

TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN  
“MESLEK EĞİTİMİ KURUMLARINDA”  
GÖREV ETKİNLİĞİNE ETKİSİ

ADEM ÇİLEK



**TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN  
“MESLEK EĞİTİMİ KURUMLARINDA”  
GÖREV ETKİNLİĞİNE ETKİSİ**



**EYUDER 2023**

# TOPLAM KALİTE YÖNETİMİNİN “MESLEK EĞİTİMİ KURUMLARINDA” GÖREV ETKİNLİĞİNE ETKİSİ

**E-ISBN: 978-975-2490-86-4**

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları  
Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir.  
Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri,  
kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da  
başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Mart 2023, Ankara

**İmtiyaz Sahibi**  
EYUDER

**Yazar**  
Adem ÇİLEK

**Dizgi ve Kapak Tasarım**  
Murat KOÇALI

**İletişim**  
EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ  
İnternet: [www.eyuder.org.tr](http://www.eyuder.org.tr)  
E.ileti: [eyuder@gmail.com](mailto:eyuder@gmail.com)

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	İ
KISALTMALAR .....	Vİİ
TABLolar LİSTESİ.....	Vİİİ
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİ
GİRİŞ .....	1

## BİRİNCİ BÖLÜM

### PROBLEM DURUMU VE YÖNTEM

1.1. TEZİN KONUSU .....	3
1.2. PROBLEM DURUMU.....	3
1.2.1. Problem.....	3
1.2.2. Araştırmanın Amacı .....	7
1.2.3. Araştırmanın Önemi .....	9
1.2.4. Varsayımlar .....	10
1.2.5. Sınırlılıklar .....	10
1.2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ .....	11
1.2.1. Araştırma Modeli .....	11
1.2.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi .....	12
1.2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması.....	13
1.2.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistik Teknikleri.....	15
1.3. TANIMLAR .....	16

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. MESLEK VE MESLEK EĞİTİMİ KAVRAMLARI .....	19
2.2. EKONOMİDE MESLEK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ .....	20
2.3. PİYASA İŞGÜCÜ TALEBİ İLE MESLEK EĞİTİMİNİN İLİŞKİSİ.....	23
2.3.1. İşgücü Pazarı ve İstihdam ile Meslek Eğitiminin İlişkisi .....	24
2.3.2. Piyasa Meslek Kademeleri.....	29
2.3.3. Meslek Eğitiminde Verimlilik ve Etkililik .....	36
2.3.4. Meslek Yeterlilikler Kurumu .....	38
2.3.5. Meslek Standartları Düzeninin İşletilişi .....	39
2.3.6. Meslek Standartlarına Uygun Modüllü Meslek Eğitimi Programları Kullanılması.....	40
2.3.7. Meslek Eğitimi ile Ulusal Piyasa Meslek Ehliyet Belgeleri Bağlantısı .....	41
2.4. EĞİTİM YÖNETİMİ DÜZENLEMELERİ: EĞİTİMİNDE KURUMSAL YÖNETİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ İHTİYACI.....	43
2.4.1. Yönetim Tarzının Önemi .....	44
2.4.2. Yönetimde Kalite Kavramı .....	44
2.4.2.1. Kalite Tanımı.....	45
2.4.2.2. Kaliteyi Etkileyen Temel Öğeler .....	47
2.4.2.3. Yönetimin Dört Süreç Boyutu.....	47
2.4.2.4. Toplam Kalite Yönetimi (TKY).....	48
2.4.2.5. Toplam Kalite Yönetiminin Tanımı .....	48

2.4.2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi.....	49
2.4.2.7. MEB'in TKY'yi Seçme Nedenleri .....	50
2.4.2.8. Eğitim Kurumlarında TKY'ye Geçişe Engel Yapısal Unsurların Dikkate Alınması .....	51
2.5. EĞİTİMDE KURUMSAL TKY UYGULAMASININ DÜZENLENMESİ.	53
2.6.1. Eğitimde TKY'ye Verilen Amaç .....	53
2.6.2. Eğitimde TKY Felsefesi ile İlgili Temel Kavramlar .....	54
2.6.2.1. Gelecek Ufku (Vizyon) .....	55
2.6.2.2. Özgörev (Misyon) ve Özgörev Bildirimi .....	57
2.6.2.3. Amaç ve Hedefler .....	59
2.6.2.4. Değerler ve Normlar.....	59
2.6.3. MEB'de TKY Uygulaması .....	60
2.6.3.1. MEB TKY Uygulama Yönergesi .....	61
2.6.3.2. Kalite Güvence Düzeni Kurulması .....	61
2.6.3.3. Eğitimde Kalite Ödülü .....	62
2.6.4. TKY'nin Eğitime Uygulamasının Beklenen Etkileri .....	63
2.6.4.1. TKY'nin Eğitim Yönetimi Üzerinde Beklenen Etkileri .....	63
2.6.4.2. TKY'nin Öğretmen Üzerinde Beklenen Etkileri.....	65
2.6.4.3. TKY'nin Öğrenci Üzerinde Beklenen Etkileri.....	65
2.6.4.4. TKY'nin Okul Üzerinde Beklenen Etkileri .....	66

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

# METE KURUMLARINDA TKY UYGULAMASI ARAŞTIRMASININ ÇERÇEVESİ

3.1. TKY AÇISINDAN MESLEK EĞİTİMİ VE TEKNİK EĞİTİMİN MEVCUT DURUMUNUN İNCELENMESİ VE HEDEFLER.....	69
3.1.1. Girdi Yönünden İnceleme.....	69
3.1.2. İşlenecek Girdi Olarak Öğrenci Kalitesi.....	70
3.1.3. İşleyici Öğe Olarak Öğretmen Kalitesi.....	71
3.1.3.1. Yönetici Kalitesi.....	71
3.1.3.2. Fiziki Ortam ve Teknik Donanım.....	72
3.1.4. Süreç Analizi.....	72
3.1.4.1. Düzenlemeleri ile Eğitim Öğretim Süreci.....	73
3.1.4.2. Yönetim Süreci.....	74
3.1.4.3. Öğrenci ve Diğer Çalışanların Başarı Değerleme Süreci.....	75
3.1.4.4. Çıktı Analizi.....	76
3.1.4.5. Mezunların Bireysel Yeterlilikleri ve Tatmini.....	77
3.1.4.6. Eğitim Çalışanlarının Tatmini.....	78
3.2. METE KURUMLARININ FAALİYETLERİ VE GEREKEN KURUM KÜLTÜRÜ.....	79
3.2.1. Ortaöğretimin Meslek Eğitimi ve Teknik Öğretim Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması.....	79
3.2.2. Tam Gün - Tam Yıl Eğitim Uygulamasının Yaygınlaştırılması ve Etkin Kılınması.....	80
3.3. TUĞLA EĞİTİMDEN TIKLA EĞİTİME.....	80
3.3.1. Uzaktan Meslek Eğitimi ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim.....	80
3.3.2. Mezun İzleme Programları ve İşgücü İstatistikleri.....	81
3.4. TKY’NİN METE’YE MUHTEMEL ETKİLERİ.....	81

3.4.1. Paydaşlar .....	81
3.4.2. Temel Paydaş Olarak Öğrenci Odaklılık .....	82
3.4.3. Sürekli Geliştirme (Kaizen) .....	83
3.4.4. Önderlik .....	86
3.4.5. Hizmet İçi Eğitim .....	90
3.4.6. Takım Çalışması.....	91
3.4.7. Okul Kültürü .....	92
3.4.8. Katılımcılık .....	94
3.4.9. Kurum İçi İnsan İlişkileri.....	95
3.4.10. Tedarikçiler ve Çıktı Gönderilen Kurumlarla İlişkiler .....	95

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. DEMOGRAFİK DURUMA İLİŞKİN BULGULAR.....	98
4.2. TKY ETKİNLİKLERİNE KATILIM İLE İLGİLİ BULGULAR.....	100
4.3. YÖNETİCİ, TEKNİK ÖĞRETMEN VE DİĞER DERS ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR .....	102
4.3.1. Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyine İlişkin Bulgular .....	103
4.3.2. Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Bulgular .....	106
4.3.3. TKY'nin Kurum - İçi İnsan İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular .....	110
4.3.4. Meslek Eğitimi Kurumlarında TKY'nin Kurumsal Kapasiteyi Geliştirmesine İlişkin Görüşlere İlişkin Bulgular .....	113
4.3.5. Meslek Eğitimi Kurumlarında Öğretimin Niteliği Uygulamalı Eğitime İlişkin Bulgular.....	116



4.3.6. Meslek Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Bulgular .....	120
4.3.7. Önderlikle İlgili Bulgular.....	123
4.3.8. TKY Uygulaması Yapılan Meslek Eğitimi Kurumlarında Paydaş Memnuniyetine İlişkin Bulgular .....	125
4.3.9. Kurumda Sürekli İyileştirme Yapma ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular .....	128
4.4. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ FARK TESTLERİ.....	132
4.4.1. Cinsiyete Göre Fark Testleri .....	133
4.4.2. Görev Yapılan Kurumun Türüne Göre Fark Testleri.....	134
4.4.3. TKY İle İlgili Bir Kurs, Seminer, Ders vs. HİE Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Fark Testleri.....	141
4.4.4. Kurumdaki TKY Çalışmalarında Yer Alıp Almama Durumuna Göre Fark Testleri.....	144
4.4.5. Yaşa Göre Fark Testleri.....	150
4.4.6. Kıdeme Göre Fark Testleri .....	155
4.4.7. Eğitim Durumlarına Göre Fark Testleri .....	162
4.4.8. Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Fark Testleri.....	168
4.4.9. Katılan HİE Türüne Göre Fark Testleri.....	173
4.4.10. TKY Çalışmalarına Kendilerinin Katılma Sürelerine Göre Fark Testleri .....	182
4.5. ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR.....	190
4.5.1. Meslek Eğitimi Programının Niteliğine İlişkin Görüşler .....	190
4.5.2. Eğitim - İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler .....	191

4.5.3. Kurum–İçi İlişkilerine İlişkin Görüşler .....	192
4.5.4. Kamusal Kapasiteyi Yükseltmeye İlişkin Görüşler .....	194
4.5.5. Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşleri.....	195
4.5.6. Ölçme - Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşler.....	197
4.5.7. Kurumlarında Sürekli İyileştirme Yapma’ya İlişkin Görüşleri .....	198
4.6. ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ FARK TESTLERİ.....	199
4.6.1. Cinsiyetlere Göre Fark Testleri .....	199
4.6.2. Kurum Türüne Göre Fark Testleri.....	201

## SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ .....	<b>ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.</b>
ÖNERİLER .....	214
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>219</b>

## KISALTMALAR

<b>TTK</b>	: Talim Terbiye Kurulu
<b>AYÇ</b>	: Avrupa Yeterlilik Çerçevesi

<b>METE</b>	: Meslek Eğitimi ve Teknik Eğitim
<b>DPT</b>	: Devlet Planlama Teşkilatı
<b>MYK</b>	: Meslek Yeterlilik Kurumu
<b>EARGED</b>	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi
<b>KALDER</b>	: Kalite Derneği
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>MPM</b>	: Milli Prodüktivite Merkezi
<b>TBMM</b>	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
<b>TİSK</b>	: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu
<b>TKY</b>	: Toplam Kalite Yönetimi
<b>TS</b>	: Türk Standartları
<b>TSE</b>	: Türk Standartları Enstitüsü
<b>DİE</b>	: Devlet İstatistik Enstitüsü (TÜİK)
<b>İŞKUR</b>	: Türkiye İş Kurumu
<b>MEGEP</b>	: Meslek Eğitimi ve Teknik Eğitimi Güçlendirme Projesi
<b>METARGEM</b>	: Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi
<b>METGE</b>	: Meslek Eğitimini ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi
<b>MTEM</b>	: Meslek Eğitiminin ve Teknik Eğitimin Modernleştirilmesi Projesi
<b>OSANOR</b>	: Okul-Sanayi Ortaklaşa Eğitim Projesi
<b>TÜİK</b>	: Türkiye İstatistik Kurumu
<b>YÖK</b>	: Yüksek Öğretim Kurumu
<b>IMD</b>	: Uluslararası Yönetim Geliştirme Merkezi
<b>OECD</b>	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
<b>EFQM</b>	: Avrupa Kalite Yönetim Vakfı

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Anket Uygulanan METE Kurumları .....	12
Tablo 2. Alt Ölçekler Güvenirlik Katsayısı Tablosu .....	15
Tablo 3. Toplum ve Ekonomilerin Üretim Bilgisi=Meslek Eğitimi Talebi.....	20

Tablo 4. Bazı Ülkelerde Ortaöğretim Öğrencilerinin Eğitim Türlerine Göre Yüzde Dağılımı .....	22
Tablo 5. Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında Okul ve Öğrenci Sayısı ( 2008-2009) .....	23
Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre İşgücünün İşsizlik Durumu (15+yaş) .....	27
Tablo 7. Ulusal Piyasa Meslek Yeterlilikleri Düzeni .....	33
Tablo 8. Ülkelerin Göreceli Verimlilik Düzeylerinin Gelişimi (ABD= 100) .....	37
Tablo 9. Türkiye’de Eğitim - Öğretim Sürecinde Yapı .....	73
Tablo 10. Güçlü ve Zayıf Kurum Kültürü Özelliklerinin Karşılaştırılması .....	93
Tablo 11. Demografik Durumlara İlişkin Bulgular .....	99
Tablo 12. TKY Etkinliklerine Katılıma İlişkin Bulgular .....	101
Tablo 13. Tutum Düzeyleri ve Ortalama Puan Aralıkları	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
Tablo 14. Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyine İlişkin Görüşler .....	103
Tablo 15. Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler .....	107
Tablo 16. TKY’nin Kurum - İçi İnsan İlişkilerine Etkisine İlişkin Görüşler.....	110
Tablo 17. TKY’nin Kurumsal Kapasiteyi Geliştirmeye Katkısına İlişkin Görüşler .....	114
Tablo 18. Meslek Eğitimi Kurumlarında Öğretimin Niteliği-Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşlerle İlişkin Görüşler .....	117
Tablo 19. Meslek Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşler .....	121
Tablo 20. Önderlikle İlişkin Görüşler .....	124
Tablo 21. Paydaş Memnuniyetine İlişkin Görüşler .....	126
Tablo 22. Kurumda Sürekli İyileştirme Yapma ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular .....	129
Tablo 23. Cinsiyete Göre Fark Testleri.....	133

Tablo 24. Görev Yapılan Kurumun Türüne Göre Fark Testleri.....	134
Tablo 25. TKY İle İlgili Bir Kurs, Seminer, Ders vs. HİE Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Fark Testleri .....	142
Tablo 26. Kurumdaki TKY Çalışmalarında Yer Alıp Almama Durumuna Göre Fark Testleri .....	145
Tablo 27. Yaşa Göre Fark Testleri.....	150
Tablo 28. Kıdeme Göre Fark Testleri .....	156
Tablo 29. Eğitim Durumlarına Göre Fark Testleri .....	163
Tablo 30. Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Fark Testleri .....	169
Tablo 31. Katılınan HİE Türüne Göre Fark Testleri .....	174
Tablo 32. TKY Çalışmalarına Kendilerinin Katılma Sürelerine Göre Fark Testleri.....	183
Tablo 33. Meslek Eğitimi Programının Niteliğine İlişkin Görüşler .....	190
Tablo 34. Eğitim - İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler .....	192
Tablo 35. Kurum – İçi İnsan İlişkilerine İlişkin Görüşler.....	193
Tablo 36. Kamusal Kapasiteyi Yükseltmeye İlişkin Görüşler .....	194
Tablo 37. Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşler .....	196
Tablo 38. Ölçme - Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşleri .....	197
Tablo 39. Sürekli İyileştirme Yapma'ya İlişkin Görüşleri.....	198
Tablo 40. Cinsiyetlere Göre Fark Testleri.....	199
Tablo 41. Kurum Türüne Göre Fark Testleri .....	201
Tablo 42. Yönetici ve Öğretmenlerin Tutum Düzeylerine Ait Doğrulama Tablosu .....	213
Tablo 43. Öğrencilerin Tutum Düzeylerine Ait Doğrulama Tablosu.....	213

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ekonominin Üretim Bilgisini Kullandığı İşlevler.....	32
Şekil 2. Ekonominin İşgücü Kademelerinden İstedığı Yeterlilik Belgeleri ve Piyasalarca Verilen Unvanlar İle Eğitim Seviyeleri.....	34
Şekil 3. Meslek Talebine Cevapta Aşamalar.....	39

Şekil 4. Deming'in Sistem Şeması'nın Eğitime Uyarlanması .....	68
Şekil 5. Eğitimde Sürekli Gelişme Çevrimi .....	85

## GİRİŞ

Klasik yönetim anlayışındaki üretim, maliyet, kalite ve hız üstünlüğüne dayanarak belirli standardı oluşturma ve dış ticaretteki rekabet koşullarını yakalamak amacı yerini, tüm paydaşları içine alan sürekli geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlayan bilişim çağının yönetim biçimlerine bırakmaktadır.

Küreselleşen dünyadaki rekabet koşulları, klasik yönetim anlayışıyla yönetilen işletmeleri, 1980'li yıllardan itibaren gelişen yeni yönetim tekniklerine dönüştürmüş ve yönlendirmiştir. Bu yönetim tekniklerinden biri de Toplam Kalite Yönetimi (TKY) dir (Efil, 1999). Önceleri sanayi kesimi için geliştirilen TKY; günümüzde ticaret, bankacılık, eğitim, sağlık vb. kurumlarına da uyarlanarak uygulanmaktadır (Doğan, 2002). MEB 1999 yılında TKY'yi eğitim kurumlarında uygulamaya koymuştur (MEB, Kasım 1999/2506).

Ülkeler, pazarlarına uygun teknik ve teknolojileri işgücüne, beceri ve meslek eğitimi yoluyla kazandırır. Tarihin her döneminde, meslek eğitimi ve teknik eğitim (METE) kurumları, üretimde verimliliğin temelini oluşturan bilgi ve becerilerinin kazanılmasını sağlamışlardır (Block, 1991). Çağımızda METE'lerden, ülkedeki yeni işgücü ve beceri taleplerine hızla cevap verebilmeleri, üretim bilgisi ihtiyaçlarını karşılayacak tekniklerin uygulamada kullanımını öğretmeleri ve aynı zamanda, işletmelerde daha etkin işleyişi geliştirecek bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Kurum içinde ve iş-dalında, teknik beceriler yanında girişimciliğe katkıda bulunmayı, işbirliğini, takım çalışmasını bilen, gerekli toplumsal becerileri geliştirmiş kişilerin üretime dahil olmaları gerekmektedir (Ersen, 2003). METE kurumlarının piyasalar boyutunu içerir bir anlayışla TKY'yi uygulaması ile yetişen bireylerin iş piyasasında değer ve becerilerini davranışa kolayca dönüştürebilecekleri beklenmektedir (Ensari, 1999).

Ülkelerin nihai amacı, mal ve hizmet üretimiyle refahı ve dolayısıyla ülke kültürünün yaşanma ve paylaşılma düzeyini yükseltmek suretiyle mutlu insanı ve



mutlu toplumu ortaya çıkarmaktır. Refah düzeyi ancak hızlı kalkınma ile yükseltilebilir. Hızlı kalkınma, ekonomik ve toplumsal yapının daha etkin üretecek şekilde uyarlanması, yetmiyorsa yeniden yapılandırılmasıyla mümkündür. İstikrarlı ve sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ögesi bir üretim toplumuna uygun eğitimli insandır; diğer tüm ilerlemeler bu ögenin türevleridir (Dülger, 2002: 179).

Bunda en etkili eğitim-piyasa-istihdam eş güdümü aracı olarak ulusal piyasa meslek standartları uygulaması ortaya çıkmıştır. Sahip olunması gereken bilgi ve beceriler sırasında sergilenmesi gereken tutum ve davranışlarla, ulusal üretim piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde piyasa taraflarınca ilan edilen “meslek standartlarına” uygun yapılan meslek eğitimi ile mümkündür. Ülkelerin rekabette sonuç almaları bunu izlemektedir. Almanya, İskoçya, G. Kore, Tayvan, Singapur, Bulgaristan, Fransa meslek standartları uygulaması yoluyla atılım yapan ve istikrarlı işgücü pazarları yürütebilen ülkeler olarak görülmektedir (DPT, 2004: 114).

Türkiye’de, “ulusal piyasa meslek standartları,” “ulusal piyasa meslek sınavları” ve “ulusal piyasa meslek belgeleri”ne düzenleme getiren Meslek Yeterlilikleri Kanunu ile verilen görevlerle MYK kurulmuştur. MYK ile işbirliği içinde çalışarak aranan mezunların yetiştirilmeleri amacıyla mevcut METE kurumları yönetimlerinin piyasa bağlantılı olarak daha etkin düzenlemelerin yapılması gündemdedir (Altın, 2006). TKY çalışmaları bu yeni uygulamaya yarayacak bir araç olarak da düşünülmektedir (Bridge, 2003). TKY uygulamasında iş hayatına en yakın olan ve başarılı sonuçlar alabilecek okul türleri başında METE kurumları gelmektedir (Bongstil, 2001).

Bu çalışmanın amacı, Toplam Kalite Yönetimi’nin METE kurumlarında 1999 yılından bu yana on yıllık mevcut uygulanmasının düzeyi ve yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler üzerinde ve genel olarak METE kurumları üzerindeki etkileri incelenmekte, uygulamayı etkinleştirici öneriler getirilmeye çalışmaktır.

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; problem durumu ve yöntemi, ikinci bölümde; kuramsal çerçeve, üçüncü bölümde; METE kurumlarında TKY uygulaması araştırmasının çerçevesi ve dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilerek, sonuç ve öneriler ile araştırma tamamlanmıştır.

## **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **PROBLEM DURUMU ve YÖNTEM**

Birinci bölüm; araştırmanın konusu, araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın amacı ve varsayımlarını kapsayan problem durumu ile araştırmanın uygulanacağı grupların seçimi, anketlerin nitelikleri, anket sonuçlarının değerlendirilmesi, yönteme ilişkin bilgileri ve kısa tanımları içeren üç ana başlık altında düzenlenmiştir.

#### **1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU**

Toplam Kalite Yönetiminin Meslek Eğitimi Kurumlarında Görev Etkinliğine Etkisinin Belirlenmesi Yönünde Bir Araştırma, Türkiye’de METE kurumlarında 1999 yılında uygulamaya konulan Toplam Kalite Yönetimi’nin ‘yönetici’, ‘öğretmen’, ‘öğrenci’ bakış açısıyla kurum görev etkinliği ve verimliliği üzerindeki etkilerinin belirlenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

#### **1.2. PROBLEM DURUMU**

Yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin, “METE kurumlarında TKY’nin görev etkinliği ve verimliliğine etkisi hakkındaki algıları nedir?” Sorusunun tartışmaları araştırmanın amaç, problem ve alt problemleri ve araştırmanın önemi bu alt bölümde ele alınacaktır.

##### **1.2.1. Problem**

Çağımızda ekonomik faaliyet, işletmelerin ve bunlara destek hizmeti veren kurumların birbirleriyle etkileşiminin hızlanması, kurumların hızlı uyarlanma ihtiyaçlarına topluca tepki verebilmek için kurumsal stratejilerini sadece gerekli teknoloji olanaklarını devreye sokarak değil, aynı zamanda etkin yeni yönetim

yaklaşımlarıyla bütünleştirerek mümkün olabildiğini göstermektedir. Yalnızca ülke iç ve dış pazarlarının talep yapısına uygun çıktı üretebilen ekonomi ve işletmelerin çoğunlukta olduğu toplumların kendilerini geliştirip bireylerin refah düzeylerinin yükselmelerine katkıda bulunabilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle her işletmenin kendi çıktılarını kullanan piyasalarını izlemesi ve ülkesinin ihtiyaçları ve imkânları doğrultusunda üretimi karşılayabilmesi önemli olacaktır (Akat ve Atılğan, 1992).

Küresel eğilimlerle birlikte rekabet fikri de değişmektedir: İşletmeler artık tek bir “üstün yanlar”ına dayanarak rekabet edemeyeceklerdir. Tüm özellik ve işlemleriyle kaliteyi yükseltmek ve üretim maliyetlerini düşürmek için işletmecilik yeteneklerini geliştirmeye zorlanacaklardır. Rekabet, artık çevre işletmeler ya da kurumlarla rekabet etmekten çok, bölgenin ya da iş dalının üretim kuruluşları ile işbirliği yaparak küresel varoluş savaşlarına dönüşmektedir (Baş ve Artar, 1990).

Geçen yüzyılın rekabette tek veya birkaç ögeye dayalı “karşılaştırmalı üstünlük” ilkesi, yerini “rekabetçi üstünlük,” yani işletmenin tüm işlemlerinde mükemmelleşerek üstün kalma, hatta birçok iş-dalında “ulusal rekabetçi üstünlük,” yani tüm işlemlerinde mükemmelleşerek alanında dünyada en üstün konuma gelen ulusal dallar olabilme ilkesine bırakmaktadır (Dülger, 2008). MEB’in görelî olarak merkeziyetçi yapısı; bilgi ve becerilerin eğitim iş kolunu meydana getiren tüm okul ve meslek eğitimi kurumlarına yayılmasında etkin görev yaparak böyle bir sıçramayı toptan gerçekleştirebilmek için bir fırsat olarak da kullanılabilir (MEB,2002).

Dış rekabet kavramının halen iyi anlaşılmadığı, işletmelerin kendi pazarlarını iyi tanıyarak uyarlanma ihtiyacına duyarsız kaldığı inancı piyasalarda yaygındır. Bu amaçla bütün ülkeler gibi Türkiye’de de METE alt - sistemi ile işgücü piyasasının bütünlük içinde etkin ve verimli çalışması amacıyla Meslek Yeterlilik Kurumu (MYK) ve METE kurumlarının piyasaların yeni rekabetçilik ihtiyaçlarına uyarlanarak iç piyasanın uygun eğitilmiş işgücü talebine cevap verecek hale getirme çalışmaları hızlandırılmıştır (DPT, 2009).

Eğitime ayrılan kaynaklar kadar altyapı da büyümektedir. Ancak, eğitim kalitesinin bu ölçüde yükselmemesi endişe ve eleştirilere yol açmaktadır (Melen, 1997). Milli Eğitim’in güçlü olması başta METE kurumlarının piyasanın işgücü

talebine ayak uydurabilmesine ve görev başarımlarını yükselterek üretim piyasasının beklediği teknik ve toplumsal beceri ve davranışlarla donatılmış mezunlar çıkarmalarına bağlıdır. Dolayısıyla, ülke piyasasının rekabetçi üstünlük elde eder hale gelebilmesi için uğraş verecek olan METE kurumları yaşamsal bir değer ifade etmektedir (DPT, 2001a-b). Sürdürülebilir büyümeye eğitimin katkısı önemli ölçülerde olabilir (Saygılı ve Yavan, 2006)

METE kurumlarının görev başarımlarının yükseltilmesinde yönetim tarzının önemi tartışmasız kabul edilmekte, ancak hangi yönetim tarzının bu amacı gerçekleştirmede kullanılması gerektiği konusunda tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Toplumların yapıları, asırlar boyu gelen davranış alışkanlıkları ve toplumsal değerleri ile birbirlerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle bir toplumda başarıya ulaşmış her yönetim modeli aynen alınıp uygulanmamaktadır. Birçok ülkenin ya da işletmenin geliştirmeye çalıştıkları çözümler vardır. Ülkelerin yönetim modellerini kendi insanlarına ve kendi sosyo-ekonomik durumlarına göre uyarlaması ya da kendine has örnekler geliştirmesi daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Yönetim, çabuk değiştirilebilecek bir kavram olmadığı için kurumların düşünce tarzlarında önerilenlerden ziyade, ihtiyaçlar doğrultusunda adım adım değişmelerin hedef alınması daha yararlı olmaktadır (Dülger 2002: 208; Erdoğan, 2004).

2000'li yıllara hazırlık olarak Türkiye'de toplumun kalkınma ihtiyaçları, piyasaların beklenen talepleri ve küresel değişimin muhtemel etkilerini dikkate alan onbeş yıllık Eğitim Ana Planı (1996-2011) hazırlanmıştır. Bu plan bir bütünleştirilmiş reform stratejisi olup adım adım düzenlemelerle erişilecek hedefleri belirlemektedir. Plan'ın bir boyutu da sistem ve kurum yönetiminde yapılacak demokratikleştirici düzenlemelerdir (Dülger 2002: 180). MEB, buna uygun olarak eğitim yönetiminde düzenlemeler yapmaktadır.

Öncelikle hizmetin üretilmesinde doğru teknolojilerin seçilmiş ve alt yapısında eksiklikleri giderilmiş olması gerekir (DPT 2001a;2001b). Türkiye, meslek eğitiminde üretim teknolojisine uyumlu yapısal düzenlemeyi ve eğitim yönetiminde işletme anlayışını geliştirme düzenlemelerini bir süredir yapmaktadır. 1986'da ikili meslek eğitimi anlayışı okul-işletme işbirliği uygulaması ile

getirilmiştir. 2006 yılında modüllü meslek eğitimi başlatılarak programlarda bağ ve esneklik sağlanmasının yolu açılmıştır. Bu uygulama ile öğrenci merkezli eğitime geçilmektedir (Baykal, 1995:523). Adım adım yapılan bu reformların tümü eğitimde görev etkinliğini yükseltmeyi amaçlamaktadır (Koufman, 1993; Erdoğan, 2004). ve meslek standartları düzeni kurulmuştur. Bu amaçla Meslek Standartları Düzeni Meslek Yeterlilikleri Kurumu Kanunu ile kurulmuştur. Bu altyapı düzenlemeleri üzerine 1999 yılında kararı alınan TKY uygulanmaktadır. METE kurumları da hazır oldukça bu yönetim yaklaşımına geçmektedirler.

Ürettiği hizmet, “insanın iş yapma davranışlarında ve meslek bilgi ve becerilerinde olumlu değişimler” geliştirmek olan METE kurumlarında kalite ve verimliliğin ölçülmesi, mal üreten işletmelerde ölçüm yapılmasına göre daha zordur. Buna karşın eğitimin ölçme - değerlendirme yöntemleri birikimi vardır. Bugün, METE ölçme- değerlendirmelerinden iki yeni düzenlemeye daha başlanmıştır:

- 1- Yeni toplumsal becerilerin iş bilgisine dahil edilmekte olduğu bir çağda bunları müfredata dahil etmek ve eğitiminin ölçme-değerlendirmesini yapmak (MEB, 2006).
- 2- Meslek bilgi ve becerilerinin ölçme - değerlendirmesini aynı ölçülerle tüm ulusal piyasa için geçerli belgelere bağlayacak standartlarda ülke genelinde sınavlarla yapmak (Demirezen, 2002: 216; Kılıç, 2006).

1990’lı yıllardan itibaren işletme ve kuruluşlarda uygulanmaya başlanan TKY benzeri felsefeleri ve yöntemleri kendi bünyelerine uyarlamayı seçen örgütler başarılarını yeni yaklaşımla güçlendirmeye çalışmaktadırlar. İşletmelerde başarıyla uygulanan bu yönetim yaklaşımı son yirmi yıldır kamu kurumları için de önerilen bir yaklaşımdır (Peker, 2008). TKY’yi bünyesine uygulamak isteyen kamu kuruluşlarının ve eğitim kuruluşlarının yapması gerekecek uyarlamaların, kamu hizmeti görmeleri nedeniyle, işletmelerden biraz daha farklı olacağı açıktır. Bunların başında kamu hizmeti veren kuruluşların piyasalarını, görev tanımlarını, misyonlarını ve hedeflerini, duruma göre değiştirmemeleri vardır. Önceliklerini düzenleyerek ve esnekliklerini kullanarak aynı hizmeti vermeye devam etmeleri beklenir. Bunda sonuç almak için mevcut yönetimde etkinliği artırma çok önemli rol oynar (Dülger, 2008).

Piyasa talebi ve piyasa kurumları ile ilişki halinde olmak ve gereken esnek eğitim yöntemlerini uygulamaya koymak için METE kurumlarının birer işletme gibi çalışmak durumunda oldukları 1985 yılından beri kabul edilmektedir. Uzman yöneticiler yanında eğitimciler; meslek eğitim kuruluşlarının, teknik okulların ve çıraklık merkezlerinin birer işletme gibi yönetilmeye en yakın kuruluşlar olduğu düşüncesini taşımaktadırlar ( DPT, 1985; Bongstil, 2001; Başaran, 2006; Şimşek ve Gök, 2006). Eğitim kurumlarında TKY, MEB'in 1999 tarih ve 2506 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde ile tüm devlet okullarında uygulamaya konmuştur.

TKY ile ilgili belli yarar ve başarımlardan bahsedilmekte ve uyum güçlükleriyle ilgili şikâyetler olmaktadır. TKY uygulamaları ile birlikte tüm çalışanların iş görme yaklaşımlarıyla ilgili temel düşüncelerini, kurum içi ve dışındaki alışkanlıklarını değiştirmeleri isteneceğinden bu yolculuk kolay olmamaktadır. Diğer bir ifadeyle, kurum kültürü ve değerlerinin değişmesi gerekeceğinden bu uzunca bir süreç gerektirmektedir (Eren, 2000; Çelik, 2000; Akın, 2001; Bostan, 2005).

1999 yılından beri hazır olan okullarda TKY uygulamasına geçilmiştir. Bazı METE kurumları da bu alanda başarı ödülleri almışlardır. Yapılan incelemede, ilerleme durumu raporlarında, kendi durumlarını doğru teşhis edebilenlerin, nasıl bir danışmanlık alacaklarını tanımlayabilenlerin az olduğu görülmektedir. Bu nedenle TKY uygulanan METE kurumlarından başarılı görülenlerde kurumun bulunduğu durumun belirlenmesi, bulguların doğru yorumlanması, bu yönetim tarzının ülkemiz kamu kuruluşu ve eğitim kurumu şartlarına daha iyi uyarlanması ve düzenli bir uygulamanın önerilmesi önem kazanmaktadır.

### **1.2.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, meslek eğitiminde yürürlüğe konan yapısal düzenlemelerle hemen hemen aynı zamanda getirilen destekleyici bir yönetim anlayışını, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulamasını birlikte irdeleyerek meslek eğitimi kurumlarındaki gelişme düzeyini ortaya koymaktır.

Bu araştırma ile MEB’de TKY uygulamasının METE kurumlarının görev etkinliği ve verimliliği üzerine etkilerinin ortaya konulması, TKY yönetmeliğinin uygulanmasında ortaya çıkan sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçla araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıda ortaya konulmuştur.

**Problem:**

Yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre TKY’yi başarı ile uyguladığı kabul edilen METE kurumlarında görev etkinliği ve verimliliğindeki başarı düzeyi yüksek midir?

Bu araştırma problemine ilişkin aşağıda alt problem olarak verilen şu sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Problem 1: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında meslek eğitimi programının niteliği boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 2: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitim- iş hayatı bağlantısının başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 3: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurum-içi insan ilişkileri boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 4: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurumsal kapasiteyi yükseltme boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 5: TKY’yi başarıyla uygulayan METE kurumlarında öğretimin niteliği ile uygulamalı eğitim bağlantısı boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 6: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitimin sonuçlarını ölçme- değerlendirme ve izleme boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 7: TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında önderlik boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 8: TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında paydaş memnuniyeti boyutunun başarı düzeyi nedir?

Alt Problem 9: TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında sürekli iyileştirme yapma boyutunun başarı düzeyi nedir?

### 1.2.3. Araştırmanın Önemi

Kurumların varlıklarını kaliteli hizmet ile sürdürebilmesi için uğraş verdikleri iki alandan biri rekabet, diğeri de verimlilik. Bu uğraş günümüzde sadece ürettiği nihai eğitim kurumunda hizmetin kalitesi değil, tüm süreçlerde kalitenin yükseltilmesi ile elde edilmektedir (Peker, 2008). Yönetim, öğrenci ve öğretmen ile bir bütün olarak kalite ve başarıya götürecektir. Yeni yönetim yaklaşımları kurumun rekabet gücü, verimlilik kapasitesi, yönetim etkinliği ve paydaş ilişkileri, kısaca kurumun geleceği ve varoluşu ile yakından ilgilidir.

TKY, MEB'in tüm eğitim ve yönetim birimlerinde yaygınlaşmasını amaçladığı bir yaklaşımdır. Kurumlar 1999 yılında çıkan TKY yönetmeliğini 10 yıldır karar olarak uygulaması gerekmesine rağmen hemen uygulamaya geçememiştir. MEB'in uyguladığı TKY seminer ve eğitimler sonucunda 5 yıldır artan sayıda eğitim kurumu TKY uygulamasına katılmaktadır. Bu on yıl sonunda, eğitim yönetiminde TKY uygulamalarının ilk bulgularını üretmek için bir durum tespiti ve yol gösterici çözüm araştırmaları için uygun bir zaman diliminde bulunduğu düşünülmektedir. Özellikle METE kurumları yeni yönetim yaklaşımları ile yönetilmek için yol gösterilmeyi beklemektedir. Kurumun içinden gelecek ve sorunların muhatabı olacak bir araştırma, sorunlara doğrudan yaklaşması açısından önemlidir ve bu alana cevap verecek öneriler getirilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların özellikle:

- 1- TKY'nin, gerekli şekilde uyarlandığı takdirde, METE kurumlarında görev etkinliğini ve verimliliğini yükseltmede kullanılabilecek uygun bir işletme yönetimi yaklaşımı olduğunu göstereceği,
- 2- METE kurumlarında uygulanması mümkün diğer yönetim yaklaşımlarının etkinliğini ölçmede yararlanılabilecek bir yöntem yaklaşımını oluşturacağı,



- 3- TKY Yönetmeliği'nin METE kurumlarındaki uygulanmasında ortaya çıkan engeller belirlenerek, bunların düzeltilme ve iyileştirilmelerinin yapılması için MEB'e sunulacak gerekli önerilerin belirlenmesi ile yönetmeliklerin bulgulara dayalı olarak iyileştirilebileceği ve böylece TKY'nin METE kurumlarında uygulamasının daha verimli hale getirilebileceği beklenmektedir.

#### **1.2.4. Varsayımlar**

Bu araştırma çalışmasında aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- 1- Bu çalışma, TKY ilkelerinin görev etkinliği ile eşleşen ilkeleri ile sınırlı tutulmuştur.
- 2- Kurumun yapısal kuruluşu ve yönetim yaklaşımı görevin yapılmasındaki etkinliği ve verimliliği önemli ölçüde etkileyen bir değişkendir.
- 3- Kullanılan bilimsel yöntem tüm bilim dalları için geçerli bir sorun çözme yaklaşımı olup, meslek eğitimi ve teknik eğitim-öğretim kurumlarında TKY'nin görev etkinliği ve verimliliğine olan etkisinin incelenmesinde uygun bir başlangıç noktası olacaktır.
- 4- Bu çalışmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında hakim olunamayan değişkenlerin de etkisi söz konusudur. Ancak, ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen alanı yansıttığı varsayılmıştır.
- 5- Bu çalışmanın evrenini oluşturan kurumlardaki toplam yönetici, öğretmen ve 11.-12. Sınıf öğrencileri evreni teşkil etmiştir. Cevaplayanların tesadüfi örnek çekimini yansıtacağı varsayılmıştır.
- 6- Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.

#### **1.2.5. Sınırlılıklar**

- 1- Araştırma, Türkiye genelinden seçilen, "MEB eğitimde kalite ödülü"ne başvurmuş METE kurumları ile sınırlıdır.

- 2- Etki düzeyi belirlenirken alt boyutların başarı düzeyleri ile sınırlandırılmıştır.
- 3- Görev etkinliği ile ilgili bulgular, meslek eğitiminde yapısal düzenlemelerden ve TKY ilkelerinden bu araştırma için seçilenlerle sınırlıdır.
- 4- Araştırmada ele alınan psikolojik değişkenler, kullanılan ölçüm araçlarının güvenilirlik ve geçerlilik düzeyleriyle sınırlıdır.
- 5- Sosyal bilimler alanında yapılan çalışmaların tamamen deneyselliğe oturtulamamasından kaynaklanan sınırlılık bu çalışma için de geçerlidir.

## **1.2. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ**

### **1.2.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma, TKY'nin, meslek eğitimi kuruluşları ve teknik okullarındaki yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine göre, kurum üzerindeki etkinliğine ve verimliliğine etkisinin belirlenmesine yönelik "tarama modeli"nin, bu çalışmanın belli aşamalarında kullanılması ile geliştirilen "araştırma-geliştirme" türünde bir çalışmadır.

Tarama modelleri, varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri, çok sayıda öğeden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir küme örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranıldığında, uygulanan yöntem "betimsel tarama" modelidir (Arseven, 1993: 92).

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinin özelliği gereği olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğu betimlenmeye, açıklanmaya çalışılır ve araştırmaya konu

olan olay, birey ya da nesnelere herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 1994: 77 ).

### 1.2.2. Araştırma Evreni

Araştırma, en az bir (1) yıldır TKY uygulaması yapan ve uygulamasında başarılı görülen Meslek Liseleri ve Meslek Eğitim Merkezlerinde (MEM), kurum-içi paydaşların eğitim ve yönetim hizmetlerindeki iyileşme konusundaki düşüncelerine başvurularak yapılmıştır.

**Tablo 1. Anket Uygulanan METE Kurumları \*<sup>1</sup>**

İL ADI	KURUM ADI	YÖNETİCİ SAYISI	ÖĞRETMEN SAYISI	ÖĞRENCİ SAYISI			
				KIZ	ERKEK	TOPLAM	
1	AMASYA	Amasya Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	11	89	1	889	890
2	BİLECİK	Bozüyük Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	8	79	2	894	896
3	ANKARA	Abidinpaşa Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	9	131	82	1091	1173
4	AYDIN	Mimar Sinan Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	8	133	43	1428	1471
5	ÇORUM	Sungurlu Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi	6	61	3	619	622
6	GAZİANTEP	Hacı Sani Konukoğlu Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri	9	96	422	898	1320
7	GİRESUN	Bulancak Anadolu Teknik Lisesi, Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	8	76	45	966	1011
8	İSTANBUL	Kadırga Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	7	93	290	1096	1386
9	KAYSERİ	Arif Molu Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi	8	107	314	876	1190
10	KÜTAHYA	Simav Anadolu Teknik Lisesi, I. Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	8	78	8	762	770
11	NIĞDE	Bor Anadolu Teknik Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesi	6	56	16	656	672
12	ŞANLIURFA	Şanlıurfa Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	8	95	100	973	1073
13	ZONGULDAK	Kozlu Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	7	52	200	586	786
	ZONGULDAK	Alaplı İMKB Anadolu Teknik Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	3	53	47	658	705
14	DÜZCE	Meslek Eğitim Merkezi	6	23	320	529	849
15	ÇANAKKALE	Yenice Anadolu Teknik Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	5	36	94	212	306
16	BAYBURT	Bayburt Meslek Eğitim Merkezi	3	6	95	302	397
17	MARDİN	Mardin Endüstri Meslek Lisesi	5	45	85	250	335
18	ESKİŞEHİR	Baksan Meslek Eğitim Merkezi	6	33	114	425	539
<b>TOPLAM</b>		<b>19 kurum</b>	<b>131</b>	<b>1342</b>	<b>2281</b>	<b>14110</b>	<b>16391</b>

<sup>1</sup> Bir müdür altında birkaç okul (program) buluna bilmektedir. Aynı yönetime tabi oldukları için bu gibi okullar bu araştırmanın amaçları açısından tek kurum sayılmışlardır.

Bu çalışmanın evrenini Türkiye genelinde 2007 ve 2008 yıllarında kalite ödülüne başvurmuş ve finale kalmış 19 METE okul ve kurumunda çalışan yönetici, teknik öğretmen, diğer ders öğretmenleri ve öğrenciler oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle 2007 ve 2008 yıllarında kalite ödülüne başvurmuş ve finale kalmış 18 ilde (Amasya, Ankara, Aydın, Bayburt, Bilecik, Çanakkale, Çorum, Düzce, Eskişehir, Gaziantep, Giresun, İstanbul, Kayseri, Kütahya, Mardin, Niğde, Sivas, Zonguldak) ve 19 METE kurumunda çalışan 131 yönetici, 1342 öğretmen ve 5110 öğrenci (11. ve 12. sınıf) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Kurumların isimleri, yönetici, öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 1’de listelenmiştir. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak hedeflenerek evren belirlenmemiştir.

### **1.2.3. Veri Toplama Araçları ve Uygulanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen elektronik anket formları kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken, meslek eğitimi kurumlarında eğitimin kalitesini yükseltmeyi amaçlayan yapısal düzenlemeler ve eğitim yönetimindeki TKY ile ilgili bilgi ve çalışmalar incelenmiştir. Meslek eğitimi yönetiminin bir işletmecilik boyutunda gelişmesine birinci derecede etkili yapısal düzenlemeler ile TKY ilkeleri seçilmiş, sorular bu bilgiler ışığında beşli likert tipi ölçekli anket biçiminde geliştirilmiştir. Kurumlardaki TKY uygulamasının etkinlik ve verimlilik üzerindeki etkilerinin ölçülmesi amacıyla “yönetici-öğretmen” anketi (Bkz. Ek-1) ve “öğrenci” anketi (Bkz. Ek-2) olmak üzere iki çeşit anket uygulanmıştır.

Sonuç olarak MEB Personel Genel Müdürlüğü Yönetimi Geliştirme Dairesi Başkanlığı uzmanları ile birlikte aşağıdaki dokuz ilke belirlenmiştir. Gerekli resmi onaylar TODAİE kanalıyla MEB’den alınmıştır (Bkz. Ek-3). Yönetici-Öğretmen anketinde, kurumdaki meslek eğitimi programının niteliği, eğitim iş hayatı bağlantısı, kurum-içi insan ilişkileri, kurumsal kapasite geliştirme, öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim, ölçme değerlendirme ve izleme, önderlik, paydaş memnuniyeti ve sürekli iyileştirme başlıkları altında yapısal düzenleme ve TKY ilkeleri uygulamasının etkinlik ve verimlilik üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak üzere nihai toplam 62 soru hazırlanmıştır.

Öğrenci anketinde, kurumdaki Meslek Eğitimi Program Niteliği, Eğitim İş Hayatı Bağlantısı, Kurum-İçi İnsan İlişkileri, Öğretimin Niteliği ve Uygulamalı Eğitim, Ölçme-Değerlendirme-İzleme, Kurumsal Kapasite Geliştirme ve Sürekli İyileştirme başlıkları altında TKY uygulamasının etkinlik ve verimlilik üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak üzere nihai toplam 60 soru hazırlanmıştır.

Elektronik ortamdaki anket, araştırmanın evrenini oluşturan okul ve kurumlardaki yönetici, teknik öğretmen, diğer ders öğretmenlerine ve öğrencilere araştırmacının kendi resmi internet sitesi olan [www.ademcilek.com](http://www.ademcilek.com) üzerinden online olarak uygulanmıştır. Bu yöntem, verilere ulaşma ve verilerin analizinde daha hızlı ve sağlıklı sonuçlar elde edileceği düşüncesiyle seçilmiştir. Okul yöneticilerinin olumlu cevap vermesi üzerine uygulamaya şu şekilde geçilmiştir:

Araştırma verilerinin, [www.ademcilek.com](http://www.ademcilek.com) ana sayfasına kodlamaları asp'de yazılmıştır. METE İşletme Yönetimi Veri Toplama Anketi Bölümü'ne eklenen yönetici-öğretmen ve öğrenci anket soruları, evrende belirtilen okul ve kurumlardaki yönetici, öğretmen ve öğrencilere elektronik ortamda ulaştırılarak uygulanmıştır. Veriler “access veri tabanı” üzerinden elektronik ortamda toplanmıştır.

Anketlerin, Ankara'da iki okulda (İskitler EML ve Mamak EML) ön uygulaması yapılmıştır. İstatistiki yöntemlerle soruların geçerliliği irdelenmiştir. Sorulardan bazılarında anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla düzenlemeler yapılmıştır. Bazı sorular çıkarılmıştır. Nihai olarak “yönetici-öğretmen” anketinde 62, öğrenci anketinde 60 soru bırakılmıştır.

Araştırma evrenindeki 131 yönetici, 1342 öğretmen ve 5110 öğrencinin (11. ve 12. sınıf) hepsi evreni oluşturmaktadır. Cevaplayanların tesadüfi yöntemle örnek çekimini oluşturacağı kabul edilmiştir. Buna karşın [www.ademcilek.com](http://www.ademcilek.com) internet adresindeki ankete 87 yönetici, 360 teknik öğretmen, 284 diğer ders öğretmeni olmak üzere toplam 644 öğretmen ve 2067 öğrenci (11. ve 12. sınıf) aktif giriş yapmıştır. Bu verilerle evrenin, yöneticilerde %66.4'üne, öğretmenlerde %47.9'una ve öğrencilerde % 40.4'üne ulaşıldığını göstermektedir.

#### 1.2.4. Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistik Teknikleri

Verilerin çözümlenmesinde SPSS-15 paket programı, araştırmanın alt problemlerinin çözümünde yüzde ve frekans (sıklık aralığı) tablolarında aritmetik ortalama istatistikleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra iki grubun ortalamasının karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t testi ile 3 ve daha fazla sayıda grubun ortalamasının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (değişimin incelenmesi-ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Ankete ilişkin güvenilirlik katsayısı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Alt Ölçekler Güvenirlik Katsayısı Tablosu**

Grup	Alt Boyutlar	Güvenirlik Katsayısı	Alt Ölçek Sayısı
Yönetici/Öğretmen Anketi	Meslek Eğitimi Programının Niteliği	0,815	6
	Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	0,866	8
	Kurum – İçi İnsan İlişkileri	0,9	8
	Kurumsal Kapasite Geliştirme	0,765	4
	Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	0,906	10
	Ölçme - Değerlendirme İzleme	0,875	6
	Önderlik	0,82	4
	Paydaş Memnuniyeti	0,854	6
	Sürekli İyileştirme Yapma	0,892	8
<b>Güvenirlik Ortalaması</b>		<b>0,855</b>	
Öğrenci Anketi	Meslek Eğitimi Programının Niteliği	0,772	9
	Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	0,705	7
	Kurum – İçi İnsan İlişkileri	0,603	5
	Kurumsal kapasite geliştirme	0,769	9
	Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	0,903	19
	Ölçme - Değerlendirme ve İzleme	0,762	6
	Sürekli İyileştirme Yapma	0,843	5
<b>Güvenirlik Ortalaması</b>		<b>0,765</b>	

Güvenirlik, 0 (sıfır) ile (+1) arasında değerler alır. Ölçme araçlarında her bir maddenin beşli Likert ölçeği olması gerekçesi ile güvenilirliğinin belirlenmesi, o ölçme aracının iç tutarlığı hakkında bilgi vermesi amacıyla Cronbach Alpha tekniği kullanılarak yapılmıştır. Güvenirliğin (+1)’e yakın değerler alması

istendiktir(Karasar, 1994: 54). Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik katsayıları Tablo 2'den incelendiğinde ölçümlerin güvenilirliğin düşük olmadığı gözlenmiştir.

Beşli Likert tipi derecelendirmeye göre hazırlanan ankete verilen cevapların ölçeklemesi; hiç/çok başarısız (0,00-1,80) aralığı, az/başarısız (1,81 - 2,60) aralığı, orta/oldukça başarılı (2,61 -3,40 ) aralığı, çok/başarılı (3,41 – 4,20) aralığı, tam/çok başarılı (4,21-5,00) olarak belirlenmiştir. Yüzde-frekans ve ortalamaların bulunduğu tablolarda katılım derecesi bu ölçütlere göre belirlenmiştir.

### 1.3. TANIMLAR

Çalışmada kullanılan temel kavramların tanımlaması:

**Teknoloji:** Sözlük anlamı "bilginin üretim işlemlerinde sistemli olarak uygulamaya alınması" demek olan teknoloji, geniş anlamda, araştırma, geliştirme, üretim, pazarlama, satış ve satış sonrası hizmeti kapsayan bir sanayi sürecinin etkin ve verimli biçimde işletilmesi için kullanılacak bilgi ve becerilerin tümüdür. Teknolojide yenilik, "üretim süreçlerinde yenilik, yeni ürünler geliştirme ve piyasalara sürebilme ve yeni kurumsal örgütlenme biçimleri"ni kapsamaktadır.

**Meslek:** Ücret karşılığı icra edilen, genellikle yoğun bir beceri eğitimi, uygulamalı çalışma, yeterli bilgi birikimi, seçilen mesleğe bağlı tutum, davranış ve ahlakı geliştirmeyi gerektiren sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvan.

**Meslek Eğitimi:** Ferdin; iş piyasası ve meslek alanında üretimi fiilen yapan üretici olabilmesi için gerekli yeterliliği ve genel meslek kültürünü sağlayan, beceri geliştirmeye dayalı eğitimidir.

**Teknik Eğitim:** İleri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile proje ve tasarımı yapma ve uygulamaya aktarma becerileri kazandıran sanayi, sağlık, ticaret, tarım vb. alanlarda yer alabilecek orta ve üst kademe insan gücünü yetiştiren eğitimidir.

**Ulusal Piyasa Meslek Standartları:** Bir mesleğin standartları, o mesleğin gereklerinin bir ülkenin üretim kesiminde kullanılan teknolojilerle yapılan mal ve

hizmet üretiminin, ülkenin iç ve dış pazarlarında kabul edilebilir düzeylerde yerine getirilebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri, tutum ve davranış seviyeleridir. Üretimdeki işbölümüne göre kademelenmiş olarak gösterilen meslekler, piyasa taraflarınca konulan, belli aralıklarla (hızlı değişen mesleklerde 3 yıl, diğer mesleklerde 5 yıl aralıklarla) gözden geçirilen normlardır. Ulusal denmesinin sebebi, bir ülkede alınan meslek belgelerinin o ülkede geçerli olması, diğer ülkelerde geçmemesidir; AB ülkeleri dahil bütün ülkelerde böyle uygulanmaktadır.

**Ulusal Meslek Yeterlilikleri Düzeni:** Piyasa taraflarınca belirlenen ulusal piyasa meslek standartlarının teknik eğitim ve meslek eğitimi standartlarına dönüştürülmesi, bu standartları esas alan yeterliliklerin geliştirilmesi, uygulanması, bunlara ilişkin denetim, ölçme-değerlendirme, belgelendirmeye ilişkin, kural ve faaliyetlerin tümüdür (5544 S.K./Md.2-ç).

**Modüllü Meslek Eğitimi:** Bir mesleğin asgarî temel meslek bilgi, beceri ve davranışlarına sahip kimselere piyasada geçerli her bir dalına özel işlemleri gruplandırarak ders kümeleri meydana getiren, ağırlıkla meslek dalının piyasada beklenen uygulamasına dönük becerileri kazandıran meslek eğitimi “programlama” yaklaşımıdır.

**Modüllü Meslek Eğitimi Programlaması:** Bir çekirdek meslek etrafında o mesleğin piyasada geçerli dalları için yeteri sayıda dersli modül programlarının hazırlandığı, temel meslek bilgisi olanların kendi seçimlerine göre bu programları tamamlayıp belgelendirerek hızla piyasaya çıkabildiği, pazar şartları değiştiğinde bir başka modüllü hızla öğrenerek mesleğe esneklik kazandıran ve piyasa duyarlılığı olan bir programlama tarzıdır.

**Yönetim:** Yönetim, insanların işbirliğini sağlama ve onları bir amaca doğru yöneltme ve yürütme faaliyet ve çabalarının toplamıdır.

**Kamu Yönetimi:** Disiplinler arası köprü görevini yapan böylece çeşitli disiplinlerden gerekli olan kısımları alan ve bunları kamusal sorunların çözümüne ve ortak kamusal hizmetlerin üretimine uygulayan bir disiplindir.



**Eğitim Yönetimi:** Eğitimle ilgili kamu politikalarının uygulamaya aktarılmasını ve bir kamu hizmeti olan eğitimin yapılmasını yönlendiren çok boyutlu bir “çalışma alanı”dır.

**Kalite :** İstenen özelliklere, standartlara uygunluktur.

**Kalite Odaklılık:** Kurumların ve işletmelerin faaliyet alanlarındaki görevi “kaliteyi” yerine getirme derecesi ile açıklanabilir. Bu görev ulusal piyasanın amaçlarına uygun üretim yapmak amacıyla olan kurumların, başta çıktılarını talep eden piyasa olmak üzere tüm paydaşlarının memnuniyeti ve refah seviyesinin yükseltilmesi amacıyla yürütölen faaliyetleri ile ilgilidir.

**Toplam Kalite Yönetimi (TKY):** TKY, tedarik edilen hizmet ve malzemeleri, kurumun tüm iş ve işlem süreçlerini, son kullanıcının ihtiyaçlarını değerlendirmek ve sürekli iyileştirmek için bugün ve gelecekte tüm çalışanların bilgilerinin ve nicel yöntemlerin etkin kullanılmasıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. MESLEK ve MESLEK EĞİTİMİ KAVRAMLARI

Tanımlar kısmında tanımları verilen düzende bakılacak olursa, işletmelerde üretim faaliyetlerinin sürdürülmesinde anahtar kişiler, yapma ve uygulama becerilerine sahip işgücü ve teknik insan gücü kademeleridir. Meslek eğitimi, “iş”i bir araç olarak kullanarak bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinsel (psikomotor) yönden gelişmesini amaçlamıştır. Projelerin, tasarıların, tasarımların kuramdan uygulama alanına aktarılmasını düzenleyen, işleyişi sağlayan, işbölümünü yapanlar yanında, fiilen mal veya hizmet üretimini gerçekleştiren üretici işgücü kademeleri meslek eğitimi ve teknik eğitim-öğretim yoluyla yetişmektedir.

Meslek, insanın yaşamını sürdürebilmek için yaptığı ve genellikle yoğun bir eğitim ve çalışmayı gerektiren sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvanın adıdır. Genellikle her meslek o mesleğin değerlerini, gelişimini, lisanslanmasını ve diğer insanlar açısından tanınmasını sağlayan kuruluşlara sahiptir. Türkiye’de resmi olarak tanımı yapılmış 600 civarında meslek vardır (wikipedia.org, Nisan 2010).

Meslek eğitimi ve teknik eğitim iş dalı; “milli eğitim sisteminin bütünlüğü içinde endüstri, tarım ve hizmet sektörleriyle birlikte her türlü meslek ve teknik eğitim hizmetlerinin planlanması, araştırılması, geliştirilmesi, organizasyonu ve eşgüdümü ile yönetim, denetim ve öğretim etkinliklerinin bütünü” şeklinde tanımlanabilir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1994: 27).

Meslek eğitimi el becerisi veya pratik aktiviteler yoluyla kariyer kazandırmayı amaç edinen bir meslek dalı olarak tanımlanmaktadır. Meslek-teknik eğitimin amacı, genel olarak, bireyleri sanayi, ticaret ve hizmet sektörlerinde istihdam için nitelikli iş gücü olarak eğitmek ve yetiştirmek, mesleklerinin devamı

olan yüksek öğretim kurumlarına geçiş için gerekli temel eğitimi vermektir (Öçal, 2008: 12-19).

METE kurumlarında verilen eğitim, ülkenin iç ve dış piyasalarınca talep edilen ürünlerin gerektirdiği çeşitli teknoloji düzeylerini karşılayacak seviyelerdeki işgücünü gerekli donanımına kavuşturma faaliyetidir. Her ülkenin üretimde kullandığı teknolojilerin bileşiminin farklı olduğunun hatırdan çıkarılmaması; her ülkenin üretim bileşimindeki her teknoloji düzeyinin devingen olduğu, birbirlerine oranları değişebildiği dikkate alınmalıdır. Tablo 3’te Türkiye ve AB ülkelerinin üretim bilgisi görülmektedir.

**Tablo 3. Toplum ve Ekonomilerin Üretim Bilgisi=Meslek Eğitimi Talebi**

İmalat Sanayii İhracatında Teknoloji yoğunluğu İtibasiyle (% Dağılım)		
Teknoloji Yoğunluğu	Türkiye	AB Ülkeleri Ortalaması
	İhracat	İhracat
Yüksek Teknoloji	6.0	21.5
Ortanın Üstü Teknoloji	28.5	41.9
Ortanın Altı Teknoloji	26.9	15.9
Düşük Teknoloji	38.6	20.7

**Kaynak:** DPT 2008 Yıllık Programı

Her ülke kendi üretim kesimlerindeki gelişmeleri yakından izlemek durumundadır. Meslek eğitiminin müfredatı, kaynaklarını kullandığı ülkenin mevcut ve piyasalarının beklediği üretim talebine cevap verebilecek yapıda ve programlarla donatılmış olmalıdır.

## 2.2. EKONOMİDE MESLEK EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Eğitim, bilenin bilmeyene öğretmesiyle başlayan tarihi süreçtir. Günümüze kadar çeşitli evrimlere uğrasa da değişmeyen tek değer eğitimin taşıdığı bireysel ve toplumsal özgörev olmuştur. Uluslar, “istikrarlı ve sürdürülebilir kalkınmanın en önemli ögesi uygun eğitilmiş insandır” yaklaşımıyla bireylerinin eğitimini bir yatırım olarak görmüşlerdir. Günümüzde eğitim bu yaptırımını fazla ve piyasa ile temasta kalarak yapmak önem kazanmıştır (Dülger, 2002: 179).

Vasıfsız işgücü ve düşük ücret maliyetiyle üretim yaparak ayakta kalma devri kapanmıştır ve bu yukarıda Tablo 3’te görüldüğü gibi her ülkenin aynı tür işgücüne

ihtiyacı olacağı anlamına gelmemektedir. Daha hızlı ve etkin maliyetleri düşürme yolları geliştiren üretime gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle meslek eğitimi, verimlilik bilinci aşıl原因 ve esnek eğitim yöntemleri yoluyla yeni duruma cevap vermelidir (DPT, 2001b; Geçer, 2001; UYGM 2004, 2006).

Vasıflı işgücünün bilgi ve uygulama becerileri ekonomide başarının temelidir. Gelişmiş ülkelerdeki işletmeler kendi işgüçlerini yetiştirecek iç pazarları ile uyumlu çeşitli düzenlemeler yapabilmektedir (Block, 1971; Karakucak 1992; Köroğlu, 1993; Douglas, 1993; OECD, 1994). Ancak, gelişmekte olan ülkelerin emek piyasalarında işgücü ihtiyacı piyasalara duyarlı bir kamu meslek eğitimi ile desteklendiği takdirde karşılanabilmektedir. Uygun işkolları ve yörelerde özel kesim işbirlikleri yer almaktadır.

Ülkelerin kalkınmasında bugün öne çıkan etkenler: iç ve dış pazarlarına uygun seçilen üretim teknikleri, bilim - araştırma (ar-ge) ve yetişmiş insan gücü olarak sayılmaktadır. Bunların içinde yetişmiş insangücü diğerlerine mutlak katkıyı sağlayacak tek konumda bulunanıdır. Vasıflı insangücü yetiştirmek genel eğitime oranla biraz daha pahalı olmakla birlikte ekonomik getirisi daha yüksektir ancak işletmelerle işbirliği ile yapılan ikili meslek eğitimi ile bu maliyet düşürülmektedir. Geliştirilecek uygun politika, yönlendirme, teşvik ve müeyyidelerle yetişmiş insangücünün yetiştigi alanlarda istihdam politikalarına önem vermek de yapılan masrafın yerini bulması bakımından gerekmektedir (Ünal, 1996). Yetiştirilmiş fakat çeşitli sebeplerden dolayı etkin olarak kullanılmayan işgücü için yapılmış olan yatırımın ülke için bir katma değeri bulunmamaktadır (Şimşek ve Gök, 2006).

Türkiye'nin halen aday olduğu, üyelik müzakereleri sürmekte olan Avrupa Birliği'nde (AB) meslek eğitimi, üye ülkelerin iç piyasalarına ve kendi üretim teknikleri bileşimine göre yapılmak üzere ülkelerin yetkisindedir (Karakucak, 1992). Sadece, ortak sağlığa ve inşaat işlerine dair işleri yapacak 6 yüksek, 2 MYO mezunu meslek için ortak standartlar benimsenmiştir. Türkiye ileride üye olduğu takdirde bu 8 meslekte ortak standartlara uymaya başlayacağını VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı ve AB Müktesebatının Üstlenilmesine İlişkin Türkiye Ulusal Programı'nın "amaçlar" bölümünde taahhüt etmiştir (MYK, 2010). Bunlar dışındaki çok sayıda mesleğin dörder kademeli (kalfa, usta, teknisyen/tekniker, yüksek teknisyen/yüksek

tekniker) meslek standartlarının iç piyasamızın teknoloji kullanımı bileşimlerine göre piyasa taraflarınca birlikte belirlenmesi gerekmektedir(MYK, 2009). Meslek eğitimimiz de ulusal piyasa taraflarımızın bu taleplerine göre şekillenmek durumundadır(Akpınar, 2002).

Türkiye'nin ticaret ilişkilerinin fazla olduğu ve birçok üretim alanında rakibimiz olan AB ülkelerinde, özellikle de Batı Avrupa'da eğitim faaliyetleri içinde meslek eğitiminin ağırlığı çok fazladır. Bu sebeple, MEB ve DPT tarafından hazırlanan 1996-2011 Eğitim Ana Planı Türkiye'ye hedef olarak öğrenci dağılımında AB ülkeleri ortalamasına erişmeyi hedef olarak koymuştur (Dülger, 2002: 202). Aşağıda Tablo 4'te görüldüğü gibi, sanayileşmiş ülkeler meslek eğitiminde büyük kitleleri yetiştirmeye devam etmektedir. 12 çekirdek ülkede AB ortalaması %60 düzeyinde meslek eğitimi olarak devam etmektedir. Ayrıca G. Kore, İtalya, Almanya, İngiltere, Japonya, Fransa ve ABD'de işletmelerin işbaşında meslek eğitimi ve çıraklık uygulamaları en gelişmiş haliyle devam etmektedir. Bu ülkelerde ayrıca, ticaret ve sanayi odaları da okul ve işyeri meslek eğitimlerine etkin olarak katılmaktadırlar. Türkiye'de meslek eğitimi içinde imam-hatip okullarının görünmesi oranı % 10 kadar yukarıya itmektedir. Sanayileşmemiş ülkelerdeki meslek eğitimi durumu kendini rakamlarda göstermektedir. Tablo 4'de 2008-2009 eğitim-öğretim yılı itibariyle ortaöğretimde Türkiye'deki öğrenci dağılımı görülmektedir.

**Tablo 4. Bazı Ülkelerde Ortaöğretim Öğrencilerinin Eğitim Türlerine Göre Yüzde Dağılımı**

Ülkeler	Eğitim Türleri (2004-2005)			Ülkeler	Eğitim Türleri (2004-2005)		
	Genel Eğitim (%)	Ön Meslek Eğitimi	Meslek Eğitimi (%)		Genel Eğitim (%)	Ön Meslek Eğitimi	Meslek Eğitimi (%)
Almanya	37	a	63	TÜRKİYE	60,6	a	39,4
İngiltere	27,9	*	72,1	Kore (Güney)	67,9	a	32,1
Fransa	43,7	a	56,3	Malezya	85,0	a	15
Portekiz	71,2	a	28,8	Brezilya	86,0	a	14
İspanya	62,0	a	38,0	İrlanda	72,7	27,3	A
İtalya	35,2	38	26,8	Yeni Zelanda**	100,0	a	A
OECD	50,6	4	45,5	ABD**	100,0	a	A

Kaynak: DPT 9. Kalkınma Planı Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu

a- İlköğretim ve ortaokullar içinde "beceri dersleri" olarak yer almaktadır.

\*- Meslek eğitimi içerisinde gösterilmiştir.

\*\*-. A. Bu ülkelerde kredili sistem uygulanmakta, öğrencilere çok sayıda alandan seçmeli meslek dersi alma fırsatı sunulmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretimde okul içi veya dışından aldıkları uygulama ağırlıklı meslek dersi kredileri, hem tamamlaması gereken

dersler sayılmakta, hem de meslek yüksekokullarına kabulde değerlendirilmektedir. Ayrıca işletmelerin kendi işgüçlerini çok kuvvetli olarak işbaşında eğitimle yetiştirmeleri görevi ve geleneği devam etmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Türkiye'nin meslek eğitimine devam eden öğrenci sayısı ise gerekli altyapı yatırımlarının yapılmış olmasına rağmen AB ortalamasına göre yetersiz kalmaktadır.

**Tablo 5. Türkiye'de Ortaöğretim Kurumlarında Okul ve Öğrenci Sayısı ( 2008-2009)**

Eğitim Kademesi	Okul/Kurum		Öğrenci Sayısı	
Genel Ortaöğretim Toplamı	4053	46,80%	2 271 900	59,30%
Meslek Eğitimi ve Teknik Ortaöğretim	4 622	53,20%	1 565 264	40,70%
Ortaöğretim Toplamı	8 675	100%	3 837 164	100%

Kaynak: M.E.B, 2009: 73

Ayrıca sanayinin talep ettiği nitelikte programlarla öğrenci yetiştirememesi sorunu da görülmektedir. Bunun sebebi, çeşitli politikaların uygulaması sırasında ortaya çıkan eşgüdümsüzlüğün METE hedeflerini olumsuz yönde etkilemesidir. Örneğin, piyasanın ihtiyaç düzeyleri incelenmeden 1997'de ileri yaşlara itilen çıraklık eğitimi, siyasi çekişme yüzünden meslek eğitimine uygulanan caydırıcı katsayı gibi engeller, meslek yüksek okullarına sınavsız geçiş gibi uygulamalarla düşen kalite, sanayinin imalattan montaj sanayi düzeyine geri düşmesi, asgari ücretin üretimde verimlilikle karşılaştırılarak tespit edilmemesi sonucu vasıfsız işgücü kullanımının ve düşük verimliliğin dolaylı olarak kabullenilmesi, ücret üzerindeki toplumsal amaçlı yüklerin işvereni işgücü kullanmaktan caydırması gibi sebeplerle meslek eğitimine öğrenci talebi hedeflenen hızlarda artmamaktadır (Dülger, 2008).

### **2.3. PİYASA İŞGÜCÜ TALEBİ İLE MESLEK EĞİTİMİNİN İLİŞKİSİ**

Meslek eğitimi ülkenin sistemleri arasında doğru bir eşgüdüm ve işbirliği kurulması ile etkili hale gelir (DPT, 2001b). Türkiye'de, insangücünün yerinde istihdamı konusunda politika uygulamalarında yetersiz kalınması, aynı zamanda okulların kendilerini çevreye kapalı topluluklar haline getirme eğilimi sistemler arası eşgüdümü güçleştirmektedir.

Yönetim yaklaşımlarından olan TKY'nin işbirliklerine dayanması ve paydaş beklentilerine odaklanması sistemler arasında iletişimin kurulması, etkinlik ve verimliliğin artmasına katkı sağlamasıdır.

### 2.3.1. İşgücü Pazarı ve İstihdam ile Meslek Eğitiminin İlişkisi

Toplumsal kalkınmayı gerçekleştirebilecek nitelikli insangücünün yetiştirilmesi büyük ölçüde kamu eğitim sisteminin görevidir. Eğitim bu görevini yerine getirirken öğrencileri üretken birer yurttaş olarak görür ve onları toplum yaşamına, meslekler dünyasına ya da ileri eğitime hazırlar (Aksoy, 1987: 143-160). Özellikle ortaöğretim, söz konusu işlevler tutarlı biçimde kaynaştırılarak kişisel ve mesleki gelişim açısından bütünlüğü olan programlar uygulanmaya çalışılır. Bunların ekonomiye geri dönüşü yüksek etki ile olur (Aksoy, 1997: 73-104).

METE kurumlarının bölümlerindeki dağılımın, ekonomideki gelişmeye, teknoloji düzeylerine, işkollarının taşıdığı ağırlığa, kalkınma ve çağdaşlaşmaya uygun olmadığı; birçok meslek eğitimi ve teknik öğretim alanında istihdam-belge ilişkisinin kurulmadığı, mezunlarının bir çoğunun alanları dışında çalıştıkları ya da işsiz kaldıkları şeklinde eleştiriler METE kurumlarına yöneltilmektedir (TİSK,1991: 22).

Ekonominin işgücü talebine uygun insangücü planlaması yapması, eğitimin MEB ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) olarak yapılacak bu planlara göre yürütülmesi, bu yolla piyasaya çıkacak işgücünün istihdama kolayca ulaşacağı, eğitim – işgücü pazarı bağlantısının ana kabulüdür (Aksoy, 1987). Türkiye'de insan gücü ve eğitim planlamaları bu şekilde yapılmaktadır. MEB planları uygulamakta, YÖK kısmen uygulamaktadır. Buna karşılık, yetişmiş insangücünün en uygun işte istihdamı ikinci aşama bir uygulama planlamasını gerektirmektedir. Bunun uygulamaya bugüne kadar ne işverenler, ne de işe ilişkilerle yerleşmeyi yeğ tutan kamuoyu ve siyasetçiler destek vermişlerdir (DPT, 2000). Bunun açıklaması şu şekildedir:

Tasvir edilen bu durum, Türkiye'nin temel sorunu olan verimli istihdam alanı açma yeterliliğinin ülkede etkin bir süreç olarak işleyecek düzeye gelememesiyle

ilgilidir. Bunun nedeni, geleneksel üretim yapısından modern üretim yapısına geçişin içselleştirilmesinin öneminin halen yeteri kadar ciddiyetle anlaşılmamış oluşudur. Eğitim sistemine en yakın dış çevreyi “hayata atılma” halkasında iş kurma ve iş bulma sorunu oluşturmaktadır ve bu nedenle eğitimin istenilen sonuçları alacak şekilde yürütülmesi güçtür; çünkü eğitim çevresi ile sürekli etkileşim içindedir. Buna karşılık, ülkedeki her sorunun çözümünü eğitim olarak gören yorumcu akım, eğitim sisteminin temel girdisi olan taze insanların ve bu nüfusun eğitimi ile görevli öğretmenlerinin okulun dışındaki çevreden kitle olarak etkilenmeden eğitime-eğitilme sürecini yaşayabileceklerini, sistemin çıktıları olan mezunlara ise toplumda sıkışık da olsa yeterli hayat alanı bulunması gerektiği varsayımını, gözlemlere dayanmaksızın yapmaya devam etmektedirler. Öte yanda, önündeki hemen hemen tek dürüst toplumsal hareketlilik (konum değiştirme, yükselme) aracı eğitim olan halkın eğitimden beklentileri çok yüksek düzeydedir. Eğitim sisteminden topluma siyasal ve ekonomik açılım sunmayan hayata çıkış vaki olduğu zaman, kamuoyu dönüp eğitimi hayata uygun olmamakla suçlamaktadır. Oysa bu gerçeğin yarısıdır. Diğer yarısı, yukarıda özetlendiği gibi, eğitim sistemi dışındaki çevrenin insana yeterince iş kurma ve istihdam fırsatları sunmak üzere etkin örgütlenememesiyle ilgilidir (Dülger, 2002: 182).

Kalkınmakta olan ülkelerde eğitim politikasını etkili uygulamanın ön şartı siyaseten sahiplenilmiş ciddi bir istihdam politikasıdır. Bugüne kadar bu konuda ileri sürülmüş olan mazeret, istihdam artışını sermaye artışına bağlamak olmuştur. Bu ise, kısmen geçerli bir gerekçedir. Mikro ölçekte, pahalı yatırım gerektirmeyen yüzlerce istihdam programını veya üretkenliği ve verimliliği artırmak suretiyle sermaye birikimini artırmanın yüzlerce yolu vardır. Dış dünyada insan kaynakları savaşlarının başladığı şu sırada, Türkiye'nin istihdam programları olmadan yapacağı eğitim harcamalarının kaynak kaybına yol açma ihtimali de yüksek bulunmaktadır (Dülger, 2002: 181).

Liberal (serbestiyetçi) pazar ekonomileri ile ortaya çıkan yapısal değişimler ve teknolojideki gelişmeler istihdam sorunlarını da beraberinde getirmiştir. İstihdamın sektörler arası dağılımında hizmet sektöründe yoğunlaşma söz konusu olmuş, vasıflı işgücü ihtiyacında değişim görülmüştür. Üretim ve yönetim



tekniklerindeki gelişmeler istihdam edebilir bilgi ve becerilerle donatılmış vasıflı işgücünü gerekli kılmıştır (Kılıç, 2006).

Günümüzde “ulusal rekabetçi üstünlük” özellikleri kazanmak için kaynak ve işgücü verimliliğini yükseltmeyi, maliyetleri düşürmeyi gerçekleştiren sistemler başarılıdır (Demirezen, 2002: 213).

Çağımızda bir ülke ekonomisinin uluslararası piyasalarda sahip olduğu konum, sunduğu ürün ve hizmetlerin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Söz konusu ürün ve hizmetlerin kalitesi ise, üretimden pazarlamaya kadar uzanan zincir içinde görev alan çalışanlar zincirinin işbirliği yapabilme ve uygulama nitelikleri ile yakından bağlantılıdır. Bugün işletmelerin rekabet gücü açısından vazgeçilmez bir girdi haline gelen METE'nin önemi 21. yüzyılın işletmelerinde daha belirgin bir görünüm kazanacaktır (Karakucak, 1992: 1).

Bütün ülkelerde, mezuniyet sonrası işe geçişler ve gencin uygun işte karar kılması süreci yavaştır. Bu nedenle her yerde genç işsizliği biraz daha yüksektir. Bunu hızlandırmak için işyerinin insan talebi ile okul arasında bağlantılar kuran (duyurular, temas ve tanıtımlar, talep ve başvuru düzenlemeler, kuruluşların bir arada bulunduğu panayırılar, işyeri gezileri...) düzenlemelerine ihtiyaç vardır. Türkiye’de yerli firmaların bu düzenlemeleri yapmada oldukça geride kaldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 6’da, Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2007 yılı Kasım ayı verileriyle eğitim durumuna göre işsizlik oranları verilmektedir. Tablo 6’ya göre lise ve dengi meslek okul mezunlarında işsizlik oranı %12.9’dur. Ayrıca istihdam edilenlerin eğitim düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu rakamlar, işverenlerin asgari ücret verme isteği ve kalitesiz üretim alışkanlığı nedeniyle ülkemizde eğitim ve istihdam arasındaki uyumsuzluğu göz önüne sermektedir. Diğer yandan, emek piyasasında açık istihdam yeri sayısı ile işgücü sayısı birbirine denk olsa dahi, işgücünün aranan vasıf ve niteliklerde olmaması nedeniyle işsiz sayısında bir azalma olmayacağı görülmektedir (Tuna ve Yalçıntaş, 1988: 65). Bu durum, meslek eğitimi programlarının türleri ve öğrenci kapasitelerinin piyasaların taleplerini takip etmemesi ya da takipte gecikilmesi ile açıklanabilecek bir program planlama ve uygulama sorunudur.

**Tablo 6. Eğitim Durumuna Göre İşgücünün İşsizlik Durumu (15+yaş)**

	Toplam				Erkek				Kadın			
	2006 Kasım		2007 Kasım		2006 Kasım		2007 Kasım		2006 Kasım		2007 Kasım	
	İKO (%)	İO (%)	İKO (%)	İO (%)	İKO (%)	İO (%)	İKO (%)	İO (%)	İKO (%)	İO (%)	İKO (%)	İO (%)
Toplam	48.2	9.6	46.9	10.1	71.8	9.2	70.9	9.9	25.0	11.0	23.4	10.7
Okur- Yazar Olmayanlar	19.8	4.1	18.1	5.9	40.5	9.9	37.0	13.4	15.5	1.1	14.1	1.9
Lise Altı Eğitimliler	47.0	8.7	45.7	9.4	71.2	9.0	70.7	9.9	21.8	7.6	19.9	7.4
Lise ve Dengi Meslek	57.6	13.1	55.2	12.9	74.4	10.2	71.7	10.6	31.9	23.6	30.3	21.3
Yüksek Öğretim	78.5	10.4	77.9	10.4	83.4	8.0	83.7	8.2	70.8	14.8	68.7	14.5

Kaynak: TÜİK, 2007, 11 Kasım 2008

İKO: İşgücüne katılma oranı

İO: İşsizlik oranı

Günümüzde işsizliğin daha da yüksek olduğu, iş bulma ümidi kırılmış insanların piyasaya iş talebiyle baş vurmaya dahi bıraktıkları iddiaları artmaktadır. Eğitimdeki genç nüfus hızla artmakla birlikte, istihdam sağlayamayan bir ekonomide, ülkenin hedef pazarlarını dikkate almayan aşırı makine-teçhizat ithalatı sonucu AB genelinde %70 düzeyinde olan işgücüne katılma oranının (İKO) Türkiye’de çok düşük olduğu görülmekte ve bu oran giderek azalarak %48,2 olmuştur (Türkel, 2005; İŞKUR, 2006).

Uluslararası Yönetim Geliştirme Merkezi (UYGM/IMD) tarafından yapılan araştırmada küresel pazarda rekabet eden ülke ekonomilerinin “yüksek düzeyde ehliyetli işgücü” bakımından durumları incelenerek yapılan sıralamada 2004 yılında Türkiye 60 ülke arasından 37. iken 2006 yılında 61 ülke arasından 51. sıraya düşmüştür (IMD, 2006, 18.01.2009). Bu veriler, bazı ülkelerin doğru eğitim ve doğru istihdama kısa sürede vermeye başladıklarını, Türkiye’de ise bu uyumun yavaş gittiği ve yetişen yüksek ehliyetli kişilerin beyin göçü nedeniyle kaybedilmekte olduğunu ve bunlar konusunda yeterli önlemin alınmadığına işaret etmektedir.

Türkiye’de yapısal ve idari sebepler yanında, psikolojik nedenlerde bulunmaktadır. Örneğin, meslek yüksek okullarının da piyasanın kullandığı ve talep ettiği unvana götüren nitelikte bir eğitim verebilecek yapıda olmadığı görülmektedir. Sayıları fazla ve akademik ve fiziki kapasite açısından nitelikleri düşük olan meslek yüksek okullarının üniversitelere dolayısıyla YÖK’e bağlı olması, piyasadan kopukluğun daha da artmasına neden olmaktadır. Uygulanan katsayı bu okullara

talebi azaltıcı niteliktedir. Bunun yanı sıra teknik liseler ve meslek liselerinden sınavsız ya da sınavlı olarak meslek yüksekokullarına geçen öğrenciler için uygulanan programların bir üst program niteliğinde olmaması ve uygulamalı eğitime fazla yer verilmemesi, nitelikli öğrencilerin meslek yüksek okullarını tercih etmelerine engel olmaktadır.

Diğer yandan, henüz ihracattaki paydası düşük olan ileri teknolojilerle üretim yapan işkolları için çok-boyutlu eğitimi vurgulama gereği artmaktadır. Bu ihtiyaç, ülkelerin üretim teknolojileri bileşimlerine göre yoğunluk farklılığı göstermektedir. Geniş tabanlı METE, değişim sürecinin dirikliğini taşıyan ve daha karmaşık yapıda bulunmaya başlayan meslekler için uygun görülmektedir; çünkü “öğrenmeyi bilme” kavramına sahip, esnek becerilerle donanmış işgücüne duyulan ihtiyaç bu teknolojileri kullanan işkollarındaki meslekliyle ilgili bir kavramdır. Geniş taban kavramı, yoğunlaştırılmış bilgiye dayalı sanayilerde olup, bu bilgiyi farklı durumlarda esnek ve yaratıcı kullanma becerilerini ifade etmektedir. Bu kavram aynı zamanda, METE ile genel eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili uygulamaya dönük ilişkiler kurulması gereğini de gündeme getirecektir (OECD, 1994: 38). OECD üyelerini, çoğunluğunu gelişmiş ülkelerin teşkil ettiği bir ortamda, geleceğin nitelikli işgücünü yetiştirmeyi amaçlayan METE'nin, kendi ülkesinin üretim kesimlerinin teknoloji kullanımı ve taleplerini de izleyerek, giderek artan oranlarda geniş tabanlı meslek yeterliklerine dayalı, yenilenen ya da değişen mesleklere yönelik biçimde hayat boyu eğitim için taban oluşturması gerekecektir (OECD, 1994: 82). Bu durum, meslek standartlarının ve eğitimin üretim kesiminin almakta olduğu kararları daha yakından izleyerek esnek biçimlerde uyarlanmaları gereğini ortaya çıkarmaktadır.

Küresel talebin koşulları çalışanların esnek olmalarını ve kolayca uyum sağlayabilmelerini, genel ve etkin iletişim kurmayı, bilgi ve iletişim teknolojilerini güvenle kullanmayı, sorun çözmeyi, takımlar halinde diğerleri ile çalışmayı ve uygun öncelik kullanma ve girişimciliğe ilişkin becerileri gösterme gibi ‘temel’ becerilerde güçlü bir yetişmeye sahip olmayı gerektirmektedir. METE'nin en önemli hedefi, genç insanları istihdam ya da serbest çalışma dünyasına girmeye hazır hale getirecek olan bilgi ve meslek becerilerinin kazandırılmasının yanında, bu becerilerin geliştirilmesini sağlamaktır. Bu şekilde METE'ler tek bir meslekten çok, bir dizi

istihdam olanağı için o mesleğin çeşitli yan dallarında daha iyi ve fazla hazırlıklı olmalarıdır (MEB, MEGEP, 2006, 10.09.2008).

Emek piyasasının ihtiyaç duyduğu işgücü düzeyleri ve türlerinin belirlenmesinde ve yetiştirilmesinde bölgesel ve sektör çalışmaları önem taşımaktadır. 3308 sayılı Kanun uyarınca oluşturulan “İl Meslek Eğitim Kurulları” METE arzının yerel piyasanın taleplerini karşılayıp karşılayamadığını değerlendirecek, yeni uygulanacak olan ya da uygulamadan kaldırılacak programlar hakkında MEB’e tavsiyelerde bulunacaktır. İşgücü ve istihdam politikaları da yerel düzeyde İl İstihdam Kurulları ile sağlanmıştır. Burada bir eşgüdüm gayreti gerekeceği açıktır. Bu amaçla, 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu’nun 13. Maddesi, ve 5763 sayılı Kanun’un 21. Maddesi’nde bu iki kurul birleştirilmiştir. 25/6/2003 tarihli ve 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu ile ilin işgücü, istihdam ve meslek eğitimi ile ilgili çalışmaların planlanıp yürütülmesi için her ilde “İl İstihdam ve Meslek Eğitim Kurulu” kurulmuştur. Bu kurullar, ilin istihdam ve meslek eğitimi politikasını oluşturma, muhtelif sektör ve dallardaki işgücü ve meslek eğitimi ihtiyacını belirleme, uygulamalardaki sorunlara çözüm önerileri geliştirerek ilgili kurumlarla paylaşma, istihdamı koruyucu, geliştirici ve işsizliği önleyici tedbirleri belirleme konuları ile sorumlu kılınmıştır. İl kurulları bu bağlamda hazırlanan “eylem planları”na uygun yapılan uygulamaları ve sonuçlarını takip eder ve yıl sonu faaliyet raporunu ilgili bakanlıklara gönderirler (RG: 26.05.2008/26887).

Bu gerekçelerle, METE ile işgücü pazarı arasında kurumsal bir bağ ve işbirliğine yatkın bir yönetim anlayışı gerekmektedir. Türkiye’de Meslek Yeterlilikleri Kanunu (RG:07.10.2006/26312), esnek meslek eğitime geçiş için modüllü meslek eğitimi programları ve eğitim yönetiminde TKY’ye geçiş kararları ile meslek eğitiminde yapısal bir dönüşüm dönemine girilmiştir.

### **2.3.2. Piyasa Meslek Kademeleri**

29-30 Kasım 2002 tarihlerinde Kopenhag’da toplanan Avrupa Meslek Eğitimi ve Öğretimi Bakanları’nın Avrupa Komisyonu Bildirgesi, METE programlarının, “Eğitimi yapılacak mesleğin standardına dayalı ulusal ve bölgesel METE düzeni

geliştirmesi”ni öngörmektedir (Borat vd., 2006). Bu kademelenme aynı zamanda pek çok ülkenin birbirinden farklı ulusal işgücü yeterliliklerine eşdeğer kademeler öneren “en uygun modeli” sağlamaktadır.

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) Avrupa’daki farklı ülkelerin üretim sistemleri arasında işgücü yeterliliklerinin daha anlaşılır ve açık olmasını sağlamak için bir karşılaştırma aracı olan ve ülkelerin yeterlilik düzenlerini kurarlarken kullanabilecekleri ortak Avrupa başvuru çerçevesidir. AYÇ, ulusal yeterlilik düzenlerini ortak Avrupa başvuru çerçevesinin 8 atıf düzeyine göre birbirleriyle ilişkilendirmelerine yardımcı olacaktır. Seviyeler yeterliliklerin en temel düzeyinden (1. Seviye, örneğin çıraklık beceri belgesi) ileri düzeye (8. Seviye, örneğin buluşçu araştırma)’ya kadar tüm kademelerini kapsar. Burada kabul edilen, her meslekte 8 kademe her hangi bir örgün eğitim düzeyine değil, işgücünün piyasaya geçişte şekil alacağı beceri düzenlerini göstermektedir. AYÇ, hayat boyu öğrenmeyi geliştirmeye yönelik bir araç olarak, yüksek öğretim yanı sıra, örgün, yaygın, hayat içinde genel ve meslek eğitimi ve öğretimi sonucu elde edilen tüm yeterlilikleri içermektedir. Ek olarak Çerçeve, başlangıç ve sürekli eğitim ve öğretim ile elde edilen yeterliliklere de hitap etmektedir (Borat, 2006).

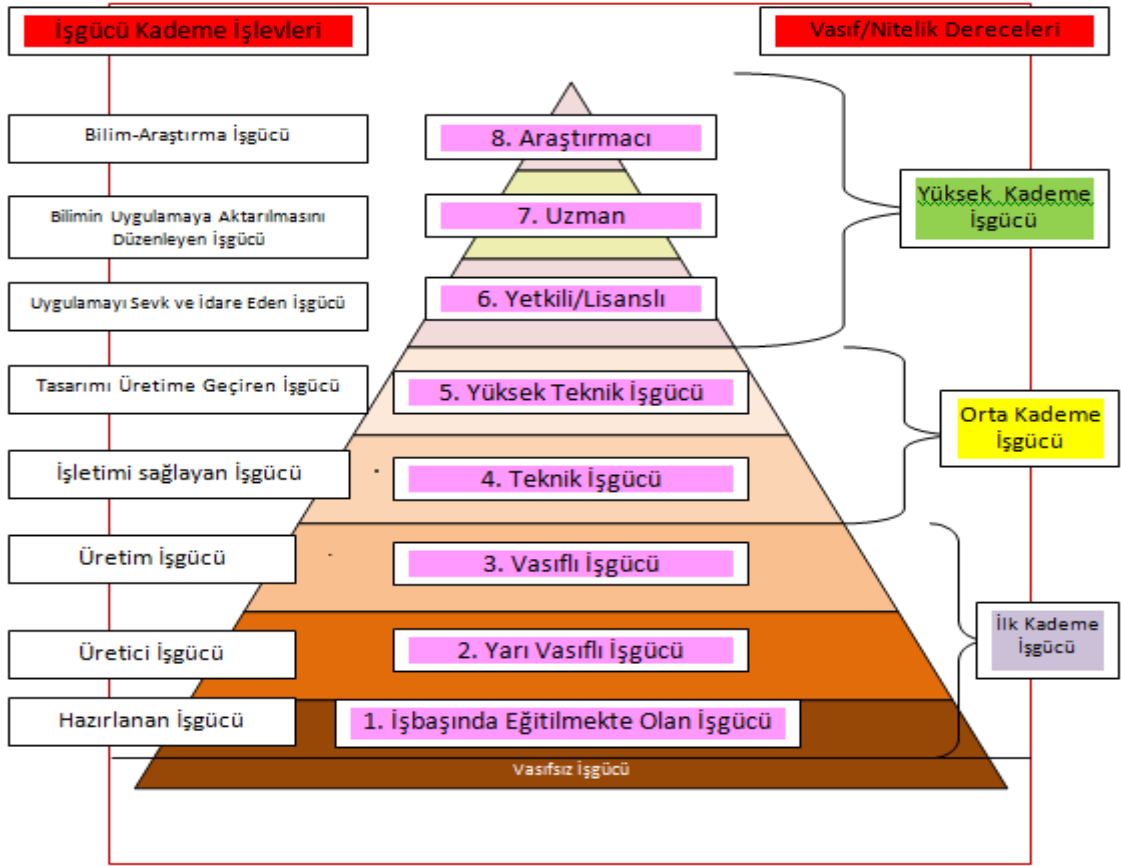
8 başvuru seviyesi öğrenme çıktıları esasına göre tanımlanmaktadır. AYÇ, Avrupa eğitim ve öğretim sistemlerinin çok çeşitlilik gösterdiğini ve ülkeler ve kurumlar arasında kıyaslama ve işbirliği yapabilmek için eğitimin yapısı yerine öğrenme çıktılarını bakılmasını kabul etmektedir. AYÇ’de bir öğrenme çıktısı; öğrenen kişinin neleri bildiği, anladığı ve öğrenme sürecinin sonunda neleri yapabildiğinin ifadesi olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, AYÇ, örneğin çalışma süresi gibi girdilere odaklanmak yerine öğrenme süreci sonunda oluşacak çıktılarını vurgulamaktadır. Öğrenme çıktıları üç kategoride belirlenir: bilgi, beceri ve yetkinlik (iş yapabilme ehliyeti). Bu durum yeterliliklerin teorik bilgiyi, uygulamayı ve teknik becerileri ve toplumsal yetkinliği de içine alan geniş kapsamlı öğrenme çıktılarını hedef aldığına işaret etmektedir (MYK, 2010).

Meslek kademesi atıf seviyelerinin amacı; nitelikleri, eğitim kanıtlarını ve birikmiş tecrübeleri üretimde en uygun yerlere tahsis etmek için piyasalarda geçerli eşgüdüm aracını oluşturmaktır.

- 1- Mesleklerin işlevlerini, mesleklerin kendi içlerindeki işbölümünün kademelenmesini, her kademede gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri tanımlama aracıdır.
- 2- Meslek eğitimi ve teknik eğitim sistemleri ile öğretilecek bilgi, beceri ve yeteneklerin müfredatını tekrarlara ve zaman kaybına yol açmaksızın tanımlama aracıdır.
- 3- Yaygın ve iş-başında düzensiz öğrenimi eşitlemenin bir aracıdır.
- 4- Kazanımları tespit ve diğer sistemlere aktarım aracıdır.
- 5- Meslek seviyeleri arası ve içi gelişmeyi tanımlama aracıdır.
- 6- Diğer sektörlerle uyum ve eşgüdümü sağlama aracıdır.
- 7- Sektörler (işkolları) arasında güven oluşturma aracıdır.
- 8- İşgücü hareketliliğinin önündeki engelleri kaldırma aracıdır.
- 9- Meslek eğitimi ve teknik eğitim ile yüksek öğrenim arasında geçişi kolaylaştırma ve bir Avrupa Nitelikler Çerçevesi oluşturmanın temelini sağlayan bir araç olarak kullanılacaktır.

METE “kredi taşıma düzeni”nin kurulmasını desteklemek üzere yapılan araştırma, yüksek öğretim ve orta ve ilk basamak meslek eğitim-öğretimlerini kapsayan 8 seviyenin Türkiye’ye uygun olacağı sonucuna varmıştır. 8 seviyeli meslek yaklaşımı Türkiye’deki ilgili birimler (DPT, işçi ve işveren konfederasyonları, iki Bakanlık – MEB, Çalışma Bakanlıkları – Odalar, diğer toplumsal ortaklar ve STK’lar) tarafından kabul görmüştür (MEB-TKB, 2007: 48).

Ekonominin üretim bilgisini kullanacağı, üretimde denenmiş ve kullanılan, işbölümüne dayalı meslek kademeleri 8 katmandır. Avrupa yeterlilikler çerçevesi meslek kademelerinin işlevleri Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Ekonominin Üretim Bilgisini Kullandığı İşlevler**

Kaynak: Dülger, 2008

Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ülkelerin kendi sistemleri adına uygulamayı kendilerinin yapacakları birkaç ilkeyi belirlemektedir. 8 kademede yer alan yeterlilikler üç çeşit öğrenme çıktısına göre tartılmalıdır:

- 1- Bilgi
- 2- Beceriler
- 3- Kişisel ve meslek yetkinlikleri.

Bildirge ekinin açıklamasına göre bu düzen her ülkede kendi içinde meslek standartlarına dayalı, modüllü programlarla desteklenmiş, her aşamasında yeterlik değerlendirilmesi yapılan ve değerlendirme sonucunda başarılı olan bireyin bölgesel veya ulusal seviyede geçerliliği olan belgelerle tescil edildiği bir nitelik taşıyor. Ayrıca meslek niteliklerini içeren bir veri tabanyla sürekli desteklenen, işleyişin her aşamasında kalite güvencesi sağlayan, kendini sürekli yenileyen bir yapıdır. İlke

olarak yeterlilikler ulusal eğitim ve öğretim makamlarının yetkisine dayanır. Bununla birlikte, gittikçe ulusal yeterlilik politikaları dışında kalan kurumların ve kuruluşların öğrenme çıktılarını yetkilendirme hakkı talep ettikleri gözlenmektedir. Kullanılan teknolojiye göre ulus, bölge veya işkolu seviyelerinde işleyen yeterlilik çerçeveleri çok çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilecektir. Bu terim aynı zamanda ülke içinde “ortak bir yaklaşımı” gerektirir.

Ulusal yeterlilik sisteminin başvuru/atıf seviyelerinin özet göstergeleri Tablo 7’de verilmiştir. Buna göre AYÇ sisteminde bir iş alanına ilişkin kuramsal bilgi ve uygulama becerileri tanımlanmıştır.

**Tablo 7. Ulusal Piyasa Meslek Yeterlilikleri Düzeni**

Meslek Yeterlilik Düzeni Nedir? (MYD)	Neden Ulusal Piyasa Yeterlilik Düzeni? (UYD)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşgücü piyasası ihtiyaçlarına çabuk uyum sağlayan,</li> <li>• Yaşam boyu öğrenme ilkelerini destekleyen,</li> <li>• Rekabet gücünü ve istihdamı artıran,</li> <li>• İşverenin nitelikli insan gücüne erişimini kolaylaştıran,</li> <li>• Bireylere çalışma alanı ile ilgili güvence sağlayan,</li> <li>• Adil, saydam ve güvenilir,</li> <li>• Ülkeler arası kıyaslanabilirlik ve denklik için gerekli altyapıyı oluşturan,</li> <li>• Uluslararası geçerlilik gerektiren mesleklerde ortak anlaşmalı meslek standartları ve yeterlilikleri belirleyen,</li> <li>• AB’de işgücünün serbest dolaşımını kolaylaştırıcı bir düzen olarak kullanılacaktır.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Ulusal Boyut:</b></p> <p>İşgücü piyasasının ülke ekonomisiyle sağlıklı bir eşgüdüm içinde şekilde işlemlerini temin etmek, verimliliği, katma değeri, rekabet gücünü yükseltmek.</p> <p style="text-align: center;"><b>Uluslararası Boyut:</b></p> <p>Şeffaf, güvenilir ve tutarlı yeterliliklerle, uygun meslek ve kademelerde denkliğe dayalı ülkeler arası serbest dolaşımı kolaylaştırmak.</p>

**Kaynak:** Altın, 2006, 12.08.2008

Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Başvuru/Atıf Seviyelerinde Tanımlar:

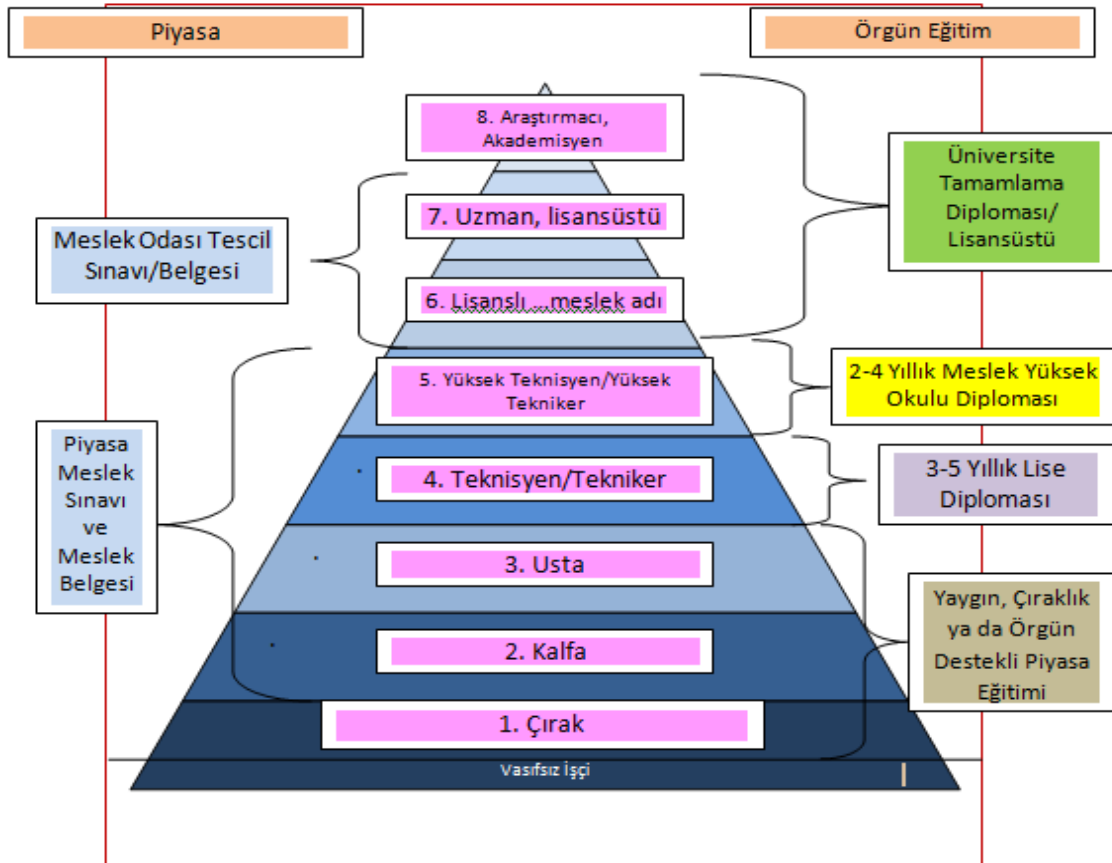
**Bilgi:** Bir iş alanına ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkındaki bilgi (kuramsal ve/veya fiili bilgi) olarak tanımlanmaktadır.



**Beceri:** Belirli bir konuda veya görevde verimlilik gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve uygulamalı (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler olarak tanımlanmaktadır.

**Yetkinlik:** “Özerklik ve sorumluluk” ile ilgili olarak tanımlanmaktadır.

Şekil 2’te, bu kademelere piyasaca verilen unvanlar ve belgeler ile örgün eğitim düzeyleri gösterilmiştir. Ekonominin işgücü kademelerinden istediği yeterlilik belgeleri ve piyasaca verilen unvanlar ile bu belgeleri ve unvanları kazanmak için alınacak eğitim, Şekil 2’de gösterilen işlevlerin kademelenmesine uygun olmalıdır. İşlevlerin aradıkları nitelikler ise her mesleğin her bir kademesi için ulusal piyasa meslek standartları ile belirlenmiş olmalıdır. Yaklaşım “ulusal” adı verilmesi, hangi standart kullanılmış olursa olsun, belgelerin kendi ülkesinden başka bir ülkede geçmeyeceğini belirtmek içindir. Bu bütün ülkeler için böyledir.



Şekil 2. Ekonominin İşgücü Kademelerinden İsteddiği Yeterlilik Belgeleri ve Piyasalarca Verilen Unvanlar İle Eğitim Seviyeleri

Kaynak: Dülger, 2008

Yukarıdaki Şekil 2 incelendiğinde, meslek kademelerinde olduğu gibi, bu kademelere koşut olarak meslek unvanlarının da 8 kademeye (vasıfsız işçi hariç) ayrıldığı görülmektedir (MYK, 2009). 2. - 5. kademeler arası (kalfa, usta, teknisyen / tekniker, yüksek teknisyen/yüksek tekniker) unvanlar için piyasa meslek sınavı ve piyasa meslek belgesi şartı aranması gerekmektedir. 6 – 7. kademeler için (lisanslı ve lisansüstü uzman) ise Meslek Odaları Tescil Sınavı ya da Belge Onayı şartı aranması gereklidir. Yüksek öğretim çıktıları için Türkiye’de hukukî altyapı kurulmuştur; uygulamaya geçmenin hızlandırılması gerekmektedir.

1. ve 3. kademeler arası işgücü genellikle yaygın eğitim, iş-başı eğitimi, çıraklık eğitimi ve bazı durumlarda örgün eğitim yolları ile yetiştirilebilir. Bu kademe işler için örgün eğitim diploması değil, ulusal piyasa meslek sınavı sonucu kazanılan ulusal piyasa ehliyet belgesi esas olacaktır. 4’üncü kademede yer alan teknisyen/teknikerlik her mesleğin en hayati kademesidir; mesleğin özelliklerine göre 4-5 yıllık örgün ve uygulamalı eğitim sonucu teknik lise diplomasını, ayrıca ulusal piyasa meslek sınavı ve belgesi gerektirir. 5’inci kademede yer alan yüksek teknisyen/yüksek tekniker unvanı için mesleğin özelliklerine göre teknik lise üzerine 2-4 yıllık örgün ve uygulamalı meslek yüksek okulu diploması ile elde edilebilir. Yine ulusal piyasa meslek sınavı ve ehliyet belgesi gerekmektedir. 6.- 8. kademelerde yer alan unvanlar için üniversite ya da lisansüstü diplomalar gerekmektedir. Hemen burada vurgulamak gerekirse, bir süredir uygulanan yanlış meslek eğitimi, genel eğitim, yüksek öğretim, sanayi ve teşvik politikaları sonunda, Türkiye 4. ve 5’inci kademeleri boşaltmış durumdadır. Bu boşluk işgücü kullanımında alt ya da üst kademelerle doldurulmaya çalışılmakta ise de gereken işgücü fayda - maliyet oranlarına ve verimliliğe ulaşamamaktadır Bu durumun, Türkiye’nin rekabet gücüne olumsuz etkisi büyük boyutlardadır (Dülger, 2008).

Meslek eğitimi kurumlarında işgücü piyasasına yönelik bu faaliyetin yönetilmesi, TKY’nin önemli bir hedefini teşkil edecektir.

### 2.3.3. Meslek Eğitiminde Verimlilik ve Etkililik

Verimlilik, asıl olarak üretim odaklı bir kavram olup “etkenlik” ve “etkililik” bileşenlerinden oluşmaktadır. Verim, yenilikçi buluşların uygulamaya geçmesi, çalışma yaşamının kalitesi gibi başarımların boyutlarını da içine almaktadır. Türkçe’deki bu kavram yetersizliğinin sebebi; “productivité” kelimesinin Türkçe’ye “üretkenlik” olarak çevrileceğine “verimlilik” diye çevrilmiş olması; tercüme için başka karşılığı kalmayan “performans” kelimesinin olduğu gibi kullanılmasıdır. Batı dillerinde “performans” giderek genişleyen anlamı “toplam kalitede yükselme” ile eş anlamlı kullanılmaya başlanınca kelimenin Türkçe’de gerçek anlamı ile ifade edilmesi ihtiyacı daha da artmıştır (Dülger, 2008).

Nitekim, MPM uzun süredir, “verimlilik” kavramını “performans”ın Türkçe’ye tercümesi gibi kullanmaktadır: Çağdaş dünyanın ekonomik sorunlarını çözümlenecek anahtar kavramlardan biri “verimlilik”tir. Kalkınmanın itici gücü verimlilik akılcı ve çağdaş yönetim altında kalkınmayı hızlandırmak, gittikçe daha ileri boyutlara ulaştırmaktır. Yüksek verimlilik, geçici güçlüklerle sarsılmayan düzenleme ve bilgilerle desteklenmiş üretim gücü demektir (MPM, 2008, 11.09.2008).

Etkililik kavramı ulaşılabilecek çıktı hedefi, yani bir verimlilik standardına ulaşılması veya bütün kısıtlamalar kaldırıldığında olanaklı olan gizilgücü içermektedir. Bundan dolayı örgütsel anlamda etkililiğin iki düzeyi vardır (Baş ve Artar, 1990: 34):

- 1- Daha iyi bir örgütlenme ile daha yüksek iş başarımlarına standartlarına ulaşılması: Burada hedef, kullanılan kaynakların tam kapasitede kullanılmasıdır. Başka bir deyişle, burada söz konusu olan, ‘kaynak mevcudiyetindeki yetersizlik, istem düzeyindeki düşüklük gibi kısıtlamalar altında bile gerçekten çalışarak daha iyi olabilir miyiz?’ sorusuna olumlu yanıt verme çabasıdır.
- 2- Hem içsel hem de dışsal kısıtlamalar ortadan kaldırılırsa, özlenen gizilgücün ortaya çıkarılması hedefi olarak alınması: Burada kurumlar erişilmez gibi görünen hedefleri benimserler ve onlara ulaşmaya çalışırlar.

Birinci düzey ‘nasıl daha iyi olabiliriz?’ sorusuyla ilişkilidir. İkinci düzey ise ‘başka ne yapılabilir?’ sorusunda odaklanmaktadır.

Gelişmiş ülkeler insan kaynaklarını istedikleri nitelik ve nicelikte yetiştirmiş olmasına karşın, geri kalmış ülkelerin çoğu, ekonomilerinin gereksinim duyduğu insan kaynaklarını yetiştirme konusunda ciddi bir bunalım yaşamaktadır (Ünal, 1996: 87-97). İnsan kaynaklarının niteliği ve etkisinin en önemli göstergelerinden birisi bir ülkenin verimliliği ile ilgili rakamlarıdır. Örneğin Çin son 20 yılda verimliliğini 5 kat arttırırken; Türkiye yerinde saymaktadır (Saygılı, vd. 2006: 40-42). Tablo 8’de 1975-2002 yılları arasında ülkelerin göreceli verimlilik konumlarına bakıldığında bu durum daha açık bir şekilde görülmektedir. Bu 27 yıllık dönemde İrlanda’nın verimlilik konumu 22 basamak ve G. Kore’nin konumu 15 basamak artarken, Türkiye’nin sıralamadaki yeri sadece bir basamak yükselmiştir.

**Tablo 8. Ülkelerin Göreceli Verimlilik Düzeylerinin Gelişimi (ABD= 100)**

1975 Yılı Sıra No	2002 Yılı Sıra No	Ülke	Sıralama Değişimi
1	10	İsviçre	-
2	1	Lüksemburg	+
3	4	ABD	-
4	7	Hollanda	-
8	13	Kanada	-
11	9	Fransa	+
9	12	Avustralya	-
20	23	Yunanistan	-
22	28	Arjantin	-
24	2	İrlanda	+
25	31	Meksika	-
38	46	Jamaika	-
40	25	G. Kore	+
41	40	Türkiye	+
43	32	Malezya	+
45	44	Mısır	+
48	48	Hindistan	0
49	45	Çin	+

**Kaynak:** Saygılı ve ark., 2006: 40-42

İşgücü verimliliğini etkileyen etkenler içinde işgücünün sahip olduğu nitelik, verimlilik içinde önemli etken olarak görülmektedir. İşgücünün verimli olabilmesi, bir işin gereklerini yerine getirebilmesi için gerekli meslek bilgisi ve becerilere sahip olması ve bu niteliklerini üretimde etkili bir şekilde kullanılabilmesi ile olanaklıdır (Geçer, 2001: 13).

#### 2.3.4. Meslek Yeterlilikler Kurumu

7 Ekim 2006 tarihinde yürürlüğe giren 5544 sayılı Meslek Yeterlilik Kurumu Kanunu ile MYK kurulmuştur (RG:07.10.2006/26312). MYK'nın asli faaliyetlerinden biride sınav ve belgelendirme işlemidir. Ulusal meslek yeterlilik sistemi dâhilinde ulusal yeterlilik; yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşlarınca yapılan değerlendirmelerle tespit edilen ve MYK tarafından onaylanarak ulusal yeterlilik çerçevesine yerleştirilen, bireyin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinlik olarak tanımlanmıştır. MYK tarafından kabul edilen ulusal yeterliliklere göre sınav ve belgelendirme faaliyetleri yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşları tarafından gerçekleştirilecektir.

UYÇ'deki yeterliliklere göre yeterliliğini belgelendirerek MYK belgelerini edinmek isteyen kişiler, kurum tarafından yetkilendirilmiş bir belgelendirme kuruluşuna başvuracaklardır. Yetkilendirilmiş bir belgelendirme kuruluşları, ilgili yeterlilikte yer alan başvuru şartlarına göre belgelendirme başvurularını değerlendirecektir. Bireylerin belgelendirilmeleri ile ilgili süreç, yetkilendirilmiş belgelendirme kuruluşlarınca hazırlanarak bireylerin erişimine sunulacaktır.

7 Ekim 2006 tarihinde yürürlüğe giren 5544 sayılı Meslek Yeterlilik Kurumu Kanunu'nun amacı; ulusal piyasa meslek standartlarını temel alarak teknik ve meslek ulusal yeterliliklerinin esaslarını belirlemek; denetim, ölçme, değerlendirme, belgelendirme ve sertifikalandırmaya ilişkin faaliyetleri yürütmek için gerekli ulusal yeterlilik düzenini kurmak ve işletmektir. MYK'nın getirdikleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

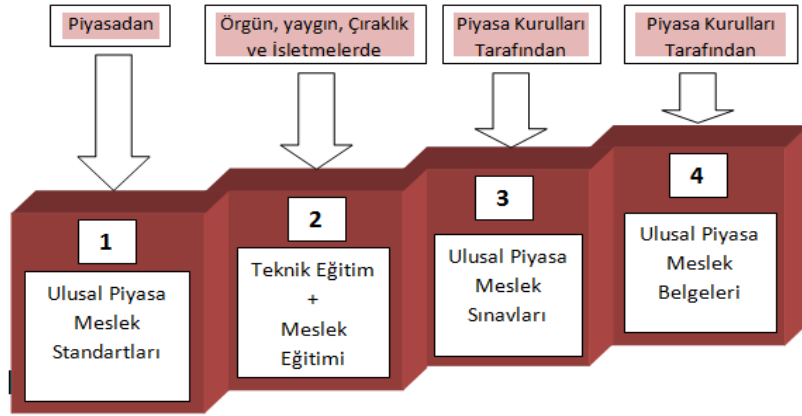
- 1- Ulusal düzeyde piyasa meslek standartları hazırlanması,
- 2- Meslek standartları hazırlanmasında yetkilendirilmiş kurum ve kuruluşlar,
- 3- Meslek standartlarına dayalı olarak eğitim standardı (yeterlilikleri) ve eğitim standartlarına dayalı olarak da öğretim programları geliştirilmesi,
- 4- Ulusal piyasa meslek sınavları ve soru bankası uygulaması,
- 5- Ulusal düzeyde düzene bağlanmış ve standartları belirlenmiş belgelendirme uygulamaları,

6- Sınav ve belgelendirme yapmak üzere yetkilendirilmiş bir kurum,

7-Resmi örgün ve yaygın eğitim dışında da kazanılan yeterliliklerin değerlendirilebilmesi (MEB-TKB, 2007: 31).

### 2.3.5. Meslek Standartları Düzeninin İşletilişi

METE, iş piyasasındaki dirik kuvvetlerle uyumlu olmalıdır. Eğitimin-istihdam sürecinin planlaması dört kurumlaşmış aşamadan oluşmalıdır (Dülger, 2008). Bu aşamalar Şekil 3’te kademeli olarak gösterilmiştir.



Şekil 3. Meslek Talebine Cevapta Aşamalar

Kaynak: Dülger, 2008

Şekil 4’teki 1., 3. ve 4. aşamalar temsilcileri aracılığı ile doğrudan piyasalarda yer almaktadır. Piyasa meslek belgeleri, ulusal piyasa meslek standartlarına uyumlu becerilere sahip olanlara verilecektir. 2. aşama ise, bu standartlara uygun eğitim yaptığı takdirde mezunları belge alabilecek teknik öğretim ve meslek eğitimi aşamasıdır. Bu uyumu sağlamak için modüllü meslek eğitimi programlamasına gitmektedir.

Eğitim, birey ve değişen iş piyasası merkezli olmak üzere “yaşam boyu eğitim” anlayışıyla, duvarların ötesinde ve hayatın çeşitli safhalarında da sürmesi gerekmektedir. Eğitim hizmeti, artık sadece kamu okullarından değil, başta meslek odaları, uygun sivil toplum kuruluşları ve özel kesimin destekleyici hizmetlerinden de yararlanmaktadır (Türkel, 2005).

### **2.3.6. Meslek Standartlarına Uygun Modüllü Meslek Eğitimi Programları Kullanılması**

Eğitsel amaçları, ulusal standartlara uygun ve toplumun, sanayinin ve hizmet işletmelerinin taleplerine cevap verecek şekilde belirlemek, eğitim programının esnek yapıda olmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda eğitim programının modüllü yapıda hazırlanması iyi bir seçenek olarak gündeme gelmiştir. Modül; bir işin bir bağımsız parçasını temsil eden bir yeterlik kazandıran, öğrenme bütününe anlamlı ve üretim çıkarabilen bir parçasını kapsayan, öğrenme amaçlarına ve içeriklerine sahip bir öğrenme birimidir. Meslek programlarının içerikleri modüllerden oluşacak ve isteyenlerin bu becerilerle piyasaya çıkabilecekleri şekilde oluşmaktadır. Modüllü meslek programı, geleneksel programların parçalara bölünmesi değildir, her dersin bir modül sayılarak eski programın veya derslerin devam ettirilmesi hiç değildir. Modüllü program yaklaşımı; değişikliklere kısa sürede cevap verebilen, esnek bir yapıya sahip olması nedeniyle tercih edilmektedir: Her meslek için bir nüve / çekirdek bilgi-beceri eğitimi etrafında o çekirdeğe piyasanın taleplerine göre işlevsellik sağlayan, ulusal piyasa meslek standartlarına uygun uzantı meslek dallarının programlanması modülleri meydana getirmektedir.

Diploma ve sertifika programlarında aynı modüller kullanılacaktır. Modüllü programlarla, beceriler öğrencilere belli bir sırayla öğretilmektedir. Bu durum, programların hazırlanmasında daha fazla esnekliğe ve değişik programlar arasında modüllerin daha etkili kullanılmasına imkân vermiştir. Yöresel farklılıkların ve teknolojiye gelişmelerin kolaylıkla programlara yansıtılabildiği esnek bir yapı oluşturulmuştur. Herhangi bir sebeple sistem dışında kalan öğrenci tamamladığı modülleri karşılayan sertifikayı (işlemeye başladığı zaman ulusal piyasa meslek sınavı ve belgeleri sisteminden) alarak iş hayatına atılabilmektedir. Böylelikle meslek yeterliklerine bağlı olarak mesleklerin seviyelerine göre, eğitimde meslekler arasında yatay ve dikey geçişlere imkân sağlayan geniş tabanlı bir yapı ile derslerin yıllara göre sınıflandırılması; dallar arasında geçişler, diploma programından sertifika programına, sertifika programından diploma programına ve iş hayatından programlara geçişler ile meslek belgelendirme kolaylıkla sağlanabilecektir (MEB, 2007).

Şu anda ihtiyaç duyulan yeni aşama, tüm bunların yaygın eğitim odaklı hale getirilebilmesidir. Ancak kurumlarında modüllü meslek eğitimi programlarının işletilmesindeki sorunların bilinmesi gerekmektedir:

Modüllerin örgün lise süresine ve sınıf geçme mantığına uydurulmaya çalışılması ve piyasa meslek kademelerine göre verilecek unvanların düzeltilmesi konusunda yapılması gereken düzenlemelerin belirsiz bırakılması çalışmalarını sekteye uğratmaktadır. Ayrıca, gerek projenin uygulanması ve gerekse yaygınlaştırılması sırasında, önceliğin asıl uygulayıcıların (atölye ve meslek dersleri öğretmenleri ile okul yöneticileri) eğitimine verilmemesi de uygulamadaki engel arasındadır (Dülger, 2008).

Eğitiminde ve teknik eğitimde, halen piyasanın kullandığı ve talep ettiği meslek kademeleri eğitimde düzenlenmemiştir. Avrupa Birliği ile birlikte belirlenen ve Türkiye'nin kabul ettiği yeterlilikler çerçevesine göre ulusal nitelikte bir kademelendirme düzeni tam anlamıyla oturmamıştır. Kademelerde oluşacak modüllerin programlaması bundan olumsuz yönde etkilenmektedir. MEB'in örgün lise meslek eğitimi yapılması MYK tanımlarının uygulamaya aktarılmasında güçlük oluşturmaktadır. Zaman içinde, teknik eğitim kademelerinde meslek eğitimi programları ve meslek eğitimi kademelerinde fen programları kullanılarak piyasanın ihtiyaçlarını karşılamaktan uzaklaşan meslek eğitimi düzeni eski anlayışlarla devam ettirmeye çalışılmaktadır. Bu yanlışlık modüllü meslek eğitiminde modüllerin belirlenmesine de yansımıştır. Modüller dönemlik veya yıllık olarak uzun dönemli programlara dönüşerek zorunlu kılınmıştır. Bu ise esnek yapıda programlama ilkesine zıt bir durum oluşturmuştur ( Dülger, 2008).

### **2.3.7. Meslek Eğitimi ile Ulusal Piyasa Meslek Ehliyet Belgeleri Bağlantısı**

Meslek eğitiminin sonuca yansıdığı yer "meslek ehliyet belgeleri"dir. Meslek ehliyet belgeleri hem eğitim yönetiminin, hem meslek ehliyet belgelerinin, hem de emek pazarının yönetilmesinde adalet aracıdır. Yasal şekilde düzenlenmesi eğitimde ve piyasada istikrar sağlar. METE'nin piyasa bağının ön koşulu, meslek eğitimi ile



ulusal piyasada geçerli “meslek ehliyet belgesi” bağlantısının kurulmasıdır (Baloğlu, 1990:161):

Meslek standartları, herhangi bir mesleğin gerektirdiği görevleri ve işlemleri yerine getiren nitelikli bireyin, o meslek ile ilgili sahip olduğu bilgi, beceri, tutum, davranış, mesleğin unvan, tanım, kullandığı araç, gereç ve malzemelerle ölçme ölçütlerini içeren ve ilgili taraflar tarafından onaylanmış belgelerdir (DPT, 2001b). Meslek standartlarına uygun kazanılmış piyasa ehliyet belgeleri, işverenler, çalışanlar ve eğitimciler açısından şu nedenlerden dolayı önemlidir (DPT, 2001a):

İşverenler açısından;

- 1- İşe alınacak kişinin taşınması gereken ya da taşıdığı bilgi ve becerilerin önceden belli olması ve iki tarafça da bilinmesine imkân vererek, yanlış kişinin istihdam edilmesi sebebiyle para ve zaman kaybetme riskini azaltmaktadır,
- 2- İşin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip, değişen koşullara ayak uydurabilen kişilerin istihdam edilmesi işverenin rekabet gücünü artırmaktadır,
- 3- Kişilerin istihdam edilmesine, meslek eğitimlerine ve ücretlerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır,
- 4- İşe uygun kişileri bulma, seçme ve eğitim maliyetlerini azaltmaktadır.

Çalışanlar Açısından;

- 1- Kişiye bir işi başarıyla ve işveren tarafından kabul edilebilir ölçülerde yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve becerileri göstermektedir,
- 2- Kişiye bir işe başvururken sahip olduğu bilgi ve becerileri sergileme şansı vermektedir,
- 3- Kişiye yeni bir iş öğrenme ya da iş değiştirme durumunda neleri öğrenmesi ve bilmesi, dolayısı ile kendini nasıl geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.
- 4- Kişiye daha iyi şartlarda, daha iyi ücretle çalışma fırsatı ve iş güvenliği sağlamaktadır,

- 5- Kişinin yaşam boyu öğrenme ve becerilerini geliştirmeyi, bunu kendisine hedef olarak benimsemesini sağlamaktadır,
- 6- Kişilerin sınav geçmeye yönelik öğrenme alışkanlıklarını, gerçek işe, sorunlara ve üretime yönelik merak ve bilgi edinme alışkanlığı şeklinde değiştirmektedir.

Eğitimciler Açısından;

- 1- İş yaşamının ihtiyaç duyduğu işgücünün sahip olması gereken bilgi ve becerileri göstermektedir,
- 2- Çalışanların ve öğrencilerin gereksinimlerine tam olarak karşılık veren eğitim ve öğretim programlarının hazırlanmasına yardımcı olmaktadır,
- 3- Eğitim programlarıyla iş yaşamının taleplerine uyum sağlanmaktadır,
- 4- Eğitim ile iş yaşamı arasında sağlam köprüler kurulmakta ve iş yaşamının eğitime katılımı ve katkısı sağlanmaktadır,
- 5- Meslekte ilerleme planlamasında ve eleman seçimlerinde uygun ve doğru bilgilerin verilmesini sağlamaktadır,
- 6- Eğitim ve öğretim kurumlarındaki araştırma faaliyetlerinin, üretim ve meslek uygulamalarına yönelik olması sağlanmaktadır.

Eğitim standartlarına uygun eğitim programları çerçevesinde eğitim alan kişiler, yeterliliklerini belgelemek için özerk yapıdaki MYK'nın belirleyeceği düzende ulusal sınavlara girerler ve meslek ehliyet belgeleri elde edilir.

2.4. bölümünde ele alınan konular meslek eğitimi kurumlarının geçirmekte oldukları dönüşümü, dolayısıyla eğitim yönetiminin etkinleştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır.

#### **2.4. EĞİTİM YÖNETİMİ DÜZENLEMELERİ: EĞİTİMİNDE KURUMSAL YÖNETİMİN İYİLEŞTİRİLMESİ İHTİYACI**

Yukarıda eğitim sistemine gerekli olan piyasa bağlantılı ve TKY'nin dikkate alması gerekli çerçeveler açıklanmıştır. Eğitim kurumlarının yeni anlayışı karşılayabilmesi için mevcut idare yapısında düzenlemeler gerekmektedir. Bunun

için MEB eğitim yönetiminde TKY yaklaşımını seçmiştir; iyi uygulandığı takdirde önemli bir katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

#### **2.4.1. Yönetim Tarzının Önemi**

İşletmeler açısından yönetim, üretim girdilerinden biri olarak görülür. Yönetim kavramı, ekonomi biliminin öncüleriyle birlikte ve sanayileşme sürecinde gözde olmuş, giderek işletmelerde meslekli yöneticilik önem kazanmıştır. Yöneticiler, doğrudan üretim sürecine katılmayan, ancak diğerlerinin üretmesi için gerekli kişilerdir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 162).

Sanayi çağında bilimsel işletmecilik akımının okul yönetimine girmesi, okul yöneticisinin bir verim uzmanı sayılmasına yol açmıştır. Okullar fabrika, öğrenciler de hammadde gibi kabul edilmiştir. Okul yönetiminin toplumsal ve duygusal koşulları ihmal edilmiştir. Okul yöneticisi, örgütü aksamadan çalıştırabilen bir verim uzmanı gibi görülmüştür (Gross, 1964: 128). Bu uygulama özellikle döner sermaye ile çalışan okullarda uygun düşmektedir. Bugün meslek eğitimi ve teknik okullarından bir kısmının başarısızlığı, işletmecilik ilkelerinden bazılarını bir yana itmelerinden kaynaklanmaktadır. Fakat bu ilkelerin değeri, böyle eğitim örgütlerinde bile yönetimin toplumsal ve psikolojik gereklerini gölgeleyecek derecede savunulamaz (Bursalıoğlu, 2005: 17).

Çağımız verim kadar, hatta verim için kurumlarda insan ilişkilerine önem veren bir çağ olmaya adaydır (Baş ve Artar, 1990).

#### **2.4.2. Yönetimde Kalite Kavramı**

1980'li yıllarda elektronik devrimle dünya ölçeğinde meydana gelen değişimler üretimde küreselleşmeyi doğurmuştur. Sanayi döneminin simgesi olan Fordizm'in<sup>2</sup> sağladığı ölçek tasarruflarına dayanan üretim sistemi doyuma ulaşınca,

---

<sup>2</sup> Fordizm: Ford şirketinin iş örgütlerinde Taylor'un ilkelere göre büyük üretim süreçleri üzerinde küçük parçalara bölünen işler yapılış sırasına göre bir hatta dizilmekte, işçilerin üretim sırasında işi gereği parça almak ya da alet/makine kullanmak için gidiş-gelişleri önlenmektedir. Bunun yerine, işin nesnesinin, üretim sürecinin gerektirdiği işlem sırasına göre dizilmiş makineler ve çalışma durakları

verim artışı yavaşlamıştı. Çözüm, sanayinin elektronik yardımıyla yeniden yapılanmasında görülmüştür. Yeniden yapılanmada dört unsur dikkati çekmektedir:

- 1- Tüketicilere uygun mal farklılaşmasına gitmek,
- 2- Kalitenin standartlaşması
- 3- İletişim, taşımacılık kolaylığı
- 4- Maliyetleri düşürmek için fason imalat yaparak ve az stok tutarak maliyetleri aşağıya çekmek.

Ford'cu seri üretimin yerini “esnek üretim” teknikleri almaktadır. Fakat bu bütün iş kollarında aynı olmadığı gibi, ülkeden ülkeye de farklılık göstermektedir. Fiyatı düşük olmasına rağmen yüksek kalitede mal ve hizmet üretimi ön plana çıkmıştır. 1990'lı yıllarda ise geçerli kalite standardı, “sıfır hata” olmuştur. Toplumların yaşam tarzları, firmaların üretim süreçleri; zaman kullanımı ve maliyetlere karşı daha az hoşgörüyü; güvenilirliği yüksek mal-hizmet üretimini ve tüketimini gündeme getirmiştir (Kavrakoğlu, 1994: 1).

Bu dönemde odaklanma, kalitenin çıkışta denetlenmesinden, kalite güvencesine kaymıştır. Kalite güvencesi; hatalı üretimi en aza indirecek süreç ve yöntemleri geliştirme çabası çerçevesinde üretim öncesi planlamaya odaklanan bir etkinliktir (Ensari, 1999: 7-9).

#### **2.4.2.1. Kalite Tanımı**

Kalite sözcüğü, Latince “qualitas” kelimesinden türetilmiştir. Dilimize Fransızca'dan geçmiş olan bu sözcük, TDK Sözlüğü'ne göre, “bir şeyin iyi ya da kötü olma özelliği, **nitelik**” anlamına gelmektedir. Bazen memnuniyet bir kalite ölçüsü iken, bazen de fiyat bir kalite ölçüsü olarak karşımıza çıkar. Teknolojideki hızlı gelişme ve bilgi ağında bulunma gerekliliği daralan dünya pazarında hizmette, üründe ve insangücünde rekabeti artırmış ve rekabet “kalite devrimini” doğurmuştur. Yazarların kaliteyle ilgili yaptığı değişik tanımlardan başlıcaları şunlardır;

---

boyunca hareket etmesi sağlanmakta ve böylece Fordcu montaj hattı (akar hat)ya çıkmaktadır. İşbölümü ve zaman-üretim-fiyat-ücret ilişkilendirmesi mümkün olmaktadır.

Kalite, klasik bir tanım olarak ürün ya da hizmetlerin belli standartları karşılamasıdır (Balcı, 2005: 246). Thomas H. Berry kaliteyi, paydaşlarının beklentilerini karşılayan özellikler olarak tanımlamıştır (Özevren, 1997: 62). Dr. J. Juran'a göre kalite “ kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır; kusur barındırmamaktır (Yıldırım, 2002: 2; Pekiştiricioğlu, 1997: 14). Kalite kullanıma uygunluktur (Ensari, 1999: 1). P.Crosby'e göre, “kalite şartlara uygunluktur ve kaliteyi geliştirmek için üç temel aşamaya sadık kalınmalıdır: azim, eğitim ve uygulama” (Efil, 1999: 4,5). Kalite, tatmin edici üretimin en düşük maliyetle elde edilerek tüketicilerin ihtiyaçlarının giderilmesidir (Doğan, 2002: 16). Taguchi'ye göre kalite, ürünün sevkiyattan sonra toplumda sebep olduğu en az zarardır (Bozkurt, Odaman 1995: 4). ISO (International Organization for Standardization Uluslararası Standartlaştırma Örgütü ) 8402/1986, Kalite Sözlüğünde (Quality Vocabulary),“Bir ürünün belirlenen veya olabilecek gereksinimleri karşılayabilme yeteneğine dayanan özelliklerinin toplamı”dır (Bozkurt ve Odaman, 1995: 173). Kalite; üretilen mal ve hizmetlerin fiziksel kalitesine, verimlilik oranını, güvenilirliğini ve bunları üretmek için kaynakların en verimli şekilde kullanımı içerir (Hoşgörür, 1997 :12).

Türkiye, Amerika, Avrupa kalite örgütlerinin tanımları şöyledir (Özden, 2008:131).

Türkiye Standartlar Enstitüsü'ne (TSE) göre kalite, bir ürün veya hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır.

ABD Kalite Denetleme Derneği'ne (ASQC) göre kalite, bir mal ya da hizmetin belirli bir gerekliliği karşılayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin tümüdür.

Avrupa Kalite Denetleme Örgütü'ne (EOQC) göre kalite, bir malın ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir.

#### **2.4.2.2. Kaliteyi Etkileyen Temel Ögeler**

İşletmelerde ürün ve hizmet kalitesi, başlıca dokuz temel etkenden doğrudan etkilenir (9M) (Örücü, 2005):

Pazar (Market)

Para (Money)

Yönetim (Management)

İnsan (Man)

Güdülenme (Motivation)

Malzeme (Material)

Makine ve Teçhizat ( Machine and Mechanization)

Modern Bilgi Metotları ( Modern Information Methods)

Ürün Şartlarını Oluşturma ( Meeting Product Requirements)

#### **2.4.2.3. Yönetimin Dört Süreç Boyutu**

Her yönetimin dört süreç boyutunda temel işlevleri bulunur (Bursalıoğlu, 2005);

- 1- Planlama
- 2- Örgütlenme
- 3- Uygulamaya Önderlik Etme
- 4- Denetleme

Hizmet üreten kuruluşların hizmetin her aşamasını yüksek kalitede gerçekleştirememeleri halinde, nihai noktada bu düzeltmeyi yapmaları mümkün değildir. Hele hizmet kurumlarından biri olan eğitimin nihai noktada eleme yapıp işe yaramayan insanları tasfiye etmek gibi bir seçeneği yoktur. Bunun için yüksek nitelikli üretimi tüm süreçlere uygulayacak yönetim teknikleri geliştirilmektedir.

Öğretmenlerde buna yatkın bir yaklaşım mesleksi olarak bulunduğu için Toplam Kalite Yönetimi'ne geçişin daha kolay olacağı kabul edilebilir.

#### **2.4.2.4. Toplam Kalite Yönetimi (TKY)**

Toplam kalite yönetimi içinde yer alan “toplam” ifadesi kalitenin yaratılması, korunması ve iyileştirilmesi sürecine tüm bölüm, birim ve bireylerin katılımının önemi vurgulanmaktadır. Yani; üretilen hizmet veya mamulün kalitesinin belli bir düzeye yükseltilmesi, bu düzeyin korunması ve daha iyi noktaya ulaştırılması esastır. Bu süreçte işletmenin genel müdüründen en alt düzeyde çalışana kadar tüm çalışanların etkin olarak rol almaları gerekmektedir.

Kalite yönetimi, bir işletmeye meslek bilgisini ve gerektiğinde özel önerilerini nerede devreye sokabileceği, projelerin nasıl zamanında, eksiksiz ve hatasız kendisine verilebileceği ve işin kendisi ile ilgili aşamalarının tasarım ve denetiminin nasıl oluşturabileceği konularında doğru yolu göstermekle görevlidir.

#### **2.4.2.5. Toplam Kalite Yönetiminin Tanımı**

Kaliteyi uygulamaya aktarma: sorunların ortaya çıkmasından önce çözümleri oluşturan, mal ve hizmetlerin yapısına tasarım yoluyla üstünlük katan, üretilen mal ve hizmetlerde azami tüketici (paydaş) tatmini amaçlayan, eğitilmiş, işleri yapabilmek için gerekli araç ve gereç ile donatılmış ve talimatlarla desteklenmiş bir çalışanla ulaşılan, değişen ve gelişen talepleri cevaplayabilmek için değişim yapmaya hazır (esnek) ve istekli olan, üretimde gerekli faaliyetlerin hızlı ve doğru olarak yapılmasını sağlayan, işleri zamanında yapmayı sağlayacak programları olan ve bunlara uyan, süregelen her türlü gelişmeyi kapsayan, uzun dönemde bir işi ilk defada doğru olarak yapmayı öngören, dolayısıyla, mal ve hizmet üretiminde kusursuzluk arayışı içinde olan, bir “sistem yaklaşımı”dır.

TKY kullanıcı (öğrenci-mezun) tatminini artırma amacıyla, bir örgütün, işletmenin veya okulun bütün örgüt ve yönetim süreçlerine kapsamlı stratejik yönetim yaklaşımını işleten yönetim tekniklerinden biridir. “Toplam Kalite Yönetimi

bir kalite kavramı değildir; bunun çok ötesinde bir yönetim yaklaşımı, bir düşünce ve yaşam tarzıdır (Peker, 2008).

Klasik Yönetim yaklaşımının amacı belirli bir standardı oluşturmak ve bu standart üzerinden üretimi gerçekleştirmek ve denetim altına almaktır. Toplam Kalite Yönetimi ise, hiçbir standardı kabul etmeyen ve sürekli geliştirmeyi, iyileştirmeyi amaçlayan, doğru üretimi ilk defasında yapmayı ve iyileştirmeyi her defasında tekrarlamayı hedefleyen, örgütün bir bütün olarak etkinliğini ve gerekli esnekliğe ulaşmasını sağlayıp kaliteyi yükseltecek rekabet gücünü geliştirmeyi hedefleyen çağdaş bir yönetim biçimidir (Peker, 2008).

#### **2.4.2.6. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi**

Toplam Kalite Yönetimi hareketi 1990’larda baş tacı edilen bir kavram, bugün ulaşılan Toplam Kalite Yönetimi anlayışı; süreçler üzerine odaklanan, tüm çalışanların niteliklerinin yükseltilmesi ile yönetim kararlarını sağlıklı bilgi ve veri toplanması ve analizine dayalı ve tüm kaynakları bütünlük içinde ele alan bir yaklaşımdır. Masaiki İmai, Toplam Kalite Yönetimini, bir örgütte her düzeyde başarımın iyileştirilmesine yönelik, tamamıyla bütünleşmiş çabalarla yöneticiden en alt kademe çalışana kadar tüm çalışanları kapsayan düzenli faaliyetler dizisi olarak tanımlamıştır (Naktiyok ve Küçük, 2003:45).

TKY’de kalite, hataların denetlemelerle ayıklanması yerine “ilk seferde doğru yap” ve “hataları ortaya çıkmadan önle” yaklaşımı ile elde edilmektedir. TKY’nin altında; sürekli iyileşme, sorunların analizi ve çözümü, takım kurma, hedefleri belirleme ve yüksek kaliteyi sağlama gibi kurum çapındaki yayılımın ancak tüm çalışanların katılımıyla gerçekleşebilecek “insan unsuru” yatmaktadır. TKY, tüm örgüt süreçlerinin, sürekli geliştirilmesine ve paydaş memnuniyetinin sağlanmasına yönelik çağdaş katılımcı bir yönetim anlayışıdır.

Türkiye Kalite Ödülü Ölçütlerine göre TKY, paydaş memnuniyetinin, çalışan memnuniyetinin toplumda olumlu etkilerinin sağlanabilmesi, iş sonuçlarında mükemmelliğe, politika ve stratejilerin, çalışanların, kaynakların ve süreçlerin uygun bir önderlik anlayışı ile yönlendirilmesidir (Bolat, 2000: 26).



TKY, bir okulda, eğitim merkezinde üretilen ürün ya da hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve çalışanlarının sürekli iyileştirme ve geliştirme yolu ile en düşük toplam maliyet, önceden belirlenmiş olan paydaş gereksinim ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri sayesinde karşılanarak, işletme (okul, merkez) başarımının iyileştirilmesi stratejisidir (Efil, 1995:29).

#### **2.4.2.7. MEB'in TKY'yi Seçme Nedenleri**

Adım adım düzenlemelerle erişilecek hedefleri belirleyen on beş yıllık Bütünleştirilmiş Reform Stratejisinin Eğitim Ana Planı, 1996 – 2011 hazırlığının tamamlandığı 1996 yılında MEB, uygulamaya geçmeye uygun bir yönetim anlayışı geliştirmek üzere çalışmaya başlamıştır. TKY'nin gündeme gelişi ve kamu yönetimi alanı olarak eğitim yönetimine uyarlanması çalışmaları 1996 yılında başlamıştır. Son on yılın eğitimde stratejik reformun adım adım götürülmesi sürecinde, meslek eğitiminde ikili yapının (okul-işletme işbirliğinin) devamı, hukukî altyapı, ulusal piyasa meslek standartları düzeni ve meslek belgelerinin kurumlaşması için düzenlemeler, esnek meslek eğitimi modüllü programlama yaklaşımına geçiş çerçeveler verilmiştir. “süreklilik ve değişim”i bir arada yönetecek

Toplam Kalite Yönetim yaklaşımını eğitim kurumlarında başlatmak ve yaymak için MEB ülkemizde önemli bir adım atarak Kal-Der'in 1998'de başlatmış olduğu Ulusal Kalite Hareketine, Kasım 1999'da İyi niyet Bildirgesi imzalayarak katılmış; önce Bakanlık bünyesinde, daha sonra da İstanbul'dan başlayarak il milli eğitim müdürlüklerinde öz-değerlendirme model eğitimleri ve öz-değerlendirme faaliyetleri başlatılmıştır. Bu doğrultuda Kal-Der Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uzmanlık Grubu, 28-29 Nisan 2000'de tüm paydaşların katılımı ile eğitim sorunlarının Mükemmellik Modeline göre ele alındığı 'Eğitimde Kalite Arayışları' başlıklı bir çalıştay düzenlemiştir; ayrıca EFQM Mükemmellik Modeli 2000'nin Eğitim Kurumları kılavuzunu geliştirmiştir.

İyi Niyet Bildirgesi; Ulusal Kalite Hareketine katılan tüm kurum ve kuruluşlarla imzalanan ve Ulusal Kalite Hareketine katılımın ana şartlarını içeren bir

belgedir. Bu çerçevede bugüne kadar merkezden başlanarak, il, ilçe yöneticileri ile okul müdürleri ve ilköğretim müfettişlerini içine alacak şekilde 10.000'in üzerinde eğitim yöneticisi ve deneticisi konu ile ilgili MEB, Kal-Der, üniversite kaynaklı uzmanlarca “Eğitimde TKY” seminerlerine alınmıştır.

MEB, TKY uygulamalarının bir plan ve proje dahilinde, eğitim hizmetlerinden faydalananların memnuniyetinin artırılması, kaynakların en uygun biçimde kullanılması, hedeflerin iyi tespit edilmesi ve sürekli olarak ölçülmesi, sistemin sürekli olarak geliştirilmesi, çalışan eğitiminin sürekliliği sağlanarak hizmetin sunumunda mükemmelliğin yakalanması, çalışanın tüm potansiyelini kullanabileceği ortamın oluşturulması, öğrenen birey ve öğrenen örgüt anlayışının benimsetilmesi amacıyla TKY uygulamasına geçmiştir. Yine çalışanlara çözümün bir parçası olunması gerektiği fikrinin verilmesi, kalite geliştirme faaliyetlerinde bütün çalışanın görev ve sorumluluk alması gerektiği, ve gelişmenin ancak değişimle mümkün olacağı, çalışanların iş doyumlarının sağlanması ve Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının her aşamasında ilgili tarafların gönül ve beyin gücüyle katılımı sağlanarak, takım çalışmalarının ön planda tutulmasının da sağlanması amaçlanmıştır.

#### **2.4.2.8. Eğitim Kurumlarında TKY'ye Geçiş Engeli Yapısal Unsurların Dikkate Alınması**

Eğitim kurumlarında, kaliteyi iyileştirme kavramı ve akademik etkinliklerin uygulanmasındaki farklı fikirler TKY'nin gelişmesinde önemli roller oynamaktadır. TKY'yi uygulayan örgütlerde her zaman başarıyı yakalamak zordur (Doğan 2002: 106). Örgüt içerisinde başarıyı engelleyen unsurlardan bazılarını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

Üst yönetimden kaynaklanan engeller: Üst yöneticinin bu konuda eğitilmesi ve buna hazır olması, inanması gerekmektedir (Ünal, 1997: 98). Bununla birlikte, yönetimin algılama hatası, yeniliklere karşı direnmesi, örgüt kültürüne yeterince önem vermemesi, birimler arasında hatalı rekabetin olması, takım çalışmaları yerine ben merkezli yönetim tarzı (Doğan, 2002:106).

Orta Kademe Yöneticilerden ve Çalışanlardan Kaynaklanan Engeller: Orta kademe yöneticilerin astların başarısından hoşnut olmaması, birim yöneticileri arasında rekabetin olması, makamı kaybetme korkusunun olması orta kademe yöneticilerden kaynaklanan engeller arasında sayılabilir. Çalışanın, yönetim tarafından beklenen davranışları sergileyememesi, örgütte kalma isteği duymaması, verilen görevleri istenilen biçimde yerine getirememesi, takım çalışması becerilerine sahip olmaması, işini sevmemesi, meslekteki gelişim düzeyinin yeterli olmaması ve TKY'nin sorunların çözümüne katkı sağlayacak bir anlayış olarak görülmemesi (Doğan, 2002:107).

TKY hakkındaki kuşkuları anlamakta başarısızlık: Eğitim sisteminde programların sık sık ve değişerek farklı uygulanması, TKY için de kuşkuları arttırmaktadır. Kaliteye ilişkin birçok program uygulaması girişiminin, yöneticilerin, kurum çalışanları üzerinde gerekli ilgiyi oluşturamaması nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Çalışanlar kuşkularını açıkça ifade etmezler (Ensari, 1999: 181).

Henüz daha işin başındayken kesin ve ulaşılabilir hedefler belirlememek, sabit bir hedefe sahip olamamak: Deming "amacınız yoksa sisteminiz de olamaz" der. Kalite uygulamalarına geçmedeki amaçtan kurum çalışanlarının haberi var mı? Kurum önderlerinin, kalite gelecek ufkunu ve kurumsal amacı belirledikten sonra yapılanları ve yapılacakları tüm paydaşlarla gözden geçirmesi gerekmektedir. Aksi takdirde kurumun hedefinden haberi olmayan kişiler kaliteyi gelip geçici bir heves olarak algılayabilirler. Önderin, uzun vadede hem sistemin hem de çalışanların kapasitesini yükseltmesi gerekir (Bongstingl, 2001: 56-57).

Adım adım küçük iyileştirmelerden başlayamamak: Büyük sonuçları çok kısa sürede elde etme telaşı, pilot çalışma aşamasının atlanmasına neden olmaktadır. Bu durumda her alanda ilerlemenin sağlanacağı beklentisi ile çok geniş kapsamlı iyileştirme çalışmalarına girişilmesi sonuçları olumsuz etkilemektedir. Proje alanları dikkatle tanımlanmış, belirli zaman aralıklarıyla bitecek çalışmalardan başlanması daha doğrudur; insanlar hiç bitmeyecekmiş izlenimi olan çalışmalardan kısa zamanda sıkılırlar (Ensari, 1999: 182).

Anahtar oyunculara anahtar roller verilmemesi: Önderlerin, kalite yolculuğunun başından itibaren kimlere hangi görevleri vereceklerini planlaması gerekir. Görev alamayan veya fikirleri alınmayan kişiler doğal olarak kendilerini dışlanmış hissedebilirler. İncinmiş duygular, gereksiz kutuplaşmalar kalite çalışmalarının daha başlamadan bitmesine sebep olabilir (Bongstingl, 2001: 58).

## **2.5. EĞİTİMDE KURUMSAL TKY UYGULAMASININ DÜZENLENMESİ**

Bireyin gelişmesi toplumsal gelişmeden bağımsız olamaz. Bu nedenle eğitimde kalite yükseltme amacının yerleşmesinin canlılık açısından önemli olduğunu görmek gerekmektedir. Küreselleşme, dünyada yeni bir düzen yaratmakta, kültürler, toplumlar ve devletler başka devletlerle ilişki içerisinde olmak zorundadır. Eğitimde TKY'yi uygulayarak sadece ülkedeki mevcut okullarda değil, uluslararası eğitim kurumlarıyla da rekabet ortamı oluşması sağlanacaktır. Eğitimde neden TKY sorusunun en net cevabı, öğrenmenin, gelişmenin sınırı olmayacağı ve demokratik bir gelişmenin toplumsal yükselişle sağlanacağı mantığıdır (Walker ve Quang, 1996: 223-224).

### **2.6.1. Eğitimde TKY'ye Verilen Amaç**

MEB'in internet sitesinde, TKY bir “amaçlı değişim” aracı, diğer bir deyişle “gelişim” olarak algılanmakta ve yaygınlaştırılmasının hedefleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (MEB, 2002, 22.02.2009):

- 1- Eğitim sistemi içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulunan herkesin eğitim sürecini sahiplenmesi ve bu sürecin anlaşılmasını sağlamak,
- 2- Eğitim hizmetini üretenlerin kendilerini yönetmeleri için gereksinim duydukları anlayışları, araçları, yöntem ve teknikleri tanımlarını sağlamak,
- 3- Eğitim sistemi içinde yer alanlara, daha etkili bir eğitim hizmeti üretmeleri için, bilgili ve deneyimli olanlardan yardım alma fırsatı yaratmak,
- 4- Eğitim sisteminde yer alanlara, insanların ve kullanılan araçların öncekilerden daha nitelikli olduğu anlayışını kazandırmak,

- 5- Eğitim sistemi içinde yer alan herkesin eğitim sürecini geliştirmesini sağlamak,
- 6- Eğitim sistemi içinde yer alan herkese başarının paylaşımı için beklenti ve fırsatları ortaya koymak,
- 7- Eğitim hizmeti üretenlerde, kalite araçlarının kullanımını ve anlaşılmasını sağlamak; planlama yapmak, çalışma ve harekete geçme döngüsünün işe koşulmasını gerçekleştirmek.

Buna göre; MEB, eğitim hizmetinin üretilmesinde öncelikli olarak aşağıda belirtilen anlayışın birimde çalışanlarda oluşturulmasını sağlamaya çalışacaktır.

- 1- MEB örgütü çalışanlarında, değişme ile ilgili kavramlar oluşturarak her şeyin değişebileceğine ilişkin anlayışı yaratma ve geliştirmek.
- 2- Değişme sürecinde örgütte çalışanlara, değişme yönetiminin gerektirdiği bilgi, beceri ve kişisel özellikleri kazandırmak.
- 3- Çalışanlarında bir değişmeyi uygulayabilen ve sonuçlarını değerlendirebilen değişme yöneticisi özellikleri kazandırmak.
- 4- Çalışanları, toplam kalite kavramlarını ve anlayışını değişme sürecinde kullanabilen bireyler olarak yetiştirmek.
- 5- Çalışanlarında, değişme sürecinde karşılaştıkları sorunları toplam kalite yönetimi anlayışı ile çözme becerisini geliştirmek.
- 6- Değişme sürecinde toplam kalite anlayışı ile elde edilen bilgi, beceri ve deneyimlerden ilkeler, genellemeler, kurallar geliştiren ve gelecek için planlar yapabilen bireyleri yetiştirmek.

### **2.6.2. Eğitimde TKY Felsefesi ile İlgili Temel Kavramlar**

Kamu kurumlarının durum analizleri yapılarak tüm ayrıntıları ile ortaya konmasından sonra yeniden yapılanmayı gerçekleştirecek yönetici ya da önderlerin, kurumun izlemesi gereken yönü ortaya koymaları gerekmektedir. Başka bir deyişle, yön belirleme, stratejik planlama ve yönetim anlayışının ortaya konulması anlamına da gelmektedir. Stratejik yönetim, daha önce değindiğimiz etkin yöneticilik ya da

liderlik özelliklerini içeren bir kavramdır. Bu kavram, kurumun gelecekte başarılı olabilmesi için yeni bir uzun ufuk ve özgörevin, uzun dönemli amaçlar ve ölçülebilir başarımlar hedefleri ile birlikte değerlerinin belirlenmesini kapsamaktadır (Ökmen ve Dönmez, 2005: 108).

#### **2.6.2.1. Gelecek Ufku (Vizyon)**

**Gelecek Ufku**, gerek bireyin gerekse kurumun ulaşmak istediği hedefleri belirleyen ve insan kaynaklarını ortak bir amaç etrafında bütünleştirerek istendik geleceğe doğru yönlendiren bir süreçtir. Gelecek ufku; insanların beynindeki gözüdür; geleceği bölüşmek ve gelecekte ulaşılması amaçlanan geleceğin resmidir. Gelecek ufku, mevcut gerçekler, umutlar, hayaller, tehlike ve fırsatların bir araya gelmesi ile oluşan geleceğin tanımlanması için bilinmeyene doğru bir bakıştır.

Tom Peters'a göre gelecek ufku; vahşi ve fırtınalı bir denizde kullanılan bir pusula gibi olmalıdır. Eğer çevresindeki gelişmeleri dikkate alamaz ve uyum gösteremezse pusula gibi değerini kaybeder. Kurumda pusula görevini görebilecek gelecek ufku geliştirebilmek için ileriye gören (uzak görüşlü) ve kendisini kurumsal hedeflere odaklayan, dünyada neler olup bittiğini izleyen ve tüm bu gelişmeleri birbirine bağlayarak bir adım ileriye götüren önderlere gerek vardır (Ökmen ve Dönmez, 2005: 108).

Kurumsal değişim / gelişim ancak gelecek ufkuna sahip çıkan eylemlerle oluşur ve başarıya dönüşür. Bu nedenle ortak bir gelecek ufkuna sahip olmak, kurumun dönüşüm sürecinde atılacak ilk adımdır. Paylaşılan gelecek ufku, çalışanlarda kuruma ait olma duygusunu güçlendirir, amaçların sürekliliğini sağlayarak bugüne ve geleceğe anlam katar.

Kamu kurumlarında değişim ve dönüşümü gerçekleştirecek yönetici ve önderlerin en önemli görevi çalışanların kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak bir gelecek ufkuna yürüme coşkusu yaratmak ve bunu canlı tutmak olmalıdır. Sürece ne kadar çok katılım sağlanırsa, çalışanların hedefe yönelişi de o kadar artmaktadır.

Kurumsal gelecek ufku oluşturulurken aşağıdaki maddelere dikkat edilmesi gerekmektedir (Ökmen ve Dönmez, 2005:111-112):

- 1- Kurumlarda yeniden yapılanmayı gerçekleştirecek önder ya da yöneticiler, kurumsal gelecek ufku ve özgörevi ortaya koymadan önce kendi gelecek ufkunu ve özgörevini ortaya koymakla işe başlamalıdır. Siz kimsiniz? Dünya görüşünüz ve geleceğe bakışınız nedir? Ne olmak ve ne yapmak istiyorsunuz? Hedefe ulaşmak için ne tür araçları kullanıyorsunuz? Çalışanlar sizin için neyi ifade ediyorlar; omuz omuza ortak bir hedefe yürüdüğünüz dava arkadaşlarınızı mı yoksa hedefe ulaşmak için kullandığınız birer araç mıdır? Önderler bunları birer birer çalışanlarına anlatarak işe koyulmalıdırlar.
- 2- Kurumsal gelecek ufku ile çalışanların gelecek ufukları arasında bir bağlantı olmasına ve herkesin benimseyeceği bir gelecek düşüncesine ihtiyaç vardır. İnsanlar, kendi gelecek ufukları ile kurum ve önderlerin tasarıları arasında fark olduğunu hissedersen kurumla bütünleşemezler.
- 3- Gelecek ufku, insanların davranışlarını etkileyebilecek özellikte olmalıdır.
- 4- Gelecek ufku geçmişle gelecek arasında bir köprü görevini üstlenmelidir. Kurumda geçmişte yapılan şeyleri asla kötülememeli, hatta uzun ufuk, gelecekteki hedeflere ulaşmak için geçmişin deneyimlerini şimdiki zamanın kaynakları ile birleştirmelidir.
- 5- Gelecek ufku, katı kurallar koyan değil, sürekli yenilenme ve mükemmeli arayan, kurumsal yaratıcılığın ortaya çıkması için her türlü ortamı sağlayan bir esneklik içermelidir. Aynı zamanda insanların anlayıp kendi durumlarına uyarlayabileceği kadar basit olmalıdır.
- 6- Gelecek ufkumuz, kurumdaki kültür ve değerleri, birlik ve bağlılığı ortaya çıkarmak ve çalışanlara şevk sağlamak üzerine kurulmalıdır. Bu nedenle Gelecek ufku tasvirimiz; “değerler, inançlar, davranış kuralları, idealler,

ülküler ve hayaller” gibi sözcük seçenekleri içermelidir. Bunlar bir bütün olarak kurumunun nasıl bir ahlaka ve etik değerlere sahip olduğunu gösterir.

- 7- Gelecek ufku, gelecekteki hedeflere ulaşmak için insanları yüreklendiren ve başarı için insanları yönlendiren bir içeriğe sahip olmalıdır. Bakan’dan gece bekçisine kadar tüm kamu çalışanlarının ilkesi: “vatandaşlarımız her şeyin en iyisine layıktır; ve ben de bunu en iyi şekilde yerine getireceğim,” olmalıdır.

#### 2.6.2.2. Özgörev (Misyon) ve Özgörev Bildirimi

**Özgörev**, kelime anlamı olarak bir kişi ve/veya topluluğun üstüne almaya hazır olduğu “özellikli görev” anlamına gelmektedir. Özgörev, kurum açısından “Biz niçin varız?” sorusunun yanıtıdır. **Özgörev Bildirimi**, gelecek ufkunu temel ilke ve temel görev adımlarına dönüştürüp, yazılı hale getirir, ilan eder.

Özgörev ve özgörev bildirimi, özel ve kamu kesimlerinde birbirinden farklı ortam ve kurallarla yer almaktadır (Dülger 2008):

“Özel işletmelerde, öngörülen bir dönem için kurumun yükleneceği temel işlevi demokratik katılımı tüm çalışanların ortak amacı haline getirip hedefe kilitlenmeyi sağlamak için kullanılan özgörev bildirimi yazımı piyasa etkileri ortamında yer almaktadır. Kurum, kendisine kazanç sağlama fırsatı veren alanda varoluş nedenini görerek güçlerini buraya doğru yönlendirmek isterken, çalışanlar da çoğunlukla aynı güdü ile amaca yönelme ihtiyacı içindedirler. Menfaat birliği, özgörevin paylaşılmasını kolaylaştırır. Bunun üzerine bazı insani ve toplumsal değerler konabilir.

Buna karşılık, kamu kurumlarının faaliyet alanlarını (varoluş amaçlarını) ve temel işlevlerini (görevlerini) değiştirme esnekliği bulunmamaktadır. Kamuda görev alanları ve işlevler kanunlarla belirlenmiştir; piyasa şartlarından daha az etkilenen bütçelerle, kamu hizmetinin sürekliliğini sağlamak üzere devlet tarafından alınan tedbirler ortamında çalışmaktadırlar. Her şart altında bu hizmetin yürütmesi



kararlılığını tüm çalışanların “özügörev” haline getirmeleri özel bir bilgilenmeyi, yüksek değerleri içşelleştirmeyi, daha etkileyici yönetici becerisini gerektirir. Asli görevin önemini açıklama, kavrama, ikna ve benimseme süreci insani ve toplumsal değerler, her şart altında varoluş iradesine güç verme ile mümkündür. Böyle bir değerler ve irade zemini üzerine özügörev kurulabilir. Kurum, tüm alanında tüm görevleri süreklilik gösterirken, daha da güçlenmek, etkinlik kazanmak, yeni ihtiyaçlara uyarlanmak amacıyla, tutarlılığı bozmadan değişim ve gelişim gerektiren konularda bir “özügörev” de benimseme ve “özügörev bildirimini” yazma durumundadır. Özügörev bildirimini; belirlenen bir dönem için kurumun öncelik ve daha fazla güç vereceği boyutları, ilkeleri, planı, adımları, projeleri ortaya koyabilir. Örneğin; demokratikleşme, vatandaş odaklılık, öğrenci merkezlik, yetki devirleri, paydaşların dahil edilmesi, adım adım bir reform planı uygulanması, her kademedede sanat ve beceri eğitiminin ağırlığının artırılması, ortaöğretimde meslek öğrencisinin oranının yükseltilmesi, sistem boyu ölçme- değerlendirme düzeni kurulması, TKY’ye geçilmesi gibi ilke ve/veya öncelikler getirilebilir. Bunlar hem kuruma vadeli bazı ek amaçlar, hem de çalışanlara etrafında kenetlenebilecekleri somut davranış sebepleri sağlar.

Okulların özügörev bildirimini özellikle şu noktalara hizmet etmelidir:

- 1- Okulun vurgulayacağı özellikleri toplumu yansıtmalı,
- 2- Amaç belirlemeli, yön duygusu sağlanmalı,
- 3- Politika üretmek için bu ölçüt, veri olarak kullanılmalı,
- 4- Okul kültürünü oluşturmali,
- 5- Hareket oluşumunu genellememeli,
- 6- Paydaşları belirlemeli,
- 7- Gelişmede rekabet ve güdüleme sağlamalı (Cafoglu, 1996: 49).

### 2.6.2.3. Amaç ve Hedefler

Özgörev bildirimleri, özel amaç ve hedeflerle desteklenmelidirler. Bir kez gelecek ufku, özgörev bildirimini ve değerler yerleştirildiğinde geriye bu noktaların ölçülebilir amaçlara çevrilmesi kalır. Eğitim örgütlerini gelecek amacıyla işletebilmek, gerçekleştirilebilir nitelikte amaçlarla, küçük adımlarla küçük kararların alındığı hedeflerle mümkün olabilmektedir. Bunlar gelecek ufkuna, özgöreve ve kültür oluşumuna köprü vazifesi görmektedirler. Belirlenen özgörevin yerine getirilmesinde “iyi birleştirilmiş, düzenli bağlanmış hedefler” insanları isteklendirmektedir. Bu güdüleme de özgörev ve gelecek ufkunu etkilemektedir.

**Amaçlar**, özgörevin daha alt basamaklara indirgenmiş, ileride gerçekleştirilmesi arzu edilen durumdur. **Hedefler** ise amaçların ölçülebilir hale getirilmesidir. Amaçlar soyut olabilir fakat hedeflerin kesinlikle somut ve rakamsal olması gerekmektedir.

Çalışanların yüksek düzeyde işbirliği yapabilecekleri bir ortamın oluşturulması gerekmektedir ve bu yönetimin görevidir. Amaç ve hedefler ayrıştırılırken şu boyutlar kapsanmalıdır (Türkel, 1998, 28.02.2009):

- 1- Hizmet alanların tatmin edilmesi,
- 2- Hizmetlerin sürekli geliştirilmesi,
- 3- Toplum ve çevre şartlarının göz önüne alınması,
- 4- Hizmetlerin sunulmasında etkinlik sağlanması.

### 2.6.2.4. Değerler ve Normlar

**Değerler**; kurumun güvenli olarak varlığını sürdürmesi ve gelişmesi için çalışanları tutarlı davranışlar göstermeye zorlayan kuralların tümüdür. Değerler, kurum ve çalışanlarının bağlı olacakları temel ilkelerdir. Kurumlar, bu değerler üzerine inşa edilirler. Değerler, çalışanların nasıl davranacağı, kurumsal kültürü ve çalışma ortamını şekillendirir.

Temel değerler, özgörevimizle tutarlı olarak "Gelecek ufkumuza ulaşmak için çıktığımız yolda nasıl davranmak istiyoruz?" sorusuna cevap verirler. Bir eğitim örgütünün değerleri doğrudan ayrılmazlık, açıklık, dürüstlük, özgürlük, fırsat eşitliği, liyakat ve bağlılığı içerebilir. Okul yöneticisine düşen görev, bu gibi çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır. Yöneticiler geleceği iyi kestirmek, geleceğin temel eğilimlerini iyi belirlemek durumundadır.

İlkeler kurumun inanç, değer ve amaçlarını ifade eder; kısa, hatırlanması ve aktarılması kolay, kuruma yön verenlerin ortak sesi olacak cümlelerdir. Bir okul değerlerini belirlerken aşağıdaki temel noktalara dikkat etmelidir.

- 1- Bizim için önce öğrencilerimiz gelir.
- 2- Meslek uygulamaları ve deneyimin en üst düzeyinde olmalıyız.
- 3- Takım çalışması yapıyoruz.
- 4- Okulumuzun sürekli gelişiminde kararlıyız.
- 5- Herkese fırsat eşitliğini için güvence veriyoruz.
- 6- Mümkün olan "en yüksek" nitelikte eğitim-öğretim veriyoruz.

**Normlar**, kurumsal kültür içerisinde davranışı etkileyen, toplumsal sistemi kurumsallaştıran ve güçlendiren öğelerdir. Normlar, çalışanlarca benimsenen davranış kuralları ve ölçüleridir. Bunlar kurum içinde nasıl davranılacağını ve ilişkide bulunulacağını, başkaları ile nasıl iletişim kurulacağını gösterirler. Çalışanlar kurum içindeki rollerini normlarla değerlendirirler (Ökmen ve Dönmez, 2005).

### **2.6.3. MEB’de TKY Uygulaması**

MEB’de TKY uygulamasını; TKY uygulama yönergesi, kalite güvence sistemi kurulması, Bakanlığın verdiği eğitimde kalite ödülü, TKY’nin eğitime uygulanmasında beklenen etkileri olarak açıklamak mümkündür.

### **2.6.3.1. MEB TKY Uygulama Yönergesi**

MEB merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı okul ve kurumlarda yürütülen faaliyetlerin "Toplam Kalite Yönetimi" anlayışıyla yapılmasına ilişkin esas ve usulleri düzenlemek amacıyla "Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi ve TKY Uygulama Projesi" Kasım 1999 tarih ve 2506 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

TKY'nin okullarda uygulanmasında Kalite Geliştirme Ekibi yer alır. Bu ekip; toplam kalite yönetimi uygulama projesi sürecinde birim amirince seçilecek en az üç kişiden kalite geliştirme takımı oluşturulur. Bu takımda yer alacak çalışanın, birimde iş görenleri harekete geçirecek, katılımcı anlayışa sahip, iyi iletişim kurabilen nitelikte olmasına özen gösterilir.

Bu takım, birimde yapılan iş ve işlemler ile üretilen hizmetlerin kalitesini geliştirmeye yönelik alınması gerekli önlemleri; birim tarafından alınacak önlemlerle yapılacak iyileştirmeler, Bakan onayıyla yapılacak iyileştirmeler, yasa değişikliğiyle yapılacak iyileştirmeler olmak üzere üç grupta değerlendirir ve bu konuda Kalite Kurulu'nu bilgilendirir.

### **2.6.3.2. Kalite Güvence Düzeni Kurulması**

MEB, merkez ve taşra teşkilatında "MEB Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Uygulama Yönergesi" ile MEB Toplam Kalite Yönetimi ve Ödül Değerlendirme Uygulamaları ile "Kalite Güvence" sistemi kurulması amacıyla eğitimde kalite çalışmalarına başlamıştır (MEB, SGB, 2008: 116-117) .

Uygulamalar merkez ve taşra teşkilatı için ayrı ayrı hazırlanan iki proje kapsamında sürdürülmektedir. Akademik çevrelerin dikkatini çeken MEB TKY uygulamaları, üniversitelerde araştırma konusu olmuş ve onlarca yüksek lisans ve doktora tezi yapılmıştır. Yapılan araştırmaların ortak bulgusu ise; "uygulamada teşvik unsuru olacak ödüllendirmenin olmayışı" görüşü olmuştur. Bu akademik bulguları da dikkate alan Bakanlık, uygulama sürecindeki bu eksikliği gidermeye

yönelik; “**MEB TKY Uygulamaları Ödül Yönergesi**”ni yürürlüğe koymuştur (MEB, SGB, 2008: 116-117) .

### **2.6.3.3. Eğitimde Kalite Ödülü**

Kalite Ödülü, kamu kurumlarında bireysel verimliliği / başarımı değerlendiren bir uygulamadır. Ancak, kurumsal başarı ve takım başarımının ölçüldüğü bir değerlendirme düzeni bulunmamaktadır. Uluslararası kuruluşların raporlarında da (OECD Türkiye Eğitim İncelemesi Raporu vb.) bu konulara dikkat çekilmektedir. “MEB TKY Uygulamaları Ödül Yönergesi” ile bu eksiklikler en aza indirilmeye çalışılmıştır. Yönergeye göre “Yılın Kaliteli Okulu / Kurumu” ve “Yılın Kaliteli Ekibi” olmak üzere iki kategoride değerlendirme yapılarak ödül verilmektedir.

Kalite ödülü Bakanlığın yayınladığı takvim çerçevesinde işlemektedir. Okullar takvimde yer alan zaman çizelgesine uyarak hazırlayacakları raporlarla İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine başvururlar.

İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri kendilerine tanınan zaman dilimi içerisinde başvuruları değerlendirerek her iki kategoride ilk üçe giren okul/kurum ve ekipleri belirleyerek ödüllendirir. Ayrıca belirlenen ilk üç okul/kurum ve ekibi il düzeyinde değerlendirilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderir. İl Milli Eğitim Müdürlükleri Bakanlığın yayınladığı takvim çerçevesinde değerlendirmesini yaparak her iki kategoride ilk üçe giren okul/kurum ve ekipleri ödüllendirir ve Bakanlığa sadece il birincisi olan okul/kurum ve ekibin raporunu gönderir.

Bakanlık değerlendirmesini yine yayınladığı takvim çerçevesinde iki aşamada yapar. Birinci aşamada raporlar kendi içersinde tutarsızlık yok ise yazılan her şey doğru kabul edilir ve puanlandırılır. Bu puanlama sonucunda her iki kategoride ilk ona giren okul/kurum ve ekipler saha ziyaretine kalır. İkinci aşama olan saha ziyaretinde ödüle aday okullar yerinde incelenir, raporda yazılan konular teyit ettirilir ve tekrar bir puanlama yapılır. Bu puanlama sonuçları ile Türkiye genelinde derece yapan okul/kurum ve ekipleri belirlenmiş olur.

“MEB TKY Uygulamaları Ödül Yönergesi”ne göre “Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı”nda yer alan ölçütler esas alınarak 2008 yılında il/ilçe düzeyinde toplam 3.663 okul/kurum ödüle başvurmuştur. Değerlendirmede il birincisi 59 okul / kurum ve 66 TKY takımı olmak üzere toplam 125 rapor Bakanlık Eğitimde Kalite Hareketi Yürütme Kurulu’nca değerlendirilmiş ve ilk üçe giren okul/kurum ve takımlara 10 Haziran 2008 tarihinde Başkent Öğretmen Evinde düzenlenen geniş katılımlı bir toplantıda “Kalite Beratı” ile birlikte ödülleri verilmiştir. Ödüllendirmelerin her yıl devam etmesi planlanmıştır.

#### **2.6.4. TKY’nin Eğitime Uygulamasının Beklenen Etkileri**

Eğitim sisteminin maddi öğeleri, fiziksel ortam, araç-gereç, programlardan oluşurken, beşeri öğeleri ise yöneticiler, öğretmenler, rehberler, veliler, diğer çalışanlar ve iş piyasasından oluşmaktadır. Bunlara, eğitim ortamını desteklemek üzere, dışarıdan alınan her tür hizmet ve ürünü sağlayan “tedarikçiler” de eklenmelidir. Tüm bu öğeler eğitim ortamında, birbiriyle ilişki ve etkileşim içinde bulunur ve bir çokgen oluşturur. Bu çokgenin merkezinde ise tüm öğelerin varlık nedeni olan öğrenciler yer alır (Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu, 2002: 37).

Toplam Kalite Yönetimi anlayışının temel ilkelerinin eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanması hem okulun yönetim süreçleri açısından hem de öğrencilerin bireysel başarıları, kurumda çalışanların memnuniyet niteliğinin ve güdülenmesinin artması gibi birçok yönden gelişme sağlayacaktır. Diğer bir deyişle, yönetime getirilen TKY yaklaşımı ile meslek eğitiminde yapılmakta olan yapısal düzenlemeler okul-işyeri işbirliği ile “ikili eğitim,” ulusal piyasa meslek standartlarına uyum ve modüllü meslek müfredatları işlerliği arttırılmaktadır. Anketler bunları irdeleyecek şekilde düzenlenmiştir.

##### **2.6.4.1. TKY’nin Eğitim Yönetimi Üzerinde Beklenen Etkileri**

TKY gibi yeni yönetim yaklaşımları, çalışanı yönetimin bir parçası olarak görmektedir ve birçok yönetsel etkinliğin içerisine katmayı hedeflemektedir. Karar verme, problem çözüme, gönüllü ekip çalışmaları, yönetimi değerlendirme, kurumsal

öz değerlendirme vb. bir çok etkinlik çalışanlarla birlikte yapılır. Bu yeni açılım çalışanın kurumu sahiplenmesini, iş doyumunun artmasını ve kurumun bu şekilde daha iyi yönetilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple gerek Bakanlığın yaptığı kalite değerlendirmelerinde, gerekse ulusal ve uluslararası kalite değerlendirmelerinde çalışanın memnuniyet düzeyi ağırlıklı kriterlerden bir tanesidir.

Toplam Kalite Yönetimi bütün süreçlerde öncelikle içten gelen öz denetimi gerekli gören, sorunların yerinde ve anında diğer süreçleri etkilemeden çözümlenmesi gerektiğine vurgulayan çağcıl bir kuramdır. Toplam Kalite Yönetimi düşüncesinin ülkemizde mal üreten işletmeleri oldukça etkilediği görülmektedir. Okullar fabrika değildir ama bu, okullarda verimlilik ve etkililik üzerinde durulmayacağı anlamına gelmemektedir.

Eğitim örgütlerinin grup üzerindeki etkileme gücü dikkate alındığında, karşılaşılan çeşitli engelleri ortadan kaldırmak, öğretmenleri, öğrencileri ve çalışanı güdülemek ve ortak gelecek ufku belirlemek için mutlaka kendini iyi yetiştirmiş, güçlü eğitim önderlerine ihtiyaç vardır.

Toplam Kalite adı verilen felsefe ve bunun eğitimde uygulanması eğitimcileri aktarıcıdan çok yönlendirici kılavuz, yargılayıcıdan çok destekleyici olmalarına, sınıf içinde soyutlanmış çalışmalardan çok öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, aileler, işyerleri ve tüm çalışanları toplumla birlikte bir bütün olarak görmelerine yardım etmektedir.

Etkin çalışan ve bunun doğal sonucu olarak da kaliteli örgenci elde eden yönetimin iyi bir yönetim olduğu anlayışına varılabilir. Önceden sorunlar ve öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenirse, çözüm için uygulanacak yaklaşımlar, çaba ve gayretlerden sonuç almak daha olanaklı olabilir. Ancak bu öncelikle öğrencilerin etkin katılımının yanında genel, meslek ve alan bilgileri ile donatılmış, nitelikli, iyi bir okul ve sınıf yönetimi ile olanaklı olabilir (Taş, 2008, 02.10.2008).

#### **2.6.4.2. TKY'nin Öğretmen Üzerinde Beklenen Etkileri**

Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasıyla sınıf ortamında belirli oranda değişimler yaşanacaktır. Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasıyla, öğrenci ile öğretmen arasında resmi ilişki yerine, öğrencisiyle diyalog kurabilen, öğrenciyle odaklaşabilen, ona rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenciyle eşgüdümlü, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi sınıf içerisinde değil dış ortamlarda da arayan, bilim ve teknolojideki değişimleri takip eden, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılayan değil, nedenini araştıran bir öğretmen beklenmektedir.

#### **2.6.4.3. TKY'nin Öğrenci Üzerinde Beklenen Etkileri**

TKY uygulaması ile yönetim kademesi ve eğitim kadrosunda yaşanan bu köklü değişim, öğrencileri de ister istemez etkileyecektir. TKY uygulaması yapılan okulları bitiren gençler iletişim, takım çalışması, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme konularında beceri geliştirirler. Öğrenci düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek, araştırma ve incelemeye yönelecek, tüketen değil, üreten bir toplum oluşacaktır. Hizmet öncesinde nitelikli yetişen öğrenci, bilgiye olduğu gibi değil, işlevselleştirme gözüyle bakacaktır.

Tam öğrenmeye götüren bir diğer strateji ise; 'Bütün öğrenciler öğrenebilir' inancıdır. Bu inancın okula yerleşmesi ve bütün çalışmaların bu çerçevede planlanıp gerçekleştirilmesi Toplam Kalite Yönetimi'nin okullardaki yansıması olacaktır (Çetinkaya ve Gülmez, 1999: 25).

Toplam Kalite Yönetimi anlayışında uygulamanın sonunda elde edilen çıktının denetlenmesi ve hataların tespit edilip giderilmesi anlayışı yerine, çıktıya ulaşılan noktaya kadar her adımda iç ve dış denetleme esastır. Bu öğrenme hatalarının oluşmasına neden olacak olan etmenlerin ortadan kaldırılmasıdır. "Amaç, hatalı çıktıları düzeltmek değil, çıktıların hatalı olmasını engellemektir" (Çetinkaya ve Gülmez, 1999: 24).



#### 2.6.4.4. TKY'nin Okul Üzerinde Beklenen Etkileri

TKY okulların gelişimlerini Milli Eğitimin amaçları ile bağdaştırılmış kendi planları doğrultusunda gerçekleştirmelerini sağlar. Okullar oluşturdukları kalite kurulu ve kalite geliştirme takımları ile sorunlarını kendileri çözmeye sürecine girerler. Okul ölçeğinde çözülmeyen sorunlar azalır. Öğretmenlerin okuldaki sorumlulukları, kendi katkılarının göz ardı edilmediğini fark etmeleri okulda katılımcı yönetimin uygulanması ortaya çıkarır ve öğretmenlerin güdülenmesini yükseltir. Her türlü savurganlığın (elektrik, kâğıt, donanım vb.) önüne geçilir. Okullar arası bilgi aktarımı konusunda eşgüdüm daha kolay sağlanabilir.

Ülkemizde birçok okul görevlerini yasa, yönetmelik ve diğer hukuksal düzenlemelerin yerine getirilmesi olarak algılamaktadır. Yasa, yönetmelik ve diğer hukuksal düzenlemeler tüm okullar için geçerli olduğuna göre “iyi okulları” “sıradan okullardan” ayıran şey nedir? Bu sorunun yanıtı çok basit, ancak yanıtı hayata geçirmek o denli kolay değildir. Eğer yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler “yasa, yönetmelik ve diğer hukuksal düzenlemeler ile üst makam emirlerini yerine getirmek yeterlidir” yerine, “Biz, hepimiz çok uzun ve yaşamımızın önemli bir bölümünü oluşturan bu yolculuğu nasıl daha verimli ve keyifli hale getirebiliriz” bakış açısını seçtiklerinde “sıradan” bir okulun yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri olmaktan çıkıp “iyi” bir okulun yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileri olacaklardır (Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu, 2002: 74).

Okulda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile Toplam Kalite Yönetimi'nin ve işbirliğine dayalı bir çalışma düzeninin yerleşmesi maliyet ve emek azalmasına katkı sağlayarak eğitimin niteliği yükseltecektir. Eğitim sisteminin çıktılarını dikkate alarak kaynakların kullanılması, eğitimde ihtiyaç duyulan kalite yükselmesine imkân tanıyacaktır. Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışının okullarda yerleşmesi ve eğitim teknolojilerinden programa yararlı olanların okulda etkili bir şekilde kullanılması ile eğitimde ihtiyaç duyulan kalite yükselmesi sağlanacaktır” (Çetinkaya ve Gülmez, 1999: 25). Eğitimde kalite okulun kalitesidir. Okulda kaliteyi yükseltecek öncelikli kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin eğitim sürecini sürekli iyileştirmesi, katılımcı bir yönetim anlayışını etkin kılması, demokratik

yönetim alanında uzmanlaşmış olması gerekir. Yine okul yöneticisinin çalışanların başarı oranını yükseltecek olanaklar sunması gerekir. Tüm bunlar için Toplam Kalite Yönetimi felsefesinde şu sorular sorulmalıdır:

- 1- Okulumuzun genel ve özel amacı nedir?
- 2- Amacımızı nasıl gerçekleştirebiliriz?
- 3- Biz ne yapmak istiyoruz?
- 4- Neyi hedefliyoruz?
- 5- Okulumuzun temel işlevi nedir?
- 6- Okulda iç ve dış paydaşlarımıza hizmeti nasıl sağlayacağız?

Okulların görevlerini yerine getirmeleri ve ilerlemeleri için aşağıdaki kilit öğeleri aşama aşama yerine getirilmelidir (Çetinkaya ve Gülmez, 1999: 171-178):

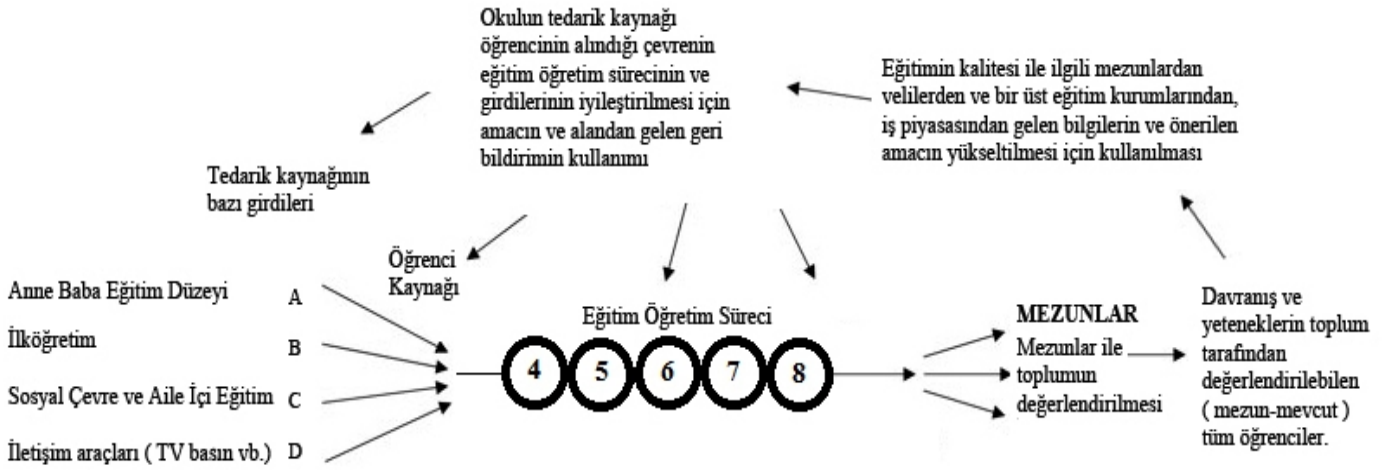
- 1- Adım: Üst düzey takımının kendini Toplam Kalite Yönetimi'ne adanması
  - 1. Aşama: Okulun üst düzey çalışanı Toplam Kalite Yönetimi'ne teşvik etme ve yerleştirme
  - 2. Aşama: Toplam Kalite Yönetimi'ni okula uygulama
  - 3. Aşama: Kendini adanma
- 2- Adım: Uygulayıcıların belirlenmesi ve eğitimi
- 3- Adım: Olumlu başlangıç yapılması
- 4- Adım: Toplam Kalite Yönetimi'nin işlerliğinin korunması
- 5- Adım: Yatırım yapma; başarıyı tanıma ve takdir etme (kabul et/ödüllendir)
- 6- Adım: Yeniden odaklanma ve yeniden güdüleme.

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasında başarılı olmak isteyen kurum şu dört ilkeyi göz önünde bulundurmalıdır (Kaufman ve Zahn, 1993):

- 1- Kurumun dikkatini hizmet alanların istek ve beklentilerine yönlendirmek,
- 2- Kurumunda yapılan tüm işlemlerde beklentileri aşan hizmet sunabilmek için üst düzey yöneticilerin modellik yapması,

- 3- Kurum mensuplarının en iyi hizmet sunabilmeleri için gerekli eğitim, geliştirme ve yenileştirme imkânına sahip olması,
- 4- Sürekli gelişim ve ilerleme için herkes için yenileşme süreçleri.

“Bir okulun ulaşmak istediği nihai amaç, güçlü ve kendini yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmış kişiler yetiştirmektir. Eğer durum buysa, sistemin girdileri nelerdir? Girdi olarak binalar, öğretmenler, kişisel malzemeler, kütüphaneler, oyun alanları, öğrenciler, danışmanlık hizmetleri, okul taşıtları, beden eğitimi alanları ve idare bölümleri sayılabilir ama sadece bunlarla kısıtlı kalınmaması gerektiği de hatırlatılmalıdır. Arzu edilen sonuçlara ulaşmakta çok sayıda katkının varlığı söz konusudur. Şekil 4’te Deming’in sistem şeması uyarlaması bu bileşenlerin aralarındaki ilişkileri gösterilmektedir.



Şekil 4. Deming'in Sistem Şeması'nın Eğitime Uyarlanması

Şekil 4'e göre eğitim sistem şemasının bir amaç esas alınarak şekillendiği görülmektedir. Sistemin “amaç” ögesinden sonra gelen diğer öğelerden (tedarik, paydaş, süreç, çıktı, girdiler) elde edilecek geri bildirimlerin sistemi iyileştirmeye yönelik kullanılması açıklanmaktadır. Ayrıca, belirlenen bir amaca hizmet etmek üzere sistemin diğer unsurlarının nasıl bir ilişki içinde bulunması gerektiği ortaya konulmaktadır. İlköğretimin tedarik kaynağı ve girdileri ile, beklentilerin 12 yıllık eğitim öğretim sürecini dikkate alan temel adımları etrafında değerlendirilmesi gerektiği açıklanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### METE KURUMLARINDA TKY UYGULAMASI ARAŞTIRMASININ ÇERÇEVESİ

#### 3.1. TKY Açısından Meslek Eğitimi ve Teknik Eğitimin Mevcut Durumunun İncelenmesi ve Hedefler

Merkezi bütçeden kaynak kullanmakta olan eğitim taşra teşkilatı, kıt kaynaklar ve en alt kademe olarak İlçe Milli Eğitim Müdürlerine kadar bölünen bütçelerle idare edilmektedir. Okulların ayrı kamu bütçeleri bulunmamakta, temrin ve sarf malzemesi için ödenekleri olmaktadır. Bunun yerine veliler veya okul aile birlikleri tarafından yapılan bağışlar olabilmektedir. Meslek okullarının döner sermaye işletmek gibi bir ayrıcalıkları vardır, ancak döner sermaye gelirlerinin tahsis edilebileceği yerler kararname ile belirlenmiştir. İkili eğitim için işyerlerini oluşturdukları fonların, merkezi bütçeye gelir kaydedilmesi, buradan para beklenmesi okul-işletme işbirliğini güçleştirmiştir.

Ülkemizde TKY açısından mevcut durum, girdi, süreç analizi ve çıktı analizi olarak üç başlık altında incelenebilir.

TKY uygulamasının başarılı olabilmesi için girdi yani alınan öğrenci kalitesi önemlidir. Okullardan mezun olan öğrencilerin, ihtiyaçlara cevap verebilecek bilgi, beceri ve yeterliliklere sahip olması ancak denetimli bir uygulama süreci ile örgüt yapısı, programı ve eğitim felsefesi yeniden yapılandırılmış örgütler sayesinde mümkün olacaktır.

##### 3.1.1. Girdi Yönünden İnceleme

Aralarında işlev farkı olmakla birlikte sistemin maddi girdileri öğrenciler, eğitimciler, yöneticiler, finansman yeterliliği ve teknoloji olarak sıralanabilir.

Eğitimin “temel girdisi” (işlenecek malzemesi – çok boyutlu bir malzeme olarak) öğrencidir. Diğer girdiler üretim araçlarını ve kullanımını oluşturur: eğitimciler, yöneticiler kullanıcı ve üreticiler olarak işgücü girdisini, altyapı, eğitim-öğretimde kullanılan her türlü araç-gereç, makine-teçhizat sermaye girdisini, parasal kaynaklar finansman girdisini oluşturur. Teknoloji girdisi (üretim yapma bilgisi / eğitim-öğretimi yapma bilgisidir) müfredat, programlama, eğitim yöntemleri ve teknikleri olarak görülür. Üretim yapma bilgisi (teknoloji) ile üretim araçlarının (eğitim-öğretim uygulamasında kullanılanlar) birlikte kullanımı “temel girdiyi dönüştürme sürecini” (eğitimi / talim-terbiyeyi)ya çıkaran, işleyen girdilerdir. Öğretmenlik mesleğinin yabancı olmadığı işgücü ile üretimi yapma bilgisi / teknoloji bilgisinin iç içe geçmesi çağımızda her meslekte o kadar artmıştır ki, artık “işgücü” ve “teknoloji” ayrı üretim girdileri olarak değil, “bilgili işçiler” olarak birlikte geçmektedir (Dülger, 2008). Nitekim, Deming’den uyarlanan Şekil 5’te bu durum açıkça görülmektedir. Bu girdilerin hepsinin bir bütünü olarak kullanımındaki beceri, kaliteyi belirlemektedir.

### **3.1.2. İşlenecek Girdi Olarak Öğrenci Kalitesi**

Alınan öğrenciler eğitimin kalitesini etkileyen bir girdi, mezunlar ise kalitenin göstergesi olan bir çıktılardır (Dülger, 2008). Kalite; öğrencinin hem bilgi düzeyi, hem öğrencinin girdiği programda gördüğü konuları öğrenme isteği, hem de teknik eğitim gören öğrencinin öğrenme davranışını ve sorumluluğunu gösterebilecek olması ile yakından ilişkilidir (Cafoğlu, 1996: 44):

Meslek eğitimi ve teknik öğretimde öğrenci niteliği açısından mevcut sınav değerlendirme ve sınıf geçme ve başarı derecesine önem veren bir istihdam düzeni önemlidir. Ulusal piyasa meslek standartları, sınavları ve belgeleri hizmet eden piyasa araçları oldukları için meslek eğitiminin gelecek ufkunda daha istikrarlı ve adaletli bir emek pazarı ve istihdam ortamı beklenmektedir.

Öğretmenler öğrenciye, öğrenme ve başarıma fırsatlarını sürekli sunmalıdırlar. Bunların temelini de katılım oluşturmaktadır. Katılma öğrencinin etkin olarak

öğrenme ile ilgilendiği gerçek zaman miktarı olup, öğrencinin hissetmesinde, başarısında ve öğrenmesinde etkili olmaktadır (Balcı, 1993: 39).

### **3.1.3. İşleyici Öge Olarak Öğretmen Kalitesi**

Meslek eğitiminde ve teknik okullarda öğretmen ihtiyacı, üniversitelerin Teknik Eğitim Fakülteleri tarafından karşılanmaktadır. Üniversitelerin sayıca arttığı ve önemli bir yapı değişikliğine uğradığı içinde bulunduğumuz dönemde üniversitelerin sayıca artması ve önemli bir yapı değişikliğine uğraması öğretmen yetiştirme konusunda sıkıntılar ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen yetiştirmeyi üstlenmesi, öğretmen yetiştirme konusundaki deneyim eksikliği, yine öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında yönetici olarak görev yapan bilim adamlarının öğretmen yetiştirmesine yabancı olmaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın, Eğitim Fakültesi dışındaki fakülte mezunlarına da açık istihdam politikası gibi durumlar, ilk yıllarda ortaya çıkan sorunların başlıca kaynağını oluşturmuştur.

#### **3.1.3.1. Yönetici Kalitesi**

Türkiye'de bir çok kamu kurumunda olduğu gibi MEB'de de yöneticilik bir uzmanlık alanı olarak görülmemektedir. Öğretmenlik formasyonu ile mezun olan eğitimciler çoğu zaman sınavsız bazen de amaca uygun olmayan sınavlardan geçerek yönetici olmaktadır. Ayrıca yöneticilik öncesi eğitim programı da uygulanmamaktadır.

Meslek eğitiminde ve teknik okullarda kalitenin yerleşmesi her iki alanda sorumluluk alma ile paraleldir. Meslek ve teknik okullardaki her üye kalitenin okulda yerleşmesinden sorumludur. Fakat kalite kültürünün okul bünyesinde yerleştirilip, yaygınlaştırılması ve sürdürülmesinde yöneticiye önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Kültür değişimleri çalışmalarının altında temelde yönetsel uygulamaların değişimi yatmaktadır.

Okul, eğitimde yenileme konusundaki stratejik konumunu korumaktadır. Eğitim sisteminin üretim birimi olan okulun etkililiği, sistemin etkililiğinin de temel göstergelerinden biri olarak görülmektedir. Bu çalışmada okulu yenileştirme

yaklaşımlarından biri olan Okula Dayalı Yönetim üzerinde durulmaktadır (Özdemir, 1996: 422).

Okula dayalı yönetim, eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması demektir. Okula dayalı yönetim, eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyinde yetki ve sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı, okulları temel karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir (Özden, 2003: 107).

### **3.1.3.2. Fiziki Ortam ve Teknik Donanım**

Öğretim ortamı eğitim sürecinin bütününden bağımsız olarak düşünülemez. Genellikle ortamların niteliğini programlar tayin eder. Bu nedenle program geliştirme tesis, araç-gereç geliştirme ve temini faaliyetleri arasında her safhada yeterli bir işbirliği ve eşgüdümüne ihtiyaç vardır. 1986 yılı öncesi, fabrikaları okulda kurarak öğretim anlayışı mevcuttu. Bu pahalı okul-ıç i örgün eğitim ve bürokratik meslek eğitimi modeli, okul-sanayi işbirliğine dayalı ikili öğretime geçildikten sonra bu masrafın azalması mümkün olmuştur. Yine de çeşitli sebeplerle eski pahalı yatırım hevesini devam ettiren okul yöneticileri mevcuttur. Diğer yandan, çok kıymetli olan bu altyapının tam zamanlı kullanımı için yeterli zaman-mekân programlaması bulunduğu söylenemez. TKY uygulamaları, imkânların daha etkin kullanılmasında iyi bir yol gösterici olması beklenmektedir.

### **3.1.4. Süreç Analizi**

Gelişen iş dünyasında meslek eğitimi ve teknik okullar dirik olmak zorundadır. TKY mevcut okullardaki süreçlerini kalite yükseltme düzenlemelerini şu üç aşamada yapmaktadır( Sarvan, 1997: 101):

- 1- Eğitim-öğretim süreci,
- 2- Yönetim süreci,
- 3- Öğrenci ve başarı değerlendirme süreci.

### 3.1.4.1. Düzenlemeleri ile Eğitim Öğretim Süreci

Mevcut yapı ve müfredat öğrenciyi değil öğretmeni merkeze almaktadır. Öğrenciden katılım olarak beklenen olan bitene katılmasıdır. Öğrenmeyi eğlenceli, dirik, yaratıcı, güncel hale getiren stratejik öğrenme yöntemlerine geçilmelidir. Bunun yolu da eğitime başlamadan, kimlere hizmet verileceğinin ve karşılanması gereken eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunun saptanması ve eğitim ihtiyacını karşılarken en uygun araç-gereç ve yöntemlerin belirlenmesidir.

Geleneksel “grup” ya da “sınıf” eğitiminin yanında farklara ve kişinin kendi özel ihtiyaçlarına, mevcut potansiyellerine uygun bir eğitim görmelerine, zihin gelişimleri yanında, duygusal, toplumsal ve genel kişilik girişimlerine de önem vererek “öğrencileri merkeze alan” bireysel eğitim yöntemlerine geçilmektedir (Tuna, 2004 : 125).

Tablo 9’da geleneksel eğitim öğretim süreci yapısı ve TKY ile amaçlanan eğitim öğretim süreci yapısının eğitim öğretime bakışı karşılaştırılmalı olarak verilmiştir. TKY anlayışı tabloda da görüldüğü üzere okulun yönetiminde ve eğitim öğretim işlerinde daha esnek, daha şeffaf ve daha katılımcı bir anlayışı ön plana çıkarmaktadır.

**Tablo 9. Türkiye’de Eğitim - Öğretim Sürecinde Yapı**

	<b>Mevcut Yapı</b>	<b>TKY ile Amaç Yapı</b>
Eğitim-Öğretim	Katı, geleneksel	Esnek, çağdaş
Öğretim	Disiplin öncelikli	Katılım öncelikli
Ölçme değerlendirme	Sağlam	Gevşek
Rehberlik	Bürokratik	Bireysel, önemli, sıcak
Yönetim	Çok aşamalı bürokrasi	Az aşamalı bürokrasi
Karar Fonksiyonu	Yavaş, çekingen, gizli	Hızlı, atak, saydam
Planlama	Uzun dönemli, katı	Kısa dönemli, esnek
Örgütlenme	Aksak, katılımsız	İşlek, katılımlı
Kadrolama	Uzaktan, kayırmalı	Yakından, yarışmalı
Bütçeleme	Kıt kaynak, güdümlü	Bol kaynak, güdümsüz
Denetim	Seyrek, gevşek ya da sert	Sık, kesin ve sağlam
Değerlendirme	Ölçüt: İtaat+uyum	Ölçüt: Verim + kalite

Kaynak: Baykal, 1995: 523



### 3.1.4.2. Yönetim Süreci

Mevcut yönetim düzeni incelendiğinde merkezi bir yapıya göre sürecin işlediği, meslek deneyimi ve birikiminin yanı sıra yöneticilik bilgisinin de dikkate alınmadığı, bürokrasinin hakim olduğu görülmektedir. Mevcut yönetim sürecinin tüm aksayan yönleri ve özellikle yönetim kademelerinde bürokrasinin oluşması, TKY felsefesi içinde takım çalışmaları ile önlenebilir. Meslek eğitimi ve teknik okul sürecinin bir an önce kaliteyi sağlayabilmesi için (Tuna, 2004 : 150);

- 1- Kaynakların daha verimli kullanılmasını sağlamak üzere eğitim hizmeti veren diğer kuruluşlarla etkin bir iletişim ve eşgüdümün sağlanması,
- 2- Hizmet sunduğu öğrencilerin, velinin ve çevrenin ihtiyaçlarını her zaman ön planda tutulması,
- 3- Düzenli ve sistemli hazırlanacak eğitim planları için amaç ve stratejilerin belirlenmesi,
- 4- Yaşam boyu eğitim ilkesinden hareketle, çalışanı değişime hazırlamak üzere sürekli hizmet-içi eğitim programlarının düzenlenip uygulanması,
- 5- Kaliteli insan gücü istihdam edilmesi,
- 6- Çalışanın güdülenmesini yüksek tutmak için gerekli tedbirlerin alınması,
- 7- Rehberliğe dayalı denetim ve değerlendirme anlayışının hakim bulunması,
- 8- Yöneticilerin önderlik kapasitelerini geliştirmek için gerekli tedbirlerin alınması,
- 9- Sürekli olarak mevcut uygulamaların iyileştirilmesi yönünde arayış çabaları içinde bulunulması,
- 10- Her kademedeki yönetici ve çalışan için iş tanımlarının yapılması ve uygulamaya konması gerekmektedir.

### 3.1.4.3. Öğrenci ve Diğer Çalışanların Başarı Değerleme Süreci

Kalite güvencesini sağlamak için kullanılan alışagelmış iki yaklaşım vardır. Bunlardan birincisi kurumsal akreditasyon (eş-yetkinlik), diğeri çıktıların değerlendirilmesidir.

Eş-yetkinlik girdilere, diğeri bir deyişle öğrenci seçimi ve teknolojiye, yani öğretmenlerin özellikleri ve fiziki altyapı (kütüphaneler, laboratuvarlar, atölyeler, sınıflar...) üzerine odaklanmıştır. Bir kuruma eş-yetkinlik tanımada, öğretime ayrılan kaynakların ve girdilerin niteliği ve miktarı belirli bir düzeyin üstünde ise çıktılarının kalitesinin de belirli düzeyin üzerinde olacağı varsayımı yapılmaktadır. Eş-yetkinlik girdilerle ilgilidir; buna karşılık eğitim sisteminin iç yapısıyla, eğitim süreçleriyle ve sonuçlarıyla ilgili değildir.

Değerlendirme düzenleri ise öğrenci başarı düzeyleri, mezun sayısı, istihdam edilen mezun sayısı, istihdam yerlerinin eğitimlerine uygunluğu gibi sisteminin çıktılarıyla ilgilidir. Bu aşama Türkiye’de düzenlenmemiş ve işlemez bir noktaya gerilemiştir.

Mevcut ölçme-değerlendirme yaklaşımı, öğrenci takım çalışmasında ve ilişkilerinde başarısız da olsa, eğer çok çalışıyor ve sınavda yüksek not alıyorsa onu iyi öğrenci olarak nitelemektedir. Kendiliğinden harekete geçebilen öğrenciyi asla ödüllendirmeyen bir anlayış söz konusudur. Mevcut başarı değerlendirme sadece eğitimcinin öğrenciyi, amirin astları değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Yapılan ölçme ve değerlendirmelerin tamamı öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve buna dayanarak onlara not verilmesi ile ilgilidir. Meslek eğitiminde çok önemli olan uygulama – yapma – üretme becerilerinin yeterince ölçüldüğü söylenemez. Mevcut notlandırma düzeni, öğrencinin teknik bilgi konulardaki bireysel, nicel başarılarını tek tek ele alarak öğrenci değerlendirme eğilimiyle takım çalışması ve işbirliğini engellemekte, bireysel yarışmacılığa yol açmaktadır(Çelik, 1995 :374).

Sınavlara yönelik olmaktan çok bahsedilmekle birlikte, bu üniversite giriş sınavları ve dersanelerin bu amaçla yaptıkları yoklamalarla ilgilidir. Okullardaki sınavlar öğretmen tarafından yapılan bireysel sınıf başarısını ölçmeye dönük sınırlı

sayıdadır. Ortalama ile mezun olunması, telafi, kurul kararı ve aflar sayesinde okul bitirmeler de ölçme-değerlendirmenin yapılan kadarının bile değerini düşürebilmektedir. Ülke ve sistem boyutunda kademe ve bilgi alanı değerlendirilmesi bırakıldığı için öğrenci, öğretmen ve okul ülke geneli içinde kendi başarı düzeyini bilememektedir. Diğer bir deyişle, diplomaların bir ölçü olma değeri azalmaktadır. Meslek eğitiminde hayati öneme sahip meslek belgesinin piyasadaki geçerlilik durumunun bilinmemesi önemli bir sorundur. Bu sorun hem işverenin kimi işe aldığı bilememesi, hem de iş arayanın kendi iş arama havuzunu tam anlamıyla bilmeden iş araması bakımlarından sıkıntı yaratmaktadır. Meslek Yeterlilikleri Kurumu'nun ulusal piyasa meslek standartlarına göre, ulusal düzeyde uygulama becerilerini de ölçen, piyasa taraflarınca piyasa meslek sınavları yapacak ve tüm piyasa için yeterlilik düzeyini gösterecek ehliyet belgeleri verecek olması, bu büyük sorunun çözüm yoluna girmesine bir ışık yakmıştır. TKY uygulamalarının başarısı açısından, öğrencinin mezun olduğunda nereye yönelebileceğinin düzenlenmiş ve kurumlaşmış olması önemli bir güvence oluşturacaktır.

Öğretmenlerin değerlendirmesinde okul yöneticisi ve müfettişlerin, öğretmenin işlemleri ne kadar kurallara uygun olarak yürüttüğü ile sınırlı tutularak yapılmaktadır. Hizmet-içi eğitim ve diğer kendini geliştirme faaliyetleri içerisinde, öğretmenin çalışma alanları ile ilgili daha üstün verimliliğini / performansını ölçecek düzenlemeler bulunmamaktadır. Bunları öğretmenin veya yöneticinin siciline kaydedecek, hatta kurs tamamlama belgelerini kişisel sicil dosyalarında bulunduracak, tayin ve yükselmelerde bunları dikkate alacak bir düzenleme bulunmamaktadır. Öğretmenin alanı dışında tayin edilmesi de iş tatminsizliği yaratmaktadır. Son getirilen "kariyer basamakları" düzeni eğer yaygınlaşarak etkili olursa bu sorunların çözümüne büyük ölçüde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **3.1.4.4. Çıktı Analizi**

Okulların çıktıları olan mezunlarda kalite göstergeleri şöyle sıralanabilir (Tuna, 2004 : 132 ):

- 1- Mezunların yeterlilikleri ve uygun işi bulma tatmini,

- 2- Çalışma hayatı tatmini,
- 3- Toplum, sanayi ve devletin katkıdan duyduğu tatmin.

Herhangi bir düzenli izleme çalışması yapılmaması, ara sıra kısmi araştırmalara başvurulması bu konuda yeterli çıktı analizi yapmaya imkân vermemektedir. TKY kapsamında böyle bir izleme düzeni, bütçe kaynaklarıyla kurulmaya çalışılmaktadır.

#### **3.1.4.5. Mezunların Bireysel Yeterlilikleri ve Tatmini**

Türkiye'de, meslek eğitiminde okul-ıçi eğitime geçilen 1940'lardan itibaren temel sorun ülke ihtiyaçlarına göre mezun çıkarılamaması olmuştur. 1986 sonrası, ikili meslek eğitimi piyasada memnuniyet yaratmışsa da, Bakanlığın sistemi iş hayatı ile bütünleştirme isteği hep aynı düzeyde tutulamamıştır. Piyasanın aradığı nitelikli insan tipinin bireysel özellikleri şöyle sıralanabilir (Melen, 1997:12):

- 1- Nitelikli insan zihinsel, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak günümüzde bilim teknoloji ve yaşamda gözlenen hızlı gelişmeyi izleyebilen ve ona ayak uydurabilen bir yeteneğe sahip olmalıdır.
- 2- Yetiştirilmesi amaçlanan nitelikli insan, söyleneni peşinen kabul etmek yerine sorgulayan, olay ve durumları akıl süzgecinden geçiren, bilişsel süreç ve yöntemlerle sınanmış yeni bilgiler üreten bir mezun olmalıdır.
- 3- Eğitimin kalitesini yükseltmek yolu ile yetiştirilmesi amaçlanan mezun, sahip olduğu bilgilerin, sadece zihinsel düzeyde değil, meslek tutum ve davranışları düzeyinde de yansıtabilen, kullanıcı değil üretici, toplumsal ve mesleksi beceri ve uygulama alışkanlıkları ile donanmış, başkalarının isteklerine ve çevreye karşı duyarlı, paylaşmayı bilen, duygu, düşünce ve eylemlerinde özgür ve girişimci olmalıdır.
- 4- Önyargılardan arınmış olarak, eşitlikçi, düşünen bireyler arasında ırk, dil, din fark gözetmeksizin yaşadığı kültürün değerleri ile kendisini evrensel değerlerle uzlaştırabilmeli ve kültür ve medeniyeti ile evrensele katkıda bulunabilmelidir.

- 5- Nitelikli mezun, iyi ve doğruyu arayan, üretken, çalışmayı ve bilgi edinmeyi, her alanda verimli olmayı amaçlayan, bireysel amaçları ile ulusal kalkınmacılığı bağdaştırabilmiş, ulusunu ve evreni kucaklayacak biçimde insanlarla birlikte sevinen ve birlikte üzülen bir sevgi duygusuna sahip olmalıdır.

#### **3.1.4.6. Eğitim Çalışanlarının Tatmini**

Eğitim fakültelerinin mezunları öğretmenlerdir. Mezunların yeterliliklerinin, istihdam, istihdamında tatmin bulma, kuruma, iş koluna (eğitime) ülkeye, devlete katkıda bulunma bakımından değerlendirmelerinin yapılması gerekir. Eğitimin ön sıradaki üreticileri öğretmenler, öğretmenlik davranışlarını kavramış, belli bir öğretme durumunu, belli hedef davranışlar doğrultusunda biçimlendirebilen, uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğrenme ürünlerini hedef-davranışlara göre gözden geçiren ve bu doğrultuda hedefleri ile öğrenme-öğretme ortamını yeniden oluşturabilen, insan ilişkilerini başarılı biçimde kurabilen, öğrencileri öğrenmeye heveslendirebilen, öğrenme kuramlarının bilincinde olan ve eğitim etkinliklerinde öğrenciyi merkeze alan kişidir.

Birçok öğretmen, maaşların azlığından, okullardaki sürtüşmelerden ve tayin ve yer değiştirmelerdeki haksızlıklardan dolayı güdülenmesini kısmen kaybetmiş durumdadır. Ayrıca toplumdaki tüketim eğilimi öğretmenleri etkilemekte, Türkiye geneline oranla oldukça iyi düzeyde olan gelirlerini ve güvencelerini göz önüne almamaktadırlar. Bir kısmı ek ders ücretleri gece eğitimi ya da öğretmenlik mesleğinin dışında başka bir iş ile uğraşarak geçimlerini veya ek harcamalarını sağlamaktadır.

TKY'nin paydaşlarla ilişki ve kıyaslama çalışmalarına, eğitim çalışanlarının iş tatmininin yükselmesinde ve sahip oldukları imkânları değerlendirmelerinde, kendilerini geliştirerek eğitim sistemiyle beraber imkânlarını geliştirmelerinde etkide bulunması beklenmektedir.

### **3.2. METE Kurumlarının Faaliyetleri ve Gereken Kurum Kültürü**

Türkiye’de METE kurumlarının genelinde bakıldığında TKY ya hiç uygulanmamakta ya da biçimsel olarak uygulanmaktadır. Eğitim sisteminde TKY uygulamasına geçme zorunluluğu getirilmiş olsa da, beklenen düzeyde bir Toplam Kalite Yönetimi anlayışına yaklaşıldığından bahsetmek oldukça güçtür.

METE kurumlarında girdilerden çok sonuçlara odaklanmış, insana güveni merkeze almış, okulları birer yaşam alanına dönüştürmüş, eğitim kültürü olan yetkin yöneticiler ve uzman kadrolardan oluşan, etkin, verimli, hesap verebilir, saydam ve yurttaş katılımının olduğu, eşitlikçi, adil bir yönetim anlayışının benimsendiği bir kurum kültürü oluşturulmalıdır. Bu kurum kültürün oluşmasına en büyük katkıyı çağdaş yönetim yaklaşımları sağlayacaktır.

#### **3.2.1. Ortaöğretimin Meslek Eğitimi ve Teknik Öğretim Ağırlıklı Olarak Yeniden Yapılandırılması**

MEB Kalkınma Planlarında ve Millî Eğitim Şûra kararlarında, ortaöğretimin METE ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması, ortaöğretim çağ nüfusunun Avrupa Birliğine üye ülkelerinde olduğu gibi %65'inin meslek eğitiminde, %35'inin de genel ortaöğretimde öğrenim görmesinin sağlanması, insan gücü-eğitim-istihdam dengesinin kurulması gerekliliği vurgulanmaktadır. Üreten ve ürettiğini satan ülke olabilmek amacıyla, orta öğretim sisteminin METE ağırlıklı yapıya dönüşmesi, ortaöğretim kurumları programları esas alınarak, ilköğretimden sonra ortaöğretime devam etmek isteyen öğrencilerin ortak 9’uncu sınıfta Tanıtım ve Yönlendirme Dersi ile meslek alanları tanıtılarak öğrencilerin 10’uncu sınıfta alanlara geçişleri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda yapılması gerekmektedir.

Ancak mesleklerin tanıtımı için çok geç bir sınıf olan 9. sınıfa, beceri ve meslek eğitiminin 10. sınıfa kadar ötelenmesi, ülkenin kullandığı teknoloji (üretim yapma bilgisi) düzeylerinin talep ettiği işgücü ve beceriler ile uyuşmamaktadır ve el becerileri gelişimi yaşları beceri eğitimsiz olarak kaçırılmış olmaktadır. Bu nedenle ilköğretimde ciddi beceri geliştirme derslerine ihtiyaç vardır.

### **3.2.2. Tam Gün - Tam Yıl Eğitim Uygulamasının Yaygınlaştırılması ve Etkin Kılınması**

Meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyen herkese hafta sonu, yarıyıl ve yaz tatilleri olmak üzere Meslek Eğitimi ve Teknik Okul ve Kurumlarında Tam Gün Tam Yıl Eğitim Uygulamasına İlişkin Yönerge esasları çerçevesinde Tam Gün-Tam Yıl Eğitim Uygulaması devam etmektedir. Uygulamanın yaygınlaştırılması ve etkin kılınması çalışmalarının artırılması ihtiyacı bulunmaktadır. Bunun yanında bu uygulamaya geçen kurumların etkinliğinin ve kaynakların verimli kullanılması yönündeki durumlarının geri dönütleri alınmamış ve buna yönelik bir çalışma gerçekleştirilmemiştir.

Bu uygulamanın ikili öğretim yapan okullarda ders programının yoğunluğu nedeniyle eğitim süresinin akşam saatlerine kadar uzaması güvenlik sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. 657 Devlet Memurları Kanunu, öğrencilerin hafta sonunda ders almalarına engel teşkil etmektedir. Bu sorunun ele alınması ve ayrıca uygulamanın tüm örgün eğitim kurumlarına yaygınlaştırılması, kurumun sadece derslik ve öğretmenlerinden değil, spor salonu, kütüphane vb. imkanlarının da kullanılacak şekilde yeniden düzenleme yapılması gerekmektedir.

### **3.3. TUĞLA EĞİTİMDEN TIKLA EĞİTİME**

#### **3.3.1. Uzaktan Meslek Eğitimi ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim**

MEB, Mesleki Açık Öğretim Lisesi bünyesinde meslek açık öğretim programı olarak 2006 yılından itibaren uzaktan meslek eğitimine başlamıştır. Çalışmalarını daha etkin kılmak amacıyla Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Bünyesinde Bilişim Enstitüsü açmayı planlamaktadır. 2007-2008 eğitim-öğretim yılı sonu itibarıyla öğrenim gören öğrenci sayısı 87.651 'a ulaşmıştır.

Türkiye hizmet - içi eğitimde köklü bir değişim geçirmek üzeredir. MEB'in 81 ilde kuracağı ve 100 merkezden oluşan uzaktan eğitim düzeni ile hizmet - içi eğitimler hem aynı nitelikte, hem daha ekonomik, hem de çok sayıda kişiye verilebilecek, zamandan ve paradan tasarruf sağlanacaktır. Ayrıca, bu sisteme

eklenecek IP üzerinden bağlanma düzenlemesi ile bireyler bulunduğu mekândan uzaktan eğitim alabileceklerdir. MEB bu projenin yapılabilirlik incelemesini tamamlamış, ihale sürecine gelmiştir.

Bu program hayata geçirildiğinde etkin şekilde kullanılırsa günde 6.000 eğitimci TKY konusunu ya da mesleklerinde güncel olanı ve teknolojik yenilikleri yakalama amacıyla bu merkezlerden yararlanabileceklerdir.

### **3.3.2. Mezun İzleme Programları ve İşgücü İstatistikleri**

MEB'e bağlı meslek eğitimi ve teknik orta öğretim kurumları mezunlarının, güncel bilişim teknolojilerinin web tabanlı olarak izlenmesi, bu kurumlarda verilen eğitim hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve eğitim programlarının güncelliğinin değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan, 2004 Yılı Yatırım Programına alınan Meslek Eğitim Mezunlarının İzlenmesi Projesi 2007 yılından itibaren hayata geçirilmiştir ve halen MEB tarafından yürütülmektedir.

## **3.4. TKY'NİN METE'YE MUHTEMEL ETKİLERİ**

Meslek eğitimi sisteminde; “girdiler,” “süreçler” ve “çıktılar”ın tamamında toplam kalite yönetimi ile niteliklerin yükselmesi amacıyla çalışmalar devam etmektedir. Meslek okulları gelecek ufuklarını, özgörev bildirimlerini TKY yönergesi uyarınca hazırlayarak, TKY'nin kazandırmayı hedeflediği ilkeleri uygulamışlardır. İlkeler aşağıda özetlenmektedir.

### **3.4.1. Paydaşlar**

Toplam kalite yaklaşımı, meslek eğitiminden beklentileri olan öğrenci, aile, işveren, öğretmen ve diğer eğitim kurumları gibi aşağıda sıralanan gruplara odaklanır.

- 1- Öğrenciler
- 2- Öğrenci aileleri, veliler
- 3- Mezunların devam ettiği bir üst öğretim kuruluşları



- 4- İş piyasası
- 5- Mezunları işe alan kuruluşlar
- 6- Öğretmenler
- 7- Genel olarak toplum, vergi mükellefleri.

Bu grupların beklentilerini anlamaya ve karşılamaya önem verir. Bu tür yaklaşımlar sonucunda, öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitimden duyduğu memnuniyet artar. Öğrenmeyi, kaliteyi, verimliliği ve yaratıcılığı engelleyen korku azalır. Bireyler beceri ve yeteneklerinde daha iyi eğitilir. Eğitim çalışanlarının morali yükselir. Toplum, aileler, sanayi ve işverenler gibi sistemin dışında algılanan grupların aslında sistemin bir parçası, öğretim ve öğrenme sürecinin bir uzantısı olduğu daha iyi anlaşılır. Bu gruplarla işbirliği kurulur ve grupların beklentileri daha iyi karşılanır. TKY uygulaması sayesinde eğitim kurumunun genel görünümü ve halkla ilişkileri iyileşir ve en genelde çevresiyle birlikte okulun ve toplumun yaşam kalitesi yükselir.

### **3.4.2. Temel Paydaş Olarak Öğrenci Odaklılık**

TKY, "paydaş"larımızı "bizden hizmet veya mal bekleyen veya alanlardan" ve tedarikçilerimizi de "bizim hizmet veya ürün beklediğimiz veya aldığımız herkes" olarak tanımlar (Ensari, 1999: 25). Okulun varoluş gerekçesi, eğitimidir. Bir hizmet örgütü olarak okul bu görevini, öğrencileri eğiterek, eğitim yerine getirir. Eğitim kurumlarının varoluşlarının temel nedeni (özü görevi) öğrencilerdir. Ancak, okulun tek paydaşı öğrenci değildir. Kendi toplumsal gereksinmelerini karşılama çabası içinde iş görenler de okulun bir başka tür paydaşıdır. Ayrıca, çevresinde yer alan ve okula girdi verip çıktısından yararlanan tüm toplumsal kurumlar da okulun paydaşı konumundadır (Sallis, 1996: 45).

Eğitimcilere göre müşteri kavramının ticari anlam taşıması nedeniyle eğitime uygulanamayacağı yönünde karşıt görüşler vardır. Oysa TKY’de bu sorunun yanıtı müşteri yerine “paydaş” kullanılarak çözülmüştür. “paydaş, bir ürün veya hizmetin kendisine doğrudan veya dolaylı olarak verildiği herhangi birisidir”. Görüldüğü gibi

yeni yaklaşımda müşteri tanımı yerini paydaşa bırakarak göreceli konum, rol ya da işlevden çok ilişkiler ve süreçlere önem vererek yapılmaktadır.

Herhangi bir eğitim kurumu için öncelikli olan, öğrencilerin görüş ve gereksinmelerine odaklanmasıdır. Fakat bu, eğitim kurumlarının diğer paydaşların görüşlerinin göz ardı edilmesi anlamına gelmez.

TKY Anlayışı'nın eğitim boyutuna bakıldığında, Bloom ve Carroll'un kavramsal modelinden kaynaklanarak okulda öğrenmeye ilişkin iş görüsel bir modeli benimsediği görülür. "Tam öğrenme modeli" adı verilen bu modelin temeli olan hemen hemen tüm öğrencilerin, okulların öğretme amacını güttüğü tüm yeni davranışları öğrenebileceği görüşü oldukça eskidir (Block, 1971 : 3).

Okullar bir sistem, okullardaki eğitim-öğretim de üretim süreci olarak ele alınır ise, hatasız üretim ile bütün öğrencilerin eksiksiz olarak eğitilmeleri hedeflenmiştir. Okullarda TKY anlayışı ile gerçekleştirilecek çalışmalarda bir değişim, bir yenileşme gerekecektir. Tam öğrenmeyi hedefleyen değişim ve yenilenme stratejik planlama ile gerçekleşecektir. Tam öğrenmeye götüren süreçte, 'Öğrenmeyi öğretme' etkili bir strateji olacaktır (Kirişçi, 2005:2).

### **3.4.3. Sürekli Geliştirme (Kaizen)**

Sürekli geliştirme Japonların "KAIZEN" olgusudur. Japonca Kai: Değişim Zen: daha iyi anlamına gelmektedir. Daha iyiye doğru değişim, gelişim demektir. Belli bir zaman içerisinde çok sayıda küçük adımlarla hızlı bir gelişme eğilimini elde tutmayı hedefleyen Kaizen Felsefesi "damlaya damlaya göl olur" atasözümüz ile de ifade edilebilir.

Sürekli gelişme, tüm çalışanlar için geçerli bir kavramdır. İş geliştirmek için düzenli küçük hamlelerle ilerlemeyi öngörür. Sonuç odaklı değil süreç odaklı bir yaklaşımdır. Bu süreçte, çalışanlara düşen görev kendi yaptıkları işi daha iyi nasıl yapabileceklerini, düşünmek ve iyileştirme süreçleri haline dönüştürmektir (Ersen, 2003: 100).

Kaizen'e göre iyinin daha iyisi mutlaka vardır ve bunu elde etmek için çalışılmalıdır. Sorunların bilincinde olma, sorunları tanımlayabilme ve çözüme ulaşma esastır. Sorunun çözümlenmesiyle birlikte iyileştirme her defasında daha ileri düzeye ulaşır ve ulaşılan düzey o dönem için standartlaştırılır.

Okulların gerçek birer öğrenme örgütü olmaları bekleniyorsa, politikacı, iş çevreleri ve yatırımcılarla gerekli temas kurulması; sürekli araştırmalar yapıp bilgi toplanması, kalite çemberleri kurularak gerekli eğitimi sağlama konularının, zaman ve para gibi gerekli kaynaklarla desteklenmesi gerekmektedir.

Sürekli gelişimin okullarda günlük yaşamın bir parçası haline gelmesiyle okullardaki başarısızlığın ortadan kalkması sağlanır.

Eğitim sürecinin sürekli iyileştirilmesi ve problemleri hemen görmek için test ve anketlerin her yıl yenilenmesi ile eğitim kalitesindeki artışları izlemek gereklidir. İç kalitedeki iyileştirme, sorunların, aksamaların önlenmesi yoluyla aşılrken dış kalitede iyileştirme, asıl paydaşa yönelik olarak yeni eğitim tekniklerinin geliştirilmesi, memnuniyeti arttıracak öğrenme modellerinin programlanması gibi yöntemlerle gerçekleştirilir.

İyi bir eğitim kurumu, kendisi öğrenmeyi sürdürülebilir okuldur; *öğrenen okul*, öğrenmeyi teşvik eden bir kurum olarak kalabilmek için durmadan değişen, yaşayan bir kurum olmak durumundadır. Okullarda eğitim ve yönetim süreçlerinin sürekli gelişmesi gerekir. Bu da okulda tüm çalışanların, velilerin, öğrencilerin ve yöneticilerin sürekli olarak geliştirilmesi ile mümkündür.

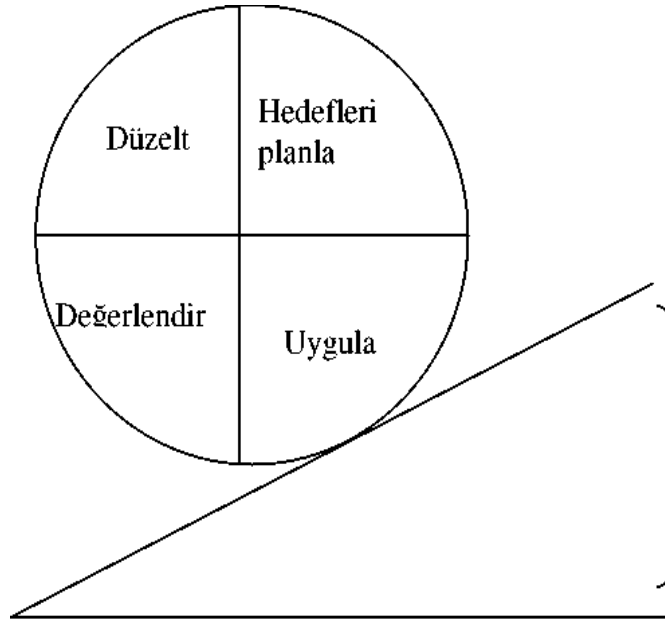
Kaizen'i gerçekleştirmek için aşağıdaki 3 temel şart gereklidir (Bostan, 2005: 13);

- 1- Mevcut durumu yeterli bulmamak
- 2- İnsan faktörünü unsunu geliştirmeye çalışmak
- 3- Sorunu tanımak ve sorun çözme tekniklerini sık sık kullanmak.

Şekil 5'te İshikawa kalite gelişim basamaklarını şöyle ifade etmiştir (Bostan, 2005: 13);

- 1- Hedef ve amaçları belirleme (P)
- 2- Amaçlara ulaştıracak yöntemleri belirleme (P)
- 3- Eğitimde sürekli gelişmeyle meşgul olma (U)
- 4- İşi bizzat yapma (U)
- 5- Yapılan işin etkilerini denetleme (D)
- 6- Sonuçlar alınca uygun duruş alma ve davranış belirleme (D)

Üç temel şartı yerine getirip sürekli gelişmeyi mümkün kılmak için Shewhart tarafından tespit edilip, Deming tarafından uygulamaya geçirilen projenin “Planla, Uygula, Değerlendir ve Düzelt (PUDD döngüsünün)” başarılması zorunludur.



**Şekil 5. Eğitimde Sürekli Gelişme Çevrimi**  
Kaynak:(Özevren, 1997: 21)

Eğitimde kalite, insan yetiştirmede hata yapmamakla sağlanır. Bu ise öğrenci, veli tatmini ve mezunlardan (çıktı) işverenin memnun olması ile mümkündür. Eğer eğitim süreci Şekil 5'te görülen Deming döngüsü ile geliştirilirse hatasız insan yetiştirilebilir.

Toplam kalitenin temelinde “hataları önlemek” vardır. Planlamanın doğru ve yeterince yapılması hataları azalttığı gibi, değerlendirme ve düzeltmeye ayrılan zamanı yarıya indirmektedir. Eğitim örgütlerinde sürekli gelişme için bu çevrimin sürekli uygulanması gerekir. Bu çevrim eğitimin her aşamasında kolay bir şekilde uygulanabilmektedir.

Sürekli İyileştirme Çalışmalarında İzlenmesi Gereken Aşamalar (Langford ve Clhary, 1997: 150):

- 1- Sorunları teşhis etme ve üzerinde çalışılacak problemi belirleme
- 2- Sorunun nedenlerini araştırma ve inceleme
- 3- Probleme çözüm arama ve en uygun olan çözüme karar verme
- 4- Belirlenen çözüm önerisini uygulamaya koyma
- 5- Uygulama sonuçlarını değerlendirme, sapmalar mevcut ise nedenlerini inceleme, tahlil etme
- 6- Ulaşılan olumlu sonucu korumak için çalışma yöntem ve kurallarını yeniden düzenleme.

Sonuç olarak, sürekli gelişmenin METE kurumlarında beklenen yararları; METE kurumunun tüm faaliyetlerinde bir canlanma sağlanmasıdır. METE kurumunda amaç ve hedef birliği oluşur, çalışanların bilgi ve beceri düzeyi sürekli gelişir ve coşku durumları yükselir, sorunlar daha kolay ve hızlı bir şekilde belirlenir ve çözülür. İletişim bağları kuvvetlenir ve METE kurumlarında takım ruhunun yerleşmesine yardımcı olur.

#### **3.4.4. Önderlik**

Toplam kalite yönetiminde liderlik/önderlik aşamasında, çalışanların risk ve sorumluluk alması için cesaretlendirildiği kararlı, konuşan ve dinleyen, iletişimi yaşatan kurumun en büyük değerinin insan olduğuna inanan önderlere ve yöneticilere ihtiyaç vardır (Ersen, 2003: 75). Liderin/Önderin görevleri:

- 1- İstek ve beklentilerin oluşturulması,

- 2- İş ve işlem süreçlerinin incelenerek yeniden tasarlanması,
- 3- Çalışanların yönlendirilmesi için rol ve sorumlulukların belirlenmesi,
- 4- Düzene sokulmuş bir stratejik yönetim iş planı yapılması ve uygulanması,
- 5- İstenilen sonuçlara ulaşılabilmesi yönünde yöneticilere gerekli desteğin, eğitimin, yetki ve sorumlulukların verilmesidir.

Önderlerin başkalarının davranışlarını etkileme ve belirleme gücü beş kaynaktan gelmektedir (Kutunis, 2009):

Meşru Güç: Örgüt içindeki konumuna bağlı olarak elde ettiği güç.

Ödül Gücü: Önderin astlarının ödüllendirme olanaklarına sahip olması

Zorlama Gücü: Önderin diğerlerini, koyduğu kurallara uymadıkları takdirde cezalandırılabilme olanaklarına sahip olması.

Uzmanlık Gücü: Önderin sahip olduğu özel bilgi ve beceriler.

Bireysel Nitelikler: Önderin özellikleri, izleyicilerin ona benzemek isteme nedeniyle sahip olduğu etkileme olanağı.

TKY’de “birbirleriyle daha çok konuşan ve birbirlerini daha az denetleyen” önder tipli insanlara ihtiyaç vardır. John Adair, önderlik kavramında beş belirgin özellik tanımlar (Ensari, 1999: 84-85):

- 1- Yönlendirme: Önderler ileriye götüren yollar bulmakla, kararlı bir yönelme ve yön arayışı yaratılmasıyla ilgilenirler. Bu, yeni hedeflerin, yeni hizmetlerin ve yapıların tanımlanmasını içerebilir.
- 2- Esin Kaynağı Olma: Önderler çalışma takımları için güçlü coşkulandırıcı işlevi gören düşüncelerini, yönlendirici bir enerji yaratarak açıkça ortaya koyarlar.
- 3- Takımlar Oluşturma: Önderler, takımları en doğal ve etkili yönetim biçimi olarak görürler ve zamanlarını takım oluşturma ve çalışmalarını teşvik etme; onlara koçluk yapma ile geçirirler.

- 4- Örnek Olma: Önderlik bir örnek oluşturmaktır; kurumlarda diğerlerini etkileyen, önderlerin yalnızca ne yaptıkları değil, nasıl yaptıklarıdır.
- 5- Kabul Edilme: Yöneticiliklerin resmîleştirilmesi tayinler ve unvanlarla gerçekleşir; ancak bu yöneticilerin önderliklerinin onay yeri ise, çalışma arkadaşlarının kalpleri ve uslarıdır.

Eğitim önderi akademik kaliteyi geliştirecek ve sorumluluğu yüklenecek kişidir. Üzerine düşen sorumluluk gereği sürekli gelişmenin sağlanabilmesi için bütün çalışmaları yapabilmelidir (Cafoğlu, 1996: 83). Eğitimde önderlik, mesleki gelişimi desteklemeli, özellikle sınıf içi çalışmalara yansımaları sağlamalıdır (Bridge, 2003: 60).

Bridges'e göre; bilgi çağının gereklilikleri ve her bireyin beyin kapasitesine olan ihtiyaç çağdaş örgütlerde üç tür önderliği ortaya koymaktadır:

- 1- Okul müdürünün rolü olan resmî öncülük örgütteki bireylerin eylemlerini birleştiren, bütünleştiren ve kaynaklık eden önderliktir.
- 2- Müdür yardımcılarında yapılması beklenen belli alanlardaki grup önderliğidir. Okullarda dal öğretmenlerin oluşturacağı grubun önderliği de bu tanıma girer.
- 3- Ayrıca örgütte her birey tarafından belli önderlik nitelikleri gösterilmesi beklenir. Okuldaki her öğretmenin ve diğer eğitim çalışanlarının yaptığı işle ilgili göstereceği önderliktir (Özden 1998: 125).

Deming'in ilkeleri eğitim yöneticileri için uyarlanmış, okulların dilini yansıtan biçimi aşağıda verilmiştir (Bonstingl, 2001: 95-100):

- 1- Öğrencilerin ve hizmetin gelişmesine yönelik amaç sürekliliği oluşturun. Her çeşit süreci geliştirebilme ve toplum içerisinde anlamlı konular edinebilme eğilimine sahip "en yüksek" nitelikli öğrenci örneklerini yetiştirmeyi hedefleyin.
- 2- Yeni felsefeyi benimseyin. Eğitim yönetimi, her türlü olumsuz tehlikenin farkına varabilmeli, sorumluluklarını fark etmeli ve değişim için önderliği ele almalıdır.

- 3- Notlandırmayı ve insanları derecelendirmenin her türlü zararlı etkisini ortadan kaldırmak için çalışın. Yüksek kaliteye ulaşmak için sadece sınavlara olan bağımlılığı durdurun. Beraberinde kaliteli başarıyı getiren öğrenme deneyimleri oluşturarak, geniş tabanda sürekli sınavlarla denetime olan ihtiyacı kaldırın.
- 4- Okula katılan öğrencilerin tek kaynaktan olması, sadakate ve güvene dayalı uzun vadeli bir ilişki kurulması için iyi bir fırsattır.
- 5- Öğrenciye sunulan eğitim ve hizmet sistemini sürekli olarak geliştirin. Niteliği ve verimliliği yükseltin.
- 6- Öğrenciler, öğretmenler, sınıflandırılmış çalışan ve idareciler için öğrenim ve eğitimi kurumsallaştırın
- 7- Önderliği benimseyin ve kurumsallaştırın. Denetimin amacı, insanların makineleri, belirli aletleri ve materyalleri kullanarak daha iyi bir iş ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktır. Teknoloji, önderlere daha rahat önderlik etme olanağı sağlar.
- 8- Herkesin okul sistemi içerisinde daha verimli olarak çalışabilmesi için korkuyu kuruluşunuzdan uzaklaştırın. İnsanların rahatlıkla konuşmalarını teşvik etmek amacıyla uygun ortamlar hazırlayın.
- 9- Birimler arası engelleri kaldırın. Öğretimdeki, özel eğitimdeki, muhasebedeki, yemek hizmetlerindeki, idaredaki, müfredat geliştirme ve araştırmadaki tüm çalışanlar birlikte bir takım gibi çalışmalıdır. Gruplar ve bireyler arasındaki işbirliğini arttırmak için stratejiler geliştirin.
- 10- Öğretmen ve öğrencilerde mükemmel iş başarıyı ve yeni verimlilik düzeylerini vurgulayan uyanları, hararetli öğütleri ve hedefleri ortadan kaldırın. Hararetli ve bitmek tükenmek bilmeyen nasihatler düşmanca ilişkiler oluştururlar. Düşük kalite ve düşük verimliliğin sistemden kaynaklanan bir yığın sebebi vardır.
- 11- Öğretmen ve öğrenciler üzerindeki çalışma standartlarını amaca yönelik olarak esnetin (Örneğin; "sınav sonuçlarını yüzde 10 oranında arttırın" ya da "okuldan terk oranlarını yüzde 5 düşürün.")



- 12- Öğrencilerden, öğretmenlerden ve yönetimden (müdürler, müfettişler ve merkez destek çalışanı) çalışmalarından gurur ve neşe duyma hakkını alıp götüren engelleri kaldırım. Bu, her şeyin üzerinde, yıllık ve liyakat değerlendirmelerini ve nesnel sorumluluğu nicelik olmaktan çıkarılarak niteliğe dönüştürülmelidir.
- 13- Herkes için, dirik bir eğitim ve gelişim programı hazırlayın.
- 14- Okul içerisindeki herkesi, bu dönüşümü sağlamak amacıyla çalıştırın.

### **3.4.5. Hizmet İçi Eğitim**

Kurumlarda, belirlenen hedeflere ulaşmak için birçok konuda hizmet - içi eğitim yapılırken, Toplam Kalite Yönetimi'ne dönük değişim hedeflerinin gerçekleştirilmesi içinde ayrı eğitim yapılmalıdır.

Kurum, değişik birim veya çalıştaylarda kalite yönetimi ile bütünleşen eğitim faaliyetleri TKY'nin başarı ile uygulanabilmesinde vazgeçilmez temeli oluşturur. Bu eğitim sadece yöneticilere değildir. Böylece ortak bir yöntem ve dilin oluşturulması METE öğretmenleri arasında iletişimi artırırken, çalışan tatminini de sağlar.

Verilmesi gereken ilk eğitim kalite bilinci eğitimidir. Kalite eğitiminin diğer bir önemli hedefi ise; kurumdaki yönetici ve çalışanların, "paydaş ihtiyaçlarının karşılanmasının her birinin kişisel sorumluluğu olduğu"nun kavramasını sağlamaktır. Toplam Kalite Yönetimi'nde hizmet-içi eğitim vermek sorun çözme ve gelişmede etkinlik yaratmayı kolaylaştırır. Kalite eğitimi yeni örgüt modelinin gelişmesini, benimsenmesini sağlar. Çalışanların girişimciliğini, takım çalışmasını ve çok yönlülüğü uyarır.

Kalite konusunda verilen eğitimlerle, elde edilecek sonuçlar genel olarak üç grupta toplanabilir:

- 1- İş Bilgisi ve Becerileri: Temel kalite teknikleri, problem çözme, iletişim teknikleri, istatistik yöntemler, süreç kontrol teknikleri vb.

- 2- Tutum Değişikliğini Destekleyici Eğitimler: Paydaş hizmet anlayışı, katılımcı yönetim, takım çalışması, süreç yönetimi, değişim yönetimi, raporlama yöntemleri vb.
- 3- Davranış Değişikliğine Yönelik Eğitimler: Önderlik, kendi kendini yönetme, zaman yönetimi, takım çalışması, işbirliği, iç ve dış paydaşlarla iletişim vb.

### 3.4.6. Takım Çalışması

Toplam Kalite Yönetimi'nin amaçlarından biri kurum çalışanlarının tamamının faaliyetine katılımını sağlayarak ortak çalışma yapılmasıdır.

Etkili takım çalışması için takımın özellikleri(Cafoğlu, 1996: 73-75):

- 1- **Açık amaçlar:** Takımın amacının ve görevinin açık olarak belirlenmesi üyeleri tarafından paylaşılmayı kolaylaştırır.
- 2- **Katılım:** Takım içinde tartışma herkese açık olup, bütün üyeler tartışmaya katılmak için cesaretlendirilmelidir
- 3- **Dinleme:** Takım içerisindeki üyelerin birbirlerini anlayabilmeleri için birbirlerin dinlemesi öğrenilmelidir.
- 4- **Çağdaş Anlaşmazlık:** Ortada bir anlaşmazlık olmasına rağmen takım bundan rahatsız değildir. Sorunlardan kaçınma, sorunu yumuşatma veya gizlemek için çaba sarf etmezler.
- 5- **Açık İletişim:** Takım üyeleri kendi görevleri hakkında hislerini açıklamada özgürdürler. Birbirleriyle iletişim toplantılar dışında da devam eder.
- 6- **Dış İlişkiler:** Takımın dış ilişkilerini geliştirebilmesi için zamana ihtiyacı vardır. Takımların üzerinde zamanlarının önemli bir kısmını harcadıkları konulardan bir tanesi dış iletişim olarak önemli çalışmaların yapılması gereken konulardır. Takımların geçerliliği oluşturmaya ve sürekli kaynak bulmaya çalışmaları gerekir.

- 7- **Kendini Değerlendirme:** Takımlar sürekli gelişmeyi sağlayabilmek için belli aralıklarla kendilerini değerlendirmelidirler.
- 8- **Paylaşılmış Önderlik:** Takımlar bir resmi öndere sahip olsalar da önderlik işlevleri zaman zaman üyelerin yeteneklerine ve takımın ihtiyaç durumlarına göre değişebilmelidir.
- 9- **Uygun Araçlar:** Çözüme varmak ve sorunları belirlemek için takımların uygun olan araçları kullanma ihtiyaçları bulunmaktadır.
- 10- **Risk Alma:** Takım üyelerinin risk almaktan korkmayan hatta amaca yarayacak risk almada istekli hale gelmelidir.
- 11- **Kaliteyi Geliştirme:** Takım üyeleri çalışma hayatının kalitesini de yaptıkları bu çalışmalarla doğrudan etkileyeceğinin bilincinde olmalıdır.

Eğitim örgütlerinde, etkinlik ve verimliliği en üst düzeye çıkarabilmek için takım çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim örgütlerinde hali hazırda yapılan takım çalışmalarını, yıllık ders programlarının hazırlanması sırasında ve bazı sınav uygulamalarında rastlayabilmek mümkündür.

#### **3.4.7. Okul Kültürü**

Bir örgütün iklimine tesir eden en önemli etken, kurumun yöneticisidir. Okul müdürlerinin yönetim tarzı çalışanları etkilemektedir. Açık, net ve samimi bir havada oluşturulan okul ikliminde çalışanlar görevini daha kolay yapacaktır. Okulda geçirdikleri zamandan haz duyacaklardır (Çelik, 2000: 52-54).

Örgüt kültürü, bir insan grubuyla ilgili olarak ortaklaşa paylaşılan zihinsel yapıyı ifade etmektedir. METE kurumunun değer sistemi, politikaları, programları ve üst yönetimin eylemleri ile desteklenen yön verici günlük inançları bir yerin örgüt kültürünü oluşturur. Bu inanç yapısı tüm METE kurumunu sarar ve insanların davranışlarına yansır. Aynı örgüt ortamında bulunan insanların içinde yer aldıkları fiziksel ve toplumsal dünyayı algılama, anlamlandırma, yorumlama ve buna göre hareket etme şeklinde kendini gösterir (Şişman ve Turan, 2001, 46).

Örgüt kültürü, bir kurumu diğerlerinden ayırt eden bir özellik taşımalıdır. Bu anlamda kültür, parmak izi gibidir (Örücü, 2005: 98). Kültürün ana öğelerinden olan değerler ve normlar, okul çalışanlarının ortak hareket etmesini sağlar. Paylaşılan değer ve normlar ne kadar güçlü ise çalışanların ortak hareket etme ihtimali de o kadar artar (Çelik, 2003: 56-61).

Örgütler tarafından açıkça düzenlenmiş ve paylaşılmış temel değerler güçlü kültürü oluşturmaktadır. Güçlü kültürün şekillenmesinde güçlü bir önderliğin etkisi olduğu kadar iki önemli etkenin daha yeri vardır: Paylaşma ve Yoğunlaşma. Paylaşma derecesi, örgüt üyelerinin ne kadarının aynı temel değerlere sahip olduğunu göstermektedir. Yoğunluk ise, örgüt üyelerinin ne kadarının bu değerlere bağlı olduğunu göstermektedir. Hikâyeler, törenler, değerler, kahramanlar ve simgelerle yaratılan örgüt kültürü ne kadar benimsenmişse o kadar güçlü olurken, bunlara sahip olmayan örgüt kültürleri de o kadar zayıf olmaktadır. Tablo 10’da güçlü ve zayıf kültürlerin sahip oldukları özellikler karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

**Tablo 10. Güçlü ve Zayıf Kurum Kültürü Özelliklerinin Karşılaştırılması**

<b>GÜÇLÜ KÜLTÜRÜN ÖZELLİKLERİ</b>	<b>ZAYIF KÜLTÜRÜN ÖZELLİKLERİ</b>
Anlayış ve uzlaşma	Uzlaşmaya kapalılık
Gelişme fırsatı arama	Destek vermeme
Ortak karar alma	Bireysel karar alma
Sorumluluk alma	Sorumluluktan kaçınma
Dostluk ve güven	Güvensizlik
Sıkıcı olmayan denetim	Sıkı hâkimiyet ve denetim
Yardımlaşma ve işbirliği	Yardımdan kaçınma
Başarının ödüllendirilmesi	Nadiren ödüllendirme
Çoğu hataları hoş görme	Cezalandırma
Toplumsal hayata ilgi	Sadece iş hayatıyla ilgilenme

Kaynak: Karcıoğlu ve Yakupoğlu, 2000: 265

Bütün METE kurumları için uygun “en iyi örgüt kültürü” yoktur. Çünkü METE kurumlarının sahip olduğu kültür, kurumun amaçlarına, hizmetini yönelttiği sanayiye, rekabet yapısına ve çevresel etkenlere bağlıdır. Sahip olunan kültürün fiziksel varlığı yoktur, açık değildir ama günlük faaliyetleri yönlendiren bir dizi değerler söz konusudur (Örücü, 2005: 98).

### 3.4.8. Katılımcılık

Toplam Kalite Yönetimi uygulamasında tam katılım, kalitenin herkesin işi olduğu anlayışına dayanmaktadır. Birlikte hareket etme ve birlikte karar verme temel ilke olarak kabul görür. Geniş katılımlı kalite yönetimi ilkesi, bir örgütte kişilerin kendilerini grup amaçlarına katkıda bulunmaya ve sorumluluk paylaşmaya yöreklendiren, bir grup ortamının içine zihinsel ve duygusal yönden kavranmaya hazır bırakmalarınıdır. Eğitim kurumlarında yöneticilerin yanı sıra diğer çalışanlara, öğrencilere ve velilere söz ve bazı karar yetkileri verilmesi tam katılım ilkesiyle örtüşmektedir.

Bir görüşe göre, katılımcı yönetim yaklaşımının etkinliği geleneksel yaklaşımdan yapısal ve felsefi anlamda şu konularda ayrılmaktadır; (Demirkan, 1997: 71)

- 1- Bilginin, işin yapıldığı en alt düzeye kadar dağıtılması,
- 2- Kararların uygulanabilmesi için bir kısım yetkinin devredilmesi,
- 3- Ödüllendirme düzeninin kurulması.

Eğitimde tam katılım ilkesiyle hedeflenen, bütün öğrencilerin katılımının sağlandığı, etkin öğrenme ortamı ve yönetimde kalite çemberleri görünümünde çalışma gurupları oluşturma olarak izah edilebilir. Demokrasinin temelleri tam katılım ilkesiyle eğitimde atılmış olur ve böylece demokratikleşme süreci bireye özgüven kazandırır. TKY'nin temelinde de insanların farklılıklarını dikkate alıp onların enerjilerinden en fazla düzeyde faydalanma anlayışı yatmaktadır. TKY'nin kişiyi geliştiren yönü (Şimşek, 2000: 74-75);

- 1- Eğitime önem vermesi (işe dönük eğitimin yanı sıra temel insan ilişkileri)
- 2- İnsan kaynakları yönetiminde dönüşümlü iş ve iş zenginleştirme öğeleri,
- 3- Örgütte daha büyük sorumluluk almayı öngören anlayış,
- 4- İşlerin bütünleştirilmesi ve iş zenginleştirmenin birlikte uygulanması ile kişilerin daha yetkin ve yetenekli hale getirilmesidir.

### **3.4.9. Kurum İçi İnsan İlişkileri**

Günümüzde hemen hemen tüm örgütler, kurum içi insan ilişkilerinin öneminin farkına varmaya başlamışlardır. 1980'li yıllardan bu yana kurumlar, sahip oldukları en büyük değer insan kaynağı olduğunu anlamışlardır. Yapılan araştırmalarda, başarılı tüm kurumların en başta gelen ortak özelliğinin, çalışanlara ve onlarla iletişime verdikleri önem olduğu ortaya çıkmıştır (MEB,MEGEP, 2007:9).

Çalışanlar bir kuruluş için en etkili iyi niyet elçileridir ve kamuoyuna en iyi halkla ilişkiler uygulayıcısından daha güçlü bir biçimde ulaşırlar. Çalışanların bir kuruluş hakkında söyledikleri, onların deneyimlerine dayandığı için hazırlanmış bir programdan daha etkili olmakta, destek sağlamakta ve olumlu bir imajın daha geniş kitlelere yayılmasına katkıda bulunmaktadır.

Örgütler amaçlarına ulaşmak istiyorlarsa; çalışanlara bu amaçların neler olduğunu, bunlara nasıl ulaşılacağını açık ve net olarak anlatmak ve bu konuda onların görüş ve düşüncelerini almak zorundadırlar. Başka bir ifadeyle başarılı olmak isteyen örgütler iletişim kurmaya bilgilendirmeye, dinlemeye, açıklamaya ve öğrenmeye hazır olmalıdırlar.

“İnsan İlişkileri” kavramı kurum içi paydaşlarla ilişkileri kapsarken, “Halkla İlişkiler” kurum dışı paydaşlarla ilişkileri kapsar. Eğitimin, eski okul-içi odaklılık alışkanlığının paydaşlığı sadece okul içine çekip, okulu kapalı bir topluluk olarak algılamaya devam etme eğilimine karşı TKY'nin dikkatli olması gerekmektedir. Kurum içi ilişkilerin olumlu, katılımcı, paylaşımcı, katkılı, besleyici yönde artması için okulun gelecek ufku ve özgörev bildirim çalışmaları etkili bir adım teşkil eder. Yöneticilerin, demokratik yaklaşımla bu ortamı okul kültürü haline getirmek için çaba göstermeleri gerekecektir.

### **3.4.10. Tedarikçiler ve Çıktı Gönderilen Kurumlarla İlişkiler**

Tedarikçiler, kurum dışından kuruma girdi, bilgilenme ve hizmet sağlayan kuruluş veya kesimlerdir. Okula veya eğitim merkezine öğrenci yollayan okullar temel girdiyi sağlarlar; okulun çevresindeki ilk dış paydaşlar halkasını

oluşturmuşlardır. En çok öğrenci gönderen alt kademe okulları ile işbirliği ve yardım durumu, o okuldaki kalitenin genel çizgisini belirler. Özel okulların yaptıkları gibi sınavla en iyi öğrencileri seçip sonra da yüksek kalite iddiasında bulunmak, kamu okulları için mümkün değildir. Gelen öğrenciyi almak zorunluluğu vardır. Bu durumda, gelen öğrencinin kalitesinin yüksek olması için, öğrenci yollayan okullarla ve öğretmenleriyle sürekli işbirliği ve yardımlaşma halinde bulunmak en doğru yaklaşımdır. Bu yolla öğrenciler üzerinde en etkili olan akran grubu ile de temas halinde kalınarak yanlış veya yararsız eğilimler önlenmiş olacaktır (Dülger 2008).

Kurumun öğrencilerini bu okula yönlendiren ailelerle, velilerle temas ve işbirliği halinde bulunması, bilgilendirilmesi, görüş ve isteklerinin bilinmesi ve çocuklarının yetişmesinde ve okulun yaşamında işbirliğinden yararlanılması gerekli diğer dış paydaş kitlesini meydana getirmektedirler.

Okulun politikalarını etkileyen, okul dışından merkezden belirlenen müfredat bölümleri, sistem yapısı, yatay ve dikey geçişler, tayinler gibi yönetim konularındaki en yakın dış paydaş MEB merkezi, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleridir. Okulun, edilgen bir tutumdan kurtulup buralarda etkin katılımcı, geliştirmeye katkılı bir kurum olarak söz sahibi olması TKY yaklaşımının benimsenmesiyle mümkün olacaktır.

Meslek öğretmenlerini ve teknik öğretmenleri yetiştiren fakülteler, YÖK, meslek eğitimi gören öğrencilerin uygulamalı eğitimlerini yaptıkları işletmeler ve eğitici ustalar, istihdam alanlarına ve okullara bilgi ve destek sağlayan Merkez veya İl İstihdam ve Meslek Eğitimi Kurulları diğer tedarikçilerimiz ve dış paydaşlarımızdır.

Kurumun çıktılarının (mezunlarının) ulusal piyasa meslek standartlarına göre piyasa taraflarınca sınanıp ehliyet belgelerini alacakları MYK kurulları, mezunların gittikleri sanayi ve hizmet iş kolları ve iş dalları kuruluşları, odaları, meslek kuruluşları ve İş-Kur öğrencilerin geleceklerini ilgilendiren dış paydaşlar ve ilişkiler odaklarıdır.

Tedarikçiliği yanlış yorumlayarak, okul içi insan ilişkilerine indirgemek ve eğitim-öğretim işleri süreci içine hapsedmek, okulu çevresinden kopuk tutmayı devam ettirme tehlikesi taşır ve TKY'nin işini güçleştirebilir (Dülger, 2008). Dikkat edilmesi gerekli husus, TKY uygulamasının, yanlış bir davranışa yol açan kapalı topluluk olarak okul tutumunun devam etmesi eğilimini durdurması ve Atatürk'ün Cumhuriyet okullarını ilk tasarladığı ve uzun süre uygulanmış olan “çevresine açık okul” modeline tekrar dönülmesidir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. DEMOGRAFİK DURUMA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya Türkiye genelinde 18 ilden 2 (% 2) kadın, 85 erkek (% 98) toplam 87 yönetici katılmıştır. Teknik öğretmenlerden 48'i (% 13) kadın, 312'si erkek (% 87) toplam 360 kişi ve diğer ders öğretmenlerinden 130 (% 46) kadın, 154 erkek (% 54) olmak üzere 284 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya en çok yöneticilerden 85 (%98), teknik öğretmenlerden 312 (%87) ve diğer ders öğretmenlerinden 154 (%54) erkek katıldığı görülmektedir. Meslek eğitiminde kadınların yöneticiliğe yükselme oranlarının düşük olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılanlardan meslek lisesi yöneticisi 66 (% 76) kişi, meslek eğitim merkezi yöneticisi 21 (% 24) kişi, meslek lisesi teknik öğretmeni 307 (% 85) kişi, meslek eğitim merkezi teknik öğretmeni 53 (% 15) kişi, meslek lisesi diğer dersler öğretmenleri 223 (% 79) kişi meslek eğitim merkezi diğer dersler öğretmenleri 61 (% 21) kişidir. Araştırmaya en çok meslek lisesi teknik öğretmeni 307 (% 85) kişinin, en az meslek eğitim merkezi yöneticisi 21 (% 24) kişinin katıldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerden %9'u 18-27 yaşları arasında, %24'ü 28-37 yaşları arasında, %44'ü 38-47 yaşları arasında, %23'ü ise 48 yaşın üzerindedir. Araştırmaya katılan teknik öğretmenlerden %9'u 18-27 yaşları arasında, %44'ü 28-37 yaşları arasında, %37'si 38-47 yaşları arasında, %9'u 48 yaşın üzerindedir. Diğer ders öğretmenlerinin ise %18'i 18-27 yaşları arasında, %49'u 28-37 yaşları arasında, %27'si 38-47 yaşları arasında, %6'sı ise 48 yaşın üzerindedir. Araştırmaya katılan yöneticiler en çok 38 kişi (%44) 38-47 yaş arası, teknik öğretmenler 159 (%44) kişi 28-37 yaş arası, diğer ders öğretmenleri ise en çok 140 (%49) kişi ile 28-37 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin demografik durumlarına ilişkin hazırlanan 7 ifadeye ilişkin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları aşağıda Tablo 11'deki gibidir.

**Tablo 11. Demografik Durumlara İlişkin Bulgular**

		UNVAN					
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Diğer Ders Öğretmenleri	
		(n=87)		(n=360)		(n=284)	
		n	%n	n	%n	n	%n
BULUNAN İL	Amasya	5	0,06	52	0,14	28	0,1
	Ankara	4	0,05	17	0,05	12	0,04
	Aydın	4	0,05	40	0,11	1	0
	Bayburt	4	0,05	3	0,01	31	0,11
	Bilecik	4	0,05	25	0,07	25	0,09
	Çanakkale	4	0,05	16	0,04	20	0,07
	Çorum	10	0,11	10	0,03	11	0,04
	Düzce	5	0,06	17	0,05	12	0,04
	Eskişehir	2	0,02	5	0,01	7	0,02
	Gaziantep	0	0	19	0,05	20	0,07
	Giresun	6	0,07	16	0,04	13	0,05
	İstanbul	7	0,08	29	0,08	22	0,08
	Kayseri	3	0,03	33	0,09	30	0,11
	Kütahya	2	0,02	18	0,05	24	0,08
	Mardin	6	0,07	7	0,02	16	0,06
	Niğde	7	0,08	15	0,04	5	0,02
	Sivas	6	0,07	17	0,05	4	0,01
Zonguldak	8	0,09	21	0,06	3	0,01	
KURUM TÜRÜ	Meslek Lisesi	66	0,76	307	0,85	223	0,79
	Meslek Eğitim Merkezi	21	0,24	53	0,15	61	0,21
CİNSİYETİ	Erkek	85	0,98	312	0,87	154	0,54
	Kadın	2	0,02	48	0,13	130	0,46
YAŞI	18-27	8	0,09	33	0,09	50	0,18
	28-37	21	0,24	159	0,44	140	0,49
	38-47	38	0,44	134	0,37	78	0,27
	48 ve üzeri	20	0,23	34	0,09	16	0,06
MESLEKTEKİ KIDEMİ	1-5 yıl	3	0,03	40	0,11	62	0,22
	6-10 yıl	9	0,1	96	0,27	85	0,3
	11-15 yıl	18	0,21	96	0,27	88	0,31
	16 yıl ve üzeri	57	0,66	128	0,36	49	0,17
EĞİTİM DURUMU	Ön-lisans	7	0,08	22	0,06	0	0
	Lisans	70	0,8	300	0,83	256	0,9
	Yüksek lisans	9	0,1	38	0,11	24	0,08
	Diğer	1	0,01	0	0	4	0,01
HALEN GÖREV YAPMAKTA OLUNAN OKULDAKİ ÇALIŞMA SÜRESİ	1-5 yıl	33	0,38	125	0,35	166	0,58
	6-10 yıl	12	0,14	92	0,26	66	0,23
	11-15 yıl	23	0,26	75	0,21	35	0,12
	16 yıl ve üzeri	19	0,22	68	0,19	17	0,06

Yöneticilerin meslekteki kıdem durumuna bakıldığında; %3'ünün 1-5 yıl, %10'unun 6-10 yıl, %21'inin 11-15 yıl, %66'sının ise 16 yıl üzerindedir. Teknik öğretmenlerin meslekteki kıdem durumunun; %11'inin 1-5 yıl, %27'sinin 6-10 yıl, %27'sinin 11-15 yıl, %36'sının ise 16 yıl üzerindedir. Diğer ders öğretmenlerinin meslekteki kıdem durumunun ise; %22'sinin 1-5 yıl, %30'unun 6-10 yıl, %31'inin 11-15 yıl, %17'sinin ise 16 yıl üzerinde olduğu görülmektedir. Yöneticilerde 57 kişi (%66) kişinin 16 yıl ve üzeri, teknik öğretmenlerde 128 (%36) kişinin 16 yıl ve üzeri, diğer ders öğretmenlerde 88 (%31) kişinin 11-15 yıl kıdemi olduğu görülmektedir. Kurumlarda genç öğretmenler toplam çalışanların yaklaşık yarısı kadardır.

Yöneticilerin %8'i ön-lisans, %80'i lisans, %10'u yüksek lisans ve %1'i diğer (doktora ve üzeri) seviyelerde öğrenim görmüştür. Teknik öğretmenlerin %6'sı ön-lisans, %83'ü lisans, %11'i yüksek lisans seviyesinde öğrenim görmüştür. Diğer ders öğretmenlerinin %90'ı lisans, %8'i yüksek lisans, %1'i ise daha üst (doktora ve üzeri) seviyede öğrenimlidir. Yöneticilerde 70 (%80) kişinin lisans, teknik öğretmenlerde 300(%83) kişinin lisans ve diğer ders öğretmenlerinde 256 (%90) kişinin lisans öğrenimine aldığı görülmektedir.

Halen aynı kurumda görev yapan yöneticilerden %38'i 1-5 yıldır, %14'ü 6-10 yıldır, %26'sı 11-15 yıldır, %22'si ise 16 yıl üzerinde aynı kurumda görev yapmaktadırlar. Teknik öğretmenlerin %35'i 1-5 yıldır, %26'sı 6-10 yıldır, %21'i 11-15 yıldır, %19'u ise 16 yıl üzerinde bu kurumda öğretmenlik yapmaktadırlar. Diğer ders öğretmenlerinin %58'i 1-5 yıldır, %23'ü 6-10 yıldır, %12'si 11-15 yıldır, %6'sı ise 16 yıl üzerinde aynı kurumda öğretmenlik yapmıştır. Yöneticilerden 33 (%38) kişinin, teknik öğretmenlerden 125 (%35) kişinin, öğretmenlerden 166 (%58) kişinin halen görev yapmakta olduğu ve 1-5 yıldır çalıştığı anlaşılmaktadır.

## **4.2. TKY ETKİNLİKLERİNE KATILIM İLE İLGİLİ BULGULAR**

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurumlarında TKY çalışmalarına katılma durumlarına ilişkin hazırlanan 4 ifadeye ilişkin verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 12'de görülmektedir.

**Tablo 12. TKY Etkinliklerine Katılma İlişkin Bulgular**

TKY Etkinliklerine Katılma		UNVAN					
		Yönetici (n=87)		Teknik Öğretmen (n=360)		Diğer Ders Öğretmenleri (n=284)	
		n	%n	n	%n	n	%n
TKY ile ilgili kurs, seminer, ders vs. etkinliğe katılma durumu	Evet	63	72%	199	55%	131	46%
	Hayır	24	28%	161	45%	153	54%
Katıldığı kurs/seminer/dersin türü	Yok	14	16%	112	31%	113	40%
	Genel Hiz. İçi Eğitim	22	25%	121	34%	36	13%
	Mahalli HİE	38	44%	63	18%	77	27%
	Diğer kurs, seminer	13	15%	64	18%	58	20%
Kurumdaki TKY çalışmalarında yer alma durumu	Evet	72	83%	199	55%	146	51%
	Hayır	15	17%	161	45%	138	49%
Kurumda TKY uygulamalarının sürdürülme süresi	1 yıl	3	3%	6	2%	9	3%
	2-3 Yıl	13	15%	35	10%	26	9%
	4 yıl ve daha fazla	71	82%	319	89%	249	88%

Araştırmaya katılan yöneticilerden %72'si, teknik öğretmenlerden %55'i, diğer ders öğretmenlerinden %46'sı TKY ile ilgili bir Hizmet İçi Eğitim'e veya diğer seminere katılmıştır. Ülke değerlendirmelerine göre TKY'yi başarı ile uyguladıkları kabul edilmesine karşın bu meslek eğitimi kurumlarındaki yöneticilerin TKY ile ilgili katıldıkları kurs ve seminerlerle ilgili yöneticilerden 38 (%44) kişi mahalli H.İ.E'ye, teknik öğretmenlerde 121 (%34) kişi genel H.İ.E'ye ve diğer ders öğretmenleri 113 (%40) kişinin ise herhangi bir H.İ.E'ye katılmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu meslek eğitimi kurumlarının TKY uygulamalarına önemli ölçüde, gelen talimatlara göre sağduyu, el yordamı veya kişisel bilgilerle yürüdüğünü göstermektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerden %83'ü, teknik öğretmenlerden %55'i, diğer ders öğretmenlerinden %51'i kurumlarında TKY çalışmalarında yer almıştır. Kurum çalışanlarının TKY uygulama süreçlerinde yer alma süreleri şöyledir: yöneticilerin %3'ü 1 yıl, %15'i 2-3 yıl, %82'si ise 4 yıl ve üzerinde bir süredir bu uygulamanın içindedirler. Teknik öğretmenlerin %2'si 1 yıl, %10'u 2-3 yıl, %89'u ise 4 yıl ve üzerinde bir süredir bu uygulamanın içindedirler. Diğer ders öğretmenlerinin %3'ü 1 yıl, %9'u 2-3 yıl, %88'i ise 4 yıl ve üzerinde bir süredir bu uygulamanın içindedirler. Yöneticilerin 63 (%72)'ü, teknik öğretmenlerden 199

(%55)'ü kurumdaki TKY çalışmalarına katıldıkları, diğer ders öğretmenlerin ise 153 (%54)'ünün çalışmamalarda yer almadıkları görülmüştür.

TKY kısa bir süreç değildir. TKY uygulamaları, başta yöneticiler olmak üzere okul/kurum genelinde yeni bir kurum kültürünü gerektirir. Kurumların kültürlerini değiştirmek ise güç ve zaman isteyen bir çalışmadır. Öte yandan TKY sürecinde 3-5 yıllık stratejik planların yapılması, okulun süreçlerinin analiz edilerek performansının ölçülmesi gerekmektedir. Bu ölçümlerin önemli bir bölümü yıllık aralıklarla yapılmaktadır. Değerlendirme sonuçlarına göre plan-programlarda, süreçlerde gerekiyorsa iyileştirmelerin yapılması gerekmektedir. Dolayısı ile bu tarz çalışmaların bu günden yarına sonuç vermesi beklenmekte, uzun vadeli planlarla sürekli gözden geçirme ve iyileştirmelerle istenilen sonuca doğru çalışmalar sürdürülmektedir.

#### **4.3. YÖNETİCİ, TEKNİK ÖĞRETMEN ve DİĞER DERS ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR**

Kurumlarında TKY uygulamakta olan meslek liseleri ile meslek eğitim merkezlerinde (MEM) görevli yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin eğitim ve yönetim hizmetlerindeki iyileşme konusunda kurum-içi paydaşların görüşleri alt boyut olarak kabul edilen dokuz ilke altında beşli Likert ölçeğine göre hazırlanan 62 ifade ile ölçülmüştür. Tablo 13'te yüzde frekans dağılımının ortalama puan aralıklarına karşılık gelen başarı düzeyleri verilmiştir.

**Tablo 13. Tablo 13. Başarı Düzeyleri ve Ortalama Puan Aralıkları**

<b>Likert Ölçeği</b>	<b>Başarı Düzeyleri</b>	<b>Ortalama Puan Aralıkları</b>
Tam	Çok Başarılı	4,21-5,00
Çok	Başarılı	3,41 – 4,20
Orta	Oldukça Başarılı	2,61 -3,40
Az	Başarısız	1,81 - 2,60
Hiç	Çok Başarısız	0,00-1,80

#### 4.3.1. Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyine İlişkin Bulgular

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin hazırlanan 6 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile birlikte görüşlerinin ortalaması Tablo 14’de görülmektedir.

**Tablo 14. Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyine İlişkin Görüşler**

Meslek Eğitimi Programının Niteliği		UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
11. Meslek eğitiminde modüllü yetiştirme yaklaşımının yerleştirilmesinde yönetim öğretmenlere/ öğretmenler yönetime yardımcı olmuştur.	Hiç	2	2%	9	3%	5	2%	3,82	3,62	3,69
	Az	2	2%	25	7%	19	7%			
	Orta	22	25%	126	35%	91	32%			
	Çok	45	52%	128	36%	112	39%			
	Tam	16	18%	67	19%	57	20%			
18. Piyasa taraflarınca ilan edilen meslek standartları, meslek eğitimi programlarının ve bu programların modüllerinin hazırlanmasında öncelikle dikkate alınmalıdır.	Hiç	0	0%	3	1%	1	0%	4,14	3,89	3,89
	Az	1	1%	4	1%	9	3%			
	Orta	15	17%	101	29%	82	29%			
	Çok	41	48%	166	47%	119	42%			
	Tam	29	34%	80	23%	73	26%			
22. Mesleklerin modülleri, günün şartlarına göre hazırlanmış ve kaynak açısından öğretmeni rahatlatıyor.	Hiç	2	2%	10	3%	4	1%	3,51	3,53	3,61
	Az	8	9%	31	9%	30	11%			
	Orta	35	40%	143	40%	88	31%			
	Çok	28	32%	106	30%	114	40%			
	Tam	14	16%	67	19%	48	17%			
36. Modüllü meslek eğitimi öğretmenleri, öğrencinin ilgi ve istidatları ile iş piyasasını gözlemeye ve en uygun rehberliği yapmaya teşvik eden bir eğitim yaklaşımıdır.	Hiç	0	0%	7	2%	0	0%	3,73	3,69	3,79
	Az	4	5%	18	5%	14	5%			
	Orta	27	31%	114	32%	103	36%			
	Çok	43	50%	159	44%	96	34%			
	Tam	12	14%	61	17%	71	25%			
46. Halen kurumumuzda modüllü meslek eğitimi, yerel ihtiyaçlar ve iş hayatı talepleri ile önerilen esnek yapıya cevap verecek biçimde oluşturulmaktadır.	Hiç	2	2%	2	1%	1	0%	3,70	3,66	3,65
	Az	6	7%	32	9%	21	7%			
	Orta	24	28%	110	31%	94	33%			
	Çok	39	45%	149	42%	127	45%			
	Tam	16	18%	61	17%	41	14%			
60. Halen çıraklık düzeni ile örgün meslek eğitimi arasında ciddi farklar bulunmaktadır.	Hiç	0	0%	7	2%	1	0%	3,97	3,84	3,81
	Az	4	5%	8	2%	12	4%			
	Orta	17	20%	98	27%	81	29%			
	Çok	44	51%	168	47%	136	48%			
	Tam	22	25%	78	22%	54	19%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,79</b>	<b>3,67</b>	<b>3,74</b>

“Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyi” alt boyutunu yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilere göre METE kurumlarında görev yapan yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri Meslek Eğitimi Programının Nitelik Düzeyi’ni başarılı buldukları söylenebilir.

Sorulardan bazılarının kanaat ve olumsuzluk belirtme ile ilgili olması ayrı ayrı irdelenmesini gerektirmektedir.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin Meslek Eğitimi Programının Niteliği alt boyutundaki alt ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri ise aşağıdaki gibidir;

“Meslek eğitiminde modüllü yetiştirme yaklaşımının yerleştirilmesinde yönetim öğretmenlere/öğretmenler de yönetime yardımcı olmuştur” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ) ve diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri meslek eğitiminde modüllü yetiştirme programlanmasının yerleştirilmesinde yönetimin öğretmenlere, öğretmenlerin de yönetime yardımcı olmalarını başarılı bulmaktadırlar.

“Piyasa taraflarınca ilan edilen meslek standartları, meslek eğitimi modül programlarının hazırlanmasında öncelikle dikkate alınmalıdır” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,14$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle kurumlarında TKY uygulanan yönetici, teknik öğretmenler ve diğer ders öğretmenleri Meslek Eğitimi Programının Niteliği’ne ilişkin piyasa taraflarınca ilan edilen meslek standartlarının meslek eğitimi modüllerinin hazırlanmasında öncelikle dikkate alınması konusunda başarılı olduklarını söyleyebiliriz. Bu alt ölçek onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Bu tutum meslek eğitimi kurumlarında dış paydaşlar ile işbirliği yapmaya karşı çok olumlu bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

“Mesleklerin modülleri, günün şartlarına göre hazırlanmış ve kaynak açısından öğretmeni rahatlatıyor” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) olarak değerlendirmiştir. Mesleklerin modüllerinin, günün şartlarına göre hazırlandığı ve kaynak açısından öğretmeni rahatlatmasını başarılı buldukları görülmektedir. Yine de, Meslek Eğitimi Programının niteliğine ilişkin bu alt ölçek yönetici, teknik öğretmenlerin ve diğer ders öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin “en düşük” olduğu görüştür.

“Modüllü meslek eğitimi; öğretmenleri, öğrencinin ilgi ve istidatları ile iş piyasasını gözlemeye ve en uygun rehberliği yapmaya teşvik eden bir eğitim yaklaşımıdır” görüşüne yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ) olarak değerlendirmiştir. Modüllü meslek eğitimi yaklaşımının öğretmenleri, öğrencinin ilgi ve istidatları ile iş piyasasını gözlemeye ve en uygun rehberliği yapmaya teşvik etmesi konusunda TKY uygulaması döneminde başlayan bu çalışmaya katkısını başarılı bulmaktadırlar.

“Halen kurumumuzda modüllü meslek eğitimi, yerel ihtiyaçlar ve iş hayatı talepleri ile önerilen esnek yapıya cevap verecek biçimde oluşturulmaktadır” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,66$ ), ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ) olarak değerlendirmiştir. Yönetici, teknik öğretmen ve öğretmenler modüllü meslek eğitiminin yerel ihtiyaçlar ve iş hayatı talepleri ile önerilen esnek yapıya başarılı şekilde cevap verdiğini düşünmektedirler. Bu görüş, meslek eğitimi kurumlarının programlarının hazırlanmasında çevre iş hayatı ile ilişkilerinin olumlu bir gelişme içinde olduğunu göstermektedir. Ortaya konan tutuma MEB 2007 çalışmasının modüllü programlama için ortaya koyduğu ilkelerde yardımcı olacaktır.

“Halen çıraklık düzeni ile örgün meslek eğitimi arasında ciddi farklar bulunmaktadır” saptamasına yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ), teknik öğretmenler



ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ) ve diğerk ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerklendirerek halen çıraklık düzeni ile örgün meslek eğitimi arasında ciddi farkların devam etmekte olduğunu belirtmektedirler. Bu fark çıraklık eğitimi ile örgün meslek eğitiminin eşgüdüksüz planlanmalarından ve birbirlerinden ilişkisiz hareket etmeye devam etmelerinden kaynaklanan önemli bir sorundur.

#### 4.3.2. Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Bulgular

Yönetici, teknik öğretmen ve diğerk ders öğretmenlerinin eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin hazırlanan 8 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde frekans dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 15’de görölmektedir.

Eğitim iş hayatı bağlantısı alt boyutuna ilişkin görüşlerin ortalamasında yöneticiler ( $\bar{X}=3,79$ ), teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,68$ ) ve öğretmenler ( $\bar{X}=3,70$ ) olarak değerklendirmiştir. Bu verilerle TKY başarı ödülü alan meslek eğitimi kurumlarının, verdikleri eğitime uygun uygulama eğitimi veren işletme buldukları ve işletmelerle ilişkilerini başarılı bulmaktadırlar. Bu ölçeğın değerklendirilmesi sonucunda okul işletme arasındaki memnuniyet düzeyinin okul tarafında yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yönetici, teknik öğretmen ve öğretmenlerin eğitim-iş hayatı bağlantısına ilişkin alt ölçekleri onaylama düzeyleri ise aşağıdaki gibidir;

“Meslek Yeterlilikleri Kurumu’nun varlığından ve işlevinden yönetici ve öğretmenlerimiz haberdardır,” alt ölçeğini verilen cevaplarda yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ) ve diğerk ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak değerklendirerek haberdar olduklarını görüşünü bildirmişlerdir.

“Ulusal Piyasa Yeterlilik Belgesi yetiştirdiğimiz öğrencilerin yeterliliklerinin ülke genelinde eşit ölçütlerle belgelenmesinde ve yeterlilikleri doğrultusunda istihdam edilmesinde etkili olacaktır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ) ve diğerk ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ) olarak değerklendirmiştir. Ulusal Piyasa Yeterlilik Belgesi’nin ülke genelinde eşit

ölçütlerle belgelenmesinde ve yeterlilikleri doğrultusunda istihdam edilmesinde başarılı olacağını belirtmektedirler.

**Tablo 15. Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler**

Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı		UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
8. Meslek Yeterlilikleri Kurumu'nun varlığından ve işlevinden yönetici ve öğretmenlerimiz haberdardır.	Hiç	3	3%	8	2%	9	3%	3,78	3,57	3,68
	Az	6	7%	58	17%	39	14%			
	Orta	24	28%	93	26%	54	19%			
	Çok	27	31%	110	31%	115	40%			
	Tam	26	30%	82	23%	67	24%			
12. Ulusal Piyasa Yeterlilik Belgesinin, yetiştirdiğimiz öğrencilerin yeterliliklerinin ülke genelinde eşit ölçütlerle belgelenmesinde ve yeterlilikleri doğrultusunda istihdam edilmesinde etkili olacaktır.	Hiç	2	2%	11	3%	3	1%	3,72	3,60	3,74
	Az	1	1%	19	5%	19	7%			
	Orta	28	32%	123	35%	86	30%			
	Çok	44	51%	150	42%	118	42%			
	Tam	12	14%	52	15%	58	20%			
47. Kurumdan mezun olan öğrenciler rahatlıkla alanlarında iş bulabilmektedirler	Hiç	0	0%	8	2%	2	1%	3,46	3,38	3,43
	Az	9	10%	68	19%	52	18%			
	Orta	40	46%	104	29%	96	34%			
	Çok	27	31%	134	38%	89	31%			
	Tam	11	13%	43	12%	45	16%			
55. Modüllü meslek eğitimi düzeni ulusal piyasa meslek standartları ve ulusal piyasa meslek belgesi esaslarına göre meslek eğitimi iş piyasalarına hızla ulaştırılan bir eğitim düzenlemesidir.	Hiç	0	0%	6	2%	0	0%	3,56	3,60	3,67
	Az	8	9%	28	8%	18	6%			
	Orta	36	41%	129	36%	110	39%			
	Çok	29	33%	135	38%	103	36%			
	Tam	14	16%	61	17%	53	19%			
56. Kurumumuz öğretmenleri işletmelerde meslek eğitimi süresince öğrencilere yeterli rehberlik yapmaktadır.	Hiç	0	0%	6	2%	4	1%	4,07	4,03	3,82
	Az	4	5%	15	4%	17	6%			
	Orta	15	17%	60	17%	71	25%			
	Çok	39	45%	160	45%	125	44%			
	Tam	29	33%	118	33%	67	24%			
57. Kurumumuzda işletmelerde meslek eğitimi yapacak öğrenciler için öğretim programlarına uygun iş yerlerinin belirlenmesini sağlamaktadır	Hiç	0	0%	7	2%	1	0%	3,93	3,97	3,82
	Az	6	7%	6	2%	15	5%			
	Orta	16	19%	86	24%	79	28%			
	Çok	40	48%	150	42%	128	45%			
	Tam	22	26%	107	30%	61	21%			
59. İşletmelerde verilen meslek eğitimi ileride öğrencilerin mesleği ile ilgili iş bulmalarında etkili olacaktır.	Hiç	0	0%	3	1%	1	0%	4,24	4,01	3,93
	Az	3	3%	11	3%	20	7%			
	Orta	9	10%	64	18%	53	19%			
	Çok	38	44%	182	51%	134	47%			
	Tam	36	42%	98	27%	76	27%			
62. TKY uygulamasından sonra, öğrencilerimiz ileride kendi işlerini kurma konusunda daha bilgili ve hevesli hale geldiler	Hiç	3	3%	15	4%	12	4%	3,75	3,52	3,50
	Az	7	8%	27	8%	37	13%			
	Orta	21	24%	143	40%	92	32%			
	Çok	34	39%	106	30%	82	29%			
	Tam	22	25%	68	19%	61	21%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,79</b>	<b>3,68</b>	<b>3,70</b>

“Kurumumuzdan mezun olan öğrenciler rahatlıkla alanlarında iş bulabilmektedirler” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,38$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle yönetici ve öğretmenler öğrencilerin rahatlıkla alanlarında iş bulabilmeleri konusunda başarılı gördüklerini, asıl meslek eğitimi yapan teknik öğretmenler ise tereddütlerini kısmen başarılı bularak belirtmektedirler. Eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin bu alt ölçek yönetici, öğretmen ve teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir. Bunun bir nedeni piyasanın istediği nitelikte işgücü mezun edememekte, asıl büyük nedeni aşırı makine-teçhizat ithali sonucu piyasada yeterli sayıda istihdam yeri açılmaması ve işverenlerin asgari ücretli işçi çalıştırmayı kaliteye halen tercih etmekte olmaları ile ilgili görülmektedir. Bu tespit Türkel, 2005 ve İŞKUR 2006’nın görüşünü doğrulamaktadır.

“Modüllü meslek eğitimi düzeni ulusal piyasa meslek standartları ve ulusal piyasa meslek belgesi esaslarına göre meslek eğitimi iş piyasalarına hızla ulaştıran bir eğitim düzenlemesidir” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ) ve diğer ders ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle araştırmaya katılanların ulusal piyasa meslek standartları ve meslek belgelerinin meslek eğitimi ulusal iş piyasalarına ulaştırmada başarılı bir düzenleme olduğunu kabul ettiklerini belirtmişlerdir.

“Kurumumuz öğretmenleri işletmelerde meslek eğitimi süresince öğrencilere yeterli rehberlik yapmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,07$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,03$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,87$ ) olarak değerlendirmiştir. Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri TKY uygulama döneminde öğretmenlerin, işletmelerde meslek eğitimi verilen öğrencilere daha iyi rehberlik yapabilme konusunda başarılı bulduklarını bildirmişlerdir. Eğitim- iş hayatı bağlantısına ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmenlerin görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

“Kurumumuzda işletmelerde meslek eğitimi alacak öğrenciler için öğretim programlarına uygun iş yerlerinin belirlenmesini sağlamaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,93$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ) ve öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilere göre katılımcıların, öğrenciler için öğretim programlarına uygun iş yerlerinin belirlenmesini sağlamaya okul yönetiminin katkısını başarılı bulduklarını söyleyebiliriz.

“İşletmelerde verilen meslek eğitimi ilerde öğrencilerin mesleği ile ilgili iş bulmalarında etkili olacaktır” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,24$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,93$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilere göre TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarının yöneticileri işletmelerde yapılan meslek eğitimini öğrencilerin mesleği ile ilgili iş bulmalarında çok başarılı olacağını, teknik öğretmenler ve diğer ders öğretmenleri ise başarılı olacağı görüşünü belirtmişlerdir. Eğitim-iş hayatı bağlantısına ilişkin bu alt ölçek yönetici ve öğretmenlerin görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

“Kurumuzda TKY uygulamasından sonra, öğrencilerimiz ilerde kendi işlerini kurma konusunda daha bilgili ve hevesli hale geldiler,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların kurumdaki TKY uygulamasının öğrencileri kendi işlerini kurma konusunda daha bilgili ve hevesli hale gelmelerine etkisini başarılı bulduklarını belirttikleri anlaşılmaktadır.

Bu alt boyutun genel değerlendirmesinde okul-sanayi işbirliğine meslek eğitimi kurumlarının yönetici ve öğretmenleri arasında çok yüksek düzeyde desteğe sahip olduğu gözlemlenmektedir. 3308 sayılı kanun 1986’da çıktığı zaman ayrı bir fonu da bulunmasının desteğiyle çok başarılı bir uygulaması olmuştu. Bakanlık merkez zaman içinde işletmede eğitim boyutunu daraltan kararlar aldı; bu arada fon da merkezi bütçeye aktarıldı. Öğretmenlerin bu kadar destek vermesine karşın merkezin okul içine kapanıcı tutumunu gözden geçirmesi gereği doğmaktadır.

### 4.3.3. TKY'nin Kurum - İçi İnsan İlişkilerine Etkisine İlişkin Bulgular

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin TKY'nin kurum-İçi insan ilişkilerine etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanan 8 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde frekans dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 16'da görülmektedir.

**Tablo 16. TKY'nin Kurum - İçi İnsan İlişkilerine Etkisine İlişkin Görüşler**

Kurum – İçi İnsan İlişkilerinin Gelişimi		UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
24. Kurumumuzun sorunlarının çözümlenmesinde takım çalışması etkili olmaktadır	Hiç	0	0%	6	2%	7	2%	3,93	3,80	3,83
	Az	5	6%	16	4%	18	6%			
	Orta	25	29%	102	28%	69	24%			
	Çok	28	32%	155	43%	113	40%			
	Tam	29	33%	79	22%	77	27%			
25. Öğretmenler telafi edilebilir hata yapmaktan korkmazlar	Hiç	0	0%	10	3%	8	3%	3,69	3,54	3,57
	Az	9	11%	37	10%	32	11%			
	Orta	25	29%	124	35%	94	33%			
	Çok	34	40%	126	35%	91	32%			
	Tam	17	20%	62	17%	59	21%			
27. Öğretmenler eğitim ve öğretimle ilgili sorunları yönetime yansıtılmaktan çekinmezler	Hiç	0	0%	11	3%	8	3%	4,10	3,75	3,77
	Az	4	5%	25	7%	22	8%			
	Orta	14	16%	94	27%	66	23%			
	Çok	38	44%	135	38%	118	42%			
	Tam	31	36%	88	25%	70	25%			
28. Kurumumuzun değerleri, özgörev bildirimi (misyonu), uzun ufuk (vizyonu), politika ve stratejisi tüm çalışanların katılımıyla birlikte belirlenmektedir.	Hiç	3	3%	12	3%	6	2%	4,03	3,62	3,73
	Az	7	8%	28	8%	26	9%			
	Orta	14	16%	112	32%	77	27%			
	Çok	22	26%	130	37%	105	37%			
	Tam	40	47%	69	20%	70	25%			
29. Öğretmenler arasında sosyal faaliyetler düzenlenmektedir (kır gezisi, tiyatro, müze vb. )	Hiç	4	5%	19	5%	26	9%	3,43	3,34	3,25
	Az	16	19%	68	19%	55	19%			
	Orta	24	28%	115	32%	80	28%			
	Çok	23	27%	78	22%	69	24%			
	Tam	19	22%	74	21%	54	19%			
42. Kurumumuzda TKY Uygulamaları kapsamında öğrencilerin kurumla bütünleşmesini sağlayıcı sosyal faaliyetler düzenlenmektedir	Hiç	1	1%	7	2%	9	3%	3,78	3,45	3,52
	Az	9	10%	56	16%	39	14%			
	Orta	24	28%	120	33%	81	29%			
	Çok	26	30%	120	33%	105	37%			
	Tam	26	30%	56	16%	50	18%			
51. Kurumumuzda TKY uygulamaları yöneticilerle öğretmenler arası ilişki ve iletişimi olumlu yönde etkilemiştir	Hiç	2	2%	17	5%	10	4%	3,76	3,47	3,63
	Az	6	7%	32	9%	25	9%			
	Orta	23	26%	134	38%	86	30%			
	Çok	36	41%	114	32%	101	36%			
	Tam	20	23%	60	17%	62	22%			
53. Kurumumuzda TKY uygulamaları çalışanların iş doyumunu ve çalışma şevkinin artmasına neden olmuştur	Hiç	4	5%	20	6%	13	5%	3,58	3,34	3,42
	Az	5	6%	43	12%	35	12%			
	Orta	32	38%	130	36%	106	37%			
	Çok	26	31%	125	35%	81	29%			
	Tam	18	21%	40	11%	49	17%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,75</b>	<b>3,50</b>	<b>3,59</b>

TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurum-içi insan ilişkilerine ilişkin yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,59$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle araştırmaya katılanların kurum-içi insan ilişkilerinde TKY'nin katkısını başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurum-içi insan ilişkilerine ilişkin alt ölçeklerine karşı görüşleri ise aşağıdaki gibidir;

“Kurumumuzun sorunlarının çözümlenmesinde takım çalışması etkili olmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,93$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu ortalamalar kurumlarındaki sorunların çözümlenmesinde takım çalışmasına katkı sunma konusunda TKY'yi başarılı bulduklarını belirttikleri görülmektedir. İnsan ilişkilerine ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Bundan, TKY uygulamasının en çok takım çalışmaları yoluyla fayda sağlamakta olduğunu düşünüldüğü görülmektedir.

“Öğretmenlerimiz telafi edilebilir hata yapmaktan korkmazlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ) ve öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu ortalamalar ile METE kurumlarında TKY uygulamasının çalışanları girişimde buldukları konularda hata yapma korkusunu ortadan kaldırma konusunda başarılı katkılarının olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır.

“Öğretmenler eğitim ve öğretimle ilgili sorunları yönetime yansıtılmaktan çekinmezler,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,10$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu ortalamalarla öğretmenlerinin eğitim ve öğretimle ilgili sorunları yönetime yansıtılmaktan fazla çekinmediklerini, TKY'nin bu konudaki

katkısını başarılı bulduklarını belirttikleri görülmektedir. İnsan ilişkilerine ilişkin bu alt ölçek yöneticilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Bu durum, yöneticilerin eskiye nazaran kendilerine öğretmenlerin sorunlarını daha sık ve açık yansıttıklarının kanıtı olarak kabul edilebilir.

“Kurumumuzun değerleri, özgörev bildirim (misyonu), uzun ufuk bakışı (vizyonu), politika ve stratejisi tüm çalışanların katılımıyla birlikte belirlenmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,03$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcılar kurumlarının değerleri, özgörev bildirim, uzun ufuk bakışı, politika ve stratejisi tüm çalışanların katılımıyla birlikte belirlenmesinde TKY'nin katkısını başarılı buldukları ortaya çıkmaktadır.

“Öğretmenler arasında sosyal faaliyetler düzenlenmektedir (kır gezisi, tiyatro, müze vb.),” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,34$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,25$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle teknik öğretmenler ve diğer ders öğretmenleri TKY uygulamasının öğretmenler arasında sosyal faaliyetler düzenleme konusunda katkısını kısmen başarılı buldukları, yöneticilerin ise başarılı buldukları görülmektedir. Teknik okullardaki ders yükünün fazlalığı bu konudaki en önemli olumlu olumsuz etkenlerden biridir. İnsan ilişkilerine ilişkin bu alt ölçek yönetici, teknik öğretmen ve öğretmenlerin katılım düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir. Diğer bir deyişle öğretmenler sosyal faaliyetlerine yer ayrılması ihtiyacı duyduklarını ima etmişlerdir.

“Kurumumuzda TKY uygulamaları kapsamında öğrencilerin kurumla bütünleşmesini sağlayıcı sosyal faaliyetler düzenlenmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,45$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların TKY uygulamasının öğrencilerin kurumla bütünleşmesini sağlayıcı sosyal faaliyetlere katkıda bulunma konusunda başarılı buldukları anlaşılmaktadır.

“Kurumumuzda TKY uygulamaları yöneticilerle öğretmenler arası ilişki ve iletişimi olumlu yönde etkilemiştir,” alt ölçeğine yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ),

teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulamasının yöneticilerle öğretmenler arası ilişki ve iletişimi olumlu yönde etkileme konusunda katkısını başarılı buldukları görülmektedir.

“Kurumumuzda TKY uygulamaları çalışanların iş doyumunu ve çalışma şevkinin artmasına neden olmuştur,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,58$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,34$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ) olarak değerlendirmiştir. TKY uygulamalarının çalışanların iş doyumunun ve çalışma şevkinin artmasına neden olma konusunda katkılarını yönetici ve öğretmenler başarılı bulmakta, teknik öğretmenler ise kısmen başarılı buldukları görülmektedir. Teknik öğretmenlerdeki onaylama düzeyinin düşüklüğü okul, ders ve atölye programı yoğunluğundan TKY faaliyetlerine fazla müdahil olmamaktan kaynaklandığı düşünülebilir. İnsan ilişkilerine ilişkin bu alt ölçek Teknik öğretmenlerin katılım düzeylerinin “en düşük” olduğu ölçektir. Bu nokta, teknik öğretmenlerin iş doyumunun yükseltilmesi için tedbirler alınması ihtiyacına işaret etmektedir.

#### **4.3.4. Meslek Eğitimi Kurumlarında TKY'nin Kurumsal Kapasiteyi Geliştirmesine İlişkin Görüşlere İlişkin Bulgular**

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin meslek eğitimi kurumlarında TKY'nin kurumsal kapasitesinin geliştirmesine katkısına ilişkin hazırlanan 4 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 17'de görülmektedir.

TKY uygulayan meslek eğitimi kurumlarında kurumsal kapasite alt boyutuna yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,90$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu veriler ile katılımcılar TKY'nin kurumsal kapasite geliştirmeye katkısını başarılı bulduklarını bildirmişlerdir.



**Tablo 17. TKY'nin Kurumsal Kapasiteyi Geliştirmeye Katkısına İlişkin Görüşler**

Meslek Eğitim Kurumlarında Kurumsal Kapasiteyi Geliştirme	UNVAN							Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
	Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen					
	n	%n	n	%n	n	%n				
13. Kurumumuz ve atölyeleri teknik araç ve gereç yönünden yeterli donanımına sahiptir.	Hiç	0	0%	11	3%	0	0%	3,71	3,54	3,81
	Az	12	14%	51	14%	18	6%			
	Orta	18	21%	99	28%	83	29%			
	Çok	40	46%	124	35%	119	42%			
	Tam	17	20%	71	20%	64	23%			
14. Kurumumuz atölyeleri her zaman temiz, düzenlidir ve iş güvenliği sağlanmıştır.	Hiç	0	0%	6	2%	2	1%	4,07	4,01	3,99
	Az	1	1%	20	6%	9	3%			
	Orta	16	18%	60	17%	64	23%			
	Çok	46	53%	150	42%	123	43%			
	Tam	24	28%	122	34%	86	30%			
16. Kurumumuz bina, araç-gereç gibi alt yapısı, laboratuvar, atölye, spor ve toplantı salonları yeterlidir ve tam zamanlı (tam gün-tam yıl) olarak kullanılmaktadır	Hiç	0	0%	5	1%	4	1%	4,08	3,71	3,77
	Az	9	10%	44	12%	22	8%			
	Orta	8	9%	90	25%	74	26%			
	Çok	37	43%	126	35%	120	42%			
	Tam	33	38%	91	26%	64	23%			
23. Öğretmenler, eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanırlar ve büyük oranda öğretim materyallerini derslerinde kullanırlar.	Hiç	0	0%	7	2%	1	0%	3,79	3,82	3,75
	Az	9	10%	15	4%	25	9%			
	Orta	21	24%	91	26%	80	28%			
	Çok	35	41%	161	45%	116	41%			
	Tam	21	24%	80	23%	62	22%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,90</b>	<b>3,73</b>	<b>3,83</b>

TKY uygulayan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurumsal kapasite alt boyutuna ilişkin alt ölçekleri onaylama düzeyleri ise aşağıdaki gibidir;

“Kurumumuz ve atölyeleri teknik araç ve gereç yönünden yeterli donanımına sahiptir,” alt ölçegini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu veriler ile katılımcılar kurumlarını ve atölyelerin teknik araç ve gereçlerini yeterli bulmuştur. Kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin bu alt ölçek yönetici ve teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir. Buradan da işletmelerde uygulama eğitimi çok düzeyinde desteklemelerine rağmen yeterli bir makine teçhizat donanımında olduğu görülmektedir.

“Kurumumuz atölyeleri her zaman temiz ve düzenlidir ve iş güvenliği sağlanmıştır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,07$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,99$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulamasının atölyelerin düzen ve güvenliğine katkısını başarılı bulduklarını belirtmektedirler. Kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmen ve öğretmenlerin katılım düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Kurum görevlilerinin buna emek verdikleri anlaşılmaktadır. Bu mekanların öğrencinin erişimine her zaman açık tutulduğu halde böyle olması sevindiricidir.

“Kurumumuz bina, araç-gereç gibi alt yapısı, laboratuvar, atölye, spor ve toplantı salonları yeterlidir ve tam zamanlı (tam gün-tam yıl) olarak kullanılmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,08$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarının bina, araç-gereç gibi alt yapısı, laboratuvar, atölye, spor ve toplantı salonlarının başarılı olarak tam zamanlı (tam gün-tam yıl) kullanıldığını belirtmektedirler. Kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin bu alt ölçek yöneticilerin katılım düzeylerinin “en yüksek” maddesi olduğu görülmektedir.

“Öğretmenler, eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanırlar ve büyük oranda öğretim materyallerini derslerinde kullanırlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin TKY uygulaması içinde eğitim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanmakta olduklarını, öğretim materyallerini derslerinde başarılı şekilde kullandıklarını belirtmektedirler. Buna rağmen kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin bu alt ölçek diğer ders öğretmenlerinin katılım düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir. Diğer derslerin teknoloji ve materyallerinde öğretmenlerin eksiklik hissettikleri düşünülebilir.

#### 4.3.5. Meslek Eğitimi Kurumlarında Öğretimin Niteliği Uygulamalı Eğitime İlişkin Bulgular

Meslek okullarında “öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim” alt boyuna ilişkin alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime TKY'nin katkısını genel olarak başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

Meslek okullarındaki yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitimin alt boyutunu oluşturan alt ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri ise aşağıdaki gibidir;

“Mesleğimle ilgili Ulusal Piyasa Meslek Standartları çerçevesinde yapılan çalışmaları takip ederim ve ilgili derslerimde mutlaka işlerim” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,59$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar meslekleriyle ilgili yapılan çalışmaları takip ettiklerini ve gelişmeleri ilgili derslerinde başarılı şekilde işlediklerini belirtmektedirler. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

“Öğretmenlerimiz, işbirliğine dayalı öğrenme modelini bilirler,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar işbirliğine dayalı öğrenme modelini bildiklerini ve TKY'in yarattığı ortamı bu konuya katkısını başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin meslek eğitimi kurumlarında öğretimin niteliği uygulamalı eğitime ilişkin hazırlanan 10 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 18'de görülmektedir.

**Tablo 18. Öğretimin Niteliği-Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşlerle İlişkin Görüşler**

Meslek Okullarında Öğretimin Niteliği-Uygulamalı Eğitim	UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri	
	Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen					
	n	%n	n	%n	n	%n				
15. Mesleğimle ilgili Ulusal Piyasa Meslek Standartları çerçevesinde yapılan çalışmaları takip ederim ve ilgili derslerimde mutlaka işlerim.	Hiç	2	2%	9	3%	17	6%	3,84	3,69	3,59
	Az	2	2%	14	4%	18	6%			
	Orta	23	26%	117	33%	86	30%			
	Çok	41	47%	156	44%	106	37%			
	Tam	19	22%	61	17%	57	20%			
Öğretmenlerimiz işbirliğine dayalı öğrenme modelini bilirler.	Hiç	0	0%	4	1%	2	1%	3,91	3,83	3,80
	Az	3	3%	19	5%	19	7%			
	Orta	22	26%	92	26%	79	28%			
	Çok	41	48%	163	46%	119	42%			
	Tam	20	23%	80	22%	65	23%			
19. Öğretmenlerimiz konuları öğrencilerin anlayarak ve yaparak öğrenmelerini sağlarlar.	Hiç	0	0%	3	1%	0	0%	3,95	4,01	4,03
	Az	4	5%	8	2%	9	3%			
	Orta	17	20%	60	17%	64	23%			
	Çok	43	51%	196	55%	120	42%			
	Tam	21	25%	89	25%	91	32%			
20. Öğretmenlerimiz buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisini çok yoğun şekilde kullanırlar.	Hiç	3	3%	7	2%	2	1%	3,38	3,46	3,62
	Az	10	11%	46	13%	29	10%			
	Orta	34	39%	136	38%	94	33%			
	Çok	31	36%	112	31%	108	38%			
	Tam	9	10%	57	16%	51	18%			
21. Öğretmenlerimiz sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemişlerdir.	Hiç	3	3%	2	1%	1	0%	3,57	3,80	3,63
	Az	7	8%	20	6%	30	11%			
	Orta	31	36%	99	28%	94	33%			
	Çok	29	33%	165	46%	106	37%			
	Tam	17	20%	72	20%	53	19%			
26. Derslerde işlenen kuramsal konular atölyelerde derhal uygulamaya konmakta ve her öğrenciye öğreninceye kadar atölye alıştırmaları yapma fırsatı verilmektedir.	Hiç	3	4%	7	2%	2	1%	3,76	3,72	3,70
	Az	5	6%	19	5%	20	7%			
	Orta	18	21%	111	31%	91	32%			
	Çok	42	49%	148	42%	116	41%			
	Tam	17	20%	71	20%	53	19%			
32. Kurumumuzda meslek eğitimi; hem kurslar, hem çıraklık eğitimi, hem örgün meslek eğitiminde verilen okul-işyeri uygulamalı eğitim fırsatları vererek çok boyutlu hizmet anlayışıyla devam ediyor.	Hiç	0	0%	4	1%	0	0%	3,99	3,79	3,83
	Az	4	5%	22	6%	13	5%			
	Orta	22	25%	94	26%	87	31%			
	Çok	32	37%	164	46%	118	42%			
	Tam	29	33%	75	21%	66	23%			
33. Bölümlerin açılmasında sektör/işkolu ihtiyaç analizleri dikkate alınmaktadır.	Hiç	3	3%	11	3%	5	2%	3,74	3,75	3,78
	Az	5	6%	22	6%	21	7%			
	Orta	25	29%	86	24%	77	27%			
	Çok	33	38%	166	46%	109	38%			
	Tam	21	24%	72	20%	72	25%			
34. Mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme ve uygulama becerileri çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygundur	Hiç	0	0%	4	1%	1	0%	3,78	3,62	3,72
	Az	4	5%	23	6%	16	6%			
	Orta	25	29%	129	36%	99	35%			
	Çok	44	51%	147	41%	113	40%			
	Tam	14	16%	53	15%	55	19%			
35. Mezunların toplumsal becerileri (iletişim, kurum-içi insan ilişkileri, önderlik, takım çalışması vb. ) çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygundur	Hiç	0	0%	4	1%	0	0%	3,72	3,67	3,60
	Az	8	9%	24	7%	28	10%			
	Orta	23	26%	124	35%	109	38%			
	Çok	41	47%	134	38%	95	33%			
	Tam	15	17%	68	19%	52	18%			

Genel Ortalama:	3,74	3,70	3,73
-----------------	------	------	------

“Öğretmenlerimiz konuları öğrencilerin anlayarak ve yaparak öğrenmelerini sağladıkları,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=4,03$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar konuları öğrencilerinin anlayarak ve yaparak öğrenmelerini sağladıklarını ve TKY’nin bu konuya katkısını başarılı buldukları görüşüne sahiplerdir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Meslek eğitimi kurumlarındaki öğretmenlerin öğrencilerine konularını kavattıkları ve yeterli uygulama fırsatı verdiklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Öğretmenlerimiz buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisini çok yoğun şekilde kullanırlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,38$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticiler TKY uygulaması kapsamında buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisinin oldukça başarılı şekilde kullanıldığını, teknik öğretmenler ve diğer ders öğretmenleri ise başarılı kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek, yöneticilerin orta düzey onaylama ile 10 alt ölçek içinden onay düzeylerinin “en düşük” olduğu ölçektir. Yöneticiler öğretmenlerin yaratıcılığı ve buluşçuluğu daha fazla teşvik edebilecekleri görüşündedirler.

“Öğretmenlerimiz sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsemişlerdir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar sınıfta öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsediklerini ve TKY’nin katkısını da başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

“Derslerde işlenen kuramsal konular atölyelerde derhal uygulamaya konmakta ve her öğrenciye, öğreninceye kadar atölye alıştırmaları yapma fırsatı verilmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ) olarak

değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulanan METE kurumlarında, derslerinde işlenen kuramsal konuların atölyelerde derhal uygulamaya konmakta olduğu ve her öğrenciye, öğreninceye kadar atölye alıştırmaları yapma fırsatı verdikleri ve başarılı şekilde uyguladıkları görüşüne sahip oldukları görülmektedir.

“Kurumumuzda meslek eğitimi; hem kurslar, hem çıraklık eğitimi, hem örgün meslek eğitimine okul-işyeri uygulamalı eğitim fırsatları vererek çok boyutlu hizmet anlayışıyla devam ediyor,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,99$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarındaki meslek eğitiminin; hem kurslar, hem çıraklık eğitimi, hem de örgün meslek eğitimine okul ve işyeri uygulamalı eğitim fırsatları vererek çok boyutlu hizmet anlayışına başarılı şekilde devam ettiği görüşüne sahiptir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek yöneticilerin görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu ölçektir. Bu durum meslek eğitimi kurumlarının çeşitli ihtiyaç gruplarına farklı fırsatlar sunarak cevap vermek yönünde ciddi çaba harcadıklarını haber vermektedir. Aynı zamanda TKY’nin kurumsal kapasite kullanımına olumlu katkısının da bir ifadesidir.

“Kurumumuzda Bölümlerin açılmasında sektör/işkolu ihtiyaç analizleri dikkate alınmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY’ uygulanan kurumlarında bölümlerin açılmasında dış paydaşlar olan sektör/işkolu ihtiyaç analizlerinin başarılı düzeyde dikkate alındığını ifade etmektedirler.

“Mezunların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme ve uygulama becerileri çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygundur,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar mezunlarının iş yaşamında karşılaştıkları sorunları çözme ve uygulama becerilerinin çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygun ve başarılı olduğu görüşünü belirtmektedirler. Genellikle ifade edilen meslek eğitimi mezunlarının iş piyasasının taleplerine uygun olmadığı

(TİSK, 1999; DPT 2001b; Kılıç, 2006) savının meslek eğitimi kurumları yönetici ve öğretmenleri tarafından kabul edilmediği anlaşılmaktadır.

“Mezunların toplumsal becerileri (iletişim, kurum-içi insan ilişkileri, önderlik, takım çalışması vb.) çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygundur,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulanan kurumlarının toplumsal becerilerinin çalışacakları işkolunun gereksinimlerine uygun mezunlar yetiştirmelerine katkısının başarılı düzeyde olduklarını belirtmektedirler.

#### 4.3.6. Meslek Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Bulgular

“Meslek eğitiminde ölçme değerlendirme ve izleme” alt boyuna ilişkin alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ), teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,48$ ) ve diğer ders öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,66$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar bu ortalamalar ile Meslek eğitiminde TKY uygulamasını ölçme-değerlendirme ve izlemeye katkısını başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

Meslek eğitiminde görev yapan yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin meslek eğitiminde ölçme-değerlendirme ve izlemeye ilişkin alt ölçeklerin önermelerine görüş düzeyleri aşağıdaki gibidir;

“Modüllerin sonunda kazanılan yeterlilikler Piyasa Kurulu’na ölçülebilmektedir,” alt ölçeğine yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,28$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,28$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar modüllerin sonunda kazanılan yeterliliklerin Piyasa Kurulu’na kısmen başarılı şekilde ölçülebileceği görüşünü belirtmişlerdir. Bu durum bir yönüyle modüllü eğitim programlamasının tam oturmamasından ve hala sınıf geçme düzeyinin uygulamaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır. Diğer yönüyle ise piyasa kurulu henüz yeterlilikleri ölçmeye başlamadığı için yönetici ve öğretmenlerin bu konuda net bir kanaat oluşturmamış olmaları doğaldır. Ölçme-

değerlendirme ve izlemeye ilişkin bu alt ölçek yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin görüş düzeylerinin “en düşük” olduğu ölçektir. Bu durum, bir mesleğin dallarında edinilen birikimin okul dışında piyasa kurulunca nasıl ölçüleceğinin henüz yeterince anlaşılmamış olmasıyla ilgilidir.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin meslek eğitiminde ölçme-değerlendirme ve izlemeye ilişkin hazırlanan 6 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 19’da görülmektedir.

**Tablo 19. Meslek Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşler**

Meslek Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme ve İzleme		UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
3. Modüllerin sonunda kazanılan yeterlilikler piyasa kurulunca ölçülebilmektedir.	Hiç	4	5%	11	3%	11	4%	3,28	3,28	3,43
	Az	17	20%	60	17%	33	12%			
	Orta	25	29%	145	41%	114	40%			
	Çok	33	38%	98	28%	76	27%			
	Tam	8	9%	42	12%	50	18%			
39. Kurumumuzda başarı mutlaka ödüllendirilmektedir	Hiç	2	2%	14	4%	6	2%	4,10	3,67	3,76
	Az	2	2%	39	11%	33	12%			
	Orta	15	17%	90	25%	62	22%			
	Çok	34	39%	125	35%	106	37%			
	Tam	34	39%	91	25%	77	27%			
45. Kurum mezun olan öğrencilerini izlemektedir	Hiç	1	1%	13	4%	8	3%	3,71	3,59	3,60
	Az	5	6%	36	10%	29	10%			
	Orta	32	37%	114	32%	83	29%			
	Çok	29	33%	119	33%	113	40%			
	Tam	20	23%	77	21%	51	18%			
49. Yöneticilerimiz, iyi performans gösteren personeli/ekibi, öğretmenler kurulu toplantılarında, törenlerde vb. duyurarak takdir eder.	Hiç	2	2%	14	4%	8	3%	4,09	3,53	3,81
	Az	3	3%	48	13%	25	9%			
	Orta	18	21%	105	29%	58	20%			
	Çok	26	30%	117	33%	115	41%			
	Tam	38	44%	74	21%	77	27%			
50. Kurumun işleyişine ilişkin bilgilerin ve performans sonuçlarının tespitinde istatistik yöntemleri kullanılır	Hiç	2	2%	11	3%	0	0%	3,82	3,55	3,73
	Az	8	9%	44	12%	34	12%			
	Orta	15	17%	113	32%	72	25%			
	Çok	41	47%	115	32%	115	40%			
	Tam	21	24%	74	21%	63	22%			
54. Kurumumuzda, her türlü ödüllendirme bireysel performans değerlendirilmesi dikkate alınarak adil, tarafsız ve objektif olarak yapılmaktadır.	Hiç	3	3%	22	6%	10	4%	3,95	3,36	3,65
	Az	3	3%	67	19%	30	11%			
	Orta	23	27%	105	29%	87	31%			
	Çok	23	27%	89	25%	80	28%			
	Tam	34	40%	76	21%	77	27%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,82</b>	<b>3,48</b>	<b>3,66</b>



“Kurumumuzda başarı mutlaka ödüllendirilmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,10$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarında başarının ödüllendirildiğini ve bu ödüllendirmeye TKY uygulamasının katkısını başarılı bulduklarını belirtmektedirler. Ölçme-değerlendirme ve izlemeye ilişkin bu alt ölçek yönetici, teknik öğretmen ve öğretmenlerin katılım düzeylerinin “en yüksek” olduğu ölçektir. Bu izlenim, kurumlarda insan ilişkileri ve iş ilişkilerinin olumlu bir hava içerisinde ve adaletli götürüldüğü kanaatini belirtmektedir.

“Kurum mezun olan öğrencilerini izlemektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,59$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ) olarak değerlendirmiştir. Böyle bir uygulamanın sistemde bulunmadığı meraklı öğretmenlerin bazı öğrencileri izleyebildikleri bilinmektedir. Bu olumlu izlenim TKY uygulaması ile ilgili yeni bir boyuttur ve katılımcılar kurumlarının mezun olan meslek eğitimi öğrencilerinin başarılı şekilde izlemeye başladıklarını bildirmişlerdir.

“Yöneticilerimiz, iyi performans gösteren personeli/ekibi/takımı, öğretmenler kurulu toplantılarında, törenlerde vb. duyurarak takdir eder,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,09$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulaması içerisinde yöneticilerinin, iyi bir performans gösterenleri Öğretmenler Kurulu toplantılarında, törenlerde vb. duyurarak takdir ettiklerini ve TKY'nin bu uygulamaya katkısını başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

“Kurumun işleyişine ilişkin bilgilerin ve performans sonuçlarının tespitinde istatistik yöntemleri kullanılır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğrencilere ilişkin bilgilerin tasnif edildiği bir yapıdan, kurumun tüm idari ve eğitimsel kayıtlarının istatistik ve raporlarına konu olduğu bir düzene geçilmekte olan bir TKY uygulamasıdır. Katılımcılar METE kurumlarının işleyişine

ilişkin bilgilerin ve performans sonuçlarının tespitinde istatistik yöntemlerin başarılı şekilde kullanıldığını belirtmektedirler.

“Kurumumuzda, her türlü ödüllendirme bireysel performans değerlendirmesi dikkate alınarak adil, tarafsız ve objektif olarak yapılmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,36$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,66$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan yönetici ve diğer ders öğretmenleri meslek eğitimi kurumlarında, her türlü ödüllendirmenin bireysel performans değerlendirmesi dikkate alınarak adil, tarafsız ve objektif olarak başarılı şekilde yapıldığını belirtmektedirler. Diğer yandan, teknik öğretmenler bu oldukça başarılı diye değerlendirerek daha nesnel ve kendi çabalarını daha fazla gören bir ortam istediklerini belirtmişlerdir.

#### 4.3.7. Önderlikle İlgili Bulgular

TKY uygulaması yapılan meslek eğitimi kurumlarında “önderlik” alt boyutuna ilişkin alt ölçeklere yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,08$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar Bu verilerle katılımcılar TKY uygulamasının önderliğe ilişkin katkılarını başarılı bulduklarını söyleyebiliriz.

TKY uygulaması yapılan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin önderlik alt boyutunu oluşturan alt ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri aşağıdaki gibidir;

“Yöneticilerimiz, katıldıkları hizmet-içi eğitim, konferans ve seminer sonuçlarını çalışanlarla paylaşırlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,14$ ), teknik ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerinin %28’inin, öğretmenlerin yarısının TKY konusunda hizmet-içi eğitim almadıkları bir ortamda, TKY konusunda veya diğer konularda alınan eğitimlerin paylaşılmasının önemi açıktır. Yöneticilerin katıldıkları hizmet-içi

eğitim, konferans ve seminer sonuçlarını çalışanlarla paylaştıklarının belirtilmesi TKY ortamının bir etkisi olarak görülmektedir.

Yönetici, teknik ğretmen ve diğer ders ğretmenlerinin TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarındaki nderliğe ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanan 4 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 20’de görülmektedir.

**Tablo 20. nderlikle İlişkin Görüşler**

Önderlik		UNVAN						Yönetici	Teknik ğretmen	Diğer Ders ğretmenleri
		Yönetici		Teknik ğretmen		ğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
1. Yöneticilerimiz, katıldıkları hizmet içi eğitim, konferans ve seminer sonuçlarını çalışanlarla paylaşırlar.	Hiç	0	0%	17	5%	13	5%	4,14	3,68	3,79
	Az	6	7%	31	9%	23	8%			
	Orta	15	17%	109	30%	69	24%			
	ok	26	30%	95	26%	85	30%			
	Tam	39	45%	107	30%	94	33%			
9. Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi dşuncelerin hayata geçmesini teşvik etmektedir.	Hiç	0	0%	9	3%	3	1%	4,29	3,77	3,86
	Az	3	3%	22	6%	17	6%			
	Orta	9	10%	104	29%	76	27%			
	ok	35	40%	127	36%	109	38%			
	Tam	40	46%	92	26%	79	28%			
10. Yöneticilerimizin sergilediği tutum ve davranışlar, çalışanları heveslendirici, güdüleyici yöndedir.	Hiç	3	3%	19	5%	19	7%	4,13	3,47	3,52
	Az	3	3%	46	13%	28	10%			
	Orta	10	11%	112	31%	77	27%			
	ok	35	40%	109	31%	105	37%			
	Tam	36	41%	71	20%	55	19%			
31. Kurumumuzda, alışanların mezun oldukları alanlar dikkate alınmakta yapılacak işlerde bundan yararlanılmaktadır.	Hiç	0	0%	10	3%	2	1%	3,89	3,74	3,77
	Az	5	6%	18	5%	17	6%			
	Orta	22	26%	104	29%	93	33%			
	ok	35	41%	149	42%	103	36%			
	Tam	23	27%	77	22%	68	24%			
<b>Genel Ortalama:</b>							<b>4,08</b>	<b>3,63</b>	<b>3,73</b>	

“Yöneticilerimiz, yaratıcı ve yenilikçi dşuncelerin hayata geçmesini teşvik etmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,29$ ) tam, teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılardan yöneticiler “yöneticilerin yaratıcı ve yenilikçi dşuncelerin hayata geçmesini teşvik ettikleri” alt ölçeğini çok başarılı bulduklarını

belirterek, bu konuda bir bilinç, heves ve gayret içinde bulduklarını göstermektedirler. Öğretmenler ise başarılı bulduklarını belirtmektedirler. Önderliğe ilişkin bu alt ölçek katılımcıların görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Hem meslek eğitimine getirilen öğrenci merkezli yeni yaklaşımların, hem de TKY uygulamasının ortak bir ürünü olarak bu açılım çok önemli görülmektedir.

“Yöneticilerimizin sergilediği tutum ve davranışlar, çalışanları heveslendirici, güdüleyici yöndedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,13$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerinin sergilediği tutum ve davranışları, çalışanları heveslendirici, güdüleyici yönde başarılı bulduklarını ifade ederken, önderliğe ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmen ve öğretmenlerin altı alt ölçek içerisinde “en düşük” düzeyde başarılı buldukları ölçektir. Burada METE kurumlarındaki tüm öğretmenlerin daha fazla teşvik ve takdir bekledikleri ortaya çıkmaktadır.

“Kurumumuzda, çalışanların mezun oldukları alanlar dikkate alınmakta yapılacak işlerde bundan yararlanılmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar, kurumlarının çalışanlarını mezun oldukları alanları dikkate alarak yapılacak işlerde kendilerinden başarılı şekilde yararlanılmakta olduğunu belirtmektedirler.

#### **4.3.8. TKY Uygulaması Yapılan Meslek Eğitimi Kurumlarında Paydaş Memnuniyetine İlişkin Bulgular**

TKY uygulaması yapılan meslek eğitimi kurumlarında “paydaş memnuniyeti” alt boyutuna ilişkin alt ölçeklere yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ) ve diğer öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcılar meslek eğitimi kurumlarında TKY uygulamasının paydaş memnuniyetine katkısını genel olarak başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin TKY uygulaması yapılan meslek eğitimi kurumlarında paydaş memnuniyetiyle ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanan 6 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 21’de görülmektedir.

**Tablo 21. Paydaş Memnuniyetine İlişkin Görüşler**

Paydaş memnuniyeti		UNVAN						Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
		Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen				
		n	%n	n	%n	n	%n			
5. Kurumumuz paydaşlarının (veliler, iş piyasası, öğrenci) beklentilerini zamanında karşılamaktadır	Hiç	3	3%	4	1%	3	1%	3,81	3,61	3,76
	Az	4	5%	24	7%	19	7%			
	Orta	20	23%	149	42%	92	32%			
	Çok	38	44%	112	31%	99	35%			
	Tam	21	24%	70	19%	71	25%			
37. Kurumumuz genel toplum üzerinde olumlu etkiye sahiptir.	Hiç	0	0%	6	2%	2	1%	4,18	3,83	3,97
	Az	2	2%	27	8%	13	5%			
	Orta	14	16%	75	21%	64	23%			
	Çok	37	43%	163	46%	117	41%			
	Tam	34	39%	86	24%	88	31%			
38. Öğrenci velileri çocukların eğitim öğretim etkinlikleri konusunda öğretmenler ve kurum yönetimiyle işbirliği içindedirler	Hiç	1	1%	13	4%	8	3%	3,37	3,33	3,33
	Az	18	21%	79	22%	65	23%			
	Orta	26	30%	101	28%	81	29%			
	Çok	32	37%	107	30%	85	30%			
	Tam	10	11%	59	16%	44	16%			
41. Kurumumuzda, yerel işkolu temsilcileri ile görüşülüp ihtiyaca göre meslek edinme ve meslekte ilerleme kursları ve mevcut programlarımıza eklenmesi istenen modüller açılmaktadır.	Hiç	3	4%	21	6%	12	4%	3,71	3,47	3,56
	Az	7	8%	40	11%	28	10%			
	Orta	23	27%	105	29%	87	31%			
	Çok	31	36%	134	37%	104	37%			
	Tam	21	25%	58	16%	53	19%			
48. Kurum mezun olan öğrencilere iş bulma ve işyerlerinde verimli olmaları konusunda yardım etmektedir	Hiç	1	1%	15	4%	12	4%	3,69	3,46	3,52
	Az	8	9%	54	15%	34	12%			
	Orta	24	28%	97	27%	87	31%			
	Çok	38	44%	129	36%	96	34%			
	Tam	16	18%	60	17%	55	19%			
52. Kurumumuzda TKY uygulamaları öğretmenlerle veliler arası ilişki ve iletişimi olumlu yönde etkilemiştir	Hiç	3	3%	14	4%	8	3%	3,62	3,42	3,46
	Az	9	10%	53	15%	40	14%			
	Orta	23	26%	110	31%	94	33%			
	Çok	35	40%	128	36%	98	35%			
	Tam	17	20%	52	15%	44	15%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,71</b>	<b>3,50</b>	<b>3,60</b>

TKY uygulaması yapılan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin “paydaş memnuniyeti” alt boyutunu oluşturan alt ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri ise aşağıdaki gibidir;

“Kurumumuz paydaşlarının (veliler, iş piyasası, öğrenci) beklentilerini zamanında karşılamaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) ve diğer ders öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY uygulamasından sonra kurumun paydaşlarının beklentilerini zamanında karşılamakta başarılı olduğunu düşündüklerini belirtmektedirler.

“Kurumumuz genel toplum üzerinde olumlu etkiye sahiptir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,18$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle ankete katılanlar çalıştıkları METE kurumunun genel toplum üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görüşünü dile getirmişler ve kendilerini başarılı olarak nitelemektedirler. Paydaş memnuniyetine ilişkin ölçekteki bu alt ölçek yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Kurumun halkla ilişkilerde dikkatli olduğu ve TKY uygulamasıyla paydaş memnuniyetinin yüksek tutulduğunu ifade etmektedirler.

“Öğrenci velileri, çocukların eğitim öğretim etkinlikleri konusunda öğretmenler ve kurum yönetimiyle işbirliği içindedirler,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,37$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,33$ ) ve öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,33$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcılar öğrenci velilerini, çocukların eğitim öğretim etkinlikleri konusunda öğretmenler ve kurum yönetimiyle işbirliğini kısmen başarılı bulduklarını bildirmişlerdir. Bu alt ölçek, yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir. Son iki alt ölçeklerden biri tüm katılımcılardan “en yüksek” onay alan alt ölçek, diğeri “en düşük” onay alan alt ölçektir. Ölçtükları tutum ve davranışlar birbirlerini tamamlayıcı sonuçlar vermesi gerekirken zıt sonuçlar vermiştir. Eğitim kurumu paydaşları ile ilişkilerini iyi götürmek, taleplere

cevap vermek çabası içindeyken, aldığı izlenim öğrenci velilerinin katılım konusunda kayıtsız oldukları yönündedir. Eğitimde genel olan bu veli davranışı TKY uygulanan kurumlarda da aynen çıkmıştır. TKY uygulamalarının bu boyutu özel olarak ele alınması gerekmektedir.

“Kurumumuzda, yerel işkolu temsilcileri ile görüşülüp ihtiyaca göre meslek edinme ve meslekte ilerleme kursları ve mevcut programlarımıza eklenmesi istenen modüller açılmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ) olarak değerlendirmiştir. METE kurumlarında yerel işkolu temsilcileri ile görüşülüp ihtiyaca göre meslek edinme ve meslekte ilerleme kursları ve mevcut programlara eklenmesi istenen modüller açılmasında kurumlarını başarılı bulduklarını belirtmektedirler.

“Kurum, mezun olan öğrencilere iş bulma ve işyerlerinde verimli olmaları konusunda yardım etmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcılar kendi meslek eğitimi kurumlarından mezun olan öğrencilere iş bulma ve işyerlerinde verimli olmaları konusunda ettikleri yardımı başarılı olarak sınıflandırmışlardır.

“Kurumumuzda TKY uygulamaları öğretmenlerle veliler arası ilişki ve iletişimi olumlu yönde etkilemiştir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcılar kurumlarında TKY uygulamalarının öğretmenlerle veliler arası ilişki ve iletişimini olumlu yönde etkilediğini ifade ederek kurumlarını başarılı bulmuşlardır.

#### **4.3.9. Kurumda Sürekli İyileştirme Yapma ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular**

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarında sürekli iyileştirme yapma ile ilgili görüşlerini ortaya

çıkarmak için hazırlanan 8 ifadeye verdikleri yanıtların yüzde dağılımları ile görüş düzeyi ortalamaları Tablo 22’de görülmektedir.

**Tablo 22. Kurumda Sürekli İyileştirme Yapma ile İlgili Görüşlere İlişkin Bulgular**

TKY Uygulanan Meslek Eğitimi Kurumlarında Sürekli İyileştirme Yapma	UNVAN							Yönetici	Teknik Öğretmen	Diğer Ders Öğretmenleri
	Yönetici		Teknik Öğretmen		Öğretmen					
	n	%n	n	%n	n	%n				
2. Yöneticilerimiz, iyileştirme takım çalışmalarını destekler ve önerilerini dikkate alarak iyileştirmeler yapar.	Hiç	0	0%	9	3%	3	1%	4,11	3,77	3,86
	Az	3	3%	31	9%	21	7%			
	Orta	19	22%	94	26%	69	24%			
	Çok	30	34%	126	35%	111	39%			
	Tam	35	40%	100	28%	80	28%			
6. Kurumumuz işyerinde kazanılan uygulama ve iş hayatı alışkanlıklarının önemini kavramış, öğrenciyi atölyeden ziyade işyerinde öğrenmeye teşvik etmektedir.	Hiç	0	0%	5	1%	2	1%	3,97	3,88	3,84
	Az	2	2%	25	7%	18	6%			
	Orta	22	25%	84	24%	82	29%			
	Çok	40	46%	134	38%	104	37%			
	Tam	23	26%	107	30%	78	27%			
7. Yöneticilerimiz, bürokrasiden kaynaklanan bir takım engelleri ortadan kaldırıcı seçenekler geliştirmeye çalışmaktadırlar.	Hiç	2	2%	18	5%	17	6%	4,01	3,49	3,56
	Az	4	5%	41	12%	33	12%			
	Orta	17	20%	120	34%	74	26%			
	Çok	31	36%	101	29%	94	33%			
	Tam	32	37%	74	21%	66	23%			
30. Öğretmenlerimiz kurumumuzu geliştirici yenilikleri kolayca benimser ve uygular	Hiç	1	1%	6	2%	2	1%	3,79	3,75	3,82
	Az	10	12%	21	6%	17	6%			
	Orta	19	23%	100	28%	72	25%			
	Çok	30	36%	154	44%	131	46%			
	Tam	24	29%	73	21%	62	22%			
40. Kurumumuzda gelecek eğitim öğretim yılı için her yıl güncellenmiş TKY planı uygulanmaktadır.	Hiç	1	1%	10	3%	7	2%	4,05	3,70	3,84
	Az	8	9%	22	6%	21	7%			
	Orta	13	15%	107	30%	60	21%			
	Çok	29	33%	144	40%	119	42%			
	Tam	36	41%	74	21%	77	27%			
43. Kurumumuzdaki Kurum Gelişim ve Yönetim Ekibi(OGYE) TKY uygulama planı hazırlanması ve uygulanması konusunda yeterlidir	Hiç	2	2%	8	2%	4	1%	3,98	3,74	3,76
	Az	7	8%	20	6%	27	10%			
	Orta	16	18%	104	29%	79	28%			
	Çok	28	32%	151	42%	97	34%			
	Tam	34	39%	74	21%	77	27%			
44. TKY Eğitim faaliyetlerinde görev alan eğitimciler konuya inanarak gönüllü olarak çalışmaktadırlar	Hiç	4	5%	7	2%	7	2%	3,76	3,71	3,77
	Az	5	6%	30	8%	20	7%			
	Orta	26	30%	109	31%	76	27%			
	Çok	24	28%	123	34%	108	38%			
	Tam	27	31%	88	25%	73	26%			
61. Kurumumuzda TKY uygulamaları sonucu öğrencilerin olumsuz davranışlarında ve disiplin olaylarında azalma görülmüştür	Hiç	2	2%	20	6%	11	4%	3,74	3,45	3,48
	Az	8	9%	24	7%	27	10%			
	Orta	21	24%	141	39%	104	37%			
	Çok	36	41%	123	34%	99	35%			
	Tam	20	23%	51	14%	43	15%			
<b>Genel Ortalama:</b>								<b>3,90</b>	<b>3,65</b>	<b>3,74</b>



TKY uygulaması yapılan “meslek eğitimi kurumlarında sürekli iyileştirme yapma” alt boyutuna ilişkin alt ölçeklere yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,90$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu verilerle katılımcıların TKY uygulamasının METE kurumlarında sürekli iyileştirme yapmaya katkısını başarılı buldukları görülmektedir.

TKY uygulanan meslek eğitimi kurumlarında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin “kurumlarında sürekli iyileştirme yapma” alt alt boyutunu oluşturan ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri aşağıdaki gibidir;

“Yöneticilerimiz, iyileştirme takım çalışmalarını destekler ve önerilerini dikkate alarak iyileştirmeler yapar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,11$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar yöneticilerinin, METE kurumlarında iyileştirme amaçlı takım çalışmalarını desteklediğini ve önerilerini dikkate alarak iyileştirmeler yapmalarını başarılı bulduklarını ifade etmektedirler. Sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin bu alt ölçek yönetici ve diğer ders öğretmenlerinin görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir. Takım çalışmasının yine yüksek onay aldığı alt ölçeklerden biri Kurum-İç İlişkileri maddesinde 24. soruda idi. Öğretmenlerin takım çalışmasına olumlu yaklaşımlarının sağlaması bu şekilde olmuştur. Kurumların bu yaklaşımı kullanma sayesinde değişimi kolaylıkla gerçekleştirebilecekleri açıktır.

“Kurumumuz işyerinde kazanılan uygulama ve iş hayatı alışkanlıklarının önemini kavramış, öğrenciyi atölyeden ziyade işyerinde öğrenmeye teşvik etmektedir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarının işyerinde kazanılan uygulama ve iş hayatı alışkanlıklarının önemini kavramada ve öğrenciyi atölyeden ziyade işyerinde öğrenmeye teşvik etmekte başarılı olduğunu belirtmektedirler. Paydaş memnuniyetine ilişkin bu alt ölçek teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin “en yüksek” olduğu ölçektir. Eğitim ile İş Bağlantısı ölçeğindeki işletmelerde uygulamalı eğitimle ilgili 56., 57. ve

59. Sorularda teknik öğretmenler yüksek onaylar vererek bu konuya olumlu yaklaşımlarını ortaya koymuşlardır. Meslek eğitimini sürekli iyileştirme konusundaki tavrını da bu yönde koyarak kanaatlerinin iç tutarlılığı olduğunu ortaya koymuştur.

“Yöneticilerimiz, bürokrasiden kaynaklanan bir takım engelleri ortadan kaldırıci seçenekler geliştirmeye çalışmaktadırlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların TKY uygulanan kurumlarında yöneticilerin, bürokrasiden kaynaklanan bir takım engelleri ortadan kaldırıci seçenekler geliştirmede başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrudan TKY’den kaynaklanan bir iyileşmedir.

“Öğretmenlerimiz kurumumuzu geliştirici yenilikleri kolayca benimser ve uygular,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu durum kurumlarda ortak kanaatin bulunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, öğretmenlerin kurumu geliştirici yenilikleri kolayca benimsediklerini ve başarılı şekilde uyguladıklarını belirtmektedirler.

“Kurumumuzda gelecek eğitim öğretim yılı için her yıl güncellenmiş TKY planı uygulanmaktadır,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,05$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarında gelecek eğitim öğretim yılı için her yıl güncellenmiş TKY planı uygulanmakta kurumu başarılı bulduklarını bildirmişlerdir.

“Kurumumuzdaki Kurum Gelişim ve Yönetim Ekibi (OGYE) TKY uygulama planı hazırlanması ve uygulanması konusunda yeterlidir,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,98$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların kurumlarındaki takım çalışmalarını başarılı bulduklarını bildirmişlerdir. Kurum Geliştirme Grupları TKY uygulama planı hazırlanması ve uygulanması konusunda yeterli ve başarılı bulunmuştur.

“TKY eğitim faaliyetlerinde görev alan eğitimciler konuya inanarak gönüllü olarak çalışmaktadırlar,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar TKY eğitim faaliyetlerinde görev alan eğitimcileri başarılı bulduklarını ifade etmektedirler.

“Kurumumuzda TKY uygulamaları sonucu öğrencilerin olumsuz davranışlarında ve disiplin olaylarında azalma görülmüştür,” alt ölçeğini yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,45$ ) ve diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,48$ ) olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar kurumlarında TKY uygulamaları sonucu öğrencilerin olumsuz davranışlarında ve disiplin olaylarında azalma görüldüğünü TKY'nin bu azalmada başarılı katkılarının olduğunu belirtmektedirler.

#### **4.4. YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ FARK TESTLERİ**

Bu araştırmanın temel problemi doğrultusunda, uygulamaya katılan yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin TKY uygulamasının kurum etkinliğine ve verimliliğine katkısı konusundaki katılım düzeyleri arasında, anlamlı bir etkileşim olması, diğer bir ifade ile söz konusu bu katılım düzeylerinin benzer olması beklenmektedir. Dolayısıyla, ortalama görüş düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının ortaya konması gerekmektedir.

Ölçekler genelinde elde edilen ortalama katılım düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığı “Bağımsız Örneklem t Testi” kullanılarak test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmektedir.

#### 4.4.1. Cinsiyete Göre Fark Testleri

Cinsiyete göre fark testlerinde, kadın yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,8$ ), erkek yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,6$ ) olarak değerlendirmiştir. Kadın teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,6$ ), erkek yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=6,6$ ) olarak değerlendirmiştir. Kadın diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,7$ ), erkek diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=4,6$ ) olarak değerlendirmiştir. Kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 23. Cinsiyete Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Cinsiyet	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Program Niteliği	Erkek	85	3,8	0,58	0,09	312	3,7	0,68	0,69	154	3,7	0,67	0,64
	Kadın	2	4,5	0,71		48	3,7	0,69		130	3,8	0,56	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Erkek	85	3,8	0,66	0,13	312	3,7	0,71	0,47	154	3,7	0,7	0,23
	Kadın	2	4,5	0,71		48	3,6	0,7		130	3,8	0,62	
İnsan İlişkileri	Erkek	85	3,7	0,8	0,06	312	3,5	0,77	0,58	154	3,5	0,87	0,21
	Kadın	2	4,8	0,26		48	3,4	0,9		130	3,7	0,65	
Kurumsal kapasite geliştirme	Erkek	85	3,9	0,69	0,08	312	3,7	0,83	0,69	154	3,8	0,68	0,86
	Kadın	2	4,8	0,35		48	3,7	0,81		130	3,8	0,62	
Öğretimin Niteliği -Uygulamalı Eğitim	Erkek	85	3,7	0,68	0,06	312	3,7	0,68	0,73	154	3,7	0,69	0,78
	Kadın	2	4,7	0,49		48	3,7	0,65		130	3,7	0,59	
Ölçme - Değerlendirme İzleme	Erkek	85	3,8	0,8	0,13	312	3,5	0,86	0,54	154	3,6	0,83	0,6
	Kadın	2	4,7	0,23		48	3,6	0,86		130	3,7	0,7	
Önderlik	Erkek	85	4,1	0,77	0,31	312	3,6	0,9	0,95	154	3,7	0,82	0,32
	Kadın	2	4,6	0,18		48	3,6	0,84		130	3,8	0,74	
Paydaş Memnuniyeti	Erkek	85	3,7	0,76	0,14	312	3,5	0,81	0,38	154	3,6	0,81	0,39
	Kadın	2	4,5	0,47		48	3,4	0,79		130	3,6	0,63	
Sürekli İyileştirme	Erkek	85	3,9	0,83	0,17	312	3,7	0,76	0,88	154	3,7	0,76	0,2
	Kadın	2	4,7	0,08		48	3,7	0,79		130	3,8	0,64	
Genel Ortalama	Erkek	85	3,8	0,66	0,08	312	3,6	0,68	0,81	154	3,7	0,69	0,36
	Kadın	2	4,6	0,4		48	3,6	0,71		130	3,7	0,55	

Araştırmada METE kurumlarında kadın yöneticilerin az olduğu görülmektedir. Kurumlar toplamında öğretmen kadrosundaki kadın oranı % 45,7

teknik öğretmenlik kadrosundaki kadın oranı % 13'ü bulurken, yönetim kadrosundaki kadınların oranı % 2,9'da kalmaktadır

Yapılan farklılık testlerinde kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin, her bir alt ölçeğe ve genel toplama ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Kadın teknik öğretmenler ile erkek teknik öğretmenlerin her bir alt ölçeğe ve genel toplama ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Kadın diğer ders öğretmenleri ile erkek diğer ders öğretmenlerin her bir alt ölçeğe ve genel toplama ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### 4.4.2. Görev Yapılan Kurumun Türüne Göre Fark Testleri

Görev yapılan kurumun türüne göre fark testleri sonuçları Tablo 24'te görülmektedir.

**Tablo 24. Görev Yapılan Kurumun Türüne Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Cinsiyet	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Program Niteliği	Mes. Lis.	66	3,9	0,51	0,006*	307	3,7	0,6	0,000*	223	3,7	0,63	0,802
	M.E.M.	21	3,5	0,73		53	3,4	0,97		61	3,8	0,61	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Mes. Lis.	66	3,9	0,59	0,017*	307	3,7	0,66	0,008*	223	3,7	0,66	0,997
	M.E.M.	21	3,5	0,8		53	3,4	0,9		61	3,7	0,68	
İnsan İlişkileri	Mes. Lis.	66	3,9	0,7	0,002*	307	3,6	0,74	0,009*	223	3,6	0,76	0,031*
	M.E.M.	21	3,3	0,96		53	3,2	0,97		61	3,4	0,82	
Kurumsal kapasite geliştirme	Mes. Lis.	66	4	0,61	0,155	307	3,8	0,77	0,003*	223	3,9	0,65	0,26
	M.E.M.	21	3,7	0,91		53	3,4	1,07		61	3,8	0,67	
Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	Mes. Lis.	66	3,8	0,62	0,019*	307	3,8	0,6	0,001*	223	3,7	0,63	0,476
	M.E.M.	21	3,4	0,81		53	3,4	0,99		61	3,7	0,69	
Ölçme - Değerlen. İzleme	Mes. Lis.	66	4	0,67	0,000*	307	3,5	0,82	0,014*	223	3,7	0,77	0,048*
	M.E.M.	21	3,3	0,95		53	3,2	1,04		61	3,5	0,75	
Önderlik	Mes. Lis.	66	4,2	0,65	0,007*	307	3,7	0,8	0,000*	223	3,8	0,76	0,393
	M.E.M.	21	3,7	0,96		53	3,2	1,22		61	3,7	0,9	
Paydaş Memnuniyeti	Mes. Lis.	66	3,9	0,64	0,002*	307	3,5	0,76	0,040*	223	3,6	0,72	0,043*
	M.E.M.	21	3,3	0,95		53	3,3	1,02		61	3,4	0,76	
Sürekli İyileştirme	Mes. Lis.	66	4,1	0,68	0,001*	307	3,7	0,69	0,001*	223	3,8	0,69	0,127
	M.E.M.	21	3,4	1,03		53	3,3	1,05		61	3,6	0,75	
Genel Ortalama	Mes. Lis.	66	3,9	0,56	0,002*	307	3,7	0,62	0,001*	223	3,7	0,63	0,192
	M.E.M.	21	3,4	0,82		53	3,3	0,95		61	3,6	0,64	

\* $p<0.05$

Görev yapılan kurumun türüne göre fark testlerinde yöneticiler;

Meslek eğitimi programının niteliği boyutundaki uygulamalara ait görüşlere bakıldığında, meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin yapılan farklılık testlerinde meslek lisesi yöneticileri ile meslek eğitim merkezi yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,006<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticilerinin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi, meslek eğitim merkezlerinin çok işlevli ve çok programlı türüne sahip olmalarına karşın konularının tam netleşmemiş olması ile ilgilidir. Bu konu kurum içinden TKY çözümlenebilecek bir konu değildir.

Eğitim iş hayatı bağlantısı boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin eğitim-iş hayatı bağlantısı boyutuna yapılan farklılık testlerinde meslek lisesi yöneticileri ile meslek eğitim merkezi yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,017<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticilerinin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Yine meslek eğitim merkezlerine hem yaygın, hem örgün, hem de çıraklık türü programın modüllü veya modülsüz uygulanmasından ve Bakanlığın bu meslek programlarını aynı ölçüler ve içeriğe oturtma talimatını vermede gecikmesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

İnsan ilişkileri boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,28$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin kurum-içi insan ilişkileri boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,002<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticileri daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmektedir. Yöneticilerde görev yapılan kurumun türüne göre fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş düzeylerinden biri meslek eğitim merkezi yöneticilerinde kurum-içi insan ilişkileri boyutunda olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutu üzerindeki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,019<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticileri daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçme-değerlendirme ve izleme boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,98$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,30$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin ölçme değerlendirme ve izleme boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticilerinin daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, çıraklık-kalfalık-ustalık eğitimi kurs değerlendirmeleri ve belgelerin denklik taşımamasından kaynaklanıyor olabilir.

Önderlik boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,20$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin önderlik boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,007<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticileri daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise yetkileri açık belirlenmemiş bir makamda görev yapmaları ile ilgili olabilir.

Yöneticiler arasında, görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” görüş düzeyi meslek lisesi yöneticilerinin önderlik boyutundaki görüşlerindedir.

Paydaş memnuniyeti boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,85$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,28$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin paydaş memnuniyeti boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,002<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticileri paydaşlarının memnuniyeti konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Yöneticiler arasında görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde en olumlu görüş düzeylerinden birinin meslek eğitim merkezi yöneticilerinin paydaş memnuniyeti boyutundaki görüşleridir.

Kurumda sürekli iyileştirme yapma boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,06$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,39$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerin sürekli iyileştirme yapma boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticilerinin sürekli kurumsal iyileştirme yapma konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin tüm ölçeklerdeki görüş düzeylerinin ortalaması meslek liselerinde görev yapan yöneticiler için ortalama ( $\bar{X}=3,94$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticiler için ise ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ) belirlenmiştir. Yöneticilerin görüş düzeylerinin ortalaması boyutunda görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,002<0.05$ ). Meslek liseleri yöneticileri tüm boyutlarda daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Meslek eğitimi yöneticilerinin ise kurum kuruluş ve görevlendirmeleri konusunda sorunları olduğu açıktır.

Görev yapılan kurumun türüne göre fark testlerinde teknik öğretmenler;

Meslek eğitimi programının niteliği boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,37$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,44$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin eğitim iş hayatı bağlantısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,008<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Kurum içi insan ilişkileri boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev



yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,24$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin kurum-içi insan ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,009<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Kurumsal kapasite geliştirme boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,003<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş oranının meslek lisesi teknik öğretmenlerinde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir.

Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutundaki çalışmalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler daha olumlu görüşlere olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme ve izleme boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,21$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin ölçme-değerlendirme ve izlemeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,0014<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler yaptıkları ölçme değerlendirme ve izleme faaliyetleri konusunda daha olumlu görüşlere olduğu görülmektedir.

Görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde “en düşük” görüş oranının meslek eğitim merkezleri teknik öğretmenlerinde ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Önderlik boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,20$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin önderliğe ilişkin görüşleri arasında kurumlara göre anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenlerin daha olumlu görüşlere olduğu anlaşılmaktadır.

Paydaş memnuniyeti boyutundaki çalışmalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,29$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,040<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenlerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu belirtilmektedir.

Kurumunda sürekli iyileştirme yapma boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,33$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0.05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler kurumlarında sürekli iyileştirme çalışmaları yapılması konusunda daha olumlu görüşe sahiptir.

Tüm ölçeklerde ortalama görüş düzeylerinin ortalaması olarak meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,66$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan teknik öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=3,33$ ) belirlenmiştir. Aralarında anlamlı fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Meslek liselerinde görevli teknik öğretmenler konusunda kurumlarındaki yapısal dönüşüm ve TKY uygulamalarının tümü daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde diğer ders öğretmenleri;

Kurum içi insan ilişkileri boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ) olarak değerlendirmiştir. Meslek liselerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri meslek eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,031<0,05$ ). Meslek liselerinde görevli diğer ders öğretmenlerinin kurumlarındaki insan ilişkileri konusunda daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

Diğer ders öğretmenleri arasında görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş oranı meslek eğitim merkezleri diğer ders öğretmenlerinde kurum-içi insan ilişkileri boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Bu kurumların henüz oturmamış olduğuna dair bir gösterge olarak kabul edilebilir.

Diğer ders öğretmenlerinde görev yapılan kurumun türüne göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş oranı meslek lisesi diğer ders öğretmenlerinin kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirme ve izleme boyutundaki uygulamalara meslek liselerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) olarak değerlendirmiştir. “Ölçme Değerlendirme ve İzleme” boyutunda meslek lisesinde görev yapan diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş düzeyleri ile meslek eğitim merkezinde görev yapan diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,048<0,05$ ). Meslek lisesi diğer ders öğretmenlerinin “Ölçme Değerlendirme ve İzleme” alt ölçeğini ilişkin daha olumlu görüşe sahiptir olduğu anlaşılmaktadır.

Paydaş memnuniyetini sağlama faaliyetine meslek liselerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), meslek eğitim merkezlerinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ) olarak değerlendirmiştir. “Paydaş

Memnuniyeti” boyutu hakkındaki görüşlerine göre meslek lisesinde görev yapan diğer ders öğretmenleri ile meslek eğitim merkezinde görev yapan diğer ders öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,043<0,05$ ). Meslek lisesi diğer ders öğretmenlerinin “Paydaş Memnuniyeti” boyutuna ilişkin daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Görev yapılan kurum türüne göre diğer ders öğretmenleri arasında tüm ölçeklerde genel toplama ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). METE kurumlarında görev yapan diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş düzeylerinin ortalaması Meslek Liselerinde ( $\bar{X}=3,72$ ), Meslek Eğitim Merkezlerinde ( $\bar{X}=3,60$ ) seviyesinde belirlenmiştir.

#### **4.4.3. TKY İle İlgili Bir Kurs, Seminer, Ders vs. HİE Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Fark Testleri**

Yöneticilerde TKY ile ilgili kurs seminer vs. eğitim etkinliğine katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” olumlu görüş oranlarından biri etkinliğe katılmamış yöneticiler arasında kurum-içi insan ilişkileri boyutunda olduğu görülmektedir.

Yöneticilerde TKY ile ilgili kurs seminer vs. eğitim etkinliğine katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” katılım oranlarından biri de bir eğitim etkinliğe katılmamış yöneticiler arasında ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu görülmektedir.

Yöneticilerde TKY ile ilgili kurs, seminer vb. eğitim etkinliğine katılma durumuna göre fark testlerinde en büyük olumlu görüş oranından biri eğitim etkinliğine katılmış yöneticilerin önderlik boyutu ile ilgili görüşleridir.

Bir TKY eğitimi etkinliğine katılmış yöneticiler kurumlarında sürekli iyileştirme yapma boyutundaki uygulamaları ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ), bir TKY eğitim etkinliğine katılmamış yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) onayladıklarını bildirmişlerdir. Eğitim etkinliğine katılmış yöneticiler ile katılmamışların katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,040<0,05$ ). TKY ile ilgili kurs, seminer, ders vb.

eğitim etkinliğine katılmışlık durumuna göre yöneticilerin “ kurumlarında sürekli iyileştirme yapma “ alt ölçeğini “evet” deme düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

TKY ile ilgili kurs, seminer vb. bir eğitici etkinliğe katılma durumuna göre fark testlerinde Tablo 25’e göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 25. TKY İle İlgili Bir Kurs, Seminer, Ders vs. HİE Etkinliğine Katılma Durumlarına Göre Fark Testleri**

Ölçekler	TKY ile ilgili etkinliğe katılım	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Prog. Niteliği	Evet	63	3,85	0,51	0,19	199	3,7	0,69	0,62	131	3,7	0,61	0,98
	Hayır	24	3,66	0,76		161	3,7	0,66		153	3,7	0,63	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Evet	63	3,8	0,64	0,86	199	3,7	0,69	0,7	131	3,7	0,63	0,93
	Hayır	24	3,77	0,74		161	3,7	0,73		153	3,7	0,7	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Evet	63	3,83	0,79	0,17	199	3,5	0,77	0,43	131	3,7	0,74	0,27
	Hayır	24	3,56	0,85		161	3,5	0,81		153	3,5	0,81	
Kurumsal kapasite geliştirme	Evet	63	3,99	0,64	0,06	199	3,7	0,87	0,63	131	3,9	0,65	0,54
	Hayır	24	3,68	0,79		161	3,8	0,78		153	3,8	0,65	
Öğretimin Niteliği-Uyg. Eğitim	Evet	63	3,79	0,65	0,33	199	3,7	0,69	0,93	131	3,8	0,59	0,66
	Hayır	24	3,63	0,77		161	3,7	0,67		153	3,7	0,69	
Ölçme – Değerlendirme İzleme	Evet	63	3,92	0,72	0,06	199	3,5	0,88	0,77	131	3,7	0,73	0,1
	Hayır	24	3,56	0,94		161	3,5	0,84		153	3,6	0,8	
Önderlik	Evet	63	4,17	0,71	0,05	199	3,7	0,9	0,4	131	3,8	0,76	0,52
	Hayır	24	3,82	0,85		161	3,6	0,88		153	3,7	0,81	
Paydaş Memnuniyeti	Evet	63	3,75	0,76	0,4	199	3,5	0,8	0,81	131	3,6	0,71	0,52
	Hayır	24	3,6	0,78		161	3,5	0,81		153	3,6	0,75	
Sürekli İyileştirme Yapma	Evet	63	4,01	0,79	0,040*	199	3,7	0,77	0,27	131	3,8	0,68	0,33
	Hayır	24	3,61	0,85		161	3,6	0,75		153	3,7	0,73	
Genel Ortalama	Evet	63	3,88	0,62	0,14	199	3,6	0,69	0,64	131	3,7	0,6	0,43
	Hayır	24	3,64	0,76		161	3,6	0,69		153	3,7	0,66	

\*p<0,05

Yöneticilerin kabul düzeylerinin ortalaması bir TKY eğitim etkinliğine katılmış yöneticilerde ( $\bar{X}=3,88$ ), bir TKY eğitim etkinliğine katılmamış yöneticilerde yine de ( $\bar{X}=3,64$ ) belirlenmiştir.

TKY ile ilgili kurs, seminer, ders vs. eğitim etkinliğine katılma durumlarına göre yöneticilerin tüm ölçeklerde genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri

arasında “sürekli iyileştirme yapma” haricinde anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). TKY ile ilgili kurs, seminer, ders vb. eğitim etkinliğine katılma durumlarına göre yöneticilerin “kurumlarında sürekli iyileştirme yapma” alt ölçeğini “evet” deme düzeyi eğitime katılmış olanlarda daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu, temel TKY uygulamaları açısından hizmet-içi-eğitimin etkisini ortaya koyan önemli bir bulgudur.

TKY ile ilgili kurs, seminer vb. hizmet-içi-eğitim etkinliğine katılma durumuna göre fark testlerinde teknik öğretmenler;

Bir TKY HİE etkinliğine katılmış teknik öğretmenler kurumsal kapasitenin yükseltilmesine ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), bir TKY eğitim etkinliğine katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerde TKY ile ilgili kurs, seminer vb. eğitim etkinliğine katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” olumlu görüş oranı etkinliğe katılan teknik öğretmenlerde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir. Diğer yandan HİE etkinliğine katılmamış teknik öğretmenlerin görüşleri daha da olumludur. Bu bulgu, HİE etkinliğine katılanların konuyu ayrıntıları öğrendikleri için daha gerçekçi değerlendirdikleri, katılmayanların ise sırf eğitimin önemine verdikleri değer dolayısı ile bu uygulamayı yücelttikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bir TKY HİE eğitim etkinliğine katılmış teknik öğretmenler ölçme - değerlendirme ve izleme için yapılanlara ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ), bir TKY eğitim etkinliğine katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerde TKY ile ilgili kurs seminer vb. eğitim etkinliğine katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” katılım oranlarından biri de bir hizmet-içi eğitim etkinliğine katılmamış teknik öğretmenler arasında ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda görülmektedir.

Görev yapılan kurum türüne göre teknik öğretmenler arasında tüm ölçeklerde genel toplama ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). METE kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin

ortalaması Meslek Liselerinde ( $\bar{X}=3,60$ ), Meslek Eğitim Merkezlerinde ( $\bar{X}=3,60$ ) seviyesinde belirlenmiştir.

TKY ile ilgili kurs, seminer vb. etkinliğe katılma durumuna göre fark testlerinde diğer ders öğretmenleri;

Diğer ders öğretmenlerinde kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş oranı çalışmalara katılmayan diğer ders öğretmenleri arasında kurum-içi insan ilişkileri boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer ders öğretmenleri arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş oranı çalışmalara katılmayan öğretmenlerde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir.

Diğer ders öğretmenleri arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş oranının çalışmalara katılan öğretmenler arasında paydaş memnuniyeti boyutunda olduğu görülmektedir. Konuyu öğrendikçe yapılması gerekenleri fark etme kapasitesi geliştirdikleri sonucuna varılabilir.

Diğer ders öğretmenlerinin TKY ile ilgili kurs, seminer, ders vb. bir etkinliğe katılma durumlarına göre diğer ders öğretmenlerin genel toplamına ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bunun yanında, TKY ile ilgili kurs seminer vb. etkinliğe katılan öğretmenlerin tüm alt boyutlara ilişkin olumlu görüş bildirme düzeyleri yüksek olduğu görülmektedir.

#### **4.4.4. Kurumdaki TKY Çalışmalarında Yer Alıp Almama Durumuna Göre Fark Testleri**

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurumdaki TKY çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre fark testlerinde, aşağıda Tablo 26'daki sonuçlara ulaşılmaktadır.

**Tablo 26. Kurumdaki TKY Çalışmalarında Yer Alıp Almama Durumuna Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Yer Alma	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Prog. Niteliği	Evet	72	3,8	0,57	0,4	199	3,73	0,7	0,07	146	3,69	0,65	0,16
	Hayır	15	3,7	0,7		161	3,6	0,64		138	3,79	0,59	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Evet	72	3,8	0,67	0,81	199	3,76	0,71	0,011*	146	3,62	0,64	0,045*
	Hayır	15	3,8	0,64		161	3,57	0,69		138	3,78	0,69	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Evet	72	3,8	0,83	0,94	199	3,58	0,78	0,031*	146	3,56	0,76	0,54
	Hayır	15	3,8	0,74		161	3,4	0,79		138	3,62	0,8	
Kurumsal kapasite geliştirme	Evet	72	3,9	0,67	0,22	199	3,79	0,86	0,11	146	3,8	0,64	0,38
	Hayır	15	3,7	0,78		161	3,65	0,78		138	3,86	0,66	
Öğretimin Niteliği-Uyg. Eğitim	Evet	72	3,8	0,69	0,58	199	3,78	0,71	0,019*	146	3,66	0,63	0,07
	Hayır	15	3,7	0,72		161	3,61	0,62		138	3,8	0,65	
Ölçme – Değerlen. İzleme	Evet	72	3,8	0,82	0,98	199	3,57	0,86	0,021*	146	3,63	0,73	0,6
	Hayır	15	3,8	0,71		161	3,36	0,85		138	3,68	0,81	
Önderlik	Evet	72	4,1	0,78	0,17	199	3,7	0,91	0,11	146	3,69	0,74	0,33
	Hayır	15	3,8	0,66		161	3,55	0,86		138	3,78	0,84	
Paydaş Memnuniyeti	Evet	72	3,7	0,78	0,57	199	3,6	0,76	0,010*	146	3,55	0,73	0,3
	Hayır	15	3,8	0,69		161	3,38	0,84		138	3,64	0,72	
Sürekli İyileştirme Yapma	Evet	72	3,9	0,86	0,56	199	3,73	0,75	0,033*	146	3,72	0,71	0,5
	Hayır	15	3,8	0,66		161	3,56	0,76		138	3,77	0,71	
Genel Ortalama	Evet	72	3,8	0,68	0,69	199	3,69	0,69	0,015*	146	3,65	0,61	0,21
	Hayır	15	3,8	0,65		161	3,52	0,68		138	3,74	0,65	

\*p<0,05

Yöneticilerin kurumdaki TKY çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre fark testleri;

Yöneticiler arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme oranı çalışmalara katılmayan yöneticilerin meslek eğitimi programının niteliği boyutu ile ilgili olduğu görülmektedir.

Yöneticiler arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” olumlu görüş bildirme oranı çalışmalara katılan yöneticiler arasında önderlik boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.



Yöneticilerin kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumlarına göre bakıldığında yöneticilerin genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bunun yanında, TKY çalışmalarına katılan yöneticilerin tüm alt boyutlara ilişkin olumlu görüşlerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Teknik öğretmenlerin kurumdaki TKY çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre fark testleri;

TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler eğitim ile iş hayatı bağlantısı faaliyetleri boyutuna ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ) olarak değerlendirmiştir. TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutundaki olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,011<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kurum içi insan ilişkileri boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,58$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ise ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurum içi insan ilişkileri boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,031<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmektedir.

Kurumsal kapasite geliştirme boyutunda TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ) olarak değerlendirmiştir. TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenler arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” olumlu görüş bildirme oranı çalışmalara katılan teknik öğretmenler arasında kurumsal kapasite geliştirme boyutuyla ilgili olduğu görülmektedir.

Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ise ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ise ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,019<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin çalışmalara olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ölçme - değerlendirme ve izleme boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ise ortalama ( $\bar{X}=3,36$ ) olarak değerlendirmiştir. TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin ölçme - değerlendirme ve izleme boyutuyla olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,021<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmektedir. Teknik öğretmenler arasında kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” katılım oranı çalışmalara katılmayan teknik öğretmenlerin ölçme - değerlendirme ve izleme boyutundadır. TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Eğitimin neticelerinin ölçülmesi ve mezunların piyasaya güvenle çıkmaları konusunda çok düzeyinde önemli olan bu boyutun yeterince anlaşılması için teknik öğretmenlerin tamamını kapsayıcı bir kurumsal faaliyete ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Paydaş memnuniyeti boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,60$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,38$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,010<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu izlenim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sürekli iyileştirme yapma boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ) olarak değerlendirmiştir. Sürekli iyileştirme yapma boyutundaki TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,033<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmektedir.

Teknik öğretmenlerin olumlu görüş ortalamasının TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,69$ ), TKY çalışmalarına katılmayan teknik öğretmenlerde ise ( $\bar{X}=3,52$ ) olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenlerin katılım düzeylerinin ortalamasına bakıldığında, TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile katılmayan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,015<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumlarına göre teknik öğretmenlerin genel toplam ve “Meslek Eğitimi Programının Niteliği” haricindeki tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin tüm alt boyutlara ilişkin olumlu görüş düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Diğer ders öğretmenlerin kurumdaki TKY çalışmalarına katılıp katılmama durumuna göre yapılan farklılık testleri;

Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ), TKY çalışmalarına katılmayan öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ) olarak değerlendirmiştir. Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ile katılmayan diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,045<0,05$ ). TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bunun, eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunun önemini bizzat kurumun içinde bulunarak görme fırsatı bulan

diğer ders öğretmenlerinin bu alanda daha yüksek düzeyinde geliştirme yapılması gereğini gözlemledikleri görülmektedir.

Kurumsal kapasite geliştirme boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ), TKY çalışmalarına katılmayan öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerin kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” olumlu görüş oranı çalışmalara katılmayan diğer ders öğretmenleri arasında kurumsal kapasite geliştirme boyutu konusundadır. Diğer ders öğretmenlerinden sürece katılmayanların yapılan işin önemini gözlemleyerek kurumsal kapasite geliştirmeyi benimsedikleri söylenebilir.

Önderlik boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), TKY çalışmalarına katılmayan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinin kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumuna göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme oranı çalışmalara katılan diğer ders öğretmenlerinin paydaş memnuniyeti boyutundaki görüşleri olduğu görülmektedir.

Paydaş memnuniyeti boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), TKY çalışmalarına katılmayan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu boyutla ilgili olarak TKY çalışmasına katılmayanların konunun önemine daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir.

Kurumda sürekli iyileştirme yapma boyutundaki TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), TKY çalışmalarına katılmayan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Yine, bu boyutla ilgili olarak TKY çalışmasına katılmayanların görüşü daha olumludur.

Kurumdaki TKY çalışmalarına katılma durumlarına göre diğer ders öğretmenlerinin genel toplama ve “Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısı” haricinde tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Bunun

yanında, TKY çalışmalarına katılan diğer ders öğretmenlerinin tüm alt boyutlara ilişkin katılım düzeyleri düşük olduğu görülmektedir.

#### 4.4.5. Yaşa Göre Fark Testleri

Yaşa göre fark testleri Tablo 17’de görülmektedir.

**Tablo 27. Yaşa Göre Fark Testleri**

Alt Boyutlar	Yaş	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Program Niteliği	18-27	8	4	0,6	0,616	33	3,9	0,7	0,056	50	3,8	0,6	0,79
	28-37	21	3,7	0,6		159	3,7	0,8		140	3,7	0,7	
	38-47	38	3,8	0,6		134	3,6	0,6		78	3,8	0,6	
	48 +	20	3,7	0,7		34	3,6	0,4		16	3,8	0,5	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	18-27	8	3,9	0,8	0,627	33	3,9	0,6	0,089	50	3,8	0,7	0,12
	28-37	21	3,7	0,6		159	3,7	0,8		140	3,6	0,7	
	38-47	38	3,9	0,6		134	3,6	0,7		78	3,8	0,6	
	48 +	20	3,7	0,8		34	3,7	0,5		16	3,8	0,7	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	18-27	8	4	0,9	0,591	33	3,8	0,7	0,047*	50	3,8	0,8	0,13
	28-37	21	3,8	0,8		159	3,5	0,9		140	3,5	0,8	
	38-47	38	3,8	0,8		134	3,5	0,7		78	3,6	0,7	
	48 +	20	3,6	0,9		34	3,3	0,6		16	3,8	0,7	
Kurumsal kapasite geliştirme	18-27	8	4,3	0,5	0,391	33	4	0,8	0,063	50	3,7	0,7	0,68
	28-37	21	3,8	0,7		159	3,7	0,9		140	3,8	0,7	
	38-47	38	3,9	0,7		134	3,6	0,7		78	3,9	0,5	
	48 +	20	3,8	0,7		34	3,9	0,6		16	3,8	0,6	
Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	18-27	8	4,2	0,7	0,334	33	4	0,6	0,037*	50	3,8	0,7	0,43
	28-37	21	3,6	0,8		159	3,7	0,8		140	3,7	0,7	
	38-47	38	3,7	0,6		134	3,6	0,6		78	3,7	0,6	
	48 +	20	3,7	0,7		34	3,6	0,3		16	3,9	0,4	
Ölçme - Değerlendirme İzleme	18-27	8	3,7	0,9	0,764	33	3,9	0,7	0,044*	50	3,7	0,8	0,58
	28-37	21	3,9	0,7		159	3,5	0,9		140	3,6	0,8	
	38-47	38	3,9	0,8		134	3,4	0,8		78	3,6	0,7	
	48 +	20	3,7	0,9		34	3,4	0,9		16	3,9	0,7	
Önderlik	18-27	8	4	0,7	0,482	33	4	0,7	0,096	50	3,9	0,9	0,25
	28-37	21	4,1	0,8		159	3,6	1		140	3,7	0,8	
	38-47	38	4,2	0,7		134	3,7	0,8		78	3,7	0,7	
	48 +	20	3,9	0,9		34	3,4	0,6		16	4	0,5	
Paydaş Memnuniyeti	18-27	8	3,7	0,8	0,552	33	3,9	0,7	0,023*	50	3,7	0,8	0,96
	28-37	21	3,8	0,8		159	3,5	0,9		140	3,6	0,8	
	38-47	38	3,8	0,7		134	3,5	0,7		78	3,6	0,6	
	48 +	20	3,5	0,9		34	3,3	0,8		16	3,6	0,8	
Sürekli İyileştirme Yapma	18-27	8	3,9	0,8	0,726	33	4	0,6	0,112	50	3,8	0,8	0,67
	28-37	21	3,9	0,8		159	3,7	0,9		140	3,7	0,7	
	38-47	38	4	0,8		134	3,6	0,7		78	3,7	0,7	
	48 +	20	3,7	0,9		34	3,6	0,6		16	3,8	0,6	
Genel Ortalama	18-27	8	4	0,7	0,703	33	3,9	0,6	0,048*	50	3,8	0,7	0,55
	28-37	21	3,8	0,7		159	3,6	0,8		140	3,7	0,7	
	38-47	38	3,9	0,6		134	3,6	0,6		78	3,7	0,6	
	48 +	20	3,7	0,8		34	3,5	0,4		16	3,8	0,5	

\*p<0.05

Yöneticilerin yaşlarına göre yapılan fark testleri;

TKY çalışmasının meslek eğitimi programının niteliği boyutuna; yaşları 18-27 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,98$ ), yaşları 28-37 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) ile çok, yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ) olarak değerlendirmiştir. 28-37 yaş grubunun daha yüksek nitelikler peşinde olma eğilimi gözlenmektedir.

TKY çalışmasının eğitim - iş hayatı bağlantısı boyutuna; yaşları 18-27 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,94$ ), yaşları 28-37 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ), yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak değerlendirmiştir. Yine, 28-37 yaş grubunun daha etkin bir bağlantı beklentisi eğilimi gözlenmektedir.

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutuna; yaşları 18-27 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ), yaşları 28-37 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ) olarak değerlendirmiştir. 48 yaş üzeri grubun daha iyi kurum-içi insan ilişkileri bekledikleri gözlenmektedir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutuna; yaşları 18-27 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,28$ ) tam, yaşları 28-37 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş bildirme düzeyi, yaşları 18-27 arası yöneticiler ile gençlerin kurumsal kapasite geliştirme boyutuna verdikleri destektir.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutuna yaşları 18-27 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), yaşları 28-37 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ), yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerde yaşa göre

yapılan fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme düzeyi, yaşları 48 ve üzeri yöneticilerde paydaş memnuniyeti ile ilgili boyuttur.

Yöneticilerin TKY çalışmasına katılım düzeylerinin genel ortalaması yaşları 18-27 arası olan yöneticilerde ( $\bar{X}=3,95$ ), yaşları 28-37 arası olan yöneticilerde ( $\bar{X}=3,79$ ), yaşları 38-47 arası olan yöneticiler ( $\bar{X}=3,87$ ), yaşları 48 ve üzeri olan yöneticiler ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak değerlendirmiştir.

METE kurumlarında yöneticilerin yaşlarına göre genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

Teknik öğretmenlerin yaşlarına göre yapılan fark testleri;

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ), yaşları 38-47 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,31$ ) olarak değerlendirmiştir. İnsan ilişkileri boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ile 28-37 yaş, 38-47 yaş ve 48 ve üzeri yaş grubundaki teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,047<0,05$ ). İnsan ilişkileri boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), yaşları 38-47 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” onaylama düzeyi oranı 18-27 yaş aralığındaki en genç teknik öğretmenlerin kurumsal kapasite boyutundaki görüşleridir.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yapılanlara; yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=4,00$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), yaşları 38-47 arası olan

teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ile 28-37 yaş, 38-47 yaş ve 48 ve üzeri yaş grubundaki teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,037<0,05$ ). İnsan ilişkileri boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenlerin katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

TKY çalışmasının ölçme ve değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanlara; yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,87$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ), yaşları 38-47 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,41$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,39$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme değerlendirme ve izleme boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ile 28-37 yaş, 38-47 yaş ve 48 ve üzeri yaş grubundaki teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,044<0,05$ ). Ölçme-değerlendirme ve izleme yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri daha yüksek belirlenmiştir.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,85$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), yaşları 38-47 arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,26$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenler ile 28-37 yaş, 38-47 yaş ve 48 ve üzeri yaş grubundaki teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,023<0,05$ ). Paydaş memnuniyeti boyutunda yaşları 18-27 arası olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenlerde yaşa göre fark testlerinde “en düşük” onaylama düzeyi oranı 48 ve üzeri yaşlarında teknik öğretmenler ile paydaş memnuniyeti boyutundadır.

Teknik öğretmenlerin TKY çalışmasıyla yapılanları katılım düzeylerinin ortalamaları yaşları 18-27 arası olan en genç teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,92$ ), yaşları 28-37 arası olan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,62$ ), yaşları 38-47 arası olan teknik



öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,56$ ), yaşları 48 ve üzeri olan teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,53$ ) olarak değerlendirmiştir. Bu durum teknik öğretmenlerin yaşlarının ilerlemesi ile TKY çalışmalarında yer alma oranlarının giderek azalan bir eğilimde olduğu görülmektedir. Teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin ortalamaları ele alındığında yaşları 18-27 arası olan en genç teknik öğretmenler ile 28-37 yaş, 38-47 yaş ve 48 ve üzeri yaş grubundaki teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,023<0,05$ ). Gençler daha umutlu ve benimseyici çıkmışlardır. Yaşları 18-27 arası olan en genç teknik öğretmenlerin kurum-içi insan ilişkileri boyutunu onaylama düzeylerinin hepsinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Diğer ders öğretmenlerinin yaşlarına göre yapılan fark testlerinde;

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutuna; yaşları 18-27 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), yaşları 28-37 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ), yaşları 38-47 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), yaşları 48 ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en düşük” onaylama oranı 28-37 yaş aralığındaki en genç diğer ders öğretmenlerinde kurum-içi insan ilişkileri boyutunda görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutuna; yaşları 18-27 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), yaşları 28-37 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ), yaşları 38-47 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), yaşları 48 ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” onaylama düzeyi oranlarından biri 38-47 yaş aralığında diğer ders öğretmenlerinde kurumsal kapasite geliştirme boyutundadır.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutuna; yaşları 18-27 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), yaşları 28-37 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), yaşları 38-47 arası olan diğer ders

öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), yaşları 48 ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” onaylama oranlarından biri 48 yaş ve üzeri diğer ders öğretmenlerde öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutu ile ilgilidir.

TKY çalışmasının önderlik boyutuna; yaşları 18-27 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), yaşları 28-37 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), yaşları 38-47 arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), yaşları 48 ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinde yaşa göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” onaylama düzeyi oranlarından biri 18-27 yaş aralığındaki diğer ders öğretmenlerinde önderlik boyutu ile ilgili destektir.

METE kurumlarında diğer ders öğretmenlerin yaşlarına göre genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

#### **4.4.6. Kıdeme Göre Fark Testleri**

Yöneticilerin kıdemlerine göre fark testleri;

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,83$ ) tam, kıdemleri 6-10 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,94$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticiler arasında kıdeme göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” olumlu görülme oranı 1-5 yıl kıdeme sahip yöneticilerde kurumsal kapasite geliştirme boyutundadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,50$ ) tam, kıdemleri 6-10 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,93$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ) olarak

değerlendirmiştir. Yöneticilerde kıdeme göre yapılan fark testlerinde “en düşük” onaylama oranı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerde paydaş memnuniyeti boyutu ile ilgili görüşleri olduğu görülmektedir.

Kıdeme göre fark testleri aşağıdaki Tablo 28’de görülmektedir.

**Tablo 28. Kıdeme Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Kıdem	YÖNETİCİ					TEKNİK ÖĞRETMEN					DİĞER DERS ÖĞRETMENİ				
		N	Ort.	SS	t	p	N	Ort.	SS	t	p	N	Ort.	SS	t	p
Meslek Eğitimi Program Niteliği	1-5 yıl	3	4,44	0,6	1,47	0,23	40	3,64	0,7	3,8	0,011*	62	3,71	0,7	1	0,417
	6-10 yıl	9	3,63	0,7			96	3,74	0,8			85	3,78	0,7		
	11-15 yıl	18	3,8	0,5			96	3,81	0,7			88	3,79	0,6		
	16 yıl +	57	3,79	0,6			128	3,52	0,5			49	3,62	0,6		
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	1-5 yıl	3	4,59	0,4	1,58	0,2	40	3,58	0,8	5,3	0,001*	62	3,71	0,7	0,4	0,787
	6-10 yıl	9	3,68	0,5			96	3,7	0,8			85	3,71	0,7		
	11-15 yıl	18	3,77	0,6			96	3,9	0,7			88	3,74	0,6		
	16 yıl +	57	3,77	0,7			128	3,53	0,6			49	3,62	0,6		
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	1-5 yıl	3	4,58	0,5	1,27	0,29	40	3,42	0,9	3,8	0,011*	62	3,56	0,9	0,2	0,87
	6-10 yıl	9	3,84	0,7			96	3,5	0,9			85	3,63	0,8		
	11-15 yıl	18	3,81	0,7			96	3,71	0,8			88	3,61	0,8		
	16 yıl +	57	3,68	0,8			128	3,37	0,6			49	3,53	0,7		
Kurumsal kapasite geliştirme	1-5 yıl	3	4,83	0,3	2,14	0,1	40	3,52	0,9	3,5	0,015*	62	3,66	0,7	3,1	0,028*
	6-10 yıl	9	3,94	0,6			96	3,8	0,9			85	3,94	0,7		
	11-15 yıl	18	3,76	0,8			96	3,91	0,9			88	3,9	0,7		
	16 yıl +	57	3,89	0,7			128	3,61	0,7			49	3,72	0,5		
Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	1-5 yıl	3	4,73	0,5	2,25	0,09	40	3,68	0,7	4,8	0,003*	62	3,71	0,7	0,3	0,833
	6-10 yıl	9	3,68	0,9			96	3,74	0,8			85	3,75	0,6		
	11-15 yıl	18	3,71	0,7			96	3,88	0,6			88	3,76	0,7		
	16 yıl +	57	3,71	0,6			128	3,55	0,5			49	3,66	0,6		
Ölçme - Değerlendirme İzleme	1-5 yıl	3	4,33	0,4	0,98	0,41	40	3,41	1	5,3	0,001*	62	3,58	0,9	0,4	0,775
	6-10 yıl	9	4,02	0,6			96	3,49	1			85	3,64	0,8		
	11-15 yıl	18	3,93	0,7			96	3,74	0,8			88	3,69	0,7		
	16 yıl +	57	3,72	0,9			128	3,29	0,8			49	3,72	0,7		
Önderlik	1-5 yıl	3	4,42	0,6	0,21	0,89	40	3,54	0,9	3,3	0,020*	62	3,77	0,9	0,3	0,84
	6-10 yıl	9	4,11	0,7			96	3,68	1			85	3,68	0,9		
	11-15 yıl	18	4,06	0,8			96	3,83	0,9			88	3,78	0,7		
	16 yıl +	57	4,06	0,8			128	3,47	0,7			49	3,71	0,7		
Paydaş Memnuniyeti	1-5 yıl	3	4,5	0,3	2,62	0,06	40	3,42	0,9	3,3	0,019*	62	3,51	0,8	0,9	0,464
	6-10 yıl	9	3,91	0,7			96	3,56	0,9			85	3,68	0,7		
	11-15 yıl	18	3,93	0,8			96	3,67	0,8			88	3,62	0,7		
	16 yıl +	57	3,56	0,8			128	3,35	0,7			49	3,52	0,6		
Sürekli İyileştirme Yapma	1-5 yıl	3	4,38	0,7	0,55	0,65	40	3,53	0,8	3,1	0,026*	62	3,75	0,8	0,4	0,747
	6-10 yıl	9	4,03	0,8			96	3,69	0,9			85	3,79	0,7		
	11-15 yıl	18	3,96	0,8			96	3,83	0,7			88	3,75	0,7		
	16 yıl +	57	3,83	0,9			128	3,54	0,6			49	3,65	0,6		
Genel Ortalama	1-5 yıl	3	4,54	0,5	1,34	0,27	40	3,53	0,8	4,9	0,002*	62	3,66	0,7	0,4	0,772
	6-10 yıl	9	3,84	0,7			96	3,65	0,8			85	3,73	0,6		
	11-15 yıl	18	3,84	0,6			96	3,81	0,7			88	3,73	0,6		
	16 yıl +	57	3,76	0,7			128	3,47	0,5			49	3,63	0,6		

\*p<0.05

METE kurumlarında yöneticilerin kıdemlerine göre genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Teknik öğretmenlerin kıdemlerine göre fark testleri;

TKY çalışmasının meslek eğitimi programının niteliği boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) olarak değerlendirmiştir. Meslek eğitimi programının niteliği boyutu ile ilgili olarak kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 6-10 yıl ve 11-15 arası olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,011<0,05$ ). Meslek eğitimi programının niteliği boyutunda kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin katılım düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,58$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,90$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ) olarak değerlendirmiştir. Eğitim iş hayatı bağlantısı boyutunda kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 11-15 arası olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Yine kıdemleri 11-15 yıl arasında olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda kıdemleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş oranlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik

öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,37$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurum içi insan ilişkileri boyutunda kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,011<0,05$ ). Kurum içi insan ilişkileri boyutunda kıdemleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasiteyi geliştirme boyutunda yapılan çalışmalara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumsal kapasiteyi geliştirme boyutunda kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p=0,015<0,05$ ). Kıdemleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin kurumsal kapasiteyi geliştirme boyutuna olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenlerde kıdeme göre yapılan fark testlerinde “en yüksek” katılım oranı 11-15 yıllık kıdeme sahip teknik öğretmenler arasında kurumsal kapasiteyi geliştirme boyutuyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutuyla ilgili yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ) olarak değerlendirmiştir. Kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 6-10 yıl ve kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenlerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutuna olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,003<0,05$ ). Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim için yapılanlara 16 yıl ve üzeri kıdemi olan teknik

öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının ölçme-değerlendirme ve izleme boyutuyla ilgili yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,41$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,29$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda kıdemleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenler için kıdeme göre yapılan fark testlerinde “en düşük” onaylama oranı 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip teknik öğretmenlerde ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durum ise son onbeş yılda ölçme-değerlendirmenin gittikçe daha gevşek ve standartsız hale gelmesiyle ilgili olabilir.

TKY çalışmasının önderlik boyutu ile ilgili olarak yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) olarak değerlendirmiştir. Kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin önderlik boyutunu onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,020<0,05$ ). Kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin önderlik boyutuna olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,42$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik

öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,35$ ) olarak değerlendirmiştir. Kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin paydaş memnuniyeti boyutuna olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında ve kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,019<0,05$ ). Kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin paydaş memnuniyetine olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumda sürekli iyileştirme yapma boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ) olarak değerlendirmiştir. Kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin çalışmalarında sürekli iyileştirme yapma boyutunu olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,026<0,05$ ). Kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin çalışmalarında sürekli iyileştirme yapma boyutuna olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Teknik öğretmenlerin tüm ölçeklerde olumlu görüş bildirme düzeylerinin ortalamaları kıdemleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,53$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,65$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,81$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,47$ ) olduğu belirlenmiştir. Ortalamada, kıdemleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında ve kıdemleri 6-10 yıl olan teknik öğretmenler ile kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,002<0,05$ ). Kıdemleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bunda genç öğretmenlerin daha idealist ve yüksek

beklentilere sahip bulunma eğilimleri ile en kıdemli öğretmenlerin daha titiz ve mükemmeliyetçi olmalarının farkı olduğu düşünülebilir.

Diğer ders öğretmenlerinin kıdemlerine göre fark testlerinde;

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; kıdemleri 1-5 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,66$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,94$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,90$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ) olarak değerlendirmiştir. Kıdemleri 1-5 yıl olan diğer ders öğretmenleri ile kıdemleri 6-10 yıl ile 11-15 yıl olan diğer ders öğretmenlerinin kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanları onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,028<0,05$ ). Kıdemleri 1-5 yıl olan diğer ders öğretmenlerinin kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ders öğretmenlerinde kıdeme göre fark testlerinde “en yüksek” onaylama oranı 11-15 yıl kıdeme sahip diğer ders öğretmenlerini kurumsal kapasite geliştirme boyutundaki görüşleri ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanları; kıdemleri 1-5 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ), kıdemleri 6-10 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), kıdemleri 11-15 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), kıdemleri 16 yıl ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerde kıdeme göre fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme oranı 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde paydaş memnuniyeti boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

METE kurumlarında diğer ders öğretmenlerinin kıdemlerine göre genel toplama ve “kurumsal kapasite geliştirme” düzeyi haricinde tüm alt ölçeklere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).



#### 4.4.7. Eğitim Durumlarına Göre Fark Testleri

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre fark testleri Tablo 29’da görülmektedir.

Yöneticilerin eğitim durumlarına göre fark testleri;

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanları; eğitim durumları ön-lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ), eğitim durumları lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), eğitim durumu diğer (daha üst / doktora ve üzeri) olan yönetici ise ( $\bar{X}=4,50$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerde eğitim durumlarına göre fark testlerinde kurumsal kapasiteyi geliştirmeye “en yüksek” olumlu görüş bildirme düzeyi oranı diğer (doktora ve üzeri) eğitim düzeyinde yöneticide kurumsal kapasite geliştirme boyutu konusundadır.

TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanları; eğitim durumları ön-lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,26$ ), eğitim durumları lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), eğitim durumu daha üst düzeyde olan yönetici ise ( $\bar{X}=4,00$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticilerde eğitim durumlarına göre fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme oranı ön-lisans eğitim düzeyindeki yöneticilerde ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu görülmektedir. Bu gözlemler, TKY sayesinde mesleke eğitimi kurumlarında standartlı ölçme-değerlendirme ve izleme konusunda katkılı çalışmaların başladığını göstermektedir.

METE kurumlarında yöneticilerin eğitim durumlarına göre genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

**29. Eğitim Durumlarına Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Eğitim Durumu	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN			DİĞER DERS ÖĞRETMENİ				
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Programının Niteliği	Ön-lisans	7	3,7	1,05	0,34	22	3,6	0,44	0,08				0,009*
	Lisans	70	3,8	0,52		300	3,7	0,63		256	3,8	0,6	
	Yük. lisans	9	3,5	0,63		38	3,4	1,04		24	3,4	0,6	
	Diğer	1	3,8	.						4	4,1	0,7	
Eğitim-İş Hayatı Bağlantısı	Ön-lisans	7	3,8	1,05	0,53	22	3,6	0,49	0,020*				0,020*
	Lisans	70	3,8	0,64		300	3,7	0,66		256	3,7	0,7	
	Yük. lisans	9	3,5	0,49		38	3,4	1,07		24	3,3	0,7	
	Diğer	1	4,1	.						4	3,8	1,1	
Kurum İçi İnsan İlişkileri	Ön-lisans	7	3,6	1,19	0,58	22	3,5	0,45	0,63				0,007*
	Lisans	70	3,8	0,79		300	3,5	0,77		256	3,6	0,8	
	Yük. lisans	9	3,4	0,65		38	3,4	1,06		24	3,1	0,8	
	Diğer	1	4	.						4	3,9	1,1	
Kurumsal Kapasite Geliştirme	Ön-lisans	7	3,9	1,21	0,82	22	3,5	0,37	0,22				0,09
	Lisans	70	3,9	0,67		300	3,8	0,8		256	3,9	0,7	
	Yük. lisans	9	3,8	0,45		38	3,7	1,16		24	3,6	0,6	
	Diğer	1	4,5	.						4	4,1	0,6	
Öğretimin Niteliği-Uygulamalı Eğitim	Ön-lisans	7	3,8	1,18	0,66	22	3,5	0,49	0,17				0,005*
	Lisans	70	3,8	0,63		300	3,7	0,62		256	3,8	0,6	
	Yük. lisans	9	3,5	0,71		38	3,6	1,07		24	3,3	0,6	
	Diğer	1	4,2	.						4	3,7	0,3	
Ölçme Değerlendirme İzleme	Ön-lisans	7	3,3	1,25	0,12	22	3,3	0,56	0,27				0,011*
	Lisans	70	3,9	0,72		300	3,5	0,83		256	3,7	0,8	
	Yük. lisans	9	3,5	0,84		38	3,3	1,17		24	3,2	0,6	
	Diğer	1	4	.						4	3,9	0,8	
Önderlik	Ön-lisans	7	3,7	1,21	0,17	22	3,6	0,68	0,96				0,000*
	Lisans	70	4,2	0,7		300	3,6	0,86		256	3,8	0,8	
	Yük. lisans	9	3,7	0,74		38	3,7	1,19		24	3,1	0,8	
	Diğer	1	3,8	.						4	4,3	0,6	
Paydaş Memnuniyeti	Ön-lisans	7	3,6	1,09	0,43	22	3,4	0,58	0,81				0,036*
	Lisans	70	3,8	0,74		300	3,5	0,78		256	3,6	0,7	
	Yük. lisans	9	3,4	0,67		38	3,4	1,07		24	3,2	0,6	
	Diğer	1	4,2	.						4	3,9	1	
Sürekli İyileştirme	Ön-lisans	7	3,6	1,13	0,25	22	3,5	0,52	0,48				0,001*
	Lisans	70	4	0,8		300	3,7	0,72		256	3,8	0,7	
	Yük. lisans	9	3,5	0,71		38	3,6	1,11		24	3,2	0,7	
	Diğer	1	3,6	.						4	3,9	1	
Genel Ortalama	Ön-lisans	7	3,7	1,13	0,44	22	3,5	0,42	0,29				0,002*
	Lisans	70	3,9	0,63		300	3,6	0,65		256	3,7	0,6	
	Yük. lisans	9	3,5	0,56		38	3,5	1,04		24	3,3	0,6	
	Diğer	1	4	.						4	3,9	0,8	

\*p<0.05

Teknik öğretmenlerin eğitim durumlarına göre fark testleri;

TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda yapılanları; eğitim durumları ön-lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ), eğitim durumları lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerin eğitim durumlarına göre yapılan farklılık testlerinde “Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısı” alt ölçeğini ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,020<0,05$ ). Lisans eğitimine sahip teknik öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,72$ ), yüksek lisans eğitimi alan teknik öğretmenlere ( $\bar{X}=3,40$ ) göre olumlu görüş bildirme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; eğitim durumları ön-lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,45$ ), eğitim durumları lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerde eğitim durumlarına göre fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş bildirme oranı lisans düzeyinde teknik öğretmenlerde kurumsal kapasitenin gelişmesi boyutunda olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda eğitim durumları ön-lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,33$ ), eğitim durumları lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,30$ ) olarak değerlendirmiştir. Teknik öğretmenlerde eğitim durumlarına göre fark testlerinde “en düşük” olumlu görüş bildirme oranı ön-lisans düzeyindeki teknik öğretmenlerde ve yüksek lisans düzeyinde öğretmenlerde ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. Yöneticilerin bu alandaki olumlu görüşleri daha yüksek iken teknik öğretmenlerin olumlu görüşlerinin daha düşük kalması bir yanda yöneticilerin gayret gösterilen diğer yanda teknik öğretmenlerin verim almadıklarını düşündüklerine işaret etmektedir.

METE kurumlarında teknik öğretmenlerin eğitim durumlarına göre genel toplama ve “Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısı” haricindeki tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

Diğer ders öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre fark testleri;

TKY çalışmasının meslek eğitimi programının niteliği boyutunda yapılanları; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ), eğitim durumu diğer düzeyde (daha üst / doktora ve üzeri) olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=4,13$ ) olarak değerlendirmiştir. Meslek eğitimi programının niteliği boyutunda yüksek lisans düzeyinde diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyleri ile lisans ve daha üst düzeydeki diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,009<0.05$ ). Yüksek lisans eğitimi düzeyindeki öğretmenlerin onaylama düzeyleri lisans ve daha üst eğitim alanlara oranla daha düşük bulunduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,34$ ), eğitim durumu daha üst düzeyde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,82$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerinin TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutuna olumlu görüş bildirme düzeyleri ile lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerinin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,020<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinde onaylama eğilimi daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,13$ ), eğitim durumu daha üst düzeyde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisans düzeyinde diğer ders öğretmenlerinin TKY

çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunu onaylama düzeyleri ile lisans düzeyinde eğitime sahip diğer ders öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,007<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyi daha düşük bulunmuştur. Diğer ders öğretmenlerinde eğitim durumlarına göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” onaylama oranı yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin kurum-içi insan ilişkileri ile ilgili boyutla ilgilidir.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yapılanlara; durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,32$ ), eğitim durumu daha üst düzeyde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yapılanları yüksek lisans düzeyinde diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri ile lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,005<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyi daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,70$ ), yüksek lisanslı diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,22$ ), eğitim durumu daha üst düzeylerde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,92$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisans düzeyinde eğitimi bulunan diğer ders öğretmenlerinin TKY'nin ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunu onaylama düzeyleri ile lisans düzeyinde eğitilmiş diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,011<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin onaylaması daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,09$ ), eğitim durumu

daha üst düzeyde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,92$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerin TKY çalışmasının önderlik boyutunu onaylama düzeyleri ile lisans ve daha üst düzeydeki diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyleri, lisans ve daha üst düzeyde eğitim almışlara oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ders öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranı daha üst (doktora ve üzeri) eğitim düzeyindeki öğretmenlerin önderlik boyutuna gösterdikleri ilgide ortaya çıkmaktadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ), eğitimleri yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,24$ ), eğitim durumu daha üst düzeylerde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisans düzeyinde diğer ders öğretmenlerinin TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunu onaylama düzeyleri ile lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,036<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin onaylama oranının daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumda sürekli iyileştirme yapma boyutunda yapılanlara; eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ), eğitim durumları yüksek lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,24$ ), eğitim durumu daha üst düzeyde olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ) olarak değerlendirmiştir. Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin TKY çalışmasının sürekli iyileştirme yapma boyutuna olumlu görüş bildirme düzeyleri ile lisans düzeyindeki diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeyi daha düşük olduğu görülmektedir.

Diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüş bildirme düzeylerinin ortalaması eğitim durumları lisans düzeyinde olan diğer ders öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,73$ ), yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,28$ ), eğitim durumu diğer düzeyde olan

diğer ders öğretmenlerinde ( $\bar{X}=3,92$ ) olarak değerlendirmiştir. Onaylama düzeylerinin ortalamasına bakıldığında yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin katılım düzeyleri ile lisans düzeyinde eğitimli diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerin onaylama düzeyi daha düşük olduğu görülmektedir.

METE kurumlarında diğer ders öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre genel toplama ve “Kurumsal Kapasite Geliştirme” haricinde tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Anlamlı fark bulunan tüm alt boyutlarda yüksek lisanslı diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri lisans ve daha üst düzey eğitim alanlara oranla daha olduğu görülmektedir.

#### **4.4.8. Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Fark Testleri**

Yöneticilerin kurumdaki hizmet sürelerine göre görüş farklılığı testleri;

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılanlara; kurumdaki hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,99$ ), kurumdaki hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,21$ ) tam, kurumdaki hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,18$ ), kurumdaki hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Yöneticilerde kurumdaki hizmet sürelerine göre fark testlerinde “en yüksek” olumlu görüş bildirme düzeyi kurumdaki hizmet süresi 6-10 yıl olan yöneticiler arasında önderlik boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; kurumdaki hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), kurumdaki hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), kurumdaki hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), kurumdaki hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) olumlu görüş bildirmektedirler.

Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin kurumdaki hizmet sürelerine göre fark testleri Tablo 30’da görülmektedir.

**Tablo 30. Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Hizmet Yılı	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek eğitimi programının niteliği	1-5 yıl	33	3,73	0,6	0,384	125	3,64	0,63	0,072	166	3,69	0,65	0,153
	6-10 yıl	12	3,99	0,76		92	3,81	0,74		66	3,85	0,57	
	11-15 yıl	23	3,89	0,47		75	3,68	0,81		35	3,67	0,54	
	16 yıl +	19	3,68	0,59		68	3,53	0,47		17	3,94	0,66	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	1-5 yıl	33	3,68	0,66	0,403	125	3,61	0,68	0,085	166	3,67	0,68	0,323
	6-10 yıl	12	3,89	0,63		92	3,81	0,7		66	3,83	0,66	
	11-15 yıl	23	3,96	0,62		75	3,73	0,83		35	3,61	0,58	
	16 yıl +	19	3,7	0,74		68	3,57	0,59		17	3,75	0,68	
İnsan İlişkileri	1-5 yıl	33	3,69	0,83	0,239	125	3,46	0,76	0,035*	166	3,53	0,83	0,272
	6-10 yıl	12	4,03	0,92		92	3,62	0,88		66	3,71	0,69	
	11-15 yıl	23	3,9	0,67		75	3,62	0,85		35	3,56	0,72	
	16 yıl +	19	3,5	0,84		68	3,3	0,59		17	3,82	0,67	
Kurumsal Kapasite	1-5 yıl	33	3,74	0,73	0,3	125	3,63	0,92	0,033*	166	3,76	0,69	0,067
	6-10 yıl	12	4,04	0,77		92	3,94	0,76		66	3,87	0,6	
	11-15 yıl	23	4,08	0,58		75	3,72	0,84		35	3,91	0,57	
	16 yıl +	19	3,88	0,7		68	3,64	0,67		17	4,16	0,48	
Öğretimin Niteliği -Uygulamalı Eğitim	1-5 yıl	33	3,64	0,76	0,197	125	3,65	0,67	0,255	166	3,7	0,68	0,218
	6-10 yıl	12	3,87	0,76		92	3,8	0,74		66	3,81	0,58	
	11-15 yıl	23	3,97	0,51		75	3,75	0,76		35	3,62	0,6	
	16 yıl +	19	3,57	0,67		68	3,62	0,49		17	3,94	0,59	
Ölçme - Değerlendirme İzleme	1-5 yıl	33	3,78	0,75	0,684	125	3,43	0,81	0,003*	166	3,59	0,82	0,222
	6-10 yıl	12	3,85	0,91		92	3,69	0,9		66	3,77	0,72	
	11-15 yıl	23	3,97	0,75		75	3,54	0,9		35	3,69	0,61	
	16 yıl +	19	3,68	0,88		68	3,19	0,79		17	3,89	0,72	
Önderlik	1-5 yıl	33	3,99	0,74	0,722	125	3,59	0,84	0,089	166	3,72	0,87	0,646
	6-10 yıl	12	4,21	0,93		92	3,75	0,97		66	3,83	0,72	
	11-15 yıl	23	4,18	0,71		75	3,74	0,97		35	3,62	0,46	
	16 yıl +	19	4,01	0,77		68	3,43	0,72		17	3,74	0,79	
Paydaş Memnuniyeti	1-5 yıl	33	3,68	0,8	0,416	125	3,49	0,77	0,026*	166	3,52	0,78	0,030*
	6-10 yıl	12	3,81	0,72		92	3,64	0,83		66	3,8	0,67	
	11-15 yıl	23	3,88	0,64		75	3,56	0,85		35	3,5	0,54	
	16 yıl +	19	3,49	0,86		68	3,26	0,73		17	3,79	0,63	
Sürekli İyileştirme	1-5 yıl	33	3,84	0,77	0,572	125	3,61	0,74	0,133	166	3,7	0,75	0,283
	6-10 yıl	12	4,01	0,92		92	3,79	0,79		66	3,88	0,63	
	11-15 yıl	23	4,06	0,77		75	3,68	0,84		35	3,67	0,64	
	16 yıl +	19	3,74	0,94		68	3,53	0,64		17	3,83	0,7	
Genel Ortalama	1-5 yıl	33	3,74	0,69	0,362	125	3,57	0,67	0,036*	166	3,65	0,67	0,185
	6-10 yıl	12	3,95	0,78		92	3,76	0,74		66	3,81	0,58	
	11-15 yıl	23	3,97	0,56		75	3,67	0,76		35	3,63	0,51	
	16 yıl +	19	3,66	0,68		68	3,46	0,5		17	3,87	0,6	

\*p<0.05

Yöneticilerin kurumdaki hizmet sürelerine göre görüş farklılıkları testlerinde “en düşük” onaylama oranı kurumdaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri yöneticilerde paydaş memnuniyeti boyutunda olduğu anlaşılmaktadır. 16 yıl ve üzeri süre ile



kurumda bulunan yöneticiler paydaş memnuniyetinin düzeyinin daha yükselmesi eğilimini sergilemiş olduğu görülmektedir.

METE kurumlarında yöneticilerin kurumdaki hizmet sürelerine göre genel toplama ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Teknik öğretmenlerin kurumdaki hizmet sürelerine göre görüş farklılıkları testleri;

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,30$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ile kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl ve 11-15 yıl olan teknik öğretmenlerin TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutuna olumlu görüş bildirme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,035<0,05$ ). süreleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin kurum-içi insan ilişkileri boyutunu onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ), hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,94$ ), hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Hizmet süreleri 6-10 yıl olan teknik öğretmenler ile hizmet süreleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin kurumsal kapasite geliştirme boyutunu onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,033<0,05$ ). Hizmet süreleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin kurumsal kapasite boyutunu onaylama düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Teknik

öğretmenlerde kurumdaki hizmet sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranı kurumdaki hizmet süresi 6-10 yıl olan teknik öğretmenlerde kurumsal kapasite boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanlara; kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,43$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,19$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl olan teknik öğretmenler ile kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ve kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunu onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,003<0,05$ ). Ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl, 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,26$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında ve kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl olan teknik öğretmenler ile kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında paydaş memnuniyeti boyutu ile ilgili anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,026<0,05$ ). Kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin kurumdaki TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunu onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Teknik öğretmenler arasında kurumdaki hizmet sürelerine göre fark testlerinde paydaş memnuniyetini “en düşük” onaylama oranı

kurumdaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler arasında kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin ortalamaları kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,57$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,76$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,67$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenler ( $\bar{X}=3,46$ ) görülmektedir. Kurumda ortalama hizmet süreleri 6-10 yıl olan teknik öğretmenler ile hizmet süreleri 1-5 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,0036<0,05$ ). Kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Diğer ders öğretmenlerinin kurumdaki hizmet sürelerine göre görüş farklılıkları testleri;

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,87$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,91$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=4,16$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinin kurumdaki hizmet sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranı kurumdaki hizmet süresi 16 yıl ve üzeri olan diğer ders öğretmenlerinin kurumsal kapasite geliştirme boyutuna verdikleri onayda görülmüştür.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,52$ ), kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ), kurumda hizmet süreleri 11-15 yıl arası olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), kurumda hizmet süreleri 16 yıl ve üzeri olan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,79$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl olan

diğer ders öğretmenleri ile kurumda hizmet süreleri 6-10 yıl diğer ders öğretmenlerinin TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunun onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,030<0,05$ ). Kurumda hizmet süreleri 1-5 yıl olan diğer ders öğretmenlerinin paydaş memnuniyeti boyutunun onaylama düzeyleri daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer ders öğretmenlerinde kurumdaki hizmet sürelerine göre fark testlerinde “en düşük” onaylama oranı kurumdaki hizmet süresi 11-15 yıl olan diğer ders öğretmenlerinin paydaş memnuniyeti boyutundaki görüşleri olduğu anlaşılmaktadır.

METE kurumlarında diğer ders öğretmenlerinin kurumda hizmet sürelerine göre genel toplama ve “Kurumsal Kapasite Geliştirme” haricindeki tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ).

#### **4.4.9. Katılan HİE Türüne Göre Fark Testleri**

Yöneticilerin katıldıkları HİE'nin türüne göre fark testleri;

Yöneticilerin %29'u herhangi bir HİE'e katılmamıştır. TKY faaliyetleri kapsamında ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunda herhangi bir HİE'e katılmamış yöneticiler gelişmelere ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), genel HİE'e katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,00$ ), mahalli HİE'e katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,78$ ) olarak değerlendirmiştir. Yöneticiler arasında katıldıkları HİE'in türüne göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” onaylama oranı bir eğitime katılmayan yöneticilerin ölçme-değerlendirme ve izleme boyutuna yönelik olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ), genel HİE'e katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,23$ ) tam, mahalli HİE'e katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,15$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,85$ ) olarak değerlendirmiştir.

Katılımcıların katıldıkları H.İ.E türüne göre fark testleri Tablo 31’de görülmektedir.

**Tablo 31. Katılınan HİE Türüne Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Hizmet Yılı	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğitimi Programının Niteliği	Yok	14	3,7	0,8	0,85	112	3,54	0,5	0,058	113	3,54	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,88	0,5		121	3,68	0,7		36	3,57	0,6	
	Mahalli HİE	38	3,78	0,6		63	3,73	0,9		77	3,88	0,6	
	Diğer	13	3,79	0,6		64	3,81	0,6		58	4,05	0,6	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Yok	14	3,8	0,8	0,8	112	3,53	0,6	0,013*	113	3,54	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,79	0,6		121	3,67	0,6		36	3,45	0,7	
	Mahalli HİE	38	3,73	0,7		63	3,77	0,9		77	3,84	0,6	
	Diğer	13	3,94	0,6		64	3,87	0,7		58	3,99	0,7	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Yok	14	3,72	1	0,92	112	3,26	0,7	0,001*	113	3,37	0,7	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,85	0,7		121	3,55	0,7		36	3,36	0,8	
	Mahalli HİE	38	3,7	0,8		63	3,65	0,9		77	3,72	0,8	
	Diğer	13	3,79	0,9		64	3,68	0,8		58	3,99	0,7	
Kurumsal kapasite geliştirme	Yok	14	3,75	1	0,73	112	3,65	0,7	0,224	113	3,66	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,88	0,6		121	3,69	0,8		36	3,69	0,6	
	Mahalli HİE	38	3,99	0,7		63	3,81	1		77	3,95	0,7	
	Diğer	13	3,87	0,7		64	3,89	0,8		58	4,08	0,6	
Öğretimin Niteliği -Uygulamalı Eğitim	Yok	14	3,75	0,9	0,97	112	3,62	0,5	0,043*	113	3,56	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,69	0,6		121	3,64	0,7		36	3,54	0,6	
	Mahalli HİE	38	3,75	0,7		63	3,77	0,9		77	3,86	0,7	
	Diğer	13	3,81	0,6		64	3,89	0,6		58	4	0,6	
Ölçme - Değerlendirme İzleme	Yok	14	3,54	1,1	0,41	112	3,3	0,8	0,017*	113	3,4	0,7	0,000*
	Genel H.İ.E	22	4	0,6		121	3,46	0,8		36	3,48	0,8	
	Mahalli HİE	38	3,83	0,8		63	3,67	1		77	3,87	0,7	
	Diğer	13	3,78	0,9		64	3,64	0,9		58	4	0,8	
Önderlik	Yok	14	3,86	1	0,32	112	3,47	0,8	0,088	113	3,53	0,8	0,000*
	Genel H.İ.E	22	4,23	0,6		121	3,65	0,9		36	3,45	0,9	
	Mahalli HİE	38	4,15	0,7		63	3,81	1,1		77	3,85	0,8	
	Diğer	13	3,85	0,8		64	3,71	0,8		58	4,14	0,6	
Paydaş Memnuniyeti	Yok	14	3,68	1	0,87	112	3,34	0,8	0,042*	113	3,41	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,81	0,6		121	3,49	0,8		36	3,41	0,7	
	Mahalli HİE	38	3,64	0,8		63	3,67	0,9		77	3,68	0,8	
	Diğer	13	3,76	0,8		64	3,61	0,8		58	3,97	0,7	
Sürekli İyileştirme Yapma	Yok	14	3,74	1	0,49	112	3,48	0,7	0,020*	113	3,55	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	4,09	0,6		121	3,69	0,7		36	3,51	0,8	
	Mahalli HİE	38	3,92	0,9		63	3,74	1		77	3,86	0,7	
	Diğer	13	3,7	0,9		64	3,81	0,7		58	4,13	0,6	
Genel Ortalama	Yok	14	3,72	0,9	0,92	112	3,47	0,6	0,014*	113	3,5	0,6	0,000*
	Genel H.İ.E	22	3,89	0,5		121	3,61	0,7		36	3,49	0,6	
	Mahalli HİE	38	3,8	0,7		63	3,73	0,9		77	3,83	0,6	
	Diğer	13	3,81	0,7		64	3,77	0,7		58	4,03	0,6	

\*p<0.05

Yöneticiler arasında katıldıkları eğitimin türüne göre yapılan farklılık testlerinde faaliyetleri “en yüksek” katılım oranı genel hizmet-içi-eğitimlere katılan yöneticiler arasında ve önderlik boyutunda olduğu görülmektedir.

METE kurumlarında görev yapan yöneticilerin katıldıkları TKY kursunun türüne göre genel toplam ve tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Genel toplamda yöneticilerin “genel hizmet-içi - eğitim”e katılımları ( $\bar{X}=3,89$ ) diğer kurs türlerine göre - aralarında anlamlı fark bulunmasa da onaylama düzeyleri daha yüksektir.

Teknik öğretmenlerin katıldıkları HİE'nin türüne göre fark testleri;

Teknik öğretmenlerden 112 kişi hiçbir HİE almadığı görülmektedir. TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ), genel HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), mahalli HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,87$ ) olarak değerlendirmiştir. Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda herhangi bir eğitime katılmayan teknik öğretmenler ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,013<0,05$ ). Eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,26$ ), genel HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), mahalli HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak değerlendirmiştir. TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenler ile genel HİE'e, mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenlerin kurum içi insan ilişkileri boyutunda onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur

( $p=0,001<0,05$ ). İnsan ilişkileri boyutunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenlerin yapılanları onaylama düzeyleri daha düşük kalmıştır. Teknik öğretmenler arasında katıldıkları eğitimin türüne göre yapılan farklılık testlerinde herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenlerde ve kurum-içi insan ilişkileri boyutu “en düşük” onaylama düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE’ye katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ), genel HİE’ye katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), mahalli HİE’ye katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Teknik öğretmenler arasında katıldıkları eğitimin türüne göre görüşlerde yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranlarından biri diğer eğitim türlerinden birine katılan teknik öğretmenlerin kurum-içi insan ilişkilerine verdikleri onay boyutundadır.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE’ye katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,62$ ), genel HİE’ye katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), mahalli HİE’ye katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,77$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,89$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim konusunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenler ile diğer kurs vb. eğitime katılmış teknik öğretmenlerin ve genel HİE’ye katılan teknik öğretmenler ile diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenlerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutuna onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ( $p=0,043<0,05$ ). Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim konusunda herhangi bir eğitime katılmamışlar ile genel HİE’ye katılmış olan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Teknik öğretmenler arasında katıldıkları eğitimin türüne göre yapılan farklılık testlerinde, yapılan faaliyetler arasında “en yüksek” onay alma oranlarından biri de diğer eğitim türlerine katılan teknik öğretmenlerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutuna verdikleri onaydır.

TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,30$ ), genel HİE'e katılmış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,46$ ), mahalli HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Ölçme - değerlendirme ve izleme konularında herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenler ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılmış teknik öğretmenlerin ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,017<0,05$ ). Ölçme - değerlendirme ve izleme konularında herhangi bir hizmet-içi-eğitime katılmamış teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ), genel HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,65$ ), mahalli HİE'e katılmış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) olumlu görüş bildirmektedirler.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,34$ ), genel HİE'e katılmış teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ), mahalli HİE'e katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,61$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış teknik öğretmenler ise ortalama ( $\bar{X}=3,48$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti konusunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenler ile mahalli HİE'e katılmış teknik öğretmenlerin paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,042<0,05$ ). Paydaş memnuniyeti konusunda herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Teknik öğretmenlerin yapılan faaliyetleri onaylama düzeyleri ortalamaları herhangi bir HİE'e katılmamış teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,47$ ), genel HİE'e katılan



teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,61$ ), mahalli HİE'e katılan teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,73$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış teknik öğretmenlerde ( $\bar{X}=3,77$ ) olarak değerlendirmiştir. Onaylama düzeylerinin ortalamaları itibarıyla akıldığında, herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenler ile genel HİE'e, mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime onaylama teknik öğretmenlerin katılım düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,014<0,05$ ). Onaylama düzeylerinin ortalamaları boyutunda bakıldığında ise, herhangi bir eğitime katılmamış teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Diğer ders öğretmenlerinin katıldıkları eğitimin türüne göre görüşlerindeki fark testleri;

TKY çalışmasının meslek eğitimi programının niteliği boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,88$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,05$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Meslek eğitimi programının niteliği konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenler ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Meslek eğitimi programının niteliği konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış öğretmenlerin yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının eğitim ile iş hayatı bağlantısı boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), genel HİE'e katılmışlar ortalama ( $\bar{X}=3,45$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,84$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=3,99$ ) olarak değerlendirmiştir. Eğitim ile iş hayatı bağlantısı konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılan faaliyeti onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ).

Eğitim ile iş hayatı bağlantısı konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenlerinin yapılan faaliyeti onaylama dőzeylerinin daha dőřük olduğu görölmektedir.

TKY çalışmasının kurum-içi insan ilişkileri boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,37$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders oğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,08$ ) olarak değerlendirmiştir. İnsan ilişkileri konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders oğretmenlerinin yapılan faaliyeti onaylama dőzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). İnsan ilişkileri konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılan diğer ders oğretmenlerinin yapılan faaliyeti katılım dőzeylerinin daha dőřük olduğu anlaşılmaktadır. Katıldıkları kursun tőrőne göre diğer ders oğretmenleri arasında yapılan farklılık testlerinde "en dőřük" onaylama oranı genel hizmet-içi-eğitime katılmış diğer ders oğretmenlerinin kurum-içi insan ilişkileri boyutundaki gőrőřleridir.

TKY çalışmasının kurumsal kapasite geliştirme boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,66$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders oğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders oğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,08$ ) olumlu gőrőř bildirmektedirler. Kurumsal kapasite geliştirme konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders oğretmenlerinin yapılan faaliyetleri onaylama dőzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Kurumsal kapasite geliştirme konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders oğretmenlerinin yapılanları onaylama dőzeylerinin daha dőřük olduğu ortaya çıkmaktadır.

TKY çalışmasının öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,56$ ), genel HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,54$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,00$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği - uygulamalı eğitim konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,40$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,48$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,87$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,00$ ) olumlu görüş bildirmektedirler. Ölçme - değerlendirme ve izleme konusunda herhangi bir hizmet-içi-eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılmış diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Ölçme - değerlendirme ve izleme konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,53$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,45$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,85$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,14$ ) olarak değerlendirmiştir. Önderlik konusunda herhangi bir

eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Önderlik konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görölmektedir. Katıldıkları eğitimin türüne göre öğretmenler arasında yapılan farklılık testlerinde yapılanları "en yüksek" onaylama oranı diğer kurs, seminer vs. katılan diğer ders öğretmenlerinde ve önderlik boyutuna verdikleri önemde ortaya çıktığı görölmektedir.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,41$ ), genel HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,41$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ), diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=3,97$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti konusunda herhangi bir eğitime katılmamış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılan faaliyetleri onaylama düzeyleri arasında ve genel HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ile diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Paydaş memnuniyeti konusunda herhangi bir eğitime katılmayan ve genel HİE'e katılan diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görölmektedir.

TKY çalışmasının sürekli iyileştirme yapma boyutunda yapılanlara; herhangi bir HİE'e katılmamış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ), mahalli HİE'e katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ), diğer kurs vb. eğitime katılmış diğer ders öğretmenleri ise ortalama ( $\bar{X}=4,13$ ) olarak değerlendirmiştir. Sürekli iyileştirme yapma konusunda herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılan faaliyetleri onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Sürekli iyileştirme yapma konusunda herhangi bir

eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılanları onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görölmektedir.

METE kurumlarında görev yapan diğer ders öğretmenlerinin TKY faaliyetini onaylama düzeylerinin ortalamaları boyutunda yapılan incelemede, herhangi bir HİE'e katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenleri ile mahalli HİE'e ve diğer kurs vb. eğitime katılmış diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Katılım düzeylerinin ortalamalarına bakıldığında, herhangi bir eğitime katılmamış ve genel HİE'e katılmış diğer ders öğretmenlerinin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görölmektedir.

#### **4.4.10. TKY alışmalarına Kendilerinin Katılıma Sürelerine Göre Fark Testleri**

Katılımcıların kurumlarında TKY çalışmalarını sürdürme sürelerine göre fark testleri aşağıdaki Tablo 32'de görölmektedir.

Yöneticilerin kurumlarında TKY alışmaları sürdürme sürelerine göre fark testleri;

TKY çalışmasının ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda yapılan faaliyetlere; TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=2,95$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,22$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme değerlendirme ve izleme boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan yöneticiler ile kurumlarında 1 yıl ve 2-3 yıl TKY çalışmalarına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Ölçme değerlendirme ve izleme boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan yöneticilerin onaylama düzeylerinin daha yüksek olduğu görölmektedir. Yöneticilerde TKY çalışmalarını sürdürme sürelerine göre fark testlerinde "en düşük" onaylama oranı 2-3 yıl yapan yöneticilerde ölçme değerlendirme ve izleme boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 32. TKY Çalışmalarına Kendilerinin Katılma Sürelerine Göre Fark Testleri**

Ölçekler	Süre	YÖNETİCİ				TEKNİK ÖĞRETMEN				DİĞER DERS ÖĞRETMENİ			
		N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p	N	Ort.	SS	p
Meslek Eğit. Program Niteliği	1 yıl	3	3,67	0,7	0,271	6	2,83	0,2	0,009*	9	4	0,6	0,06
	2-3 Yıl	13	3,56	0,8		35	3,72	0,7		26	3,5	0,5	
	4 yıl +	71	3,84	0,5		319	3,68	0,7		249	3,76	0,6	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	1 yıl	3	3,63	0,9	0,19	6	2,94	0,2	0,032*	9	3,77	0,8	0,127
	2-3 Yıl	13	3,49	0,8		35	3,75	0,7		26	3,45	0,7	
	4 yıl +	71	3,85	0,6		319	3,69	0,7		249	3,73	0,7	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	1 yıl	3	3,54	1,1	0,133	6	2,63	0,5	0,021*	9	3,53	1,2	0,522
	2-3 Yıl	13	3,36	1,1		35	3,57	0,9		26	3,43	0,6	
	4 yıl +	71	3,84	0,7		319	3,51	0,8		249	3,61	0,8	
Kurumsal kapasite geliştirme	1 yıl	3	3,75	1,2	0,162	6	2,29	0,5	0,000*	9	3,5	0,9	0,073
	2-3 Yıl	13	3,58	0,9		35	3,8	0,9		26	3,63	0,5	
	4 yıl +	71	3,97	0,6		319	3,75	0,8		249	3,86	0,7	
Öğretimin Niteliği –Uyg. Eğitim	1 yıl	3	3,67	1,2	0,651	6	2,82	0,4	0,004*	9	3,77	1	0,466
	2-3 Yıl	13	3,58	0,9		35	3,8	0,7		26	3,58	0,4	
	4 yıl +	71	3,77	0,6		319	3,71	0,7		249	3,74	0,7	
Ölçme - Değerlendirme İzleme	1 yıl	3	2,95	1,1	0,001*	6	2,61	0,4	0,042*	9	3,41	1,1	0,011*
	2-3 Yıl	13	3,22	1		35	3,55	0,7		26	3,26	0,7	
	4 yıl +	71	3,96	0,7		319	3,49	0,9		249	3,71	0,8	
Önderlik	1 yıl	3	3,5	1,2	0,010*	6	2,63	0,7	0,016*	9	3,92	0,9	0,404
	2-3 Yıl	13	3,58	1		35	3,74	0,9		26	3,56	0,8	
	4 yıl +	71	4,19	0,7		319	3,64	0,9		249	3,74	0,8	
Paydaş Memnuniyeti	1 yıl	3	3,33	1	0,031*	6	2,53	0,4	0,007*	9	3,52	1,1	0,361
	2-3 Yıl	13	3,24	0,9		35	3,64	0,7		26	3,41	0,6	
	4 yıl +	71	3,81	0,7		319	3,5	0,8		249	3,62	0,7	
Sürekli İyileştirme Yapma	1 yıl	3	3,67	1	0,024*	6	2,75	0,4	0,010*	9	3,63	1	0,095
	2-3 Yıl	13	3,35	1,1		35	3,76	0,8		26	3,47	0,7	
	4 yıl +	71	4,01	0,7		319	3,66	0,8		249	3,78	0,7	
Genel Ortalama	1 yıl	3	3,53	1	0,057	6	2,7	0,3	0,004*	9	3,67	0,9	0,162
	2-3 Yıl	13	3,44	0,9		35	3,7	0,7		26	3,47	0,5	
	4 yıl +	71	3,89	0,6		319	3,62	0,7		249	3,72	0,6	

\*p&lt;0.05

TKY çalışmasının önderlik boyutunda yapılan faaliyetlere; TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,58$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri süre ile katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,19$ ) olarak değerlendirmiştir. Önderlik boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri süre ile TKY çalışmasına katılan yöneticiler ile kurumlarında 2-3 yıl TKY çalışmasına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,010<0,05$ ). Önderlik boyutunda

kurumlarında 4 yıl ve üzeri süre ile TKY çalışmasına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. Yöneticilerde TKY çalışmalarını sürdürme sürelerine göre fark testlerinde “en yüksek” onaylama oranı 4 yıl ve üzeri süre ile çalışmaları yapan yöneticilerde ve önderlik boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

TKY çalışmasının paydaş memnuniyeti boyutunda yapılan faaliyetlere; TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,33$ ) TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,24$ ) TKY çalışmasını 4 yıl ve üzeri süre ile katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri süre ile TKY çalışması yapmış yöneticiler ile kurumlarında 2-3 yıldır TKY çalışmasına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır ( $p=0,031<0,05$ ). Paydaş memnuniyeti boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri süre ile TKY çalışması yapmış yöneticilerin onaylama düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

TKY çalışmasının kurumlarda sürekli iyileştirme yapma boyutunda yapılan faaliyetlere; TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,67$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=3,35$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri süre ile katılan yöneticiler ortalama ( $\bar{X}=4,01$ ) olarak değerlendirmiştir. Sürekli iyileştirme yapma boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmasına katılan yöneticiler ile kurumlarında 2-3 yıl TKY çalışmasına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,024<0,05$ ). Kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmasına katılan yöneticilerin onaylama düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin TKY faaliyetlerine onaylama düzeylerinin ortalamasında TKY çalışması 1 yıldır katılan yöneticiler ( $\bar{X}=3,53$ ), TKY çalışması 2-3 yıldır katılan yöneticiler ( $\bar{X}=3,44$ ), TKY çalışması 4 yıl ve üzeri bir süre devam eden yöneticiler ( $\bar{X}=3,89$ ) olarak değerlendirmiştir. Genel toplamda ve tüm alt boyutlarda TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri uygulamaya devam eden yöneticilerin ( $\bar{X}=3,89$ ) onaylama düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. 2-3 yıl TKY’de çalışma ile 4

yıl ve daha fazla çalışma arasında ilginç bir kırılma noktası yaşandığı görülmektedir. Dört yılda alınan sonuçları da izleme fırsatı bulan yöneticilerin TKY'nin faydalarına daha ikna oldukları anlaşılmaktadır.

Teknik öğretmenlerin kurumlarında TKY çalışmalarına katılma sürelerine göre görüşlerinde yapılan farklılık testleri;

Meslek Eğitimi programının niteliği boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,83$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,72$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,68$ ) olarak değerlendirmiştir. Meslek eğitimi programının niteliği boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,009<0,05$ ). Meslek eğitimi programının niteliği boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısı boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,94$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,69$ ) olarak değerlendirmiştir. Eğitim iş hayatı bağlantısı boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,032<0,05$ ). Eğitim iş hayatı bağlantısı boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Kurum – İçi İnsan İlişkileri boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,63$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,57$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik



öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,51$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurum–içi insan ilişkileri boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,021<0,05$ ). İnsan ilişkileri boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeyleri daha düşük belirlendiği görülmektedir.

Kurumsal kapasiteyi geliştirme boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,29$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,75$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumsal kapasite geliştirme boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Kurumsal kapasite geliştirme boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri daha düşük belirlenmiştir. Teknik öğretmenlerde TKY çalışmalarını sürdürme sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” onaylama oranı 1 yıldır katılan ve yapılan faaliyete katılma ile ilgili “en yüksek” onaylama düzeyi oranı 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenlerde kurumsal kapasite geliştirme konusunda olduğu görülmektedir.

Öğretimin Niteliği ve Uygulamalı Eğitim boyutunda TKY çalışmasını 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,82$ ) az, TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,80$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,004<0,05$ ). Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmasına katılan teknik

öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Teknik öğretmenlerde TKY çalışması sürdürme sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranlarından biri de 2-3 yıldır bu çalışmaları yapan teknik öğretmenlerde öğretimin niteliği - uygulamalı eğitim boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçme - Değerlendirme ve İzleme boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,61$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,55$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,49$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme - değerlendirme ve izleme konusunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ile 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,042<0,05$ ). Ölçme - değerlendirme ve izleme kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmasına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Önderlik boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,63$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,74$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ) olarak değerlendirmiştir. Önderlik boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin onaylama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,016<0,05$ ). Önderlik boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Paydaş Memnuniyeti boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,53$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,64$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ) olarak değerlendirmiştir. Paydaş memnuniyeti boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile

kurumlarında 2-3 yıl ile 4 yıl ve üzeri TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,007<0,05$ ). Paydaş memnuniyeti boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Kurumlarında Sürekli İyileştirme Yapma boyutunda TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=2,75$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan teknik öğretmenler ortalama ( $\bar{X}=3,66$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumlarında sürekli iyileştirme yapma boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmalarına katılan teknik öğretmenler ile kurumlarında 2-3 yıl ve kurumlarında 4 yıl ve üzeri TKY çalışmasına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,010<0,05$ ). Kurumlarında sürekli iyileştirme yapma boyutunda kurumlarında 1 yıldır TKY çalışmasına katılan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

METE kurumlarında görev yapan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin ortalamaları TKY çalışması sürdürme yılına göre genel toplamda ve tüm alt boyutlarda anlamlı fark bulunmuştur ( $p=0,004<0,05$ ). Genel toplamda ve tüm alt boyutlarda TKY çalışmalarına 2-3 yıl uygulamaya devam eden teknik öğretmenlerin genel toplamda ( $\bar{X}=3,70$ ) ve tüm alt boyutlarda yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri daha yüksek olduğu görülmektedir. TKY çalışmalarının ilk yılında olan teknik öğretmenlerin yapılan faaliyeti onaylama düzeylerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunun çeşitli sebepleri arasında; kendi uyum sorunlarını aşamadıkları bir dönemde olabilmeleri, yeterince yönlendirme eğitimi ve desteği alamamaları ve TKY yönetmeliğinin anlaşılabilir yanlarının bulunması olabilir.

Diğer ders öğretmenlerinin kurumlarında TKY çalışmaları sürdürme sürelerine göre görüş farklılıkları testleri;

Meslek Eğitimi Programının Niteliği boyutundaki TKY çalışmaları 1 yıldır katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=4,00$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,50$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,76$ ) olarak değerlendirmiştir. Diğer ders öğretmenlerinde TKY çalışması sürdürme sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranı TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan diğer ders öğretmenlerinde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir.

Ölçme - Değerlendirme ve İzleme boyutundaki TKY çalışmalarına 1 yıldır katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,41$ ), TKY çalışmalarına 2-3 yıldır katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,26$ ), TKY çalışmalarına 4 yıl ve üzeri katılan diğer ders öğretmenleri ortalama ( $\bar{X}=3,71$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme - değerlendirme ve izleme boyutunda kurumlarında 2-3 yıl TKY çalışmasına katılan diğer ders öğretmenleri ile kurumlarında 4 yıl ve üzerinde TKY çalışmasına katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Ölçme-değerlendirme ve izleme boyutunda kurumlarında 4 yıl ve üzerinde TKY çalışmasına katılan diğer ders öğretmenlerinin yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer ders öğretmenlerinde TKY çalışmalarını sürdürme sürelerine göre yapılan farklılık testlerinde “en düşük” onaylama oranı TKY çalışmasını 2-3 yıldır katılan diğer ders öğretmenlerinde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu görülmektedir.

METE kurumlarında görev yapan diğer ders öğretmenlerinin TKY çalışmalarını sürdürme yılına göre genel toplamda ve “Ölçme - Değerlendirme ve İzleme” haricinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Genel toplamda ve tüm alt boyutlarda TKY çalışmasını 4 yıl ve üzeri süre ile yapmaya devam eden diğer ders öğretmenlerinin genel toplamda ( $\bar{X}=3,72$ ) ve belli alt boyutlarda yapılan faaliyete katılma ile ilgili görüş düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

#### 4.5. ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİNE AİT BULGULAR

METE kurumlarında eğitim gören öğrencilerin alt boyutlara ve alt ölçeklere ilişkin görüş düzeyleri ve yüzde dağılımları ile birlikte görüş düzeyi ortalamaları aşağıda verilmiştir.

##### 4.5.1. Meslek Eğitimi Programının Niteliğine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 9 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 33'te görülmektedir.

Tablo 33. Meslek Eğitimi Programının Niteliğine İlişkin Görüşler

Meslek Eğitimi Programının Niteliği	Frekans/ Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
7. Modüllü meslek eğitimi, biz öğrencileri mesleğimizde çalışmak istediğimiz alt dala kısa yoldan hazırlayan yararlı bir yaklaşımdır.	n	78	196	593	628	574	3,69	Çok
	%n	4	9	29	30	28		
8. İlan edilen Meslek Standartları, hazırlanacağımız meslekte işgücününün sahip olması gereken vasıfları baştan bilmemiz açısından önemlidir.	n	49	140	494	733	652	3,87	Çok
	%n	2	7	24	35	32		
18. Kurumum sahip olduğum yetenekleri geliştirme imkânı sağlar.	n	108	190	495	659	616	3,72	Çok
	%n	5	9	24	32	30		
24. Kurumumuzda meslek eğitimi; hem kurslar, hem çıraklık eğitimi, hem örgün meslek eğitiminde okul-işyeri uygulamalı eğitim fırsatları ile arkadaşlarımıza çok boyutlu hizmet sunuyor.	n	118	187	644	646	473	3,57	Çok
	%n	6	9	31	31	23		
33. Derslerin içeriği benim ilgimi çekecek şekilde düzenlenmiştir.	n	125	325	675	551	392	3,37	Orta
	%n	6	16	33	27	19		
49. Ders kitapları işlenen konuya uygun olarak seçilmiştir.	n	133	204	521	555	655	3,67	Çok
	%n	6	10	25	27	32		
51. İşletmelerde kullandığımız araç gereçlerin aynıları kurumumuza alınıyor.	n	151	288	564	569	496	3,47	Çok
	%n	7	14	27	28	24		
59. Derslerin işlenişi ve uygulaması için yeterli süre ayrılmıştır.	n	76	107	335	509	1036	4,13	Çok
	%n	4	5	16	25	50		
60. Kurumda edindiğim bilgilerin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum.	n	397	346	637	358	331	2,94	Orta
	%n	19	17	31	17	16		
<b>Genel Ortalama: 3,73</b>								

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin “meslek eğitimi programının niteliği” alt boyutunu öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,73$ ) olarak değerlendirmiş ve başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin ölçeklerde;

“Derslerin işlenişi ve uygulaması için yeterli süre ayrılmıştır” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=4,13$ ) başarılı olarak değerlendirmiştir. Meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu madde olduğu görülmektedir.

“Kurumda edindiğim bilgilerin hayatta işime yarayacağını düşünüyorum” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=2,94$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir. Meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

#### **4.5.2. Eğitim - İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler**

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin Eğitim ile İş Hayatı Bağlantısına ilişkin ölçeklerde;

“İşletmeler iş başvurularında kurumumuz mezunlarını tercih etmektedirler” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=4,04$ ) başarılı olarak değerlendirmiştir. Eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

“Mesleğimizin alt dallarına yönelme konusunda gerekli meslek rehberliği alabiliyorum” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,21$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir. Eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrenciler “eğitim ile iş hayatı bağlantısı” alt boyutunu ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) başarılı olarak değerlendirmiştir.

Öğrencilerin eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin değerlendirmelerini almak için hazırlanan 7 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde frekans dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 34’te görülmektedir.

**Tablo 34. Eğitim - İş Hayatı Bağlantısına İlişkin Görüşler**

Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Frekans / Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
3. Meslek Yeterlilikleri Kurumu’nun yapacağı Ulusal düzeyde Piyasa Meslek Sınavları ve vereceği Ulusal düzeyde Piyasa Meslek Belgeleri gerekli rehberliği alıyorum.	n	90	218	571	655	534	3,64	Çok
	%n	4	11	28	32	26		
6.İşletmeler iş başvurularında kurumumuz mezunlarımızı tercih etmektedirler.	n	69	135	340	616	907	4,04	Çok
	%n	3	7	16	30	44		
13.İşletmelerde uygulama/staja eğitiminin ileride mesleğimle ilgili iş bulmamda etkili olacağını düşünüyorum.	n	61	249	629	634	496	3,61	Çok
	%n	3	12	30	31	24		
14.Mezun olan öğrenciler eğitildikleri modül/ilgili yerlerde kolayca iş bulabilmektedirler.	n	187	300	587	513	479	3,39	Orta
	%n	9	15	28	25	23		
29.Mesleğimizin alt dallarına yönelme konusunda gerekli meslek rehberliği alabiliyorum.	n	204	308	726	498	330	3,21	Orta
	%n	10	15	35	24	16		
47.Meslek Yeterlilik Kurumunun Piyasa Meslek Sınavları yapmak suretiyle iş piyasasında olacak Ulusal Piyasa Meslek Belgelerini vereceği konusunda bilgi sahibiyim.	n	156	278	615	536	483	3,44	Çok
	%n	8	13	30	26	23		
48.Meslek Rehberlerimiz bizi piyasa meslek sınavları ve geçerlilik konusunda heveslendirmektedirler.	n	50	264	743	452	559	3,58	Çok
	%n	2	13	36	22	27		
<b>Genel Ortalama: 3,47</b>								

#### 4.5.3. Kurum–İç İlişkilerine İlişkin Görüşler

METE kurumlarında öğrenim gören öğrenciler “kurum-içi insan ilişkileri” alt boyutunu ortalama ( $\bar{X}=3,63$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kurum-içi insan ilişkileri bağlantısına ilişkin ölçeklerde;

“Kurumumuzda yapılan faaliyetlerde herkes birbirine yardımcı olur” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,95$ ) başarılı olarak değerlendirmiştir. Kurum-içi insan ilişkilerine ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

“Anlamadığım bir şeyi öğretmenlerime rahatlıkla sorabiliyorum” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,36$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir.

“Kurumda, yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyorum” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,14$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir. İnsan ilişkilerine ilişkin öğretmenlerle iletişim alt ölçeği öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

Öğrencilerin, Kurum – İçi İnsan İlişkilerine ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 5 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 35’de görülmektedir.

**Tablo 35. Kurum – İçi İnsan İlişkilerine İlişkin Görüşler**

Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Frekans / Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
1.Sınıfımızda öğrenciler arası iyi bir iletişim var.	n	110	324	611	529	494	3,47	Çok
	%n	5	16	30	26	24		
5.Kurumumuzda yapılan faaliyetlerde herkes birbirine yardımcı olur.	n	81	186	383	521	897	3,95	Çok
	%n	4	9	19	25	43		
15.Anlamadığım bir şeyi öğretmenlerime rahatlıkla sorabiliyorum.	n	258	289	512	462	548	3,36	Orta
	%n	12	14	25	22	26		
17.Derslerde hata yapmaktan korkmuyorum.	n	75	196	528		703	3,79	Çok
	%n	4	9	26	27	34		
26.Kurumda, yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurabiliyorum.	n	316	398	496	400	459	3,14	Orta
	%n	15	19	24	19	22		
<b>Genel Ortalama: 3,63</b>								



#### 4.5.4. Kamusal Kapasiteyi Yükseltmeye İlişkin Görüşler

Öğrencilerin kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 9 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 36’da görülmektedir.

**Tablo 36. Kamusal Kapasiteyi Yükseltmeye İlişkin Görüşler**

Ölçek	Frekans / Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
4.Boş zamanlarımda kurum bahçesi spor alanları ve kütüphane gibi ortamlardan yararlanmak için her zaman açık bulabiliyorum.	n	62	164	279	599	964	4,08	Çok
	%n	3	8	13	29	47		
10.Kurumumuz atölyeleri her zaman temiz, düzenli ve iş güvenliği sağlanmıştır.	n	473	364	407	437	388	2,95	Orta
	%n	23	18	20	21	19		
19.İlgi duyduğum spor faaliyetleri kurumda yapma imkânı buluyorum.	n	177	228	590	508	564	3,51	Çok
	%n	9	11	29	25	27		
27.Sınıfımızı fiziksel olarak yeterli buluyorum.	n	294	292	520	470	491	3,28	Orta
	%n	14	14	25	23	24		
30.Derslerin işlenişinde görsel ve işitsel materyallerden ( bilgisayar, yansıtma cihazı, teyp, video, tepegöz, harita gibi araç-gereçlerden) yararlanılmaktadır.	n	171	301	509	511	574	3,49	Çok
	%n	8	15	25	25	28		
31.Kurumumuzda atölyeler öğrencilerin kullanımına her zaman açıktır.	n	53	217	645	556	598	3,69	Çok
	%n	3	10	31	27	29		
45.Kurumda aradığım kaynakları (Ansiklopedi vs.) kurumda bulabiliyorum.	n	112	155	319	555	928	3,98	Çok
	%n	5	7	15	27	45		
50.Kurumumuz yeterli donanıma sahip fen bilimleri laboratuvarlarına sahiptir.	n	119	270	514	532	634	3,62	Çok
	%n	6	13	25	26	31		
52.Kurumumuz bina, araç-gereç gibi alt yapısı, laboratuvar, atölye, spor ve toplantı salonları tam zamanlı olarak kullanılmaktadır.	n	86	178	538	612	653	3,76	Çok
	%n	4	9	26	30	32		
<b>Genel Ortalama: 3,47</b>								

METE kurumlarında öğrenim gören öğrenciler “kurumsal kapasitenin yükseltilmesi” alt boyutunu ortalama ( $\bar{X}=3,47$ ) başarılı olarak değerlendirmektedirler.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin kurumsal kapasite geliştirme bağlantısına ilişkin ölçeklerde;

“Boş zamanlarımda kurum bahçesi, spor alanları ve kütüphane gibi ortamlardan yararlanmak için her zaman açık bulabiliyorum” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=4,08$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumsal kapasiteye ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

“Kurumumuz atölyeleri her zaman temiz, düzenli ve iş güvenliği sağlanmıştır” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=2,95$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumsal kapasiteye ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

#### **4.5.5. Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşleri**

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin Öğretimin Niteliği-Uygulamalı Eğitim’e ilişkin ölçeklerde;

“Kurumumuzda atölye eğitimleri mesleki gelişmeye katkı sağlamaktadır” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,24$ ) kısmen başarılı olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

“Meslek eğitimi tercih edecek olanlara kurumumuzu tercih etmelerini öneririm” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,86$ ) olarak değerlendirmiştir. Öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

Öğrenciler genel olarak öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin ( $\bar{X}=3,61$ ) tatminkar olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin, Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim’e ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 19 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 37’de görülmektedir.

**Tablo 37. Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitime İlişkin Görüşler**

Öğretimin Niteliği - Uygulamalı Eğitim	Frekans / Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam		Katılım Derecesi
2.Bu sınıfta kendimi yeterince ifade edebiliyorum.	n	261	266	562	536	444	3,31	Orta
	%n	13	13	27	26	21		
9.Kurumumuzda Atölye eğitimleri mesleki gelişmeye katkı sağlamaktadır.	n	292	326	525	443	483	3,24	Orta
	%n	14	16	25	21	23		
11.Kurumumuz işletmelerde uygulama rehberlik/koordinatörlük işlemlerini eksiksiz uygulamaktadır.	n	61	191	463	629	721	3,85	Çok
	%n	3	9	22	30	35		
12.Kurumumuzda İşletmelerde meslek eğitimi yapacak öğrenciler için öğretim programlarına uygun iş yerlerinin belirlenmesini sağlamaktadır.	n	158	227	451	641	590	3,62	Çok
	%n	8	11	22	31	29		
16.Kurumumuzda oluşturulan eğitsel kollar bireysel gelişmeye katkı sağlamaktadır.	n	225	307	494	549	492	3,38	Orta
	%n	11	15	24	27	24		
20.Kurumumuzda oluşturulan eğitsel kolların sayısını ve faaliyetlerini yeterli buluyorum.	n	59	187	566	666	590	3,75	Çok
	%n	3	9	27	32	29		
21.Öğretmenlerimiz verdikleri dersin amaç ve önemini öğrencilere tam olarak kavratırlar.	n	89	239	626	612	500	3,58	Çok
	%n	4	12	30	30	24		
22.Öğretmenlerimiz derste demokratik bir ortam yaratır.	n	113	246	523	603	579	3,62	Çok
	%n	5	12	25	29	28		
23.Öğretmenlerimiz yavaş öğrenen öğrencilerle özel olarak ilgilenirler.	n	157	272	540	565	535	3,51	Çok
	%n	8	13	26	27	26		
25.Bize kendi yaklaşımlarımızla öğrenme ve başarıma fırsatı tanınmaktadır.	n	284	261	526	485	510	3,33	Orta
	%n	14	13	25	23	25		
34.Kurumda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır.	n	72	231	547	641	577	3,69	Çok
	%n	3	11	26	31	28		
35.Kurumda öğrenciler; öğretmen ve yöneticiler tarafından en önemli unsur olarak kabul edilir.	n	120	206	458	572	709	3,75	Çok
	%n	6	10	22	28	34		
36.Derslerimizde işlenen kuramsal konuları atölyelerde derhal uygulamaya koymakta ve öğreninceye kadar atölye alıştırılmaları yapma fırsatı bulmaktayız.	n	113	193	499	534	726	3,76	Çok
	%n	5	9	24	26	35		
38.Kurumumuzda oluşturulan eğitsel kolların faaliyetlerine seveerek katılıyorum.	n	77	231	534	629	594	3,69	Çok
	%n	4	11	26	30	29		
43.Kurumda milli ve manevi değerlerimizin anlamlarını daha iyi kavradım.	n	199	309	503	452	606	3,46	Çok
	%n	10	15	24	22	29		
44.Meslek eğitimi tercih edecek olanlara kurumumuzu tercih etmelerini öneririm.	n	91	161	458	586	770	3,86	Çok
	%n	4	8	22	28	37		
53.Atölye ve uygulamalarda titiz, hızlı, az fireyle ve malzemeyi israf etmeden uygulama yapmayı ve bu davranışları kazanmamıza önem verilir.	n	210	274	515	495	571	3,46	Çok
	%n	10	13	25	24	28		
54.Kurumumuz işletmelerde uygulama başlamadan önce yeterli bilgilendirme ve yönlendirmeyi yapmaktadır.	n	139	189	441	523	770	3,77	Çok
	%n	7	9	21	25	37		
55.Kurumumuzda rehberlik hizmetlerini yeterli buluyorum.	n	104	241	503	613	607	3,67	Çok
	%n	5	12	24	30	29		

**Genel Ortalama: 3,61**

#### 4.5.6. Ölçme - Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşler

Öğrencilerin, Ölçme - Değerlendirme ve İzleme'ye ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 6 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 38'de görülmektedir.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin ölçme - değerlendirme ve izleme bağlantısına ilişkin ölçeklerde;

“Ödüllendirme ve cezalandırmalarda tarafsız ve adil davranılır” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,30$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme - değerlendirme ve izlemeye ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddedir.

“Modüllerin sonunda kazandığım yeterlilikler ölçülmektedir” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,83$ ) olarak değerlendirmiştir. Ölçme – değerlendirme ve izlemeye ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

**Tablo 38. Ölçme - Değerlendirme ve İzlemeye İlişkin Görüşleri**

Ölçme - Değerlendirme ve İzleme	Frekans/ Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
32.Hazırlanan sınav soruları ve yapılan değerlendirmeler öğrenci olarak bizlerin gerçek başarısını ölçmektedir.	n	189	260	482	492	645	3,55	Çok
	%n	9	13	23	24	31		
39.Kurumda ders içi ve ders dışı başarılar ile örnek davranışlarımız ödüllendirilir.	n	103	262	578	586	540	3,58	Çok
	%n	5	13	28	28	26		
40.Öğretmenler sınav sonuçlarının değerlendirmesinde (sözlü, yazılı, uygulamalı) tarafsız davranırlar.	n	115	289	536	608	518	3,54	Çok
	%n	6	14	26	29	25		
41.Öğretmenler sınav sonuçlarının değerlendirmesinden sonra bize öğretici geri bildirimlerde bulunurlar.	n	103	315	643	585	421	3,44	Çok
	%n	5	15	31	28	20		
42.Ödüllendirme ve cezalandırmalarda tarafsız ve adil davranılır.	n	239	326	546	495	460	3,3	Orta
	%n	12	16	26	24	22		
46.Modüllerin sonunda kazandığım yeterlilikler ölçülmektedir.	n	140	181	403	514	828	3,83	Çok
	%n	7	9	20	25	40		
<b>Genel Ortalama: 3,58</b>								

TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında öğrenim gören öğrenciler ölçme - değerlendirme ve izlemeye ilişkin olarak genelde ( $\bar{X}=3,58$ ) tatminkar görüşe sahiptirler.

#### 4.5.7. Kurumlarında Sürekli İyileştirme Yapma'ya İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin, Sürekli İyileştirme Yapma'ya ilişkin değerlendirmelerini öğrenmek için hazırlanan 5 ifadeye ilişkin görüşlerinin yüzde dağılımları ile birlikte öğrencilerin görüşlerinin ortalama sonuçları Tablo 39'da görülmektedir.

METE kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin Kurumlarında Sürekli İyileştirme Yapma'ya ilişkin ölçeklerde;

“Kurumumuzu geliştirme ile ilgili isteklerimiz yönetici ve öğretmenlerimiz tarafından dikkate alınır” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumlarında sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddelerden biridir.

**Tablo 39. Sürekli İyileştirme Yapma'ya İlişkin Görüşleri**

Sürekli İyileştirme Yapma	Frekans / Yüzde	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	$\bar{X}$	Katılım Derecesi
28.Kurumumuzu geliştirme ile ilgili isteklerimiz yönetici ve öğretmenlerimiz tarafından dikkate alınır.	n	119	208	415	525	796	3,81	Çok
	%n	6	10	20	25	39		
37.Kurumdaki öğrenciler; eğitim ve öğretimle ilgili yapıcı eleştirilerde bulunabilirler.	n	66	115	370	575	939	4,07	Çok
	%n	3	6	18	28	45		
56.Öğrenci temsilcileri öğrencilerle ilgili gündem maddelerinin görüşülmesine katılır.	n	119	208	415	525	796	3,81	Çok
	%n	6	10	20	25	39		
57.Öğrenci temsilcileri demokratik seçimle belirlenir.	n	66	115	370	575	939	4,07	Çok
	%n	3	6	18	28	45		
58.Kurumdan istediğim belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik) zamanında alabilirim.	n	76	107	335	509	1036	4,13	Çok
	%n	4	5	16	25	50		
<b>Genel Toplam: 3,59</b>								

“Öğrenci temsilcileri öğrencilerle ilgili gündem maddelerinin görüşülmesine katılır,” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=3,81$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumlarında sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en düşük” olduğu maddelerden biridir.

“Kurumdan istediğim belgeleri (öğrenci belgesi, kimlik) zamanında alabilirim” alt ölçeğini öğrenciler ortalama ( $\bar{X}=4,13$ ) olarak değerlendirmiştir. Kurumlarında sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin bu alt ölçek öğrencilerin onaylama düzeylerinin “en yüksek” olduğu maddedir.

TKY’yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında öğrenim gören öğrenciler sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin olarak ( $\bar{X}=3,59$ ) tatminkar görüşe sahiptirler.

#### 4.6. ÖĞRENCİLERİN GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ FARK TESTLERİ

##### 4.6.1. Cinsiyetlere Göre Fark Testleri

Kız öğrencilerin TKY’ye ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile erkek öğrencilerin TKY’ye ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 40’da gösterilmektedir.

**Tablo 40. Cinsiyetlere Göre Fark Testleri**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	p
Meslek Eğitimi Meslek eğitimi programının niteliği	Erkek	1689	3,70	0,68	0,003*
	Kız	379	3,82	0,68	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Erkek	1689	3,45	0,72	0,018*
	Kız	379	3,55	0,71	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Erkek	1689	3,62	0,72	0,299
	Kız	379	3,66	0,73	
Kurumsal Kapasite	Erkek	1689	3,47	0,78	0,894
	Kız	379	3,48	0,78	
Öğretimin Niteliği ve Uygulamalı Eğitim	Erkek	1689	3,59	0,70	0,009*
	Kız	379	3,69	0,67	
Ölçme – Değerlendirme ve İzleme	Erkek	1689	3,61	0,85	0,001*
	Kız	379	3,77	0,84	
Sürekli İyileştirme Yapma	Erkek	1689	3,53	0,83	0,000*
	Kız	379	3,78	0,80	
<b>Genel Toplam</b>	Erkek	1689	3,57	0,64	0,005*
	Kız	379	3,67	0,62	

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,003<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,82$ ) onaylama ile erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,70$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler. Öğrencilerde cinsiyete göre fark testlerinde “en yüksek” onaylama oranı kız öğrencilerde meslek eğitimi programının niteliği konusundadır.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,018<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,55$ ) onaylama ile erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,45$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler. Öğrencilerde cinsiyete göre fark testlerinde olumlu olmasına karşın “en düşük” olumlu onaylama oranı kız öğrencilerde eğitim ile iş hayatı boyutundadır.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,009<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrencileri ( $\bar{X}=3,69$ ) olumlu görüş ile erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,59$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin ölçme - değerlendirme ve izlemeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,001<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrencileri ( $\bar{X}=3,77$ ) olumlu görüş ile erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,61$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin sürekli iyileştirme yapmaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrencileri da olumlu görüşlere sahiptir. Kız öğrenciler ( $\bar{X}=3,78$ ), erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,53$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler.

Genel olarak kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,005<0,05$ ). Bulunan bu farkta kız öğrencileri ( $\bar{X}=3,67$ ) olumlu görüş ile erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,57$ ) daha olumlu görüşlere sahiptirler.

#### 4.6.2. Kurum Türüne Göre Fark Testleri

Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin TKY'ye ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin TKY'ye ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi sonuçları Tablo 41'de gösterilmektedir.

**Tablo 41. Kurum Türüne Göre Fark Testleri**

Alt Boyutlar	Kurum	N	Ortalama	Standart Sapma	p
Meslek Eğitimi Meslek eğitimi programının niteliği	Meslek Lisesi vb.	1405	3,72	0,69	0,424
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,74	0,67	
Eğitim - İş Hayatı Bağlantısı	Meslek Lisesi vb.	1405	3,40	0,72	0,000*
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,60	0,70	
Kurum – İçi İnsan İlişkileri	Meslek Lisesi vb.	1405	3,62	0,72	0,261
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,65	0,73	
Kurumsal Kapasite Yükseltme	Meslek Lisesi vb.	1405	3,58	0,77	0,000*
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,25	0,75	
Öğretimin Niteliği ve Uygulamalı Eğitim	Meslek Lisesi vb.	1405	3,62	0,71	0,395
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,59	0,67	
Ölçme -Değerlendirme ve İzleme	Meslek Lisesi vb.	1405	3,66	0,86	0,349
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,62	0,83	
Sürekli İyileştirme Yapma	Meslek Lisesi vb.	1405	3,60	0,83	0,068
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,53	0,83	
<b>Genel Toplam</b>	Meslek Lisesi vb.	1405	3,60	0,65	0,220
	Meslek Eğitim Merkezi	664	3,57	0,61	

\*p<0.05

Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=3,72$ ) ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin ( $\bar{X}=3,74$ ) meslek eğitimi programının niteliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>0.05). Öğrencilerde, kurum türlerine göre yapılan farklılık testlerinde “en yüksek” onaylama oranı meslek lisesi öğrencilerinde meslek eğitimi programının niteliği boyutunda olduğu görülmektedir.

Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p=0,000<0.05). Bulunan bu farkta, Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=3,60$ ) onaylama oranı ile meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere



göre ( $\bar{X}=3,40$ ) onaylama düzeyi ile daha olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin kurumsal kapasite geliştirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p=0,000<0.05$ ). Bulunan bu farkta, Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin daha olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=3,58$ ) onaylama düzeyi ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,25$ ) onaylama düzeyi ile daha olumlu görüşlere sahiptir. Öğrencilerde kurum türlerine göre yapılan farklılık testlerinde olumlu olmasına karşın “en düşük” görüş düzeyi meslek eğitim merkezi öğrencilerinde kurumsal kapasite geliştirme boyutunda olduğu anlaşılmaktadır.

Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3,62$ ) onaylama düzeyi ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,59$ ) onaylama düzeyi ile nispeten daha olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitime ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=0,395>0.05$ ).

Genel olarak incelendiğinde, Meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin kurumsal kapasite geliştirme ve eğitim ile iş hayatı bağlantısına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bu iki alt boyut haricinde, tüm alt boyutlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ). Genel olarak Meslek Liselerinde öğrenim gören öğrenciler ( $\bar{X}=3,60$ ) onaylama düzeyi ile Meslek Eğitim Merkezlerinde öğrenim gören öğrencilere göre ( $\bar{X}=3,57$ ) onaylama düzeyi ile daha olumlu görüşlere sahiptirler.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkelerin birbirlerine kapılarının aralandığı bu günlerde, eğitimde, ülkenin çıkar ve ihtiyaçlarına uygun yüksek standartlara sahip olmak, ülkede ulusal, bölgesel ve sektörel işbirlikleri sağlamak ve rekabetçi üstünlük alanları oluşturmak önem kazanmıştır. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı'nca, meslek eğitiminde görev etkinliğini arttırmak amacıyla düzenlemeler 1986'dan beri adım adım yapılmaktadır. Okul-işyeri ikili uygulama eğitimi, açılacak dalların ve müfredatın piyasa tarafları ile birlikte önerilmesi, öğrenci merkezli eğitim, teknik öğretmen niteliğini daha da yükselme, her şart altındaki vatandaşlara tam-gün, tam-yıl meslek eğitimi programları sunma, meslek eğitimi merkezleri geliştirme, alan seçme – alan değiştirme kolaylıkları, Meslek Yüksek Okullarına sınavsız geçme hakkı ve YÖK'ün meslek eğitimi mezunlarına düşük katsayı uygulaması... Bunlardan bazıları yerini bulmuş, bazıları gözden geçirilmeyi talep etmektedir. Diğer yandan, eğitim ile iş hayatı bağlantısını sistemler çapında kurumsal olarak kurmak için meslek eğitiminde ulusal piyasa meslek standartlarını, meslek eğitiminin belli aralıklarla gözden geçirilecek bu standartlara uygun olarak düzenlenebilmesini, esnek programlama ve hızlı piyasaya çıkış olanakları veren modüllü meslek eğitimi, eğitim sonuçlarının ulusal piyasa meslek sınavları ile ölçülmesini ve ulusal düzeyde geçerliliği olan piyasa meslek ehliyet belgelerine ulaşmayı sağlayabilmek için meslek okulları ve meslek eğitim merkezlerinde etkili işleyişi geliştirme çalışmaları yapılmaktadır. MEB kararına uyarak meslek eğitimi yönetiminde etkili işleyişi destekleyecek bir yönetim aracı olarak 1999 yılından beri için Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulaması yaygınlaşmaktadır.

Günümüzde sonuçların denetlenmesinin yerini süreçlerin yönetilmesi ve her işlemde kalite fikri almaktadır. Etkili yönetim için "kalite hedefi" koymak ve ona doğru ilerlemek önemlidir. Toplamda sürekli gelişmenin sağlanabilmesi için eğitim yöneticileri ve öğretmenler yeni okul ya da meslek eğitimi merkezi düzenini, topluca

benimseyecekleri gelecek ufku, özgörev bildirimini, okul değerleri, normları ve meslek eğitimi standartlarına birlikte yönlendirmek için etkin rol almalıdırlar.

MEB Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge'nin 7. maddesi "Eğitim kurumlarında TKY esas alınır; her okulda kalite kurulu oluşturulur. Bu kurul TKY anlayışı ile süreçleri tasarlar, yürütür ve kalitenin geliştirilmesi için gerekli kararları ve önlemleri alır. Her okulda kalite geliştirme takım çalışmaları sürdürür. Kalite kurulu ve kalite geliştirme takımlarının kuruluşu ve işleyişi ile ilgili esas ve usuller MLO modeline göre yürütülür," şeklindedir. Ayrıca, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Yönetmeliği bulunmaktadır. Buna karşın, TKY uygulamasına geçen meslek eğitimi kurumlarında Toplam Kalite Yönetimi anlayışının yerleştiğini söylemek henüz mümkün görülmemektedir. Kurumlardaki uygulamaların daha çok kişilerin özel ilgisine bağlı olarak yürüdüğü rapor edilmektedir.

Araştırmanın amacı, meslek eğitiminde yürürlüğe konan yapısal düzenlemelerle hemen hemen aynı zamanda getirilen destekleyici bir yönetim anlayışını, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulamasını birlikte irdeleyerek meslek eğitimi kurumlarındaki gelişme düzeyini ortaya koymaktır. Araştırmanın kapsamı; meslek eğitiminde görev etkinliğini arttırmak için yapılan düzenlemelerden seçilen üç ana başlık ile bunların uygulamasının etkin bir şekilde gerçekleşmesi için öncelikle ihtiyaç duyulan altı TKY ilkesidir. Üç ana düzenleme başlığı; okul-işyeri işbirliğini de kapsayacak biçimde "öğretimin niteliği ve uygulamalı eğitim," modüllü eğitimi de kapsayacak biçimde "meslek eğitimi programının niteliği" ve ulusal piyasa meslek standartları – standartlara uygun eğitimi – sınavları – belgeleri kararını da kapsayacak biçimde "eğitim ile iş hayatı bağlantısı"dır. Altı öncelikle ihtiyaç duyulan TKY ilkesi; "kurum-içi insan ilişkileri," tüm kurum çalışanlarına gerekli hizmet-içi eğitim de dahil "kurumsal kapasite geliştirme," "önderlik," katılımçılık da dahil "paydaş memnuniyeti," "sürekli iyileştirme yapma," "kurumsal ölçme-değerlendirme ve izleme"dir. TKY'nin 40'a yakın ilkesi ve 10 alandaki yönetim tutumu değişikliği ile eğitim yöneticileri hizmetin bütünleştirilmesinde önemli mesafeler kat edilebilmektedir.

Araştırma için seçilen meslek eğitimi kurumları TKY uygulayan ödüllendirilmiş kurumlardır. 18 ilde 19 ödüllü meslek eğitimi kurumu vardır. Bundan amaç, on senelik uygulamaya geçiş sürecinde, “iyi işleyen uygulamaları” öne çıkararak yaygınlaştırılmalarını özendirmek ve bünyeye uygun önerilerle TKY uygulamasının yerleşmesine katkı sağlamaktır. Araştırmanın bulguları da dikkate alarak TKY uygulamasının meslek eğitimi yönetimi içine bilinçli ve bir şekilde yerleştirilmesine olan gereksinim devam etmektedir. Ödül alan meslek eğitimi kurumları yoluyla eğitim yönetiminde TKY yaklaşımı kavramsal olarak duyulmaya ve uygulamalarıyla bilinmeye başlanmıştır. İşletme tarzı bir eğitim ortamı ve yönetim gerektirmeleri nedeniyle TKY uygulamasının meslek eğitimi kurumlarındaki faydasının girerek artacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile Toplam Kalite Yönetimi'nin meslek eğitim yönetimine kazandırmayı hedeflediği temel boyutları yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere TKY ilkelerinin görev etkinliği ile eşleşen ilkelerinden oluşan alt boyutlar ve bu alt boyutları oluşturan alt ölçeklerden elde edilen sonuçlara bakılarak değerlendirilmiştir. Meslek eğitimi kuruluşlarının görev etkinliğinin artırılması için yapılan düzenlemelerin yönetiminde TKY uygulamasının incelenmesi alt ölçekler boyutunda yapılmıştır. Araştırma sonucu özetle şu bulgulara ulaşılmıştır:

Meslek eğitimi kurumları boyutunda; “Meslek eğitimi programının niteliği,” TKY'nin başarıyla uygulandığı METE kurumlarının tüm etkinliklerinin odak noktasını oluşturmuştur. Öğretim programları güncel, uygulanabilir olmadıkça kaliteden söz etmek mümkün değildir. Bu anlayışa göre kalite arayışına giren okullar programlarını piyasa taleplerine uygun hale getirmek için paydaşlarla ilişkilere ve öğrenci merkezli eğitim programının uygulanma yaklaşımını seçmektedirler. Uygulanan eğitim - öğretim, oluşturulan ders programları ve içerikleri, öğrencinin kapasitesi ve yeteneklerine ve öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde uyarlanmıştır. Meslek eğitimi programlarının niteliğinin yükselmesinin okulun tüm etkinliklerinin niteliğini de etkilediği görülmektedir. Diğer yandan, ilköğretim içinde çıraklık becerileri edinme programı düşünülmediği için çocuklar ve gençlerin düşük ücretlerle sistem dışına itilmesi meslek eğitiminde düzenli bir kalite güvencesi düzeni kurulmasını güçleştirmektedir.

METE kurumlarında, başarılı TKY uygulamasında meslek eğitimi programının niteliğini etkileyen modüllü yetiştirme yaklaşımına yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri olumlu bakmaktadır. Bu yaklaşımın, programlar piyasa taraflarınca ilan edilen meslek standartlarına göre ve günün şartlarına uygun hazırlanmış, iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve öğrencinin ilgisini çekebilecek esnek bir yapıda hazırlandığı takdirde daha etkinleşeceğine inanmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre, TKY uygulayan meslek eğitimi kurumlarında “eğitim - iş hayatı bağlantısı”nın çağımız için öneminin kavrandığı ve uygulamaya yansımaya çalışıldığı görülmektedir. Başarı ve kalkınmamız “ulusal rekabetçi üstünlük” özellikleri kazanmaya, verimliliği yükseltmeye, maliyetleri düşürmeye bağlıdır. Bu ise, “meslek eğitimi ile iş hayatı bağlantısı” işlevsel olarak kurulmak suretiyle yetiştirilmiş insangücüne sahip olmakla sağlanabilecektir.

Araştırmada TKY’yi METE kurumlarında uygulayan yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri Türkiye’de henüz uygulamaya tam geçmemiş bulunan MYK ve “ulusal belgelendirme düzeni”nin kendileri için öneminin farkında olduklarını belirtmektedirler. “Mezunların piyasada rahatlıkla iş bulmaları” konusunda endişeler araştırmaya yansımıştır. TKY uygulayan kurumlar açılacak bölümleri belirlerken iş piyasasının ihtiyaçlarına uygun olmalarına, mezunlarının iş yaşamında sorunlarla karşılaşmamasına ve sorun çözme becerileri yüksek işgücü yetiştiren kurum olmaya dikkat etme çabalarını artırmışlardır. Yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri piyasaya yönelik uygulamalı sınav ve meslek ehliyet belgeleri düzenlemesinin etkili şekilde yürürlüğe konulmasından sonra mezunlarının yeterliliklerine uygun yerlerde istihdam edilmesinin mümkün olacağını düşünmektedirler.

METE kurumları yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri henüz etkin hale gelmemiş olmasına rağmen belli alanlarda oluşturulan ulusal piyasa meslek standartlarını takip etmekte, “öğretimin niteliği”ni “işbirliğine dayalı” ve “öğrenci merkezli öğrenme” modellerini uygulayarak esnek ve verimli kılmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin, “işletmelerde uygulamalı meslek eğitimi” ve “okulda atölye eğitimleri”nde, ilgili konuyu tam anlayıncaya kadar yararlanabilmeleri için

“çok boyutlu eğitim” anlayışının benimsendiği anlaşılmıştır. Diğer yanda, bir okulun sistem boyutunda yaşanan sorunları aşması beklenemez. Meslek eğitiminde, meslek kademeleri, bunlara uygulanan programlar, bu programlardan mezun olanlara verilen unvanlar ve belgeler karışmış, piyasada kullanılan kademelenme ve unvanlardan kopmuştur. Hatta aynı mesleğin aynı kademesi için verilen unvan ve belgelerde zaman içinde farklılık görülmektedir. Öğrenci, okul ve öğretmen belli bir programın piyasada nereye tekabül edeceği bağlantısını kuramaz durumda olduğu için meslek yönlendirmesi henüz yeterince yapılamamaktadır. Sadece, bulunan programlar gelen öğrenciye sunulmakta, yaygın eğitim talebi ile gelenlere özel programlar hazırlanmaktadır.

Çağdaş yönetim yaklaşımları, “kurum - içi insan ilişkileri” konusunda bilgi ve beceri sahibi olan yöneticilerin başarılı oldukları ve kurumun verimini artırdıklarını ileri sürmektedir. Çünkü genel yönetim ve denetim, örgütsel beceriler kadar, insan ilişkilerinde de toplumsal becerileri geliştirmeyi kapsar. Günümüzde etkili yöneticilik için şu özellikler üzerinde durulmaktadır: planlama becerileri, örgütleme (teşkilatlandırma) ve yönlendirme becerileri, insan ilişkileri becerileri, iletişim becerileri ve değerlendirme yapma becerileri.

İnsan ilişkilerinin özünde, kurumun insan kaynaklarını her şeyden önce “insan” olarak görebilme anlayışı yatmaktadır. Çalışanlar “personel” değil, “işbirliği arkadaşları” olarak kabul edilmekte ve öncelikle “duygusal, zihinsel, biyolojik, toplumsal varlık” olduğu dikkate alınmaktadır. İnsanı önceleyen bu yaklaşımın temeli, karşılıklı saygı ve sevgi, kendini ötekinin yerine koyarak birbirini anlayabilmeye dayanmaktadır. Yöneticiler, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanları bu anlayışla görebilme, onları gerçek kişilikleri ile tanıyabilmeleri önemlidir. Bu bakımdan, okulun verimliliğini sağlamada, insan ilişkilerinde becerili yöneticilere olan ihtiyaç bu kurumlarda anlaşılmıştır. Araştırma bulguları, “kurum-İçİ insan ilişkileri”nde METE kurumlarının yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri takım çalışmalarını etkili biçimde uyguladıklarını, iyileşme çalışmalarında girişimci olduklarını ve telafi edilebilir hata yapmaktan korkmadıklarını belirtmektedirler. Buldukları kurumun gelecek ufkunu (vizyon) ve öz görevini (misyon) bilip ona göre hareket ettikleri ve sorunları rahatlıkla dile

getirip yönetimle paylaşabildikleri anlaşılmaktadır. Kurum içi sosyal faaliyetlerin ise yeterli seviyede olmadığı ortaya çıkmaktadır. TKY kurum kültürü haline geldikçe toplumsallaşma talebinin ve faaliyetlerinin artması beklenir. Kurum – içi insan ilişkilerinde başarılı olmak “kurumsal kültür”ün oluşmasına, “çalışanların iş doyumuna”na ve “çalışma şevkinin artması”na yardımcı olmaktadır.

Eğitim yönetiminde insan ilişkileri yaklaşımını önemli kılan sebeplerden biri de, bu yaklaşımın eğitim yönetiminde daha hızlı bir demokratikleşme sürecine katkılı olmasıdır. TKY, okul yönetiminde dinamikliği sağlayan bir süreçtir. Okulların demokratik olup olmaması da, insan ilişkilerinin yeterli olup olmamasına göre anlaşılmaktadır.

Eğitimin önemli sorunlarından biri olan “kalite” esasen kurum yöneticilerinin çözmesi gereken bir yönetim sorunudur. Yönetim etkinliğinde değişmelerin beklenebilmesi için, “insan ilişkileri”nde yeterli kurum müdürlerine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanmasının da en kestirme yolu, hem “hizmet öncesi eğitim,” hem de “hizmet içi eğitim” (HİE)’dir. Araştırma bulgularında TKY’nin başarılı uygulamaya geçirilmesinde, HİE’in önemi sıklıkla belirtilmiştir. Ayrıca, HİE alamamış çalışanların da HİE almış olanlar kadar coşkulandıkları, uyumlanma ve kendilerini geliştirme görüşü ve davranışları içinde oldukları görülmektedir.

TKY’nin ilk olumlu etkileri genellikle “kurumsal kapasiteyi oluşturma ve geliştirme” çabalarında görülmektedir. Araştırmada bina, araç-gereç, atölye ve laboratuvarlarının yeteri kadar donatıldığı, daha etkili kullanıldığı, kapasitenin öğretmen ve öğrencilerin kullanımına daha uzun süreler açıldığı ve öğretmenlerin öğretim materyallerini derslerde gereği kadar kullandıkları belirtilmiştir. Kapasitenin gelişmesi ve eğitime aktarılmasında yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenlerinin olumlu görüşleri rol oynamıştır.

Araştırmada, TKY uygulayan METE kurumlarının öğrencilerinin “uygulamalı meslek eğitimi” için uygun işletme seçiminde daha özenli, işletmelerle ilişkilerin daha sağlıklı ve karşılıklı ihtiyaçları karşılayabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda da eğitim kurumlarında ve işletmelerde memnuniyet düzeylerinin yükseldiği belirtilmektedir. Öğrencilerin meslek becerileri yönünden

özgüven kazandığı, kendi işletmelerini kurma hevesi duydukları bulgulara yansımaktadır.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla, istedik değişmeler meydana getirme sürecidir. Bu sürecin sonunda bireyin davranışlarında istedik veya istenmedik yönde davranış değişmelerinin oluşup oluşmadığını ortaya koymak için bir ölçeğe göre “ölçme” ve bunun sonunda da ölçeğe göre “değerlendirme” yapılması gereklidir. Eğitimin her alanında ve her aşamasında ölçme - değerlendirme yapılmak zorundadır. Halen, okullarda yapılan ölçme - değerlendirme daha çok iki boyuta yöneliktir: bunlar, “öğrenci başarısının ölçülmesi - değerlendirilmesi” ve “eğitim programının amacına ulaşma” durumunun belirlenmesidir.

“Programının değerlendirilmesi” “öğrenci başarısının değerlendirilmesi”nden sonra ikinci sırada gelmektedir. Öğrenci halen sınav başarısına göre ders ve sınıf geçmekte, diploma almaktadır. Öğrenci değerlendirmeleri genellikle akademik / zihinsel öğrenme düzeyinde yapılmaktadır. Değerlendirme türleri eğitimin türüne ve içeriğine göre çok değişik şekillerde olabilmektedir. Örneğin, sınıf içinde geçerli olan bir eğitim programı için farklı, bilgisayar destekli öğretim için farklı, internet tabanlı bir öğretim için farklı değerlendirme ölçütleri ve yöntemleri kullanılabilir. Meslek eğitiminde ise uygulama ve yapabilme becerilerinin ölçülebilmesi için iş-başında ölçme-değerlendirme daha önemlidir. Ancak, hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın, bu tür değerlendirmelerin temel amacını, programın etkililiği hakkında yargıya varmak, çekirdek veya uzantı modüllerde eksiklikleri tespit ederek düzeltilmesi olarak belirlemek gerekmektedir.

Araştırma bulgularında sınavlara odaklılıktan şikâyet, üniversite giriş sınavları ile ilgilidir. Eğitim-öğretim süreci sırasında öğrenilenlerin, kullanılabilir ve uygulama becerilerindeki gelişimin değerlendirmesine çok ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan, meslek mezunları için en önemli olan husus kazandıkları “meslek beceri ve yeterliliklerinin piyasadaki geçerlilik düzeyini bilerek mezun olmak”tır. Bir kurumda TKY ne kadar iyi uygulanırsa uygulansın, sistem boyutunda böyle bir düzenleme bulunmaması sistemin bir sorunudur. Mevcut ölçme-değerlendirme-belgelendirme eksikliği öğrenciler üzerinde iş bulma endişelerini katlayan bir etki yapmaktadır. Meslek Yeterlilikleri Kurumu’nun ülke çapında



meslek ehliyet belgesi sınavlarına düzen ve süreklilik kazandırması ile bu çok önemli sorunun aşılması konusunda meslek eğitimi kurumlarında umut beslenmektedir.

Eğitimde uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri zaman içinde değişebilir ancak, değerlendirmeye verilen önemin hiçbir zaman azalmayacağı kesindir, çünkü ölçme ve değerlendirme bir eğitim sisteminin dönüt (geribildirim) aracıdır. Eğitimde uygulanan yeni bir yöntemden başlayarak, ortaya çıkarılabilecek herhangi bir yeni değerlendirme yönteminin kendisi bile bir ölçme ve değerlendirme sürecinden geçirilecektir. Bir sürecin nasıl işlediğini, daha iyi nasıl işlemesi gerektiğini gösterecek olan değerlendirme olacaktır. Bu suretle TKY sayesinde, ölçme – değerlendirme sürecine üçüncü bir boyut olarak kurumun tüm süreçlerindeki ve işlemlerindeki etkinliği de dahil olmaktadır.

Öğrenciler halen, meslek eğitimi kurumunun TKY uygulamasına geçiş sürecinin bir noktasında kuruma gelmekte, bir başka noktada mezun olmaktadır. Öğrencileri sadece dönüştürülecek malzeme olarak görme anlayışının aşıldığı, eğitirken aynı zamanda “öğrencinin paydaş kılındığı” ve kendi gelişimleri üzerinde söz sahibi olmalarının amaçlandığı bir yapıya geçilmektedir. Araştırma bulgularında öğrencilerin okul içinde daha etkin, işletmelerde daha çalışkan, daha çok imkânlara erişme ve kullanma yolları arayan, kendileri için iyi hazırlıklar yapıldığına inanan bireyler olarak yetişmekte oldukları kendileri tarafından ifade edilmektedir. Meslek rehberliğine olan ihtiyaç, atölye programlarının daha belirli bir şekilde programlandırılması, uygulama becerilerinin de sınavla ölçülmesi talepleri vardır.

Kurumlarında TKY’yi benimsetme ve yerleştirmede etkili bir yeri olan “önderlik,” bir doğal yetenek olduğu kadar, aynı zamanda geliştirilmesine katkıda bulunulabilecek bir yönetim yeteneğidir de. Araştırmaya katılan illerdeki yönetici, teknik öğretmen ve diğer ders öğretmenleri, yöneticilerinin katıldıkları HİE, konuşmalar ve çalıştaylar sonucunda elde ettikleri bilgi ve donanımları çalışanları ile paylaştıklarını belirtmektedirler. Yöneticilerin sergiledikleri önderlik görüş ve davranışlar ile çalışanlarını heveslendirici yönde tavır sergilemeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Yöneticilerin, kurumun çalışanlarının mezun oldukları alan ve özel ilgi ve yeteneklerini de dikkate alarak onlardan etkili bir şekilde yararlanmayı,

yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerinin hayata geçirilmesini teşvik ettiklerini belirtmektedirler. Araştırma ile TKY uygulanan METE kurumlarında önderlik yeteneklerinin geliştiği ve uygulamada beklenen sonuçları vermeye başladığı görülmektedir.

TKY felsefesinde üst yönetimin önderliği önemlidir. Araştırmaya katılan kurum önderleri HİE yanında kendi istekleriyle, şahsi çabaları ve birikimlerini kuruma aktarmaya çalışmaktadırlar. Bu yönetim yaklaşımını benimsediklerini, kendilerini klasik idareci yerine önder yönetici kılabilmek için TKY felsefesini uygulamaya koyduklarını ve başarılı olduklarını belirtmektedirler. Ne var ki hizmet-içi eğitimlerin yeterli olmadığı görülmektedir. %28 okul yöneticisi hiç HİE görmemiş, bir kısmı da çeşitli kurslarda kendini geliştirmeye çalışmıştır. Bu bulgular eğitim yönetiminde kişisel sahiplenme ve beceri geliştirmenin önemini göstermektedir. Ancak, TKY'yi için çok yönlü hizmet-içi eğitim görmüş ve uzman ve danışman desteği almaya devam eden önderlerinin sayısının artmasına ciddi ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırma kapsamındaki ödüllü meslek eğitimi kurumları, meslek eğitimi yönetimi yerine daha paylaşımcı, takım çalışmasını benimseyen, paydaşları ile daha etkileşimli, şeffaf bir eğitim anlayışına geçişte adımlar atılmaktadır. Yönetici ve öğretmenler meslek eğitiminde yapılan yapısal düzenlemelerin ve TKY'nin uygulanabilirliğine inanmış, yeni yönetim yaklaşımında tam yeterliliğe sahip olmak ve sürekli iyileşmek için kurumlarda TKY'nin sadece seminerler ve takım çalışmalarının kurulmasından ibaret olmadığını görmüşlerdir ve sabırla sonuca ulaşmak için adım adım ve bilinçli düzenlemelerle TKY'yi uygulayan takımlar olmaya devam etmektedirler.

Araştırmaya katılanlar, TKY uygulayan METE kurumlarının “iç ve dış paydaşlarla ilişkiler”inin olumlu geliştiğini belirtmişlerdir. İç paydaşlar olan öğrenciler ve öğretmenlerin güven ve katılımları yükselmektedir. Dış paydaşlar olan başta veliler ve sanayi ile ilişkilerini olumlu yönde geliştirmeye okullar çaba göstermiş ve iyi sonuçlar almaktadırlar. Ancak velilerin her şeyi okuldan bekleme tutumları, katılım ve işbirliği istekleri düşük seviyede devam etmektedir. TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumları genel toplum üzerinde olumlu etki

oluşturmakta olduklarını görmektedirler. TKY uygulamasının etkileri sonucunda kurumlar, çevrelerinde piyasa işgücü ihtiyaç analizleri ve yerel işkolu temsilcileri ile görüşüp ihtiyaca göre meslek edindirme kursları açılması ve kurumdan mezun olan öğrencilerin iş bulmaları ve buldukları işte verimli olmaları için yardımda bulunmayı başlatan bir yapı oluşturmaya çalışmaktadırlar. Buna karşılık, yeni bir uygulama olan ülke piyasa meslek standartları, sınavları ve belgeleri konusunda velilere yönelik bilgilendirmenin eksik olduğu görülmektedir. Ayrıca, modüllü meslek dalı programlarının yararlarının anlatılması ile çok daha bilinçli bir dış çevre elde edilebileceği görülmektedir.

TKY'yi başarılı bir şekilde uygulayan METE kurumlarının yöneticileri “sürekli iyileştirme yapmak” için “takım çalışmaları”nı desteklemekte, önerileri dikkate almakta, bürokrasiden kaynaklanan engelleri ortadan kaldıracı çözümler geliştirmektedirler. Bunun, “kurum kültürünü benimsemeleri ve katılarak etkiye bulunmaları” için çeşitli uygulamalar yapmaya yer vardır. METE kurumu yönetici ve öğretmenleri her yıl kurumdaki “kurum gelişim ve yönetim takımı” tarafından hazırlanan TKY ve gelişim planlarını güncelleyerek uygulamaya koymaktadırlar. Araştırmada TKY eğitim faaliyetlerinde görev alan eğitimciler TKY'ye inanarak ve gönüllü olarak çalışmalarına devam edeceklerini belirtmektedirler.

Araştırma sonucunda Toplam Kalite Yönetimini başarıyla kurumlarında uygulayan METE kurumu yönetici, öğretmen ve öğrencileri alt boyutlarla ilgili olarak yapılan uygulamaların etkililik düzeyini kendi algılarına göre değerlendirerek ölçek ortalamasının üzerinde “çok” düzeyinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durumda, araştırmanın problem ve alt problemlerinin doğrulanma durumu şöyledir:

Araştırma problemi, hem yönetici ve öğretmenlerin, hem de öğrencilerin görüşlerine göre METE kurumlarında yönetici, öğretmen ve öğrencilerin dolayısıyla kurumun görev etkinliği başarılı bulunarak doğrulanmaktadır.

Yönetici, teknik öğretmen, diğer ders öğretmenleri ve METE kurumlarında eğitim gören öğrencilerin görüş düzeyleri ve doğrulama sonuçları Tablo 42 ve Tablo 43'te gösterilmektedir.

**Tablo 42. Yönetici ve Öğretmenlerin Görüş Düzeylerine Ait Doğrulama Tablosu**

Alt Boyutlar	Ölçek Sayısı	Yönetici	Teknik Öğret.	Diğer Ders Öğret.	Doğrulama Durumu
1 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında meslek eğitimi programının niteliği boyutundaki başarı yüksek midir?	6	X=3,79	X=3,67	X=3,74	Doğrulandı
2 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitim- iş hayatı bağlantısı boyutundaki başarı yüksek midir?	6	X=3,79	X=3,68	X=3,70	Doğrulandı
3 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurum-içi insan ilişkileri boyutundaki başarı yüksek midir?	8	X=3,75	X=3,50	X=3,59	Doğrulandı
4 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurumsal kapasiteyi yükseltme boyutundaki başarı yüksek midir?	4	X=3,90	X=3,73	X=3,83	Doğrulandı
5 TKY'yi başarıyla uygulayan METE kurumlarında öğretimin niteliği ile uygulamalı eğitim bağlantısı boyutundaki başarı yüksek midir?	10	X=3,74	X=3,70	X=3,73	Doğrulandı
6 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitimin sonuçlarını ölçme- değerlendirme ve izleme boyutundaki başarı yüksek midir?	6	X=3,82	X=3,48	X=3,66	Doğrulandı
7 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında önderlik boyutundaki başarı yüksek midir?	4	X=4,08	X=3,63	X=3,73	Doğrulandı
8 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında paydaş memnuniyeti boyutundaki başarı yüksek midir?	6	X=3,71	X=3,50	X=3,60	Doğrulandı
9 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında sürekli iyileştirme yapma boyutundaki başarı yüksek midir?	8	X=3,90	X=3,65	X=3,74	Doğrulandı
<b>Görüş Düzeyleri Ortalaması</b>		<b>X=3,83</b>	<b>X=3,62</b>	<b>X=3,74</b>	<b>Doğrulandı</b>

**Tablo 43. Öğrencilerin Görüş Düzeylerine Ait Doğrulama Tablosu**

Alt Boyutlar	Ölçek Sayısı	Öğrenci	Doğrulama Durumu
1 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında meslek eğitimi programının niteliği boyutundaki başarı yüksek midir?	9	X=3,73	Doğrulandı
2 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitim- iş hayatı bağlantısı boyutundaki başarı yüksek midir?	7	X=3,47	Doğrulandı
3 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurum-içi insan ilişkileri boyutundaki başarı yüksek midir?	5	X=3,63	Doğrulandı
4 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında kurumsal kapasiteyi yükseltme boyutundaki başarı yüksek midir?	9	X= 3,47	Doğrulandı
5 TKY'yi başarıyla uygulayan METE kurumlarında öğretimin niteliği ile uygulamalı eğitim bağlantısı boyutundaki başarı yüksek midir?	19	X=3,61	Doğrulandı
6 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında eğitimin sonuçlarını ölçme- değerlendirme ve izleme boyutundaki başarı yüksek midir?	6	X=3,58	Doğrulandı
7 TKY'yi başarı ile uygulayan METE kurumlarında paydaş memnuniyeti boyutundaki başarı yüksek midir?	5	X=3,59	Doğrulandı
<b>Görüş Düzeyleri Ortalaması</b>		<b>X=3,59</b>	<b>Doğrulandı</b>

Bu araştırmanın ortaya çıkardığı bulgu ve eğilimlere göre, eğitim kurumlarının ihtiyaçları dikkate alınarak TKY uygulandığı takdirde, TKY'nin meslek eğitimi ve teknik eğitim-öğretim kurumlarında etkinliği ve verimliliği artırmada kullanılabilecek bir işletmeciler yönetimi yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu yönde gelişmek için araştırma bulgularından şu öneriler çıkarılabilir :

## **ÖNERİLER**

Meslek eğitimi yönetiminde tam anlamıyla TKY uygulaması için çok daha düzenli hizmet-içi eğitim, danışma ve değerlendirme desteğine, işletmeler arasındaki işbirliği örneklerine, TKY başarısını kıyaslamak için başarılı TKY uygulayan örnek meslek eğitimi kurumu göstermeye, modüllü programlamanın Bakanlık merkezince yeniden kavramlaştırılmasına, Bakanlığın Meslek Yeterlilikleri Kurumu ile sıkı işbirliğine ve okulların içe kapanmaya olan eğiliminin “çevreye açık okul anlayışı”na çevrilmesinde mesafe alınmasına ihtiyaç vardır.

Meslek eğitimi kurumlarına TKY'nin etkili ve kalıcı sonuçlarla uygulanması için araştırmacı tarafından aşağıdaki öneriler sunulmaktadır. MEB bu önerileri de dikkate alarak TKY yaklaşımının tüm meslek eğitimi kurumlarında yeteri düzeyde uygulanmasını sağlayabilir. Ayrıca bu önerileri eğitim kesimi kamu yönetimine uyarlamak için TKY Yönergesi'nde düzenlemeler de yararlı olabilir:

- Bakanlık Merkez ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri, hizmet içi eğitim programlarını TKY kapsamında tüm kurum çalışanlarına ulaştırdıktan sonra kurumların TKY uygulaması başlatmalarına izin vermelidir.
- Meslek Eğitimi Merkezleri, çıraklık eğitimi ve meslek liselerinde aynı mesleğin aynı kademesi için örgün, yaygın ve çıraklık-kalfalık programları aynı olmalıdır.
- Meslek okulundan piyasaya çıkış tüm okul yönetiminin etkinliğini ve kalitesini etkilediğinden, meslek eğitimi merkezlerinin yaptığı kalfalık/ustalık belge sınavları kurumlardan alınıp MYK ile işbirliği yapılarak illerde merkezileştirilmelidir. Meslek sınavları ve teknik sınavları için, İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin çıraklık ve meslek eğitiminden sorumlu birimlerinin

desteğiyle, yetkili piyasa taraflarının her meslek ve meslek kademesine göre temsilci göndereceği uygulamalı sınav kurulları oluşturulmalıdır.

- Meslek eğitiminde lme-değerlendirme ve izleme ülke geneli ölçütlere kavuşturulmalıdır. Her meslek ve meslek kademesi için ayrı bir gün belirlenerek, aynı meslek kademesi için aynı günde olmak üzere, tüm ülke çapında “meslek standardına” uygun yetişmişliği ölçecek uygulamalı sınavlar yapılmalı ve piyasa taraflarınca tutanağa geçirilmelidir.
- MYK işlevsel ve etkin hale getirilmeli, ulusal piyasa meslek standartları, ulusal piyasa meslek sınavları ve yeterliliğe dayalı ulusal piyasa meslek ehliyet belgeleri MYK üzerinden yapılmalı, belgeler belli aralıklarla piyasa sınavları yoluyla yenilenmelidir.
- Piyasa meslek kademelerinin beklediği içerik ile meslek eğitimi ve teknik eğitim- ğretim programları birbirine karışmış program ve belgelerden kurtarılmalı, ilgili kademelerin standartlarına denk hale getirilmelidir. Bunun için AB’de Türkiye’nin de onayladığı 8 basamaklı piyasa işlev kademeleri çerçevesine uygun olarak meslekler kademelendirilmelidir. Her mesleğin ilk beş basamağı MEB ile ilgili ve piyasa meslek sınavlarına yönlendiren basamaklar olduğu için MYK’ya destek vererek düzenlemeler acilen yapılmalıdır.
- Bir alt sistemde, yalnızca düzenleme yapmak ve kalite beklemek tek başına sonuç vermeyeceğinden, meslek okullarının bağlı olduğu genel müdürlük ve diğer Bakanlık birimlerinin de TKY ölçütleriyle irdelenmesi ve bu doğrultuda kendilerini yenilemeleri gerekir.
- Kalite değerlendirme ltleri ile teftiş formunun örtüştürülmesi ve kurumlarda teftiş yapılırken kalite çalışmalarının da gözden geçirilmesi düzenlenmelidir.
- Mevcut kalite değerlendirme ltleri içerisinde meslek eğitimi ve uygulamalı eğitimi başarısını ölçen ölçütlerin sayısı arttırılmalı ve meslek standartlarına göre sürekli güncellenmelidir.

- Okul tür ve kademelerine göre ayrı ödül süreçleri ve ayrı değerlendirme ölçütleri belirlenebilmelidir.
- Bakanlığın verdiği kalite ödüllerinde 1., 2., 3. olan okulların ödüllendirildiği bağıl değerlendirmeden vazgeçilip “mutlak değerlendirmeye” geçilmesi ve çitayı aşan okullara çizilen modele veya seçilen örnek okula göre eş-yetkinlik verilmesi (akredite edilmesi) için gereken çalışma yapılmalıdır.
- Ödüllendirmede teşvik edici ve heveslendirici maddi ve manevi değerler yükseltılarak ödüller cazip hale getirilmeli, sonuçları ülke genelinde duyurulmalıdır.
- Kalite değerlendirme ölçütlerinin kurum düzeyinde izlemesi anlayışı öğretmen ve birey değerlendirmesini de içerecek şekilde genişletilmelidir.
- Okul / kurum müdürlerinin kalite çalışmalarında önderlik yapmalarını kolaylaştıracak yetki devirleri ve sorumluluğu tam olarak üzerlerine verecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul yöneticilerinin önderlik niteliklerinin gönüllü ve coşkulu olma yanında, daha çok bilgilendirilmeye ve toplum becerilerini çeşitlendirmeye dayandırmaları için destek hizmetleri artırılmalıdır.
- Okul içi işlemlerin kısa ve hızlı yapılmasında sürekli iyileştirme önerilerine daha fazla yer verilmelidir. Okul – içi özdenetimi iç paydaşlarla birlikte sıkılaştırma yolları geliştirilmelidir.
- Kurum denetimlerinin sık, kesin sonuç bildiren ve sağlam ve sürekli ölçütlerle yapılarak, denetim düzeninin yerleştirilmesi sağlanmalıdır.
- TKY Yönergesi yaşanan deneyim dönemi değerlendirilerek gözden geçirilmeli ve tüm meslek eğitimi/eğitim kurumları çalışanlarının kavramlara ve terimlere aynı anlamı yükleyecekleri hale getirilmeli ve Türkçe’leştirilmelidir. Bu anlamda TKY ile ilgili eğitimler meslekli eğitimciler tarafından önce kalite eğitimcilerine verilmeli, sonra tüm yönetim kademesini ve tüm öğretmenleri de içine alacak şekilde TKY konusunda hizmet-içi eğitim

verilmelidir. MEB bünyesinde her ilde hayata geçirilecek olan 50 - 100 adet etkileşimli uzaktan eğitim merkezi ile bu eğitim etkili şekilde verilebilmelidir.

- Meslek okullarında kalitenin yükseltilmesi için meslek örgütleri ve işletmelerle tam bir işbirliğini sağlayacak iletişim kanalları ve işbirliği yolları belirlenmelidir. .
- Uygulamanın önündeki iletişim ve karşı koyma engellerinin kaldırılması için yoğun bilgilendirme, takdir, ödüllendirme, okullar arası başarı göstergeleri sıralamaları, örnek okullara geziler, başarılı TKY uygulayıcısı okullarda staj vb düzenlenmelidir.
- Meslek eğitimi programının niteliğinin yükseltilmesinde “çekirdek meslek programı” kuvvetli ve çok uzamayan bir sürede tamamlanmalı, piyasada geçerli uzantıları olan modül programlar ise kısa sürede uygulama yoğun olarak tamamlanmalıdır.
- Aynı mesleğin aynı kademesi için hazırlanan çekirdek ve modül eğitim programlarının meslek eğitimi dersleri, örgün, yaygın ve çıraklık eğitimlerinde aynen uygulanmalıdır.
- İşletmelerde uygulama eğitimi için haftalık ve yıllık daha uzun süreler ayrılmalı, 10. sınıflar için de düzenleme yapılmalıdır. Laboratuvar ve atölyelerin hafta sonları da açık olmalı ve her öğrenci her uygulamayı öğrenmeden üniteyi tamamlamış sayılmamalıdır.
- Öğrencilerin bireysel rehberlik alabilmeleri için gerekli düzenlenmeler yapılabilirdir.
- Okul-Sanayi İşbirliğini etkin kılabilmek için işverenlerin katkılarıyla oluşan Meslek Eğitimi Fonu, eskisi gibi işletmelerdeki meslek eğitiminde kullanılmak üzere tekrar Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmalıdır.
- Okullarda kurum içi insan ilişkilerinde, bir yandan kurumsal iyileşme sonuçları alınması vurgulanırken, diğer yandan birlikte vakit geçirerek kurum kültürünün oluşmasına ve daha hızlı oturmasına yardımcı olunmalıdır.



- Kurumsal kapasiteyi geliştirme amacıyla altyapının zaman ve mekân olarak en uzun süre en çok kimseye hizmet edebilmesi için iç mimarlar ve endüstri mühendislerinden de yararlanarak fiziki imkânların zaman-mekân kullanımı planları yapılmalı ve kullanılmalıdır.
- Öğrenciyi eğitim programlarıyla ülke geneli meslek ehliyet belgesi sınavlarına hazırlarken, okul içinde de gelişmelerini ölçecek yoklama, kayıt ve rehberlik düzeni kurulmalıdır.
- Tüm teknik öğretmenlere hem öğrenci, hem de kurumsal ölçme - değerlendirme ve izleme konusunda TKY kapsamında hizmet içi eğitim verilmesi özel bir programla ele alınmalıdır.
- Dış paydaş memnuniyetinde özellikle öğrenci velileri, meslek standartları düzeni ile okulların piyasa ile bağlantı kurmaları, piyasa meslek ehliyet belgeleri, modüllü programlarla iş hayatına çabuk erişim ve piyasa değişmelerine karşı yan mesleklere esnek kayış imkânları konusunda sürekli bilgilendirilmelidirler.
- Kuruma veli ilgisini çekebilmek için TKY kapsamında özel yollar geliştirilmesi gereğinin bulunduğu görülmeli ve okullara görev verilmelidir.
- Öğrenci yükünün taşınmasına yardımcı olmak amacıyla TKY uygulaması ile birlikte öğrencilerin toplumsallaşma ihtiyaçlarına yönelik faaliyetler ve zamanlar arttırılmalıdır.
- Meslekli gençlerdeki iş bulma kaygısını azaltmak için hükümetler, istihdam arttırıcı politika ve programlar geliştirmeli, ehil, meslekli ve belgeli insanları uygun işe alma konusunda tedbirler getirmelidirler.
- Meslek Eğitimi Merkezleri ile Meslek Liseleri arasında çalışma ortamı açısından karşılaştırmalı bir araştırma yapılarak Meslek Eğitimi Merkezlerindeki iş tatminsizliğine yol açan eksikliklerin giderilmesi için tedbirler ortaya konmalıdır.

## KAYNAKÇA

- 5763 Sayılı İş Kanunu ve Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun (2008, 26 Mayıs) *T.C. Resmi Gazete*, 26887.
- 5544 Sayılı Meslekî Yeterlilik Kurumu Kanunu (2006, 07 Ekim) *T.C. Resmi Gazete*, 26312
- Akat, İ. ve Atılgan, T. (1992) *Sanayi İşletmelerinde Kurumlaşma ve İşletme Kültürü*, TOBB Yayınları, Yayın No: 226, Ankara.
- Akın, B., Çetin, C. ve Erol, V. (1998) *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Beta Yayınları, Yayın No: 805, İstanbul.
- Akın, Ö. (2001) *Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan*, Ezgi Yayınevi, Bursa.
- Akpınar, A. (2002) Ulusal Meslek Standartları Kurumu Biran Önce Kurulmalıdır [http://www.tisk.org.tr/isveren\\_yazdir.asp?yazi\\_id=505&id=30&baslik\\_id=&yapi=&gecerli\\_sayfa=](http://www.tisk.org.tr/isveren_yazdir.asp?yazi_id=505&id=30&baslik_id=&yapi=&gecerli_sayfa=)
- Aksoy, H. H. (1987) “İnsangücü Planlaması”, *Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 42 (1-4), 143-160.
- Aksoy, H. H. (1997) “Ekonomik Getirisi, İstihdam ve Piyasaya Dönük Etkileri Açısından Mesleki Teknik Eğitim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-104.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1994) *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*”, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Basımevi, Ankara.
- Altın, R. (2006) “Mesleki Yeterlilik Kurumu hakkındaki sunum”, İstanbul. <http://www.megep.meb.gov.tr/megep/haberarsiv/yeni/mesleki%20yeterlilik/mesyeterli.html>, (12.08.2008).
- Arseven, A. D. (1993) *Alan Araştırma Yöntemi*, Gül Yayınevi Ankara.
- Aydınçülü, M. (2003) *Örgüt Kültürü ve Toplam Kalite Arasındaki Etkileşimin Liderlik Yoluyla Değişimi*, Gebze İleri Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Gebze.
- Balcı, A. (1993) *Etkili Okul*, Erek Ofset Matbaası, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2005), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Editör: Yüksel Özden, PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Baloğlu, Z. (1990) *Türkiye’de Eğitim – Sorunlar ve Değişime Yapısal Uyum Önerileri*, TÜSİAD Yayını, İstanbul.
- Baş, M. İ. ve Artar, A. (1990) *İşletmelerde Verimlilik Denetimi: Ölçme ve Değerlendirme Modelleri*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks yayınları, Ankara.
- Baykal, A. (1995) “Okul Tasarımında Eğitim Teknolojisinin Yeri”, *4. Ulusal Kalite Kongresi, Özgeçmişler ve Tebliğler*, İstanbul, 1995, s.523.
- Block, J. H. (1971) *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bolat, T. (2000) *Toplam Kalite Yönetimi (Konaklama İşletmelerinde Uygulanması)*, Beta Yayınları. İstanbul.
- Bonstingl, J. J. (2001) *Kalite Okulları- Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş*, (Çev: Hayal Köksal), Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Borat, O., Yıldırım, O., Yalçın, O. ve Altın, R. (2006) *Ulusal Yeterlilik Sistemi ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi*, Projeler Koordinasyon Merkezi, MEB, Ankara. <http://www.bloglar.drcetiner.com/makaleler/ogretim-sistemindeki-yeni-egilimler-yetkinlikler-yeterlikler-referans-seviyeleri-ve-ogrenme-ciktilari>, (15.04.2009)
- Bostan, F. (2005) *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Bozkurt, R. ve Odaman, A. (1995) *ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri*. Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, Ankara.
- Bridge, B. (2003) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*, Beyaz Yayınları, 1. Basım, Eylül, İstanbul.
- Bursalıoğlu, Ziya (2005), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Cafoğlu, Z. (1996) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Avni Akyol Ümit Kültür Ve Eğitim Vakfı Yayını, İstanbul.
- Çelik, V. (2000) *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Pegem Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2003) *Eğitimsel Liderlik*, PegemA Yayınları, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (1995) “Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Kültür ve Kalite,” *4. Ulusal Kalite Kongresi*, İstanbul, 8-9 Kasım.

- Çetinkaya, A. ve Gülmez, T. (1999) *Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi*. Milli Eğitim Basımevi, 2.Basım. Ankara.
- Demirezen, M. (2002) “Piyasa Meslek Standartları”, *Planlama Dergisi*, DPT Yayınları, Özel Sayı, s. 213-218.
- Demirkan, M. (1997) *Toplam Kalite Yönetimi ve Türk Endüstri İlişkileri Sistemine Etkileri, Bridgestone Sabancı Lastik Sanayi ve Tic. A.Ş. Uygulama Örneği*, Değişim Yayınları, İstanbul.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2000) *Kalkınma Planları Özel İhtisas Komisyonları Raporları*, DPT, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2009) 9. *Kalkınma Planı (Eğitim: Okul Öncesi, İlk-Ortaöğretim) Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, DPT, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Yıllık Programı*, DPT, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2004) *Çalışma grubu raporları – IV*, DPT, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2001a) “Nitelikli İnsangücü Meslek Standartları Düzeni ve Sosyal Sermaye Birikimi, Özel İhtisas Komisyonu Raporu” DPT Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/insanguc/oik590.pdf>, (21.12.2008).
- \_\_\_\_\_ (2001b) “İşgücü Piyasası ÖİK Raporu”, Çalışma Hayatı Alt Komisyonu Raporu, DPT, Ankara. <http://ekutup.dpt.gov.tr/isgucu/oik651.pdf>, (21.12.2008).
- \_\_\_\_\_ (2008) *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 1985-1989*, DPT, Ankara.
- Doğan, E. (2002) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Academyplus Yayınları, Ankara.
- Dülger, İ. (2002) Eğitim Ana Planı: “1996-2011 Bütünleştirilmiş Bir Reform Stratejisini Uygulamaya Aktarma Düzeni”, *Planlama Dergisi*, Ankara: DPT Yayınları, Özel Sayı, s. 179-211.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Eğitim ve Kalkınma Ders Notları*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- Efil, İ. (1995) *Toplam Kalite Yönetimi ve Toplam Kaliteye Ulaşmada Önemli Bir Araç ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Uludağ Üniversitesi Basımevi, Bursa.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Eğitimde TKY Uzmanlık Grubu (2002) *Eğitim Kurumları İçin Toplam Kalite Yönetimi ve Özdeğerlendirme*, KalDer Yayınevi, İstanbul.

- Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) (1994) *Vocational Training in the Netherlands: Reform and Innovation*, Paris, 1994, s.38-82.
- Ensari, H. (1999) *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, 4.Basım, İstanbul.
- Erdem, F. ve İşbaşı J. Ö. (2001) “Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algulamaları”, *Akdeniz İİBF Dergisi*, sayı:1, s.33-57.
- Erdoğan, İ. (2004) *Eğitimde Değişim Yönetim*, Pegem Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- Eren, Erol (2000) *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Ersen, H. (2003) *Topyekün Mükemmelleşme Sürecinde İnsan Kaynakları ve Kalite*, Soyak Yayınları, 2.Baskı, İstanbul.
- Geçer, A. (2001) *Türkiye’de Ortaöğretim Düzeyindeki Mesleki ve Teknik Eğitim Mezunlarının İstihdam ve Verimliliği*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Gross, B.M.(1964) *The Managing of Organizations*, Free Press, London, [Aktaran Bursalıoğlu, Ziya (2005)], *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Güçlü, N. (2003) “Örgüt Kültürü”, *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı:6, s.147-159.
- Hoşgörür, V. (1997) "Eğitimde Kalite ve Yönetimi", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Sayı:55, İstanbul, s. 12-13.
- Karakucak, O. (1992) *Avrupa Topluluğunda ve Türkiye’de Mesleki Eğitim*, İktisadi Kalkınma Vakfı Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (1994) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık, Ankara.)
- Karacıoğlu, F. ve Yakupoğulları, C. (2000) “Erzurum ve Oltu Meslek Yüksek Okullarında Örgüt Kültürünün Tespitine Yönelik Bir Araştırma” *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 14 (1) s. 245-270.
- Kaufman, R. ve Douglas, Z. (1993) *Quality Management Plus. The Continuous improvement of Education*, Corwin Press Inc, [Aktaran: Özdemir, Servet (1998), *Eğitimde Değişme ve Yenileşme*, Pegem Yayıncılık].
- Kavrakoğlu, İ. (1994) *Toplam Kalite Yönetimi*, KALDER Yayınları, İstanbul.
- Kaya, Y. K. (1991) *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.

- Kılıç, S. (2006) Mesleki Yeterlilik Kurumu Çerçevesinde Eğitim-İstihdam İlişkisi, TİSK-İşveren Dergisi, Ekim 2006  
[http://www.tisk.org.tr/isveren\\_sayfa.asp?yazi\\_id=1498&id=81](http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=1498&id=81) (1 Aralık 2008)
- Kirişçi, M. *Eğitimde Toplam Kalite Üzerine* (2005),  
<http://www.sitetky.com/frameset/tky/tkymak.html> (11.10.2009).
- Kovancı, A.(2001) *Toplam Kalite Yönetimi Fakat Nasıl?*, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Köksal, H. (1998) *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*, Dünya Yayıncılık, İstanbul.
- Köroğlu, K. (1993) *Verimlilik Yönetimine Japon Yaklaşımı ve Kazukiyo Kurosawa Modeli*, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları No:507 Ankara.
- Kutunis, R. Ö. *Liderlik* (2009) [web.sakarya.edu.tr/~rkutunis/Orgutsel/liderlik.ppt](http://web.sakarya.edu.tr/~rkutunis/Orgutsel/liderlik.ppt)
- Langford, D. P. ve Cleary, B. A. (1999) *Eğitimde Kalite Yönetimi*, (Çeviren: Meltem Süngür) KALDER Yayınları, İstanbul.
- MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı (2007) *Ülkemizde ve Avrupa'daki Mesleki ve Teknik Eğitimde Gelişmeler ile Modüler Eğitim Uygulamaları*, MEB, Ankara.
- MEB, (2002)“Eğitimde Değişim Aracı TKY”  
<http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/10.htm>, (22.02.2009)
- MEB, Mesleki Eğitimi Geliştirme Projesi (2006) “Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminde Sosyal Ortaklar ve Sosyal Diyalogun Rolünün Güçlendirilmesi Politika Belgesi”, MEB, MEGEP, Projeler Daire Başkanlığı,  
<http://www.megep.gov.tr>. Ankara 10.09.2008
- MEB, MEGEP (2007) Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi “Halkla İlişkiler ve Organizasyon İlişkileri: Kurum İçi Halkla İlişkiler”, Projeler Daire Başkanlığı, Ankara.
- MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2008) *2009 Yılı Bütçe Raporu*, MEB, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2009) *Milli Eğitim İstatistikleri: Ortaöğretim Kurumlarının Okul ve Öğrenci Sayısı 2008-2009*, MEB, Ankara.
- Melen, M. (1997, 17 Ocak) “Eğitimin Ekonomisi Büyüyor Kalite Artmıyor,” *Dünya Gazetesi*.
- Meslek Yeterlilik Kurumu, (MYK) (2009) AYÇ Referans Seviyeleri  
<http://www.myk.gov.tr/page.php?page=msd1b>, (18.07.2009).
- \_\_\_\_\_ (2010) *Hayat Boyu Öğrenme İçin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi* [www.myk.gov.tr/images/articles/editor/AYC.doc](http://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/AYC.doc)

- MPM (Milli Prodüktivite Merkezi) (2008) “Verimlilik Nedir”, <http://www.mpm.org.tr/verimlilik/>, (11.09.2008).
- Naktiyok A. ve Küçük O. (2003) “Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler’de (Kobi) Toplam Kalite Yönetimi (TKY) Kritik Faktörlerinin Örgütsel Performans Üzerine Etkileri” *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 21, Temmuz-Aralık 2003, ss. 43-65.
- Öçal, H. (2008) “Mesleki Eğitim ve Mesleki Yönlendirme,” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 99, 12-19.
- Ökmen, Ö.ve Dönmez, D. (2005) *Kamu Kurumlarında Mükemmellik*, KALDER, İstanbul.
- Örücü, E. (2005) *Modern İşletmecilik*, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Özdemir, S. (1996) “Okula dayalı yönetim”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Yıl: 1996, Sayı: 7, Dönem: Yaz, s. 421-425.
- \_\_\_\_\_ (2008) *Eğitimde Yeni Değerler/Eğitimde Dönüşüm*, Pegem Akademi Yayıncılık, 7. Baskı, Ankara.
- Özevren, M. (1997) *Toplam Kalite Yönetimi: Temel Kavramlar ve Uygulamalar*, Alfa Basım Yayım, İstanbul.
- Peker, Ömer (2008), *Eğitimde TKY Ders Notları*, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- Pekıştiricioğlu, N. (1997) *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*, Milli Prodüktivite Yayınları, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. (1998) *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Sallis, E. (1996) *Total Quality Management in Education*, 2<sup>nd</sup> Kogan Page, London Basımevi. [Aktaran: Balcı, Ali (2005)], *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*, Editör: Yüksel Özden, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Saygılı, Ş. C., ve Yavan, Z. A. (2006) *Eğitim ve Sürdürülebilir Büyüme:Türkiye Deneyimi, Riskler ve Fırsatlar*, TÜSİAD Yayınları, İstanbul.
- Sarvan, F. (1997) *Yükseköğretimde TKY Felsefesinin Uygulanabilirliğini İrdeleyen Teorik BirYaklaşım*, SKİ Haberal Vakfı, 1997, s.101 - 103.
- Muhittin Ş. (2000) *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*, 1. Baskı, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, M. (2009) “Misyon Nedir? Neden Önemlidir?”, [http://www.kobifinans.com.tr/tr/bilgi\\_merkezi/020602/510](http://www.kobifinans.com.tr/tr/bilgi_merkezi/020602/510), (28.02.2009)

- Şimşek, M. ve Gök, İ.(2006) “Mesleki ve Teknik Eğitimde Politika ve Stratejiler”,  
<http://meslekiegitim.blogspot.com/2006/05/mesleki-teknik-egitimde-politika-ve.html>. (22.08.2008).
- Şişman, Mehmet ve Taşdemir, İbrahim (2008), *Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Pegem Akademi yayınları, Ankara.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2001) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, PegemA Yayınları, Ankara.
- Taş, H. (2008) "Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları",  
<http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tas.htm>, (02.10.2008).
- Tuna, O. ve Yalçıntaş, N. (1998) *Sosyal Siyaset*, Filiz Kitapevi, İstanbul.
- Tuna, T. (2004) Toplam Kalite Yönetiminin Mesleki Eğitim Kurumlarına Uygulanması, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Türkel, A. (1998) “TKY nedir”,  
[http://www.meb.gov.tr/portal\\_yeni/TKY/tkynedir.doc](http://www.meb.gov.tr/portal_yeni/TKY/tkynedir.doc), (28.02.2009).
- Türkel, M. (2005) “TİSK ve TÜRK-İŞ Proje Toplantıları açılış konuşması”, Ankara.  
<http://projeler.tisk.org.tr/print.asp?id=8> (02.08.2008).
- Türkiye İstatistik Kurumu (TİSK) (2007) “Hane Halkı İşgücü Araştırma Sonuçları”,  
[http://www.tuik.gov.tr/rip/temalar/2\\_2.html](http://www.tuik.gov.tr/rip/temalar/2_2.html), (11 Kasım 2008).
- \_\_\_\_\_ (2008) “Hane Halkı İşgücü Araştırma Sonuçları”,  
<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=1937>, (11 Kasım 2008).
- Türkiye İş Kurumu (2006) *Stratejik İş Planı İzleme Komisyonu Raporu*, İŞKUR, Ankara.
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu (1991) *Türkiye’de Mesleki Eğitim*, TİSK, TİSK Yayını No:107, Ankara.
- Uluslararası Yönetim Geliştirme Merkezi (UYGM) (2004) “Dünya Rekabet Yıllığı”,  
<http://www.tumgazeteler.com/?a=404445>, (18.01.2009).
- \_\_\_\_\_ (UYGM) (2006) “Dünya Rekabet Yıllığı”, IMD, <http://www.tisk.org.tr/duyurular.asp?ayrinti=True&id=1828>, (18.01.2009).
- Ünal, L. I. (1996) *Eğitim ve Yetiştirme Ekonomisi*, Epar, Ankara.
- Ünal, S. (1997) “Eğitimde Toplam Kalite Uygulanmasının Sağlayacağı Yararlar”, *Türkiye, Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim Sempozyumu*, 24-26 Eylül, Elazığ.



Ünsür, A. (1998) *Mesleki eğitim ve mesleğe yönelme (insan kaynaklarının geliştirilmesi)*, Sakarya Üniversitesi Yayınları, Sakarya.

Walker, A. ve Quang T. (1996) *TQM and School Restructuring: a case study*, School Organization, Vol: 6, No:2, s.219-231.

Yıldırım, H. A. (2002) *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında TKY Uygulama Modeli*, Nobel Yayınları, Ankara.