



Vocational Education Centers from a Holistic Perspective

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.26.2024	08.06.2024	11.25.2024

Murat Demirkol¹ **Esengül Ceylan²** **Tuncay Yavuz Özdemir³**

Fırat University

Abdulahap Doğan⁴

Malatya Turgut Ozal University

Abstract

Vocational education is crucial for integrating students into the workforce by transforming theoretical knowledge into practice and developing job habits, knowledge, and skills in a specific professional field. This study aims to identify the reasons why students in vocational education choose Vocational Education Centers (VEC). The study was conducted using a phenomenological design. The study group consisted of school administrators, teachers, current students, students' parents, and the workplaces where they receive training in vocational schools with VEC practices in a city in eastern Türkiye during the 2023-2024 academic year. This study was conducted with a total of 32 participants, including eight school administrators, eight teachers, ten students, three parents, and three business representatives. As a result, it was revealed that during the transition phase to VEC, misinformation was provided, and the primary purpose of the practice was perceived not as vocational training but more as social aid distribution. It was also found that competition emerged due to the imposition of quotas on provinces and schools, and those schools used various methods to increase student enrollment. An important factor identified for students transitioning to VEC was the desire to earn financial gain.

Keywords: vocational education center, VEC, vocational education, job education, education.

Citation: Demirkol, M., Ceylan, E., Özdemir, T.Y., Doğan, A. (2024). Vocational Education Centers from a Holistic Perspective. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1149-1199. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1474193>

¹*Corresponding Author:* Dr. Lecturer, Kovancilar Vocational School, Computer Programming, E-mail: mdemirkol@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

²Postgraduate student, Faculty of Education, Educational Sciences, E-mail: eceylan23@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0003-1310-9507>

³Assist. Prof., Faculty of Education, Educational Sciences, E-mail: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

⁴Lecturer, Distance Education Application and Research Center, E-mail: abdulvahap.dogan@ozal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4490-4047>

Education is a crucial process that ensures the continuity of society by transmitting its values and cultural heritage to future generations. It also supports social and economic progress by developing individuals' talents, knowledge, and skills. Education, from primary education to university level, aims to meet individuals' personal and economic needs (Chankseliani et al., 2021; Lövdén et al., 2020). Vocational education combines theoretical knowledge with practical skills, making individuals suitable for the demands of the business world (Ağın, 2018; Aksoy, 2013; Gültekin, 2023; Gündüz & Gündüz, 2017; Gomez et al., 2018; Özer, 2019a; Şen, 2016).

Qualified labor is essential for economic systems, and providing this labor force depends on effective vocational education (CEDEFOP, 2013; Ekşioğlu, 2013; Gömleksiz & Erten, 2010; Muğan Ertuğral, 2018; Şahin & Fındık, 2008; Tardif & Deschenaux, 2017). Nowadays, the role of less skilled workers in economic development is shrinking (Moore, 2015). Therefore, efforts to create incentives and educational opportunities to equip individuals with higher skills are ongoing in many countries around the world (Moore, 2015). It is evident that individuals willing to secure a place in such a competitive economic market must constantly renew and develop their skills (ERG, 2012). Thus, for individuals, vocational education activities must be both up-to-date and functional.

In Türkiye, there are various options in vocational education. These include schools preparing for academic careers, institutions offering both vocational and academic education, and vocational training institutions preparing individuals for the business world. This variety in education enables students to receive training suitable for their interests and abilities in order to prepare them for the labor market better (Sönmez, 1998). As one of these options, Vocational Education Centers (VEC), aim to enhance the quality of the workforce by providing vocational development opportunities for middle school graduates (MEB, 2023; MTEGEM, 2014; Numanoğlu et al., 2018).

The history of vocational education centers in Türkiye dates back to the Ottoman Empire, where the need for acquiring trades and developing skills was met through various guilds and artisan organizations. However, with the Republic era, the modern vocational education institutions were established. The reforms initiated during this period significant transformation in the 2000s (Horuz, 2017; MEB, 2019). As an important part of vocational education reforms in Türkiye, VEC, formerly known as the Apprenticeship Training Center, offers training in 184 different occupational fields (Albayrak, 2020; Altay & Üstün, 2011; Şencan, 2008).

VEC is an educational institution and aims to enable individuals to specialize in a specific occupational field and to participate in the business world more effectively (MEB, 2022). Through VEC, which directly serves the business world, apprenticeship, journeyman, and master training programs are conducted (Gemici, 2010; Vocational Education Law, 1986; Taymaz, 1980). VEC aim at developing vocational knowledge and skills appropriate to the personal abilities of students by

combining school and work life. Such an approach supports individuals' success in the business world and contributes to social development (Binici & Necdet, 2004; Demir & Şen, 2009; Sökül, 2014; Tamer & Özcan, 2014; Ulus et al., 2015; UNICEF, 2019)

During the transition phase to VEC, a contract is signed between the student-parent, the school, and the business regarding the skills training provided at the workplace. In this context, the training is planned to be one day a week at school and four days at workplaces. During the three-year education period at VEC, students aim to obtain knowledge and skills related to the general requirements of the profession and are called "apprentice students" (Law No. 3308, 1986). Throughout the training period, a master instructor with a mastership certificate must be present at the workplace or business where the internship is carried out. Businesses providing training in the same profession are required to assign one master instructor for a maximum of 40 apprentice students. If the number of apprentice students exceeds 40, more than one master instructor must be appointed. An apprentice student completes a total of 320 hours of internship at the workplace, not exceeding eight hours per day. On theoretical education days, students are considered on paid leave by the businesses. The apprenticeship training lasts three years, during which students receive a salary equal to 30% of the net minimum wage. The journeyman training lasts one year, during which students receive a salary equal to 50% of the net minimum wage (MEB, 2022; MTGEM, 2022). At the end of the 12th grade, students who successfully complete the skills assessment exam receive a mastership certificate (Özer, 2018; MTGEM, 2023). At VEC, journeyman/mastership programs and diploma programs are implemented. Students who successfully complete their education are awarded a Vocational and Technical Anatolian High School (VTHS) diploma. Graduates also receive mastership and journeyman certificates, equipping them with technical competencies and documents indicating their education level (MEB, 2018).

VEC is continuously strengthened through regulations and projects in order to increase effectiveness in the business world (Adıgüzel & Berk, 2009; Canbal et al., 2020; Özer, 2018). The age range for apprenticeship is determined to be 14-19 years by the Ministry of National Education (MEB). VEC was included in compulsory education with Law No. 6764, and Vocational and Technical Secondary Education Institutions were restructured (MEB, 2018; MEB, 2022; Law No. 6764, 2016). This regulation aimed to train qualified personnel and integrate them into the labor market, and in turn, increase employment rates (Özer & Suna, 2020; Üstün & Yiğit, 2022). However, the desired targets of the regulations have not been fully achieved as the problems in the business sector affect schools in a negative way (Ekşioğlu & Taşpınar, 2014; Özer, 2020).

To address issues in vocational education, VEC was included in vocational and technical Anatolian high schools with the revisions made to the Vocational Education Law No. 3308 in 2021 (Özer & Suna, 2022). Under the 2023 vision, the importance

of vocational education increased with the goal of creating a qualified workforce, leading to the implementation of new projects, regulations, and strengthening efforts (Özkan & Göktürk, 2023). The VEC application, launched in December 2021, aimed to restructure Türkiye's vocational and technical education system (MEB, 2022). Accordingly, VEC programs started providing on-the-job training within VTHS, offering students the opportunity to obtain both a diploma and vocational experience (MEB, 2022; MEB, 2021; Özer & Suna, 2022).

This study plays a significant role in evaluating the experiences of school administrators, teachers, students, parents, and the businesses where students receive training at schools implementing the VEC program. It also assesses the effectiveness of the vocational education process and its integration into the business world. These individuals are actively involved in the education process and are able to directly experience and observe how vocational education programs combine theoretical and practical components to train a qualified workforce that meets the needs of the business world. Such insights can reveal how educational processes are applied in reality, areas that need improvement, and which practices are more successful. In this context, participants' experiences are expected to guide future regulations and improvements to optimize the effectiveness of vocational education programs and the participation of graduates in the workforce. In this sense, this study aimed to investigate VEC and its functioning for both individuals and society. These approaches are significant in providing an in-depth analysis of the role of education in the social structure, its impact on economic development, and individuals' positions in the labor market.

In recent years, students in vocational education have been transitioning to VEC. Understanding the reasons behind these transitions and evaluating VEC from various perspectives requires data from school administrators, teachers, parents, businesses, and students. Therefore, understanding the reasons of students' transitioning to Vocational Education Centers and the advantages these centers provide is considered important for evaluating VEC from a broad perspective.

In this context, this study aimed to evaluate VEC comprehensively, identify the challenges these centers face, and determine the opportunities and advantages they offer. By focusing on students' experiences, satisfaction levels, and interactions with the business world, the study is expected to guide educational stakeholders who wish to assess and improve developments in vocational education more comprehensively. In addition, the study aimed to guide efforts to improve and strengthen vocational and technical education, evaluate the overall impact of vocational education centers, and highlight the diverse and rich aspects of the transition process to VEC by emphasizing participants' subjective experiences.

Method

In this section, the research model, study group, data collection tool, and data analysis are presented.

Research Model

This study was conducted using a phenomenological design. The phenomenological design is a qualitative research approach used to examine and explain individuals' experiences in depth (Gliner et al., 2015; Trans. S. Turan; Creswell, 2012). This design is used to understand, explain, and interpret individuals' perceptions of events and experiences (Kocabıyık, 2016; Merriam, 2013; Trans. S. Turan). This study adopted a phenomenological research design in order to understand the reasons for secondary school students' transition to VEC, the challenges these centers face, and the opportunities and advantages they offer. The focus of the study was to deeply understand the VEC experiences of school administrators, teachers, students, parents, and businesses, and to comprehensively reveal various perspectives.

Study Group

This study included school administrators, teachers, students, parents, and the businesses where students receive training in schools with VEC applications in a city in eastern Türkiye during the 2023-2024 academic year. The selection of the study group aimed to increase the diversity of data. Thus, purposeful sampling was used to determine the participants. It is preferred for situations with specific criteria and characteristics and used to obtain an in-depth understanding of particular situations, cases, or individuals (Gliner et al., 2015; Trans. S. Turan; Büyüköztürk et al., 2018). The school administrators included in the study were selected to express educational and management processes. Teachers were chosen to evaluate educational practices and student interactions. Students participated to directly convey their VEC experiences. Parents were included to assess the family's perspective on students' vocational education processes. Finally, business representatives were involved to express the integration and application processes of vocational education within the business world.

In selecting the participants, attention was also paid to ensuring they were directly related to VEC, held different roles in the educational process, and that the number of participants was sufficient to achieve data diversity and depth. The study was conducted with a total of 32 participants: eight school administrators, eight teachers, ten students, three parents, and three business representatives. The number of participants was determined with consideration of data saturation. The study aimed to understand cause-and-effect relationships more deeply by considering various perspectives of the participants. Researchers in this study adopted the Husserl approach. Husserl's phenomenology is defined as a method aimed at reaching "essences" or "ideals" (Husserl & Tepe, 2003). In this approach, researchers attempted to conduct the research by setting aside their pre-existing knowledge.

Table 1
Participants' Demographic Characteristics

	Teacher	School Administrator	Student	Parent	Business Representative
Gender	4	7	5	1	2
	4	1	5	2	1
Total	8	8	10	3	3

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in data collection. The semi-structured interview form was employed to avoid limiting the participants' perspectives and to gain in-depth information. While developing the semi-structured interview form, a literature review was first conducted, and then evaluations from four field experts were obtained to prepare a draft. These experts consisted of two associate professors and two assistant professors in the field of educational sciences. These experts had conducted several qualitative studies before, and two of them taught graduate courses on scientific research methods and qualitative research methods. The draft was tested through a pilot study, and the form was finalized.

The structural and content validity of the interview guide was ensured based on expert opinions. A pilot application was conducted for the interview questions to determine whether the questions were understood correctly and were goal-oriented. Participants' views were collected through open-ended questions designed to encourage them to express their opinions independently of the researcher's predetermined perspective or findings from previous research (Creswell, 2017). These interviews were conducted on a voluntary basis, and participants were thoroughly informed about the research purpose beforehand. A special consent form was signed by participants who agreed to participate voluntarily in the study. The interviews were recorded with audio devices after obtaining permission. Subsequently, these audio recordings were transcribed into written text. The data were transferred to a digital format.

Ethical Committee Approval

The ethics committee approval for the study was granted on February 1, 2024 by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of X University with session number 2024/03.

Data Analysis

In data analysis, thematic coding was conducted and the content analysis method was used. Thematic coding is used to identify and examine specific themes or patterns in the data set in order to reveal recurring topics and key themes in the data. This method aims to uncover codes, themes, and meanings within the texts (Aziz, 2011). Participants were coded as school administrators (SA), teachers (T), students (S),

parents (P), and businesses (B). This coding was used to identify participant groups and to organize the analysis. Participant views were systematically coded based on similarity, and codes that were closely related were placed into sub-themes. These data were quantified, and frequency values were calculated. This coding process was carried out to group similar thoughts and to strengthen the structure of the analysis process.

To ensure the reliability of the analyses, expert opinions were obtained. Experts evaluated the themes created for the interview responses using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Agreement Percentage} = \frac{\text{Agreement (Na)}}{\text{Agreement (Na)} + \text{Disagreement}} \times 100$). Accordingly, the reliability ratio of the agreement between researchers was calculated as $P = \frac{323}{323 + 24} \times 100 = 93.08\%$. In qualitative research, an agreement percentage of generally 90% or above is considered acceptable in terms of reliability (Saban, 2008). In this study, the agreement percentage was 93%, with a disagreement percentage of approximately 7%. These results supported the reliability of the study.

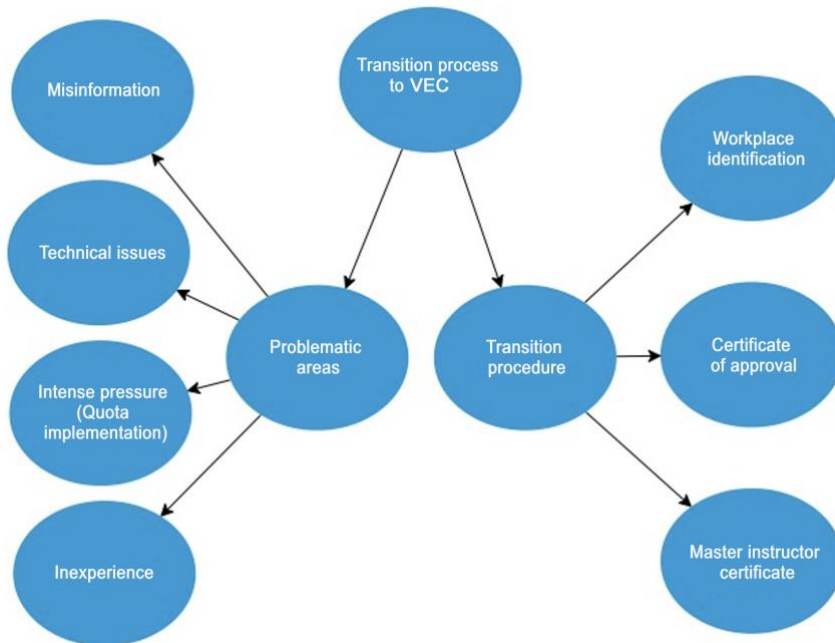
To ensure the transferability of the study, participant diversity was achieved, and detailed descriptions were provided thoroughly explaining the methods used in the data collection and analysis processes. The credibility of the research was ensured through thematic coding and content analysis, supplemented by expert opinions. To maintain consistency, systematic coding was performed, and Miles and Huberman's (1994) formula was used for reliability analysis. The data were quantified, frequency analysis was conducted, and detailed documentation ensured the confirmability of the research.

Results

As a result of the data analysis, the findings below were reached. In this context, firstly, to obtain information about the transition process of students from VTHS to VEC, participants were asked the question, "Describe the transition process from vocational and technical Anatolian high schools to VEC," and the responses were analyzed. The findings are presented in Figure 1.

Figure 1

Transition to VEC



As a result of the participants' views, the transition process to VEC was divided into two sub-themes: "problematic areas" and "transition procedure." Under the sub-theme of problematic areas, the categories were coded as misinformation (n=4), technical issues (n=1), intense pressure (quota implementation) (n=4), and inexperience (n=4). The participants' views in the misinformation category can be summarized as the perception that everyone, whether involved in VEC or not, would unconditionally benefit from the monthly payment, and the application was seen more as a form of social aid distribution rather than a means to provide individuals with a profession. Some participant views in this category are provided below.

“We experienced some issues due to misinformation. During the initial briefing, financial support was highlighted, creating the perception that this support was given to everyone. As a result, many people joined the program incorrectly. However, this was not the case, and we tried to correct this misunderstanding by extensively explaining the program details..”(SA1-Male-Misinformation)

“The public's perspective was frankly limited to financial support.” (SA2-Male-Misinformation))

“When you said you would provide half of the minimum wage, even those who did not need the training registered. In other words, individuals who needed money were put on the same level as students.” (SA4-Male-Misinformation)

“When the state contribution was announced, I saw that even a 65-year-old person came to apply. This shows misinformation. An elderly lady, seeing young people coming with documents, said, 'Son, they are giving money, give me money too.’” (SA5-Male-Misinformation)

Under the technical issues category, technical problems related to the e-VEC system during the transition process were mentioned. A participant's view is below.

“The system constantly gives warnings. For example, we receive warnings like, 'It is attached and you need to have it removed.' When we call, they say the correction is made. However, encountering such issues forced us to reach the Ministry. Infrastructure problems are still not resolved.” (SA1-Male-Technical issues)

To achieve the targeted number of students for the application of VEC, specific student quotas were assigned to schools and provinces. Therefore, schools were constantly trying to find absent students to fill the quota. It was emphasized that senior management made comparisons between schools and provinces, which led intense pressure. Some participant views are as follows:

“Provinces started competing with each other. This caused schools to enter a race for students.” (SA2-Male-Intense pressure)

“Since it was said that schools could reach this lost student population, a certain number of registrations were given to each school. However, we had a hard time filling these registrations. In other words, quotas were set for each province and each school. Provinces and schools experienced a situation of being compared among themselves.” (SA7-Male-Intense pressure)

It was also found that when the VEC program started, school administrators had no prior experience and experienced a lack of information. Consequently, in-service training sessions were organized for school administrators, but these trainings were insufficient. This deficiency, due to a lack of information and guidance, made it

difficult to effectively manage the transition process. These views were grouped under the code of lack of experience. Some participant views are as follows:

“The bad part was that no guidance or in-service training activities were provided to any school administrator. Thus, we found ourselves in a system we knew nothing about. While solving the system was a problem on its own, adapting to the system was another problem. Whether we made mistakes or not was found through trial and error.” (SA7-Male-Inexperience)

“I believe that people who do this job should have received prior training. For example, in our training, the legislation was read from slides. Then we were shown an example of a student registration for two days. However, after this training, we received no training or support. We had no practice on how to handle many processes like absenteeism and insurance entries after student registrations. Therefore, we tried to learn by observing. It was quite exhausting to keep learning new things since we did not receive practical training. As a result, we operated on a trial and error basis, which significantly challenged us.” (SA4-Male-Inexperience)

“Initially, incomplete information was provided, and we acted according to the messages we received. However, these messages did not contain complete and sufficient information. Due to this deficiency, we struggled to carry out the processes accurately and correctly.” (SA8-Male-Inexperience)

Under the transition procedure theme, the categories were coded as workplace identification (n=9), certificate of approval (n=9), and master instructor certificate (n=17). Participants stated that to continue the transition process, they had to leave their current school and find a workplace with a master instructor certificate. Some participant views expressing opinions on the transition procedure are as follows:

“I got my certificate of approval. Then I had to work at a workplace with a master instructor certificate. We found the workplace. There were documents that my father needed to sign. After gathering those documents, I completed my registration.” (S2-Male-Certificate of Approval-Master Instructor Certificate-Workplace Identification)

“The business must have a master instructor certificate. We provide information about the certificates. We give the necessary information to the parents.” (SA8-Male-Master Instructor Certificate)

To examine the reasons for students' transitioning to VEC, participants were asked, “What are the reasons for the transition process of students to VEC?” The results are presented in Figure 2.

Figure 2
Reasons for Transition to VEC

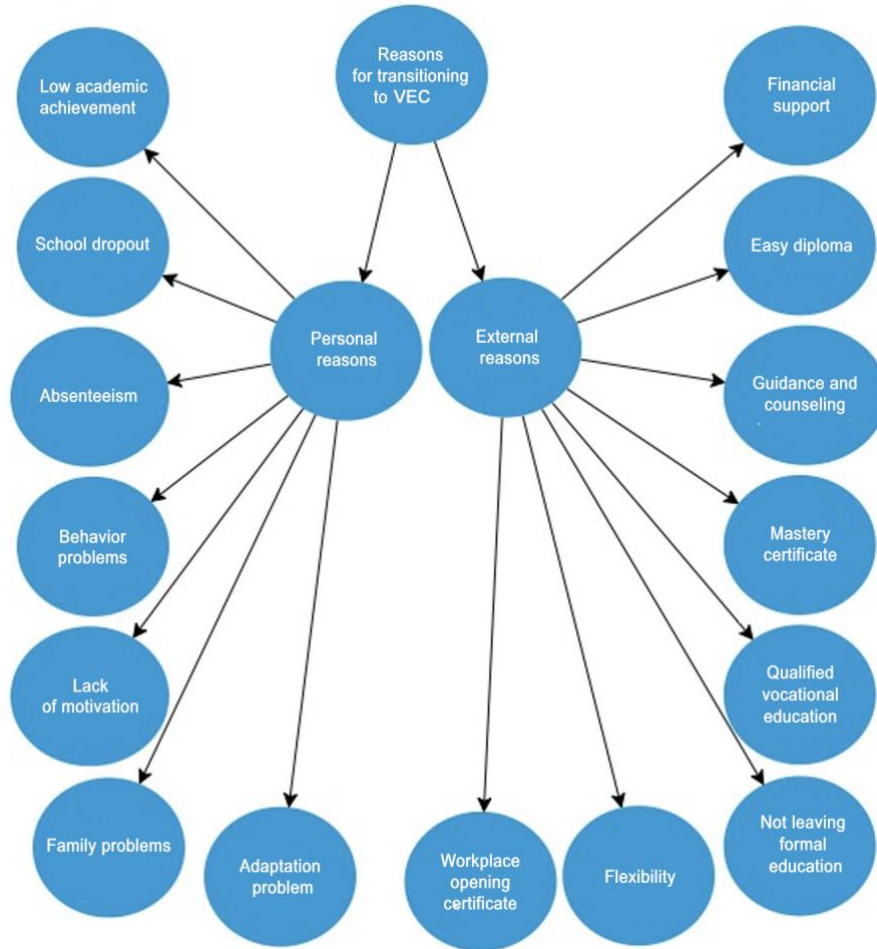


Figure 2 shows that the reasons for students transitioning to VEC were divided into two sub-themes: “personal reasons” and “external reasons.” The most frequently used codes under the personal reasons sub-theme were absenteeism (n=15), school avoidance (n=19), and low academic achievement (n=24). Regarding absenteeism, participants indicated that students' reluctance to attend school and emerging absenteeism issues led to the risk of repeating a grade. In addition, it was stated that various factors contributed to students' tendencies to avoid school. Some participant views are as follows:

“If they fail due to absenteeism, they repeat the grade. But if they transition to the vocational education center, there will not be an issue with absenteeism. Just let them continue from there. (SA1-Male-Absenteeism)

“I was in 10th grade, and frankly, I had absenteeism problems; my absenteeism count was very high.” (S7-Male-Absenteeism)

“They transition when their situation of failing due to absenteeism becomes definite.” (T5-Female-Absenteeism))

Students' lack of interest in academic education and the fact that academic education at VEC is limited to just one day a week led students to transition to VEC to avoid school. Such views were coded as “school avoidance.” Some participant views are as follows:

“Some students do not want to study at school. They want to work at a workplace.” (SA8-Male-School avoidance)

“The student does not want to come to school five days a week. VEC requires four days at a workplace and one day at school.” (T4-Female-School avoidance)

“I did not want to study or attend classes. I did not want to go to school.” (S8-Male-School avoidance))

Participants' views also indicated low academic achievement. Participants mentioned that students experienced learned helplessness, readiness issues, and lack of motivation. This affected the learning process and raised concerns about the risk of repeating a grade. Therefore, VEC was preferred. Below are some participant views:

“There are students with low academic achievement and those who do not want to study at school. It is not just low achievement; there's also a lack of motivation.” (SA1-Male-Low academic achievement)

“In addition, students with low academic achievement want to transition to VEC. Frankly, they prefer it because there is not much academic burden.” (T8-Female-Low academic achievement)

“My grades started to worsen significantly. Honestly, I was not learning the lessons well.” (S1-Male-Low academic achievement)

Under the external reasons sub-theme, the codes were guidance and counseling (n=11), easy diploma (n=20), and financial support (n=29). It was emphasized that in the transition processes, teachers and school administrators focused on helping students understand their potential through guidance and counseling. The effectiveness of informational and guidance activities about VEC was noted. Participant views in this context were evaluated under the “guidance and counseling” category. Some participant views are as follows:

“One day while at school, our principal informed us about VEC. He specifically mentioned that it would be beneficial for students with low academic achievement.” (S6-Female-Guidance and counseling)

“We provide guidance to students, especially those with low academic achievement and those who do not want to continue school.” (SA8-Male-Guidance and counseling)

Participants expressed that students feared not being able to graduate from their current schools and stepping out of formal education. The widespread view among participants was that transitioning to VEC offered students the opportunity to overcome difficulties in obtaining a diploma and graduate more easily. Some participant views are as follows:

“At least they transition to VEC to get a diploma and continue their education.” (T1-Female-Easy diploma)

“Honestly, the main reason I wanted to transition to VEC was to get a diploma.” (ST3-Male-Easy diploma)”

The participant views placed under the theme of transition reasons were concentrated on “financial support.” The students received 30% of the gross minimum wage in the 9th, 10th, and 11th grades, and 50% in the final year. This influenced their decisions to transition, particularly due to the attractiveness of earning money during adolescence and the economic problems of families. Some participant views are below.

“I study at a vocational high school and do not earn money, but if I transition to a vocational education center, I earn money. It makes it more attractive.” (SA1-Male-Financial support)

“He said, ‘Let me work and learn something, and also earn money.’” (P3-Female-Financial support)

“I thought at least I would get my diploma, learn my profession, and also earn money.” (S4-Female-Financial support)

To examine the participants' views on VEC, they were asked, “How do you evaluate VEC?” The responses were analyzed and shown in Figure 3.

Figure 3
Evaluation of VECi

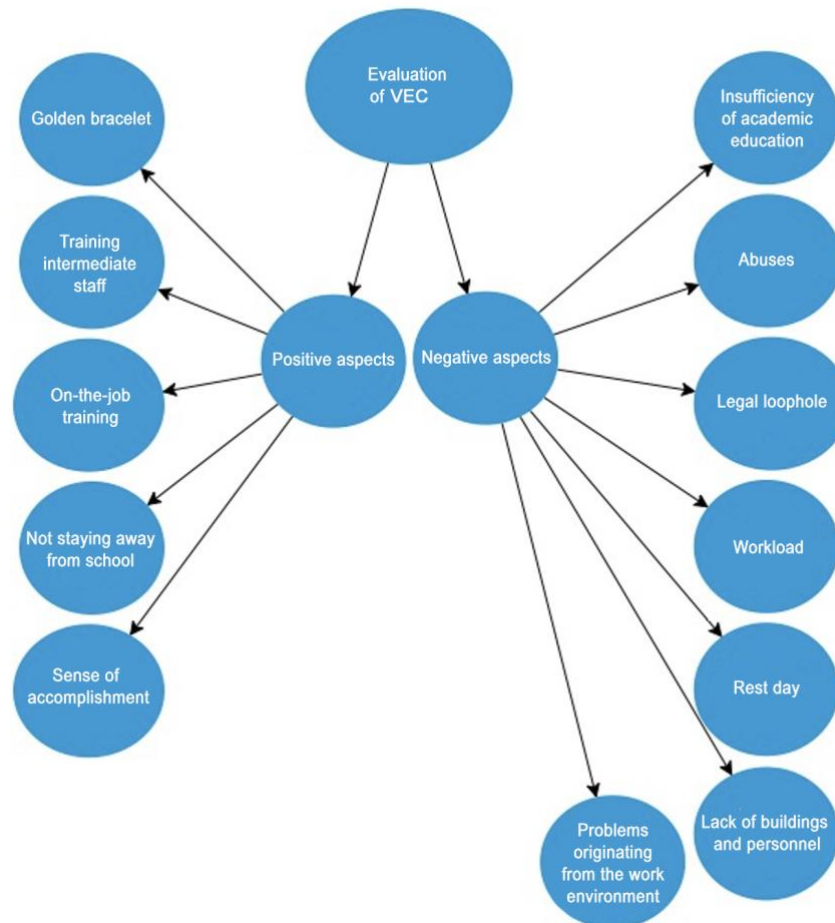


Figure 3 indicates that the evaluation of VEC was explained through “positive aspects” and “negative aspects.” Among the positive codes are “golden bracelet” (n=27), “training intermediate staff” (n=15), and “on-the-job training” (n=9). According to the participants' views, students made significant progress in learning their professions and became qualified personnel upon graduation. Students and parents expressed their satisfaction with this. They stated that the process of learning professional intricacies was effective in continuing their professions. These views were explained with the code “golden bracelet” under the positive aspects sub-theme. Some participant views are as follows.

“VEC is actually a great system. Students learn their profession in this system.” (SA4-Male-Golden bracelet)

“When I was in vocational high school, frankly, even though I was in the electrical department, I did not really know what the job was about. But now, I am fully aware of all the details of the job.” (S2-Male-Golden bracelet)

“Students become proficient much faster in our businesses. As they improve themselves, they also gain competence in many areas such as welding and assembly. We focus directly on the outcome, allowing students to quickly develop their practical skills.” (B1-Male-Golden bracelet)

Participants emphasized the importance of VEC in training intermediate staff. In this context, participants believed that training qualified intermediate staff significantly contributed to bringing more equipped individuals into the labor market. There was a belief that developing intermediate staff training processes would increase the number of skilled professionals needed by the industry. Participant views are as follows:

“There is currently a serious need for intermediate staff in the industry. I honestly think that VEC will meet this need.” (SA4-Male-Training intermediate staff)

“A student coming to VEC has accepted that they are an intermediate staff member.” (T7-Male-Training intermediate staff)

“Now, when I go to the barber, there is no apprentice. The same situation applies when I go to the industry. You go somewhere else, and there is none. How will we meet the need for staff required by our masters, businesses, and industry if we keep the student in school for 12 years? VEC is a good method and idea.” (T2-Male-Training intermediate staff)

The participants considered on-the-job training provided at VEC as an effective method supporting employees in gaining practical experience and developing job skills. Therefore, it was emphasized that on-the-job training can contribute to students' professional development by combining a realistic training environment with technological opportunities on how to apply theoretical knowledge in practice.

“Students are officially and practically involved in the job at VEC. Here, the student is genuinely involved in the work. They go to installation jobs with their master. For example, they go for water heater installations. After observing a few times, the student starts doing the work under the master's guidance. Learning by doing in this way is easier and more effective.” (SA1-Male-On-the-job training)

“A student from a vocational high school will not learn unless they want to. This is not the case at VEC. They work there for four days. They practically force them to learn.” (SA7-Male-On-the-job training)

Among the codes in the negative aspects sub-theme were workload (n=5), legal loophole (n=10), insufficiency of academic education (n=14), and abuses (n=11). In the abuses code, it was emphasized that businesses reported a higher number of students than their actual capacity to benefit from financial support. In this case, students did not actually go to the businesses and were only recorded as imaginary students. In addition, it was mentioned that different business addresses were given and that some businesses didn't even exist. It was also stated that businesses made irregular and incomplete payments to their students. Some participant views are provided below.

“My friend works in Van. How many interns can work in a small barber shop? One or two at most. They registered 40 people. This was abused more in small rural areas.” (SA1-Male-Abuses)

*“There were also abuses. When our coordinator teacher went to a business that was supposed to be an electrician's shop, he encountered a *çiğ köfte* (spicy raw meatball) shop. We did not allow this. Their defense was that it was also a workplace affiliated with them. Ultimately, we canceled it.” (SA2-Male-Abuses)*

“Financial support was greatly abused. People who entered the program formally without any intention of really learning or working started to misuse the system.” (SA4-Male-Abuses)

“I heard about businesses taking back the money they gave to students. Some gave half, some gave a third.” (SA5-Male-Abuses)

“Since the state provided financial support, people who did not come to work showed their close relatives and acquaintances as students in VEC.” (T7-Male-Abuses)

The flexibility in determining the conditions for transitioning to VEC, the ambiguity of age and diploma criteria, frequently emerged as issues among the participants. They indicated that the legal loopholes in the regulations allowed for abuses. These views were coded as “legal loophole.” Some participant views are as follows:

“It was not well thought out in the regulations who needed this certificate and who should receive it. There were no limits in education, meaning age did not matter.” (SA4-Male-Legal loophole)

“A student, a retired, a doctor, a teacher, or a university/associate degree graduate, anyone could enroll in VEC. But later, a limitation was introduced. Now everyone can enroll, but they cannot receive state support. To benefit from state support, one must be at most a high school graduate.” (SA1-Male-Legal loophole)

“A person came. He had completed his university degree and even his doctorate. But he wanted to work in his brother's plumbing shop and wanted to register. In this case, questioning the person's sincerity can be quite meaningful.” (SA2-Male-Legal loophole)

With the initiation of the VEC program in VTHS, it was emphasized that the workload of school administrators and teachers increased. Technical and infrastructure problems in the e-VEC system disrupted the routine tasks of school administrators, leading to an increased workload. The transfer of financial support from schools to businesses, especially for school administrators, significantly increased their responsibilities. Some participant views are provided below.

“It also increased our workload. We have 44 hours of classes per week. The coordinator duty is an additional task we need to perform outside of class hours.” (T3-Male-Workload)

“For example, if you give a score of 110 in the e-school system, it will not accept it. In e-VEC, it is not like that. You register a student, and the system leaves all the responsibility to you. The cognitive infrastructure was seriously problematic. The problems still persist. The butchery program is 19 weeks long, while another program is 27 weeks. We need to calculate these manually. It does not provide us with any guidance on when a student will graduate; we have to figure it out ourselves.” (SA4-Male-Workload)

“I register a student and handle their insurance entry. According to Law No. 3308, these students need to be insured. When I transfer a student, I do the insurance exit. The receiving school then does the insurance entry again. This creates additional workload.” (SA1-Male-Workload)

In the VEC program, students spend four days a week at businesses and one day at school. Participants expressed that the school education provided as part of this program was accelerated. They mentioned that the number of courses offered was insufficient and that the education provided faced difficulties due to these limitations. Some participant views are provided below.

“Currently, the duration of vocational courses we offer in vocational high schools is usually 30 hours. However, in VEC, they fit these courses into 4 hours. For example, this time may not be sufficient for cooking rice or cleaning.” (T3-Male-Insufficiency of academic education)

“The education provided is not very comprehensive. Since it's crammed into one day, it is frankly an accelerated education.” (T5-Female-Insufficiency of academic education)

“We do not learn anything. The teacher just explains and moves on. It was not like this in vocational high school; we covered topics in more detail.” (S2-Male-Insufficiency of academic education)

To examine the reasons why students wanted to return from VEC to VTHS, participants were asked, “What are the reasons for returning/not returning from VEC to VTHS?” The responses were analyzed, and the results are presented in Figure 4.

Figure 4
Reasons for Students Returning from VEC to VTHS

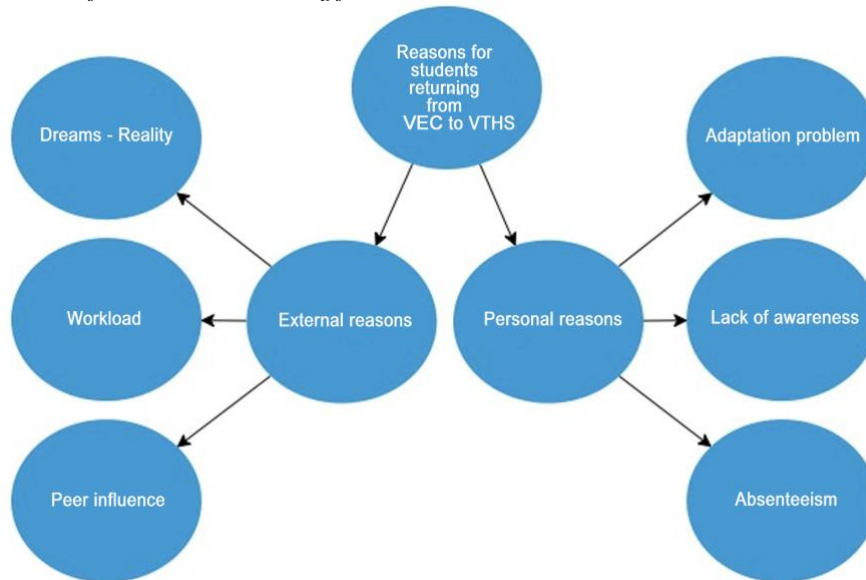


Figure 4 shows that the reasons for students returning from VEC to VTHS were categorized into two sub-themes: external reasons and personal reasons. In the external reasons category, the codes were dreams vs. reality (n=3), peer influence (n=1), and workload (n=2). It was emphasized that students returned from VEC due to experiencing problems in the work environment, not being able to adapt to the workload of working life, and the influence of their peers. In the personal reasons sub-category, the codes are adaptation problems (n=6), absenteeism (n=1), and lack of awareness (n=4). It was noted that students were not very aware when making the transition and struggled during the orientation process. As a result, there were issues

with absenteeism, and students were not motivated to continue attending school. Some participant views related to these findings are as follows:

“Students who wanted to return did so because they struggled in working life and could not manage. The child had adaptation problems and issues with their workplace. That is why they wanted to return.” (SA8-Male-Adaptation problems)

“They are not aware. They expect the child to just sit there when they go. They also want to benefit from state support.” (SA5-Male-Lack of awareness)

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, an analysis, based on the views of school administrators, teachers, students, parents, and businesses, was conducted to examine the interest and preference reasons for VEC, evaluate the its effectiveness, and understand the relationship between education and employment. The following conclusions were reached.

During the transition to the VEC program, misinformation occurred as presenting as a system where everyone would receive an unconditional monthly payment. This misconception led to the perception that the program's primary purpose was social aid distribution rather than vocational training. Studies in the literature indicate that students and parents lack sufficient information about vocational education and programs such as VEC (Bozgeyikli & Işıklar, 2011; Gültekin, 2023; Işıklar, 2012). This highlights the significant issue of informational deficiency. The misunderstanding of financial expectations stems from the lack of accurate information flow between students, families, and the program. Particularly, applications from those outside the primary target audience of the program and an unfair application process were observed. In this sense, Özkan and Göktürk (2023) emphasized that the transformation of VEC into a means of financial gain posed a significant problem regarding the program's effectiveness and accessibility. In this context, educational institutions and schools with extensive communication networks must play a crucial role in addressing this informational deficiency. Aslanargun (2007) and Çalışkan & Ayık (2015) also highlighted the importance of communication between schools, families, and students.

The goal of reaching 1 million student registrations for VEC was set by the Ministry of National Education and achieved within 11 months (MEB, 2022). However, during this process, the imposition of numerical quotas on provinces and schools created a competitive environment, leading schools to employ various methods to increase student registrations. The increase in the number of students in VEC was supported by regulations aimed at more effectively meeting the labor market's needs (Özer, 2021; Özer & Suna, 2022). This situation gave the impression that applications were made not based on actual needs but to meet quotas. It suggests

that the focus shifted from achieving the program's primary objective to merely reaching numerical targets.

In-service training is essential for school administrators and teachers to effectively manage and implement the VEC program. Such a training helps them understand the purpose, goals, and implementation processes of VEC, as well as providing information on how to use new pedagogical approaches and technological tools. However, the current insufficiency of in-service training made it difficult for school administrators and teachers to effectively manage and implement VEC program. Adıgüzel and Berk (2009) and Albayrak (2020) emphasized the importance of enhancing in-service training both qualitatively and quantitatively. It was also noted in the literature that school administrators and teachers lacked sufficient knowledge in vocational education (Gündüz & Gündüz, 2017; Binici & Ari, 2004).

Studies in the literature frequently highlight that students transition to VEC due to low academic achievement, adaptation problems, discipline issues, and lack of motivation. Horuz (2017) showed that students transitioning to vocational education often face academic difficulties. Similarly, Özer (2019a; 2021) pointed a lack of motivation and low academic achievement among these students. Çelik (2020) stated that vocational education activities were often insufficient and ineffective because they generally involved individuals from lower social statuses. Üstün and Yiğit (2022) indicated that transitioning to vocational education increased the need to address students' absenteeism issues. These findings explain the underlying reasons for the preference for VEC. Studies in the literature indicated that the motivation for transitioning to VEC was not only due to a lack of motivation and low academic achievement but also practical advantages such as a reduced course load (Özsoy, 2015). Transitioning to VEC provides students with a less intensive educational environment and offers an alternative for those struggling with academic challenges. In addition, this transition offers students an easier path to graduation and obtaining a diploma. External factors such as family pressure and societal expectations also shape the preference for VEC. Aksoy (2013) emphasized the influence of family factors and external elements in his study.

Examination of the factors influencing students' decisions to transition to VEC revealed that the desire to earn money was a significant factor. During adolescence, the need to earn money and families' economic difficulties contribute to this desire, which increases interest in VEC. Aksoy (2013) highlighted the importance of family economic conditions in the decision to transition to vocational education. Research in this context supports the idea that students' financial objectives increase their interest in vocational education programs (Özer, 2018; Özer, 2019b; Özer, 2020; Ulu Boton & Yüksel, 2019; Tokuç & Erkuklu, 2008). These findings encourage students to turn to vocational education institutions such as VEC.

It was suggested that the education provided by VEC plays a critical role for students to acquire practical skills and becoming qualified personnel. Altay and Üstün (2011) also stressed the importance of vocational education in forming a

qualified workforce. In this context, it was stated that VEC equips students with sector-appropriate skills and prepares them for the labor market. The necessity for VEC programs to be designed according to sectoral needs and continuously updated is frequently emphasized in the literature (Gemici, 2010; Binici & Arı, 2004; Gültekin, 2023). The importance of collaboration is highlighted, with the interaction between the business world and educational institutions believed to enhance graduates' integration into the sector. Within this framework, the work experience provided by VEC can help graduates enter the workforce more prepared and competent.

It was found in the present study that businesses overstated the number of students to obtain financial support and that these students did not actually go to the businesses but were recorded as fictitious students. This deviated from the program's primary purpose and led to system abuse. Legal loopholes in the regulations resulted in opportunities for abuses. Özkan and Göktürk (2023) noted the presence of legislative gaps and abuses, which is in line with this finding. Clarifying the transition conditions to VEC, aligning them more closely with societal needs, and addressing uncertainties in the regulations, such as age and diploma criteria, could reduce the risk of system exploitation and provide more effective education. Altıntaş (2010) suggested establishing inspection centers to prevent abuses in businesses. This could help the program stand on more solid foundations and prevent misuse.

Technical and infrastructure issues that negatively impacted the effectiveness of VEC, particularly the cognitive infrastructure challenges on the E-VEC platform, resulted in an additional workload for school administrators and teachers. In this sense, strengthening the technical infrastructure is necessary to resolve these issues and make the implementation more effective. Uçar and Özerbaş (2013) indicated that infrastructure problems can hinder success in vocational and technical education. Studies in the literature emphasize the need for technological advancements and infrastructure enhancement in vocational education (Binici & Arı, 2004; Gültekin, 2023; Şahin & Fındıkçı, 2008).

According to findings of the present study, the challenges faced in achieving the goals of the VEC program implemented in vocational high schools were clearly outlined. While the program is expected to play a significant role in meeting the need for a qualified workforce, there are issues in achieving these goals under current circumstances. Specifically, the inefficient use of resources causes problems at both local and national levels and severely limits the program's effectiveness. In this context, it is necessary to establish a more effective management and supervision mechanism. However, solving these issues is not limited to improvements in management alone. More comprehensive measures must be taken, and educational resources must be used more efficiently. In addition, it is essential to strengthen relationships to be more closely aligned with the business world and better respond to the demands of the labor market. To enhance the effectiveness of the VEC program, it is important to use educational resources more efficiently and establish closer cooperation with the business world. This will ensure that students receive a better

education and create a more effective structure to meet the need for a qualified workforce.

Based on the findings of the present study, the following actions are necessary for the VEC program to achieve its goals: more effective information dissemination, strengthening in-service training, reassessing competitive quotas, reviewing economic support mechanisms, and more closely monitoring cooperation processes. Furthermore, improving the technical infrastructure of the program and establishing closer cooperation with the business world will increase the effectiveness of VEC, allowing students to receive better vocational training and ensuring the development of qualified personnel suited to the needs of the labor market.

The following recommendations can be made based on the findings:




- More effective information and awareness campaigns about the purpose and operation of the VEC program should be conducted for students, parents, and the community.
- Accurate communication strategies should be developed to prevent the program from being perceived as social aid. A fair and transparent application process should be established to ensure that applications are only accepted from the target audience. This process should be needs-based and conducted objectively.
- More comprehensive and effective in-service training should be organized for school administrators and teachers regarding the requirements of the VEC program.
- Transitioning to VEC should be emphasized as an opportunity for acquiring vocational skills and career development, not just for financial gain.
- Stricter supervision mechanisms should be established to prevent businesses from abusing the program to obtain financial support, and to ensure balanced control over the relationships between businesses and students.

Greater efforts should be made to strengthen technological infrastructures like E-VEC and resolve related issues. This will help the program operate more effectively and efficiently.



Bütüncül bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM)

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.04.2024	06.08.2024	25.11.2024

Murat Demirkol¹  Esengül Ceylan²  Tuncay Yavuz Özdemir³ 

Fırat Üniversitesi

Abdulahap Doğan⁴ 

Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Öz

Mesleki eğitim, öğrencilerin teorik kazanımlarının pratiğe dönüştüğü, belirli bir meslek alanında iş alışkanlığı, bilgi ve beceri kazandırıldığı, öğrencilerin iş hayatına entegrasyonunda önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma ile mesleki eğitim alanında eğitim hayatlarına devam eden öğrencilerin Mesleki Eğitim Merkezlerini (MESEM) tercih etme sebeplerinin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ilde, bünyesinde MESEM uygulamasının yer aldığı meslek okullarında görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenimine devam eden öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmeler oluşturmaktadır. Bu çalışma sekiz okul yöneticisi, sekiz öğretmen, on öğrenci, üç veli ve üç işletme temsilcisi olmak üzere toplam 32 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda MESEM uygulamasına geçiş aşamasında yapılan yanlış bilgilendirmeler, uygulamanın asıl amacının bireylere meslek edindirme değil, daha çok sosyal yardım dağıtımı gibi algılandığı sonucuna varılmıştır. İllere ve okullara sayı kotaları konulması sonucunda bir rekabet ortamının oluştuğu ve okulların öğrenci kayıtlarını artırmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin MESEM'e geçiş yapma nedenleri olarak, maddi kazanç elde etme düşüncesi gibi önemli bir etkenin ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca MESEM'in sağladığı eğitimin öğrencilerin pratik beceriler kazanmasında ve nitelikli elemanlar olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynayabileceği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: mesleki eğitim merkezi, MESEM, mesleki eğitim, meslek eğitimi, eğitim.

¹Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Gör., Kovancılar Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı, E-mail: mdemirkol@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

²Yükseklisans öğrencisi, Eğitim Fakültesi, Eğiti Bilimleri, E-mail: eceylan23@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0003-1310-9507>

³Doç Dr., Eğitim Fakültesi, Eğiti Bilimleri, E-mail: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

⁴Öğr. Gör., Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, E-mail: abdulvahap.dogan@ozal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4490-4047>

Bütüncül bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM)

Eğitim, toplumların değerlerini ve kültürel birikimini gelecek kuşaklara aktararak toplumun devamlılığı sağlayan önemli bir süreçtir. Bu süreç aynı zamanda bireylerin yeteneklerini, bilgilerini ve becerilerini geliştirerek toplumsal ve ekonomik ilerlemeyi desteklemektedir. Temel eğitimden üniversite düzeyine kadar geniş bir yelpazede sunulan eğitim seçenekleri, bireylerin kişisel ve ekonomik gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır (Chankseliani vd., 2021; Lövdén vd., 2020). Mesleki eğitim, teorik bilgiyi pratik becerilerle birleştirerek bireyleri iş dünyasının taleplerine uygun hale getirmektedir (Ağın, 2018; Aksoy, 2013; Gültekin, 2023; Gündüz ve Gündüz, 2017; Gomez vd., 2018; Özer, 2019a; Şen, 2016).

Ekonomik sistemler için nitelikli iş gücü önemli olup ve bunun sağlanması etkili mesleki eğitimden geçmektedir (CEDEFOP, 2013; Ekşioğlu, 2013; Gömleksiz ve Erten, 2010; Muğan Ertuğral, 2018; Şahin ve Fındık, 2008; Tardif ve Deschenaux, 2017). Günümüzde daha az vasıflı işçilerin ekonomik kalkınmadaki yeri her geçen gün azalmaktadır (Moore, 2015). Bu nedenle bireyleri daha yüksek vasıflarla donatabilmek için teşvikler ve eğitim fırsatları oluşturma etkinlikleri dünyanın pek çok ülkesinde yürütülmeye devam etmektedir (Moore, 2015). Ekonomideki bu rekabetçi piyasada kendilerine alan açmak isteyen bireylerin becerilerini devamlı olarak yenilemek ve geliştirmek zorunda oldukları açıktır (ERG, 2012). Bu bakımdan bireylere yönelik yürütülen mesleki eğitim faaliyetlerinin hem güncel hem de işlevsel olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye'de mesleki eğitimde çeşitli seçenekler bulunmaktadır. Bunlar akademik kariyer hazırlığı yapan okullar, hem mesleki hem de akademik eğitim sunan kurumlar ve iş dünyasına hazırlık sağlayan mesleki eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim çeşitliliği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlayarak işgücü piyasasına daha iyi hazırlanmalarına olanak tanımaktadır (Sönmez, 1998). Bu seçeneklerden biri olan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), ortaokul mezunlarına yönelik mesleki gelişim imkanları sunarak iş gücünün niteliğini artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2023; MTEGEM, 2014; Numanoğlu vd., 2018).

Türkiye'deki mesleki eğitim merkezlerinin tarihi, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmaktadır ve meslek edinme ile beceri geliştirme gereksinimleri, o zamanlar çeşitli lonca ve esnaf teşkilatları aracılığıyla karşılanmaktadır. Ancak, Cumhuriyet dönemiyle birlikte, modern anlamda mesleki eğitim kurumlarının oluşumu başlamıştır. Bu dönemde başlayan reformlar, 2000'li yıllarda önemli bir dönüşüm geçirmiştir (Horuz, 2017; MEB, 2019). Türkiye'deki mesleki eğitim reformlarının önemli bir parçası olarak öne çıkan MESEM'ler, başlangıçta Çıraklık Eğitim Merkezi olarak bilinmekte olup, 184 farklı meslek dalında eğitim imkânı sunmaktadır (Albayrak, 2020; Altay & Üstün, 2011; Şencan, 2008).

MESEM, bireylerin belirli bir meslek alanında uzmanlaşmalarını hedefleyerek, iş dünyasına daha nitelikli bir şekilde katılmalarını amaçlayan bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022). Doğrudan iş dünyasına yönelik hizmet sunan

MESEM aracılığıyla çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimleri sürdürülmektedir (Gemici, 2010; Mesleki Eğitim Kanunu, 1986; Taymaz, 1980). Bu kurumlar, öğrencilere kişisel yeteneklerine uygun mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım benimseyerek, okul ve iş hayatı süreçlerini birleştirmektedir. Çeşitli kaynaklar tarafından desteklenen bu yaklaşım, bireylerin iş dünyasında başarılı olmalarını desteklemekte ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlamaktadır (Binici ve Necdet, 2004; Demir ve Şen, 2009; Sökül, 2014; Tamer ve Özcan, 2014; Ulus vd., 2015; UNICEF, 2019).

MESEM'e geçiş aşamasında öğrenci-veli, okul ve işletme arasında, işletmelerde verilen beceri eğitimiyle ilgili sözleşme imzalanmaktadır. Bu kapsamda verilen eğitim süreci haftada bir gün okulda ve dört gün işletmelerde olacak şekilde planlanmıştır. MESEM'ler de üç yıllık eğitim sürecince, meslek dalının genel gereksinimlerine yönelik bilgi ve becerilerin elde edilmesini amaçlayan öğrencilere "çırak öğrenci" adı verilmektedir (3308 Sayılı Kanun, 1986). Eğitim süresince, stajın gerçekleştirildiği işyerinde veya işletmede, ustalık belgesine sahip bir usta öğretici bulunması zorunludur. Aynı meslek dalında eğitim veren işletmeler, en fazla 40 çırak öğrenciye bir usta öğretici görevlendirmekle yükümlüdür. Eğer çırak öğrenci sayısı 40'ın üzerinde ise, bu durumda birden fazla usta öğretici görev alır. Çırak öğrenci bulunduğu işletmede günlük sekiz saati aşmayacak şekilde toplam 320 saat staj yapar. Teorik eğitim günlerinde okula gitmek, bireylerin işletmeler tarafından ücretli izinli sayılmalarını gerektirir. Çıraklık eğitimi üç yıl sürer ve bu süreçte asgari ücretin net %30'u kadar maaş verilirken, kalfalık eğitimi bir yıl sürer ve bu süreçte asgari ücretin net %50'si kadar maaş ödenmektedir (MEB, 2022; MTGEM, 2022). 12. sınıfın sonundaki yetenek değerlendirme sınavını başarıyla tamamlayan öğrencilere ustalık belgesi verilmektedir (Özer, 2018; MTGEM, 2023). MESEM'de, kalfalık/ustalık programları ve diploma programları uygulanmaktadır. Eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrencilere Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi diploması verilmektedir. Mezunlar, ayrıca ustalık ve kalfalık belgesi olarak teknik yetkinliklerle donatılıp eğitim düzeyleri hakkında bilgi veren belgeler almaktadır (MEB, 2018).

MESEM, sürekli olarak düzenlemeler ve projeler aracılığıyla güçlendirilmekte ve bireylerin iş dünyasında daha etkin olmalarına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009; Canbal vd., 2020; Özer, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, çıraklık yaşı olarak belirlenen 14-19 yaş aralığı 6764 sayılı kanun ile zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2018; MEB, 2022; 6764 Sayılı Kanun, 2016). Bu düzenleme ile kalifiye eleman yetiştirerek bu kişilerin işgücü piyasasına kazandırılması ve istihdam oranının artırılması amaçlanmıştır (Özer ve Suna, 2020; Üstün ve Yiğit, 2022). Ancak yapılan düzenlemelerin istenen hedeflere tam olarak ulaşmadığı belirtilmiştir. Ulaşılamama nedeninin ise iş sektöründeki sorunların okulları olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2014; Özer, 2020).

Mesleki eğitimde yaşanan bu sorunların çözümü amacıyla; 2021 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan revizyon çalışmalarıyla birlikte MESEM,

Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde yer almaya başlamıştır (Özer ve Suna, 2022). 2023 vizyonu çerçevesinde, nitelikli iş gücü oluşturma hedefi doğrultusunda mesleki eğitimin önemi artmış bu bağlamda yeni projeler, düzenlemeler ve güçlendirme çalışmaları hayata geçirilmiştir (Özkan ve Göktürk, 2023). 2021 Aralık ayında başlatılan MESEM uygulaması, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı amaçlamıştır (MEB, 2022). Bu doğrultuda MESEM programları, Mesleki Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde iş başında eğitim sağlayarak, öğrencilere hem diploma alma hem de mesleki deneyim kazanma imkânı sunmaya başlamıştır (MEB, 2022; MEB, 2021; Özer, ve Suna, 2022).

Araştırmada, MESEM uygulamasının yer aldığı okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmelerde katılımcıların deneyimleri, mesleki eğitim sürecinin etkinliğini ve iş dünyasına entegrasyonunu değerlendirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecince yer alan ve aktif rol alan bu bireyler, mesleki eğitim programlarının teorik ve pratik bileşenlerini birleştirerek, iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli iş gücünün nasıl yetiştirildiğini bizzat deneyimleyenler ve gözlemleyebilirler. Bu birikimler, eğitim süreçlerinin gerçek hayatta nasıl uygulandığını, hangi alanlarda iyileştirmeler gerektiğini ve hangi uygulamaların daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların deneyimleri, mesleki eğitim programlarının etkinliğini ve mezunların iş gücüne katılımını optimize etmek için gelecekteki düzenlemeler ve iyileştirmeler için yol gösterici olacaktır.

Araştırma, MESEM'lerin hem bireyler hem de toplum için taşıdığı önemi ve bu merkezlerin işleyişini anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımlar, eğitimin toplumsal yapıdaki yeri, ekonomik gelişme üzerindeki etkileri ve bireylerin iş gücü piyasasındaki konumlarına yönelik derinlemesine bir analiz sunması açısından önemlidir.

Son yıllarda, mesleki eğitim alanında eğitim gören öğrencilerin MESEM'e geçiş yaptığı gözlemlenmiştir. Bu geçişlere neden olan sebeplerin neler olduğunun anlaşılabilmesi ve MESEM'in farklı yönleriyle değerlendirilebilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, işletmeler ve öğrencilerin görüşleri oldukça kıymetlidir. Bu nedenle, öğrencilerin Mesleki Eğitim Merkezlerine geçiş nedenlerini ve bu merkezlerin sağladığı avantajları anlamak, geniş bir perspektiften bakarak MESEM'i değerlendirmek önemli görülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın MESEM'i bütüncül bir açıyla değerlendirmek, bu merkezlerin karşılaştığı zorlukları, sunduğu fırsatları ve avantajlarını belirlemede yardımcı olabileceği, öğrenci deneyimleri, memnuniyet düzeyi ve iş dünyasıyla olan etkileşimleri üzerine odaklanarak, daha kapsamlı ve mesleki eğitimde gelişmeleri değerlendirmek ve iyileştirmek isteyen eğitim paydaşlarına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitimde iyileştirme ve güçlendirme çabalarına rehberlik etmesi ve mesleki eğitim merkezlerinin genel etkisinin değerlendirilmesini, katılımcıların öznel

deneyimlerini vurgulayarak MESEM'e geçiş sürecinin zengin ve çeşitli yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve açıklamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Gliner vd., 2015; Çev. S.Turan; Creswel, 2012). Bu desen, bireylerin olaylara ve yaşantılara yönelik algılarını anlamak, açıklamak ve yorumlamak amacıyla kullanılır (Kocabıyık, 2016; Merriam, 2013; Çev. S.Turan). Bu araştırma, ortaöğretim çağındaki öğrencilerin MESEM'e geçiş nedenlerini, bu merkezlerin karşılaştığı zorlukları, sunduğu fırsatlar ve avantajları anlama amacını taşıyan fenomenolojik bir araştırma tasarımını temel almaktadır. Araştırmanın odak noktası, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve işletmelerin MESEM deneyimlerini derinlemesine anlamak ve çeşitli bakış açılarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ildeki MESEM uygulamasının yer aldığı okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmelerden oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçimi ile araştırmanın veri çeşitliliğini artırılması sağlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirli kriterlere ve özelliklere sahip durumlar için tercih edilen bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, belirli durumlar, vakalar veya bireylerle ilgili derinlemesine bir anlayış elde etmek amacıyla kullanılır (Gliner vd., 2015; Çev. S.Turan; Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya dahil edilen okul yöneticileri; eğitim ve yönetim süreçlerini ifade etmeleri, öğretmenler; eğitim uygulamalarını ve öğrenci etkileşimlerini değerlendirmeleri, öğrenciler; MESEM deneyimlerini doğrudan aktarmaları amacıyla, veliler; öğrencilerin mesleki eğitim süreçlerine ailelerin bakış açısını değerlendirmeleri için ve işletme temsilcileri ise mesleki eğitimin iş dünyası ile entegrasyonunu ve uygulama süreçlerini ifade etmeleri için çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Katılımcıların seçilmesinde ayrıca MESEM ile doğrudan ilişkili olmaları, eğitim sürecindeki farklı rollerde olmaları ile MESEM'in çeşitli boyutlarını anlamayı mümkün kılması, yeterli katılımcı sayısı ile verilerin yeterli çeşitlilik ve derinliğe ulaşmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca belirli kriterlere ve özelliklere sahip durumları vurgulayarak veri çeşitliliğini artırmakta ve araştırmanın kapsamını zenginleştirmektedir. Çalışma, toplamda 32 katılımcı ile yürütülmüştür; bunlar sekiz okul yöneticisi, sekiz öğretmen, on öğrenci, üç veli ve üç işletme temsilcisidir.

Katılımcı sayısının belirlenmesinde veri setinin doygunluğa ulaşması göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma, katılımcıların çeşitli görüşlerini göz önünde bulundurarak neden-sonuç ilişkilerini daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar bu çalışmada Husserl yaklaşımını benimsemişlerdir. Husserl'in fenomenolojisi, "özlere" veya "ideallere" ulaşmayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanır (Husserl ve Tepe, 2003). Bu yaklaşımda araştırmacılar daha önceden sahip oldukları bilgi birikimlerini bir kenara koyarak , araştırmayı yürütmeye çalışmışlardır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Öğretmen	Okul yöneticisi	Öğrenci	Veli	İşletme temsilcisi
Cinsiyet	4	7	5	1	2
	4	1	5	2	1
Toplam	8	8	10	3	3

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların bakış açısını sınırlamamak ve derinlemesine bilgilere erişim sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde, ilk olarak literatür taraması gerçekleştirilmiş ve ardından dört alan uzmanının değerlendirmeleri alınarak taslak hazırlanmıştır. Bu uzmanlar eğitim bilimleri alanında iki doçent ve iki doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır. Uzmanların daha önce bir çok nitel çalışmalarının olması ve iki uzmanın bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile nitel araştırma yöntemleri içerikli lisansüstü ders vermişlerdir. Taslak, pilot uygulama ile test edilmiş ve forma son hali verilmiştir.

Araştırma amacına uygun olarak, uzman görüşleriyle görüşme kılavuzunun yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme soruları için pilot bir uygulama yapılarak soruların çalışma kapsamında doğru anlaşılıp anlaşılması ve amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir. Son hali verilen görüşme formu katılımcılarla yüz yüze ve bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri, araştırmacının önceden belirlenmiş bakış açısından veya daha önceki araştırmalardan kaynaklanan bulgulardan bağımsız olarak ifade etmelerini teşvik etmek amacıyla (Creswell, 2017) oluşturulan açık uçlu sorular çerçevesinde toplanmıştır. Bu şekilde yürütülen görüşmeler gönüllülük esasıyla gerçekleştirilmiş, öncesinde ise katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bir bilgilendirme sunulmuştur. Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri için özel bir onam formu imzalatılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler, önceden alınan izinler çerçevesinde ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Ardından,

bu ses kayıtları deşifre edilerek yazılı metin formatına dönüştürülmüştür. Elde edilen katılımcı görüşleri dijital ortama aktarılmıştır.

Etik Kurul Kararı

Çalışmanın etik kurul izni 01.02.2024 tarihinde X Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/03 oturum sayısı ile verilmiştir

Verilerin Analizi

Görüşmelerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılarak tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama, veri setinde belirli temaların veya kalıpların belirlenmesi ve incelenmesi süreci ile birlikte verilerde tekrarlayan konuları ve anahtar temaları ortaya çıkarmak için kullanılır. Bu yöntem, metinlerdeki kodları, temaları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Aziz, 2011). Katılımcılar okul yöneticileri (OY), öğretmenler (O), öğrenciler (OG), veliler (V) ve işletmeler (IS) olarak kodlanmıştır. Bu kodlama, katılımcıların gruplarını belirlemek ve analiz sürecini daha organize hale getirmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri, benzerlik düzeyine göre sistematik bir şekilde kodlanmış ve birbirine yakın olan kodlar, alt temalara yerleştirilmiştir. Bu veriler sayısallaştırılmış ve frekans değerleri bulunmuştur. Bu kodlama süreci, benzer düşüncelerin gruplandırılması ve analiz sürecindeki yapıyı güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alanda uzman kişilerden görüş alınmıştır. Uzmanlar, görüşme formlarındaki görüşler için oluşturulan temaları Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanarak değerlendirmişlerdir (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı) x100). Buna göre araştırmacılar arasındaki uzlaşma yüzdesi güvenilirlik oranı $P = 323 / (323 + 24) \times 100 = \%93.08$ olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesinin genellikle %90 ve üzerinde olması güvenilirlik açısından kabul edilebilir olarak değerlendirilir (Saban, 2008). Bu çalışmada, uzlaşma yüzdesi %93 olarak belirlenmiş ve görüş ayrılığı yüzdesi ~%7 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın güvenilirliğini destekleyici niteliktedir.

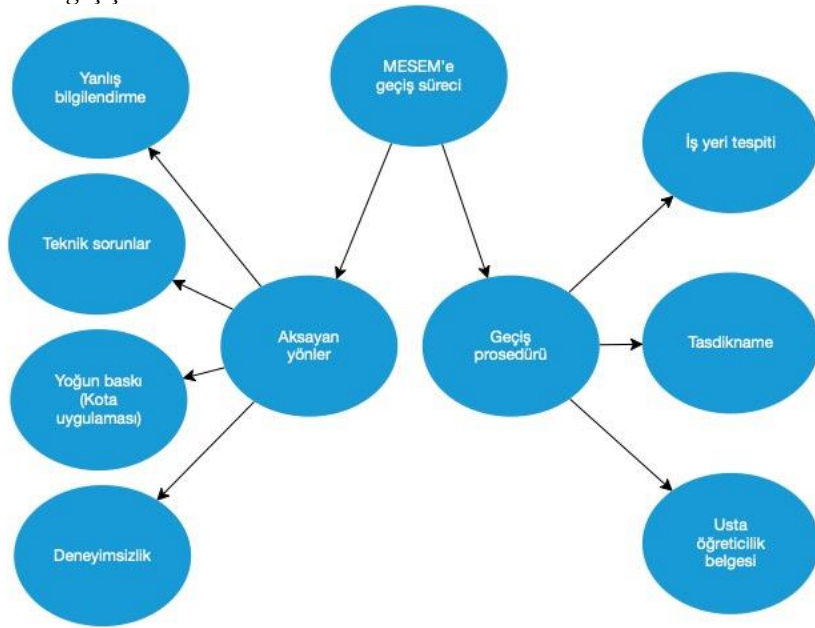
Araştırmanın aktarılabilirliği amacıyla, katılımcı çeşitliliği sağlanmış ve ayrıntılı tanımlamalar ile veri toplama ve analiz sürecinde kullanılan yöntemler teferruatlı bir şekilde tanımlanmıştır. Tematik kodlama ve içerik analizi ile birlikte uzman görüşü görüşü alınarak araştırmanın inandırıcılığı sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığı için sistematik kodlama yapılarak güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Veriler sayısallaştırılıp frekans analizi yapılmış ve ayrıntılı dökümantasyon ile araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğrencilerin MTAL'den MESEM'e geçiş süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla katılımcılara "Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden, MESEM'e geçiş sürecini anlatınız" sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile elde edilen sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

MESEM'e geçiş süreci



Katılımcıların görüşleri incelendiğinde MESEM'e geçiş süreci "aksayan yönler" ve "geçiş prosedürü" olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Aksayan yönler alt temasında yanlış bilgilendirme (n=4), teknik sorunlar (n=1), yoğun baskı (kota uygulaması) (n=4) ve deneyimsizlik (n=4) olarak kodlanmıştır. Yanlış bilgilendirme koduna yerleştirilen katılımcı görüşleri; MESEM'e dâhil olan ve olmayan herkesin koşulsuz şartsız bir şekilde aylık ücret ödemesinden faydalanacağı, uygulamanın bireylere meslek edindirme amacından çok bir sosyal yardım dağıtımı gibi bir algının oluşması şeklinde özetlenebilir. Bu kategoriye yerleştirilen katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Yanlış bilgilendirmelerden kaynaklı birtakım sorunlar yaşadık. İlk bilgilendirme yapılırken para desteği öne çıkarılarak yapıldı ve bu, para desteğinin herkese dağıtıldığı algısını yarattı. Bu nedenle, birçok kişi yanlış bir şekilde programa katıldı. Ancak gerçekte durum böyle değildi ve

programın detaylarını geniş bir şekilde anlatarak bu yanlış algıyı düzeltmeye çalıştık.”(OY1-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

“Vatandaşın olaya bakış açısı açıkçası para desteğinden ibaretti.” (OY2-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

“Siz asgari ücretin yarısını vereceğiniz dediğiniz anda bu eğitime ihtiyacı olmayan kişiler de kayıt yaptılar. Yani öğrenci ile paraya ihtiyacı olan kişiler aynı keşeye konuldu.”(OY4-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

“Devlet katkısı açıklandığında, 65 yaşındaki birinin bile gelerek başvuruda bulunduğunu gördüm. Bu, yanlış bir bilgilendirme oluşturulduğunu gösteriyor. Yaşlı bir teyze, gençlerin evraklarla geldiğini gördüğünde, "Oğlum para dağıtılıyor, bana da para verin" şeklinde talepte bulundu.” (OY5-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

Teknik sorunlar kodunda geçiş sürecinde e-MESEM sistemi kaynaklı teknik sorunların olduğu belirtilmiştir. Dikkat çekici katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Sistem sürekli uyarılar veriyor. Örneğin, "Bağlı bulundu ve senden kaydını silmesini sağlayınız" şeklinde uyarılar alıyoruz. Aradığımızda, düzeltme yapıldığını söylüyorlar. Ancak bu gibi sorunlarla karşılaşınca, Bakanlığa kadar ulaşmak zorunda kaldık. Altyapı sorunları hala çözülmüş değil.”(OY1-Erkek-Teknik sorunlar)

Uygulamanın hedeflediği öğrenci sayısına ulaşabilmek için okullara ve illere belirli bir öğrenci kotası verilmiştir. Bu sebeple, okullar kota doldurmak için sürekli devamsız öğrencileri bulma çabası içine girmiştir. Üst yönetimin, okullar ve iller arasında karşılaştırma yapmış olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından belirtilen görüşler, yoğun baskı olarak kodlanmıştır. Öne çıkan bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“İller birbirleriyle yarışa girdiler. Bu da okullar öğrenci yarışı içerisine girmesine sebep oldu.” (OY2-Erkek- Yoğun baskı)

“Bu kayıp öğrenci kitlesine okullar ulaşabilir denildiği için, her okula belli sayıda kayıt verildi. Ancak bu kayıtları doldurmak için oldukça zorlandık. Yani her ile ve her okula birer kota konuldu. İller ve okullar kendi aralarında kıyaslanma durumu yaşadılar..” (OY7-Erkek-Yoğun baskı)

MTAL’de uygulanan MESEM programının başlatılmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin MESEM uygulaması konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu alanda deneyimlerinin bulunmadığı belirtilmektedir. Bu sebeple, okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmiş, ancak bu eğitimlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu eksiklik, bilgilendirme ve rehberlik eksikliğine bağlı olarak geçiş sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesini zorlaştırmıştır. Bu görüşler, deneyimsizlik kodu etrafında toplanmıştır. Bazı katılımcı görüşler şu şekildedir:

“Kötü tarafı şuydu ki hiçbir okul idarecisine ne bir rehberlik ne de hizmet içi eğitim faaliyeti yapılmadı. Dolayısıyla, hiç bilmediğimiz bir sistemin içinde kendimizi bulmuş olduk. Sistemi çözmek ayrı bir problemken, sisteme adapte olmak da ayrı bir problemdi. Orada yanlış mı yaptık, yapmadık mı, bunlar hep deneme yanılma yöntemi ile bulundu.” (OY7-Erkek- Deneyimsizlik)

“Bu işi yapabilecek kişilerin önceden bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, bizim aldığımız eğitimde mevzuat slaytlardan okundu. Ardından 2 gün boyunca bize örnek bir öğrenci kaydı gösterildi. Ancak, bu eğitimden sonra pratik uygulama veya destek alamadık. Öğrenci kayıtlarının ardından devamsızlıklar, sigorta girişleri gibi birçok işlemin nasıl yapıldığına dair pratiğimiz yoktu. Bu nedenle, sadece gözlemleyerek öğrenmeye çalıştık. Uygulamalı bir eğitim almadığımız için sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışmak oldukça yorucu oldu. Sonuç olarak, kervan yolda dizilir mantığıyla hareket edildi ve bu durum bizi ciddi anlamda zorladı.” (OY4-Erkek-Deneyimsizlik)

“Başlangıçta eksik bilgilendirme yapıldı ve bizlere gelen mesajlara göre işlemler yapıyorduk. Ancak bu mesajlar da tam ve yeterli bilgi içermiyordu. Bu eksiklik nedeniyle işlemleri tam ve doğru bir şekilde gerçekleştirmekte zorlandık.” (OY8-Erkek-Deneyimsizlik)

Geçiş prosedürü alt temasına göre iş yeri tespiti (n=9), tasdikname (n=9) ve usta öğreticilik belgesi (n=17) olmak üzere kodlanmıştır. Katılımcılar, geçiş sürecini devam ettikleri okuldan ilişkilerini keserek, usta öğreticilik belgesi bulunan bir iş yerini belirlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Geçiş prosedürüyle görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

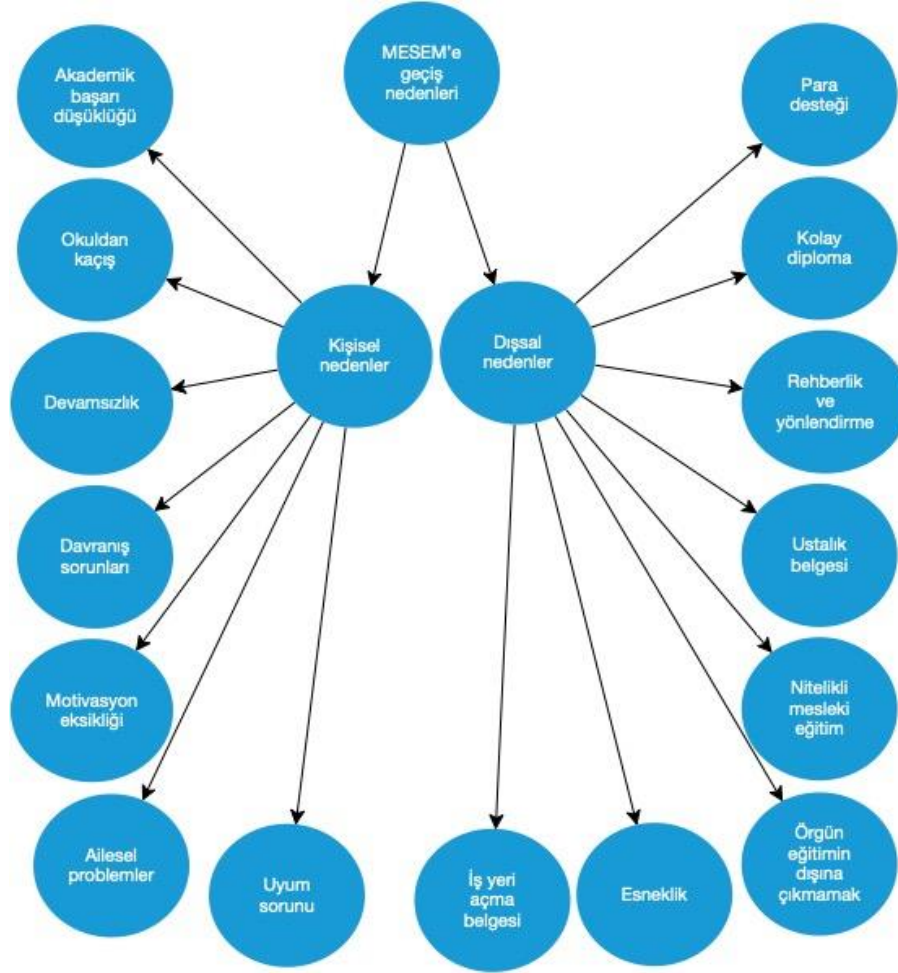
“Tasdiknamemi aldım. Daha sonra işte usta öğreticilik belgesi olan bir iş yerinde çalışmam gerekti. İş yerini bulduk. Babamın imzalaması gereken evraklar vardı onları topladık daha sonra ise evraklarımı topladıktan sonra kaydımı oluşturdum. “ (ÖĞ2-Erkek- Tasdikname- Usta öğreticilik belgesi- iş yeri tespiti)

“İşletmenin usta öğreticilik belgesinin olması lazım. Belgeler hakkında bilgi veriyoruz. Velilere gerekli bilgilendirmeleri yapıyoruz.” (OY8-Erkek- Usta öğreticilik belgesi)

Çalışmada, öğrencilerin MESEM’e geçiş sebeplerini tespit etmek amacıyla, katılımcılara “Öğrencilerin MESEM’e geçiş sürecinin nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevapların analiz sonuc Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

MESEM’e geçiş nedenleri



Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin MESEM'e geçiş yapmasının nedenleri “kişisel nedenler” ve “dışsal nedenler” olarak iki alt tema oluşturulmuştur. Kişisel nedenler alt temasında en fazla vurgulanan kodlar devamsızlık (n=15), okuldan kaçış (n=19) ve akademik başarı düşüklüğü (n=24) olarak belirlenmiştir. Devamsızlık koduna göre katılımcılar, öğrencilerin okula devam etme isteksizliği ve devamsızlık sorunlarının ortaya çıkmasının, sınıf tekrarı riski ile karşı karşıya kalınmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin okuldan kaçma eğiliminde olmalarının arkasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Öne çıkan bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Devamsızlıktan kalınca sınıf tekrarı yapıyor. Ama meslek eğitim merkezine geçiş sağlarsa devamsızlıktan kalma durumu olmayacak. Sadece kalmasın oradan devam etsin” (OY1-Erkek- Devamsızlık)

“10 sınıftaydım açıkçası devamsızlık problemlerim vardı devamsızlık sayım çok fazlaydı” (ÖG7-Erkek- Devamsızlık)

“Devamsızlıktan kalma durumları kesinleştiği zaman geçiş yapıyorlar.” (Ö5-Kadın- Devamsızlık)

Öğrencilerin akademik eğitime olan ilgisizliği ve MESEM’de sunulan akademik eğitimin sadece bir günle sınırlı olması, öğrencilerin okuldan kaçış amacıyla geçiş yapmalarına neden olmuştur. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri "okuldan kaçış" olarak kodlanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bazı çocuklar okulda okumak istemiyor. Bir iş yerinde çalışmak istiyor.” (OY8- Erkek- Okuldan kaçış)

“Çocuk beş gün okula gelmek istemiyor. MESEM de dört gün işletme bir gün ise okul var.” (Ö4- Kadın- Okuldan kaçış)

“Okumak, derslere girmek istemiyordum. Okula gitmek istemiyordum.” (ÖG8-Erkek- Okuldan kaçış)

Katılımcı görüşleri, yoğun bir şekilde akademik başarının düşük olduğunu işaret etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik, hazır bulunmuşluk ve motivasyon eksikliği yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyerek sınıf tekrarı riskiyle karşılaşma endişesi taşıdıklarını vurgulamışlardır. Bu nedenlerden ötürü MESEM’in tercih edildiği görülmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Akademik başarısı düşük hem de okulda okuma isteği olmayan öğrenciler var. Sadece başarı düşüklüğü değil istek de yok.” (OY1- Erkek- Akademik başarı düşüklüğü)

“Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrenciler MESEM’e geçiş yapmak istiyor. Açıkçası çok fazla ders yükü olmadığı için de tercihte bulunuyorlar.” (Ö8- Kadın-Akademik başarı düşüklüğü)

“Derslerim bayağı kötüleşmeye başladı. Açıkçası kafamda çok dersleri almıyor.” (ÖG1- Erkek- Akademik başarı düşüklüğü)

Dışsal nedenler alt temasında rehberlik ve yönlendirme (n=11), kolay diploma (n=20) ve para desteği (n=29) olarak kodlama yapılmıştır. Geçiş süreçlerinde, öğrencilere rehberlik ve yönlendirme sağlamak amacıyla öğretmenler ve okul yöneticilerinin potansiyellerini anlamalarına odaklandıkları vurgulanmıştır. MESEM hakkında yapılan bilgilendirme çalışmalarının ve rehberlik yönlendirmelerinin etkili

olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, katılımcı görüşleri "rehberlik ve yönlendirme" kategorisinde değerlendirilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bir gün okuldayken okul müdürümüz bize MESEM hakkında bilgi verdi. Özellikle ders başarısı düşük olan öğrencilerin geçiş yapmasının faydalı olacağını belirtti.” (ÖĞ6- Kadın- Rehberlik ve yönlendirme)

“Öğrencileri yönlendirme yapıyoruz, özellikle ders başarısı düşük ve okula devam etmek istemeyen öğrencilere bilgilendirme çalışmaları gerçekleştiriyoruz.” (OY8- Erkek- Rehberlik ve yönlendirme)

Katılımcılar, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan mezun olamama ve örgün eğitimin dışına çıkma korkusu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. MESEM'e geçişin, öğrencilere diploma alma konusundaki zorlukları aşma ve daha kolay bir şekilde mezun olma imkânı tanıdığı düşüncesi, katılımcılar arasında yaygın bir şekilde ifade edilmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“En azından diplomayı alıp, eğitimlerine devam edebilmek amacıyla MESEM'e geçiş yapıyorlar.” (Ö1-Kadın- Kolay diploma)

“Benim açıkçası MESEM'e geçiş yapabilmemin en önemli sebeplerinden birincisi diploma alabilmek. (ÖĞ3- Erkek- Kolay diploma)”

Geçiş nedenleri temasına yerleştirilen katılımcı görüşlerinin “para desteğinde” yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin 9, 10, 11. sınıflarda asgari ücretin BRÜT yüzde 30'unu, son sınıfta ise asgari ücretin yüzde 50'sini aylık olarak aldıkları belirtilmiştir. Bu durum, özellikle ergenlik döneminde para kazanmanın daha çekici olması ve ailelerin ekonomik sorunlarının olması sebebiyle geçiş yapma kararlarını etkilediği belirlenmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

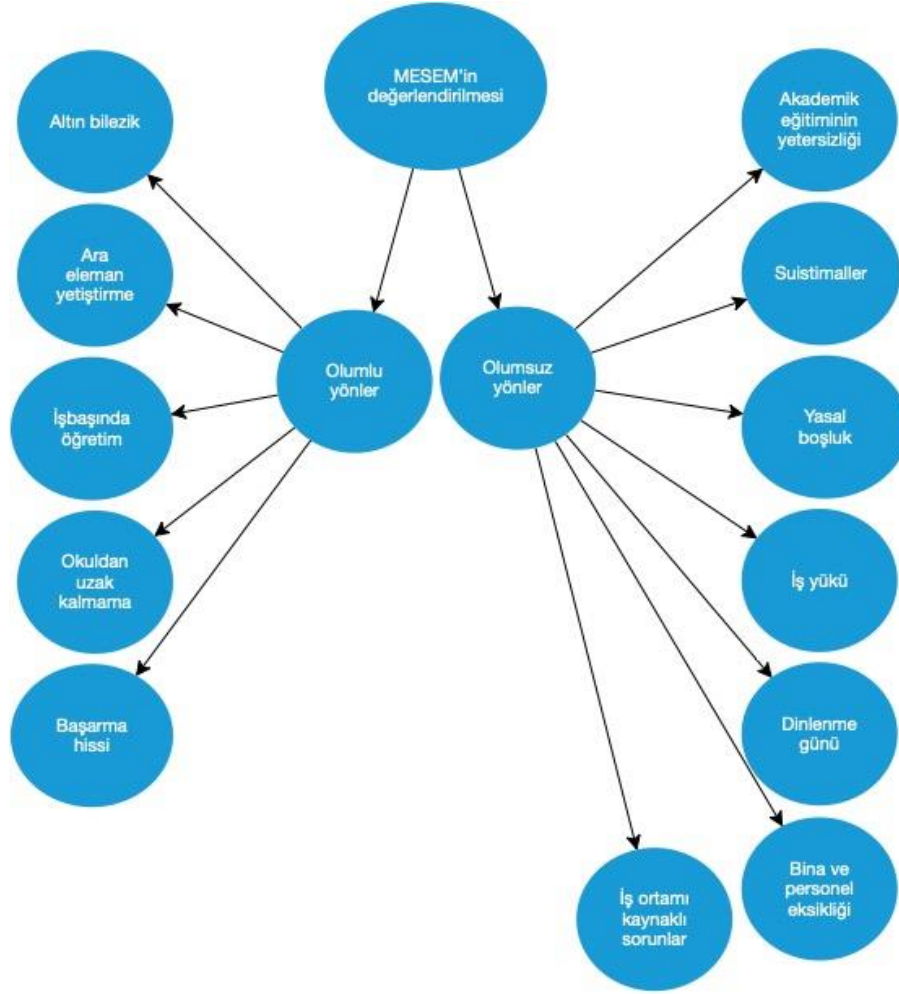
“Meslek lisesinde okuyorum para kazanmıyorum ancak mesleki eğitim merkezine geçiş sağlarsam para kazanıyorum. Daha cazip hale getiriyor.” (OY1-Erkek- Para desteği)

“Hem çalışıp bir şeyler öğreneyim. Hem de para kazanayım dedi.” (V3-Kadın- Para desteği)

“Dedim en azından bir diplomamı da alırım mesleğimi öğrenirim ayrıca para da kazanırım.” (ÖĞ4-Kadın-Para desteği)

Katılımcıların MESEM hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen “MESEM’i nasıl değerlendirirsiniz?” soruya ilişkin elde edilen yanıtlar analiz edilmiş ve Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3
MESEM'in değerlendirilmesi



Şekil 3 incelendiğinde, MESEM'in değerlendirilmesi "olumlu yönler" ve "olumsuz yönler" alt temalarla açıklanmıştır. Katılımcıların görüşlerine öne çıkan kodlar arasında "altın bilezik" (n=27), "ara eleman yetiştirme" (n=15) ve "iş başında öğretim" (n=9) bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğrenciler mesleklerini öğrenme sürecinde önemli bir gelişme kaydetmiş ve mezun olduklarında nitelikli bir eleman haline gelmişlerdir. Öğrenciler ve veliler bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki incelikleri öğrenme sürecinin, mesleklerini sürdürmelerinde etkili olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Bu görüşler, olumlu

yönler alt temasında bulunan "altın bilezik" koduyla açıklanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“MESEM aslında harika bir sistem. Öğrenciler, bu sistemde mesleğini öğreniyor.” (OY4- Erkek- Altın bilezik)

“Meslek lisesindeyken, açıkçası elektrik bölümünde olmama rağmen işin tam olarak ne olduğunu bilmiyordum. Ancak şu anda, işin tüm detaylarına hakimim.” (ÖĞ2-Erkek- Altın bilezik)

“Öğrenciler, işletmelerimizde çok daha hızlı bir şekilde ustalaşıyorlar. Kendilerini geliştirdikçe kaynakçılık, montaj gibi birçok alanda da yetkinlik kazanıyorlar. Bizler açıkçası doğrudan sonuca odaklanarak, öğrencilerin pratik becerilerini hızla geliştirmelerine olanak sağlıyoruz.” (İŞ1- Erkek- Altın bilezik)

Ara eleman yetiştirme konusundaki görüşlere göre, katılımcılar MESEM'in ara eleman yetiştirmedeki önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, katılımcılar, nitelikli ara elemanların eğitilmesinin, iş gücü piyasasına daha donanımlı bireylerin kazandırılmasına önemli bir katkı sağladığına inanmaktadırlar. Ara eleman yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesiyle birlikte sektörün ihtiyaç duyduğu donanımlı profesyonellerin artacağına dair bir kanaat ortaya çıkmaktadır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Şu an sanayide ciddi bir şekilde ara eleman ihtiyacı söz konusu. MESEM'in açıkçası bu ihtiyacı karşılayacağını düşünüyorum.”(OY4- Erkek-Ara eleman yetiştirme)

“MESEM'e gelen öğrenci artık bir ara eleman olduğunu kabul etmiştir.”(Ö7- Erkek- Ara eleman yetiştirme)

“Şimdi ben berbere gidiyorum, çırak yok. Aynı durum sanayiye gidince de geçerli. Başka yere de gidiyorsun yok. Biz öğrenciyi 12 yıl okulda tuttuğumuz da ustalarımızın, işletmelerimizin ve sanayinin ihtiyaç duyduğu elemanı biz nasıl karşılayacağız. MESEM iyi bir yöntem ve düşüncedir.” (Ö2-Erkek- Ara eleman yetiştirme)

Katılımcıların görüşlerine göre MESEM'de verilen iş başında öğretim, katılımcılara göre, çalışanların pratik deneyim kazanmalarını ve iş becerilerini geliştirmelerini destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, iş başında öğretim uygulamalarının, teorik bilginin pratikte nasıl uygulanacağına dair gerçekçi eğitim ortamıyla ve teknolojik imkanlarla birleştirildiğinden öğrencilerin profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

“Öğrenciler MESEM de resmen ve fiilen işin içerisinde. Burada öğrenci gerçek bir şekilde işin içerisinde bulunuyor. Ustasıyla birlikte tesisat işlerine gidiyor. Örneğin, şofben montajına gidiyorlar. Öğrenci, birkaç kez

gözlemledikten sonra ustası tarafından yönlendirilerek işi yapmaya başlıyor. Bu şekilde yaparak öğrendiği için daha kolay ve etkili bir şekilde öğreniyor.”(OY1- Erkek-İş başında öğretim)

“Meslek lisesinden gelen bir öğrenci istemediği sürece siz ona öğretemiyorsunuz. MESEM de bu durum öyle değil. 4 gün orada çalışıyor. Tabiri caizse kafasına vura vura öğretiyorlar.” (OY7-Erkek- İş başında öğretim)

Olumsuz yönler alt temasında öne çıkan kodlar arasında, iş yükü (n=5), yasal boşluk (n=10), akademik eğitimin yetersizliği (n=14) ve suiistimaller (n=11) bulunmaktadır. Suiistimaller koduna göre, işletmelerin maddi destekten yararlanmak amacıyla öğrenci sayısını kapasitesinden daha fazla gösterdiği vurgulanmıştır. Bu durumda, öğrencilerin gerçekte işletmelere gitmediği ve sadece hayali öğrenciler olarak kaydedildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, farklı işyerlerinin adreslerinin verildiği ve hayali işletmelerin olduğu belirtilmiştir. İşletmelerin öğrencilerine düzensiz ve eksik ödemelerde bulunduğu da ifade edilmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Arkadaşım Van'da çalışıyor. Küçük berber dükkanında kaç tane stajyer çalıştırılabilir? Bir ya da ikidir. 40 kişi kaydetmişler. Kırsalda küçük yerlerde bu biraz daha suiistimal edildi.” (OY1-Erkek- Suiistimaller)

“Yani suiistimaller de oldu. Elektrikçi olan bir işletmenin yerine koordinatör öğretmenimiz gittiği zaman bir çiğ köfteci dükkanıyla karşılaştı. Biz bunlara izin vermedik. Savunmaları şu şekilde oldu orası da bize bağlı bir iş yeri şeklinde kendilerini ifade ettiler. Nihayetinde iptal ettik.” (OY2-Erkek- Suiistimaller)

“Maddi destek çok fazla suiistimal edildi. Gerçekten bu işi öğrenmeyecek yapmayacak formaliteden giren kişilerin olması programı sistemi kasmaya başladı.” (OY4- Erkek- Suiistimaller)

“İşletmelerin öğrenciye verdiği parayı tekrar elinden alanı duydum. Paranın yarısını veren olmuş üçte birini veren olmuş.” (OY5-Erkek- Suiistimaller)

“Devlet maddi destek verdiği için işe gelmeyen kişiler yakın çevresi akrabalarını MESEM de öğrenci gibi gösterdiler.” (Ö7- Erkek- Suiistimaller)

MESEM'e geçiş şartlarının belirlenmesindeki esneklik, yaş ve diploma kriterlerinin belirsizliği, katılımcılar arasında sıkça dile getirilen bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, mevzuatta bulunan yasal boşlukların suiistimallere zemin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler “yasal boşluk” olarak kodlanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kimin ihtiyacı var bu belgeyi kimler almalı gibi mevzuatta aslında çok düşünülmemiştir. Eğitimde sınırın olmaması yani yaşın önemi yoktu.” (OY4-Erkek- Yasal boşluk)

“Bir öğrenci, emekli olmuş, doktor, öğretmen ya da lisans/ön lisans mezunu olsun, herkes MESEM’e kayıt olabiliyordu. Ancak daha sonra bu duruma bir sınırlama getirildi. Artık herkes kayıt olabiliyor, ancak devlet desteği alamıyor. Devlet desteğinden yararlanabilmek için en fazla lise mezunu olmak gerekmektedir.” (OY1- Erkek- Yasal boşluk)

“Bir kişi geldi. Üniversitesini bitirmiş, hatta doktora yapmıştı. Ancak abisinin tesisat dükkanında çalışmak istiyordu ve kayıt yapmak istedi. Bu durumda, kişinin samimiyetini sorgulamak oldukça anlamlı olabilir. (OY2- Erkek-Yasal boşluk)

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde MESEM uygulamasının başlatılmasıyla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenleri arasında iş yükünün arttığı vurgulanmıştır. e-MESEM’deki teknik ve altyapı sorunları, okul yöneticilerinin rutin işlemlerini aksatmış ve bu durum da iş yükünün artmasına neden olmuştur. Okulların maddi desteklerini işletmelere aktarması, özellikle okul yöneticilerinin sorumluluklarını fazla olmasını sağlamıştır. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Ayrıca bizim iş yükümüzü de arttırdı. Haftada 44 saat dersimiz var. Koordinatör görevi ise ders dışında yapmamız gereken bir iş.” (Ö3-Erkek-İş yükü)

“E-okul’ da mesela 110 notu verdiniz sistem onu kabul etmez. E Mesem de bu durum öyle değil. Öğrenci kaydediyorsun tüm sorumluluğu size bırakıyor sistem. Bilişsel altyapı ciddi şekilde problemliydi. Halende problemler devam ediyor. Kasaplık programı 19 haftalık diğer bir başka bir program 27 haftalık. Bunları bizim tek tek el hesabı ile hesaplamamız lazım. Ne zaman mezun olacak bir şekilde bize bir şey sunmuyor bizim bunu hesaplamamız lazım.” (OY4-Erkek-İş yükü)

“Kayıt ettiğim öğrenciye sigorta girişi yapıyorum. 3308 sayılı yasaya göre bu öğrencilerin sigortalanması gerek. Nakil ediyorum bu sefer sigorta çıkışını yapıyorum. Nakil gittiği okul tekrar sigorta girişini yapıyor. Ekstra iş yükü oluşuyor.” (OY1-Erkek-İş yükü)

MESEM uygulamasında öğrenciler, haftanın dört gününü işletmelerde geçirirken, bir günü ise okulda eğitim alarak öğrenimlerini sürdürmektedirler. Katılımcılar, bu programın bir parçası olarak sağlanan okul eğitiminin hızlandırılmış bir şekilde verildiğini ifade etmişlerdir. Bu eğitimin içinde ders sayılarının yeterince fazla olmadığı ve yetersiz olduğundan dolayı zorluklar yaşandığına dair görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

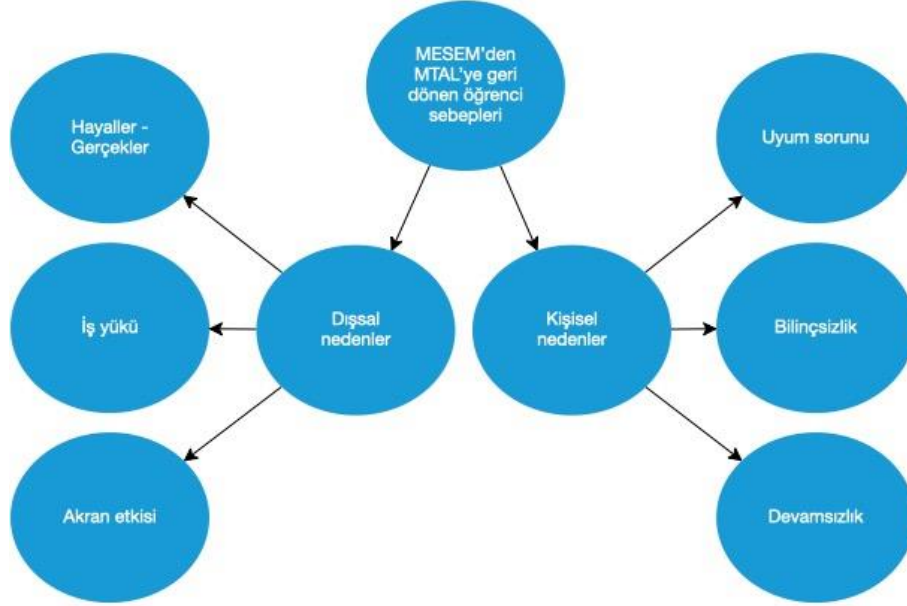
“Şu anda meslek liselerinde verdiğimiz meslek derslerinin süresi genellikle 30 saattir. Ancak MESEM’de bu dersleri 4 saate sığdırıyorlar. Örneğin, pilav pişirmek veya temizlik yapmak için bu süre yeterli olmayabilir. .” (Ö3-Erkek-Akademik eğitimin yetersizliği)

“Verilen eğitim çok donanımlı olmuyor. O da bir güne sığdırıldığı için açıkçası hızlandırılmış bir eğitim veriliyor.” (Ö5-Kadın- Akademik eğitimin yetersizliği)

“Hiçbir şey öğrenmiyoruz. Hoca açıkçası anlatıp geçiyor. Meslek lisesinde böyle değildi daha ayrıntılı görüyorduk.” (ÖĞ2- Erkek- Akademik eğitimin yetersizliği)

Çalışma kapsamında MESEM’den MTAL’ye geri dönmek isteyen öğrencilerin geçiş nedenlerinin ne olduğu tespit etmek için katılımcılara, “MESEM’den MTAL geri dönme/dönmeme nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar analiz edilerek elde edilen sonuçlar Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4
MESEM’den MTAL’ye Geri Dönen Öğrenci Sebepleri



Şekil 4’deki veriler incelendiğinde MESEM’den MTAL’ye geri dönen öğrenci sebepleri dışsal nedenler ve kişisel nedenler olarak iki alt temaya yerleştirilmiştir. Dışsal nedenler kategorisinde hayaller- gerçekler (n=3), akran etkisi (n=1) ve iş yükü

(n=2) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin MESEM'den geri dönme sebepleri çalışma ortamında sorunlar yaşadıkları, çalışma hayatının getirdiği iş yüküne alışamadıkları ve yaşlılarının etkisiyle de geri dönmek istedikleri vurgulanmıştır. Kişisel nedenler alt kategorisinde uyum sorunu (n=6), devamsızlık (n=1) ve bilinçsizlik (n=4) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerinin geçiş yaparken çok bilinçli olmadıkları, oryantasyon sürecinde zorlandıkları belirtilmiştir. Bu nedenle devamsızlık sorunlarının olduğu, okula devam etmede istekli olmadıkları ifade edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Dönmek isteyen öğrenci de çalışma hayatında zorlandığı ve yapamadığı için geri dönmek istemiştir. Çocuk uyum problemi yaşamıştır, işletmesiyle sıkıntı yaşamıştır. Ondan dolayı geri dönmek istemiştir.” (OY8-Erkek-Uyum sorunu)

“Bilinçli değiller. Beklentileri çocuğun oraya gidip sadece oturmasını bekliyorlar. Devlet desteğinden de faydalanmak istiyorlar” (OY5-Erkek-Bilinçsizlik)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MESEM'e yönelik ilgi ve tercih nedenlerini belirleme, okulun etkinliğini değerlendirme ve eğitim-istihdam bağlamında okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve işletmelerin görüşleri doğrultusunda yapılan analizler değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

MESEM uygulamasına geçiş aşamasında yapılan yanlış bilgilendirmeler, herkese koşulsuz bir şekilde aylık ücret ödemesinin yapılacağı bir sistem olarak sunulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu yanlış algı, uygulamanın asıl amacının bireylere meslek edindirme değil, daha çok sosyal yardım dağıtımını gibi algılanmasına yol açmıştır. Literatür araştırmaları, öğrencilerin ve velilerin mesleki eğitim ve MESEM gibi programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Gültekin, 2023; Işıklar, 2012). Bu durum, bilgilendirme eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Mali beklentilerin yanlış anlaşılmasına sebep olan bu durum, öğrenciler ve aileler arasında doğru bilgi akışının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle, programın asıl hedef kitlesi dışında başvuruların alınması ve adil olmayan bir başvuru sürecinin izlenmesi gibi durumlar tespit edilmiştir. Özkan ve Göktürk (2023) tarafından yapılan çalışma, MESEM'in maddi çıkar kapısına dönüşümünü vurgulamakta ve bu durumun, bu tür programların etkinliği ve erişilebilirliği açısından önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle eğitim kurumlarının ve iletişim ağının geniş olduğu okul sistemlerinin, bu bilgilendirme eksikliğini gidermek için önemli bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Aslanargun'un (2007) ve Çalışkan ve Ayık'ın (2015) çalışmaları da okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişimin önemini vurgulamaktadır.

MESEM'e ulaşılan 1 milyon öğrenci kaydı hedefi, MEB tarafından konulmuş ve 11 ay içinde bu hedefe ulaşılmıştır (MEB, 2022). Ancak, bu hedefe ulaşma

sürecinde, illere ve okullara sayı kotaları konulması sonucunda bir rekabet ortamının oluştuğu ve okulların öğrenci kayıtlarını artırmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. MESEM'deki öğrenci sayısının artırılması, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayacağı öngörüsüyle yapılan düzenlemelerle desteklenmiştir (Özer, 2021; Özer ve Suna, 2022). Bu durum, başvuruların gerçek ihtiyaca dayalı olarak değil, kotaları doldurmak amacıyla yapıldığı izlenimini uyandırmıştır. Programın asıl amacının gerçekleştirilmesi yerine sayısal hedeflere ulaşma üzerine odaklanıldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Hizmet içi eğitim, okul yöneticileri ve öğretmenlerin MESEM programını etkili bir şekilde yönetmeleri ve uygulamaları için temel bir gerekliliktir. Bu eğitimler, MESEM'in amacını, hedeflerini ve uygulama süreçlerini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda yeni pedagojik yaklaşımların ve teknolojik araçların nasıl kullanılacağı konusunda da bilgi sağlar. Ancak mevcut durumda hizmet içi eğitimin yetersizliği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin MESEM'i etkin bir şekilde yönetmelerini ve uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Adıgüzel ve Berk (2009) ile Albayrak (2020) tarafından yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimin niteliksel ve niceliksel olarak güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki eğitimde yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2017; Binici ve Arı, 2004).

MESEM'e geçiş yapan öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olması, uyum sorunları yaşaması, disiplin problemleri ve motivasyon eksiklikleri gibi faktörler nedeniyle bu tercihi yaptıkları akademik literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Horuz'un (2017) çalışması, mesleki eğitime yönelik geçiş yapan öğrencilerin genellikle akademik zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Özer'in (2019a; 2021) araştırmaları da öğrencilerin motivasyon eksikliği ve düşük akademik başarılarına dikkat çekmektedir. Çelik (2020) ise mesleki eğitime devam eden bireylerin genelde sosyal statüsü düşük kişilerden oluştuğundan hareketle yapılan eğitim faaliyetlerinin yetersiz ve verimsiz olduğunu söylemektedir. Üstün ve Yiğit'in (2022) çalışması ise, mesleki eğitime geçişin öğrencilerin devamsızlık sorunlarıyla başa çıkma ihtiyacını artırdığını belirtmektedir. Bu bulgular, MESEM'in tercih edilme sebeplerinin temelinde yatan nedenlerini açıklamaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar, MESEM'e geçişin arkasındaki motivasyon eksikliği ve akademik başarıdaki düşüklüğün yanı sıra, ders yükünün azalması gibi pratik avantajlara da işaret etmektedir (Özsoy, 2015). MESEM'e geçiş, öğrencilere daha az yoğun bir eğitim ortamı sunarak, özellikle akademik zorluklarla baş etmekte güçlük çeken öğrenciler için bir alternatif olabilir. Ayrıca, bu geçişin öğrencilere daha kolay bir şekilde mezun olma ve diploma alma imkânı sunduğu da belirtilmektedir. Özellikle, aile baskısı ve toplumsal beklentiler gibi dış etmenlerin de MESEM tercihini şekillendirdiği görülmektedir. Aksoy (2013) yapmış olduğu çalışmada ailesel faktörlerin ve dış etmenlerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Öğrencilerin MESEM'e geçiş yapma kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, maddi kazanç elde etme düşüncesi gibi önemli bir etkenin ortaya

çıkıldığını göstermektedir. Ergenlik döneminde, öğrencilerin para kazanma ihtiyacı ve ailelerin ekonomik sıkıntıları, bu düşüncenin güçlenmesine katkıda bulunmakta ve MESEM'e olan ilgiyi artırmaktadır. Aksoy (2013), ailelerin ekonomik koşullarının mesleki eğitime geçiş yapma kararlarında önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar öğrencilerin maddi kazanç hedeflerinin, mesleki eğitim programlarına olan ilgilerini artırdığını desteklemektedir (Özer, 2018; Özer, 2019b; Özer, 2020; Ulu Boton ve Yüksel, 2019; Tokuç ve Erkuclu, 2008). Bu bulgular, öğrencilerin MESEM gibi mesleki eğitim kurumlarına yönelmelerini ve bu kurumların sunduğu programlara katılımlarını teşvik etmektedir.

MESEM'in sağladığı eğitimin öğrencilerin pratik beceriler kazanmasında ve nitelikli elemanlar olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynayabileceği öne sürülmüştür. Altay ve Üstün (2011) tarafından yapılan çalışma da nitelikli iş gücünün oluşumunda mesleki eğitimin önemini vurgulanmıştır. Bu bağlamda, MESEM'in öğrencilere sektöre uygun beceriler kazandırdığı ve iş gücü piyasasına hazırladığı belirtilmektedir. MESEM programlarının sektörel ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanması ve sürekli olarak güncellenmesi gerekliliği de literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Gemici, 2010; Binici ve Arı, 2004; Gültekin, 2023). İşbirliğinin önemi üzerinde durulmakta; iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki etkileşimin, mezunların sektöre entegrasyonunu artıracığına düşünülmektedir. Bu çerçevede, MESEM'in öğrencilere sağladığı iş deneyimi, mezunların iş hayatına daha hazır ve yetkin bir şekilde adım atmalarını sağlayabilir.

İşletmelerin maddi destek elde etmek amacıyla öğrenci sayısını abarttığı ve bu öğrencilerin aslında işletmelere gitmedikleri, sadece kayıtlarda hayali öğrenciler olarak geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum, programın asıl amacından sapmasına ve sistemin kötüye kullanılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Mevzuatta bulunan yasal boşlukların suiistimallere zemin oluşturduğu da söylenebilir. Özkan ve Göktürk (2023), yaptığı araştırmada mevzuat açıklığının ve suiistimallerin var olduğunu belirtmekte ve bu ifade araştırma sonucunu desteklemektedir. MESEM'e geçiş şartlarının daha net, belirgin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi ve mevzuattaki belirsizliklerin giderilmesi, yaş ve diploma kriterlerinin daha dengeli bir şekilde belirlenmesi, sistemin istismara açık olma riskini azaltabilir ve daha etkili bir eğitim sağlayabilir. Altıntaş, (2010) işletmelerde yapılan suiistimalleri önlemek amacıyla denetim merkezlerinin kurulmasını önermektedir. Bu şekilde, programın daha sağlam temellere oturması ve istismarın önlenmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

MESEM'in etkinliğini olumsuz etkileyen teknik ve altyapı sorunları, özellikle E-MESEM platformundaki bilişsel altyapı zorluklarının, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde ek bir iş yükü yarattığı belirlenmiştir. Bu sorunların çözülmesi ve uygulamanın daha etkin çalışabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Uçar ve Özerbaş (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, mesleki ve teknik eğitimde altyapı sorunlarının başarının önüne geçebileceği belirtilmiştir. Literatür incelediğinde mesleki eğitimde teknolojik gelişime ayak

uydurulması ve alt yapının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır (Binici ve Arı, 2004; Gültekin, 2023; Şahin ve Fındıkcı, 2008).

Elde edilen verilere göre, meslek liselerinde uygulanan MESEM programının hedeflerine ulaşmada karşılaştığı zorluklar açıkça belirtilmektedir. Program, nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynaması beklenirken, mevcut durumda bu hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Özellikle, kaynakların etkin bir şekilde kullanılmaması ve bu durumun hem yerel hem de ulusal düzeyde sorunlara neden olması, programın etkinliğini ciddi şekilde sınırlamaktadır. Bu bağlamda, daha etkili bir yönetim ve denetim mekanizması oluşturulmasının gerekli olduğu görülmektedir. Ancak, sorunların çözümü sadece yönetimde yapılan iyileştirmelerle sınırlı değildir. Daha kapsamlı önlemlerin alınması gerekmekte ve eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır. Ayrıca, programların iş dünyasıyla daha yakın işbirliği içinde olması ve iş gücü piyasasının taleplerine daha iyi yanıt verebilmesi için ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir. MESEM uygulamasının etkinliğini artırmak için, eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılması ve iş dünyasıyla daha sıkı bir işbirliği sağlanması önemlidir. Bu, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlayacak ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü karşılamak için daha etkin bir yapı oluşturacaktır.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, MESEM programının hedeflerine ulaşması için daha etkili bilgilendirme yapılması, hizmet içi eğitimin güçlendirilmesi, rekabetçi sayı kotalarının yeniden değerlendirilmesi, ekonomik destek mekanizmalarının gözden geçirilmesi ve işbirliği süreçlerinin daha sıkı denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, programın teknik altyapısının iyileştirilmesi ve iş dünyasıyla daha yakın işbirliği sağlanması, MESEM'in etkinliğini artırarak öğrencilerin daha iyi bir mesleki eğitim almasını ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli elemanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında yapılabilecek öneriler şunlardır:

- MESEM programının amacı ve işleyişi hakkında öğrencilere, velilere ve topluma yönelik daha etkili bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Uygulamanın sosyal yardım gibi algılanmasını önlemek için doğru iletişim stratejileri belirlenmelidir. Uygulamanın asıl hedef kitlesi dışında başvuruların alınmaması için daha adil ve şeffaf bir başvuru süreci oluşturulmalıdır. Bu sürecin ihtiyaca dayalı ve objektif bir şekilde yapılması sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere MESEM programının gereklilikleri konusunda daha kapsamlı ve etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- MESEM'e geçişin sadece maddi kazanç için değil, mesleki beceri edinimi ve kariyer gelişimi için bir fırsat olduğu vurgulanmalıdır.
- İşletmelerin maddi destek elde etmek amacıyla uygulamayı suiistimal etmelerini engellemek için daha sıkı denetim mekanizmaları oluşturulmalı

ve işletmelerle öğrenciler arasındaki ilişkiler daha dengeli bir şekilde kontrol edilmelidir.

- E-MESEM gibi teknolojik altyapıların güçlendirilmesi ve sorunların çözülmesi için daha fazla çaba harcanmalıdır. Bu, programın daha etkin ve verimli bir şekilde çalışmasına yardımcı olacaktır.

References

- 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, (1986, 19 Haziran) Resmi Gazete (19139) Erişim adresi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- 6764 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına dair Kanun, (2016, 9 Aralık) Resmi Gazete (29913) Erişim adresi:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>
- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 220-236.
- Ağın, K. (2022). Grupların genel oluşumları, yapıları ve özellikleri açısından grup içi iletişim süreçlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(1).
- Aksoy, H. (2013). Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-74.
- Albayrak, O. (2020). Eğitim ve mesleki eğitim, sorunları ve çözüm önerileri, mesleği eğitimin cazip hale gelmesi için bir öneri. *Mimar Mühendisler Dergisi*.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). Mesleki eğitim sistemi, Araştırma raporu. Konya: Konya Ticaret Odası, 46- 118.
- Altıntaş, N. N. ve Yakar, N. (2010). Denetimde hata ve hile. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 151-161.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aziz, A. (2011). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri. (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3). 383-396.
- Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). Öğrencilerin mesleki eğitim merkezlerine yönlendirilmeleri önündeki engel: olumsuz veli görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 33-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoglu, K. V. ve Ozer, 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.
- CEDEFOP. (2013). Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560841>. Erişim tarihi: 15.01.2024.
- Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. *Higher Education*, 81, 109-127.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2017b). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam.
- Çelik, Ç. (2020). The performance of education system in different welfare regimes in school to work Transitions: Denmark, France, Spain, Greece, and Türkiye. *Sosyoekonomi*, 28(45), 49-61.
- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-58.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Strateji Belgesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203-1223. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3095
- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 71-105.
- Gliner, J. A, Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gómez, I.P., Zabala Iturriagoitia, J.M., & Larrakoetxea, U.A. (2018). Old Wine in old Bottles: the Neglected Role of Vocational Training Centres in Innovation, *Vocations and Learning*, 11, 205–221. DOI 10.1007/s12186-017-9187-6.

- Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 174-198.
- Gültekin, M. Ş. (2023). Mesleki ve Teknik Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *ENTIS-Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 11-18.
- Gündüz, C. ve Gündüz, S. (2017). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve verimlilik: niksar mesleki eğitim merkezi üzerine bir uygulama, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 925-940.
- Horuz, O.R. (2017). Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Bartın ili örneği). *Yükseklisans Tezi*, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Husserl, E., & Tepe, H. (2003). Fenomenoloji üzerine beş ders. *Bilim ve Sanat*.
- Işıklar, A. (2012). Apprenticeship training in Türkiye. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(4), 64-73. <http://dx.doi.org/10.5782/2223-2621.2012.15.4.64>
- Kocabıyık, O.N. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6-41.
- MEB, (2018). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü. <https://124.im/jJBuMy>. Erişim Tarihi: 20.01.2024
- MEB, (2020). Geçmişten günümüze fotoğraflarla meslekî ve teknik eğitim, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_ays_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf. Erişim Tarihi: 22.01.2024
- MEB, (2020). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş ve Yerleştirme Kılavuzu
- MEB, (2021). <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerini-guclendirecek-yeni-duzenleme/haber/22980/tr>
- MEB, (2022). 3308 sayılı kanunda yapılan değişiklikler. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>
- MEB, (2022). <http://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezleri-irtibat-burolari-aciliyor/haber/25117/tr>
- MEB, (2022). Mesleki Eğitim Merkezi Programı Uygulamaları, https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2022/02/23/mesleki-egitim-merkezi_62166c64d0a81.pdf (Erişim Tarihi: 10 Şubat 2023)

- MEB, (2023). Mesleki Eğitim Merkezleri, <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim> (Erişim Tarihi: 29 Ocak 2023)
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Nobel.
- Mesleki Eğitim Kanunu, (1986). TC Resmî Gazete, 19139, 19.06.1986. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>. Erişim Tarihi: 15.01.2024
- Moore, P. (2005). Revolutions from above: Worker training as trasformismo in South Korea. *Capital & Class*, 29(2), 39-72.
- MTEGM, (2014). Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, (2014-2018).
- MTEGM, (2022). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü raporu. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyed_e_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf
- MTEGM, (2023). 3308 sayılı mesleki eğitim kanuna göre aday çıraklık ve çıraklar ile işletmelerde mesleki eğitim gören, staj ve tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere ödenecek işletmelere yönelik devlet katkısı hakkında usul ve esaslar. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/28192944_usul_ve_esaslar.pdf Erişim tarihi: 14.02.2024
- Muğan Ertuğral, S. (2018). Beşeri sermaye oluşumunda mesleki eğitimin önemi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 49-63.
- OECD (2010). A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth A G20 Training Strategy. <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>
- Özer M., (2018). 2023 Eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425-435. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.284>
- Özer M., (2019a). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye’nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.304>
- Özer, M. (2019b). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Türkiye and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 455-473. <https://doi.org/10.26650/SJ.2019.39.2.0098>
- Özer, M. (2020). Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye’nin mesleki eğitimle imtihanı. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Özer, M. (2021). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Türkiye: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558-569. doi:10.24106/kefdergi.704878
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2022). 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu’nda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk üç aylık performans değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (18), 1-17.
- Özkan, N. ve Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi, *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2153-2175. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420870>
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(5), 173-181.
- Şahin, İ. ve Findık, T. (2008). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 65-86.
- Şen, M. (2016). Aktif işgücü piyasası politikaları kapsamında türkiye’de mesleki eğitim kurslarının analizi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), 67-89.
- Şencan, H. (2008). Türkiye’ de mesleki ve teknik eğitim sorunlar- öneriler, *Tavaslı Matbacılık*, İstanbul.
- Sönmez, A. (1998). İlköğretim öğrencileri için ilköğretim sonrası eğitim seçenekleri, *Milli Eğitim Basımevi*, İstanbul.
- Tamer, M. A. ve Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 205-224.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2017). Le point de vue des directions de centres de formation professionnelle sur la formation universitaire à l’enseignement professionnel, *Revue des sciences de l’éducation*, 43(2), 190-230. <https://doi.org/10.7202/1043030ar>.
- Taymaz, H. (1980). Çıracılık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 4(24).
- Tokuç, B. ve Ekuklu, G. (2009). Edirne ve Hayrabolu Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2).
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.

- Ulu Boton, E. ve Yüksel. (2019). Mesleki eğitim merkezine devam eden gençlerin sağlık, sosyal, ekonomik durumları ve boyun eğici davranışlar açısından değerlendirilmesi, *Turk J Public Health*, 17(3), 238-248.
- Ulus, L., Tuncer, N. ve Sözen, Ş. (2015). Mesleki eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 168-185.
- UNICEF. (2019). Unpacking school-to-work transition data and evidence synthesis. Scoping Paper No. 02.
- Üstün, A. ve Yiğit, A. (2022). “Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri”, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 827-839 <http://dx.doi.org/10.29228/J>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Necessary information (date and number of the document and the university to which the ethics committee is affiliated) about the ethics committee judgment of the study should be given here.

Çalışmanın etik kurul izni 01.02.2024 tarihinde X Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/03 oturum sayısı ile verilmiştir.

Proportion of Author's Contribution

All sections in the article were prepared with equal contributions from both authors.