

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINDA UYGULANAN MODÜLER
ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN MESLEK
DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

**Hazırlayan
FATMA ÖZGÜR YAĞIZ**

Yüksek Lisans Tezi

**Nisan 2024
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINDA UYGULANAN MODÜLER
ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN MESLEK
DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ
(Kayseri İli Örneği)**

**Hazırlayan
FATMA ÖZGÜR YAĞIZ**

**Danışman
PROF. DR. REMZİ KILIÇ**

**Nisan 2024
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününi kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Fatma Özgür Yağız

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği) adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi' ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Fatma Özgür YAĞIZ

Danışman

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Fatma Özgür YAĞIZ 'ın hazırladığı **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi (Danışman)	Unvan Ad SOYADI	
Jüri Üyesi	Unvan Ad SOYADI	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tezimin hazırlanması aşamasında bana destek olan, yolumu açan sevgili danışman hocam Prof. Dr. Remzi KILIÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans eğitimim süresince her aramamda bana yardımcı olan öğrenci işleri şefi Nuran Uçan' a çok teşekkür ederim.

Bu süreçte bana desteğini esirgemeyen Dr. Öğrt. Üyesi Gülgün UZUN'a çok teşekkür ederim

Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Proje Birimi'nin yüksek lisans tez dönemim boyunca göstermiş oldukları desteklerden dolayı teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimime başladığım günden itibaren çalışmalarım beni teşvik eden, cesaretlendiren, bana her zaman destek olup hiçbir zaman yalnız bırakmayan, her daim motive eden, hayatım boyunca üzerimde en büyük emeği olan aileme, bendeki yeri her zaman ayrı olacak olan sınıf arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Fatma Özgür YAĞIZ

Nisan 2024, KAYSERİ

ÖZ

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA UYGULANAN MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN MESLEK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (Kayseri İli Örneği)

Fatma Özgür YAĞIZ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Nisan 2024
Danışman: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Bu araştırmanın amacı meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler öğretim programının meslek dersi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini sağlayarak araştırma sonucunda elde edilen istatistiksel veriler aracılığıyla konuya yarar sağlayabilecek önerileri sunmaktır. Araştırma, genel tarama modeli ile yapılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Uygulanan Modüler Öğretim Programını Değerlendirmesi Ölçeği” kullanılmıştır. 1. Bölümde meslek dersi öğretmenlerinin cinsiyeti, çalıştığı kurum türü, mesleki kıdem yılı ve konu ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. 2. Bölümde meslek dersi öğretmenlerinin görüşlerini almak üzere 49 maddeden oluşan ifadeler yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler MICROSOFT, SPSS 22.0 programı aracılığı ile değerlendirilmiştir. Araştırmada modüler öğretim programının genel değerlendirmesinin yanında hedef, içerik, süreç ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına göre meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda yorumlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: Mesleklerin alan adları sektörle uyumluyken içeriklerin sektörle uyumuna daha fazla önem verilerek sürekli güncellenmesi gerekmektedir. Öğretim materyallerine erişim kolay ve rahatken, modüllerin içeriklerinde bilgi tekrarları olması nedeniyle modüllerin düzeltilmesi ve içeriğinin güncellenmesi gerekmektedir. Fiziksel ve donanımsal alt yapı eksikliğinden kaynaklanan sorunlar mesleki ve teknik eğitime ayrılan kaynağın artırılması ile bir ölçüde giderilebilir. Öğrenme-öğretme sürecinin

istenilen şekilde gerçekleşmesi özellikle mevzuat kaynaklı birtakım sıkıntılar nedeniyle başarıl原因mamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve Teknik Öğretim, Meslek Dersi Öğretmenleri, Modüler Öğretim Programı, Modül.



ABSTRACT

VOCATIONAL AND TECHNICAL HIGH SCHOOLS THAT ARE USED IN VOCATIONAL COURSE MODULE FOR TEACHING PROGRAM EVALUATION OF TEACHERS 'VIEWS (Kayseri City Sample)

Fatma Özgür YAĞIZ

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, April 2024

Consultant: Prof. Dr. Remzi KILIÇ

The aim of this research is to ensure that the modular curriculum applied in vocational and technical secondary education institutions is evaluated by vocational course teachers and to present suggestions that can benefit the subject through the statistical data obtained as a result of the research. The research was carried out with the general screening model. In the collection of the data, the "Scale for the Evaluation of the Modular Curriculum Applied in Vocational and Technical Secondary Schools" developed by the researcher was used. In Chapter 1, it was asked whether the vocational course teachers received in-service training on the gender, type of institution, professional seniority year and subject. In the 2nd section, 49 statements were included in order to obtain the opinions of vocational course teachers. The data obtained in the study were evaluated through MICROSOFT, SPSS 22.0 In the research, in addition to the general evaluation of the modular curriculum, comments were made in accordance with the opinions of vocational course teachers according to the goals, content, process and measurement and evaluation dimensions. In the light of the findings obtained from the research, the following conclusions were reached: While the domain names of the professions are compatible with the sector, the contents should be constantly updated by paying more attention to the compatibility with the sector. While access to teaching materials is easy and convenient, modules need to be corrected and their content needs to be updated due to the fact that there are repetitions of information in the contents of the modules. Problems arising from the lack of physical and hardware infrastructure can be eliminated to some extent by increasing the resources allocated to vocational and

technical education. The desired realization of the learning- teaching process cannot be achieved due to some problems caused by legislation.

Keywords: Vocational and Technical Education, Courses for Teachers Modular Curriculum, Competency-Based Programs, Module.



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1. Alt problemler	3
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II	
GENEL BİLGİLER	6
2.1. Mesleki Teknik Eğitimin Durumu	6
2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi	6
2.3. Mesleki ve Teknik Eğitime Olan İhtiyaç	7
2.4. Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimdeki Mevcut Durum	10
2.5. Meslekî ve Teknik Eğitimi Etkileyen Faktörler.....	11
2.6. Mesleki ve Teknik Eğitim Uygulamaları.....	12
2.6.1. Kurum (okul) odaklı mesleki ve teknik eğitim	13
2.6.2. Okul – işyeri odaklı mesleki ve teknik eğitim	14
2.6.3. Modüler sistem yaklaşımı mesleki ve teknik eğitim.....	15
2.6.4. Sektör odaklı mesleki ve teknik eğitim.....	16
2.7. Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde MTE.....	16

2.8. Modüler Eğitim	18
2.8.1. Modül	19
2.8.2. Modülün özellikleri	21
2.8.3. Modüler yaklaşımın üstünlükleri	21
2.8.4. Modüler yaklaşımın olumsuzlukları	22
2.9. Modüler Öğretim Yöntemi ve Özellikleri	23
2.9.1. Modüler sistemin esneklik özellikleri	23
2.9.2. Modüler sistemin uygulama aşamaları ve modülün sistem içerisinde işlevi	25
2.9.3. Modüler öğretim sistemi ve iş piyasası yeterlilikleri	26
2.9.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimli yöntemler	26
2.9.5. Modüler öğretim yöntem ve teknikleri	27
2.9.6. Öğrenme hızında farklılık	29
2.9.7. Modüler öğretimde öğrenme ortamı	30
2.9.8. Modüler öğretimde ölçme ve değerlendirme	31
2.10. Modüler Eğitim Uygulamaları	32
2.10.1. Yaşar üniversitesi sürekli eğitim merkezi	32
2.10.2. Türkiye’de yaygın eğitimde modüler öğretim uygulamaları	33
2.10.3. Çok amaçlı toplum merkezleri	33
2.10.4. Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı	35
2.10.5. Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme projesi	35
BÖLÜM III	
YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Araştırma Grubu/Araştırma Alanı	37
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	37
3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi	40
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUMLAR	41
4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerine Yönelik Bulgular	41
4.2. Modüler Öğretim Programı Uygulaması Değerlendirme Ortalamaları	42
4.2.1. “Hedef ve amaç” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	43
4.2.1. “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	47
4.2.3. “Ölçme ve değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri	52

4.2.4. “Öğretme Öğrenme Süreci” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri.....	57
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	69
5.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	69
5.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İlgili Sorulara Verdikleri	
Yanıtlara İlişkin Sonuçlar	69
5.2.1. Öğretmenlerde, “cinsiyet” değişkenine ilişkin sonuçlar.....	69
5.2.2. Öğretmenlerde “okul türü” değişkenine ilişkin sonuçlar	69
5.2.3. Öğretmenlerde “kıdem” değişkenine ilişkin sonuçlar	70
5.2.4. Öğretmenlerde “möp ile ilgili eğitime katılma” değişkenine ilişkin	
sonuçlar.....	70
5.3. Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER.....	80
EK 1: Ölçek Formu	80
EK 2: İzinler.....	84
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Modüler öğretim programı uygulamasını değerlendirme ölçeği faktör yapısı	39
Tablo 2	Normal dağılım	40
Tablo 3	Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklere göre dağılımı	41
Tablo 4	Öğretmenlerin amaç ve hedeflere ilişkin ifadelerine verdikleri yanıtların dağılımı	44
Tablo 5	Öğretmenlerin içerik ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları....	48
Tablo 6	Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları.....	53
Tablo 7	Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci ile alakalı ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları.....	58
Tablo 8	Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puan ortalamaları	62
Tablo 9	Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu	63
Tablo 10	Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının kıdeme göre farklılaşma durumu	66
Tablo 11	Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu	67
Tablo 12	Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının MÖP ile ilgili eğitime katılma durumu göre farklılaşma durumu.....	67

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÇATOM	: Çok Amaçlı Toplum Merkezi
EARGED	: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGEP	: Mesleki ve Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi
METEK	: Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi
METEP	: Mesleki ve Teknik Eğitim Projesi
METGE	: Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
MÖP	: Modüler Öğretim Programı
MTE	: Mesleki Teknik Eğitim
MTEGM	: Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü
MYK	: Mesleki Yeterlik Kurumu
OSANOR	: Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
TESK	: Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu
TİSK	: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim; ortaöğretim, yükseköğretim ve özel eğitim kurumlarında ve dahi hayatın içinde istihdam edilmek üzere, nitelikli ve kalifiye insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitim türüdür. Mesleki ve teknik eğitim sistemi, işe dönük eğitimi sağlayarak bireyin üretkenlik göstermesi yoluyla ekonomiye katkısı açısından önem taşımaktadır. Ekonomisi büyük toplumlar mesleki ve teknik eğitime ulusal ve uluslararası düzeyde önem vermektedir.

Mesleki eğitim veren orta öğretim kurumları bireyi yetenekleri, bilgi ve becerileri doğrultusunda iş dünyasına ve üst eğitime hazırlayan kurumlardır. İşe dönük olmasından dolayı eğitim sürecinde bile ekonomiye katkı sağlar. Mesleki ve teknik eğitim ile işbaşı eğitimini sağlamak; bu da eğitim alan bireylere iş piyasasının büyümesine uygun hazırlanan bir öğretim ortamının ve programların sağlanmasıyla mümkün olacaktır (Babaç, 2008).

Teknolojik gelişmelerin artmasıyla öğrenme ihtiyacının dinamizmi bireyi iyi eğitilmiş, bilgiye hızla erişebilen, öğrenmeye açık, bilimsel düşünme becerisine sahip bireyler olmaya güdülemektedir. Mesleki eğitim programları bireyin bu davranışları geliştirmesine yardımcı olacak şekilde, dinamik, esnek yapıda, bireysel farklılıkları da dikkate alarak hazırlanmalıdır. Programlar tüm paydaşların ortaklığında hazırlanırsa ancak verimli olacaktır.

Ülkemizde mesleki eğitim farklı sistemleri barındıran bir yapı içinde yürütülmektedir. İsveç, Belçika, Fransa ve İtalya gibi ülkelerin yanında Türkiye’de de tamamının okul veya sektör tarafından gerçekleştirildiği tam zamanlı eğitim modeli uygulanmaktadır. Bunun yanında, Almanya, İsviçre, Avusturya gibi ülkelerde de uygulanan, işletme ile iş birliğinde yürütülen “İşletme Merkezli Model” veya Çıraklık Eğitim Modeli Türk mesleki ve teknik eğitim sistemlerini oluşturur. Dual sistem olarak ta adlandırılan bu sistem mesleki eğitimde önemli bir yer bulmaktadır.

AB ülkeleri özellikle üye ülkeler arasında eğitim sistemlerinin iyileştirilerek mesleki eğitimin ortak standartların oluşturulmasını, fırsat eşitliğini artırarak, mesleki ve teknik eğitim ve öğretimin güçlendirilmesini hedefleyen projeler uygulamaya

başlamıştır. Megep; milli eğitim sisteminde uygulanan, Avrupa Birliği bünyesinde gerçekleşen, iş piyasasıyla birlikte STK'ların geniş katılımının sağlandığı uzun süreli ve yüksek bütçeli projelerden biridir. Projenin genel amacı; ülkemizin ekonomik ve ticari alanlarında ihtiyaç duyulan nitelikli yeteneklerin yetiştirilmesi, teknolojik gelişime ve üretime yönelik bir mesleki ve teknik eğitim sisteminin etkin bir şekilde uygulanmasına destek olmaktır. Bu projenin hayata geçirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sisteminin tamamen yeniden yapılandırılmasıyla sonuçlandı (Altın, 2008). Bu bağlamda mesleki eğitim projelerinde modüler bir eğitim sistemi uygulanmaktadır (Babaç, 2008).

Modül, bir meslek alanının öğretim programında; daha geniş bir mesleki fonksiyonel grup oluşturacak şekilde bağımsız olarak öğretilebilen ve alandaki diğer derslerle birleştirilebilen içeriğe sahip, başlı başına bir bütün olan bir ders ünitesidir. Modüler eğitimde eğitim faaliyetlerinin tamamı modüler yapıya göre düzenlenmektedir (EARGED, 2010). Modüler program, bireysel farklılıklar ve ihtiyaçlar dikkate alınarak, teknolojik gelişmelere cevap veren, esnek, ekonomik bir yapıyla oluşturulmaktadır. Sistem esnekliği zamansal, mekânsal ve bireysel boyutlarda tanımlanabildiği için bu esnekliğin birden fazla boyutu vardır. Bir programın zaman esnekliği, programın değişen beceri gereksinimlerine yanıt olarak güncellenebilme yeteneğini ifade eder. Programın mekânsal esnekliği, kursun yerel koşullara ve yerel iş piyasasına göre özelleştirilebileceği anlamına gelir. Programların bireysel esnekliği, kursların öğrenci tercihlerine veya özellikle dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamak üzere öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanabileceği anlamına gelir (Seçilmiş ve Ünlüören, 2009).

Modüler yaklaşımın üstünlükleri ve günümüzde gerekliliği kabul edilmektedir. Modüler mesleki eğitim programları değişik ülkelerde, Türkiye’de resmi ve özel kurumlarda kademeli olarak uygulanmaya konulmuş ve halen uygulanmaktadır (Menteş, 2004). Bu araştırma ile MEGEP’ in uygulandığı pilot illerden biri olan Kayseri’de çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre modüler öğretim programlarının değerlendirilmesi hedeflenmiştir.

1.1. Problem Durumu

Teknik ve mesleki eğitim alanında uzmanlaşmış profesyonel öğretmenler, teknik ve mesleki okullardaki modüler müfredatı nasıl değerlendiriyor? Bu çalışmanın

problemi MEGEP projesi finansmanında uygulanan modüler yapıdaki programların uygulamasını değerlendirmektedir. Varılan sonuçlara göre ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine yönelik önerilerde bulunmaktadır.

1.1.1. Alt problemler

Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Mesleki dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları konusundaki genel görüş ve düşünceleri nedir?
2. Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları ile ilgili görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları ile ilgili görüşleri görev aldıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları ile ilgili görüşleri mesleki deneyim yıllarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Meslek dersi öğretmenlerinin modüler öğretim programları ile ilgili görüşleri konuyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Önemi

18. yüzyılda Sanayi Devrimiyle başlayan, 21. Yüzyıla değin teknolojik altyapının sürekli geliştiğı üretim dünyasında yerini makinalara bırakma tehdidiyle karşı karşıya kalan insan gücü sürekli gelişmeye ve niteliğini artırmaya mecburdur. Nitelikli insan gücü sistemli ve hedefleri önceden belirlenmiş mesleki eğitimle mümkündür. Mesleki eğitim gelişigüzel verilmemelidir. Mesleki eğitim bir program dahilinde, uzman öğreticiler rehberliğinde, bireyin gelişimine göre verilmelidir.

Mesleki eğitim programları, alanında uzman program geliştiricilerin, sektör temsilcileri, eğitimciler ve diğer paydaşlarla ortak, belli bir sisteme dayalı, yerel koşulları da dikkate alarak oluşturulmalıdır. Mesleki eğitim programları statik değil, dinamik, esnek, sürdürülebilir bir yapıya sahip olmalıdır. Teknoloji değıştikçe, talepler yenilendikçe programların da güncellenmesi, beklentilere cevap vermesi gerekir. Bu, programın analize dayalı olarak sürekli değışmesini gerektirir.

Bir programın etkililiğı, onu uygulayan öğretmenlerin programı yorumlamalarına ve örgütsel öğrenme ve öğretme ortamına hakim olmalarına bağlıdır.

Öğrenme ve öğretme ortamının etkili bir şekilde organize edilememesi, planların kâğıt üzerinde kalmasına neden olacaktır. Bu nedenle eğitimin etkililiğini belirleyen en önemli faktör öğretmenlerdir (Demir, 2007). Gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında, modüler öğretim programlarının hazırlanmasında ve modüler sistemin uygulanmasında en önemli göreve sahip olan meslek dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma ülkemizde MEGEP çerçevesinde modüler prosedürlerin uygulanmasına ilişkin sonuçların değerlendirilmesi ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenerek modüler bir sistemin geliştirilmesinin gerekliliği nedeniyle önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türk mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler eğitim programlarına ilişkin öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin modüler öğretim programlarına ilişkin algılarını hangi demografik değişkenlerin etkilediğini belirlemek de bu çalışmanın amaçlarındandır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların program geliştirme sürecinde etkililiği çalışmamızın amaçları arasındadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan meslek dersi öğretmenlerinin ölçek sorularını içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmadan edilen veriler, Kayseri Merkez İlçesindeki MTEGM ve HBÖ Genel Müdürlüğüne bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek dersleri öğretmenleri ile sınırlıdır. Bulgular, pilot ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarını Değerlendirme” ölçeği ve “Kişisel Bilgi Formu” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Meslek: TDK' ya göre "Belirli kuralları olan, belirli bir eğitim yoluyla edinilen sistematik bilgi ve becerilere dayanan, insanlara faydalı ürünler üretmeyi, hizmet sunmayı ve karşılığında para kazanmayı amaçlayan bir iş" olarak tanımlanan meslek kelimesi iş, uğraş ekol kelimeleriyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Meslek Alanı: Ortak uygulama pratikliği gerektiren; bilgi, beceri, tutum, davranış ve istihdam olanağı sağlayan alandır.

Meslek Dalı: Belirli disiplinlerde uzmanlaşmak ve istihdam olanağı sağlamak için bilgi, beceri, tutum ve davranışlar gerektiren mesleki bir alan içindeki her iş dalıdır (Megep, 2006).

Modül: İçerisinde anlamsal bütünlük bulunan küçük bir birim olarak tanımlanabilir.

Modüler öğretim; bireysel öğretime dayalı bir öğretim yöntemidir. Öğrenciler eğitim ortamında aktiftir ve davranışları ölçülebilmektedir. Özgün öğretim materyalleri aracılığıyla öğrencilerin ilgi ve öğrenme isteklerini harekete geçirmek için tasarlanmıştır (Taşpınar, 1997).

Sektör: Bir ekonominin birbiriyle ilişkili faaliyetlerinin kategorize edilmesi ile oluşan yapı.

BÖLÜM II

GENEL BİLGİLER

2.1. Mesleki Teknik Eğitimin Durumu

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temellerine yer verilmiştir. Kuramsal çatı MTE' nin Durumu ile Modüler Eğitim üzerine inşa edilmiştir. 1. Kısımda Mesleki ve Teknik Eğitimin önemi, Mesleki ve teknik eğitime olan ihtiyaç, Türkiye' de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu, teknik ve mesleki eğitimi etkileyen unsurlar, kurum ve işyeri odaklı mesleki teknik eğitim uygulamaları, Türkiye ve bazı AB ülkelerinde mesleki ve teknik eğitim konularına yer verilmiştir. 2. Kısımda ise modüler eğitim çatısı altında, modül, modüler yaklaşımın özellikleri, üstünlükleri, olumsuzlukları, modüler müfredatın uygulama teknikleri, ülkemizde uygulanan modüler sistem uygulamalarına değinilmiştir.

2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimin Önemi

Ülkemiz gelişmek ve ideal bir hızla gelişmek istiyorsa mesleki yetenekler yetiştirmek kaçınılmazdır. Bu teknisyenlerin kazandırdıkları bilgi, beceri ve davranışlar mesleki teknik eğitim ile sağlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitimi gerekli bilgi ve becerileri kazandırarak, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında ihtiyaç duyulan mesleki ve teknik yeteneklerin yetiştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

Dünyada ekonomik, sosyal, kültürel ve diğer alanlar başta olmak üzere çeşitli alanlar çok yönlü ve hızlı bir gelişim ve değişim içindedir. Hepimizin bildiği gibi sanayi toplumu; “bilgi ve teknoloji toplumu”, “bilgi ve iletişim toplumu”, “bilgi toplumu”, ve “post-endüstriyel toplum” olarak kendini gösteren yeni ve farklı bir toplumsal yapıya girmiştir. Bu, ülkemizin gelişen teknolojileri takip edebilmesini, yorumlayabilmesini, mal ve hizmet üretimine yansıtabilmesini, yeni teknolojilerin üretimi ve satışı yoluyla gelişimini hızlandırabilmesini, bu sayede ekonomik özgürlüğünün sağlanmasını ve mevcut toplum ve kültür potansiyelinin güçlenerek başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Bu amaç bir an önce gelişmiş topluma girmeyi hak ediyor.

Değişim, ülkemizin üzerine ağır bir yük bindirerek, hayatın vazgeçilmez bir kuralı haline geldi. Gelecekte ağır bir bedel ödememek için ülkemizin bu yükü taşıması gerekli görülmüş ve bunun sonucunda hükümet girişimleri ile kalkınma planları doğrultusunda çeşitli tedbirler alınmıştır. 15. Milli Eğitim şurasında modüler programlama ele alınmıştır.

Günümüzde uzmanlık, kabiliyet, yenilikçilik, üretkenlik, bilgi ve beceri gibi kavramlar insanları diğerlerinden ayırmaktadır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitim, günümüz gençlerinin mevcut potansiyel ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik bir araç olacaktır. Eğitimin öncelikle bir sektör olması, ileri teknolojilerin uluslararası rekabette uygulanması, eğitim sisteminin dinamik yapısı, orta ve yükseköğretimde özellikle nitelikli insan kaynağı açısından teknik ve mesleki eğitime ağırlık verilmesi, eğitimlerin dünyayla, okullarla ve işletmelerle koordinasyonunun yanı sıra, iş hayatıyla ilişkinin geliştirilmesi, bilgi toplumuna doğru büyük bir adım atılması, bilişimin geliştirilmesi gibi birçok önemli çalışmaya ihtiyaç vardır. Öte yandan, dünya ekonomisine entegrasyon açısından Türkiye, küreselleşme hareketine katılırken Avrupa Topluluğu'na tam üyelik talebini sürdürmektedir. Buna bağlı olarak ortaöğretimde yeni yapısal düzenlemelerin yapılması, her türlü ara yeteneğin ülke için yeterli nicelik ve nitelikte yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesi ile mümkün olacaktır.

2.3. Mesleki ve Teknik Eğitime Olan İhtiyaç

Toplumda sanayileşme süreciyle birlikte hayatın her alanında nitelikli elemana ihtiyaç duyulmaktadır. Çeşitli sanayi dallarının ortaya çıkması, bu alanlarda kalifiye eleman ihtiyacı yaratmaktadır (Özdemir, 2011). Mesleki ve teknik eğitim bireye iş gücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilerek iş hayatına hazırlarken, işletmelerin verimliliğini ve inovasyon kapasitesini güçlendirir. Bunun yanında genç işsizlik oranının azaltılmasında ülke ekonomisine katkı sağlar (TÜSİAD, 2011).

Günümüzde teknik ve mesleki eğitime yönelik farklı ihtiyaçlar kişisel, sosyal, ekonomik ve ulusal açılardan değerlendirilebilmektedir. Teknik ve mesleki eğitime yönelik bireysel ihtiyaçlar bireysel farklılıklarla açıklanabilir. Bu farklılıklardan doğan ihtiyaçlar kısaca beş gruba ayrılmaktadır (Alkan vd., 1996).

- Tam zamanlı eğitim alan on üç ila on sekiz yaş arasındaki ortaöğretim öğrencilerinin, eğitimlerini tamamladıktan sonra iş bulmalarını ve işte ilerlemelerini sağlayacak gerekli beceri ve davranışları sağlayan bir programa ihtiyaçları vardır.
- İlk ve orta öğretimi tamamlamadan önce okulu bırakan veya işe başlayan bireylerin, ileri seviyede bilgi ve beceri gerektirmeyen işlerden kalıcı ve uygulanabilir bir mesleğe hazırlanmalarını sağlayacak programlara ihtiyaçları vardır.
- Ortaöğretimden sonra bireylerin üst düzey kariyerlere hazırlanmaları ve bu kariyerlerde ilerlemeleri gerekmektedir.
- Yetişkin olan ve mesleki alanlarında ilerlemesi gereken bireylerin bilgi ve becerilerini güncellemek için düzenli olarak mesleki gelişim programlarına katılmaları gerekmektedir.
- Fiziksel, zihinsel, sosyal ve psikolojik engelleri nedeniyle çalışamayan veya işsiz kalan bireylerin topluma kazandırılması için onların özel durumlarına uygun eğitim programlarına ihtiyaç vardır.

Toplumsal açıdan bakıldığında bir toplum varlığını sürdürmek istiyorsa toplumsal faaliyetlere azami ölçüde katılmalı, toplumsal emeği paylaşmalı ve üretime katılmalıdır. Hedeflenen istihdam oranlarına katkıda bulunacak bir bilince sahip olmalıdır. Ekonomik bağımsızlıklarını çalışarak elde eden bireyler, toplumsal gönenc ve güvenliğin sağlanmasına dolayısıyla toplumsal barışa katkı sağlayacaktır.

Mesleki ve teknik eğitim, bireylerin veya grupların mesleki becerilerinin geliştirilmesinde ve toplumsal ortaklığa katılmalarında toplumsal başarı ve sahiplenme duygusu sağladığı görülmektedir. Bu konu, bireyleri topluma yararlı kılarak işsizlerin toplumsal olarak zararlı olabilecek herhangi bir harekette bulunmalarını engelleyebileceği için büyük sosyolojik öneme sahiptir (İra ve Aktan, 2018; Tekin ve Bolat, 2017). Bütün bunlar toplumsal açıdan sistemli ve planlı mesleki ve teknik eğitimin gerekliliğine işaret etmektedir (Alkan vd., 1996).

Bir toplumun tabii zenginlikleri, sahip olduğu insan kaynakları ve bunlardan nasıl yararlandığı, o toplumun refah düzeyini belirlemektedir. Yeteneklerin yetiştirilmesinde bir araç olarak mesleki ve teknik eğitim bu yönüyle etkin bir rol oynamaktadır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimin ekonomik olarak gerekli hale getirilmesi amacı aşağıda açıklanmaktadır (Temel, 1996).

- Sektörün ihtiyaçlarını karşılamak,
- Artan verimlilik ve kalitenin sağlanması,
- İşsizliği azaltmak,
- Daha ucuz, daha kaliteli mal ve hizmetler üretmek,
- Ülke içinde ve dış pazarlarda rekabet geliştirmek,
- Kaynakları yüksek etkinlik, verimlilik ve akılcılık ilkelerine uygun kullanmak,
- Mal ve hizmet üretimine ilişkin modern teknolojileri izlemek, açıklamak ve yansıtmak,
- Hızlı ve düzenli ve verimli bir ekonomik kalkınmanın sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Mesleki ve teknik eğitim ulusal meslek standartlarına ve ulusal yeterliliklere uyumlu olarak hazırlanmıştır. MEB, MTAL' de 53 alan 199 dal programının tamamında ulusal meslek standardı ve ulusal yeterliliklerin yansıtıldığını belirtmiştir. Ulusal gerekliliklere göre incelendiğinde ekonomik ihtiyaçların nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Sert, 2007).

- Kırdan kente göç edenlere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak,
- Bilim ve teknolojinin gelişmesinde teknik yeteneklere olan talebi karşılamak amacıyla,
- İşsizliğe yardım,
- Doğal kaynakları daha iyi kullanmak,
- Artan bireysel verimlilik,
- Tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak,
- Öğrenmeyi zorlaştıran finansal engellerin üstesinden gelmek,
- Yapılan işin finansal ve toplumsal önemini anlatmak,
- El emeğiyle yapılan işlerin niteliğini artırmak.

Ülke işgücünün verimliliğinin artırılması amacıyla yukarıda belirtilen ulusal gereksinimler, iş dünyası bağlamı, meslekler arasındaki farklılıklar ve bireylerin çeşitli ihtiyaçları dikkate alınarak özenle planlanacak bir mesleki ve teknik eğitim sistemi aracılığıyla karşılanabilecektir (Çamtosun, 2008). Sistem çok yönlü ve geliştirilebilir olmalıdır. Eğitim kurumlarının kurumsal kapasitesini artırmak desteklenmelidir.

2.4. Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimdeki Mevcut Durum

Hızlı teknolojik gelişme ve bilgi patlamasının yaşandığı günümüz dünyasında, AB'ye uyumu ve kalkınmayı sağlamak, nitelikli insan kaynağı ve mevcut kaynakların zamanında kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. Günümüzde bir ülkenin refah düzeyinin ve ekonomik büyüme hızının artması tamamen o ülkenin rekabet edebilirliğine bağlıdır. Rekabet avantajı elde etmek, yeni işler geliştirmeye ve yaşam standartlarını yükseltmeye, yeni teknolojileri kullanmaya, iyi eğitilmiş bir iş gücüne ve iyi bir kaynak yönetimine bağlıdır. Bu bağlamda, yirmi birinci yüzyıldaki insanlar aşağıdaki ilkeleri bir yaşam biçimi olarak takip etmelidir.

- Bilgi çağının gereklerine uygun,
- Kaliteyi bir yaşam biçimi olarak benimsemek,
- Bilgiye hızlı erişimi bilir ve kullanır,
- Takım halinde çalışmayı öğrenin ve öğrenin,
- Bilimsel düşünebilme becerisi,
- Kişilik ve sosyal gelişimi tam olacak şekilde yetiştirilmelidir (TAMEM, 1996).

Özellikle genç bir nüfusa sahip olan Türkiye’de nitelikli yeteneklerin yetiştirilmesi, AB ülkelerinde işçilerin serbest dolaşım hakları ve istihdamı açısından daha da önemli hale geldi. Ancak Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim sistemine bakıldığında, AB’ye girdikten sonra orta düzey yeteneklerin yetiştirilmesine yönelik yeterli eğitim olanakları bulunmadığı gibi, işgücü piyasasının gereksinimlerini karşılayan yetenekleri de yetiştirememektedir. Ulusal bakış açısından uluslararası gelişime doğru ilerleme gerekmektedir.

Geleneksel eğitim modeline dayalı Türk eğitim sisteminde sanayi-okul iş birliği sağlanamadığı için mesleki eğitim büyük ölçüde teoride kalmakta ve uygulamada başarılı olamamaktadır (Uysal, 2006). Bunun yanında mesleki eğitimden yüksek öğretime geçiş zorlaştıkça, gençlerin çoğu genel liselere yönelmekte, üniversiteye gidemeyen gençler, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarının yetersizliği nedeniyle çalışma hayatına vasıfsız işçi olarak devam etmektedir (Fürüzan, 2009). Alan ve dallar arasındaki geçiş güçlüğü mesleki çeşitliliği azaltmaktadır.

Teknoloji ve bilimdeki hızlı gelişmeye ve bu gelişimin toplum ve eğitim sistemi üzerindeki derin etkisine rağmen, Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim programları geleneksel yapılarda kalmış, teknoloji ve bilimden uzak kalmayı tercih

etmiş, geleneksel usta-çırak eğitimine devam etmiştir ve öğrenciler, ebeveynlerinin rehberliğinde üniversiteye giderler. Yönelim sorun olmaya devam etmektedir (Alkayış, 2021). Ülkemizde öğrencilere yönelik mesleki eğitimin yönlendirilmesinin yetersiz olması, bilgi ve becerilerin birleştirilmesi, deneme yanılma yoluyla öğrenme, mezunların yetersiz işbaşı eğitimleri ve yeni mesleklerde yetişememeleri gibi sonuçlar doğurmaktadır. Programlar arasında yatay ve dikey geçişlere izin verilmediği için yanlış karar veren bireylerin bunu düzeltmesi zordur (Koçak, 2018).

Türkiye'de işletme okul iş birliklerinin tam olarak gelişmemiş olması, işletmelerin ihtiyaç duyduğu insan gücünün tespit edilememiş olması, uygulamaların beklenen seviyede olmaması ve yeterince denetlenmemesi başlıca konular arasındadır. Bu hususlar kontrol mekanizmasını sürekli hale getirmeyi gerektirir. Ayrıca devlet, pahalı bir yatırım olan mesleki ve teknik eğitime yeterli kaynağı ayırmamakta, işletmelere ve sektörlere verilen desteğin yetersiz olması nedeniyle gerekli bina, tesis ve teçhizatı satın almamaktadır (Ulay, 2015).

2.5. Meslekî ve Teknik Eğitimi Etkileyen Faktörler

Mesleki eğitim, bireylere iş hayatındaki belirli mesleklerle ilgili bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıkları kazandıran, bireysel yetenekleri çeşitli yönlerden geliştiren bir eğitim sürecidir. Mesleki eğitimin ön koşullarından biri de bireyin hangi alana hazırlanacağını seçmesidir (İlhan, 2008). Seyahate çıkmadan önce gidilecek yerin tam olarak belirlenmesi gerektiği gibi, geçici de olsa bir mesleki eğitim programına başlamadan önce hazırlanılacak kariyer seçilmelidir. Koşullar değiştikçe seçilen mesleğin de değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim tüm eğitim sisteminin bir parçasıdır. Programlar ortaokullarda, okullarda ve işyerlerinde yürütülür. Mesleki eğitim programlarını tamamlayanlar mal veya hizmet üretmek zorundadır. Bu tür bir eğitim, insan ve doğal kaynakların korunmasına katkıda bulunur. Mesleki eğitim, bireyin bütünsel gelişimini ve topluma katkısını hedeflemektedir. Mesleki eğitim, bireylerin meslekleri hakkında bilgi edinmelerini, mesleki beceri ve alışkanlıklar edinmelerini sağlar. Böylece birey toplumda bir yere sahip olur ve topluma katkı sağlar (Biçerli, 2011). Mesleki eğitim müfredatı sabit değildir. Programlar içerik ve kalite açısından dinamiklidir. Programlar da bireysel ihtiyaçlar ve teknoloji değişiklikleri nedeniyle değişir. Bu, programın analize dayalı olarak sürekli değişmesini gerektirir.

Mesleki eğitimin etkinliği ile eğitim programlarının kapsamı arasında oldukça pozitif bir ilişki vardır. Mesleki eğitim programı, bireyin mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirebilmesi için gerekli davranışları içerecek şekilde tasarlanmalıdır. Teknik ve Mesleki Eğitim ve Öğretim sistemleri üzerine yeni politikalar ve programlar geliştirirken güncel trendleri analiz etmek ve tanımlamak gerekmektedir (Arpat, 2018). Çünkü yetenekli, bilgili ve uyum sağlayabilen insan kaynağı olmadan etkin ve verimli çalışma yapılamaz.

Geleceğin insan kaynakları bugünün öğrencileri olduğundan, insan kaynaklarının geliştirilmesinden birinci derecede eğitim sorumludur. Aranılan işgücünün nitelikleri değişkenlik göstermektedir. Çünkü bilgi çağı, mal ve hizmet üreten iş gücünün bilgi, beceri ve sorumluluk düzeyini artırmaktadır. Önümüzdeki yıllarda çalışacak işgücünün doğması ve mevcut mesleklerin devam etmesi ile birlikte işgücünün niteliklerinde, mesleki yapısında ve işyeri organizasyonunda olası değişiklikler öngörülebilir (Çalık ve Zengin, 2005). Bu değişimler bazı mesleklerin kaybolmasına, bazılarının değişmesine veya yeni mesleklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü süreklilik şeklindeki değişim, çoğu çalışanın mesleki yeterliliğini geçersiz kılmaktadır.

Modüler bir yaklaşım; mesleki eğitimde daha esnek bir yapı oluşturmak, ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere cevap veren, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alan uyumlu ve verimli bir sistem olarak savunulmaktadır. Ayrıca bir modülde bir sorunla karşılaşıldığında araştırma tüm sistem yerine yalnızca sorunlu modüle odaklanabilir (Gömleksiz ve Erten, 2010). Bu nedenle sorunun ortadan kaldırılması zamandan tasarruf sağlar ve anında müdahale imkanı sağlar.

2.6. Mesleki ve Teknik Eğitim Uygulamaları

Ülkeler, sanayi ve hizmet sektörlerindeki ihtiyacı karşılamak adına mesleki ve teknik eğitime yönelmektedir. Ülkelerin bu yönelimi kültür yapısı, ekonomik yapısı ve sanayileşmelerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Her ülke kendi mesleki ve teknik eğitim uygulamalarını gerçekleştirmektedir. Küresel açıdan mesleki ve teknik eğitim sistemleri incelendiğinde genel olarak 3 farklı model altında yapılandığı görülmektedir. Türk mesleki ve teknik eğitim sistemleri içerisinde yer alan bu başlıkları şöyle sıralamak mümkündür;

- Eğitimin sadece ve tam zamanlı okulda görüldüğü “Okul (Kurum) Merkezli Model”,
- İşletmelerde öğrencilere tam zamanlı bir eğitimin sağlandığı “İşletme Merkezli Model”,
- Öğrencinin haftanın bir veya iki günü okulda haftanın diğer günleri ise işyerinde eğitim aldığı “İkili Sistem Modeli” dir (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2019).
- Bunlara alternatif olan geleneksel eğitim anlayışı ile yürütülen bir diğer eğitim sistemi ise sektör odaklı mesleki eğitim sistemidir (Ardahan, 2010).

2.6.1. Kurum (okul) odaklı mesleki ve teknik eğitim

Mesleki ve Teknik eğitimin uygulama modeli olan kurum (okul) odaklı mesleki ve teknik eğitim, örgün ve yaygın eğitim kapsamı içerisinde bulunmaktadır. Genel Eğitim ve mesleki eğitim alanında zaman yönünden farklılıklar içermektedir. Bazı ülkelerin meslek programları incelendiğinde işletmelerdeki öğrenim sürelerinin fazla olduğu görülmektedir Buna örnek olarak mesleki öğrenim süresinin % 15’ini gerçek anlamında işletmede geçiren İsveç ve Finlandiya’da gösterebilir. Genel eğitim ve mesleki eğitime dair teorik dersleri içeren kısım yüzde 85’lik oranı oluşturmaktadır. Mesleki eğitim derslerinin yanı sıra genel eğitim derslerinin arttırılmasına yönelik Japonya, Norveç ve İsveç’te politika düzenlemeler izlenmektedir. Buradaki amaç, öğrencinin meslek eğitimdeki yeterliliğinin yanı sıra Yüksek Öğrenime devam edebilmesine yönelik kolaylığı oluşturabilmektir (Bolat, 2017).

Uygulama yönünden zorlukların yaşanmış olduğu bu mesleki eğitim sistemine getirilmiş olan bazı eleştiriler;

- Gerçek iş hayatına uyum konusunda eğitim ortamlarının mesleki deneyim kazandırma açısından yetersiz olması,
- Okul ve sanayi arasındaki istenilen iş birliğinin yeterli düzeye ulaşamamış olması,
- Kaynak yetersizliğine bağlı olarak mesleki ve teknik eğitim hizmetlerine geniş kitlelerin katılımının sınırlı olması,
- Okullarda sağlanan mesleki eğitimin güncelliğini koruyamamış olması ve çeşitlilik gösteren mesleklere yönelik nitelikli işgücü oluşturmada yetersiz kalınması,

- Mesleki eğitime alanında ders veren öğretmenlerin alana ait yeteri düzeyde bilgi ve deneyime sahip olmaması, şeklinde sıralanabilir (Alkan vd., 2001).

2.6.2. Okul – işyeri odaklı mesleki ve teknik eğitim

Okul ve işyeri arasındaki bağlantının öğretmenler aracılığıyla sağlandığı mesleki eğitim uygulaması, kurum odaklı mesleki eğitim sisteminin alternatifidir. Bu eğitim sistemi içerisinde yer alanların öğrenci statüsünde mesleki becerilerini geliştirmeleri amacıyla gerçek iş koşullarında daha fazla bulunma olanağı sağlanmaktadır. Teorik bilgilerin okulda alındığı buna yönelik uygulamaların iş yerinde sağlandığı uygulama modeli iki amacı kapsamaktadır:

- Öğrencilerin gerekli mesleki donanımı sağlanarak, nitelikli işgücünün oluşumunu sağlamak,
- Mesleki yeterliliği oluşturarak, iş piyasasına girmek kolaylığı sağlamak, şeklindedir.
- Bu yaklaşımın farklı işlemlerle tanımlanmış olan uygulamaları mevcuttur. Alman mesleki ve teknik eğitim sisteminin temelini oluşturan "Dual sistem" bunların en bilinen şeklidir (Özsoy, 2007). Türkiye'de ise, 3308 sayılı ÇMEK kapsamında "İşletmelerde Mesleki Eğitim" adı altında uygulanmıştır (Alkan vd., 2001).

Denetim gerekliliğinin olduğu ikili sistemde öğrencinin mesleki eğitim ders programı dâhilinde haftanın belirli günü okulda, geri kalan belirli günleri ise okul gözetiminde işyerlerinde devam etmektedir. Bu eğitim sistemine tanımlanan diğer isimlerden bazıları; İkili eğitim, Kubaşık eğitim, Kooperatif eğitim ve Sandviç eğitim şeklindedir (Şahinkesen, 1992). Okul-işyeri ilişkisine bağlı olan yaklaşım ile bireye teorik eğitimini uygulamaya dönüştürme fırsatı sağlanmaktadır. Bu tür yaklaşımın oluşmasını sağlamak amacıyla uygulamadaki becerilerin mesleki eğitim programlarına uygun olması gerekmektedir. Nitelikli işgücünün oluşması amacıyla teorik ve mesleki becerileri harmanlanmaktadır. İnsanlara ve ekonomiye doğrudan girdi sağlayan okul-iş yeri odaklı eğitim programlarının uygulama alanları; sanayi, ticaret hizmet, tarım, turizm, sağlık hizmetlerdir (Bolat, 2017).

Uygulamada oluşan bazı güçlükler ise;

- Okul iş yeri arasındaki ilişkilerde verimlilik ve sürdürülebilirliğin sağlanması noktasında engeller,
- Kurum ve kuruluşların gerçek iş hayatında bireye sağlanacak olan mesleki eğitsel yaşantıları aktarmasının önündeki engeller,
- Öğrencinin bulunmuş olduğu staj ortamında mesleki beceri kazanmaya dair yeterli desteğin olmamasından kaynaklı sorunları kapsamaktadır (Alkan vd., 1989).

2.6.3. Modüler sistem yaklaşımı mesleki ve teknik eğitim

Öğretim yöntemleri açısından modül tanımı, eğitimsel faaliyeti kapsayarak öğrenme süresi içerisinde öğrenmenin bireysel açıdan yeterlilik kazandırmayı amaçlayan bütünü ifade etmeye yarayan yazılı materyaldir (Bolat, 2017). Öğrenme yollarını gösteren ve bu yollara ne derecede ulaşılabileceğini kontrol edebilme imkânı olan parça kavramı ile öğrenme ve öğretme süreçleri uygulamaya dönüştürülmektedir (Özkan, 2005). Parçadan bütüne ilerlemek sistemin temelini oluşturmaktadır.

Gelişmelere bağlı olarak yaşanan değişimlerin esnek yapısından dolayı hızlı yanıt sağlayan modüler eğitim programı eğitim alanında artan oranda talep görmektedir. Modüler eğitim, mesleki ve teknik eğitim uygulamalarında kullanılırken, modüler programlama eğitim uygulamalarında belli modüllere ayrılarak kullanılmaktadır (Bolat, 2017). Modüler eğitim kamu ve özel eğitim kurumlarında sistemli olarak kullanılmaktadır.

Modüler programlama, değişik şekildeki modüllerin birleşimi ile daha büyük bir bütün oluşturmaktadır. Bireye bir meslek ve yeterlik kazandırmak amacıyla içerik analiz teknikleriyle oluşturulup uygun öğrenme- öğretme ortamının oluşturmasının sağlanmasıdır. Eğitimde kullanılan modül ve özellik içeriği şu şekildedir; öğrenme hedeflerinin davranışsal olarak belirtilmiş olması ve bu hedeflere ulaşmaya dair etkinliklerin ortaya konulması, kontrol mekanizması ile hedeflere ne derecede ulaşıldığının kontrol edilmesi, öğrenme koşullarındaki değişikliklerde etkili bir şekilde bireylerin öğretiminde kullanılabilme ve bireysel öğrenme materyali olma şeklinde özellikleri kapsamaktadır (Alkan, 1989). Modüler öğretimin özelliğine uygun olarak hazırlanan yazılı materyallerin eğitsel hedeflerden oluşmuş olması gerekmektedir. Bireyin öğrenmesini kapsayacak her bir modül gerekli bilgi ve beceri içerecek şekilde

oluşturulup uygulamaya hazır hale getirilmektedir. Kredilendirme şeklinde ve öğrencinin ihtiyacına göre belirlenen modüllerle öğrencinin çalışması ve modüle yönelik yeterliliğini danışmanına sergilemesi gerekmekte ve uygun görüldüğü takdirde sertifikalandırılmaktadır. Modüller öğretime dair özellikler genel hatlarıyla; bireylerin öğrenme hızlarına ve becerilerine göre ilerleme; bireyin isteğine yönelik öğretimde seçme olanağı; kurumlar arasında örgün ve yaygın eğitime geçiş; hazırlanan modüller aracılığıyla uzaktan ve eğitimde bilgisayar destekli öğretim; hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim planlaması; farklı zaman ve durumlarda gerçekleşen öğretimin bir derecelendirme veya diploma ile değerlendirilmesinde etkili kullanım imkânı sağlaması şeklinde sıralanabilmektedir. (Özkan, 2005).

2.6.4. Sektör odaklı mesleki ve teknik eğitim

Teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen üretim yapısı ile toplumsal ve ekonomik koşullara uygun olarak mesleki gelişimde değişikliklere gidilme zorunluluğu doğmuştur. Sektörlerin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitim düzenlemeleri bireyin mutlu olacağı meslekte meslekleşme sağlayarak, buna yönelik bir işgücü oluşturulmaktadır (Bolat, 2017). Sektör yeni sistemle birlikte mesleki ve teknik eğitimde aktif bir rol oynamaktadır.

2.7. Türkiye'de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde MTE

Günümüzde bilim ve teknoloji her geçen gün değişmekte, insan yaşamını ve toplumsal yapısını değiştirip ve geliştirmektedir. Bu durum en çok o toplumun eğitim sisteminden ve mesleki ve teknik eğitim alanından etkilenmekte olup, mesleki ve teknik eğitim içerisinde mesleki ve teknik eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Bu etkilerde elbette emek önemli rol oynamaktadır (Çamtosun, 2008).

İyi eğitilmiş bir insan gücü, bilimsel ilerlemenin getirdiği toplumsal ve kişisel uyumsuzluk sorunlarını azaltabilecek ve ülke ekonomisi de bu durumdan dolayı olarak fayda sağlayacaktır. Ancak genel olarak vasıfsız işgücü ülkede ciddi işsizlik sorunları yaratacaktır. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler vasıfsız işçi sayısının artması nedeniyle işsizlik sorunuyla karşı karşıyadır. Eğitilmiş işgücündeki işsizliği azaltmak, tüm ülkelerdeki eğitim sistemleri için en önemli önceliktir. Mesleki eğitime ve eğitim sisteminin kapsamına önem vermeleri bu boyutu büyük ölçüde etkilemiştir (Çalık ve Zengin, 2005). Türk eğitim sistemi bu konuda geleneksel eğitim

anlayışından sapmadığı için değişim öngörülebilir ve çağa uyumda gecikme yaşanmaktadır. Bu nedenle Türk eğitim sistemi mesleki eğitime gereken önemi vermemektedir. Elbette genel eğitime ayrılan bütçeden eğitim politikasına kadar birçok değişken vardır (Biçerli, 2011).

Genel eğitim sistemi gibi teknik ve mesleki eğitimin de çözülmesi gereken birçok sorunu vardır. Şura Kararı ve Kalkınma Planı ile atılan önemli teorik temel, uygulamaya tam olarak yansımamıştır. Genel eğitim sorunuyla karşı karşıya kalan mesleki eğitim hala gölgede, örneğin okul- sanayi işbirliği tam olarak gelişmediği için eğitim büyük ölçüde uygulanamamaktadır (Özdemir, 2011).

Gençlerin çoğu genel ve yüksek öğrenime yönelmektedir. Öte yandan meslek liselerine giriş koşullarının artmasıyla birlikte mesleki eğitimde yabancılaşma duygusu daha da belirgin hale geldi. Bu tür bir yabancılaşma içinde olan gençlerin çoğu, teknik olmayan personel olarak çalışma durumu yaşamıştır.

İşgücü piyasasına ihtiyaç duyulan yetişmiş işgücünün hazırlanması açısından dünya ülkelerine baktığımızda ülkelerin eğitim sistemlerinin birbirinden önemli ölçüde farklılık gösterdiğini görüyoruz (Erman, 2019). Teknik ve mesleki eğitim, her ülkenin eğitim sisteminde farklı şekillerde verilmektedir. Mesleki eğitim modelleri, özellikle sanayileşmiş ülkelerde, verilen eğitimin türüne ve eğitimi veren kuruma göre iki kategoriye ayrılabilir.

Bunlardan birincisi tam zamanlı eğitim modelidir. Tam zamanlı eğitim modeli resmi eğitim kurumlarında 8-10 yıllık zorunlu eğitim şeklinde yapılmaktadır. Model, gençleri zorunlu eğitimden veya bir dereceye kadar başarılı olanlar için yüksek öğrenimden sonra hayata ve iş dünyasına yönlendirmektedir. Okul ortamındaki teknik ekipmanların sürekli güncellenmesini gerektiren bu pahalı model, İsveç, Fransa, Belçika ve İtalya gibi eğitime önemli kaynaklar ayıran ülkelerde uygulanmaktadır.

Diğer bir eğitim modeli olan çıraklık eğitim modelinde ise kamu ve işletmelerle yapılan işbirliği ile mesleki eğitim gerçekleştirilmektedir. Bazı AB ülkelerinde, ABD ve Japonya'da çıraklık 8-10 yıllık zorunlu temel eğitime dayalıdır. Bu model Almanya'da teorik eğitimin meslek okullarında verildiği ve pratik eğitimin ise işyerinde uygulandığı dual bir sistem olarak tanımlanmaktadır. Çıraklar genellikle dört gün çalışır ve bir gün okula giderler. Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi ülkelerde mesleki eğitim çıraklık yoluyla yapılmaktadır. Bu modeller her ülkede birlikte uygulanıyor ancak teorik veya pratik eğitime ayrılan zaman ülkelerde farklılık gösterebiliyor. Ülkemizde de çıraklık eğitim dual sistem olarak yürütülmektedir.

AB'de profesyonellerin serbest dolaşımı, özellikle üye ülkeler arasında mesleki eğitim standartlarının uyumlaştırılmasını ve ilgili ilkelerin geliştirilmesini sağlar. Sistemle birlikte ulusal nitelikler uluslararası çeşitliği artırarak zenginleştirir. Bu ilkelerden bazıları şu şekilde belirlenmiştir;

- Herkes için uygun ve yeterli mesleki eğitim sağlamak için koşullar hazırlamak
- Tüm sektörlerde ihtiyaç duyulan iş gücünü yetiştirmek için fırsatlar yaratın.
- Yeni teknolojilere uygulanabilir becerilerin kazanılmasını sağlamak ve bu alanda Üye Devletlerle işbirliği yapmak.

2.8. Modüler Eğitim

Mesleki eğitim, bireylere iş hayatındaki belirli mesleklerle ilgili bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıkları kazandıran, bireysel yetenekleri çeşitli yönlerden geliştiren bir eğitim sürecidir. Mesleki eğitimin ön koşullarından biri de bireyin hangi alana hazırlanacağını seçmesidir (İlhan, 2015). Seyahate çıkmadan önce gidilecek yerin tam olarak belirlenmesi gerektiği gibi, geçici de olsa bir mesleki eğitim programına başlamadan önce hazırlanılacak kariyer seçilmelidir. Koşullar değiştikçe seçilen mesleğin de değişebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Bazı beceriler bir meslekten diğerine aktarılabilir. Ancak bunlar, mesleki eğitimin başlayabilmesi için “meslek seçilmelidir” ilkesini etkilemez (Doğan, 1984). Ülkemizde mesleki ve teknik eğitim tüm eğitim sisteminin bir parçasıdır. Programlar ortaokullarda, okullarda ve işyerlerinde yürütülür. Mesleki eğitim programlarını tamamlayanlar mal veya hizmet üretmek zorundadır. Bu tür bir eğitim, insan ve doğal kaynakların korunmasına katkıda bulunur. Mesleki eğitim, bireyin bütünsel gelişimini ve topluma katkısını hedeflemektedir. Mesleki eğitim, bireylerin meslekleri hakkında bilgi edinmelerini, mesleki beceri ve alışkanlıklar edinmelerini sağlar. Böylece birey toplumda bir yere sahip olur ve topluma katkı sağlar (Biçerli, 2011). Mesleki eğitim müfredatı sabit değildir. Programlar içerik ve kalite açısından dinamiklidir. Programlar da bireysel ihtiyaçlar ve teknoloji değişiklikleri nedeniyle değişir. Bu, programın analize dayalı olarak sürekli değişmesini gerektirir.

Mesleki eğitimin etkinliği ile eğitim programlarının kapsamı arasında oldukça pozitif bir ilişki vardır. Mesleki eğitim programı, bireyin mesleğin gerektirdiği

sorumlulukları yerine getirebilmesi için gerekli davranışları içerecek şekilde tasarlanmalıdır. Teknik ve mesleki eğitim sistemleri üzerine yeni politikalar ve programlar geliştirilirken güncel gelişmeleri analiz etmek ve tanımlamak gerekmektedir (Arpat, 2018). Çünkü yetenekli, bilgili ve uyum sağlayabilen insan kaynağı olmadan etkin ve verimli çalışma yapılamaz.

Geleceğin insan kaynakları bugünün öğrencileri olduğundan, insan kaynaklarının geliştirilmesinden birinci derecede eğitim sorumludur. Aranılan işgücünün nitelikleri değişkenlik göstermektedir. Çünkü bilgi çağı, mal ve hizmet üreten iş gücünün bilgi, beceri ve sorumluluk düzeyini artırmaktadır. Önümüzdeki yıllarda çalışacak işgücünün doğması ve mevcut mesleklerin devam etmesi ile birlikte işgücünün niteliklerinde, mesleki yapısında ve işyeri organizasyonunda olası değişiklikler öngörülebilmektedir (Çalık ve Zengin, 2005). Bu değişimler bazı mesleklerin kaybolmasına, bazılarının değişmesine veya yeni mesleklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çünkü süreklilik şeklindeki değişim, çoğu çalışanın mesleki yeterliliğini geçersiz kılmaktadır.

Modüler bir yaklaşım; mesleki eğitimde daha esnek bir yapı oluşturmak, ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere cevap veren, bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları dikkate alan uyumlu ve verimli bir sistem olarak savunulmaktadır. Ayrıca bir modülde bir sorunla karşılaşıldığında araştırma tüm sistem yerine yalnızca sorunlu modüle odaklanabilir (Gömlüksiz ve Erten, 2010). Bu nedenle sorunun ortadan kaldırılması zamandan tasarruf sağlar ve anında müdahale imkânı sağlar.

2.8.1. Modül

Kelimenin tam anlamıyla, bir modül bir bütünün bölünebilir bir parçasını ifade eder. Başka bir ifadeyle kendi içinde anlamsal bütünlük oluşturan küçük bir birim olarak tanımlanabilir. Bu kavramın eğitimde kullanılması, programın farklı bir şekilde anlaşılmasını da beraberinde getirmektedir. Modüler programlama aşağıdaki gibi tanımlanabilir. Bireyin öğrenme ve gelişme kapasitesine dayalı bir eğitim ortamı yaratılmasını, herhangi bir eğitim sürecindeki içeriğin daha sonra belirli analizlere dayalı olarak daha küçük bütünlük halinde düzenlenmesini içeren bir müfredat yaklaşımıdır (Alkan, 1989).

Modüler öğretim, öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Öğretim faaliyetleri öğretmenlerin rehberliğinde yürütülür buna karşın öğretimde aktif olan

öğrencilerdir. Okul; iş ve meslek hayatındaki yeni gelişmelerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için etkili bir yoldur (Taşpınar, 1998).

Bu kavrama göre düzenlenen öğrenme materyalleri “modüller”, “modül üniteleri”, “üniteler”, “iş odaklı üniteler” olarak anılmaktadır. Bu öğrenme ögesinin temel özellikleri, eksiksizlik, hedeflerin davranışsal ifadesi, öğrencilere sonuçlar hakkında geri bildirim sağlama ve farklı öğrenme durumlarına uyum sağlama olarak özetlenebilir. Aynı şekilde Alkan'ın (1996: 17) tanımına göre “bir modül; öğrenme hedeflerini faaliyetleriyle ortaya koyan, hedeflere ulaşma derecesini kontrol etme olanağı sağlayan, bireysel olarak öğrenme yeteneğine sahip, kendi kendine yeten bir öğrenme ögesidir.” Farklı öğrenme koşullarında öğrenme, öğretiminde etkin olarak kullanılabilir. Bu eksiksiz bölümün bir başlangıcı ve bir sonu vardır. Bu kısmı daha küçük parçalara ayırmak mümkün değildir (Alkan vd., 1996).

Öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmasını sağlamak için her modül birbiriyle koordineli olarak belirli bölümlerden oluşmakta, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemeleri ve başarıdan anında haberdar edilmeleri sağlanmaktadır. Geleneksel yaklaşımda içerik konulara, ünitelere ve derslere bölünürken, modüler yaklaşımda içerik modüler bir çerçeve içinde oluşturulur. Modüler öğretimin temel fikri, öğrencilerin aktif olduğu ve davranışlarının ölçülebildiği, bireysel öğretime dayalı bir eğitim ortamı oluşturmaktır (Taşpınar, 1998). Bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim ve yeterlik temelli pedagoji üzerine yapılan bazı araştırmaların bu fikri etkin bir şekilde hayata geçirdiği söylenebilir. Hedeflere ulaşıldığında, bireyler farklı öğrenme durumlarında etkili bir şekilde öğretebilirler. Modüler programlama ise öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenmeye olanak verecek şekilde birbirini tamamlayan ve tamamlayan bağımsız öğrenme öğeleri olarak düzenlenmesidir (Alkan, 1997).

Tanımlara bakıldığında modül kavramı tam olarak anlaşılmış sayılabilir ancak bu iş görüldüğü kadar kolay değildir (Arabacıoğlu, 2013). Bütünün kaç parçasına modül denir? Örneğin; kariyer transfer modülü yükseltsin mi? Ya da tornalama endüstrisindeki ana işlerden biri olan silindirlerin dış yüzeylerini döndürmek ve tesviye etmek için bir modül? Hangi modülün bir modül olduğuna karar verirken izlenecek temel yaklaşım, kariyeri (veya işi) analiz eden aşağıdaki ifadeyi dikkate aldıktan sonra kariyeri (veya işi) sorgulamaktır.

- 1- Parçanın bütünün en küçük parçası olup olmadığı,
- 2- Kendi işlevi var mı,

3- Farklı durumlara uyum sağlayıp sağlamadığı,

4- Öğretim süresi çok uzun olmamalı,

Bu gibi kriterler bu modüle karar vermemizi kolaylaştırıyor. Bir modül için kabul edilebilir çalışma süresi (bu programa, işe ve konuya göre değişse de) ortalama olarak birkaç saattir. 10 saatten (veya 150 sayfadan) uzun bir modül, en iyi ihtimalle modül kimliğini kaybeder ve bu tür modüllerin başka bir sisteme adaptasyonu zordur. Dönme katsayı değildir, döndürülmüş silindirik bir dış yüzey katsayı olabilir. İşte bir birim ders modülü yaklaşımı. Tüm bu açıklamalara rağmen kararı verecek olan, planı analiz eden ve hazırlayan kişidir (Serfiçeli, 2002).

2.8.2. Modülün özellikleri

Modüllerin belirli özellikleri olmalıdır. Bu özellikler iki terimle ifade edilebilir.

1- Her modül kendi içinde bir bütündür ve her biri belirli bir yararlı işlevi yerine getirir. Modülün kendisi bir bütün olmalıdır. Çünkü bu modülü okuyan bir öğrenci modülü tamamladığında bir beceri kazanacak ve bunu günlük iş hayatında kullanacaktır (Gömleksiz ve Erten, 2010).

2- Her bir modül diğer modüllerle birleşerek belirli bir işin daha geniş bir fonksiyonunu oluşturabilme özelliğine sahiptir. Modüllerin birbirinden tamamen bağlantısı kesilirse, birleştirildiğinde daha az görevi olur. Ancak, birleştirildiğinde daha geniş bir yetenek yelpazesi oluşturmalı ve daha fazla işlevsellik kazanmalıdırlar. Talaşlı imalatçılığın yan dalları birleştirildiğinde makine üretimi mümkün olmaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Sadece tornalama modülünü kullanarak karmaşık makineler oluşturmak mümkün değildir.

2.8.3. Modüler yaklaşımın üstünlükleri

Modüler yaklaşımın diğer mesleki eğitim sistemlerine göre bazı avantajları vardır. Modüler bir yaklaşımın avantajları yedi açıdan incelenecektir.

1. Yeterli: Modüler yaklaşım, hazırlandığı konuda yeterli bilgi ve beceri sağlar. Modüllerin başındaki, ortasındaki ve sonundaki hataları bulun ve düzeltin. Ayrıca gerekli önkoşulları sağladığı için olası hataları ortadan kaldırır (Gömleksiz ve Erten, 2010).

2. Esnek: bireysel çalışma için uygundur. Çeşitli modülerlik kombinasyonları mümkün olduğundan, farklı eğitim programları uygulanabilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve bireysel hızlarını da bünyesinde barındırır (Berk, 2012).

3. Net: Öğretim yöntemlerinde, yerlerinde veya biçimlerinde zorluk yok. Giriş sınavı, zorunlu olmadıkça sertifika, diploma gibi şeyleri dikkate almaz, eğitimi herkes için erişilebilir kılar (Taşpınar, 1998).

4. Ekonomik: Kaliteli modüller hazırlamak ve geliştirmek zordur. Ancak tamamlandığında, çok sayıda öğrenci, öğretim üyesi ve alanı çekecektir. Yukarıda belirtildiği gibi, yeterlilik ve esneklik tasarruf anlamına gelir (Özkan, 2005).

5. Kolaylık: Çeşitli öğretme/öğrenme senaryolarına uyum sağlayın. Kısa hizmet içi eğitimi olan öğretmenler hemen kullanabilirler. Bu konuda hizmet içi kurslar vardır (Aktaş ve Erdoğan, 2012).

6. Heterojen gruplarda kullanılabilir: Modülün giriş kısmını takip ederseniz farklı yaş, deneyim, bilgi, beceri ve davranışlara sahip heterojen gruplarda bile rahatlıkla uygulanabilir (Aktaş ve Erdoğan, 2012).

7. Öğretmene yardım edin: İyi bir modül, bir öğretmenin ihtiyaç duyduğu her şeyi içerir. Modüler eğitim eğitimi almış öğretmenler tarafından kullanılabileceği gibi kısa bir eğitim sürecinden sonra yeterince eğitim almamış öğretmenler tarafından da kullanılabilir. Modüler yaklaşım, geleneksel sistemler gibi öğretmenleri yormadığı için, öğretmenlerin öğretim ve ders dışı etkinlikler için zaman ayırmasına olanak tanır (Berk, 2012).

2.8.4. Modüler yaklaşımın olumsuzlukları

Modüler yaklaşımda modüler programların kısa ve küçük olması, modüler programların kolaylıkla hazırlanabileceği anlamına gelmez (Özkan, 2005). Modüler program titizlik gerektiren bir çalışma bekler. Tüm kurslar için geçerli olan zamanlama ve hazırlık, modüler kurslar için de geçerlidir.

Modüler yaklaşımın dezavantajları üç adımda açıklanabilir.

1. Uzun modül hazırlama süresi: Bir modülü kısa sürede hazırlamak mümkün değildir. Proje hazırlamanın tüm aşamaları (ihtiyaç belirleme, iş ve meslekleri analiz etme, hedefleri yazma vb.) modüller hazırlanırken de geçerlidir.

2. Modül hazırlamak uzmanlık işidir: Modül hazırlamak tıpkı program geliştirmede olduğu gibi yüksek düzeyde eğitim becerisi ve uzmanlık gerektirir (Özkan, 2005).

3. Uygulamada karşılaşılan bazı sorunlar: modüler yöntem bir yeniliktir. Her yenilikte olduğu gibi konuyu tam olarak anlayamama korkusu vardır ve bu korku da tepki yaratır. Geleneksel sistemlere alışık olan öğretmen ve öğrencilerde oluşan bu tepkinin ortadan kaldırılması, modüler eğitim uygulama şanslarını artıracaktır (Gömleksiz ve Erten, 2010).

2.9. Modüler Öğretim Yöntemi ve Özellikleri

Geleneksel yaklaşımda içerik konular, üniteler, dersler şeklinde gruplandırılırken, modüler yaklaşımda içerik modüler bir çerçeve içinde oluşturulur. Çerçeve öğretim programları pusula gibidir. Her modül yeterliliği ifade ettiğinden, özellikle uygulamalı derslerde modüler bir öğretim yaklaşımının önemi bir kez daha vurgulanmaktadır (Ercan ve Şahin, 2015).

Bu durum, modüler sistemin ekonomik olması, geniş kitleleri kapsamaması, bireysel ihtiyaçları karşılaması, bölgesel farklılıklarla baş edebilmesi, merkezi yönetimler dışında da uygulanabilmesi nedeniyle modüler eğitim sistemini eğitim ve uygulamalı derslerimiz için kaçınılmaz bir tercih haline getirmektedir. Modüler bir sistemi tutarlı bir eğitim tasarımı yapan, öğrenme sürecini ve öğrencinin ilerlemesini net bir şekilde tanımlaması, öğretim etkinliklerinin öğretim süreci için etkili olması ve öğretim sürecinde kuralların, standartların, değerlendirmenin, rehberliğin, belgelemenin yer almasıdır (Arabacıoğlu, 2013).

Modül, bireysel öğretim, başlangıç ve bitişe dayalı bireysel ve sistematik olarak organize edilmiş öğretim deneyimlerinden oluşur. Her modül, öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmasını sağlamak için birlikte çalışan belirli bölümlerden oluşur. Modül, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine ve anında başarı bildirimini almalarına olanak tanır.

2.9.1. Modüler sistemin esneklik özellikleri

Türkiye'deki örgün eğitimin, öncelikli ders alanlarının yapısı, yaygın geleneksel öğretim yöntemleri, devam gereklilikleri ve sınıfların aşırı kalabalık olması gibi bazı olumsuz yönleri vardır. Kâğıt üstünde mükemmel bir program hazırlamak

yeterli değildir. Gerçekten modüler bir öğretim yaklaşımına elverişli bir ortam yaratmak için birçok engelin aşılması ve klasik sınıf ve kurs düzenine esneklik getirilmesi gerekmektedir (Elmas ve Geban, 2016).

Müfredat esnekliği; Müfredat esnekliği zaman, bağlam (mekan) ve bireyler açısından tanımlanabilir ancak bu esneklik çok boyutludur. Bir eğitim programının zamanlama esnekliği, beceri ihtiyaçları değiştiğinde de bu ihtiyaçları karşılamak için güncellenebilecek yapıda olması şeklinde ifade edilebilir. Eğitim programı ortamının esnekliği, yerel koşullara ve yerel iş piyasasına uyarlanabileceği anlamına gelir. Eğitim programları bireysel esnekliğe sahiptir ve öğrenci tercihlerine veya özellikle dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir (Aykol, 2021).

Bireysel farklılıkların esnekliği; farklı öğrencilerin aynı dersi farklı kurumsal ortamlarda, farklı zaman birimlerinde ve farklı öğrenme yöntemleriyle okumalarını sağlar. Sistem, özellikle yetişkinler, dezavantajlı öğrenciler, sistemden ayrılan veya ayrılma riski taşıyan öğrenciler ve geleneksel öğrenme yöntemlerine uygun olmayan bireyler olmak üzere çeşitli geçmişlerden gelen öğrencileri cezbeder. Gösteri esnekliği ayrıca maliyetleri azaltabilir ve verimliliği artırabilir. Esneklik; farklı öğretim yöntemlerini desteklemek ve tüm eğitim süreçlerinde çeşitlendirme özgürlüğü sağlamakla da sağlanabilir (Koç, 2021).

Yol esnekliği; eğitime ücretsiz erişim, farklı disiplinlerden gelen öğrenciler arasında boşluk olmadığı, geçişlerin kolay olduğu ve her yolun birden fazla iş ve eğitim hedefine ulaşabileceği anlamına gelir. Bu şekilde, mesleki eğitimden daha fazla insan yararlanacak, mesleki eğitim gelecekteki beceri taleplerinin belirsizliği ile daha iyi başa çıkacak, kişisel tercihler daha net hale gelecek ve mesleki eğitimin statüsü iyileştirilecektir. Yol esnekliği, müfredatın kapsamını genişleterek, mesleki ve genel eğitim arasındaki sınırları azaltarak ve aralarında köprü oluşturarak, kabul düzenlemelerini basitleştirerek ve öğrenilen bilgiye öncelik vererek sağlanabilir.

Kişisel esneklik; öğrenmeyi öğrenme, temel becerilerin vurgulanmasıyla sağlanır. Yapısı uzmanlaşmayı geciktirir ve uzmanlaşmış alanlarda, en önemlisi genel eğitim ve mesleki eğitimde değişimi teşvik eder. Eğitim programlarında esneklik; bu, kurs yapısındaki modüler veya diğer değişiklikler, eğitim kontrollerinin yerleştirilmesi, ekonomik değişikliklere daha iyi yanıt vermek için iş-yaşam düzenlemelerinin dikkate alınması ve bağlantıların güçlendirilmesi yoluyla başarılabilir (Aydınlı, 2015).

Geleneksel öğrenme yöntemlerinin uygun olmadığı bireylerin dikkatini çekerek esneklik gösterir, maliyetleri düşürür ve verimliliği artırır. Eğitime ücretsiz erişim ve kolay geçiş, daha fazla kişinin mesleki eğitimden faydalanmasını sağlayacaktır. Yol esnekliği; eğitime ücretsiz erişim, farklı disiplinlerden gelen öğrenciler arasında boşluk olmadığı, geçişlerin kolay olduğu ve her yolun birden fazla iş ve eğitim hedefine ulaşabileceği anlamına gelir (Balaban, 2012).

2.9.2. Modüler sistemin uygulama aşamaları ve modülün sistem içerisinde işlevi

Öğrenciler, hedefledikleri mesleki kariyerleri için modüller aracılığıyla kariyerle ilgili yeterlilikler kazanırlar. Uzmanlık yeteneklerini genişletmek istiyorlarsa, diğer alanlarda da farklı modüller seçebilirler. Modüler sistemin uygulama aşamaları MEB tarafından yayınlanan yönergelerde açıklanmıştır. Öğrenciler, mesleki kariyerlerine uygun profesyonel bir alan seçmekte özgürdür. Her öğrenci okulun sağladığı çerçeve içinde bir alan ve dal seçer. İlgili alan ve branş modülleri ile dilekleri mesleki yeterliliği kazanabilirler. Bu modüller alanlarıyla ilgili beceriler kazanmak isteyen her öğrenci için zorunludur (Işık ve Bahat, 2019).

Modülleri gözden geçirirken, öğrenciler temel olan önkoşul modüllerle başlar. Mesleki yeterliliklerini farklı seçmeli modüllerle diğer alanlarda da tercihlerine göre genişletebilirler. Bazı modüller, öğrencilerin bütün alanlarda ve kariyerlerde kullanılabileceği genel beceriler konusunda bireyi eğitir. Bu genel beceri modülleri, ulusal ve uluslararası düzeylerde tüm bireylerden ve profesyonellerden beklenen temel yeterlilikleri sağlayacaktır (Canbal vd., 2020).

Öğrenciler gelecekteki kariyerlerini seçmekte özgürdürler. Öğrenciler okul tarafından sunulan alan ve dalları seçerler. Seçtiği alan ve daldaki modüller aracılığıyla istediği mesleği seçme hakkına sahiptir. Modül seçimine temel modüller ile başlanır. Daha sonra alan içinde ihtiyaç duyduğu tüm modülleri tamamlayabilirler. Bunun yanında mesleki yeterliliklerini farklı seçmeli modüllerle diğer alanlarda da tercihlerine göre genişletebilirler (Canbal vd., 2020).

2.9.3. Modüler öğretim sistemi ve iş piyasası yeterlilikleri

Birey eğitimini yarıda bırakırsa, tamamladığı modüllere ilişkin belgelere sahip olur. Modüler kurslar bu esnekliği sağlar. Aşağıdaki pratik kılavuz, modüler öğretim ve işgücü piyasası yeterliliklerini kapsar. Modüler öğretim sistemi, profesyonel nitelikleri, akademik becerileri ve kişisel yetenekleri bütünleştirir. Deneyim aynı zamanda bir modül veya yeterlilik olarak da kabul edilebilir. Modüler sistemin tasarımı, işveren örgütleri, endüstri dernekleri ve ulusal Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumları arasında iş birliği gerektiriyordu. Bu faaliyetler bir veya birkaç profesyonel sektörde başlar, daha sonra ulusal düzeyde yasallaştırılır ve faaliyetler diğer alanlara aktarılır. Bu süreç ülkemizde MEGEP ile başlamakta ve çeşitli alanlarda sistematize edilmektedir. Mesleki eğitimde modüler sistemlerin uygulanması, belirli gereksinimlerin karşılandığını varsaymaktadır. Bu gereksinimler; öğretim yöntem, teknik ve öğrenme ortamının öğrencilerin uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesidir (Erman, 2019).

2.9.4. Öğretmen-öğrenci etkileşimli yöntemler

Modüler öğretim sistemi, uygulamaya dayalı dersleri geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaştırarak öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlar. Bu yaklaşımda modüler öğretim önemli ve kaçınılmazdır, özellikle herkes fikirlerini açıkça ifade ettiğinde, soru sormaya teşvik edildiğinde, tartışma ve grup çalışması için bir ortam yaratılır (Özkan, 2005). Öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim Milli Eğitim Bakanlığı'nın araştırmasında şu şekilde ifade edilmektedir:

- Beyin Fırtınası: Akla gelen ilk şey bir tartışma problemi, konusu veya problemidir. Burada önemli olan herkesin kendini istediği gibi açık bir şekilde ifade edebilmesidir. Fikirlerin niceliği değil niteliği önemlidir. Fikirler ne iyi ne de kötüdür. Karar verme, çeşitli yaklaşımlarla problem çözme ve yeni konu veya kavramların tanıtılması söz konusu olduğunda bu tekniğin kullanımının oldukça avantajlı olduğu kanıtlanmıştır. Maksimum öğrenci katılımını sağlar. Eleştiremedikleri ve fikir geliştiremedikleri için çekingenlik ve sınırlama engeli yoktur. Yeni fikirlerin ve yaratıcılığın ortaya çıkmasını teşvik eder. Öğrencinin potansiyelini ortaya çıkarır (Çelik, 2014).

- Soru sorma tekniği: Bu teknikte öğrencilerin konu uzmanlarına veya okudukları metinlere sorular sormaları beklenir. Eğitim ortamına mümkün olduğu kadar çok profesyoneli davet edin. Bu kişiler gerçek profesyonel yaşamdan örnekler getireceklerdir. Öğrenciler etkinlik hakkında bilgilendirilir ve soru sormaları istenir (Doğın F. , 2018).
- Tartışma becerileri: Grup fikirleri ve yorumları bir eğitim ortamında tartışılabilir (Korkmaz ve Erten, 2013).
- Grup ödevleri: Takımlar en az üç, en fazla altı kişiden oluşmalıdır. Araştırma ve proje araştırmalarında verimlilik ekip çalışmasından gelir. Bu yaklaşım, öğrencilerin takım halinde çalışma alışkanlığını geliştirmelerini sağlar.

Modüler öğretim sisteminde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim, öğrenmeyi daha kalıcı ve etkili hale getirir. Bu etkileşimler öğrencilerin ilgisini çekmenin, kararlar almanın ve sorunları farklı şekilde çözmenin yollarıdır. Beyin fırtınası, karar verme, farklı yöntemler kullanarak sorunlara çözüm bulma ve yeni konu veya kavramları tanıtmaya için yaygın olarak kullanılmaktadır. Soru sorma tekniklerinde öğrenciler okudukları bir konu veya makaleyi uzmanlara sormalıdır. Tartışma tekniklerinde, bu genellikle yeni bir konu veya kavram tanıtıldıktan sonra yapılır. Grup ödevleri bu yaklaşım için uygundur. Grup fikirleri ve yorumları bir eğitim ortamında tartışılabilir. Grup ödevleri, sınıflarda ve atölyelerde veya okul dışındaki ev ödevleri için kullanılır (Duman ve Sargın, 2019).

2.9.5. Modüler öğretim yöntem ve teknikleri

Modüler öğretim yöntemi, öğrencilerin kişiliklerini ve öğrenme tercihlerini dikkate alan bir öğrenme yöntemiyle ilişkilidir, bu, pratik bilgilerin öğrenilmesinde büyük önem taşımaktadır. Çin Halk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan uygulama kılavuzunda modüler öğretim yöntem ve teknikleri ifadesi şu şekildedir. Açıkçası, öğretmenler veya eğitimciler öğrenme ortamının bir parçasıdır. Bir öğretmen veya eğitimcinin farklı eğitim ortamlarını değerlendirme becerisine sahip olması gerekir. Öğretmenin ya da eğiticinin öğrenme sürecindeki yeri de sorgulanmalıdır. Öğretmenin görevi, her modül veya modül seti için özel bir eğitim yaklaşımı tasarlamak, oluşturmak ve uygulamaktır. Bu amaçla öğrencilerin kişiliklerine ve öğrenme stillerine uygun eğitim yöntemleri kullanılmalı, en etkili

yöntem ve yetenekler öğrencilere kazandırılmalıdır (Abazaoğlu, 2014).

Herkes öğrenebilir, ancak farklı şekillerde. Herkes öğrenmenin en iyi yolunu bulmalı, o yolu açmalı ve yolda ilerlemelidir. Çünkü gereken düzenlemeleri yaparak bireyin öğrenme şeklini tasarlamak bireyin başarısını artıracaktır (Sapancı, 2014). Öğrenci odaklı eğitim uygulama aşamasında aşağıdaki stratejiler önerilmektedir:

- Öğrenci odaklı eğitim için uygun koşul ve ortamı sağlar.
- Okula öğrenci odaklı yaklaşımı destekleyen bir anlayış benimsenmelidir.
- Planlama süreci sonunda öğrenci odaklı bir okul konusunda fikir birliği sağlanmalıdır.
- Öğrenci odaklı eğitimin gereklerine uygun olarak, dersleri, öğretim materyallerini, kılavuzları, modülleri ve diğer öğretim materyallerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme ve değerlendirme sistemlerini yeniden yapılandırın.
- Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı faaliyetlerle desteklenmelidir.
- Öğrenci katılımını artırmak için bir rampa uygulama modeli oluşturmak ve kapsamlı talimatlar sağlamak çok önemlidir. Bireysel modüller veya modül serileri için uygun eğitim stratejileri tasarlamak ve uygulamak eğitimcilerin sorumluluğundadır. Bunu başarmak için öğrencilerin benzersiz kişilik özelliklerine ve tercih edilen öğrenme stillerine uygun öğrenme tekniklerinin dahil edilmesi zorunludur. Öğrenciler en uygun yöntem ve becerileri kullanarak en uygun öğrenme yaklaşımlarını keşfedebilir ve bu yolda ilerleyebilirler. Çünkü bireyin öğrenme stili belirlenmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak bireyin başarısını artıracaktır (Ülger, 2020). Bireyin öğrenme stili belirlendikten ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra öğrenci odaklı eğitim anlayışına dayalı yöntemlere bireysel olarak bakmak faydalı olacaktır (Sezer ve Orgun, 2017).
- Simülasyon yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler için gerçek hayattan örnekler oluşturulur (örneğin, bir sınıfın ofise dönüştürülmesi). Bu durumda öğrenciler bir problem veya görev ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenciler iş yaparken, öğretmenlerin desteğiyle bilgi ve becerilerini uygulurlar.

- Demo Yöntemi: Herhangi bir işlem veya adımın görsel bir temsili. Sözlü sunumları ve sunumları içerir. Öğretmen anlattıktan sonra öğrenciler bireysel ya da grup halinde uygulama yaparlar. Bir aletin veya aletlerin nasıl kullanılacağını ve işletileceğini öğretmek için kullanılır.
- Rol oynama yöntemi: Bu yöntemde öğrenciler gerçek yaşam durumlarına maruz bırakılır. Bu durumlarda, yapması gereken bir görevi veya çözmesi gereken bir sorunu vardır. Seçilen görevler/problemler gerçek hayattan olmalıdır. Görevlendirme süreci veya problem çözme yaklaşımı, öğrencinin kendi bilgi ve becerilerine bağlıdır. Yöntemler ve sonuçlar açık uçludur. Grup çalışması bu teknik için en uygun olanıdır.
- Bilgisayar Destekli Eğitim: Bu öğretim yöntemi, öğrenciler için öğrenmeyi bireyselleştirmek için tasarlanmıştır. Ancak hedefler öğretmen tarafından belirlenmeli ve buna göre planlanmalıdır. Okullarda veya marketlerde hazırlanan hazır eğitim programları bu amaca hizmet eder. Eğitimci bu programları gözden geçirmeli ve işletim sistemine aşina olmalıdır. Bu sayede öğrenciler bireysel öğrenmelerini destekleyebilirler.

Her birey/öğrenci, yeni ve zor bilgileri hazırlamak, öğrenmek ve hatırlamak için farklı ve benzersiz yollar kullanır. Öğrencilerin öğrenme stillerini anlamak, birçok öğrencinin kendi öğrenme stillerini anlamadıkları için öğrenemediklerini veya kötü davrandıklarını anlamaya yardımcı olacaktır. Her öğrencinin benzersiz özelliklerine uygun özel öğrenme stili belirlenmesiyle ideal öğrenme ortamı ve yöntemlerinin oluşturulması mümkün hale gelir. Bu da daha başarılı, verimli ve kalıcı öğrenme çıktılarına yol açmaktadır. Modüler öğretim, bireysel öğrenme stillerine hitap eden, özelleştirilmiş öğrenme fırsatlarına olanak tanıyan esnek bir yaklaşım sunar.

Modüler öğretim öğrenci merkezlidir ve öğrenciler sınıflarda, atölyelerde ve laboratuvarlarda öğrenmenin merkezidir. Öğrenciler hayata, işe, aile ve toplum ilişkilerine, ulusal ve kişisel ihtiyaçlara ilişkin bazı temel kavram ve ilkeleri anlamalı ve kabul etmelidir. Öğrenci kavram ve kurallar konusunda sağlam bir temele sahip olduğunda, yeni edindiği bilgileri yaşam boyu öğrenmeye ekler.

2.9.6. Öğrenme hızında farklılık

Her öğrenci bilgi, beceri ve davranış edinmede farklı bir hızda ilerler. Modüler öğretim, pratik oturumlarda bireysel hız için biraz esneklik sağlar. Beklenen becerileri

daha önce tamamlayan öğrenciler bir sonraki modüle geçme fırsatı yakalayabilir ve daha geç bitiren öğrencilere süre verilebilir. Modüler sistemlerde daha önce yapılan çalışmalarla edinilen bilgi ve beceriler ödüllendirilebilir. Bu bazen daha kısa eğitim süreleriyle sonuçlanır (Aktaş ve Erdoğan, 2012).

2.9.7. Modüler öğretimde öğrenme ortamı

Uygulamalı dersler için öğrenme ortamları sınıflar, stüdyolar ve laboratuvarlardır. Gerekli bilgi, beceri ve davranışların kazanılması için öğrenme ortamı önemli ve kaçınılmazdır. Aynı şekilde Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama Yönergesinde de öğrenme ortamı aşağıda tanımlanmıştır. Öğrenme ortamı kavramı, öğrenme yeri, atölye, laboratuvar. Bunun yerine onu kullanın. Eğitimin hedefleri çeşitli olabilir ve belirli pedagojik bileşenler çerçevesinde bilgi, beceri ve tutumlarla ilgili öğrenme süreçlerine tekabül edebilir. Açıktır ki, bu süreçte öğrenmenin yapılacağı ortam hedeflenen neticelere ulaşmak için oldukça elzemdir. Öğrenme ortamı, sorunsuz ve verimli bir öğrenme süreci için gerekli koşulları yaratan bir öğrenme süreci aracıdır. Bir öğrenme ortamı fikri, eğitimsel veya mesleki gelişim amaçlarıyla ilişkilidir. Öğrenme ortamları farklı eğitim ve öğretim amaçlarına göre farklılık göstermektedir. Aslında her eğitim ortamı öğrenmeye uygundur (Özkan, 2005). Öğrenme ortamı, sorunsuz ve verimli bir öğrenme süreci için gerekli koşulları yaratan bir öğrenme süreci aracıdır. Bazı öğrenme ortamlarını açıklamakta fayda var:

- Öğretmen destekli öğrenme ortamı: Öğretmenler karar vericiler ve denetleyicilerdir. Öğrenciler, öğretmenin transferini yaptığı bilgilere bağlıdır. Öğretmenler hem uzmanlar hem de bilgi ve rehberlik kaynaklarıdır.
- İşbirlikçi öğrenme anahtar kelimedir. Öğrenciler arasında işbirliği ve öğretmenler için eşit koşullar: İşbirliği, öğretmenler ve öğrenciler arasında böyle bir öğrenmeyi ve katılımı gerektirir.
- Bireysel öğrenme ortamı: Bireyin kendisini motive etme kilit kelimedir. Prensipte öğretmenler hizmet pozisyonunda değil, komuta pozisyonundadır. Öğretmenler öğrencilere yardımcı olan rehberlerdir. Öğrenciler birçok farklı öğretim yöntemini ve iletişim aracını kullanarak bilgi ve becerileri kendi başlarına edinmeli ve kullanmalıdır.

Öğrenme ortamı, öğrenme süreci için bir araçtır. Öğretim ortamı öğretim materyalleri, modüller, TV şovları, deneyler, bilgisayar destekli öğretim, seminerler, okullar, sınıflar, atölyeler, laboratuvarlardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretimi yürütmek için kullanılan diğer araç, gereç ve etkinliklerden bahsedebiliriz.

2.9.8. Modüler öğretimde ölçme ve değerlendirme

Uygulamalı derslerde kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve davranışların ne ölçüde kazanıldığı belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme yapılması kaçınılmazdır. Uygulama rehberinde modüler öğretim sisteminde ölçme ve değerlendirme aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme, öğrenci performansı ve eğitim süreci hakkında gerekli dönütlerin verilmesi sürecidir. Ölçme ve değerlendirme genellikle öğrenci başarısı açısından yapılır. Öğrencinin ne kadar başarılı olduğu ve öğrenciyi nasıl etkilediği ile ilgilidir (Sünbül, 2011).

Okullarda yapılan ölçme ve değerlendirme araştırmalarının iki temel amacı vardır. Bunlar, öğrenci başarısının ve programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığına ilişkin ölçümler ve değerlendirmelerdir. Öğrenci başarısını ölçmek için kullanılan testler amaçlarına göre farklı isimlendirilebilirler (Özenç, 2013).

- **Hazırlık Sınavları:** Bu sınavlar, öğrencinin program ünitelerine yönelik bilgi ve beceri düzeyini belirlemek amacıyla yapılır. Bu eksiklikler, öğrencinin çalışılan üniteye girmeden önce hangi eksikliklere sahip olduğunu tespit etmek için sınava hazırlanılarak giderilebilir.
- **İzleme sınavları (gelişim sınavları):** Bu tür sınavlar, öğrencinin bir konu veya üniteye zayıflıklarını ve zorluklarını belirlemek için tasarlanmıştır. Bu sınavlarda konuyla ilgili tüm notlar dahil edilerek bir öğrencinin hangi notları aldığı veya almadığı belirlenebilir. Bu tür testlerin amacı not vermek değil, öğrencilerin bilgi ve becerilerindeki boşlukları belirlemektir.
- **Düzy Belirleme Sınavları (Özet Sınavları):** Öğrencinin eğitim-öğretim sürecinin belirli bir noktasındaki veya eğitim-öğretim sürecinin sonundaki başarı ve durumunu ölçmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenen sınavlardır (Özsan ve Ekiz, 2013).
- **Öğrencilerin başarısını ölçmek için öğretimin başında, sırasında ve sonunda testler yapılır.** Eğitimde kazanılan yeni davranışların istenilen düzeye ulaşp ulaşmadığının belirlenebilmesi için bir takım koşulların sağlanması

gerekmektedir. İlk olarak, bu davranışlar yeterince yüksek geçerlilik ve güvenilirliğe sahip ölçüm araçları kullanılarak ölçülmelidir. Kişinin belirli davranışlarda ulaştığı yeterlilik ve kararlılık düzeyini objektif olarak belirlemek mümkün olmadıkça, kişinin söz konusu davranışta istenilen düzeye ulaşip ulaşmadığını belirlemek mümkün değildir (Bektaş ve Kudubeş, 2014).

- Yapılacak ilk şey öğrencilerin kendilerine öğretilen davranışları öğrenip öğrenmediklerini ve bu davranışlarda ne ölçüde yeterlilik ve kararlılık kazandıklarını objektif olarak ortaya koymaktır. Ancak bu koşullar altında bu davranışlarda bulunup bulunmadıklarını ve bu davranışlarla ilişkili öğrenme düzeylerinin beklenen öğrenme düzeyinden farklı olup olmadığını, yani beklenen sonuçların karşılanıp karşılanmadığını belirlemek mümkündür. Özetle; öncelikle öğrencinin davranışı elde edilerek ulaşılan öğrenme seviyesi ölçülmeli ve daha sonra bu öğrenme seviyesi ile beklenen öğrenme derecesi karşılaştırılmalıdır (Yakar, 2017).

2.10. Modüler Eğitim Uygulamaları

Modüler yaklaşımın üstünlükleri ve günümüzde gerekliliği kabul edilmektedir. Modüler yaklaşım dinamik yapısıyla dikkat çekmektedir. Modüler mesleki eğitim programları değişik ülkelerde, Türkiye’de resmi ve özel kurumlarda kademeli olarak uygulanmaya konulmuş ve halen uygulanmaktadır.

2.10.1. Yaşar üniversitesi sürekli eğitim merkezi

Yaşar Üniversitesinde eğitim programları akademik birimler ve öğretim elemanları tarafından oluşturulmakta ve sunulmaktadır. Eğitim merkezinin koordinasyonunda hayata geçirilir. Hayat boyu öğrenme gereksinimlerini karşılamak amacıyla kurulmuştur. Yaşar Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi, Türkiye’yi 21. yüzyıla taşıyacak nitelikli personel yetiştirmeye yardımcı olacak akredite mesleki eğitim programları ve eğitimler düzenlemekte ve her yaştan ve meslekten insanın yararlanabilmesini sağlamaktadır. Bu eğitimler, Türk toplumundaki bireylere hızla değişen dünyanın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmayı, lise ve üniversite sonrası eğitimi desteklemeyi amaçlamaktadır.

Mesleki Edindirme Programları, lise mezunlarının belirli bir alanda kariyer

edinebilmeleri için birbirini tamamlayan ve en az 5 dersten oluşan eğitim programlarıdır. Programlar, talep durumuna göre zenginleştirilmektedir. Eğitimi başarıyla tamamlayan katılımcılar, transkript ve Yaşar Üniversitesi tarafından tanınan kredilere sahip sertifikalar alacaklardır.

Uygulanmakta olan meslek edindirme programları aşağıda belirtilmiştir.

- Pazarlama ve Satış Teknikleri
- Dış Ticaret ve Kambiyo
- Bilgisayar Destekli Muhasebe
- İletişim ve Halkla İlişkiler

2.10.2. Türkiye’de yaygın eğitimde modüler öğretim uygulamaları

Kız meslek lisesi veya uygulamalı kız sanat okullarından mezun olan öğrencilerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlayan ve okulu 2 yıl süreyle işletme sermayesi ile çalıştıran eğitim kurumudur. Örgün eğitim kurumunu bitirmiş, herhangi bir seviyeden ayrılan veya kariyer yapmak isteyen yetişkinlere farklı dönem ve seviyelerdeki modüler kurslarda mesleki eğitim vermek üzere faaliyet göstermektedir. Dersler ortamın istek ve ihtiyaçlarına göre geliştirilmektedir. Bu kursların sonunda başarılı olan adaylara sertifika verilecektir. Örgün eğitime eşdeğer herhangi bir ders modülünü bölüm diploması ile başarıyla tamamlayan lise mezunlarına, mezun oldukları bölüme ait Kız Meslek Lisesi Bitirme Belgesi verilir.

Ayrıca bir başka yaygın eğitim projesi de gençlere iş sağlamayı hedeflemektedir. Meslek okuyacak 20 işsiz lise mezunu terzi, berber, televizyon tamircisi ve tesisatçı olarak bölgede çalışanların hizmetine sunulacaktır. Bunun sonucunda il, ilçe ve köylerde meslek sahibi sayısı artacak, aslen tüketici olan lise mezunu işsizler üretici konumuna gelecektir.

2.10.3. Çok amaçlı toplum merkezleri

ÇATOM’ da yöre halkı sosyal ve kültürel alanlarda eğitilmektedir. Bu eğitimlerin yanı sıra farklı mesleki eğitim programları da uygulanmaktadır. El sanatları, giyim, triko ve kuaförlük gibi alanlarda modüler bir mesleki eğitim alan bireyler, bunu günlük yaşamda uygulamaya başlamakta ve profesyonel olarak topluma adım atmaktadır. UNICEF’in kamu kurumlarıyla ortaklaşa başlattığı ÇATOM modeli,

1996 sonrası bir STK'dır. Türkiye Kalkınma Vakfı ile yapılan ortaklık sayesinde daha esnek ve özerk bir yapıya kavuşturulmuştur.

ÇATOM, GAP bölgesindeki gecekondü mahalleleri, ilçe merkezleri ve merkez köy yerleşimlerinde kurulmuş, toplum temelli ve katılım temelli bir merkezdir. ÇATOM' lar birbirinden soyutlanmış kadınların bir araya gelerek ortak sorunlarını tanıyıp paylaştıkları, tanımladıkları, ortak etkinlikler düzenleyecekleri, iş bulmak, iş kurmak için bilgi ve becerilerini geliştirecekleri ve bu yolla gelir elde edin ve bu geliri kullanın. Bütüncül ve katılımcı bir yaklaşımla yürütülen ÇATOM programının öncelikli hedef kitlesi, GAP illerinin kenar mahallelerinde, ilçe merkezlerinde ve merkezi kırsal kesimlerinde yaşayan 14-50 yaş grubundaki kadınlar ve genç kızlardır.

ÇATOM' da düzenlenen programların kategorileri şöyle:

- Okuryazarlık, bilgisayar, İngilizce, ev ekonomisi, gezi ve etkinliklere katılım vb. Sosyo-kültürel konularda eğitim programları,
- Sağlık eğitimi, anne eğitimi, bazı poliklinik hizmetleri vb. sağlık planı,
- El sanatları, giyim, triko, kuaförlük, Orto taş ve gümüş işleme, keçe işleme vb. Beceri Geliştirme/Gelir Yaratma Programları,
- Yeşil kartlar, eğitim bursları ve sosyal yardımlar vb. sosyal destek programı

Bu projelerin uygulanmaya başlanmasından bu yana katılımcılarda birçok değişiklik olmuş ve bölgeye katkıları kanıtlanmıştır.

Okuma-yazma kurslarına katılanlar okuma-yazma becerilerini geliştirebilmekte, kendilerini daha iyi ifade edebilmekte, dili daha doğru kullanabilmekte, şehirde tek başına otobüse binebilmekte, telefon rehberinden bir numara bulup çevirebilmekte ve en önemlisi hastaneye/sağlık merkezine gidebilmektedir. TV'de özel konuları izlemek ve haberleri okumak daha kolay. İyi anlayış, okuma yazma programlarını tamamlayan anneler ve genç kızlar, çocuklarının (özellikle kız çocuklarının) ve kardeşlerinin okula gidebilmesi için çalışırlar. ÇATOM programına katılanlar giyim, triko, çocuk bakıcılığı, sekreterlik, kuaförlük, yatılı ilköğretim bölge okulları (YİBO) vb. işlerde çalışabilirler. Birkaçı kendi işini kursa da, tarlalarda iş bulma fırsatı buldular. Ayrıca ÇATOM' da ve evde üretim yaparak gelir elde etme imkanına da sahip oluyorlar.

2.10.4. Mesleki eğitim ve öğretim sistemini güçlendirme programı

MEGEP projesi ile modüler yeterlilik temelli bir mesleki eğitim programı geliştirmek ve ulusal standartların uygulanmasının kaliteyi sağladığı ve geliştirildiği yeni bir sertifika sistemi oluşturmak amacıyla mesleki standartlar sistemi gözden geçirilmiş ve uygulamaya yönelik altyapı hazırlanmıştır. MEGEP, Avrupa Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti arasında yapılan ve toplam bütçesi 58,2 milyon avro olan bir anlaşmadan doğan beş yıllık bir projedir. Genel amaç, Türkiye Cumhuriyeti'ndeki mesleki eğitim sistemini MEB aracılığıyla ülkenin sosyo-ekonomik gereksinimlerine ve yaşam boyu öğrenme ilkelerine uyarlamasına yardımcı olmaktır.

Bu genel hedeflere ulaşmak için kısa vadeli hedefler belirlenir. Ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilmesi, kamu yönetiminin kurumsal kapasitesinin güçlendirilmesi, sosyal ortaklar ve girişimcilerin ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde güçlendirilmesi gibi hedeflere ulaşılmasını destekleyerek mesleki eğitim sisteminin kalitesini yükseltmeyi amaçlar. Sosyal ortaklar ve girişimcilerin aktörlüğü önemli değişimlerdendir.

MEGEP, Türkiye'nin mesleki eğitim sisteminin birçok önemli ihtiyacını karşılar ve bir dizi çıktı yaratmayı amaçlar. Bunlar, mesleki standart sisteminin gözden geçirilmesi, yeterliliğe dayalı modüler mesleki eğitim kurslarının geliştirilmesi, kaliteyi sağlamak için ulusal standartları standart olarak kullanan yeni bir sertifika sisteminin oluşturulmasını içerir. Bunların yanında yerelleştirilmiş bir mesleki eğitim yönetim sisteminin uygulanması ve yüksek kaliteli hizmetler sunulmasını içerir.

2.10.5. Mesleki ve teknik eğitimi geliştirme projesi

MEB, okullar ve kooperatifler arasındaki uçurumu kapatmak için çeşitli girişimler başlattı. Böyle bir girişim METGE projesidir. Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülür ve mevcut sistemin güncellenmesi amaçlanır.

Projenin temel amacı, okulda edinilen becerilerin işletmeler tarafından beklenen becerilerle bağdaştırılmasıdır. Bunu başarmak için, işletmenin ihtiyaçlarını en hızlı şekilde eğitim kurslarına yansıtacak şekilde kurslar modüler bir şekilde geliştirilmektedir. Araştırma ve uygulamalar, modüler bir sistem uygulandığı takdirde başarılı sonuçlar alınabileceğini göstermiştir (Öztaban, 2014).

Dünya hem teknolojik hem de sosyal olarak sürekli gelişiyor ve değişiyor. Bu hızlı büyüme, daha geniş bir bakış açısı gerektiren eğitimde de kendini göstermekte ve geleneksel eğitim yöntemlerinin teknolojik gelişmeleri dikkate alan yapılara

dönüştürülmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir (Özdemir, 2011). Teknolojideki hızlı değişimler dinamizmi beraberinde getirmektedir.

Günümüzde hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler bu gerekliliğin farkında olup eğitim sistemi içerisinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermektedirler. Endüstrinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek yetenekler yetiştirmek teknik ve mesleki eğitimin amaçlarındandır. Mesleki ve teknik eğitim giderek daha fazla ilgi görmektedir (Çelikkol ve Özünlü, 2013).

12 Nisan 1993 tarihinde Kariyer Teknik Eğitim Geliştirme Projesi'ni başlatmıştır. METGE projesinin hedefleri aşağıda açıklanmıştır.

- Yerel ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmeler için eğitim yapıları geliştirin ve eğitim ihtiyaçlarını belirleyin.
- Belirlenen ihtiyaçları karşılamak için modüler bir eğitim programı geliştirin.
- Bilgisayar ve video gibi modern teknolojileri eğitim sisteminde uygulayabilme.
- Eğitim ve öğretimde Avrupa standartlarını karşılayın.
- Yazılı ve görsel kaynak materyal hazırlamak ve geliştirmek.
- Talebi karşılamak için personeli eğitin.
- Pazarlama hizmetleri ve ürünleri yoluyla okullar için mali kaynaklar elde edin.

Modüler öğretim, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin işlevsel olarak birbirini tamamlayan bağımsız öğrenme öğeleri şeklinde düzenlenmesidir. Bu aynı zamanda basitçe birim bölme olarak da ifade edilebilir. Okullarda uygulanmakta olan Metge projesi kapsamında birçok aktivitede yer almaktadır. Kumaş boyama kursları, cilt bakımı kursları, deri işleme kursları, el sanatları kursları, nakış, boyama kursları ve overlok kursları en iyileri arasındadır (Aktaş ve Erdoğan, 2012). Meslek liselerinin hem sertifika hem de diploma programları sunabilmesi ve yerel ihtiyaçları daha kolay karşılayabilecek modüler programlar sunabilmesi için bu okullar bölgesel özellik ve ihtiyaçlara göre kapsamlı liselere dönüştürülecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırma modeli, evren, veri toplama araçları, araçların geliştirilmesi ve uygulanması ile veri çözümlemesi yer almaktadır. Araştırmamız, Kayseri'de MTE ve HBÖ Genel Müdürlüğü'ne bağlı teknik ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan mesleki ders öğretmenlerinin modüler derslere yönelik algılarını değerlendirmek amacıyla nicel bir çalışma olarak yapılmıştır. Araştırma genel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Genel tarama modeli, birden fazla ögeden oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamına veya bir kısmına yönelik bir tarama düzenlenmesidir (Karasar, 1994).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi/Araştırma Grubu/Araştırma Alanı

Bu çalışmanın evrenini, Kayseri ili merkez bölgesinde görev yapan kişiler; HBÖ ve MTE Genel Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik biriminden elde edilen bilgiye göre toplam çalışma evreni 586'sı erkek, 293'ü kadın olmak üzere 879 kişidir. Araştırmanın örneklemi, kolay örnekleme yöntemi kullanılarak, Kayseri İlindeki 11 teknik ve meslek lisesi, mesleki eğitim merkezi, olgunlaşma enstitüsü, halk eğitim merkezi ve özel eğitim okulunda modüler dersler veren 269 eğitimci oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Katılımcıların belirli demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla ölçek öncesinde meslek dersi öğretmenlerine cinsiyetleri, çalıştıkları kurum türü, mesleki tecrübe süresi ve konuyla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sorulmuştur. Bu nedenle ölçeğin ön kısmında eğitimin süresi sorulmuştur. Bu çalışmada, esas uygulama

amacıyla, alan yazın dışından ilk elden veri (birincil veri) toplamak amacıyla doğal ortamda yürütülen araştırma tekniklerinden (saha araştırması) yararlanılmıştır.

Öncelikle ikincil kaynaklar düzenlenir ve kütüphanedeki kaynaklar taranarak teorik bir çerçeve oluşturulur. Ölçek maddelerinin özgün araştırma ürünü olabilmesi için daha önce kullanılmış herhangi bir ölçek kullanılmamış ve eşit dağılım gösteren beşli Likert tipi bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, Babaç (2008), Berk (2012) ile Seçilmiş ve Ünlüören'in (2009) modüler öğretim programlarıyla ilgili yaptıkları çalışmalar ve kullandıkları veri toplama araçları incelenmiştir. Bunun için öncelikle araştırma sorusuna ilişkin teorik çerçevedeki olası tüm maddeleri bir liste halinde yazılıp ve bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Daha sonra ölçek maddelerini alan verileriyle zenginleştirmek amacıyla alan öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış yeni bir madde havuzu oluşturulmuştur. Havuzdan önemli görülen maddeler uzman eşliğinde seçilerek, MEB eğitim uzmanlarının görüşleri de alınarak yeniden düzenlenmiştir. Ölçek projesi 4 ay boyunca uzmanların gözetiminde defalarca gözden geçirilmiş ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte modüler öğretim programı konusunda MEB' da görev yapan eğitim uzmanlarının görüşleri de alınmıştır.

Ölçeğin geçerliğini sağlamak ve ölçek ifadeleri incelenmek üzere veri toplama aracı 10 alan öğretmeni ve 5 öğretim görevlisine verilerek maddelerin kullanımına yönelik değerlendirme yapılması istenmiştir. Değerlendirmeler incelenmiş bunun sonucunda ölçeğe yeni şekli verilmiştir. Ölçek, demografik bilgiler ve ölçek maddeleri olacak şekilde iki bölümden oluşmaktadır. Demografik veri sayfası ve ölçek maddeleri için Ek 1'e bakın.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için soru sayısının en az 5 katı kadar gözleme ihtiyaç vardır. Pilot çalışma için yüz yüze 50 ölçek uygulanmıştır. Pilot çalışmada yapılan geçici faktör analizi sonucunda bir faktör yapısının olduğu görülmektedir. Güvenilirlik testini belirlemek amacıyla ölçeğe yer alan ifadeler Alpha (Cronbach) yöntemi aracılığıyla test edilmiştir. Bu testin sonucuna göre Alpha değeri 0,959 olarak tespit edilmiştir. 5 nolu ifadenin iç tutarlılığı olumsuz etkilediği görülmüş ve bu ifade tekrar gözden geçirilerek öğretmenlere yönelik araştırma yapılmaya başlanmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi kullanılarak ölçeğin yapı geçerliliği belirlenmiştir. Bartlett testine göre ($p=0,000<0,05$) faktör analizine dahil edilen değişkenler arasında korelasyon olduğu belirlendi. Test sonuçları ($KMO=0,906>0,60$) örneklem

büyükliğünün faktör analizi uygulamak için yeterli olduğunu doğrulamaktadır. Faktör analizi uygulamanızda varimax yöntemini tercih edilmiştir. Faktör analizi sonucunda değişkenlerin toplam açıklanan varyansı % 48,994 olacak şekilde 4 faktöre ayrıldığı görülmektedir. Ölçeğin faktör yapısı aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1

Modüler öğretim programı uygulamasını değerlendirme ölçeği faktör yapısı

Boyut	Faktör Yüğü	Boyut	Faktör Yüğü
Öğretme Öğrenme Süreci (Özdeğer=16,242; Açıklanan Varyans=14,021; Alpha=0,914)		İçerik (Özdeğer=2,171; Açıklanan Varyans=11,633; Alpha=0,871)	
SUR21	0,703	IC37	0,572
SUR26	0,688	IC35	0,508
SUR28	0,662	IC36	0,449
SUR22	0,646	IC31	0,354
SUR27	0,638	IC32	0,603
SUR18	0,627	IC8	0,771
SUR23	0,622	IC9	0,752
SUR20	0,613	IC10	0,720
SUR29	0,608	IC11	0,716
SUR24	0,601	IC12	0,616
SUR25	0,596	IC13	0,562
SUR30	0,592	IC33	0,585
SUR3	0,583	IC34	0,549
SUR15	0,569	IC2	0,565
SUR16	0,557		
Ölçme ve Değerlendirme (Özdeğer=3,604; Açıklanan Varyans=12,355; Alpha=0,895)		Hedef ve Amaç (Özdeğer=1,990; Açıklanan Varyans=10,985; Alpha=0,871)	
OLC38	0,712	HE14	0,507
OLC39	0,699	HE19	0,468
OLC43	0,687	HE17	0,466
OLC41	0,682	HE5	0,303
OLC40	0,680	HE1	0,604
OLC44	0,671	HE4	0,528
OLC48	0,663	HE7	0,502
OLC46	0,651	HE6	0,459
OLC47	0,633		
OLC49	0,603		
OLC42	0,576		
OLC45	0,586		

Toplam Varyans=%48.994; Genel Güvenirlik (Alpha)=0.954

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen bilgiler SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortak özelliklerini belirlemek için frekans ve yüzdelerden yararlanılmış, ölçeğin değerlendirilmesinde ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin normal dağılıma sahip olup olmadığının tespiti amacıyla Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Normal dağılım

	n	Basıklık	Çarpıklık
Modüler Öğretim Programı Uygulaması Değerlendirme Genel	269	1,072	-0,189
Hedef ve Amaç	269	0,128	-0,143
İçerik	269	0,780	-0,206
Öğretme Öğrenme Süreci	269	0,998	-0,274
Ölçme ve Değerlendirme	269	0,467	-0,143

İlgili literatürde +1,5 ile -1,5 (Tabachnick ve Fidell, 2013), +2,0 ile -2,0 (George ve Mallery, 2010) arasındaki değişkenlerin basıklık ve çarpıklığıyla alakalı sonuçlar normal dağılım olarak kabul edilmektedir. İncelenen değişkenlerin en düşük basıklık değeri 0,128, en yüksek 1,072, en düşük çarpıklık değeri -0,143 ve en yüksek -0,274 olarak bulundu. Değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu belirlendi. Verilerin analiz etmek için parametrik yöntemler kullanıldı. Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre ölçek düzeylerindeki farklılıkları değerlendirmek için t-testi, tek yönlü ANOVA ve post hoc (Tukey, LSD) analizleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özelliklerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine yönelik bulgular Tablo 3' e göre verilmiştir. Tanımlayıcı özellikler cinsiyet, çalıştığı okul türü, kıdem yılı ve Möp' de eğitime katılma durumuna göre sıralanmıştır. Araştırmaya ait yorumlar da aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklere göre dağılımı

Gruplar	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	74	27,5
Erkek	195	72,5
Okul Türü		
Endüstri Meslek Lisesi	113	42,0
Kız Meslek Lisesi	47	17,5
Mesleki Eğitim Merkezi	54	20,1
Sağlık Meslek Lisesi	19	7,1
Diğer	36	13,4
Kıdem		
0-5 Yıl	12	4,5
6-10 Yıl	30	11,2
11-15 Yıl	66	24,5
16-20 Yıl	72	26,8
21 Yıl Ve Üstü	89	33,1
MÖP İle İlgili Eğitime Katılma Durumu		
Evet	87	32,3
Hayır	182	67,7

Öğretmenler cinsiyete göre 74' ü (%27, 5) kadın, 195' i (%72, 5) erkek olarak dağılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan erkek öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu sonuç mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının çalışma

saatlerinin fazla olması ve iş alanların çoğunluğunun erkek personel çalıştırmaya yönelik olmasına bağlanabilir.

Öğretmenlerin 113' ü (%42, 0) endüstri meslek lisesi, 47'si (%17,5) kız meslek lisesi, 54' ü (%20,1) mesleki eğitim merkezi, 19' u (%7,1) sağlık meslek lisesi, 36' sı (%13,4) diğer olarak dağılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri olduğu görülmüştür. Bunun nedeni endüstri meslek lisesi, kız meslek lisesi, turizm ve otelcilik meslek lisesi, sağlık meslek lisesi ve ticaret meslek lisesi olarak açılan okulların Mesleki ve Teknik Lise/Anadolu Lisesi olarak tek çatı altında toplanmış olmasına bağlanabilir.

Öğretmenler kıdeme göre 12'si (%4,5) 0-5 yıl, 30'u (%11,2) 6-10 yıl, 66'sı (%24,5) 11-15 yıl, 72'si (%26,8) 16-20 yıl, 89'u (%33,1) 21 yıl ve üstü olarak dağılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 21 yıl ve üstü süredir öğretmenlik yaptıkları, en az sayıda 0-5 yıl kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Buradan son 5 yılda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında atamaların daha az sayıda olduğu çıkarımına varılabilir. Öğretmenler MÖP ile ilgili eğitime katılma durumuna göre 87'si (%32,3) evet, 182'si (%67,7) hayır olarak dağılmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun modüler öğretim programı ile ilgili bir eğitime katılmadıkları görülmektedir.

Erman (2019), araştırmasında öğretmenlerin MÖP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varmıştır. Güneşli (2013), araştırmasında katılımcıların % 20,9 u MÖP ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, % 79,1 inin ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmiştir. Buna karşın (Sert, 2007), araştırmasına katılanların % 85, 6 sının MÖP hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu, % 12,9 unun çok az, %1,5 inin ise yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Burada söz konusu araştırma bilişim teknolojisi alanındaki öğretmenlerine yönelik olması, pilot çalışmalarda bu alanın öğretmenlerine sahada çalışma imkanı verilmesinden dolayı, MÖP hakkında eğitime alındıkları düşünülmektedir. Aktaş (2012) araştırmasında çoğunluğun MÖP hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu buna rağmen % 47, 4 ünün eksikleri olduğunu belirtmiştir.

4.2. Modüler Öğretim Programı Uygulaması Değerlendirme Ortalamaları

Bu bölümde teknik ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin modüler derslerin hedef ve amaç, içerik, ölçme ve değerlendirme ve öğretme ve öğrenme süreci boyutlarına ilişkin görüşler sunulmuştur. Eğitim

programının sayılan ögeleri esas alınarak görüşler alınmıştır. Araştırmanın niceliksel bir analizi yapılarak sonuç ve görüşler ortaya konulmaktadır.

4.2.1. “Hedef ve amaç” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Modüler sistem dahilinde hazırlanan bir öğretim izlencesinin hedeflerinin sektörün ihtiyaçlarına, yerel koşullara uygun olarak hazırlanmış olması, uygulama maliyetinin düşük, esnek yapıda olması, bireysel farklılıklara uygunluğu, yatay ve dikey geçiş imkanı sunması ve öğrencilerin öğretimin sonunda kazanacağı ve becerileri sayesinde istihdam olanaklarına sahip olması, bireyin öğrenme sürecinin herhangi bir noktasında ayrılması durumunda sertifika alması esnekliğini tanıması umulmaktadır. Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada öğretmenler modüler programın hedef boyutlarına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin amaç ve hedeflere ilişkin ifadelerine verdikleri yanıtların dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 4*Öğretmenlerin amaç ve hedeflere ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Modüler öğretim programları (möp), sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır	13	4,8	28	10,4	147	54,6	71	26,4	10	3,7	3,140	0,833
4. Möp, merkezîyetçilikten uzak, yerel koşullara uygun ve uyarlanabilen bir yapıdadır	23	8,6	59	21,9	119	44,2	54	20,1	14	5,2	2,910	0,983
5. Möp'nin uygulama maliyeti geleneksel programlara göre daha düşüktür	19	7,1	67	24,9	99	36,8	76	28,3	8	3,0	2,950	0,967
6. Möp, geleneksel programlara göre daha esnektir	10	3,7	40	14,9	102	37,9	95	35,3	22	8,2	3,290	0,946
7. Möp, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan bir yapıdadır	11	4,1	62	23,0	108	40,1	80	29,7	8	3,0	3,040	0,901
14. Möp'da öğrenci kazandığı bilgi ve becerileri sayesinde istihdam olanaklarına sahip olur	11	4,1	44	16,4	121	45,0	78	29,0	15	5,6	3,160	0,905
17. Möp, öğrencilere yatay ve dikey geçiş imkanı sunar	11	4,1	45	16,7	98	36,4	97	36,1	18	6,7	3,250	0,950
19. Möp, bireye öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılma durumunda sertifika alabilme esnekliği tanır	17	6,3	49	18,2	104	38,7	78	29,0	21	7,8	3,140	1,011

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hedef ve amaç ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“1. Modüler öğretim programları (MÖP), sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine öğretmenlerin, %4,8'i (n=13) hiç katılmıyorum, %10,4'ü (n=28) katılmıyorum, %54,6'sı (n=147) kısmen katılıyorum, %26,4'ü (n=71) katılıyorum, %3,7'si (n=10) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “1. Modüler öğretim programları (MÖP), sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,140$) düzeyde katıldıkları görülmüştür. Buna göre MÖP güncellemesi yapılırken sektör ihtiyaçlarına daha fazla yer vermesi gerektiği söylenebilir.

Utku (2010), Radyo TV alanı öğretmenlerinin MÖP ile ilgili görüşlerini değerlendirdiği araştırmasında eğitim kurumları ile sektör arasında iş birliğinin artması ile sektörün talep ettiği niteliklere sahip eleman yetiştirme olasılığına değinmiştir. Berk (2012), araştırmasında modüllerin iş piyasasının ihtiyaçlarına yeterince uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Aktaş'ın (2012) araştırmasında aynı ifadeye öğretmenlerin orta seviyede katıldıkları görülmüştür.

“4. MÖP, merkeziyetçilikten uzak, yerel koşullara uygun ve uyarlanabilen bir yapıdadır” ifadesine öğretmenlerin, %8,6'sı (n=23) hiç katılmıyorum, %21,9'u (n=59) katılmıyorum, %44,2'si (n=119) kısmen katılıyorum, %20,1'i (n=54) katılıyorum, %5,2'si (n=14) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “4. MÖP, merkeziyetçilikten uzak, yerel koşullara uygun ve uyarlanabilen bir yapıdadır” ifadesine orta ($\bar{x}=2,910$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“5. MÖP'ün uygulama maliyeti geleneksel programlara göre daha düşüktür” ifadesine öğretmenlerin, %7,1' i (n=19) hiç katılmıyorum, %24,9'u (n=67) katılmıyorum, %36,8'i (n=99) kısmen katılıyorum, %28,3'ü (n=76) katılıyorum, %3,0'ı (n=8) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “5. MÖP ün uygulama maliyeti geleneksel programlara göre daha düşüktür” ifadesine orta ($\bar{x}=2,950$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Buna göre yerel sektörle daha fazla işbirliğine gidilmesi gerektiği, her bölgenin eğitim ihtiyacının birbirinden farklı olduğu söylenebilir.

“6. MÖP, geleneksel programlara göre daha esnektir” ifadesine öğretmenlerin, %3,7'si (n=10) hiç katılmıyorum, %14,9'u (n=40) katılmıyorum, %37,9'u (n=102) kısmen katılıyorum, %35,3'ü (n=95) katılıyorum, %8,2'si (n=22) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “6. MÖP, geleneksel

programlara göre daha esnektir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,290$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“7. MÖP, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan bir yapıdadır” ifadesine öğretmenlerin, %4,1'i (n=11) hiç katılmıyorum, %23,0'ı (n=62) katılmıyorum, %40,1'i (n=108) kısmen katılıyorum, %29,7'si (n=80) katılıyorum, %3,0'ı (n=8) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “7. MÖP, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan bir yapıdadır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,040$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Buna göre MÖP ün bireysel farklılıkları daha fazla gözetmesi gerektiği sonucuna varılabilir. (Aktaş, 2012)’ in araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu, MÖP’ ün bireysel öğrenmeye uygun olmadığını belirtmişlerdir.

“14. MÖP da öğrenci kazandığı bilgi ve becerileri sayesinde istihdam olanaklarına sahip olur” ifadesine öğretmenlerin, %4,1'i (n=11) hiç katılmıyorum, %16,4'ü (n=44) katılmıyorum, %45,0'ı (n=121) kısmen katılıyorum, %29,0'ı (n=78) katılıyorum, %5,6'sı (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “14. MÖP da öğrenci kazandığı bilgi ve becerileri sayesinde istihdam olanaklarına sahip olur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,160$) seviyede katıldıkları görülmüştür. MÖP ün, öğrencilerin istihdam olanaklarına sahip olmasında etkisinin yüksek olmadığı söylenebilir.

“17. MÖP, öğrencilere yatay ve dikey geçiş imkanı sunar” ifadesine öğretmenlerin, %4,1'i (n=11) hiç katılmıyorum, %16,7'si (n=45) katılmıyorum, %36,4'ü (n=98) kısmen katılıyorum, %36,1'i (n=97) katılıyorum, %6,7'si (n=18) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “17. MÖP, öğrencilere yatay ve dikey geçiş imkanı sunar” ifadesine orta ($\bar{x}=3,250$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Berk (2010) araştırmasında, benzer bir şekilde orta seviyede katılımı yatay ve dikey geçişlere uygun olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Berk (2012) ve Erman (2019), MÖP’ün yatay ve dikey geçişlere uygun olmamasının sistemin olumsuz yönlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Araştırmaların çoğu programlar arasındaki geçişe yer vermektedir.

“19. MÖP, bireye öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılma durumunda sertifika alabilme esnekliği tanır” ifadesine öğretmenlerin, %6,3'ü (n=17) hiç katılmıyorum, %18,2'si (n=49) katılmıyorum, %38,7'si (n=104) kısmen katılıyorum, %29,0'ı (n=78) katılıyorum, %7,8'i (n=21) tamamen katılıyorum

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “19. MÖP, bireye öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılma durumunda sertifika alabilme esnekliği tanır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,140$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Ekşioğlu (2013), öğrenci, öğretmen ve uzmanlarla yapmış olduğu çalışmada öğrenci ve öğretmenler orta seviyede katılırken, uzmanlar yüksek seviyede katılmamaktadır.

4.2.2. “İçerik” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Modüler öğretimin ders hedefleri sektör analizine dayalı olmalı, alan ve dal adları sektöre uyarlanmalı, modül adları içeriğe uyarlanmalı, modüllerde kullanılan görsel efektler tutarlı olmalıdır. Öğrenme faaliyetleri desteklenmelidir. Modüller aynı zamanda bilgilerin kopyalanması açısından da değerlendirilir. Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada modüler programın içerik boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin içerikle ilgili ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı şu şekildedir.

Tablo 5*Öğretmenlerin içerik ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları*

	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen	Katılmıyorum	Ort	Ss		
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	Ort	Ss
2. Möp, sektör analizine dayalı olarak hazırlanmıştır	12	4,5	52	19,3	134	49,8	66	24,5	5	1,9	3,000	0,833
8. Möp, teknolojik gelişmelere paralel olarak güncellenebilecek yapıdadır	7	2,6	25	9,3	103	38,3	102	37,9	32	11,9	3,470	0,912
9. Möp, değişen beceri gereksinimlerine göre güncellenebilecek bir yapıdadır	6	2,2	26	9,7	122	45,4	91	33,8	24	8,9	3,380	0,862
10. Möpda yer alan alan adları ilgili sektörle uyumludur	4	1,5	31	11,5	117	43,5	102	37,9	15	5,6	3,350	0,812
11. Möpda yer alan dal adları ilgili sektörle uyumludur	5	1,9	27	10,0	108	40,1	112	41,6	17	6,3	3,410	0,826
12. Möpda yer alan alanın tanımı sektördeki iş tanımıyla uyumludur	4	1,5	32	11,9	111	41,3	107	39,8	15	5,6	3,360	0,820
13. Möpda yer alan dallar uygun alanlar altında sınıflandırılmıştır	3	1,1	25	9,3	110	40,9	111	41,3	20	7,4	3,450	0,807
31. Möpda modül adları içerikleriyle uyumludur	8	3,0	47	17,5	108	40,1	90	33,5	16	5,9	3,220	0,906
32. Möpda kullanılan modüllere erişim kolaydır	13	4,8	21	7,8	77	28,6	108	40,1	50	18,6	3,600	1,031
33. Möpda modüller farklı alanlarda da kullanılabilir	7	2,6	29	10,8	102	37,9	100	37,2	31	11,5	3,440	0,923
34. Möpda kullanılan modüllerde bilgi tekrarları mevcuttur	6	2,2	25	9,3	102	37,9	100	37,2	36	13,4	3,500	0,917
35. Möpda modüllerde önerilen süreler öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için yeterlidir	26	9,7	48	17,8	98	36,4	80	29,7	17	6,3	3,050	1,057
36. Möpda modüllerde kullanılan görsel ifadeler öğrenme faaliyetlerini destekler	12	4,5	31	11,5	110	40,9	90	33,5	26	9,7	3,320	0,956
37. Möpda kullanılan modüller öğrenci motivasyonunu sağlayacak niteliktedir	9	3,3	51	19,0	132	49,1	70	26,0	7	2,6	3,060	0,829

Araştırmaya katılan öğretmenlerin İçerik ile İlgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“2. Möp, sektör analizine dayalı olarak hazırlanmıştır” ifadesine öğretmenlerin, %4,5'i (n=12) hiç katılmıyorum, %19,3'ü (n=52) katılmıyorum, %49,8'i (n=134) kısmen katılıyorum, %24,5'i (n=66) katılıyorum, %1,9'u (n=5) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “2. Möp, sektör analizine dayalı olarak hazırlanmıştır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,000$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Verilen yanıtların orta seviyede kalması, programların sektörle uyumuna daha fazla önem verilerek güncellenmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak güncellenebilecek yapıdadır ifadesine yüksek seviyede katılmaları da bu ifademizi destekler niteliktedir. Berk (2012), Aktaş (2012) ve Ekşioğlu'nun (2013) araştırmasına katılan öğretmenler söz konusu maddeye benzer şekilde orta seviyede katıldıkları görülmüştür. Güneşli (2013) ve Gürlek'in (2010) araştırmasına katılan öğretmenler söz konusu maddeye yüksek seviyede katılım göstermişlerdir.

“8. Möp, teknolojik gelişmelere paralel olarak güncellenebilecek yapıdadır” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %9,3'ü (n=25) katılmıyorum, %38,3'ü (n=103) kısmen katılıyorum, %37,9'u (n=102) katılıyorum, %11,9'u (n=32) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “8. Möp, teknolojik gelişmelere paralel olarak güncellenebilecek yapıdadır” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,470$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Utku (2010), benzer bir şekilde yeni gelişmelerin programlara kısa sürede yansıtılma özelliğine değinmiştir.

“9. Möp, değişen beceri gereksinimlerine göre güncellenebilecek bir yapıdadır” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=6) hiç katılmıyorum, %9,7'si (n=26) katılmıyorum, %45,4'ü (n=122) kısmen katılıyorum, %33,8'i (n=91) katılıyorum, %8,9'u (n=24) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “9. Möp, değişen beceri gereksinimlerine göre güncellenebilecek bir yapıdadır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,380$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“10. Möpda yer alan alan adları ilgili sektörle uyumludur” ifadesine öğretmenlerin, %1,5'i (n=4) hiç katılmıyorum, %11,5'i (n=31) katılmıyorum, %43,5'i (n=117) kısmen katılıyorum, %37,9'u (n=102) katılıyorum, %5,6'sı

(n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “10. Möpda yer alan alan adları ilgili sektörle uyumludur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,350$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“11. Möpda yer alan dal adları ilgili sektörle uyumludur” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=5) hiç katılmıyorum, %10,0'ı (n=27) katılmıyorum, %40,1'i (n=108) kısmen katılıyorum, %41,6'sı (n=112) katılıyorum, %6,3'ü (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “11. Möpda yer alan dal adları ilgili sektörle uyumludur” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,410$) seviyede katıldıkları görülmüştür. MÖP de yer alan dal adlarının sektörle uyumlu olduğunu düşünen öğretmenler, alan adlarının sektördeki meslekleri daha düşük seviyede yansıttıklarını düşünmektedir. Burada sahada hala eski alan adlarının kullanılıyor olmasının etkili olduğu söylenebilir.

“12. Möpda yer alan alanın tanımı sektördeki iş tanımıyla uyumludur” ifadesine öğretmenlerin, %1,5'i (n=4) hiç katılmıyorum, %11,9'u (n=32) katılmıyorum, %41,3'ü (n=111) kısmen katılıyorum, %39,8'i (n=107) katılıyorum, %5,6'sı (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “12. Möpda yer alan alanın tanımı sektördeki iş tanımıyla uyumludur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,360$) seviyede katıldıkları görülmüştür. MÖP de yer alan dal adlarının sektörle uyumlu olduğunu düşünen öğretmenler, alan adlarının sektördeki meslekleri daha düşük seviyede yansıttıklarını düşünmektedir. Burada sahada hala eski alan adlarının kullanılıyor olmasının etkili olduğu söylenebilir.

“13. Möpda yer alan dallar uygun alanlar altında sınıflandırılmıştır” ifadesine öğretmenlerin, %1,1'i (n=3) hiç katılmıyorum, %9,3'ü (n=25) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %41,3'ü (n=111) katılıyorum, %7,4'ü (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “13. Möpda yer alan dallar uygun alanlar altında sınıflandırılmıştır” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,450$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“31. Möpda modül adları içerikleriyle uyumludur” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=8) hiç katılmıyorum, %17,5'i (n=47) katılmıyorum, %40,1'i (n=108) kısmen katılıyorum, %33,5'i (n=90) katılıyorum, %5,9'u (n=16) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “31. Möpda modül adları içerikleriyle uyumludur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,220$) seviyede katıldıkları

görülmüştür. Berk (2012), Modüler program uygulamasını değerlendirdiği çalışmasında modül adlarının içerikle oldukça uyumlu olduğunu saptamıştır. “32. Möpda kullanılan modüllere erişim kolaydır” ifadesine öğretmenlerin, %4,8'i (n=13) hiç katılmıyorum, %7,8'i (n=21) katılmıyorum, %28,6'sı (n=77) kısmen katılıyorum, %40,1'i (n=108) katılıyorum, %18,6'sı (n=50) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “32. Möpda kullanılan modüllere erişim kolaydır” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,600$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Buna göre programın uygulanması esnasında öğretmenlerin kaynak sıkıntısı yaşamadıkları söylenebilir. Aktaş (2012), araştırmasında öğretmenlerin modül kitapçıklarının okulun açılmasından sonra gelmesinden dolayı sıkıntılar yaşadığını belirtmiştir.

“33. möpda modüller farklı alanlarda da kullanılabilir” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %10,8'i (n=29) katılmıyorum, %37,9'u (n=102) kısmen katılıyorum, %37,2'si (n=100) katılıyorum, %11,5'i (n=31) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “33. Möpda modüller farklı alanlarda da kullanılabilir” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,440$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Meslekler arasında bazı becerilerin ortak kullanılması gerektiğinden, öğretmenlerin modüllerin farklı alanlarda kullanılmasını olumlu karşıladıkları söylenebilir. “34. Möpda kullanılan modüllerde bilgi tekrarları mevcuttur” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=6) hiç katılmıyorum, %9,3'ü (n=25) katılmıyorum, %37,9'u (n=102) kısmen katılıyorum, %37,2'si (n=100) katılıyorum, %13,4'ü (n=36) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “34. Möpda kullanılan modüllerde bilgi tekrarları mevcuttur” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,500$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Modüllerin yeniden düzenlenerek yazılması, Megap platformundan Ebaya taşınması ulaşılabilirliği artırarak, öğretmenlerin de yüksek seviyede katılım sağladıkları bilgi tekrarlarını azaltarak içeriğin daha etkili ve verimli kullanılabileceği söylenebilir. Utku (2010) ve Aktaş'ın (2012) araştırmasına katılan öğretmenlerin modüllerde bilgi tekrarlarının olduğu maddesine yüksek seviyede katıldıkları görülmüştür. Erman (2019) modüllerde bilgi eksikleri olduğuna değinmiştir. Benzer bir şekilde Güneşli (2013) modüllerdeki bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna varmıştır.

“35. Möpda modüllerde önerilen süreler öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %9,7'si (n=26) hiç katılmıyorum, %17,8'i (n=48) katılmıyorum, %36,4'ü (n=98) kısmen katılıyorum, %29,7'si (n=80) katılıyorum, %6,3'ü (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “35. Möpda modüllerde önerilen süreler öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,050$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Benzer bir şekilde (Berk, 2012) modüllerde önerilen sürelerin orta seviyede (Gömleksiz ve Erten, 2010), (Aktaş ve Erdoğan, 2012) modüldeki etkinlikleri uygulamada, kazanımların sağlanmasında sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir.

“36. Möpda modüllerde kullanılan görsel ifadeler öğrenme faaliyetlerini destekler” ifadesine öğretmenlerin, %4,5'i (n=12) hiç katılmıyorum, %11,5'i (n=31) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %33,5'i (n=90) katılıyorum, %9,7'si (n=26) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “36. Möpda modüllerde kullanılan görsel ifadeler öğrenme faaliyetlerini destekler” ifadesine orta ($\bar{x}=3,320$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“37. Möpda kullanılan modüller öğrenci motivasyonunu sağlayacak niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=9) hiç katılmıyorum, %19,0'ı (n=51) katılmıyorum, %49,1'i (n=132) kısmen katılıyorum, %26,0'ı (n=70) katılıyorum, %2,6'sı (n=7) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “37. Möpda kullanılan modüller öğrenci motivasyonunu sağlayacak niteliktedir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,060$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

4.2.3. “Ölçme ve değerlendirme” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Modüler öğretimde ölçme araçları öğrencinin ölçme düzeyini ölçmede yeterli olmalıdır. Öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine fırsat verirken yasal mevzuatlara da uygun olmalıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada modüler programın ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilgili ifadelere verdikleri yanıtların dağılımı şu şekildedir.

Tablo 6*Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları*

	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
38. Möpda ölçme araçları öğrencinin öğrenme düzeyini ölçmekte yeterlidir	14	5,2	60	22,3	121	45,0	60	22,3	14	5,2	3,000	0,930
39. Möp, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlar	13	4,8	44	16,4	129	48,0	71	26,4	12	4,5	3,090	0,891
40. Möpda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıktır	9	3,3	49	18,2	106	39,4	85	31,6	20	7,4	3,220	0,941
41. Möp ile ölçme ve değerlendirmenin niteliği artmıştır	12	4,5	62	23,0	110	40,9	72	26,8	13	4,8	3,040	0,933
42. Möp mevcut sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine uygundur	20	7,4	51	19,0	86	32,0	85	31,6	27	10,0	3,180	1,085
43. Mevcut yasal düzenlemeler (yasa, yönetmelik vb) programın etkili ve verimli Uygulanması İçin Yeterlidir	21	7,8	51	19,0	129	48,0	58	21,6	10	3,7	2,940	0,931
44. Möpnın uygulanması ile öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteği artmıştır	17	6,3	46	17,1	113	42,0	78	29,0	15	5,6	3,100	0,964
45. Möp yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterlidir	7	2,6	38	14,1	129	48,0	80	29,7	15	5,6	3,220	0,850
46. Möp yaklaşımı doğrultusunda dersi planlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir	4	1,5	39	14,5	110	40,9	92	34,2	24	8,9	3,350	0,887
47. Möp yaklaşımı doğrultusunda ders dışı etkinlikler düzenlemeye ilişkin bilgilerimiz yeterlidir	7	2,6	46	17,1	111	41,3	93	34,6	12	4,5	3,210	0,870
48. Möp yaklaşımı doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgilerimiz yeterlidir	8	3,0	34	12,6	109	40,5	98	36,4	20	7,4	3,330	0,896
49. Möp yaklaşımı doğrultusunda proje hazırlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir	12	4,5	38	14,1	121	45,0	81	30,1	17	6,3	3,200	0,915

Araştırmaya dahil olan öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;

“38. Möpda ölçme araçları öğrencinin öğrenme düzeyini ölçmekte yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %5,2'si (n=14) hiç katılmıyorum, %22,3'ü (n=60) katılmıyorum, %45,0'ı (n=121) kısmen katılıyorum, %22,3'ü (n=60) katılıyorum, %5,2'si (n=14) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “38. Möp da ölçme araçları öğrencinin öğrenme düzeyini ölçmekte yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,000$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Erman (2019) araştırmasında katılımcıların çoğunluğu ölçme araçlarının öğrenme araçlarının öğrencinin öğrenme düzeyini ölçmekte yeterlidir görüşüne katılmamaktadırlar.

“39. Möp, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlar” ifadesine öğretmenlerin, %4,8'i (n=13) hiç katılmıyorum, %16,4'ü (n=44) katılmıyorum, %48,0'ı (n=129) kısmen katılıyorum, %26,4'ü (n=71) katılıyorum, %4,5'i (n=12) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “39. Möp, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlar” ifadesine orta ($\bar{x}=3,090$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“40. Möpda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıktır” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=9) hiç katılmıyorum, %18,2'si (n=49) katılmıyorum, %39,4'ü (n=106) kısmen katılıyorum, %31,6'sı (n=85) katılıyorum, %7,4'ü (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “40. Möpda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıktır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,220$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Bunun yanında Berk (2012) araştırmasında ölçme değerlendirmenin oldukça açık olduğunu saptamıştır.

“41. möp ile ölçme ve değerlendirmenin niteliği artmıştır” ifadesine öğretmenlerin, %4,5'i (n=12) hiç katılmıyorum, %23,0'ı (n=62) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %26,8'i (n=72) katılıyorum, %4,8'i (n=13) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “41. Möp ile ölçme ve değerlendirmenin niteliği artmıştır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,040$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Aktaş'ın (2012) araştırmasına katılan öğretmenlerin % 77' si modül sonunda yer alan değerlendirme sorularının modülün içeriğini kapsayacak nitelikte olmadığını belirtmişler. Bu da yüksek seviyede yukarıdaki ifadeye katılmadıklarını

göstermektedir. Kanbur (2013) araştırmasında ölçme sorularının tekrar gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

“42. Möp mevcut sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine uygundur” ifadesine öğretmenlerin, %7,4'ü (n=20) hiç katılmıyorum, %19,0'ı (n=51) katılmıyorum, %32,0'ı (n=86) kısmen katılıyorum, %31,6'sı (n=85) katılıyorum, %10,0'ı (n=27) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “42. Möp mevcut sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine uygundur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,180$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Aktaş (2012) modül sınavlarının değerlendirilmesinin e okul not sistemi ile mantıksal olarak uyummadığı, e okul sisteminde modül notlarını girecek bir alanın olmaması konularına değinmiştir. Utku, (2010), Erman (2019) ve Gürlek (2010) araştırmamızdaki sonuca benzer biçimde katılımcıların söz konusu maddeye orta seviyede katıldıklarını saptamışlardır. Bu bağlamda benzer sonuçlara erişilmiştir.

“43. Mevcut yasal düzenlemeler (yasa, yönetmelik vb) programın etkili ve verimli uygulanması için yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %7,8'i (n=21) hiç katılmıyorum, %19,0'ı (n=51) katılmıyorum, %48,0'ı (n=129) kısmen katılıyorum, %21,6'sı (n=58) katılıyorum, %3,7'si (n=10) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “43. Mevcut yasal düzenlemeler (yasa, yönetmelik vb) programın etkili ve verimli uygulanması için yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=2,940$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“44. möpnın uygulanması ile öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteği artmıştır” ifadesine öğretmenlerin, %6,3'ü (n=17) hiç katılmıyorum, %17,1'i (n=46) katılmıyorum, %42,0'ı (n=113) kısmen katılıyorum, %29,0'ı (n=78) katılıyorum, %5,6'sı (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “44. Möpnın uygulanması ile öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteği artmıştır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,100$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“45. Möp yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %14,1'i (n=38) katılmıyorum, %48,0'ı (n=129) kısmen katılıyorum, %29,7'si (n=80) katılıyorum, %5,6'sı (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “45. Möp yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,220$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Erman (2019), Möp konusunda yeterli bilgi verilmediğinden söz etmektedir. Ancak Duman ve Sargın (2019), projelerle geliştirilmiş olduğu için öğretmenlerin Möp hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmacının da üstünde durduğu gibi iki araştırma arasında geçen sürede bu husustaki eksikler kısmen de olsa tamamlanmış, öğretmenlerin program hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Babaç (2008), Bilişim Teknolojisi öğretmenlerinin modüler sistemi değerlendirdiği araştırmasında benzer bir sonuç elde etmiş, “Modüler Sistemi Yaygınlaştırma” seminerlerinin tam anlamıyla amacına ulaşmadığını sonucuna varmıştır.

“46. Möp yaklaşımı doğrultusunda dersi planlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %1,5'i (n=4) hiç katılmıyorum, %14,5'i (n=39) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %34,2'si (n=92) katılıyorum, %8,9'u (n=24) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “46. Möp yaklaşımı doğrultusunda dersi planlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,350$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“47. möp yaklaşımı doğrultusunda ders dışı etkinlikler düzenlemeye ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %17,1'i (n=46) katılmıyorum, %41,3'ü (n=111) kısmen katılıyorum, %34,6'sı (n=93) katılıyorum, %4,5'i (n=12) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “47. Möp yaklaşımı doğrultusunda ders dışı etkinlikler düzenlemeye ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,210$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“48. Möp yaklaşımı doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=8) hiç katılmıyorum, %12,6'sı (n=34) katılmıyorum, %40,5'i (n=109) kısmen katılıyorum, %36,4'ü (n=98) katılıyorum, %7,4'ü (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “48. Möp yaklaşımı doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,330$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“49. möp yaklaşımı doğrultusunda proje hazırlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine öğretmenlerin, %4,5'i (n=12) hiç katılmıyorum, %14,1'i (n=38) katılmıyorum, %45,0'ı (n=121) kısmen katılıyorum, %30,1'i (n=81) katılıyorum, %6,3'ü (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin “49. Möp yaklaşımı doğrultusunda proje hazırlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,200$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

4.2.4. “Öğretme Öğrenme Süreci” boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri

Modüler öğretim okul ve sanayi iş birliğini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Öğrenci öğrenme sürecinde aktif olmalı, araştırma becerisi kazanmalıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak bu çalışmada modüler programın öğretme öğrenme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin modüler öğretim programının öğretme öğrenme ilgili ifadelerle verdikleri yanıtların dağılımı şu şekildedir.

Tablo 7*Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreci ile alakalı ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları*

	Hiç	Katılmıyorum	Katılmıyorum		Kısmen	Katılmıyorum	Katılmıyorum		Tamamen	Katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	Ort	Ss
3. möp'nın hazırlanmasında meslek kuruluşlarıyla (TESK, TOBB, TUSİAD vd) işbirliğine gidilmiştir	19	7,1	71	26,4	119	44,2	51	19,0	9	3,3	2,850	0,922
15. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okulun donanım durumu etkilidir	7	2,6	21	7,8	73	27,1	99	36,8	69	25,7	3,750	1,008
16. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okuldaki öğretmen durumu etkilidir	6	2,2	24	8,9	76	28,3	111	41,3	52	19,3	3,670	0,962
18. Möp, bireylerin kariyer beklentilerine yönelik imkanlar sunar	14	5,2	53	19,7	117	43,5	74	27,5	11	4,1	3,060	0,919
20. Möp, okul-sanayi işbirliğini sağlayacak niteliktedir	12	4,5	44	16,4	100	37,2	96	35,7	17	6,3	3,230	0,950
21. Möpda eğitimciler öğrencilere rehberlik eder	6	2,2	29	10,8	95	35,3	104	38,7	35	13,0	3,490	0,929
22. Möpda öğrencilere mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanır	7	2,6	22	8,2	120	44,6	97	36,1	23	8,6	3,400	0,856
23. Möp, bireysel çalışmaya uygundur	9	3,3	31	11,5	117	43,5	92	34,2	20	7,4	3,310	0,892
24. Möp, grup halinde çalışmaya uygundur	8	3,0	39	14,5	119	44,2	81	30,1	22	8,2	3,260	0,910
25. Möp, bilgisayar destekli öğretime uygundur	4	1,5	11	4,1	92	34,2	117	43,5	45	16,7	3,700	0,848
26. Möpda öğrencilerin aktif olması sağlanır	6	2,2	29	10,8	110	40,9	103	38,3	21	7,8	3,390	0,863
27. Möp, öğrencilere araştırma becerisi kazandırır	8	3,0	33	12,3	128	47,6	79	29,4	21	7,8	3,270	0,883
28. Möp, öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerinin ödüllendirilmesine olanak sağlar	7	2,6	50	18,6	136	50,6	62	23,0	14	5,2	3,100	0,850
29. Möp, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalara yer verir	9	3,3	42	15,6	122	45,4	78	29,0	18	6,7	3,200	0,900
30. Möp, öğrencilere genel kültüre yönelik bilgi ve beceriler kazandırır	16	5,9	63	23,4	110	40,9	70	26,0	10	3,7	2,980	0,940

Araştırmada yer alan öğretmenlerin Öğretme Öğrenme Süreci ile İlgili ifadelerine verdiği cevaplar irdelendiğinde;

“3. Möpnin hazırlanmasında meslek kuruluşlarıyla (TESK, TOBB, TUSİAD vd) işbirliğine gidilmiştir” ifadesine öğretmenlerin, %7,1'i (n=19) hiç katılmıyorum, %26,4'ü (n=71) katılmıyorum, %44,2'si (n=119) kısmen katılıyorum, %19,0'ı (n=51) katılıyorum, %3,3'ü (n=9) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “3. Möpnin hazırlanmasında meslek kuruluşlarıyla (TESK, TOBB, TUSİAD vd) işbirliğine gidilmiştir” ifadesine orta ($\bar{x}$ =2,850) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“15. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okulun donanım durumu etkilidir” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %7,8'i (n=21) katılmıyorum, %27,1'i (n=73) kısmen katılıyorum, %36,8'i (n=99) katılıyorum, %25,7'si (n=69) tamamen katılıyorum cevabını vermiştir. Öğretmenlerin “15. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okulun donanım durumu etkilidir” ifadesine yüksek ($\bar{x}$ =3,750) seviyede katıldıkları görülmüştür..

Mesleki ve teknik eğitim, okullarda her ne kadar sanayi ile işbirliği içinde yürütülse de okulda donanımı olmayan alanların açılmasının uygun olmadığını düşündükleri için öğretmenlerin yukarıdaki ifadeye yüksek seviyede katıldıkları söylenebilir. Aktaş (2012) araştırmasında öğretmenlerin yarısından biraz fazlasının atölye donanımlarının yetersiz olduğunu belirtmesine rağmen yarısına yakınının yeterli olduğunu belirtmektedir. Babaç (2008), Kanbur (2013), Utku (2010), Yaşar (2007) araştırmalarında mesleki eğitim veren kurumlarda donanım eksikliğinden dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“16. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okuldaki öğretmen durumu etkilidir” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=6) hiç katılmıyorum, %8,9'u (n=24) katılmıyorum, %28,3'ü (n=76) kısmen katılıyorum, %41,3'ü (n=111) katılıyorum, %19,3'ü (n=52) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “16. Möpda yer alan alanların okulda verilip verilmeyeceğinde okuldaki öğretmen durumu etkilidir” ifadesine yüksek ($\bar{x}$ =3,670) seviyede katıldıkları görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğunun modüler sistem için okulda alan öğretmenin olması önemli olduğunu düşündüğü söylenebilir.

“18. M p, bireylerin kariyer beklentilerine yönelik imkanlar sunar” ifadesine öğretmenlerin, %5,2'si (n=14) hiç katılmıyorum, %19,7'si (n=53) katılmıyorum, %43,5'i (n=117) kısmen katılıyorum, %27,5'i (n=74) katılıyorum, %4,1'i (n=11) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “18. M p, bireylerin kariyer beklentilerine yönelik imkanlar sunar” ifadesine orta ($\bar{x}$ =3,060) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“20. M p, okul-sanayi işbirliğini sağlayacak niteliktedir” ifadesine öğretmenlerin, %4,5'i (n=12) hiç katılmıyorum, %16,4'  (n=44) katılmıyorum, %37,2'si (n=100) kısmen katılıyorum, %35,7'si (n=96) katılıyorum, %6,3'  (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “20. M p, okul-sanayi işbirliğini sağlayacak niteliktedir” ifadesine orta ($\bar{x}$ =3,230) seviyede katıldıkları görülmüştür. Kambur (2013) araştırmasında benzer bir sonuç elde etmiştir.

“21. M pda  ğitimciler öğrencilere rehberlik eder” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=6) hiç katılmıyorum, %10,8'i (n=29) katılmıyorum, %35,3'  (n=95) kısmen katılıyorum, %38,7'si (n=104) katılıyorum, %13,0'ı (n=35) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “21. M pda  ğitimciler öğrencilere rehberlik eder” ifadesine yüksek ($\bar{x}$ =3,490) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“22. M pda  ğrencilere mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanır” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %8,2'si (n=22) katılmıyorum, %44,6'sı (n=120) kısmen katılıyorum, %36,1'i (n=97) katılıyorum, %8,6'sı (n=23) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin M pda  ğrencilere mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanır” ifadesine yüksek ($\bar{x}$ =3,400) düzeyde katıldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yukarıdaki ifadeye yüksek seviyede katılmaları, M p n  ğrenci merkezli  ğitim özelliğini destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

“23. M p, bireysel çalışmaya uygundur” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'  (n=9) hiç katılmıyorum, %11,5'i (n=31) katılmıyorum, %43,5'i (n=117) kısmen katılıyorum, %34,2'si (n=92) katılıyorum, %7,4'  (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “23. M p, bireysel çalışmaya uygundur” ifadesine orta ($\bar{x}$ =3,310) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Aktaş (2012) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların söz konusu ifadeye orta seviyede katıldıkları görülmüştür. Gürlek (2010) ise araştırmasında öğrencilerin bireysel öğrenme sorumluluklarından kaçındıklarından söz etmektedir. Duman ve Sargın (2019), araştırmaya katılanların Möpün öğrencilerin bireysel çalışma hususunda yeterli gördüklerini belirtmiştir.

“24. Möp, grup halinde çalışmaya uygundur” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=8) hiç katılmıyorum, %14,5'i (n=39) katılmıyorum, %44,2'si (n=119) kısmen katılıyorum, %30,1'i (n=81) katılıyorum, %8,2'si (n=22) tamamen katılıyorum cevabı gelmiştir. Öğretmenlerin “24. Möp, grup halinde çalışmaya uygundur” ifadesine orta ($\bar{x}=3,260$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Gürlek (2010), öğrencilerin seviyelerinin farklı olması nedeniyle grup çalışmalarından gereği gibi yararlanılmadığını belirtmiştir.

“25. Möp, bilgisayar destekli öğretime uygundur” ifadesine öğretmenlerin, %1,5'i (n=4) hiç katılmıyorum, %4,1'i (n=11) katılmıyorum, %34,2'si (n=92) kısmen katılıyorum, %43,5'i (n=117) katılıyorum, %16,7'si (n=45) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “25. Möp, bilgisayar destekli öğretime uygundur” ifadesine yüksek ($\bar{x}=3,700$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“26. Möpda öğrencilerin aktif olması sağlanır” ifadesine öğretmenlerin, %2,2'si (n=6) hiç katılmıyorum, %10,8'i (n=29) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %38,3'ü (n=103) katılıyorum, %7,8'i (n=21) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “26. Möpda öğrencilerin aktif olması sağlanır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,390$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Utku (2010), araştırmasında öğrencilerin yeterince aktif olmadığından bahsetmiştir. Berk (2012), orta seviyede bir katılımdan bahsetmiştir. Aktaş (2012) Möpün öğrencilerin aktif olmasını sağladığından bahsetmiştir.

“27. Möp, öğrencilere araştırma becerisi kazandırır” ifadesine öğretmenlerin, %3,0'ı (n=8) hiç katılmıyorum, %12,3'ü (n=33) katılmıyorum, %47,6'sı (n=128) kısmen katılıyorum, %29,4'ü (n=79) katılıyorum, %7,8'i (n=21) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “27. Möp, öğrencilere araştırma becerisi kazandırır” ifadesine orta ($\bar{x}=3,270$) seviyede katıldıkları görülmüştür. Bu ifadeye göre öğrencilere araştırma becerisi kazandırması hususunda Möp ün etkisinin orta seviyede olduğu söylenebilir.

“28. Möp, öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerinin ödüllendirilmesine olanak sağlar” ifadesine öğretmenlerin, %2,6'sı (n=7) hiç katılmıyorum, %18,6'sı (n=50) katılmıyorum, %50,6'sı (n=136) kısmen katılıyorum, %23,0'ı (n=62) katılıyorum, %5,2'si (n=14) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “28. Möp, öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerinin ödüllendirilmesine olanak sağlar” ifadesine orta ($\bar{x}=3,100$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“29. Möp, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalara yer verir” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=9) hiç katılmıyorum, %15,6'sı (n=42) katılmıyorum, %45,4'ü (n=122) kısmen katılıyorum, %29,0'ı (n=78) katılıyorum, %6,7'si (n=18) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “29. Möp, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalara yer verir” ifadesine orta ($\bar{x}=3,200$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

“30. Möp, öğrencilere genel kültüre yönelik bilgi ve beceriler kazandırır” ifadesine öğretmenlerin, %5,9'u (n=16) hiç katılmıyorum, %23,4'ü (n=63) katılmıyorum, %40,9'u (n=110) kısmen katılıyorum, %26,0'ı (n=70) katılıyorum, %3,7'si (n=10) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “30. Möp, öğrencilere genel kültüre yönelik bilgi ve beceriler kazandırır” ifadesine orta ($\bar{x}=2,980$) seviyede katıldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin modüler program kullanım durumlarının değerlendirilmesi için; Ortalama, standart sapma ve minimum-maksimum değerler aşağıda listelenmiştir.

Tablo 8

Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puan ortalamaları

	n	Ort	ss	Min.	Maks.
Modüler Öğretim Programı Uygulaması	269	3,245	0,524	1,080	4,570
Değerlendirme Genel	269	3,110	0,603	1,000	4,620
Hedef ve Amaç	269	3,329	0,558	1,000	4,790
İçerik	269	3,310	0,592	1,000	4,730
Öğretme Öğrenme Süreci	269	3,156	0,654	1,000	5,000

Öğretmenlerin “modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel” ortalaması orta $3,245 \pm 0,524$ (Min=1.08; Maks=4.57), “hedef ve amaç” ortalaması orta $3,110 \pm 0,603$ (Min=1; Maks=4.62), “içerik” ortalaması orta $3,329 \pm 0,558$ (Min=1;

Maks=4.79), “öğretme öğrenme süreci” ortalaması orta 3,310±0,592 (Min=1; Maks=4.73), “ölçme ve değerlendirme” ortalaması orta 3,156±0,654 (Min=1; Maks=5) olarak görülmüştür.

Tablo 9

Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının okul türüne göre farklılaşma durumu

	Grup	n	Ort	ss	f	p	Fark
Modüler Öğretim Programı Uygulaması Değerlendirme Genel	Endüstri Meslek Lisesi	113	3,147	0,543	4,855	0,001	2>1
	Kız Meslek Lisesi	47	3,440	0,546			3>1
	Mesleki Eğitim Merkezi	54	3,404	0,477			2>4
	Sağlık Meslek Lisesi	19	3,135	0,406			3>4
	Diğer	36	3,117	0,438			2>5 3>5
Hedef ve Amaç	Endüstri Meslek Lisesi	113	2,981	0,635	5,723	0,000	2>1
	Kız Meslek Lisesi	47	3,234	0,542			3>1
	Mesleki Eğitim Merkezi	54	3,394	0,581			3>4
	Sağlık Meslek Lisesi	19	3,033	0,493			2>5
	Diğer	36	2,969	0,499			3>5
İçerik	Endüstri Meslek Lisesi	113	3,240	0,606	4,843	0,001	2>1
	Kız Meslek Lisesi	47	3,533	0,537			3>1
	Mesleki Eğitim Merkezi	54	3,483	0,519			2>5
	Sağlık Meslek Lisesi	19	3,301	0,407			3>5
	Diğer	36	3,121	0,418			
Öğretme Öğrenme Süreci	Endüstri Meslek Lisesi	113	3,210	0,605	4,006	0,004	2>1
	Kız Meslek Lisesi	47	3,482	0,633			3>1
	Mesleki Eğitim Merkezi	54	3,494	0,551			2>4
	Sağlık Meslek Lisesi	19	3,105	0,404			3>4
	Diğer	36	3,230	0,539			2>5 3>5
Ölçme ve Değerlendirme	Endüstri Meslek Lisesi	113	3,071	0,650	2,744	0,029	2>1
	Kız Meslek Lisesi	47	3,415	0,731			2>4
	Mesleki Eğitim Merkezi	54	3,205	0,617			2>5
	Sağlık Meslek Lisesi	19	3,048	0,556			
	Diğer	36	3,072	0,595			

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin okul türüne göre modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 264)}=4,855$; $p=0,001<0.05$). Farkın sebebi; okul türü kız meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,440$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel

değerlerinden ($\bar{x}=3,147$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,404$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,147$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,440$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,135$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,404$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,135$) yüksek olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,440$), okul türü diğer olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,117$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarının ($\bar{x}=3,404$), okul türü diğer olanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,117$) daha yukarıda olmasıdır.

Öğretmenlerin okul türüne göre hedef ve amaç puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 264)}=5,723$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; okul türü kız meslek lisesi olanların hedef ve amaç puanlarının ($\bar{x}=3,234$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların hedef ve amaç puanlarından ($\bar{x}=2,981$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların hedef ve amaç puanlarının ($\bar{x}=3,394$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların hedef ve amaç puanlarından ($\bar{x}=2,981$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların hedef ve amaç puanlarının ($\bar{x}=3,394$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların hedef ve amaç puanlarından ($\bar{x}=3,033$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların hedef ve amaç puanlarının ($\bar{x}=3,234$), okul türü diğer olanların hedef ve amaç puanlarından ($\bar{x}=2,969$) yüksek olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların hedef ve amaç puanlarının ($\bar{x}=3,394$), okul türü diğer olanların hedef ve amaç puanlarından ($\bar{x}=2,969$) daha yukarıda olmasıdır.

Öğretmenlerin okul türüne göre içerik puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 264)}=4,843$; $p=0,001<0.05$). Farkın sebebi; okul türü kız meslek lisesi olanların içerik puanlarının ($\bar{x}=3,533$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların içerik puanlarından ($\bar{x}=3,240$) yüksek olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların

içerik puanlarının ($\bar{x}=3,483$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların içerik puanlarından ($\bar{x}=3,240$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların içerik puanlarının ($\bar{x}=3,533$), okul türü diğer olanların içerik puanlarından ($\bar{x}=3,121$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların içerik puanlarının ($\bar{x}=3,483$), okul türü diğer olanların içerik puanlarından ($\bar{x}=3,121$) daha yukarıda olmasıdır.

Öğretmenlerin okul türüne göre öğretme öğrenme süreci puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 264)}=4,006$; $p=0,004<0.05$). Farkın nedeni; okul türü kız meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,482$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,210$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,494$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,210$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,482$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,105$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,494$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,105$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,482$), okul türü diğer olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,230$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü mesleki eğitim merkezi olanların öğretme öğrenme süreci puanlarının ($\bar{x}=3,494$), okul türü diğer olanların öğretme öğrenme süreci puanlarından ($\bar{x}=3,230$) daha yukarıda olmasıdır.

Öğretmenlerin okul türüne göre ölçme ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($F_{(4, 264)}=2,744$; $p=0,029<0.05$). Farkın nedeni; okul türü kız meslek lisesi olanların ölçme ve değerlendirme puanlarının ($\bar{x}=3,415$), okul türü endüstri meslek lisesi olanların ölçme ve değerlendirme puanlarından ($\bar{x}=3,071$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların ölçme ve değerlendirme puanlarının ($\bar{x}=3,415$), okul türü sağlık meslek lisesi olanların ölçme ve değerlendirme puanlarından ($\bar{x}=3,048$) daha yukarıda olmasıdır. Okul türü kız meslek lisesi olanların ölçme ve değerlendirme puanlarının ($\bar{x}=3,415$), okul türü diğer olanların ölçme ve değerlendirme puanlarından ($\bar{x}=3,072$) daha yukarıda olmasıdır.

Tablo 10

Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının kıdeme göre farklılaşma durumu

	Grup	n	Ort	ss	f	p
Modüler Öğretim Programı Uygulaması Değerlendirme Genel	0-5 Yıl	12	3,367	0,387	1,651	0,162
	6-10 Yıl	30	3,182	0,515		
	11-15 Yıl	66	3,121	0,529		
	16-20 Yıl	72	3,290	0,516		
	21 Yıl Ve Üstü	89	3,306	0,537		
Hedef ve Amaç	0-5 Yıl	12	3,135	0,585	1,340	0,256
	6-10 Yıl	30	2,958	0,524		
	11-15 Yıl	66	3,030	0,571		
	16-20 Yıl	72	3,125	0,631		
	21 Yıl Ve Üstü	89	3,205	0,624		
İçerik	0-5 Yıl	12	3,494	0,377	1,259	0,286
	6-10 Yıl	30	3,291	0,576		
	11-15 Yıl	66	3,212	0,586		
	16-20 Yıl	72	3,378	0,532		
	21 Yıl Ve Üstü	89	3,365	0,567		
Öğretme Öğrenme Süreci	0-5 Yıl	12	3,417	0,456	1,404	0,233
	6-10 Yıl	30	3,313	0,599		
	11-15 Yıl	66	3,165	0,626		
	16-20 Yıl	72	3,370	0,578		
	21 Yıl Ve Üstü	89	3,353	0,585		
Ölçme ve Değerlendirme	0-5 Yıl	12	3,313	0,458	1,633	0,166
	6-10 Yıl	30	3,039	0,647		
	11-15 Yıl	66	3,019	0,687		
	16-20 Yıl	72	3,196	0,618		
	21 Yıl Ve Üstü	89	3,245	0,671		

Tek Yönlü Varyans Analizi

Öğretmenlerin modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel, hedef ve amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme puanları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 11

Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılaşma durumu

	Grup	n	Ort	Ss	t	sd	p
Modüler Öğretim Programı Uygulaması	Kadın	74	3,328	0,551	1,599	267	0,111
Değerlendirme Genel	Erkek	195	3,214	0,511			
Hedef ve Amaç	Kadın	74	3,159	0,582	0,815	267	0,416
	Erkek	195	3,092	0,611			
İçerik	Kadın	74	3,414	0,565	1,555	267	0,121
	Erkek	195	3,296	0,553			
Öğretme Öğrenme Süreci	Kadın	74	3,400	0,641	1,543	267	0,124
	Erkek	195	3,276	0,571			
Ölçme ve Değerlendirme	Kadın	74	3,249	0,704	1,430	267	0,154
	Erkek	195	3,121	0,632			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel, hedef ve amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 12

Modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme puanlarının Möp ile ilgili eğitime katılma durumu göre farklılaşma durumu

	Grup	n	Ort	Ss	t	sd	p
Modüler Öğretim Programı Uygulaması	Evet	87	3,353	0,561	2,349	267	0,020
Değerlendirme Genel	Hayır	182	3,194	0,498			
Hedef ve Amaç	Evet	87	3,201	0,697	1,718	267	0,116
	Hayır	182	3,067	0,549			
İçerik	Evet	87	3,447	0,647	2,423	267	0,028
	Hayır	182	3,272	0,502			
Öğretme Öğrenme Süreci	Evet	87	3,387	0,633	1,481	267	0,140
	Hayır	182	3,273	0,570			
Ölçme ve Değerlendirme	Evet	87	3,301	0,630	2,527	267	0,012
	Hayır	182	3,088	0,656			

Bağımsız Gruplar T-Testi

Öğretmenlerin möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(267)=2.349$; $p=0.020<0.05$). Möp ile ilgili eğitime katılanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları ($\bar{x}=3,353$), möp ile ilgili eğitime

katılmayanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından ($\bar{x}=3,194$) daha yukarıda bulunmuştur.

Öğretmenlerin möp ile ilgili eğitime katılma haline bakılarak içerik puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(267)=2.423$; $p=0.028<0.05$). Eğitime katılanların içerik puanları ($\bar{x}=3,447$), möp ile ilgili eğitime katılmayanların içerik puanlarından ($\bar{x}=3,272$) daha yukarıda bulunmuştur.

Öğretmenlerin möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre ölçme ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t(267)=2.527$; $p=0.012<0.05$). Eğitime katılanların ölçme ve değerlendirme puanları ($\bar{x}=3,301$), eğitime katılmayanların ölçme ve değerlendirme puanlarından ($\bar{x}=3,088$) daha yukarıda bulunmuştur. Öğretmenlerin hedef ve amaç, öğretme öğrenme süreci puanları möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

- Araştırmamıza katılım gösteren öğretmenlerin çoğunluğu (%72,5) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.
- Araştırmamıza katılım gösteren öğretmenlerin çoğunluğunun Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri olduğu görülmüştür.
- Araştırmamıza katılım gösteren öğretmenlerin kıdemlerinin 21 yılın üzerinde olduğu görülmüştür.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun modüler öğretim programı ile ilgili bir eğitime katılmadıkları görülmektedir.

5.2. Bağımsız Değişkenlere Göre Öğretmenlerin İlgili Sorulara Verdikleri Yanıtlara İlişkin Sonuçlar

5.2.1. Öğretmenlerde, “cinsiyet” değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerimizin çoğunluğunu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin katılım oranı ise %27,5 oranındadır. Öğretmenlerin modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel, hedef ve amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir

5.2.2. Öğretmenlerde “okul türü” değişkenine ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin okul türüne göre modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Öğretmenlerin okul türüne göre hedef ve amaç puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.

- Öğretmenlerin okul türüne göre içerik puanları anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin okul türüne göre öğretme öğrenme süreci puanları anlamlı farklılık göstermektedir.
- Öğretmenlerin okul türüne göre ölçme ve değerlendirme puanları anlamlı derecede farklılık göstermektedir.

5.2.3. Öğretmenlerde “kıdem” değişkenine ilişkin sonuçlar

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin % 4,5’ i 0-5 yıl, % 11,2’ si 6-10 yıl, %24, 5’ i 11- 15 yıl, % 28,8’ i 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğunluğu ise %33,1 ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel, hedef ve amaç, içerik, öğretme öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme puanları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.2.4. Öğretmenlerde “möp ile ilgili eğitime katılma” değişkenine ilişkin sonuçlar

- Öğretmenlerin möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Möp ile ilgili eğitime katılanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanları möp ile ilgili eğitime katılmayanların modüler öğretim programı uygulaması değerlendirme genel puanlarından daha yukarıda bulunmuştur.
- Öğretmenlerin Möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre içerik puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Möp ile ilgili eğitime katılanların içerik puanları Möp ile ilgili eğitime katılmayanların içerik puanlarından daha yukarıda bulunmuştur.
- Öğretmenlerin Möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre ölçme ve değerlendirme puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Möp ile ilgili eğitime katılanların ölçme ve değerlendirme puanları, Möp ile ilgili eğitime katılmayanların ölçme ve değerlendirme puanlarından daha yukarıda bulunmuştur.

- Öğretmenlerin hedef ve amaç, öğretme öğrenme süreci puanları Möp ile ilgili eğitime katılma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında ortaya çıkan bulgu ve sonuçlara dayanarak teknik ve mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin modüler eğitim sisteminin uygulanmasında karşılaştıkları sorunların giderilmesine yönelik şu önerilerde bulunulmuştur.

- Modüler Öğretim Programları sektörün ihtiyaçlarına göre hazırlanmış olmasına rağmen, sektörde yeni teknolojiler, farklı uygulamalar getirilirken programın içeriği değişmemektedir. Programlar sektörün ihtiyaçlarına göre güncellenebilecek yapıdadır ancak atölye ve teknik donanımlarında aynı periyotta güncellenmesi gerekmektedir. Bu konuda Bakanlığın okullara daha fazla destek vermesi gerekmektedir. Aynı şekilde öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve teknikleri ile uygulama becerilerinin de programlara uyarlanması için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerekmektedir.
- MÖP uygulamasının tam anlamıyla esnek bir yapıya kavuşturulması için sınıf geçme yönetmeliğinin modül tamamlama sistemini kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
- Öğrencilere modüler sistemin avantajları, sistemle elde edeceği kazanımlar daha fazla bilgi verilmelidir. Örneğin, öğrenciye sistemin herhangi bir yerinden ayrılması durumunda kazanımlarının sertifika ile belgelendirilebileceği yönünde rehberlik yapılabilir.
- Meslek dersi öğretmenleri modüler öğretim programlarına ilişkin genel olarak olumlu yaklaşmakla birlikte programın uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sürdürülmesi yararlı olacaktır.
- Modüllerin güncellenmesi, EBA portalında herkes tarafından ulaşılabilir olması MÖP adına olumlu gelişmelerdir. Ancak çalışmaların tüm kazanımları kapsayacak şekilde ve de bir an önce yapılması elzemdir.
- Öğrencilerin bireysel ve grup çalışmasında daha aktif hale gelmesi için öğretmenlerin rehberlik yöntem ve tekniklerinin çoğaltılması, bu amaçla

HİE verilmesi, HİE alan öğretmenlere ise eğitimlerin belli periyotlarda yinelenmesi gerekmektedir.



KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>
- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 220-236. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146303>
- Aktaş, M. (2012). *Metal teknolojisi öğretmenlerinin mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan metal teknolojisi alanı modüler öğretim programı hakkında görüşleri: Antalya örneği* (Tez No. 325159). [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, M. ve Erdoğan, M. (2012). Metal teknolojisi alanı modüler öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 91-118.
- Alkan, C. (1989). Modüler programlama ve Türkiye’de uygulaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 22(1), 13-22. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000456
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S. İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S.İ. (1996). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Gazi Büro Yayıncılık. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000456
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve Eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSSED)*, 11(21), 221-237. <https://doi.org/10.29029/busbed.818165>
- Altın, R. (2008). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem*. Mesut Matbaacılık.
- Arabacıoğlu, T. (2013). Bilişim teknolojisi öğretmenlerinin modüler eğitim programına ilişkin görüşleri: Aydın ilinde bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 12(1), 148-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90516>
- Ardahan, F. (2010). Sektör odaklı mesleki eğitim, sektörün işletmecilik eğitiminden beklentileri ve Antalya örnek uygulaması. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(20), 55-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susead/issue/28415/302459>

- Arpat, B. (2018). Türkiye’de genç işsizlikle mücadelede meslek yüksekokullarında uygulanan işbaşı eğitimlerinin rolü ve öemi: Honaz Meslek Yüksekokulu örneği. *Çalışma ve Toplum*, 4(59), 2193-2228.
- Aydınlı, S. (2015). Tasarım eğitiminde yapılandırıcı paradigma: öğrenmeyi öğrenme. *Tasarım Kuram*, 11(20), 1-18. <https://doi.org/10.23835/tasarimkuram.239579>
- Aykol, N., Ünver, G. ve Ataş, R. (2021). Ortaöğretim öğretmen eğitimi için esnek ve sistematik model. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*. 2(2), 69-94. <https://doi.org/10.55661/jnate.981787>
- Babaç, H. (2008). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan bilişim teknolojileri alanı modüler öğretim sisteminin öğretmenler açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 226225). [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Balaban, E. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi*. İçinde Bilgiye Erişim ve Paylaşım Projesi. https://erdalbalaban.com/wpcontent/uploads/2012/12/UE_UzaktanE%C4%9Fitim_EB.pdf
- Bektaş, M. ve Kudubeş, A.A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336. https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuhfed/issue/46806/586936#article_cite
- Berk, Ş. (2012). *Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulanan modüler sistemin Provus’un farklar modeli ile değerlendirilmesi* (Tez No. 312610). [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Biçerli, M. K. (2011). Yükseköğretim sistemimizi işgücü piyasasındaki gelişmeler paralelinde yeniden yapılandırmak zorundayız. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 3, 122-127. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1711456>
- Bolat, Y. (2017). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053184409>
- Canbal, M., Kerkez, B., Suna, E., Numanoglu, K. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/53462/742980>
- Çalık, T. ve Zengin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.

- Çamtosun, İ. (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi sürecinde ticaret meslek liselerindeki muhasebe eğitiminin meslek yüksek okullarındaki muhasebe eğitimine etkileri: İstanbul'da bir alan araştırması* (Tez No. 221168). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi
- Çelik, B. (2014). *Dokuzuncu sınıf bilgi ve iletişim teknolojisi dersinde mizah ve kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısı, tutumu, kaygısı ve kalıcılığa etkisi* (Tez No. 366587). [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi
- Çelikkol, H. ve Özünlü, M. (2013). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: Leonardo Da Vinci projeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 39-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4780/65882>
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu Hayat Bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 226989). [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, F. (2018). *Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin soru sormaya yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 531368). [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, H. (1984). Okul-sanayi ortaklaşa (Osanor) eğitimi çalışmaları ve elde edilen sonuçlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 17(1), 249-288. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001040
- Duman, B. ve Sargın, B. (2019). Modüler öğretim programına ilişkin meslek dersi öğretmenlerinin metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 509-521. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2573>
- EARGED. (2010, Şubat 12). *Modüler program uygulamalarının değerlendirilmesi*. MEB Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları. http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Moduler_Program_degerlendirme.pdf
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programlarının değerlendirilmesi* (Tez No: 349049). [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2019). Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretimin gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 9(3), 614-627. <https://doi.org/10.19126/suje.657776>
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2016). The effect of context based chemistry instruction on 9th grade students' understanding of cleaning agents topic and their attitude toward environment. *Eğitim ve Bilim -Education and Science*, 41(185), 33-50. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5502>

- Ercan, S. ve Şahin, F. (2015). Fen eğitiminde mühendislik uygulamalarının kullanımı: Tasarım temelli fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 128-164. <https://doi.org/10.47503/jirss.1202372>
- Erman, H. (2019). *Mesleki eğitim kurumlarında Uygulanan modüler öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi* (Tez No. 565744). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Fürüzan, V. G. (2009). *Yükseköğretim kurumlarında stratejik plânlama ve balanced scorecard uygulamaları: Türkiye için bir model önerisi* (Tez No. 250886). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan modüler öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Elazığ İli Örneği). *Education Sciences*, 3(5), 1037-1055. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185800>
- Güneşli, S. (2013). *Büro yönetimi ve sekreterlik alanı modüler öğretim programının öğretmenler açısından değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)* (Tez No. 328896). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürlek, Y. (2010). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında elektrik elektronik teknolojileri alanında modüler öğretim sisteminin analizi* (Tez No. 269118). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İlhan, S. (2008). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 313-328. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55473>
- İra, N. ve Aktan, İ. (2018). Teknik eğitim fakültelerinin kapatılmasının mesleki eğitime öğretmen yetiştirme sürecine etkileri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 1-13. <https://tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/42>
- Işık, M. ve Bahat, İ. (2019). Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin sürekli öğrenen okul oluşturmaya ilişkin zihni modelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 555-580. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.474102>
- Kanbur, M. İ. (2013) *Metal teknolojisi alanında uygulanan modüler öğretim sisteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Tez No.330642). [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], Ulusal Tez Merkezi
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntem*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Koç, E. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iaaoj/issue/60800/892227>

- Koçak, E. K. (2018). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitim ile ilgili sorun alanları ve İskandinav ülkelerindeki mesleki eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği. *Çalışma ve Toplum*, 3, 1307-1334. <https://calismatoplum.org/makale/turkiyede-ortaogretim-duzeyindeki-mesleki-egitim-ile-ilgili-sorun-alanlari-ve-iskandinav-ulkeler>
- Korkmaz, E. ve Erten, M. (2013). Demokratik bir eğitim ortamında eğitim programının özellikleri. *Education Sciences*, 8(2), 209-224 <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.2.1C0582>
- MEGEP. (2006). *Megep öğretim programları ve modüler öğretim uygulama kılavuzu*. http://www.megep.meb.gov.tr/dokumanlar/Diger/ogretmen_kitap.pdf
- Menteş, M. (2004). *Mesleki ortaöğretimde modüler öğretim düzenlenmesi: talaşlı üretim için program geliştirme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 157-178.
- Özkan, H. (2005). Öğrenme öğretme modelleri açısından modüler öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31950>
- Özsoy, C. E. (2007). Türkiye'de ve mesleki teknik eğitimin iktisadi kalkınmada yeri ve önemi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4, 71-83.
- Öztaban, A. (2014). *Bilişim teknolojileri alanında eğitim gören öğrencilerin doyum düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 372306). [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sapancı, A. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(2), 60-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/1539/18843>
- Seçilmiş, C. ve Ünlüören, K. (2009). Modüler öğretim sisteminin getirdiği uygulamaların değerlendirilmesi: Anadolu otelcilik ve turizm meslek liselerinde bir alan araştırması. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 3-18. <https://www.isarder.org/index.php/isarder/article/view/1422>
- Serifçeli, Y. S. (2002). *Modüler program yapısı*. Nobel Yayınları.

- Sert, Ö. (2007). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modüler öğretim sisteminin bilişim teknolojileri alanında uygulaması ve öğretmen, öğrenci açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 201572). [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sezer, H. ve Orgun, F. (2017). Hemşirelik eğitiminde simülasyon kullanımı ve simülasyon modeli. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(2), 140-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egehemsire/issue/32885/283062>
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde ikili sistem (okul- işyeri birliğine dayalı sistem). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 687-701. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000577
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması*. TÜSİAD Yayınları <https://www.tusiad.org.tr/yayinlar/raporlar/itemlist/date/1999/2?catid=5>
- TAMEM. (1996, 16 Ekim). 2000 Yılında Mesleki Eğitim Sempozyumu. TOBB-TAMEM Yayını.
- Taşpınar, M. (1997). *Modüler öğretim yönteminin öğretim yöntemleri dersinde öğrenci başarısına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Taşpınar, M. (1998). Modüler öğretim yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45-52.
- Tekin, M. T. ve Bolat, Y. (2017). Mesleki eğitime erişim yolu olarak sosyal destek programı (SODES) projeleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(1), 8-20. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/317460>
- Temel, M. (1996, Mayıs, 22-23). Orta kademede meslekî ve teknik eğitim ile meslek yüksekokulları arasında uyum sorunları. *Yüzyıla Doğru Meslek Yüksekokullarının Yeniden Yapılanması Sempozyumu* [Sözlü Sunum]. Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara, Türkiye.
- TÜSİAD (2011). *Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim hakkında TÜSİAD görüş dokümanı*. TÜSİAD Yayınları.
- Ulay, G. (2015). Mobilya eğitiminde sanayi stajının önemi ve örnek bir uygulama. *Selçuk-Teknik Dergisi*, 14(2), 452-466. <https://yyu.academia.edu/G%C3%B6khanUlay>
- Utku, B. (2010). *Radio Tv alanı modüler öğretim programına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 264720) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Uysal, N. (2006). *Ticaret lisesi öğrencilerinin staj eğitimlerinin mesleki eğitimlerine ve staj yerlerine etkisi bir uygulama (İstanbul ili, Bağcılar İlçesi)* (Tez No. 187082). [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ülger, B. B. (2020). Üstün yeteneklilere özgü farklılaştırılmış sorgulama temelli fen ders modülleri: Uygulamaya yönelik görüşler. *Journal of Individual Differences in Education*, 2(2), 64-74. <https://doi.org/10.47156/jide.847514>
- Yakar, A. (2017). *Potansiyel gelişim alanı bağlamında bir eylem araştırması: Öğrenme sorumluluğu, motivasyon ve başarı* (Tez No. 488697). [Doktora Tezi. Adnan Menders Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi



EKLER

EK 1: Ölçek Formu

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA UYGULANAN MODÜLER ÖĞRETİM PROGRAMINI DEĞERLENDİRME ARAŞTIRMASI ÖLÇEK FORMU

Bu ölçek, “Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Modüler Öğretim Programlarına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi ile ilgili olarak hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı, Modüler Öğretim Programının Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında görev yapan meslek dersi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini sağlayarak araştırma sonucunda elde edilen istatistiksel veriler aracılığıyla konuya yarar sağlayabilecek önerileri sunmaktır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar, sadece, yapmakta olduğum bu tez çalışmasında kullanılacaktır.

Bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgilere yer verilmektedir. 2. Bölümde program yapısı, uygulama süreci, amaçlarına ulaşma düzeyi ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlere yer veren beşli likert ölçeğe göre hazırlanmış 49 Adet soru bulunmaktadır. Formun herhangi bir yerine **ad-soyad** yazmanıza gerek yoktur. Araştırma bulgularının geçerliliği, Ölçeğe vereceğiniz cevapların samimi ve doğru olmasına bağlıdır. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.

Bu araştırmaya yapacağınız önemli katkılardan dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Fatma Özgür YAĞIZ

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

1. BÖLÜM

Cinsiyetiniz

- () Kadın b. () Erkek

Görev yaptığınız okul türü

- () Endüstri Meslek Lisesi b. () Kız Meslek Lisesi
() Mesleki Eğitim Merkezi d. () Sağlık Meslek Lisesi e. () Diğer

Meslekteki kıdem yılınız

- () 0-5 yıl b. () 6-10 yıl c. () 11-15 yıl
() 16-20 yıl d. () 21 yıl ve üstü

Modüler öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim programına katıldınız mı?

- () Evet b. () Hayır

2. BÖLÜM

MADDELER	(5) Tamamen Katılıyorum	(4) Katılıyorum	(3) Kısmen Katılıyorum	(2) Katılmıyorum	(1) Hiç Katılmıyorum
1. Modüler Öğretim Programları (MÖP), sektörün ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmıştır.					
2. MÖP, sektör analizine dayalı olarak hazırlanmıştır.					
3. MÖP'nin hazırlanmasında meslek kuruluşlarıyla (TESK, TOBB, TUSİAD vd.) işbirliğine gidilmiştir.					
4. MÖP, merkezîyetçilikten uzak, yerel koşullara uygun ve uyarlanabilen bir yapıdadır.					
5. MÖP'nin uygulama maliyeti geleneksel programlara göre daha düşüktür.					
6. MÖP, geleneksel programlara göre daha esnektir.					
7. MÖP, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunan bir yapıdadır.					
8. MÖP, teknolojik gelişmelere paralel olarak güncellenebilecek yapıdadır.					
9. MÖP, değişen beceri gereksinimlerine göre güncellenebilecek bir yapıdadır.					
10. MÖP' da yer alan 'alan adları' ilgili sektörle uyumludur.					
11. MÖP' da yer alan 'dal adları' ilgili sektörle uyumludur.					
12. MÖP' da yer alan 'alanın tanımı' sektördeki iş tanımıyla uyumludur.					
13. MÖP' da yer alan 'dallar' uygun alanlar altında sınıflandırılmıştır.					
14. MÖP' da öğrenci kazandığı bilgi ve becerileri sayesinde istihdam olanaklarına sahip olur.					
15. MÖP' da yer alan 'alanların' okulda verilip verilmeyeceğinde okulun donanım durumu etkilidir.					
16. MÖP' da yer alan 'alanların' okulda verilip verilmeyeceğinde okuldaki öğretmen durumu etkilidir.					
17. MÖP, öğrencilere yatay ve dikey geçiş imkanı sunar.					
18. MÖP, bireylerin kariyer beklentilerine yönelik imkanlar sunar.					
19. MÖP, bireye öğretim sürecinin herhangi bir noktasında ayrılma durumunda sertifika alabilme esnekliği tanır.					
20. MÖP, okul-sanayi işbirliğini sağlayacak niteliktedir.					
21. MÖP' da eğitimciler öğrencilere rehberlik eder.					
22. MÖP' da öğrencilere mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik öğrenme yöntem ve teknikleri uygulanır.					

23. MÖP, bireysel çalışmaya uygundur.					
24. MÖP, grup halinde çalışmaya uygundur.					
25. MÖP, bilgisayar destekli öğretime uygundur.					
26. MÖP' da öğrencilerin aktif olması sağlanır.					
27. MÖP, öğrencilere araştırma becerisi kazandırır.					
28. MÖP, öğrencilerin önceki bilgi ve becerilerinin ödüllendirilmesine olanak sağlar.					
29. MÖP, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkaracak çalışmalara yer verir.					
30. MÖP, öğrencilere genel kültüre yönelik bilgi ve beceriler kazandırır.					
31. MÖP' da modül adları içerikleriyle uyumludur.					
32. MÖP' da kullanılan modüllere erişim kolaydır.					
33. MÖP' da modüller farklı alanlarda da kullanılabilir.					
34. MÖP' da kullanılan modüllerde bilgi tekrarları mevcuttur.					
35. MÖP' da modüllerde önerilen süreler öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için yeterlidir.					
36. MÖP' da modüllerde kullanılan görsel ifadeler öğrenme faaliyetlerini destekler.					
37. MÖP' da kullanılan modüller öğrenci motivasyonunu sağlayacak niteliktedir.					
38. MÖP' da ölçme araçları öğrencinin öğrenme düzeyini ölçmekte yeterlidir.					
39. MÖP, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlar.					
40. MÖP' da ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıktır.					
41. MÖP ile ölçme ve değerlendirmenin niteliği artmıştır.					
42. MÖP mevcut Sınıf Geçme ve Sınav Yönetmeliğine uygundur.					
43. Mevcut yasal düzenlemeler (yasa, yönetmelik vb.) programın etkili ve verimli uygulanması için yeterlidir.					
44. MÖP' nın uygulanması ile öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteği artmıştır.					
45. MÖP yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl kullanılacağına ilişkin bilgilerimiz yeterlidir.					
46. MÖP yaklaşımı doğrultusunda dersi planlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir.					
47. MÖP yaklaşımı doğrultusunda ders dışı etkinlikler düzenlemeye ilişkin bilgilerimiz yeterlidir.					
48. MÖP yaklaşımı doğrultusunda ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin bilgilerimiz yeterlidir.					
49. MÖP yaklaşımı doğrultusunda proje hazırlamaya ilişkin bilgilerimiz yeterlidir.					

EK 2: İzinler



**T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 94025929/605/883776

08/05/2013

Konu: Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 07/03/2012 tarih ve 3616 sayılı (Genelge 2012/13) emirleri.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden **Fatma Özgür YAĞIZ'ın "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında uygulanan Modüller Öğretim Programına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Kayseri İli Örneği"** İlimiz Melikgazi, Kocasinan İncesu Hacılar ve Talas İlçelerinde ekli listede Görev yapan Öğretmenlere Gönüllülük Esasına Dayalı olarak uygulanması konulu tez çalışması yapma isteği ile ilgili Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü'nün 26/04/2013 tarih ve 0435 sayılı yazıları ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden **Fatma Özgür YAĞIZ'ın "Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında uygulanan Modüller Öğretim Programına İlişkin Meslek Dersi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Kayseri İli Örneği"** İlimiz Melikgazi, Kocasinan İncesu Hacılar ve Talas İlçelerinde ekli listede Görev yapan Öğretmenlere Gönüllülük Esasına Dayalı olarak uygulanması konulu tez çalışması yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlüğü'nün gözetiminde ve sorumluluğunda araştırmanın yapılması, Okul Müdürlüğü tarafından araştırma sonucunun Müdürlüğümüze gönderilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Bilal YILMAZ
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
08/05/2013
İ.Halil ÇOMAKTEKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

EK: 1-Yazı Örneği ve Ekleri (9 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 934a-edce-38bb-aca2-ea53 kodu ile yapılabilir.

Hacı Saki Mah. Osman Kavuncu Bul.
No:40/B 38010 Kocasinan/KAYSERİ
Elektronik Ağ: www.kayseri.meb.gov.tr
e-posta: arge38@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Sehlen GÜRBÜZ(136)

Tel: (0352) 330 11 25(160)
Faks: (0352) 320 95 08



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	FATMA ÖZGÜR YAĞIZ
Uyruğu:	TC

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	1999
Lise	KAYSERİ ŞEKER LİSESİ	1993

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
1999-2001	Milli Eğitim Bakanlığı Tarsus Kız Meslek Lisesi	Öğretmen
2001-2005	Milli Eğitim Bakanlığı Mersin Mesleki Eğitim Merkezi	Öğretmen
2005-2016	Milli Eğitim Bakanlığı Ayşe Baldöktü Mesleki Eğitim Merkezi	Öğretmen
2016-2019	Milli Eğitim Bakanlığı Küçükçekmece Mesleki Eğitim Merkezi	Öğretmen
2019-Halen	Milli Eğitim Bakanlığı Ayşe Baldöktü Mesleki Eğitim Merkezi	Öğretmen