

**T.C.
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİĞİ ÇERÇEVESİNDE
ÖĞRENCİ AÇISINDAN TRİMESTER EĞİTİM SİSTEMİNİN
İNCELENMESİ:
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ NACİ TOPÇUOĞLU MYO ÖRNEĞİ**

Mustafa AKSİN

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Mehmet UZUNKAVAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ELEKTRONİK VE BİLGİSAYAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İSPARTA - 2014**

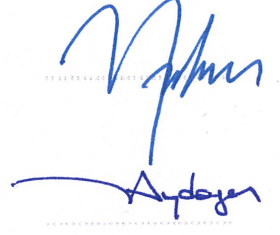
© 2014 [Mustafa AKSiN]

TEZ ONAYI

Mustafa AKSİN tarafından hazırlanan "**Üniversite-Sanayi İşbirliği Çerçevesinde Öğrenci Açısından Trimester Eğitim Sisteminin İncelenmesi: Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu MYO Örneği**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü **Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak başarı ile savunulmuştur.

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mehmet UZUNKAVAK
Süleyman Demirel Üniversitesi



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Tuncay AYDOĞAN
Süleyman Demirel Üniversitesi



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Okan BİNGÖL
Süleyman Demirel Üniversitesi



Bu tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığı ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığı beyan edilir.

Mustafa AKSİN

Enstitü Müdürü

Prof. Dr. Ahmet ŞAHİNER



TAAHHÜTNAME

Bu tezin akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını beyan ederim.

Mustafa AKSİN

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	viii
1. GİRİŞ	1
2. KAYNAK ÖZETLERİ.....	9
3. MESLEKİ EĞİTİMDE TRİMESTER EĞİTİM SİSTEMİ İNCELEMESİ.....	14
3.1. Türkiye’de Mesleki Eğitim Yapısı	19
3.1.1. Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim	20
3.1.2. Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim	20
3.1.2.1. Önlisans düzeyinde mesleki eğitim.....	21
3.1.2.2. Lisans düzeyinde mesleki eğitim	22
3.2. Üniversite-Sanayi İşbirliği	23
3.2.1. Üniversite-Sanayi işbirliğinin taraflara faydaları	24
3.2.2. Üniversite-Sanayi işbirliğinin gerçekleşememe nedenleri.....	26
3.3. Trimester Eğitim Sistemi	27
3.3.1. Trimester eğitim sisteminin üniversite açısından değerlendirilmesi	33
3.3.2. Trimester eğitim sisteminin sanayi açısından değerlendirilmesi.....	34
3.3.3. Trimester eğitim sisteminin öğrenci açısından değerlendirilmesi	35
4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA.....	38
4.1. Araştırma	38
4.1.1. Örneklem seçimi.....	39
4.1.2. Araştırma yöntemi.....	40
4.2. Bulgular	42
4.2.1. “Meslek yüksekokulumuzdaki mesleki eğitimin, meslek kariyerimizin başlangıcı için yeterli olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	44
4.2.2. “Aldığım eğitim beklentilerimi karşılamaktadır” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	46
4.2.3. “Aldığım eğitim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	48
4.2.4. “Eğitim gördüğüm alanda çalışmayı düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	49
4.2.5. “Mezun olduğumda kendimi çalışma hayatına hazır hissedeceğimi düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	51
4.2.6. “Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	52
4.2.7. “Meslek eğitimine lisede başlamanın daha doğru olduğu kanaatindeyim” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler.....	54
4.2.8. “Yaz stajının/İşyeri eğitiminin mesleki yeterliliğime (iş etiği, meslek bilgisi, sosyal beceri, vb.) faydalı olduğunu/olacağını düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	56

4.2.9. “Staj yerlerinin eğitimimiz ile ilgili olduğunu düşünüyorum /İşyeri eğitimi için sanayicinin ilgili olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	58
4.2.10. “Öğrenim hayatım boyunca aldığım/alacağım toplam staj süresini yeterli buluyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	59
4.2.11. “Trimester eğitim sisteminin normal eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	61
4.2.12. “Aynı bölümdeki normal MYO mezununa göre iş bulma ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	62
4.2.13. “Meslek yüksekokulumuzda uygulanan işyeri eğitimi uygulamasının diğer meslek yüksekokullarında da uygulanması gereklidir” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	64
4.2.14. “Önlisans eğitimimi trimester eğitim sistemi içerisinde almaktan dolayı memnunum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler...	64
4.2.15. “Meslek yüksekokulu tercih etmeyi düşünenlere kendi okulumu tavsiye ederim” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler	65
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
KAYNAKLAR	71
EKLER.....	74
EK A. Anketler	75
ÖZGEÇMİŞ.....	77

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÜNİVERSİTE-SANAYİ İŞBİRLİĞİ ÇERÇEVESİNDE ÖĞRENCİ AÇISINDAN TRİMESTER EĞİTİM SİSTEMİNİN İNCELENMESİ: GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ NACİ TOPÇUOĞLU MYO ÖRNEĞİ

Mustafa AKSİN

Süleyman Demirel Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet UZUNKAVAK

Gelişmiş ülkelerdeki mesleki eğitim sistemlerine bakıldığında, üniversite-sanayi işbirliği içerisinde ağırlıklı olarak uygulamaya dayalı eğitimler verildiği görülmektedir. Ülkemizdeki meslek yüksekokullarında ise uygulama eğitimine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Trimester eğitim sisteminde, staj süresi toplam 130 işgününe çıkarılmış, iki dönemi kapsayacak hale getirilmiştir. Öğrencinin iki yıl içerisinde eğitim almış olduğu dönem sayısı da 4'ten 6'ya yükselmiştir.

Bu çalışmada, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler ile klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerine anket uygulaması yapılarak, öğrencilerin mesleki eğitim, staj ve trimester ile ilgili görüşleri karşılaştırılmış, trimester eğitim sistemi ile ilgili olarak sadece trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir.

Sonuçlara göre, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, mesleki açıdan ve eğitim sistemi açısından sorulan sorulara, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre yaklaşık %25 oranında daha olumlu cevap verdikleri ve trimester eğitim sistemini tavsiye ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üniversite-Sanayi İşbirliği, Trimester, Meslek Yüksekokulu, Mesleki Eğitim, Staj.

2014, 77 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

**INVESTIGATION OF TRIMESTER EDUCATION SYSTEM FROM STUDENTS
PERSPECTIVES WITH UNIVERSITY-INDUSTRY COOPERATION:
UNIVERSITY OF GAZİANTEP, NACİ TOPÇUOĞLU VOCATIONAL HIGH
SCHOOL SAMPLE**

Mustafa AKSİN

**Süleyman Demirel University
Graduate School of Applied and Natural Sciences
Department of Electronic and Computer Education**

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mehmet UZUNKAVAK

When the vocational education systems are examined, it can be seen that generally education based on practice, with university-industry cooperation, is applied. However, it can be seen that there is not enough practical education at vocational higher schools in our country. In trimester education system, training period was increased to 130 working days and it contains two terms. The number of the terms, students get in two years increased from four terms to six.

In this study, opinions of the students who study at trimester program and who study classical system about vocational education, training program and trimester by conducting questionnaire. About trimester, only the opinions of the students who study at trimester program were evaluated.

When the results were examined, generally students studying at trimester give 25% more positive answers to the questions related to vocation and educational system than other students studying at classical system. Also, it can be seen that students studying at trimester advise trimester education system.

Keywords: University-Industry Cooperation, Trimester, Vocational High School, Vocational Training, Internships.

2014, 77 pages

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde yaşadığım aksaklıklar ve gecikmelerde her zaman bana yardımcı olan, her daim benden desteklerini esirgemeyen, saygıdeğer Danışman Hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet UZUNKAVAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde ve anket çalışmalarımda yanımda olan değerli arkadaşım Öğr. Gör. Dr. Emre Harun KARAASLAN'a, anket uygulamasında yardımlarını esirgemeyen Sayın Öğr. Gör. Ercan UYGUN'a teşekkür ederim.

İstatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardımcı olan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Cengizhan KARACA'ya ve Öğr. Gör. Mehmet KÖRPI'ye teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında beni yalnız bırakmayan eşime sonsuz sevgi ve saygılarımı sunarım.

Mustafa AKSİN
ISPARTA, 2014

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 3.1. 1998-2003 yılları ortaöğretim öğrenci sayıları.....	15
Şekil 3.2. Yıllara göre MYO öğrenci sayıları (ÖSYM, Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı, Öğrenci Sayıları Özet Tabloları).....	16
Şekil 3.3. 2002-2014 yılları ortaöğretim öğrenci sayıları.....	17
Şekil 3.4. Trimester eğitim sistemi işleyiş şeması.....	32
Şekil A.1. Trimester Eğitim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket	75
Şekil A.2. Klasik Eğitim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket	76

ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 3.1. Yıllara göre ortaöğretim öğrenci sayıları (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Öğretim, 1998-2014)	15
Çizelge 3.2. Mesleki ve teknik ortaöğretim çıkışlı adaylardan MYO'lara yerleşenler (YÖK, 2005)	17
Çizelge 4.1. Güvenilirlik testi çıktıları	39
Çizelge 4.2. Normallik testi çıktıları	41
Çizelge 4.3. Ankete verilen cevapların yüzde dağılımları	43
Çizelge 4.4. Ankete verilen cevapların sadeleştirilmiş yüzdeleri	44
Çizelge 4.5. Birinci soruya ilişkin veriler	45
Çizelge 4.6. Birinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	45
Çizelge 4.7. Birinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	45
Çizelge 4.8. İkinci soruya ilişkin veriler	46
Çizelge 4.9. İkinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	47
Çizelge 4.10. İkinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	47
Çizelge 4.11. Üçüncü soruya ilişkin veriler	48
Çizelge 4.12. Üçüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	48
Çizelge 4.13. Üçüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	49
Çizelge 4.14. Dördüncü soruya ilişkin veriler	50
Çizelge 4.15. Dördüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	50
Çizelge 4.16. Dördüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	50
Çizelge 4.17. Beşinci soruya ilişkin veriler	51
Çizelge 4.18. Beşinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	52
Çizelge 4.19. Beşinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	52
Çizelge 4.20. Altıncı soruya ilişkin veriler	53
Çizelge 4.21. Altıncı soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	53
Çizelge 4.22. Altıncı soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	54
Çizelge 4.23. Yedinci soruya ilişkin veriler	55
Çizelge 4.24. Yedinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	55
Çizelge 4.25. Yedinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	56
Çizelge 4.26. Sekizinci soruya ilişkin veriler	57
Çizelge 4.27. Sekizinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	57
Çizelge 4.28. Sekizinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	58
Çizelge 4.29. Dokuzuncu soruya ilişkin veriler	58
Çizelge 4.30. Dokuzuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	59
Çizelge 4.31. Dokuzuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	59
Çizelge 4.32. Onuncu soruya ilişkin veriler	60
Çizelge 4.33. Onuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri	60
Çizelge 4.34. Onuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları	61
Çizelge 4.35. On birinci soruya ilişkin veriler	62
Çizelge 4.36. On ikinci soruya ilişkin veriler	63
Çizelge 4.37. On üçüncü soruya ilişkin veriler	64
Çizelge 4.38. On dördüncü soruya ilişkin veriler	65
Çizelge 4.39. On beşinci soruya ilişkin veriler	66

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

İKMEP	İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilmesi Projesi
MEGEP	Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi
MYO	Meslek Yüksekokulu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmiş ülkelerde bilgi toplumuna geçiş süreci başlamış ve bilgi ekonomisi adı verilen yeni bir küresel ekonomik yapı oluşmuştur. Bu yeni yapıda bireylerin ekonomik gücü, bilgi ve öğrenim düzeyleri ve ülkelerin rekabet gücü ise beşeri ve sosyal sermayeleri ile ölçülür hale gelmiştir. Bu süreç, bilginin üretilmesi ve paylaşılmasından birinci derecede sorumlu olan üniversitelerden beklentileri arttırmış ve hemen tüm ülkelerde yükseköğretim, toplumların ilgi odağı haline gelmiş ve bu artan beklentileri karşılayacak şekilde, yükseköğretimin yeniden yapılandırılması gündeme getirilmiştir (YÖK, 2007).

Gittikçe artan beklentilerin yanı sıra, hızla ve büyük bir ivmeyle gerçekleşen teknolojik gelişmeler, artık çok zor takip edilebilir bir noktaya gelmiş, bu teknolojik gelişmelerle beraber üniversitelerin, oluşan beklentileri karşılaması hayli zor bir hal almıştır. Hem büyük bir hızla gelişen bilgi akışının gerisinde kalmadan çağı yakalayabilmek, hem de yeni oluşan bilgi alanları ile ilgili program geliştirmek ve genişletmek için çalışmalar yapılması yükseköğretim stratejisi olarak belirlenmiştir. Ayrıca bunlara ek olarak mezunların istihdam oranlarının artırılabilmesi, verilen eğitimde bilginin yanı sıra uygulama eğitimine de ağırlık verilmesi gibi nitelikli insan gücünü artıracak tedbirlerin alınması da uygun görülmüştür. Nitelikli insan gücü ise okullarda verilen temel eğitimden ziyade, yeterli ve iyi planlanmış bir mesleki eğitimle mümkün olabilecektir.

İyi yetişmiş insan gücü, teknolojik ilerlemenin ortaya çıkaracağı toplumsal ve bireysel uyumsuzluk sorunlarını daha aza indirebilecek, ülke ekonomisi dolaylı olarak bu durumdan yararlanabilecektir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler, vasıfsız insan sayısının artması nedeniyle işsizlik sorunu yaşamaktadırlar. İyi yetişmiş insan gücü bu yönüyle işsizliği azaltmada ülkelerin eğitim sistemleri açısından ilk boyuttur ve mesleki eğitime verdikleri önem ve eğitim sistemlerindeki kapsam önemli ölçüde bu boyutu etkilemektedir (Aykaç, 2002). Gelişmiş ülkelere bakıldığında, sağlam bir zemine oturtulmuş ve istikrarlı bir şekilde seyreden eğitim politikaları olduğu görülmektedir. Bir ülkenin

kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretilmesini ve nitelikli insan gücünün yetişmesini sağlayan kurumların üniversiteler olduğu düşünüldüğünde, özellikle ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerin yükseköğretime verdikleri önemin günden güne arttığı görülmektedir. Çünkü üniversiteler, özellikle bulundukları bölgenin sosyal ve ekonomik anlamda kalkınmasında birer dinamo görevi görmektedirler (Sakınç ve Aybarç Bursalıoğlu, 2011).

Ülkemizin de gelişmiş ülkeler arasında yer alması için hızla gelişen teknolojiyi yakından takip etmesi ve teknolojinin gelişimine katkıda bulunması gerektiği göz ardı edilemez bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için, mesleki yeterliliklere sahip, iş dünyasını tanıyan ve sanayi dünyasına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2009). Söz konusu bireylerin yetiştirilmesinde, eğitim kurumları ile sanayi arasındaki kurulacak işbirliğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler ışığında hem üniversitelerde verilen mesleki eğitimin niteliğinin artırılması açısından, hem de endüstride nitelikli insan gücünün artırılması açısından ciddi adımlar atılması gerektiği düşünülmektedir. Üniversitelerde üretilen bilginin sanayiye aktarımı ve sanayiden de üretime ve topluma yansımaları sağlanamadığı sürece, ülkelerin gelişmişliğinden bahsetmek mümkün değildir (Bayrak ve Halis, 2003). Bu açıdan bakıldığında her iki tarafın da birbirlerinden beklentileri vardır ve bu beklentilerin karşılanması için tarafların karşılıklı olarak birbirlerini desteklemeleri şarttır. Yani çok daha verimli olarak koordine olması gereken bir üniversite-sanayi işbirliği yapılması gerekmektedir.

Ülkemizde devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere 178 üniversite (YÖK, 2013), 745 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (ÖSYM, 2013). Meslek yüksekokullarının amaçları, iş dünyasının ihtiyaçlarını karşılayabilecek, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerek teknolojik, gerekse bilimsel alandaki değişim ve gelişimleri takip edip üretime katkı sağlayabilecek nitelikli ara elemanlar yetiştirmek olarak düşünüldüğünde (Adıgüzel, 2009) meslek yüksekokullarında uygulanacak üniversite-sanayi işbirliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ancak yıllardır hep sözü edilen, yapılmasının gerekliliği mümkün olan her çalışma platformunda dile getirilen, ulusal eğitim stratejilerinde

yapılması zorunluluk olan üniversite-sanayi işbirliği bugüne kadar tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir. Bu işbirliğinin gerçekleştirilememesinin nedenlerini, Bayrak ve Halis (2003) çalışmalarında öğretim elemanlarına göre işbirliğinde temel sorunları şu şekilde sınıflandırmışlardır.

- Birinci derecede önemli sorunlar;
 - Üniversite-sanayi arasında iletişim kopukluğu;
 - Tarafların birbirlerine güven duymamaları;
 - Kaliteli öğretim elemanı yetersizliği;
 - Organizasyon eksikliği;
 - YÖK yasası;
 - İşbirliği konusundaki karşılıklı işbirliği isteksizliği;
 - Öğretim elemanının ders yoğunluğu;
 - Sanayicinin üniversiteye merkezi değer vermemesi;
 - Sanayide profesyonel yönetim anlayışının yerleşmemesi;
 - Sanayinin bilim ve bilim adamlarından yeterince yararlanmaması.
- İkinci derecede önemli sorunlar;
 - Laboratuvar eksikliği;
 - Sanayinin Ar-Ge çalışmaları yapmaması;
 - Tarafların birbirini iyi tanımaması;
 - Beklenti farklılıkları;
 - Üniversite eğitiminin pratiğe dönük olmaması;
 - Kurumsal-yapısal engeller;
 - Tarafların işbirliğine yeterince önem vermemesi;
 - Birbirlerine tepeden bakma yaklaşımları.
- Üçüncü derecede önemli sorunlar;
 - Devletin ciddi destek ve motivasyonunun olmayışı;
 - Finansman anlayışı;
 - Sanayicinin düşük verimdeki ısrarı ve geleceği görememesi;
 - Sanayinin üniversiteyi zayıf ve yetersiz görmesi;
 - Sanayinin üniversiteyi desteklemekten kaçınması;

- Sanayinin yurtdışından know-how alması;
- İş alanlarının somutlaştırılmaması;
- Yapıcı yaklaşım eksikliği.

Oysaki üniversite-sanayi işbirliğinin, hem mesleki eğitimin kalitesi açısından, hem de ülkemizin ekonomik refahı ve gelişmişlik düzeyinin artışı açısından uygulanması zorunludur. Çünkü üreten bir üniversite nitelikli insan gücü yetiştirmenin yanı sıra, ürettiği bilgi birikimini sanayi ile paylaşmalı, bu bilgiler ışığında üretimde verimlilik ve nitelik artırılmalıdır.

Üniversitede çalışan öğretim elemanı, uygulama faaliyetinde bulunabilmek için sanayinin imkânlarını, sanayi ise ar-ge faaliyetleri için üniversiteyi kullanabilmelidir. Tüm bunların yanında öğrenciler, eğitim hayatlarından sonra içerisinde bulunacakları çalışma hayatı şartlarını öğrenmesi ve mesleki kariyer için gerekli olan temel bilgileri almaları için sanayinin imkânlarından faydalanabilmelidir.

Sağlıklı bir Üniversite-Sanayi işbirliği yapılabildiği takdirde, hem üniversite açısından, hem sanayi açısından, hem de birey ve toplum açısından çok ciddi kazanımlar elde edilebilecektir. Bu kazanımlardan bahsedilecek olursa, üniversite, sanayi ve öğrenci açısından olmak üzere üç ana başlık altında incelenebilir.

- Üniversiteler açısından

Üniversiteler verdikleri eğitimde pratik eğitim gerektiren meslek grupları için ayrı ayrı atölyeler, laboratuvarlar kurmalıdır. Üretim amacı dışında sadece eğitim amaçlı kurulacak atölye, laboratuvar vb. fiziki yatırımlar meydana çıkacaktır. Mevcut olan her MYO bu yatırımları yapma imkânına sahip olamayacağı gibi, bu yatırımı yapabilecek imkânı olan MYO'lar için geri dönüşümü olmayan bu yatırımlar üniversitelerin bütçesine, dolayısıyla devlete bir yük olacaktır. Bunun haricinde özellikle 21. yüzyılda çok büyük bir ivme kazanan teknolojinin gelişme hızını takip etmek çok zor olmakla birlikte, yapılan yatırımlar kısa bir süre sonra

eski teknoloji konumuna gerilemektedir. Kurulan laboratuvar ve atölyelerde ise günümüzden çok eski teknolojiler yer almaktadır.

Büyük yatırımlar yaparak çürümeye terk edilecek atölye ve laboratuvarlar yapmak yerine güzel bir üniversite-sanayi işbirliği ile teknolojiyi yakından takip etmek zorunda olan sanayi imkânları, uygulamalı eğitim için kullanılabilir.

- Sanayi açısından

Sanayide faaliyet gösteren firmalar, çalışan elemanlarını belli bir yeterliliğe gelene kadar belirli safhalardan geçirerek eğitime tabii tutmaktadırlar. Vasıfsız işçiler alarak firma içinde eğitim süreci harcanması, hem iş gücü israfına, hem de zaman israfına yol açacaktır. Mevcut üretim için kullanılan makine, teçhizat ve fiziki ortamlarını yetkililer gözetiminde üniversite öğrencilerinin kullanımına açarak düşük maliyetli ve nitelikli iş gücü elde etmiş olurlar. Ayrıca referansı olmadan işçi kabul etmek yerine bu eğitim süresince öğrencileri gözlemleyerek, aralarından firmalarına uygun gördüklerini işe alabilme imkânları olabilecektir.

- Öğrenci açısından

Ağırlıklı olarak verilen teorik eğitimler sonucunda öğrenciler gerçek iş hayatından uzak tutulmaktadırlar. Gerçek yaşam ve çalışma koşulları tamamen derslerde ve kitaplarda anlatılanlarla birebir uyuma göstermemektedir. Mezuniyet sonrası iş hayatına atılan öğrencilerde görülen eksiklikler genel itibariyle iş disiplini ve iş tecrübesi olmaktadır. İstemediği zaman okula gelmemesi imkânını veren devamsızlık hakkı, ne yazık ki iş hayatında yoktur. Veya ilk derse geç kalıp sonraki derslere katılma hakkı da ne yazık ki iş hayatında yoktur. Dolayısıyla iş disiplininden uzak yetişen öğrenciler, iş hayatına atıldıklarında çok ciddi motivasyon ve uyum problemi yaşama sorunuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra herhangi bir işe başvurdukları zaman ilk olarak karşılaştıkları soru “iş deneyimi” olmaktadır. Firmalar ise deneyimi olmayan bir kişiyi tercih etmemektedirler. Bu da mezun birey açısından, istihdam edilme noktasında ciddi bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Oysaki üniversite-sanayi işbirliği çerçevesinde uygulama eğitimlerini birer dönem halinde bizzat sanayinin imkânları içerisinde çalışarak geçirdikleri takdirde iş hayatını yakından tanımış, iş disiplini kavramını öğrenmiş ve gerekli iş deneyimine sahip olmuş olacaklardır.

Uygulama eğitimi süresince edindikleri tecrübeler sonucunda, mesleklerini yakından tanıma imkânı bulabilecekler, üniversitede katıldıkları derslerin önemini çok daha iyi kavrayabilecek, daha özgün düşünebilme yetisini kazanacaklardır. Bunun yanında mezun oldukları takdirde deneyimli olacaklar ve referans verebileceklerdir.

Bu işbirliğinin ciddi bir şekilde yürütülmesi sonucunda eğitim alan bireyler, nitelikli iş gücü olarak ülke ekonomisine katkıda bulunacaklardır. Bunun yanı sıra mezun olduktan sonra iş aramak yerine, daha mezun olmadan bile uygulama eğitim aldıkları firmalar tarafından istihdam edilebilme olanağı bulabileceklerdir.

Ülkemizde meslek yüksekokullarında daha çok sömestri olarak uygulanan klasik eğitim sisteminde, öğrenci iki yıl içerisinde toplam dört dönem boyunca teorik bilgi almaktadır. Yılda iki dönem olmak üzere güz ve bahar dönemlerinde iki dönemlik teorik eğitim verilmektedir. Bu teorik eğitimin devamında ise yaz tatili döneminde bir uygulama eğitimi bulunmaktadır. Bu şekilde öğrenci iki yıl boyunca toplamda dört dönem teorik eğitimin yanı sıra iki kez uygulama eğitimine katılmış olmaktadır. Yaz tatili dönemlerinde yapılan uygulama eğitimini ise ikamet ettiği şehirde belirlediği bir şirket, kurum ya da kuruluştaki yapmaktadır. Dolayısıyla birçok öğrenci uygulamalı eğitimini, eğitim aldığı meslek yüksekokulunun kilometrelerce uzağında tamamlamaktadır. Bunun neticesinde uygulama eğitiminden sorumlu olan öğretim elemanı ya da üniversitenin öğrenci üzerinde bir denetim mekanizması kurması mümkün olmamaktadır. Denetim mekanizması olmayan bir eğitim ise öğrencinin istediği yerde, istediği formatta tamamlayabileceği bir eğitime dönüşmektedir. Yani öğrenci yaz dönemi staj formunu imzalatabileceği bir firma bulduğu takdirde,

uygulama eğitimine devam etmediği halde bu eğitimi tamamlamış gibi gösterebilecektir.

Bu durum öğrencinin yükseköğretimdeki iki yıllık eğitim hayatı boyunca hiçbir pratik eğitim almadan mezun olabilmesine olanak tanımaktadır. Pratik eğitim almadan mezun olan bir öğrenci ise mesleki bilgiyi iş hayatında öğrenmek zorunda kalmaktadır. Mezuniyet sonrasında yapılacak görüşmelerde ise daha deneyimli ve referanslı kişiler için iş olanağı çok daha yüksek olacaktır. Uygulama eğitimi ise bu temel işlevi yerine getirerek, öğrencinin mesleki eğitiminin temelini atmanın yanında referans oluşturma işlevini de yerine getirmektedir. Yukarıda belirttiğimiz şekillerde uygulama eğitimini almış gibi göstererek, bu eğitimi almadan mezun olan öğrencilerde ise öğrencinin meslek hayatı açısından çok ciddi bir önem arz eden pratik eğitim safhası, iki yıllık eğitim hayatı içerisinde hiç yer almamış olmaktadır. Bunun sonucunda öğrencinin iş hayatına başlaması zorlaşacak, öğrenci kendine duyduğu özgüveni yitirecektir. Böyle bir durumda ise nitelikli insan gücünden bahsetmek imkânsızdır.

Bu bilgiler çerçevesinde konuya baktığımız zaman Türkiye’de meslek yüksekokullarının, mesleki eğitim açısından yeniden yapılandırılma gerekliliği doğmuştur ve eğitim sisteminde bir değişikliğe gidilmesi uygun görülmüştür. Mesleki eğitimde uygulama eğitimine ağırlık verilerek “Trimester” eğitim sisteminin uygulanması uygun görülmüştür.

Trimester eğitim sistemi, bir takvim yılı içerisinde üç dönem eğitim verilen bir sistemdir. Dolayısıyla MYO’larda iki yıllık eğitim süresince öğrenci toplamda dört dönem yerine altı dönem eğitim almaktadır. Bu altı dönem bazı MYO’larda 3 dönem teorik eğitim ve 3 dönem pratik eğitim olarak uygulanmakta, bazı MYO’larda ise 4 dönem teorik eğitim sabit kalmış olup, klasik eğitim sistemine göre fazladan olan iki dönemde pratik eğitim verilmektedir.

MYO’larda verilen eğitimin temelinde mesleki eğitim olduğundan dolayı, uygulama eğitimine, öğrencinin beceri ve yeteneklerine uygun eğitim verilmesi

için trimester eğitim sistemi oluşturulmuş ve 2007 yılından itibaren uygulanmasına başlanmıştır.

Trimester eğitim sistemi, ilk olarak Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu'nda pilot olarak uygulanmaya başlanmıştır (Civan ve Saçıkara, 2011). 2007 yılından bu yana eğitim veren Naci Topçuoğlu MYO'dan sonra 2012 yılında Gazi Üniversitesi Ostim MYO'da ve Süleyman Demirel Üniversitesi Teknik Bilimler MYO'nun bazı bölümlerinde trimester eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Fakat günümüz itibariyle Naci Topçuoğlu MYO, 2009 yılından bu yana mezun vermektedir. Ostim MYO da 2014 yılında ilk mezunlarını vermiştir.

Sistemin uzun zamandan beri yerleşik olarak uygulanmış olması sebebiyle anket ve analiz noktasında Gaziantep niversitesi rnek olarak seçilmiştir. Anket uygulaması ise trimester eğitim sistemini uygulayan Naci Topçuoğlu MYO ve klasik eğitim sistemini uygulayan Gaziantep Üniversitesi Teknik Bilimler MYO ve Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO ğrencilerine uygulanmıştır.

Uygulanan bu anketler vasıtasıyla öğrencilerin mesleki eğitim ve eğitim sistemi hakkındaki görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır. Mesleki eğitim hakkında, klasik eğitim sistemi ve trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı, eğer bir farklılık var ise bunun muhtemel sebepleri tartışılmıştır.

Bu kıyaslamanın yanı sıra, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin, aldıkları eğitimden memnun olup olmadıkları, bu sistemi tavsiye edip etmedikleri gibi sorular yöneltilerek eğitim sisteminin verimliliği belirlenmeye çalışılmıştır.

2. KAYNAK ÖZETLERİ

Aykaç (2002), mesleki teknik eğitim yapısı üzerine bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de incelemelerde bulunarak bu yapılar üzerinde karşılaştırmalar yapmıştır. İncelemede bulunduğu ülkeler içerisinde uygulanmakta olan mesleki teknik eğitim yapılarını iki ana sınıfa ayırmıştır. ‘Tam zamanlı mesleki teknik eğitim’ modeli ile ‘Çıraklık eğitim modeli’ olarak iki model tanımlamıştır. Avrupa ve Türkiye’de mesleki teknik eğitim için yapılan çalışmalar ve alınan kararlar çerçevesinde Avrupa ülkelerindeki ve ülkemizdeki mesleki teknik eğitimin seyrini irdelenmiştir. Yunanistan, İspanya, İsveç, Almanya ve Fransa’da uygulanmakta olan eğitim sistemleri açıklanmıştır. Eğitim sistemlerini detaylı bir şekilde rakamsal ifadelerle açıklayarak bu sistemlerin öğrenciler ve ülke üzerindeki olumlu ve olumsuz yanlarını açıklamıştır. Birçok noktada ülkeler arası farklılıklar ortaya çıksa da, bu ülkelerde yapılan reformların hedefleri ve yapılan uygulamalarda tespit edilen ortak noktaları ortaya konulmuştur. Genel hatlarıyla mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması için sahip olması gereken özellikleri belirlenmiştir. Bu tespitlerin devamında Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumunu genel hatlarıyla ve sorunlarıyla birlikte incelenmiştir. Tüm bu çalışmaların sonucu olarak Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim yapısının nasıl daha kaliteli bir hale getirilebileceği ve mevcut sorunların giderilmesi için öneriler sunulmuştur.

Bayrak ve Halis (2003), bilimsel ve ekonomik olarak yaşanan gelişmelerin doğal bir sonucu olarak bilgiye dayalı bir ekonominin doğduğuna dikkat çekmektedir. Bir ülkenin ekonomik kalkınması ancak ürettiği ve doğru olarak yönettiği bilgi ile mümkün olabileceği açıklanmıştır. Şüphesiz ki bir ülkede bilginin üretildiği merkezler üniversitelerdir. Üniversitelerde üretilen bilginin sanayiye, sanayiden üretime, üretimden de topluma yansımadağı sürece o ülkede gelişmişlikten bahsetmenin mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Üniversitede üretilen bilginin sanayiye aktarılabilmesi için ise bu iki kurumun işbirliği ile birbirlerine katkıda bulunmalarının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Üniversitelerde üretilen bilginin sanayiye aktarılamaması halinde üretime geçirilemeyen bilgi üretimi nedeniyle üniversiteler potansiyel bir yük olarak ifade edilmiştir. Gerekli olan bu

üniversite-sanayi işbirliğinin öneminin altı çizilmiş, ülkeye yapacağı katkılardan bahsedilmiştir. Türkiye’de bu işbirliğinin istenen seviyede olmadığı ifade edilmiştir. Bu işbirliğinin neden istenen seviyede olmadığına sebeplerinin tespiti amacı ile biri öğretim elemanlarına, diğeri ise sanayicilere uygulanmak üzere iki anket çalışması yapılmış, temeldeki sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. İki tarafın olaylara bakış açısı yorumlanarak işbirliğinin daha üst seviyelerde gerçekleşebilmesi için uygulanabilecek öneriler sunulmuştur.

Binici ve Arı (2004), gelişmiş ülkeler arasında yer almak ve onlarla bütünleşmek için ülkemizin en önemli kaynaklarından biri olan genç ve dinamik nüfus yapısının en iyi şekilde değerlendirilmesi için gerekli olan mesleki teknik eğitim yapısını incelemişlerdir. Genel olarak uygulanan mesleki teknik eğitim uygulamalarını üç ana başlık altında incelemişlerdir. Mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki gelişimini ve yapılan reformların amaçlarını ele aldıktan sonra diğer ülkelerdeki mesleki eğitim modellerini incelemişlerdir. Her ülkenin ihtiyaçlarına ve kaynaklarına göre farklı uygulamalar yaptıkları gözlemlenmiştir. Nihai olarak ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim modelini diğer ülkelere kıyasla istatistiksel olarak karşılaştırmışlar, ağırlıklı olarak meslek yüksekokullarının sorunlarını belirtmişlerdir. Mevcut sorunların giderilmesi için ülkemizde yapılan program geliştirme çalışmaları, projeler ve kurulan eğitim merkezleri gibi çalışmaları açıklayarak meslek yüksekokullarının genel sorunlarını ve ihtiyaçlarını niteleyerek öneriler sunmuşlardır.

Civan ve Saçıkara (2011), Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu’nun eğitim sistemini detaylı bir şekilde bildirilerinde sunmuşlardır. Trimester eğitim sistemi ile ilgili olarak değerlendirmelere yer verilen bildiride, Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu, yapı ve işleyiş olarak detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

Descy ve Tessaring (2001), Avrupa’da mesleki eğitim üzerine yaptıkları altı bölümden oluşan araştırmalarının ilk bölümünde, mesleki eğitim sistemleri, iş gücü piyasası, mesleki eğitim ile iş gücü piyasası arasındaki işbirlikleri, mesleki eğitimin finansmanı, yönetmelikleri, eğitimlerin belgelendirilmesi ve profesyonel

eğitim sistemlerini incelemektedirler. İkinci bölümde ise hayat boyu öğrenme programları, yeterlilikleri, uygulamada karşılaşılan zorluklar ve yapılan reformlar gibi incelemelerde bulunmuşlardır. Diğer bölümlerde ise Avrupa’da mesleki eğitim sistemleri ile bağlantılı olan istihdam, mesleki beceri ve yeterlilikler, çalışma hayatı ve sosyal dışlanma, bireysel performans, eğitim-iş ilişkisi, Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelerdeki mesleki eğitim sistemleri gibi konuları incelemişlerdir.

Gill vd. (2000), hazırladıkları raporda, ülkelerin mesleki eğitim politikaları, yapılan reformlar, karşılaştıkları sorunlar ve başarıyla uygulayan ülkelerin mesleki eğitim durumlarını analiz etmişlerdir. Ülkelerin ayrı ayrı sistemlerini işgücü piyasasının talepleri, mesleki eğitim sisteminin arzı, arz ve talep dengesi, ortaya çıkan sorunlar ve bu sorunların çözümü gibi konuları ve bu konularda yapılan yenilikleri ele almışlardır.

Gedikoğlu (2005), Türkiye’nin halen içerisinde bulunduğu Avrupa Birliği süreci içerisinde eğitim sistemimizin sorunlarını incelemiştir. Avrupa Birliği’nin kuruluşundan itibaren tarihsel gelişimini incelemiş, Avrupa Birliği’nin üye ülkeleri arasında geliştirmiş olduğu eğitim yöntemlerini ve yapılan uygulamaları incelemiştir. AB sürecinde Türk Eğitim Sistemi’nin sorunlarını okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak ayrı ayrı nitelendirdiği çalışmasında, ülkemizin AB ülkeleri ile karşılaştırmalarını istatistiksel olarak ifade etmiştir. Ülkemizde eğitimin her kademesindeki sorunları ayrı ayrı nitelendirmiş, sorunların giderilmesi için yapılabileceklerden bahsetmiştir.

Goozee (1993), çalışmasında Avustralya’da mesleki eğitim sistemi olan TAFE (Technical and Further Education) kuruluşlarını incelemiştir. TAFE, bulundukları bölge veya eyaletlere bağlı bulunan eğitim kurumlarıdır. Hükümetin TAFE’lere olan baskısı, eğitim ve politika ilişkisi, TAFE’lerin gereksinimleri gibi konuları ele almıştır. Her ne kadar TAFE’ler bulundukları bölgenin ekonomik, coğrafik, ve demografik özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sistemleri uygulasalar da, eğitimin önemli bir çıktısı olan işsizlik ve sanayi gelişimi gibi konularda da hükümet çeşitli yaptırımlar uygulamıştır. Çalışmasının sonucunda da işsizliğin

azaltılması ve verimliliğin arttırılması gibi konularda yapılması gereken reformlardan bahsedilmiştir.

Krause ve Woll (2007)'un yaptıkları çalışma, düzenli ve sürekli olarak ulusal mesleki eğitim sistemleri üzerine çalışma ve yayınlar yapan CEDEFOP'un (Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi) yayınlarından biridir. Bu çalışmada, Alman mesleki eğitim sistemi çeşitli bakış açılarından ele alınarak açıklanmıştır. Mesleki eğitim kurumları, ilk mesleki eğitim, mesleki ve sürekli eğitim, mesleki eğitimde yer alan eğitimcilerin eğitimi, beceri ve yetkinlik geliştirme, mesleki eğitimde rehberlik ve danışmanlık, finansman ve Alman mesleki eğitim sisteminin Avrupa'daki durumu gibi konular ele alınarak, Alman mesleki eğitim sistemin incelenmiştir.

Sevim ve Karamete (2003), üniversite-sanayi işbirliğini meslek yüksekokulları seviyesinde incelemişler ve yöresel bazda bir uygulama örneği sunmuşlardır. Her platformda birbirini desteklemesi gereken üniversite ve sanayinin yapacağı işbirliğinin amaçlarını nitelendirmişlerdir. Bu işbirliğinin verimli olabilmesi için sağlaması gereken temel faydalarını açıklamışlar, yöresel bazda uygulandığı takdirde sağlayacağı faydaları öğrenci açısından, toplum açısından, sanayi açısından ve yöresel kalkınma açısından sağlayacağı faydaları ayrı ayrı açıklamışlardır. Türkiye'de yapılmış olan üniversite-sanayi işbirliği uygulamalarının yanı sıra Avrupa ve Asya'daki uygulamaları da incelenerek yöresel bazda uygulanabilecek bir model oluşturmuşlardır. Oluşturulan bu model detaylı bir şekilde açıklanmış, uygulanması noktasında önerilerde bulunmuşlardır.

Şahin ve Fındık (2008), milli eğitim sistemi içerisinde mesleki ve teknik eğitimi bütün yönleriyle ele almıştır. İki ana kategoride, mesleki ve teknik orta öğretim ile mesleki yükseköğretim olarak incelemelerde bulunulmuştur. Selçuklu döneminden ve Osmanlı döneminden itibaren tanımlamalar yapılmış, o zamanlarda yapılan mesleki eğitim teşkilatlanmalarından ve usullerinden bahsedilmiştir. Cumhuriyet öncesinde temeli atılan mesleki ve teknik eğitim yapısının Cumhuriyet sonrası ile birlikte gelişimi, kurulan merkezler, bakanlıklar,

yapılan planlar ve çıkarılan kanunlar ile birlikte detaylı bir şekilde mesleki ve teknik eğitimin gelişimini açıklamışlardır. Türkiye'deki mesleki ve teknik yükseköğretimi de iki ana başlığa ayırarak Meslek Yüksekokulları ile Mesleki ve Teknik Eğitim Fakülteleri olarak ele almışlardır. Yıllara göre öğrenci sayıları, bölümlere göre dağılımlar, öğretim elemanı yapıları, genel ve mesleki eğitim oranları ve bu verilerin diğer ülkeler ile karşılaştırılması ile ülkemizin mesleki ve teknik eğitim yapısının diğer ülkelere göre durumunu açıkça gözler önüne sermişlerdir. Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitimin yapısındaki sorunları alt başlıklar halinde sıralayarak açıklamalarda bulunmuşlardır. Gelişmiş ülkelerdeki mesleki eğitim ile ülkemizdeki mesleki eğitim oranlarını ifade edildikten sonra mevcut sistemin problemleri hakkında çözüm önerileri sunmuşlardır.

3. MESLEKİ EĞİTİMDE TRİMESTER EĞİTİM SİSTEMİ İNCELEMESİ

Her ülkenin kendine özgü, farklı bir eğitim sistemi vardır. Bazı ülkeler ise dünyada başarılı olarak görünen eğitim modellerini kendilerine uyarlayarak uygulayabilmektedirler. İlköğretimden, lisansüstü eğitime kadar ülkemizde de geçen yıllar içerisinde farklı modeller uygulanmıştır. Uygulanan modellerin bazıları süreklilik kazanırken, bazıları ise kısa sürede değişime uğramıştır.

Ülkemizin eğitim sisteminde yapılan değişiklikler, geçiş süreci içerisinde yer alan öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler bırakmış olsa da, yapılan değişikliklerin sonuçlarının net olarak gözlemlenebilmesi için bir kaç yıl geçmesi gerekmekte, olumsuz yönde bir sonuç görüldüğünde yapılması gereken yeniliklerin belirlenmesi ve uygulanması süreci şüphesiz uzun yıllar gerektirmektedir.

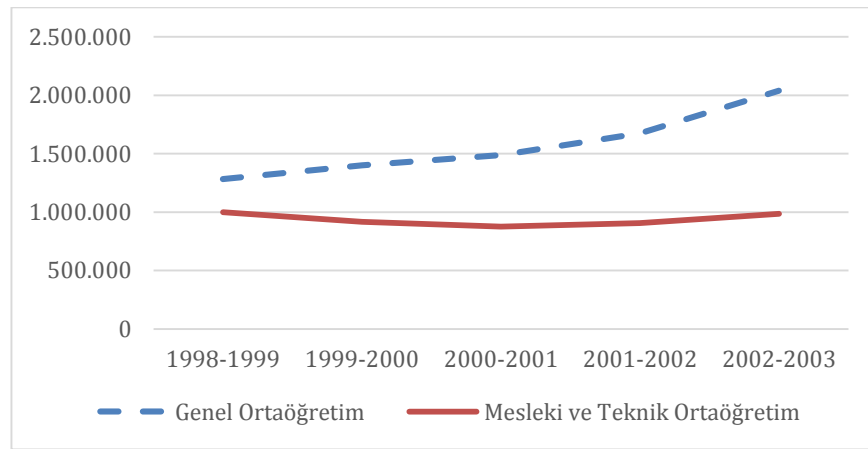
Yapılan eğitim reformları her ne kadar sistemi iyileştirmeye yönelik olsa da, iyileştirmekten ziyade bazı noktalarda gerileme yaşanmasına sebep olmuştur. Bu değişikliklerden bazıları ülkemizde mesleki ve teknik eğitime ciddi şekilde zarar vermiş, telafisi zor sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Örnek olarak 1999 yılında üniversiteye yerleşme sisteminde “Alan içi”, “Alan dışı” uygulaması getirilmiş, bölümler arasında “katsayı farkı” uygulanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarında okumakta olan öğrenciler genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarına geçiş yapmaya başlamış, devam eden yıllarda ise ortaöğretimde öğrenim gören öğrenci sayısının artmasına karşın, mesleki ve teknik öğretim veren ortaöğretim kurumlarını tercih eden öğrenci sayısının toplam içindeki yüzdesi 2003 yılına kadar giderek azalmıştır (Çizelge 3.1). Üniversiteye geçişte uygulanan bu sistem özellikle mesleki ve teknik eğitime çok köklü bir zarar vermiştir.

Çizelge 3.1. Yıllara göre ortaöğretim öğrenci sayıları (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Öğretim, 1998-2014)

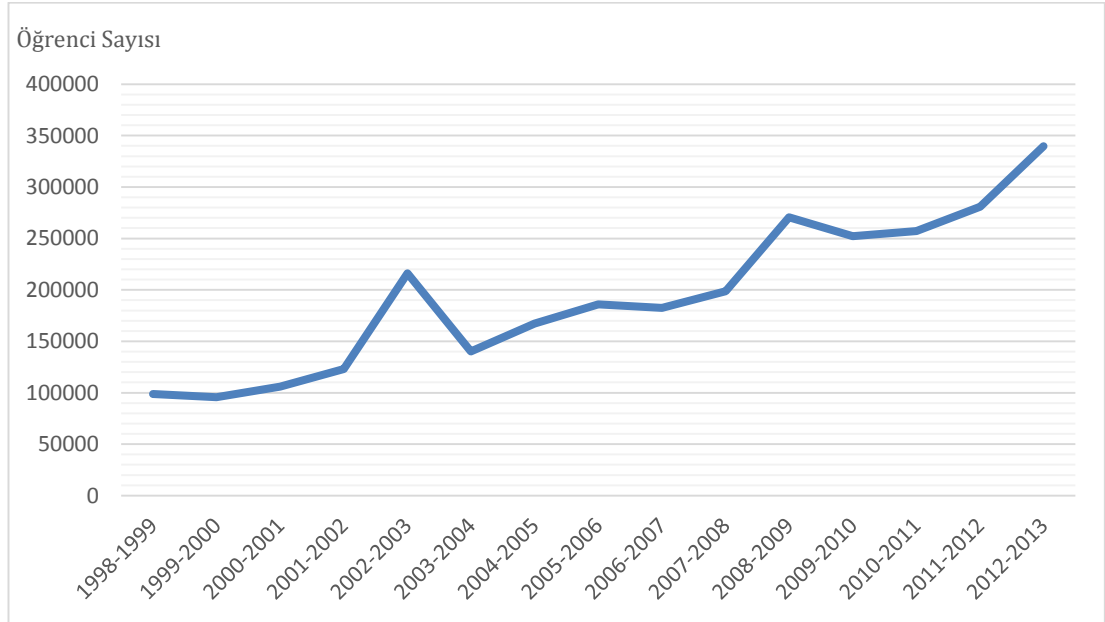
Eğitim Yılı	Toplam Öğrenci Sayısı	Genel Ortaöğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim (%)
1998-1999	2.280.676	1.282.605	998.071	43,8
1999-2000	2.316.350	1.399.912	916.438	39,6
2000-2001	2.362.943	1.487.415	875.528	37,1
2001-2002	2.579.819	1.673.363	906.456	35,1
2002-2003	3.023.602	2.038.027	985.575	32,6
2003-2004	3.014.392	1.963.998	1.050.394	34,8
2004-2005	2.949.449	1.937.055	1.012.394	34,3
2005-2006	3.258.254	2.075.617	1.182.637	36,3
2006-2007	3.386.717	2.142.218	1.244.499	36,7
2007-2008	3.245.322	1.980.452	1.264.870	39
2008-2009	3.837.164	2.271.900	1.565.264	40,8
2009-2010	4.240.139	2.420.691	1.819.448	42,9
2010-2011	4.748.610	2.676.123	2.072.487	43,6
2011-2012	4.756.286	2.666.066	2.090.220	43,9
2012-2013	4.995.623	2.725.972	2.269.651	45,4
2013-2014	5.420.178	2.906.291	2.513.887	46,4

1998-2003 yılları arasında toplam öğrenci sayısı yaklaşık üçte bir oranında artarken, bu beş yıllık dönemde mesleki ve teknik eğitimde yer alan öğrenci sayısı artmamış, tam aksine toplama göre yüzde oranı bakımından gerilemeye başlamıştır (Şekil 3.1).



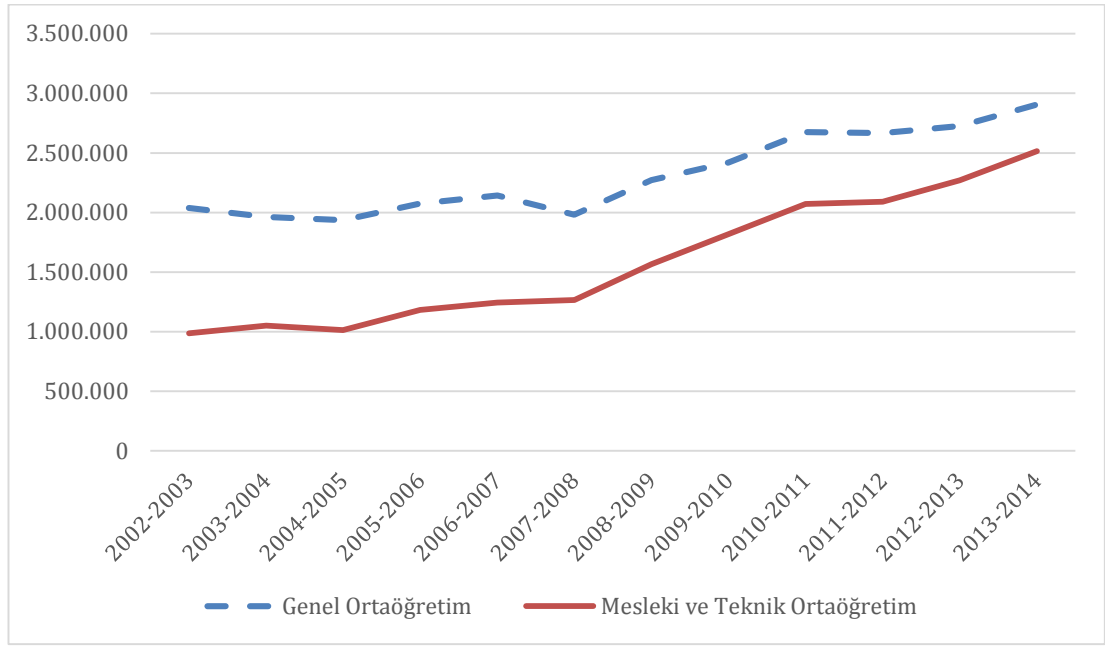
Şekil 3.1. 1998-2003 yılları ortaöğretim öğrenci sayıları

Yapılan reformlara başka bir örnek olarak 2002 yılında fiili olarak uygulamasına başlanan “Sınavsız Geçiş Projesi” gösterilebilir. 4702 Sayılı Kanun olarak 10 Temmuz 2001’de yasalaşan ve 24458 Sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren bu uygulama, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilere, belirli önceliklere göre, alanları ile ilgili ön lisans programlarına herhangi bir sınava katılmadan kayıt olma hakkı tanımıştır. Daha önce mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumundan mezun olan bireyler de ön lisans programlarına kayıt yaptırmış, 2001-2002 öğretim yılında ön lisans düzeyindeki öğrenci sayısı 123.070 iken (ÖSYM, 2002), 2002-2003 öğretim yılında 216.201 sayısına ulaşarak (ÖSYM, 2003) yaklaşık iki katına çıkmıştır (Şekil 3.2).



Şekil 3.2. Yıllara göre MYO öğrenci sayıları (ÖSYM, Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı, Öğrenci Sayıları Özet Tabloları)

Bu kanunla birlikte mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının tercih edilme oranı yükselmiştir. 2002 yılından itibaren hem öğrenci sayısı olarak, hem de toplam içerisindeki oranı bakımından, mesleki ve teknik ortaöğretim günümüze kadar yükselen bir grafik seyretmiştir (Şekil 3.3). 2002 yılında toplamda %32,6 olan mesleki ve teknik ortaöğretim öğrenci oranı, 2013 yılında toplama göre %46,4'lük öğrenci oranına ulaşmıştır (Çizelge 3.1).



Şekil 3.3. 2002-2014 yılları ortaöğretim öğrenci sayıları

Fakat buna karşın öğrencilerin herhangi bir sınava tabi tutulmadan ön lisans programına kayıt yaptırmaya hak kazanmaları, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından MYO'ları tercih eden öğrencilerin yerleşme oranında çok ciddi bir artışa sebep olmuştur (Çizelge 3.2). Bu artış, üniversiteye yerleşme oranlarında yükseliş sağlamış olsa da MYO'larda öğrenci kalitesini ciddi anlamda düşürmüştür. Bir eğitim alma amacı gütmeyen öğrenciler, hiç bir engele takılmaksızın üniversiteye kayıt yaptıırma hakkını kazanmışlardır. Bu durum mesleki yükseköğretim açısından ciddi bir sorun teşkil etmektedir.

Çizelge 3.2. Mesleki ve teknik ortaöğretim çıkışlı adaylardan MYO'lara yerleşenler (YÖK, 2005)

Yıl	Sayı	Yerleşenler içindeki yüzdesi
1999	48.485	48,4
2000	56.674	53,6
2001	64.076	54,1
2002	166.402	85,9
2003	121.718	75,8

Sınavsız geçiş sistemiyle birlikte MYO’ların ğrenci sayısında ciddi artış yaşanmıştır. Bu ğrenci sayısı artışına karşılık olarak, fiziki imkânlar, laboratuvar, atölye ve ğretim elemanı sayısında yeteri oranda artış sağlanamamıştır.

MYO’lardaki eğitim sistemi incelendiğinde, amacı “Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmek” olan bu eğitim kurumlarında, öğrencinin herhangi bir sınava tabi tutulmadan yerleşmesinin ğrenci seviyesinde düşüşe sebep olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra artan ğrenci sayısının yüksek artış oranına karşın, ğretim elemanı sayısının aynı ölçüde artmış olmaması ğretim elemanı başına düşen ğrenci sayısını da önemli ölçüde artırmıştır. Fiziki imkânlar, mevcut atölye ve laboratuvar sayısının yeterli olmayışı gibi sebepler de eklendiği zaman eğitim sisteminin verimliliği giderek düşmüştür.

Bu değişim ve dönüşüm süreçleri kısa bir zaman dilimi içerisinde olamayacağı gibi, gerekli düzenlemelerin yapılması ve yeniliklerin getirilmesi de uzun yıllar almıştır. Halen günümüzde de eğitim sistemimiz sağlıklı bir yapıya kavuşamamış, değişiklik ve düzenleme ihtiyacı halen devam etmektedir.

Çalışmanın temelini oluşturan “Trimester Eğitim Sistemi” de mesleki ve teknik yükseköğretimde MYO’ların eğitim sistemlerine yönelik yeniliklerden biridir.

Trimester eğitim sisteminin incelemesi için öncelikle hangi MYO’ların bu sistemi uyguladığı belirlenmiştir. Bu sistemler incelendiğinde trimester eğitim sistemini uygulayan MYO’lar arasında da farklılıklar gözlemlenmiştir. Trimester eğitim sistemin incelenmesindeki esas amaç, ülkemiz genelinde uygulanan klasik eğitim sistemine göre verimliliğinin analiz edilmesidir. Bu sebepten dolayı karşılaştırma yapılması uygun görülmüş, trimester eğitim sistemi uygulayan MYO’lar ayrı ayrı incelenmemiştir.

Karşılaştırma için trimester eğitim sistemini ülkemizde ilk olarak uygulayan ve uzun süredir mezun veren Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu MYO seçilmiş

ve klasik eğitim sisteminde eğitim veren MYO'ları temsilen Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO ve Teknik Bilimler MYO tercih edilmiştir.

3.1. Türkiye’de Mesleki Eğitim Yapısı

Mesleki ve teknik eğitimin, genel eğitim sistemi içerisindeki oranının giderek gerileyen bir grafik oluşturması, sistem içerisinde verimliliğinin artırılmasına yönelik bir çalışma ihtiyacı doğurmuştur. Milli Eğitim Şûraları, Yüksekokul Müdürleri Toplantıları ve YÖK stratejileri gibi birçok çalışma platformunda özellikle mesleki eğitimin üzerinde durulmuş, mevcut sorunların giderilmesi ve sistemin daha iyi noktalara taşınabilmesi için çeşitli kararlar alınmıştır.

1999 yılında yapılan 16. Milli Eğitim Şûrası “orta öğretim sisteminin mesleki ve teknik ağırlıklı olarak yapılması” amacıyla toplanmıştır. 13-17 Kasım 1999 tarihleri arasında toplanan şuranın beş gündem maddesinin tamamı mesleki ve teknik eğitim ile ilgili olup, sırasıyla şöyledir;

1. Mesleki ve Teknik Eğitimin, Orta Öğretim Sistemi Bütünlüğü İçinde Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması,
2. Okul ve İşletmelerde Meslek Eğitimi ve İstihdam,
3. Mesleki ve Teknik Eğitim Alanına Öğretmen ve Yönetici Yetiştirme,
4. Mesleki ve Teknik Eğitimde Sınavsız Yükseköğretime Geçiş,
5. Mesleki ve Teknik Eğitimde Finansman.

Bu kararlar çerçevesinde atılan adımlar, yapılması öngörülen önemli teorik temeller uygulamaya yeterince yansımamıştır. Genel eğitim sorunları karşısında mesleki eğitim gölgede kalmıştır. Sözelimi Okul-Sanayi işbirliği yeterince geliştirilemediği için, mesleki eğitim büyük ölçüde uygulamaya geçememiştir (Milli Eğitim Dergisi, 2002).

Türkiye’de mesleki eğitim veren eğitim kurumları orta öğretim ve yükseköğretim olmak üzere iki ana grupta incelenebilir. Bunun yanı sıra yükseköğretim düzeyinde verilen mesleki eğitim ise ön lisans ve lisans düzeyinde olmak üzere iki gruba ayrılır.

3.1.1. Ortaöğretim düzeyinde mesleki eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğindeki tanıma göre, ortaöğretim seviyesinde eğitim veren okullar endüstri meslek lisesi, ticaret meslek lisesi, kız meslek lisesi, imam hatip lisesi ve teknik liseler başta olmak üzere çok çeşitli meslek liselerinden oluşmaktadır. Bu okulların amacı hem öğrenciyi yükseköğretime hazırlamak, hem de mesleki açıdan temel eğitim vermektir.

Birçok alanda mezun veren bu okullar, teorik eğitimin yanında pratik eğitim de vererek öğrencinin iş becerisine de katkıda bulunmaktadır. 3795 sayılı Bazı Lise, Okul ve Fakülte Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun uyarınca, mesleki ortaöğretim düzeyinde bir okulu bitiren birey “teknisyen” unvanı kazanmaktadır.

3.1.2. Yükseköğretim düzeyinde mesleki eğitim

Mesleki ve teknik ortaöğretim tamamlandıktan sonra bireylerin devam edebilecekleri eğitim düzeyi olan mesleki yükseköğretim, üniversiteler bünyesinde iki yıllık ön lisans ve dört yıllık lisans programları olarak verilmektedir. Yine yukarıda bahsi geçen 3795 sayılı kanun uyarınca ön lisans düzeyinde eğitim veren meslek yüksekokulları, bireye “tekniker”, lisans düzeyinde eğitim veren yüksekokul ya da fakülteler bireye “teknik öğretmen” ya da “mühendis” unvanı kazandırmaktadır. Üniversiteler bünyesindeki mesleki eğitim Meslek Yüksekokulları ve Mesleki Eğitim Fakülteleri olmak üzere iki ana başlık altında incelenebilir.

3.1.2.1. Önlisans düzeyinde mesleki eğitim

MYO'ların tarihsel gelişimine bakıldığında ilk olarak 1974 yılında Ege Üniversitesine bağlı Denizli ve Balıkesir Ön Lisans okulları ile iki ya da üç yıllık ön lisans okulları olarak eğitime başlanmıştır. Boğaziçi ve Hacettepe üniversitelerinin de devam ettirdiği bu uygulama, 1975-1976 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'nın kendi bünyesinde oluşturduğu "Yaygın Eğitim Kurumu" (YAY-KUR) ile yaygınlık kazanmıştır. 1982 yılına kadar YAY-KUR bünyesinde faaliyet gösteren bu okullar, 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile 1982 yılında üniversitelere bağlanmıştır ve halen üniversitelere bağlı olarak faaliyetlerini yürütmektedirler (Balcı ve Kavak, 1996).

Türkiye'de bugün itibariyle devlet ve vakıf üniversiteleri olarak toplam 175 üniversite bünyesinde 745 meslek yüksekokulu barındırmaktadır. Bu meslek yüksekokullarında toplam 188.124 (AÖF hariç) öğrenci eğitim almaktadır (ÖSYM, 2013). Ülkemizin genç nüfusu da dikkate alındığında MYO'ların ne denli önemli bir misyon sahibi olduğu açıkça görülmektedir. İşsizlik rakamlarının düşmesi açısından topluma iş gücü olarak kazandırılabilen her birey ülkenin kalkınmasına şüphesiz önemli bir katkı sağlayacaktır.

MYO'ların meslek sahibi olarak mezun ettikleri her öğrenci topluma katma değer üreten bir birey olmanın yanı sıra bir meslek mensubu olarak çalışma hayatına da katkı sağlayacaktır. Bu açıdan bakıldığında "tekniker" vasfına sahip bir bireyden sanayici ve işverenlerin beklentilerinin yüksek olması son derece normaldir.

Fakat reel olarak baktığımızda MYO'ların bu misyonlarını ne kadar yerine getirebildikleri meçhuldür. Gerek bahsedilen kanun değişiklikleri, gerekse mesleki eğitime ileri yaşlarda başlanması, gerekse öğrenci portföyünün değişmesi sonucu MYO'ların verimliliği düşürmüştür.

Meslek yüksekokulları, 2547 sayılı kanunun 3(ı) maddesinde; "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık eğitim-öğretim

sürdüren bir yükseköğretim kurumu” olarak tanımlanmıştır. Burada MYO’ların amacı “Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmek” olarak tanımlanmıştır. 2011 yılında yapılan değişiklikle (Değişik: 13/2/2011-6111/170 md.) bu maddede Meslek Yüksekokulunun tanımı “Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, **yılda iki veya üç dönem olmak üzere** iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumudur” şeklinde değiştirilmiştir.

Bu değişikliğin dayandığı nokta, eğitimde klasik modelden uzaklaşarak, gelişmiş Avrupa ülkelerinde mevcut olan modellerden esinlenerek 2007 yılında pilot uygulamasına başlanmış olan “Trimester Eğitim Sistemi”dir. Mesleki eğitimde mevcut klasik eğitim anlayışından farklı olarak mesleki eğitimde, uygulamalı eğitimi daha ön plana çıkaran bu sistem ilerleyen bölümlerde daha detaylı olarak incelenecektir.

3.1.2.2. Lisans düzeyinde mesleki eğitim

Lisans düzeyinde mesleki eğitim veren birimler, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, mühendislik fakülteleri ve teknoloji fakülteleri olarak sıralanabilir. Bu fakültelerde verilen mesleki eğitim sürecinde, genel itibariyle teknik öğretmen veya mühendis yetiştirmektedirler. Daha önce bahsedilen mesleki ortaöğretim kurumlarının ihtiyaçları olan meslek dallarında eğitim veren mesleki eğitim fakülteleri, eğitim fakültelerinden farklı olarak öğretmenlik eğitimi ile birlikte mesleki eğitimi bir arada vermektedirler. Teknoloji fakülteleri ve mühendislik fakülteleri ise mesleki alanlarda ileri düzeyde eğitim vermektedirler.

1999 yılında yürürlüğe giren ve “katsayı farkı” olarak bilinen kararlar gereğince mesleki ortaöğretimden mezun olan üniversite adayları kendi alanlarında tercih yapmadıkları takdirde büyük bir puan kaybına uğramışlardır. İstedikleri bölümü tercih edemeyecek olan öğrencilerin “Genel Lise”lere geçişleri sonucunda “Meslek Liseleri” çok ciddi oranda öğrenci kaybına uğramış, zaman içerisinde de mesleki yeterliliklerini kaybetmişlerdir.

Mesleki ortaöğretimde oluşan bu öğrenci boşluğu zaman içerisinde bu okullarda öğretmen olarak çalışmak isteyen birey sayısında da ciddi bir düşüş oluşturmuştur. 1999 yılında uygulamaya konulan bu kararlar neticesinde 1999-2003 yılları arasında mesleki ortaöğretimin yaşadığı öğrenci kaybı devam eden yıllarda dolaylı olarak mesleki eğitim veren fakülteleri de etkilemiştir.

Yapılan düzenlemelerden zarar gören mesleki ve teknik eğitim fakültelerinin, eğitim fakültelerinde nazaran mevcut olan atanabilme, göreve başlama derecesi gibi avantajları da eğitim fakülteleri ile eşit hale getirilmiştir. Bu gelişmelerin akabinde bakanlar kurulunun 2009 yılında aldığı, 2009/15546 sayılı *“Bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri ile Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinin kapatılması ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulması hakkındaki ekli Kararın yürürlüğe konulması; Millî Eğitim Bakanlığının 28/9/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30 uncu maddesine göre, Bakanlar Kurulu'nca 2/11/2009 tarihinde kararlaştırılmıştır.”* kararı ile mesleki yükseköğretim de mesleki eğitim veren fakülteler kapatılmıştır.

Bu gelişmeler ışığında Türkiye’de mesleki eğitimin varlığı çok ciddi zararlar görmüş, gelişmiş Avrupa ülkelerinde eğitim sistemi içerisinde yüksek yüzdelerle sahip olan mesleki eğitim, ülkemizde giderek düşmüştür.

3.2. Üniversite-Sanayi İşbirliği

Üniversite-Sanayi işbirliği, yıllardır sürekli olarak sözü edilen, uygulanmasının gerekliliğinden bahsedilen bir işbirliği olmasına karşın, bazı projeler ve ortaklıklar haricinde fiili olarak eğitim sistemimize uygulanamamıştır. Yapılan birçok araştırmada bu işbirliğinin zorunluluğuna dikkat çekilmiş, yasal zeminde yapılan düzenlemelerin uygulamada karşılaştığı engeller aşılamamıştır.

Daha önce bahsi geçen kanun maddesine bağlı olarak da “Nitelikli ara eleman yetiştirmek” MYO’ların temelini oluşturmuştur. Nitelikli ara eleman

yetiştirilmesi, MYO'ların bulunduğu bölgedeki sanayinin ihtiyaçları doğrultusunda programların açılması ile amacına daha uygun olacaktır. Aksi takdirde ihtiyaç olmayan bir programda yetiştirilen eleman, hem istihdam edilemeyecek, hem de ülke için bir iş gücü kaybına sebep olacaktır. İşsizlik oranlarını arttırıcı yönde etkileyecek, eleman ihtiyacı bulunan sektörlerde eleman sıkıntısı giderilemezken, ihtiyaç fazlası eleman yetiştirilmiş olacaktır.

İşbirliği sağlayabilmek için MYO ile sanayinin ortak bir faaliyet alanı olması gereklidir. Ortak bir faaliyet alanı bulunmayan iki kurum/kuruluşun işbirliğinden söz etmek mümkün değildir. Dolayısı ile MYO bölgede kurulu olan sanayinin faaliyet alanı içerisinde eğitim veren bölümler, programlar oluşturmalıdır. Ortak bir faaliyet alanı oluşmadığı takdirde, bölgenin ihtiyaçlarını gözetmeyen bir MYO'nun, birincil faaliyet amacı kar elde etmek olan sanayiden faydalanması pek mümkün olamayacaktır. Ticari olarak faaliyet gösteren ve faaliyetlerini bu yönde geliştiren ya da geliştirmek isteyen sanayici, kendisine getiri/fayda sağlamayacak olan MYO'ya yatırım yapmak istemeyecektir.

Bu işbirliği gerçekleştiği takdirde hem sanayici, hem de üniversite fayda sağlayabilecektir. Fakat bu işbirliğinin gerçekleşmesinde tarafların etkileşim içerisinde olması gerekirken, hem üniversite çalışmalarını kendi bünyesi içerisinde gerçekleştirmektedir, hem de sanayici dışı açılıma şüpheli yaklaşmaktadır. Fakat işbirliği gerçekleştirilebildiği takdirde her iki taraf da kendisine fayda sağlayacaktır.

3.2.1. Üniversite-Sanayi işbirliğinin taraflara faydaları

Üniversite-Sanayi İşbirliği gerçekleştirildiği zaman her iki tarafta kendi amacına yönelik fayda beklemektedir. Temelde kar beklentisi amacı güden sanayinin aksine üniversite yürüttüğü faaliyetlerden bir kar beklememektedir. Ana amacı eğitim olan üniversite, yetişmiş insan gücü üretmek, yeni teknoloji geliştirmek, mevcut imkân ve teknolojileri daha verimli kullanmak gibi hedefleri olan bir kurumdur. Üniversitenin bu hedeflerini de sanayi kendi çıkarına yönlendirebildiği takdirde üniversite de sanayinin olanaklarından

faydalanabilecektir. Olası muhtemel fayda beklentilerini Kiper (2010), çalışmasında şöyle sıralamıştır:

- Üniversite açısından fayda beklentileri;
 - Eğitim ve araştırma çalışmaları için finansal destek sağlamak,
 - Sanayi ile işbirliğini önkoşul olarak gören kamu fonlarından yararlanmak,
 - Kamu fonlarına nazaran daha az kural ve sınır içeren özel fon akışını çoğaltmak,
 - Kamu yararına hizmet sunma misyonunu yerine getirmek,
 - Öğrencilerine ve fakültelerine endüstriyel tecrübe alanları açmak,
 - Anlamlı problemler belirlemek,
 - Bölgesel ekonomik gelişmeye katkıda bulunmak,
 - Mezunlarına iş alanları yaratmak.
- Sanayi açısından fayda beklentileri;
 - Üniversitenin araştırma altyapısına ve insan kaynaklarına erişmek,
 - Kendisinde olmayan laboratuvar uzmanlıklarına erişmek,
 - Üniversitelerce sağlanan sürekli eğitim faaliyetlerinden yararlanmak,
 - Şirket prestiji ve imajını yükseltmek,
 - Teknolojilerinin genişlemesine ve yenilenmesine olanak sağlamak,
 - Gelecekteki elemanlarını seçebilmek,
 - Rekabet öncesi araştırma olanakları sağlamak, üniversitenin temel ve uygulamalı araştırma sonuçlarına erişerek bunlardan yeni ürün ve proses geliştirme çalışmalarında yararlanmak,
 - Kendi araştırma kapasitesini artırmak,
 - Bölge ve ülkeye karşı sosyal sorumluluk görevini yerine getirmek.

Bu beklentilerinden bir ya da birkaçının işbirliği sonucunda taraflarca elde edilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde uzun süreli bir işbirliğinden söz edilmesi mümkün olmayabilir.

3.2.2. Üniversite-Sanayi İşbirliğinin Gerçekleşememe Nedenleri

Elde edilebilmesi öngörülen bütün bu faydaların edinilebilmesi için gerçekleşmesi gereken üniversite-sanayi işbirliğinin fiili olarak yapılabilmesi, iki kurumun faaliyetlerini yürütmeleri aşamasında birbirleri ile ilişkili bir şekilde çalışabilmeleri gerekmektedir. Bayrak vd. (2003) Denizli ili örneği için yaptıkları çalışmalarında bu işbirliğinin neden ortaya çıkmadığı konusunda hem sanayi yönüyle hem de üniversite yönüyle bir çalışma yapmışlardır.

Öğretim elemanlarına yapılan ankette sorulan “Üniversite-sanayi işbirliğinde size göre önemli olan sorunlar nelerdir?” sorusuna öğretim elemanları birinci, ikinci ve üçüncü derece olmak üzere üç farklı kategoride görüş bildirmişlerdir.

Birinci derecede önemli olarak belirtilen sorunlar, üniversite-sanayi arasındaki iletişim kopukluğu, tarafların birbirine karşı güven duymamaları, kaliteli öğretim elemanı yetersizliği, organizasyon eksikliği, karşılıklı isteksizlik, öğretim elemanlarının ders yoğunluğu ve sanayicinin üniversiteye merkezi değer vermemesi şeklinde belirtilmiştir.

İkinci derecede önemli olarak belirtilen sorunlar, laboratuvar eksikliği, sanayinin Ar-Ge çalışması yapmaması, tarafların birbirini iyi tanımaması, beklenti farklılıkları, üniversite eğitiminin pratiğe dönük olmaması, kurumsal-yapısal engeller, tarafların işbirliğine yeterince önem vermemesi ve birbirlerine tepeden bakmaları olarak belirtilmiştir.

Üçüncü derecede önemli olarak görülen sorunlar ise; devletin ciddi destek ve motivasyonunun olmayışı, finansman anlayışı, sanayicinin düşük verimdeki ısrarı ve geleceği görememesi, sanayinin üniversiteyi zayıf ve yetersiz görmesi ve sanayinin üniversiteyi destekten kaçınması gibi yaklaşım eksiklikleri belirtilmiştir.

Bütün bu sorunlara baktığımız zaman çeşitli sebeplerden dolayı karşılıklı isteksizliğin ön planda olduğu görülmektedir. İşbirliğini engelleyen en büyük

engel olarak bu isteksizlik görülebilir. Bunu isteksizliği kırabilmek adına yukarıda bahsedilen engellerin aşılması için çalışmalar yapılabilir.

Sanayiciye göre ise işbirliğinin gerçekleşmemesinin en temel nedeni “üniversiteden böyle bir istek gelmemesi” olarak belirtilmektedir. Çalışmaya katılan sanayicilerin %44’ü bu görüşü beyan etmiştir (Bayrak ve Halis, 2003).

Bu görüşe dayanarak, sanayicinin işbirliği için adım atmak istemediğini, girişimin üniversite tarafından beklendiğini söylememiz mümkündür. Böyle bir beklenti içerisinde olan sanayici için, gelişme ve yenilik istemeyen bir yapıda olduğu söylenebilir. Ya da üniversiteleri bu gelişme ve yenilik için yeterli görmediği de ifade edilebilir.

Oysaki böyle bir işbirliğine girildiği takdirde, birçok faktör bakımından verimliliği üst düzeye çıkarabileceklerdir.

3.3. Trimester Eğitim Sistemi

Mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki gelişim sürecine bakıldığında; 1960 sonrası dönemde mesleki eğitime ulusal bir nitelik kazandırılma çabalarının yoğun bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Bu dönemde, temel sorun, mesleki ve teknik öğretime, eğitim sisteminin bütünü içerisinde gereken önemin verilmesi ve ülkenin değişen ekonomisine ve sosyal koşullarına göre yeniden yapılandırılması olmuştur (Akpınar ve Ercan, 2002).

Zaman içerisinde yapılan kanun değişiklikleri, yapılandırmalar neticesinde 05.06.1986 tarihinde yayımlanan 3308 sayılı “Mesleki Eğitim Kanunu” ile endüstriyel teknik eğitim ve örgün meslek eğitiminde yeni bir uygulama, yeni bir model ortaya konmuş olmaktadır (Aksoy, 1995). 4702 sayılı yasa, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu, 4684 sayılı yasa ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda zaman içerisinde çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Mesleki yükseköğretimin alt basamağı olan mesleki ve teknik eğitimin bütün içerisinde payının %65 olması hedeflenirken, bütün bu değişikliklere rağmen ülkemizde, meslek eğitiminin ilk kademesi olan ortaöğretimde ağırlığın mesleki ve teknik eğitime verilmesine yönelik olarak 1970'ten bu yana uygulanan plan ve programlardan beklenen sonuçlar alınamamaktadır (Tunalı, 2003).

Son yıllarda geliştirilen en yeni uygulamalardan biri olan ve çalışmamızın temelini oluşturan trimester eğitim sistemi, bir öğretim yılı içerisinde üç dönem eğitim temeline dayalı bir eğitim sistemidir. Bu eğitim sisteminin uygulanmasındaki esas hedef, MYO'ların mezun olan öğrenci kalitesini daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştırmaktır. Mezun olan bireylerin daha nitelikli olması, mezun olduktan sonra başlayacağı iş hayatı boyunca daha verimli olarak çalışmasını sağlayacak, sanayinin ihtiyaç duyduğu ara eleman açığını giderecek ve mezunların istihdam potansiyelini artıracaktır.

Çalışmamızda da trimester eğitim sisteminin bu gibi hedeflerine ne kadar ulaşım ulaşıldığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu analiz süresince trimester eğitim sistemi uygulayan MYO'lar belirlenerek, uygulama da farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Trimester eğitim sisteminin çeşitliliği sebebiyle, değişik üniversitelerdeki uygulamaları arasındaki farklılıklardan ziyade, klasik eğitim sistemine göre trimester eğitim sisteminin farklılıklarını analiz etmek çalışmamızın temelini oluşturmuş ve çalışma bu yönde ilerlemiştir.

Trimester eğitim sistemini çeşitli açılardan zorunlu kılan etkenler vardır. Bunlar; üniversite-sanayi işbirliğinin zorunluluğu, sanayinin üniversitelerden beklentilerinin karşılanması, üniversitenin sanayi faaliyetlerinden faydalanması, öğrencilerin iş gücü içerisinde aktif olarak yer alması, MYO'ların temel prensibi olan ve ihtiyaç duyulan "nitelikli ara eleman"ın niteliğinin artırılması olarak sıralanabilir.

Türkiye'deki mesleki eğitim sisteminde ihtiyaç ve nitelik bakımından daha önce bahsettiğimiz bazı eksiklikler mevcuttur. Bu eksikliklerin giderilmesi için birçok

farklı akademik çalışma yapılmış, çeşitli önerilerde bulunulmuş, fakat uygulama aşamasında çeşitli engellerle karşılaşılarak istenen sonuç elde edilememiştir.

Mesleki eğitimin vazgeçilmez noktası olan beceri eğitimi, mevcut durumdaki klasik eğitim sisteminde eğitim veren meslek yüksekokullarında 20 ya da 30 işgünü olarak ve kontrolsüz bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Staj yerleri öğrencinin isteğine bırakılmaktadır. Bu durum öğrenciye okuldan çok farklı bir şehirde staj yapabilme imkânı doğurmakta, dolayısıyla da stajın kontrol dışı kalmasına sebep olabilmektedir. Bu durumda da öğrenci istediği yerde staj yapabilmekte veyahut yapmış gibi gösterebilmektedir. Bu durum, mezun olan bireylerde, mesleki eğitimin temeli olan uygulama açısından büyük bir eksiklik oluşturmaktadır.

Uygulama eğitiminden yoksun olarak mezun olan birey herhangi bir işe başlayacağı zaman, ilgili meslek dalı ile ilgili bir deneyimi olmaksızın, vasıfsız olarak işe başlayabilmektedir veya işe hiç başlayamamaktadır. Bu durum da MYO'ların temel işlevi olan "nitelikli ara eleman yetiştirmek" amacını sağlayamamaktadır. Başka bir deyişle MYO'lar nitelikli ara eleman yetiştirememektedir.

Lisans düzeyinde mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumlarında da farklı beceri eğitimi programları uygulanmaktadır. Mesleki eğitim veren lisans düzeyindeki birimler arasında mühendislik fakülteleri ve teknoloji fakülteleri, ileri düzey mesleki eğitim verdiklerinden dolayı ilk sıralarda yer almaktadırlar.

Aykaç (2002), yaptığı çalışmada gelişmiş ülkelerdeki benzer eğitim uygulamalarını incelemiştir. Bu çalışmada yer alan bazı ülkelerdeki mesleki eğitim uygulamalarını da beceri eğitimi ve uygulama benzerlikleri olarak kısaca açıklayabiliriz.

Almanya'da uygulanan "Dualist Sistem" (ikili eğitim sistemi), teorik eğitim ile uygulamalı eğitim programlarının bütünleştirildiği bir temele dayanmaktadır. Avrupa topluluğu içerisinde en gelişmiş mesleki eğitim sistemlerinden birine

sahip olan Alman sistemini güçlü kılan unsur, eğitim ile istihdam arasında geliştirilmiş olan sıkı uyumdur. Daha çok işletme içerisinde verilen eğitim sürecinde, öğrenci bir meslek okulunda haftada 1 ya da 2 gün teorik eğitim almaktadır. Öğrenci eğitiminin her iki kısımda da başarılı olabildiği takdirde mezun edilmektedir.

Fransa’da ise 5 yıllık temel eğitimin ardından 4 yıllık ortaokul eğitimi gerçekleştirilmektedir. 4 yıllık ortaokul sürecinde ilk iki yıllık temel eğitimden sonra genel eğitim ya da teknik ve mesleki eğitim seçenekleri sunulmaktadır. Teknik ve mesleki eğitimi seçen öğrenciler kalan iki yıllık eğitimlerinde de meslek eğitimlerini tamamlayan öğrenciler temel mesleki eğitim sertifikasına sahip olmaktadır. Bu sertifikaya sahip olan öğrenciler temel mesleki eğitime ek olarak 2 yıl daha ek meslek eğitimini alarak Türkiye’de mesleki yükseköğretime denk düşünülebilen mesleki eğitim kurumuna hak kazanmaktadır.

İspanya’da zorunlu eğitim 8 yıldır. Temel eğitimini tamamlayan öğrenciler mesleki eğitim kurumlarına ya da orta öğretim kurumlarına devam edebilmektedirler. Temel eğitimini tamamlayamayanlar ise sadece iki yıl süreli meslek kurslarına katılabilmektedirler. Mesleki eğitim kurumlarını başarı ile tamamlayan öğrenciler uzmanlık alanlarına göre mesleki vasıf belgesi almaktadırlar. Bu eğitime ek olarak 3 yıl süreli ve özel bir mesleki eğitim programını tamamlayanlara da “uzman teknisyen” unvanı verilmektedir.

Yunanistan’da uygulanan meslekî eğitim sisteminde temel eğitim tamamlandıktan sonra dört farklı mesleki eğitim modeli vardır. Bu modeller yükseköğretime geçiş safhasında verilmektedir. Fakat meslek eğitimi diğer Avrupa ülkelerine göre geri düzeyde kalmıştır.

Avustralya’da mesleki eğitim TAFE (Technical and Further Education) kuruluşlarında verilmektedir. TAFE, bulunduğu eyalet veya bölgeye bağlı olan enstitü veya yüksekokul olarak ifade edilebilir. Üniversiteler hükümet tarafından finanse edilirken, TAFE farklı olarak bulunduğu bölge veya eyalet tarafından finanse edilir. Öğrenciye, aldığı eğitimin bitiminde istihdam imkânı sunmaktadır.

Öğrenci temel eğitiminden sonra bu eğitime devam edebilme seçeneğine sahiptir (Goozee, 1993).

Almanya’da gençlerin % 80’i meslekî eğitime devam ederken, Yunanistan’da bu oran % 34’e kadar gerilemektedir. Türkiye’de ise %44 oranında mesleki eğitim tercih edilmektedir (Aykaç, 2002). Avrupa ülkelerinin mesleki eğitim sistemlerine bakıldığında, mesleki eğitim alanında iki ülkenin mesleki eğitim sistemi ön plana çıkmaktadır. Avustralya’nın eğitim sisteminde yaptığı reformların diğer ülkelerde uygulanabilirliği tartışılabilir. Almanya’nın ikili sistem olarak uyguladığı eğitim sistemi ise daha çok düşük ve orta gelirli ülkeler tarafından tercih edilebilir durumdadır (Gill vd., 2000).

Ülkemizde mesleki ve teknik ortaöğretimin istenilen seviyeye ulaşmamış olması sonucunda, bahsedilen problemler, mesleki ve teknik yükseköğretim kademesinde de devam etmektedir.

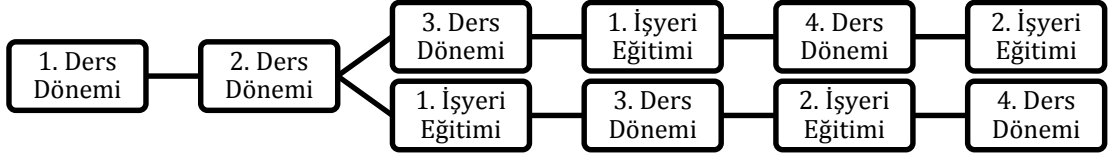
Ülkemizde ise ne yazık ki öğrencilerin çoğunluğu, MYO’dan mezun olurken, hiçbir iş ortamı görmeden, hiçbir makine, teçhizat vb. kullanmadan, sadece bunları tanımlayarak mezun olabilmekte, bu da işverenin talep ettiği eleman vasfını karşılayamamaktadır.

Bu noktadan hareketle, MYO’larda verilen mesleki eğitim, uygulamalı eğitim ekseninde şekillendirilmeye çalışılmış, ortaya çıkan mevcut tasarı trimester eğitim sistemi adıyla, pilot olarak Gaziantep Üniversitesi’ne bağlı olarak faaliyet gösteren Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu’nda uygulanmaya başlanmıştır.

Trimester eğitim sistemi, bir öğretim yılı içerisinde üç döneme sahiptir. Öğrenciler bir yıl içerisinde “Güz”, “Bahar” ve “Yaz” dönemi olmak üzere üç dönem eğitim almaktadırlar. İki yıl içerisinde toplamda altı dönemlik eğitim dönemi sonunda başarılı olabildikleri takdirde mezun olabilmektedirler.

Altı dönemlik eğitimin ilk iki dönemi okulda teorik eğitim olarak tamamlandıktan sonra, sınıf iki gruba ayrılarak bir grup ders döneminde kalırken, diğer grup

işyeri eğitimine katılmaktadır. İlk iki dönemden sonra öğrenciler dönüşümlü olarak iki işyeri eğitimi dönemi ve iki teorik ders dönemi tamamlandıktan sonra mezun olabilmektedirler. Şematik olarak Şekil 3.4'te gösterilmiştir. İşyeri eğitimleri danışmanlar tarafından belirlenen, il sınırları içindeki sanayi işletmelerinde, firma ile üniversite arasında imzalanan bir protokol ile bizzat bir firma elemanı gibi çalışarak uygulamalı eğitim dönemlerini tamamlamaktadır.



Şekil 3.4. Trimester eğitim sistemi işleyiş şeması

Trimester eğitim sistemini, klasik eğitim sisteminden ayıran en temel farklılık beceri eğitiminin uygulamasıdır. Öğrenci iki yıllık eğitim hayatı boyunca iki dönem (bir dönemde 65 iş günü olmak üzere iki dönemde toplam 130 iş günü) boyunca fiili olarak iş başında çalışmaktadır. Bu sebepten dolayı trimester eğitim sistemindeki beceri eğitimi, işyeri eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Bu sayede hem bir deneyim kazanmakta, hem de mezuniyet sonrası için referans edinebilmektedir. İş deneyiminin yanı sıra aynı zamanda işyeri eğitimini yaptığı firmada istihdam edilebilme imkânı da oluşabilmektedir.

Öğrenci hem mesleğini yakından tanıma imkânı bulacak, hem de aldığı teorik eğitimin bizzat reel hayatta uygulamasını gerçekleştirecektir. Bu durum işverenin MYO mezunundan beklentilerini daha yüksek oranda karşılamasına olanak tanıyacaktır.

Bu sistemin tarafları açısından baktığımızda üç temel taraftan bahsetmek mümkündür. Bu taraflar üniversite öğretim elemanları, sanayici ve öğrencilerdir. Trimester eğitim sistemini temel anlamda bu üç ana başlık altında değerlendirebiliriz.

3.3.1. Trimester eğitim sisteminin üniversite açısından değerlendirilmesi

Mesleki eğitim veren MYO'lar, mevcut eğitim programlarına göre çok çeşitli meslek grupları için eleman yetiştirilmektedir. Her programın mesleki ihtiyacına göre çeşitli gereksinimleri vardır. İşletme, muhasebe gibi bölümler herhangi bir atölye veya laboratuvara ihtiyaç duymazken, bilgisayar programcılığı, büro yönetimi programı gibi programlarda düşük maliyetli laboratuvarlar kurulabilmektedir. Fakat mobilya ve dekorasyon, halıcılık, mekatronik gibi programlar çok yüksek maliyetli atölye ya da laboratuvarlara ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu durum üniversiteler için yüksek maliyetler gerektirdiğinden her MYO bu imkânlarla sahip olamamaktadır. Ciddi bir bütçe ayrılarak yapılabilen atölye ve laboratuvarlar ise günümüz teknolojisinin gelişme hızı göz önüne alındığında, çok kısa bir sürede güncelliğini yitirmiş olmaktadır. Yapılan yatırımlara güncelleştirme yapılmadığı takdirde, bir ya da birkaç yıl içerisinde eski teknoloji olarak nitelendirilmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında da üniversiteler de haliyle bu tür yatırımları yapmaktan haklı olarak kaçınmaktadırlar.

Temelde kar amacı güderek güncelliğini koruması gereken sanayi kuruluşları ise güncel teknolojiyi yakından takip ederek gerekli yatırımı yapmak zorundadırlar.

Üniversiteler ise eğitim için, üretime fayda sağlamayacak atölye yatırımı yapmak yerine hali hazırda yapılmış olan bu yatırımları eğitim için kullanarak, yüksek meblağlarda yatırım yapmadan ilgili meslek alanlarında gerekli ve yeterli teknolojiyi kullanarak eğitim vermiş olacaktır.

Mezun olan öğrencinin niteliğinin artması, piyasada daha kolay ve rahat bir şekilde istihdam edilmesine olanak sağlayacak, dolaylı olarak üniversitenin bilinirliğine ve saygınlığına katkıda bulunacaktır.

3.3.2. Trimester eğitim sisteminin sanayi açısından değerlendirilmesi

Gelişen teknolojiler şüphesiz ki çalışma hayatı için yadsınamaz kolaylıklar sağlamaktadır. Üretimde hammaddenin ilk halinden, son kullanıcıya ulaştırılmasına kadar gerçekleşen bütün safhalardaki teknolojik imkânlar mutlak surette iş yükünü hafifletmektedir. Fakat her ne kadar makineleşme yoğun olarak ilerlese de, tüm üretim safhalarında ve çalışma ortamlarında insan gücü vazgeçilmez bir etkidir. Üretici de şüphesiz bu gücü etken ve verimli bir şekilde kullanmak istemektedir.

Daha önce bahsettiğimiz üzere, trimester eğitim sisteminin uygulanabilmesi için zorunlu olan üniversite-sanayi işbirliğinde, tarafların böyle bir işbirliğine süreklilik arz edecek şekilde girebilmesi için hem üniversitenin, hem sanayinin mutlak surette bir fayda sağlaması gerekmektedir.

Sanayicinin önceliği kazanç elde etmek iken, üniversitenin öncelikli ve en temel amacı eğitimidir. Bu durumda ortak bir faaliyet gerçekleştirilmesi için, üniversite eğitim amacına ulaşırken, sanayici kazanç elde edebilmelidir.

Trimester eğitim sistemi içinde yer alacak olan sanayici bir takım hususlardan çekinmekte ve kaygı duymaktadır. Bu hususlar, sanayicinin servet niteliğinde olan fabrikasına alacağı öğrencilerin makine ve teçhizatlara zarar vermesi, firma çalışanları ile yaşanacak uyum sorunları ve öğrencilerin firmada yaşayacak muhtemel problemleri olarak sıralanabilir. Bu ve benzer riskleri göz önünde bulundurarak firmaya işyeri eğitimi için öğrenci alacak olan firma bu durumdan nasıl bir fayda sağlayacaktır?

Öncelikli olarak firma faaliyet alanına yönelik bir eğitim alan öğrenciyi bünyesinde barındırmak isteyecektir. Yani bölgede bulunan MYO'nun, bölgenin ihtiyaçlarını gözetererek bu meslek alanlarına yönelik programlarda eğitim vermesi gerekmektedir. Ortak bir ihtiyaç paydasında buluşamayan MYO ile sanayi, verimli bir işbirliği yapamayacaktır.

Firmanın kendi çalışan ölçeğine göre, ihtiyacı ve kapasitesine göre öğrenci kabul etmesi gerekmektedir. Firmanın kabul ettiğı öğrenciler, firmanın her çalışanı gibi, bizzat mesai süresince çalışacaktır. Bu sayede firma kendisine herhangi bir ek maliyet oluşturmada n üretimine destek sağlayacak işgücüne sahip olacaktır. Çalışan öğrencileri mesleki açıdan kendi faaliyet alanlarına yönelik olarak eğitebilecek, çalışma bakımından memnun olduğı öğrencileri firmada istihdam edebilme olanağı elde edecektir.

Başka bir açıdan da, gereken eleman ihtiyacını giderebilmek için, mezun olabilecek durumda öğrencileri çalıştırarak ücretsiz bir şekilde kısa süreli deneme imkânı bulacaktır. Kısa süreli eleman alımlarından doğacak sigorta giriş-çıkış işlemleri gibi muhasebe ve insan kaynakları alanlarındaki iş yükünden de kurtulmuş olacaktır.

Özetle firma maaş, sigorta gibi belirli yükümlölükleri yerine getirerek vasıfsız işçi olarak alım yapıp deneme süresi olarak çalıştırma yerine; sigorta ve maaş yükümlölüğü olmaksızın mesleki alanda eğitim almış veya almakta olan öğrencileri bir çalıştırabilecektir. Çalıştırdığı öğrencilerden istediğini istihdam ederek hem alım sürecini kolaylaştırmış olacak, hem de daha nitelikli bir eleman alımı yapabilecektir.

3.3.3. Trimester eğitim sisteminin öğrenci açısından değerlendirilmesi

Şüphesiz ki eğitim sisteminin en temel noktasında olan öğrencinin, trimester eğitim sisteminden en büyük faydayı sağlaması beklenmektedir. Çünkü eğitim sisteminde yapılan değışikliğin amacı, mevcut sisteme nazaran daha nitelikli elemanlar yetiştirmektir.

Tezimin amacı da trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenci ile, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenci arasında belirgin bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmektir. Kısaca trimester eğitim sisteminin öğrenci üzerinde farklılık oluşturup oluşturamadığının, ya da ne kadar oluşturabildiğinin ölçölmesidir.

İki eğitim sistemi arasındaki en temel farklılık, daha önce bahsedildiği üzere öğrencilerin aldıkları beceri eğitimidir. Klasik eğitim sisteminde beceri eğitimi, staj olarak adlandırılırken, trimester eğitim sisteminde işyeri eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Trimester eğitim sistemindeki işyeri eğitimi, öğrencilerin eğitimleri sonunda işyeri notu, defter düzeni ve mülakat değerlendirmesi sonucunda not aldıkları kredili bir eğitimidir. Öğrencilerin başarı durumlarına göre transkriptlerine etki etmektedir. Staj uygulaması ise öğrencilerin başarılı ya da başarısız olarak değerlendirildikleri bir uygulama olup, kredisiz bir eğitimidir. Dolayısıyla öğrencinin transkriptine bir etkisi bulunmamaktadır. Öğrenciyi güdüleyen not faktörünün yanında, iş yeri eğitiminin öncesinde iş yeri ile üniversite arasında bir protokol imzalanarak iş yerine de sorumluluklar yüklenerek, daha ciddi ve verimli bir çalışma ortamı sağlanması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra klasik eğitim sistemindeki yaz tatili içerisindeki bir zaman aralığında 20 ya da 30 iş günü kontrolsüz yapılan staj yerine, tamamen kontrol altında ve bir dönemi kapsayacak şekilde(65 işgünü) işyeri eğitimine yer verilmiştir. Bu durum öğrenci açısından bakıldığında büyük bir dezavantaj gibi görülmektedir. Benzer bölümlerde, farklı MYO'larda eğitim alanlar yaz döneminde uzun bir tatil süresine sahipken, trimester eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrenci yaz döneminde de okulda ders almakta, ya da işyeri eğitimine katılmaktadır. Dolayısıyla tatil süresi normal MYO'lara göre ciddi derecede azdır. Bu durum da öğrenci tarafından bir dezavantaj olarak görülebilir.

Fakat iki yıllık eğitim süresi içerisinde iki dönem (toplam 130 işgünü) uygulamalı eğitim alan öğrenci mesleki anlamda daha yetkin ve daha nitelikli olabilmektedir. Örnek olarak, biri trimester eğitim sistemi uygulayan bir MYO'da, diğeri klasik eğitim sistemi uygulayan bir MYO'da, "Lastik ve Plastik Teknolojileri" programında eğitim alan iki öğrenci düşünelim. Trimester eğitim sistemi içerisinde eğitim alan öğrenci iki dönemlik işyeri eğitiminde, sektörde sıkça kullanılan "plastik enjeksiyon makinesi"ni inceleme ve bizzat kullanabilme yetisine sahip olacaktır. Normal MYO'da eğitim alan öğrenci ise stajını kendi gayret ve çabası ile sağlıklı bir şekilde yapmadığı takdirde, bu makineyi yakından tanıma ve kullanma imkânına sahip olamayacaktır. Her iki öğrenci de mezun

olduğunda iş başvurusunda bulundukları takdirde mesleki yeterlilikleri çok farklı düzeylerde olacağından, istihdam edilme oranları da o düzeyde farklı olacak, trimester eğitim sistemi içerisinde eğitim alan öğrenci daha avantajlı olabilecektir.

Böylesine bir mesleki yeterliliğin yanı sıra, iş yerinde mesleki ve etik olarak kendini gösterebilen ve kabul görebilen bir öğrenci, mezuniyet sonrası iş aramaksızın, hatta mezun olmadan bile istihdam edilebilme imkânına sahip olabilecektir.

Öğrencinin mesleğe yönelik edinimlerinin artırılması açısından uygulamalı eğitim, mesleki eğitim için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu durum MYO'ların kuruluş hedeflerine daha fazla ulaşabilmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla trimester eğitim sisteminin, klasik eğitim sistemine göre daha verimli olması beklenmektedir.

4. ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

4.1. Araştırma

Trimester eğitim sisteminin dayandığı temel unsurları ve MYO'lardaki mevcut eğitim sistemine göre uygulamadaki farklılıkları önceki bölümlerde belirtilmiştir. Bu iki sistem birbiriyle kıyaslanmak istenirse çok çeşitli açılardan inceleme yapabilmek mümkündür. Örneğin, üniversite yönüyle, eğitim niteliği yönüyle, öğretim elemanları yönüyle, öğrenciler yönüyle ve sanayici yönüyle başta olmak üzere, daha birçok alt başlık altında incelemeler yapılabilir. Bu çalışma, öğrenci yönüyle iki eğitim sistemi arasındaki farklılıkları analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma, mevcut aktif olarak eğitim veren birimleri içerisinde hem trimester eğitim sistemi uygulayan, hem de klasik eğitim sisteminde eğitim veren MYO'lar bulunan Gaziantep Üniversitesi'nde yapılmıştır.

Araştırma, MYO'larda uygulanmakta olan klasik eğitim sistemi ile trimester eğitim sistemi arasında, öğrencinin bakış açısıyla belirgin bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Belirlenen örnekler üzerinde uygulanan anket çalışması şeklinde yapılan çalışmada, klasik eğitim sistemi uygulayan MYO'larda ve trimester eğitim sistemi uygulayan MYO'da uygulanmak üzere ayrı ayrı yapılandırılmıştır. Klasik eğitim sistemi uygulayan MYO'da eğitim alan öğrencilerin trimester eğitim sistemi hakkında bir bilgi sahibi olmadıkları için anket çalışması klasik eğitim sistemi uygulayan MYO'larda trimester eğitim sistemi ile ilgili beş soru anketten çıkarılarak uygulanmıştır.

Uygulanan ankette 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum). Anket uygulanmadan önce rasgele belirlenen 57 öğrenci üzerinde ölçmenin ve örneklem iç güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmış ve güvenilirlik katsayısı ($\alpha=0,918$) olarak belirlenmiştir.

Çizelge 4.1. Güvenilirlik testi çıktıları

Durum Sıralama Özeti			
		N	%
Durum	Geçerli	57	100,0
	Çıkarılan	0	,0
	Toplam	57	100,0

Güvenilirlik İstatistikleri		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Tabanlı Standart Maddeler	Madde Sayısı
,918	,918	13

4.1.1. Örneklem seçimi

Araştırmada, Gaziantep Üniversitesi'nde klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler ve trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler olmak üzere iki ana kütesi vardır. Klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencileri temsilen, Gaziantep Üniversitesi Teknik Bilimler MYO'da rasgele olarak belirlenmiş olan 12 program (İnşaat Teknolojisi Programı, Gıda Teknolojisi Programı, Gıda Kalite Kontrolü ve Analizi Programı, Tekstil Teknolojisi Programı, Kuyumculuk ve Takı Tasarımı Programı, Bilgisayar Programcılığı Programı, Biyomedikal Cihaz Teknolojisi Programı, Elektronik Teknolojisi Programı, Mekatronik Programı, Elektrik Programı, Gaz ve Tesisatı Teknolojisi Programı, Makine Programı) ve Sosyal Bilimler MYO'da 5 program (Dış Ticaret Programı, Pazarlama Programı, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı, İşletme Yönetimi Programı, Çocuk Gelişimi Programı) olmak üzere toplam 17 programdan 1286 öğrenciye anket yapılmıştır. Trimester eğitim sistemini temsilen, bu sistemi uygulamakta olan Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu MYO'da mevcut bulunan toplam 12 programdan (Ayakkabı Tasarımı ve Üretimi Programı, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı Programı, Dış Ticaret Programı, Gıda Teknolojisi Programı, Halıcılık ve Kilimcilik Programı, İşletme Yönetimi Programı, Kuruyemiş Teknolojisi, Lastik ve Plastik Teknolojisi Programı, Lojistik Programı, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Programı, Seramik ve Cam

İşlemeciliği Programı, Un ve Unlu Mamuller Teknolojileri Programı) 574 öğrenciye anket uygulanmıştır.

4.1.2. Araştırma yöntemi

Bir problemin çözümlenmesinde, o probleme uygun bir hipotez kurulması ve bu hipotezin uygun bir istatistiksel test ile uygun veriler kullanılarak test edilmesi gerekir. İstatistiksel testler iki gruba ayrılır (Özdamar, 2013).

- Parametrik testler,
- Parametrik olmayan (Nonparametrik) testler.

Anket sonuçları analiz edilmeden önce hangi testin kullanılacağını belirlemek için normallik testi uygulanmıştır.

Normallik testinin en yaygın kullanılan iki türü, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleridir. Bu iki test de verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını amaçlamaktadır. Veri sayısının az olduğu durumlarda, yani örneklem büyüklüğüne göre elimizdeki verilere göre Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmektedir. Veri setlerinin yeterli olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testi tercih edilmektedir.

Normallik testi çıktılarında yer alan “Statistic” değeri çeşitli istatistiksel yöntemlerle her öğrencinin aynı anket sorusuna verdiği cevapların kullanımı ile hesaplanmıştır. Bulunan bu “statistic” değeri ile sorulara verilen cevapların ayrı ayrı karşılaştırılması sonucunda da “sig” değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan “sig” değerine bakılarak cevapların normal bir dağılıma sahip olup olmadığı belirlenmektedir. Eğer $sig.<0,05$ ise verilen cevaplar normal bir dağılıma sahip değildir yani denilebilir. Test sonuçlarındaki “df” değeri ise testlerdeki toplam cevap sayısını göstermektedir.

Normallik testi sonucunda Çizelge 4.2'deki veriler elde edilmiştir.

Çizelge 4.2. Normallik testi çıktıları

Normallik Testi							
	Eğitim Sistemi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
S1	Trimester	,176	1286	,000	,896	1286	,000
	Klasik	,242	574	,000	,884	574	,000
S2	Trimester	,196	1286	,000	,903	1286	,000
	Klasik	,247	574	,000	,890	574	,000
S3	Trimester	,243	1286	,000	,884	1286	,000
	Klasik	,281	574	,000	,859	574	,000
S4	Trimester	,210	1286	,000	,878	1286	,000
	Klasik	,237	574	,000	,838	574	,000
S5	Trimester	,187	1286	,000	,904	1286	,000
	Klasik	,236	574	,000	,860	574	,000
S6	Trimester	,164	1286	,000	,913	1286	,000
	Klasik	,174	574	,000	,901	574	,000
S7	Trimester	,264	1286	,000	,828	1286	,000
	Klasik	,209	574	,000	,855	574	,000
S8	Trimester	,271	1286	,000	,848	1286	,000
	Klasik	,273	574	,000	,828	574	,000
S9	Trimester	,195	1286	,000	,900	1286	,000
	Klasik	,180	574	,000	,899	574	,000
S10	Trimester	,193	1286	,000	,904	1286	,000
	Klasik	,220	574	,000	,892	574	,000

Burada hipotez (H_0 : %95 güvenle veriler normal dağılımlıdır) olup, Shapiro-Wilk testinde bütün sorular için sig. < 0,05 olduğundan, hipotezimiz reddedilir. Yani bütün sorular için (H_1 : %95 güvenle veriler normal dağılımlı değildir) sonucu elde edilmiştir. Bu sebepten dolayı parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Burada bağımsız iki örneğe sahip olan araştırmamızda, verilerimiz parametrik olmadığı için, parametrik olmayan iki bağımsız örnekli testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Mann-Whitney U testi çıktılarında iki adet tablo bulunmaktadır. Bu iki adet tablodan ilki “Sıra Tablosu”, ikincisi ise “Test İstatistikleri” tablolarıdır. Sıra tablosunda elde edilen değerlerden “N” değeri o soruya ait verilen cevap sayısını göstermektedir. “Sıra ortalaması” ve “Sıra Toplamı” değerleri ise o soruya ait sonuca ulaşmak için çeşitli istatistiksel hesaplamalarla elde edilen değerlerdir. “Test İstatistikleri” tablosunda elde edilen değerler ise Mann-Whitney U değeri, karşılaştırma için kullanılan Mann-Whitney U yöntemiyle hesaplanmış değerdir. Wilcoxon W değeri ise farklı bir istatistiksel yöntemle hesaplanmış olup, tekrarlı ölçümlerde (belli aralıklarla aynı örneklem üzerinde yapılan testler) kullanılan değerdir. Z değeri standartlaştırılmış test istatistik değeridir. Mann-Whitney U değeri ile z değeri arasında her cevap için yapılan hesaplamalar sonucunda P değeri hesaplanmaktadır.

Her bir soru için Mann-Whitney U testi sonuçlarında anlamlılık düzeyi değerine bakılır ve bu değer p değeridir. P değeri 0,05’ten büyük ise “iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur” sonucu elde edilecektir. Eğer p değeri 0,05’ten küçük ise “iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” sonucu elde edilecektir.

4.2. Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçları ile elde edilen bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmada trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere 15 soru sorulmuştur. Klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere yapılan ankette ise trimester ile ilgili sorular çıkartılarak 10 soru sorulmuştur. Bu 10 soruda karşılaştırmalı olarak sonuçlar analiz edilmiştir. Trimester ile ilgili 5 soru ise tek taraflı olarak yorumlanmıştır.

Soruların tamamına yönelik verilen cevap yüzdeleri Çizelge 4.3’te belirtilmiştir.

Çizelge 4.3. Ankete verilen cevapların yüzde dağılımları

Soru	Trimester					Klasik				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	10,10	12,02	23,34	38,15	16,38	21,23	25,35	24,34	24,81	4,28
2	8,89	16,20	21,78	38,85	14,29	16,10	30,09	25,35	24,42	4,04
3	10,80	10,80	17,94	43,55	16,90	13,22	20,14	20,53	38,41	7,70
4	13,07	6,45	17,94	30,49	32,06	10,42	12,52	21,38	28,69	26,98
5	11,85	9,58	18,47	32,06	28,05	12,99	18,43	23,72	27,22	17,65
6	12,20	12,54	29,97	26,66	18,64	14,46	19,13	30,79	23,02	12,60
7	14,29	12,72	16,72	24,39	31,88	11,82	9,49	12,21	33,51	32,97
8	11,67	7,49	13,59	36,76	30,49	10,58	10,65	14,00	37,87	26,91
9	12,72	13,07	28,05	27,00	19,16	19,60	27,68	21,54	19,60	11,59
10	11,32	13,94	22,82	33,10	18,82	14,70	18,51	23,56	28,85	14,39
11	15,33	9,76	24,22	29,97	20,73					
12	11,32	10,63	19,51	31,18	27,35					
13	12,02	9,93	17,25	30,66	30,14					
14	14,98	9,41	19,69	30,49	25,44					
15	17,77	9,76	18,64	26,66	27,18					

Sonuçların karşılaştırmaları bölümünde, öğrencilerin sorulara ilişkin verdikleri cevaplar yorumlanırken, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” cevaplarının yüzdeleri toplanarak olumlu cevap olarak, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” cevaplarının yüzdeleri toplanarak olumsuz cevap olarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeye ilişkin cevap yüzdeleri Çizelge 4.4’te verilmiştir.

Çizelge 4.4. Ankete verilen cevapların sadeleştirilmiş yüzdeleri

Soru	Trimester			Klasik			
	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsız	Katılıyorum	
Ortak sorular	1	22,12	23,34	54,53	46,58	24,34	29,09
	2	25,09	21,78	53,14	46,19	25,35	28,46
	3	21,60	17,94	60,45	33,36	20,53	46,11
	4	19,52	17,94	62,55	22,94	21,38	55,67
	5	21,43	18,47	60,11	31,42	23,72	44,87
	6	24,74	29,97	45,30	33,59	30,79	35,62
	7	27,01	16,72	56,27	21,31	12,21	66,48
	8	19,16	13,59	67,25	21,23	14,00	64,78
	9	25,79	28,05	46,16	47,28	21,54	31,19
	10	25,26	22,82	51,92	33,21	23,56	43,24
Ort.	23,17	21,06	55,77	33,71	21,74	44,55	
Trimester	11	25,09	24,22	50,70			
	12	21,95	19,51	58,53			
	13	21,95	17,25	60,80			
	14	24,39	19,69	55,93			
	15	27,53	18,64	53,84			

Çizelge 4.4’te karşılaştırma yapılan ilk on soruda toplam “Katılıyorum” ve toplam “Katılmıyorum” yüzdelerinin ortalama değerleri hesaplandığında, trimester eğitim sistemi için toplam “Katılıyorum” cevabının ortalama yüzdesi 55,76’dır. Klasik eğitim sisteminin “Katılıyorum” cevaplarının ortalama yüzdesi ise 44,55’tir. Buna göre trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin cevaplarının, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin cevaplarından yaklaşık %25 daha olumlu olduğu görülmektedir.

4.2.1. “Meslek yüksekokulumuzdaki mesleki eğitimin, meslek kariyerimizin başlangıcı için yeterli olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Soruya ilişkin olarak ölçeğe göre grupların verdikleri cevaplar yüzde oranları ve frekans dağılımları tabloda verilmiştir.

Çizelge 4.5. Birinci soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	10,10	58	21,23	273
Katılmıyorum	12,02	69	25,35	326
Kararsızım	23,34	134	24,34	313
Katılıyorum	38,15	219	24,81	319
Tamamen Katılıyorum	16,38	94	4,28	55

Çizelgeden görüleceği üzere Trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %54,53'ü, aldığı eğitimi mesleklerine başlangıç için yeterli bulmaktayken, klasik eğitim sistemi içerisinde eğitim alan öğrencilerin %29,09'u aldıkları eğitimi yeterli bulmaktadırlar.

İki grubun arasındaki anlamlı bir farklılık olup olmadığını sınamak için uygulanan Mann-Whitney U testinin çıktıları ise Çizelge 4.6'da verilmiştir.

Çizelge 4.6. Birinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru1	Klasik	1286	834,77	1073509,50
	Trimester	574	1144,98	657220,50
	Toplam	1860		

Çizelge 4.7. Birinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru1
Mann-Whitney U	245968,500
Wilcoxon W	1073509,500
Z	-11,829
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada da P değerine baktığımız zaman; $P < 0,05$ olduğundan, hipotez “ H_0 : İki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur” reddedilir ve “iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” diyebiliriz.

Bu farklılığın nedeni; trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin işyeri eğitimlerini üniversite tarafından belirlenen, alanında yetkin firmalarda yapmış olmaları ve yapılan bu eğitimlerin bir protokole dayalı olması nedeniyle firmaların sorumluluk üstlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.2. “Aldığım eğitim beklentilerimi karşılamaktadır” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Soruya ilişkin olarak ölçeğe göre grupların verdikleri cevaplar yüzde olarak ve frekans olarak tabloda verilmiştir.

Çizelge 4.8. İkinci soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	8,89	51	16,10	207
Katılmıyorum	16,20	93	30,09	387
Kararsızım	21,78	125	25,35	326
Katılıyorum	38,85	223	24,42	314
Tamamen Katılıyorum	14,29	82	4,04	52

Verilen eğitimin öğrencilerin beklentilerini karşılaması noktasında Trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %21,78’i kararsız kalırken, verilen eğitim öğrencilerin %53,14’ünün beklentilerini karşılamaktadır. Bu oran klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde ise %28,46’dır. Buna karşın %46,19 gibi ciddi bir oranda öğrencinin ise beklentisini karşılayamamaktadır.

İki eğitim sisteminin karşılaştırmasının yapıldığı Mann-Whitney U testinin sonuçları ise şöyledir:

Çizelge 4.9. İkinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru2	Klasik	1286	843,75	1085064,00
	Trimester	574	1124,85	645666,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.10. İkinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru2
Mann-Whitney U	257523,000
Wilcoxon W	1085064,000
Z	-10,746
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada da P değerine bakıldığında; $P < 0,05$ olduğundan, eğitim sistemleri arasında, öğrencinin beklentilerini karşılaması açısından, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ifade etmek mümkündür.

Öğrencilerin bölümlerini tercih aşamasındaki beklentileri, mesleki alanları ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalarıdır. Örneğin, “Lojistik” programını tercih eden birey, bu programdan mezun olduğunda kendisini lojistik alanında faaliyet gösterebilecek düzeyde yeterli bir eleman olarak görmek isteyecektir. Bu da teorik eğitimin yanında yeterli düzeyde pratik eğitimle mümkündür.

Bu açıdan bakıldığında bu sorudaki anlamlı farklılığın nedeni, klasik eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin yeterli düzeyde uygulama eğitimi almaması olabilir.

4.2.3. “Aldığım eğitim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin aldıkları eğitimin kişisel gelişimlerine katkı sağlayıp, sağlamadığı noktasındaki görüşlerine ilişkin verdikleri cevapların yüzdeleri ve frekans dağılımları Çizelge 4.11’de verilmiştir.

Çizelge 4.11. Üçüncü soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	10,80	62	13,22	170
Katılmıyorum	10,80	62	20,14	259
Kararsızım	17,94	103	20,53	264
Katılıyorum	43,55	250	38,41	494
Tamamen Katılıyorum	16,90	97	7,70	99

Çizelgeye baktığımız zaman trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %60,45’i, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %46,11’i aldıkları eğitimin kişisel gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedirler. Trimester eğitim sisteminde %21,60’lık bir kısım aldıkları eğitimin kişisel gelişimlerine herhangi bir katkı sağladığını düşünmezken, bu oran klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde %33,36’dır.

Bu soru için Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Çizelge 4.12. Üçüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
Soru3	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
	Klasik	1286	878,03	1129142,50
	Trimester	574	1048,06	601587,50
	Toplam	1860		

Çizelge 4.13. Üçüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru3
Mann-Whitney U	301601,500
Wilcoxon W	1129142,500
Z	-6,575
P	,000
a. Graplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada da P değerine baktığımız zaman; $P < 0,05$ olduğundan, hipotez H_0 reddedileceğinden, “Trimester eğitim sistemi ile klasik eğitim sistemi arasında, öğrencilerin kişisel gelişimlerine sağladıkları katkıda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” diyebiliriz.

Bu duruma sebep olarak, trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları işyeri eğitimi hem yüksekokul tarafından denetime tabii tutulduğundan, hem de firmanın öğrenciye karşı sorumlulukları bulunduğundan dolayı yüksek bir ciddiyet içerisinde gerçekleşmektedir. Bu durum öğrencinin de sorumluluk duygusunu artırdığından, işe giriş çıkış saatleri, izin kullanma esnekliği, zaman planlama gibi kişisel yeterliliklerine de olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir.

4.2.4. “Eğitim gördüğüm alanda çalışmayı düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Her iki eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilere sorulan “Eğitim gördüğüm alanda çalışmayı düşünüyorum” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.14’te gösterilmiştir.

Çizelge 4.14. Dördüncü soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	13,07	75	10,42	134
Katılmıyorum	6,45	37	12,52	161
Kararsızım	17,94	103	21,38	275
Katılıyorum	30,49	175	28,69	369
Tamamen Katılıyorum	32,06	184	26,98	347

Eğitim gördüğü alanda çalışmayı düşünen öğrencilerin oranı trimester eğitim sistemi içerisinde %62,55 iken, klasik eğitim sistemi içerisinde %55,67'dir. İki grup arasında yaklaşık %7 gibi bir fark vardır.

Bu soru için iki grup arasında Mann-Whitney U testini uyguladığımızda elde edilen veriler şöyledir:

Çizelge 4.15. Dördüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru4	Klasik	1286	910,93	1171458,50
	Trimester	574	974,34	559271,50
	Toplam	1860		

Çizelge 4.16. Dördüncü soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru4
Mann-Whitney U	343914,500
Wilcoxon W	1171458,500
Z	-2,425
P	,015
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada p değeri $0,015 < 0,05$ olduğundan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu söylemek mümkündür.

Bu soruda, anlamlı bir farklılık olmasına karşın, Çizelge 4.14'teki değerlere bakıldığında, diğer sorulardaki kadar büyük bir farklılık yoktur. Öğrencinin meslek tercihi, kişisel tercih olabileceği gibi, değişik nedenlerden dolayı da farklılık gösterebilir. Bu nedenle öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim sisteminden ziyade kişisel parametreleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.2.5. “Mezun olduğumda kendimi çalışma hayatına hazır hissedeceğimi düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin mesleki açıdan çalışma hayatına kendilerini ne kadar hazır hissettiklerinin değerlendirilmesi açısından sorulan “Mezun olduğumda kendimi çalışma hayatına hazır hissedeceğimi düşünüyorum” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplara dair frekans dağılımları ve yüzde oranları çizelge 4.17’de belirtilmiştir.

Çizelge 4.17. Beşinci soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	11,85	68	12,99	167
Katılmıyorum	9,58	55	18,43	237
Kararsızım	18,47	106	23,72	305
Katılıyorum	32,06	184	27,22	350
Tamamen Katılıyorum	28,05	161	17,65	227

Trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerden, anket uygulananların içerisindeki %60,11’lik kısım kendisini, mezun olduğunda çalışma hayatına hazır hissedeceğini düşünmektedir. Klasik eğitim sistemi içerisinde eğitim alan öğrencilerden, anket uygulananların ise %44,87’lik bir kısım kendisini mezun olduğunda çalışma hayatına hazır hissedeceğini düşünmektedir. İki grup arasında yaklaşık %15 gibi ciddi bir fark vardır.

Bu soru için iki grup arasında Mann-Whitney U testini uyguladığımızda elde edilen veriler şöyledir:

Çizelge 4.18. Beşinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru5	Klasik	1286	881,73	1133907,00
	Trimester	574	1039,76	596823,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.19. Beşinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru5
Mann-Whitney U	306366,000
Wilcoxon W	1133907,000
Z	-6,012
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Sonuçlara göre; $P < 0,05$ olduğundan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır diyebiliriz. Bu sonuçlara göre, klasik eğitim sisteminde öğrenim görenlere göre trimester eğitim sisteminde öğrenim görenler, kendilerini mesleki açıdan çalışma hayatına daha hazır hissetmektedirler. Yani mesleki olarak trimester eğitim sistemi, öğrencilerin mezuniyetleri sonrasındaki çalışma hayatı için daha verimli olduğu ifade edilebilir.

4.2.6. “Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin kendilerini çalışma hayatına hazır hissetmekten ziyade istihdam edilebilmeleri konusundaki fikirlerinin alınması amacıyla sorulan “Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum” sorusuna ilişkin frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.20. Altıncı soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	12,20	70	14,46	186
Katılmıyorum	12,54	72	19,13	246
Kararsızım	29,97	172	30,79	396
Katılıyorum	26,66	153	23,02	296
Tamamen Katılıyorum	18,64	107	12,60	162

Öğrencilerin mezun oldukları takdirde herhangi bir işte istihdam edilip edilmeyeceklerini etkileyen birçok faktör vardır. Fakat herhangi bir bölgeye ya da bölüme yönelik olmaksızın rasgele seçilen gruplardan elde edilen veriler neticesinde, trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %45,30'u mezun olduğu takdirde hemen iş bulabileceğini düşünmektedir. Buna karşılık klasik eğitim sisteminde eğitim alan öğrencilerin % 35,62'si mezun oldukları takdirde hemen iş bulabileceklerini düşünmektedirler.

Bu iki gruptan alınan verilerle yapılan Mann-Whitney U testinin çıktıları aşağıdaki gibidir.

Çizelge 4.21. Altıncı soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
	Klasik	1286	894,50	1150324,00
Soru6	Trimester	574	1011,16	580406,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.22. Altıncı soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru6
Mann-Whitney U	322783,000
Wilcoxon W	1150324,000
Z	-4,447
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Elde edilen sonuçlara göre p değerimiz 0,000 olarak belirlenmiştir. $0,000 < 0,05$ olduğundan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır diyebiliriz. Yani trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre, daha yüksek oranda hemen iş bulabileceklerini düşünmektedirler.

Bunun nedeni, trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin iki yıl boyunca 65'er iş günü olmak üzere iki dönem boyunca, iki farklı firmada toplamda 130 iş günü olarak yaptıkları işyeri eğitimi süresince edindikleri iş çevresi, mesleki deneyim ve kazandıkları özgüven olabileceği düşünülmektedir.

4.2.7. “Meslek eğitimine lisede başlamanın daha doğru olduğu kanaatindeyim” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Anket çalışmamızın uygulandığı, meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin, mesleki eğitim noktasında, meslek eğitiminin ortaöğretimde başlamasına ilişkin görüşlerini almak için yöneltilen “Meslek eğitimine lisede başlamanın daha doğru olduğu kanaatindeyim” sorusuna ilişkin verilen cevapların yüzde oranları ve frekans dağılımları aşağıdaki gibidir.

Çizelge 4.23. Yedinci soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	14,29	82	11,82	152
Katılmıyorum	12,72	73	9,49	122
Kararsızım	16,72	96	12,21	157
Katılıyorum	24,39	140	33,51	431
Tamamen Katılıyorum	31,88	183	32,97	424

Trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %56,27'si meslek eğitiminin lisede başlamasının daha doğru olduğunu düşünmektedir. Klasik eğitim sistemi içerisinde yer alan öğrencilerde ise %66,48'lik bir kısım meslek eğitiminin lisede başlaması gerektiğini düşünmektedir.

Genel itibariyle baktığımızda anketlerin uygulandığı meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek eğitiminin lisede başlaması gerektiğini düşünmektedirler.

Bu soruyla ilgili yapılan Mann-Whitney U testinin analiz sonuçları ise aşağıdaki çizelgelerde verilmiştir.

Çizelge 4.24. Yedinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru7	Klasik	1286	951,04	1223032,00
	Trimester	574	884,49	507698,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.25. Yedinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru7
Mann-Whitney U	342673,000
Wilcoxon W	507698,000
Z	-2,559
P	,011
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Bu soruda da p değeri $0,011 < 0,05$ olduğundan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır diyebiliriz.

İşyeri eğitimi, öğrencilerin hem öğrenim süresince edindikleri teorik bilgileri pratiğe dökmeleri açısından, hem iş hayatı öncesinde edinecekleri mesleki deneyim açısından son derece önemlidir (Karacan ve Karacan, 2004). Ancak, klasik eğitim sisteminde, iki yıllık öğrenim süresi boyunca öğrencilere verilen staj eğitiminin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere nazaran, daha yüksek oranda meslek eğitimine lisede başlanmasının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu sebepten dolayı, bu anlamlı farklılığın oluştuğu söylenebilir.

4.2.8. “Yaz stajının/İşyeri eğitiminin mesleki yeterliliğime (iş etiği, meslek bilgisi, sosyal beceri, vb.) faydalı olduğunu/olacağını düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Trimester eğitim sisteminde, öğrencilerin işyeri eğitimleri ayrı ayrı, birer dönem boyunca, toplamda iki dönem şeklinde uygulandığı için müfredatta “İşyeri Eğitimi 1” ve “İşyeri Eğitimi 2” olarak yer almaktadır. Bu durumdan dolayı trimester eğitim sistemi uygulayan Naci Topçuoğlu MYO’da yapılan anketlerde bu soruda “İşyeri Eğitimi”, klasik sistemde eğitim yapan Sosyal Bilimler MYO ve Teknik Bilimler MYO’da “Yaz stajı” olarak ifade edilmiştir.

Öğrencilerin “Yaz stajının/İşyeri eğitiminin mesleki yeterliliğime (iş etiği, meslek bilgisi, sosyal beceri, vb.) faydalı olduğunu/olacağını düşünüyorum” sorusuna

ilişkin verdikleri cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.26’da verilmiştir.

Çizelge 4.26. Sekizinci soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	11,67	67	10,58	136
Katılmıyorum	7,49	43	10,65	137
Kararsızım	13,59	78	14,00	180
Katılıyorum	36,76	211	37,87	487
Tamamen Katılıyorum	30,49	175	26,91	346

Yaz stajının/İşyeri eğitiminin faydalı olduğunu düşünenlerin oranı, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler için %67,25, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler için %64,78’dir. Bu oranlara göre iki grup arasında fazla bir fark görülmezken, toplamda bütün öğrencileri üçte ikisinin yaz stajını/işyeri eğitimini faydalı gördüğünü söyleyebiliriz.

Bu soru için iki grup arasında uygulanan Mann-Whitney U testinin sonuçları Çizelge 4.27 ve Çizelge 4.28’de gösterilmiştir.

Çizelge 4.27. Sekizinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
	Klasik	1286	919,37	1182305,00
Soru8	Trimester	574	955,44	548425,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.28. Sekizinci soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru8
Mann-Whitney U	354764,000
Wilcoxon W	1182305,000
Z	-1,395
P	,163
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Görüldüğü üzere p değeri 0,163'tür. Buna göre $P < 0,05$ olmadığından dolayı iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. İki grup da yaz stajı/işyeri eğitimini yaklaşık oranlarda faydalı olarak görmektedirler.

4.2.9. “Staj yerlerinin eğitimimiz ile ilgili olduğunu düşünüyorum /İşyeri eğitimi için sanayicinin ilgili olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin beceri eğitimini aldıkları iş yerlerinin öğrenciye bakış açıları ve öğrenciye gösterdikleri ilgi arasında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için sorulan, “Staj yerlerinin eğitimimiz ile ilgili olduğunu düşünüyorum/ İşyeri eğitimi için sanayicinin ilgili olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin verilen cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.29’da verilmiştir.

Çizelge 4.29. Dokuzuncu soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	12,72	73	19,60	252
Katılmıyorum	13,07	75	27,68	356
Kararsızım	28,05	161	21,54	277
Katılıyorum	27,00	155	19,60	252
Tamamen Katılıyorum	19,16	110	11,59	149

Klasik eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %31,19’u staj yerlerinin eğitimleri ile ilgili olduğunu düşünürken, trimester eğitim sistemi

içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %46,16'sı iş yerlerinin kendileriyle ilgili olduğunu düşünmektedirler.

Bu soru için iki grup arasında Mann-Whitney U testini uyguladığımızda elde edilen veriler şöyledir:

Çizelge 4.30. Dokuzuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru9	Klasik	1286	866,33	1114100,50
	Trimester	574	1074,27	616629,50
	Toplam	1860		

Çizelge 4.31. Dokuzuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru9
Mann-Whitney U	286559,500
Wilcoxon W	1114100,500
Z	-7,888
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada p değeri $0,15 < 0,05$ olduğundan trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler ile klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ifade edilebilir. Bu farklılığın, daha önce belirtildiği gibi, trimester eğitim sisteminin işyeri eğitimine vermiş olduğu önem ve işyeri eğitiminin ciddiyetinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.2.10. “Öğrenim hayatım boyunca aldığım/alacağım toplam staj süresini yeterli buluyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

İki eğitim sistemi arasındaki en belirgin fark olan beceri eğitimi süresinin öğrenciler açısından yeterli olup olmadığının gözlemlenmesine ilişkin sorulan “Öğrenim hayatım boyunca aldığım/alacağım toplam staj süresini yeterli

buluyorum” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdikleri cevapların yüzde oranları ve frekans dağılımları Çizelge 4.32’de verilmiştir.

Çizelge 4.32. Onuncu soruya ilişkin veriler

	Trimester		Klasik	
	%	f	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	11,32	65	14,70	189
Katılmıyorum	13,94	80	18,51	238
Kararsızım	22,82	131	23,56	303
Katılıyorum	33,10	190	28,85	371
Tamamen Katılıyorum	18,82	108	14,39	185

Trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %51,92’si, kendi eğitim sistemlerinde 65+65 olmak üzere toplam 130 işgünü olan işyeri eğitimi süresini yeterli bulmaktadırlar. Klasik eğitimde ise 20+20 olmak üzere toplam 40 işgünü olan staj süresini, öğrencilerin %43,24’ü yeterli bulmaktadır.

Bu soru için iki grup arasında Mann-Whitney U testini uyguladığımızda elde edilen veriler şöyledir:

Çizelge 4.33. Onuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi verileri

Sıra Tablosu				
	Eğitim Sistemi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı
Soru10	Klasik	1286	899,14	1156296,00
	Trimester	574	1000,76	574434,00
	Toplam	1860		

Çizelge 4.34. Onuncu soruya ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

Test İstatistikleri	
	Soru10
Mann-Whitney U	328755,000
Wilcoxon W	1156296,000
Z	-3,870
P	,000
a. Gruplama Değişkeni: Eğitim Sistemi	

Burada da p değeri 0,000 olarak belirlenmiştir. Belirtilen p değeri, $0,000 < 0,05$ olduğundan iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Trimester eğitim sisteminin temelindeki farklılık zaten beceri eğitimi süresinin daha uzun ve uygulanış itibarıyla daha etkin bir şekilde değerlendirilmesidir. Öğrencilerin verdikleri cevapların bu yönde olmasının sebebinin, trimester eğitim sistemindeki işyeri eğitimi uygulaması olduğu söylenebilir.

4.2.11. “Trimester eğitim sisteminin normal eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Trimester eğitim sisteminde öğrenim gören Gaziantep Üniversitesi Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu öğrencilerine yöneltilen “Trimester eğitim sisteminin normal eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin öğrencilerin verdiği cevapların yüzde oranları ve frekans dağılımları Çizelge 4.35’te verilmiştir.

Çizelge 4.35. On birinci soruya ilişkin veriler

	Trimester	
	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	15,33	88
Katılmıyorum	9,76	56
Kararsızım	24,22	139
Katılıyorum	29,97	172
Tamamen Katılıyorum	20,73	119

Trimester eğitim sistemi henüz ülkemiz genelinde yaygınlaşmadığından, öğrencilerin birçoğu Naci Topçuoğlu MYO'ya yerleştikten sonra bu sistemin uygulandığını öğrenmektedirler. Trimester eğitim sistemi içerisinde eğitim gören öğrencilere, bu sistem ile bilinen klasik eğitim sistemi arasında bir kıyaslama yapılacak olursa, trimester eğitim sistemini daha faydalı bulup bulmadıkları sorulmuştur.

Elde edilen verilere göre, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %50,70'i trimester eğitim sisteminin klasik eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanında %24,22'lik bir kısım ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Özetle, dört öğrenciden ikisi faydalı olduğunu düşünürken, 1 öğrenci kararsız kalmıştır. Eğitim gören öğrencilerin çoğunluğu trimester eğitim sisteminin daha faydalı olduğu kanısındadırlar.

4.2.12. “Aynı bölümdeki normal MYO mezununa göre iş bulma ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Mesleki eğitimde kalitenin artırılması, mezunların istihdam olanaklarının artırılması gibi amaçları olan trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere, bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiğini ölçmek amacıyla

“aynı bölümdeki MYO mezununa göre iş bulma ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.36’da belirtilmiştir.

Çizelge 4.36. On ikinci soruya ilişkin veriler

	Trimester	
	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	11,32	65
Katılmıyorum	10,63	61
Kararsızım	19,51	112
Katılıyorum	31,18	179
Tamamen Katılıyorum	27,35	157

Sonuçlara bakıldığında trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin %58,53’ü, iş bulabilme ihtimallerinin klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Altıncı sorumuzda da sorulan “Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum” sorusuna verilen cevaplar da kıyaslandığında da bu sonuç doğrulanmaktadır. Trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler %45,30 oranında iş bulabileceklerini düşünürken, klasik eğitim sisteminde öğrenim görenlerin %35,62’lik bir kısmı iş bulabileceklerini düşünmektedirler.

Bu verilere göre, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin mesleki açıdan, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre kendilerine daha fazla güven duydukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.2.13. “Meslek yüksekokulumuzda uygulanan işyeri eğitimi uygulamasının diğer meslek yüksekokullarında da uygulanması gereklidir” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Sadece trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere sorulan “meslek yüksekokulumuzda uygulanan işyeri eğitim uygulamasının diğer meslek yüksekokullarında da uygulanması gereklidir” sorusuna, dolayısıyla trimester eğitim sisteminin uygulanması hususunda öğrencilerin verdikleri cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.37’de verilmiştir.

Çizelge 4.37. On üçüncü soruya ilişkin veriler

	Trimester	
	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	12,02	69
Katılmıyorum	9,93	57
Kararsızım	17,25	99
Katılıyorum	30,66	176
Tamamen Katılıyorum	30,14	173

Öğrencilerin %60,80’i trimester eğitim sisteminin diğer meslek yüksekokullarına da uygulanmasını tavsiye ederken, %21,95’lik bir kısmı ise tavsiye etmemektedirler. %17,25’lik bir kısmı ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Bu verilere bakıldığında, trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilerin, aldıkları eğitimden memnun oldukları ve bu sistemin yaygınlaştırılması gerektiğini savunmaktadırlar.

4.2.14. “Önlisans eğitimimi trimester eğitim sistemi içerisinde almaktan dolayı memnunum” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin trimester eğitim sisteminde eğitim almaktan dolayı memnun olup olmadıklarını belirlemek amacıyla sorulan “Önlisans eğitimimi trimester eğitim

sistemi içerisinde almaktan dolayı memnunum” sorusuna verilen cevapların frekans dağılımları ve yüzde oranları Çizelge 4.38’de verilmiştir.

Çizelge 4.38. On dördüncü soruya ilişkin veriler

	Trimester	
	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	14,98	86
Katılmıyorum	9,41	54
Kararsızım	19,69	113
Katılıyorum	30,49	175
Tamamen Katılıyorum	25,44	146

Soruya verilen cevaplara göre öğrencilerin %55,93’lük kısmı trimester eğitim sistemi içerisinde eğitim almaktan memnun olduklarını belirtmişlerdir. %19,69 kararsız olduğunu belirtirken, %24,39 ise memnun olmadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin memnuniyet düzeylerini etkileyen birçok faktör mevcut olmasına karşın, öğrencilerin %55,93’ünün memnun olması, eğitim sistemi açısından bakıldığında, trimester eğitim sisteminin olumlu dönütler aldığı olarak yorumlanabilir.

4.2.15. “Meslek yüksekokulu tercih etmeyi düşünenlere kendi okulumu tavsiye ederim” sorusuna ilişkin bulgular ve değerlendirmeler

Öğrencilerin kendi çevrelerine eğitim aldıkları okulu ne derece tavsiye ettiklerini belirlemek için sorulan “Meslek yüksekokulu tercih etmeyi düşünenlere kendi okulumu tavsiye ederim” sorusuna ilişkin verilen cevapların yüzde oranları ve frekans dağılımları Çizelge 4.39’da verilmiştir.

Çizelge 4.39. On beşinci soruya ilişkin veriler

	Trimester	
	%	f
Kesinlikle Katılmıyorum	17,77	102
Katılmıyorum	9,76	56
Kararsızım	18,64	107
Katılıyorum	26,66	153
Tamamen Katılıyorum	27,18	156

Trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %53,84'ü kendi okullarını MYO tercih etmeyi düşünenlere tavsiye etmektedirler. Tavsiye etmeyen kısmın oranı ise %27,53'tür. %18'64'lük kısım ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin %55,93'ü trimester eğitim sistemi içinde yer almaktan dolayı memnun olduklarını bir önceki soruda belirtmişlerdir. Okulunu başkalarına tavsiye edenleri oranı ise %53,84'tür. Oranlara bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğu, hem trimester eğitim sistemi içerisinde yer almaktan dolayı memnun olduklarını, hem de kendi okullarını başkalarına tavsiye ettiklerini belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki eğitimin sorunları ve yeniden yapılandırılmasının gerekliliğinden (Sönmez, 2008) birçok akademik çalışmada bahsedilmiştir. Bu sorunlara çözüm üretme çalışmalarında, ülkemizde ilk olarak meslek liselerinde “Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi” (MEGEP) ve “İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Gerçekleştirilmesi Projesi” (İKMEP) gibi mesleki eğitimin iyileştirilmesi için projeler uygulanmıştır. Bu projeler Milli Eğitim Bakanlığınca yürütülmüş ve daha çok mesleki ortaöğretime yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. İKMEP, daha sonra mesleki yükseköğretimde standardizasyon oluşturmak için MYO'lara adapte edilmiştir (Demirtaş ve Yılmaz, 2013). Mesleki yükseköğretimin sorunlarına yönelik bir yeniden yapılandırma çalışması olan trimester eğitim sistemi, ilk olarak Naci Topçuoğlu MYO'da uygulanmıştır (Civan ve Saçıkara, 2011).

MYO'larda uygulanan eğitim sistemlerinde Üniversite-Sanayi işbirliğinin yeteri kadar yer almamasından dolayı MYO'larda var olan sorunlardan bahsedilmiştir. Oysa ki mesleki eğitimin ayrılmaz iki faktörü olan üniversite ve sanayi, bir çok Avrupa ülkesinde görüldüğü gibi eğitim programlarını birlikte yürütebildikleri takdirde, mesleki eğitim programları çok daha verimli hale gelebileceklerdir.

Ülkemizde bu işbirliğinin son yıllarda uygulanan bir örneği olarak trimester eğitim sisteminin amacı, Üniversite-Sanayi işbirliğini ön planda tutarak, öğrencilere verilen eğitimi, bu işbirliği çerçevesinde tamamlamaktır.

Trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin ve klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin uygulanan sisteme, işyeri eğitimine ve mesleki eğitim gibi konulara dair görüşleri, ilgili bölümde belirtilmiştir.

Araştırmada, karşılaştırmalı olarak sorulan on soruda genel olarak, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler kendilerini gerek mezuniyet sonrası iş bulma noktasında, gerek iş hayatına hazır hissetme noktasında, gerekse mesleki yeterlilikleri hususunda klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere nazaran daha iyi olduklarını düşünmektedirler.

Sorulan sorulara verilen cevapların dağılımı Çizelge 4.4'te belirtilmiştir. Bu dağılımda görüleceği üzere, iki gruba da sorulan 10 sorudan 8'ine trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin %50'den fazlası olumlu yanıt verirken, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler ise sadece 10 sorudan 3'üne %50'nin üzerinde olumlu yanıt vermişlerdir.

İki gruba da sorulan ilk 10 soruda, verilen cevapların ortalama değerlerine bakıldığında, "Katılıyorum" yanıtının trimester eğitim sistemi ortalaması %55,76, klasik eğitim sistemi ortalaması ise %44,55'tir. Bu durum da, trimester eğitim sistemindeki öğrencilerin verdiği cevapların, klasik eğitim sistemindeki öğrencilerin verdikleri cevaplara göre yaklaşık %25 daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Yine Çizelge 4.4'te "Katılmıyorum" cevabının ortalama değerlerine bakıldığında ise, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin verdiği cevapların ortalama değeri %33,71, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin verdikleri cevapların ortalama değeri ise %23,17'dir. Yani klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre yaklaşık %50 daha fazla olumsuz yanıt vermiştir.

Trimester eğitim sistemi ile ilgili olarak sadece trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrencilere sorulan beş soruda ise, öğrenciler ağırlıklı olarak bu sistemden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak aldıkları teorik derslerden ziyade, trimester eğitim sisteminin temel farklılığı olan işyeri eğitimi uygulamasının yüksek derecede katkısı olduğu söylenebilir. Trimester eğitim sistemindeki işyeri eğitimi uygulaması, mesleki deneyim, iş ahlakı, iş disiplini gibi iş hayatında kendilerine avantaj sağlayacak etmenlerin yanında, bu süre içerisinde edindikleri iş çevresi ile de kendilerine mezuniyet sonrasında istihdam veyahut iş başvurularında referans olabilme gibi katkılar sağladığı ifade edilebilir.

Trimester eğitim sisteminde eğitim gören öğrenciler memnuniyetlerinin yanı sıra, kendi okullarını çevrelerine tavsiye edebileceklerini, klasik eğitim sistemine göre trimester eğitim sisteminin daha iyi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Trimester eğitim sisteminin yaygınlığının artırılması noktasında ise bu sistemin diğer MYO'larda da uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mesleki eğitimin ortaöğretimde başlaması gerektiği konusunda sorulan soruda ise hem klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler, hem de trimester eğitim sistemi içerisinde öğrenim gören öğrenciler, ağırlıklı olarak mesleki eğitimin ortaöğretim seviyesinde başlaması gerektiğini belirtmişlerdir. Yani mesleki eğitime başlamada yükseköğretim, geç kalınmış bir aşama olarak görülmektedir. Meslek yüksekokullarına alınan öğrencilerin meslek liselerinden alınması ve meslek yüksekokullarında başlangıç seviyesinde değil, lisedeki mesleki eğitimin devamı niteliğinde eğitim verilmesi, mezunların niteliği açısından daha faydalı olabilecektir.

Staj ya da işyeri eğitiminin mesleki açıdan kendilerine faydalı olup olmadığı hususunda, trimester eğitim sistemi ile klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Her iki sistemde öğrenim gören öğrenciler kendilerine verilen beceri eğitiminin mesleki açıdan faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Fakat klasik eğitim sisteminde stajın, okul kontrolünün olmadığı yerlerde yapılabilir oluşu, öğrencilerin staja gereken önemi vermemesi veya stajı fiili olarak yapmaması gibi sonuçları doğurabilecektir. Bu gibi sebeplerden dolayı stajdan edineceği mesleki deneyim ve faydadan yoksun kalabileceklerdir. Bu duruma ek olarak, işyerlerinin öğrencinin eğitimi ile ilgili olup olmaması noktasında sorulan soruda, klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenciler ile trimester eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilere göre, işyerlerinin eğitimleri ile daha az ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, okulun işyerleri üzerinde bir yaptırımının olmayışı veya işyeri ile okulun bir bağlantısının olmayışı gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir. Trimester eğitim sisteminde işyeri ile yapılan protokol sonucunda,

işyerine belirli sorumluluklar yüklenmektedir. Bunun neticesinde işyerleri, öğrenciler ile daha yakından ilgilenmek durumunda kalmaktadırlar.

İşyeri eğitimi uygulamasının sağlıklı olarak yürütülebilmesi için MYO'daki eğitim programlarının, bölgenin yapısına uygun olması, temel şartlardan biridir. Bölgenin faaliyet alanlarına yönelik alanlarda eğitim verilmiyorsa, öğrencinin stajı noktasında ciddi aksaklıklar yaşanabilecektir. Örneğin, Konya'da eğitim veren bir MYO'da "Gemi İnşaatı" programının açılması gibi bir durum, veya ikliminin çay yetiştirmeye uygun olmadığı bir bölgede "Çay Eksperliği" programının açılması, öğrencinin uygulamalı eğitim almasında yetersiz kalacağını gösterecek, dolayısıyla trimester eğitim sistemi uygulamasını anlamsız kılacaktır. Dolayısıyla MYO'da bir program açılmadan önce bölgenin ihtiyaçları ve kapasitesi ile ilgili fizibilite çalışması yapılması, trimester eğitim sisteminin uygulanabilirliği için gerekli olacaktır.

Anket uygulamasında öğrencilerin, anket soruları haricinde belirtmek istedikleri hususlardan ağırlıklı olarak öne çıkan tek problem, yüksekokulun kuruluş amacına uygun olarak faaliyet gösterebilmesi için 2. Organize Sanayi bölgesinde kurulmuş olmasından dolayı ulaşım problemi olarak gözükmektedir. Bunun haricinde eğitim konusunda öğrenciler, anket değerlendirmelerinden de görüldüğü üzere memnun olduklarını belirtmişlerdir.

KAYNAKLAR

- Adıgüzel, O. C., 2009. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İşyeri Eğitimi Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirilmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı(27), 115-128.
- Akpınar, A., Ercan, H., 2002. Mesleki ve Teknik Eğitim Sistemi Raporu, Ulusal Gözlemevi Ülke Raporu, Rapor No: 2088, 265s.
- Aksoy, H. H., 1995. Endüstriyel Teknik Ortaöğretim Mezunlarının Eğitim-İstihdam İlişkileri. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 203s, Ankara.
- Aykaç, N., 2002. Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Mesleki Teknik Eğitim (Almanya, Fransa İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği), Milli Eğitim Dergisi, Sayı(155-156), 47-64.
- Balcı, S., Kavak, Ş., 1996. Meslek Yüksekokullarının Mevcut Durumu ve Yeniden Yapılanması Üzerine Bir Model Önerisi. 21. Yüzyıla Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılanması Uluslararası Sempozyum, 22-23 Mayıs, Çankırı.
- Bayrak, S., Halis, M., 2003. Öğretim Elemanları Ve Sanayici Açısından Üniversite-Sanayi İşbirliğinin Değerlendirilmesi. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı(5), 64-85.
- Binici, H., Arı, N., 2004. Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı(24), 383-396.
- Civan, M., Saçıkara, H., 2011. Üniversite-Endüstri Ortak Eğitim Geliştirme Sürecinde Gaziantep Üniversitesi (GAÜN), Naci Topçuoğlu Meslek Yüksekokulu (NTMYO) Örneği, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 27-29 Mayıs, İstanbul. Cilt(3), 2266-2275.
- Demirtaş B., Yılmaz Ö., 2013. Türkiye’de Yükseköğretimde Küresel Standardizasyonu Yakalamada İKMEP Ve Örnek Ülke Modelleriyle Karşılaştırma, Electronic Journal of Vocational Colleges, Cilt (3), Sayı (1), 130-135.
- Descy, P., Tessaring, M., 2001. Training and Learning for Competence Second Report on Vocational Training Research in Europe ; Executive Summary. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 52s, Italy.
- Gedikoğlu, T. 2005. Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı(1), 66-80.

- Genceli; M. 2007. Tek Değişkenli Dağılımlar İçin Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors ve Shaphiro-Wilk Normallik Testleri. Yıldız Teknik Üniversitesi Sigma Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi, Sayı (4), 306-328.
- Gill, S. I., Fluitman, F., Dar, A., 2000. Vocational Education and Training Reform: Matching Skills to Markets and Budgets. World Bank/Oxford University Press, 572s, United Kingdom.
- Goozee, G., 1993. The Development of TAFE in Australia. An Historical Perspective. National Centre for Vocational Education Research, 184s, Leabrook (Australia).
- Karacan, S., Karacan, E., 2004. Meslek Yüksekokullarında (MYO) Yapılan Staj Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma: Kalite ve Verimlilik İçin İş Yerleri-MYO İşbirliğinin Gereği. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı (8), 168-184.
- Kiper, M., 2010. Dünyada ve Türkiye’de Üniversite-Sanayi İşbirliği ve Bu Kapsamda Üniversite-Sanayi Ortak Araştırma Merkezleri Programı (ÜSAMP). Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı, 160s, Ankara.
- Köseleci, N., 2012. Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi. Eğitim Reformu Girişimi, 44, İstanbul.
- Krause, M., Woll, C., 2007. Vocational Education and Training in Germany. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop), 87s, Luxembourg.
- Lechner, M., 1999. An Evaluation of Public-Sector-Sponsored Continuous Vocational Training Programs in East Germany. University of St. Gallen Working Paper No. 9901.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1999. XVI. Milli Eğitim Şurası Kararları
- Odabaşı, A. Y., Helvacıoğlu, Ş., İnsel, M., Helvacıoğlu, İ.H., 2010. Üniversite Sanayi İşbirliğinde Örnek Bir Model. Gemi ve Deniz Teknolojisi, Sayı(183), 20-25.
- Örs, F., 2004. Meslek Yüksekokullarının Toplumsal İşlevi: Bir Meslek Yüksekokulunun Kurumsal İmaj Araştırması, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı(10), 65-80.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2013. 2012-2013 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri. Erişim Tarihi: 11.08.2014. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-71589/h/fakulte-ve-yuksekokullara-gore.pdf>

- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2002. 2001-2002 ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, Öğrenci Sayıları Özet Tabloları. Erişim Tarihi: 11.08.2014. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-43143/h/1ogrencisayilariozettaulosu.pdf>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 2003. 2002-2003 ÖSYM Yükseköğretim İstatistikleri, Öğrenci Sayıları Özet Tabloları. Erişim Tarihi: 11.08.2014. <http://www.osym.gov.tr/dosya/1-43255/h/1ogrencisayilari.pdf>
- Özdamar, K., 2013. Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi Cilt 1. Nisan Kitabevi, 584s, Ankara.
- Sakınç, S., Aybarç Bursalıoğlu, S., 2011. Bölgesel Kalkınmada Üniversite-Sanayi İşbirliği Stratejileri, Uluslararası Yükseköğretim Kongresi; Yeni Yönelişler ve Sorunlar, 27-29 Mayıs, İstanbul. 2163-2169.
- Sevim, Ş., Karamete, F., 2003. Meslek Yüksekokullarında Üniversite-Sanayi İşbirliği, Yöresel Kalkınmaya Etkisi ve Yerel Bazda Uygulama Örneği, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı(8), 1-15.
- Sönmez, M., 2008. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Örgün Öğretimin Sorunları ve Yeniden Yapılandırılma Zorunluluğu, Eğitim ve Bilim, Cilt(33), Sayı(147), s. 71-84.
- Şahin, İ., Fındık, T., 2008. Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı(3), 65-86.
- Terim, B., Öztürk, A., 2009. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Muhasebe Eğitimine Bakış Açılarının Değerlendirilmesi; Gördes Meslek Yüksekokulunda Bir Uygulama, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı(2), 153-168.
- Tunalı, İ., 2003. Background Study on Labour Market and Employment in Turkey. Final Report, European Training Foundation. 125s.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2005. Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. 148s. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2007. Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi. 251s. Ankara.
- Yüksek Öğretim Kurulu, 2013. 2012 Mali Yılı İdare Faaliyet Raporu. 157s. Ankara

EKLER

EK A. Anketler

EK A. Anketler

TRİMESTER EĞİTİM SİSTEMİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Bu araştırma, Trimester Eğitim Sistemi üzerine yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasının bir parçasıdır.

Aşağıdaki sorular, Meslek Yüksekokullarında Trimester Eğitim Sisteminin analizini amaçlamakta olup, öğrenciye katkısı, eğitim açısından verimliliği, mezuniyet sonrası istihdam potansiyeli, eğitim sisteminin öğrenci yönüyle avantajları ve dezavantajları gibi eğitim performansını etkileyen faktörlerin araştırılmasına yönelik veri toplama aracıdır.

Bu anket çalışmasından elde edilecek verilerle tez çalışmasının konusu ile ilgili değerlendirmeler yapılacak olup, yanıtlarınız gizli tutulacak, elde edilecek veriler bu araştırma dışında başka bir yerde veya başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Anketteki soruları dikkatlice okumanız ve düşüncelerinizi en uygun şekilde yansıtabilecek cevapları işaretlemeniz anketin değerlendirilmesine alınması ve çalışmanın başarısı açısından son derece önemlidir. Her soru için yalnızca bir yanıt vermeniz gerekmektedir.

Ayıracağınız zaman için teşekkür ederim.

Öğr.Gör. Mustafa AKSİN

Cinsiyetiniz	☐ Bay	☐ Bayan	Kesinlikle katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Tamamen Katılıyorum						
Yaş aralığınız	☐ 17-18	☐ 19-21		☐ 22-25	☐ 26 ve üzeri				
Barınılan yer	☐ Devlet yurdu	☐ Özel yurt		☐ Evde ailemle	☐ Evde arkadaşlarımla	☐ Diğer			
Ailenin ikamet yeri	☐ Gaziantep ☐ Gaziantep dışı								
Eğitiminizin kaçınıcı dönemindesiniz?	☐ 1	☐ 2		☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 6+	☐ Mezun
Okuduğum bölümü kendi isteğimle tercih ettim.	☐ Evet				☐ Hayır				
Eğitim aldığım Meslek Yüksekokulunun Trimester eğitim sistemi uyguladığını bilerek tercih ettim.	☐ Evet				☐ Hayır				
1. Meslek yüksekokulumuzdaki mesleki eğitimin, meslek kariyerimizin başlangıcı için yeterli olduğunu düşünüyorum.	☐	☐		☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Aldığım eğitim beklentilerimi karşılamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
3. Aldığım eğitim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
4. Eğitim gördüğüm alanda çalışmayı düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
5. Mezun olduğumda kendimi çalışma hayatına hazır hissedeceğimi düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
6. Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
7. Meslek eğitimine lisede başlamanın daha doğru olduğu kanaatindeyim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
8. İşyeri Eğitiminin mesleki yeterliliğime (iş etiği, meslek bilgisi, sosyal beceri, vb.) faydalı olduğunu/olacağını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
9. İşyeri eğitimi için sanayicinin ilgili olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
10. Öğrenim hayatım boyunca aldığım/alacağım toplam İş Yeri Eğitimi'nin süresini yeterli buluyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
11. Trimester eğitim sisteminin normal eğitim sistemine göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
12. Aynı bölümdeki normal MYO mezununa göre iş bulma ihtimalimin daha yüksek olduğunu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
13. Meslek Yüksekokulumuzda uygulanan İş Yeri Eğitimi uygulamasının diğer meslek yüksekokullarında da uygulanması gereklidir.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
14. Önlisans eğitimimi Trimester eğitim sistemi içerisinde almaktan dolayı memnunuz.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
15. Meslek Yüksekokulunu tercih etmeyi düşünenlere kendi okulumu tavsiye ederim.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	
Eklemek istediğiniz başka bir husus varsa belirtiniz :									
.....									
.....									

Şekil A.1. Trimester Eğitim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket

MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİM SİSTEMİ DEĞERLENDİRME ANKETİ

Bu araştırma, Meslek Yüksekokullarındaki eğitim sistemi üzerine yapılmakta olan yüksek lisans tez çalışmasının bir parçasıdır.

Aşağıdaki sorular, Meslek Yüksekokullarında Eğitim Sisteminin analizini amaçlamakta olup, öğrenciye katkısı, eğitim açısından verimliliği, mezuniyet sonrası istihdam potansiyeli, eğitim sisteminin öğrenci yönüyle avantajları ve dezavantajları gibi eğitim performansını etkileyen faktörlerin araştırılmasına yönelik veri toplama aracıdır.

Bu anket çalışmasından elde edilecek verilerle tez çalışmasının konusu ile ilgili değerlendirmeler yapılacak olup, yanıtlarınız gizli tutulacak, elde edilecek veriler bu araştırma dışında başka bir yerde veya başka bir amaçla kesinlikle kullanılmayacaktır. Anketteki soruları dikkatlice okumanız ve düşüncelerinizi en uygun şekilde yansıttak cevapları işaretlemeniz anketin değerlendirmeye alınması ve çalışmanın başarısı açısından son derece önemlidir. Her soru için yalnızca bir yanıt vermeniz gerekmektedir.

Ayracağınız zaman için teşekkür ederim.

Öğr.Gör. Mustafa AKSİN

Bölümünüz :		Kesinlikle katılmıyorum Katılmıyorum Kararsızım Katılıyorum Tamamen Katılıyorum
Cinsiyetiniz ☐ Bay ☐ Bayan		
Yaş aralığınız ☐ 17-18 ☐ 19-21 ☐ 22-25 ☐ 26 ve üzeri		
Barınılan yer ☐ Devlet yurdu ☐ Özel yurt ☐ Evde ailemle ☐ Evde arkadaşlarımla ☐ Diğer		
Ailenin ikamet yeri ☐ Gaziantep ☐ Gaziantep dışı		
Kaçınıcı sınıftasınız? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 2+		
Okuduğum bölümü kendi isteğimle tercih ettim. ☐ Evet ☐ Hayır		
1. Meslek yüksekokulumuzdaki mesleki eğitimin, meslek kariyerimizin başlangıcı için yeterli olduğunu düşünüyorum.		
2. Aldığım eğitim beklentilerimi karşılamaktadır.		
3. Aldığım eğitim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.		
4. Eğitim gördüğüm alanda çalışmayı düşünüyorum.		
5. Mezun olduğumda kendimi çalışma hayatına hazır hissedeceğimi düşünüyorum.		
6. Mezun olduktan sonra hemen iş bulabileceğimi düşünüyorum.		
7. Meslek eğitimine lisede başlamanın daha doğru olduğu kanaatindeyim.		
8. Yaz stajının mesleki yeterliliğime (iş etiği, meslek bilgisi, sosyal beceri, vb.) faydalı olduğunu/olacağını düşünüyorum.		
9. Staj yerlerinin eğitimimiz ile ilgili olduğunu düşünüyorum.		
10. Öğrenim hayatım boyunca aldığım/alacağım toplam staj süresini yeterli buluyorum.		
Eklemek istediğiniz başka bir husus varsa belirtiniz :		

Şekil A.2. Klasik Eğitim Sistemi'nde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Mustafa AKSİN
Doğum Yeri ve Yılı : Konya, 1984
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : mustafa_aksin@hotmail.com

Eğitim Durumu

Lise : Meram Anadolu Ticaret ve Meslek Lisesi, 2001
Lisans : Selçuk Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Bilgisayar Sistemleri Öğretmenliği, 2008

Mesleki Deneyim

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi 2008
Selçuk Üniversitesi, Karapınar MYO 2008-2009
Gaziantep Üniversitesi, Naci Topçuoğlu MYO 2009-..... (halen)

Yayınları

Civan, M., Körpi, M., Aksin, M., 2010. Determination of the Right Strategy to be Received for the Maximum Permanent Level of Learning. 2nd International Symposium on Sustainable Development (ISSD 2010), 8-9 June 2010, Sarajevo, 282-288.

Civan, M., Kara, E., Aksin, M., 2012. Luca Uygulamalı Bilgisayarlı Muhasebe, Tesmer Yayın No:89, 2012, Ankara.

Aksin, M., 2011. Meslek Yüksekokullarında Trimester Eğitimi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüksek Lisans Semineri, 2011, Isparta.