International Online Journal of Educational Sciences, 2013, 5 (1), 111-128

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

A Research About the Contribution of Vocational Education Centers (VEC) on Apprentices' Professional Development and Current Problems[1]

Yılmaz Tonbul[2] and Gökhan Kılıçoğlu[3]

[2]*Assistant Professor in Ege University, İzmir, Turkey;* [3]*Doctorate Student in Eskisehir Osmangazi University, Eskisehir, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 27.08.2011
Received in revised form
03.11.2011
Accepted 25.12.2011
Available online
10.04.2013

ABSTRACT

This study aims to identify the effectiveness of education served for apprentices in Vocational Education Centers (VEC), problems faced by apprentices, what the teachers do in terms of their vocational developments. This research is designed as mixed model and is used sample of the research includes 270 apprentices, 51 teachers and 152 craftsmen. Stratified sampling method is utilized for determining the sample of apprenticeship and craftsmen. As data gathering tool, "Contribution of VEC t Vocational Development of Apprentices Survey" developed by Tonbul and Kılıçoğlu (2011) was used in the study. The questionnaire consists of likert type questions, open ended questions and metaphors In data analysis, descriptive statistics (%, f) and content analysis technique for qualitative data were utilized. The results of the study are given in the following:Apprentices perceive VEC predominantly visit working places once a month, half of the participated teachers do not provide information about the status of the students in the school and they do not take the craftsmen' expectations into account. Great majority of the craftsmen are not interested in what the apprentices learned. Participants are in the consensus that there is no healthy interaction with working places and Vocational Education Centers. In instructional behaviors of teachers, there are also differences between apprentices' and teachers' point of views. For the aim of self-development, teachers are participated academic quality vocational development activities in very low levels. Differentiation is observed in the developed metaphors by apprentices and teachers about Vocational Education Centers.

© 2013 IOJES. All rights reserved

Keywords:
vocational education centers, apprentices, vocational development, teaching efficiency, metaphor

Extended Summary

Purpose

According to many researchers, foundations and organizations, trained work force is one of the basic predictors of development; there is a direct relationship between quality of human capital and social prosperity with sustainable development (Alkan, Doğan & Sezgin, 1998; Aslan, 1989; TİSK Raporu, 2000; Dokuzuncu Kalkınma Raporu). Schools, especially vocational technical education, are fundamental units bringing up mentioned labor force for the society. Within the process of coalescence with European Union, Bologna Agreement and other protocols, it is frequently stressed that one of the fundamental functions of education system is "the work of upbringing work force required for social and economic development". Vocational technical education models are configured in two ways: (1) fulltime vocational technical education model and (2) apprenticeship education model. In this study, apprenticeship education model is discussed. Due to some reasons, students that completed their compulsory education or not completed their

[1] A part of this study are presented in VI. National Education Administration Congress, Gazi Magusa, Kıbrıs., 16-17 April 2011.

[3] Corresponding author's address : Eskisehir Osmangazi University, Turkey
Telephone: +90 (222) 2394867
Fax: +90 (222) 2394867
e-mail: gknklc@hotmail.com

© 2013 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

formal education are educated in VECs once a week through 10 hours apprenticeship education for getting monitorial certificate and craftsman certificate in later periods. The related literature depicts the problems of apprentices educated at VECs and these problems can be summarized as follows: not being able to choose a profession that is suitable for apprentices, preparing flexible vocational education programs, organisations' not being able to follow the technological developments, not measuring professional competence of apprentices effectively and not following the skills of apprentices in the workplace due to lacks and inadequacies in the field of vocational guidance during compulsory education and apprentices should not only be educated as an economic player, they should be educated also as socially responsible citizens (Aladağ, 2006; Demirci, 2007; Dindar, 2005; Eyigün, 2008; Karmel, 2011; Lamb, 2011; Maclean& Lai, 2011; Ritty ve Avodeyi, 2009; Yazgeç, 2008;).

This study aims to determine effectiveness of education served for apprentices in Vocational Education Centers (VEC), problems faced by apprentices, what the teachers do in terms of their vocational developments, apprentices and teachers' perceptions towards organization and work place through metaphors according to apprentices', craftsmen's' and teachers' views.

Method

This research is designed as mixed model and sample of the research includes 270 apprentices, 51 teachers and 152 craftsmen. Stratified sampling method is utilized for determining the sample of apprenticeship and craftsmen. As data gathering tool, "Contribution of VEC Vocational Development of Apprentices Survey" developed by Tonbul and Kılıçoğlu (2011) is performed. The survey consist of three parts (questionnaire, open ended questions and metaphor section). The reliability of the questionnaire 'the contribution of the VEC according to the apprentices professional development' is .94 and 'Teaching efficiency of the teachers' questionnaire's is .91. In both of the questionnaires the statistical analysis were done through the item scores.

Through open ended questions it is aimed to find the source of the problems. For the internal reliability (consistency) all the findings are given through the subjects. For metaphor analysis the data were classified and categorized through the researcher. Then four independent person (two academic, one student who prepare a dissertation about qualitative research and one teacher) coded the data. Trough using variation of question types (open ended, metaphor, survey) and participants (apprentices, craftsmen and teachers) the reliability was tried to be increased. The results were discussed with the participants for internal validity. To strength the external validity (Transmissible) also reliability (affirmation), the process is explained in detail and the data were kept for other researchers if they ask for it. In data analysis, percentage, frequency test for quantitative data and content analysis technique for qualitative data were utilized.

Results

Apprentices perceive Vocational Education Centers as places where diplomas are given rather than places where vocational development is learned. Teachers predominantly visit working places once a month, half of the participated teachers do not provide information about the status of the students in the school and they do not take the craftsmen' expectations into account. In instructional behaviors of teachers, there are also differences between apprentices' and teachers' point of views. No interaction between the academician activities and teachers in VEC Differentiation is observed in the developed metaphors by apprentices and teachers about Vocational Education Centers.

Discussion

The demographic data shows us that the apprentices work more than 10 hours on a day, have a low salary and that their parents are predominantly graduated from elementary schools. These findings have not been changed since 1990, and then findings of Aladağ (2006), Demirci (2007), Dindar (2005); Eyigün (2008)

and Yıldırım (1992) are similar to those of this study. It can be said that the expectation of opportunity equality in education does not work for children who come from poor and low educated families.

The perception of VEC of the participants (a place that gives certificates and place of desperation and unproductiveness; place which freedoms limitations) is not good. This understanding (approach) is not enough to have the willing and interest of apprentices to take part in the lessons, so it cannot be expected that those institutions reached their goals effectively. Findings in the literature show that there is a correlation between a positive perception of the working place and burnout, also job satisfaction (Gençay, 2007; İlgün, 2010; Lee & Ashforth, 1997; Ritty & Avodeyi, 2009).

The ındustry cooperative form (instrument) has not detailed descriptions which allow overseeing the apprentices' professional development. It looks more like a timesheet which checks if the apprentices come to work or to school. The contribution of VEC to the apprentices enclosed not all the fields which declared in their strategic plans. The awareness about their profession and the attitudes to follow the latest improvements in their field is low. The reason for this can be shown as the curriculum, the lack of application facilities, the non-diversity of instructional methods and occupation only one day for 10 lessons at this school. These findings are similar to Allison, Gorringe ve Lacey (2011), Demirci (2007), Karmel (2011), Saraçoğlu (2007), Rittie and Awodeyi (2009), Yılmaz (2002)'s studies which show that the curriculum should be changed according to the professional developments which gives apprentices more possibilities to have practice in the school with new technologies.

Conclusion

The school administrators of VEC can invite the craftsmen to the school to introduce them the goals, possibilities and opportunities. Craftsman and apprentices can participate in projects. The observation form should be formed up related with the target of the curriculum and feedback from craftsman about the apprentice can be taken through this form. The curriculum can be developed under the aspect of a progressive philosophy. The VEC can design professional activities, new technologies and publication in their web side to gain the apprentice with lifelong Psychological counseling services can be established. The VEC's administration can make a timetable with the high school and their staff according to participate in seminar, projects and congress to follow the developments.

Mesleki Eğitim Merkezlerinin, Çırakların Mesleki Gelişimine Katkısına ve Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bir Araştırma[1]

Yılmaz Tonbul[2] ve Gökhan Kılıçoğlu[3]

[2] *Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi;* [3]*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 27.08.2011
Düzeltilmiş hali alındı 03.11.2011
Kabul edildi 25.12.2011
Çevrimiçi yayınlandı 10.04.2013

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, mesleki eğitim merkezlerine (MEM) devam eden çırakların, burada aldıkları eğitimin etkililiğini ve karşılaşılanı sorunları saptamaktır. Bu çalışma karma araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırma evrenini İzmir Mesleki Eğitim Merkezi'ndeki çıraklar, öğretmenler ve çırakların ustaları oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde çırak ve ustalarda katmanlı örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerde ise örneklemeye gidilmemiş, tüm öğretmenlere veri toplama aracı uygulanmaya çalışılmıştır. Buna göre örneklem 270 çırak, 51 öğretmen ve 152 ustadan oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Tonbul ve Kılıçoğlu (2011) tarafından geliştirilen ''Mesleki Eğitim Merkezlerinin Çırakların Mesleki Gelişimine Katkısı Anketi'' uygulanmıştır. Anket, kişisel özellikler bölümü, likert tipi maddelerden, açık uçlu sorulardan ve metafor sorusundan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistikî çözümlemelerinde nicel veriler için betimsel (%, f); nitel veriler için içerik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları şöyledir:Çıraklar, MEM'i mesleki gelişmeleri öğrendikleri bir yer olmaktan çok diploma veren bir yer olarak görmektedir. Katılımcılar, işyeri ve MEM arasında sağlıklı bir etkileşim olmadığı konusunda görüş birliği içerisindedir. Öğretmenlerin sergiledikleri öğretimsel davranışlarda da, çırak ve öğretmen görüşleri arasındaki dağılımlar farklılıklar göstermektedir. Öğretmenler, kendilerini yenilemek amacıyla akademik nitelikli mesleki gelişim etkinliklerine oldukça düşük düzeyde katılmaktadır. Çırakların ve öğretmenlerin MEM'e ilişkin geliştirdikleri metaforlarda da farklılaşma gözlenmiştir.

© 2013 IOJES. Tüm hakları saklıdır

anahtar kelimeler:
mesleki eğitim merkezi, çıraklar, mesleki gelişim, öğretimsel yeterlik, metafor

Giriş

Üretim ilişkilerindeki gelişmeler, üretici güçlerin de bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun yetiştirilmesini beraberinde getirmektedir. Yetişmiş iş gücünün, kalkınmanın temel yordayıcılarından olduğu, başka bir anlatımla insan sermayesinin niteliği ile toplumsal gönenç ve sürdürülebilir kalkınma arasında doğrudan ilişki olduğu artık birçok çevre tarafından kabul edilmektedir (Alkan, Doğan & Sezgin, 1998; Aslan, 1989). Avrupa Birliği ile bütünleşme sürecinde Bologna Sözleşmesi'nde ve daha sonraki protokollerde de, 'toplumsal ve ekonomik kalkınmanın gerektirdiği işgücünü yetiştirme işinin' eğitim sisteminin temel işlevleri arasında olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bir yandan vasıfsız işgücünün toplumsal maliyeti (işsizlik, yaşam kalitesi, mesleki- teknolojik gelişmelere uyum sorunu, suça yönelme oranları vb), öte yandan temel hak ve özgürlükler kapsamında yer alan 'çalışma hakkı' gibi nedenlerden dolayı, başta ABD, AB ve Japonya gibi kalkınmış ülke ve birlikler olmak üzere tüm ülkelerde, mesleki teknik eğitime özel bir önem verilmektedir. Aksi takdirde işgücünün istihdamında ya da değişikliklere uyum için işgörenlere gerekli becerileri kazandırmada sorunlar çıkabilmektedir. *İşveren örgütlerinin beklentileri ve bilimsel araştırma sonuçları günümüz için 'mesleki genişlik' kavramının, bir alanda uzmanlaşmayı sağlayan 'mesleki derinlik' kavramına göre temel mesleki eğitimde tercih edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (*Doğan, Ulusoy & Hacıoğlu, 1997; TİSK Raporu, 2005). Mesleki eğitimin sonucunda, iş hayatına katılması beklenen bireylerin, eğitim sürecinde edindikleri bilgi, beceri ve tutumların, çalıştıkları birimlerdeki beklentileri karşılaması oldukça önem taşımaktadır. Söz konusu beklentileri karşılayacak biçimde bireyleri yetiştirmeye yönelik

[1] Araştırmanın bir bölümü 16-17 Nisan 2011 tarihinde Kıbrıs'ta gerçekleştirilen 6. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuştur.

[3] Sorumlu yazarın adresi: Eakişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye.
Telefon: +90 (222) 2394567
Faks: +90 (222) 2394867
e-posta: gknklc@hotmail.com

© 2013 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

mesleki eğitim modellerinin; (1) tam zamanlı mesleki teknik eğitim modeli ve (2) çıraklık eğitim modeli olmak üzere iki biçimde yapılandırıldığı görülmektedir.

Tam zamanlı eğitim modeli 8-10 yıllık zorunlu eğitime dayalı olarak okul içinde gerçekleştirilmektedir. Model, zorunlu eğitimden sonra gençleri kısa yoldan hayata ve iş alanlarına ya da belirli bir başarı düzeyini tutturanları yükseköğretime yöneltmektedir. Pahalı olan ve okul donanımının sürekli olarak yenilenmesini gerektiren bu model, eğitime önemli ölçüde kaynak ayıran İsveç, Fransa, Belçika ve İtalya gibi ülkelerde uygulanmaktadır (Aykaç, 2002). *Çıraklık* eğitim modelinde ise, eğitimin bir bölümü mesleki eğitim merkezleri (MEM) adı verilen okullarda gerçekleştirilmektedir. Zorunlu eğitimi tamamlamış ya da çeşitli nedenlerle örgün eğitim kurumlarına devam etmeyen öğrenciler MEM'lerde, haftada bir gün, 10 saat süresince çıraklık eğitimine katılarak kalfalık belgesi almakta ve ilerleyen dönemlerde ustalık belgesi için eğitime devam etmektedirler. Buradaki öğretim programları meslek ve kültür derslerinden oluşmaktadır.

Bu çalışma, MEM'ler ve çıraklık eğitim modeli ile sınırlı olduğundan bundan sonraki bölümlerde bu konu üzerinde durulacaktır.

Ülkemizde 317 Mesleki Eğitim Merkezinde 36 alan ve 131 dalda mesleki eğitim verilmektedir. MEM'lerin temel amacının 'çıraklık eğitimi uygulama kapsamına alınan il ve meslek dallarında aday çırak, çırak, kalfa ve ustalara eğitim vermek ve çeşitli meslek kursları açmak suretiyle sanayimizin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştirmek' biçiminde açıklandığı görülmektedir (MEB, 2011a). Bu kurumlarda sadece 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 187.743 çırak eğitim görmüş, ayrıca 3308 sayılı kanun kapsamında bu merkezlerde 1354 kurs açılmış ve bu kurslara 34.067 kişi katılmıştır (MEB, 2010). Bu kurumlara devam eden çırak öğrenciler sosyal güvenlik şemsiyesi altına alınmakta, iş kazası, meslek hastalığı ve hastalık sigorta primleri devlet tarafından karşılanmaktadır. Mesleki yeterlilikleri belgeye bağlanmıştır. İşyerinde çalışan ve eğitime alınan çırakların sigorta primlerinin devlet tarafından ödenmesi işverenlerin maddi yükünü azaltmıştır. Çırak öğrencilere ödenen ücretler her türlü vergiden muaf tutulmuş ve işverence gider olarak gösterilmesi sağlanmıştır (MEB, 2011b).

Yukarıdaki bilgilerden anlaşılabileceği gibi her yıl 200.000 dolayında birey bu kurumlarda eğitim görmekte ve sertifikalandırılmaktadır. Çıraklara ve işverenlere bazı haklar ve güvenceler verilmekte, böylece MEM'lere devam özendirilmeye çalışılmaktadır. Üretim ve hizmet sektörlerinde günlük yaşamın her alanında (otomobil, mobilya, kuaför, tekstil vb.) yer alan bu insanların sahip oldukları uzmanlık, mesleğe yönelik tutum ve iletişim becerileri gibi konular, bu hizmetlerden yararlananlar açısından olduğu kadar ülke ekonomisi bakımından da önem taşımaktadır. Öte yandan uluslararası tüm sözleşmelerde mesleki teknik eğitimin önemi vurgulanmakta, Avrupa Birliği ilerleme raporlarında da bu alandaki gelişme ve eksiklikler dile getirilmektedir. Kalkınma raporları ve milli eğitim şura kararları da mesleki teknik eğitimle ilgili birçok konuya dikkat çekmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

- Mesleki eğitim sistemimiz işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte değildir, mevcut mesleki eğitim programları ilgili tüm taraflarla işbirliği içinde güncellenmemekte, donanım eksikliği bulunmakta ve nitelikli eğitim personeli sayısı yetersizdir. Mesleki eğitim veren okullara meslek odaları ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının daha fazla destek vermesi sağlanmalıdır. Mesleki eğitim sistemi, öğrencilere ekip halinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenciler yetiştirecek biçimde yapılandırılmalıdır (DPT, 2006).
- Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında meslek dersleri öğretmenlerinin belirli sürelerle sanayi deneyimi edinmesi için çalışmalar yapılmalıdır (MEB, 2006).
- Mesleki eğitim alanında, eğitim sisteminin etkinliğini arttırmak için yeni reform düzenlemeleri gereklidir (mesleki standartların ve müfredatın bütünleşmesi; sistemin kalitesinin sürekli olarak değerlendirilmesi); kurumsal kapasitenin güçlendirilmesi (yetki dağılımı, becerilerin yükseltilmesi). Emek piyasasının ihtiyaçları ile meslek okulları mezunlarının kazandıkları beceriler arasında net bir bağlantı olmalıdır. İnsan kaynaklarına yatırım, sadece kamu makamları değil aynı zamanda özel sektör tarafından bir öncelik olarak ele alınmalıdır (AB Bakanlığı, 2000).

Kalkınma planları, milli eğitim şuraları ve Avrupa Birliği ilerleme raporlarında dile getirilen görüşlerden hareketle, mesleki eğitim, salt bir mesleğe hazırlık olarak değerlendirilmemeli, eş zamanlı

olarak bireysel sığayı, edimi ve yaratıcılığı da geliştirecek bireylerin ekonomik yaşam kadar toplumsal yaşama da katkıda bulunmasını sağlayacak bir içerikle ele alınması gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Mesleki teknik eğitimide tüm paydaşların işbirliğine yapması gerektiği vurgusuna karşın, alanyazın incelendiğinde çıraklık eğitimi sistemi ile ilgili sorunların sürdüğü anlaşılmaktadır. Bu sorunlar şöyle sıralanabilir:

- Zorunlu eğitim süresince mesleki rehberlik alanındaki eksik ve yetersizliklerden dolayı çırakların uygun meslek seçimini yapamama (Yılmaz, 2002);
- Meslekî eğitim programlarının, mesleki niteliklerdeki değişim gereksinimini karşılama yetersizliği (Karmel, 2011; Maclean& Lai, 2011; Uçum, 2009);
- Kurumların donanım açısından çoğu kez işletmelerin gerisinde kalması ve teknolojik alt yapı yetersizliği (Allison, Gorringe & Lacey, 2006; Nechvoglod, Karmel & Saunders, 2009).);
- Mesleki eğitim standartlarının oluşturulamaması, çırakların meslekî yeterliliklerinin etkin bir şekilde ölçülememesi (Demirci, 2007; Ritty ve Avodeyi, 2009);
- Uygulamalı eğitimin yetersizliği, işyerlerinde becerilerinin yeterince takip edilmemesi ve işyerleriyle işbirliği alanında yaşanan yetersizlikler (Nechvoglod, Karmel & Saunders, 2009; Saraçoğlu, 2007; Yazgeç, 2008)
- Örgün eğitim dışına çıkmış çocuklara sorumluluk bilinci kazandırmak ve etik ilkelerle de donatma işlevlerinin göz ardı edilmesi (Aladağ, 2006; Lamb, 2011; McGrath, 2011);
- Bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin yeteri düzeyde karşılanmamasıdır (Aladağ, 2006; Karmel, 2011;Yıldırım, 1992)

Sözkonusu araştırmalarda MEM'lerin çırak, öğretmen ve usta görüşlerine göre sorunları saptanmış ve bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışmaların ortak temaları şöyle sıralanabilir: (1) çırakların demografik özellikleri; (2) çırakların MEM'e gitme nedenleri; (3) öğretim programının içeriği ve çırakların bu programların uygunluğuna ilişkin görüşleri; (4) MEM'lerin araç-gereç ve donanımsal yeterlikleri ve (5) işyerleriyle kurulan iletişim biçimi. Ancak çırakların mesleki gelişimlerine katkı sunmada önemli bir değişken olan öğretmenlerin öğretimsel yeterlilikleri, öğretmenlerin söz konusu yeterlilikleri geliştirecekleri mesleki gelişim etkinliklerine katılım düzeyleri ve öğretmenlerin ustalarla kurdukları ilişkinin pedogojik niteliği üzerine bir odaklanmanın olmadığı görülmektedir. Yine, MEM'lere ya da çalışılan işyerine yönelik algıların belirlenmesinde, metafor çözümleme tekniğine yer veren araştırmalara ülkemiz alanyazınında henüz rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, veri toplama aracında sözkonusu eksiklere yer vermesi açısından, alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir:

1- (a) Çırakların MEM'e gitme nedenleri ve devam etme istekliliğine; (b) MEM ve işveren arasındaki işbirliği düzeyine; (c) MEM'in, çırakların genel (kültürel) ve mesleki gelişimlerinde katkısına ilişkin katılımcı görüşleri nasıldır?
2- Çırakların, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3- Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri nelerdir ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4- Çırakların, iş yerlerine ve MEM'e; öğretmenlerin ise MEM'e yönelik geliştirdikleri metaforlar, temalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Çalışma, karma araştırma deseninde tasarlanmış, eş zamanlı çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Eş zamanlı çeşitleme stratejisi, verilerin (anket, açık uçlu sorular, metafor) eş zamanlı toplandığı ve bulguların birbirini desteklemek amaçlı kullanıldığı bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2003:214)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir Mesleki Eğitim Merkezi'nde 2010-2011 eğitim- öğretim yılında görev yapan 107 öğretmen; 4218 çırak ve 1436 usta oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi çırak ve ustalar için olasılıklı örnekleme tekniklerinden *katmanlı örnekleme* tekniğiyle belirlenmiştir. Katmanlı örnekleme,

araştırmacının örnekleme çerçevesini kategorilere böldüğü ve sonra her bir kategoriden örnek olaylar seçmek için rastlantısal seçimi kullandığı bir örnekleme tekniğidir (Neuman, 2007). Bu örnekleme tekniğiyle çırak ve ustalar mesleklerine göre kategorilere ayrılmış ve belirlenen 12 farklı meslek grubundan farklı sayılarda çırak ve ustaya toplam 400 veri toplama aracı dağıtılmıştır. Çırak ve ustalara dağıtılan veri toplama araçlarından 270 çırak ve 152 usta anketi geri dönmüştür. Öğretmen grubu için örneklem belirleme yoluna gidilmemiştir. Evrendeki tüm öğretmenlere araştırmanın veri toplama aracı dağıtılmış; ancak 51 kadarı geri dönmüştür.

Araştırma örneklemindeki çırak, usta ve öğretmenlerin demografik özelliklerine bakıldığında ise çırakların büyük çoğunluğunun 17-20 yaş grubu arasında (%85.2); 1-3 yıl arasında mesleki deneyime sahip (%70.4), gelirlerinin haftalık 150 TL'den az (%74.4), çalışma saatlerinin 8 saatten fazla (%84) ve mesleklerinden memnun bireyler oldukları (%78.5) görülmektedir. Çırakların anne ve babalarının eğitim düzeyleri ise daha çok ilköğretim düzeyindedir (%82.6). Anne ve babaların meslek gruplarına bakıldığında ise annelerin çoğunun çalışmadığı (%74.4), babaların ise işçi (%37) ve serbest meslek sahibi (%25.9) olduğu görülmektedir. Ustaların yarısından fazlası (%57.3) ilköğretim okulu mezunu iken %11.8'i meslek lisesi, % 9.9 düz lise mezunudur. Ustalar, iş yerlerinde ortak (%44.7) ve iş yeri sahibi (%46.1) konumunda, en az 3 yıldan (%80.3) beri ustalık belgesine sahip olarak çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%82.4) kıdemi 10 yıldan fazladır ve yarısından fazlası 5 yıldan beri (%56.9) bu kurumda çalışmaktadır. Eğitim düzeyleri incelendiğinde %19.6'sı 2 yıllık meslek yüksekokulu mezunu iken; %47.1'i eğitim fakültesi mezunu ve %21.6'sı teknik eğitim fakültesi mezunudur.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ''Mesleki Eğitim Merkezlerinin Çırakların Genel (Kültürel) ve Mesleki Gelişimine Katkısı Anketi'' kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde, öncelikle ilgili alan yazın taranıp bazı ölçme araçları (Aladağ, 2006; Demirci, 2007; Uçum, 2009) incelenmiştir. İlgili ölçeklerden yararlanılarak, MEM'lerde yaşanan sorunlar saptanmaya çalışılmıştır. MEM'de çalışan 20 öğretmen ve 40 çırağa şu açık uçlu sorular sorulmuştur:

1- MEM' de yaşadığınız okul yönetimi kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
2- MEM' de yaşadığınız öğretmen kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
3- MEM' de yaşadığınız öğrenci kaynaklı sorunlarınız nelerdir?
4- MEM' de yaşadığınız usta kaynaklı sorunlarınız nelerdir?

Bu soruların yanıtları, içerik çözümlemesine tabi tutulmuş oluşturulan temalar alanyazında belirlenen sorunlarla birlikte anket formunun geliştirilmesinde kullanılmıştır. Tablo 1'de açık uçlu sorulara yazılı olarak verilen yanıtların, kategorilere ayrılarak temaların nasıl oluşturulduğu kısaca örneklendirilmektedir.

Tablo 1. Örnek çözümleme

İzmir mesleki eğitim merkezi'nde dile getirilen sorunlara örnekler	**Çözümleme**
Çırak 1: *Her hafta okula gidip geliyoruz; fakat mesleğimle ilgili bir şey yaptığımı göremedim.* **Çırak 12:** *Derslerde uygulama eğitimi yerine Türkçe ve Matematik gibi dersler görüyoruz.* **Çırak 43:** *Her sabah okula gelirken kapıda aranmaktan bıktım, üstümüzü başımızı arıyorlar.* **Çırak 52:** *Okulda hiç eğlenceli şeyler olmuyor. Daha eğlenceli şeyler, sosyal faaliyetler olabilir.*	***Eğitim Programı (f=2)*** -Mesleğe yönelik doğrudan eğitim almama -Uygulamalı eğitim eksikliği -Kültür derslerinin gereksizliği ***MEM Yönetimi (f=2)*** -Sıkı güvenlik önlemleri -Sosyal faaliyet eksikliği

Geçerlik ve Güvenirlik

Alan yazın taraması ve açık uçlu sorulara verilen yanıtların içerik çözümlemesi sonucunda geliştirilen anket, kapsam geçerliği için uzman kanısı almak amacıyla eğitim bilimleri bölümünden 3 öğretim üyesinin

ve MEM'de görevli 2 öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen öneriler doğrultusunda ankete, gerekli düzenlemeden sonra son hali verilmiştir. Öğrenci formunda yer alan 'MEM'in çırakların mesleki gelişimine katkısı' anketinin güvenirlik katsayısı .94; Öğretmenlerin öğretimsel davranış yeterliği' anketinin güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Bu iki ankette de, istatistik çözümlemeler maddeler üzerinden yapılmış, toplam puan ya da faktör yükleriyle ilgili işlem yapılmamıştır. Anketin anlaşılırlığı için bir Türkçe öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Buna göre veri toplama aracı, öğrenci, öğretmen ve usta formu olarak ayrı ayrı düzenlenmiştir. Anketlerde, kişisel ve mesleki bilgilere yönelik sorular; açık uçlu sorular; likert tipi dört seçenekli sorular ve metafor geliştirilmesi istenen bölümler bulunmaktadır.

Araştırmanın nitel verilerinde geçerlik ve güvenirlik. Sonuçlar, MEM yöneticileri, öğretmenler, usta ve çıraklarla paylaşılmış, yorumlarla katılımcı teyidi yoluna gidilerek araştırmanın iç geçerliği (inandırıcılığı) yükseltilmeye çalışılmıştır. Betimsel geçerlik için ayrıntılı raporlaştırma yoluna gidilmiş, böylece dış güvenirliğinin de artması hedeflenmiştir. Tablolarda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmış, açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ve geliştirilen metafor sınıflanarak temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Temalar, uyum yüzdesini belirlemek amacıyla nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim üyesine, nitel araştırma deseni konusunda tez hazırlayan bir doktora öğrencisine ve MEM'de görevli bir öğretmene yeniden kodlamaları için verilmiştir. Öğretim üyeleri, doktora öğrencisi ve öğretmen tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Güvenirlik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasında uyuşum yüzdesi % 82 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin % 70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirliğin sağlandığı varsayılmıştır. Araştırmacı ve uzman öğretim üyesi tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar, temalara ulaşmada temele alınmış ve uyuşmayan kodlar analiz dışı bırakılmıştır. Tablo 2'de, araştırmacılar tarafından yapılan çözümleme sonuçlarına göre oluşan kategoriler, Tablo 3'te ise, diğer dört kodlayıcının, ilgili metaforu hangi kategoriye dahil ettiğine ilişkin kısaltılmış bir örnek verilmektedir. Böylece, metafor analizi sürecinde kodlayıcılar arasında uyuşum yüzdesinin nasıl belirlendiği, diğer araştırmacıların da takip edebileceği biçimde verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın ham verileri saklanarak da dış güvenirlik artırılmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. Araştırmacılar tarafından önerilen kategoriler

1-Özgürlüklerin Kısıtlandığı Yer	4.Sosyalleşme Merkezi ve Değerli Bir Ortam Olarak Okul
2.Bilgilenme ve Şekillenme Merkezi	5.Güven verici yer olarak okul
3.Rahatsızlık ve Sıkıntı Verici Ortam Olarak Okul	6.Hoş Bir Ortam Olarak Okul

Tablo 3. Metafor analizinde kodlayıcılar arasındaki uyuşum

Uzmanlar/ Kategoriler				Gerekçe	Metafor
A	B	C	D		
1	1	1	1	Okul güzel ama kendimi hapsedilmişhissediyorum.	Cezaevi
1	1	1	1	Her şey yasak.	
1	1	1	1	Kısıtlamalar olduğundan.	
3	1	1	1	Çok sıkı yönetim var.	
1	1	1	3	Arabamla okula gelemiyorum.	
1	1	1	1	Özgürlüklerim kısıtlı.	
1	1	1	1	Hiçbir şey serbest değil.	
1	3	3	3	Rahat olamadığımız ve sigara içemediğimizden.	
6	6	6	6	1 günlük mola veriyoruz	Dinlenme Tesisi
2	2	2	2	Bilmediklerimi öğreniyorum.	Kitap
2	2	2	2	Bilgilerimin gelişimini sağlıyor.	
2	2	2	2	Bilgi alıyorum.	
2	2	2	2	Geleceğin diplomasını alacağız.	Hayat
2	2	2	2	Geleceğim göz önüne geliyor.	

Çalışmada, katılımcı gizliliği için doğrudan alıntılarda çıraklar için Ç-1, Ç-17; ustalar için U-9, U-14 ve öğretmenler için Ö-22, Ö-28 gibi kodlamalar tercih edilmiştir.

Araştırmada, yöntem (soru çeşitliliği: anket, açık uçlu sorular ve metaforlar) ve katılımcı (çırak, usta ve öğretmen) çeşitliliği sağlanarak çeşitleme yoluna gidilmiştir. Bu yolla araştırmanın güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır (Glesne & Peshkin, 1992; Shenton, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2005).

Veri toplama aracının çözümlenmesinde betimsel (f,%) ve içerik çözümleme teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Problem

Aşağıda araştırmanın birinci alt problemi verilmektedir.

(a) Çırakların MEM'e gitme nedenleri ve devam etme istekliliğine;
(b) MEM ve işveren arasındaki işbirliği düzeyine;
(c) MEM'in, çırakların genel (kültürel) ve mesleki gelişimlerinde katkısına ilişkin katılımcı görüşleri nasıldır?

Tablo 4. Çırak ve usta görüşlerine göre çırakların MEM'e gitme nedenlerine ilişkin dağılım

MEM'e gitme nedenleri	Çırak (n=270)		Usta (n=152)	
	n	%	*n*	%
Diploma almak ve kendi işimi kurmak	231	**85.6**	83	**54.6**
Ailemin zorlaması ile	38	14.1	13	8.6
Kendi isteği ile	109	**40.4**	13	8.6
Sigorta için	42	15.6	24	**15.8**
Teknolojik yenilikleri öğrenmek için	64	**23.7**	13	8.6

Tablo 4'te çırakların büyük çoğunluğunun diploma almak ve kendi işini kurmak (çırak:%85.6; usta %54,6), kendi isteğiyle (çırak:%40.4) ve teknolojiyi takip etme amacıyla (%23.7) MEM' e geldiği görülmektedir.

Tablo 5. Çırak, öğretmen ve usta görüşlerine göre MEM ve işveren arasındaki işbirliğine ilişkin dağılım

	Çırak		Öğretmen		Usta	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Evet	100	37.0	22	43.1	34	22.4
Kısmen	116	**43.0**	25	**49.0**	76	**50.0**
Hayır	54	20.0	4	7.8	42	27.6
Toplam	270	100.0	51	100.0	152	100.0

Tablo 5'te MEM ve işveren arasındaki işbirliğine ilişkin katılımcı görüşleri işbirliğinin daha çok 'kısmen' (çırak, %43; öğretmen; %49; usta,%50) gerçekleştiğini ortaya koymaktadır

Tablo 6'ya göre ustalar, öğretmenlerin yarısının (%49.3) çırakların okuldaki durumları hakkında kendilerine bilgi vermediklerini belirtmişler; ustalar çıraklarda gördükleri eksikleri belli oranlarda (evet:%36,2; kısmen:%28,9) öğretmenlerle paylaşmakta; öğretmenlerse ustaların beklentilerini ağırlıklı olarak kısmen (%43,1) düzeyinde dikkate almaktadırlar.

Tablo 6. Usta ve öğretmen görüşlerine göre öğretmen ve ustalar arasındaki bilgi paylaşımı ile beklentileri dikkate almaya ilişkin dağılım

	Usta görüşleri				Öğretmen görüşleri	
	Çırakların okuldaki durumu hakkında öğretmenin ustaya bilgi vermesi		Ustanın öğretmenlerle, çıraklarda gördüğü yetersizlikleri paylaşması		Ustaların beklentilerini dikkate alma	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Evet	35	23.1	55	36.2	20	39.2
Kısmen	42	27.6	44	28.9	22	**43.1**
Hayır	75	**49.3**	53	34.9	9	17.6
Toplam	152	100.0	152	100.0	51	100.0

Tablo 7. Öğretmen ve usta görüşlerine göre MEM'in çırakların mesleklerine katkısına ilişkin düşüncelerinin dağılımı

	Çırak (n=270)		**Öğretmen** (n=51)		**Usta** (n=152)	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Evet	108	37	6	11.8	50	32.9
Kısmen	108	40	9	17.6	59	38.8
Hayır	62	23	36	70.6	43	28.3

Tablo 7'ye göre MEM'in çıraklara yönelik kazanımları konusunda öğretmenlerin %70.6'sı MEM'in çıraklara katkısı olmadığını ifade ederken, çırakların %40'ı ustaların %38.8'i bu katkının daha çok kısmen düzeyinde olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 8. Çıraklara göre MEM'in çıraklara kattığı genel ve mesleki kazanımlara ilişkin dağılım

Kazanımlar	**Düzey**					
	Az		Orta		Çok	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Mesleki kazanımlar						
Mesleğim hakkında teorik bilgim artmıştır	66	24.4	97	35.9	107	**39.6**
Mesleğimi uygulamada pratik becerilerim gelişti.	75	27.8	77	28.5	118	**43.7**
İşimde karşılaştığım sorunları farklı açılardan değerlendirerek çözüm geliştirme becerilerim gelişti.	65	24.1	106	**39.3**	99	36.7
İşimle ilgili farklı araç gereçleri tanıdım.	57	21.1	79	29.3	134	**49.6**
Mesleğimle ilgili teknolojik gelişmeler hakkında bilgilendim.	81	30.0	77	28.5	112	**41.5**
Mesleğimi uygularken yararlanabileceğim farklı teknikleri öğrendim.	62	23.0	95	35.2	113	**41.9**
Mesleğimin ülke ekonomisi açısından yerini ve önemini kavradım	76	28.1	95	35.2	99	36.7
Mesleğimle ilgili yayınları takip etme duyarlılığım gelişti.	92	**34.1**	100	37.0	78	28.9
Mesleğimle ilgili farklı seminer, kurs ve etkinliklere katılma konusunda duyarlılığım arttı.	109	**40.4**	81	30.0	80	29.6
Genel kültürel kazanımlar						
Matematiği kullanabilme becerilerimi geliştirmiştir.	94	**34.8**	91	33.7	85	31.5
Okuma anlama becerilerimi geliştirmiştir	74	27.4	96	35.6	100	37.0
Konuşma becerimi geliştirmiştir	65	24.1	83	30.7	122	**45.2**
Yazma bilgi ve becerimi geliştirmiştir.	68	25.2	100	37.0	102	37.8
Okuma alışkanlığımı olumlu yönde etkilemiştir	96	**35.6**	79	29.3	95	35.2
Sinema filmi, tv programları, kitap seçimi gibi konularda daha seçici olmamı sağlamıştır.	92	**34.1**	85	31.5	93	34.4
Hayatı, içinde bulunduğum durumu, karşılaştığım sorunları farklı bakış açılarıyla değerlendirmemi sağlamıştır.	82	30.4	86	31.9	102	**37.8**
İnsan ilişkilerinde (usta, arkadaşlar, aile vb) daha başarılı olmamı sağlamıştır.	76	28.1	67	24.8	127	**47.0**

Tablo 8'e göre MEM'nin çıraklara kattığı genel (kültürel) ve mesleki kazanımların düzeyinin; birbirine yakın bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Her üç çıraktan biri pratik beceri kazanma, teknolojik gelişmeler hakkında bilgilenme, mesleki yayınları takip etme, kurs vb. etkinliklere katılma, matematiği kullanabilme, okuma alışkanlığı kazanma, kültürel etkinliklerde seçici olma, hayata farklı bakış açısıyla bakabilme kazanımlarını ***az*** düzeyde gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin yarısına yakını MEM'in farklı araç-gereçleri tanıma ve insan ilişkilerinde başarılı olma becerilerini ***çok*** düzeyinde kazandırdığını belirtmiştir.

MEM'in, çırakların mesleki gelişimlerine katkısının yetersiz bulmaları durumunda, 'bu yetersizliğin nedenlerine ilişkin' soruya verilen yanıtların çözümleme sonuçlarına göre tüm katılımcılar (çırak:%63; usta: %39.5; öğretmenler: %45.6) sorunun eğitim programlarından kaynaklandığı görüşünde birleşmektedir. Her üç öğretmenden (%31,3) birisinin ise 'çırakları' sorumlu tuttuğu görülmektedir. Aşağıda bu görüşlere ilişkin bazı alıntılara yer verilmektedir.

> *Mesleğim hakkında bir şey yapmıyoruz (Ç-14). -Uygulama eğitimi yok (Ç-13). Sadece malzemenin resimlerini görebiliyoru (Ç-3).Uygulama eğitimi gerekli (U-6;yeterli mesleki eğitim ve öğretim yok (U-4). Günde 10 saat ders var (Ö-4); programın güncellenmiyor ve sisteme uygun değil(Ö-2).-Uygulama eğitimi az(Ö-3). -Çıraklar okula ilgisiz kalıyor(Ö-10).*

İkinci Alt Problem

'Çırakların, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?' biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 9. Çırakların görüşlerine göre öğretmenlerin öğretimsel davranışları gerçekleştirme düzeyi dağılımı

Öğretmen davranışları	**Gerçekleşme düzeyi**					
	Az		**Orta**		**Çok**	
	n	%	*n*	%	*n*	%
Konuları işimizi daha iyi yapmamızı sağlayacak biçimde işlerler.	78	28.9	109	**40.4**	83	30.7
Derse katılmamız için teşvik ederler.	74	27.4	103	**38.1**	93	34.4
Sınıfta rahat ortam yaratma konusunda çaba harcarlar.	69	25.6	83	30.7	118	**43.7**
Son gelişmeleri takip ederek, derslerde bunları bizimle paylaşırlar.	89	**33.0**	82	30.4	99	**36.7**
Anlamakta zorlandığımız konularda farklı ders işleme yöntemleri kullanırlar.	79	29.3	87	32.2	104	**38.5**
Dersleri işlerken farklı öğretim araçları (projeksiyon cihazı, internet, dvd, mesleki dergiler vb) kullanırlar.	72	26.7	34	12.6	125	**46.3**
Gerek mesleğimize gerekse hayata dair konulara farklı bakış açıları ile yaklaşmamızı sağlayacak biçimde dersleri işlerler.	77	28.5	100	**37.0**	93	34.4
Ders süresince konuyu anlayıp anlamadığımızı ölçecek sorular sorarlar.	64	23.7	116	**43.0**	90	33.3
Sınavlarımız, öğrendiklerimizi uygun biçimde ölçmektedir.	56	20.7	85	31.5	129	**47.8**
Sınıfta sorunları olan çıraklarla ilgilenir.	85	**31.5**	98	36.3	87	32.2

Tablo 9'daki bulgulara göre öğretmenlerin öğretimsel davranışları gösterme sıklığı az, orta ve çok seçeneklerinde birbirine yakın çıkmıştır. Çırak görüşlerine göre öğretmenler, öğretimsel davranışlarından sınıfta rahat ortam yaratma (%43.7) , farklı öğretim araçları kullanma (%46.3), sınavların öğrenilenleri ölçmeye uygunluğu (%47.8) davranışlarını *çok* gerçekleştirdikleri; dersi çalışma alanıyla bütünleştirme (%40.4), öğrenci katılımını teşvik etme (%38.1), farklı bakış açılarını geliştirme (%37) ve ders içerisinde ölçme-değerlendirme etkinliklerinde (%43) *orta* düzeyde; son gelişmeleri öğrencilerle paylaşma (%33),sorunlu öğrencilerle ilgilenme (%31.5) davranışlarını *az* düzeyde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Problem

'Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri nelerdir ve hizmet içi eğitim gereksinimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?' biçimindedir. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin gerçekleştikleri mesleki gelişim etkinliklerine ilişkin dağılım

	Gerçekleşme/Katılma sıklığı							
	Hiç		*1 kez*		*2 kez*		*3'ten çok*	
	n	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
Bilimsel etkinlikler								
Proje	26	51,0	12	23,5	6	11,8	7	13,7
Makale yazma	48	**94,1**	1	2,0	2	3,9	0	0
Bildiri, poster sunma	47	**92,2**	1	2,0	2	3,9	1	2,0
Kitap/Bölüm yazma	45	**88,2**	4	7,8	1	2,0	1	2,0
Ders notu, geliştirme	28	54,9	8	15,7	3	5,9	12	23,5
Seminere katılma	11	21,6	15	29,4	9	17,6	16	31,4
Panel-Konferans katılma	23	45,1	9	17,6	7	13,7	12	23,5
Çalıştaya katılma	40	**78,4**	4	7,8	5	9,8	2	3,9
Kongreye dinleyici olarak katılma	33	**64,7**	10	19,6	2	3,9	6	11,8
Hizmet içi Eğitime katılma	26	51,0	8	15,7	7	13,7	10	19,6
Şuralara katılma	48	**94,1**	1	2,0	1	2,0	1	2,0
Eğitim komisyonlarında çalışma	43	**84,3**	5	9,8	2	3,9	1	2,0

Tablo 10'a göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun makale yazma, bildiri-poster sunma, kitap yazma etkinliklerini gerçekleştirmedikleri; çalıştaya, kongreye, şuralara ve eğitim komisyonlarına ***hiç*** katılmadıkları görülmektedir. Yine öğretmenlerin yarısının proje hazırlama, ders notu geliştirme etkinliklerini gerçekleştirmediği, hizmetiçi eğitime, panel ve konferanslara hiç katılmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise (%78) en az bir kez seminere katılmıştır.

Öğretmenlere hizmet içi eğitime ihiyaç duyup duymadıkları sorulmuş ve %62,7'si evet; %23.5' kısmen böyle bir gereksinim duyduğunu belirtmiştir. İhtiyaç duyulan alanlar aşağıda verilmektedir.

Tablo 11. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç alanlarına ilişkin dağılım

	Meslekteki gelişmeler		Sınıf yönetimi		Öğretim yöntem ve teknikleri		Materyal geliştirme		Ölçme değerlendirme	
(n=51)	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%	*n*	%
	31	**60.8**	11	**21.6**	10	**19.6**	13	**25.5**	4	7.8

Tablo 11'e göre öğretmenlerin yarısından fazlası (%60.8) meslekteki gelişmeler; dörtte biri (%25.5) materyal geliştirme, beşte biri (%21.6;%19.6) sınıf yönetimi ve yöntem-teknikler alanında hizmetiçi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenlerin tamamına yakını (%92.2) ise ölçme-değerlendirme alanında hizmetiçi eğitimi gerekli görmemektedir.

Dördüncü Alt Problem

'Çırakların, iş yerlerine ve MEM'e; öğretmenlerin ise MEM'e yönelik geliştirdikleri metaforlar, temalarına göre nasıl dağılım göstermektedir?' biçiminde idi. Aşağıda bu alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 12. Çırakların okula dair metaforları

Kategorik tema	*f*	%	Metafor
1-Özgürlüklerin kısıtlandığı yer	22	39.3	**Cezaevi (19)** , Askeriye (2), A.B.D.
2.Bilgilenme ve şekillenme merkezi	11	19.7	**Kitap (4)**, Hayat (3), Kurs, Mıknatıs, Çalışma Alanı, Fidan
3.Rahatsızlık ve sıkıntı verici ortam olarak okul	8	14.3	Tımarhane, Kaplumbağa (2), Doğal yaşam parkı, Hayvan Fuarı, Sıradan bir yer, Otobüs
4.Sosyalleşme merkezi ve değerli bir ortam olarak okul	5	8.9	Mahalle, Facebook, Köpek, Arkadaş Dünyası, Elma Ağacı
5.Güven verici yer olarak okul	5	8.9	Annem-babam, Evim (2), At
6.Hoş bir ortam olarak okul	5	8.9	Kafe (2), Dinlenme Tesisi, Orman, Disco
Toplam	**56**	**100**	

Tablo 12. incelendiğinde, 'özgürlüklerin kısıtlandığı yer' (%39.3), 'rahatsızlık ve sıkıntı verici ortam olarak okul' (%14.3) olarak sınıflanan temalar toplandığında her iki öğrenciden birisinin okulu olumsuz algıladığı anlaşılmaktadır. '*Cezaevi'* en sık kullaılan (19) metafor olmuştur. Yaklaşık her beş çıraktan birisinin (%19.7) ise okulu ' bilgilenme ve şekillenme yeri olarak' algıladığı anlaşılmaktadır. Burada en sık kullanılan metaforlar ise '*kitap'* (4) ve '*hayat'* (3) olmuştur.

Çırakların yukarıda en sık geliştirilen metaforlara ilişkin açıklamalarından bazıları şöyledir:

'Cezaevi' metaforu için '*Okul hem çok sıkıcı, hiç rahat giyinemiyoruz (Ç-14). Her gün kapıdan içeri girerken üstümüz başımız aranıyor (Ç-27). Kendimi cezaevinde hissediyorum (Ç-42)'.* 'Kitap' metaforu için '*Okul kitap gibidir çünkü bilgilerimin gelişimini sağlıyor .(Ç68).*

Tablo 13. Çırakların işyerlerine dair metaforları

Kategorik tema	*f*	%	Metafor
1.Sıkıcı ve verimsiz bir yer	25	37.4	**Hastane (3), Cezaevi (3)**, Hayvanat bahçesi, Can sıkıcı yer, Morg, Bozuk makine, Kasap, Kafe, Taş, Beni daraltan bir yer, Mülteci kampı, Tamirhane, Eşek, Akvaryum, Boş oda, Hurdacı dükkânı, Kapama tuşu bozuk makine, Fabrika, Yol geçen hanı, Orduevi, Askeriye
2.Güven ve korunma yeri	15	22.4	**Evim (8), Ailem (4)** , Sağlam bir ağaç, Tuğla, Aslan
3.Üretimin ve gelişimin olduğu yer	13	19.4	**Ekmek teknesi (3)**, Anne-baba, Makine, Kitap, Bilgisayar, Kurs, Orkestra, Demir, Meyve, Çiçek, Hayat
4.Hoşa giden yer	11	16.5	Holding, Disco, Laboratuvar, Gül, Evim, Saray, Sokak, Bahçe, Zevkli iş, Mutluluk yuvası, Aile
5.Eşitsizlik ve adaletsizliğin olduğu yer	3	4.3	Adaletsiz Dünya, Karınca Yuvası, Lokomotif
Toplam	**67**	**100**	

Tablo 13. incelendiğinde, 'güven ve korunma yeri' (%22.4), 'üretimin ve gelişimin olduğu yer' (%14.3) ve 'hoşa giden yer' (%16.5) olarak sınıflanan temalar toplandığında her iki çıraktan birisinin işyerini olumlu algıladığı anlaşılmaktadır. '*Evim'* en sık kullanılan (8) metafor olmuştur. Öğrencilerin %37'ü ise işyerini

'sıkıcı ve verimsiz bir yer' ve %4.3'ü de 'eşitsizlik ve adaletsizliğin olduğu yer' olarak görmektedir. 'Sıkıcı ve verimsiz bir yer' teması başlığı altında en sık '*hastane*' (4) ve '*cezaevi*' (3) metaforları kullanılmıştır.

Çırakların yukarıda en sık geliştirilen metaforlara ilişkin açıklamalarından bazıları şöyledir:

'Evim' metaforu için '*İşyerin evime benziyor çünkü evde gördüğüm saygıyı orada da görüyorum'(Ç-82).* 'Hastane' metaforu için '*İşyerimin dekorasyonu hastane gibi olduğundan hastaneye benziyor'(Ç-21).*

Tablo 14. Öğretmenlerin okula dair metaforları

Kategorik tema	*f*	%	Metafor
1.Büyüme ve şekillenme yeri	11	52.5	Meyve ağacı, Hamur teknesi, Geri dönüşüm merkezi, Canlı, Tohum, Tarla, Hayat üniversitesi, Yediveren ağacı, Emekleyen bebek, Ağaç, Çiçek
2.Verimsizlik-çaresizlik merkezi	6	28.5	Kendini taşıyamayan ağaç, Kurumaya başlayan ağaç, Ali okulu, Sağlıksız empati, Kardelen, Sığınma evi
3.Verimli ve hoşa giden yer	4	19	Lezzetli otları olan mera, Fabrika, Lokomotif, Çiçek
Toplam	**21**	**100**	

Tablo 14. incelendiğinde, 'büyüme ve şekillenme yeri' (%52.5), 'verimli ve hoşa giden yer' (%19) olarak sınıflanan temalar toplandığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okulu olumlu algıladığı, her üç öğretmenden birisinin (%28.5) ise MEM'i 'verimsizlik ve çaresizlik merkezi' olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okula ilişin geliştirdikleri metaforlara ilişkin açıklamalarından bazıları şöyledir:

'Meyve ağacı' metaforu için '*Okul meyve ağacına benzer, önce ağacı yetiştirirsiniz sonra da meyvelerini alırsınız'(Ö-17).* 'Kendini taşıyamayan ağaç' metaforu için '*Kendini taşıyamayan ağaç gibi bu okul, kağıt üstünde her şey güzel fakat uygulama vahim durumda'(Ö-8).*

Tartışma

Örneklemin demografik dağılımına bakıldığında çırakların 10 saat ve üzerinde çalıştıkları ve oldukça düşük bir gelir düzeyine sahip oldukları, anne-babaların eğitim düzeylerinin ağırlıklı olarak ilk ve ortaokul düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu dağılım farklı araştırma (Aladağ, 2006, Demirci, 2007; Dindar, 2005; Eyigün, 2008; Yazgeç, 2008; Yıldırım, 1992) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere 1990'lı yıllardan beri çırakların yaşantıları ve iş koşullarında kayda değer bir değişiklik yaşanmamıştır. Buradan hareketle eğitimde fırsat eşitliği beklentisinin, eğitimsiz ve yoksul ailelerden gelen çocuklar için yeterince gerçekleşmediği söylenebilir.

Çırakların MEM'e gitme nedenlerinin ağırlıklı olarak diploma almak ve kendi işini kurmak olduğu; mesleki yetkinleşme ve teknolojik gelişmeleri izleme gibi nedenlerin ise daha çok alt sıralarda MEM'e gitme nedeni olarak işaretlendiği görülmektedir. Bu bulgu Aladağ'ın (2006) araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. MEM'e yüklenen anlamın daha çok ''iş yeri açmak için sertifika veren yer'' olarak biçimlendiği anlaşılmaktadır. Bu yaklaşımın, çırakların derslere gönüllü katılımını ve ilgisini olumsuz etkileyeceği, bundan dolayı da bu kurumların, amaçlarını gerekleştirmelerinde yeterince etkili olamayacakları düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde (Lamb, 2011; Mc Grath, 2011), çıraklık eğitimi veren kurumların, eğitim sistemi dışına çıkmış çocuklara teknik yeterlikler kazandırmak kadar, onlara sorumluluk bilinci kazandırmak ve etik ilkelerle de donatmak gibi yükümlülükleri bulunduğu görülmektedir. Öte yandan bu kurumların sahip oldukları teknolojik donanımın yetersizliğinin çıraklara mesleki ve teknik kazanımları sağlamada olumsuz yönde etkili olduğu düşünülmektedir. Allison, Gorringe ve Lacey'in (2006) araştırma sonuçlarına göre de, bu kurumların beklenen katkıyı sağlamada etkisizliğinin nedeni olarak, gerekli teknolojik donanıma sahip olmayışları görüşü öne çıkmaktadır.

Çırakların gelişimlerini izlemek ve raporlamak için ustalarla etkileşim sürecinde, çırağın durumu hakkında ustayı bilgilendirme ve ustanın çırakla ilgili beklentilerini alma konularında, öğretmenlerle işverenler arasında sınırlı bir paylaşımın olduğu anlaşılmaktadır. İşbirliğini sağlamaya dönük hazırlanan sanayi işbirliği formu incelendiğinde, bu formun ayrıntılara yer vermeyen, daha çok çırağın işe devamını belgeleyen bir içerikte düzenlenmiş olduğu görülmektedir. Sürecin etkililiği açısından dış paydaşların gerek MEM'deki işleyiş hakkında bilgi sahibi olmasının, gerekse bu işleyişe yönelik yapıcı eleştirilerde bulunmasının, çırakların mesleki gelişimlerine daha çok katkı sunacağı söylenebilir. Nechvoled, Karmel ve Saunders'ın (2009) araştırma sonuçları da işyerleriyle işbirliğini geliştirmenin ve ustayı da eğitim sürecine katmanın, çırak yetiştirme maliyetini azalttığını ortaya koymaktadır. Çırak ve ustaların, MEM'in çırakların mesleki gelişimlerine düşük düzeyde bir katkısı olduğunu, öğretmenlerin ise önemli bir katkısı *olmadığını* vurgulamış olmaları dikkat çekicidir. Aladağ'ın (2006) bulgularında da MEM ile ustalar arasında orta düzeyde bir işbirliği ve MEM'in çırakların mesleki gelişimine orta düzeyde bir katkısı olduğu görülmektedir. MEM'in, çırakların mesleki gelişimine katkısının MEM'lerin stratejik planında belirtilen tüm alanları kapsamadığı özellikle farkındalık (mesleğin yeri, önemi) ve tutum (yayınları ve alandaki gelişmeleri izleme) konularında düşük olduğu görülmektedir. Bu düşüklüğün nedenleri incelendiğinde katılımcıların, eğitim programlarının mesleğin gerektirdiği nitelikleri geliştirici düzeyde olmaması, uygulama eksikliği, öğretimsel etkinliklerin çeşitlilik göstermeyişi ve çırakların haftada bir gün 10 saat süreyle MEM'de bulunması olarak ifade edildiği görülmektedir. Çırakların mesleki gelişiminde, ''mesleki gelişmeleri paylaşma, sorunlu öğrencilerle ilgilenme, dersleri pratik uygulamalarla ilişkilendirme ve zenginleştirme, derse öğrenci katılımını sağlama, eleştirel düşünebilme becerilerini geliştirebilme'' gibi etmenlerin öğretmenler tarafından düşük ve orta düzeyde sergilendiği görülmektedir. Bu bulgular, Demirci'nin (2007) araştırma bulguları olan haftada bir gün eğitim alma ve meslek- kültür derslerinin teorik olarak öğretilmesi ile paralellik göstermektedir. Yine bu bulguyu destekleyen Saraçoğlu'nun (2007) araştırmasında ise öğretmenler ders konularının sınıflara göre yeniden dağılımının yapılmasını ve gereksiz konuların müfredattan çıkarılmasını istemektedirler. Yılmaz'ın (2002) araştırmasında ise çırakların %26.5'i okulda öğrendiklerini iş yerinde hiç uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Okay'ın (2009) araştırmasında ise çırakların büyük çoğunluğu, okuldaki eğitim-öğretimin faydası konusunda 'kararsız' kalmışlardır. Ritty ve Awodeyi (2009) de araştırmasında, Avustralya'daki çıraklık eğitim merkezlerine yönelik memnuniyetsizliğin nedeni olarak, verilen eğitimin çok genel olmasına ve çıraklara, uygulamaya dönük işlevsel becerilerin yeterince kazandırılmamasına dikkat çekmektedir. Bulgular MEM'deki eğitim programlarının mesleki gelişmeler doğrultusunda, uygulamalara ağırlık verecek biçimde ders saatlerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Örneklemdeki öğretmenlerin son 5 yıl içerisinde katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde hizmetiçi seminer ve projelerin önemli bir yer tuttuğu ancak konferans, panel, kurultaylara katılım, alanı ile ilgili araştırma yapma ve yayımlama gibi üst eğitim kurumları ve akademik çevrelerle ilişki kurmayı gerektiren etkinliklerin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Teknolojinin oldukça hızlı geliştiği ve işgücünün bu gelişmelere uyum sağlayacak biçimde yetiştirilmesinin önem taşıdığı dikkate alınacak olursa, bu işgücünü yetiştirmekle görevli öğretim kadrosunun bizzat kendisinin söz konusu gelişmeleri izlemeleri önem taşımaktadır. Karmel (2011), 1996-2006 yılları arasında, mesleki niteliklerdeki değişimi ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonuçlarına göre, mesleki beceriler 10 yıl öncesine göre farklılık göstermektedir. Bundan dolayı programların, yetiştirme biçimlerinin ve eğiticilerin de söz konusu değişimlere uygun davranması gerektiği vurgulanmıştır. Bu alanda yaşanacak eksikliğin, çırakların mesleki gelişimlerine olumsuz yansıyacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin kuruma yönelik geliştirdikleri metaforlara bakıldığında her üç öğretmenden biri 'kurumaya başlayan ağaç, ali okulu, sağlıksız empati, sığınma evi gibi' metaforlar üzerinden MEM'i verimsizlik ve çaresizlik merkezi olarak görmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının MEM'in öğrencilere yönelik kazanımlarını düşük olarak algılaması 'zorunlu' seminerler dışında mesleki gelişim etkinliklerine yeterince yönelmemesi dikkate alındığında, öğretmenlerde edilgen bir söylemin baskın olduğunu, duygusal tükenmişlik belirtilerinin yaşandığını ve örgütsel sosyalleşmenin de istenen düzeyde sürdürülemediği sonucuna varılabilir. Çünkü çalışanların, hizmet ürettiklere kesimlere ve kurumlarına yönelik olumlu bir algının iş doyumunu artırdığı ve meslekte tükenmişliği azalttığına dair alanyazında bulgular bulunmaktadır (Gençay, 2007; İlgün, 2010; Lee & Ashforth, 1997). Öğretmenlerin ortaya koydukları metaforların ağırlıklı olarak olumsuz çıkmasında, MEM'lerin olanakları, çırakların nitelikleri, okul-sanayi

işbirliğinin düzeyi gibi etmenlerin yanı sıra, öğretmenlerin bu okullara ve öğretmenliğe yükledikleri anlamın da etkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre, çırakların MEM'i ağırlıklı olarak özgürlüklerin kısıtlandığı yer olarak (%39,3) olarak görmesiyle, yayın takip etme duyarlılığı, yaşam boyu öğrenme ilkesine uygunluk, kültürel etkinliklerde farkındalık gibi kazanımların düşüklüğü arasında doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin okulu büyüme ve şekillenme yeri olarak tanımladıkları metaforlar (meyve ağacı, tohum, tarla) ile çıraklarda karşılaştıkları en önemli sorunları disiplinsizlik, ilgisizlik biçiminde ifade etmeleri de daha çok otoriter bir sınıf yönetimi yaklaşımının etkisiyle hareket ettikleri biçiminde yorumlanabilir. Çırakların iş yerlerine ilişkin geliştirdikleri metaforlarda sıkıcı ve verimsiz bir yer temasının (%37.4) daha sık dile getirilmiş olması çırakların sadece MEM'den değil, iş yerinden de yeterince memnun olmadıklarını düşündürtmektedir. Bu araştırma bulgularından çırakların ve ustaların MEM'i kendi iş yerlerini kurmak amacıyla sertifika almaya geldikleri bir yer olarak algılamaları; yine öğretmenlerin MEM'in verimsizliğine ilişkin görüşleri dikkate alındığında Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün MEM'i de kapsayan stratejik planı içerisinde yer alan yaşam boyu öğrenme, işgücünün niteliğini arttırma ilkelerinin yeterince gerçekleşmediği söylenebilir.

Sonuçlar

Araştırma bulguları MEM ile ustalar arasındaki etkileşimin yetersiz, MEM'in çıraklara yönelik kazanımlarının istenen düzeyde olmadığı, eğitim programlarının güncelliği ve uygulanabilirliği açısından sorunların olduğu, öğretmenlerin öğretimsel davranışlarında yetersizlik gözlemlendiği, öğretmenlerin katıldığı mesleki gelişim etkinliklerinin çeşitlilik içermediği, çırakların gerek MEM'i gerekse işyerlerine ağırlık olarak olumsuz metaforlar üzerinden tanımladıkları, öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların öğrencilerden farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda şunlar önerilmektedir:

1-Taraflar (MEM-İşveren, Çırak, Öğretmen) arasında güven bunalımını aşmada okul yönetiminin alanında yetkin ustaları meslek derslerine davet edilebilir. Projelere ustalar ve öğrenciler de katılabilir. Ustalara okulda bilgilendirme toplantısı yapılabilir.

2-Çırak gözlem formları derslerin kazanımlarıyla örtüştürülerek hazırlanmalı, gözlem sonuçları ve ustaların geribildirimleri okuldaki uygulamalarda (dersin içeriği, işlenişi ve ölçme-değerlendirmede) dikkate alınabilir.

3-Yaşam boyu öğrenme ilkesini hayata geçirmek için mesleki yayınları edinme, okuma alışkanlığı kazandırma amacıyla okulun web sayfasında, panolarında mesleki yayınlara ve faaliyetlere yer verilebilir.

4-Öğrencilerin kişisel gelişim sorunlarının çözümünde destek olacak rehberlik birimleri MEM'lerde oluşturulabilir.

5-Çırakların özellikleri dikkate alınarak özellikle kılık-kıyafet yönetmeliğinde değişikliğe gidilebilir.

6-Öğretmenler akademik çevrelerin mesleki gelişim etkinliklerine daha sık katılarak; alandaki yeni gelişmeleri okul ve işyeri ortamında çırak ve ustalarla paylaşabilir. Üniversitelerin ilgili bilim dalları, mesleki gelişmeler ve etkili öğretim teknikleri konusunda MEM'de görevli eğitici personele yönelik hizmet içi eğitim verebilir, ortak araştırmalar yapabilir.

7-Ders içerikleri usta ve öğretmen görüşleri de dikkate alınarak ilerlemeci bir eğitim felsefesi süzgecinden geçirilebilir. Meslek analizi formları katılımcı çeşitliliği sağlanarak belirli dönemlerde uygulanabilir ve bu öneriler MEB'e iletilebilir.

8-Çıraklar, işyerlerinde günde 10 saat çalışmakta ve haftada bir gün MEM'de 10 saat ders işlemektedirler. Dersler 5'er saatten 2 günde işlenebilir ve kalan zaman kültürel ve sportif etkinliklere ayrılabilir. Devlet, gerekli düzenleme ve teşviklerle işvereni, çırakları haftada 2 gün MEM'e göndermesi için ikna edebilir.

Kaynakça

Aladağ, R. (2006). *İş çevrelerinin çıraklık eğitim sisteminden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Allison, J., Gorringe, S.,& Lacey, J. (2006). *Building learning communities, partnerships, social capital and VET performance*. NCVER, Australia.

Alkan, C. , Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Aslan, E. (1989). *Atatürkçü eğitim sisteminde Türk eğitimi* (NO: 3). Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırmaları Merkezi Yayınları.

Avrupa Birliği Bakanlığı. (2000). *Türkiye Düzenli İlerleme Raporu*. http://www.abgs.gov.tr/files/AB_Iliskileri/AdaylikSureci/IlerlemeRaporlari/Turkiye_Ilerleme_Rap_2000.pdf adresinden 10.07.2011 tarihinde erişilmiştir.

Aykaç, N. (2002). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki teknik eğitim (Almanya, Fransa, İsviçre, İspanya, Yunanistan Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/aykac.htm adresinden 04.03.2011 tarihinde erişilmiştir.

Cınterfor. (2000). *Selected TVET highlights from the Caribbean.* Montevideo: CINTERFOR. www.conterfor.org.uy

Cresswell, J.W. (2003). *Research design* (2. basım). SAGE Pub.

Demirci, A. (2007). *Hazır giyim alanında çalışan bireylerin çıraklık eğitimine devam ederken karşılaştıkları eğitim problemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Devlet Planlama Teşkilatı. (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013)*. http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf adresinden 10.07.2011 tarihinde erişilmiştir.

Dindar, H. (2005). *Hazır giyim işletmelerinde çalışan Ulubatlı Hasan Mesleki Eğitim Merkezi öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumları*. Yayınlanmamış Seminer Notları. Ankara.

Doğan, H., Ulusoy, A. ve Hacıoğlu, F. (1997). *Okul sanayi ilişkileri*. Ankara: Önder Matbaacılık.

Eyigün, S. (2008). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin benlik kavramlarının incelenmesi (Bursa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gençay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 765-780.

Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers an introduction*. London: Longman Group Ltd.

İlgün, E. (2010). *İnfaz koruma memurlarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Karmel, T. (2011). The implications of skills deepening for vocational education and training in Australia. *International Journal of Training Research*, *9*(1-2): 72–94.

Lamb, S. (2011). TVET and the poor: Challenges and possibilities. *International Journal of Training Research*, *9*(1-2): 60–71.

Lee, R. T. ve Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, *81* (2), 123-133.

Maclean, L.,& Lai, A. (2011). The future of technical and vocational education and training: Global challenges and possibilities. *International Journal of Training Research, 9*, 2–15.

McGrath, S. (2011). Where to now for vocational education and training in Africa?. *International Journal of Training Research*, *9*(1-2): 35–48.

MEB. (2006).*17. Milli Eğitim Şurası*. http://www.arge42.com/dosyalar/stratejik_planlama/ust_belgeler/17_sura_karar.pdf adresinden 10.07.2011 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2010-2014)*. http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf adresinden 07.07.2011 tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2011a). *2010 – 2011 eğitim- öğretim yılı sayısal verileri*. http://cygm.meb.gov.tr/birimler/istatistik/mem/memistat.htm adresinden 03.04.2011' de tarihinde erişilmiştir.

MEB. (2011b). *Çırak öğrencilere ve işverenlere tanınan haklar ve sorumluluklar*. http://cygm.meb.gov.tr/ciraklikegitimi/yasaningetirdigihaklar.pdf adresinden 03.04.2011'de erişilmiştir.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Nechvoglod,L., Karmel, T.,& Saunders, J. (2009). *The cost of training apprentices.* NCEVER, Australia.

Neuman, L. W. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.

Okay, Ş. (2009). *Mesleki ve teknik orta öğretim öğrencilerinin memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir alan araştırması: Denizli ili örneği*. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_55323.pdf adresinden 03.04.2011 tarihinde erişilmiştir.

Rittie, T.,& Awodeyi, T. (2009). *Employers' views on improving the vocational education and training system*. NCVER, Australia.

Saraçoğlu, E. (2007). *Mesleki eğitim ve mesleki eğitimi geliştirme projesi (MEGEP) uygulamaları: İstanbul'da bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Shenton, A. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, *22*, 63-75.

Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (TİSK). (2004). *Meslekî eğitim sistemimiz ve işletmelerdeki beceri eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri raporu.* Ankara.

Uçum, M. (2009). *Çıraklık eğitiminde güncelliğini yitiren ve öğretim kapsamına alınacak yeni mesleklerin belirlenmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.

Yazgeç, S. (2008). *Mesleki eğitim merkezi metal teknolojisi- makine teknolojisi bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere işletmelerde uygulanan mesleki eğitim (pratik eğitim) çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldırım, Ş. (1992). *Çıraklık eğitim merkezlerinde 3308 sayılı yasaya göre yapılan eğitimin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2002). *Çıraklık eğitimine devam eden 14–19 yaş arasındaki çalışan bireylerin sosyo-kültürel yapıları ve eğitim problemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.