

BİRİNCİ BÖLÜM :

EĞİTİM VE KALİTE: TEMEL KAVRAMLAR VE TANIM

1.1. Eğitimin Tanımı ve Toplumsal Önemi:

Eğitim, genellikle birden fazla değişkeni olan planlı ve deneysel bir bilim olarak tanımlanmaktadır. Doğan (2002:93), eğitimi, insan davranışlarının bilinçli şekilde istendik olarak değiştirilmesi amacıyla düzenlendiğini ve uygulandığını belirtmiştir. Dolayısıyla eğitimin hammaddesi insan olmaktadır.

Eğitim, bir ülkenin kalkınmışlık düzeyini belirlemede önemli bir ölçüt olan “insan kaynaklarının niteliği”ni geliştiren en önemli unsurdur. Eğitim, toplumsal değerlerin ve kültürün aktarımını sağlayan bir süreçtir. Aynı zamanda eğitim toplumsal olduğu kadar ekonomik, hukuksal sistemin ve devlet düzeninin devamlılığını sağlayacak nitelikli ve iyi vatandaşlar yetiştirmesi açısından da büyük önem taşımaktadır (Binici ve Diğ., 2003).

1.1.1. Eğitimde Kalitenin Tanımı:

Eğitimde kalitenin kaynağını oluşturan öğeler bazı kaynaklarda bakımlı binalar, seçkin ve konusuna hakim öğretmenler, öğretilenlerin etkin olarak öğrenilmesi, iyi sınav sonuçları, velilerin desteği, çeşitli olanakların sağlanması, okulda en son teknolojilerin

uygulanması, öğrencilere ilgi, şefkat ve iyi eğitim programları olarak belirtilmektedir (Özkamalı, <http://rehberlikservisi.org/read.asp?id=21>).

Litten ve Hall'ın yaptığı bir araştırmada veli ve öğrenciler mezuniyet sonrası iyi bir üniversiteye girmeyi, kolay iş bulabilmeyi, okullarında gelişmiş teknolojiyle donatılmış laboratuvar ve kütüphanenin bulunmasını, geniş ve gelişmiş ders programının olmasını, az mevcutlu sınıflarda ders yapılmasını eğitimde kalite göstergesi olarak belirtmişlerdir (Akt: Doğan, 2002: 99-100).

1.1.2. Eğitimde Kalite Arayışı:

Eğitimin nitelikli biçimde sağlanması, diğer bir deyişle kaliteli eğitimin verilmesi her zaman ulaşılması arzu edilen bir hedef olmuştur. Eğitimin amacı, öğrenmenin nasıl olduğu, değerlendirme, ölçülebilirlik ve nitelik tartışmalarının TKY'nden çok önce ortaya çıktığı bilinmektedir. Kalite kavramı ve arayışı da kalitenin tarihsel gelişiminin anlatıldığı kısımdan da anlaşılabilirliği üzere (bkz: sf. 6-9) eskiye dayanmaktadır. Dolayısıyla eğitim alanında da her zaman kalite arayışı ve iyileştirme çabalarının var olduğu söylenebilmektedir. Parker ve Slaughter (1994) bunun nedenlerini genel olarak mevcut eğitimin toplumsal ihtiyaçları karşılayamaması ve gelişmelerin takip edilemeyişi olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında eğitimin niteliğindeki düşüşler de nedenler arasında sayılabilmektedir.

Günümüz dünyasında ise gerçekleşen çağdaş gelişmeler eğitimdeki kalite

arayışlarını artırmıştır. Bilgi patlamasının yaşanması ve bilginin öneminin hızla artması, iletişimin gelişmesi ve bu anlamdaki olanakların artması, teknolojinin ilerlemesi ve yaygınlaşması, rekabetin sertleşmesi eğitimden beklentileri de değiştirmiştir. Bilgi çağı olarak adlandırılan Yirmi Birinci Yüzyılda kalifiye bilgi en önemli sermaye iken; insan gücü en önemli rekabet üstünlüğü sağlama unsuru olarak kabul edilmektedir. Küreselleşen günümüz dünyasında kuruluşların teknolojiyi, mal ve hizmetleri, coğrafi sınır tanımayan bir pazara tam zamanında ve kalite standartlarına uygun olarak üretmesi gerekmektedir. Bu durum nitelikli ve esnek işgücü ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Eğitim sistemlerinin ise bu değişime kayıtsız kalması mümkün değildir. Dünyada yaşanan gelişmeler eğitim sistemini ve özellikle de mesleki ve teknik eğitimi etkilemiş; bu alanlardaki değişimi kaçınılmaz kılmıştır. Dolayısıyla genel olarak eğitim alanında kalitenin sağlanmasının günümüzde bir zorunluluk olduğu görüşü kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitimde kalite arayışları yoğunlaşmıştır (Binici ve Diğ., 2003; Doğan, 2002: 95).

Yönetim ve üretim sistemlerindeki değişimler sonucu TKY'nin üretim sektöründe uygulanması ve elde edilen bazı başarılı sonuçlar elde edilmesi ise her alanda olduğu gibi eğitimdeki kalite arayışında da dikkatlerin TKY'ne yönelmesine neden olmuştur (Van den Berghe, 1997:3).

Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar da; söz konusu sorunları çözmek için gerçekleştirilen çabaların, bir kalite arayışı olarak tüm dünyada her alana yayılan TKY modeli ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı fikrini desteklemektedir.

1.2. Toplam Kalite Yönetimi:

TKY'nin tarihsel temellerinin anlatılacağı ve tanımının yapılacağı bu kısımda TKY felsefesinin gelişiminde büyük önemi olan kalite kavramının gelişimine ve anlamındaki değişime yer verilmesi gerekmektedir. Bunun, TKY'nin dayandığı temellerin anlaşılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan TKY'nin tarihsel temellerini oluşturan kaliteyi geliştirme çalışmalarına/yöntemlerine de yer verilecektir.

1.2.1. Toplam Kalite Yönetiminin Tarihsel Gelişimi:

Kalite, eski çağlardan bu yana insanın çeşitli alanlardaki etkinliklerinde üzerinde durduğu bir kavram olmuştur. Şimşek (2000:3), milattan önceki dönemlerde kalite kavramının, işin doğru yapılması ile eş anlamlı tutulduğunu; aynı zamanda “iyi özelliklere sahip” anlamında da kullanıldığını belirtmiştir.

Genel olarak kalite kavramıyla ilgili güncel düşüncelerin çoğunun üretim sektörü kökenli olduğu düşünülmektedir. 19. yüzyılda modern endüstri sisteminin doğması ve gelişmesiyle kitlesel üretim başlamıştır. Ancak bu dönemde kalite ikinci planda kalmıştır; çünkü bu dönemde önemli olan üretilen ürünün miktarı olmuştur.

Üretim kalitesi ve standartlarıyla ilgili kaygılar sonucu, 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında kaliteli ürünlerin kalitesizlerden ayrılması ihtiyacı doğmuş; ayrıca nitelikli işçilerin azalması dolayısıyla toplu üretimde zorluklar yaşanmıştır. Kalite kontrolü, 1920'lerde üretilen sağlam ürünlerin yüzdesini arttırma denemesi olarak ortaya çıkmıştır.

İstatistiksel kalite kontrol tekniği, 1930'lu yıllarda Walter Shewhart'ın A.B.D.'de üretime ve kalite kontrolüne istatistiksel yöntemler uygulayarak, "İstatistiksel Kalite Kontrol" alanında çalışmalar yapması ile gelişmiştir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ise söz konusu odaklanma, kalitenin kontrolünden kalite güvencesine doğru kaymıştır. Deming, Juran ve Feigenbaum tarafından yapılan Toplam Kalite Kontrolü çalışmalarında kalitenin muayenesinden farklı olarak; ürün kalitesinin tasarım aşamasında kontrolünü öngörülmüştür. Kalite güvencesi üretim öncesi planlamaya odaklanan; üretimden önce veya üretim sırasında gerçekleştirilen, öncelikle hataların oluşmasını önlemeye ilişkin bir süreç ve yöntemleri geliştirme çabasıdır. TTK kısaca tüketici beklentilerinin en ekonomik biçimde karşılanması amacıyla imalat, pazarlama, müşteri hizmetleri ve mühendislik gibi ünitelerin kalitelerinin oluşturulup geliştirilmesi çabalarını koordine eden sistem olarak tanımlanabilmektedir. Toplam Kalite kavramının diğer kalite kavramlarından farkı, kaliteli üretime giden aşamaların tümünde kalitenin kontrolünün yapıyor olmasıdır (Aktan, 2000: 13-15; Yıldırım; 2002:17-21).

Kalite kavramını farklı bir yaklaşımla tanımlayan Toplam Kalite Yönetimi ise; kalite güvencesini içermiş ve geliştirmiştir. Bazı çalışmalarda; rekabet, değişim, müşteri beklentilerine olumlu cevap verebilme ve kalitenin anlamındaki değişim gibi dış faktörlerin, toplam kalite yönetiminin ortaya çıkmasında en önemli etkenler olduğu savunulmaktadır. Bununla beraber, TKY felsefesinin içerdği kalite kavramının günümüzde geleneksel anlamının dışında, müşteri isteklerinin karşılanması gibi yeni bir ifadeye sahip olduğu düşünülmektedir (Demirkan, 1997:33; Çetin, 2002).

Kısacası, kalite kavramının anlamındaki değişimlerle beraber gelişen kaliteyi sağlama çalışmaları, endüstride "Kalite Muayene" ile başlamış, "İstatistiksel Kalite Kontrol" ve

"Toplam Kalite Kontrol" yaklaşımları ile devam etmiştir. Bu uygulamaların ardından rekabetin sertleşmesi ve yapısının değişmesi, kalite kavramının anlamındaki değişimler ve müşteri beklentileri gibi etkenler Yönetim Bilimi literatüründe "Toplam Kalite Yönetimi" kavramının yer almasına zemin hazırlamıştır. II. Dünya savaşını izleyen yıllarda TKY anlayışının sistemleşmesinde ve uygulanmasında Amerikalı Kalite Uzmanı Deming, Juran ve Japon Ishikawa'nın rolleri büyük olmuştur. Bunlardan Deming'in TKY ile ilgili 14 temel kuralı, Juran'ın "Kalite Yönetimin Sorumluluğudur" ilkesi ve Ishikawa'nın "Kalite Herkesin İşidir" diyerek "Kalite Kontrol Çemberleri"ni oluşturması ve Crosby'nin "Üretimde Sıfır Hata" yaklaşımını uygulamaya koyması, aslında bir anlamda TKY felsefesinin temellerini oluşturan fikirlerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Günümüzde etkin ve verimli bir yönetim yaklaşımı olarak değerlendirilen TKY'de kullanılan teknik ve unsurlar, söz konusu kalite uzmanlarının ortaya koydukları teknik ve unsurların toplamından oluşmaktadır (Çetin, 2002).

1.2.2. Kalite Kavramında Değişim ve Toplam Kalite Yönetimi:

Kalite kavramının anlamında günümüze kadar gerçekleşen değişikliklere daha ayrıntılı değinilecek olursa; özellikle kavramın üretim süreçlerindeki tanımında büyük değişiklikler olduğu göze çarpmaktadır. Kantarcı (1992:38), klasik tanıma göre üretimdeki kalitenin, önceden belirlenmiş standartlara uygunluk anlamı taşıdığını; fakat günümüzde ise kavramın klasik anlamından çok uzaklaştığını vurgulamıştır.

Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin gelişimine katkıları olan kişilerin kalite tanımlarına bakılacak olursa; K. Ishikawa'nın (1995:47) tanımına göre kalite; en ekonomik

biçimde, en kullanışlı ve her zaman tüketiciyi tatmin eden ürünün üretilmesidir. P.Crosby kaliteyi, bir ürünün gerekliliklere uygunluk derecesi olarak tanımlamıştır. J. M. Juran ise kalite kavramının birden fazla anlamı olduğuna dikkat çekmiştir. O'na göre kalite, bir ürünün müşteri ihtiyaçlarına uyum koşullarını tanımlayan özelliklerdir. Kalitenin Juran tarafından belirtilen bir diğer anlamı ise, belirli veya belirsiz ihtiyaçları karşılama kabiliyetini taşıyan ürün ve hizmetlerin niteliklerinin toplamı olmaktadır. Deming'in tanımına bakıldığında ise kalite, müşterinin şimdiki ve gelecekteki isteklerinin karşılanmasıdır. Bu tanımlardaki kalite kavramında göze çarpan ilk değişim, kalitenin ilk koşulunun müşteriye tatmin etmek olmasıdır. Bu gerçekleşmediği sürece, diğer kalite unsurlarının bir önemi kalmamaktadır. Dolayısıyla günümüzde TKY'nin tanımladığı kalite tanımlarında müşteri, odak noktası olmaktadır ve kuruluşlar müşteriye odak noktası yapmadıkları takdirde kalitenin önkoşulunu sağlamamış olmaktadır. Tanımlardan da anlaşıldığı gibi kaliteyi sağlamak için müşterilerin o andaki beklentilerini karşılamak dahi yetmemekte; gelecekteki beklentilerin de karşılanması, hatta bunları aşılması gerekmektedir. Bu durum sürekli gelişmeyi ve iyileştirmeleri gerektirmektedir. Diğer yandan bu tanımlarda kalite kavramı, ürünün en düşük maliyetle, en ekonomik biçimde üretilmesini de içermektedir. Kalite kavramında göze çarpan ikinci değişim bu olmaktadır. Yani yapılan yeni kalite tanımına göre, yalnızca müşteri tatminini sağlamak yetersiz bir durumdur. Çünkü bu durum tek başına kuruluşa rekabet üstünlüğü sağlayamayacaktır (Özkamalı, <http://rehberlikservisi.org/read.asp?id=21>; Juran ve Gryna, 1980: 1; Peşkircioğlu, 1997:28).

K. Ishikawa'nın (1995:47) yaptığı bir tanıma göre geniş anlamda kalite; iş, hizmet, iletişim, süreç kalitesi ile işçiler, mühendisler, idareciler, yöneticiler dahil tüm

insanların kalitesi, sistemin kalitesi ve kuruluşun kalitesi anlamına gelmektedir. Diğer yandan kalite, kurum çapında bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır. Burada kalite kavramındaki bir diğer değişim görülmektedir. Kalite artık tüm süreçlere yayılması ve tüm süreçlerde sağlanması gereken bir durum olarak tanımlanmaktadır. Yukarıda da açıklandığı gibi, en ekonomik biçimde müşteri tatminini sağlamayı içeren bir kalite kavramının tüm süreçlerde gerçekleştirilmesi gereği zaten kaçınılmaz olmaktadır. Çünkü ürünün en ekonomik biçimde üretilmesi, maliyetlerin düşürülmesi ile mümkündür. Bu ise hatanın en aza indirgenmesine, önlenmesine bağlı olarak gerçekleştirilebilmektedir. Dolayısıyla kaliteyi sağlama çabalarının üretimin her sürecine yayılması gerekmiştir. Bu bağlamda kalitenin tanımı, müşteri tatminini sağlamak yanında hata önlemeye ve hatta hata yapmamaya da odaklanmıştır. Kalite kavramında değişim oluşturan bir diğer unsur da bu olmuştur. Juran'ın yaptığı bir başka tanım da bu görüşü destekler yöndedir: “Kalite kusur barındırmamaktır; kusursuzluk anlayışına sistemli bir yaklaşımdır.” Bir diğer tanıma göre kalite, sürekli başarı ve her tür hatanın ortadan kaldırılması demektir. Kovancı'nın (2001:2) tanımına göre kalite, müşteri memnuniyetinin azalmasına ve maliyetlerin artmasına neden olan hataları önlemeye yönelik bir yaklaşımdır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi kalite, hata önleyici yaklaşımı ve sıfır hata felsefesini de kapsayan bir kavram olmuştur (M.E.B., 2001: 20).

Yukarıdaki kalite tanımları, günümüzde TKY anlayışı ile tanımlanan yeni kalite kavramının farklı unsurlarına vurgu yaparak; sadece belli unsurlarını ve yönlerini temel olarak yapılmıştır. Bu durumun, söz konusu tanımların henüz kalite kavramının gelişme sürecinde yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kalite kavramının

tanımı günümüzde artık TKY modeli çerçevesinde daha farklı bir yaklaşım ile yapılmakta ve bu çerçevedeki kalite anlayışı, söz konusu tanımlarda yer alan unsurların tümünü kapsamaktadır. Kalite, standartlara uygunluk olarak tanımlanan bir kavram iken; TKY’de müşteri memnuniyeti, sıfır hata, en ekonomik üretim, sürekli iyileştirme, tüm süreçlerin kalitesini sağlama ve açığa çıkmamış beklentilerin karşılanması unsurlarına odaklanmış ve bu unsurları sağlayacak her faaliyeti kapsayan bir yaklaşım olarak tanımlanmaya başlanmıştır (Imai, 1994).

Kısacası “genel anlamdaki” kalite kavramı, bazı değişimlere ve göreceliklere rağmen hala “iyi özelliklere sahip olma” anlamını içermektedir; üretimde tanımlanan kalitenin anlamı ve kaliteyi sağlamanın yöntemleri yukarıda da açıklandığı gibi değişmiştir. Yirminci yüzyılın sonlarında ise rekabetin sertleşmesi ve küreselleşme sonucu kalite kavramı; rekabet üstünlüğüne, “müşteri tatmini” ve “en ekonomik üretim” kavramlarına odaklanarak yeniden tanımlanmış; bir yönetim felsefesi haline getirilmiştir. Bu yönetim felsefesi Toplam Kalite Yönetimi olarak adlandırılmıştır. Günümüzde TKY modeli çerçevesinde tanımlanan kavram, en genel anlamda müşteri beklentilerini ve isteklerini karşılamayı ve geliştirilebilecek her süreci kapsayan bir sistemi ifade etmektedir. TKY felsefesine göre bir kuruluşta kaliteyi sağlamak herkesin görevidir. Bu süreçleri yönetmek ise liderin ve yöneticinin sorumluluğundadır. Söz konusu felsefenin, kendisini uygulayan kuruluşlara rekabet üstünlüğü sağladığı savunulmaktadır. Esas olarak kalite kavramı, farklı farklı unsurlar ile her alanı kapsamakta iken; TKY ile yeniden tanımlanan kalite kavramı ise kar amaçlı kuruluşlar için düşünülmüştür. Fakat TKY yaklaşımıyla tanımlanan kalite kavramının üretimdeki anlamının değişmiş olması yanında, günümüzde üretim dışındaki her alanda kullanılması söz konusudur. Kalitenin

Üretimde olduğu gibi her alanda TKY modeli ile geliştirilmesi öngörülmektedir. Oysa kalitenin tanımı ve unsurları (müşteri tatmini, en ekonomik üretim, sıfır hata, beklentilere uygunluk), özellikle rekabet üstünlüğünün önem taşımadığı alanlarda söz konusu tanımından farklı olabilmekte; bunlar neyin kalitesinden söz edildiğine bağlı olarak değişmektedir. Endüstride üretilen bir malın kalitesi için yapılan tanım ile bir hizmetin kalitesinin tanımı; veya kamusal bir mal ile özel bir malın kalitesinin tanımı ve unsurları farklı olmaktadır. Bu durumda, TKY modelinde bir sistem, bir yaklaşım olarak tanımlanan kalite kavramı, bazı alanlar için uygulanamaz bir sistem olmakta ve bunun unsurları da söz konusu alan ve hizmetler açısından gereksiz veya yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Yıldırım, 2002:1-3; zkamalı, <http://rehberlikservisi.org/read.asp?id=21>; şışman ve Turan, 2002; M.E.B., 2001: 27).

1.2.3. Toplam Kalite Yönetiminin Tanımı:

Toplam Kalite Yönetiminin tarihsel temellerine ve gelişimine değindikten sonra bu modelin anlaşılabilmesi amacıyla tanımının yapılması gerekmektedir. Toplam Kalite Yönetiminin yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır. Bunlardan Peşkircioğlu'nun (1996:31) tanımına göre "Toplam Kalite Yönetimi, bir kuruluşta üretilen mal ve hizmetlerin, işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla en düşük toplam maliyet düzeyinde, önceden belirlenmiş olan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin tüm çalışanların yükümlülüklerini yerine getirmeleri ile tatmin edilerek işletme performansının iyileştirmesi stratejisi"dir.

Bir başka tanıma göre Toplam Kalite Yönetimi, müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi, tüm faaliyetlerin yürütülmesi sırasında ürün ve hizmet bünyesinde oluşturan bir yönetim biçimidir. Japon Endüstri Standartlarının tanımına göre ise “Toplam Kalite Yönetimi tüketicilerin gereksinimlerini karşılayan kaliteli mal veya hizmetleri ekonomik olarak üreten bir üretim yöntemleri sistemi” dir (Ishikawa, 1995: 46) .

Kavrakoğlu (1998: 47) Toplam Kalite Yönetimini “Müşteri ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayan bir yaklaşım olduğu kadar; maliyetleri de düşüren bir yönetim tarzı” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere Toplam Kalite Yönetimi en düşük maliyete ulaşmayı amaçlayan, müşteri tatmini odaklı bir yönetim felsefesi olmaktadır.

Yapılan bir diğer tanımda Toplam Kalite Yönetimi; insan unsurunu en değerli kaynak olarak ön plana çıkaran, yönetim dahil her türlü faaliyette katılımcılığı, ekip çalışmasını, zamanla birlikte diğer bütün kaynakların (insan, malzeme vb.) etkin ve verimli kullanılmasını, işin ilk seferde doğru yapılmasını esas alan, eğitimi sürekli gelişmenin temeli olarak gören ve örgüt politikalarına kalite olgusunun yön vermesini benimseyen kültürün hakim olduğu bir yönetim şeklidir. 1994 tarihli ISO 8402’de TKY “Bir kuruluş içinde kaliteyi odak alan, kuruluşun tüm üyelerinin katılımına dayanan, müşteri memnuniyeti yoluyla uzun vadeli başarıyı amaçlayan ve kuruluşun bütün üyelerine ve topluma yarar sağlayan yönetim yaklaşımı” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlara göre Toplam Kalite Yönetimi, faaliyetlerde çalışan katılımını öngören bir yönetim felsefesidir. Çünkü kaliteli üretimde ana unsur olarak “insan”ı temel almaktadır (Çetin, 2002; M.E.B. ETÖGM, 2001:25).

Yapılmış TKY tanımlarından hareketle felsefenin tüm özelliklerini içeren; en genel anlamıyla tanımı yapılacak olursa: Toplam Kalite Yönetimi, rekabet üstünlüğünü

amaçlayan, tüm süreçlerde kaliteyi sağlamaya odaklanan, müşteri beklentilerini her şeyin üzerinde tutan, müşteri tarafından tanımlanan kaliteyi en ekonomik biçimde oluşturma amacını taşıyan; sıfır hatayı, kuruluştaki tüm çalışanların katılımını ve tüm süreçlerin sürekli biçimde iyileştirilmesini öngören bir yönetim modelidir.

1.2.4. Toplam Kalite Yönetimi Modelinin Özellikleri ve Uygulanması Süreci:

1.2.4.1. TKY'nin İlkeleri (Özellikleri):

Yukarıda yapılan tanımlarda vurgulanan ortak kavramlardan da anlaşıldığı üzere, Toplam Kalite Yönetiminin bazı özellikleri bulunmaktadır. Bunlar, Toplam Kalite Yönetiminin temel ilkeleri olarak da adlandırılmaktadır. Söz konusu ilkeleri 8 başlık altında toplamak mümkündür (Çetin, 2002):

- Sürekli Gelişme: Japon yönetim anlayışında sürekli gelişme, KAIZEN kelimesi ile ifade edilmektedir. KAIZEN, bir kuruluştaki çalışmakta olan herkesi kapsayan sürekli iyileştirme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanımda Kaizen, sürekli çabalar sonucu mevcut durumda görülen küçük iyileşmeleri ifade eder. Toplam Kalite Yönetimi sürekli gelişmeyi, bir kuruluşun varlığını devam ettirmesinin en önemli koşulu olarak ortaya koymaktadır. Sürekli gelişme ilkesi, TKY'nin temel felsefesi olan "KAIZEN" in kurum bünyesinde uygulanmasıdır (Demirkan, 1997: 83).

- Müşteri Odaklılık: : Toplam Kalite Yönetiminde müşteri kavramı iç ve dış müşteri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç müşteriler örgütte çalışanlar iken; dış müşteriler kuruluştaki üretilen mal veya hizmetten en yüksek faydayı sağlamayı isteyen ve bu malı veya hizmeti satın alanlardır. Bu bağlamda Toplam Kalite Yönetimi sisteminin, dış müşteri isteklerinin zamanında ve tam olarak en hızlı şekilde, en kaliteli ve ekonomik biçimde karşılanması temeline dayandığı söylenebilmektedir (Ersen, 1997: 25-26; Onay ve Köroğlu, 1996:109).

Toplam Kalite Yönetiminde her tür üretim esas olarak dış müşteri odaklı yapılmakta; bu çerçevede iç müşteri kavramı geliştirilmektedir. Böylece dış müşterilerin beklentilerini karşılamak ve kaliteyi sağlamak için aynı zamanda iç müşteri odaklı bir üretim ve yönetim sistemi oluşturulmaktadır.

- Tam Katılım: Akdoğan (1995: 116) tam katılımı; hedefleri belirlemede, karar almada, problemleri çözmede herkese yer verilen ve herkesin de gönüllü olarak yer aldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde bu yaklaşımla çalışanların kararlara katılmasının sağlanması ve verimlilik ile birlikte üretimde kalitenin yakalanması amaçlanmıştır. Buna göre Toplam Kalite Yönetiminde sürekli önemi vurgulanan ekip oluşturma, sürekli iyileştirme ve kalite sağlama görevlerinin tüm kuruluşa yayılması ancak çalışanların tümünün gönüllü olarak katılımı ile gerçekleştirilebilmektedir (Yıldırım, 2002:47).

Toplam Kalite Yönetiminde katılımcı yönetim, Kalite Kontrol Çemberlerinin yönetimi ile uygulamaya geçirilir. Kalite Kontrol Çemberleri, bir kuruluştaki benzer işlerle

uğraşan bir grup çalışanın gönüllü olarak çalışma saatleri içinde veya dışında bir araya gelerek verimliliğin geliştirilmesi ve kalitenin sağlanması konusunda fikir üretmeleri, öneri sunmaları ve bu önerileri uygulamaları amacıyla oluşturulan gruplardır (Seçim, 1988:102).

- Kurum Kültürü: Kurum kültürü, bir kurumda çalışanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar, alışkanlıklar ve iş yapma sistemleri vb. olarak tanımlanmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi felsefesinde kurum kültürü, kalite ile zenginleşerek iş yerinde yeni bir hava oluşturur. Toplam Kalite Yönetimi anlayışı ile oluşan bu farklı kurum kültürü çalışanlar için kalite kültürü anlamına gelmektedir. Kurum kültürü ile bir kurumda çalışanlar işyerine ayrı bir kimlik kazandırmış olmaktadır. Bu kimlik, çalışanların o işyerine bağlılıklarını ve bir aidiyet duygusu ile kuruma sahip çıkmalarını sağlamaktadır.

- İnsana Saygı ve Birey Kalitesi Anlayışı: Toplam Kalite Yönetimi felsefesine göre her kuruluş insanı merkeze koymak durumundadır. TKY’de insan iç veya dış müşteri olarak önemli bir yere sahiptir ve kaliteyi sağlamanın yolu, müşteri ile çalışanı tatmin etmekten geçmektedir. Toplam Kalite Yönetimi felsefesinde yalnızca süreçlere odaklanmanın ve üretilen malın niteliğine etki edebilecek unsurlarla ilgili normlar ve teknikler geliştirmenin, Toplam Kalite Yönetiminin gerçekleşmesini sağlamayacağı ve gelişimi sürekli kılmayacağı vurgulanmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi felsefesine göre insana saygı gösterilmesi ile insanca çalışma koşullarına ulaşılır. Bu durum çalışanların işleriyle gurur duymalarını sağlayacak; onlara özsaygı ve motivasyon kazandıracaktır. Dolayısıyla etkili Toplam Kalite Yönetimi için etkin bir İnsan Kaynakları Yönetimi sistemi kurulması gerekmektedir (Ouchi, 1989: 117).

- Süreç Yönetimi ve Süreç Performansını Geliştirme: Süreç, girdilerin birbirine bağlı seri faaliyetlerle bir değer artışı elde etme işlemidir. Süreç performansını geliştirmede temel amaç, hızlı üretimi gerçekleştirmek ve üretim süreçlerindeki işlem hatalarını ortadan kaldırarak sıfır hataya ulaşmaktır. Bu anlayışla süreçler sürekli sorgulanmakta, tanımlanmakta, değişkenlik ölçülmekte, değişkenliğin normal olup olmadığı saptanmakta ve gerektiğinde düzeltici işlemler uygulanarak süreç geliştirilmektedir. Dolayısıyla sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir yönetim anlayışı ile sıfır hatalı üretimi gerçekleştirmek mümkün olmaktadır (Özveren, 2000: 70-71).

- Üst Yönetimin Liderliği ve Sorumluluğu: Klasik anlamda lider, tepe yönetimde bulunan ve kararını genellikle sezgileri ve tecrübeleri ile alan kişi olarak tanımlanmaktadır. Klasik yöntemlerle yönetilen örgütlerde yöneticilerin görevi kontrol ve denetim olmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi; müşteri memnuniyeti, sürekli iyileştirme ve sıfır hata esasına dayanan bir yönetim anlayışı olduğundan kendi liderlik anlayışını ortaya koymuştur. Bu anlayışa göre lider; üst düzey yöneticilerin kalite artırılmasında önemli sorumluluklara sahip olduğunun bilincinde; fakat ben yerine biz anlayışı içerisinde ve paylaşımcıdır (Yıldırım, 2002:51).

- Hata Önleme: Toplam Kalite Yönetimi felsefesinin temel ilkelerinden olan hata önleme, olası hataların üretim sürecinde önlenmesini hedeflemektedir. TKY felsefesi, bir işi ilk defada doğru yapma anlayışını; yani sıfır hata anlayışını benimsemektedir. TKY’de sıfır hata felsefesi, ürünün tasarımından teslimine kadar her süreci kapsamaktadır. Bu ilke TKY’nin “hataları ayıklamak” yerine “hataları önlemek” yaklaşımını yansıtmaktadır. TKY modelinde sıfır hataya kalitenin muayenesi işlemi ile değil

planlamanın doğru yapılması ile ulaşılabacağı savunulmaktadır (Ulukanoğlu; Yıldırım, 2002:45; <http://www.ytukvk.org.tr/arsiv/makaletop.php?makale=sifirhata>).

Toplam Kalite Yönetimi anlayışını benimseyen kuruluşlarda Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerinin uygulanması ile üretilen mal ve hizmetlerde kalite yükseltilirken verimliliğin artırılıp maliyetin düşürüleceği; bu durumun da kuruluşlara rekabet üstünlüğü sağlayacağı savunulmaktadır. Buna göre bir kuruluşta Toplam Kalite Yönetimi ile faaliyetlerin tümünde kalitenin yükseltilmesini hedeflediğinden her aşamada oluşması olası hatalar önlenecek ve böylece kalite yükselirken maliyetler düşecektir (Çetin, 2002; Kavrakoğlu, 1998:27-28).

1.2.4.2. Toplam Kalite Yönetiminin Kullandığı Yönetim Teknikleri:

Toplam Kalite Yönetimi, TKY ilkelerini gerçekleştiren ve kaliteyi sağlayan bir organizasyon oluşturulması amacıyla bazı yönetim tekniklerini kapsamaktadır. Aktan'ın (2000:26-30) çalışmasında açıkladığı bu tekniklerden bazılarına yer vermenin Toplam Kalite Yönetimi sisteminin ve uygulanma sürecinin anlaşılması için faydalı olacağı düşünülmektedir. Buna göre; Toplam Kalite Yönetimi; insan kalitesi hedefinin sağlanması amacıyla insan kaynakları yönetimi, performans yönetimi ve motivasyon yönetimi tekniklerinin uygulanmasının gerekliliğini savunan bir yönetim yaklaşımıdır. Ayrıca Toplam Kalite Yönetiminde üst yönetim tarafından tüm çalışanların katılımı ile gerçekleştirilebilir hedefleri (vizyonları) belirlemesi gereği de savunulmaktadır. Müşteri odaklı bir yönetim anlayışı olan Toplam Kalite Yönetimi müşteri tatmininin sağlanması amacıyla kuruluşta sürekli gelişim, sürekli eğitim ve istatistiksel araçların

kullanılmasıyla süreçlerin sürekli kontrolünü sağlamalıdır. Diğer yandan teknolojinin, ilerlemenin ve müşteri beklentilerindeki değişimin hızla gerçekleşmesi Toplam Kalite Yönetiminde tam zamanında üretim ve esnek üretim anlayışlarının kullanılmasını gerekli kılmıştır. Bu anlayışlar sayesinde gereken zamanda ve miktarda üretim gerçekleştirilebilmektedir. Toplam Kalite Yönetiminin en önemli tekniklerinden birisi stratejik yönetimdir. Bu teknikle kuruluşun mevcut durumunun analizinin yapılması, kıyaslama yönteminden yararlanılması, rekabet ve portföy analizleri ile en uygun strateji seçiminin yapılması amaçlanmaktadır. Toplam Kalite Yönetiminde öneri sistemleri, açık iletişim, problem çözme gibi teknikler de büyük önem taşımaktadır. Çünkü bu yönetim sistemi kalitenin muayene yoluyla tespitini değil tasarım aşamasından itibaren sürekli olarak kontrol edilmesini savunmaktadır. Dolayısıyla bu yönetim anlayışında kalite çemberleri, öneri grupları...gibi çalışmalarla çalışanların katılımı sağlanarak problemlerin ve hataların önlenmesi gerekmektedir. Bunların yanında Toplam Kalite Yönetimi anlayışı mükemmel organizasyon için küreselleşmenin göz önüne alınması gereğini benimsemiştir. Dolayısıyla uluslar arası piyasalara odaklanmış, rekabete dayalı organizasyonlar yaratılmasını da savunmaktadır. Toplam Kalite Yönetimi bu tür bir organizasyonun aynı zamanda her tür kriz ve olağanüstü ortama önceden hazır olması gereğini savunduğundan kriz yönetimi tekniğini de içermektedir. Ayrıca Toplam Kalite Yönetimi bilginin günümüzde rekabet üstünlüğü sağlayan en önemli unsur olduğunu ve bilgi destekli yönetim anlayışını savunmaktadır. Bu amaçla organizasyonda bilgi toplama, analizi, değerlendirilmesi ve saklanması konularının önemini vurgulamaktadır. O nedenle araştırma ve geliştirme yönetimi, yenilik ve yaratıcılık yönetimi Toplam Kalite Yönetiminin kullandığı temel tekniklerdendir. Toplam Kalite Yönetimi basit,

merkeziyetçi olmak yerine adem-i merkeziyetçi ve katılımcı olan ve öğrenen bir organizasyon yapısını savunmaktadır. Öğrenen organizasyon için ise sürekli eğitime önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

1.2.4.3. Toplam Kalite Yönetiminin Eleştirisi:

TKY'nin uygulanması ile kuruluşların başta rekabet üstünlüğü olmak üzere birçok yarar sağlayacağı savunulmakla birlikte bu modele yönelik bazı eleştiriler de bulunmaktadır.

Halis (2000:207-209) TKY'ne yönelik eleştirileri genel anlamda ve ilkelere yönelik olarak iki grupta ele almıştır. Genel anlamdaki eleştiriler, TKY'nin idealleştirilmesi ve kültürel bazda değişebilirliğine yönelik iken; ilkeleri bazında müşteri tatmini, takım çalışması, katılım anlayışı ve süreç odaklı oluşu eleştirilmektedir. Bu eleştiriler kısaca şu şekilde açıklanmıştır:

TKY'nin idealleştirilmesi eleştirilerinde tüm değişikliklerin Toplam Kalite Yönetimine atfedilmesinin yanlışlığı vurgulanmaktadır. Bu eleştirilere göre Toplam Kalite Yönetimi gerçekten uzak, somutlaştırılmayan, ideal kavramları ve faktörleri içermektedir. Buna göre TKY gerçekte var olmayan ideal bir sistemin koşullarına dayanan bir model olmaktadır. Bu ideal sistem koşullarının gerçekte var olmaması TKY modelinin başarısız uygulamalarına neden olmaktadır. Sürekli başarılar ve organizasyona olan faydaları üzerinde durulan TKY'nin bir organizasyonda başarısızlıkların da olabileceğini göz önüne almayan ve bu yönüyle ütöpik bir yönetim tarzı olması eleştirilmiştir. Ayrıca çalışanların memnuniyeti ve işyerindeki güven ortamı

üzerinde duran TKY yüksek işten çıkarma oranlarını ve bunun çalışanlar üzerinde yarattığı baskıyı, tedirginliği dikkate almamıştır. Diğer yandan TKY'nin ilk defada işin tamamının doğru yapılması gibi gerçekte bağdaşmayan kavramları çalışanlar üzerinde baskı yaratmakta iken; kaliteye sıkı sıkıya bağlı olması istenen çalışanların aynı zamanda yaratıcı olmalarının beklenmesinin bir çelişki yarattığı belirtilmektedir. Ayrıca TKY'nde, kar etme güdüsünün önemli olmadığı vurgulanırken sermayedar ve hissedarların daha çok kar etmek için kurdukları baskının göz ardı edilmesi eleştirilmektedir (Nielsen ve Diğerleri, 1997: 9-18).

TKY'nin kültürel bazda değişebilirliğine yönelik eleştirilerde ise yönetimin ilkelerinin evrensel olmadığı ve TKY anlayışının da Japon kültürünü yansıttığı vurgulanmaktadır. Bu nedenle TKY'nin mevcut ilkeleriyle diğer ülkelerde uygulanamayacağı ve taklit yerine en azından uyarlamaya gidilmesi gerektiği savunulmaktadır.

TKY'nin ilkeleri bazındaki eleştirilerden ilki süreç odaklı olmasına yöneliktir. Bu eleştiride süreçlerde yoğunlaşmanın asıl amaçların ihmaline neden olduğu ve bu nedenle de amaçlardan sapma olgusunun ortaya çıkacağı savunulmaktadır. TKY'nin ilkelerine yönelik bir diğer eleştiri ise müşteri tatmini odaklı bir yönetim tarzı olmasından kaynaklanmaktadır. Müşteri isteklerinin veya problemlerinin yanlış ya da eksik yorumlanması durumu göz ardı edilmiştir. Bu olasılık gerçekleştiğinde ise müşteri tatmini tam ölçülemeyecek ve müşteri odaklılığının da gerçekleşmesi söz konusu olamayacaktır. TKY'nin ilkelerine yönelik olarak takım çalışması ve tam katılım ilkesi eleştirilmektedir. Burada tüm çalışanların katılımının TKY'nde önerildiği biçimde

gerçekleştirilemeyeceği savunulmaktadır. Alt kademe çalışanların yeterli bilgiye sahip olmalarının imkansızlığı kararlara bu anlamda katılmalarına engel teşkil etmektedir. Diğer yandan grup ile karar almanın doğuracağı zaman ve para kaybına, bireysel sorumluluktan kaçınmaya yol açacağına, bunun denetiminin güçlüğüne, kişisel problemler nedeniyle çalışanların karar almasının engellenmesi gibi sakıncaları olduğuna değinilmemiş olması eleştirilmekte; bu olumsuzlukla nedeniyle tam katılımın gerçek anlamda işlev sağlayamayacağı savunulmaktadır.

Tice (<http://www.pac-inst.com/Library/tqm1.htm>), TKY'nin büyük bir çoğunluk tarafından müthiş bir fikir olarak algılandığını; fakat uygulamada ise TKY'nin büyük bir hayal kırıklığı veya büyük bir başarı ile sonuçlanabileceğini vurgulamıştır. Uygulamada bazı şirketlerin başarıya ulaşmasının yanında; bazılarının onca yıllık çabalar sonunda beklenen sonuçları elde edemediğini belirtmiştir. Oysa TKY'nin dayandığı “ideal sistemde” modelin başarısızlık yönünü göz ardı edilmektedir.

Ayrıca TKY, temel amacı rekabet üstünlüğüne dayanan bir modeldir. Dolayısıyla modelin son zamanlardaki popülerliğinin artması nedeniyle rekabet üstünlüğü amacı taşıyan taşımayan her alanda başarıyı yakalamak için kullanılmasının da uygun olmadığı düşünülmektedir.

Bazı kaynaklarda ise TKY'nin bir örtmece olduğu; kapitalizmin döngüsel krizlerinden kurtulmak için oluşturduğu yeniden yapılanmanın bir uzantısı olduğu savunulmaktadır (Aydoğanoglu, 2003: 17-29).

Balcı (2004:269) TKY'nin temelde bazı belirsizlikler taşıdığını belirtmektedir. Bir taraftan TKY çalışanlardan adanmışlık ve işbirliği beklerken; diğer taraftan yönetimlerin iş süreci üzerindeki kontrolü artmaktadır. TKY'nin, esneklik, takım çalışması ve kaliteyi artırmasının iş yoğunluğu, artan kontrol ve çalışanların yakın gözcülüğü ile sağlandığı belirtilmektedir.

Diğer taraftan literatürde TKY uygulamalarının kuruluşlara birçok avantaj sağlayacağını savunan kaynaklar da bulunmaktadır. TKY'nin tüm unsurlarıyla uygulanması durumunda organizasyonlarda ilk olarak verimliliğin artacağı belirtilmektedir. Bilindiği gibi verimlilik artışı maliyetlerin azalmasına yol açmaktadır. Bu azalış ise fiyatların ucuzlamasına, fiyat ucuzlaması kuruluşun pazar payının artmasına, pazar payının artışı yeni yatırım olanaklarının artmasına, bu ise yeni iş ve istihdam olanaklarının yaratılmasına imkan sağlayacaktır. Buna göre TKY'nin uygulanmasının organizasyon ekonomisinin yanında ülke ekonomisine yarar sağlayacaktır. Diğer yandan TKY uygulamalarının mal ve hizmet kalitesini artıracığı, örgüt saygınlığını artıracığı, çalışanların tatminini sağlayacağı, müşteri tatminini sağlayacağı ve dolayısıyla müşteri şikayetlerini azaltacağı, problemlerin ve kaynaklarının hızla tespiti ve çözümünü sağlayacağı, israf ve savurganlığın azaltacağı, organizasyonda insan-sistem-ürün ve süreç olmak üzere tüm alanlarda kaliteyi sağlayacağı, organizasyonda insandan kaynaklanan hataları azaltacağı, pazar talebinin karşılanmasında esnekliği artıracığı, işçi ve işveren ilişkilerini düzeltereği ve son olarak organizasyonda karlılığı artıracığı da savunulmaktadır (Aktan,2000 Kavrakoglu, 1998: 25-34; Türkmen, 1996: 148).

Toplam Kalite Yönetimi sisteminde, küçük adımlarla, sürekli biçimde gerçekleştirilen iyileştirme çalışmaları ile kuruluş performansının kısa ve uzun vadede yükseleceği öngörülmektedir. Diğer yandan bu durumun neden olacağı maliyetteki düşüşün rekabet üstünlüğü sağlayacağı belirtilmektedir (Kavrakoğlu, 1998:10-16).

Ayrıca sürekli gelişme anlayışının kuruluşun sürekli büyümesine, imkanlarının artmasına, çalışanların hayat standartlarının yükselmesine, birimler arasında etkin ve verimli bir koordinasyona, faaliyetlerinde canlılığa ve yönetimle çalışanlar arasında daha sağlıklı ilişkiler kurulmasına imkan sağlayacağı savunulmaktadır (Çetin, 2002).

1.3. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Tartışmaları:

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi uygulanmasıyla ilgili tartışmaların yer verileceği bu kısımda eğitimde kalite tanımlarının yanında Eğitimde Toplam Kalitenin ne anlama geldiğinin anlaşılması gerekmektedir.

1.3.1. Eğitimde Toplam Kalitenin Tanımı:

Eğitimde toplam kalite Dahlgaard ve diğerleri tarafından, tüm çalışan ve öğrencilerin katılımının sağlandığı, sürekli iyileştirmelerle artan müşteri tatmininin karakterize ettiği bir eğitim kültürü olarak tanımlanmaktadır. (Temel, 1999:48, Aktaran: NO: 13/ Yıldırım, 2001: 75-76) Yıldırım'a göre (2001) eğitimde söz konusu tanımıyla

toplam kalitenin varlığından söz edilebilmesi için müşteri odaklılık, gerçeklere dayalı olma, ölçüm, herkesin katılımı ve sürekli iyileştirmenin olması gereklidir.

1.3.2. Eğitimde TKY Uygulanması Tartışmaları:

Eğitimde TKY uygulamalarıyla ilgili bazı tartışmalar bulunmaktadır. Buna göre literatürde, eğitimde TKY'nin uygulanabileceğini ve çok faydalı olabileceğini savunan kaynaklar çoğunluktadır. Fakat birçok kaynak da TKY'nin beklenen sonuçlara ulaşmada başarısız olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan TKY'nin uygulama süreciyle ilgili deneysel araştırmaların eksikliği de söz konusudur. Kalite yönetimi sistemleriyle ilgili literatürde birçok kaynak bulunsu da; bu sistemlerle eğitimdeki uygulamalar arasında çok az bağlantı kurulmuştur. Söz konusu sistemlerin eğitimdeki uygulamaları hakkında az kaynak bulunmaktadır ve bunlara ulaşmakta da sorunlar yaşanmıştır (Ghobadian and Gallear, 2001; Lankard, 1997).

Daha önce de belirtildiği gibi, TKY'nin endüstrideki uygulamalarında elde edilen bazı başarılar bu modelin eğitim alanında TKY'ni uygulama çabalarını artırmıştır. Tozkoparan (1997/3) da, TKY uygulamalarına olan ilginin özellikle son yıllarda arttığını belirtmektedir. Ancak bu yönetim modelinin bir sihirli değnek etkisi yaratmadığını, bu yöntemin sonuçlarının “hazır bulunuşluk düzeyi” ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca asıl başarının TKY uygulamalarıyla değil; organize olmakla sağlanabileceğini vurgulamaktadır. Diğer yandan TKY felsefesinin ve modellerinin eğitimde uygulanmasına olan bu ilginin yanında, bu uygulamaların etkinliğiyle ilgili çok az araştırma bulunduğu belirtilmektedir. Walpole ve Noeth (2002) da sınırsız sayıdaki TKY uygulama yorumları ve model önerileri olmasına rağmen çok az deneysel çalışma

olmasını eleştirmektedir. Buna ek olarak, TKY uygulaması anlatan birçok makalede de fazla yararlı bilgi yer almamaktadır. Ayrıca söz konusu makalelerin çoğu başarı sağlayan tek okulu anlatmaktadır (www.wp.com/george_and_marie/tqm_art.html).

Crawford and Shutler (1999) Deming ve Crosby modellerin anlattığı çalışmada, eğitimdeki uygulamaların endüstrideki uygulamalarla farklılıklar içerdiğini; dolayısıyla eğitimde TKY uygulandığında endüstridekiyle çelişen sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla endüstrideki TKY modeli uygulama sonuçlarına bakılarak eğitimde etkinliğin TKY modeli ile sağlanabileceği hükmüne varmak güç görünmektedir.

Birçok eğitimci TKY ilkelerinin eğitime uygulanmasının uygun olmadığı gerekçesiyle TKY modellerini eleştirmişlerdir. Ağırlıklı olarak da bir endüstri modelinin eğitime uygulanmaya çalışılması eleştirilmiştir. Endüstri kavramlarının ve terminolojisinin eğitime uyarlanması; özellikle de “müşteri” kavramı tepkilere neden olmuştur (Kohn, 1997; Walpole and Noeth, 2002).

Tozkoparan (1997/3), eğitimde TKY uygulanabileceğini savunan çalışmasında Eğitim-TKY ilişkisini ikisinin de insana yönelik olmasıyla açıklamaktadır. TKY’nin kar amaçlı işletmelere yönelik olarak algılandığını; fakat sonuçta işletmelerde de kaliteyi sağlayacak olanın insan unsuru olduğu ve dolayısıyla eğitim sürecinde TKY bilincini almış bireylerin yetiştirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Bu çalışmaya göre TKY anlayışı eğitim sürecine ve kurumlarına inmezse uzun vadeli olamayacaktır.

Parker ve Slaughter (1994) TKY modelinin eğitimde uygulanmasının iki varsayıma dayandığını belirtmektedir:

- (1) TKY üretim sektöründe başarılı sonuçlara ulaşmayı sağlamıştır;
- (2) Bazı değişiklikler ile aynı metotları eğitimde uygulamak mümkündür.

Bu varsayımlar yanında, TKY'nin eğitimde uygulanabilirliği tartışmalarında üretim sektöründeki bazı başarılı uygulamalar kabul edilmiş olmakla beraber; bu felsefenin akademik yönden eğitime uygulanabilirliğine yoğunlaşmıştır. Fakat üretim sektöründeki başarılı TKY uygulama hikayelerinin sıradan medya stratejileri olma yönünün de bulunduğu düşünülmektedir. Çünkü hiçbir şirketin başarısız uygulamaların reklamını yapmak istemeyeceği veya başarısızlıklarını rapor etmeyeceği açıktır.

Brocka ve Brocka (1992) üretim sektöründeki her başarılı TKY uygulaması kaydıyla birlikte kayıtlara geçmeyen 20 başarısızlık örneği olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yüksek miktarda paralar harcanan TKY uygulama girişimlerinin %80'inin başarısızlıkla sonuçlandığı belirtilmektedir. Parker ve Slaughter (1994) iş dünyası ve kalite dergilerinin TKY başarısızlık oranlarından yakınan makalelerle dolu olduğunu ve başarısızlık oranlarının göz ardı edilemeyecek büyüklükte olduğunu vurgulamaktadır.

Brigham (1992: 42-48); Arthur D. Little, A. T. Kearney, Ernst and Young, ...vs. tarafından yönetilen birçok araştırmada da TKY'nin sözü edilen başarılı sonuçları sağlamada başarısız olduğu kanısına varıldığını belirtmektedir. Fakat uygulama yanlışlıklarının da bunda katkısının olabileceği göz ardı edilmemelidir.

Üretim sektöründe ve eğitimde TKY uygulaması sonuçlarının değerlendirilmesinde şöyle bir sorunla karşılaşmaktadır: Ele alınan sonuçlarda TKY

uygulamadan önceki başarıların ve verilerin, uygulama sonrası veriler ile karşılaştırması yapılmamaktadır. Ayrıca TKY uygulayan ve uygulamayan kurumların karşılaştırılması da yapılmamaktadır. Dolayısıyla TKY uygulamasının başarılı sonuçları olarak sunulan verilerin objektif olarak değerlendirilmesi zorlaşmaktadır. Parker ve Slaughter (1994), Malcolm Baldrige Kalite Modelinin aynı sorunlar nedeniyle hiçbir kuruluşun mal ve hizmetlerinin kalitesini ölçmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla TKY uygulamalarının etkin olduğunu destekleyen kesin veriler olmadan bunun eğitimde uygulanmasının savunulamayacağı vurgulanmaktadır. Fakat bunlara rağmen TKY'nin etkinliğinin şu nedenlerle savunulduğu belirtilmektedir:

- (1) Önlerinde Japonya gibi ekonomik mucize yaratan güçlü bir örnek olması,
- (2) Dünyadaki önemli değişim ve bunun getirdiği ihtiyaçlara yanıt arayan ilk yönetim felsefesinin TKY olması
- (3) Eğitimde TKY'nin en çok şirketlerin işine yaraması. Bu felsefeyi kendilerini geliştirmenin bir yolu olarak gören şirketler tarafından da desteklenmektedir.
- (4) TKY uygulamaları başarısız olsa bile onu savunanların amaçlarına yine de hizmet edebilecek sonuçlar elde edilmesi.

TKY'nin eğitime uygulanması tartışmalarında her sektörün kendine özgü sorunları, koşulları ve özellikleri olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitimin amacı, öğrenmenin nasıl oluştuğu, değerlendirme ve ölçülebilirlik tartışmaları TKY'den çok önce ortaya çıkmıştır. TKY'nin bu sorunları çözmekte tamamen başarısız olmakla itham edilmesi mümkün değildir. Fakat TKY

uygulamalarının sözü edilen sorunları çözme konusunun neresinde olduğunu sorgulamak gereklidir. Çünkü TKY'nin genellikle tartışmaları belirli bir yöne çektiği belirtilmektedir. Hemen her TKY programı faaliyetlerin ve süreçlerin tümünde müşteri odaklılığı öngörmektedir. Eğitimde ise “müşteri” olamayacağını savunanlar bulunmaktadır. Bunun yanında endüstride dahi müşteri kavramını tanımlamanın zorlukları vurgulanırken; eğitimde bunun belirlenmesi çok daha zor görünmektedir. Velilerin mi, öğrencilerin mi, toplumun mu, işverenlerin mi, vergi mükelleflerinin mi, sonraki eğitim sürecinin mi müşteri olarak tanımlanacağıyla ilgili zorluklar söz konusu olmaktadır. Teorik olarak TKY'nin müşteri tanımlaması yapmadan ilerleme kaydetmesinin mümkün olmadığı belirtilmektedir. Eğitimde TKY uygulamalarında bu güçlüğü aşmak için öğrencilerin birincil müşteri olarak tanımlanması söz konusudur. Fakat öğrenciler müşteri olarak ele alınırsa, hangi dönemdeki ihtiyaçları temel alınacaktır? Öğrencilerin okula başladıkları dönem algılamalarıyla iş yaşamına geçiş sürecindeki algılamaları aynı olmayacaktır. O halde eğitim sürecinde öğrencilerin beklentilerine mi karşılık verilecektir; yoksa onlar için en iyisinin ne olduğunu çeşitli araştırmalarla kanıtlamış eğitim sistemindeki karar alıcılar mı verecektir? Veya öğrencilerin hayal ettikleri kariyerlerinde başarılı olmaları için nelere ihtiyacı olduğu konusundan mı yola çıkılacaktır; yoksa onları sisteme iyi birer vatandaş ve çalışan olarak kazandırma amacıyla mı hareket edilecektir? Dolayısıyla öğrencileri müşteri olarak tanımlayanlar yanında bunu kabul etmeyenler de bulunmaktadır. Çünkü öğrenciler “öğrenci ihtiyaçları”ndan çok farklı beklentilere sahip olabilmektedirler (Parker ve Slaughter, 1994; Schmoker and Wilson, 1993; Walpole and Noeth; Walsh, 2000).

TKY, eğitimin hedeflerinin tanımlanmasıyla ilgili çalışmalarda yararlı olmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi TKY uygulamalarının eğitim alanında yararlarının olduğu düşünülmektedir. Ancak yine daha önce ayrıntılı olarak açıklandığı üzere TKY, müşteri odaklı ve rekabet üstünlüğü amaçlı bir modeldir. Diğer yandan, yukarıda yapılan eğitimdeki kalite tanımı ile TKY'nin kalite tanımı karşılaştırıldığında uyumsuzluk ortaya çıktığı açıkça görülmektedir. TKY'nin kalite tanımının temelinde, kalite kavramında gerçekleşen değişikliklerin anlatıldığı bölümde ayrıntılı olarak açıklandığı gibi, “müşteri tatmini” bulunmaktadır

1.3.3. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Geçiş Güçleştiren Koşullar:

Yukarıda sözü edilen tartışmalar ışığında eğitimde TKY'nin uygulanmasına engel teşkil eden koşullar olduğu izlenmiştir. Bunlar, TKY modelinin kendisinden kaynaklanan koşullar ve mevcut sistemlerin yapısal özelliklerinden kaynaklanan koşullar olarak gruplandırılabilir. Bu bölümde eğitimde TKY'ne geçiş güçleştiren koşulların ele alınmasına çalışılacaktır.

1.3.3.1. Toplam Kalite Yönetiminin Eğitime Uygulanmasını Güçleştiren

Esasları: (Modelin, Felsefenin Kendisinden Kaynaklanan Koşullar)

Üretim sektöründe bir yönetim felsefesi olarak nasıl geliştiği daha önce açıklanmış olan TKY'nin, temelde rekabet üstünlüğü sağlama amacını taşıdığı bilinmektedir. Bir yönetim sistemi olarak TKY, bu amacı sağlamak için sıfır hata ve müşteri odaklı üretimi temel almıştır. Tüm bunların gerçekleşebilmesi için ilgili bölümde açıklanmış olan

yöntemleri kullanmaktadır. Tam katılımın sağlanması, hatasız üretim, süreçlerin kontrolü, kalite bilinci, yetki paylaşımı, sürekli gelişim gibi esasları olan TKY'nin uygulanmasının daha önce açıklanan iyileşmelerin sağlanması, etkin kaynak kullanımı ve tasarruf, süreçlere katılım gibi yararlarından bazılarının eğitim örgütlerinde de sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bond ve Woodal (1993) eğitimde TKY'nin yararlarını tartıştıkları çalışmalarında, eğitimin endüstriden ve üretim sürecinden farklı olduğunu kabul etmişler; fakat eğitimcilerin de endüstrideki temel bazı konularla karşı karşıya olduklarını savunmuşlardır. Bununla beraber Deming, (1986) 14 yönetim ilkesinin endüstri sektöründe olduğu gibi, kamu hizmetleri ve eğitim dahil olmak üzere, hizmet sektöründe de uygulanabileceğini vurgulamıştır. Ancak eğitimin; amaçlar, girdi ve süreçler yönünden endüstriden farklı bir alan olduğu düşünülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi (bkz: sf. 1) eğitim sürecinin en önemli girdisi, hammaddesi insandır. Dolayısıyla sıfır hata ile üretim gerçekleştirme amacının bu anlamda gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Eğitimde önerilen bazı tky modellerinde sıfır hata ilkesinin, sıfır fire ile her öğrencinin sınıfını geçmesinin amaçlanması biçiminde uygulandığı gözlenmektedir. Fakat sınıf geçme amacına yönelik bir eğitim sürecinin çok etkin olamayacağı düşünülmektedir. Diğer yandan, Crawford and Shutler (1999:67-73) kaliteyle ilgili modellerin eğitime uyarlanması halinde okullarda sıfır hatalı ve kaliteli üretim için kalite göstergesi olarak sınav sonuçlarına odaklanılacağını, eğitimin diğer işlevlerinin göz ardı edilmiş olacağını vurgulamaktadır. Dolayısıyla sıfır hata ilkesinin bu uygulamasında eğitimin sınavlarla ölçülebilen sonuçları öne çıkacak ve öğretmenler

öğrencileri sınavlarda başarılı kılma üzerine yoğunlaşacaktır. Diğer yandan TKY'nin verilere ve verilere bağlı kararlara dayanması nedeniyle eğitimin ölçülebilen sonuçlarına odaklanmaya yol açabileceği; bunun ise öğrenme aşkı, yaratıcılık ve bireyselliği sekteye uğratabileceği belirtilmektedir. Bu durumda günümüzde eğitim sistemindeki kalite sorunlarından birisi olan bu durumun kalite modellerinin eğitime uyarlanması ile daha kötüye gidebileceği söylenebilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerini kalite göstergelerini sağlamak, belirlenen sonuçlara ulaşmak için artan bir baskıyla karşı karşıya kalmasının söz konusu olduğu belirtilmekte; bu durumun da kaliteyi sağlamaya yönelmeyi engelleyeceği, TKY yi bir araç değil amaç haline getireceği belirtilmektedir (Walpole and Noeth, 2002; Şişman, 2002:73,75).

TKY uygulamalarında öğrencilerin çalışanlarla, işçilerle eş olarak değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrenci bilgisi ürün, eğitim de ana süreç olarak görülmektedir. Fakat eğitim, kitlesel bir üretim değildir; bireyseldir. Bunun yanında eğitimde ürün endüstrideki gibi somut değildir. Kohn'un (1997) eğitimde toplam kalite yönetiminin uygulanmasını tartıştığı çalışmasında öğrencilerin öğrenme sürecinde ödev, proje, rapor gibi birçok şey ürettikleri belirtilmiştir. Bu süreçte öğrenmenin üretilenlerden daha önemli olduğu; iş dünyasındaki ve endüstrideki yaklaşımları okullarda kullanmanın ise bu öncelikleri önemsiz kılacağı, geri plana iteceği vurgulanmaktadır. Diğer yandan ölçülebilir çıktıların, öğrenmenin en az önem taşıyan sonuçları olduğu; bunun tersine üretimde ise ölçülebilen çıktıların en önemli sonuçlar olduğu belirtilmiştir. Yani eğitimde, üretim sektöründekinden farklı olarak öğrencilere yapmaları için verilen görevler onların işi ve esas amacı olduğu için değil; öğrenmeleri

için verilmektedir. Ayrıca TKY modellerinin reddedilmesinin okulları ciddiyetsiz yerlere dönüşmesi anlamına gelmediğini vurgulayan Kohn (1997); öğrenmenin, temel amacı çalışma ve sıfır hata olmayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bahsi geçen çalışmada bunlara ek olarak, okullarda TKY ilkelerinin temel alındığı modellerin uygulanmasının sınıflarda işbirliğini sağlaması gibi yararları olacağı da kabul edilmiştir. Buna göre işbirliği, sürekli rekabet içinde olmaktan daha etkindir. Kararlara katılımın sağlanması bireylerin sadece kontrol edilmeye çalışılmasından daha anlamlı ve problem çözücü bir yaklaşım olmaktadır. (Boostingl, 1993:66; Schmoker and Wilson 1993; Walpole and Noeth, 2002)

Tüm bunların yanında TKY felsefesinin ve modellerinin eğitimde uygulanmasına olan yoğun ilgin dışında bu uygulamaların etkinliğiyle ilgili çok az araştırma bulunması göze çarpmaktadır.

Eğitimin amacı, topluma yararlı olabilecek kültüre ve yeterliklere sahip bireyler yetiştirmek; bireyleri hayata ve iş dünyasına hazırlamaktır. Endüstride ise kar etme, rekabet üstünlüğü sağlama amacı söz konusudur ve dolayısıyla müşteri tatmini en üstün öğedir. Eğitim ise dışsallıkları olan bir alandır ve toplumsal faydaya hizmet etme amacı vardır. Dolayısıyla eğitimin amaçları endüstrideki kadar basite indirgenememektedir. Diğer yandan, Langford ve Barbara (1999: 211) bir okulun bir diğeri ile bağlantısının rekabet değil destek şeklinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu durumda rekabet üstünlüğüne ve dolayısıyla müşteri memnuniyetine dayanan tky felsefesinin eğitimde uygulanma amacının rekabet üstünlüğü sağlamak olamayacağı açıktır. Bu durum tky felsefesinin amaçlarıyla eğitimin amaçlarının bir anlamda çatıştığını göstermektedir (Şişman, 2002:75).

Üretim alanındaki TKY uygulamalarında hammadde değişimi gibi değişimler sayısal verilerle ölçülebilirken; eğitimde bu değişimlerin ölçülmesi zordur, hatta bazı durumlarda imkansızdır. Öğrencilerin kazandıkları bilgi ve yetenek değerlendirilebilmekte; fakat bunun neye göre değerlendirileceğinin ölçülmesi bazı nedenlerle zor olmaktadır. Bu nedenler Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Teşkilatı Uygulama Projesi Kılavuzu'nda (2001:41) şu şekilde sıralanmıştır:

- Eğitimde verim ve başarının net olarak ölçülmesinin zor olması,
- Eğitimde hizmet gerçekleştirilirken dış etkenler nedeniyle sosyal problemlerin fazla olması
- Eğitimde hizmeti verenle alan arasında doğrudan ve insan insana bir ilişki olması

(M.E.B., 2001:41).

Kohn (1997) uygulamada TKY'nin temel ilkelerinin eğitim alanına uymadığını; eğitimde TKY modelleriyle daha iyi hizmet verilemeyeceğini savunmaktadır.

Diğer yandan eğitimde TKY uygulamalarına karşı çıkılan bir diğer nokta da şu olmaktadır: TKY temelli modellerin uygulanması halinde eğitimin, bir fiyat karşılığı satılan ve müşterilerini tatmin etmeyi amaç edinmiş bir hizmet olarak ele alınması söz konusudur. Bu durumda iç ve dış müşterinin memnuniyetini sağlama yönünde bir kalite arayışı söz konusudur. Ve bu yaklaşımın eğitimin bütünüyle kamusal mal olma özelliğini ve herkesin hakkı olduğu düşüncesiyle bağdaşmayacağı vurgulanmaktadır.

Çünkü eğitimin kamusal niteliğini öne çıkaran yaklaşımlarda bu hizmetin satıldığı bir müşteri söz konusu olmamaktadır. TKY yaklaşımının eğitime kavramsal olarak bakışı çarpıttığı; eğitime ticari olarak bakılamayacağı vurgulanmaktadır. Diğer taraftan eğitimde kalite arayışı amacını gerçekleştirmek için, müşteri tatmini odaklı bir yönetim felsefesinin temel alınmasıyla oluşturulan modellerin eğitimde uygulanmasının “kamusal ve nitelikli eğitim” hedefini ortadan kaldıracağı savunulmaktadır. Bu durumun eğitimde gerçek anlamdaki kalitenin sağlanmasına da engel teşkil edeceği, çünkü TKY modelleri ile eğitimde kalitenin müşteri istekleri odaklı ve pragmatist yaklaşımla sağlanmaya çalışılacağı belirtilmektedir (Turhan, www.evrensel.net).

Yukarıda açıklanan unsurlar ve koşullar eğitimde TKYye geçişi ve uygulamaları güçleştirmektedir. Ayrıca sözkonusu koşul ve unsurların, TKY uygulamalarının etkinliğini azaltması kuvvetle muhtemeldir. Dolayısıyla üretim sektörü için geliştirilmiş bir yönetim modeli olan TKY’nin eğitim sistemine uygulanmasında güçlükler olduğu görülmektedir.

Eğitimde TKY uygulamasının açıklandığı gibi birçok yararının olduğu da düşünülmektedir. Ancak söz konusu yararların kaliteli eğitimin tanımlanan unsurları ile de sağlanabileceği düşünülmektedir. Yani nitelikli eğitimi amaçlayan hemen her iyi niyetli ve organize çalışmanın bu yararları sağlayacağı söylenebilmektedir. TKY modelinin eleştirilerinde de belirtildiği gibi her iyi gelişmenin TKY modeline atfedilmesinin yanlış olacağı düşünülmektedir. Bunlar TKY modeline özgü gelişmeler değildir.

1.3.3.2 Toplam Kalite Yönetimi'nin Uygulanması için Belirli Koşulların Sağlanması Gereği: (Mevcut Yapısal Özelliklerden Kaynaklanan Koşullar)

TKY'nin eğitim alanında uygulanmasına engel teşkil ettiği belirtilen özellikleri dışında, konuyla ilgili başka bir boyutun daha bulunduğu düşünülmektedir. Bu boyut, bir sistemde TKY'nin uygulanması için belirli koşulların olgunlaşması gereğidir. Tice (1993), TKY uygulamalarının ancak belirli koşullar altında işe yarayabileceğini vurgulamaktadır.

Daha önce ayrıntılı biçimde anlatıldığı gibi TKY, bazı kültürel temelleri olan bir yaklaşımdır. Bu felsefenin geliştirilmesi ve uygulanması, öncelikle buna uygun sosyal ve kültürel ortamın ve uygun zihinsel alt yapının oluşması ile mümkündür. Diğer yandan eğitim kurumlarının çoğunlukla hizmet ve kamu kuruluşu olması nedeniyle kamu kuruluşlarında TKY uygulanmasının zorluklarının da eğitimde TKY uygulamalarındaki etkinliğini azaltacağı düşünülmektedir. Bürokratik kurumlarda TKY uygulamalarının da bürokratik hareketler olarak algılanması veya bürokrasiyi artırması söz konusu olmaktadır. Ayrıca gerekli alt yapı oluşturulmadığında TKY uygulamalarında katılım ilkesinin içinin boşaltılma riski de ortaya çıkmaktadır (CEDEFOP, 2006; M.E.B.,2001:49).

Balcı (2004: 268,269), TKY'nin uygulanmasında karşılaşılan ortak sorunlardan birisinin uygulamada harcanması gereken zamanın ve maliyetlerin ihmal edilmesi olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla genel olarak ekonomik darboğazların yaşandığı sistemlerde eğitime ayrılan kaynakların sınırlı olması sorunu yaşanmaktadır. Bu durum

eğitim sisteminde TKY ye geçişi zorlaştırdığı gibi, TKY uygulamalarının etkinliğine de engel olmaktadır.

Diğer taraftan etkili bir eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü öğretmen eğitime yön veren en önemli unsurdur. Dolayısıyla öğretmenin niteliklerinin eğitimi belirli ölçüde etkilediğini söylemek mümkündür. Yani bir sistemde öğretmenlerin istihdam edilişinde, eğitiminde, çalışma koşullarında, sosyal ve ekonomik statülerinde yaşanan sorunlar çözümlenmeksizin kalitenin sağlanması ve TKY uygulamalarına etkin biçimde geçilmesi mümkün görünmemektedir. Çalışanların iç müşteri olarak tatmin edilmesi ve çalışan motivasyonuna dayalı bir model olan TKY'nin eğitimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin eğitim sisteminden kaynaklanmayan; fakat genel sistemin koşullarından kaynaklanan sorunlarının çözümlenmesi gerekmektedir. Zira çeşitli araştırmalarda eğitimdeki TKY uygulamalarında öğretmenlerin TKY modellerini kabul etmede ve uygulamada çekimser ve isteksiz davrandıkları gözlenmiştir. Bunun bir nedeni değişime olan direnç iken; diğer nedeni de öğretmenlerin yaşadığı bahsi geçen sorunlar olmaktadır (Crawford and Shutler, 1999; Yıldırım, 2002: 84).

Şişman ve Turan, mükemmele ulaşmanın tek bir yolu olmadığına değinmiş; her okulun içinde bulunduğu koşullara göre TKY'nin özünü oluşturan fikirleri temel alarak bir “okul iyileştirme ve geliştirme” planı oluşturup uygulayabileceğini vurgulamıştır. Diğer yandan Malcolm Baldrige gibi modellerin Türkiye’de özellikle de devlet okullarında uygulanmasının eğitim sisteminin mevcut durumuyla mümkün olmadığını belirtmişlerdir (Şişman ve Turan, 2002: 112).

Eğitimde TKY uygulamalarıyla ilgili çeşitli tartışmalar bulunmaktadır ve bunların bazılarına yer verilmiştir. Sonuç olarak eğitimde TKY modellerinin uygulanmasının güçlüğünü savunanların yanında, uygulamaların birçok yararının olacağını düşünenler de bulunmaktadır. Fakat eğitimde TKY uygulamalarının etkinliğine ilişkin çok fazla araştırma olduğunu söylemek de mümkün değildir. Eğitimde TKY modelleri uygulanabilir olsa dahi etkin uygulamalar için bazı koşulların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Söz konusu koşullar sağlanmadığı sürece de TKY uygulamalarının eğitimde kalite arayışlarına bir çözüm olamayacağı açıktır.

1. 4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları:

Toplam kalite yönetimi felsefesinin eğitimdeki uygulama modellerinden bazılarının değinilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Byrnes (1992), Bonstingl (1992), Murgatroyd and Morgan (1993), and Fields (1994) gibi araştırmacılar eğitimde TKY modellerinin uygulanması eğilimine en çok Kanada, İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri'nde rastlandığını belirtmişlerdir. Söz konusu ülkelerde eğitim otoritelerinin müfredatın öğretilmesinin sağlanması ve hedeflere ulaşma, rekabetçi eğitimi sağlama nedenleriyle kalite standartlarını empoze ettikleri; bunun yanında birçok okul yöneticisinin bu baskıyla karşı karşıya olduğunu vurgulanmaktadır (Crawford and Shutler 1999) .

Eğitimde TKY uygulamaları için üretim sektöründe kullanılan bazı yaklaşımlardan ve modellerden yararlanılmaktadır. Bu modellere kısaca yer verilmesinin

eğitimdeki TKY uygulamalarının anlaşılması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Söz konusu modeller Deming Modeli, Crosby Modeli, EFQM Mükemmellik Modeli, Malcolm Baldrige Kalite Ödülü Modelidir (Doğan, 2002: 102).

Aşağıda yer verilmiş olan bu modellerden Deming ve Crosby modelleri Crawford and Shutler (1999) tarafından şu şekilde incelenmiştir:

1.4.1. Deming Modeli:

Toplam Kalite Yönetimi konusunda çeşitli uzmanlar tarafından birçok model geliştirilmiştir. Eğitim ve Toplam Kalite Yönetimi konusunda genel olarak Deming modelinin temel alınması ile eğitimde sürekli iyileştirmelere gidilebileceği belirtilmektedir. Deming, (1986) 14 yönetim ilkesinin endüstri sektöründe olduğu gibi hizmet sektöründe de uygulanabileceğini vurgulamıştır (Yıldırım, 2002).

Deming'in 14 yönetim ilkesini şu şekilde sıralamak mümkündür (Şişman ve Turan, 2002:31):

1. Ürünün ve hizmetin geliştirilmesine yönelik istikrarlı, sürekli amaçlar oluşturulması
2. Gelişim için yeni felsefenin benimsenmesi,
3. Yoğun bir denetime bağlama yerine kalitenin istatistiksel kanıtlara göre değerlendirilmesi,
4. İşin etiket fiyatına göre ödüllendirilmesinden vazgeçilmesi,
5. Sorunların keşfedilmesi,

6. İşbaşında eğitimin kurumsallaştırılması,
7. Üretimin denetiminde yeni yöntemlerin ve liderliğin kurumsallaştırılması,
8. Herkesin işletme yararına etkin biçimde çalışabilmesi amacıyla korkunun yok edilmesi
9. Bölümler arası engellerin ortadan kaldırılması
10. Çalışanlar için oluşturulan sayısal amaçlardan, sloganlardan ve öğütlerden vazgeçilmesi,
11. Sayılara dayalı iş tanımlama standartlarından vazgeçilmesi,
12. Çalışan insanların örgüte bağlılıklarını engelleyen etmenlerin ortadan kaldırılması,
13. Etkili bireysel ve örgütsel eğitim programının yerleştirilmesi,
14. yukarıdaki on üç maddeyi her gün uygulamak için çaba gösterecek uygun bir yönetim yapısının oluşturulması.

Deming yaklaşımında eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Deming modelinin temelindeki hedef Deming'in 14 ilkesiyle kaliteye ulaşmayı sağlamaktır (Lankard, 1997).

Deming modelinin eğitime uygulanmasında da ilk adım öğrenci başarısızlığının temel nedenlerinin tespit edilmesi olarak belirtilmiştir. Bu nedenler şu şekilde sıralanmıştır (Crowford, Shutler, 1999):

- Zayıf öğrenciler
- Sınavı yapılacak konulara ve öğrenmeye odaklanılmamış olması

- Performans standartlarına gereken önemin verilmemiş olması
- Motivasyonu eksik öğretmenler
- Öğrencilerin sınav yeteneklerinin ihmal edilmesi

Deming modelinde öğrenci başarısızlıkları için Deming'in endüstride uygulanan 14 ilkesinden bazılarının eğitime uyarlanması, alınması gereken önlemler olarak belirtilmiştir:

- Korkuyu Uzaklaştırın: Başarısızlıktan ve yanlış cevap yüzünden cezalandırılmaktan korkan öğrenciler pasifleşmektedir. Aktif öğrenciler yaratmak için ilk seferde verilen yanlış cevaplara karşı sabırlı olunmalı; doğru cevaplar ödüllendirilmelidir.
- Sayısal Kotaları Ortadan Kaldırın: Sayısal kotalar ve standartlar yalnızca öğrencilerin gözünü korkutmaya, cesaretlerini kırmaya ve üretkenliklerine zarar vermeye yaramaktadır.
- Çalışanların Örgüte Bağlılıklarını Engelleyen Unsurları Kaldırın: Sınav sonuçları yerine kaliteli öğrenme-öğretme sürecini ödüllendirmek gereklidir. Bu, öğretmenleri sınav sonuçlarına göre yargılamak yerine onların sınıfı ve dersi nasıl yönettiklerini doğrudan izleyerek gerçekleştirilebilir.
- Kaliteyi geleneksel otoriter öğretme süreçlerinden ve ezberci eğitimden uzaklaşıp öğrenci merkezli süreçler geliştirerek sağlamak mümkündür. Bu; öğretmenlerin takım arkadaşı olarak nitelendirildiği daha eşitlikçi ilişkiler kurarak, grup çalışmalarını özendirip farklı görüşlere saygı duymayı

öğreterek, alternatif çözümler bulmaya yönlendiren problem çözme alıştırıcıları yaptırarak sağlanabilmektedir.

- Kalite güvencesini sağlamak için sınav sonuçlarına bağlı kalmaktan vazgeçin.

Bostingl (2001:95-100), Deming'in 14 ilkesi ve bunların eğitime uygulanmasını şu şekilde açıklamıştır:

1. Ürün ve hizmetin iyileştirilmesi için amaçlarda süreklilik yaratın: Okullar, öğretmen ve öğrencilerin beraber çalışmalarının iyileştirmesi ve geliştirilmesi yoluyla öğrencilerin potansiyellerini artırmalarına destek olmalıdır. Okul politikaları için uzun vadeli planlar yapılmalı, kalite çabaları oluşturulmalıdır (Doğan, 2002:139).

2. Yeni felsefenin benimsenmesi: Okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenci takımlarını daha fazla yetkilendirmeli ve sürekli iyileştirme felsefesini benimsemelidir. Yeni felsefenin okul, ilçe, il veya ülke çapındaki sınav sonuçlarını iyileştirmeye yönelik uygulanması güveni sarsacaktır.

3. Kitlese denetime bağlı kalmaya son verin: Kalitenin yakalanması adına öğrencilerin üretiminin temel çıktısı olarak sadece sınavlarla yetinilmesi zaman kaybına yol açacaktır. Bu yöntemin güvenilirliği düşük; geçerliliği de sınırlıdır. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği öğrenme anında değerlendirilmelidir. Öğrenme, öğrencilerin beceri ve bilgilerini uygulamada gösterdikleri performanslarıyla belirlenebilir. Ayrıca kendi eğitim sürecine sahip öğrenciler oluşturmak için, kendi çalışma ve gelişmelerini nasıl değerlendirecekleri onlara öğretilmelidir.

4. Sadece etiket fiyatı üzerinden iş görme uygulamasına son verin:

Öğrencilerin, kullanılan teçhizatın ve tedarikçilerin kalitesini sürekli olarak arttırabilmek için tedarikçilerle beraber çalışılması ve uzun dönemli ilişkilerin gerçekleştirilmesi; okul içinde ve okul-toplum arasında katılıma ve güvene dayalı ilişkilerin oluşturulması gerekmektedir. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve toplum; potansiyeli arttırmak için her durumda ortaklaşa çalışmalıdır. Kalite ile ilgili entegre bir değerlendirme olmadan fiyatın tek başına bir değeri yoktur (Gençyılmaz,; 1999).

5. Üretim ve hizmet sistemini sürekli olarak geliştirin: Yöneticiler

öğretmenlerin, kendini geliştirmelerini ve sürekli ilerlemeyi sağlayacak biçimde yetkilendirildiği bir iç yapı oluşturmalı ve bunu sürekli kılmalıdır. Buna göre eğitimciler ve yöneticiler sürekli olarak öğrenciye, ailelere ve topluma verdikleri hizmetin kalitesini arttırabilmek ve son çıktıları olan öğrencinin kalitesini arttırmak için çabalamalıdır. Bunun için eğitim sisteminde ve teknolojiye meydana gelen yenilikleri yakalamak ve bu değişiklikleri sisteme dahil etmek gerekmektedir. Diğer yandan her sürecin kalitesinin artırılması ile maliyetleri düşürmek ve verimliliği arttırmak mümkün olacaktır (Gençyılmaz,; 1999).

6. Eğitim programları oluşturun: Okul yöneticisi, okulun kültürüne ve yabancı

olan yeni eğitim çalışanları için eğitim programları oluşturmalıdır. Bu eğitim programları yeni öğretmenlere hedefleri, daha etkin öğretme yollarını ve öğrencilerle beraber yapılan çalışmaların verimliliğini arttırmayı gösterir. Diğer yandan öğretmenler de öğrencilerin öğrenme hedeflerini oluşturmak ve kendi iş kalitesini arttırmak amaçlı programlar oluşturmalıdır.

7. Liderlik oluşturun: Okul liderliği, öğretmen, veli, öğrenci ve toplum üyeleriyle birlikte çalışmayı içerir. Bir sürecin geliştirilmesinde üst yönetimin desteği ve katkısı toplam kalite yönetiminin başarısı için esas teşkil etmektedir.

8. Korkuyu Uzaklaştırın: Korku, okulda da üretkenliği azaltan bir unsurdur. Kurumsal değişimler güç-sorumluluk-mükafat unsurlarının paylaşımını yansıtmalıdır. Herkesin fikrini korkmadan söylemesi ve beyin fırtınası yolu ile çeşitli fikirlerin ortaya atılması sağlanmalıdır.

9. Çalışanların bölümleri arasındaki engelleri yıkın: Öğrenci ve öğretmen üretkenlikleri, bölümler birleştirildiklerinde artar. Üretkenliği etkileyebilecek rol ve statü engellerinin kaldırılmasını sağlayacak bölümler arası ve çoklu düzeyde kalite takımları oluşturulmalıdır.

10. İşgücü için slogan, öğüt ve hedef oluşturmaktan vazgeçin: Öğrenci, öğretmen, yönetici, aile ve toplum üyeleri; sorumluluk, güç ve ödüller adil dağıtıldığı sürece birlikte çalışmalarını iyileştirecek sloganlar geliştirebilirler. Eğitimde hedeflere ulaşamadığında bireylerin sorumlu tutulması yerine sistemin düzeltilmeye çalışılması gereklidir.

11. Sayısal kotalardan vazgeçin: Sayısal verilere odaklanan sınavların öğrenci performansını ve gelişimini yansıtmamaktadır. Notların son ürün olarak kabul edilmesinin uzun vadede üretkenliğe zarar verdiği savunulmaktadır.

12. Çalışanların örgüte bağlılıklarını engelleyen unsurları ortadan kaldırın:

Öğretmen ve öğrenciler başarılarından dolayı gururlanmak ve ödüllendirilmek isterler. Bunun gerçekleştirilmesi yanında öğretmen ve öğrenci hatalarının sistemden kaynaklanan nedenlerinin bulunmaya çalışılması gereklidir.

13. Etkili bir eğitim ve Yenilenme programı oluşturun: Okulun müşteri tatminini artırmak ve önder konumunu korumak amacıyla yönetici, öğretmen ve öğrenciler için sürekli eğitim programları hazırlanmalıdır.

14. Dönüşümü gerçekleştirmek için harekete geçin: TKY felsefesinin tüm okul kültürü ve yapısına nüfuz edebilmesi için yalnızca öğretmen veya öğrenciler değil; eğitimin tüm paydaşları bu yeni felsefeyi çok iyi biçimde uygulamaya koymalıdır. Bunun sağlanması için üst düzey bir adanmışlığa ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu modelin öğrencilerin sınav tekniklerine fazla önem verilmesi nedeniyle öğrenme konularına yabancılaşması tehlikesi içerdiği vurgulanmıştır. (Crawford and Shutler, 1999)

Deming modelinin eğitime uygulanmasındaki diğer engeller şu şekilde açıklanmıştır: İlk olarak bir kalite ölçütü olarak sınav sonuçlarına bağlı kalınmasından vazgeçmek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü veliler, işverenler, hatta öğretmenler ve okul yöneticileri akademik başarıları somut göstergelerle bilmek istemektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenme öğretme sürecindeki yönlendirici rolüne bağlı kalmaya alışmış öğrencilerin, öğrenci merkezli yeni süreçlere ve yöntemlerle öğrenmekte zorluk çektikleri belirtilmektedir. Diğer yandan birçok öğretmenin gelenekçi olduğu ve yeni yöntemleri uygulamakta isteksiz oldukları izlenmektedir.

1.4.2. Crosby Modeli:

Modelin eğitime uygulanmasının ilk adımı Deming modelinde olduğu gibi öğrenci başarısızlıklarının temel nedenlerinin belirlenmesidir. Okullardaki başarısızlığın nedenleri genel olarak aynı olmakla beraber burada yalnızca Deming modelindekilerle aynı olarak ele alınmıştır. İkinci adım ise sözü edilen nedenlerin oluşmasını önlemek için harekete geçmektir. Modelde şu önlemler önerilmiştir:

- Zayıf öğrencilere diğerlerinden daha fazla yardım edilmesi
- Öğretmen ve öğrencilerin performans standartlarına ulaşabilecekleri ve öğrencilerin konuları tam olarak öğrenebilecekleri konusunda cesaretlendirilmesi
- Öğretmen ve öğrencilerin sınav notlarına göre ödüllendirilmesi
- Öğretim programlarının alt ünitelere bölünerek bunlar için kriterler belirlenmesi
- Öğrencilere sınav teknikleriyle ve sınava hazırlıkla ilgili yol gösterilmesi

Crawford ve Shutler (1999) bu stratejileri okulların ortak sınavlardaki başarı yüzdesine göre sıralandığı ve eğitimin niteliğinin sınav sonuçlarına göre belirlendiği ülkelerde kabul edilebilir olduğunu savunmaktadır. Bu çerçevede öğrencilerin düşük sınav sonuçları dolayısıyla başarısız sayılmaları sonucu okullarını dava etmeleri de kabul edilebilir görünmektedir.

Bonstingl (1992) Crosby modelinin okulları ürün ve eğitimin diğer amaçlarını göz ardı ederek sınav sonuçları odaklı kurumlar haline getirmesi tehlikesinden bahsetmiştir. Diğer yandan modelin öğrencilerin sınav tekniklerine fazla önem verilmesi nedeniyle öğrenme konularına yabancılaşması tehlikesi içerdiğini vurgulamıştır (Crawford ve Shutler, 1999).

1.4.3. Malcolm Baldrige Modeli:

Bölümün başında da belirtildiği üzere eğitimde tky uygulamalarının en çok öne çıktığı ülkelerden biri olan Amerika Birleşik Devletleri'nde (A.B.D.) genel olarak uygulanan Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Programına yer vermek gereklidir. A.B.D.'de Baldrige Ulusal Kalite Vakfının eğitim alanında kalitenin değerlendirilmesi amacını taşıyan ve başarılı uygulamaları ödüllendiren söz konusu programının temel hedefi müşteri tatminidir. Eğitim kurumlarında tanımlanan dış müşteri bu modele göre öğrenciler, aileler, mezunlar, işverenler ve vergi mükellefleri olmaktadır. Baldrige ödülünün 7 kategoride toplanan kriterleri bulunmaktadır. Bu kriterlerden ilki *liderlik*dir. Eğitim alanındaki uygulamalarda bu kriter liderin örgütü yönlendirmesini; öğrencilerin öğrenmelerinde, çalışanların güçlendirilmesinde ve yenilikler konusunda liderlik yapabilmesini içermektedir. İkinci kategori ise *bilgi ve analiz*dir. Bu kriter örgütün bilgi ve performansla ilgili verileri nasıl analiz ettiğini ve incelediğini kapsamaktadır. Eğitim örgütlerinde ise temel olan örgütsel performansın ölçülmesi ile; öğrenciler, çalışanlar ve diğer müşterilerle ilgili verilerin nasıl sağlandığıdır. Üçüncü kriter olan *stratejik kalite*

planlaması, örgütün amaçlarını ve bunlara yönelik eylem planlarının incelenmesini kapsamaktadır. Dördüncü kriter *insan kaynaklarının gelişimi ve yönetimidir*. Bu kriter, eğitim örgütlerinde öğretim kadrosunun ve çalışanların üzerinde yoğunlaşılmasını içermektedir. Yani eylem planlarının gerçekleşebilmesi için çalışanların motivasyonunu; yani iç müşteri tatminini ve çalışan potansiyellerinden en etkili biçimde yararlanmayı kapsamaktadır. Beşinci kriter *kalite sürecinin yönetimidir*. Bu kriter eğitim örgütlerinde öğrenme merkezli eğitimin sunulmasını, öğrencilere yönelik hizmetlerin nasıl yönetildiğini ve çalışanların günlük işlerini yürütürken örgütten aldıkları destek hizmetlerini kapsamaktadır. Altıncı kriter olan *kalite ve performans sonuçları*, öğrenci öğrenmeleriyle, pazar ve finansmanla, çalışanlarla ve uygulamaların etkinliğiyle ilgili sonuçların incelenmesini; değerlendirilmesini içermektedir. Eğitim örgütlerinde bu kriter öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğinin ve öğrenmenin ne kadar gerçekleştiğine ilişkin sonuçların incelenmesini; öğrenci ve diğer müşterilerin tatmin derecesinin belirlenmesini; her öğrenci için yapılan harcamaların ve diğer gelir-giderlerin, bütçenin incelenmesini; çalışanların tatmini ve performansı ile ilgili sonuçların incelenmesini ve son olarak genel performans sonuçlarının değerlendirilmesini kapsamaktadır. Son kriter olan *Müşteri ve Pazar Odaklı olmak ve Müşteri Tatmini*, eğitim örgütlerinde başta öğrenciler olmak üzere tüm müşterilerin beklentilerinin ve piyasanın ihtiyaçlarının örgüt tarafından bilinmesini ve aynı zamanda müşterilerin tatmin edilmesini kapsamaktadır. Söz konusu tatmini sağlamak için eğitim örgütünün öğrencilere sağladığı imkanlar ve programlarını ne derece güncelleştirdiği incelenmektedir (Lankard, , 1997; Şişman ve Turan, 2002:78, 87-93).

1.4.4. E.F.Q.M. Mükemmellik Modeli:

EFQM Mükemmellik Modeli, mükemmelliğe ulaşmanın çeşitli yaklaşımlarla gerçekleştirilebileceğini kabul eden bir çerçeve olarak tanımlanmaktadır. Bu çerçevenin altyapısını ise TKY modelinin temel kavramları; yani daha önce açıklanmış olan ilkeleri oluşturmaktadır. Modelin kurumlara çalışanların yeteneklerini geliştirme fırsatlarını yakalama, kaydettikleri ilerlemeyi ölçüp diğer kurumlarla karşılaştırabileceği bir çerçeve sunduğu belirtilmekte; söz konusu ilkelere dayandırılan bir yönetim anlayışının kurumlara mükemmelliği getireceği savunulmaktadır. Modelin uygulanması için kurumun öncelikle özdeğerlendirme yapması; yani faaliyetlerini ve iş sonuçlarını, EFQM Mükemmellik Modelini esas alan bir modelle kıyaslayarak, sistematik olarak gözden geçirmesi öngörülmüştür. Modelde 9 ana kriter vardır ve bu kriterler, alt kriterlerle desteklenmiştir. Söz konusu kriterler, kuruluşun mükemmelliğe erişme yolunda gösterdiği çabalara ilişkin değerlendirmeleri içerir. Bu kriterlerden ilki “liderlik” tir. Buna göre liderlerin vizyonu ve misyonu, kurumsal değerleri ve sistemleri geliştirmesi öngörülmektedir. İkinci kriter kuruluşun yer aldığı pazarı ve sektörü göz önünde tutan müşteri odaklı bir strateji geliştirerek misyon ve vizyonunu hayata geçirmesini öngören “strateji ve politikalar” dır. Üçüncü kriter olan “çalışanlar”, kuruluşların çalışan birikimlerini ve potansiyellerini yönetip geliştirme ve özgürce kullanmasını içerir. Ayrıca çalışanlara adil ve eşit davranılmasını, onların faaliyetlere katılımının sağlanmasını ve yetkelendirilmesini içermektedir. Bir sonraki kriter olan “İşbirlikleri ve Kaynaklar”, kuruluşun, politika ve stratejilerini destekleyecek biçimde dış işbirliklerini, tedarikçilerini ve iç kaynaklarını planlayıp yönetmesini öngörmektedir. Beşinci kriter olan “süreçler”, kuruluşların politika

ve stratejilerini destekleyecek, müşterilerini ve diğer paydaşlarını tam olarak tatmin edecek süreçleri tasarlamasını öngörmektedir. Bir sonraki kriter, kuruluşun müşterileri ile ilgili performans ve algılama göstergeleri kullanmasını ve başarılı sonuçlar elde etmesini öngören “Müşterilerle İlgili Sonuçlar” kriteridir. Yedinci kriter olan “Çalışanlarla İlgili Sonuçlar” ise, kuruluşun çalışanları ile ilgili performans ve algılama göstergeleri kullanmasını ve başarılı sonuçlar elde etmesini öngörmektedir. “Toplumla İlgili Sonuçlar” kriteri ise toplumla ilgili performans ve algılama göstergeleri kullanmasını ve başarılı sonuçlar elde etmesini öngörmektedir. Son kriter olan “Temel Performans Sonuçları”, kuruluşun politika ve stratejilerin temel unsurları ile ilgili olarak kapsamlı performans göstergeleri kullanmasını ve başarılı sonuçlar elde etmesini öngörmektedir <http://www.kalder.org/page.asp?PageID=696>, <http://adana.meb.gov.tr/SAYFALAR/ozdegerlendirme.htm>).

Türkiye’de eğitimdeki kalite düşüklüğünün önüne geçmek için TKY felsefesinin uygulanması yoluna giden eğitim kurumlarının sayısının Milli Eğitim Bakanlığı’nın teşvikiyle giderek arttığı izlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı TKY Uygulama Yönergesinde de Kasım 1999’dan beri tky çalışmalarının MLO projesi ile yürütüldüğü belirtilmektedir. Diğer yandan M.E.B. TKY Ödül Yönergesi ile okullardaki uygulamalar değerlendirilmekte ve ödüllendirilmektedir. Uygulamaların, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli” esas alınarak yapılan öz değerlendirme çalışmaları ile gerçekleştirildiği ve öz değerlendirme sonuçlarında ortaya çıkan sorunların bir plan dahilinde iyileştirilmesi şeklinde sürdürüldüğü belirtilmektedir (Çetin, 2005; M.E.B., 2002).

1.4.5. Türkiye ve Çeşitli Ülkelerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarına

Genel Bir Bakış:

Modeller açıklandıktan sonra ulaşılan bazı kaynaklara göre okullardaki iyileştirme çalışmalarına, kalite arayışlarına ve TKY uygulamalarına genel olarak yer vermek doğru olacaktır. Eğitimde TKY uygulamalarının en çok öne çıktığı ülkelerden biri olan İngiltere’de eğitim sisteminde kalite arayışları ve iyileştirme çabalarının muhafazakar hükümet tarafından yanlış yöntem ve yaklaşımla uygulanmaya çalışıldığı belirtilmektedir. Hükümet görülmemiş derecede hızlı, fakat bir o kadar da önemli bir dizi değişikliğe gitme yolunu seçmiştir. Fakat bu değişkenlerin bazıları çok tartışılmış; bazıları ise kötü yönetilmiştir. İngiltere’de TKY girişimleri okul etkinliği veya okul gelişimi gibi farklı isimlerle uygulansa da eğitimde birçok TKY uygulaması olduğu bilinmektedir. Çünkü söz konusu uygulamalar çoğunlukla TKY ilkelerine dayanmaktadır. İngiltere’de St Helens’teki Hamblett Okulu TKY’ye geçen ilk özel okuldur. Bunun yanında birçok devlet okulu da TKY uygulamalarına yaklaşmıştır. Fakat bireylerin istek ve beklentileri buralarda ikincil düzeyde kalmıştır. Ayrıca devlet okullarının müfredata ve milli eğitim programlarına daha bağlı olduğu, öğretmenlerin örgüte bağlılığının ise daha düşük olduğu da belirtilmektedir (Marsh,1997; Brownlow, 1994).

İngiltere’de okullarda kalite artırmaya yönelik gerçekleştirilen standart ve test/sınav odaklı hükümet girişimleri; okulların kendini geliştirme girişimlerini yarım bırakmasına ve ezberci, sınav odaklı eğitime geri dönmesine neden olmuştur. Marsh (1997) sistemdeki öğretmenlerin kağıt üzerindeki Deming ilkeleri hakkında olumlu

düşünmelerine rağmen hükümetin iyileştirme çabalarından ve TKY uygulamalarından rahatsızlık duyduklarını belirtmektedir.

İngiltere’de TKY uygulayan ortaokullardan birçoğunun çeşitli kazanımlar elde ettiği belirtilmektedir. Midsomer Norton’daki Somervale Karma Okulu’nun 3 yıldır TKY uyguladığı ve şuanda A.B.D. deki Mt. Edgecumbe Lisesi ile öğrenci değişimi gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Buna göre Somervale Okulu uygulamaya öğrencileri ve diğer tüm paydaşların dahil edildiği bir stratejik gözden geçirme ile başlamıştır. Bu, iyileştirilmesi gereken kritik süreçleri belirlemeye yardımcı olmuştur. Öğrenci, öğretmen, velilerin katılımının sağlandığı gelişim takımları oluşturulmuştur. Ayrıca her ay toplanan bir yönlendirme komitesi kurulmuştur. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler “kolaylaştırıcı” olmak için 6 aylık bir eğitime tabi tutulduklarında önemli gelişmeler yaşandığı belirtilmiştir. Somervale Okulunun şu anda ise müfredattaki TKY modeli ve araçlarını kullanabilmeleri için öğrencilere TKY’ yi uygulatma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Marsh, 1997).

Bir diğer TKY uygulama örneği Salisbury’daki Westwood St. Thomas Okuludur. Okulun 150 paydaşının stratejik planlamaya katılmasını gerçekleştirme amacıyla TKY’ yi kullandığı belirtilmektedir. Ayrıca sınıfta da TKY araçları kullanılmıştır.

Marsh (1997), bazen TKY için gerekli teşviklerin kurum dışından geldiğini belirtmektedir. Örneğin Rank, Xerox ve Royal Mail gibi TKY’ yi uygulayan önemli işverenler uygulamalara başlamalarında okullara yardım etmektedirler.

Uygulamaların yaygın olduğu A.B.D.’ de ise TKY uygulayan okulların sayısının her geçen yıl arttığı; fakat sadece birkaçının 5 yılı aşkın süredir uygulamayı gerçekleştirdiği belirtilmektedir. Bu okullar arasında Mt. Edgecumbe Lisesi’ni, Fox

Valley Teknik Kolejini, George Westinghouse Mesleki Teknik Lisesini ve Millcreek Okul Bölgesi yer almaktadır. Marsh (1997), kalite okulunun temelinde kaliteli müfredatın olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre Mt. Edgecumbe Lisesinde öğrenim gören tüm öğrencilere kalite felsefesi, araçları ve teknikleri öğretilmiş; bu bilgilerin derslerde uygulanmasına olanak verilmiştir. Buna göre öğrencilerin bilgiyi öğrenme nedenlerini kavrayıp programı gözden geçirdikleri için bu çalışma gelecekteki programların hazırlanmasını da doğrudan etkilediği belirtilmiştir.

Değerlendirme konusunda ise Mt. Edgecumbe Lisesi Deming ilkelerini öğrenme sürecine uygulama amacıyla öğrencilerin kontrolünden vazgeçmiş; onların öğrenmelerini izleme yolunu seçmiştir. Öğrencilere öğrenme teorileri ve değerlendirme teknikleri öğretilmiştir. Bu yönüme göre öğrenciler öğrendiklerini belgelemek, ispat etmek ve savunmasını yapmak zorundadırlar. Belgeleme süreci kapsamlı bir portfolyo hazırlamayla sona ermektedir (Marsh, 1997).

Marsh (1997) , Mt. Edgecumbe Lisesinin TKY uygulamalarından elde ettiği olumlu sonuçları şöyle sıralamıştır:

- Mezunların %68'i koleje veya üniversiteye devam etmektedir.
- Mezunların %28'i teknik veya ticaret okullarına devam etmekte; ya da askeri hizmetlere dahil olmaktadır.
- Okul bırakma oranları 0 ile %5 arasında değişmiştir.
- Öğrencilerin %97'si aldıkları eğitimi kendi çevrelerinde sunulan eğitim hizmetinden daha kaliteli bulmaktadır.

- 1992 mezunlarının %92'si çocuklarını kendi liselerine göndermek istediklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak ise akademik mücadeleyi göstermişlerdir.
- Veli tatmini artmıştır.
- Uyuşturucu ve alkol bağımlılığı azalmıştır.

Son olarak Marsh (1997), A.B.D. 'deki 7 okulun uygulamalarının yer aldığı rapora dayanarak TKY'nin eğitim sisteminde çok işe yaradığını ve sistemin iyileştirilmesi için gerekli olduğunu savunmaktadır.

Walpole ve Noeth'in (2002) A.B.D.'de 58 okul bölgesinde ve 25 eyalette yaptığı araştırmanın raporuna göre ise bazı okullar Malcolm Baldrige Kalite Ödülü uygulamalarıyla önemli gelişmeler sağlamıştır. Buna göre bir şehir lisesinde başarısız öğrenci sayısı 151'den 11'e; okul bırakma oranı %13'ten %2'ye düşmüştür. Okul, bu sonuçların istatistiki kayıt tutma, öğrenci ve velilerle işbirliği yapma, öğle aralarında öğretmenlerin başarısız öğrencilerle özel olarak ilgilenmesi yollarıyla sağlandığını belirtmiştir. Illinois Okul Bölgesi'nde bölgenin %69'unun eyalet testlerinden iyi notlar aldığı rapor edilmiştir. Bununla beraber birçok bölgede öğrenci başarısının arttığı belirtilmektedir. Chugach Okul Bölgesi'ndeki öğrencilerin her alandaki test sonuçları yükselmiştir. Fakat bu raporda sadece başarılı okulların ele alınmış olması ve başarısızlıklara fazla ayrıntılı değinilmemiş olması göze çarpmaktadır. Diğer yandan Malcolm Baldrige uygulamalarıyla ilgili bilgilerin çok sınırlı olduğu da vurgulanmaktadır. Uygulamaların hangi yönlerinin nasıl uygulandığı ve nasıl başarı

sağlandığıyla ilgili bilgi verilmemiştir. Kaynakların çoğunda çıktı ve sonuçların etkin olmayan yöntemlerle ve gereksiz detaylarla rapor edildiği belirtilmektedir.

Detert ve Diğerlerinin (2000) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler TKY uygulamalarında süreç kalitesini geliştirmeyi öğretme görevlerinden ayrı görmektedir. Buna göre sınıf yönetimi ve disipline odaklanması, öğrenme ve öğretme sürecinin geliştirilmesinin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Ayrıca uygulamadaki öğrenme ve öğretme sürecindeki iyileştirme çabalarının genellikle başarısız olduğu belirtilmiştir.

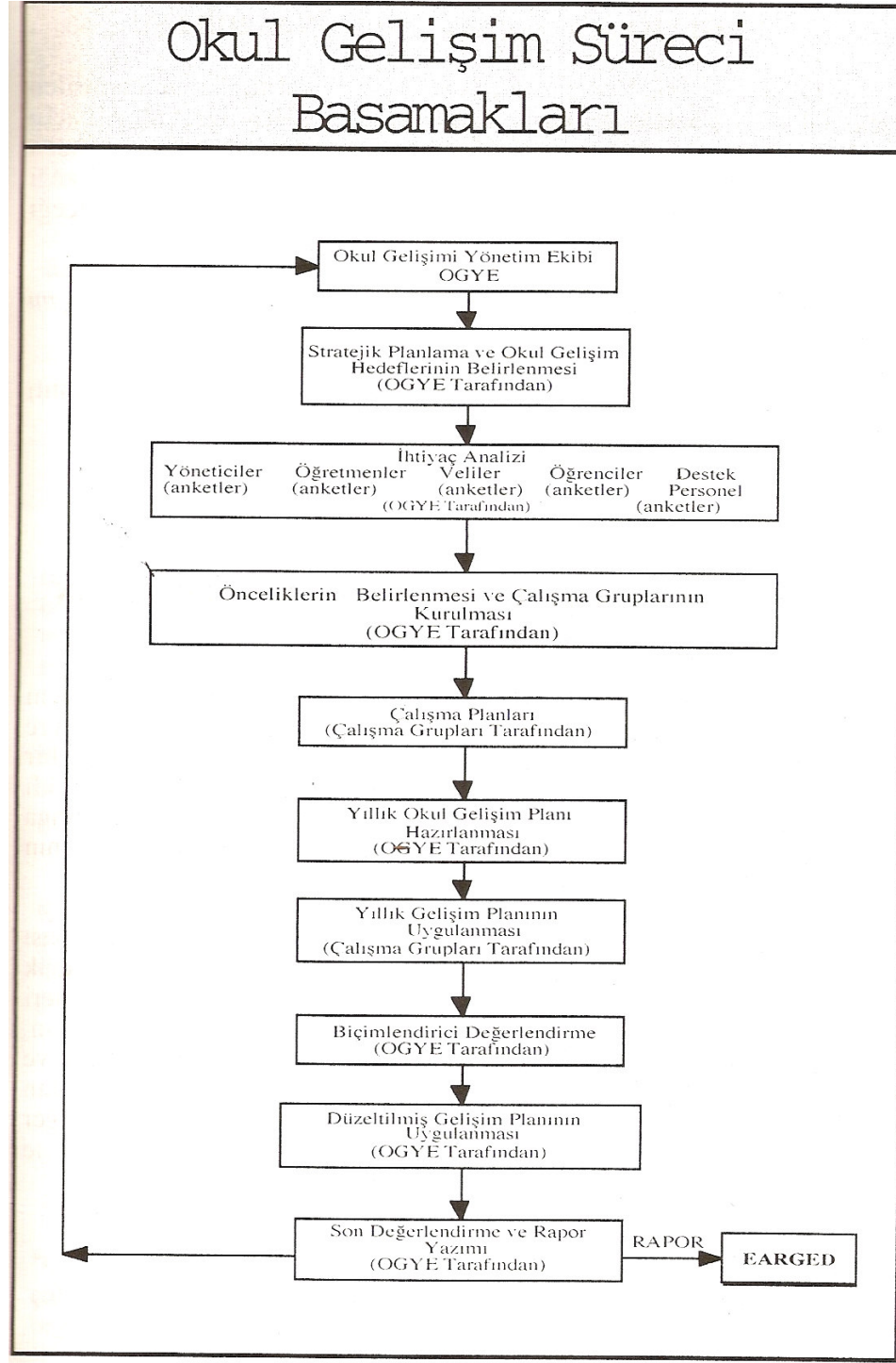
Marsh (1997), A.B.D. ve İngiltere'deki TKY uygulamalarındaki farklılığın ülkelerin farklı geçmişlerine, sosyal ve politik farklılıklarına dayandığının altını çizmektedir. İngiltere'de çok köklü ve güçlü merkezi bir devlet yapısı bulunmaktadır. Dolayısıyla zaman içinde yerel yönetimler zayıflamıştır. Bu süreçte okullara yönetimleri için büyük sorumluluk yüklenirken, müfredat dizaynı gibi önemli değişikliklerde yetki merkezde toplanmıştır. Bu gibi durumlar büyük gerginliğe yol açmıştır. Bu gerginliklerin yol açtığı sorunların çözülmesinin ancak sistemdeki diğer paydaşlarla işbirliği içersinde çalışmakla mümkün olduğu belirtilmektedir. Fakat Marsh (1997), hükümetlerin halihazırdaki girişimleri ve yaklaşımları ile bunun mümkün olmadığını vurgulanmaktadır. Bu durum ideal sistemler için hazırlanan TKY'nin gerçek yaşamdaki sistemlerde pek de başarılı olamadığını gösteriyor.

Türk Eğitim Sistemindeki eğitimi iyileştirme çalışmalarına bakıldığında ise ihtiyaçlar nedeniyle niceliğe ilişkin çalışmaların ön planda olduğu ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin ikinci planda kaldığı görülmektedir. Bu durum eğitimde istenilen

sonuçlara ulaşılamamasını getirmiştir. Türkiye’de eğitimin kalite sorununu çözmek için Milli Eğitim Bakanlığı’nda Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) ile Yönetimi Geliştirme Dairesi (YÖDGED) tarafından birbirinden bağımsız biçimde eğitimde TKY uygulaması projeleri yürütülmektedir. EARGED Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) çerçevesinde gerçekleştirilen Müfredat Laboratuar Okulları (MLO) projesini yürütmektedir. MEGP projesi, Dünya Bankası kaynaklıdır. Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin uygulama alanı olarak Müfredat Laboratuar Okulları seçilmiştir. Toplam Kalite Yönetiminin okullarda uygulanması ve yaygınlaştırılması için MLO’larda bu alandaki faaliyetler teorik boyutta başlatılmıştır. Toplam Kalite Yönetiminin uygulanmasının amacı, eğitimde çağdaş kalite anlayışını oluşturmak ve elde edilen deneyimleri Türk Eğitim Sistemine yaygınlaştırmak olarak belirtilmiştir. Uygulamalar MLO’larda denendikten sonra; Müfredat Laboratuar Okulları’nı Yaygınlaştırma Yönergesi ile genele yaygınlaştırmaya çalışılmıştır. MLO okullarında fiziki şartların kaliteli eğitim için oluşturulması öngörülmektedir. Buna göre okul öğrencileri motive edecek biçimde temiz ve bakımlı olmalı; kütüphane, laboratuar, spor salonu gibi mekanlar oluşturulmalı; öğrenci merkezli eğitim için her tür multi medya ürünü temin edilmeli; sınıflar 30 kişiden oluşmalı; öğrenciler tek kişilik sıralarda “U” veya “O” şeklinde oturma düzeniyle oturtulmalıdır. MLO okullarında “öğrenci merkezli eğitim” öngörülmektedir. MLO okullarında benimsenen öğrenci profili; bilimsel ve akılcı düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, ona ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin şekilde kullanabilen kendini gerçekleştirmiş, insanlığın ortak değerlerini sahiplenmiş, yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş

bireyler olarak belirlenmiştir. MLO'lar için Okul Gelişim Modeli hazırlanmış; bu modelle okulların “sürekli gelişim”i yakalayacağı, bu süreçte de modelin okullara sistematik bir yaklaşım sağlayacağı belirtilmektedir. OGM’de TKY ilkelerinden olan işbirliğine dayalı çalışma sistemi, kararlara katılım, ekip ruhu kazandırma, paylaşımcı yönetim gibi esaslar öngörülmüştür. Amaç; eğitimin kalitesini, öğrenci başarısını ve okulda verimliliğin artmasını sağlamak olarak belirtilmiştir. OGM’de, planlama-uygulama-değerlendirme-düzeltilme-tekrar planlama olarak belirlenen “Okul Gelişim Süreci Basamakları” uygulanmaktadır. Bu uygulamalar için Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmaktadır. Bu ekip, her yıl Okul Gelişim Planı hazırlamakta ve uygulamaktadır. Sonuçlar ise Okul Gelişim Raporu ile okul toplumuna sunulmaktadır. Bu raporun kopyası da değerlendirilmek üzere EARGED’e gönderilmektedir. Aşağıdaki tabloda Okul Gelişim Süreci Basamakları ayrıntılı biçimde gösterilmiştir. (Toptaş, <http://politics.ankara.edu.tr/aksoy/ere/ltoptas.doc>; Avcı, <http://mlokurs.virtualave.net>; EARGED, 1999: 3-9; <http://adana.meb.gov.tr/SAYFALAR/ozdegerlendirme.htm>)

Şekil: 1. OKUL GELİŞİM SÜRECİ BASAMAKLARI



EARGED Milli Eğitim Basımevi, 1999

Ancak, mevcut eğitim yapılanmasını oluşturan genel eğilimlerden ve yerleşmiş alışkanlıklardan vazgeçmenin; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli tarafından kolayca kabul edilmediği belirtilmektedir. Geleneksel öğretmen merkezli eğitim alışkanlıklarından, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına geçiş sürecinde MLO'larda da benzer problemlerin yaşanmasının kaçınılmazlığı göze çarpmaktadır (Avcı, <http://mlokurs.virtualave.net>).

Milli Eğitim Bakanlığı'nda TKY uygulamasını yürüten bir diğer daire olan YÖDGED ise Kalite Derneği ile eğitimde TKY projesini gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığının, Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “M.E.B. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile eğitimde kalite çalışmalarını başlattığı bilinmektedir. Uygulamalar, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli” esas alınarak yapılan öz değerlendirme çalışmaları ile başlatılmıştır. Öz değerlendirme sonuçlarında ortaya çıkan sorunların bir plan dahilinde iyileştirilmesi şeklinde sürdürülmesi öngörülmüştür (Çetin ve Vural, 2005).

Bu projede TKY, M.E.B. tarafından, müşteri tatminine ve kaliteye odaklanan bir yönetim modeli olarak tanımlanmaktadır. Eğitim alanındaki müşteriler ise öğrenci, dış çevre, veliler ve öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Müşteri odaklılık ilkesi ise sınıf içi uygulamalar ve yönetim olmak üzere iki yönlü ele alınmıştır. Sınıf içi uygulamalarda öğrenci merkezli aktif eğitimin gerçekleştirilmesi ve öğrencilerin ilgilerinin izlenmesi biçiminde; yönetim boyutunda ise yöneticinin personel, öğrenci ve çevre ile işbirliği içerisinde olması şeklinde bir müşteri odaklılık öngörülmüştür. Ayrıca eğitimdeki

kalitenin tam tanımı yapılmamakla beraber; yalnızca verilen hizmetin niteliğini belirten bir kavram olmadığı; örgütsel bir yaşam biçimi olduğu ve örgüte rekabet üstünlüğü sağladığı belirtilmiştir. Uygulamalar sonucunda bir çok okulun diğer kamu kurumlarına örnek gösterilebilecek sonuçlara ulaştığı savunulmaktadır. Buna göre “Ulusal Kalite Ödülü Süreci”nde bir okulun “başarı ödülü”, değişik tür ve kademedeki 46 eğitim kurumunun ise ISO 9001: 2000 Kalite Yönetim Sistemi belgesi almıştır. Yani kalite çalışmalarına başlarken kalite konusunda M.E.B. tarafından belirlenen “kalite uygulamalarında eğitimden örnekler çıkarma” hedefine ulaşıldığı belirtilmektedir (Aydoğanoglu, 2003: 37-40; Çetin ve Vural, 2005; M.E.B., 2001: 52, 53).

Türk Eğitim Sistemindeki TKY uygulamalarının gerekçeleri, amaçları ve uygulamalardan sağlanması düşünülen yararlarıdır. Gerekçelerin ülkedeki koşullar ve eğitim sisteminin ihtiyaçları pek de göz önüne alınmaksızın doğrudan TKY’nin gelişmiş ülkelerdeki uygulama gerekçelerinden ve TKY’nin genel söylemlerinden alınarak düzenlendiği göze çarpmaktadır.

Fakat, sözü edilen TKY uygulamalarında Milli Eğitim Bakanlığı’nın hala işin çok başında olduğu izlenmektedir. Özellikle MLO projesinin okullara bilgisayar donanımı sağlamanın ötesine geçemediği ve projenin yaygınlaştırılması aşamasında velilerden finansman sağlandığı belirtilmektedir. Eğitimde TKY uygulamalarının ve projelerin eleştirildiği Eğitimde TKY Gerçeği adlı kaynakta velilerin maddi desteğinin “katılım” olarak adlandırıldığı savunulmakta ve bu durum eleştirilmektedir. MLO projesinde pilot uygulamalarda dahi finansmanın velilere yüklendiği vurgulanmaktadır. Ayrıca bu donanımı kullanacak ve kalite okulunu geliştirecek bireylerin de yetiştirilmediği; yani

altyapının tam olarak hazırlanmadığı da görülmektedir. YÖDGED'in TKY uygulamalarında da altyapının hazırlanmadığı, ilgililerin yetiştirilmediği ve uygulamaların araç değil amaç olarak kullanıldığı izlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki TKY uygulamaları birbirinden kopuk ve TKY'nin uygulanmasını amaç edinmiş uygulamalar olarak görülmektedir. Kısacası eğitimde kaliteyi sağlamaya değil ille de TKY 'yi uygulamaya yönelik çalışmalar olmaktadır. Diğer yandan özel eğitim kurumlarındaki TKY uygulamalarının da imaj yaratma amacından fazlasına hizmet edemediği düşünülmektedir (Balcı, 2004:277) .

Tozkoparan'ın (1997/3) İzmir ilinde ilk ve ortaöğretim kurumlarında yaptığı araştırma sonuçlarına göre, TKY ilkeleri okullarda uygulanmamaktadır. Özellikle katılım ilkesinin içi boşaltılmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan ortaya çıkan tablo Türkiye'de eğitimdeki kalite arayışlarının TKY uygulaması amacına; altyapı hazırlanmadan gerçekleştirilen uygulamaların ise halihazırdaki kalitesiz sisteme hizmet eden bir yapıya dönüştüğünü göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM:

MESLEKİ VE TEKNİK ORTAÖĞRETİMDE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ:

Eğitimdeki kalite arayışları ve TYK uygulamalarındaki popülerliğin Mesleki ve Teknik Eğitime yansması doğaldır. Dolayısıyla özellikle gelişmiş ülkelerde Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde kalite arayışlarına ve TKY uygulamalarına olan ilgi giderek artmaktadır. Toplumların değişen mesleki teknik eğitim beklentilerine uyum sağlama gereksinimi, bunun nedenleri arasında gösterilmiştir. Günümüzün çağdaş olayları karşısında ancak etkin biçimde eğitilmiş bireylerin etkin biçimde çalışabileceği ve sorunlarla başa çıkabileceği düşüncesinin hakimliği bir başka neden olarak gösterilmektedir. Diğer yandan yönetim metotlarındaki bakış açısı değişikliğinin; eğitim kurumlarındaki yönetim metotlarının değişmesini getirdiği belirtilmektedir (Nielsen and Others, 1997).

Bu bölümde gelişmiş ülkelerin mesleki teknik ortaöğretimindeki kalite arayışlarına ve TKY uygulamalarına yer verilmeye çalışılacaktır.

2.1. Tanımı:

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim genel olarak şu şekilde tanımlanmaktadır: (Alkan ve Diğ., 1991:3)

“Bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal,

sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci” olarak tanımlanan mesleki ve teknik eğitimin, örgün eğitim çerçevesinde okul disiplini içerisinde verilmesidir.

2.2. Mevcut Durumu:

Gelişmiş ülkeler, sanayilerinin ihtiyaç duyduğu nitelikli ara işgücü ihtiyacını, kendi koşullarına göre oluşturdukları mesleki teknik eğitim yöntemleri ve sistemleri ile karşılamaktadırlar. Dünyada bu amaçla üç farklı sistem uygulanmaktadır. Bunlar; okul-işyeri temeline dayalı eğitim uygulayanlar, sadece okula dayalı eğitim uygulayanlar ve her iki anlayışı da benimseyen ülkeler olarak belirtilmişlerdir. (Binici ve Diğ., 2003)

Gelişmiş olarak kabul edilen ülkelere bazılarının mesleki ve teknik eğitim sistemlerinin genel olarak açıklanmaya çalışılacağı bu kısımda, daha çok AB’ndeki Mesleki Teknik Eğitim sistemleri güçlü bazı ülkeler ile A.B.D.’ne yer verilecektir.

2.2.1. Yapısı:

Birçok ülkede değişik mesleki teknik eğitim modelleri bulunmaktadır. Bu ülkelere İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri (A.B.D.), Almanya, Hollanda örnek verilebilir.

2.2.1.1. İngiltere:

İngiltere Eğitim Sistemi ve sunulan Mesleki Teknik Eğitim genel olarak şu şekilde açıklanmaktadır (<http://www.eurydice.org>):

İngiltere Eğitim Sisteminde zorunlu eğitim 11 yıldır. 4-11 yaş arası ilkokula gönderilen çocuklar, 11-16 yaş aralığında ortaokula devam etmektedir. Buradan mesleki genel ortaöğretim sertifikası (VGCSE)¹ veya akademik genel ortaöğretim sertifikası (AGCSE)² alan öğrenciler 16 yaşında 2 yıllık lise eğitimine devam edebilmektedirler. 18 yaşında ise 3 yıllık yükseköğretime devam edebilmektedirler.

Zorunlu öğrenim sonrası eğitim; yani lise eğitimi Ortaokul 16-18 yaş arasında sunulmaktadır. İleri eğitim, 6. düzey kolej, İleri eğitim koleji, Üçüncü düzey kolej de 16 ve üstü yaş grubu için sunulmaktadır.

Ortaokullar ve 6. düzey kolejler genel eğitim vermektedirler. İleri eğitim kolejlerinin bir çoğu genel eğitim verse de bunlar büyük oranda mesleki eğitim vermektedirler. Yüksekokullar ise hem genel hem de mesleki eğitim sunmaktadırlar. Üçüncü düzey kolej ise mesleki ve genel eğitimi bir arada sunmaktadır. İngiltere’de zorunlu eğitim sonrasındaki hiçbir eğitim kuruluşunun programında zorunlu dersler yoktur. Öğrenciler ilgi ve istekleri ile okulların veya ileri eğitim kurumlarının aradıkları niteliklere göre çalışacakları dersleri seçme hakkına sahiptirler. İngiltere’de okullarda ve kolejlerde kullanılan dış yeterlilikleri düzenleyen yasal danışma birimleri bulunmaktadır. Diplomayı veren kurumlar (denetim makamları tarafından tanınan bağımsız kurumlar) bir dizi ulusal yeterlilik sunmaktadırlar. Zorunlu eğitim sonrasında öğrencilerin niteliklerine göre düzenlemeler yapılmaktadır. Bunların en yaygın olanları şunlardır:

¹ Vocational General Certificate of Secondary Education

² Academic General Certificate of Secondary Education

İleri Seviyede Genel Eğitim Sertifikası³ (GCE A-Level), Genel Ulusal Mesleki Nitelikler⁴ (GNVQs), Ulusal Mesleki Nitelikler⁵ (NVQs). (Çabuk ve Karacaoğlu, 2002)

İngiltere’de üniversiteler eski ve yeni üniversiteler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eski politeknikler yeni üniversiteleri oluşturmaktadır ve genelde meslekî eğitim vermektedir. Yeni üniversiteler ise genel akademik eğitim vermektedir. İleri Seviyede Genel Eğitim Sertifikası” (GCE A-Level), “Genel Orta Öğretim Sertifikası” (GCSE), “Meslekî Eğitim Sertifikası” (GNVQ) veya bu sertifikalara eşdeğer niteliklere sahip bireyler yüksek öğretim kurumlarına alınmaktadır.

2.2.1.2. Amerika Birleşik Devletleri:

A.B.D.’ndeki Eğitim Sistemi ve Mesleki Teknik Eğitim genel olarak şöyledir (DPT, 2001: 14, 15): A.B.D.’nde ilk ve ortaöğretim süresi 12 yıldır. Fakat bu süreler eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Altı veya sekiz yıl ilköğretim okulunda eğitim gören öğrenciler, ortaöğretimin ilk aşamasını tamamlamak üzere iki veya üç yıllık eğitim görmektedirler. Daha sonra ise 3 ile 6 yıl süresince ortaöğretim ikinci aşamayı tamamlamaktadırlar.

Mesleki eğitim, ortaöğretim düzeyinde başlamaktadır ve ortaöğretim sonrası düzeyin ikinci yılına kadar devam etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim öğrencileri yarı zamanlı eğitime; yani iş tecrübesi programlarına lisenin son iki sınıfında tabi tutulmaktadırlar.

Her eyalette farklı uygulamaların bulunması nedeniyle A.B.D.’nde ulusal bir

³ General Certificate of Education Advanced Level

⁴ General National Vocational Qualifications

⁵ National Vocational Qualifications

mesleki ve teknik eğitim sisteminden söz edilememektedir. Genel olarak mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları Çok Programlı Liseler, Mesleki Teknik Liseler, Bölge Meslek Merkezleridir. Çok Programlı Liselerde öğrencileri yükseköğretime hazırlayan genel eğitimle beraber mesleki eğitim de verilmektedir. Öğrenciler akademik derslere ve teorik mesleki derslere devam etmenin yanı sıra belli saatlerde kayıtlı oldukları meslek programlarıyla ilgili atölye veya laboratuvar çalışması yapmaktadırlar. Mesleki Teknik Liseler ise bazı alanlarda uzmanlaşmış bölümler içermektedir. Bir meslek alanında yetiştirilen öğrencilere lise diplomasının gerektirdiği genel eğitimi de vermektedirler. Bu ortaöğretim kurumları dışında bu kurumlara hizmet etmesi amacıyla kurulmuş olan Bölge Meslek Merkezleri bulunmaktadır. Okullarda bir meslek programına kayıtlı olan öğrenciler, ortaklaşa hazırlanan zaman çizelgesine uyarak yarım günlük atölye çalışmalarını bu merkezde, bir usta öğretmenin yönetiminde gerçekleştirmektedirler.

2.2.1.3. Almanya:

Dünyada en çok kabul gören, en güçlü ve referans alınan mesleki ve teknik eğitim sistemi Almanya’da bulunmaktadır. Alman Eğitim Sistemi, genel olarak şöyle anlatılmaktadır

(<http://www.tcberlinbe.de/tr/yararlibilgiler/SorularlaAlmanEgitimSistemi.pdf>;

<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application>):

Alman Eğitim Sisteminde ortaöğretim, 4 veya 6 yıllık ilkokula dayalı dört okul tipinden oluşmaktadır: Temel Eğitimi içeren Hauptschule, Teknik Ortaöğretim okulu Realschule, Akademik Eğitim Lisesi Gymnasium ve tüm bu okulların programlarını

birlikte uygulayan çok amaçlı okul Gesamtschule.

Temel Eğitim okulları (Hauptschule) meslek okullarına temel oluşturmaktadır. Dokuzuncu sınıftan itibaren iş dünyasıyla ilgili temel bilgiler kazandırılarak öğrenciler meslek seçimine hazırlanır. Dokuzuncu sınıfı başarılı olarak bitirenler “Temel Eğitim Okulu bitirme Derecesi” alırlar. 10. sınıf ise A tipi ve B tipi olarak ikiye ayrılır. A tipini bitirenler meslek okullarına, B tipini bitirenler lisenin veya çok amaçlı okulun olgunluk sınıfına (11, 12, 13. sınıflar) devam hakkı kazanırlar.

Realschule, öğrencileri ya tam gün eğitim veren meslek okullarına, lisenin ya da çok amaçlı okulun olgunluk sınıfına hazırlamaktadır.

Çok amaçlı okullar (Gesamtschule) ortaöğretimin üç ayağını da (Temel Eğitim Okulu, Ortaöğretim Okulu ve Lise) içeren ve bölümler arası geçişleri kolaylaştıran okullardır. Mesleğe ve yüksek öğretime hazırlayan bölüm ve sınıfları vardır.

Liseler (Gymnasium) yüksek öğretime öğrenci hazırlayan öğretim kurumlarıdır. Meslek eğitimi ise farklı eğitim kurumları tarafından yürütülmektedir. Alman Eğitim sisteminde sadece çıraklık okulunda (Berufsschule) “ikili sistem” (Dual Sistem) uygulanmaktadır. Dual sistem olarak adlandırılan Berufsschule’ye Almanya’da öğrencilerin %70’inin devam ettiği belirtilmektedir. Meslek okullarının diğer dallarında ise teori ve pratik okulların bünyesinde öğretilmektedir.

Dual (ikili) Sistem, yani çıraklık eğitimi Almanya’daki meslek eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Tam zamanlı meslek okullarında verilen iki yıllık eğitimden sonra orta düzey ortaöğretim belgesiyle denk olan bitirme belgesi verilmektedir. Bu belge ile mesleki teknik okullara girme hakkı kazanılmış olur. Meslek geliştirme okulunda ise tam veya yarı zamanlı eğitim verilerek meslek yüksek okullarına giriş hakkını sağlayan

belge verilmektedir. Özel Uzmanlık eğitimine yönelik okullar ise genel yükseköğretime yönelik eğitim verilmektedir. (DPT, 2001: 11-12)

Kısacası öğrenciler, başarı durumlarına göre ilkokul 4. sınıftan (bazı eyaletlerde 6. sınıftan) sonra Lise (Gymnasium), Realschule, Hauptschule, Gesamtschule okullarından birisine yönlendirilir. Gymnasium ve Realschule' yi bitiren öğrencilerin üniversite ve meslek yüksek okullarına devam edip, akademik kariyer edinerek meslek sahibi olmaları için hiç bir engel yoktur. Alman eğitim sisteminde, Hauptschule mezunlarına da meslek edinme ve yüksek öğrenim yapma yolunu açık tutulmuştur; ancak bunun için meslek okuluna (Berufschule) devam etmek gereklidir.

Kullanılan öğretim teknikleri incelendiğinde özellikle dual sistemin uygulandığı Berufschule'de pratiğe yönelik eğitim yapıldığı izlenmektedir. Öğrencilerin 2/3' sinin her yıl genel öğretim veren okullardan dual sisteme geçmekte olduğu bildirilmektedir. Almanya'da dual sistem olarak adlandırılan yarı zamanlı ve çıraklığa dayalı mesleki eğitim, 1968'de kabul edilen ve çıraklar ile işverenlerin hak ve sorumluluklarını düzenleyen yasa ile yürütülmektedir. Bu kanun işçi ve işveren kuruluşlarına yetkili resmi kuruluşlarla birlikte mesleki eğitimin müfredatını oluşturma hakkı vermektedir (Reinisch and Frommberger, 2004).

Almanya'da 1999 yılında 16-20 yaş aralığındaki 3.3 milyon öğrencinin %29'u yükseköğretime gidebilme yeterliği alabilmek için Gymnasium'a veya tam zamanlı meslek yüksek okullarına devam etmeyi seçmiştir. %50'den fazlası ise vasıflı mesleki diploma almak amacıyla Dual sisteme devam etmiştir. Öğrencilerin %21'i ise tam zamanlı meslek okullarına devam etmeyi seçmişlerdir. Fakat bu öğrencilerin çoğunun da Dual sisteme geçmek için beklediklerini ve yer kısıtı nedeniyle beklerken söz konusu

okullara devam ettikleri belirtilmektedir. Tam zamanlı meslek okullarına giden öğrencilerin diğer kısmının ise okul öncesi öğretmenliği, hemşirelik gibi Dual sisteme dahil edilmeyen meslekleri seçmeleri dolayısıyla tam zamanlı mesleki eğitim aldıkları vurgulanmaktadır. Diğer yandan çok çarpıcı bir diğer nokta ise yükseköğretime devam yeterliği veren okullardan diploma almış olmalarına rağmen bu öğrencilerin %20'sinin iş yaşamına geçişte akademik çalışma yapmak; yani üniversiteye gitmek yerine Dual sistemi seçmiş olmalarıdır. Günümüzde de öğrencilerin okuldan iş hayatına geçişleri için en önemli ve etkin yolun hala dual sistem olduğu belirtilmektedir (Reinisch and Frommberger, 2004).

Almanya'da dual sistem hakimiyetini anlamak tarihsel gelişime bakmayı gerektirmektedir. Dual sistem 19. yüzyılın son, 20. yüzyılın ilk yirmi yılında geliştirilmiştir. Fakat çıraklık geleneği Avrupa ülkelerinde genellikle loncaların hakim olduğu 14 ve 15 yüzyıla dayanmaktadır. Diğer Avrupa ülkelerinde 19. yüzyıl başlarında sosyal ve ekonomik önemini yitiren loncaların dernek-anonim şirket- kuruluş olarak (corporation) Almanya'da hala var oldukları ve mesleki teknik eğitimde etkili oldukları belirtilmektedir (Reinisch and Frommberger, 2004).

2.2.1.4. Hollanda:

Reinisch ve Frommberger (2004:26-30) Hollanda'nın mesleki eğitimini Almanya ile karşılaştırarak önemli noktalara ve farklılıklara değindikleri çalışmalarında günümüz Hollanda Mesleki Eğitim Sistemini şu şekilde açıklamışlardır:

Hollanda'da Mesleki Eğitim iki farklı yolla yürütülmektedir. Birincisi okul temelli, tam zamanlı ve işe yerleştirmeyi içeren mesleki eğitimidir. İkincisi ise iş

temellidir. Bu, eğitimi bir işyerinde çıraklıkla birleştiren ve yarım gün olarak verilen mesleki eğitimidir. Bununla beraber mesleki eğitimi seçen öğrencilerin çoğu okul temelli mesleki eğitime yönelmektedirler.

Okul temelli mesleki eğitimin üstünlüğünün olması yanında Hollanda’da ara işgücünün yetiştirilmesinin hangi temele dayanan eğitim tarafından daha etkin sağlanacağı tartışmaları sürmektedir. Çıraklık sistemini destekleyenler işçi kuruluşlarından ve büyük ölçekli sanayi kuruluşlarından oluşmaktadır. Bu durum çıraklık temelli mesleki eğitimin büyük ölçekli sanayideki mesleklere hazırlayıcı olarak algılandığını göstermektedir. Okul temelli mesleki eğitim ise daha çok küçük ölçekli sanayiye ve el sanatlarına yönelik meslek programları merkezlidir. Fakat yine de 1895’ten beri Hollanda’da çıraklık temelli mesleki eğitimin, okul temelli mesleki eğitime gerçek bir alternatif olmadığı; sadece büyük ölçekli sanayi ve bazı alanlar için farklı bir seçenek olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Hollanda toplumunun çoğunluğu için öğrencileri yetiştirmenin en iyi yolu okulda verilen eğitime tabi tutmaktır.

Hollanda’da mesleki eğitim hakkında iki tartışma konusu 1980’li yıllara hakim olmuştur. Birincisi okul temelli mesleki eğitimin iş yaşamının taleplerini karşılayan nitelikte öğrenci yetiştirememesi, ikincisi ise gençlerin işsizlik oranları olarak belirtilmiştir. Bu yıllarda işsizlik gittikçe artmış ve gençler okullarda daha uzun süre eğitim almayı seçmişlerdir. Resmi kuruluşların bazıları işgücü piyasası ile mesleki eğitim ilişkilerini geliştirmeyi teklif ederken bazıları ise çıraklık sistemine toplum içinde daha yüksek statü ve ün sağlayarak veya mesleki eğitime uygulama içeren unsurlar eklenmesi yoluyla gerçekleştirilebilecek bir Dual Sistem önermişlerdir. Ve gerçek Dual sistem hareketi 1996’da bu kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla

oluşturmuştur. Dolayısıyla o dönemden beri Hollanda’da mesleki ve teknik eğitim okul temelli ve işyeri temelli olmak üzere iki farklı yolla yürütülmektedir.

Bölümün ilgili kısmında açıklandığı gibi Almanya’da büyük ve küçük ölçekli birçok şirket mesleki eğitimi önemli boyutta destekleyip finanse etmektedir. Hollanda’da ise işyeri temelli mesleki eğitim, sadece büyük ölçekli sanayinin desteklediği ve devletin finanse ettiği ve çok tercih edilmeyen bir eğitim yolu olarak sistemde yer almaktadır. Bunun nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

- Almanya’da Loncaların kaldırılması gibi bir olay yaşanmamıştır. Hollanda’da ise sosyal ve ekonomik önemlerini endüstrileşmeyle birlikte yitiren loncalar ortadan kalkmıştır.
- Almanya’da 20 yüzyılda çıraklık temeline dayanan mesleki eğitim önemli endüstriler tarafından benimsendi. Eğitimli elemanlar ve şirketler birbirinden ne beklediklerini bildikleri için anlaşmaya varabileceklerdir. Çünkü şirketlere mesleki eğitimde müfredatı belirleme yetkisi verilmiştir. Öğrenciler talepler doğrultusunda işyerlerinde yetiştirilmektedir. Hollanda’da ise müfredat oluşturma süreci bu şekilde olmadığı için bu sistem şirketler tarafından benimsenmemiştir.
- Alman toplumunda geleneksel düşünce tarzına göre bir gencin gerçek yaşamı en iyi biçimde öğrenmek için iş yaşamına atılması ve işyerine mutlaka gitmesi gerekmektedir. Hollanda’daki temel düşünce tarzına göre ise insanlar olabildiğince okula gitmeli ve eğitimi okulda almalıdır.

Diğer yandan Hollanda’daki şirketler okul temelli mesleki eğitimi daha

fonksiyonel olarak görürken; neden Almanya'daki şirketlerin işyeri temelli mesleki eğitimi daha fonksiyonel olarak gördüğü şu şekilde açıklanmıştır:

- Hollanda'da devletin mesleki eğitimi düzenlemesi ve desteklemesi tarihsel süreç içinde nispeten geç olmuştur. Ancak devlet müdahalesi çok güçlü biçimde gerçekleşmiştir çünkü gelişen ekonomide aniden nitelikli ara işgücü ihtiyacı artmış ve çok sayıda meslek okulu hızla açılmıştır. Bu süreç içerisinde mesleki eğitim sistemi devletin müdahalesiyle geliştirilmiş, sistem bu şekilde oluşturulmuş ve süregelmiştir. Dolayısıyla şirketler bunun için finansal katkı yapmamışlar; devletin bu eğitimi finanse etmesine alışmışlardır.
- İki ülke arasında mesleki eğitimle ilgili felsefe farklıdır. Hollanda'da bireyler iş yaşamına erkenden atılmaktansa okulda kalmanın avantajlarını kullanmayı seçmektedirler.

Yukarıda sayılan nedenlerin iki ülke arasındaki mesleki eğitim sistemindeki farklılıklar mantıklı açıklamalar getirdiği açıktır. Özellikle toplumların düşünce tarzları ve felsefeleri mesleki eğitim sisteminin şekillenmesinde tartışılmaz bir unsur olduğunu söylemek mümkündür. Ulusal mesleki eğitim sistemlerinin yapısı o ülkenin tarihi, ekonomisi, sosyal yapısı ve mentalitesi ile yakından ilişkilidir.

2 2.2. Mesleki ve Teknik Eğitimi Etkileyen Çağdaş Olaylar:

Kalite arayışı tüm dünyada mesleki ve teknik eğitim sisteminde bir iyileştirme çabası olarak her zaman var olmakla beraber; son yıllarda tüm dünyada mesleki ve

teknik eğitimde kalite arayışı çabalarının artmasına ve popüler hale gelmesine neden olan bazı gelişmeler olmuştur. Mesleki ve Teknik Eğitimi etkileyen bu gelişmeler şu şekilde sıralanabilir (TÜSİAD, 1999:20-47):

• **İşsizlik:** Mesleki ve teknik eğitim alanında tartışılan en önemli kalite sorunu olmakla birlikte, mesleki ve teknik eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını gerektiren en önemli çağdaş olgulardan birisidir. Günümüzde işsizlerin büyük bölümünü niteliksiz işsizler oluşturmaktadır. Bu bağlamda işsizliğin azalmasını sağlamanın bir yolu olarak niteliksiz işsizlere geçerli bir mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmak önerilebilmektedir.

İşgücü piyasasındaki arz-talep dengesizliğinin bir başka nedeni olan aranan işgücü nitelikleriyle arz edilen işgücü niteliklerinin birbiriyle eşleşmemesi sorununa eğilimin mevcut durumda yeni iş olanakları yaratmak kadar etkili olacağı düşünülmektedir.

Mesleki ve teknik eğitim sistemi, ülke ekonomisinin ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarını dikkate aldığı takdirde, ihtiyaç duyulan nitelikteki insan gücü ihtiyacını bilecek ve bu ihtiyaca uygun elemanlar yetiştirecektir. Dolayısıyla istihdam sektörleri arasındaki optimal dengenin sağlanmasına da yardımcı olabilecektir.

• **Teknoloji Devrimi:** Hızla gelişen yeni teknolojiler, mesleki ve teknik eğitim açısından yeni gereksinimler yaratmaktadır. Çünkü üretim teknolojilerinin kendi insan gücü istemlerini yaratarak uygun nitelikleri kazanan bireylerin istihdam edilme şanslarını artırabileceği, bunun yanında bu teknolojilere ayak uyduramayan bireylerin ise işsiz kalma riskini artıracığı düşünülmektedir. Bu durumda mesleki ve teknik eğitim

kurumlarının yapması gereken, gelişen yeni teknolojileri etkin olarak kullanabilecek bireyleri yetiştirmek ve teknolojiye uyum yeteneği gelişmiş işgücünü sağlamaktır.

Fakat günümüzde teknolojinin hızlı değişimi nedeniyle, işyerlerinde kullanılan teknolojilerin de aynı hızla değişmesi söz konusudur. Ancak finansman sıkıntısı yaşayan bu okulların kendi donanımlarını sürekli güncelleştirmeleri ise çok zor olmaktadır. Bu durum, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının üretimde kullanılan yüksek teknolojilere yatırım yapmaları yerine işletmelerle işbirliği yaparak beceri eğitimi sağlaması gereğine işaret etmektedir.

● **Küreselleşme:** Mesleki ve teknik eğitimde kalite arayışı çabalarının artmasına neden olan gelişmelerden biri de küreselleşmedir. Küresel ekonomide rekabet edebilmek için özellikle az gelişmiş ülkelerdeki firmalar kendilerini tümüyle yenilemek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada ise bir ülke ekonomisi için nitelikli işgücünün önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü firmalar teknoloji transferi ile kendilerini yenileseler bile, bu teknolojileri kullanabilecek veya bu teknolojilere uyum sağlayabilecek niteliklere sahip insan kaynaklarının yetiştirilmiş olması gerekmektedir. Bunun ise temel amacı işgücü piyasasına nitelikli işgücü sağlamak olan mesleki ve teknik eğitimin, yetiştirdiği işgücüne geçerli ve güncelleştirilebilir bir teknoloji kültürü kazandırması yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Diğer yandan ekonomik yatırımlar ile mesleki ve teknik eğitim sistemi arasında işlevsel bir ilişki kurulduğunda işverenlerin aradığı nitelikli elemanları yetiştirmenin kolaylaşacağı ve işsizliğin de bu anlamda azalacağı düşünülmektedir. Sözü edilen dengenin sağlanamadığı ülkelerde, bireyler eğitilmiş fakat firmalarca aranan nitelikleri kazanamamış olacaklar ve dolayısıyla işsiz kalacaktır.

Özetle, küreselleşmenin dünya işgücü piyasasını tek bir pazar haline getirdiği ve gelişmiş ülkelerin artık sermaye ihracı yoluyla işgücünün ucuz ve nitelikli olduğu ülkelere yatırım yapmakta olduğu günümüz koşullarında, mesleki ve teknik eğitim veren kurumların öğrencilerine dar ölçekli beceri eğitimi yerine, dünyadaki gelişmeleri yakından izlemeyi kolaylaştıracak teknik bir formasyon kazandırması gerekmektedir.

• **Bilgi Patlaması:** Mesleki ve teknik eğitimi etkileyen bir diğer çağdaş olay bilgi patlamasıdır. Bilgi patlamasına paralel olarak teknolojik gelişmeler de hızlanmaktadır. Dolayısıyla bir meslek edinerek onu yaşam boyu korumaya çalışmak zor görünmektedir.

Yaşanan bilgi patlaması, çağdaş insanın öğrenmesi gereken bilgi miktarını sürekli biçimde artırmaktadır. Bu, bir mesleği tüm ayrıntılarıyla artık bilmenin olanaklı olmadığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla günümüzde daha çok bilgi edinmek yerine, entelektüel sermayeyi geliştirmek önem kazanmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim alan öğrencilerin, mesleklerin birkaçını birleştiren daha genel bir alan seçmeleri kişisel üretkenliklerini ve mesleki ve teknik eğitimin iş yaşamındaki etkinliğini artıracaktır. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimde yeni mesleklerin birkaçını birleştiren alanlar açılmalı, gelişmelere uyum sağlama ve teknolojiyi kullanma gibi işlevsel bilgiler öğretilmeli ve bu anlamda bir iyileştirmeye gidilmelidir. Bu öğrencilerin çağdaş gelişmeleri yakından izleyip kendi yaşamlarında gerekli uyarlamaları yapabilmelerini kolaylaştıracak bilgi, tutum ve becerilerle donatılmaları gerekmektedir. Çünkü başlangıçta öğrenildiği biçimiyle kalan ve yaşam boyu değişmeyen meslekler kalmamıştır.

2.2.3. Sorunları :

Gelişmiş ülkelerin de mesleki eğitim ve öğretimle ilgili bazı sorunları olduğu bilinmektedir. Özellikle Avrupa Birliği “2002 Barselona Avrupa Konseyi”nde; A.B.D. ve Japonya’dan bilgi toplumu olma, bilgi ekonomisine sahip olma ve yatırım seviyesi açısından geri olduğunu saptamış ve 2010 yılına kadar bu dünya lideri iki ülkeden daha iyi konuma gelebilmek açısından bir Çalışma Programı⁶ düzenlemiştir. Bu Çalışma Programı’nın hedeflerinden birisi ise mesleki eğitim sistemindeki sorunlarını çözmek ve modern işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayabilecek bireyler yetiştirerek Avrupa Birliğini dünya lideri yapmaktır. Bunun için ise üye ülkeler arası şeffaflık ve karşılıklı güven sağlanması gerekmektedir. Fakat Avrupa Birliği’nde üye ülkelerin mesleki eğitim sistemlerinin farklı olması; bu konuda özgünlükler taşıması nedeniyle Topluluk düzeyinde şeffaflık ve kalifikasyonda işbirliği sağlanması konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Diğer yandan 2010 Çalışma Programına göre bazı öncelikli konularda sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlar şu şekilde sıralanabilmektedir (The European Council and the European Commission , 2004:7,8):

- Okulu bırakanların oranı hala yüksektir.
- Kadınların bilimsel ve teknolojik alanda çalışma oranı düşüktür.
- Bu eğitim düzeyi işgücü piyasasına etkin bir giriş için önemli olmasına rağmen liseyi tamamlama oranı çok düşüktür.
- Gençlerin %20 si temel becerilerin kazanılmasında başarısız olmaktadır.

Halbuki çalışma yaşamı için gerekli olan temel becerilerin bilgi toplumu

⁶ Education and Training 2010 Work Programme

olmadaki önemi büyüktür. Bununla ilgili 2002 Barselona Avrupa Konseyinde öğrenci başına 2 yabancı dil düşmesi hedefi konmuştur. Şu anda ise öğrenci başına 1,2 yabancı dil düşmektedir.

- Yaşam boyu öğrenmeye katılım oranı düşüktür.
- Kalifiye öğretmen açığı giderek büyümektedir. Öğretmenlerin değişen dünya ihtiyaçlarını karşılayacak özelliklere sahip olması gerekirken kalifiye dahi olmamaları büyük sorun yaratmaktadır.

Bunların yanında İngiltere, A.B.D., Fransa, Japonya, Almanya gibi ülkelerde dahil olmak üzere birçok ülkede Mesleki Teknik Eğitim verilen okullardaki öğrenci ve personelin, akademik eğitim verilen okullardaki öğrenci ve personelden daha düşük statülü olarak algılanması söz konusudur. Bu durumun da önemli bir sorunu oluşturduğu düşünülmektedir. Çünkü söz konusu tutum Mesleki Teknik Eğitimin imajını zedelemekte; bu eğitime düşük kalitedeki öğrencilerin ve öğretmenlerin veya düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarının dahil olacağı gibi yaygın bir kanının oluşmasına yol açmaktadır (CORD, 1994:19).

2.2.4. Mesleki Teknik Eğitimde Kalite Arayışı: TKY Uygulamaları

Yukarıda yer verilen sorunları aşmak ve Avrupa için kaliteli ve standart bir mesleki eğitim ve öğretim sistemi yaratmak için Ortak Kalite Güvencesi Çerçevesi⁷ (OKGÇ) oluşturulmuştur. Ayrıca Binici ve Diğerleri (2003) kaliteli bir mesleki eğitim

⁷ Common Quality Assurance Framework (CQAF)

sistemi için eğitimcilerin çok iyi eğitilmesinin ön plana çıkartılarak da sorunlara çözüm arandığını belirtmektedir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenme için 2002’de Komisyon bu konuda Avrupa işbirliğine hız vermiştir. Ayrıca Avrupa Birliği’nde sorunlara yönelik bazı eylemler önerilmiş ve üye ülkelerin bunlara öncelik vermesi tavsiye edilmiştir. Bu eylemler şu şekilde sıralanabilmektedir (The European Council and the European Commission, 2004: 8-12):

- **Bazı temel alanlarda reformların yapılması ve bu alanlara yatırımlar**

yapılması: İnsan sermayesine yatırım yapılması gereği vurgulanmıştır. Reform ve yatırımların yapılabilmesi için kaynakların hareketliliğinin sağlanması öngörülmüştür. Bilgiye, eğitim sisteminin etkinliğine aktarılan kaynakların “harcama” olarak değil; “yatırım” olarak algılanması; o nedenle kaynak ayırımında bu konuya öncelik verilmesi, gereğinin altı çizilmiştir. Ulusal düzeyde gerekirse harcamalarda kesintiye gidilerek bütçeden bu temel alana daha fazla kaynak ayrılması, özel sektöre ise yükseköğretime ve yetişkin eğitime teşvik amaçlı teşvik sağlanması önerilmiştir. Topluluk düzeyinde ise fonların ve Avrupa Yatırım Bankası’nın insan sermayesine yatırım yapılmasında önemli rol üstlenmesi öngörülmüştür. Bunlara ek olarak öğretmenlik mesleğinin daha çekici hale getirilmesi alanına yatırım yapılması gereği vurgulanmıştır. Çünkü reformların başarısının eğitim personelinin motivasyonuna ve kalitesine dayanması söz konusudur. O nedenle özendirici çalışma koşulları yaratılması, hizmetiçi eğitime büyük önem verilmesi, kariyer gelişiminin sağlanması ve öğretmenlik mesleğinin değişen rolüne hazır olmalarının sağlanması gerekmektedir.

- **Yaşam boyu öğrenmeyi yaygınlaştırma:** Bunun için vatandaşların ihtiyaç duyacakları temel becerilerle donatılması gerektiği belirtilmiştir. Yani temel eğitim ve mesleki eğitim ile herkesin kişisel gelişimi, teknoloji ve bilimde temel yeterliği, yabancı dilde ve ana dilinde iletişim becerileri..gibi temel becerileri edinmesi sağlanmalıdır. Bu amaçla üye ülkelerin öğrenciler yanında öğretmen yetiştirmede de yabancı dil politikaları geliştirmeleri öngörülmüştür. Ayrıca özellikle mesleki eğitimde girişimcilik yeteneklerinin geliştirilmesini (bu anlamda inisiyatif kullanma ve yaratıcılık gibi yeteneklerin geliştirilmesini) sağlayan faaliyetlerin okullarda gerçekleştirilmesi gereği vurgulanmıştır. Bunların yanında herkese açık, ulaşılabilir, çekici öğrenme ortamlarının oluşturulması ve her yaştaki öğrenmelerin desteklenmesi için rehberlik hizmetinin sağlanması tavsiye edilmiştir.

- **Avrupa Eğitim Sisteminin oluşturulması:** Avrupa işgücü piyasasının etkin işlemesi ve tüm AB vatandaşlarının bu piyasada eşit şartlara sahip olabilmesi için eğitimde genel bir kalifikasyon çerçevesi oluşturulması ihtiyacı vurgulanmıştır. Yani üye ülkelerden herhangi birinde ortaöğretimden mezun olan birinin “A.B. vatandaşı” yeterliklerine sahip olması, bu anlamda bir standardizasyon oluşturulması gereğinin altı çizilmiştir. Bu çerçevenin üye ülkelerin mesleki eğitim sistemini ve yükseköğretimini kapsaması gerektiği belirtilmiştir. Bu amaçla, Koppenag Kriterleri’nin de bir parçası olarak mesleki eğitim ve öğretimde OKGÇ’ne öncelik verilmiştir. Diğer yandan üye ülkelerin öğrenim kredisi ve bursların hareketliliği ile finansal desteği sağlamak için önlemler alması önerilmiştir. Mesleki eğitim ve öğretimdeki eğitimcilerin kariyer gelişimi için hareketliliğinin sağlanmasına öncelik verilmesi öngörülmüştür.

Yukarıdaki çözüm arayışlarından ve eylem planlarından Avrupa Birliği'nin Topluluk düzeyinde sorun odaklı bir kalite arayışı içinde olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak sorunlar ve temel ihtiyaçlar tespit edilmiş ve bunlara yönelik eylemler öncelik sırasına konulmuştur. Eylem tavsiyelerinde üye ülkelerin kendi özel koşullarını göz önünde bulundurarak davranması ve bu tavsiyelerin birer yol gösterici olması gibi bir “esneklik” sağlanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Avrupa Birliği vatandaşlarının işgücü piyasasında eşit koşullara sahip olmasını sağlayabilmek ve üye ülkelerin birbirlerine güvenebilmeleri için mesleki eğitim sistemlerinde bir standardizasyona ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bir kalite güvence sistemi oluşturulması kararı alınmıştır. Yani tespit edilen sorunlar ve ihtiyaçlar doğrultusunda Avrupa Birliği Mesleki Eğitim Sisteminde bir kalite arayışına gidilmiştir. Kısacası Mesleki Eğitim Sisteminde iyileştirmelerin sağlanması için ülkeler ve okullar bazındaki TKY ve kalite temelli sistemlerin uygulanması yanında; Avrupa Birliği Mesleki Eğitim bakanları 2002 yılında mesleki eğitimde kalite güvencesi sisteminin oluşturulması için bir politika gündemi oluşturmuşlardır. Bu gündemin uygulanması için üye ülkelerin, aday ülkelerin, sosyal ortakların ve komisyonun temsil edildiği Teknik Çalışma Grubu⁸ (TÇG) oluşturulmuştur. TÇG'nun 2003 ve 2004 kapsayan iki yıllık çalışma programına gerekli desteği Avrupa Mesleki Eğitim Gelişimi Merkezi (AMEGM) ve Avrupa Eğitim Kuruluşu (AEK) sağlamıştır. Söz konusu çalışma programı sonucunda OKGÇ geliştirilmiştir. Çerçevenin amacı, Avrupa mesleki eğitiminin kalitesini geliştirmek ve

⁸ Technical Work Group (TWG)

kalite güvence sistemini oluşturabilmek için ülkelere ve politika yapıcılara bir kaynak oluşturmak; yardımcı olmaktır. (European Comission, 2004:3)

OKGÇ planlamaya, uygulamaya, değerlendirmeye ve diğer ülkelerin sistemlerini izlemeye yardımcı bir model içermektedir. Model; planlama, uygulama, değerlendirme, gözden geçirme ve metodoloji süreçlerinden oluşmaktadır (European Comission, 2004).

- **Planlama Süreci:** Bu süreçte, belirlenen hedeflerin ve yapılan planların Avrupa Mesleki Eğitimi için belirlenen hedefleri ne kadar yansıttığı önemli olmaktadır. Ayrıca hedeflerin açık ve ölçülebilir olması bu sürecin temel şartıdır. Hedeflere ulaşma derecesinin ölçülebilmesi değerlendirme açısından önem taşımaktadır.

- **Uygulama Süreci:** Planlananların uygulanması sürecidir. Bu süreçte en önemli unsur beklentilerin ve uygulamaların şeffaflık içinde gerçekleştirilmesidir. Bu aşamada planlananların uygulanmasını destekleyecek bazı ana ilkelerin oluşturulması ve bunların belirlenen hedeflerle de uyumlu olması gerekmektedir. Aşağıda verilen tabloda uygulama süreciyle ilgili sorulması gereken temel soruları ve ülkelerin olası cevapları, sürecin anlaşılması açısından verilmiştir. Tabloda ilk soruya sistemler düzeyinde verilmesi olası cevapta ulusal kalite yaklaşımının belirlenmesi ifadesi dikkat çekicidir. Yani OKGÇ’ndeki kalite güvence sistemi uygulamalarının, her ülkenin ulusal olarak belirlediği bir kalite yaklaşımıyla gerçekleştirilmesine izin verilmektedir. Gönüllü olarak OKGÇ’ne katılan ülkelerin, kendi koşullarına bağlı olarak oluşturdukları kalite kavramı ve yaklaşımı doğrultusunda uygulamalar yapmaları öngörülmektedir. Diğer yandan sosyal ortaklarla işbirliği yapılması, mesleki eğitim hizmeti tedarikçilerinin yerel ihtiyaçları göz önüne alması öngörülmüştür. Yani uygulamalarda yalnızca Topluluk

içinde ülkelerin koşullarına özel uygulamalar değil; ülkelerdeki yerel bölgelerin farklı ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması söz konusu olmaktadır.

Şekil: 2. OKGÇ UYGULAMA ÇİZELGESİ

Anahtar Sorular	Sistem Düzeyindeki Olası Cevaplar	Mesleki Eğitim (VET) Hizmeti Sağlayıcıları Düzeyindeki Olası Cevaplar
Planlanan eylemleri nasıl uyguluyorsunuz?	❖ Yasama Yoluyla • Geniş ve sınırlı yönetmelikler, kanunlar, kurallar • Ulusal Kalite Yaklaşımı • Eğitim Hizmeti tedarikçileri seviyesi için kalite yaklaşımı talebi ❖ Fonlama Yoluyla • Girdi Temelli • Çıktı Temelli ❖ Sosyal Ortaklarla işbirliği içinde ❖ Mesleki Eğitim Hizmeti tedarikçileriyle işbirliği içinde	❖ Sistematik bir kalite yaklaşımına ve planına sahip olma. ❖ Bunu diğer aktörlerle paylaşma. ❖ Yerel aktörlerin içerilmesi ve yerel ihtiyaçlara uyarlama ❖ Eğitim Personelinin eğitimine yatırım yapma ❖ Mesleki eğitim hizmeti tedarikçileri kuruluşunun planlamasına ve stratejilerine dayanan çalışan politikaları geliştirmek ve açıklamak ❖ Otoriteyi, sorumlulukları ve görevleri sıralamak
Uygulama süreci prosedüründeki ana ilkeleri açıklayınız	❖ Mesleki Eğitim Hizmeti tedarikçilerine uygulama için tam yetki vererek ❖ Mesleki Eğitim Hizmeti tedarikçilerinin karşılamak zorunda oldukları birçok kriter hazırlayarak ❖ Tüm Mesleki Eğitim Hizmeti tedarikçilerinin kullanacağı bir kalite yaklaşımı belirleyerek.	❖ Para Kaynaklarını (fonları) • Finans ve kaynaklara • Ortaklığa • Liderliğe • Süreç Yönetimine • Eğitimcilerin Eğitimine • Öğretim Gereçlerine düzenleme ve tahsis etme ❖ Hedeflerde uyum ve şeffaflık talep etme ❖ Çalışmalarda farklı kurumsal ortakları kapsama İyi çalışma koşullarını ve kuruluşta iyi olanakları sağlama.

Kaynak: European Commission, Education and Culture, Common Quality Assurance Framework CQAF, 2004: 8

- **Değerlendirme Süreci:** Programın öğrenci bilgileri gibi verilerle sürekli değerlendirilmesi ile bireysel ve sistem düzeyinde çıktı hedeflerine ulaşmanın değerlendirmesini içermektedir. Kısaca değerlendirme süreci, verilerin saklanması ve işlenmesi ile ulaşılan sonuçlar üzerinde tartışmalar yapılması aşamalarına dayanmaktadır. Aşağıda katılımcı ülkelere değerlendirme aşamasıyla ilgili sorulan sorular ve ülkelerin olası cevapları verilmiştir. Tablonun, kalite güvence sisteminin değerlendirme aşamasının ülkelerde nasıl gerçekleştirilebileceğini göstermesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Tablo incelendiğinde etkin bir değerlendirme süreci için sürekli geribildirim ön görüldüğü görülmektedir. Ayrıca sistem düzeyinde değerlendirme, belirlenen ulusal standartlara göre yapılmaktadır. Sistem düzeyinde sosyal ortakların ve kalite kuruluşlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi daha etkin ve katılımcı bir değerlendirme sürecine işaret etmektedir. Kurumsal düzeyde ise öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin yanında işverenlerin bu sürece dahil edilmeleri işverenlerin mesleki eğitime güvenini sağlama açısından dikkat çekicidir. Bunun, mesleki eğitim ile işgücü piyasası arasında bağlantı kurmayı sağlayabilecek bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan kurumsal ortakların; yani katılımcıların hangi faaliyetlerde etkin olacakları da açıkça görülmektedir. Bu bağlamda mesleki eğitim tedarikçileri düzeyindeki olası cevaplardan “işgücü piyasasıyla iletişim kurma” faaliyetlerine katılım mesleki eğitim için önemli bir adımdır.

Şekil: 3. OKGÇ DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ

Anahtar Sorular	Sistem Düzeyindeki Olası Cevaplar	Mesleki Eğitim Hizmeti Tedarikçileri Düzeyindeki Olası Cevaplar
Değerlendirme sürecinizi anlatınız: - Girdiler? - Süreçler? - Çıktılar? - Çıktı Sonuçları?	- Aşağıdakilerin kullanımı ile - Kontrol sistemleri - Teftiş Kurumları - İnternete kamusal erişim - Diğer tedarikçilerle karşılaştırmalar - Girdiler, süreçler ve çıktılarla ilgili ulusal standartlar - Sonuçlar ve politikalarındaki öncelikler arasındaki uyumluluğun değerlendirilmesi ile	- Özdeğerlendirme, Dış Denetim, İç Kalite Kontrolü kullanımı ile - Ulaşılan sonuçlar ile beklenen sonuçların karşılaştırılması ile - Öğrenme-öğretme ve eğitim sonuçları ile - Personel merkezli sonuçlar ile - Toplumsal sonuçlar ile
Değerlendirme sisteminizin uygunluğunu ve sistematikliğini nasıl sağlıyorsunuz?	Veri Saklamanın sistematik prosedürleri ile: - Gösterge Kullanımı - Ölçümler	Kullanıcılara danışarak. - Gösterge Kullanımı - Ölçümler
Hangi kurumsal ortaklar değerlendirme sürecine katılıyor?	- Sosyal ortaklar - Kalite Kuruluşları	- Yöneticiler, - Öğretmenler, - Öğrenciler, - Veliler, - İşverenler
Farklı kurumsal ortaklar hangi rolleri yerine getiriyorlar?	İlgili Kurumsal Ortaklar şu alanlarda katılımda bulunmaktadır: - İnisiyatif - Kararlar - Değerlendirme - Sertifikasyon - Politik Destek - Politik kararların meşruluğu	İlgili kurumsal ortaklar şu faaliyetler dizisine katılmaktadırlar: - İnisiyatif - Kararlar - Değerlendirme - Sertifikasyon - İşgücü piyasasıyla iletişim kurma
Değerlendirme süreci ne kadar sıklıkla izliyor ve denetliyorsunuz?	Mesleki Eğitim Reformları Nedeniyle: Her üç veya beş yılda bir.	Eğitim faaliyetlerinin faaliyet öncesi ve sonrası değerlendirilmesi

Kaynak: European Commission, Education and Culture, Common Quality Assurance Framework –CQAF, 2004

- **Gözden Geçirme:** Kalite geliştirilmesi ve güvencesinin süreklilik gösteren bir sistem olması nedeniyle gözden geçirme süreci gerekli olmaktadır. Bu sürecin en önemli unsuru kalite değerlendirmesinin sonuçlarını açık hale getirmek ve ilgili kurumsal ortaklarla sonuçlara katkısı olabilecek unsurlar hakkında açık tartışmaların yapılmasını desteklemektir. Gözden geçirme süreciyle ilgili ülkelere yöneltilen ana sorular ve olası cevaplar gözden geçirme çizelgesinde verilmiştir.

Mesleki eğitim kalitesinde geribildirim şeffaflığının sağlanması için değerlendirme sonuçlarının kullanımında belgelerin ve verilerin internet vb. yollarla ulaşılabilir kılındığı, şikayet sistemi oluşturulduğu, ödül ve yaptırım süreçlerinin uygulandığı, denetim ve şeffaf süreçlerin sağlandığı görülmektedir. Bunlar için iyi bir alt yapının kurulmasına ihtiyaç duyulduğu açıktır.

- **Metodoloji:** Metodoloji süreci ise modelin tüm unsurlarını temsil eden önemli bir boyuttur. Katılım mekanizması hakkında kararları, gösterge ve ölçümleri, değerlendirme araçlarının planlanmasını, uygulama ve geribildirimi; yani tüm unsurları birleştiren bir sistem için gerekli her şeyi içermektedir.

Şekil: 4. OKGÇ GÖZDEN GEÇİRME ÇİZELGESİ

Anahtar Sorular	Sistem Düzeyindeki Olası Cevaplar	Mesleki Eğitim Hizmeti Tedarikçileri Düzeyindeki Olası Cevaplar
Değişiklikler gerçekleştirebilmek için geribildirim ve işlemleri nasıl düzenliyorsunuz?	Geribildirim işlemleri yönetmeliklerle tanımlanmakta ve Mesleki Eğitim sistemindeki reformlar sayesinde her 3 veya 5 yılda bir değiştirilip yeniden düzenlenmektedir.	Değişim için geribildirim ve işlemler eğitim sağlayıcıların öğrenen örgütlerinin ayrılmaz bir parçasıdır.
Sistematik geribildirim nasıl sağlıyorsunuz?	Geribildirim önceden belirlenmiş bir planı takip etmektedir. Geribildirim özel bir temelde yer almaktadır.	Her departman belirlenmiş plana göre yönetime rapor vermek zorundadır.
Mesleki eğitimin kalitesinde geribildirim şeffaflığını nasıl sağlıyorsunuz?	❖ Verileri ve sonuçları internet ana sayfasına yerleştirerek. ❖ Mesleki Eğitimde kaliteyle ilgili birçok seminer düzenleyerek	Her bilgi, eğitim hizmeti sağlayıcılarının belgelerinden veya internet ana sayfalarından ulaşılabilecek niteliktedir.
Değerlendirme sonuçlarının kullanımını nasıl sağlıyorsunuz?	❖ Süreçlerin şeffaflığıyla. ❖ Denetimle. ❖ Şikayet sistemi oluşturarak. ❖ Ödüllendirme ve yaptırımlarla.	❖ Kurulusta farklı departmanlarla kontrol ve gelişim toplantıları düzenleyerek. ❖ Tüm ilgili kurumsal ortakların gözden geçirme çalışmalarına katılımıyla
Değerlendirme ile hedefleri nasıl ilişkilendiriyorsunuz?	❖ Reformlar vasıtasıyla. ❖ Her yıl tedarikçilere ödül verildiğinde	Karar alma yapısının sistematik bir parçası olarak departmanlar ve kuruluş düzeyindeki toplantılarla

Kaynak: European Commission, Education and Culture, Common Quality Assurance Framework –CQAF, 2004

Şekil: 5. OKGÇ METODOLOJİ ÇİZELGESİ

Anahtar Sorular	Sistem Düzeyindeki Olası Cevaplar	Mesleki Eğitim (VET) Hizmeti Sağlayıcıları Düzeyindeki Olası Cevaplar
Sistematik kalite güvencesi yaklaşımında hangi yolları kullanılıyor?	Bakanlığın normal prosedürleri uygulanmaktadır.	OKGÇ ve ISO gibi standart kalite sistemi temelli bir kalite yaklaşımının belirlenmesi
Kalite güvencesi yaklaşımınızda özdeğerlendirmenin rolü nedir?	❖ Özdeğerlendirme düzenlenmiş sistemin her seviyesinde uygulanmaktadır. ❖ Kalite güvencesi mesleki eğitim tedarikçilerinin gerçekleştirdiği faaliyetlere sistematik ve genel bir bakışı sağlamaktadır.	Özdeğerlendirme öncelikli geliştirilmesi gerekli alanları vurgulaması yönüyle, kuruluşun performansını geliştirme aracı olarak düzenlenmiş sistematik bir yoldur.
Kalite yaklaşımınızın farklı adımlarına hangi kurumsal ortaklar hangi rollerle dahil olmaktadır?	❖ Ulusal düzeyde sosyal ortaklar politik aktörlerle beraber önemli rol oynamaktadır. ❖ Akreditasyon kuruluşları önemli rol oynamaktadır.	❖ Sosyal ortaklar, veliler, öğrenciler gibi birçok aktör dahil edilmektedir. ❖ Kurum dışı danışmanlar faaliyetlerin bazı aşamalarına katılmaktadır.
Veri saklanması, ölçümü, analizi ve uygulamalar için hangi araç ve işlemleri kullanılıyor?	❖ Sistem düzeyinde genel anketler ve ölçekler gibi birçok araç ve işlem geliştirilmiştir. ❖ Göstergeler kullanılmaktadır.	Genel anketlerin, ölçüm ve karşılaştırma araçlarının geliştirilmesi konularında seçilmiş diğer tedarikçiler grubuyla işbirliği yapmak.
Aktörler rollerini tam olarak yerine getirmeleri için nasıl motive ediliyor?	❖ Kurum dışı aktörler mesleki eğitimde tavsiye, karar alma toplantılarına katılım ve politik etkileriyle motive edilmektedir. ❖ İşbirliği ile yakın işbirliği içinde olunmasıyla.	❖ Kurum dışı aktörler mesleki eğitimde mesleki eğitim tedarikçileri üzerindeki etki ve nüfuzlarıyla motive edilmektedirler. ❖ Kurum içinde ana motivasyon ise kişisel gelişimdir.
Değişikliklerin uygulanmasını güvence altına alan stratejiler nelerdir?	❖ Politik kararlar verme süreci ve kurumsal ortakları sürece dahil etme araçları ❖ Değişim için baskı oluşturan piyasa güçleri.	Kalite sisteminin sistematik yapısı değişimi sağlayacak açık stratejiler içermektedir.
Hangi yollarla kurum dışı değerlendirmeleri kullanıyorsunuz?	Problem durumlarında ve ulusal değerlendirme planının bir sonucu olarak.	Plan doğrultusundaki yıllık bilanço kontrollerinde

Kaynak: European Commission, Education and Culture, Common Quality Assurance Framework –CQAF, 2004

Yukarıda süreçleri açıklanmaya çalışılan OKGÇ modelinin kullanımı gönüllülük esasına dayanmaktadır. Üye ve aday ülkelerden bu uygulamaya katılmak isteyenler modeli benimsemiş ve uygulamaya koymuştur.

OKGÇ uygulanmasının geliştirilmesi amacıyla Avrupa düzeyinde bazı somut girişimlerde bulunmaktadır. Bu girişimler OKGÇ'nin ilke ve prensiplerinin oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. TÇG'nun katılımcı ülkelerin mesleki eğitim sistemindeki Eğitim Tedarikçilerinin Akreditasyonu, yani Eğitim Tedarikçilerinin Ortak Kalite Güvencesinin sağlanması ve onay belgesi alması uygulamalarını ve ülke raporlarını incelediği Ülke Analizleri (CEDEFOP, 2006:3-17) çalışmasına bakıldığında; katılımcı ülkelerin raporlarına göre uygulamalarda çok fazla çeşitlilik olduğu anlaşılmaktadır. Analize göre, akreditasyon sistemi uygulamalarına katılan ülkeler Hollanda, İsveç, Danimarka, İtalya, Finlandiya, Macaristan, İrlanda, Portekiz'dir. Analiz raporunda TÇG tarafından akreditasyonun OKGÇ ile yakından ilişkili olduğu ve her akreditasyon sisteminde bir kalite kavramının varlığı vurgulanmıştır. Buna göre, farklı akreditasyon sistemleri farklı kalite kavramını ve yaklaşımını yansıtabilmektedir. Dolayısıyla daha önce de belirtildiği gibi üye ülkelere ulusal kalite yaklaşımları doğrultusunda hareket etme esnekliği sağlanmış olmaktadır.

Analiz, her katılımcı ülkenin anketlerdeki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda yapılmıştır. Buna göre katılımcı ülkelerden Hollanda ve Danimarka'da Mesleki Eğitim tedarikçilerine özel bir akreditasyon sistemi uygulanmamaktadır. Fakat mesleki eğitimin kalitesinin, denetim kurulunun teftişleriyle denetlenmesi söz

konusudur. İsveç'te Mesleki eğitimin ileri seviye orta öğretim⁹ düzeyinde genelde kullanılmamakta; fakat kalite güvencesi ve okulların izlenmesi Ulusal Eğitim Kurulu¹⁰ (UEK) tarafından yürütülen faaliyetlerle sağlanmaktadır.

Eğitim tedarikçilerinin değerlendirilmesinde kullanılan kriterlere bakıldığında ortak özellik olarak her ülkenin kuruluşun finansal durumunu ve öğretim ve yönetim personelinin özelliklerini önem verilen kriterler arasında gösterdiği izlenmiştir. Uygulanan programların içeriği ile kurumun önceki faaliyetlerindeki başarıları da önemli kriterler olarak dile getirilmişlerdir.

Eğitim tedarikçilerinin performansını değerlendirmede seçilen kriterler için hangi göstergelerin kullanıldığı sorusuna verilen yanıtlar ise ülkelerin büyük çoğunluğunun spesifik göstergeler belirlemediğine işaret etmektedir. Fakat özellikle İtalya'da çok ayrıntılı göstergeler belirlenmiş olmakla beraber; Danimarka'da 2002'de parlamento her kuruluşun web sayfalarında; verilen dersler, niceliksel bilgiler, öğrencilerin tamamladıkları programlar ve tamamlama süreleri, bırakma oranları, öğrenime devamları ve istihdam edilebilirlikleri ile ilgili veriler yayınlayarak halkı bilgilendirmesini kararlaştırmıştır.

ETUC¹¹ da konuyla ilgili bazı göstergeler belirtmiştir. Buna göre mezunların tatmin derecesi, eğitimi tamamlayanların istihdam edilme oranlarıyla ve yükseköğretime devam oranlarıyla ölçülebilmektedir.

Eğitim tedarikçilerinin akreditasyonu sürecine ülkeler bazı kurumsal ortaklar ve

⁹ Upper Secondary Education

¹⁰ National Agency for Education (NafE)

¹¹ The European Trade Union Cooperation

aktörler dahil etmişlerdir. Örneğin İrlanda’da Yükseköğretim Ödülleri Konseyi¹² kalite güvencesi anlaşması politikasını yükseköğretimden temsilcilerle 2 yıl süren danışma süreci ile oluşturmuştur. Finlandiya’da ise işçi ve işveren kuruluşlarının, eğitimcilerin ve girişimcilerin temsil edildiği bir Kalifikasyon Komitesinin varlığı söz konusudur. Danimarka’da ise süreci Eğitim Bakanlığı yürütmektedir. Söz konusu Bakanlık, Kriterleri mesleki eğitimi de dikkate alarak belirlemektedir.

Diğer yandan ülkeler tarafından yanıtlanan sorulardan akreditasyon sistemi için ulusal standartların pek geçerli olmadığı; bölgelere ve eğitim düzeyine göre farklılıklar yaşandığı anlaşılmaktadır. Akreditasyonun tekrarlanma sıklığı ise ülkelere göre 2 ile 6 yıl arasında değişmektedir.

Akreditasyon sisteminin ülkeler tarafından belirtilen güçlü yönleri, sistemin esneklik ve şeffaflık sağlaması olarak belirtilmiştir. Katılımcı ülkelere İtalya, akreditasyon sisteminin; mesleki eğitimi piyasaya açarak bölgelere eğitim tedarikçilerini seçme şansı sağladığını ve böylece mesleki eğitimde kalite güvencesinin gelişmesini beslediğini belirtmektedir. Tüm ülkeler, akreditasyon sisteminin merkeziyetçiliği azaltması sayesinde sağladığı esnekliği sistemin en güçlü yönü olarak belirtmişlerdir. Sistemin eğitim tedarikçilerine kalite güvence sistemine sahip olma zorunluluğu getirmesi ve sosyal ortakları süreçlere dahil etmesi de güçlü yönler arasında sayılmıştır.

Katılımcı ülkelerin akreditasyon sisteminin zayıf yönleri sorusuna verdiği cevaplardan başlangıçta ülkelerin önemli zorluklar yaşadığı anlaşılmaktadır. Genel olarak akreditasyonun kalite kavramına yeni bir yaklaşım olduğu; bunun ötesinde sistemin önemli miktarlarda kaynağın harcanmasını gerektirdiği ve uygulamaların

¹² Further Education and Training Awards Council (FETAC)

bürokratik hareketler olduğu belirtilmiştir. Ülkeler, akreditasyon sisteminin eşitliği amaçladığını; fakat bölgeler arası sonuçlarda ve dolayısıyla mesleki eğitim tedarikçilerinin kalite düzeyinde farkların çok fazla olduğunu vurgulamışlardır. Zayıf idareden, kriterlerin değerlendirilmesi için somut göstergelerin oluşturulamamasından kaynaklanan güçlüklerin de yaşandığı izlenmektedir.

Akreditasyon sisteminin zayıf ve güçlü yönlerinin yanında ayrıca ülkelere sistemin Mesleki Eğitimin kalitesinin gelişimine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. Birçok ülke akreditasyon sisteminin çok yeni bir uygulama olduğunu ve sonuçların değerlendirilmesi için henüz erken olduğunu, ellerinde buna ilişkin analizler bulunmadığını belirtmiştir. Hatta daha önce de belirtildiği gibi Hollanda gibi ülkelerin Mesleki Eğitime özel bir akreditasyon sistemi de oluşturulmamıştır. Fakat buna rağmen tüm ülkelerde genel olarak akreditasyon sistemine olumlu bakış söz konusudur.

Danimarka ve Hollanda'daki Genel Kalite Güvencesi uygulamalarının ayrıca karşılaştırmalı olarak incelendiği rapora bakıldığında, Danimarka'da Eğitim Bakanlığı tarafından mesleki teknik ortaöğretimde yönetim yapısının değiştirildiği izlenmektedir. Bu reform hareketi, okullara eğitimsel ve finansal olarak özerklik ve özgürlük tanınarak kalite ve etkinliğin artırılması esasına dayanmaktadır. Ancak sözü edilen yönetim sisteminin “ideal” bir modelde yer aldığını belirtmek gereklidir. Yani genellikle eğitim sistemlerinde var olmayan koşullara dayalı bir model oluşturulduğu göze çarpmaktadır. Özgür yönetim çok maliyetli ve pahalı hale gelebildiği gibi, bunun adeta bir canavara dönüşebileceği; böylece kalitenin de bozulabileceği vurgulanmaktadır. Diğer yandan özerkleşmenin uygulamalarda özünden ve amacından uzaklaşmış olduğu, söz konusu yapının merkez tarafından denetlenen ve yönetilen mekanizmalarla

desteklendiği belirtilmiştir (Nielsen, Et al., 1997: 9-18).

Yukarıda açıklanmaya çalışılan akreditasyon sistemi ve OKG uygulamaları Avrupa Birliğinde mesleki eğitim alanında gerçekleştirilmeye çalışılan toplu bir kalite hareketidir. Bunlar dışında birçok gelişmiş ülkede okullar bazında uygulamalar da söz konusudur. Bunlar, TKY temelli modellerin okullardaki uygulamalarıdır.

Mesleki Teknik Eğitimde uygulamalara bakıldığında TKY uygulamasını savunan ve stratejiler öneren birçok kaynağa rastlanmaktadır. Fakat özellikle ortaöğretimde TKY uygulamalarının etkinliğine ve sonuçlarına dair araştırma raporlarının az olması söz konusudur. Bunun yanında raporlara ulaşmada da zorluklar yaşanmıştır. Dolayısıyla ulaşılan mesleki teknik eğitimdeki uygulama raporları ortağretimle sınırlandırılmaksızın burada ele alınmaya çalışılmıştır.

Lankard (1992), Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan George Westinghouse Mesleki Teknik Lisesinde, Eğitimde TKY uygulaması yapıldığı ve olumlu sonuçlar elde edildiği belirtmektedir. Buna göre okulda; ğrenci başarısızlıkları, personelin düşük motivasyonu, düşük ğrenci performansı ve okul terk oranları gibi sorunların TKY uygulanarak çözülmesine çalışılmıştır. Bu alışmalar sonucunda öğrencilerin okula devamı ve öğretmenlere ödeme yapılmadığı halde okul saatleri sonrasındaki beyin fırtınası oturumlarına katılım arttığı belirtilmiştir. Öğrencilerin okul bırakma oranları ise düştüğü belirtilmektedir.

Marsh (1997), Wisconsin'deki Fox Valley Teknik Kolejinin de Mt. Edgecumbe Lisesinin TKY uygulamalarından elde ettiği olumlu sonuçlara benzer sonuçlara daha geniş bir ölçekte ulaştığını belirtmektedir. (bkz: sf. 51) İşgücü piyasasının ve öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarını anlayarak kolej, 1985'te TKY uygulamaya başlamıştır.

Fox Valley Teknik Kolejinin müşteri isteklerini önemsemelerinin sonucu olarak müşteri odaklı ölçütler ve göstergeler geliştirdiği belirtilmektedir. Öğrenciler için istihdam edilmenin çok önemli olduğunu belirleyen kolej, bir işe yerleşmeyi izleme sistemi geliştirmiştir. Bu, öğretmenleri derslerini iş hayatıyla ilişkilendirerek öğrencileri çalışma yaşamına hazırlamaya yöneltmiştir. Ayrıca okul ilginç bir uygulama olarak, öğrencilere ve işyerlerine herhangi bir tatminsizlik durumunda durumun telafisinin yapılacağına dair garanti vermektedir.

Fox Valley Teknik Koleji her öğrencinin farklı ihtiyaç ve beklenti içinde olduğunu; her birisinin farklı öğrenme stili olduğunu kabul etmiştir. Fakat buna rağmen öğrencileri sadece müşteri olarak değil; tedarikçi olarak da görmektedir. Yani her öğrenci kendi öğrenme sürecinden sorumludur. Öğrenciler, öğrenme sürecini geliştirme çalışmalarının katılımcısı olsalar da her zaman için birincil müşteri olarak görülmektedirler.

Danimarka'daki Hillerod Technical College (HTC), çalışanlarda "kalite farkındalığı" yaratma çalışmaları yapmış; ardından kalite güvencesi ve okul gelişimi programları uygulamış ve son olarak da faaliyetlerin ISO 9000 ile sertifikalandırıldığı bir program başlatmıştır. Elde edilen sonuçlarda HTC bu uygulamaların uzun sürmesi ve çok zaman almasının yanında pahalı bir süreç olduğunu belirtmektedir. Fakat buna rağmen HTC de uygulamalara karşı olumlu bakış açısı olduğu belirtilmektedir.

Uygulamalar, ISO kavramının öğrenme-öğretme faaliyetlerini tam anlamıyla içermemesi nedeniyle eleştirilmiştir. Ana ürün olarak öğretme süreci ele alınmış ve dolayısıyla yalnızca öğretmen sertifikasyonu yapılmıştır. Öğrenme süreci, öğrenenin sorumluluğu ve öğrenme ortamının koşulları önemsenmemiştir. Ayrıca ISO sisteminin yukarıdan aşağı ilerleyen bir yönetimin aracı haline gelebileceği, bürokratik ve kontrolcü bir hareket olabileceği vurgulanmıştır. Diğer yandan kalite temelli modellerin uygulanması sonuçlarına dair halen tam olarak ölçülebilen ve karşılaştırılabilen kanıtların olmadığı da göze çarpmaktadır (Nielsen, Et al., 1997: 29-31).

Bunlar okulların tek tek uygulamalarının sonuçları olduğundan mesleki eğitim sisteminde ne gibi sorunlar olduğunu ve TKY uygulamalarının bunlara nasıl çözümler getirebileceğini incelemek mümkün olmamaktadır. Bu uygulama sonuçlarının “eğitimde TKY uygulamaları” anlamında dikkate alınması ve bu şekilde değerlendirilmesi mümkündür. Fakat söz konusu uygulamaların yapıldığı okulların içinde bulunduğu sistemin koşullarının Türkiye’nin koşullarından farklı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

TKY’nin başarılı uygulama örneklerinin Türkiye’de başarılı sonuçlar alınacağını garanti edemeyeceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Çünkü Türkiye’nin kendine özgü koşulları gelişmiş ülkelerinkinden hayli farklıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM :

TÜRKİYE’DE MESLEKİ TEKNİK ORTAÖĞRETİM VE TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ:

TKY’nin eğitimde uygulanmasının tartışmaları birinci bölümde yapılmıştır. İkinci bölümde ise gelişmiş ülkelerde ve bazı Avrupa Birliği üyesi ülkelerindeki Mesleki Teknik Eğitim sistemlerinin mevcut durumu, kalite arayışları ve TKY uygulamaları verilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde ise Türkiye’deki Mesleki Teknik Ortaöğretimin mevcut durumu verilirken; birinci bölümde tartışılmış olan eğitimde TKY konusu, Türkiye koşulları da göz önüne alınarak, Mesleki Teknik Eğitim özelinde tartışılmaya çalışılacaktır.

3.1. Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitimin Tarihsel Gelişimi:

Mesleki Teknik Eğitimin ülkemizdeki tarihsel gelişiminin ele alınması, Mesleki Teknik Ortaöğretimin Milli Eğitim Sistemin içerisinde nerede yer aldığını görmek ve mevcut durumunu kavrayabilmek açısından önem taşımaktadır.

Tarihsel gelişimi incelendiğinde Mesleki Teknik Eğitimin Osmanlı İmparatorluğu döneminde 19. Yüzyıla kadar çıraklık eğitimi sistemi ile Lonca Teşkilatı içinde verildiği görülmektedir. 19 yüzyılın başlarında batı ülkelerinde başlayan endüstri devrimi ile birlikte bilimin ve teknolojinin ilerlemesi “Lonca Teşkilatı” içinde yer alan üretim ve çıraklık eğitimi sisteminin düzenini bozmuştur. 20. Yüzyılın başlarına mesleki teknik eğitimin okul disiplini içinde yürütülmesi ihtiyacı doğması ile 1861 tarihinde Niş’te Mithat Paşa tarafından “İslahhane” adıyla ilk mesleki ve teknik eğitim okulu açılmıştır.

Daha sonra ıslahhaneler başka illerde de açılmıştır. Taşradaki Islâhhaneler 1885'ten itibaren "Mekteb-i Sanayi" adını almışlardır. Fakat, Cumhuriyet dönemine kadar bu okulların çok azı hayatta kalabilmiştir. Cumhuriyet döneminde ise sanayi okulları sanat okulları haline getirilmiştir. Ancak bu okullarda günümüzdeki anlamıyla planlı ve programlı bir eğitim verilmemiştir. Dolayısıyla bu dönemde açılmış olan teknik okulların nitelik, nicelik, tür ve öğretim programları açısından Cumhuriyet döneminin endüstriyel ve ekonomik hedeflerini karşılamak için yetersiz kaldığını söylemek mümkündür (Alkan, ve Diğ., 1991: 35, 36, 56; Ergün; M.E.B.; 1990: 4).

Mesleki teknik eğitimin Cumhuriyet dönemindeki gelişimine bakıldığında günümüzde halen faaliyet gösteren birçok mesleki ve teknik okulun Cumhuriyet döneminde kurulduğu görülmektedir. Kalkınma yolunun seçilmesi, I. Dünya Savaşı ve İstiklal Savaşında teknik bilgi ve beceriye sahip insan gücü eksikliğinin neden olduğu sorunlar, sosyal ve ekonomik gelişme için bireylerde yeni becerilerin geliştirilmesi ve genel olarak becerili insan gücündeki boşluğu doldurma ihtiyacı, dikkatleri mesleki ve teknik eğitime çekmiştir. Devlet Mesleki Teknik Eğitimi yaygınlaştırma ve nicelik olarak acil olan ihtiyacı karşılama amacıyla birçok meslek okulu açmıştır. Dolayısıyla Hollanda'dakine benzer biçimde işletmeler ve o zamanki loncaların Mesleki Teknik Eğitime dahil edilmesi, finansmana katılmaları söz konusu olmamıştır. Yani Hollanda'dakine benzer biçimde (bkz: sf. 69) Mesleki Teknik Eğitim tarihsel süreç içerisinde geç ve devlet müdahalesiyle güçlü biçimde gelişmiştir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde yöresel olanaklarla yönetilen, sonraları il özel idare bütçeleri tarafından finanse edilen meslek okullarının masrafları 1935 yılından

itibaren 2765 sayılı yasa ile tamamıyla devlet tarafından karşılanmıştır. Bu kanunlar ile mesleki ve teknik öğretim ülke düzeyine yayılmaya çalışılmıştır (Alkan ve D., 2001: 38, 71 ; M.E.B.; 1990: 7-8).

Osmanlı İmparatorluğu döneminde mesleki ve teknik eğitim okulları yerel ihtiyaçlara göre kurulduğundan, mesleki ve teknik eğitimin finansmanı, yönetimi, programları Cumhuriyet dönemine kadar yerel olanaklarla yürütülmüş ve merkezi idarede yer almamıştır. Cumhuriyet döneminde ise mesleki ve teknik eğitim örgütlenme yönünden hızlı bir gelişme göstermiştir (Alkan ve Diğ., 2001: 36, 59, 77).

Cumhuriyet Döneminin ilk yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı bünyesinde mesleki ve teknik öğretimle ilgilenen bir daire kurulmamış; mesleki ve teknik okullar farklı bakanlık ve daireler tarafından yönetilmiştir. 1926 yılında ilköğretim dairesi ve 1927 yılında yükseköğretim dairesinin adı “Yüksek ve Mesleki Öğretim Genel Müdürlüğü” haline getirilerek mesleki ve teknik eğitimle ilgilenen daire haline getirilmişlerdir (Alkan ve Diğ., 2001: 37; M.E.B.; 1990: 6).

1927’de teknik okulların araç-gereç, program, öğretmen yetiştirme ve istihdam etme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir. Meslek okullarının sayısındaki artış ve hizmetlerindeki gelişmenin bu okulların ayrı bir genel müdürlük tarafından idare edilmesi ihtiyacını doğurması nedeniyle 1933 yılında ise Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Bu, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde mesleki ve teknik eğitimi geliştirme, plan ve program hazırlama amaçlı kurulmuş ilk genel müdürlük olmuştur (Alkan ve Diğ., 2001: 38, M.E.B.; 1990: 6).

Gelişen hizmetler ve örgüt yapısı nedeniyle ihtiyaçların karşılanması genel müdürlük düzeyinde etkili gerçekleşmemiş; bu sorunu çözme amacıyla 1941 yılında. Mesleki Teknik Öğretim Müsteşarlığı kurulmuş ve teftiş ile talim terbiye işleri dışındaki hizmetler bu müsteşarlığa verilmiştir. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı'nda iki müsteşarlık bulunmuş ve birisi mesleki teknik eğitim işleriyle; kurulan diğer müsteşarlık ise mesleki teknik eğitim dışında kalan tüm işlerle sorumlu olmuştur. Bu Müsteşarlık, 1983'te çıkarılan 198 sayılı kanun hükmünde kararname ile kaldırılmıştır (Alkan ve Diğ., 2001: 38, 71; M.E.B.; 1990: 10-11).

1960'dan günümüze kadar geçen sürede ise yaygınlaşan mesleki teknik eğitim sisteminin etkinleştirilmesi ve ulusal nitelik kazanması çabaları göze çarpmaktadır. Bu dönemde temel hedefin mesleki teknik eğitimi, değişen ekonomik ve sosyal koşullara uygun biçimde yeniden düzenlemek olduğu düşünülmektedir (Alkan ve Diğ., 2001: 38, 39, 64; M.E.B.; 1990: 7-9).

1968-69 öğretim yılından itibaren teknik öğretim kurumları mühendis seviyesinin altında üç farklı seviyede ara işgücü yetiştirebilecek üç farklı okul tipi halinde gruplanmıştır (M.E.B.; 1990: 13-14):

- **Pratik Sanat Okulları:** Tornacı, boyacı, frezeci, oto tamircisi ve kaynakçı gibi dar kapsamlı mesleklerde operatör ve yarı vasıflı işçi yetiştiren okullardır.
- **Sanat Enstitüleri:** Geniş bir meslek dalıyla ilgili becerileri kazandıran ve aynı zamanda fen kültürü de veren; tesviyecilik (tornacılık, frezecilik),

metal işleri, elektrik, elektronik, ağaç işleri, motorculuk gibi mesleklere eleman yetiştiren okullardır.

- **Teknisyen Okulları**: Mühendis ile becerili işçi-usta arasındaki teknik personeli; yani usta ve teknisyenleri yetiştiren okullardır.

Özetlemek gerekirse, Cumhuriyetin kurulmasından sonra mesleki teknik okulların merkezi yönetim kontrolüne alınması çalışmaları başlamıştır. 1940'lı yılların sonlarından itibaren açılan meslek kurslarıyla becerili işgücü yetiştirilmeye önem verilmiştir. 1960'lı yıllardan itibaren, meslek kursları yanında, ilköğretimlerini tamamlayanların devam ettikleri 1-2 yıl süreli pratik sanat okullarına ağırlık verilmiş; bunun yanında ara işgücü yetiştiren okullar açılmıştır (Akpınar, 2004: 6).

1973-74 öğretim yılında ise 9. Milli Eğitim Şurası kararları ve 3. Beş Yıllık Kalkınma Planı hedefleri doğrultusunda Teknisyen Okulları Teknik Liselere, Sanat Enstitüleri Endüstri Meslek Liselerine, Kız Enstitüleri de Kız Meslek Liseleri haline getirilmiştir.

3.2. Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretimin Mevcut Durumu:

Eğitimde TKY’nin uygulanabilirliğinin Türkiye’deki Mesleki Teknik Ortaöğretim özelinde tartışılabilmesi için sistemin mevcut durumunun; yani yapısının, amaçlarının ve sorunlarının ortaya konması gerekmektedir.

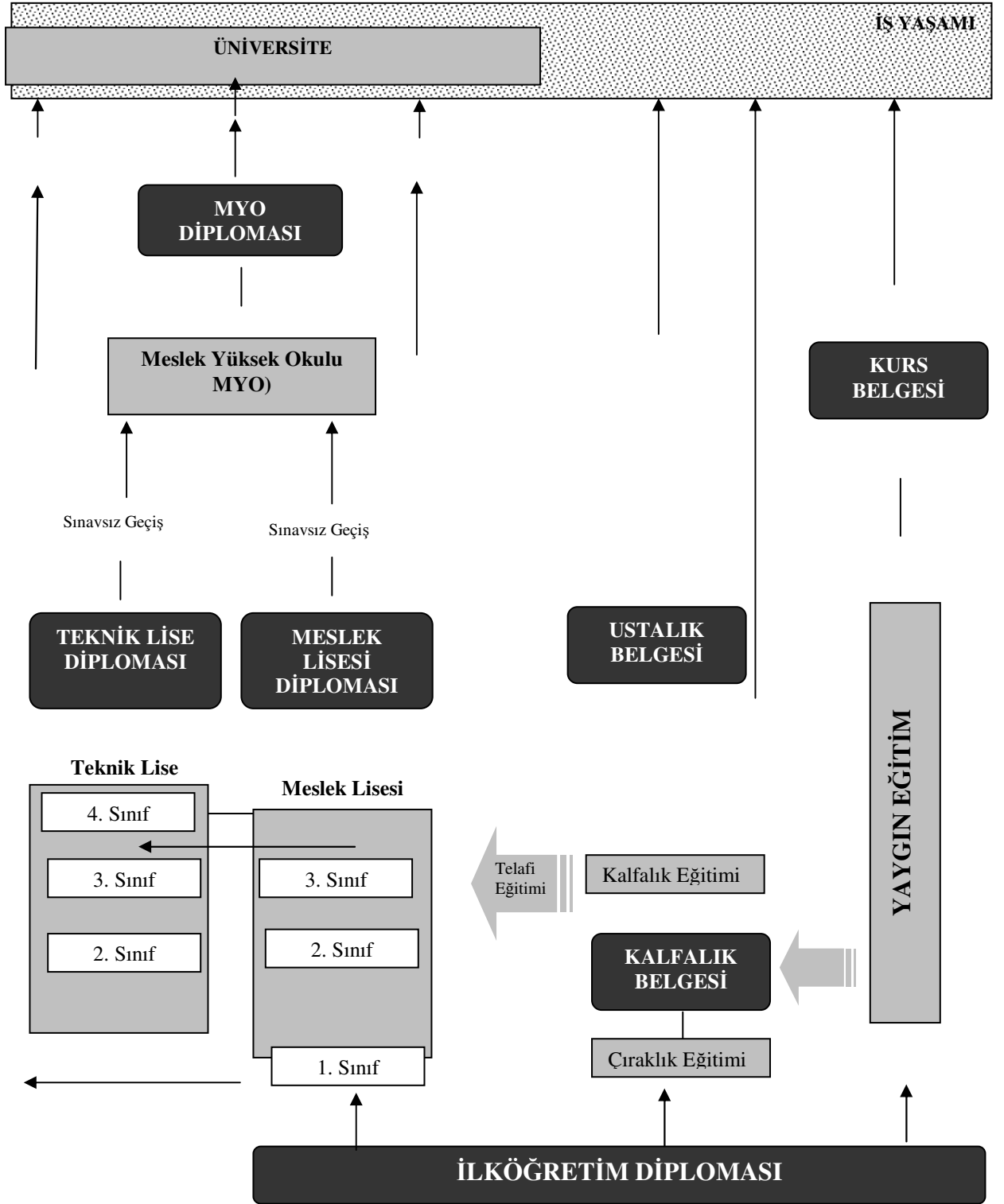
3.2.1. Yapısı:

Türkiye’deki mesleki ve teknik eğitim M.E.B.’na bağlı olarak, örgün ve yaygın eğitim olmak üzere yürütülmektedir. Örgün mesleki ve teknik eğitim, M.E.B.’na bağlı Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü ve Din Öğretimi Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğundadır. Ayrıca sözü edilen genel müdürlükler yönetimlerindeki okul ve kurumlarda yaygın öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden de sorumludurlar. Ancak yaygın mesleki ve teknik eğitim etkinlikleri esas olarak Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde koordine edilmektedir. Bunlardan başka özel kurs merkezlerinin ve diğer bakanlıkların yürüttüğü mesleki beceri kazandırmaya yönelik kurslar bulunmaktadır (Tunalı, <http://www.iskur.gov.tr/index4.htm>; Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlüğü, 2000:16).

Daha önce de (bkz: Giriş) belirtildiği gibi mesleki ve teknik ortaöğretim, bu araştırmanın esas olarak incelediği alandır. Ancak sistemin bütününe görmek ve değerlendirebilmek açısından yaygın mesleki ve teknik eğitime de değinme gereğini doğurmaktadır. Mesleki ve teknik Ortaöğretim faaliyetleri Erkek Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Kız Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Ticaret ve Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Din Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Daha önce gerekçeleriyle açıklandığı gibi (bkz: Giriş), araştırma kız teknik öğretim ve erkek teknik öğretim genel müdürlüklerinin bünyesindeki okullarda yürütülen mesleki ve teknik eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır (Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlüğü , 2000:16).

1986 tarih ve 3308 sayılı ıraklık ve Meslek Eğitimi Kanununa göre İmam Hatip Liseleri dışındaki tüm meslek liselerinde öğrencilerin iş yaşamına geçişini kolaylaştırma, okul-işletme işbirliğini artırma ve etkin beceri ğretimi amacıyla ikinci sınıftan itibaren 2 gün okulda teori eğitimi, 3 gün işyerinde meslek eğitimi olmak üzere beceri eğitimi yapılmaktadır. Bu, meslek liselerinde oluşturulan “endüstri koordinatörlüğü” tarafından planlanan ve yönetilen bir süreçtir. İşyerleri okulun veya işyerlerinin talebi doğrultusunda belirlenmektedir. Öğrenciler işyerlerinde “endüstri koordinatörleri”, yani okullarındaki öğretmenleri tarafından izlenmektedir. Bu eğitim sürecinde öğrencilerin işveren tarafından sigortalanmaları ve asgari ücretin %30’undan düşük olmayacak miktarda maaş almaları öngörülmektedir. Beceri eğitimi işyerinde işveren tarafından saptanmakta ve meslek eğitimi konusunda deneyimli usta öğreticiler tarafından gerçekleştirilmektedir (Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, 2000: 18-19).

Şekil: 6. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMDE EĞİTİM YOLLARI VE ULAŞILAN BELGELER



Kaynak: Akpınar, 2004:12

Yukarıda verilmiş olan şemada, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim ve Yaygın Mesleki Eğitim ile kazanılan belgelerle, eğitim ve istihdam sürecinde takip edilebilecek yollar verilmiştir. Görüldüğü gibi Mesleki ve Teknik Ortaöğretim sürecinde kazandırılan yeterlilikler bireyi iş yaşamına ve yükseköğretime hazırlama amacına hizmet etmektedir. Yaygın Mesleki Eğitim ise bireyi istihdama hazırlayan yeterliliklerle donatmaktadır. Çıraklık eğitimini bitirerek ustalık belgesi alanlar, telafi eğitimini tamamladıktan sonra meslek lisesi diploması alabilmektedirler. Böylece bu bireylerin de yüksek öğretime devam etmeleri mümkün olmaktadır (Akpınar, 2004: 11,12).

3.2.2. Amaçları:

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarını da kapsayan ortaöğretimin amacı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (1973) bireylere asgari bir genel kültür sağlamak; öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, mesleğe, geleceğe ve iş alanlarına hazırlamak biçiminde belirtilmektedir. Mesleki ve Teknik ortaöğretimin amacı ise endüstri ve ticaretin ilgili sektörlerinde istihdam için vasıflı ara işgücünün eğitim ve öğretimini sağlamak; bireylere belli bir meslek alanında beceri ve yeterlikler kazandırarak onları iş yaşamına ve yükseköğretime hazırlamaktır. Bu amaçlar yerine getirilirken öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanmaktadır.

3.2.3. Evrensel Gelişmelerin Etkileri:

Bölümün ilk kısmında yer verilen dünyada mesleki ve teknik eğitimi etkileyen çağdaş olaylar, Türkiye'deki mesleki ve teknik ortaöğretimi de etkilemiştir. Bu gelişmelerin, evrensel olmalarına rağmen her ülkenin kendi koşullarının farklı olması nedeniyle etkilerinin ülkelere göre değişiklik göstermektedir. Ülkemizde Mesleki Teknik Ortaöğretime etki eden gelişmeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (TÜSİAD, 1999:20-47):

- **Küreselleşme:** Mesleki ve teknik eğitimde kalite arayışı çabalarının artmasına neden olan gelişmelerden biri de küreselleşmedir. Bu gelişme nitelikli işgücünün önemini ortaya çıkmaktadır. Nitelikli işgücü bulabilme açısından çeşitli ülkelerdeki duruma bakıldığında Türkiye'nin, 40 ülke arasında 20. sırada yer aldığı izlenmiştir. Bu durum, Türkiye'deki nitelikli işgücü talebinin arzından fazla olduğuna; yani işverenlerin aradıkları niteliklere sahip işgücünü bulmakta güçlük çektiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla Türkiye'de Mesleki Teknik Ortaöğretimde küresel ekonominin ihtiyaçlarını ve küresel ekonomide faaliyet gösteren işverenlerin beklentilerini karşılayabilecek ara işgücü yetiştirilmesi gereği ön plana çıkmaktadır. Küresel dünya işgücü piyasası koşullarında mesleki ve teknik eğitim veren kurumların öğrencilerine dar ölçekli beceri eğitimi yerine, dünyadaki gelişmeleri yakından izlemeyi kolaylaştıracak teknik bir formasyon kazandırması gerekmektedir.

- **İşsizlik:** Günümüzde işsizlerin büyük bölümünün niteliksiz olduğu bilinmektedir. O nedenle ülkemizde işsizliğin azalmasını sağlamanın bir yolu olarak

niteliksiz işsizlere geçerli ve gereksinim duyulan bir mesleğin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmak önerilebilmektedir. Türkiye'nin temel sorunu, istihdam olanaklarının sınırlı olduğu zayıf bir ekonomiye sahip iken, yılda %2 oranında artan ve üretime katılmayan 14 yaşın altındaki genç nüfusun olmasıdır. Bugünkü nüfus artış hızı ile Türkiye günde 2740 kişiye iş yaratmak zorundadır.

Verilere göre ülkemizde Nisan 2006 verilerine göre okur yazar olmayanların işsizlik oranı %4,7'dir. Lise altı eğitim almış olanların ise işsizlik oranı %9,9'dur. Lise ve dengi meslek eğitimi almış bireylerin işsizlik oranı %12,4 iken; yüksekokul ve fakülte bitirmiş bireylerin işsizlik oranı % 7,5' tir. Hanehalkı İşgücü Araştırması 2006 Nisan Dönemi verilerine göre ise ülkemizde bu dönemdeki işsizlerin % 61,4'ü lise altı eğitimlidir. Bu durum, iş arayan bireylerin çoğunluğunun vasıfsız olduğunu göstermektedir. Yine bu dönemde istihdam edilenlerin %61,1'i lise altı eğitim almıştır. Dolayısıyla istihdam edilenlerin yarısından fazlası da vasıfsızdır. Bunlarla birlikte aranan işgücü nitelikleriyle arz edilen işgücü niteliklerinin birbiriyle eşleşmemesi de Türkiye'de işsizlik oranının artmasına yol açan etmenlerden biri olmaktadır. Oysa mesleki ve teknik eğitim sistemi, ülke ekonomisinin ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarını ve çağdaş gelişmeleri dikkate aldığı takdirde, ihtiyaç duyulan nitelikteki insan gücü ihtiyacını bilecek ve bu ihtiyaca uygun elemanlar yetiştirecektir.

(www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.doid=317&tb_id=3)

- **Teknoloji Devrimi:** Mesleki ve teknik eğitimi etkileyen çağdaş gelişmelerden bahsedilirken (bkz: sf. 71-73), hızla gelişen yeni teknolojilerin, mesleki ve teknik eğitim

açısından yeni gereksinimler yarattığı belirtilmiştir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının yapması gereken ise yeni teknolojileri etkin olarak kullanabilecek bireyleri yetiştirmek ve teknolojiye uyum yeteneği gelişmiş işgücünü sağlamaktır. Teknolojinin hızla değişmesi Türkiye’de de işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu teknolojiye uyum yeteneği gelişmiş ara işgücü yetiştirilmesini gerektirmektedir.

Teknolojiye uyum yeteneğinin geliştirilebilmesi için önemli olan bilgisayar okur yazarlığının oluşturulması ele alındığında Türkiye’deki okullarda bilgisayarlaşma oranlarının düşüklüğü dikkati çekmektedir. Genel olarak bilgisayar başına 700 öğrenci düşmektedir. Bu oran, ilköğretimde 4000 öğrenciye çıkarken, mesleki ve teknik ortaöğretimde 120’ye kadar inmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında, üretim için gerekli teknolojik makineleri kullanabilen insanların yetiştirilmesine ağırlık verilmiş; okullara çeşitli makineler alınmış ve bunların nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Diğer yandan hızla değişen teknolojiler dolayısıyla okullardaki donanımın sürekli yenilenmesi ülkemizde finansmanı güç bir durum yaratmaktadır. Dolayısıyla yeni teknolojilere sürekli biçimde yatırım yapmak yerine beceri eğitimlerinin yapılması amacıyla işletmelerle işbirliği yapılması gibi akılcı yollara başvurulması gerekmektedir.

- **Bilgi Patlaması:** Gerçekleşen bilgi patlaması bireylerin öğrenmesi gereken bilgi miktarını sürekli artırdığı için bir mesleğin tüm ayrıntılarıyla öğrenilmesi yerine Mesleki Teknik Ortaöğretimde birkaç mesleği birleştiren genel alan seçimi sağlanmalıdır.

Yukarıda sözü edilen gelişmelerin mesleki ve teknik ortaöğretimi etkilemiş ve birçok iyileştirme çabasını da beraberinde getirmiş olduğu düşünülmektedir. Bunlara ek

olarak yakın tarihte Türkiye’deki bazı gelişmelerin de mesleki ve teknik eğitimde kalite arayışına girilmesine neden olduğu belirtilmektedir. Bu gelişmeler şu şekilde sıralanabilmektedir (http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=1037&id=59).

- Yıllara göre genel liselere talebin artması ve meslek liselerine olan talebin azalması,
- İstihdam alanlarındaki azalmalar, yurtdışına çıkan yatırımlar, işyeri kapanmaları ve ekonomik krizlerin yarattığı işten çıkarmalar, ekonomik istikrarsızlık
- Mesleki Teknik Ortaöğretim mezunlarının mezun oldukları alanda iş bulamamaları,
- Kalfaların %96’sının istihdam edilmesi, Meslek lisesi mezunlarının ise ancak %49’unun kendi alanlarında çalışıyor olması ve bunun yanında mezunların başladıkları işlerde aldıkları ücreti tatminkar bulmamaları,
- İşletmeye pratik eğitim için giden öğrencilere ödenen harçlığın, son yıllarda ödenmemesi,
- İşletmelerin çoğunda planlı ve düzenli beceri eğitimi verilemeyişi, öğrencilerin ucuz iş gücü olarak kullanılması,
- Öğrencilerin kendi mesleğini yapacak özgüvene ulaşmada sorunlar yaşaması,
- İşyeri sayısının yeterli olmadığı illerdeki öğrencilere, beceri eğitimi için işyeri bulmada sorunlar yaşanması,
- Okulların donatımının teknolojinin çok gerisinde kalması, etkin bir mesleki

formasyon verilememesi,

- Mesleki Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin bir kısmının istenen düzeyde beceriye sahip olamayışı,
- AB ülkelerinde yapılan Mesleki reformların ülkemizde de ele alınması, AB uyum sürecinde Mesleki eğitimde paralellik sağlanmaya çalışılması,

Yukarıda sayılan nedenler dolayısıyla Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretimde ilgili kalite arayışına ve sistemin güçlendirilmesi çalışmalarına gidildiği izlenmektedir.

Sonuç olarak yukarıda sözü edilen gelişmelerin mesleki ve teknik ortaöğretimi etkilemiş ve birçok iyileştirme çabasını da beraberinde getirmiş olduğu düşünülmektedir.

3.2.4. Türkiye’de Mesleki Teknik Ortaöğretim Sorunları:

Ülkemizde Mesleki Teknik Eğitim Sisteminde çeşitli sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Bu sorunlar, ülkemizdeki Mesleki Ve Teknik Eğitim Sisteminin önemli çıkmazlarını oluşturmaktadır. Sorunlar çok çeşitli olmakla birlikte, dikkati çeken nokta, bu sorunların ortaöğretim düzeyinde yoğunlaşmış olmasıdır. Dolayısıyla ülkemizde Mesleki Ve Teknik Eğitim çalışmalarının önemli bölümünün ortaöğretim kurumları tarafından yürütülmekte olduğu ve mesleki ve teknik eğitime ilişkin sorunların büyük bölümünün ortaöğretimde yoğunlaştığı düşünülmektedir çalışmada ve bu bölümde ele alınan sorunlar, daha önce de belirtildiği gibi, mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim

kurumları ile sınırlı tutulmuştur. Söz konusu sorunlar genel olarak şu şekilde sıralanmaktadır (TÜSİAD, 1999:93-107).

Politik Organların Duyarsızlığı ülkemizde, mesleki ve teknik ortaöğretimin en önemli sorunlarından birisi olarak nitelendirilmektedir. Mesleki ve teknik eğitim, tüm kalkınma planları ve hükümet programlarında öncelikli bir sorun olarak nitelendirilmesine rağmen, politik organlarca konuya gereken duyarlılık gösterilmemiştir. Dolayısıyla da uygulamada gereken ilerleme sağlanamamıştır.

Özellikle eğitime verilen görevin “Bilgi çağı insanını yetiştirmek” olarak tanımlandığı Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda gençlerin ilerde ulusal sınırlar dışında da çalışabilecek şekilde yetiştirilmesi amacı ve yeni bir meslek eğitimi yapılması zorunluluğu vurgulanmıştır. Ancak 2004 yılında yayınlanan Eğitimin Güncel Sorunlar ve Çözüm Önerileri (A.Ü., 2004:55-59) kitapçığında Mesleki Eğitim Çalıştay Raporundan da anlaşıldığı üzere tutarlı ve güçlü bir mesleki eğitim sistemi oluşturulmuş değildir (DPT, 2001:27).

Aşağıdaki şekilde ülkemizdeki kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitime ilişkin hedefler ve bunların gerçekleşme oranları verilmiştir. Buna göre, Yalnızca 1968-1973 yıllarını kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı döneminde hedeflenen oran gerçekleştirilmiş; 1973-1978 yıllarını kapsayan Üçüncü Plan döneminde de hedefe çok yaklaşmıştır. Bunlar dışında, diğer plan dönemlerinde hedeflere ulaşamamıştır. Halbuki diğer plan dönemlerinde küreselleşmenin getirdiği değişimlerin Mesleki Teknik Ortaöğretimde verimliliği gerektirmekte olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim sisteminin, tam da geliştirilmesi gereken dönemlerde, mesleki ve teknik eğitime ilişkin planlanan hedeflerin çok gerisinde

olduğunu söylemek mümkündür. Oysa sorunların çözülebilmesi için plan hedeflerinin gerçekçi biçimde belirlenmesi ve hükümetlerin bu hedeflere sahip çıkması gerekmektedir.

Şekil: 7. KALKINMA PLANLARINDA MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİME İLİŞKİN HEDEFLER VE GERÇEKLEŞME ORANLARI

Kalkınma Planı	Plan Dönemi	Hedeflenen (%)	Gerçekleşen (%)
I	1963-1968	5.9	3-8
II	1968-1973	6.1	6.1
III	1973-1978	11.5	11.1
IV	1979-1984	13-4	11.5
V	1984-1989	20.6	14.7
VI	1989-1994	21.2	19.7
VII	1996-2001	34.5	

Kaynak: M.E.B. (1998)

Hükümetlerin duyarsız kalmasının temel nedeninin, mesleki ve teknik eğitimi sanayileşmenin gelişimiyle sınırlı görmeleri olduğu düşünülmektedir. Nitekim, geçmişte küçük atölyelerde üretim yapılırken ilkokul sonrası çıraklık sistemiyle yürütülen mesleki eğitim, fabrika üretimine geçilmesiyle birlikte ortaöğretime kaydırılmış olması bu görüşü desteklemektedir.

Diğer yandan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda eğitim politikalarında sık yapılan gelişigüzel değişikliklerin de mesleki ve

teknik ortaöğretimde istikrarsızlıklara yol açtığı; hatta Türk Milli Eğitiminin bir sistem olma özelliğini yitirdiği belirtilmektedir. Yapılan ani değişiklikler, sürekliliği ve olumsuz etkilemekte ve hedeflenen gelişmelere ulaşmayı engellemektedir. Reform niteliğindeki düzenlemelerde popülist politikalar ile kurumsal ve kişisel kaygıların ağır basması da bu sorunun önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (DPT, 2001:39).

Mesleki ve Teknik ortaöğretim sistemindeki bir diğer sorunun ise bütünlüğün sağlanamaması olduğu düşünülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim sisteminin başarılı olması; eğitim sistemini oluşturan temel eğitim, örgün mesleki eğitim ve yaygın mesleki eğitimin bir bütün olarak işler hale getirilmesi ile mümkün olmaktadır. Çok yönlü olan bütünlük sorunun, sistemde birçok çıkmaza yol açtığı düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın örgütlenme yapısı ve işgören politikası, 1739 ve 3308 Sayılı Kanunların Türk Milli Eğitimi'ni farklı biçimde yapılandırması bu sorunun kaynağı olarak görülmektedir. Söz konusu sorun, az önce de belirtildiği gibi, çok yönlü olmakla beraber; sorunun ilk yönü genel ve mesleki eğitim çatışmasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünün şu andaki yapısı genelde okul türlerine dayanmaktadır. Diğer yandan ülkemizdeki eğitim sistemi de geleneksel genel eğitim anlayışına dayanmaktadır (Alkan ve D., 2001: 236, 238; DPT, 2001:38).

Ortaöğretim kademesinde eğitim kurumlarının birbirinden duvarlarla ayrıldıkları belirtilmektedir. Sadece genel ve mesleki teknik eğitim arasında değil, mesleki ve teknik ortaöğretim bünyesindeki okul türleri arasında dahi hedeflenen uyumlu ortamın yaratılamadığı vurgulanmaktadır (DPT, 2001:38).

Söz konusu sorunun bir diğer yönü, ortaöğretimdeki mesleki ve teknik eğitimin örgütlenmesinin belli ölçülerde cinsiyet ayrımcılığına dayalı olmasıdır. Milli Eğitim

Bakanlığı bünyesindeki genel müdürlükler daha önce de belirtildiği üzere Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü ve Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü biçiminde ayrılmıştır. Ayrıca, sanayinin becerili işgücü ihtiyacını karşılamada Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı okulların çok önemli yerinin olduğu belirtilmektedir. Genel eğitimin verildiği Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nde ise böyle bir ayırım söz konusu değildir. Kız teknik öğretim ve erkek teknik öğretim müdürlüklerine bağlı okullara erkek veya kız öğrencilerin alınmasında resmi bir engel bulunmamaktadır; ancak 1999'da Kız Meslek liselerindeki erkek öğrencilerin oranı %2, Endüstri Meslek Liselerindeki kız Öğrenci oranı ise %7 oluşu uygulamada engeller olduğunu düşündürmektedir (DPT, 2001:35).

Türk Eğitim Sisteminde ortaöğretime, temel eğitimini tamamlayan genç nüfusu iş yaşamına ve yükseköğretime hazırlamak gibi iki işlev yüklenmiştir. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporunda (2001:57) ortaöğretimin her iki işlev açısından da istenilen kalite ve etkinlik düzeyinde olmadığı belirtilmiştir. Ortaöğretimde öğrencilere verilen eğitim, yükseköğrenimde ihtiyaç duyulacak temel ve akademik becerileri kazandırmaya yönelik olmaktan çok üniversite sınavında daha çok soru cevaplandırma becerisini geliştirme amacına yönelik olmaktadır. Bunda üniversiteye giriş sisteminin büyük rolü kabul edilmekle birlikte; meslek eğitiminin toplumda yeterince tanınmaması, itibar görmemesi ve bu yöndeki politikaların eksikliği de ortaöğretim mezunlarının tamamına yakınının yükseköğretime yönelmesine neden olmaktadır. Bu durum ise Türkiye'nin gerçekleriyle örtüşmemektedir. Yükseköğretimin mevcut kapasitesi ortaöğretim mezunlarının %30'unu bünyesine almaya müsaade etmektedir. Yükseköğretime talepteki aşırı yığılma, ortaöğretimin işlevini öğrencileri

yükseköğretime hazırlamaktan, birbiriyle yarışırma ve belli puan altında alanları başarısız addeden bir yapıya büründürmüştür. İş yaşamına hazırlama işlevinin kalitesinde de sorunlar yaşanmaktadır. Küreselleşen dünyada nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artması ve insan gücü profilinin değişmesi karşısında mesleki ve teknik eğitimin iş yaşamı ihtiyaçlarına uygun eleman yetiştiremediği gözlenmektedir. Bunun sebebi olarak büyük ölçüde istihdam ile eğitim arasında yeterli düzeyde ilişki kurulamaması gösterilmektedir. Dolayısıyla mesleki ve teknik eğitimin çalışma yaşamından kopukluğu da sistemdeki sorunlardan bir diğeri olmaktadır. Eğitim kurumları, piyasa koşullarına uygun programlar uygulayamadıkları zaman, işverenler istihdam ettikleri elemanları yeniden eğitmek zorunda kalmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin çalışma yaşamındaki gelişmeleri yakından izleyerek bunlara uyum sağlayabilecek elemanları yetiştirmesi, programların sürekli güncelleştirilmesiyle olanaklıdır. Fakat, okulların programları yıllardır ciddi bir değişime uğramamıştır. Yalnızca bu programlara yeni dersler eklenmiş ya da çıkarılmıştır. Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Ortaöğretim Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda (2001: 58) Mesleki ve Teknik Ortaöğretim sisteminin iş yaşamı taleplerine yeterli duyarlılığı göstermemekte ve statik yapısını korumakta olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca mesleki eğitim sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin iş yaşamı tarafından saygı ve kabul gören belgelendirme sistemiyle desteklenmemesinin de söz konusu sorunu beslediği belirtilmektedir.

Okul-sektör işbirliği, ülkenin gereksinimlerini karşılayacak programlar oluşturmaya olanak sağlamaktadır. O nedenle bu ilişkinin kurulması önem taşımaktadır.

Diğer taraftan, mesleki ve teknik okulların programlarında meslek standartları, eğitim ve istihdam olanakları arasında sağlam bir ilişki kurulamamıştır. Meslek standartları, belirli bir işi tam olarak yapabilmek için gereken bilgi ve becerilerle ilgili asgari nitelikleri tanımlayan standartlardır. Bireylerin mesleki eğitimde kalite ve standartlaşma ile sektörün çalışanlardan beklediği yeterliliklere sahip kişiler olarak yetiştirilmesi, meslek standartlarını temel alan eğitim çabalarına bağlıdır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim programları, eğitimi yapılacak mesleğin standartlarına dayalı olarak geliştirilmelidir. Her mesleğin standartları belirlenerek, programlar bu standartları kazandırmaya yönelik uygulandığında istihdam sorunu hafifleyecektir (Binici ve Diğ. 2003).

Sistemin bir başka sorununun mesleki eğitim maliyetlerinin yüksekliği olduğu düşünülmektedir. Mesleki ve teknik eğitimin, genel eğitime göre daha pahalı olması, mesleki ve teknik eğitimde yeni finansman kaynakları bulma konusunu gündeme getirmektedir.

Aşağıdaki tablo, 1990-2001 yılları arasındaki Milli Eğitim Bakanlığı Bütçesinin GSMH ve konsolide bütçe içindeki yüzdeleri göstermektedir.

Şekil: 8. M.E.B. BÜTÇESİNİN GSMH VE KONSOLİDE BÜTÇE İÇİNDEKİ PAYI

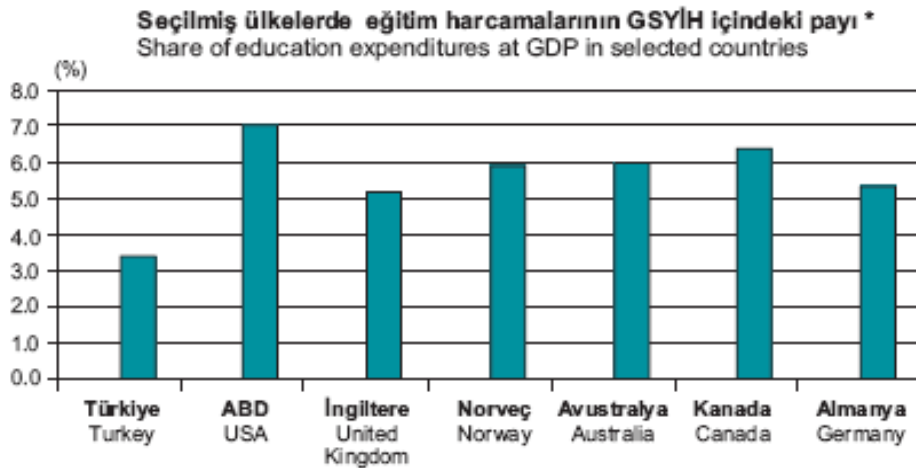
Yıllar	M.E.B. Bütçesinin GSMH'ya Oranı (%)	M.E.B. Bütçesinin Konsolide Bütçeye Oranı
1990	2,14	13,21
1991	2,36	14,10
1992	2,75	14,56
1993	2,88	14,35
1994	2,41	11,36
1995	1,73	10,17
1996	1,71	7,21
1997	1,74	8,05
1998	2,34	8,40
1999	2,70	7,85
2000	2,70	7,13
2001	2,64	8,37
2002	2,66	7,61
2003	2,85	6,91
2004	2,95	8,22

Kaynak : M.E.B. Araştırma, Plânlama Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, <http://www.M.E.B..gov.tr/Stats/ist2001/Bolum14s1.htm#1>

Çizelge incelendiğinde bu oranların yetersiz olduğu görülmektedir. Giderek artan öğrenci nüfusu için yatırım yapmak zorlaşmaktadır. Ülkemizdeki bu durumla tüm eğitim hizmetlerinin finansmanının karşılanması zor olmaktadır.

Aşağıda verilmiş olan bir diğer çizelge ise gelişmiş ülkelerde ve Türkiye’de eğitime harcanan miktarların, her ülkenin kendi Gayri Safi Yurt İçi Hasılası içindeki payı karşılaştırılmaktadır.

Şekil: 9.



Kaynak: DİE, 2004 Türkiye İstatistik Yıllığı

Tabloya göre 2004 yılında söz konusu ülkeler içinde eğitim harcamalarının GSYİH içindeki payının en düşük olduğu ülke Türkiye’dir. Türkiye’nin eğitime mevcut bütçesinin en az iki katı kaynak ayırması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan genel liselerdeki öğrenci maliyetiyle karşılaştırıldığında, erkek teknik öğretim 3,25; kız

teknik öğretim 5,85; ticaret-turizm öğretimi 2.11 ve din öğretimi 2.02 kat pahalıdır. Oysa aşağıda eğitim kurumlarına göre öğrenci başına yapılan harcamaların verildiği çizelgeye bakıldığında resmi Mesleki ve Teknik Ortaöğretim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcamalar Resmi Genel Ortaöğretim kurumlarında öğrenci başına yapılan harcamaların 1,2 katı olduğu görülmektedir. Halbuki söz konusu oranın ortalama 3,3 olması gerekmektedir. Dolayısıyla Türkiye’de eğitim harcamalarının GSYİH içindeki payı gelişmiş ülkelere nazaran düşük olmakla beraber; bu harcamalar içinde de maliyeti yüksek olan mesleki ve teknik ortaöğretime gereken payın ayrıldığını söylemek mümkündür (Adem, 1995).

Şekil: 10.

6.9 Eğitim seviyelerine göre öğrenci başına düşen eğitim harcamaları, 2002
Education expenditure per student by level of education, 2002

	Açıköğretim, açıklice, açıköğretim fakültesi dahil - Included open primary education, open high school, open education faculty				Açıköğretim, açıklice, açıköğretim fakültesi hariç - Not included open primary education, open high school, open education faculty			
	Harcama miktarı Expenditure (000 000 TL)	Öğrenci sayısı Enrollments	(‘000 TL)	(\$) ⁽¹⁾	Harcama miktarı Expenditure (000 000 TL)	Öğrenci sayısı Enrollments	(‘000 TL)	(\$) ⁽¹⁾
Okul öncesi - Pre primary education	83 215 448	320 038	260 017	171	83 215 448	320 038	260 017	171
Resmi - Public	48 153 105	310 279	155 193	102	48 153 105	310 279	155 193	102
Özel - Private	35 062 343	9 759	3 592 821	2 363	35 062 343	9 759	3 592 821	2 363
İlköğretim - Primary education	7 666 506 354	10 331 619	742 043	488	7 666 995 601	10 111 890	757 623	488
Resmi - Public	7 278 038 742	10 175 751	715 234	470	7 272 527 989	9 956 022	730 465	480
Özel - Private	388 467 612	155 868	2 492 286	1 639	388 467 612	155 868	2 492 286	1 639
Genel lise - General high school	3 004 846 252	2 053 735	1 463 113	962	2 996 613 692	1 588 800	1 886 086	1 240
Resmi - Public	2 855 484 918	1 997 306	1 429 668	940	2 847 252 358	1 532 371	1 858 070	1 222
Özel - Private	149 361 334	56 429	2 646 890	1 741	149 361 334	56 429	2 646 890	1 741
Mesleki-Teknik lise								
Vocational and technical high school	1 977 142 766	981 224	2 014 976	1 325	1 977 142 766	884 103	2 236 326	1 471
Resmi - Public	1 973 376 336	980 288	2 013 058	1 324	1 973 376 336	883 167	2 234 432	1 470
Özel - Private	3 766 430	936	4 023 963	2 647	3 766 430	936	4 023 963	2 647
Üniversiteler - Universities⁽²⁾								
(Önlisans, lisans, y. lisans, doktora) (Undergraduate, graduate, post graduate, Ph.D)	6 573 911 235	1 918 483	3 426 619	2 254	6 549 659 682	1 256 629	5 212 087	3 428

Kaynak: DİE, 2004 Türkiye İstatistik Yıllığı

Bu nedenle özellikle mesleki ve teknik eğitimin maliyetini paylaşmak için iş çevrelerinin de bazı sorumluluklar üstlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda yasal düzenlemelerin yapılması ve işverenler için özendirici olacak biçimde fon katkısı ya da maliyet paylaşımı gibi uygulamalara geçilmesi ihtiyacı söz konusudur. Ancak bu sayede eğitime kendi kaynaklarından finansman desteği sağlayan iş dünyasının, okulların yönetiminde ve program uygulamalarında söz sahibi olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin bir diğer sorunu ise finansal sorunlarla paralellik taşıyan okullardaki donanım eksikliğidir. Okullarda yeterli teknoloji kullanılmamaktadır. Sistem, gerek sarf malzemesi kullanımında; gerekse bilgisayarlı eğitimde son derece yetersiz durumdadır. Türkiye’de bilgisayar başına düşen öğrenci sayısı mesleki ve teknik ortaöğretimde 120 olarak belirtilmiştir (Binici ve Diğ., 2003).

Mesleki ve teknik eğitim sisteminde çıkmazlara yol açan bir sorun da, sistemde çok sayıda mesleki ve teknik lisesinin yer almasıdır. Gerçekçi bir eğitim planlaması yapılmadan ve kalkınma hedefleri göz önünde bulundurulmadan sürekli yeni meslek liseleri açma yoluna gidilmesi bu sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Genellikle aynı binada etkinlik göstermek üzere, donanım ve öğretici kadrosu ortak olan üç ya da dört çeşit mesleki ve teknik lise bir arada bulunmaktadır. Bu okullardaki öğrenci sayısının çok az olduğu ve bazılarının da tek sınıftan oluştuğu düşünüldüğünde, aslında bu okulların birer tabeladan ibaret olduğu söylenebilmektedir. Bu da göstermektedir ki hemen her meslek için ayrı bir okul açma yoluna gidilmiştir. Kısa meslek kursları ya da hizmetiçi eğitim yoluyla kazandırılacak beceriler için bile meslek liseleri açılmış; her mesleğin eğitiminin örgün okul sistemi içinde çözümlenmesine çalışılmıştır. Açıcılık,

kuaförlük, terzilik ve sekreterlik gibi mesleklerin eğitimini yapmak üzere bağımsız liselerin açılması buna örnek olarak verilebilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde uygulanan "her meslek için bir lise" modeli özellikle nüfusu az ve istihdam olanakları yetersiz olan küçük yerleşim yerlerinde okul türlerini çeşitlendirmenin zor olması nedeniyle işlevsel değildir. Bu duruma çözüm bulunması düşüncesiyle farklı lise türleri yerine, değişik programları aynı yönetsel çatı altında birleştiren “çok programlı okullar” açılmaktadır. Çok programlı liseler, ortaöğretimin genel, meslekî ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan okullardır. Ancak burada, çok programlı liseler ile çok amaçlı okulların birbirine karıştırılması yanlış yapılmaktadır. Oysa bu iki okul türü arasında önemli farklılıklar vardır. Temel farklılık, çok amaçlı liselerde eğitimin tüm boyutları açısından bir bütünlüğün olmasıdır. Çok programlı liselerde ise yönetim tektir; fakat her program ayrı bir dünya olarak görülmektedir. Çok amaçlı lise kavramı, Onuncu Milli Eğitim Şurasında benimsenmiş olmasına karşın, uygulama yaygınlaştırılamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yetkilileri, çok amaçlı okul kavramı yerine çok programlı lise anlayışını yeğlemişler ve bu okulları bir meslek lisesi açmanın ekonomik olmadığı yörelerde kurmuşlardır. Dolayısıyla, çok programlı liseler bir çözüm olmak yerine, yeni bir sorun alanı oluşturduğu düşünülmektedir. Uygulamaları değerlendiren araştırma sonuçlarına bakıldığında genel olarak, bu okullarda yapılan eğitimin niteliği düşüktür ve öğrencilerin beklentilerini karşılamaktan uzaktır. Bu nedenle, çok programlı lise öğrencilerinin yalnızca %25'i, lise öğrenimi görmek isteyenlere kendi okullarını önermektedirler (<http://etogm.M.E.B.gov.tr/>).

Mesleki ve teknik ortaöğretim sistemindeki bir diğer sorun, okulların çalışma yaşamına ara işgücü yetiştirme işlevinden uzaklaşmış ve öğrencilerini üniversiteye hazırlamaya yönelmiş olmasıdır. Bu durum, çok daha pahalı ve uzun bir süreçte ara insan gücü yetiştirilmesi yoluna gidildiği gerçeğini yansıtmaktadır. Bunun yanı sıra mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin ortaöğretimdeki alanları ile yükseköğretimdeki alanları arasında çok az bir ilişki vardır. Örneğin, Endüstri Meslek Lisesinin motor bölümünü bitiren bir mezun mühendislik yerine iletişim fakültesine gitmektedir. Oysa, bu öğrenciler ortaöğretimde yüksek maliyetli bir eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla genel lise mezunlarıyla aynı yükseköğretim programlarına gittiklerinde kaynak savurganlığı ortaya çıkmaktadır. Bu tür sorunları önlemek için bazı ülkeler, orta ve yükseköğretim programları arasındaki geçişleri, öğretim alanları temelinde düzenlemiştir. Yani bir anlamda, bitirilen ortaöğretim programının türü, yükseköğretim için belirleyici hale getirilmiştir. Buna göre örneğin ortaöğretimde fen eğitimi almış alan öğrenci, teknoloji, fen ve sağlık alanlarında yükseköğrenim görebilirler; fakat işletme, insan bilimleri ve hukuk fakültelerine gidememektedirler (TÜSİAD, 1999: 99,102).

Ayrıca Mesleki Teknik Ortaöğretim mezunları yüksek öğrenime devamı konusu üzerinde tartışmalar sürmektedir. Mezunların iş yaşamına geçmelerinin doğru olacağını savunanların yanında, bu öğrencilerin yüksek öğretime devam yolunun tamamen açık tutulmasını savunanlar da bulunmaktadır. Fakat Mesleki Teknik Ortaöğretimin temel amacının endüstrinin gereksinim duyduğu ara işgücünü yetiştirmek ve mezunlarının bir an önce işgücü piyasasında istihdam edilmesini sağlamak olduğu düşünülmektedir. Teorik olarak Mesleki Teknik ortaöğretimden mezun olan bireylerin belirli bir alanda

mesleki yeterliklere sahip olduğu; yani bir meslek sahibi olduğu kabul edilmektedir. Genel ortaöğretim mezunları ise mesleki yeterliklere sahip değildir ve meslek sahibi olabilmeleri için yükseköğretime devam etmeleri gerekmektedir.

Son yıllarda Mesleki teknik ortaöğretim mezunlarının, alanlarının devamı niteliğindeki meslek yüksek okullarına sınavsız geçişleri sağlanmıştır. Ancak, yine bu öğrencilerin alanlarının devamı sayılabilecek fakültelere geçişlerini güçleştiren düzenlemeler de devam etmektedir.

Teknik liselerde ve Meslek yüksek okullarında okutulan programların içeriği, tartışılmakta olan bir diğer konudur. Teknik liselerin donanımının genel olarak meslek yüksek okullarından daha iyi olduğu; öğrencilere kazandırılan mesleki yeterlilikler açısından da bazı bölümlerdeki teknik lise programlarının meslek yüksek okulu programlarından daha üst düzeyde olduğu savunulmaktadır. Bu durumda teknik lise mezunlarının meslek yüksek okuluna geçişlerinin istenilen amaca hizmet etmediği açıktır (Akpınar, 2004:8, 9).

Diğer yandan üniversitelerin önündeki yığılmayı engelleyici, istihdam olanağı sağlayan kaliteli mesleki ve teknik eğitim sistemi sağlanabilmiş değildir. Mesleki Teknik Ortaöğretim mezunlarının çoğunluğunun ise mezun olduğu alana ilişkin bir işte çalışmadığı bilinmektedir. Bazı işverenlerin ise mesleki ve teknik eğitim veren okullardan mezun olan bireyleri nitelikli ve kaliteli bulmaması söz konusudur. Mesleki ve teknik eğitimden yükseköğretime devam etme isteği ülkemizdeki ekonomik yetersizlikler ve işsizlik sorunundan da kaynaklanmaktadır. İşsizlik ve piyasadaki dengesizlik durumu bireylerin istihdam edilebilmesi için adeta bir yarışma içinde

olmasını gerektirmekte; mesleki ve teknik eğitim mezunları ise bir üst kademe diploması olan herhangi bir bireyin beceri ve deneyim unsurları göz önüne alınmaksızın söz konusu yarışta kendi önüne geçebileceğini düşünmektedir. Bu durumda işverenin Mesleki ve Teknik Ortaöğretim hakkında yetersiz bilgilendirilmiş olması ve mesleki ve teknik eğitimdeki kalitesizliğin-sorunların olumsuz bir yaygın kanı oluşturması söz konusudur. Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının imaj sorununun da olduğu düşünülmektedir. Bu okulların algılanışının kötü yönde olması, istihdam piyasasında mezunların yeterli olanakları bulamaması ve eğitimin etkin olmayışı nedenleriyle mesleki teknik ortaöğretim kurumlarına güven oluşturulamamıştır (Doğan, 2002: 127; METARGEM, 1997: 36).

Daha önce belirtildiği gibi mesleki ve teknik eğitim veren okulların kapsamındaki öğrenci ve personel, akademik ve üniversite eğitimi veren okulların öğrenci ve personeliyle karşılaştırıldığında düşük statülü olarak algılanmaktadır. Türkiye’de ise bu durum oldukça yoğun yaşanan bir sorun olmaktadır. Dolayısıyla da diğer eğitim alanlarına nazaran mesleki ve teknik eğitime daha düşük kaliteli öğrencilerin ve öğretmenlerin dahil olduğu belirtilmektedir (CORD, 1994: 19).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu tarafından ortaklaşa düzenlenen “Eğitim Kurumu- İşletme Diyalogu Uluslararası Konferansı”nda TİSK tarafından sunulan bildirgede de belirtildiği gibi, meslek lisesi öğrencilerinin işletmedeki meslek eğitimi uygulamalarında bir takım sorunlar yaşanmaktadır. İşletmeye pratik eğitim için giden öğrencilere ödenen harçlığın, son yıllarda özellikle devlete ait işyerlerinde ödenmediği; bunun yanında işletmelerin çoğunda planlı ve düzenli beceri

eğitimi verilemediği ve öğrencilerin ucuz iş gücü olarak kullanıldığı belirtilmektedir (http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=1037&id=59).

Ayrıca mesleki eğitim sisteminin kademeleri arasındaki geçişlerin verimsiz bir işleyişle gerçekleşmektedir. Örneğin, Teknik Liseyi bitirip Mühendislik Fakültesine girmeyi başaran öğrenciler, fakültede genel lise mezunlarıyla aynı programı tamamlamak durumundadır. Halbuki, Teknik Liseden gelen öğrencilerle genel liseden gelen öğrencilerin alandaki hazır bulunuşluk düzeyleri farklı olmaktadır. Teknik Liseden gelen öğrenciler dört yıllık programı daha kısa sürede tamamlayabilirler. Fakat uygulamalarla buna pek imkan yoktur. Oysa, orta ve yükseköğretim programları arasındaki bağlantılar birbirini tamamlayacak biçimde kurulması halinde, eğitimin hem niteliğinin hem de verimliliğinin artacağı düşünülmektedir.

Mesleki rehberlik, mesleğe yöneltme ve danışmanlık hizmetlerinin yetersizliği, mesleki ve teknik ortaöğretim sistemimizin en önemli sorunlarından biri olmaktadır. Mesleki rehberlik, gençlere çeşitli meslekler hakkında bilgi vermek, mesleklerin geçmişteki ve gelecekteki durumlarını açıklamak, meslekte yükselme olanaklarını göstermek, o meslek dalının risklerini belirlemek ve böylece kişileri ilgi ve yeteneklerinin uygun olduğu mesleklere yönlendirmek için yapılan plânlı ve programlı çalışmaların tümüdür. Yetmişten fazla lise türünün olduğu ülkemizde, temel eğitimi bitiren öğrencilerin ortaöğretime ilişkin tercihlerini kendi başlarına ve sağlıklı biçimde yapmaları imkansız olmaktadır. Öğrencilerin uygun bir seçim yapabilmeleri için, değişik okul türleri hakkında bilgilendirilmeleri; ilgi-yeteneklerinin llmesi ve bunlara göre yönlendirilmeleri gerekmektedir. Fakat Türkiye’de rehberlik hizmetlerinin beklenenin

çok altında olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin meslekî yönlendirmelerine yardımcı olacak sağlıklı bir sistem bulunmamaktadır (Binici ve Diğ., 2003).

Türkiye’de geçerli olan yasal düzenlemelere göre, özellikle temel eğitimin ikinci yarısından itibaren öğrencilere mesleki yönlendirme hizmetleri sağlanmak zorundadır. Fakat bu yönlendirmenin, belli bir alanı ya da mesleği empoze etmek biçiminde değil, öğrencinin gizil güçleriyle çalışma yaşamının gerekleri arasında dengeli bir eşleme yapılması biçiminde olması gereklidir. Esasen temel eğitimdeki rehberlik ve teknoloji eğitimi çalışmaları bu amaca yönelik olarak programlara konulmuştur. Teknoloji eğitimi (iş bilgisi), genel eğitim kapsamı içindedir ve genel nitelikteki teknoloji bilgi ve becerilerini içermektedir. Bundaki amaç her bireyin teknoloji kültürüne sahip olmasını sağlamak ve iş dünyasını tanınmasına, ilgi duyduğu birkaç alanda tecrübeler kazanarak daha bilinçli meslek seçmesine etmektir. Ancak, okullarda yeterli sayıda ve nitelikte teknoloji eğitimcisi ve rehberlik uzmanı bulunmadığından yönlendirme çalışmaları aksamaktadır. Bireylerin kendi ilgi, istek, yetenek ve yeterliklerine en uygun mesleği seçmelerine yardımcı olacak eğitim, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde ciddi yetersizlikler olduğu ve gençlerin program seçiminde karşılaştıkları en önemli sorunun, meslekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmayışları olarak belirtilmektedir. (Akpınar, 2004:8; Alkan ve Diğ., 2001:244)

Sonuç olarak, ilköğretimi bitiren öğrenciler, ya öğretmenlerin ya da anne-babaların istediği ortaöğretim kurumlarına gitmektedirler. Ülkemizde yönlendirme/rehberlik zayıf olduğundan meslek alanı ve okul seçiminde bilinçsizlik söz konusu olmaktadır. Öğrenciler gidecekleri okulu ancak o okula başladıktan sonra okulun öğrencilerine tanıtım seminerleri düzenlemesi yoluyla tanımaktadırlar. Dolayısıyla mesleki ve teknik

ortaöğretimde gönüllü, öğrendiği mesleği seven, istekli öğrencilere az rastlanmakta; bu ise mezun olunan bölümle ilgili işte çalışmama veya ilgisiz bir alanda yükseköğrenim görme gibi derin sorunlara yol açmaktadır.

Söz konusu sorunlardan bir diğeri, sistemdeki esnek olmayan program anlayışıdır. Bugünkü ortaöğretim sisteminde “sınıf geçme-okul bitirme” anlayışı egemendir. Genel olarak sınıf geçme, tüm derslere başarılı olmayı zorunlu kılarken öğrenciler kendi ilgi ve yeteneklerine göre ders seçme hakkına pek sahip değildirler. Bir anlamda, tüm öğrencilere aynı programlar dayatılmakta ve derslerin tamamını geçmeden öğrenciler başarılı sayılmamaktadır.

Mesleki eğitim veren liselerdeki genel kültür ve alan derslerinin ağırlıkları sıkça değiştirilmesine rağmen, katı program yapısını esnetebilecek seçimlik derslerin oranı en alt düzeyde tutulmaktadır. Gelişmiş ülkelerde genel kültür ve meslek dersleri ayrımı ortadan kaldırılırken, ülkemizde bu ayrım derinleştirilmektedir.

Mesleki ve teknik eğitimin bir diğer sorunu, bu eğitimin yaygınlaştırılmasında sivil toplum örgütlerinin katkılarının yetersizliğidir. Çalışma yaşamının değişik alanlarını temsil eden meslek odaları, işveren dernekleri, işçi sendikaları ve eğitim alanındaki gönüllü kuruluşların mesleki-teknik eğitim çalışmalarına önemli katkıları olabileceği bilindiği halde, ulusal eğitim politikalarımız üzerinde sivil toplum örgütlerinin önemli bir etkisi olmamıştır.

Söz konusu kuruluşların çoğu, mesleki ve teknik eğitimle ilgili danışma ya da karar organlarında temsilcilere sahiptir. Fakat bu kuruluşlar kendi rollerini, özel ilgi alanlarında yeni meslek liseleri açtırmak biçiminde göstermektedirler. Bunun yerine

sivil toplum örgütlerinin, ülke gereksinimleri ve eğitim hizmetleri arasında denge kurulması için bir baskı grubu olarak çalışması önerilmektedir.

Yukarıda yer verilen sorunlar Mesleki Teknik Ortaöğretimde yaşanan ve kalite arayışlarına neden olan önemli açmazlardır. Özellikle Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının arttığı son yıllarda, tüm kurumsal yapılardaki gibi eğitim kurumlarında da reform ve kalite arayışları sürmektedir.

Sonuç olarak Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde yer alan sorunların ekonomik yapı, kayıt dışı ekonomi, işgücü piyasasındaki aksaklıklar ve eğitim sistemindeki yapısal sorunlar nedeniyle aşılamaz görünmektedir.

3.3. Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Arayışı (Projeler):

Türkiye'de genel olarak Eğitim Sisteminde ve bunun bir yansıması olarak Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde kalite arayışı sürekli var olmuştur. Türkiye'de rekabetçi ve küresel endüstri sektöründe yer alma çabaları sürerken, daha vasıflı ve eğitilmiş işgücüne duyulan talep de artmaktadır. Türkiye'nin Avrupa Topluluğu ile olan ilişkileri söz konusu talebi daha da önemli hale getirmektedir (<http://www.ua.gov.tr/leonardo/docs/tur/2005HareketlilikIsletimPlani.doc>).

Eğitimde kalite konusu, 1990'lı yıllardan itibaren Türkiye gündeminde yer almıştır. Bu kapsamda MEB tarafından yürütülen faaliyetlerin, Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminde yoğunlaştığı bilinmektedir. MEB'na bağlı okullarda yürütülen faaliyetlerin

TKY modeli çerçevesinde gerçekleştirilmesine ilişkin esaslar 1999'da çıkarılan yönerge ile düzenlenmiştir (Akpınar, 2004:22, 23).

Türkiye'de kaliteli ve nitelikli Mesleki Teknik Ortaöğretim çabaları çeşitli projelerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu projeler KTÖGM ve ETÖGM bünyesinde ayrı ayrı gerçekleştirilmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin gerektirdiği ve M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi bünyesinde gerçekleştirilen projeler vardır. Bu projelerden bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

3.3.1. Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi (METGE):

METGE projesi, KTÖGM bünyesinde gerçekleştirilen bir projedir. Bu proje işgücü piyasasının ihtiyaçları ve gelişmeler doğrultusunda çağdaş bir yaklaşımla mesleki teknik eğitimin güncellenmesi ve yeniden yapılanması amacıyla 1993 yılında 7 pilot okulda uygulanmaya konulmuştur. 2000 yılında ise tüm Kız Teknik Öğretim Okullarına yaygınlaştırılarak ülke çapında uygulanmaya başlamıştır (KTÖGM., 2004: 10).

Proje yerel ve bireysel gereksinimlere duyarlı modüler öğretim programları geliştirerek, okullara özerklik sağlayarak çağdaş bir Mesleki Teknik Eğitim verme amacını taşımaktadır. Bu amaçla projede ulusal kalite hareketine uygun, TKY modelini benimseyen bir okul yapısı önerildiği belirtilmektedir. Okullarda OGM ile uyumlu bir yapı oluşturulmuş; Okul Danışma Kurulu (ODK) ve Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmuştur. Dolayısıyla, 1993 yılında Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme (METGE) Projesi olarak başlatılan çalışmalar 2001-2002 öğretim yılından itibaren "Mesleki ve Teknik Eğitimde Planlı Okul Gelişim Modeli" kapsamında devam etmiştir. Bu model ile paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemi

benimsendiği belirtilmektedir. Her okulda, proje çalışmalarını yürütecek eğitimi almış “koordinatör şefler” in görevlendirilmesi öngörülmektedir. Buna göre koordinatör şefler okullarda eğitim ihtiyaçlarını belirleme, mesleki rehberlik, program geliştirme gibi faaliyetleri okul yönetimiyle birlikte organize edeceklerdir. Ayrıca okul bünyesinde OGYE ve Meslek Danışma Kurulları (MDK) kurulması ve koordinatör şeflerin bu ekip ve kurumlarla uyum içinde çalışılması öngörülmektedir. “Mesleki ve Teknik Eğitimde Planlı Okul Gelişim Modeli” ile çevrenin katılım ve işbirliğini sağlayan, yerel düzeyde yetki ve inisiyatif kullanan, mezunlarını izleyen, mevcut kaynaklarını verimli kullanan, sürekli olarak kendi kendini değerlendiren, plânlı ve sürekli gelişim anlayışını benimseyen; yani TKY modeli unsurlarını içeren bir okul yapısı gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (K.T.Ö.G.M., 2004: 13, 14, 25; Binici ve Diğ., 2003).

Proje kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar şöyle sıralanabilmektedir (K.T.Ö.G.M., 2004: 16-80):

- **Eğitim İhtiyaçlarını Belirleme:** Bu kapsamda okulların bazı araştırmalar yaparak sonuçları raporlaştırması öngörülmüştür. Bu araştırmalara nüfusa, sektöre, okulun mevcut durumunun tespitine ve mezunları izlemeye ilişkin araştırmalar örnek verilebilir. Buna göre bölgedeki nüfus yönelimleri incelenerek gelecek yıllarda hangi yaş grubunda ne kadar öğrenci olacağı saptanmıştır. Sektörün mevcut durumunun, geleceğe yönelik planlamalarının ve eğitim ile ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmıştır. Mezunları izleme araştırmalarında mezunların; işe yerleşme oranları, işe yerleşmeme nedenleri, mezun oldukları alanda çalışma oranları, okulda

öğrendikleri mesleki bilgilerin ve teknolojinin iş hayatındaki yeterliliği, istihdam edilmelerinde okulların etkisi ve katkısı ile ilgili bilgiler toplanmaktadır.

- **Program Geliştirme:** Geniş tabanlı, yatay ve dikey geçişlere olanak tanıyan, bölgesel özelliklere göre yapılandırılabilen, her düzeyde bireye uygun eğitim sunabilen “modüler öğretim ve programlama” öngörülmüştür. Modüler programlama öğrenme öğretme faaliyetlerinin birbirinden bağımsız elemanlar olarak düzenlenmesidir. M.E.B. tarafından başlatılan modüler programlama çalışmalarının uygulamaya geçirilemediği belirtilmiştir. K.T.Ö.G.M. modüler yaklaşımla “Çerçeve Öğretim Programı”nı benimsediğini belirtmektedir. Bu programa göre 9. sınıfta temel beceriler, 10. sınıfta alana yönelik ortak mesleki beceriler, 11. sınıfta ise seçilen dala yönelik mesleki becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

- **Öğretim-Öğrenim Materyalleri Hazırlama:** METGE Projesinde çeşitli seminerlerle yetişen alan öğretmenleri tarafından, yeni program yapısına uygun modüller hazırlanmaktadır. Proje kapsamında hazırlanan ve uygulanmakta olan çerçeve öğretim programları eğitim ihtiyaçları belirleme araştırma verilerine dayalı olarak çalışılmaktadır. Elde edilen verilere göre; işgücü ihtiyacı olan meslekler saptanmış, bu mesleklerin tanımları ve düzeyleri belirlenmiş, mesleklerle ilgili işlemler belirlenmiş ve analizleri yapılmış, belirlenen işlemlerin gerektirdiği yeterlilikler (standartlar) hazırlanmış, işlemler gruplandırılarak modüller oluşturulmuştur.

- **Uygulama, Değerlendirme, Geri Bildirim:** 1993 yılında başlatılan uygulama çalışmaları, daha önce de belirtildiği gibi 2001-2002 öğretim yılından itibaren Mesleki ve Teknik Eğitim Planlı Okul Gelişim Modeli olarak devam etmiştir. METGE

projesindeki çalışmaların, okullardan gelen geri bildirimler doğrultusunda sürekli değerlendirildiği ve uygulamalar geliştirildiği belirtilmektedir. Değerlendirme sonuçlarına göre, değişen ihtiyaçlar doğrultusunda yeni meslek alanlarında sertifika ve diploma programları hazırlama çalışmaları devam etmektedir.

- **İnsan Kaynaklarını Geliştirme:** 1993-2001 yılları arasında METGE kapsamında Teknoloji Eğitimi, Meslek Standartları Geliştirme, Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi konularında hizmetiçi eğitim seminerleri, toplantılar, görevlendirme ve iş başında uygulamalı eğitim vasıtası ile; toplam 12.808 öğretmen ve yöneticiye eğitim verildiği belirtilmiştir.

METGE projesi ile gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda; yerel ihtiyaçlara duyarlı, öğrencileri iş hayatı ve istihdam hakkında bilinçlendiren, çevrenin katılım ve iş birliğini sağlayan, mezunlarını izleyebilen daha çağdaş bir okul yapısı ve öğretim sistemi geliştirildiği belirtilmektedir. Ancak, Proje Okullarına Ait Sayısal Veriler (2004:57-71) incelendiğinde, mezunların izlenmesinin etkin gerçekleştirilemediği göze çarpmaktadır. Verilere bakıldığında 1992-2001 yılları arasında 57 proje okulundan toplam 69035 öğrencinin mezun olduğu; fakat bunlardan sadece 27722'sine ulaşıldığı ve ulaşılan mezunlardan da %53'ünün istihdam edildiği anlaşılmaktadır. Yani mezunlara ulaşmada ve mezunların istihdamında yetersizlikler olduğu söylenebilmektedir. Diğer yandan söz konusu mezunların istihdamının etkinliği üzerine bir araştırma sonucu verilmediği göze çarpmaktadır. Yani istihdam edilen mezunların yüzde kaçının mezun olduğu alanla ilgili bir işte istihdam edildiği veya yüzde kaçının istihdam koşullarından memnun olduğuyla ilgili bir veri de bulunmamaktadır. Ayrıca yatay ve dikey geçişlere imkan tanıyan geniş

tabanlı eğitim yapısı oluşturulduğu belirtilmekte; ancak uygulamada geçişlerin kolaylıkla gerçekleştiği söylenememektedir. Diğer yandan Planlı Okul Gelişim Modeli çerçevesinde Kız Teknik Öğretim okullarında yürütülmekte olan çalışmalarda yeterli finans kaynağının sağlanamadığı, planlanan çalışmaların çeşitli nedenlerle zamanında gerçekleştirilemediği, bölgesel düzeyde sağlıklı verilere ulaşılamadığı da belirtilmektedir (<http://ktogm.meb.gov.tr/>).

3.3.2. Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP):

AB uyum sürecinde uygulanan ve AB-MEDA Fonu kapsamındaki Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) anlaşması, 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında imzalanmıştır. MEGEP, M.E.B. Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı bünyesinde gerçekleştirilmektedir. Projenin paydaşlarından birisi de KTÖGM'dür. Projenin Teknik Yardım Ekibi 30 Eylül 2002 tarihinde çalışmalarına başlamıştır (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>; <http://www.megep.meb.gov.tr/etkinlik/iletisim.html>).

Proje kapsamında yapılanlar ve yapılması planlananlar şu şekilde özetlenmektedir (<http://www.megep.meb.gov.tr/indextr.html>; <http://www.izto.org.tr/IZTO/TC/Duyuru-Etkinlik/Resmi+Ziyaretler/Toplantilar/Megep.htm>):

- **İş Piyasası Gereksinim Çözümlemesi:** Arz-talep dengesini esas alan işgücü piyasasının istediği yeterliliklerle donatılmış, yerel, ve ulusal düzeyde işgücü gereksinimlerini karşılamak amacıyla iş piyasası analizleri yapılmıştır.

- **Meslek Standartlarının Geliştirilmesi:** Meslek Standartları Komitesi tarafından 250 meslek standardı geliştirilmiştir. Ayrıca bunlar M.E.B., sosyal ortak temsilcileri, yerli ve yabancı uzmanlar ile birlikte yeniden gözden geçirilmiştir.

- **Eğitim Standartlarının Geliştirilmesi:** Meslek Standartları Komitesi tarafından hazırlanan 250 meslek standardı baz alınarak Milli Eğitim Bakanlığı, sosyal ortak temsilcileri ve yerli-yabancı uzmanlar ile birlikte 41 adet eğitim standardı oluşturulmuştur.

- **Ulusal Yeterlilik Sisteminin Geliştirilmesi:** Meslek standartlarına dayalı, her seviyede değerlendirme, not verme ve belgelendirme için uygun bir sistemin oluşturulması hedeflenmiştir.

- **Kalite Güvence Sistemi Oluşturulması:** MEGEP Projesi kapsamında bir kalite güvence sisteminin kurulması amaçlandığı belirtilmektedir. Bu kapsamda yürütülecek çalışmaların altı aşamada gerçekleştirilmesi planlanmıştır:

- Ulusal Çalışma Grubu'nun kurulması
- Kavramın strateji geliştirme planına dönüştürülmesi
- Kalite güvence sisteminin denenmek üzere geliştirilmesi
- Geliştirilen sistemin pilot denemeye tabi tutulması
- Pilot uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi ve düzenlemelerin

yapılması

- Kalite güvence sisteminin yaygınlaştırılması için MEB’na destek verilmesi
- Bu kapsamda ilgili tarafların temsil edildiği bir Ulusal Çalışma Grubu kurulduğu ve konuyla ilgili çalışmaların devam ettiği belirtilmektedir (Akpınar, 2004: 23).

Süresi Beş yıl olan MEGEP’nin ana bileşenlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (<http://ktogm.meb.gov.tr/>):

- Politika ve Strateji Grubu” (Sosyal Ortaklık, Yerinden Yönetim Görev Grubu)
- Ulusal Yeterlilik Sistemi Çalışma Grubu” (Ulusal Öğretim Programları Politika Grubu),
- Ulusal Öğretim Programları Geliştirme Grubu,
- İş Piyasası İhtiyaç Analizi Hayat Boyu Öğrenme Çalışma Grubu” (Meslek Standartları),
- Ulusal Kalite Güvence Sistemi Çalışma Grubu

3.3.3. Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi (MTEM) :

Projenin amacı Mesleki Teknik Eğitim sisteminde yer alacak öğretmenler için etkin bir yetiştirme sisteminin düzenlenmesi ve ulusal öğretmen standartlarının geliştirilmesidir. Bu standartlar çerçevesinde meslekî ve teknik öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere yönelik eğitim programları

geliştirmek de amaçlanmaktadır. Proje 07.07.2003 tarihinde başlamıştır ve Ocak 2007 'de sona erecektir (Özen, 2005; <http://ktogm.meb.gov.tr/>).

Proje Kapsamında “Ulusal Koordinasyon Komitesi” kurulmuştur. Söz konusu komisyonda M.E.B., Yüksek Öğretim Kurulu, Sosyal Taraflar ve Avrupa Komisyonu’ndan temsilcilerin yer alması öngörülmüştür. Ayrıca meslek dersleri öğretmeni yeterlilikleri belirlenmiş; belirlenen bu yeterliliklere dayalı olarak Üniversite1. ve 2. Sınıflar için Modüler sisteme göre program hazırlanmıştır (<http://ktogm.meb.gov.tr/>).

3.3.4.Endüstriyel Okullar Projesi

Endüstriyel Okullar Projesi, Millî Eğitim Bakanlığının koordinasyonunda ETÖGM tarafından 1987-1994 yılları arasında uygulanmıştır. Projenin amaçları

- Toplam 39 endüstri meslek lisesini donatmak ve endüstriyel iş gücünü geliştirmek,
- Mevcut müfredat ve eğitim materyallerini kalite yönünden geliştirmek,
- Teknik destek yoluyla ETÖGM’nün plânlama ve yönetim kapasitesini artırmak, olarak belirtilmiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin başlıcaları ise şu şekilde sıralanmıştır:
- Teknik destek hizmetleri kapsamında, 189 öğretmen ve yöneticiye altı ay süreli İngilizce kursu verilmiş, bunlardan başarılı olan 89’u İngiltere’de meslekî eğitime yollanmıştır.

- 20 proje okul müdürü ve 2 personele İngiltere’de bir aylık “Okul Yöneticiliği” kursu verilmiştir.
 - 10 öğretmene “Ekipman Plânlama ve Satın Alma”, 3 öğretmene ise “Ders Kitabı Telif Haklarını Satın Alma” konularında süresi 1 ilâ 3 aylık süreli eğitimler verilmiştir.
 - Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmiştir.
 - Yedisi yeni alanda olmak üzere 14 eğitim programı yurt dışında eğitim alan öğretmenler tarafından hazırlanmış veya adapte edilmiştir. Hazırlanan programlar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına sunularak pilot uygulamaları yapılmıştır.
 - Plânlanan 50 ders kitabından 42’sinin telif hakları satın alınarak tercüme edilmiş ve okulların kullanımına sunulmuştur.
 - Seçilen 17 endüstri meslek lisesi “Program Geliştirme ve Hizmet İçi Eğitim Merkezi” olarak düzenlenmiş ve donatılmıştır.
 - Proje kapsamında 14 meslek alanında 274 endüstri meslek lisesinin donatımı gerçekleşmiştir (<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/yurtdisi/bolum7/bolum7.htm>).

3.3.5. Leonardo da Vinci Programı (Avrupa Birliği Mesleki Teknik Eğitim Programı):

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından uygulanan Leonardo da Vinci Programı, Mesleki Teknik Eğitim ve Öğrenim için bir Avrupa işbirliği alanı yaratılmasını,

dünyadaki rekabet ortamında bireylerin iş yaşamına girişinin kolaylaştırılmasını, üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarının desteklenmesini, mesleki eğitim sistemleri ile uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim sistemlerinin ülke içerisinde ve ülkeler arasında önemli farklılıklar göstermesi sorunu, mesleki nitelikleri ve unvanları belirleyen ortak bir terminoloji oluşturulamamasına neden olmuştur. Diğer yandan farklı ülkelerde edinilen tecrübeler paylaşılamamakta; hatta gelişmeler aynı ülke içerisinde bile yeterince yaygınlaştırılamamaktadır. Bu ortak sorunların aşılması amacıyla yürütülen programlardan birisi de Leonardo da Vinci Programı olmuştur. Leonardo da Vinci programı meslekî eğitim alanında yer alan çeşitli paydaşlar arasında işbirliğine dayanan ülkeler arası projelere maddi destek sağlamaktadır. İlk aşaması 1995-1999 döneminde tamamlanan programın ikinci aşaması (2000-2006) devam etmektedir (<http://www.ua.gov.tr>).

Türkiye, Avrupa Birliği üyeliğine aday niteliğini kazanması ile Avrupa Birliği eğitim programlarından adaylık öncesi strateji çerçevesinde yararlanmaya başlamıştır. Programların yürütülmesi amacıyla, Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı bünyesinde Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Daire Başkanlığı (Ulusal Ajans) kurulmuştur (<http://ktogm.meb.gov.tr/>).

Ülkemizin, Avrupa Birliği bünyesinde meslekî ve teknik eğitim alanındaki Leonardo da Vinci Programı'na katılımına yönelik girişimler 1995 yılında başlatılmış ve 1999 yılında AB bünyesinde alınan karar ile Program Türkiye'ye açılmıştır (<http://www.iskur.gov.tr/mydocu/yurtdisi/bolum7/bolum7.htm>).

Leonardo da Vinci programı, 5 farklı özellikte eylemden oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanmaktadır (<http://www.ua.gov.tr>):

- **Hareketlilik:** Mesleki eğitim alan bireyler, için ülkeler arası hareketlilik projelerini destekleyen bu eylemde ülkeler arası yerleştirme projeleri, ülkeler arası karşılıklı değişim projeleri ve çalışma ziyaretleri gibi 3 farklı seçenek yer almaktadır.

- **Pilot projeler:** Mesleki eğitimi geliştirmeyi amaçlayan, mesleki eğitimde kalite ve yeniliklerin transferine yönelik ülkeler arası pilot projeleri desteklenmektedir. Pilot projeler eylemi, mesleki eğitimde kalitenin sağlanmasını ve geliştirilmesini amaçlayan pilot projelere destek verilmesini içermektedir. Bu eylemin uygulanması için Topluluk düzeyinde tanımlanmış olan prensibe göre kalite daha önceden kesin olarak tanımlanmış olan kriterlere göre ölçülmelidir.

- **Dil yeterlilikleri:** Mesleki eğitim alanında dil becerilerinin ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesine yönelik projeler desteklenmektedir. Ülkeler arası pilot projeler ve ülkeler arası karşılıklı değişim projeleri olmak üzere iki farklı proje tipi bulunmaktadır.

- **Ülkeler Arası Ağlar:** Avrupa deneyiminin yaygınlaştırılması ile Avrupa uzmanlığında yenilikçi yaklaşımların toplanması ve yapılandırılmasını amaçlayan projeler desteklenmektedir.

- **Başvuru kaynakları:** Avrupa İstatistik Ofisi (Eurostat) ve AMEGM ile işbirliği içinde verilerin, etütlerin ve analizlerin karşılaştırılması, iyi uygulamaların gözlemlenmesi ile yaygınlaştırılmasına yönelik projeler desteklenmektedir.

3.3.6. Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgeleri Projesi (METEB)

METEB projesi, kısaca şu şekilde özetlenebilmektedir (<http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html>):

Bu proje, mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğrencilerin meslek yüksekokullarına girişlerinin yönlendirilmesi ve kolaylaştırılması amacıyla öğrencilerin mezuniyetlerinden sonra, kendi alanlarındaki ve aynı bölge içindeki meslek yüksekokullarına sınavsız geçişlerine imkan sağlamaktadır. Buna göre Türkiye genelinde birçok mesleki ve teknik eğitim bölgeleri kurulmuştur. Mesleki ve Teknik Eğitim Bölgesi (METEB), bir meslek yüksekokulu ile müfredat programları bütünlüğü içinde “irtibatlandırılmış” mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından oluşmaktadır. Bölgelerindeki meslek yüksekokullarına geçip buradan mezun olanlara, %20’ye varan oranda 4 yıllık programlara dikey geçiş imkanı tanınmaktadır. Dikey geçiş yapan öğrencilerin ise %10’u mesleki ve teknik eğitim fakültelerine yönlendirilerek öğretmen olarak yetiştirilmesi öngörülmektedir. Bu sayede mesleki teknik ortaöğretimde, öğretmen gereksinimi de bir ölçüde karşılanmış olacaktır.

Projede karşılaşılan en önemli sorunun, METEB bölgelerindeki meslek yüksekokulları ile mesleki ortaöğretim kurumlarının uyguladıkları programların irtibatlandırılmasında karşılaşılan zorluk olduğu belirtilmektedir. Program irtibatlandırması, METEB’lerin bazılarında kolay olmasına rağmen, bazılarında program bütünlüğü sağlanmakta zorluk çekilmektedir. Bu sorunun özellikle İstanbul, Ankara ve İzmir gibi meslek yüksekokulu sayısının çok az, buna karşın mesleki ve teknik lise sayılarının çok fazla olduğu büyük şehirlerde kendini gösterdiği belirtilmektedir.

3.4. Kalite Arayışında Bir Öneri: Toplam Kalite Yönetimi

Daha önce de belirtildiği gibi Türkiye’de genel olarak Eğitim Sisteminde, bunun yansıması olarak Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde kalite arayışı sürekli var olmuştur. Daha iyi ve nitelikli bir Mesleki Teknik Ortaöğretim için her zaman çaba gösterilmiştir. Son dönemde ise bu kalite arayışının, özellikle üretim sektöründe popüler olan TKY modeli ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı göze çarpmaktadır. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde kaliteyi sağlamak için yukarıda açıklandığı gibi birçok proje yürütülmüştür. Fakat bazı projelerin belirli çalışmaları Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “M.E.B. Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile TKY ve Planlı Okul Gelişim Modeli Uygulamalarıyla bütünleştirilmiştir.

Ülkemizde TKY uygulamasına başlamış bazı okullar bunu tam ve etkin olarak yürütememekte ve bu uygulamalar resmi bir yükümlülük, bir angarya olarak algılanmaktadır. Diğer yandan MEB’in tky uygulamaları için gerekli mali desteği okullara vermediği; uygulamalar konusunda aceleci davrandığı belirtilmektedir. Ülkemizde okullara TKY uygulamalarının amacı tam olarak açıklanmamış olduğundan MEB bünyesinde yürütülen kalite sağlama çabaları “TKY’nin nasıl uygulanacağı” amacına, bürokrasi zincirine eklenen bir halkaya dönüştüğü görülmektedir. Ayrıca TKY uygulamaları MEB tarafından okulların özel şartları göz ardı edilerek gerçekleştirilmeye çalışıldığı göze çarpmaktadır (Yıldırım, 2001:123-126).

Tüm açıklamalar göz önüne alınarak bu bölümde, Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki kalite arayışı çalışmalarında bir öneri olarak getirilen TKY modelinin, Türk Mesleki Teknik Ortaöğretiminde uygulanmasının ne kadar uygun olduğu tartışılacaktır.

3.4.1. Türk Mesleki Teknik Ortaöğretiminde Toplam Kalite Yönetimine

Geçiş Etkileyen Koşullar:

TKY'nin endüstrideki başarılı uygulamaları nedeniyle artan ilgi sonucu Mesleki ve Teknik Eğitimde de TKY uygulaması çalışmaları yoğunluk kazanmıştır. Genel olarak eğitimde TKY uygulaması tartışmalarındaki sağlanması öngörülen yararlar, eleştiriler ve uygulama engelleri Türk Mesleki Teknik Ortaöğretimi için de geçerli olmaktadır.

Eğitimde TKY ye geçiş engelleyen ve TKY modelinin kendisinden kaynaklanan koşullar her ülke için olduğu gibi Türkiye için de geçerli olmaktadır. Diğer taraftan yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda Türkiye'nin mevcut yapısındaki koşulların incelenmesi, Türkiye'de TKY uygulamalarına geçişteki engellerin görülmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu bölümde, Birinci Bölümdeki gibi (bkz: sf. 28-36) eğitimde TKY'ne geçiş engel koşullar tartışması Mesleki Teknik Ortaöğretim çerçevesinde ve Türkiye koşullarında yeniden ele alınmaya çalışılacaktır.

3.4.1.1 TKY'nin Eğitime Uygulanmasına Engel Teşkil Eden Esasları:

(Modelin, Felsefenin Kendisinden Kaynaklanan Koşullar)

Tartışmaların temelinde eğitim sisteminin girdiler, süreç ve amaçlar açısından farklı endüstriden bir alan olması yatmaktadır. Bu bağlamda Mesleki Teknik Ortaöğretim de endüstriden farklı bir alan olmakta ve dolayısıyla endüstrideki TKY uygulamalarıyla çelişen sonuçlar elde edilmesi olasılığı da yüksek olmaktadır. Tartışmalara göre TKY, rekabet üstünlüğü sağlama amacı taşıyan; bu nedenle de sıfır hatalı üretim ve müşteri tatmini odaklı bir yönetim modelidir. Mesleki Teknik Ortaöğretimin ise topluma hizmet etme, nitelikli ara işgücü ve topluma faydalı bireyler yetiştirme, onları hayata, iş yaşamına ve yükseköğretime hazırlama gibi amaçları vardır. Mesleki Teknik Ortaöğretimin amaçları endüstrinin amaçlarından daha karmaşıktır. O nedenle Mesleki Teknik Ortaöğretimde eğitim kurumlarının rekabet değil, işbirliği içinde olmaya ihtiyacı olduğu savunulmaktadır. Bu tartışmalar göz önüne alındığında TKY'nin rekabet üstünlüğü sağlama ilkesinin Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanması güç gözükmemektedir. Ayrıca kuramsal olarak Mesleki Teknik Ortaöğretimin ülkemizdeki sistem içinde bir rakibi olduğunu söylemek zordur. Mesleki Teknik Ortaöğretimde TKY uygulamasının temel amacının da rekabet üstünlüğü sağlamak olmadığı açıktır. Tüm bunlar, TKY'nin kendi amaçlarıyla Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanma amaçlarının çatıştığını ortaya koymaktadır.

TKY'nin rekabet üstünlüğü amacını gerçekleştirmek için üzerinde durulan ilkelerinden biri de “hata önleme”; yani sıfır hata ilkesidir. Fakat daha önce de belirtildiği gibi (bkz: sf. 1) Mesleki Teknik Ortaöğretimin hammadde insanıdır. Dolayısıyla, öncelikle mesleki teknik ortaöğretimde hammadde kontrolünün endüstrideki gibi gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Yani standart hammadde

sağlanması imkanı yoktur. Bunun yanında üretim sektöründe hammaddelerin direnciyle karşılaşmak söz konusu değildir; fakat eğitimde hammaddenin, yani insanın öğrenmeye karşı direnmesi söz konusu olabilmektedir. Haliyle Mesleki Teknik Ortaöğretimde sıfır hata ilkesi için uygun şartlar sağlanamamaktadır. Diğer yandaneEğitim ve TKY tartışmaları bölümünde belirtildiği gibi eğitimde TKY uygulamalarında sıfır hata ilkesinin sıfır fire ile sınıf geçme ve sınavlarda başarılı not almaya odaklanma şeklinde uygulandığı bilinmektedir (Şişman, 2002:73,75; Crowford, Shutler, 1999). Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulandığı şekliyle sıfır hata ilkesinin gerçekleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Ayrıca Mesleki Teknik Ortaöğretimin kalite arayışının bu yönde olmadığı, ilgili bölümde ayrıntılarıyla açıklanan sorunlar nedeniyle kalite arayışına gidildiği bilinmektedir. Mesleki Teknik Ortaöğretimde temel sorun öğrencilerin sınıf geçememesi veya sınavlardan düşük not alması olmadığı açıktır. Temel sorunlar; Mesleki Teknik Ortaöğretimin Milli Eğitim Bakanlığı içindeki bütünlükten uzak yapısı, M.E.B. ile işletmelerin içlerine kapalı biçimde faaliyet göstermeleri, diyalog ve işbirliği eksikliğidir. Bu durum müfredat ve reel sektör arasında uyumsuzluk oluşmasına yol açmaktadır. Güncel eğitimin verilemeyişi dolayısıyla işverenler ve toplumun Mesleki Teknik Ortaöğretim sistemine güvenmemesi sorunu ortaya çıkmaktadır. Kayıt dışı ekonomi nedeniyle mezunların istihdamının zorlaşması ailelerin Mesleki Teknik Ortaöğretime güvenmemesi sorununu derinleştirmektedir (TİSK, <http://www.tisk.org.tr/yayinlar.asp?sbj=ic&id=1182>).

Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki eğitim sürecinde değişimlerin sayısal verilerle ölçülmesi zor, hatta bazen imkansız olmaktadır. TKY ise verilere dayalı bir model olması nedeniyle bu yönde bir uygulama zorluğu olabileceği düşünülmektedir.

TKY ve Eğitim tartışmaları bölümünde öğrencilerin öğrenme sürecinde ödev, proje, rapor gibi birçok şey ürettikleri belirtilmiştir. Bu süreçte öğrenmenin üretilenlerden daha önemli olduğu; iş dünyasındaki ve endüstrideki yaklaşımları okullarda kullanmanın ise bu öncelikleri önemsiz kılacağı, geri plana iteceği düşünülmektedir. Diğer yandan ölçülebilir çıktıların, öğrenmenin en az önem taşıyan sonuçları olduğu; üretimde ise ölçülebilen çıktılarının en önemli sonuçlar olduğu bilinmektedir. Kısacası eğitimde, üretim sektöründekinden farklı olarak öğrencilere yapmaları için verilen görevler onların işi ve esas amacı olduğu için değil; öğrenmeleri için verilmektedir. Dolayısıyla burada değişim nicel olmaktan çok niteldir (Kohn, 1997).

TKY'nin Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki sorunları çözmekte tamamen başarısız olmakla itham edilmesi mümkün değildir. Fakat TKY uygulamalarının sözü edilen sorunları çözme konusunun neresinde olduğunu sorgulamak gereklidir. Çünkü TKY modellerinin genellikle tartışmaları TKY ilkeleri gereği belirli bir yöne çektiği belirtilmektedir. TKY faaliyetler ve süreçlerde müşteri odaklılığı ilkesini temel almıştır. Endüstride dahi müşteri kavramını tanımlamanın zorlukları vurgulanırken; Mesleki Teknik Ortaöğretimde bunun belirlenmesi çok daha zor görünmektedir. Velilerin mi, öğrencilerin mi, toplumun mu, işverenlerin mi, vergi mükelleflerinin mi, sonraki eğitim sürecinin mi müşteri olarak tanımlanacağıyla ilgili zorluklar söz konusu olmaktadır. Kaynaklarda genel olarak öğrencilerin müşteri olarak ele alınması yoluna gidilmiştir. Bu

konu tartışmalı olmaktadır çünkü öğrencinin girdi; yani hammadde olarak tanımlanması da söz konusudur. Durum böyle olunca sistemin hangi hammaddeyi dönüştürdüğü; çıktısının ne olduğı soruları akla gelmektedir. Ayrıca müşterinin tanımlanması yanında; müşteri beklentilerini karşılama ve onların tatmini konusunda da sorunlar olduğı izlenmektedir. Öğrencilerin okula başladıkları dönem algılamalarıyla iş yaşamına geçiş sürecindeki algılamaları aynı olmaması söz konusudur. Diğeryandan eğitim sürecinde öğrencilerin beklentilerine karşılık verilmesi ile onlar için en iyisinin ne olduğunu çeşitli araştırmalarla kanıtlamış eğitim sistemindeki karar alıcıların belirlediğı beklentilere karşılık verilmesi konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin hayal ettikleri kariyerlerinde başarılı olmaları için bireysel olarak nelere gereksinimleri olduğı konusundan mı yola çıkılacağı; yoksa onları sisteme iyi birer vatandaş ve çalışan olarak kazandırma amacıyla mı hareket edileceğı konusu da daha önce açıklandığı gibi tartışmalı görünmektedir (Parker and Slaughter,1994; Schmoker and Wilson, 1993; Walpole and Noeth, 2002).

Kohn (1997) da, yukarıdaki tartışmaları destekleyen biçimde, uygulamada TKY'nin temel ilkelerinin eğitim alanına uymadığını; eğitimde TKY modelleriyle daha iyi hizmet verilemeyeceğini savunmaktadır. Açıklanan unsurlar dolayısıyla üretim sektörü için geliştirilmiş olan TKY'nin Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanmasında engeller ve güçlükler bulunmaktadır. Fakat bunların tamamen aşılamaz olduğunu ve bu nedenle TKY'nin uygulanamayacağını söylemek mümkün değıldir. Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde TKY uygulanmasına ve etkinliğinin sağlanması engel teşkil edebilecek esas unsurların mevcut sistemin koşulları olduğı düşünölmektedir.

3.4.1.2. TKY'nin Uygulanması için Belirli Koşulların Sağlanması Gereği:

(Mevcut Yapısal Özelliklerden Kaynaklanan Koşullar)

TKY'nin herhangi bir alanda uygulanabilmesi için oluşması gereken bazı koşullar bulunmaktadır.

Tezin ilgili bölümlerinde ayrıntılı biçimde anlatıldığı gibi TKY, bazı kültürel temelleri olan bir yaklaşımdır. Bu modelin geliştirilmesi ve uygulanması, uygun sosyal ve kültürel ortamın ve uygun zihinsel alt yapının oluşması ile mümkündür. Ayrıca Mesleki ve Teknik eğitim kurumlarının çoğunlukla hizmet ve kamu kuruluşu olması nedeniyle kamu kuruluşlarında TKY uygulanmasının zorluklarının da eğitimde TKY uygulamalarındaki etkinliğini azaltacağı düşünülmektedir. Bu zorlukların şu şekilde sıralanması mümkündür (Aktan, 2000:50-52) :

- Kamu yönetiminde mülkiyet özel kişi veya kuruluşlara değil devlete aittir. Kamusal mülkiyette ise liyakat ilkesi yerine adam kayırmacılığın, yakınların-tanıdıkların istihdam edilmesi, terfi ettirilmesi gibi durumların hakim olduğu izlenmektedir.
- Kamu yönetiminde işten çıkarma kuralları katı olmakla beraber TKY iş yaşamında esneklik öngörmektedir.
- Kamu yönetiminde değişimi gerçekleştirmek özel sektöre nazaran daha zordur. Çünkü siyasal iktidar, bürokrasi, çıkar grupları...gibi güçler çıkarlarında uymayan fikirlere karşı çıkma eğilimindedirler.
- TKY'nin öngördüğü stratejik yönetimin gerçekleştirilmesi her hükümet değişikliğinin ardından değişen atamalar nedeniyle zor olmaktadır. İşe

uygun eleman istihdamı ilkesinin ihlal edildiği ve hükümetlerin kendi görüşleri doğrultusundaki personeli atadığı izlenmektedir.

Ülkemizde, özellikle kamu kuruluşlarında söz konusu sosyal ve kültürel ortamın oluşmadığı izlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da, TKY modelinin uygulanmasını gerektiren bilgi birikimin ve yönelişin gerçekleştirilemediği; eğitim kurumlarında ölçümde ve bilgi transferinde yaşanan güçlükler nedeniyle TKY modelinin uygulanmasında zorluklar yaşandığını kabul etmektedir. Diğer yandan Kamu kuruluşlarının Türkiye’deki işleyişi ve memur statüsündeki çalışanların çalışma-örgüt kültürü de TKY uygulaması için yeterli seviyeye ulaşmamıştır. Dolayısıyla Birinci bölümde yer verilen (bkz: sf. 11-16) TKY ilkelerinden “kurum kültürü” ilkesinin Türk Mesleki Teknik Ortaöğretimindeki TKY uygulamalarında gerçekleştirilemediği izlenmektedir (MEB, 2001:49).

Sıralanan zorluklar ve Türkiye’nin mevcut koşulları göz önüne alındığında, TKY’nin özgür yerel yönetimi gerçekleştirme eğiliminin kamu kuruluşlarında tehlikeli bir özgürlüğe dönüşebileceği göze çarpmaktadır. Dolayısıyla öncelikle mevcut koşulların düzeltilmesi, daha sonra TKY veya alternatif bir kalite arayışı uygulanması gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde TKY’nin mevcut sistemin varlığını olduğu gibi sürdürme aracı haline gelme tehlikesi bulunduğu açıktır.

Diğer yandan bürokratik yapıya sahip kurumlarda TKY uygulamalarının bürokrasiyi artırması, sistem içinde kurumlara özerklik sağlama yerine merkezin etkisini artırması da söz konusu olabilmektedir. Nitekim Danimarka Mesleki eğitim sistemindeki TKY uygulamalarında özerkleşmenin özünden ve amacından uzaklaşmış olduğu, söz

konusu yapının merkez tarafından denetlenen ve yönetilen mekanizmalarla desteklendiği belirtilmiştir. Ayrıca gerekli alt yapı oluşturulmadığında TKY uygulamalarında katılım ilkesinin içinin boşaltılması söz konusu olmaktadır. Doğan'ın (2002: 155-171) Endüstri Meslek Liselerinde Yaptığı araştırmaya sonuçları da bu açıklamaları destekler yöndedir. Buna göre TKY'nin uygulanabilmesi için Endüstri Meslek Liselerindeki altyapının hazır değildir. Araştırma kapsamındaki yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre eğitimle ilgili kararlar alınırken öğretmenlerin görüşlerinin alınmamakta; öğrenci ve veliler ise okullarla ilgili kararlara ve kuralların oluşturulmasına aktif olarak katılmamaktadırlar. Okullarda kalite ile ilgili standartlar yazılı olmamakla beraber; geliştirilen standartların da öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarına cevap veremeyeceği görüşü hakimdir. Diğer yandan araştırma kapsamındaki okullarda kurulan ekipler geliştirilen politikaları düzenli biçimde uygulayamamaktadır. Ekip toplantılarında kıdemli öğretmenlere öncelik tanındığı belirtilmektedir. Öğrencilerin fikirlerine önem verilmemekte; ders programlarında öğrencinin gelişimi, çevrenin gereksinimleri, çağın gerekleri ve okulun amaçları dikkate alınmamaktadır (CEDEFOP, 2006; MEB,2001:49; Nielsen Et al., 1997: 9-18).

Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki TKY uygulamalarından MLO projesinde velilerin maddi desteğinin “katılım” olarak adlandırıldığı görülmektedir. MLO projesinde pilot uygulamalarda dahi finansmanın velilere yüklendiği ve projenin yaygınlaştırılması aşamasında velilerden finansman sağlandığı izlenmektedir. Ayrıca projenin okullara bilgisayar donanımı sağlamanın ötesine geçemediği; bu donanımı kullanacak ve kalite okulunu geliştirecek bireylerin de yetiştirilmediği görülmektedir. Ayrıca ülkemizde gerçekleştirilen eğitimde TKY uygulamalarında TKY'nin katılım

ilkesinin iinin boşaltıldığı belirtilmektedir. Uygulama amacıyla okullarda kurulan kurullarda genel olarak fiziksel olanakların nasıl artırılacağı ve dolayısıyla finansmanın nasıl sağlanacağı tartışıldığı; genel olarak veli desteği ile bu finansmanın sağlandığı fakat yapılacaklar konusunda son sözün katılım ilkesine rağmen yine de okul müdürlerinde olduğu vurgulanmaktadır. (Turhan) Diğer yandan Tozkoparan'ın yaptığı araştırmaya (1997/3) göre eğitimde kaliteyi sağlamada söz sahibi olanlar %44'lük oranla "eğitimle ilgisi olmayan politikacılar" ve %22'lik bir oranla "bakanlık" olarak ifade edilmiştir. Bu durum Türk Eğitim Sistemindeki ve Türk Mesleki Teknik Ortaöğretimindeki uygulamalarda TKY ilkelerinden özellikle "katılım"ın sistemdeki uygulamalardan kaynaklanan nedenlerle gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla Türkiye'de eğitimdeki TKY uygulamalarının etkinliğini sağlamada bu yönde bir engel olduğu söylenebilmektedir. Diğer yandan altyapının tam olarak hazır olmadığı da görülmektedir (Aydoğanoglu ,2003:37-40; Balcı, 2004:277).

Türk Mesleki Teknik Ortaöğretiminde siyasal, kurumsal ve kişisel kaygılarla alınan kararlar, popülist politikalar ve eğitim politikalarının politikacılarla beraber değişmesi, sürekliliğinin olmaması sorunlarının varlığı ilgili bölümde anlatılmıştır (DPT, 2001:39). TKY ile öngörülen modelin ise "ideal" bir sistemde yer aldığı gerçeği göze çarpmaktadır. Yani genellikle eğitim sistemlerinde var olmayan koşullara dayalı bir model oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki yoğun bürokratik yapı ve mevcut örgüt kültürü koşullarının TKY'nin öngördüğü ideal sisteme uymadığı açıktır. Mesleki Teknik Ortaöğretimin M.E.B. bünyesindeki bütünlükten uzak yapısı da Türkiye'deki sistemin yapısal sorunlarla mücadele etmekte olduğuna ve ideal olmadığına işaret etmektedir. Türkiye'deki gibi ideal olmayan sistemlerde ise özgür

yönetim çok maliyetli ve pahalı hale gelebildiği gibi, bunun adeta bir canavara dönüşebileceği; böylece kalitenin daha da bozulabileceği açıktır. Diğer yandan sürekli değişen hükümetler, politikalar ve atamalar nedeniyle Türk Mesleki Teknik Ortaöğretiminde çabaların sürekliliği sağlanamamakta; TKY'nin “Sürekli Gelişme” ve “Üst Yönetimin Liderliği ve Sorumluluğu” ilkeleri gerçekleştirilememektedir (Nielsen Et. al., 1997: 9-18).

Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki TKY uygulamaları, daha önce belirtildiği gibi, diğer kalite arayışlarına göre daha uzun zaman ve büyük harcamalar gerektiren bir modeldir. Oysa Türk Mesleki Teknik Ortaöğretiminin sorunlarında açıkça görüldüğü gibi en büyük sorun Mesleki Teknik Ortaöğretime ayrılan kaynakların azlığıdır. Genel olarak Türkiye’de ekonomik darboğazların yaşandığı göz önüne alındığında finansman sorununun sadece Mesleki Teknik Ortaöğretimde olduğu da söylenememektedir. Tozkoparan da (1997/3) Türkiye’de ekonomik nedenlerle TKY modellerinin uygulanmasının ve mükemmeli arayan insanların oluşturulmasının güçlüğünü vurgulamıştır. Yani genel olarak bir kaynak sorunu yaşanmakta olan Türkiye’nin bu sorunu çözülmeksizin Mesleki Teknik Ortaöğretimde TKY’ ye geçilmesi etkinliği sağlamayacağı gibi kalite arayışlarına da çözüm olamayacağı ve dolayısıyla bu haliyle TKY’nin sistemin finansman yükünü artıracığı düşünülmektedir.

Bunların yanında çalışanların katılımına ve örgüt bilincine dayalı faaliyetler içeren TKY’nin ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan eğitim çalışanları ile bu faaliyetleri etkin bir motivasyonla yürütemeyeceği düşünülmektedir. Fakat TKY’nin etkinliği diğer unsurlar yanında iç müşteri olarak tanımlanan çalışanların motivasyonuna ve tatminine

dayanmaktadır. Mesleki Teknik Ortaöğretimde kalitenin sağlanması ve sürekliliği için toplumda eğitimcilerin statüsünün yükseltilmesi gerektiği düşünülmektedir. Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki öğretmenlerin düşük statüsü ve kötü çalışma koşulları nedeniyle öğretmen açığı bulunduğu bilinmektedir. Bunun yanında hızlı nüfus artışı sonucu artan gereksinim, öğretmenlerin toplu işe alınmasına yol açmıştır. Fakat ülkemizdeki genel kaynak sıkıntısının eğitim alanına da yansması sonucu sınırlı ekonomik kaynaklarla yapılan söz konusu işe alımların öğretmenlerin ekonomik durumunu kötüleştirdiği belirtilmektedir. Bu durum her zaman nitelikli/ kaliteli öğretmen bulunamaması gibi bir soruna yol açmanın yanı sıra; öğretmenlerin en azından ekonomik olarak toplumdaki statüsünün yükseltilmesini zorlaştırmaktadır. Diğer taraftan kalabalık sınıflar ve araç gereç eksikliği de çalışma koşullarını kötüleştiren unsurlar olmaktadır. Oysa TKY sisteminde iç müşteri olarak tanımlanan çalışanların memnuniyeti kalitenin sağlanmasında önemli bir koşuldur. Söz konusu memnuniyet, yalnızca ekonomik bir tatmini değil manevi bir tatmini de içermektedir. Fakat ülkemizde ekonomik olarak tatmin edilemeyen eğitimcilerin manevi yönden tatmin edilmesi de söz konusu değildir. Eğitimcilerin maddi ve manevi olarak çalışma koşullarında bazı iyileştirmelere gidilebilmesi mümkün olmakla birlikte; ekonomik koşullardaki iyileştirmeler Milli Eğitim Bakanlığı yetkilerinin ve eğitim sisteminin dışındaki değişkenlerle belirlenebilmektedir. Dolayısıyla çalışanların katılımına, motivasyonuna, memnuniyetine ve örgüt bilincine dayalı faaliyetler içeren TKY'nin; ekonominin istikrarlı olmadığı ve çalışanların maddi manevi mutluluklarının sağlanamadığı bir genel sistemde bu faaliyetleri etkin bir motivasyonla yürütmesi mümkün görünmemektedir. Çeşitli araştırmalarda eğitimdeki TKY uygulamalarında öğretmenlerin TKY modellerini

uygulamada isteksiz davrandıkları belirtilmiştir. Bunun bir nedeni değişime olan direnç iken; diğer nedeni de öğretmenlerin yaşadığı bahsi geçen sorunlar olmaktadır (Crawford and Shutler, 1999; CORD, 1994: 61, Doğan, 2002: 101, 111).

Tüm bu açıklananlar dolayısıyla TKY'nin uygulanabilmesi için genel olarak ülkemizin ve ülkemizin eğitim sisteminin ekonomik yönden hazır bulunmadığını söylemek mümkündür. Diğer yandan mevcut durumuyla Türk Mesleki Teknik Eğitimindeki TKY uygulamalarında TKY modelinin (bkz: sf. 11-16) ilkelerinin de gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

Ayrıca, Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde kalite arayışına neden olan sorunların bazıları sistemin kendi içinde çözülebilecek nitelikte görünmemektedir. Örneğin okullar düzeyinde önemli sorunlara yol açan “sistemdeki yapılanma” ve Mesleki Teknik Ortaöğretimin bütünlüğü sorununun çözülmesi için bir yeniden yapılandırma çalışmasının gerektiği düşünülmektedir.

TKY'nin Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanmasına engel koşulları yanında Türkiye'deki uygulamalarla ilgili başka bir konu da dikkati çekmektedir. Mesleki Teknik Ortaöğretimdeki uygulama girişimlerinde, TKY'nin endüstrideki başarısız uygulamalarının genellikle rapor edilmediği ve kötü reklam olur düşüncesiyle bildirilmediği gerçeği göz ardı edilmektedir. Brocka ve Brocka (1992) endüstrideki her başarılı TKY uygulaması kaydıyla birlikte kayıtlara geçmeyen 20 başarısızlık örneği olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan TKY modelinin ve modellerinin eğitimde uygulanmasına olan yoğun ilginin yanında bu uygulamaların etkinliğiyle ilgili çok az

araştırma bulunduğu belirtilmektedir. Ayrıca başarılı TKY uygulama kayıtlarında ele alınan sonuçların TKY uygulamadan önceki başarıların ve verilerin, uygulama sonrası veriler ile karşılaştırması yapılmamaktadır. TKY uygulayan ve uygulamayan kurumların karşılaştırılması da yapılmamaktadır. Dolayısıyla TKY uygulamalarının kayda geçmeyen başarısızlıkları yanında, başarılı sonuçları olarak sunulan verilerin objektif olarak değerlendirilmesi zorluğuyla da karşı karşıya kalınmaktadır. Diğer yandan daha önce ayrıntılı olarak söz edildiği gibi TKY'nin eğitimdeki uygulamalarının etkinliğiyle ilgili çok az araştırma bulunmaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında; etkinliği kesin verilerle kanıtlanamayan, büyük harcamalar ve zaman gerektiren TKY'nin Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanmaya çalışılmasının sakıncaları olabilir. Elbette kalite arayışında olmak ve sorunlardan haberdar olmak olumlu bir yaklaşımdır. Çözüm arayışlarına yol açtığı için bu anlamda TKY'ne bel bağlamak anlaşılır görünmektedir. Model, faydalı olacağı noktalar açısından önerilebilir gözükmektedir. Fakat yukarıda da açıklandığı gibi birçok yönü bakımından uygulamalar için eğitimin çok uygun bir alan olmadığı düşünülmektedir. Endüstride dahi beklenen başarılarla ulaşamayan TKY'nin, eğitimde uygulanmasına engel koşullara ve TKY ilkelerinin tam olarak gerçekleştirilemeyeşine rağmen nasıl Mesleki Teknik Ortaöğretimde başarı ve kalite sağlayacağı sorusu akıllara gelmektedir (Parker ve Slaughter, 1994; www.wp.com/george_and_marie/tqm_art.html).

TKY'nin Mesleki Teknik Ortaöğretimde uygulanmasında belirli koşulların sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Ve bu konuda da TKY'nin uygulanmasına engel unsurlar olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kalite göstergelerini sağlamak, belirlenen sonuçlara ulaşmak için artan bir baskıyla karşı karşıya kalmasının söz konusu olduğu belirtilmekte; bu durumun da kaliteyi sağlamaya yönelmeyi engelleyeceği, TKY yi bir araç değil amaç haline getireceği belirtilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de de Mesleki Teknik Ortaöğretimde TKY uygulamalarının doğru ve etkin biçimde kaliteyi sağlama amacıyla gerçekleştirilemediği, kaliteyi sağlamanın değil TKY’nin uygulanmasının amaç edinildiği; bir kalite tanımının dahi yapılmadığı; ütopyik standartlarla hareket edildiği, uygulamaları değerlendiren standartlar geliştirilmediği ve bu durumun ülkemizdeki eğitim sisteminin gerçekleriyle bağdaşmadığı vurgulanmaktadır. Bu durum, ülkemizdeki tky uygulamalarının yetersizliğini ve daha bu model için gerekli koşulların sağlanmadığını göstermektedir (Şişman ve Turan; 2002:112; Walpole and Noeth, 2002).

Türk Eğitim Sisteminde ve bu çerçevede Mesleki Teknik Ortaöğretimde TKY, gelişmiş ülkelere, özellikle Avrupa Birliği ülkelerindeki uygulamalardan örnek alınarak tepeden inme biçimde uygulanmaya çalışılmıştır. Daha önce de açıklandığı üzere zaten TKY gerçekte sistemlerde var olmayan ideal koşullarla oluşturulmuş bir modeldir. “Gelişmiş ülkelere başarılı örnekler varsa Türkiye’de de başarılı olabilir” düşüncesiyle Mesleki Teknik Ortaöğretimde TKY’nin uygulanmaya çalışılmaktadır. Fakat bu çabaların, “kalite hangi yolla sağlanır” yaklaşımıyla değil; “TKY nasıl uygulanır” gibi ısrarcı bir yaklaşımla gerçekleştirildiği göze çarpmaktadır. Oysa Türkiye Mesleki Teknik Ortaöğretiminin ve genel sistemin koşulları ortadadır. Bu koşulların yanında Türkiye’ye özgü özellikle kamu kuruluşlarına yerleşmiş çalışma ve örgüt kültürü göz ardı edilerek TKY’nin bir moda biçiminde uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu

durumun da uygulamalarda sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Yönetim modellerinin yaratıldığı kültür ve ülke dışındaki uygulamalarında tarihsel geçmiş, kültürel-toplumsal-kurumsal-siyasal yapılar ve gelişmişlik düzeyi açısından farklılıklar taşıması nedeniyle ciddi sorunlar yaşandığı belirtilmektedir. Ayrıca Batıda geliştirilmiş TKY gibi katılım, yetkilendirme ve sıfır hata ilkelerini içeren, yatay örgütlenmeyi öngören, nesnel işe alma kriterlerinin ön planda olduğu bir modelin farklı toplumların kültürel özelliklerine uyum göstermesi mümkün olmamaktadır. Polat'ın (2002) araştırmasında Türk toplumunda klasik yönetim anlayışı değerleri tamamen onandığı; fakat TKY değerlerinin onanma derecelerinin çok düşük olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla gelişmiş ülkelerdeki ideale daha yakın sistemlerde dahi etkinliği tartışılan TKY'nin gelişmekte olan ülkelerde başarı sağlayamayacağı; kendi koşullarını göz önüne alarak kendine özgü modeller yaratması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle Batı yönetim ve üretim modellerinin uygulanması amaç edinilmemeli; TKY'nin “her derde deva” olacağı düşüncesiyle eleştirilmeksizin ve alternatifleri aranmaksızın ısrarcı biçimde uygulanması hatasına düşülmemelidir (Nielsen Et. al., 1997: 9-18; Savcı, 2003:121, 129, 133, 136; Turhan).

TKY'nin açıklanan hedefleri ve yararları ulaşmak istenen fakat ideal bir sistem içinde düşünülen sonuçları olmaktadır. Doğan'ın (2002: 155-171) Endüstri Meslek Liselerinde Yaptığı araştırma sonuçlarına göre Endüstri Meslek Liselerindeki yöneticiler ve öğrenciler TKY'nin kısmen uygulandığını düşünürken; meslek ve kültür dersi öğretmenleri okullarında TKY'nin uygulanmadığını düşünmektedir. Bu görüş doğrultusunda eğitime yönelik etkinliklerin yeterli biçimde gerçekleştirilmesi ve TKY'nin uygulanabilmesi için Endüstri Meslek Liselerindeki alt yapının hazır olmadığı araştırma sonuçlarında belirtilmiştir. Dolayısıyla yukarıda açıklanan tablodan, mevcut

Mesleki Teknik Ortaöğretim sisteminde bu sonuçlara ulaşılmasının mümkün olmadığı anlaşılmaktadır.