.	Düzy	(N)	%	X	Ss
	Hayır	56	22,2	2,61	1,08
	Çok Az	49	19,4		
	Kısmen	84	33,3		
Evet	63	25,0			
Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum.	Düzy	(N)	%	X	Ss
	Hayır	40	15,9	2,75	1,01
	Çok Az	49	19,4		
	Kısmen	97	38,5		
Evet	66	26,2			

	Düzyey	(N)	%	X	Ss
Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum.	Hayır	23	9,1	2,97	0,98
	Çok Az	57	22,6		
	Kısmen	76	30,2		
	Evet	96	38,1		
Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	24	9,5	3,18	0,98
	Çok Az	27	10,7		
	Kısmen	80	31,7		
Evet	121	48,0			
Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	25	9,9	2,95	1,54
	Çok Az	39	15,5		
	Kısmen	129	51,2		
Evet	58	23,0			
Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	24	9,5	2,94	0,91
	Çok Az	40	15,9		
	Kısmen	113	44,8		
Evet	75	29,8			
Modüler sistemde öğretmenlerin sanyai kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	21	8,3	2,80	0,82
	Çok Az	52	20,6		
	Kısmen	133	52,8		
Evet	46	18,3			
Modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	32	12,7	2,90	1,02
	Çok Az	50	19,8		
	Kısmen	80	31,7		
Evet	90	35,7			
Modüler sistemle birlikte alan birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkiliyor.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	60	23,8	2,50	1,11
	Çok Az	69	27,4		
	Kısmen	59	23,4		
Evet	64	25,4			
Lisans programım Dalınızla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde vermiştir.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	27	10,7	2,98	0,99
	Çok Az	46	18,3		
	Kısmen	83	32,9		
Evet	96	38,1			

Modüler sistemde verdiğim derslerde kendimi yeterli buluyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	4	1,6	3,40	0,69
	Çok Az	18	7,1		
	Kısmen	101	40,1		
	Evet	129	51,2		
Hizmet içi eğitim programlarının bana modüler sistemin gereksinimlerini aktardığını düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	48	19,0	2,61	1,16
	Çok Az	66	26,2		
	Kısmen	81	32,1		
	Evet	56	22,2		
Modüler yapı ile öğretim hızımı, öğrenmeye göre ayarlayabiliyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	26	10,3	2,81	0,90
	Çok Az	53	21,0		
	Kısmen	114	45,2		
	Evet	59	23,4		
Modüler sistemde Alan birleştirmeleri öğretim işimi kolaylaştırmıştır.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	54	21,4	2,57	1,04
	Çok Az	51	20,2		
	Kısmen	95	37,7		
	Evet	52	20,6		
Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	34	13,5	2,82	1,01
	Çok Az	54	21,4		
	Kısmen	87	34,5		
	Evet	77	30,6		
Dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	6	2,4	3,41	1,45
	Çok Az	26	10,3		
	Kısmen	96	38,1		
	Evet	123	48,8		
Modüler sistemde Alan birleştirmeleri beni alanla içi farklı bilgilerini öğrenmek zorunda bırakmıştır.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	32	12,7	3,05	2,60
	Çok Az	48	19,0		
	Kısmen	84	33,3		
	Evet	87	34,5		
Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	105	41,7	2,02	1,03
	Çok Az	62	24,6		
	Kısmen	58	23,0		
	Evet	27	10,7		

Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	8	3,2	3,11	0,75
	Çok Az	34	13,5		
	Kısmen	130	51,6		
	Evet	80	31,7		
Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	41	16,3	2,86	1,07
	Çok Az	40	15,9		
	Kısmen	82	32,5		
	Evet	89	35,3		
Modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	76	30,2	2,25	1,04
	Çok Az	74	29,4		
	Kısmen	64	25,4		
	Evet	38	15,1		
Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	44	17,5	2,77	2,10
	Çok Az	52	20,6		
	Kısmen	100	39,7		
	Evet	55	21,8		
Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	12	4,8	3,25	0,84
	Çok Az	31	12,3		
	Kısmen	91	36,1		
	Evet	118	46,8		
Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	45	17,9	2,62	0,99
	Çok Az	55	21,8		
	Kısmen	102	40,5		
	Evet	50	19,8		
Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	51	20,2	2,53	1,02
	Çok Az	64	25,4		
	Kısmen	88	34,9		
	Evet	49	19,4		
Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	64	25,4	2,61	1,12
	Çok Az	34	13,5		
	Kısmen	88	34,9		
	Evet	66	26,2		

Modüler sistem uygulamaları hakkında bilgi alabilmek için web sayfası, bülten, tanıtım ve promosyon malzemeleri gibi kaynaklardan yararlanıyorum.	Düzyey	(N)	%	X	Ss
	Hayır	19	7,5	3,18	0,93
	Çok Az	33	13,1		
	Kısmen	83	32,9		
	Evet	117	46,4		

Tablo IV.58 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğretmen deneklerin, mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında uygulanan modüler sistemde öğretmen eğitiminin önemiyle ilgili bağımlı sorulara verdikleri **en yüksek katılımlı** yanıtlar,

- $x=2,66$ (Evet -%31,7) düzeyinde "Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum" ifadesine,
- $x=2,97$ (Evet -%38,1) düzeyinde "Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum" ifadesine,
- $x=3,18$ (Evet -%48,0) düzeyinde "Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum" ifadesine,
- $x=3,40$ (Evet -%51,2) düzeyinde "Modüler sistemde verdiğim derslerde kendimi yeterli buluyorum" ifadesine,
- $x=3,41$ (Evet -%48,8) düzeyinde "Dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda kendimi başarılı buluyorum" ifadesine,
- $x=2,86$ (Evet -%35,3) düzeyinde "Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum" ifadesine,
- $x=3,18$ (Evet -%46,4) düzeyinde "Modüler sistem uygulamaları hakkında bilgi alabilmek için web sayfası, bülten, tanıtım ve promosyon malzemeleri gibi kaynaklardan yararlanıyorum" ifadesine,

Tablo IV.58 incelendiğinde, anket çalışmasına katılan öğretmen deneklerin, mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında uygulanan modüler sistemde öğretmen eğitiminin önemiyle ilgili bağımlı sorulara verdikleri **en düşük katılımlı** yanıtlar,

- $x=2,97$ (Hayır -%9,1) düzeyinde "Modüler sistemin meslek dalımla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum" ifadesine,

- $x=2,98$ (Hayır -%10,7) düzeyinde “**Lisans programım Dahınızla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde vermiştir**” ifadesine,
- $x=2,61$ (Hayır -%19,0) düzeyinde “**Hizmet içi eğitim programlarının bana modüler sistemin gereksinimlerini aktardığını düşünüyorum**” ifadesine,
- $x=2,77$ (Hayır -%17,5) düzeyinde “**Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum**” ifadesine,
- $x=2,86$ (Hayır -%16,3) düzeyinde “**Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum**” ifadesine,
- $x=2,62$ (Hayır -%17,9) düzeyinde “**Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum**” ifadesine,

4.4. ÖĞRETMEN DENEKLERİN BAĞIMLI SORULAR DIŞINDA “DİĞER GÖRÜŞLERİYLE” İLGİLİ BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen deneklerin, ankette yer alan bağımlı sorular dışındaki görüşleriyle ilgili bulgulara yer verilmektedir.

1. Modüler sistemin öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmaması nedeniyle uygulamanın eski bilgiler ve teknikler üzerinden yürütüldüğünü belirtmektedirler.
2. Ders modüllerinin aynı komisyonlar tarafından yazılması gerektiği, anlatım ve dil birliğinin sağlanması için önemli olduğu belirtilmiştir.
3. Modüler sistemde eğitim için planlanan kaynakların geç hazırlandığı belirtilmektedir.
4. Eğitim aracı olarak hazırlanan kimi modüllerin içeriklerinin yeterli olmadığı belirtilmektedir.
5. Eğitim aracı olarak hazırlanan kimi modüllerin teorik bilgi aktarmaya dönük olduğu belirtilmektedir.
6. Eğitim sistemlerinde sık sık değişiklik yapılmasının yanlış olduğu belirtilmektedir.

7. Okullar arasındaki donanım farklılıklarının modüler sistemin uygulamasında sıkıntılar yarattığı belirtilmektedir.
8. Bazı dersler için ayrılan saatlerin yetersiz olduğu belirtilmektedir.
9. Modüler sistem uygulamasında hala sınıf geçme sisteminin uygulanmaya devam etmesinin değerlendirmede zorluklara yol açtığı belirtilmektedir.
10. Meslek liselerinin 9. sınıflarda öğrencilerin bölümlerden kopuk olmalarının disiplin sorunları yarattığı belirtilmektedir.
11. Modüler sistem uygulamaları için sanayi ile işbirliğinin yeterli düzeyde hazırlanmadığı belirtilmektedir.
12. Sistemin yaygınlaştırılması için pilot uygulamaların kısa tutulduğu belirtilmektedir.
13. Okul ve bölgeler arasında mesleki gelişim düzeylerinin belirli bir standarda oturtulması için kimi mesleki sınavların merkezi düzeyde ortak olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir.

4.5. SONUÇLAR VE TARTIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde mesleki eğitimin yeniden yapılandırılmasında öğretmen eğitiminin önemi tartışılacaktır.

4.5.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Farklılıkların Tartışılması

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre dağılımında erkek öğretmenlerin çoğunluğu (%72.2) oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak mesleki eğitimin genellikle erkeklerin yapabileceği meslekler olduğu algılandığı için bu okullardaki öğretmenliklerin erkekler tarafından tercih edildiği söylenebilir.
2. Öğretmen deneklerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 16 ve üzeri kıdeme sahi olanların çoğunluğu (%46,8) oluşturduğu, 1 – 5 arası olanların ise gruplar arasında en az orana sahip (%7.5) olduğu görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak mesleki orta öğretim kurumlarına öğretmen atamalarının 16 ve üzeri yıl öncesi daha fazla yapıldığı buna karşılık son yıllarda mesleki orta öğretim kurumlarına yapılan atamaların azaldığı söylenebilir.
3. Öğretmen deneklerin alan değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında Makine (%23) ve Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenlerinin(%23)

çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak Bursa ili sınırları içinde kurulan mesleki orta öğretim kurumların Bursa’da yaygın olarak yerleşmiş bulunan otomotiv ve makine sanayinin ihtiyaçlarına göre yapılandırıldığı söylenebilir.

4. Öğretmen deneklerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının çoğunluğu (%76,6) oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak atama politikalarında zaman zaman yapılan değişiklikler nedeniyle sistemdeki öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin teknik öğretmen olmadığı görülmektedir. Ancak genel olarak atamalarında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının daha çok tercih edildiği söylenebilir.
5. Öğretmen deneklerin mezun oldukları lise türü değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında Meslek Lisesi mezunlarının çoğunluğu (%86,5) oluşturduğu görülmektedir. Bu sonuca ilişkin olarak, meslek lisesi mezunlarının başta teknik eğitim fakülteleri olmak üzere kendi branşları ile ilgili fakültelerde okudukları ve öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih ettikleri söylenebilir.
6. Öğretmen deneklerin kendi imkânlarıyla mesleki eğitime katılma değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 1 – 3 kez katılanların çoğunlukta (%40,9) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin kendi imkânlarıyla mesleki eğitimi almaya eğilim gösterdikleri ancak bunun sınırlı kaldığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak ise özel mesleki eğitim kurslarının pahalı olması gösterilebilir.
7. Öğretmen deneklerin hizmet içi eğitime katılma değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında 3 ve üzeri kez katılanların çoğunlukta (%50,8) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tamamlamak için iş yükleri ve maddi olanakları ile uyumlu eğitimler düzenlendiğinde oldukça ilgi gösterdikleri söylenebilir.

4.5.2. Cinsiyetler Arasında Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

Bu bölümde mesleki eğitimin yeniden yapılandırılma sürecinde öğretmen eğitiminin önemi ilişkin görüşlerin cinsiyete, mezun olunan lise türüne, mesleki kıdeme, alana, mezun olunan fakülte türüne, kendi imkânlarıyla mesleki eğitim alma ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre elde edilen sonuçlar tartışılacaktır.

1. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın ($X = 3,11$) kısmen düzeyinde daha fazla artışı yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemi önceki sistemden ($X = 3,00$) kısmen düzeyinde daha iyi bulmaktadır. Modüler sistemle uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verilmeye başlanmıştır. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin uygulamalı eğitime dayalı öğretim sistemlerini daha fazla onayladıkları söylenebilir.
3. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri ($X = 3,04$) kısmen düzeyinde daha kolaylaştırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere ait öğrenci grup sayılarının azalması modüler sistemin uygulama alanındaki işleyişlerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu sonuca göre, bayan öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini sayıları azaltılmış öğrenci gruplarıyla daha etkili şekilde yürüttükleri söylenebilir.
4. Araştırmaya katılan erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere oranla modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini ($X = 2,81$) çok az düzeyde daha ağırlıklı olarak değerlendirebilecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Erkek öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki işleyişlere daha yatkın oldukları genel ataerkil toplumsal yapı ve sektör analizleri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin sahip oldukları yatkınlıkla sorulan soruya daha olumlu cevap verdikleri söylenebilir.
5. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemde öğretme hızını, öğrenmeye göre ($X = 2,98$) çok az düzeyde daha iyi ayarlayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bayan öğretmenlerin, toplumlarımızda çocuklarıyla daha fazla ilgilenen cinsi oluşturmaları, onların çocuk gelişim ve psikolojisini erkek öğretmenlere oranla daha iyi tanıyabilmelerini olanaklı kılabilmektedir. Bu sonuca göre, bayan öğretmenlerin modüler sistemde azalan öğrenci gruplarının da etkisiyle öğrenciler üzerindeki etkinliklerinin gelişmesi sonucu öğretme hızını öğrenci seviyesine daha uygun olarak ayarlayabildikleri söylenebilir.
6. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemin alan birleştirmelerinin alan içi farklı bilgileri öğrenmeye ($X = 3,30$) kısmen düzeyde daha fazla zorladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Erkek

öğretmenlerin sektörle daha fazla bağlantılı oldukları belirtilebilir. Bu durum, erkek öğretmenlerin sektör ve yan alanları ile ilgili bilgilere bayan öğretmenlere oranla daha kolay ulaştığı ve mesleki bilgilerini daha iyi geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuca göre bayan öğretmenler modüler sistemle birlikte daha önce karşı karşıya gelmedikleri meslek dallarıyla ilgili bilgileri öğrenmek zorunda kaldığı söylenebilir.

7. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla modüler sistemde ders içeriklerinde uygulamalı eğitime ($X = 3,08$) kısmen düzeyde daha fazla ağırlık verildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca ilişkin daha önceki sınıf sisteminde erkek ve bayan öğretmenlerin ders içi etkinlikleri paylaşımlarında bayan öğretmenlerin daha çok teorik anlatım kısmını erkek öğretmenlerin ise uygulamaya dönük etkinlikleri üstlendikleri söylenebilir. Modüler sistemdeki ders işleyişlerinde gruplanan öğrencilerin teorik ve uygulamalı faaliyetleri kendi öğretmenleriyle yürütmeleri öğretmenler arasında önceki sisteme göre teorik ve uygulamaları derslerin daha dengeli şekilde dağılmaya başladığı söylenebilir.
8. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere oranla meslektaşları içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda ($X = 2,72$) çok az düzeyde yetersiz olanların daha fazla bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.5.3. Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. Araştırmaya katılan klasik lise mezunu öğretmenler, meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın ($X = 2,82$) çok az düzeyde daha fazla arttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Meslek lisesi mezunu öğretmenler orta öğretim yıllarından bu yana uygulamalı eğitimin içinde oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre, uygulamalı eğitime daha alışık olmaları meslek lisesi mezunu öğretmenlerin modüler sistemdeki uygulamaların arttığı yönündeki görüşe klasik lise mezunu öğretmenlerden daha az katılmasına neden olabilir.
2. Araştırmaya katılan klasik lise mezunu öğretmenler, meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerini (X

= 3,41) kısmen düzeyinde daha fazla öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştürdüğü yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. Araştırmaya katılan klasik lise mezunu öğretmenler, meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla lisans programlarının dallarıyla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde ($X = 3,17$) kısmen düzeyinde daha iyi verildiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Meslek lisesi mezunu öğretmenler meslekleriyle ilgili bilgilerin temelini ve önemli bir kısmını orta öğretim sırasında almışlardır. Bu sonuca göre klasik lise mezunu öğretmenler meslekleriyle ilgili bilgilerin tamamını lisans programlarından almış olmaları bu görüşü daha fazla desteklemelerine neden olduğu söylenebilir.
4. Araştırmaya katılan meslek lisesi mezunu öğretmenler, klasik lise mezunu öğretmenlere oranla modüler sistemdeki derslerde ($X = 2,82$) kısmen düzeyinde kendisini daha yeterli bulduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Meslek lisesi mezunu öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri edinip uygulamaları ortaöğretim sıralarında başlamıştır. Bu sonuca göre, meslek lisesi mezunu öğretmenlerin uzun yıllara dayanan mesleki uygulama tecrübeleri kendilerini yeterli bulmalarına olanak tanıdığı söylenebilir.
5. Araştırmaya katılan klasik lise mezunu öğretmenler, meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri ($X = 3,05$) kısmen düzeyinde daha verimli kullandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Modüler sistemde küçültülerek oluşturulan sınıf ve ders içeriklerinin teknik araç ve gereçlerin kullanımını kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte teknik araç ve gereçleri kullanma konusunda sistemler arasında daha az fark bulan meslek lisesi mezunu öğretmenlerinin bu düşüncelerinin nedeni olarak teknik araç ve gereçleri kullanmaya daha yatkın olmaları gösterilebilir.
6. Araştırmaya katılan meslek lisesi mezunu öğretmenler, klasik lise mezunu öğretmenlere oranla modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda ($X = 3,12$) kısmen düzeyinde kendisini daha başarılı bulduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Meslek lisesi mezunları mesleki eğitim bilgi ve becerileri ile sahip oldukları tecrübelerini öğretim programlarını hazırlama konusunda daha başarılı bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

4.5.4. Mesleki Kıdeme Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. Kıdemleri 1 – 5 yıl arasında bulunan öğretmenlerin, ($X = 3,26$) modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı yönünde daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda 16 ve üzeri yıl arasında kıdeme sahip öğretmenler ($X = 2,47$) modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuca ilişkin olarak, kıdemi yüksel olan öğretmenlerin, sahip oldukları tecrübeler ile mesleki eğitimi daha ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı olarak yürütmeleri gösterilebilir.

4.5.5. Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,19$) modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüşü bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,10$) modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Giyim Üretim Alanı ile ilgili atölye ortamlarının oluşturulması diğer alanların uygulama birimlerinin oluşturulmasından daha kolaydır. Bu durum Giyim Üretim alanı atölye ve uygulama birimlerindeki makine ve ekipmanların daha tam olmasını bu da uygulamaların daha fazla gerçekleştirilmesi sonucunu doğurmaktadır.
2. Elektrik – Elektronik Teknolojileri alanı öğretmenleri, ($X = 2,96$) modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşandığı görüşüne daha fazla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Metal Teknolojisi alan öğretmenleri ($X = 2,25$) modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşandığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Elektrik ve Elektronik alanlarının sektörel uygulamaları birbirinden oldukça farklı birimlerde yer alabilmektedirler. Üretime yönelik uygulamalarda zaman zaman son derece ayrıntılı ve ayrı yönlere hitap eden alanların birleştirilmesi alan öğretmenlerinin ortaya koydukları görüşün nedeni olarak görülebilir. Metal bölümünde ise bu düzeyde ayrı uygulamaların birleştirilmesi söz konusu olmadığı için alan öğretmenleri bu konuda daha az sıkıntı yaşamaktadırlar.

3. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,29$) modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,58$) modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı artığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Giyim Üretim Teknolojisi kendi alanında tek bölüm olması ve modüler sistemde başka bir bölümle birleşmemesi nedeniyle ders çeşidi artamayan bölümler arasında yer almaktadır. Bu sonuca göre ders yükü artmadan öğrencilerin gruplandırılarak yürütülen işleyişlere bölüm öğretmenlerinin daha olumlu baktığı söylenebilir.
4. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,54$) modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,81$) modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin modüler sistemde daha az sayıda gruplara bölünerek uygulamaların bu gruplara yönelik olarak yürütülmesi öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimini artırmıştır. Azalan grup sayıları ile öğrenci etkinliklerinin ders içerisindeki etkinliğinin Giyim Üretim atölye ve uygulama alanlarında daha da arttığı söylenebilir.
5. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,48$) modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerinin öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştüğü yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,46$) modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerinin öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştüğü görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Modüler sistemde öğrenci gruplarının sayılarının azaltılması, öğrencilerini birebir uygulama yapmalarına daha fazla olanak tanımıştır. Tekstil Teknoloji Alanında atölye ve uygulama alanlarının öğrencilerin bağımsız çalışmalarını yapmalarına daha yatkın olduğu söylenebilir.
6. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,32$) modüler sistemde öğrenme ortamının hazırlıklarının daha etkili bir şekilde yapıldığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,53$)

modüler sistemde öğrenme ortamının hazırlıklarının daha etkili bir şekilde yapıldığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Alanların çoğunda öğrenciler kimi uygulamalarda tek bir makine ve ekipman etrafında grup çalışması yapabilmektedirler. Giyim Üretim alan derslerinde ise öğrencilerin uygulama yapabilmesi için her öğrenci için tek tek makine ve ders ekipmanının hazır bulundurulması gerekmektedir. Modüler sistemde öğrenci gruplarının sayısının azalmasıyla Giyim Üretim alanında söz konusu hazırlıkların daha kolay yapılmaya başlandığı söylenebilir.

7. Metal Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,28$) modüler sistemde öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunun arttığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik – Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,72$) modüler sistemde öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunun arttığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
8. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 2,81$) modüler sistemle birlikte alan birleştirmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Makine Teknolojisi alan öğretmenleri ($X = 2,17$) modüler sistemle birlikte alan birleştirmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Tekstil Teknoloji Alanını oluşturulmasıyla ham lisans hem sektörel uygulamalar açısından birbirinden son derece bağımsız konu ve işleyişler tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Ayrı ayrı uzmanlıklara sahip olmayı gerektiren Tekstil sektörü işleyişlerinin mesleki eğitimde birleştirilmesinin öğretmenlerin ders yükünü arttığı söylenebilir.
9. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,18$) modüler yapı ile öğretme hızının, öğrenmeye göre ayarlanabildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,41$) modüler yapı ile öğretme hızının, öğrenmeye göre ayarlanabildiği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci gruplarının sayılarının azaltılması öğrenci gelişim seviyelerinin daha iyi gözlemlenebilmesi sonucunu doğurmuştur. Tekstil Teknoloji alanında öğrencilerin bağımsız iş yapabilme olanaklarının daha ge-

lişkin olması bu gözlemin yapılabilme ve öğretimin öğrenime göre ayarlayabilmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir.

10. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,25$) modüler sistemin uygulamalı ders ortamında öğretmenlerin teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,36$) modüler sistemin uygulamalı ders ortamında öğretmenlerin teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabildiği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Modüler sistemde konu işleyişlerinin ayrıntılandırılması ve öğrenci grup sayılarının azaltılması işleyişleri genel olarak kolaylaştırmıştır. Bu sonuca göre makine bölümü öğretmenlerinin azalan öğrenci gruplarına yönelik olarak ayarlanan araç, gereçlerin daha verimli kullandırabildikleri söylenebilir.
11. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,38$) modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 1,62$) modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Modüler sistemde alanların çoğu, çok sayıda bölümün birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bölüm birleşmeleri ile oluşturulan alanlarda önemli sıkıntıların yaşandığı, Giyim Üretim gibi tek bölümün alana dönüştürüldüğü bölümlerde ise bu sıkıntıların sınırlı olarak yaşandığı söylenebilir.
12. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,36$) modüler sistemde öğretmenlerin dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusundaki yeterlilikleri yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,77$) modüler sistemde öğretmenlerin dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yeterli oldukları görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
13. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,29$) modüler sistemde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,27$) modüler sistemin ders

içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Giyim Üretim Alanı ile ilgili atölye ortamlarının oluşturulması diğer alanların uygulama birimlerinin oluşturulmasından daha kolaydır. Az sayıda öğrenciden oluşan gruplara yönelik yürütülen öğretim çalışmaları Giyim Üretim alanında uygulamaya daha fazla olanak tanıdığı söylenebilir.

14. Elektrik Elektronik Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 2,50$) modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığı görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Tekstil Teknolojisi alan öğretmenleri ($X = 1,69$) modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bölüm birleşmeleri ile oluşturulan alanlar öğretmenleri uzmanlaşmadıkları dallarla ilgili dersleri vermek zorunda bırakmaktadır. Bu sonuca göre uzmanlık sahibi olunmayan dalların derslerinin değerlendirilmesinde zorluklar yaşandığı söylenebilir.
15. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,48$) modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojisi alan öğretmenleri ($X = 2,24$) modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Makine alanının mesleki eğitim sisteminde sahip olduğu ağırlık, öğretmen sayılarının da fazla olmasına neden olmaktadır. Modüler sisteme geçişte modül yazma eğitimlerinden orantılı olarak makine öğretmenlerinin daha fazla yararlandığı ve bununda modüllerin daha yeterli şekilde yazılmasına neden olduğu söylenebilir.
16. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, ($X = 3,51$) öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olacağı görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Bilişim Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 2,66$) öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olacağı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Tekstil Teknoloji alanında kullanılan makinelerin çok pahalı ve büyük olmaları okullarda yeterli atölye imkânlarının

oluşturulmasını güçleştirmektedir. Bu durumda Tekstil Teknoloji alan öğretmenlerinin teknolojik uygulamaları takip etmeleri için işletme ortamında bulunmalarının daha önemli olduğu söylenebilir.

17. Elektrik Elektronik alanı öğretmenleri, ($X = 2,84$) öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Metal Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 1,96$) öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bölüm birleşmeleri ile ilgili artan ders yükünün, uzmanlaşamayan derslerin hazırlıklarının yapılması ve verilmesinde sorun yarattığı söylenebilir.
18. Tekstil Teknoloji alanı öğretmenleri, ($X = 3,20$) modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Elektrik Elektronik Teknolojileri alan öğretmenleri ($X = 1,91$) modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci gruplarının sayılarının azaltılması sonucu öğrencilerin öğretmen kontrolündeki uygulamaları daha başarılı ve seri bir şekilde yürütülebilmektedir. Tekstil Teknoloji alanı ders uygulamalarında öğrenci yönlendirme ve kontrolünün daha etkin bir şekilde yapılabildiği söylenebilir.

4.5.6. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. Yüksek Okul mezunu öğretmenler, ($X = 2,96$) modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne Teknik Eğitim ve diğer fakülte mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Teknik Eğitim Fakültesi mezunu olan öğretmenler ($X = 2,46$) modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
2. Diğer fakültelerden mezun öğretmenler, ($X = 2,46$) modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne Teknik

Eğitim fakóltesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu olan öğretmenler ($X = 1,91$) modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler orta öğretim ve lisans programlarında aldıkları mesleki eğitim sayesinde meslekleriyle ilgili daha geniş bilgi ve tecrübeye sahiptirler. Bu sonuca göre, teknik eğitim fakóltesi mezunu öğretmenler, yapılan değişimlerin başarılı olması için hazırlıkların konusunda daha mükemmeliyetçi davrandıkları söylenebilir.

3. Diğer fakólterden mezun öğretmenler, ($X = 3,40$) modüler sistemin uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verdiği görüşüne Teknik Eğitim fakóltesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu olan öğretmenler ($X = 2,77$) modüler sistemin uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verdiği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler orta öğretim ve lisans programlarında aldıkları mesleki eğitimlerde uygulama tecrübesine daha fazla sahiptirler. Bu sonuca göre, Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu öğretmenler, ders içi etkinliklerinde uygulamaya daha fazla ağırlık verdiği bununda sistemler arasındaki fark algılamasını ortadan kaldırdığı söylenebilir.
4. Diğer fakólterden mezun öğretmenler, ($X = 3,13$) modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne Teknik Eğitim fakóltesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda Teknik Eğitim Fakóltesi mezunu olan öğretmenler ($X = 2,54$) modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.5.7. Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Meslek Eğitimi Alma Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 2,94$) modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceği görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime hiç ka-

tilmayan öğretmenler ($X = 2,28$) modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Modüler sistem uygulamaya daha yatkın bir mesleki eğitim ortamı yaratmıştır. Bu sonuca göre, kişisel mesleki eğitimler aracılığıyla mesleki gelişimlerini arttıran öğretmenlerin öğrencilerin eğitiminde uygulamaya verilen ağırlığın öneminin daha fazla farkında oldukları söylenebilir.

2. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 3,30$) modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime hiç katılmayan öğretmenler ($X = 2,69$) modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aldıkları eğitimler aracılığıyla mesleki yeterliliklerini geliştiren öğretmenler, modüler sistemin uygulamaya dönük işleyişinde neyin nasıl yapılacağı konusunda daha net fikirlere sahip oldukları söylenebilir.
3. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 3,00$) modüler sistemde öğretmenler sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendireceklerdir görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime hiç katılmayan öğretmenler ($X = 2,56$) modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Kişisel mesleki eğitimler aracılığıyla mesleki gelişimlerini arttıran öğretmenler işletme ortamlarıyla ilgili sahip oldukları bilgi ve tecrübeleriyle modüler sistemin öğrencinin staj etkinliğini nasıl etkileyeceğini daha iyi değerlendirecekleri söylenebilir.
4. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 2,87$) modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime hiç katılmayan öğretmenler ($X = 2,05$) modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Mesleki eğitimler aracılığıyla yeterliliklerini geliştiren

öğretmenler bölüm birleştirmeleri ve uygulama ağırlıklı etkinliklere rağmen modüler sisteme daha iyi uyum sağladıkları söylenebilir.

5. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 3,50$) modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime hiç katılmayan öğretmenler ($X = 2,49$) modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Aldıkları eğitimin etkisiyle mesleki bilgileri gelişen öğretmenler, öğretim materyallerinin aktarım ve kullanımında daha başarılı olacakları söylenebilir. Bu sonuca göre öğrencilerin modülleri nasıl değerlendirebilecekleri konusunda daha öngörülü oldukları söylenebilir.
6. 6 ve üzerinde mesleki eğitim alan öğretmenler, ($X = 2,97$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda mesleki eğitime 1 – 3 kez katılan öğretmenler ($X = 2,47$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 6 ve üzerinde mesleki eğitim almış öğretmenlerin mesleki gelişim ve birikimleri ile diğer öğretmenlerden daha iyi konumda oldukları söylenebilir. Bu sonuca göre diğer öğretmenlerin değerlendiren 6 ve üzeri kez mesleki eğitim almış öğretmenler buradaki sorun alanları arasında öğretim planlarının hazırlanmasını gördükleri söylenebilir.

4.5.8. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Görüş

Farklılıklarına İlişkin Tartışmalar

1. 2 kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 3,28$) modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime 1 kez katılan öğretmenler ($X = 2,76$) modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

2. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 2,98$) modüler yapı ile öğretme hızının öğrenmeye göre ayarlanabildiği görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime 1 kez katılan öğretmenler ($X = 2,57$) modüler yapı ile öğretme hızının öğrenmeye göre ayarlanabildiği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
3. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 3,22$) modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda başarılı oldukları görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime 1 kez katılan öğretmenler ($X = 2,81$) modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda başarılı oldukları görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. 3 ve üzeri defalar hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin daha iyi olduğu belirtilebilir. Bu sonuca göre mesleki yeterliliği daha ileri düzeyde olan öğretmenlerin bu yeterliliklerini öğretim planlarının hazırlanmasında kullanabildikleri söylenebilir.
4. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 3,33$) öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunmanın mesleki gelişimi destekleyeceği görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime 1 kez katılan öğretmenler ($X = 2,86$) öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunmanın mesleki gelişimi destekleyeceği görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleklerinin sektörel gelişimiyle ilgili bilgi ve tecrübelerini geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuca göre, sektördeki gelişmelerin farkında olan daha fazla sayıda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler bu farkındalıklarıyla işletme ortamında bulunmanın mesleki gelişim için olan öneminin bilincinde oldukları söylenebilir.
5. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 2,84$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime hiç katılmayan öğretmenler

($X = 1,78$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonuca göre, mesleki bilgi ve tecrübesi daha ileri düzeyde olan öğretmenlerin öğretim planları hazırlama konusunda daha yeterli oldukları ve diğer öğretmenlerle aralarında bu yönden bir fark yarattıkları söylenebilir.

6. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, ($X = 2,68$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Aynı zamanda hizmet içi eğitime hiç katılmayan öğretmenler ($X = 1,93$) diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha az katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler aracılığıyla mesleki bilgi ve tecrübelerini geliştirdikleri söylenebilir. 3 ve üzeri hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve tecrübelerini öğretim ortamına aktarma ve diğer öğretmenleri gözleme konusunda daha özenli davrandıkları söylenebilir

BÖLÜM V

5. SON DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER

Bu bölüm, sonuçlar ve önerilen başlıkları altında incelenecektir. Sonuçlar kısmında araştırmada elde edilen bulguların sonuçları verilecektir. Öneriler kısmında ise elde edilen bulgulardan hareket edilerek ve tartışma bölümündeki görüşler de göz önünde bulundurularak çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

5.1. SONUÇLAR

Bu uygulamada amaç; mesleki eğitim kurumlarının yeniden yapılandırılması sürecinde öğretmen eğitiminin önemi ve yeterliliğinin belirlemektir. Bu çalışmalar sonucunda öğretmen eğitiminin mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması için yeterlik düzeyi belirlenecektir. Yapılan çalışmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Göre Elde Edilen Sonuçlar

11. Bu sonuca ilişkin olarak mesleki orta öğretim kurumlarında erkek öğretmenlerin daha fazla istihdam edildiği görülmüştür.
12. Mesleki orta öğretim kurumlarına öğretmen atamalarının 16 ve üzeri yıl öncesi daha fazla yapıldığı buna karşılık son yıllarda mesleki orta öğretim kurumlarına yapılan atamaların azalmıştır.
13. Bursa ili sınırları içinde kurulan mesleki orta öğretim kurumların Bursa'da yaygın olarak yerleşmiş bulunan otomotiv ve makine sanayinin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmıştır.

14. Genel olarak mesleki teknik eğitime öğretmen atamalarında Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarının daha çok tercih edilmektedir.
15. Meslek lisesinde görevli mesleki orta öğretim kurumlarından mezun öğretmenler başta teknik eğitim fakülteleri olmak üzere kendi branşları ile ilgili fakülteleri okumayı tercih etmektedirler.
16. Öğretmenlerin kendi imkânlarıyla meslek eğitimi almaya eğilim göstermektedirler.
17. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini tamamlamak için iş yükleri ve maddi olanakları ile uyumlu eğitimler düzenlendiğinde hizmet içi eğitimlere katılma eğilimi göstermektedirler.

5.1.2. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, modüler sistemi önceki sistemden daha iyi olduğu görüşüne erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Bu sonuca göre, modüler sistemin önceki sistemden daha iyi olduğuna ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.
2. Araştırmaya katılan bayan öğretmenler, modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri daha kolaylaştırdığı görüşüne erkek öğretmenlere oranla daha çok katılmışlardır. Bu sonuca göre modüler sistemin uygulama alanındaki işleyişlerini kolaylaştırdığına ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Erkek öğretmenler, modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini ağırlıklı olarak değerlendirebilecekleri görüşüne bayan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini denetleme ağırlığıyla ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre görüşmelerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.
4. Bayan öğretmenlerin, modüler sistemde öğretme hızını, öğrenmeye göre daha iyi ayarlanabildiği görüşüne erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Bu sonuca göre öğretme hızını, öğrenmeye göre daha iyi ayarlanabildiğine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5. Bayan öğretmenler, modüler sistemin alan birleştirmelerinin alan içi farklı bilgileri öğrenmeye daha fazla zorladığı görüşüne erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Bu sonuca göre modüler sistemin alan birleştirmelerinin alan içi farklı bilgileri öğrenmeye daha fazla zorladığına ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
6. Bayan öğretmenler, meslektaşları içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların daha fazla bulunduğu görüşüne erkek öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Bu sonuca göre meslektaşları içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların daha fazla olduğuna ilişkin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.3. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemine İlişkin Mezun Olunan Lise Türlerine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Klasik lise mezunu öğretmenler, modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı görüşüne meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katılmışlardır. Bu sonuca göre, modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın artmasına ilişkin mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
2. Klasik lise mezunu öğretmenler, modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerini öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştürdüğü görüşüne meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerini öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştürdüğüne ilişkin mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Klasik lise mezunu öğretmenler, lisans programlarının dallarıyla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde daha iyi verildiği görüşüne meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuca göre lisans programlarının dallarıyla ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde daha iyi verildiğine ilişkin olarak

mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

4. Meslek lisesi mezunu öğretmenler, modüler sistemdeki derslerde kendisini daha yeterli bulduğu görüşüne klasik lise mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuca göre modüler sistemdeki derslerde yeterlilik düzeyinin iyi olduğuna ilişkin mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
5. Klasik lise mezunu öğretmenler, modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullandıkları görüşüne meslek lisesi mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuca göre modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanıldığına ilişkin mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
6. Meslek lisesi mezunu öğretmenler, modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendisini daha başarılı buldukları görüşüne klasik lise mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir. Bu sonuca göre modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda öğretmenlerin kendisini başarılı bulmalarına ilişkin mezun olunan lise türüne bağlı olarak görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

5.1.4. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Mesleki Kıdeme Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Kıdemleri 1 – 5 yıl arasında bulunan öğretmenlerin, modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı yönünde diğer alanlara oranla daha olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

5.1.5. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Öğretmenlerin Alan Değişkenine Göre Görüş Farklılıklarına Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüşü bildirmişlerdir.

2. Elektrik – Elektronik Teknolojileri alanı öğretmenleri, modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşandığı görüşüne diğer alan öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.
3. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
4. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
5. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinliklerinin öğrencileri destekleme etkinliğine dönüştüğü yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
6. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde öğrenme ortamının hazırlıklarının daha etkili bir şekilde yapıldığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
7. Metal Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunun arttığı yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
8. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemle birlikte alan birleştirmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı öğretim kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
9. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler yapı ile öğretme hızının, öğrenmeye göre ayarlanabildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
10. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemin uygulamalı ders ortamında öğretmenlerin teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
11. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
12. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde öğretmenlerin dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusundaki yeterlilikleri

yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.

13. Giyim Üretim Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiği yönünde diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha olumlu görüş bildirmişlerdir.
14. Elektrik Elektronik Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığı görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
15. Makine Teknolojisi alanı öğretmenleri, modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
16. Tekstil Teknolojisi alanı öğretmenleri, öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin mesleki gelişimlerine olumlu etkisi olacağı görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
17. Elektrik Elektronik alanı öğretmenleri, öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
18. Tekstil Teknoloji alanı öğretmenleri, modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne diğer bölüm öğretmenlerine oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

5.1.6. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Değişikliğine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. Yüksek Okul mezunu öğretmenler, modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne Teknik Eğitim ve diğer fakülte mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
2. Diğer fakültelerden mezun öğretmenler, modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğu görüşüne Teknik Eğitim fa-

kültesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

3. Diğer fakültelerden mezun öğretmenler, modüler sistemin uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verdiği görüşüne Teknik Eğitim fakültesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
4. Diğer fakültelerden mezun öğretmenler, modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders sürelerinin yeterli olduğu görüşüne Teknik Eğitim fakültesi ve Yüksek Okul mezunu öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

5.1.7. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Öğretmenlerin Kendi İmkânlarıyla Meslek Eğitimi Alma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceği görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
2. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, modüler sistemin meslek dallarıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığı görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
3. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, modüler sistemde öğretmenler sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendireceklerdir görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
4. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, modüler sistemde alan birleştirmelerinin öğretme işini kolaylaştırdığı görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
5. 4 – 5 kez mesleki eğitim alan öğretmenler, modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğu görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

6. 6 ve üzerinde mesleki eğitim alan öğretmenler, diğer öğretmenler içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda mesleki eğitim almış ve mesleki eğitime hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

5.1.8. Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Öneme İlişkin Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Elde Edilen Sonuçlar

1. 2 kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
2. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, modüler yapı ile öğretme hızının öğrenmeye göre ayarlanabildiği görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
3. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda başarılı oldukları görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
4. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunmanın mesleki gelişimi destekleyeceği görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
5. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.
6. 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, diğer öğretmenler içinde dersin gerektirildiği öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğu görüşüne daha farklı sayılarda hizmet içi eğitime katılmış ve hiç katılmamış olan öğretmenlere oranla daha fazla katıldıklarını bildirmişlerdir.

5.2. ÖNERİLER

Dünya genelinde uluslararası sermayenin yoğunlaşan hareketliliği üretim aktörlerinin dönüşümlerini hızlandırmaya devam etmektedir. Üretimin başat aktörü konumundaki emek piyasalarının yaşanan değişime cevap verebilecek şekilde yeniden yapılandırılması iki temel unsura bağlıdır. Bu unsurlardan ilki, ihtiyaçların doğru tespit edilmesi diğeri ise tespit edilen ihtiyaçlar yönünde harekete geçilmesidir.

Türkiye yaşanan değişimlerden uluslararası iş bölümü çerçevesinde üzerine düşeni üstlendiği süreçte sanayini ve buna bağlı olarak iş gücünün yeniden yapılandırmak amacıyla bir dizi hamlelerde bulunmaktadır. Araştırmanın konusu, içinden geçilen ortamda emek piyasasının yeniden yapılandırılmasını doğrudan doğruya etkileyecek olan mesleki teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasını içermektedir.

Meslekî teknik eğitimin yeniden yapılandırılması, teknolojik gelişmelere katkı sağlayacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için son derece önemlidir. Mesleki ve teknik eğitim alanında yapılan uygulamalar ihtiyaç duyulan ara kademe insan gücünü yetiştirmeye yöneliktir. Mesleki orta öğretim kurumlarında oluşturulan alanlar bu amacı karşılamaya yöneliktir.

Mesleki ortaöğretimin güncel ihtiyaçlara cevap verecek şekilde yeniden yapılandırma sürecinde ortaya konulan ve uygulanmaya başlayan sistem MEGEP kapsamında geliştirilen Modüler Sistem'dir. Modüler sistem genel olarak öğrencilerin belirli uzmanlık alanlarına ayrılmalarını ve bu konuda uygulama esasına dayanan öğretim süreçleri ile meslek öğrenmelerini tamamlamalarını hedeflemektedir.

Çağdaş mesleki eğitim uygulamaları içinde sayılan modüler sistemin iş gücüne ve mesleki eğitimin geliştirilmesine önemli katkısının olacağı düşünülerek bu araştırma yapılmış ve modüler sistemde öğretmen eğitiminin yeterliliğini arttırmak için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Mesleki eğitimde yürütülen yeniden yapılandırma süreçlerine daha fazla öğretmenin katılmasını sağlayacak alt yapılan oluşturulmalıdır.
2. Yeniden yapılandırılma süreçlerinde öğretmenlerden sadece sonuçların elde edilmesinde değil sonuca giden yolların belirlenmesinde de yararlanılmalıdır.
3. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler sadece öğretim programlarının ihtiyaçlarını karşılamak için yapılandırılmaktadır. Mesleki eğitim sisteminin bütününe öğretmenler tarafından görülebilmesini sağlayacak hizmet içi eğitim programları da hazırlanmalıdır.

4. Modüler sistem için gerekli uygulama, ölçme değerlendirme ve öğretim tekniklerinin etkin kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitim programları yaygınlaştırılmalıdır.
5. Öğretmenlerin iş hayatına atıldıklarında aldıkları eğitimi verimli bir şekilde kullanabilmeleri için iyi bir rehberlik hizmeti sağlanmalı ve iş hayatını tanımalarına olanak tanınmalıdır.
6. Öğretmenlerin eğitim ve üretimle ilgili uluslararası işbirliklerini projelendirme ve uygulama süreçleri daha fazla desteklenmelidir.
7. Modüler sistem uygulamalarında sanayi ve meslek kuruluşlarının işbirliğini arttıracak tedbirler alınmalıdır. Bu kapsamda öğretim programlarının içeriğinden, ölçme değerlendirme süreçlerine kadar bu tür kuruluşlardan destek alınmasının yasal ve pratik düzenlemeleri yapılmalıdır.
8. Modüler sistemin işlerliğinin artırılabilmesi için sertifika sistemine geçilmeli, sertifika yeterliliklerinde meslek kuruluşlarına rol verilmelidir.
9. Modüler sistemin işlerliğinin artırılabilmesi için ölçme değerlendirme sisteminde **sınıf geçme** değil **modül yeterlilik** esasına geçilmelidir.
10. Teknik öğretmenlerin öğrenci stajlarında işletme ortamında daha aktif rol almasını sağlayacak yasal ve pratik düzenlemeler yapılmalıdır. Örneğin, 3 ve üzeri sayıda stajer öğrenci alan işyerlerinde teknik öğretmenler haftada yarım gün resmi görevli olmalıdır.
11. Mesleki teknik eğitim veren okullarda atölye ve uygulama ortamlarında bulunan araç, gereç ve makine ekipmanları öğrenci sayısına göre yeterli hale getirilmelidir. Öğrencilerin okullardaki atölye ve uygulama ortamlarını verimli kullanmaları sağlanmalıdır.
12. Alan birleştirmeleri ile öğretmenler lisans programlarında öğretimini aldıkları dersleri verme yükümlüğü altına girmişlerdir. Öğretim ve uygulama verimliliği açısından lisans programı esasına dayalı görevlendirmeler yapılmalıdır.
13. Teknik Eğitim Fakültelerinin öğretim programları modüler sistemin ihtiyaç duyduğu öğretmen tipine uygun şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
14. Milli Eğitim Şuraları'nın da kararlarına uygun olarak mesleki orta öğretim kurumlarının genel orta öğretim içindeki ağırlığı artırılması ve %70'ler düzeyine çekilmelidir.

15. Eski sistemde yer alan 30 – 40 kişilik sınıflara göre hazırlanan öğretim ortamları modüler sistemin 8 – 10 kişilik gruplarına uygun olacak şekilde dönüştürülmelidir.
16. Mesleki teknik eğitimdeki okullaşma oranı arttırılmalı, modüler sistemin öğrenci gruplarına uygun öğretim ortamları hazırlanmalıdır.
17. Mesleki eğitimin düzeyini ve ihtiyaçlarını güncel olarak takip edebilmek için benzer araştırmalar periyodik olarak yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- [1] ADA; S., Eğiticilerin Eğitim Programı, Yetişkin Eğitimi Ders Notları, İstanbul, **2001**
- [2] AKGÜN, N, YILDIZ, K, Meslekî -Teknik Eğitim Sorunları, Aktaran, MEB, 16. Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokümanı, Ankara, **1998**
- [3] AKPINAR, A, ERCAN, H, Meslekî ve Teknik Eğitim Raporu, Avrupa Eğitim Vakfı, Ankara, **2002**
- [4] ALKAN, C., HACIOĞLU, F., Öğretmenlik Uygulamaları, İstanbul, **1997**
- [5] ALKAN, C.; DOĞAN, H.; SEZGİN, İ.; Meslekî ve Teknik Eğitimin Esasları, Gazi Büro Kitapevi, Ankara, **1996**
- [6] BAŞARAN, İ, E, Türkiye’de Eğitim Sisteminin Evrimi, 75 Yılda Eğitim, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, **1999**
- [7] BAŞARAN; E., Örgütlerde İş Gören Hizmetlerinin Yönetimi, Ankara, **1985**
- [8] CORD ve ARGON b. Orta Dereceli Meslekî Eğitimde Fizibilite Çalışması: İş Gücü Piyasası Sonuçları Araştırması, Ankara, **1997**
- [9] ÇEVİKBAŐ, R., Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması, Ankara, **2002**
- [10] DEMİR, N., Kadın İstihdamını Artırmada Eğitimin Rolü Ve Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün Yürüttüğü Çalışmalar, İşveren, TİSK Yayınları, İstanbul, Ocak 2006
- [11] DİNÇER, A., Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu, EĞİTİM – SEN, Ankara, **2003**
- [12] DOĞAN Hıfzı, Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı, Ankara, **1997**
- [13] EKDEMİR, Ő., Türkiye’nin Eğitim Sorunu Işığında Kurumlar İçin Hizmet İçi Eğitim Sistematiği, Ankara, **1972**
- [14] GROLIER İNTERNATİONAL AMERACANA, Cilt, 4, İstanbul, **1993**

- [15] GÜRCAN, B., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Emniyet Teşkilatında Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ve Polis Eğitim Merkezleri, Uludağ, **2005**
- [16] HİNCLİFFE, J, K (Ed. George Psoscharopoulos) Education And The Labour Market, Economics of Education Research and Studies, Oxford: Pergamon Oress, **1987**
- [17] İNAN., K.: “Hizmetiçi Eğitimin Etkinleştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İstişare Toplantısı”, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, **1993**
- [18] KALKANDELEN,H., Sınai ve Kamusal Kuruluşlarda Sevk ve İdare, Ankara **1978**
- [19] KARAAĞAÇLI, M, Meslekî Eğitim ve teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, **2002**
- [20] KÜÇÜKAHMET, L., Hizmet içi Eğitim Teori ve Uygulamaları, Ankara, **1992**
- [21] KÜLTÜR BAKANLIĞI, Türkiye Okullar Kılavuzu, İstanbul, **1939**
- [22] MEB, On Birinci Milli Eğitim Şurası, Öneriler, Konuşmalar, Kararlar, Ankara, **1982**
- [23] Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2006 / 2007, <http://sgb.meb.gov.tr/>
- [24] MUHSİN, H., Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri, İstanbul, **2000**
- [25] MÜNİR, M., En Büyük Miras, Milliyet, 28.10.2007
- [26] OKÇABOL, R, ATAÜNAL, A, Türk Milli eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı, Mille Eğitim Basımevi Teşkilatı, İstanbul, **1977**
- [27] ÖZGÜRLÜK Broşür Dizisi, Yeni Düzen ve Emperyalizm, İstanbul, **2001**
- [28] ÖZOĞLU, S., Ç., Rehberlik ve Psikolojik Danışma, İzmir, **1982**
- [29] ÖZTÜRK, C., AtaTürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası, İstanbul, **1996**
- [30] PEKER, Ö., Yönetici Eğitimi, Ankara, **1989**
- [31] SABAN, A., Hizmet içi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Ankara, **2000**
- [32] SENEMOĞULU, N., Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmen Yeterlikleri, Eğitimde Yansımalar, Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Ankara, **2001**

- [33] SEZGİN, İ. Meslekî ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme, Nobel Yayınları, 4. Baskı, Ankara, **2000**
- [34] SÖZER, E., Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Programının Öğretmenlik Davranışı Kazandırma Yönündeki Etkililiği, Ankara, **1991**
- [35] TANILLI, S., Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz, Cem Yayınevi, İstanbul, **1994**
- [36] TANYELİ, H., Personel Eğitimi, Ankara, **1970**
- [37] TAYMAZ, H., Hizmet İçi Eğitim, Ankara, **1992**
- [38] TAYMAZ, H., Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Ankara, **1997**
- [39] TDK, Türkçe Sözlük, Ankara, **1974**
- [40] TORTOP, N., Personel Yönetimi, **1971**
- [41] TUTUM, C., Personel Yönetimi, Akara, **1979**
- [42] TÜRK, E., Türk Eğitim Sistemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, **1999**
- [43] TÜRKYILMAZ, T., A., Gençlik ve Eğitim Üzerine, İstanbul, **1997**
- [44] ÜNAL, S., ADA, S., Öğretmenlik Mesleğine Giriş, İstanbul, **2004**
- [45] YENAL, OKTAY, Ulusların Zenginliği ve Uygarlığı – Eğitim Boyutu, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, **1999**

Tezler

- [46] AÇIKALIN, Ş., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hizmet içi Eğitimin Engelleri ve Üst Kademe Yöneticilerinin Hizmet içi Eğitime ilişkin Tutumları, Hacettepe, Ankara, **1991**
- [47] BODUR, M., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Fakültesi Programlarının Farklı Lise Çıkışlı Öğrencilerin Öğretmenlik Tutumlarına Etkisi, Uludağ, Bursa, **2006**
- [48] BOYNAK, F., Yayınlanmamış Doktora Tezi, Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Haberleşme Eğitimi Bölümü Ders Programlarının Değerlendirilmesi ve Güçlendirilmesine Yönelik Araştırma, **2002**
- [49] ÇETİN, B., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Meslek Dersi Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Yoluyla alanlarına yönelik Yenilikleri Kazanma Dereceleri ve Bu Yenilikleri Eğitime Yansıtma Durumları, Yüksek Lisans Tezi, Marmara, İstanbul, **2001**

- [50] KOCABAŞ, İ., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Teknik Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinlikleri ve Yönetime İlişkin Görüşlerin Belirlenmesi, Elazığ, **1993**
- [51] ÖZTÜRK, M., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortaöğretim Kurumlarında Tekstil Alanında Eğitim Gören Öğrencilere İşletmede Uygulanan Meslekî Eğitimin (Staj) Yeterliliği Ne Düzeydedir?, Yüksek Lisans Tezi, Marmara, İstanbul, **2004**
- [52] TAŞ, Z., N., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mütef Tekstil Eğitimi Bölümü'nün GTZ Projesi Gereği Yeniden Düzenlenmiş Ders Programları Hakkında Araştırma, Marmara, İstanbul, **2005**
- [53] TÜRETEN, S., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Öğrenen Örgütler Anlayışıyla Okulda Hizmet içi Eğitimin Planlanması ve Bir Uygulama, Yüksel Lisans Tezi, Marmara, İstanbul, **2004**

Makaleler

- [54] AKSU, M., B., Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi ve Değerlendirme Sorunu, Eğitim Yönetimi, Yıl:2, Sayı: 2, **1996**
- [55] ARAYICI, A., Köy Enstitüleri ve Bunlardan Çıkarmamız Gereken Dersler, Eğitim ve Yaşam, Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Sayı: 13, Ankara, **1999**
- [56] BULUÇ, B., Meslekî ve Teknik Eğitim Kurumlarında Eğitim Yönetimi İşlevlerinin Değerlendirilmesi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı: 303, Ankara, **2003**
- [57] DOĞAN Hıfzı, KILIÇ Ruhi, Bilgi Çağında Orta Öğretim Sorunlarının Çözümüne Yeni Bir Bakış, Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı 243, Mayıs **1998**
- [58] DOĞAN Hıfzı, "Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma İhtiyacı", Millî Eğitim Dergisi Sayı 139, Temmuz-Ağustos-Eylül **1998**
- [59] ERTÜRK, S, Türk Eğitim Sisteminde Meslekî ve Teknik Eğitim, Amme İdaresi Dergisi, C.11, S.2, **1978**
- [60] KARSLI, M. D., Teknik Eğitimin Yönetimi ve Kalite, Eğitim Yönetimi, Yıl: 3, Sayı: 2, **1997**
- [61] ONURSAL, T., Sanat Yoluyla Eğitim ve Köy Enstitüleri, Eğitim ve Yaşam, Eğitim Bilim ve Kültür Dergisi, Sayı: 9, Ankara, **1998**

- [62] PEHLİVAN, İ., Hizmet İçi Eğitim Siyaseti (Politikası) ve Geliştirilmesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Ankara, **1997**
- [63] SÜNBL, A. M., Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini, Eğitim Yönetimi, Yıl:2, Sayı:4, **1996**

Bildiriler

- [64] Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı, İzmir, 21 – 26 Eylül 1992, Ankara, **1995**
- [65] GÖK, F., Öğretmen Yetiştirme ve İstihdamı Sempozyumu, EĞİTİM – SEN, Ankara, **2003**
- [66] TÜRKYILMAZ T., A., Mesleki Teknik Eğitim Sorunları ve Yeniden Yapılanma, Bursa Kentinde Çözümler Sempozyum Bildirileri Kitabı, Bursa, **2007**
- [67] UÇAR , A., ÖZTÜRK, N., Meslekî Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesi ve Türkiye'nin Öncelikleri, International 2. Balkan Education Congress, 8 - 9 - 10 October, **2004**

Raporlar

- [68] KÜNHE, A., Meslekî Terbiyenin İnkışafına Dair Rapor, İstanbul, **1939**
- [69] TÜRKYILMAZ, T., A., Meslekî Teknik Eğitime Bakış ve Çözüm Önerileri, EĞİTİM – SEN Demokratik Eğitim Kurultayı Hazırlık Raporu, Bursa, **2004**

Elektronik Yayınlar

- [70] <http://ttogm.meb.gov.tr/ticar/metem.htm>, Ekim, **2007**
- [71] <http://sdb.meb.gov.tr>, Ekim, **2007**
- [72] <http://etogm.meb.gov.tr>, Ekim, **2007**
- [73] <http://ktogm.meb.gov.tr>, Ekim, **2007**
- [74] <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/155–156/kazu.htm> - 54k, Haziran, **2004**
- [75] www.osym.gov.tr
- [76] http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf -Eylül, **2007**

EKLER

EK 1: ÖĞRETMENLERE UYGULANAN ANKET ANKET

Değerli meslektaşlarım bu çalışmayla **Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemi**'ni ortaya çıkartmaya yönelik inceleme yapılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle **adınızı yazmanıza gerek yoktur.**

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplayınız. Cevaplamayı şıklar üzerine (X) koyarak yapmanız yeterlidir.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederiz.

Danışman

Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof Dr. Semra ÜNAL

Tufan Ata TÜRKYILMAZ

I. BÖLÜM

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanı parantez içine (X) koyarak işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz nedir?

- a. () Bayan b. () Bay

2. Meslekî kıdeminiz nedir?

- a. () 1 – 5 yıl b. () 6 – 10 yıl
c. () 11 – 15 yıl d. () 16 ve üzeri.

3. Hangi alanda görev yapmaktasınız?

- a. () Tekstil Teknolojisi
b. () Makine Teknolojisi
c. () Bilişim Teknolojisi
d. () Mobilya Teknolojisi
e. () Elektrik – Elektronik Teknolojisi
f. () Diğer Belirtiniz

4. Hangi Fakültenizden mezun oldunuz?

- a. () Teknik Eğitim Fakültesi c. () Mühendislik Fakültesi
b. () Yüksek Okul d. () Diğer.....

5. Mezun olduğunuz lise türü

a. () Meslek Lisesi (EML, TL, ATL, AML) b () Klasik Lise

6. Kendi imkânlarınızla kaç meslekî eğitim kurs veya seminerine katıldınız?

a. () 1 – 3

b. () 4 – 5

c. () 6 ve üzeri

d. () Hiç katılmadım

7. Öğretmenlik mesleğiniz boyunca hizmet içi eğitime katıldınız mı?

a. () Bir kez

b. () İki kez

c. () Üç ve daha fazla

d. () Katılmadım

II. BÖL.ÜM

Aşağıdaki her cümleyi sırasıyla okuyunuz. Her ifade 4 – 3 – 2 – 1 ölçekleri ile cevap veriniz.

Seçenekler olumludan olumsuzu doğru sıralanmıştır.

4: Evet, 3: Kısmen, 2: Çok az, 1: Hayır

Size hangisi uygun ise o sayının olduğu bölme (X) ile işaretleyiniz.

ÖNEMLİ

Anket soruları içinde yer alan ALAN ve DAL tanımları, modüler sistem içinde tanımlanan şekliyle kastedilmektedir.

Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılma Sürecinde Öğretmen Eğitiminin Önemi ile ilgili sorular

Sorular	Evet	Kısmen	Çok az	Hayır
1. Modüler sistemde uygulamaya verilen ağırlığın arttığını düşünüyorum.				
2. Modüler sistemi önceki sistemden daha iyi buluyorum.				
3. Modüler sistemde alan birleştirmeleri ile ilgili sorun yaşıyorum.				
4. Modüler sistemin sanayi stajlarını daha verimli hale geleceğini düşünüyorum.				
5. Modüler sistemin meslek dalıyla ilgili işleyişleri kolaylaştırdığını düşünüyorum.				
6. Modüler sistemin önceki sisteme göre daha fazla öğrenci merkezli olduğunu düşünüyorum.				
7. Modüler sistemde öğretmenlerin ders içi etkinlikleri sadece öğrencileri destekleme etkinliğine dönüşmüştür.				
8. Modüler yapı ile öğrenme ortamının hazırlıklarını daha etkili şekilde yapıyorum.				
9. Modüler sistemde öğretmenlerin sanayi kuruluşlarındaki öğrencilerini daha ağırlıklı olarak değerlendirebileceklerini düşünüyorum.				
10. Modüler sistem öğretmenlerin uygulama ve stajlardaki sorumluluğunu artırmıştır.				

	Sorular	Evet	Kısmen	Çok az	Hayır
11.	Modüler sistemle birlikte ALAN birleşmelerinden kaynaklanan ders yükü artışı <u>öğretim kalitesini</u> olumsuz yönde etkiliyor.				
12.	Lisans programım DALINIZLA ilgili teknik bilgileri modüler eğitimi yürütecek düzeyde vermiştir. .				
13.	Modüler sistemde verdiğim derslerde kendimi yeterli buluyorum.				
14.	Hizmet içi eğitim programlarının bana modüler sistemin gereksinimlerini aktardığını düşünüyorum.				
15.	Modüler yapı ile öğretme hızımı, <u>öğrenmeye</u> göre ayarlayabiliyorum.				
16.	Modüler sistemde ALAN birleştirmeleri <u>öğretme</u> işimi kolaylaştırmıştır.				
17.	Modüler sistemin uygulamalı ders ortamında teknik araç ve gereçleri daha verimli kullanabiliyorum.				
18.	Dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.				
19.	Modüler sistemde ALAN birleştirmeleri beni alanla içi farklı bilgilerini öğrenmek zorunda bırakmıştır.				
20.	Modüler sistemin uygulanabilmesi için alt yapının yeterli düzeyde oluşturulduğunu düşünüyorum.				
21.	Modüler sistemde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda kendimi başarılı buluyorum.				
22.	Modüler sistemin ders içeriklerinde uygulamalı eğitime daha fazla ağırlık verildiğini düşünüyorum.				
23.	Modüler sistemin öğrencilerin ders içi öğrenme ve etkinliklerinin değerlendirilmesini zorlaştırdığını düşünüyorum.				
24.	Modüler sistemde modüllerin öğrencilerin düzeylerine göre oluşturulduğunu düşünüyorum.				
25.	Öğrenci stajları sırasında işletme ortamında daha aktif bulunabilmenin, mesleki gelişimime olumlu etkisi olacağını düşünüyorum.				
26.	Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği öğretim planlarını hazırlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.				
27.	Meslektaşlarım içinde dersin gerektirdiği, öğretimi sağlama konusunda yetersiz olanların bulunduğunu düşünüyorum.				

28.	Modüler sistemde öğrencilerin beceri kazanmaları için modüllerde verilen ders süresi yeterli olduğunu düşünüyorum.				
29.	Modüler sistem uygulamaları hakkında bilgi alabilmek için web sayfası, bülten, tanıtım ve promosyon malzemeleri gibi kaynaklardan yararlanıyorum.				

III. BÖLÜM

Belirtmek istediğiniz görüşleriniz.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Adı **TUFAN ATA TÜRKYILMAZ**
Doğum Tarihi **10.11.1973**
Doğum Yeri **ESKİŞEHİR**

İŞ TECRÜBESİ

• Tarihler
(başlangıç – bitiş)

- 2005 – Aktif İş Gücü Stratejileri, Yeni Fırsatlar Programı, Tekstilde Mesleki Gelişim ve Dokuma Kumaş Desinatörlüğü Kursu Proje Koordinatörü,
- 2004 – Bursa Tophane Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi, Tekstil Teknoloji Alanı Öğretmeni,
- 2004 – Bursa Eğitim Geliştirme Vakfı (BEGEV), Jakarlı Desen Tasarım Kursu Öğretmeni,
- 2005 – Bursa Tekstil Mühendisleri Odası, Temel Dokuma Kursu Öğretmeni,
- 1998 – 2004 Bursa Ali Osman Sönmez Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Dokuma Bölümü Öğretmeni.
- 1997 – 1998 Olay Gazetesi, Ekonomi Servisi, Muhabir – Yazar.

MESLEKİ YAYINLAR

- 2008 – Tekstil Terimleri Cep sözlüğü Yazarı
- 2005 – Milli Eğitim Bakanlığı Boya Teknolojisi Temel Ders Kitabı Yazarı,
- 2004 – Milli Eğitim Bakanlığı Dokuma Teknolojisi Temel Ders Kitabı Yazarı,
- 2003 – Milli Eğitim Bakanlığı Örgü Bilgisi Temel Ders Kitabı, Yazarı,
- 2004 – Dokuma Kumaşlarda Kenar Yapıları, Tekstil Teknolojisi Dergisi, Makale Yazarı, Şubat – 2004,
- 2003 – Çok Fazlı Dokuma Makineleri, Tekstil Teknoloji Dergisi, Makale Yazarı, Temmuz – 2003,

EĞİTİM VE ÖĞRENİM DURUMU

• Tarihler
(başlangıç – bitiş)

- 1991 – 1997 – İstanbul, Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi, Tekstil Dokuma Bölümü
- 1988 – 1991 – Bursa Tophane Anadolu Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi Dokuma Bölümü
- 1985 – 1988 – Bursa Erkek Lisesi
- 1980 – 1985– Bursa Atatürk İlköğretim Okulu