

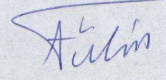
TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Avrupa Kalite Güvence Sistemi ve Akran Değerlendirme Yönteminin Değerlendirilmesi (Çanakkale M.Y.O. Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

08 /03 / 2010

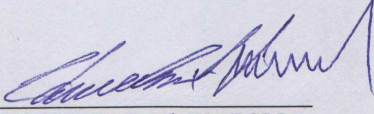
Tülin ACET



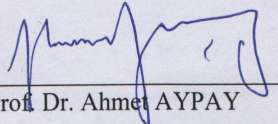
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Tülin ACET'e ait "Avrupa Kalite Güvence Sistemi ve Akran Değerlendirme Yönteminin Değerlendirilmesi (Çanakkale M.Y.O. Örneği)" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan:

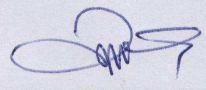

Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI

Üye:

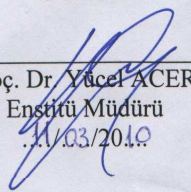

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

(Danışman)

Üye:


Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Tez No : 363850
Tez Savunma Tarihi : 09.02.2010

ONAY
Doç. Dr. Yücel ACER
Enstitü Müdürü

11/03/2010

ÖZET

Rekabetin hızla arttığı dünyada, ülkelerin varlıklarını sürdürebilmesi için, kalite kavramının bütün hizmet ve üretim sektörlerinde olduğu gibi eğitime de tatbik edilmesi ve öğretilmesi gerekmektedir. Sınırların ortadan kalktığı ve bireysel hareketliliğin çok arttığı günümüz dünyasında eğitimde evrensel olmalıdır. Yani bir ülkede alınan bilgi ve eğitim diğer ülkelerde de tanınmalıdır. Öğrenciler, işverenler, aileler gibi eğitimi talep eden kişiler sunulan eğitim alternatiflerini karşılaştırmak isterler. Bunu yapabilmek için de ellerinde karşılaştırmaya uygun anlamlı göstergeler olması gerekir. Küresel pazarda eğitim talep edenler açısından en önemli özellik verilen eğitimle ilgili kalitenin ölçülmesi ve kamu açısından açık ve anlaşılır olarak ortaya konmasıdır. Bu nedenle günümüzde ülke, bölge ve dünya çapında kalite özelliklerinin karşılıklı tanınmasını amaçlayan sistemleri uygulama çalışmaları büyük önem ve yaygınlık kazanmaktadır.

Özellikle gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde yaşanan bu değişimler karşısında, gelişmekte olan ülkeler, hem uluslararası örgütlerle işbirliği yoluyla hem de bizzat kendi çabalarıyla eğitim sistemlerini çağa uygun hale getirme çabası içindedirler. Ülkemizde bu rekabet ortamında yerini alabilmek için her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kalite güvence adına çalışmalarını hızlandırmıştır.

Bu çalışma özellikle mesleki eğitim alanında kaliteyi geliştirme adına, bir Leonardo projesi olarak yedi Avrupa ülkesi tarafından başlatılan ve tüm Avrupa’da yaygınlaştırılmaya çalışılan Mesleki Eğitimde Akran Değerlendirmesi Modeli’ni konu alan bir çalışmadır. Bu model tarafından eğitim kurumlarında incelenmesi önerilen Kalite Alanlarından “Personelin Çalışma Koşulları” örnek olarak seçilmiş ve bu konuya yönelik olarak hazırlanmış bir ölçme aracı yardımıyla Çanakkale Meslek Yüksekokulu’nda uygulama gerçekleştirilmiştir. Kullanılan ölçme aracı okul ortamı, örgüt kültürü ve kaliteye yönelik yargılar içermektedir. Ölçme aracı hem öğretim elemanlarına hem de öğrencilere uygulanarak her iki grubun seçilen alan ile ilgili görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamın ilk bölümünde kalite ve kalite güvence kavramları ile ilgili kısa bir kavramsal bilgi verilmiştir. İkinci bölümde Avrupa Akran Değerlendirmesi Modeli ana hatlarıyla tanıtılmıştır. Üçüncü ve dördüncü bölümde Çanakkale Meslek Yüksekokulu’nda

gerçekleştirilen uygulamanın sonuçları verilmiştir. Sonuçlar SPSS programı kullanılarak yorumlanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda okul ortamı ile kalite arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç bir özdeğerlendirme raporu ile akranlara sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde Kalite, Kalite Güvence, Akran Değerlendirmesi

ABSTRACT

In the world that the competition increases quickly, so that countries can maintain their existence, the quality concept is to be taught and imposed on education as well as on all the service and production sectors. In the present world which the borders are removed and individual mobility increases too much, education should be international as well. That is, the knowledge and education obtained in a country should be acknowledged in other countries , too. Like students, employers and families, those who demand education want to compare the educational alternatives presented. To be able to implement this, they should get meaningful indicators so as to compare them. The most important feature for those who demand education in the global market is that the quality concerning education provided is to be evaluated and exerted clearly and understandably in respect of public. Therefore, at the present time the application works of the systems which aim at the mutual recognition of the quality features gain great importance and prevalence throughout the country, region and world.

Particularly, in reply to these changes experienced in the educational systems of the developed countries, the developing countries make great efforts to tailor their educational systems up to date both through the collaboration with international organizations and through their own efforts. Our country has also speeded up her works on behalf of the quality assurance in the field of education as well as in every field.

On behalf of improving and developing the quality in the field of vocational education, this study is a field work which adopts “The Peer Review Model in Vocational Education” which has been initiated by seven European countries as Leonardo project and has been tried to be implemented in the whole Europe. “The Working Conditions of the staff” out of quality fields suggested to be examined in the educational institutions by this model has been chosen as a sample and the application has been realized at Çanakkale Vocational College through a measurement tool prepared regarding this subject. The evaluation tool used includes the opinions concerning a school atmosphere, an organization culture and quality. By using the evaluation tool to both the teaching staff and to the students, the opinions of both groups about the chosen field have been strived to attain.

In the first section of my study, a brief conceptional information concerning the quality and quality assurance has been provided. In the second section, the European Peer Review Model has been introduced in general. In the third and fourth sections, the results of the implementation at Çanakkale Vocational College have been given. The results have been analyzed with the SPSS program (The Statistical Packet for Social Sciences). Finally, a high level positive and significant relationship between the school culture and the quality has been found. This result has been presented to the peers through a self-assessment report.

Key Words: The Quality in Education, The Quality Assurance, The Peer Review

ÖNSÖZ

Kalite çok farklı tanımlara sahip son derece geniş bir kavramdır. Sunulan ister bir ürün, ister bir hizmet olsun bundan yararlanan kişinin tüm isteklerine cevap veren ve onun memnuniyetini hedefleyen her tür çaba kalite adına yapılmış bir çalışmadır. Hayatımızın her anının içinde olan bu kavramın eğitim faaliyetlerinin içinde yer alması kadar doğal bir durum olamaz. Çünkü bir toplumun, bir ülkenin ve sonuçta tüm dünyanın yaşanabilir, kaliteli bir dünya olması, onu oluşturan bireylerin kalitesine bağlı değil midir? Sunulan eğitimin kalitesi, bu eğitimden yararlanan kişilerin kalitesini de etkileyecektir.

Çok önem verdiğim eğitimde kalite konusu ile ilgili yapmış olduğum bu çalışmada, yoğun iş temposuna rağmen bana zaman ayırıp yardımını esirgemeyen, bilgi, deneyim ve görüşlerinden yararlandığım tez danışmanım sayın Prof. Dr. Ahmet AYPAY'a çok teşekkür ediyorum. Kendilerine ayıramadığım zamanlara anlayış gösteren, sabır ve güvenle beni destekleyen kızım Hande ve eşim Ertem'e sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Tülin ACET

Çanakkale - 2010

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. KALİTE KAVRAMI	1
1.1.1. Kalitenin Tanımı	1
1.1.2. Kalitenin Koşulları	3
1.1.3. Kalitenin Özellikleri	4
1.1.4. Kalitenin İlkeleri	4
1.1.5. Kalitenin Tarihsel Gelişimi	5
1.1.6. Eğitimde Kalite	6
1.1.7. Eğitimde Kalite Modeline Geçiş	7
1.1.8. Deming ve Feuerstein'in Öğretilerine Göre Eğitimde Kalite	9
1.1.9. Kalite Uygulamalarında Karşılaşılan Yedi Engel	10
1.2. TOPLAM KALİTE KAVRAMI	11
1.2.1. Toplam Kalite Yönetimi	11
1.2.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	13
1.2.3. TKY'nin Eğitim Kurumlarında Uygulanabilirliği	14
1.2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri	16
1.2.5. Eğitim Sisteminde TKY Uygulamanın Yararları	16
1.2.6. Deming'in 14 İlkesinin Eğitime Uygulanması	18
1.3. KALİTE GÜVENCE	19
1.3.1. Kalite Güvence Kavramı	20
1.3.2. Kalite Güvence Sisteminin Oluşturulması	21
1.3.3. Akreditasyon	23
1.3.4. Özdeğerlendirme	24

1.3.5. Eğitimde Kalite Güvence Kavramı	27
1.3.6. Kalite Değerlendirme Modelleri	29
1.3.7. Milli Eğitim Bakanlığı'nda Kalite Çalışmaları	31
1.3.8. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Konusunda Avrupa ve Ülkemizdeki Durum	31
1.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ	34
1.4.1. Kültür ve Örgüt Kültürü Kavramları	34
1.4.2. Örgüt Kültürü ve Toplam Kalite	36
1.5. MESLEKİ EĞİTİM	38
1.5.1. Mesleki Eğitimde Kalite İhtiyacı	42
1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ, VARSAYIMLARI, KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	44
1.6.1. Araştırmanın Amacı	44
1.6.2. Araştırmanın Önemi	45
1.6.3. Varsayımlar	45
1.6.4. Kapsam ve Sınırlılıklar	45
1.6.5. İlgili Araştırmalar	46

İKİNCİ BÖLÜM

AVRUPA AKRAN DEĞERLENDİRMESİ MODELİ

2.1. Giriş	51
2.2. Akran Değerlendirmesi Nedir?	52
2.3. Niçin Akran Değerlendirmesi?	52
2.4. Avrupa Akran Değerlendirmesi Prosedürünün Amaçları ve İlkeleri	53
2.5. Avrupa Akran Değerlendirmesi ve Cinsiyet Faktörü	54
2.6. Avrupa Akran Değerlendirmesinin Koordinasyonu ve Örgütlenmesi	54
2.7. Avrupa Akran Değerlendirmesinin Dört Aşaması	55
2.8. Avrupa Akran Değerlendirmesi Süreci ve Sorumluluklar	55
2.9. Akran Değerlendirmesine Karar Verilmesi	59
2.10. Değerlendirilecek Kalite Alanlarının Seçimi	60
2.11. Mesleki Eğitim Öğretim Kurumları İçin On Dört Kalite Alanı	61
2.12. Özdeğerlendirme ve Özdeğerlendirme Raporu	62
2.13. Akran Değerlendirmesinin Sonuçları Nasıl Anlamlı Olur?	63

2.14. Eylem Planı ve Uygulaması	63
2.15. Kaynakların Netleştirilmesi	64
2.16. Uygulamanın Değerlendirilmesi	64

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Verilerin Toplanması	65
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretim Elemanlarına Ait Bulgu ve Yorumlar	69
4.1.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri	69
4.1.2. Meslek Yüksekokulunda Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları ile İlgili Görüşleri	71
4.1.3. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	76
4.1.4. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Teknik ve Sosyal Bölümlere Göre Karşılaştırılması	76
4.1.5. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	77
4.1.6. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Hizmet Sürelerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	78
4.1.7. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	78
4.1.8. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	80
4.2. Öğrencilere Ait Bulgu ve Yorumlar	84
4.2.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	84
4.2.2. Meslek Yüksekokulundaki Öğrencilerin Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları ile İlgili Görüşleri	85
4.2.3. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin	

Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	90
4.2.4. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerinin Teknik ve Sosyal Bölümlere Göre Karşılaştırılması	92
4.2.5. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşlarına Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	93
4.2.6. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Branşlarına Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması	94
4.2.7. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	95

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	101
5.2. Öneriler	106

KAYNAKÇA	108
---------------------------	------------

EKLER.	116
-----------------------	------------

EK 1: ÖĞRETİM ELEMANLARINA UYGULANAN ANKET FORMU

EK 2: ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKET FORMU

SEMBOLLER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
TS	: Türk Standartları
ISO	: International Organization for Standardization
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
AB	: Avrupa Birliği
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
Sig	: Anlamlılık Düzeyi
F	: Varyans
%	: Yüzde Değer
f	: Frekans
N, n	: Ölçüm Sayısı
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
Sd	: Serbestlik Derecesi
P	: Anlamlılık Düzeyi
S	: Standart Sapma
Mdn	: Medyan
t	: t-testi değeri
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
akt	: Aktaran

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No:</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.1. Eğitimde Kalitenin Getirdikleri	8
Tablo 4.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri	69
Tablo 4.2. Genel Ortam Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	72
Tablo 4.3. Program Geliştirme Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	72
Tablo 4.4. Gelişimsel Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	73
Tablo 4.5. Bürokratik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	73
Tablo 4.6. Sembolik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	74
Tablo 4.7. Sistem Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	74
Tablo 4.8. Politik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	75
Tablo 4.9. İnsan Kaynakları Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri	76
Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması	77
Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	79
Tablo 4.12. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	81
Tablo 4.13. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	84
Tablo 4.14. Program Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	85
Tablo 4.15. Kurumsal Gelişim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	86
Tablo 4.16. Genel Ortam Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	86
Tablo 4.17. Bireysel Gelişim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	87
Tablo 4.18. Öğretim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	87
Tablo 4.19. Sembolik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	88
Tablo 4.20. Politik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	88
Tablo 4.21. Bürokratik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	89
Tablo 4.22. Sistem Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	89
Tablo 4.23. İnsan Kaynakları Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	90
Tablo 4.24. Çatışma Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri	90
Tablo 4.25. Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması	91
Tablo 4.26. Öğrencilerin Görüşlerinin Bölümlerine Göre Karşılaştırılması	92

Tablo 4.27. Öğrencilerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması	93
Tablo 4.28. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları	95

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde kalite kavramı, TKY, kalite güvencesi çalışmaları ve bu kavramların eğitim alanındaki uygulamaları ile ilgili yapılan literatür araştırmasının sonuçlarına yer verilmektedir. Ayrıca yapılan uygulama, mesleki eğitim kurumlarında kalitenin değerlendirilmesine ilişkin olduğundan dolayı mesleki eğitim ve örgüt kültürü konularında da kısa bilgilere yer verilmiştir.

1.1. KALİTE KAVRAMI

Bu bölümde kalite kavramının tanımı, tarihçesi, özellikleri ve ilkeleri konusunda bilgiler verildikten sonra eğitim alanında kalitenin tanımı yapıp, bir eğitim kurumunun kaliteli olarak nitelendirilebilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerektiği konularına değinilmiştir.

1.1.1. Kalitenin Tanımı

Kalite, zevkimizi, beğenimizi ve tercihlerimizi belirtmek için günlük yaşantımızda sıkça kullandığımız bir kavramdır. Günlük konuşmalarımızda açık veya kapalı bir şekilde kaliteden bahsedilmektedir. O halde şu yada bu şekilde bir kalite imajı verilmiş veya kalitenin birçok özelliği dile getirilmiş oluyor. Mesela bir kimsenin kaliteli mal deyimiyle ürünün fiyatının yüksekliğini, başka bir kimse ise dayanıklılığını ifade etmeye çalışmaktadır. Kalitenin mahiyeti daha çok “amaca uygunluk” derecesiyle ifade edilmeye çalışılmaktadır. Bununla birlikte kalite bu kadar dar tarife sığacak bir kavram olmayıp bir çok boyutu olan bir kavramdır (Halis, 2000: 36-37).

İnsanlık tarihi kadar eski olan kalitenin birçok tanımı yapılmaktadır. Aşağıda çeşitli bakış açılarına göre yapılmış kalite tanımları görülebilir:

- Kalite, kullanıma uygunluktur (Juran, 1970).

- Kalite, ürün veya hizmeti ekonomik bir yoldan üreten ve tüketici isteklerine cevap veren bir üretim sistemidir (JIS- Japon Sanayi Standartları komitesi).
- Kalite, bir ürünün ifade edilen veya beklenen ihtiyaçları karşılama kabiliyetini oluşturan özelliklerin toplamıdır (TS 9005-ISO 8402).
- Kalite, müşteri memnuniyetidir.
- Kalite, bir mal veya hizmetin belirlenmiş bir gerekliliği kapsayabilme yeteneklerini ortaya koyan özelliklerin bütünü veya bir ürün ya da hizmetin belirlenen veya olabilecek ihtiyaçları karşılama kabiliyetine dayanan özelliklerin toplamıdır.
- Kalite, bir hayat felsefesidir (Çetin, 2002: 59).

Kalite konusunda öncülük eden bazı uzmanların bu konudaki görüşlerine ise aşağıda kısaca değinilmiştir:

Deming’e göre, kalitenin geliştirilmesinde büyük ölçüde yöneticiler sorumludur. Yönetimde yapısal ve zihinsel bir değişim olmadıkça, kalitenin de geliştirilemeyeceğini ileri sürmektedir. Yöneticilerin ürünler yerine sürekli süreçler üzerinde yoğunlaşması, dolayısıyla hatalı ürün üretiminin üretim süreci aşamasında önlenmesini sağlama gereğidir. Juran’a göre, daha önceki kalite tanımlarında daha çok işin teknik boyutuna önem verilmiş, insani boyut ihmal edilmiştir. Şu halde örgütlerde sorunları anlamanın ve çözmenin önkoşulu, önce insanı ve insani soruları anlamak ve çözmektir. Crosby’e göre kalite, gerekliliklerin yerine getirilip getirilmediğinin teyit edilmesidir. Ona göre iyi yada kötü kaliteden söz etmek yerine, gereklilikleri yerine getirilip getirilmediğinin teyidi söz konusudur. Ona göre kalite yönetimi tek kelime ile özetlenebilir: Önlem alma. Conway, kalitenin nasıl iyileştirileceğinden çok örgütün en iyi ve doğru biçimde nasıl yönetileceği üzerinde durmuştur. Ona göre kalite için yeni bir yönetim anlayış ve sistemi oluşturulması gerekmektedir. Bu değişim sürecinde örgütün yazılı olmayan kurallarının, yani kültürünün de gözden uzak tutulmaması gerekmektedir. Fiengenbaum, kaliteye bütüncül bir bakış açısı getirmiş ve kalite geliştirmeyi örgütteki herkesin işi olarak görmüştür. Burada dikkati çeken bir husus da müşteri kavramının ön plana çıkmasıdır. Ona göre kalitenin temel belirleyicisi müşteridir (Şişman,Turan, 2002: 30-39).

Hizmetlerin soyut, heterojen ve üretilmeleri ile tüketilmelerinin tam anlamıyla ayrıl原因aması dikkate alınınca hizmet sektöründe, müşterilerin kalite beklentileri ile ilgili algılamalarında farklılık olacağı açıktır. Hizmet sektöründe; güvenilirlik, duyarlılık, yeterlilik, iletişim, ilgi, güven ve görünüm gibi öğeler müşterinin kalite anlayışının başlıca belirleyicileridir (Halis, 2000: 51). Üretilen hizmetlerin değerini ölçmek, test etmek, saymak, depolamak mümkün değildir. Hizmetleri alıcısı durumunda olan müşteri kitlesi de homojen beklentilere sahip olmayıp beklentiler farklı olabilmektedir. Bu tür örgütlerde hizmetin üretilmesi ile satın alınması ya da tüketilmesi aynı anda gerçekleşmektedir. Burada özellikle üretilen hizmete ilişkin özellikle müşteri beklentileri önem kazanmaktadır (Şişman, Turan, 2002: 41).

Bir hizmetin yerine getirilmesi ile bir ürünün üretilmesi arasındaki önemli farklılıklardan birincisi, hizmette hizmeti veren ile son kullanıcı arasındaki ilişkinin doğrudan olmasıdır. İkinci önemli öğe, zamandır. Hizmetin zamanında verilmesi gereklidir. Ürüne göre üçüncü farklılığı hizmetin tamir ya da servis olanağının bulunmamasıdır. Kötü bir yemek kötüdür. Onarımı olası değildir. Bu nedenle hizmetin standardının, ilk keresinde ve her seferinde doğru olması çok önemlidir. Buna karşılık, insan hatası veya aksaklığına ilişkin yüksek olasılık, ilk keresinde doğru standardının başarılmasını olanaksız kılmaya da güçleştirir. Ancak amaç yine de bu olmalıdır. Dördüncü farklılık hizmetin tanımlanma güçlüğüdür. Hizmetin beşinci tipik özelliği, müşterilere genellikle genç işgörenler tarafından aktarılmasıdır. Son önemli farklılık da, hizmette çıktının başarısı derecesini ve verimliliği ölçmenin güçlüğüdür. Sunulan hizmet ya da ürünün kalitesinin tatmin edici olup olmadığı hakkında son kararı veren müşteridir. Bu nedenle müşteri kalite iyileştirme programının odak noktası olmak durumundadır. Eğitimi kalite yönünden analiz etmede, onu bir üretim sürecinden çok bir hizmet olarak görmek daha doğru olacaktır (Ensari, 2003: 18-20).

1.1.2. Kalitenin Koşulları

Her kalite tanımının bir parçası olması önerilen beş koşul şunlardır:

- Kalite her zaman içten ve yakın insan ilişkilerinin ürünüdür.
- Kalite her zaman, bir biçimde (örneğin, istenen bir beceriyi öğrenirken kişisel; Deming'in Japonya'daki çalışmalarındaki gibi ekonomik; Pasteur'un

mikroorganizmaları keşfindeki gibi biyolojik; ya da Einstein ve Shakespeare gibi kişilerin çalışmalarında olduğu gibi düşünsel olarak) yararlıdır.

- Kalite, kurumda herkesin, belli bir zamanda, bağımsız ya da birlikte, başarabildiğinin en iyisidir. Bir kalite örgütü asla olabileceğinden azına razı olmaz.
- Kalite ne kadar iyi olursa olsun, her zaman geliştirilebilir. Bir kalite örgütü, sürekli etkinliğinin ürününü ve tarzını geliştirmenin yollarının arayışındadır.
- Kalite her zaman insanların iyi hissetmesini sağlar. Kalite ne kadar fazlaysa, bu iyi hissediş o kadar uzun sürer (Glasser, 1999: 189-190).

1.1.3. Kalitenin Özellikleri

Kalitenin özellikleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- Kalite bir önlemdir, sorunlar ortaya çıkmadan önce çözümlerini oluşturur.
- Kalite, müşterinin tatminidir.
- Kalite, verimliliklidir.
- Kalite, esnekliktir.
- Kalite, etkili olmaktır.
- Kalite, bir programa uymak, işleri zamanda yapmaktır.
- Kalite, bir süreçtir, süregelen bir gelişmeyi kapsar.
- Kalite, bir yatırımdır.
- Kalite, kusursuzluk arayışına sistemli bir yaklaşımdır (Yıldırım, 2002: 4).

1.1.4. Kalitenin İlkeleri

- Kalite, her şeyden önce bir tavidir. Bu tavır, kişisel bir tavidir. Bir başka bir deyişle nasıl düşündüğümüz ve nasıl hareket ettiğimizin bir yansımasıdır. Kalite zorla veya kanunla başarılamaz. İyi başarılmış bir işin sonundaki kişisel gurur ve tatmin, kaliteli iş yapma şevk ve isteği verir.
- Kalite, çalışan herkesin görevidir. Örgüt amaçları doğrultusundaki işlerde “yüksek standartlar” liderliğin doktrininidir. Kalite, bir standart işidir.
- Kalite aynı zamanda kişisel bir sorumluluktur. Yönlendirici ve sirayet edicidir. Bu nedenle, tüm örgütün amacı olmalıdır.

- Kalite dinamik olmalıdır. Çünkü toplumun ihtiyaçları devamlı değişme gelişme göstermektedir.
- Kalite, kendini devam ettirici değildir. Standart bir kalite seviyesine erişilse bile, “yapılanla yetinme” şeklinde bir rahatlama bütün başarıları silebilir.
- Kalite, liderlik gerektirir. Liderlik, risk taşıma, yönlendirme ve sorumluluk alma demektir.
- Kalite, ortak bir amaçtır. Kalite bir ekip çalışması gerektirir.
- Kalite ile ün kazanmış olma, elde tutulması gereken bir servettir (Yıldırım, 2002: 5).

1.1.5. Kalitenin Tarihsel Gelişimi

Kalite sürekli yükselen bir eğilim izleyerek, dar anlamda kaliteden, Kalite Kontrolüne, Toplam Kalite Kontrolüne, Kalite Güvencesine ve nihai olarak Toplam Kalite Yönetimi’ne kadar devam eden bir gelişim göstermiştir (Halis, 2000: 41).

Muayene: Bu aşamada sadece yapılan işler kontrol ediliyor ve müşterinin hatalı ürünle karşılaşması engelleniyor. Ancak bu durumda üretici zarar eder. Üreticiyi de koruyan bir sisteme ihtiyaç duyulmuş ve kalite kontrol aşamasına geçilmiştir.

İstatistik Kalite Kontrol: 1920’li yıllara rastlayan bu dönemde, muayene işlemi son kontrolden sonra ara kontrollere ve giriş kontrolüne doğru genişletilmiştir. Bu dönemde standartlar geliştirilmeye başlanmış ve tüketiciyi koruma yolunda ilk adım atılmıştır

Kalite Güvencesi: İkinci Dünya Savaşı sırasında ordunun ihtiyacı olan bir malzemenin reddedilmesinin yarattığı sıkıntı sonucu, gelen malların hepsinin kabul edilebilir nitelikte olmasıdır. Bunu sağlamak ta “kalite güvencesi” olarak ifade edilmiştir.

Toplam Kalite: ABD’de kalite kontrolü ve istatistiksel tekniklerin gelişmesine katkıda bulunmuş olan uzmanlar, bu tekniklerin işletmelerin tüm faaliyetlerinde uygulanması ve kalite ile ilgili sorumlulukların işletmelerin tüm bölümlerinde üstlenilmesi görüşünde idiler. İkinci Dünya Savaşı sonrasında bu uzmanlar görüşlerini Japonya’da yaygınlaştırmış ve “Toplam Kalite Yönetimi” adıyla benimsenmiştir. Japonlar kaliteyi müşteriye bir söz vermek olarak tanımlamış ve bu sözün yerine getirilmesi için bizzat işçiler tarafından da verilmesi gerektiğini fark etmişlerdir (Efil, 2006, 25).

1.1.6. Eğitimde Kalite

Eğitim, toplumun yaratıcı gücünü verimini arttıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet ve fırsat eşitliğini gerçekleştiren en etkili araçtır. Dolayısıyla eğitim, üretim faktörlerinden biri olan emeğe nitelik kazandırma sürecidir. Nüfusun eğitim düzeyi, bir ülkenin önemli kalkınma göstergelerinden biridir. Gelişmekte olan ülkelerin hızla kalkınabilmelerinin ön şartı, eğitimin niteliğinin artırılmasına yani hizmet kalitesinin iyileştirilmesine ve kalifiye işgücü yetiştirilmesine bağlıdır.

Hizmet kalitesi, sunulan hizmetin “tüketici beklentilerine uygunluk düzeyi” “kullanım açısından uygunluk” veya “ istekleri tatmin etme düzeyi” olarak tanımlanabilir. Toplam kalite yönetimi ve pazarlama anlayışının odak noktası tüketicilerdir. Gerek kar amaçlı, gerekse kar amacı gütmeyen kurumların temel amacı müşteri tatminidir. Eğitim kurumlarının müşterileri öğrenciler, aileler, iş dünyası ve devlet, yani genel olarak toplumdur. Dolayısıyla eğitim kurumlarının en önemli hedefi, bu grupların tatmin edilmesi olmalıdır. Tatmin ise kaliteli eğitimle yakından ilişkilidir (Varinli, Nisfet 1997: 158).

Eğitim kurumlarında, kalite ve verimliliğin ölçülmesi, mal ve hizmet üreten diğer organizasyonlara nazaran daha zordur. Fakat diğer örgütlerde görülen yenileşme ve uygulamalardan eğitim kurumlarının etkilenmemesi de imkansızdır. Eğitim kurumunun çıktılarını kullanan ve ona girdiler sağlayan diğer sistemler veya genel anlamda toplum, eğitim örgütlerini de yenileşmeye zorlamaktadır (Serin, Aytekin, 2009: 84).

Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten ve kendi alanında uluslar arası düzeyde rekabet edebilecek kabiliyete sahip bireyler yetiştirme kapasitesidir. Başka bir deyişle, öğrencinin yeteneklerini geliştiren, muhakeme yeteneği kazandıran, kuşku duymayı, eleştirmeyi ve düşünmeyi öğreten eğitim kaliteli eğitimidir (Varinli, Nisfet,1997: 158).

Eğitimde kalitenin kaynakları konusunda birçok gösterge bulunmaktadır. Bunlar iyi işletilen binalar, uzmanlaşma, ailelerin, iş dünyasının ve bölge topluluklarının desteği, kaynak bolluğu, en son teknolojilerin uygulanması, güçlü ve amaçlı liderlik, öğrencilere yönelik dikkat ve ilgi, iyi dengelenmiş bir öğretim programı veya bu faktörlerin karışımıdır.

Lawton'e göre eğitimde kalite çalışmaları ve bunun başarılı uygulanmasıyla eğitim sektörü hedeflenen amaçlara ulaşacak ve bu başarısını sürdürecektir. Eğitimde kalite canlı, dinamik, değişen ve değişebilen girdileri ihtiva eder. Eğitimde toplam kalitenin hizmet yönü insana karşı sorumlu ve onlara uygun tepkileri vermekle, donanım ile bilgilenmek arasındaki ayrımı dikkate almak durumundadır. Kaliteyi sağlamada donanım, uygulama ve insan üç önemli yapı taşını oluşturmaktadır. Ancak, insan ögesi yerine oturtulduğunda diğer ikisinden söz edilebilir. İnsan kalitesinin iyileştirilmesi ise eğitim yönetiminin ana hedefidir (Taş, 2009).

1.1.7. Eğitimde Kalite Modeline Geçiş

Okul, hem toplumsal istikrarın korunmasında hem de toplumda kültürel, teknolojik değişikliklerin gerçekleşmesinde rol oynar. Toplumun kültürünü, düzenini yetiştirmekte olan nesile aktarmak okulun görevi olduğu gibi, ülkemizde ve dünyadaki toplumsal, kültürel, teknolojik ve ekonomik gelişmeleri yakından izleyip benimseterek ve yetiştirmekte olan nesile aktararak toplumun ilerlemesine katkıda bulunmak da görevidir. Kısaca, okulun varlığını sürdürebilmesi için, toplumun özelliklerini koruması; ama yaşamsal işlevini sürdürebilmesi için de kendini yenilemesi gerekir. Ülkemizde öğretim kademelerinin amaçları arasında, iyi bir vatandaş yetiştirmek, üst öğrenime ve iş alanlarına hazırlamak, kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aratmak, ülke kalkınmasına katkıda bulunma bilincini kazandırmak sayılabilir. Son yıllarda hem batıda hem de ülkemizde yapılan araştırmalar okula başka bir misyon yüklemektedir. Gitgide artan çeşitlilikte global iletişimin yoğun yaşanacağı geleceğin dünyasına, çocuklarımızın arkadaş ve komşularıyla sohbet ediyormuşçasına kendilerini rahat hissedecekleri ortamlara ihtiyaçları vardır. İşte bu mevcut ortamların oluşması sürekli ve küçük değişikliklerle gelişecektir. Bu değişiklik okullarımızda kalite modeline geçiş ile sağlanabilir. Bu nedenle öncelikle okulda bireylerin birbirlerine bakış açısının değişmesi gerekmektedir. Bunun için okuldaki tüm personel "çocuk"tan ziyade "insan" yetiştirdiklerinin bilincinde olmalıdırlar. Günümüzde "Tek ve doğru yaklaşım" artık doğru yaklaşım olarak kabul edilmemektedir. Bugün kalite okullarında, yeni bir süreç-yönelimli tarzla verilen sürekli öğrenme ve gelişim eğitimi, eski Taylor'cu, ürün yönelimli, korkutucu öğrenme-sınama eğitiminin yerini almaktadır (Yozgat, 2007: 18-19). Tablo 1.1'de eğitimde kalite modeline geçiş sonucu ortaya çıkan farklılıklar belirtilmiştir.

Tablo 1.1. Eğitimde Kalitenin Getirdikleri

“Öğretim sinama”dan	“Sürekli Öğrenme ve Gelişme”ye
Başarı birkaç “başarılı” öğrenciyle yapay olarak sınırlıdır. Bu öğrencilerin tümünde kendilerinin alt düzeyde ve başarısız olduğu fikrini yaratır.	Sınırsız, sürekli gelişme ve başarı okulun esas hedefleridir
Yarışma bazlıdır.	İşbirliği bazlıdır.
Dersler tek yönlü iletişimle, birbiri ardına basamaklı sistem halinde verilir.	Öğrenme enerjisi sürekli gelişmeye yönelmiş dalları olan bir sarmal gibidir
Sonuç odaklıdır, kısa vadeli bilgilendirme yapılmaksızın sadece sonuçlara yönelir. Notlar ve derecelendirmeler kendi içlerinde önemlidir.	Süreç odaklıdır. Hedefler önemlidir. Ama hedefe ulaşmada gerçekleştirilen süreçler de en az o kadar öneme sahiptir. Değerlendirmeler sadece sorunlu alanları bulmak ve iyileştirmek amacıyla yapılır.
Yaşam ,eğitim de dahil olmak üzere, eğer hedeflere ulaşıyorsa yaşanmaya değer. Süreçlerin pek bir değeri yoktur..	Yaşam bir yolculuktur. Eğer sevgi ve öğrenme isteği ile yaşanırsa bir anlamı vardır. “Öğrenme için istek” geliştirmek her şeyden daha önemlidir
Eski “Öğretim sinama” modeli	Yeni “Sürekli öğrenme ve Gelişme Modeli”
Çalışma bir görevdir, amaçlanan, çalışana zevk vermesi değildir.	Çalışma anlamlı, gelişime açık ve dinamik olmalıdır. Okuldaki herkes, çalışmanın süreç ve ürünlerinden zevk almalıdır.
Okul, öğrencilere eğitimin verildiği yerdir. Öğrenciler edilgen, öğretmen etkendir.	Okul, öğretmen, öğrenci ve idarecilerin ortak çalışmalarını her gün nasıl iyiye götürüp herkesin en üst düzeyde başarılı olabileceğini öğrendiği gerçek bir toplumdur.
Öğretmenler zaman ve yer olarak birbirlerinden ayrı çalışırlar	Yöneticiler öğretmen ve öğrenci başarısı önündeki engelleri yok etmede takım arkadaşı ve ortak olarak algılanır.
Öğretmenler öğrencilerin doğal rakibi ve hatta düşmanları olarak algılanır.	Öğretmenler sürekli başarı önündeki engelleri kaldırmada takım arkadaşı ve ortak olarak algılanır.
Taylor 'cu Fabrika Modeli: Kontrol ve kumanda yöntemiyle kurallara uyma sağlanır. Otorite ve hiyerarşik güç, korkutma amaçlı kullanılır.	Yeni model: Okulun misyon ve hedefleri doğrultusunda vizyon ve destek sağlayarak ve yardımcı olarak liderlik etmek; öğretmen ve öğrencilerin birlikte yaptıkları işten zevk ve gurur duyarak sürekli gelişimin süreç ve sonuçlarını almayı hedefler (Japoncada buna "kaizen" adı verilir.)

Tablo 1.1. Eğitimde Kalitenin Getirdikleri

Tek disiplinle verilen ders sistemi	Çok ve çapraz öğrenme disiplini
Öğretmen ders kitabı ve sınavla yöneltilen her sorunun dışsal geçerliliği ve “tek bir doğru yanıt” sistemi vardır.	Öğretmen ve öğrencilerin beraberce sorguladığı ve doğruluğu içsel ve dışsal olarak bulunan sorgulama sistemi vardır.
Öğrenme eyleminin sonucunu belirleyen başlıca araç; sınavdır	Sınav, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine yardım etmek amacıyla verilir. Diğer yöntemler ise “süreç portföyleri”, “sergiler”, “Öğrencilerin yönettiği öğretmen-veli konferansları”, gösteriler” gibi sıralanabilir.
Ders doğru yanıtları bulma amaçlı verilir.	Ders, öğrencilerin yeni konular hakkında geliştirdikleri yeni sorular oluşturmaya yönelik olarak hazırlanır. Öğrenci performansları; soruların yapısını, öğrenmenin düzeyini ve konuyu çözümleme yollarını ne kadar araştırdıklarını gösterir.
Veliler okul dışından bireyler olarak istemeden de olsa, okul ortamında benimsenmezler.	Veliler; müşteri, tedarikçi, ortak olarak öğrencinin sürekli gelişiminde işbirliği yapmak üzere okulun ortağı sayılır ama amaç; ticari kazanç elde etmek değil, eğitime destek vermektir.
Esas hedef: okulların ürünü olarak öğrenci yetiştirme	Esas Hedef: Sürekli gelişerek, ilgi alanlarını genişleterek, yeteneklerini artırarak ve karakterlerini geliştirerek her gün daha iyiye giden ve aynı şekilde diğerlerine de yardımcı olarak kendilerinin ürünü olan öğrenciler yetiştirme.

Kaynak: (Bonstingl, 2000, 101-104)

1.1.8. Deming ve Feuerstein’in Öğretilerine Göre Eğitimde Kalite

Myron Tribus’a göre, Deming ve Feuerstein’in öğretileri birleştiğinde kendini kaliteye adayan bir okulda aşağıdaki özellikler görülür:

- Bütün öğrencilere onların daha etkili öğrenciler olmalarına yardımcı olacak araç-gerece dayalı zenginleştirilmiş bir eğitim-öğretim ortamı sunulur.

- Bütün öğrencilere, öğretmen ve yöneticilere, kalite yönetim problem çözme teknikleri, özellikle gelişim fırsatlarının teşhisinde takım olarak nasıl çalışılacağı, bu fırsatların nasıl tanımlanacağı ve gelişiminden kazanç sağlamak için hep birlikte nasıl çalışılacağı konusunda eğitim verilir.
- Bütün sınıflar, kalite yönetim prensiplerine göre çalışırlar. Bunun anlamı şudur: Öğrenciler,
 - başarı standartlarını,
 - başarıyı sağlayacak teknikleri,
 - öğretmenin görevlerinin ne olduğunu,
 - öğrencilerin görevlerinin ne olduğunu,
 - üçüncü şahıslara başarılarını hep birlikte, nasıl belgeleyeceklerini,
 belirlemek için öğretmenlerle iş birliği içine girerler. Öğrenciler, kendi çalışmalarını değerlendirecekler ve bu sayede standartların oluşmasında ve değerlendirme tekniklerinde katkı sahibi olacaklardır.
- Öğrencileri, fakülteyi, yöneticileri, destek personeli ve velileri kapsayan okuldaki bütün herkes, sürekli gelişim sürecine katılacaktır.
- Öğrenciler ve öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecinin gelişiminde aktif olarak rol alacaklardır.
- Okul yönetimi, kalite yönetim prensiplerini anlayacak ve uygulayacaktır (Özdemir, 2002: 266).

1.1.9. Kalite Uygulamalarında Karşılaşılan Yedi Engel

Bu yedi uygulamanın her biri kalite sürecinin başarılı olmasında ciddi anlamda birer engeldir.

- Henüz işin başındayken kesin ve ulaşılabilir hedefleri belirleyememek. Deming “Amacınız yoksa sisteminiz de olamaz” der. Kalite dönüşüm sürecine geçmenizdeki amacı, kurumunuzu oluşturan bireyler biliyorlar mı?
- Kesin ve sabit bir hedefe sahip olamamak. Sistem liderlerinin, bir kalite vizyonu ve kurumsal amaç belirledikten hemen sonra yapılanları tüm paydaşlarla gözden geçirmesi gerekmektedir. Aksi taktirde sistemin içinde yer alan kişiler kalite felsefesinin sadece geçici bir heves olduğunu düşünebilirler.
- Ayıplamak, zor kullanmak.

- Veriler değil varsayımlara dayanarak karar vermek. Karar verme sürecinde sürekli olarak veri toplamak, toplanan verileri yorumlamak ve ona göre uygulama yapmak zorunluluğu bir liderin dikkat etmesi gereken en önemli konulardandır.
- Anahtar oyunculara anahtar roller verilmemesi. Liderler kalite yolculuğunun en başından itibaren tüm oyuncuların etkin katılım ve desteğini sağlamak zorundadırlar.
- Liderlerin ve personelin eğitime yatırım yapılmaması
- Konuşmayı sürdürmemek. Kişilerin kendilerini güven içinde hissetmeleri liderlerinin güvenilirliğine bağlıdır. Başarılı bir kalite süreci yaşamak isteyen liderler, alt kadrolarının gizli desteğini her zaman hissetmelidirler (Bonstingl, 2000: 56-59).

1.2. TOPLAM KALİTE KAVRAMI

Bu bölümde, yirminci yüzyılın ortalarında uygulanmaya başlanıp günümüzde gittikçe önem kazanan bir yönetim şekli olan TKY kavramı hakkında kısa bilgiler verilecektir. Başlangıçta üretim sektörüne yönelik olarak şekillendirilen TKY, günümüzde artık hizmet sektöründe de oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Yine bu bölümde hizmet sektörü olarak değerlendireceğimiz eğitim sektörüne TKY'nin nasıl uyarlanacağı ve TKY'nin eğitim sektörüne katkılarının neler olduğu incelenecektir.

1.2.1. Toplam Kalite Yönetimi

Toplam kalite yönetimi sadece ürün ve hizmet kalitesiyle ilgili olmayan günümüzün çağdaş yönetim anlayışıdır. Aslında bu kavram yönetim uygulamalarında yeni bir anlayış değildir. 1950 ve 1960'lı yıllarda Philip Crosby, Edward Deming, Armond Feigenbaum, Joseph Duran ve Kaon Ishikawa başta olmak üzere çeşitli kişiler tarafından öne sürülen fikirler ile güçlenip kurum yönetimine yön veren temel kavramlardan biri olmuştur. Toplam kalite yönetimi iç ve dış müşteri beklentilerinin yerine getirilmesini temel olarak alan, çalışanların bilgilendirilmesini, yetkilendirilmesini ve takım çalışmalarıyla tüm süreçlerin sürekli iyileştirilmesini hedefleyen bir yönetim felsefesidir. Toplam kalite yönetiminin pek çok tanımının yapıldığı aşağıdaki örneklerde de görülmektedir.

TKY, daha iyiye aramak, problem oluşmadan önlem almak, sürekli gelişmek ve farklı durumlara farklı yaklaşımlar üretebilmektir.

TKY, güçlü liderlik, katılımcı yönetim ve ekip çalışmasının bir birleşimi, hatasız ürün elde etme ve müşteri memnuniyetini kapsayan bir yaklaşımdır.

TKY, sosyal paydaşların dengeli mutluluğunu hedefler.

TKY, daha güçlü rekabet yeteneği, daha yüksek verimlilik ve üst düzeyde müşteri memnuniyetidir.

TKY, insanları yönetmek değil, insanlarla yönetmektir (Çetin, 2002: 64-65).

Toplam kalite yönetiminin uygulanması ile kurumların elde edeceği faydalar çok çeşitlidir. Bunların belli başlılarını şöyle sıralayabiliriz:

Gerek maliyetlerin azalması gerekse satışın artması sonucu ortaya çıkacak kar artışı,

Grup çalışması ve birimler arası işbirliğinin artması, ortak dil kullanımı ile iletişimin artması, yöneticiler ile çalışanlar arası ilişkinin iyileştirilmesi, çalışanların kuruma aidiyet duygularının gelişmesi ile çalışma hayatının kalitesinde artış,

Verimlilik artışı,

Rekabet gücü ve pazar payının artışı,

Müşteri tatmininde artış,

Ürün ve hizmet kalitesinin artması,

Çevresel kalite bilincinde artış,

Geleneksel örgüt kültüründen, sürekli iyileştirmenin hedef alındığı insan odaklı bir felsefenin uygulandığı örgüt kültürüne geçiş (Şimşek, 2001:17).

Toplam kalite yönetimi bir değişim kültürüdür. Küreselleşmenin getirdiği sürekli ve hızlı değişimlere ayak uydurma faaliyetidir. Bu faaliyetlerin işlerlik kazanması eğitimle mümkündür. Eğitim faaliyeti ise “insan” merkezlidir. Bu faaliyeti ateşleyecek olan üst kademede çalışan yöneticilerdir. Üst kademe çalışanları, alt kademe çalışanlarıyla simbiyotik bir ilişki içinde, katılımcı, takım ruhu oluşturmali ve sinerjik bir çalışma sistemi içinde faaliyet gösteren bir anlayış sergilemelidir. Bu anlayışta “ben merkezli” değil “biz merkezli” bir felsefeye yer verilmelidir. Zira bir kurumda çalışanların tümünün tek vizyonu vardır; “topyekün bir başarı elde etmek.” TKY’nin işlerlik kazanması ve başarıya ulaşması için “insan faktörü” ön planda tutularak, önemli ölçüde yatırımların insana kanalize edilmesi gerekmektedir. Bunun da yolu eğitimden geçmektedir (Ören, 2002: 206-207).

1.2.2. Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimciler toplam kalite yönetimi ilkelerine baktıklarında bu modelin genellikle kar amaçlı örgütlere uygun olduğunu düşünmekte. Aslında, toplam kalite yönetimi dünyadaki her kuruma uygulanabilir (Köksal, 1998: 40). “Kalite üretim sonrası yapılan kalite kontrolleri ile değil, üretim sürecinde gerekli müdahaleleri yaparak ürünün hatasız üretilmesi ile sağlanır.” Cümlesi eğitim alanına uygulandığında şu söylenebilir: “Eğitimde kalite, yanlış öğrenilmiş bir davranış daha sonra kontrol ederek değil, öğretim sırasında gerekli müdahaleleri yaparak davranışın hatasız bir biçimde oluşturulması ile sağlanır ”. Öğrenme süreci kendi içinde aşamalılık gösterdiği için öğrencinin belli bilgi ve becerileri tam ve doğru öğrenmesi daha sonraki aşamalara da olumlu yansıyacaktır. Yanlış, eksik öğrenmeler ise başka yanlışlıklara-eksikliklere neden olacaktır. Doğru ve tam öğrenilen her davranış öğrencinin ilerlemesine, yanlış ve eksik öğrenilen her davranış öğrencinin sürekli geriye dönmesine ve gerilemesine neden olacaktır. Eğitim sistemi incelendiğinde; ezber ve genel bilgiye dayalı, beceri kazandırma yerine, diploma kazandırmaya yönelik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu haliyle eğitim sistemi işsizliği adeta beslemektedir. Her işi yapmak üzere eğitilmiş, genel bilgilerle donanmış kişiler, doğal olarak her işi yapamamaktadır. Eğitim sisteminde yer alan okullar, öğrencilerini bir üst okula hazırlamanın dışında bir amacı olmayan okullar durumuna dönüşmüştür. Oysa eğitimin en küçük hizmet birimi olan okullarda kalite çalışmalarına geçilmesi, eğitimin başarısını, dolayısıyla kalitesini arttıracaktır (Cafıoğlu, 1996: 13).

TKY, çevre ile iletişim ve etkileşim içerisinde, çevrenin ihtiyaçlarını takip eden, okulu etkileyen unsurları dengede tutan, değişime açık, okul içerisinde öğretmen, öğrenci ve personel arasında ahengi sağlayan, iyi ilişkiler kuran, demokratik, hoşgörölü, anlayışlı, statükocu olmayan geniş görüş açısına sahip, eldeki kaynakları rasyonel kullanan bir yönetim felsefesidir. TKY’nin eğitime uygulanması, ancak okul yöneticisinin bu kavramı benimsemesiyle mümkün olacaktır (Şimşek, 2000: 83).

Hergüner (1998), TKY uygulamalarının eğitim örgütlerinde giderek artmasının nedenini; eğitimin kalitesi ile doğrudan ilgili olan dünyanın yetişmiş insan gücünü karşılama yarışında, okulların kendilerine düşen görevi daha ciddiye almaları ve aynı zamanda da okullar için rekabetin giderek artması olarak görmektedir. TKY anlayışı,

eğitim sistemine yönelik farklı bir bakış açısı taşıyan yeni bir yaklaşım önerir. Eğitimcilerin, ailelerin ve toplum üyelerinin bakış açısı, değişen demografik yapı, gelişen teknoloji ve azalan kaynakları anlayarak yanıt vermelerini sağlayacak bir çatı oluşturur. Böylece okul, müşterilerinin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde, sistemleri tasarlayarak, liderin, eğitim sisteminin üyeleri ile işbirliği içerisinde çalışacağı bir atmosfer yaratabilir (Langford, Cleary, 1999: 36-37).

1.2.3. TKY'nin Eğitim Kurumlarında Uygulanabilirliği

TKY'nin eğitim kurumlarında uygulanmasına geçişin en önemli aşaması iyileştirmenin bir ihtiyaç olarak hissedilmesi ve başka alanlardaki bilgi birikimini eğitim konusuna transfer etmeyi sağlayacak girişimi başlatmaktır. Örneğin, her eğitim kurumu öğrenci, öğretim elemanları, bilgi teknolojisi, bilgi kaynakları, fiziki tesisler gibi girdileri kullanarak, dersane ortamındaki süreçten geçirir ve sonuçta eğitilmiş insan, topluma hizmet amaçlı bilimsel bilgi gibi çıktılar üretir. Bu tanımla, eğitim kurumu bir sistem olarak ele alınmıştır. Benzer şekilde, her sistemde geçerliliğini koruyan negatif geri besleme, sinerji, entropi gibi kavramlarda eğitim sistemlerine uyarlanarak ele alınmalıdır.

Toplam kalite yönetimi, endüstride olduğu gibi eğitimde doğrudan uygulanabilir mi? Örgütsel kültür ve gelenekler eğitimde oldukça farklıdır. Sınıftaki kaliteli ürün de, yalnızca öğretmenin ne yaptığına dayanmaz. Dahası, müşteriler kaliteyi neyin oluşturduğunu bilemeyebilir; bilemedikleri için de isteyemezler (Aksu, 2002: 149). Hizmet işletmelerinde ürünün somut olmaması nedeniyle ölçüm sorunları yaşanacağı da ileri sürülmektedir. Özellikle de eğitim kurumlarının ürünleri olan yetişmiş insan gücünün değerlendirmesi uzun süreleri gerektirir düşüncesi vardır. Ancak bu düşünce makro değerlendirmeler için geçerli olurken, iyileştirme yapma ve geliştirme süreçlerinin düzenlenmesi mikro düzeyde söz konusudur. Bu nedenle, eğitimde TKY'nin en önemli katkılarından biri sadece son ürüne bakmayan, aksine sürecin her aşamasını gözden geçiren bir anlayış olacaktır.

Benzer şekilde TKY ilkelerinden yerinde inceleme, eğitim sürecine akademik danışmanlık, uygulamaları gözlemeye yönelik geziler, misafir konuşmacı davetleri ile uygulamaya aktarılabilir niteliktedir. Yapılan araştırmalar eğitim süresince gerçekleşen öğrenmelerin çoğunluğunun dersane dışında kampus ortamında ve diğerleri ile yaşanarak

oluşturduğunu göstermektedir. Grup odaklı faaliyetler, TKY'nin fikir geliştirme ve kararları benimsetme açısından en önemli iyileştirme araçlarıdır. Yönetici, öğrenci, öğretim üyesi bir araya getirilerek kalite çemberlerinin kurulması, tarafların diğerlerinin bakış açısını ve sorunlarını daha iyi anlamasını sağlayacak duyarlılık eğitimleri eğitim kurumlarında sürekli iyileştirme için yapılabilecek bazı uygulamalardır. Böylece öğrenci ve diğer çalışanların güçlendirilmesini sağlayacak yetki devri ve takım öğrenmesi gibi yapısal düzenlemeler mümkün olacaktır.

Eğitim kurumlarında öğrenci başarısızlığı iş kazaları ile özdeşleştirilebilir. Çeşitli nedenlerle eğitimin aksaması makine duruşu olarak değerlendirilebilir. Sanayi işletmelerinde, TKY'nin bakım ve kazaları önleme yöntemleri eğitim kurumlarının sorunlarına transfer edilebilir niteliktedir. Bu açıklamalar ışığında TKY eğitim kurumlarında uygulanabilir bir felsefe olarak karşımıza çıkmaktadır (Varoğlu, Kaplama, 1997: 25).

Eğitim örgütlerinde kalite geliştirme süreci nasıl uygulanabilir? Kalite geliştirmeyi, üretim sektörlerinde uygulamak eğitim sektörüne göre daha kolaydır. Çünkü üretim aşaması ile tüketim aşaması, mal üretiminden farklıdır. Fakat eğitimde ise üretim ve tüketim aşaması aynı anda olmaktadır. Örneğin eğitimde hizmetin verilmesi ve tüketilmesi sınıf içerisinde aynı anda gerçekleşmektedir. İkinci bir fark üretilen bir hizmeti saklamak yani depolamakla ilgilidir. Eğitim sektöründe üretim ve tüketim aynı anda olduğu için üretim sektörüne göre depolamak daha güç olmaktadır. Üçüncü bir fark ise eğitimin soyutluğu ile ilgilidir. Dolayısıyla soyut olan şeylerin ölçülmesi ve standart hale getirilmesi de bir hayli zordur. Bu nedenle eğitimde kaliteyi geliştirmek oldukça çaba ve dikkat gerektiren bir işlemdir.

Toplam kalite yönetiminin eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanmasının ilk aşaması, kalitenin bir ihtiyaç olarak hissedilmesi ve gerekli bilgi birikiminin eğitim alanına aktarılmasıdır. Her eğitim kurumu öğrenci, öğretim elemanları, bilgi kaynakları, araç-gereç, tesis gibi girdileri kullanarak, eğitim ortamında süreçten geçirerek sonuçta eğitilmiş insan, topluma hizmet amaçlı bilimsel bilgi gibi çıktılar üretir (Mahiroğlu, Buluç, 1999: 4-5).

1.2.4. Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin İlkeleri

Sürekli Gelişim: Bu kavram eğitimin vazgeçilmez kavramıdır. Sürekli gelişme iyileştirme ve etkili olmak anlamındadır. Bu bir yaşam felsefesidir.

Katılımcı Gelişim: Toplam kalite yönetiminin insana verdiği önemin iletisidir. Çalışanların üretken olabilmeleri, yeteneklerinin ortaya çıkarılabilmesine bağlıdır. Sonuçta üretken birey, işinden mutluluk ve haz duyan bireydir. Ayrıca kuruma karşı aidiyet duygusu gelişir. Etkin bir kurum kültürü oluşturarak “ben” yerine “biz” anlayışını geliştirir.

Müşteri Odaklı Eğitim Anlayışı: Eğitimde toplam kalite yönetiminde de, diğer alanlarda olduğu gibi müşteri gereksinimlerinin anlaşılması gerekir. Burada temel müşteri olan “öğrenci”nin eğitim merkezinde bulunmasıyla birlikte “Öğrenci Odaklı Eğitim” anlayışı önem kazanmıştır. Sonuçta öğretme yerine öğrenme kavramı ön plana çıkmıştır.

Yanıt Verme: Müşteri memnuniyetinde önemli bir noktadır. Şikayet ve isteklere ne kadar hızla yanıt verilmesi TKY’nin ne kadar iyi uygulandığının bir göstergesidir.

Bütünleştirme: Aktif olarak, sistemli bir şekilde müşterileri tüm süreçlerle ilgili bilgilendirmek ve fikirlerini almak demektir. Diğer bir deyişle, burada sözü edilen maksimum iletişimdir. Bütünleştirme bir ortaklık duygusu yaratmalıdır.

Eğitimi Verene Odaklanmak: Kalite kurumu tüm kaynaklarını müşteri ile doğrudan ilişkide olana yöneltilmelidir. Eğitim kurumlarında bu kişi sınıftaki kişi, eğitimidir. Öğrencilerin doğrudan iletişimde bulunduğu kişi olan öğretmenin alanında gerçekten çok iyi olması, değişen çağa ve gereksinimlere göre değişip gelişebilmesi, temelde yatan en önemli yönetim görevidir. Bu konularda eğitimci en kaliteli davranışı sergilemeli, yönetimde eğitimcilere tüm desteği sağlamalıdır (Bridge, 2003: 29-41).

1.2.5. Eğitim Sisteminde TKY Uygulamanın Yararları

Eğitim sisteminde TKY uygulamasının yararları üç açıdan incelenebilir: Öğrenci, Öğretmen ve Kurumsal açıdan. Öğrenciler, öğrenenler olarak kendileri hakkında olumlu davranış geliştirir. Daha çok öğrenirler; sınav sonuçları iyileşir; giderek başarısızlık ve disiplin sorunları azalırken, yaşama daha güçlü bağlarla bağlanırlar. Sınıf daha az ders anlatma ve daha çok grup çalışması ile interaktif hale dönüşür. Öğrenciler kalite araç ve tekniklerini öğrenerek başarıyla sınıfta bunları uygulayabilir. Arkadaşlarını yönlendirme, kendini değerlendirme, eşini değerlendirme gibi yeni öğrenme yöntemleri, öğrencilerin

öğrenme ve gelişme fırsatlarından tümüyle yararlanmalarını sağlar. Öğretmenler ise, öğrenmede öğrenci sorumluluğunu arttırılması, sınıf disiplininin iyileştirilmesi, öğretmen stresinin azaltılması, öğretmen-öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesi gibi gelişmeler elde ederler. Kurumlar da, eğitim sisteminde TKY uygulamasının birçok açıdan yararını görmektedir. Bunlar; kaynakların etkili ve verimli şekilde kullanımının sağlanması, öğrenen birey, öğrenen organizasyon felsefesinin yerleştirilmesi, demokratik kültürün oluşumuna katkıda bulunulması, birimin süreçlerinin sürekli sorgulanarak hataların saptanması ve önlem alınması, hizmet sunumunun güvenilir ve güncel olmasının sağlanması, süreçlerin rasyonelleştirilmesi, uygun bir kurum kültürünün oluşturulmasıdır. TKY yaklaşımında önemli bir yer tutan araç ve tekniklerin okul yönetiminde de uygulanması, okul yöneticilerinin gerçeklere dayalı karar vermesine katkıda bulunacaktır. Eğitimde TKY uygulamasının en önemli yanlarından biri, okul karneleridir. Bu uygulamada okullara, öğrencilerine verdikleri gibi birer karne verilmektedir. Bu karnede okulun değişik alanlardaki başarı ve başarısızlıkları yer almaktadır. Bu sayede her okul, kaynakların etkin kullanımı, öğrencilerin başarısı ve öğretmenlerine sağladığı profesyonel gelişme olanakları, çevre desteğini sağlama, anne babayı çocuklarının eğitimine katma gibi yönlerden değerlendirilmektedir (Düğer, 2007: 36-37).

Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler 11 başlık altında ortaya konulmuştur. Bunlar;

- Çalışanların TKY'nin getirdiği değişime hazır olmaması ve değişime direnç göstermesi,
- Kaliteye dayalı kurum kültürünün oluşturulamaması,
- Çalışanların kalite sürecine kendilerini adamamaları,
- Üst yönetim liderliğinin eksikliği,
- Toplam kalitenin sihirli bir değnek olarak görülmesi,
- Biz zaten bunu yapıyoruz anlayışı,
- Toplam kalitenin bir moda olarak algılanması,
- Yöneticilerin otoritelerinin azalacağı endişesi,
- Sürekli eğitim yetersizliği,
- Takım çalışmasının yetersizliği ve
- Beklenti düşüklüğü olarak belirlenmiştir (Özdemir, 2005: 7).

1.2.6. Deming'in 14 İlkesinin Eğitime Uygulanması

Deming, küçük organizasyonlardan büyüklerine, hizmet endüstrisinden üretime kadar her yerde uygulanabileceğini ifade ettiği 14 maddeyle kalitenin arttırılacağını belirtmiştir. Deming' in kaliteyi, verimliliği ve rekabetçi konumu iyileştirmek için ileri sürdüğü yönetim kuramı 14 maddeden oluşmaktadır (Bademci, 2000: 153). Deming'in kalite ile ilgili 14 kuralının eğitime uyarlanmış şekli ise Bonstingl tarafından şöyle yorumlanmıştır:

- 1- Okul, öğrencilerin potansiyellerini öğretmen ve öğrencilerin birlikte çalışmalarının iyileştirilmesi yoluyla arttırmalarına destek olmaya odaklanmalıdır. Sınav sonuçları ve çeşit değerlendirme sembolleri, her bir öğrencinin doğasında var olan sürekli öğrenme sürecinden sağladığı ilerlemeye göre önemsiz kalır.
- 2- Okul liderleri, öğretmen-öğrenci takımlarının daha çok yetkilendirilmesi kanalıyla yeni, sürekli iyileştirme felsefesini benimsemeli ve tamamen desteklemelidir. Yeni felsefenin sadece okul veya il/ilçe çapındaki sınav sonuçlarını iyileştirmeye yönelik uygulaması, başarı için şart olan güveni sarsar.
- 3- Öğrencinin eğitiminde testler ve diğer göstergeler, tüm öğrenme sürecinde bilimsel tanı ve öneri aracı olarak kullanılmalıdır. Öğrenme en iyi şekilde, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam uygulamalarında gösterdikleri performansıyla belirlenebilir. Öğrencilerden, eğer kendi eğitim süreçlerine sahip olmaları isteniyorsa çalışma ve gelişmelerini nasıl değerlendirmeleri gerektiği de öğretilmelidir.
- 4- Okul içinde ve okul ile toplum arasında güven ve katılıma dayalı ilişkiler oluşturun. Herkesin hem tedarikçi hem de müşteri olarak rolü kabul ve saygınlık görmelidir. Öğrenci, öğretmen yönetici ve toplum potansiyelini arttırmak için mümkün olan her durumda birlikte ortaklaşa çalışın.
- 5- Okul yöneticileri öğretmenlerin kendi kaliteleri ve kişisel gelişimin diğer durumlarının kalitesinde başarısızlıklardan dersler alırken, sürekli ilerleme sağlayacak şekilde yetkilendirildiği bir içyapı oluşturmalı ve bunu sürekli kılmalıdır.
- 6- Okul liderleri; okulun kendi kültürü ve beklentilerine yabancı olan yeni eğitim çalışanları için eğitim programları oluşturmalıdır.

- 7- Okul liderliği öğretmen ve öğrenci ve toplum üyeleriyle tüm öğrencilerin gelişme ve iyileşmelerinin değerlendirilip teşvik edildiği ve de öğretmen, öğrenci, veli ve bu ortak çabayı destekleyen toplum üyeleri tarafından en üst düzeye çıkarılması olayının değeri kazandığı bir kurum yapısında, birlikte çalışmayı içerir.
- 8- Korkuyu uzaklaştırın. Korku, okul kültürü ve onun içermesi gereken her güzelliği yıpratır. Kurumsal değışimler, güç paylaşımı, sorumluluk paylaşımı ve mükafat paylaşımını yansıtmalıdır.
- 9- Üretkenliği engelleyecek roller ve statü engellerini kaldıracak, bölümler arası ve çoklu düzeyde kalite takımları oluşturun.
- 10- Eğitimdeki hedeflere ulaşılmadığında, bireyleri sorumlu tutmak yerine, sistemi düzeltin.
- 11- Öğrenme ve üretkenliği ölçmek için sayısal verilere yoğunlaşan ödev ve sınavlar, öğrenci gelişimini ve performansını tümüyle yansıtmazlar.
- 12- Okullar ortak çalışmalarla öğretmen ve öğrenci hatalarının sistemden kaynaklanan nedenlerini ortadan kaldırmaya uğraşmalıdır.
- 13- Okul müşteri tatminini artırmak ve önder konumunu sürdürmek istiyorsa, yönetici, öğretmen ve öğrenciler için sürekli eğitim programları hazırlanmalıdır.
- 14- Bu planın okul sistemine uyarlanabilmesi için okulun tüm paydaşlarının katkısı ve sürekli üst düzey bir adanmışlık, planın iyi işlemesi ve uzun süreli olması için şarttır (Bonstingl, 2001: 45).

1.3. KALİTE GÜVENCE

Kalite, özellikle hizmet sektöründe, çok farklı yorumlanan bir kavramdır. Ancak günümüzde küreselleşme olgusu ön plana çıkmaya başladıkça, insanlar karşılaştırma yapabilmek için ortak bir bakış açısına ihtiyaç duymaya başlamışlardır. Bu durum da kalite güvence kavramının doğmasına sebep olmuştur. Bu bölümde kalite güvence kavramı ve bu sistemin kurulabilmesi için yapılacak işlemlerden bahsedilip, eğitimde kalite güvencesinin nasıl oluşturulacağından bahsedilecektir.

1.3.1. Kalite Güvence Kavramı

Kalite Güvencesi ISO 8402 kalite sözlüğünde, ürün ya da hizmetin kalite için belirlenmiş özellikleri karşılamaya yönelik yeterli güveni sağlayacak planlı ve sistematik faaliyetlerin tümü olarak tarif edilir. Kalite güvencesi müşterinin hatalı hiçbir ürün almamasını garanti etmek amacını taşır ve bu ürün kontrolü ile değil, üretim sürecinin kontrolü ile gerçekleştirilir (Özcan, 2001: 16-17). Kalite güvencesi; bir ürün ya da hizmetin müşteri ihtiyaç ve isteklerini tam olarak doğru bir şekilde karşılamasını sağlayabilmek için organizasyonun bütün bölümlerinin aynı amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlayarak elde edilir (Üzel, 1998: 2). Temelinde ürün ya da hizmetin geçtiği tüm aşamalardaki talimatlar, görev ve sorumluluk tanımları vb. ile belgelendirmesi, çalışanların eğitilmesi ve kalite konusunda bilinçlendirilmesi ile kalitenin planlanan düzeyde en az kaynak kullanımı ile korunması yatmaktadır. Kullanıcının gereksinimleri tam olarak ve belirlenen şekilde karşılanmadığı sürece kalite güvence sistemi tanımlanmış sayılmaz (Özcan, 2001: 16-17).

Kalite güvence sisteminin amacı tüm kuruluşu, kaliteyi doğrudan veya dolaylı etkileyen süreçler zinciri olarak ele alıp, kalitenin sürekliliğini sağlamak ve kuruluşun hedeflenen kalite düzeyini asgari maliyetle elde edebilmesini sağlayacak çabaları başlatmak, eşgüdümü sağlamak ve sonuçları sürekli izleyerek, gerekli önlemleri almaktır (Şimşek, 2001: 350). Kalite güvence sistemi tüm işletme için değil, bir ürün, hizmet veya proje için kurulur. Kalite güvence sistemi; kalite planlarının oluşturulması, kalite stratejisinin oluşturulması, kalite organizasyonunun oluşturulması, görev, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, kalite dokümantasyonunun hazırlanması ve kalite bilgi sisteminden oluşur (Halis, 2000: 225-226).

Kalite güvence sistemi toplam kalite yönetimine geçişin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Toplam kalite yönetimi, hatalı ürün veya hizmetlerin müşteriye sunulduktan sonra düzeltilmesinden ziyade, sunulmadan önlenmesi felsefesine dayanan bir yönetim düşüncesidir. O yüzden kurumların önce kalite güvence sistemini oluşturmaları ve daha sonra toplam kaliteye gitmeleri tavsiye edilir (Çetin ve diğerleri, 2001:363-364).

Tüm faaliyetleri içeren bir kalite güvence sisteminin oluşturulması üst yönetimin desteği ve ekip çalışması gerektirir. ISO-9000 standardına uygun çalışmak, toplam kalite

yönetimi anlayışına ve uygulamasına sahip olmakla mümkün olabilir. Bu nedenle toplam kalite yönetim anlayışı ile ISO-9000 standardı; bütünsel bir süreçtir diyebiliriz. Toplam kalite yönetiminde, kalite güvencesi sistemi; tepeden tabana doğru işleyen ve ters yönde geri bildirimlerle sistemin gelişimini sağlayan bir hiyerarşiye sahiptir (Çetin ve diğerleri, 2001: 367).

Kalite güvencesi, yönetimin devredemeyeceği fonksiyonlardan birisidir. Yönetim, tüm fonksiyonları bütünleştirme operasyonlarını kendisi yönetmelidir. Kalite yalnızca imalat sürecinde oluşturulabilecek bir şey değildir. Kalite güvencesi, istenilen sonuca ulaşmak için kurumda toplam bütünleştirme gerektiren bir felsefedir. Ancak bir çok kurumda yönetim bu sorumluluğu yeterince önemsememekte ve kalite güvencesinin merkezi felsefesi yeterince anlaşılmamaktadır. Yönetim genellikle bu sorumluluğu devretmek için bir bölüm kurar ve bu bölüme içinde kalite sözcüğü olan kalite bölümü, kalite güvence/kalite kontrol bölümü gibi isimler verilir. Böylece kalite güvencesi yanlış anlaşılan ve hatalı bir şekilde oluşturulan bir kavram haline gelir (Yatkın, 2003: 58).

Kalite Güvence Sisteminin işlevleri aşağıdaki gibidir.

- Hizmetten veya üründen yararlanacakların ihtiyaçlarının belirli kalite sınırları içinde karşılanacağını garantisini verir. Ürün veya hizmetin kalitesinin en alt sınırını belirler.
- Eğitim ve hizmet veren kuruluşların yeterliliklerini onaylayarak akredite eder.
- Akredite edilen kurumların akreditasyon koşullarının geçerliliğini dış ve iç denetimlerle sürekli kontrol eder (Gürbüz, 2001: 85).

1.3.2. Kalite Güvence Sisteminin Oluşturulması

Bir kuruluşta yeterli bir kalite güvence sisteminin oluşturulması oldukça kapsamlı ve titiz bir çalışmayı gerektirir. Böyle bir çalışmanın aşamaları şu şekilde olmalıdır.

- Yönetim Eğitimi: Çalışmalara başlamadan önce, başta kurum yöneticisi olmak üzere tüm yöneticilerin bir temel eğitimden geçmesi gerekir. İki ya da üç gün sürecek eğitimde, konu özlü biçimde anlatılır, temel öge ve uygulama aşamaları açıklanır.

- Organizasyon: Şirketin büyüklüğüne ve işin kapsamına orantılı olarak bir organizasyon gerçekleştirilmelidir. Her bölümde en az bir kişinin kendi biriminde bu konu ile sorumlu tutulması gerekir.
- Ön Değerlendirme: Kalite güvence sistemi projesinde görev alan yönetici ve teknik elemanların yapması gereken ilk faaliyet, bir iç denetim uygulayarak mevcut durumu bir ön değerlendirme ile tespit etmektedir. Böylece eksiklikler daha net anlaşılmış olacaktır.
- Planlama: Kalite güvence sisteminde tüm fonksiyonlar ve bunların içereceği faaliyetler bir bütün olarak ele alınır, ilişkileri belirlenir ve aşamaları saptanır. Ön değerlendirmede de ortaya çıkan öncelikler ışığında kapsamlı bir plan yapılır. Planda safhalar ve yapılacak işin mahiyetinin yanı sıra görevliler temrinler de belirtilir.
- Uygulamanın Değerlendirmesi: Üst yönetimce onaylanan planın uygulaması periyodik olarak değerlendirilir. Bu değerlendirmenin nasıl yapılacağı, kimlerin katılacağı ve değerlendirme sonuçlarının nasıl uygulamaya dönüştürüleceği de ayrıca belirlenir ve ilgililere duyurulur. Değerlendirmede danışmanın da bulunması gerekir.
- İç Denetim: İç denetimin temel amacı kuruluşun dış denetime hazır hale gelip gelmediğini sınamaktır. Bu denetime genel müdür de katılır. İç denetimde tüm birimlerin kapsanması hedeflenir.
- Dış Denetim: Kuruluş iç denetimin sonuçlarını değerlendirir, eksiklikleri veya yanlışları varsa düzeltir ve dış denetime hazır duruma gelir. Dış denetim müşteri tarafından müşterinin görevlendirdiği bir denetçi kuruluş ya da sistemi belgelendirme amacı ile gelecek olan bir denetçi tarafından gerçekleştirilebilir.
- Gelişme: Kalite güvence sistemini tatminkar bir noktaya getirmiş olan kuruluş üç ihtimalle karşı karşıyadır. Sistemi aynen koruyabilir, geliştirebilir veya geriye dönebilir. Geriye gitmese bile sistemi aynen korumak yeterli olmayacaktır. Rakipler sürekli olarak geliştiklerinden kuruluşunda kendini yenilemesi gerekir. Bu nedenle belirli periyotlarda yönetimin sistemi gözden geçirmesi ve sürekli bir gelişme planı uygulaması şarttır (Alt Komisyon Hazırlık Raporu, Akreditasyon Çalıştayı, 2007: 110-111).

1.3.3. Akreditasyon

Akreditasyon, Latince “ad” (birisine) ve “credere” (güvenmek) sözcüklerinden türetilmiş bir sözcüktür (Dalgıç, 2005: 195). Kelime anlamı “yeterliliğin onaylanması” ya da “eşkredilendirme” demek olan akreditasyon; kuruluşların çalışma alanlarında hizmet, ürün, kalite sistemleri, laboratuvar ve çalışanların yeterli kapasiteye sahip olup olmadıklarının bağımsız ve yetkili bir örgüt tarafından değerlendirilmesi ve onaylanması işidir. Akreditasyon yaptırımları bir denetim sistemi değildir. Kuruluşlarda bir anlamda özdenetimi sağlayan, içinde bulunduğu standartlara ne ölçüde uyulduğunu gösteren bir sistemdir. Akreditasyon ile hedeflenen, kuruluşların belli görevleri yerine getirebilecek yeterlilik ve uzmanlığa sahip olduğunun bir yetkili kuruluş tarafından onaylanma sürecidir.

Kalitenin artırılması için, dahili öz değerlendirme, bağımsız uzmanlarca, mümkün olursa uluslararası uzmanlarca yapılacak dış değerlendirme yaşamsal öneme sahiptir. Bağımsız ulusal organlar ve uluslararası düzeyde kalite standartları oluşturulmalıdır. standart oluşturmada, kurumsal, ülkesel ve bölgesel özellikler dikkate alınarak, çeşitliliğin korunması ve bir örnekliliğin önlenmesi gerekir (Rehber, 2002,12).

Günümüz hizmet ve üretim sektöründe yer alan bir çok kurum ve kuruluşta akreditasyon uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Üretim sektöründe kalite bilincinin artması ve toplam kalite uygulamalarının bir ihtiyaç haline gelmesi akreditasyon sistemlerinin gelişmesine neden olmaktadır. Aynı ihtiyaç hizmet sektöründe de paralel gelişmeleri doğurmaktadır. Üretim ve hizmet sektörünün akreditasyona gitmesi yeni standartların oluşmasını ve yeni modellerin gelişmesini beraberinde getirmektedir. Dünya’da üretim sektöründe ve aynı zamanda hizmet sektöründe de uygulamaları en sık karşılaşılan model ISO 9000 Kalite Yönetim Sistemi standardının oluşturduğu yapıdır. Avrupa’da Mükemmellik Uygulamaları (EFQM) yine aynı paralelde geliştirilen bir uygulama modelidir. Üniversite eğitiminde ise akreditasyon Amerika Birleşik Devletleri’nde daha yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Birçok ülkenin ise kendisinin geliştirdiği modeller vardır (Aktan, Gencel, 2007).

Akreditasyonun amaçları 4 şekilde sınıflandırılabilir:

- Kalitenin güvencesinin sağlanması: Akredite edilen kurum işverenlere, ailelere, öğrencilere ve çevreye kaliteli eğitim için yeterli olduğunu ispat etmektedir.
- Devlet kaynaklarından yararlanma: Akreditasyon, eğitim kurumlarının devlet kaynaklarından yararlanabilmeleri için bazı ülkelerde zorunluluktur.
- Kredi transferlerinde kolaylık: Akredite edilen eğitim kurumları arasında benzer programlarda okuyan öğrenciler başarılı oldukları dersleri diğer akredite edilen kurumlarda kabul ettirebilmektedirler. Yatay ve dikey geçişler mümkündür.
- İstihdamda güvence: İşverenler akredite olunan eğitim kurumlarından mezun öğrencilerin istihdamında kolaylık sağlamaktadırlar. Zira kalite güvence sistemlerinin ortaklarından birisi de işverenlerdir. İstihdam edici kurumların temsilcilerinin yer almadığı bir kalite güvence merkezinin başarılı olması mümkün gözükmemektedir (Gürbüz, 2001: 38).

Akreditasyon, bir eğitim kurumunda;

- Eğitim öğretimin niteliğinin artırılması ve sistematik bir yaklaşımla sürekli geliştirilmesi,
- Elde edilmiş olan eğitim öğretimin niteliğinin muhafazasının güvence altına alınması
- Eğitim öğretimin niteliğinin onaylanmış standartlara dayalı olarak yürütüldüğünün güvencesinin verilmesi amaçlarıyla yapılmaktadır (Dalgıç, 2005:195)

1.3.4. Özdeğerlendirme

Özdeğerlendirme ile ilgili aşağıda da verildiği gibi farklı tanımlar yapmak mümkündür:

- Mevcut durum ile hedeflenen durum arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla izlenecek bir süreç olup, bir okul veya kurumun faaliyetlerinin ve temel performans sonuçlarının EFQM Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı “mükemmellik modelini” esas alınarak kapsamlı, sistematik ve düzenli olarak gözden geçirilmesidir.

- Okul /kurum kendi değerlendirmesini kendisi yapacağı süreç olup, bu modele göre kuvvetli yönlerin ve iyileştirmeye açık alanların ortaya çıkarılmasıdır.
- Kuruluşun fotoğrafını çekmektir.
- İlerlemek için bulunduğumuz durumu gösteren bir araçtır.
- Ödül ceza mekanizması değil daha iyi nasıl yapma fırsatını yakalamaktır.
- Özdeğerlendirme çalışması okul /kurum dışından uzmanların yürüteceği bir çalışma olmayıp özellikle okul toplumunu oluşturanların katılımları ile yürütülecek bir çalışmadır (MEB, 2009).

Yukarda birkaç farklı tanımını verdiğimiz özdeğerleme, örgütün faaliyetlerinin ve faaliyet sonuçlarının mükemmel bir modelle karşılaştırılarak evrensel, sistematik ve düzenli bir şekilde sorgulanması olarak düşünülmelidir. Ek olarak özdeğerleme, işletmelere kendi güçlü ve zayıf yanlarını tespit etmeleri ve planlanan amaçlara ne kadar ulaştıklarını belirleme konusunda yardımcı olurken örgütsel öğrenme sürecine de katkıda bulunur. Özdeğerleme, teknolojik gelişimin hızını artırır, sürdürülebilir rekabet üstünlüğün en önemli unsuru haline gelen öğrenme yetenekleri ve bilgi yönetimi konusunda avantaj sağlar. Ayrıca, özdeğerleme uygulamaları TKY ilkelerinin uygulanmasına da olanak sağlar (Emanet, 2007: 18).

TKY uygulamalarının temel noktası kurumsal öz değerlendirmeye bağlıdır. Var olan durum tespit edilmeden, hedefler belirlenmeden yapılan çalışmalar tesadüflere bağlıdır. Türk eğitim sistemine eleştirilerden biri de çok idealist, ulaşılamaz hedeflerin ortaya konmuş olduğu şeklindedir. Bu doğrultuda, öncelikle gerçekçi değerlendirme ve hedeflerin yerel bazda belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu durumda öz değerlendirme sürecin bir boyutudur (Uçar, Öztürk, 2004: 5).

Özdeğerlendirmenin amacı, iyileştirme sürecinin daha fazla çaba gerektirdiği alanları belirlemek ve bu alanlarda gereğini yapmak olduğu gibi, iyi giden iş ve alanları belirlemek ve onların da devamlılığını sağlamaktır. Özdeğerlendirmeden en yüksek düzeyde yarar sağlanabilmesi için deneyimler aşağıda sıralanan “yapılması gerekenler” ve “yapılmaması gerekenler”e özen gösterilmesini ortaya koymaktadır:

Yapılmaması gerekenler:

- Değerlendirici olarak yalnızca koordinatörler, rehberleri ve eğiticileri kullanmak,

- Yalnızca neyin yapılmadığına bakmak,
- İyileştirme sürecinin yalnızca “kalite”sine bakmak – onun aynı zamanda elde edilen sonuçları da kapsadığını unutmak,
- Derhal girişmek,
- Suçu atacak birilerini aramak,
- Bir başka denetime bırakmak,
- Üst yönetim desteği ve inancı olmadan başlamak,
- İyileştirme sürecini durdurmak için bir bahane olarak kullanmak.

Yapılması gerekenler:

- Önce plan yapmak,
- Başlamadan istek ve beklentilerin iletilmesini sağlamak,
- Ölçmeyi sağlamak,
- Kuvvetli yönleri yönetmeye devam etmek,
- İyileştirme için öncelikleri belirlemek,
- Sonuçları organizasyon ile paylaşmak,
- Öz değerlendirmeyi iş sürecine entegre etmek,
- Sonuçlara göre eyleme geçmek (Ensari, 2003:192-193).

Conti’ye göre özdeğerlemenin faydaları şunlardır:

- Özdeğerleme, işletmenin sadece müşteriye tatmin eden ürününü değil misyonunu da kapsayan bir modeldir,
- İyileştirme için işletmeyi harekete geçirir,
- Sonuçlara dayalıdır. Sonuçlarla işletmenin hedefleri arasındaki ya da işletmenin hedeflenen ve şimdiki performansı arasındaki farklılık, iyileştirme çalışmalarının esas nedenini oluşturur,
- Teşhise ve sürece dayalı bir yaklaşımdır. Teşhise dayalı yaklaşım her zaman sonuçlarla başlar ve geriye doğru sebeplerin altında yatan olası nedenleri bulmaya çalışır. Özdeğerleme sürecinin uygulanmasıyla kuruluşlar kuvvetli yönlerini ve iyileştirmeye açık alanlarını belirler, iyileştirme faaliyetlerini başlatır ve gelişmeleri sürekli izleyerek planlarını gözden geçirirler. Özdeğerleme uygulamaları, zayıf yanların ortaya çıkartılmasını ve etkin bir stratejinin oluşturulmasını sağlar (Emanet,2007: 18).

Özdeğerlendirme işleminin gerçekleştirilmesinde ölçütler dizini oluşturulması gereklidir. Bu anlamda, her kurumun misyonunu yerine getirebilmesi için hangi unsurlar ön plandadır, önceliklidir sorusuna cevap aramakla başlanabilir. Burada üç kavramdan söz etmek olasıdır. “Kriter”, “gösterge” ve “standart”. Uygun ölçme araçlarıyla, belirlenen kriterler ve göstergelerin ölçülmesi, bunların kıyaslanması yoluyla ölçülen zaman diliminde kurumun gösterdiği performans belirlenebilmektedir. Standartlar, göstergelere kılavuzluk eden ve kıyaslamayı sağlayabilecek, unsurlar olarak görülebilir (Uçar, Öztürk, 2004: 5).

Eğitim kurumlarında istenen düzeyde kaliteye ulaşmak için sürdürülen çalışmalar sürekli gelişme ve yenileşme esasına dayanmaktadır. Yeni gelişen örgüt ve yönetim yaklaşımları okulu etkilemekte, sürekli gelişme var olan durumdan daha iyi bir duruma geçme anlamı taşımaktadır. İşte bu noktada var olan durumun doğru bir yolla ve gerçekçi olarak tespit edilmesi, gelişme için atılacak adımlar bakımından büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme süreci eğitimde kaliteyi belirleyen önemli bir süreçtir. Değerlendirme, örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştığı amacı ne ölçüde veya ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır. Özdeğerlendirme ise değerlendirme işleminde birey, ekip ya da kurumların, kendi kendilerini belirli yöntem ve teknikler kullanarak, belirli kriter ve göstergeler doğrultusunda değerlendirmeleridir (Uçar, Öztürk, 2005: 38).

1.3.5. Eğitimde Kalite Güvence Kavramı

Eğitim evrensel olmalı ve bireylerin hareketliliğini sağlayabilmelidir. Yani bir ülkede alınan bilgiler ve eğitim bir diğer ülkede de tanınmalıdır. Günümüzde eğitim ülke sınırlarını tanımamaktadır. Bazen doğrudan eğitim olanağı, bazen ortak eğitim ve günümüzde de daha çok uzaktan öğrenim olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, işverenler gibi yüksek öğrenimi talep edenler, bu farklı kanallardan sunulan öğretim alternatiflerini karşılaştırmak istemektedirler. Bunu yapabilmek için de elimizde karşılaştırmaya uygun anlamlı göstergeler olması gerekir. Küresel pazarda eğitim talep edenler açısından en önemli özellik, verilen eğitimle ilgili kalitenin ölçülmesi ve kamu açısından açık ve anlaşılır olarak ortaya konmasıdır. Bu nedenle günümüzde ülke, bölge,

ve dünya çapında kalite özelliklerinin karşılıklı tanınmasını amaçlayan sistemlerin uygulama çalışmaları büyük önem ve yaygınlık kazanmıştır (Rehber, 2002: 2).

Öğrenciler, işverenler gibi yükseköğrenimi talep edenler (müşteriler), farklı kanallardan (farklı ülkeler, farklı programlar) sunulan eğitim alternatiflerini karşılamak istemektedirler. Bunu yapabilmek içinde elimizde karşılaştırmaya uygun, anlamlı göstergeler olması gerekir. Bu küresel pazarda eğitim talep edenler açısından en önemli özellik, verilen eğitimle ilgili kalite güvencesidir. Kalite güvencesinin bir yolu olarak, belirli standartlara uyma açısından uluslar arası tanınma, akreditasyon görülmektedir (Rehber, 2002: 8).

Eğitim kalitesinin değerlendirilmesi her zaman olmuştur ve akreditasyon bu sürecinin tam merkezinde yer alır. Ama kalite sadece ekonomi, verimlilik ve etkinlik esasına göre tespit olmamalıdır. Kalite öncelikle kurum bütünlüğü içinde kaynakların ve süreçlerin özellikleri ile kurumun görev ve amaçlarını yerine getirme derecesi ve biçimi açısından ölçülür (Baker, 2002: 5).

Akreditasyonun bir eğitim kurumuna ve kurumun öğrencilerine sağladığı yararlar nelerdir?

- Bir okulun akreditasyon almış olması, yurt içindeki ve yurt dışındaki kişilere, eğitim kurumlarına ve üniversitelere o okulla ilgili son derece olumlu bir mesaj verir,
- Akreditasyon süreci uyarınca titizlikle hazırlanan öz-değerlendirme raporu okulun gelişimine çok önemli bir katkı sağlar,
- Akreditasyon süreci okulun çeşitli bölümleri arasındaki uyumu ve iletişimi kuvvetlendirir,
- Okul dışındaki bir merci tarafından yapılan bu nesnel değerlendirme birçok yararlı ve yapıcı öneri doğurur,
- Akreditasyon süreci okulun, dünyadaki diğer okullarla iletişim kurmasına fırsat sağlar,
- Akreditasyon sürecinin bir parçası olan öz-değerlendirme çalışması ve yapılan inceleme ziyaretleri sonrasında ECIS (Uluslararası Okullar Avrupa Konseyi)'in okula sunduğu raporlar sonucunda okul ileriye dönük planlar hazırlayabilir,

- Okulun tüm yönleri, yüksek standartlara uyarlanmış olur,
- Okulun tüm yönleriyle ilgili bilgiler bilgisayar ortamında kayıt altında tutulur,
- Okul toplumunun üyeleri eksik ve zayıf noktalarının farkına varır ve bunları düzeltme konusunda sürekli bir çaba içerisine girer,
- Kurumdaki herkes kendini ve kurumu sorgular ve değerlendirir (Fevziye Mektepleri Vakfı, 2009).

1.3.6. Kalite Değerlendirme Modelleri

1988 yılında kurulan Avrupa Kalite Yönetim Derneği (EFQM) 1991 yılından itibaren başarılı olmuş işletmelere kalite ödülü vermeye başlamıştır (Şişman, Turan, 2002: 60). EFQM Mükemmellik Modeli 9 ana kriter üzerine kurulmuş ve zorunluluk içermeyen bir modeldir. Bu kriterlerden 5'i girdi, 4'ü ise sonuç kriterleridir. Her bir kriter ayrıntılı olarak anlaşılmasını sağlamak üzere 32 alt kriter ve 174 alt açılım ile desteklenmiştir (Uçar, Öztürk, 2005: 39). EFQM modelinin temel kavramları şunlardan oluşmaktadır. Sonuçlara yönelme, müşteri üzerinde yoğunlaşma, liderlik, amaç açıklığı, süreçler, olgulara dayalı yönetim, insan kaynağının geliştirilmesi ve katılım, sürekli öğrenme, yenileştirme ve iyileştirme, paydaşlık geliştirme ve kamuya dönük sorumluluktur (Şişman, Turan, 2002: 61).

EFQM Modeli dışında Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Modelinden de bahsedilebilir. Amerika da eğitim alanında kalitenin değerlendirilmesi ve bu konuda uygulanan başarılı çalışmaları ödüllendiren en önemli vakıfların başında Baldrige Ulusal Kalite Ödülü Vakfı gelmektedir. Bu vakıf, Ulusal Standartlar ve Teknoloji Enstitüsü ve Amerikan Kalite Derneği ile işbirliği yaparak her yıl başarılı olan eğitim kurumlarına kalite ödülleri vermektedir (Şişman, Turan, 2002: 78). Malcolm Baldrige Ulusal Kalite Ödülü Modeli (MBNQA)'nin ana kriterleri de; liderlik, veri ve çözümlenmesi, stratejik kalite planlaması, insan kaynakları geliştirilmesi ve yönetimi, süreç kalitesi yönetimi, kalite ve işlem sonuçları, müşteri odaklılık ve tatminidir (Uçar, Öztürk, 2005: 39).

EFQM modeli başlangıçta işletmeler için, MBNQA ise başlangıçta eğitim kurumları için geliştirilmiş olmalarına rağmen daha sonra her iki model de bütün kurumlara dönük hale getirilmiştir. Her ne kadar iki modelin örtüştüğü ortak noktalar var

ise de kullandıkları bazı değerlendirme kriterleri, değerleri ve kavramlar yönünden birbirlerinden ayrılmaktadır. Okullar diğer işletmelerden ayrı olarak ele alınması gereken kurumlardır. Bundan dolayı okullar için geliştirilecek bir kalite değerlendirme modelinde okulların kendilerine özgü yönleri yanında ülkenin ve toplumun özellikler de göz önünde bulundurulmalıdır (Şişman, Turan, 2002: 111).

ISO (International Organization for Standardization) 9000 ve benzeri sistemlerin eğitim alanında uygulanışı oldukça yenidir. Özcan'a göre (1997), standartlarda kullanılan dil, üretim kaynaklı olması nedeniyle eğitim alanındakilere oldukça yabancı gelebilir. Eğitim alanında sağlıklı uygulanabilmesi için özenli bir adaptasyon gereği vardır. ISO 9000 ve benzerlerinin eğitimde kalitenin artırılması açısından çok önemli göstergeler oluşturamadıklarını, sadece kaliteli bir hizmet verilmesi için temel bazı faktörleri ortaya koyduklarını söyleyebiliriz (Uçar, Öztürk, 2005: 39-40).

Türkiye 1980'li yılların ortasından itibaren kalite konusuyla ilgilenmeye başlamıştır. 1990'lı yılların başından itibaren de Türkiye'de kalite konusuna olan ilgi artmaya başlamıştır. 1991 yılında Kalite Derneği (KALDER) kurulmuş ve başarılı işletmelere ödül vermeye başlamıştır (Şişman, Turan, 2002: 60). Milli Eğitim Bakanlığı da, merkez ve taşra örgütlerinde TKY'ye geçiş sürecinde EFQM modelini esas almıştır. Türkiye'de okullar, okul süreçleri, okulların ürettikleri ile ilgili ve TKY uygulamalarını değerlendiren standartlar henüz geliştirilememiştir. Okulların, okul süreçlerinin ve okul ürünlerinin "akredite" edilmesi ile ilgili kuruluşlar da yoktur (Şişman, Turan, 2002: 112).

Bologna süreci; kalite güvencesi alanında neler yapılması gerektiğiyle ilgili çerçeve çizmektedir. Bu çerçevede kurum içi ve kurum dışı kalite güvencesi için bir takım standartlar ortaya koymaktadır. Buna göre; süreçte yer alan kurumların sorumluluklarının tanımlanmış olması yaşamsal bir gerekliliktir. Bu sorumlulukların tanımlanmasının ardından değerlendirme aşamasına geçilir. Değerlendirme hem kurum içi hem de kurum dışı değerlendirmenin birleştirilmesi ile bir anlam kazanacaktır. Sağlam bir iç değerlendirme sistemi olmadan dış değerlendirme bir anlam kazanmayacaktır. İç değerlendirme ile yönetim, kararlarının gerekçelerini kurum içinde personeli ile paylaşarak iç hesap verilebilirliği gerçekleştirir. Dış hesap verilebilirlik ise kurumun paydaşlarına

(öğrencilere, topluma, iş dünyasına v.s.) hesap verilebilirliktir. Bu aynı zamanda tepeden yönetimi değil, paydaşların da sürecin içinde yer aldığı bir sistemi destekler.

Kalite Güvence çalışmalarının yerel olarak kalmayıp, uluslararası bir katılımı ve tüm Avrupa veya dünyada tanınmayı hedefleyen boyutlara ulaşması arzu edilen bir durumdur. Ancak bu çapta bir akreditasyon sisteminin başarılıp başarılamayacağı da tartışma konusudur. Bunların yanında yaşam boyu öğrenme de kalite güvencesinin en önemli parçasıdır (Güvel, 2007, 149-150).

1.3.7. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Kalite Çalışmaları

Millî Eğitim Bakanlığının, Kasım 1999 tarih ve 2506 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi” ile eğitimde kalite çalışmalarını başlattığı bilinmektedir. Kalite çalışmaları merkez ve taşra teşkilâtı için ayrı ayrı hazırlanan iki proje kapsamında sürdürülmektedir.

Uygulamalar, Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı (EFQM) tarafından geliştirilen “Mükemmellik Modeli” esas alınarak yapılan öz değerlendirme çalışmaları ile başlatılmakta, öz değerlendirme sonuçlarında ortaya çıkan sorunların bir plan dahilinde iyileştirilmesi şeklinde sürdürülmektedir. Geline nokta bir çok okul/kurum ulusal düzeyde diğer kamu kurumlarına örnek gösterilebilecek sonuçlara ulaşmıştır. Dolayısıyla kalite çalışmalarına başlarken kalite konusunda Bakanlık olarak belirlenen hedeflerden biri olan kalite uygulamalarında “eğitimden örnekler çıkarma” hedefi gerçekleşmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığında yürütülen kalite çalışmalarında, 03 Ocak 2005 tarih ve 2/706 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren “MEB Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları Ödül Yönergesi” ile yeni bir aşamaya gelinmiştir (Çetin, Vural, 2009).

1.3.8. Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Konusunda Avrupa ve Ülkemizdeki Durum

Yükseköğretimde Kalite güvencesi konusunda Avrupa ülkeleri arasında ortak ilke ve standartların oluşturulmasına yönelik somut adımlar Sorbon Deklarasyonu ile atılmış ve

bu konu Bolonya Deklerasyonu ile Avrupa Yükseköğretim Alanını yeniden yapılandıran Bolonya sürecinin 9 temel işbirliği konusunun önemli bir maddesi haline getirilmiştir. Daha sonra Berlin' deki Milli Eğitim Bakanları toplantısında bu konuda somut adımlar atılmış ve kalite güvencesi Avrupa yükseköğretim alanının başlangıcı olarak görülen Bolonya sürecinin başarıyla sürdürülebilmesi Lizbon hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi ve uluslararası rekabetin oluşturulabilmesi için en önemli araç olarak görülmüştür. Daha sonra Bergen toplantısı bu konuda ortaya çıkan Kalite Güvencesinde "Avrupa İlke ve Standartları"nın kabul edildiği toplantı olmuştur. Bu toplantıda ayrıca, Kalite Güvence Ajanslarının tescilini gerçekleştirecek bir birliğin oluşturulması (European Register for Quality Assurance Agencies), kalite ajansları için bir dış denetim sisteminin kullanılması ile birlikte yine kalite güvencesi ile yakından ilişkilendirilen üye ülkelerin ulusal yeterlilikler çerçevesinin (National Qualification Framework-NQF) oluşturulması ve bunların Avrupa Yükseköğretim Alanı ile (Overarching of NQF) ilişkilendirilmeleri kararları alınmıştır. Avrupa yükseköğretim alanında kalite güvencesinde ilke ve standartların uygulanması ve yaygınlaştırılması Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvence Kuruluşu (ENQA)'nın eşgüdümünde yürütülmekte ve bu çalışmalara Avrupa Üniversiteler Birliği (EVA), Avrupa Yükseköğretim Kurumları Birliği (EVRASHE) ve Avrupa Öğrenci Konseyleri Birliği (ESIB) destek vermektedir. Avrupa'da kalite güvencesi ile ilişkilendirilen gündemdeki diğer iki önemli konu ise "Mesleki Eğitimde Ortak Kalite Güvence çerçevesi (CQAF)" ve "Yükseköğretimde Yeterliliklerin (niteliklerin) çerçevelendirilmesi (EQF)" ve bunun ulusal yeterlilikler ve ortak anlayışa dayalı bir kalite güvencesi sistemi ile ilişkilendirilmesidir.

Ülkemiz 2001 yılında Bolonya sürecine dahil olmuş ve o tarihten itibaren bu süreç içerisindeki çalışmalara aktif olarak katılmıştır. 2005 yılında Bolonya ülkelerinin bu süreçte öngörülen konularda yapmış oldukları çalışmaları ve durumlarını gösteren envanter çalışmasının sonuçları yayınlanmıştır. Kalite Güvencesinde Avrupa ilke ve Standartları çerçevesinde öngörülen sisteme dayalı bir kalite güvence sisteminin olmaması nedeniyle bu alandaki notumuz orta seviyede olmuştur. Son on yıl içinde ülkemizde yükseköğretimde kalite güvencesi konusu sürekli olarak gündemde olmuş ve belirli üniversitelerimizin konuya olan yakın ilgileri sonucunda, ülkemizde de bu kapsamda bazı önemli adımlar atılmıştır. Bunlardan başlıcaları özetle şunlardır;

Uluslararası tanınma ve akreditasyon alabilme çerçevesinde, ülkemizin köklü üniversitelerinin mühendislik programları, 1990'lı yılların ilk yarısından itibaren değişik zamanlarda ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology-ABD) değerlendirme sürecinden geçerek, ilgili mühendislik programlarına uluslararası kalite güvencesi sağlamışlardır. Günümüze kadar dört üniversitemizde 43 mühendislik programı, bu kapsamda ABET değerlendirmesinden geçerek akredite olmuştur.

ABET ile yapılan işbirliği süreci, ülkemizdeki mühendislik programları için, benzer bir ulusal kalite güvence sisteminin oluşturulması gibi önemli bir oluşumu beraberinde getirmiştir. 2002 yılında mühendislik fakülteleri dekanları tarafından oluşturulan, Mühendislik Dekanları Konseyi bünyesinde Mühendislik Akreditasyon Kurulu (MÜDEK) kurulmuş ve mühendislik alanlarında ulusal bir kalite güvencesi sisteminin oluşturulması açısından, ülkemizde örnek bir başlangıç olmuştur. Günümüze kadar 8 üniversitemizde 10 mühendislik programı MÜDEK değerlendirme sürecinden geçmiştir.

1998-99 eğitim-öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakültelerinde yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında, Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları yeniden düzenlenmiş, öğretmen eğitiminin akreditasyonunun yapılması benimsenmiş ve bu çerçevede de kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır.

Son yıllarda, Türkiye'deki yükseköğretim kurumları tarafından ilgi gösterilen bir diğer kalite değerlendirme yöntemi, Avrupa Üniversiteler Birliği (EUA)'nın "Kurumsal Değerlendirme Programı"dır. Günümüze kadar, yedi üniversitemiz EUA'nın bu değerlendirme sürecinden geçmiştir. EUA'nın Kurumsal Değerlendirme Programı 'nda; değerlendirmeye tabi olan kurumun iç değerlendirme raporu temel alınarak, söz konusu kurumun değişik temsilcileriyle yapılan görüşmelerde yapılan faaliyetlerinin belirlenen stratejiler ile uyumluluğu, karar verme mekanizmalarının etkinliği ve kalite geliştirme çalışmaları, dört uzman tarafından yerinde yapılan iki ziyaret ile incelenmekte ve sonuç olarak hazırlanan raporla kurumun çalışmalarına katkıda bulunacak tavsiyelerde bulunmaktadır.

Türkiye' deki yükseköğretim kurumlarının kalite kültürü geliştirme faaliyetleri içerisinde diğer bir çalışma ise EUA'nın "Kalite Kültürü Projesi"dir. 2002 yılından itibaren günümüze kadar bu proje kapsamında beş üniversite yer almıştır. Proje, Bolonya ülkeleri arasında kalite kültürünün geliştirilmesi ve paylaşılmasını amaçlamaktadır.

Yukarda kısaca özetlendiği gibi, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının, özellikle Bologna süreci ile hızlanan kalite bilinci ve çalışmaları, bu konuda önemli bir birikim ve deneyim oluşturmuştur. Ancak, bu konuda günümüze kadar 2547 sayılı yasada öngörülen uygulamaların dışında, uluslararası gelişmelere uygun, ulusal çerçevede bir kalite güvence sistemi oluşturulamamıştır. Bu konudaki eksikliğin giderilmesi yolunda en önemli atılım, 20 Eylül 2005 tarihinde Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren "Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme" yönetmeliği ile gerçekleştirilmiştir. Yönetmelik belirli bir sistem içinde yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız "dış değerlendirme" süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin genel esasları ve bu kapsamda yükseköğretim üst kurulları ile yükseköğretim kurumlarının yükümlülüklerini belirlemiştir. Yönetmelik, ulusal boyutta yükseköğretimde akademik değerlendirme ve kalite geliştirme çalışmalarının yürütülmesi ve eşgüdümünden sorumlu Üniversitelerarası Kurul tarafından seçilmiş 9 üyeden oluşan Yükseköğretim Akademik Değerlendirme Komisyonu (YÖDEK) oluşturulmuştur. Yükseköğretim kurumlarında ise bu çalışmaların yürütülmesi ve koordinasyonu için her yükseköğretim kurumunda kurulmuş olan Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) sorumlu tutulmuştur (Durman, Akreditasyon Çalıştayı, 2007: 17-22).

1.4. ÖRGÜT KÜLTÜRÜ

Bir örgütün içinde yer alan insanların paylaştıkları ortak değerleri ifade eden ve her örgüte ayrı bir kişilik kazandıran örgüt kültürü, uygun yönetildiği taktirde bir kalite kültürüne dönüşebilir. Bu kalite kültürü de insanların yaşam biçimi halini alarak gelişmeyi sağlamaktadır. Yaptığımız uygulamada da örgüt kültürü ile kalite arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir çalışma olduğundan bu bölümde kısaca örgüt kültürü kavramına değinilmiştir.

1.4.1. Kültür ve Örgüt Kültürü Kavramları

Kültür, en geniş anlamıyla bir toplumun tüm yaşam biçimidir. Taylor, kültür için şöyle bir tanım yapmıştır: Bilgi, inanç, sanat, ahlâk, hukuk ve örf ve adetlerden ve insanın

toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bütün yeteneklerden oluşmuş bir bütündür. Kültür kısa anlamıyla bile birçok şeyler düşündürür. Sözcük, temel iki noktayı içermektedir. Bunlardan birincisi standardize olmuş sosyal davranışlar (davranışlar, duygular, hareket biçimleri vb.), ikincisi ise grubun ürettiği materyallerdir (sanat, mimari vb.) (Köse ve diğerleri, 2001: 221).

Her canlı organizma gibi yaşamak ve ayakta kalmak zorunda olan örgütler farklı kültür mozağine sahip bireylerden oluşmaktadır. Kültür örgüt içinde çalışanları o örgütün amaçlarına ve çalışanları da birbirine bağlayıcı bir rol oynar. Dolayısıyla, örgütün amaç, karar, strateji, plan ve politikalarının oluşturulmasında ve başarısında kültürün önemli bir yeri ve önemi vardır (Köse ve diğerleri, 2001: 222).

Örgüt kültürüne ait yapılmış farklı tanımların birleştiği noktalar şöyle sıralanabilir:

- Örgüt kültürü, örgüt üyelerinin paylaştığı değerlerdir.
- Örgüt kültürü, örgütteki iş yapma ve yürütme biçimidir.
- Örgüt kültürü örgütlere kişilik kazandırarak bir örgütü diğerinden ayırır.
- Örgüt kültürü baskın ve paylaşılan değerlerden oluşan, çalışanlara sembolik anlamlara yansıyan, örgüt içinde anlatılan hikayeler, inançlar ve sloganlardan oluşan bir yapıdır.
- Örgüt kültürü örgütsel başarıya doğrudan etkiler.
- Üst yönetim ve liderlerin örgüt kültürü üzerinde önemli etkileri vardır.

Örgüt kültürü örgüt bireylerini bir arada tutan ortak değerlerdir. Örgüt kültürü bireyler ve takımlar arasındaki ilişkileri, çevre ile ilişkileri, faaliyetleri başka bir deyişle örgütsel yaşamı düzenler, örgütün geleceğini belirler (Köse ve diğerleri, 2001: 227-228).

Williams ve diğerlerine göre (Akt: Terzi, 2000, 9-11) örgüt kültürünün özellikleri; öğrenilebilir olması, kısmen bilinçsizce oluşması, heterojen olması, örgütün hem girdisi hem çıktısı niteliğinde olması ve yaygın olarak kabul gören değer ve tutumlardan oluşmasıdır. Girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütünde kültür kavramı çok daha fazla önem taşımaktadır. Eğitim örgütlerinde çalışan herkesin aynı inanç etrafında toplanabilmesi, herkesin katıldığı ortak bir kültürün yaratılması ile mümkündür (Terzi, 2000: 98). Sergiovanni ve Starrat, okul kültürünü en azından dört aşamada incelemek gerektiğini ileri sürmektedirler. En maddi ve gözlenebilir aşama, insanların kullandığı

artifaktlardır. Sözlü artifaktlar, insanların kullandıkları dil sistemleridir. Davranışsal artifaktlar törenler, ritüeller ve okulda kullanılan diğer sembolik uygulamalardır. İkinci aşama insanların bakış açılarıdır. İnsanların bakış açılarının içerisinde okulun kuralları ve okuldaki normlar girer. Üçüncü aşama değerlerdir. Değerler insanların davranışlarına ve eylemlerine yön veren önceliklerdir. Dördüncü aşama varsayımlardır. Varsayımlar diğer aşamalardan çok öze indirgenmiş algılamalardır (Terzi, 2000: 99).

Hoy ve Miskel okul örgütlerini etkili kurumlara dönüştüren öz değerlerden bazılarını; *“okullar öğrenciler içindir, öğrenme ve öğretme bir işbirliği sürecidir, akademik başarı için çabalamak, gerçekçi fakat yüksek talepler, davranışta ve iletişimde açıklık”* şeklinde ifade ederek, bu değerlerin boş bir slogan olmamaları için güçlü bir şekilde paylaşılmış olmaları gerektiğini, bu paylaşımında güçlü bir okul kültürü doğuracağını belirtmektedir (Terzi, 2000: 106).

Örgütün daha iyi yönetilebilmesi için örgüt kültürünün çok iyi analiz edilmesi önemlidir. Kültür farklı temel bileşenlerine ayrılarak analiz edilmeli, her birinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmelidir. Örgüt faaliyetlerinde yüksek performansa ulaşmak için uygun bir kültür yapısı inşa etmek ancak bu verilerin elde edilmesiyle mümkün olabilir (Erdil ve diğerleri, 2005: 260).

1.4.2. Örgüt Kültürü ve Toplam Kalite

Toplam kalite yönetimi, kültür hareketinin farklı bir boyutudur. Örgüt kültürü ve toplam kalite yönetimi mükemmelliğe ve kaliteye ulaşmak için bir noktada birleşmiştir. Örgüt kültürüyle çalışmak ya da örgüt kültürünü değiştirmek kaçınılmazdır. Toplam kalite yönetiminin uygulanması için paylaşılan değerlerin, örnek modellerin ve örgütsel anlayışın değiştirilmesi gerekmektedir. Bu değişimler, çalışanların isleriyle ilgili temel inanç ve değerlerini etkileyecektir. Bu sebepten dolayı örgütler TKY programlarını uygulamadan önce örgütsel kültürlerini tanımlamaktadırlar. Örgüt kültürü çalışanların faaliyetlerini ve davranışlarını etkilemektedir. Kaliteyle ilgili çalışmalarındaki beklentilerini de değiştirmektedir. Kaliteye odaklanma, işletmenin içsel kültüründe radikal düzenlemelerin yapılması yönünde bir değişimdir (Erdil ve diğerleri, 2005: 261).

Toplam kalite yönetimi uygulamaları için bir kurumda örgüt kültürü alt yapısının olması gerekir. Teorik olarak bütün kurumlar kurumsal kültürün önemli olduğunu belirtirlerken uygulamada kurumsal kültürün en önemli unsuru olan insan faktörü sürekli ihmal edildiğinden beklenen örgüt kültürü hiçbir zaman oluşmamaktadır. Bu durum TKY uygulamasına geçişin hep teorik kalmasını ve başarısız olmasını kaçınılmaz hale getirmektedir (Yatkin, 2003: 77). Booz, Allen ve Harihon'un çalışmasında TKY'nin başarısızlığında önemli faktörlerden biri olarak, *“bir modelin örgüt kültürüne adapte edilmesi yerine, kullanılan modelde ısrar edilmesi”* belirtilmiştir. Yine, Türkmen'in yaptığı çalışmada, TKY'nin uygulanmasındaki önemli engellerden biri de *“yöneticilerin örgüt kültürü konusuna yeterince önem vermemesi”* olarak belirtilmiştir (Özdemir, 2005: 9).

Kurum kültürü, üyelerin değer ve inanç sistemlerini yansıtır ve dolayısıyla kurum kültürünün değişimi için üyelerin değer ve inançlarının değiştirilmesi gerekir. Kalite yönetimi de kendi içinde bir kültürdür ve farklı ekonomilere adapte edilmesi gerekir. Hames'in de belirttiği gibi bir kurum kalite sürecine geçişi öncesinde mevcut kültürünü değerlendirmeli ve sahip olduğu çevrenin kalite yönetimine destek verip vermeyeceğini saptamalıdır. O halde kalite yönetimi uygulamaları yönetimde ve kültürde değişimi gerekli kılmaktadır (Çetin ve diğerleri, 2001,692).

Örgütlerde kültürel değişim bugünden yarına hızla olabilecek bir süreç değildir. Öncelikle değişime açık olmak, rolleri, sorumlulukları ve ilişkiler önceden belirleyerek başlamak gerekmektedir. Bir örgütte kültürü çoğunlukla yerleşmiş ve kalıplaşmış olması nedeniyle değiştirmek oldukça güçtür. O nedenle örgütlerde değişime dirençle karşılaşmak mümkündür. Liderlerin, yerleşmiş olan kültürü dikkate almadan değişimi sağlaması olanaksızdır. Bu nedenle liderlerin kültürel değişimi planlarken sabırlı ve dikkatli olmaları gerekmektedir. Kültürel değişim sırasında oluşabilecek dirençlerin ortadan kaldırılabilmesi için, çalışanlara bilgi verilmesi ve çalışanların kararlara katılmasının sağlanması gerekmektedir (Çetin ve diğerleri, 2001: 329).

Glasser, *“Okulda Kaliteli Eğitim”* adlı eserinde okulda bulunması gereken örgütsel kültür üzerinde de durmaktadır. Glasser, kaliteli bir okulun yada toplam kalite ilkelerinin uygulandığı bir okulun özelliklerini, *“eğitim kadrosu ve öğrencilerin arkadaş olduğu, baskı ve zorlamanın olmadığı, öğrencilerin okula heyecanla geldikleri, eğitim kadrosu ve*

öğrencilerin kararları birlikte aldığı ve kuralları birlikte oluşturduğu, öğretmenlere birer profesyonel olarak bakıldığı, öğretmenlerin disiplin sorunlarıyla uğraşmadığı, her öğrenciden çalışmasının kalitesini kendisinin değerlendirmesinin istendiği” şekilde ifade etmektedir (Özdemir, 2005: 10).

1.5. MESLEKİ EĞİTİM

Mesleki ve teknik eğitim genel anlamda “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 sürecidir” diye tanımlamak uygun olur (Alkan ve diğerleri, 2001, 3). Mesleki teknik eğitim, hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklere kalifiye elamanın yetiştirilmesi için verilen bilgi ve beceri eğitimidir (Özçiftçi ve diğerleri, 2004, 216).

Bir ülkenin temel refahı, mevcut kaynaklarını insan gücü potansiyeli ve doğal kaynaklar yönünden etkili ve verimli kullanabilmesine bağlıdır. Türk toplumunun bu günkü en önemli gereksinimi ise vasıflı teknik insan gücüdür. Bu nedenle eğitimin bu doğrultuda düzenlenmesi gerekir. Mesleki ve teknik eğitime ulusal düzeyde olan gereksinimin nedenleri kısaca şu şekilde özetlenebilir:

- Köyden kente göç edenleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmak.
- Teknik insan gücü gereksinimini karşılamak.
- İşsizlik sorununu çözümlmeye katkı sağlamak.
- Doğal kaynakları daha iyi değerlendirmek.
- Üretimde verim düzeyini yükseltmek.
- Bireylerin üretim kapasitelerini arttırmak.
- Tarımdan sanayiye geçişi kolaylaştırmak.
- Öğrenimi güçleştiren ekonomik engelleri yenmek.
- Eğitimde fırsat eşitliği sağlamak.
- İşin sosyal ve ekonomik önemini tanıtmak.
- Mesleki rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini sağlamak.
- El sanatlarının kalitesini yükseltmek.

Bu doğrultuda, ulusal çalışma gücünün verimini yükseltmek için iş dünyasındaki koşullar, meslekler arasındaki farklılıklar ve gençlerin değişik gereksinimleri dikkate alınarak mesleki ve teknik eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin gereksinimleri yönünden değişik öğrenim kademelerinde ve mesleki etkinlik evrelerinde çeşitli mesleki ve teknik eğitim programlarına gereksinim olduğu anlaşılmaktadır (Alkan ve diğerleri, 2001, 10-11).

Ülkemizdeki mesleki teknik eğitim sistemi amaç olarak, öğrencinin iş hayatına atılacağı çağa göre uyumunu, yönlendirme ve rehberlik uygulamasına işlerlik kazandırılmasını, öğrencinin toplam gelişimini ölçen ve değerlendirmeye alan bir sistemin geliştirilmesini, ortaöğretim meslek okullarına meslek öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumlarından başlayarak mesleki eğitimin temelini güçlendirilmesini, mesleki eğitimde özel sektörün yatırım yapmasını teşvik etmek için genel eğitime nazaran daha fazla teşvik unsurlarını uygulamaya koyulmasını, meslek standartlarının geliştirilmesini ve uygulamaya alınmasını, eğitim-istihdam dengesini sağlamak için uzun vadeli planlar hazırlanmasını içermektedir (Özçiftçi ve diğerleri, 2004, 218).

Türkiye kalkınmanın temel aracı olarak endüstrileşme yolunu seçmiş ve benimsemiştir. Hızlı sanayileşme özelliği gereği, toplumda hareket ve değişiklikleri beraberinde geliştirmiştir. Nitekim sanayileşmeye ağırlık verilmesi ile tarım kesiminden endüstriye işgücü akımı hızlanmış ve bunun sonucu olarak da her alanda mühendislik ve teknik eğitim görmüş insan gücüne olan talep artmıştır. Sanayileşme hareketlerinin istenilen seviyeye ulaştırılabilmesi, ulusal sanayinin ekonomik yönden hızla gelişme gösterebilmesi, ancak gereksinim duyulan vasıfta ve sayıda insan gücünün planlanması ve programlı bir şekilde yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bakımdan ekonominin gereklerine ve teknolojinin gelişimine uyum sağlayacak, ülkenin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde bir eğitim ve öğretimi geliştirici plan ve programın hazırlanması gerekmektedir. Bu konularda eğitim ve öğretim görmüş insan gücü ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel unsuru ve ekonominin alt yapısıdır. Bu insan gücünün temel kaynağı ise ülkenin genç nüfusedir. Nüfusunun büyük bir bölümü 5-24 yaş grubu arasında bulunan ülkemizde, gençliği çağın gereklerine göre yetiştirme zorunluluğu vardır. Bu da ancak orta öğretim seviyesinde Meslek- Teknik Liselere, yüksek öğretimde ise Meslek Yüksekokulları, Teknik Eğitim Fakülteleri ve Mühendislik Fakültelerindeki eğitim ve öğretime gereken

önemi vermekle gerçekleştirilir. Nitelikli yetiştirilecek teknik elemanlar, ülkemiz ve insanımız için daha iyi bir ekonomik geleceğin ve refahın işareti sayılacaktır (Tekin, Gümüş, 2005, 125).

Türkiye Mesleki Teknik Eğitim konusunda önemli deneyime sahip olmasına rağmen, bugün önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Bunlar yapısal ve yönetsel sorunlar, güncel ve işlevsel olmayan öğretim programları, okula dayalı teorik ve işlevsel olmayan eğitim-öğretim ve mezunlarının istihdam sorunu olarak sıralanabilir. Sorunun aşılmasında, AB kriterleri ve politikaları önemli bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Ancak birliğin işe dayalı Mesleki Teknik Eğitim sistemi ile Türkiye'nin okula dayalı Mesleki Teknik Eğitim sistemi karşılaştırıldığında bu uyumun kolay olmayacağı söylenebilir. Uyum zorlaştıran tek neden bu olmayıp, her iki tarafın sahip olduğu Mesleki Teknik Eğitim sistemlerinin amacı, içeriği, okullaşma sistemi/oranları ve iş dünyası ile ilişkilerde görülen farklılıklar da önemli etkenlerdir. Fakat kolay olmasa da Türkiye, sahip olduğu Mesleki Teknik Eğitim sistemini her bakımdan AB kriterlerine göre yeniden yapılandırarak, dünya ölçeğinde işlevsel bir Mesleki Teknik Eğitim sistemine sahip olmak zorundadır. Bu zorunluluk sadece AB'ye üye olmakla ilgili olmayıp, Türkiye'nin geleceği ve sanayileşme stratejisi ile de yakından ilgilidir. Çünkü ekonomik gelişme ve rekabette nitelikli iş gücünün kritik öneme sahip olduğu günümüzde, başarılı bir Mesleki Teknik Eğitim sistemine sahip olmak, en önemli gelecek garantilerinden biri sayılmaktadır. Bu bakımdan AB'ye üye olsun veya olmasın Türkiye oldukça başarılı bir Mesleki Teknik Eğitim sistemine sahip olan birliğin Mesleki Teknik Eğitim politikalarını çok iyi analiz ederek, bünyesine uygun bir Mesleki Teknik Eğitim sistemi kurma ve yaşatmanın yollarını aramalıdır. Türkiye'nin işlevsel bir Mesleki Teknik Eğitim sistemine sahip olması, sadece Türkiye'nin gelişmesi ve AB'ye uyumu açısından değil, aynı zamanda, AB'nin nitelikli iş gücü piyasasının geleceği bakımından da önemlidir (Akpınar, 2005: 88).

1990'lı yıllardan itibaren özellikle eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan Toplam Kalite Yönetiminin işlevsel hale gelebilmesinde işletmelere en yakın özellik taşıyan mesleki eğitim kurumlarının önemi daha da büyüktür. Mesleki teknik eğitimde var olan problemler ve çözüm önerilerine bakıldığında Toplam Kalite Yönetiminin ilkelerinin uygulanmasıyla tamamen bağımlı olarak görülmektedir. Problemin ana kaynağının müşteri- paydaş kavramlarıyla çok ilintili olduğu ortaya

çıkılmaktadır. Öğrenci, okulundan memnun değildir ve beklentilerini gerçekleştirememektedir, işveren işe yerleştireceği niteliği uygun insan istihdam edememekte, üst öğrenime teknik yeterliliğe sahip öğrenci istenilen düzeyde gönderilememekte, sonuçta da öğrenci, veli, üst öğretim kurumu ya da işyerleri beklentilerini karşılayamamaktadırlar. Ancak, yapılacak geliştirme faaliyetlerinin hızının bilgi çağının gerektirdiği hıza ulaşabilmesi için merkezi düzenlemelerinin yanında, kurumsal bazda sürekli geliştirmeyi de temel almak durumundadır. Bu kapsamda, gelişim eğitim kurumlarını kendi kendileriyle ve kendi türleriyle rekabet edebilecek yapıya kavuşturmakla mümkün olabilecektir (Uçar, Öztürk: 2004: 4-5).

Kopenhag deklarasyonu (Kasım 2002), ‘farklı ülkeler arasında ve farklı seviyelerde yetenek ve/veya becerilerin şeffaflığı, kıyaslanabilirliği, transfer edilebilirliği ve tanımlanmasının, mesleki eğitim öğretim için kredi transfer sistemi de dahil olmak üzere referans seviyeleri, ortak sertifikalandırma prensipleri ve ortak ölçümler oluşturarak nasıl geliştirilebileceğine’ öncelik verir. Mesleki eğitimde genişletilmiş Avrupa işbirliğinin bir parçası olarak kurulan mesleki eğitim kredi transferi çalışma grubu bu önceliğe hitaben Kasım 2002’de çalışmalarına başladı. Bu çalışma grubunun görevi,

- Yüksek öğrenimdeki deneyimleri ve bu alandaki ilgili projeleri dikkate alarak, mesleki eğitim öğretim için Avrupa kredi transfer sisteminin gelişimi için seçenekler araştırmak, tanımlamak ve önermek,
- Buna paralel olarak da mesleki eğitim için ortak referans seviyeleri konusunda önerilerde bulunmak idi.

Mesleki Eğitim ve Öğretimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi’nin (ECVET) amaçları ise;

- Öğrenim çıktı ve başarılarının şeffaflığını ve tanımlanmasını,
- Bütün program ve kursları, modül ve üniteleri, (ikincisi en küçük ölçülebilir çıktı olmak üzere) kapsayarak, öğrenim çıktı ve sonuçlarını çeşitli mesleki eğitim sistemleri içinde ve arasında, formal, non-formal ve informal mesleki eğitim öğrenimleri arasında transferi,
- Öğrenimin ne zaman ve nerede meydana geldiğinden bağımsız olarak, tam yada kısmi niteliklerin tanımlanması, değerlendirilmesi ve sertifikalandırmasına katkıda bulunarak, bir yandan eğitim/öğretim/öğrenim faaliyetleri ve

programları arasından tanımlamayı ve diğer yandan kısmi yada tam niteliğe doğru ünitelerin, birimlerin toplanmasını,

- Coğrafik, mesleki ve profesyonel değişim de dahil olmak üzere, informal, non-formal ve formal eğitim/öğretim/eğitim süreçleri içinde değişimi,

Ulusal sınırlar ötesinde, otoriteler, eğitim öğretim sağlayanlar, öğretmenler ve öğrenciler arasında işbirliğini kolaylaştırarak hayat boyu öğrenime katkı sağlamaktır (Yağcızeybek, 2009).

1.5.1. Mesleki Eğitimde Kalite İhtiyacı

Yirmi birinci yüzyılda yetişkin, kalifiye insan kaynağı en büyük rekabet unsuru olarak görülmektedir. Rekabet gücü olan işletmelerin teknoloji, mal ve hizmeti, coğrafi sınır tanımayan bir pazara zamanında ve kalite standartlarına uygun olarak üretmesi gerekmektedir. Bu durum kaliteli işgücüne ihtiyacı ortaya çıkartmaktadır. Hızlı değişikliklere uyumu sağlayabilen işletmelerin en büyük özelliklerinden biri yüksek kaliteli işgücüne sahip olmalarıdır (Kavukçu, 2002: 119).

İşgücü niteliğinin arttırılması amacıyla örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitime, eğitim ve işgücü piyasası ilişkilerinin geliştirilmesine, eğitim ve istihdam kuruluşlarının yeniden yapılandırılmasına uygulamalı mesleki teknik eğitimde sosyal tarafların daha fazla katılımlarının sağlanmasına ve sorumluluk almalarına olan ihtiyaç devam etmektedir. En büyük rekabet gücü olan nitelikli insan kaynaklarının Türkiye'deki yetersizliği eğitim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Eğitim yetersizliği de bilhassa meslek eğitiminde standartların belirlenmemiş olmasının ve müfredat programlarının oluşturulmasında iş yaşamından kopuk geleneksel yöntemlerin uygulanmasının bir sonucudur (Kavukçu, 2002: 119).

Bu gerçeğin farkına varan Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği tarafından finanse edilen (İKMEP) İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi'sini hayata geçirmiştir. Bu proje 2008-2010 yılları arasında gerçekleşecek 2 yıllık bir projedir. MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı tarafından, YÖK ile birlikte koordineli bir şekilde yürütülmekte olan proje bölgesel nitelik taşımaya karşın, mesleki eğitimde mevcut sorunların giderilmesine yönelik çalışmalar yaptığı için önemlidir. İKMEP'in

amacı, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanarak hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılması yoluyla insan kaynakları gelişimini özendirme. İKMEP, mesleki eğitime Avrupa Birliği penceresinden bakar ve çalışmalarında, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini (EQF), Uluslararası Eğitim Sınıflandırması Standardını (ISCED), Mesleki Eğitim Avrupa Kredi Sistemi'ni (ECVET) ve Hayat Boyu Öğrenme (LLL) Lizbon hedeflerini dikkate almaktadır.

İKMEP'in mesleki eğitimi geliştirme adına yaptığı çalışmaları kısaca inceleyelim:

- İş piyasası ihtiyaç analizlerine dayanarak müfredat geliştiriyor. Belirlenen meslekler için taslak meslek standartları oluşturuyor. Meslek standartlarını eğitim standartlarına dönüştürüyor. Meslek standartları geliştirme çalışmalarında ortaya çıkan “işlem analizleri”nden yararlanarak işlemlerin gruplandırılması esasına dayanan modüller (öğrenme birimleri) hazırlıyor. İKMEP, bu çalışmaları hayat boyu öğrenme yaklaşımına uygun olarak yaygın eğitim programları için de gerçekleştiriyor.
- Mesleki eğitim konusunda farkındalık yaratıyor. Mesleki eğitimin tüm aktörleri ve paydaşları düzenli ve yoğun olarak bilgilendirerek; mesleki eğitimin önemi ve ekonomi açısından hayatiyeti sürekli olarak vurgulamaya çalışılıyor.
- Mesleki eğitim ekipmanı sağlıyor.
- Hayat boyu öğrenmeye ve girişimciliğe özel önem veriyor
- Öğretmen ve okul yöneticilerini eğitiyor.
- Sosyal ortakların katılımını sağlamaya çalışıyor (M.E.B, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı ve YÖK tarafından yapılan çalışmaların dışında bazı meslek yüksekokulları kendi bünyelerinde kaliteyi geliştirme adına çeşitli faaliyetler gerçekleştirmektedirler. Bu çalışmalara birkaç tane örnek verelim:

Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu, İngiltere'nin mesleki ve teknik eğitimde yetkili onay kuruluşu Edexcel tarafından Yetkili Eğitim Merkezi olarak onaylanmış akredite edilmiştir. Bu onay sayesinde Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu'ndan ön lisans diploması alan öğrenciler aynı zamanda Birleşik Krallık HND derecesi de alabileceklerdir. Mezunlar yükseköğretimlerine İngiltere'nin saygın üniversitelerinde devam edebilme olanağına da sahip olacaklardır. HND derecesi sahibi olan öğrenciler

İngiltere üniversitelerinde 1 yıl okuyarak lisans derecesine sahip olabileceklerdir (Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu, [www.beykoz.edu.tr/...](http://www.beykoz.edu.tr/), 14-01-2010).

Selçuk Üniversitesi Hadim Meslek Yüksekokulu TS EN ISO 9001-2000 Kalite Yönetim Sistemi Belgesi'ni aldı (<http://www.hadim.selcuk.edu.tr/>, 12-01-2010).

Mersin Üniversitesi Tarsus Meslek Yüksek Okulu ISO 9001 Kalite Yönetim Belgesi aldı (<http://www.mersin.edu.tr/icerik.php?hid=2845>, 12-01-2010).

Şükrü Balcıoğlu Polis Meslek Yüksekokulu, Türkiye'de 'ISO 9001 kalite belgesi' ilk polis okulu oldu (<http://www.isbpmyo.edu.tr/default.asp>, 10-01-2010).

İzmir Meslek Yüksekokulu KALDER tarafından verilen Ege Bölgesi Kalite Ödülü Başarı Ödülünü almaya hak kazandı (<http://www.deu.edu.tr/DEUWeb/Icerik/Icerik.php?KOD=246>, 12-01-2010).

Pamukkale Üniversitesi Denizli Meslek Yüksekokulu sürdürdüğü 'Kalite Yönetim Sistemi Belgelendirme Süreci'ni başarıyla tamamlayarak, TS EN ISO 9001:2000 Kalite Yönetim Sistemi Belgesi aldı (<http://dmyo.pau.edu.tr/kalite.asp>, 14-01-2010).

Bu örnekler her geçen gün artmaya devam ediyor. Kalite bilincinin gün geçtikçe önem kazanması, meslek yüksekokullarını sadece kalite belgesi almanın dışında verdikleri eğitimleri uluslararası alanda akredite etmeye yönelik çalışmalara da yönlendirecektir.

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI, ÖNEMİ, VARSAYIMLARI, KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, kapsam ve sınırlılıkları belirtilip, konu ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir.

1.6.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Avrupa Birliği'ne girme süreci içinde olan ülkemizde genel olarak eğitim, özelde ise mesleki eğitim boyutunda kalite güvence adına yapılmış olan çalışmaları ve içinde bulunduğumuz durumu incelemektir. Bu amaç doğrultusunda bir Leonardo projesi olan "Akran Değerlendirme Modeli"nin Türkiye'de uygulanabilirliğini görmeye yönelik bir değerlendirme yapmaktır. Kurum kalitesini etkileyen etkenlerden biri

olan örgüt kültürünün kalite ile olan ilişkisini belirlemeye yönelik olarak yapılacak bu değerlendirmede temel amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt sorular şunlardır:

- 1- Kurumdaki öğretim elemanları açısından örgüt kültürü ile kalite arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 2- Kurumdaki öğrenciler açısından örgüt kültürü ile kalite arasında nasıl bir ilişki vardır?
- 3- Öğretim elemanları ve öğrencilerin örgüt kültürü ve kaliteye ait görüşlerinde kişisel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.6.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde gittikçe küreselleşen dünyada eğitim talep edenler açısından en önemli özellik verilen eğitimle ilgili kalitenin ölçülmesi ve kamu açısından açık ve anlaşılır olarak ortaya konmasıdır. Bu nedenle günümüzde ülke, bölge ve dünya çapında kalite özelliklerinin karşılıklı tanınmasını amaçlayan sistemleri uygulama çalışmaları büyük önem ve yaygınlık kazanmıştır. “Mesleki Eğitimde Akran Değerlendirmesi Modeli” de bu amaçla yaygınlaştırılmaya çalışılan bir değerlendirme yöntemidir. Bir LDV projesi olan Peer Review Extended II (Proje No:LLP-LdV/TOI/2007//AT/0011) tarafından desteklenen bu çalışmada, “Mesleki Eğitimde Akran Değerlendirmesi Modeli” tanıtılarak kalite güvence adına ileriye dönük çalışmalara yeni bir bakış açısı getirilmeye çalışılacaktır.

1.6.3. Varsayımlar

- 1- Katılımcıların anket sorularına doğru, yansız ve içten cevap verdikleri kabul edilmiştir.

1.6.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

- 1- Bu çalışma sadece Çanakkale Meslek Yüksekokulu’nda uygulanmıştır ve bulgular Türkiye’ye genellenemez. Sonuçlar yorumlanırken buna dikkat edilmesi gerekir.
- 2- Araştırmada kullanılacak değerlendirme kriterleri “Peer Review Extended II” Akran Değerlendirme projesi tarafından belirlenmiş değerlendirme kriterleri ile sınırlıdır.

1.6.5. İlgili Araştırmalar

Eğitimde kalite konusu pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalar çok fazla bileşeni olan kalite kavramını farklı yönlerinden ele almışlardır. Aşağıda, özellikle son yıllarda ve mesleki eğitim alanında yapılmış olan çalışmalara örnekler verilmiştir:

Brown, (2001) “*Kalite Geliştirme Ölçütleri ve Mesleki Eğitim*” adlı çalışmasında, ticaret ve sanayide kalite geliştirmeyi tanımlayan Malcom Baldrige Ulusal Kalite Ödülü, Deming Uygulama Ödülü ve ISO 9000 Belgesi gibi kalite sistemi ödülllerinin kalite değerlendirme ölçütlerinin mesleki eğitimin değerlendirilmesi ile nasıl ilişkilendirilebileceğini tanımlamaya çalışmıştır.

Kutlu’nun (2007) “*Kaliteyi Algılamadaki Farklılıklar Üzerine Kafkas Üniversitesi Öğrencileri Arasında Bir Araştırma*” adlı çalışması, Kafkas Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Kağızman Meslek Yüksekokulu’nda yüksekokul öğrencilerinin genel anlamda kalite algılamasının incelenmesi yanında kısmen, eğitimdeki kaliteye bakış açılarını da incelemeye yöneliktir. Bu araştırmanın temel amacı, öğrencilerin kaliteyi nasıl algıladıklarını ve hangi kalite faktörlerine daha fazla önem verdiklerini belirlemektir. Bu ana amacın yanı sıra algılanan kalite faktörleri hakkında yargıya varmak ve demografik ve çevresel değişkenler açısından önem verilen kalite faktörleri arasındaki farklılıkları irdelemek amaçlanmıştır. Ankete verilen cevaplarda kalitenin ve kaliteyle doğrudan veya dolaylı olarak bağı bulunan kavramların tanımı kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir. Bu sonuç da, kalitenin sübjektif bir yapıya sahip olduğunu teyit etmektedir.

İçli (2007) “*İşletmelerin Meslek Yüksekokulu Mezunları İle İlgili Görüşleri ve Beklentileri (Lüleburgaz İlçe Sınırlarında Faaliyet Gösteren İşletmeler Üzerine Bir Araştırma)*” adlı çalışmasında, işletmelerin meslek yüksekokulu mezunu çalışanlar ile ilgili görüşlerini ortaya kayarak, meslek yüksekokulu mezunlarından beklentilerinin neler olduğunu tespit etmek ve böylece meslek yüksekokulu mezunlarının eğitim kalitesinin artırılmasına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda genel olarak meslek yüksekokulu mezunu çalışanlarla ilgili düşüncelerin pek olumlu olmadığını söylemek mümkündür. Meslek yüksekokulu mezunu çalışanlarda bulunması gereken özellikleri iyileştirmek üzere yapılması gerekenler için ise çoğunlukla “öğretim

elemanlarının kendilerini yenilik ve teknolojiye ayak uyduracak şekilde geliştirmeleri ve bunun için imkanlar yaratılması” ve “üniversite ve öğretim elemanlarının sanayi ile işbirliği içinde olmaları gerektiği” konusunda yoğunlaşmıştır.

Maya (2009) “*Mesleki Eğitimde Okullaşma Oranları Nasıl Yükseltilebilir?*” adlı araştırmasında, Çanakkale ilinde görev yapmakta olan 17 meslek lise müdürünün mesleki eğitimde niteliğin artırılması için şunların yapılması gerektiğini ifade ettiklerini söylemiştir:

- Mesleki eğitime öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden yapılandırılması,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle çağın koşullarına göre yetiştirilmesi,
- Yeni meslek liselerinin veya bölümlerinin ihtiyaç duyulan alanlara yönelik açılması,
- Mevcut okulların derslik, atölye ve depo bakımından fiziksel koşulları iyileştirilmesi,
- Mevcut okullarda teknolojik araç-gereçler yenilenmesi gerektiği,
- Nitelikli öğrencilerin bu okulları tercih etmesine yönelik düzenlemelerin yapılması gerektiği.

Düger ve Savaş (2009) “*Meslek Yüksekokulları Ve Yerel Yönetimler Arasında Eğitim Ve Hizmet Kalitesinin Arttırılması; Osmaniye Uygulamasında Sorunlar ve Çözüm Önerileri*” adlı çalışmalarında, mesleki eğitim veren yüksekokulların eğitim kalitesinin yükselterek evrensel kriterlere uygun hale getirilmesinin çok yönlü bir çalışmanın ürünü olabileceğini ve bu çalışma içerisinde tüm kamu ve özel kurumların katkılarının olması gerektiğini söylemektedir. Özellikle meslek yüksekokulları ile belediyeler arasındaki işbirliğinin her iki kurumda fayda sağlayacağını, yerleşim alanları ve yerel halkın, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan kazançlı çıkacağını belirtmiştir. Ancak yaptığı çalışmada Osmaniye’nde, meslek yüksekokulu ile belediye arasında; ekonomik, yerel halkın bakışı ve siyasal engellerden dolayı istenilen ilişkinin kurulamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Akyüz ve Özevren (2009) “*Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Odaklılığın Önemi*” adlı çalışmalarında, eğitim sistemimizde önemli bir yeri olan, mesleki eğitimin kalitesinin nasıl geliştirileceği üzerinde durarak, işletmelerin işgücünde hangi niteliklere önem verdiği, istek ve beklentilerinin ders programı üzerindeki etkilerini araştırıp, mezun öğrencilerin kalite boyutlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Müşteri beklentilerinin belirlenmesi için kalite boyutları çok önemlidir. Meslek Yüksekokulu mezunu Makine Teknikerleri istihdam eden, Türkiye’nin değişik bölgelerinde, Metal

sektöründe faaliyet gösteren işletmeler üzerinde anket uygulayarak Bilimsellik, Beceriklilik, Doğruluk, Performans, Yaratıcılık, Dikkatlilik, İfade Kabiliyeti, Zamanlılık, Temizlik boyutları ile ilgili öneriler ortaya konulmuştur. Mesleki eğitim kurumlarının, bireylere işin gerektirdiği yeterlilikleri gerçekleştirecek tecrübeleri kazandıracak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Meslek yüksekokulları, işin gereklerine uygun mesleki yeterlilikleri kazandırabildiği ölçüde etkilidir.

Uzun, Güler ve Seyman (2009) *“Meslek Yüksekokullarında Kalite Artırımı İçin Anlama ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesinde Yeni Yaklaşımlar”* adlı çalışmalarında, meslek yüksek okullarına gelen öğrenci kalitesinin uygulanan çeşitli politikalar sonucu belli bir düzeyi aşmadığını, ancak amaca ulaşmak için kaynakla uğraşmak yerine, mevcut öğrenci kalitesi nasıl artırılır sorusuna cevap aramışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin öğrenmesini etkileyen faktörleri tespit etmek için Kırıkkale Üniversitesi Meslek Yüksekokulu kapsamında anket uygulanmıştır. Öğrencilerin geç anlama ve öğrenme, motivasyon eksikliği, başarma sorunları gibi problemleri olduğunu görülmüştür.. Bu da sonuçta öğrenci kalitesini etkileyen faktör olarak görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlara göre; öğrencilerin çoğunlukla görsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Yani görsel olarak öğrenen öğrencilerin aynı zamanda deneysel uygulama gibi dokunsal öğrenme ile daha iyi öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Elde edilecek sonuçlardan öğrenim stilleri belirlenerek, öğretim elemanı dersi, sınıftaki öğrenci yapısına göre anlatacak ve her stildeki öğrencinin dersi daha iyi öğrenmesi sağlanacaktır.

Şener (2009) *“Takı-Kuyumculuk Eğitimi Veren Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Yeterliliği ve Kalitenin Arttırılması (Koü. Değirmendere Ali Özbay MYO Örneği)”* adlı çalışmasında, takı-kuyumculuk eğitimi veren meslek yüksekokullarında verimli bir eğitimin yanı sıra yeterliliğe ve kalite güvencesine nasıl ulaşılabileceğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, takı-kuyumculuk alanında eğitim veren meslek yüksekokullarını incelenmiş, bu okullarda okumuş ve okumakta olan öğrencilerin bu okulları nasıl tercih ettiklerini, sunulan eğitim olanaklarını ve bunları nasıl kullandıkları, eğitimleri boyunca karşılaştıkları yetersizlikleri(ni) ve bu okulların verimliliği arttırılması ile ilgili önerilerini ortaya koyabilmelerini sağlayan bir anket hazırlanmıştır. Bu çalışmada genelde tüm meslek yüksek okullarının, özelde takı-kuyumculuk eğitimi veren meslek yüksekokullarının sorunları ve çözüm önerileri ortaya konulmuştur.

Yavuz, Demirel ve Sivrikaya (2009) *“Toplam Kalite Yönetiminde İletişimin Önemi”* adlı çalışmalarında, toplam kalite yönetiminde etkin iletişim sayesinde kalitenin yükseltilebileceğini savunmuşlardır. Yapılan farklı yaklaşımlara karşın örgüt kültürü hakkında uzlaşılan bir nokta vardır ki bu nokta da, örgüt kültürü ile çalışanlar arasındaki uzlaşının kastedildiğidir. Örgütteki bireyler ya da gruplar arasında olması gereken uygun iletişim sağlayan öge ise örgütsel iletişimdir. *“Örgütsel iletişim, kültürel öğelerin çalışanlara iletilmesinde ve kültürün benimsetilmesinde önemli bir rol üstlenmektedir.”*. Bunun sonucunda iç ve dış müşteri tatmini sağlanmış olur. Örgütün başarısı için dış müşterinin tatmini zorunludur. Dış müşterinin tatmini de ancak iç müşterinin tatmini ile mümkün olmaktadır. Bütün bu sayılanlar toplam kalite yönetiminin etkili olabilmesi için, etkin iletişim ve bunun sonucunda ortaya çıkan güçlü bir örgüt kültürünün desteğinin gerekli olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilgili, Mezararkalı, Kalkan ve Kara (2009) *“Meslek Yüksek Okullarında ISO-9001 Kalite Standardı Yönetimi Uygulamaları ve Eğitiminin Öğrencilerin Kimlik Algıları Açısından Araştırılması”* adlı çalışmalarında, Oltu Meslek Yüksek Okulunda öğrenim gören ISO-9001 eğitimini almış ve henüz almamış olan öğrencilerin, kimlik algıları arasındaki farklılıkları araştırmışlardır. Bu amaçla, 323 öğrenciye yüz yüze anket uygulanmıştır. Sonuçlar doğrultusunda, Meslek Yüksek Okullarında ISO-9001 kalite standardının uygulanmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir; Diğer kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da etkin kalite yönetim sistemi kurumsal imaj algısını, öğrenci memnuniyetini, özdeşleşme ve kuruma özendirmeyi olumlu yönde arttırmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında kalite yönetim sisteminin uygulanmasının kurumun imajı, öğrenci memnuniyetinin sağlanması, öğrencinin kendini kurumla özdeşleştirmesi ve kurumun öğrenciler tarafından başkalarına özendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Günümüzde hem kamu hem özel üniversiteler arasındaki rekabet göz önüne alındığında standart bir kalite yönetim sisteminin uygulanmasının rekabette üstünlük sağlayabileceği düşünülmektedir.

Akalp ve Yıldırım (2009) *“Küresel Rekabette, Öğrencinin Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Mesleki Ve Teknik Eğitimin Kalitesine Etkisi: Uludağ Üniversitesi Örneği”* adlı çalışmalarında, Uludağ Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu’nda

öğrenim gören öğrencilerin eğitimde kalite kavramlarına bakışını, ayrıca öğrencilerin ve eğitimin kalitesini, geliştirdikleri bir anket formu ile incelenmişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin eğitimin kalitesi konusundaki değerlendirmeleri incelendiğinde, fiziki koşullar, üniversite yönetiminin kalite sorumluluğu ve derslerin kalitesindeki her artışın bireysel kalite üzerinde olumlu etkisinin olduğu bilincinin mevcut olduğu görülüp, eğitim sisteminin eğitimin kalitesini belirleyen en önemli öge olduğu görüşü ortaya konmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

AVRUPA AKRAN DEĞERLENDİRMESİ MODELİ

Bu bölümde 2006 yılında yedi Avrupa ülkesindeki sekiz kurumun oluşturduğu bir uzmanlar ekibi tarafından Leonardo da Vinci Projesi olarak başlatılan ve Avrupa çapında Mesleki Eğitim Öğretim kurumları arasında yaygınlaştırılmaya çalışılan “Başlangıç Mesleki Eğitim ve Öğretimde Akran Değerlendirmesi” modeli hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Giriş

Geçmiş on yılda, kalite güvencesi ve kalite iyileştirme, mesleki eğitim ve öğretim yapan kurumlarda ve Avrupa’nın her tarafında eğitim otoriteleri için artan bir öneme sahip oldu. Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumlarının düzeyinde kalitenin değerlendirilmesi için farklı prosedürler sunuldu. Bu prosedürler, iş sektöründen uyarlanan kalite yönetimi projelerini (ISO, EFQM, BSC, v.s gibi), devlet kurumları tarafından yapılan denetimleri ve öz değerlendirmeyi içermektedirler.

Kalite güvencesi ve gelişmenin gelecek vadeden özel bir enstrümanı, akranlar tarafından Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumlarının harici değerlendirmesi olan Akran Değerlendirmesi (Meslektaş denetimi) dir. Akran Değerlendirmesi, yüksek eğitimde yaygındır ancak Akran Değerlendirmesinin kullanımı şimdiye kadar Mesleki Eğitim ve Öğretimde fazla önemi olmayan bir düzeyde kalmıştır. Akran Değerlendirmesi bir Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumunda, yerinde gerçekleştirilen kalite etkinlikleri oluşturabilir ve uygun maliyetlidir. Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumları arasında ağ oluşturmayı ve bilgi değiş tokuşunu destekler.

Avrupa’ya özgü Akran Değerlendirmesi Kılavuzu, Mesleki Eğitim ve Öğretimin başlangıç kademesinde Akran Değerlendirmelerini yapmak için bir Avrupa Standardı prosedürünü açıklar. Bu kılavuz, yedi Avrupa ülkesindeki sekiz kurumun oluşturduğu bir uzmanlar ekibi tarafından Leonardo da Vinci Projesi “Başlangıç Mesleki Eğitim ve Öğretimde Akran Değerlendirmesi” esnasında geliştirilmiştir.

Avrupa Akran Değerlendirmesi prosedürü, Müşterek Kalite Güvencesi Çerçevesi (CQAF) ilkelerini uygular ve ayrıca CQAF modelinin daha fazla geliştirilmesine de katkıda bulunmaya çalışır. Bu prosedür Mesleki Eğitim ve Öğretim kurumlarının yüksek nitelikte eğitim - öğretim sunmaları konusundaki çabalarının desteklenmesini amaçlar. Ayrıca, açıklık ve karşılıklı güven atmosferinde, Avrupa da gelişen şeffaflık ve karşılaştırılabilirliğe katkıda bulunmaya önem verir. Karşılıklı etkileşim ve paylaşımın öne çıktığı dinamik ve motive edici bir süreç teşvik edilir.

2.2. Akran Değerlendirmesi Nedir?

Akran Değerlendirmesi, kalite güvencesi ve kalite geliştirme çabalarında değerlendirilen eğitim kurumunun bir dışardan değerlendirme şeklidir. Akranlar (Meslektaşlar) olarak adlandırılan bir harici uzmanlar grubu, eğitim ve öğretim kalitesi, bağımsız bölümlerin ya da tüm organizasyonun öğretimi gibi kurumun farklı sahalarını değerlendirmek üzere davet edilir. Değerlendirme süreci içinde, akranlar (Meslektaşlar) değerlendirilen kurumu ziyaret ederler.

Akranlar (Meslektaşlar) dışarıdan gelen kişilerdir ancak benzer bir çevre içinde çalışırlar ve değerlendirilen konunun özel profesyonel uzmanlığına ve bilgisine sahiptirler. Bu kişiler bağımsızdırlar ve performansları denetlenen kişiler ile “aynı sosyal düzeyde (muadil) kişilerdir”.

2.3. Niçin Akran Değerlendirmesi?

Mesleki Eğitim Öğretim kurumları, bu projede önerildiği şekilde bir akran değerlendirme uygulamasını gerçekleştirerek;

- Aynı alan içinde yer alan meslektaşlarından kendi kurumlarının kalitesi hakkında kritik ancak olumlu geri bildirimler elde ederek,
- Harici bakış açısı ile tanışarak,
- Eğitim-öğretim adına verdikleri hizmetlerin kalitesini soruşturarak,
- Güçlü yönlerini ortaya koyarak,
- Kurumun paydaşlarına karşı hesap verebilirliğini geliştirerek,
- Kötü noktalarını ve zayıflıklarını tespit ederek,

- Tavsiye alarak ve meslektaşlarının iyi uygulamalarını keşfederek,
- Meslektaşları ile karşılıklı öğrenim ortamı oluşturarak,
- Diğer Mesleki Eğitim Öğretim kurumları ile ağlar ve işbirlikleri kurarak,

Sundukları eğitim – öğretim hizmetlerinin kalitesi hakkında karşılaştırılabilir ve ekonomik maliyette bir harici değerlendirme raporu elde etmeyi amaçlamaktadırlar.

2.4. Avrupa Akran Değerlendirmesi Prosedürünün Amaçları ve İlkeleri

Genel amaçlar:

- Kalite güvencesi ve gelişimini teşvik etmek,
- Mesleki Eğitim Öğretimde kalite açısından, Avrupa’da müşterek bir standart ile şeffaflığı ve karşılaştırılabilirliği geliştirmek,
- Fırsat eşitliğini desteklemek.

İlkeler:

- İlgili insanlar ve onların menfaatleri ile ihtiyaçları üzerine odaklanmak,
- Meslektaşların objektif oluşu ve tarafsızlığı,
- İlgili tüm kişilere prosedürün unsurlarının şeffaflığının sağlanması,
- Gizlilik ve ileride ortaya çıkacak ve ilgili tüm kişileri bağlayacak sonuçlar konusunda kurallar,
- Meslektaşlar (ve onların bağlı oldukları kurumlar) arasında doğrudan rekabet,
- Karşılıklı öğrenme ile ilgili açıklık, bütünlük ve samimiyetin teşvik edilmesi,
- Hem Mesleki Eğitim ve Öğretimin temini hem de başta uluslararası Akran Değerlendirmesi olmak üzere değerlendirme hakkında kültürel etkilerin farkındalığı,
- Hem Akranlar hem de değerlendirilen kurumlar içinde ortaya çıkan kritik davranışların soruşturulmasının teşvik edilmesi,
- Teknik ve bürokratik olarak değil ancak hem değerlendirilen kurumların hem de Akranların yararlanabileceği dinamik ve motive eden bir süreç olarak Akran Değerlendirmesinin tasarımı ve uygulanması.

2.5. Avrupa Akran Değerlendirmesi ve Cinsiyet Faktörü

Cinsiyet, Avrupa Akran Değerlendirmesi prosedürünün yol gösterici bir ilkesidir. Akran Değerlendirmesi süreci, mesleki eğitim ve öğretimde ve ayrıca özel ve kamu hayatında kaynakların, faydaların, görevlerin ve sorumlulukların dağıtımında kadınlar ve erkekler arasındaki oranlardaki mevcut eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya dönük olarak katkıda bulunulmalıdır (1999 Amsterdam Anlaşmasının 2. ve 3. Maddelerine uygun olarak). Erkek ve dişi ihtiyaçlarına, rollerine, davranışlarına ve çıkarlarına gösterilen değerin ve tanınan ihtimamın analizi ve cinsiyet farklılıklarının resmi ve resmi olmayan yapıları ile uygulamaları, sosyal olarak nasıl yapılandığını ve pekiştirildiğini araştırmak açısından bir başlangıç noktası olarak hizmet görmelidir.

2.6. Avrupa Akran Değerlendirmesinin Koordinasyonu ve Örgütlenmesi

Tekli Akran Değerlendirmesi; akranlarından bazı dış geri bildirimler elde etmeyi isteyen Mesleki Eğitim Öğretim kurumu tarafından yapılabilir. Değerlendirilmeyi isteyen Mesleki Eğitim Öğretim kurumunun bireysel çalışması ile kendi seçtikleri meslektaşları tarafından değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Değerlendirilen Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ile akranların geldiği Mesleki Eğitim Öğretim kurumu arasında başka herhangi bir işbirliğinin yapılmasına gerek olmayacaktır.

Karşılıklı Akran Değerlendirmesi; daha güçlü ve oturmuş işbirliği istendiği durumlarda, iki Mesleki Eğitim Öğretim kurumu arasında karşılıklı Akran Değerlendirmelerinin yapılması esasına dayanır.

Akran Değerlendirmesi Ağı; üç ya da daha fazla ortak ile yapılır. Ağlar halı hazırda mevcut ya da Akran Değerlendirmelerinin yapılması amacıyla kurulmaktadır. Planların ortak olarak rapor edilmesi ve izlenmesinin yanı sıra, akranların seçimi, eğitim, akranların eşleştirilmesi gibi ortak hazırlık faaliyetleri ortaya konabilir. Akran Değerlendirmeleri daha büyük bir ağ içinde yapılırsa, Akran Değerlendirmesinin ve ağ elemanlarının etkin koordinasyonu için koordine eden bir kurum gerekecektir. Bu görev, ağdaki Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarından birisi tarafından üstlenebilir. Koordine eden bu kurumun görevleri, örneğin, ağın yönetilmesi, ortak prosedürlerin gelişiminin koordine edilmesi,

bağımsız Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına destek ve tavsiye verilmesi, akranların seçilmesi ve eğitilmesi ile Akran Değerlendirmelerinin koordine edilmesi ve izlenmesini içermektedir.

2.7. Avrupa Akran Değerlendirmesinin Dört Aşaması

Akran Değerlendirmesi prosedürü dört aşama içermektedir:

- Birinci aşamada, Akran Değerlendirmesi organize edilir ve Mesleki Eğitim Öğretim kurumu tarafından Öz değerlendirme Raporu yazılır. Akranlar yeni üye olarak kaydedilmeli ve eğitilmelidir.
- İkinci aşamada, Akran Değerlendirmesi prosedürünün çekirdek aktivitesi olan akran ziyareti yer alır. Akranlar Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ziyarete gelirler ve bir değerlendirme yaparlar. Grup üyeleri, Akran ziyaretinin sonunda ilk sözlü geri beslemeyi yaparlar.
- Üçüncü aşamada, değerlendirmeyi yapan akran grubu tarafından bir taslak rapor hazırlanır. Bu rapor Mesleki Eğitim Öğretim kurumu tarafından da yorumlandıktan sonra son hali verilir.
- Dördüncü aşama, Mesleki Eğitim Öğretim kurumunun iyileştirilmesi ve örgütsel geliştirme açısından çok önemlidir. Akran Değerlendirmesinin sonuçları ve önerileri somut eylemlere dönüştürülür.

2.8. Avrupa Akran Değerlendirmesi Süreci ve Sorumluluklar

1. Aşama – Hazırlık (Mesleki Eğitim Öğretim kurumu bünyesinde)

Mesleki Eğitim Öğretim kurumu açısından:

- Akran Değerlendirmesi yapmaya karar verilmesi
- Akran Değerlendirmesinin harici organizasyonuna karar verilmesi (Tekli Akran Değerlendirmesi, Akran Değerlendirmesi Ağı)
- Akran Değerlendirmesinin dahili organizasyonuna karar verilmesi (sorumluluklar ve görevlerin belirlenmesi)
- Kalite alanları hakkında karar verilmesi
- Kurumun başvurusunun koordinasyon kuruluşuna gönderilmesi

- İsteğe bağlı olarak, ağ ve koordinasyon kuruluşu içinde yer alan Mesleki Eğitim Öğretim kurumları arasında koordinasyon toplantısının organize edilmesi

Akranlar ve Grup üyeleri:

- İncelenecek kalite alanları ile ilgili olarak uygun akranlar için araştırma yapılması
- Koordinasyon kuruluşuna başvurması için akranların davet edilmesi
- Koordinasyon kuruluşuna danışacak akranların seçilmesi
- Akranlar ile sözleşmeler yapılması

Öz değerlendirme ve Öz değerlendirme Raporu:

- Öz değerlendirme yapılması
- Öz değerlendirme raporunun düzenlenmesi
- Öz değerlendirme raporunun akranlara ve koordinasyon kuruluşuna sunulması
- Gerekli diğer dokümanları akranların ve koordinasyon kuruluşunun emrine amade duruma getirilmesi

Akran ziyaretlerinin hazırlanması:

- Akran ziyaretlerinin programlanması: tarihin belirlenmesi ve Akran Değerlendirme gündeminin oluşturulması
- Akranlar ile hazırlık toplantısının organize edilmesi
- Akran ziyaretlerinin (odalar ve ekipmanlar, mülakatlar, öğle yemeği, müstemilat gezintisi, v.s) yerel organizasyonunun hazırlanması
- Bu aşamada akranların Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ile bir ön toplantı yapması önerilir.

1.Aşama – Hazırlık (Akranlar açısından)

Akranlar ve Grup üyeleri:

- Akran olmak için başvuru formunun sunulması
- Akran değerlendirmesi için sözleşme imzalanması
- Akran değerlendirmesinin hazırlanması ve akran öğreniminin üstlenilmesi

Öz değerlendirme ve Öz değerlendirme Raporu:

- Mesleki Eğitim Öğretim kurumundan Öz değerlendirme Raporlarının alınması
- Öz değerlendirme Raporunun okunması ve analiz edilmesi
- Akran değerlendirmesi için araştırılacak alanların ve değerlendirme konularının tanımlanması

Akran ziyaretlerinin hazırlanması:

- Akran ziyaretinin programlanmasına özellikle akran değerlendirmesi gündeminin hazırlanmasına yardımcı olunması
- Grup üyeleri ile Öz değerlendirme Raporunun içeriği konusunda fikir alış veriş yapılması. Akran değerlendirmesi için değerlendirme konuları hakkında görüş birliği sağlanması
- Değerlendirmeler için sorular ve gözlemlene için ölçütler hazırlanması
- Ekip oluşturmak için Akranların hazırlık toplantısına katılması ve akranların hazırlanması

1.Aşama – Hazırlık (Koordinasyon Kurulu açısından)

Koordinasyon Kurulu:

- Akran değerlendirme prosedürü hakkında Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına bilgi gönderilmesi
- Başvuru bilgi sayfalarını toplanması
- Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarından alınan başvuru bilgi sayfalarındaki bilgileri kullanarak Akran değerlendirme programının ana planının yapılması

Akranlar ve Grup üyeleri:

- Başvuruların işleme konulup ve değerlendirilmesinin ardından uygun akranların araştırılması
- Akranları, Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına ile eşleştirilme (incelenecek kalite alanları ile ilgili olarak)
- Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına danışarak Akranların seçilmesi
- Akranlar ile sözleşmenin denetlenmesi ve yardımcı olunması

Öz değerlendirme ve Öz değerlendirme Raporu:

- Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarının kendi beyanatlarına dayalı raporların alınması
- Söz konusu Öz değerlendirme Raporunun Akranlara gönderilmesi (doğrudan gönderilmez ise)

Akran ziyaretlerinin hazırlanması:

- Akran ziyaretinin programlanması (Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına ve Akranlara danışarak)
- Akranlar için hazırlığın ve eğitimi organize edilmesi

2. Aşama – Akran ziyareti

Mesleki Eğitim Öğretim kurumları:

- Ekipmanların ve odaların emre amade tutulması
- Değerlendirmelerin ve gözlemlerin kolaylaştırılması
- Müştemilatların gezilmesinin sağlanması
- Akranlardan geri bildirimler alınması

Akranlar:

- Veri toplanması
- Müştemilatların ziyaret edilmesi
- Görüşmeler ve gözlemlerin yapılması
- Grup üyelerinin kendi içinde bulguları analiz etmesi ve tartışılması
- Profesyonel bir değerlendirme yapılması ve ortak sonuçlara gelinmesi
- Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına sözel geri bildirimde bulunulması

Koordinasyon kuruluşu:

- İsteğe bağlı olarak akran ziyaretlerine katılabilir.

3.Aşama - Akran değerlendirme Raporu

Mesleki Eğitim Öğretim kurumları:

- Taslak Akran Değerlendirme raporu hakkındaki düşüncelerin ortaya konulması

Akranlar:

- Akran değerlendirme raporunun yazılması ve bunun Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarına sunulması
- Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarından görüşlerin alınması ve Akran değerlendirme raporunun sonlandırılması

Koordinasyon kuruluşu:

- İsteğe bağlı olarak Akran değerlendirme raporunun yazımına dahil olabilir ve raporun bir kopyasını saklamak üzere alabilir.

4. Aşama – Planların eyleme dönüştürülmesi

Mesleki Eğitim Öğretim kurumları:

- Akran değerlendirmesinin bulgularının takip edilmesine karar verilmesi
- İyileştirme tedbirlerinin planlanması
- İyileştirme tedbirlerinin uygulanması
- Bir sonraki Akran değerlendirmesinin planlanması

Koordinasyon kuruluşu:

- İsteğe bağlı olarak planların eyleme dönüştürülmesi aşamasının takipçisi olabilir.

2.9. Akran Değerlendirmesine Karar Verilmesi

Bir Akran değerlendirmesine başlama şunları gerektirmektedir:

- Avrupa Akran değerlendirmesinin uygulanmasına yönetim ve diğer önemli kurumsal paydaşlar tarafından karar verilmesi,
- Akran değerlendirmesi kapsamının tüm kurum ya da sadece onun bir kısmı olup olmadığına karar verilmesi,
- Akran değerlendirmesinin amaçlarının ve hedeflerinin kararlaştırılması,
- Akran değerlendirme yöneticisinin ve bir kalite ekibinin tayin edilmesi dahil görevlerin ve sorumlulukların dağıtımı,
- Akran değerlendirmeye tahsis edilen kaynaklara zamanında karar verilmesi,

Bu değerlendirme çalışmasının kalitenin gelişmesi açısından yarar sağlaması tüm paydaşların işbirliği ve katılımına bağlıdır. Akran değerlendirmesi ile ilgili tüm faaliyetlerin koordinasyon sorumluluğu Akran Değerlendirme Yöneticisine verilir. Bu kişi, değerlendirilen Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ile kurumu değerlendiren Değerlendirme Ekibi arasında bir bağlantı oluşturur. Bu kişi, Akran Değerlendirme Yöneticisi rolünün çok önemli olması nedeni ile dikkatle seçilmelidir.

2.10. Değerlendirilecek Kalite Alanlarının Seçimi

Bir sonraki adım hangi kalite alanlarının Akran Değerlendirmesinin konusu olacağına karar verilmesidir. Kalite Alanları hakkındaki karar, mümkün ise, yönetim tarafından personel ve diğer önemli kurumsal paydaşlar ile görüş birliği sağlanarak verilmelidir. Mesleki Eğitim Öğretim kurumları sadece kendilerinin etkili olduğu kalite alanlarını seçmelidirler.

Kalite Alanlarının seçilmesinde dikkate alınabilecek konular şunlardır:

- Ulusal / bölgesel / yerel v.s kalite gereksinimleri ve standartları nedeni ile önemli Kalite Alanları var mıdır?
- En iyi uygulama ve mükemmelliğe sahip Kalite Alanları var mıdır?
- Tespit edilen sorunlar nedeni ile acilen değerlendirilmesi gereken Kalite Alanları var mıdır?
- Yeni gelişmelerin başlatılacak olması nedeni ile özellikle önemli Kalite Alanları var mıdır?
- Yenilik olması sonucu değerlendirmeye gereksinim duyan Kalite Alanları var mıdır?
- Önemli kurumsal paydaş gruplarının özel isteği olan Kalite Alanları var mıdır?

Değerlendirilecek olan kalite alanlarının aralığı genişledikçe değerlendirme için daha çok süre ve kaynak gerekecektir. “Küçük adımlar” politikası özellikle daha önce değerlendirme deneyimi az olan Mesleki Eğitim Öğretim kurumları için uygun olacaktır.

İki günlük bir akran ziyareti için, ikiden fazla Kalite Alanının seçilmemesi önemle tavsiye edilir – sadece çok deneyimli akranlar (grup üyeleri) bu zaman aralığı içinde daha fazla Kalite Alanı ile meşgul olabilirler. Çok fazla Kalite Alanı, seçilen konular üzerinde

daha yüzeysel değerlendirmenin yapılması ya da grup üyelerinin odaklarını çok fazla dar tutmalarına neden olacaktır. Bunun yanı sıra, değerlendirme hizmetini azaltmak için, daha önce iç değerlendirmeye tabi olan alanların dahil edilmesi mantıklı olacaktır.

Buna ek olarak, grup üyeleri için özel değerlendirme soruları formüle edilebilir; Kalite alanlarının yanı sıra, Mesleki Eğitim Öğretim kurumları, grup üyelerine kendileri için oldukça değer taşıyan belirli konu ve sorulara özel önem vermeleri konusunda “ödevler” verebilir. Bu şekilde bir görevlendirme, Akran değerlendirmesinin sonuçlarının faydalılığını arttıracaktır.

2.11. Mesleki Eğitim Öğretim Kurumları İçin On Dört Kalite Alanı

Önerilen 14 kalite alanı şunlardır:

1. Kalite Alanı: Müfredat
2. Kalite Alanı: Öğrenme ve öğretme
3. Kalite Alanı: Değerlendirme
4. Kalite Alanı: Öğrenme sonuçları
5. Kalite Alanı: Sosyal çevre ve erişilebilirlik
6. Kalite Alanı: Yönetim ve idare
7. Kalite Alanı: Kurumsal değerler sistemi ve stratejik planlama
8. Kalite Alanı: Alt yapı ve mali kaynaklar
9. Kalite Alanı: Personel tahsisi, istihdam ve gelişme
10. Kalite Alanı: Personelin çalışma koşulları
11. Kalite Alanı: Dış ilişkiler ve ulusallaştırma
12. Kalite Alanı: Sosyal katılım ve birbirini etkileme
13. Kalite Alanı: Toplumsal cinsiyet eşitliği (politikası)
14. Kalite Alanı: Kalite yönetimi ve değerlendirme

14 Adet kalite alanından dört adeti doğrudan Mesleki Eğitim Öğretim kurumlarının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin “ana iş”i ile ilgilidir. Bunlar bu nedenle “Çekirdek Kalite Alanları” olarak adlandırılırlar. Bir Akran Değerlendirmesi için, bu dört “Çekirdek Kalite Alanından” en az birinin değerlendirme kapsamına alınması önerilir. Bu 4 adet Çekirdek Kalite Alanı şunlardır:

1. Kalite Alanı: Müfredat
2. Kalite Alanı: Öğrenme ve öğretme
3. Kalite Alanı: Değerlendirme
4. Kalite Alanı: Öğrenme sonuçları

Diğer 10 adet kalite alanı isteğe bağlı kalite alanları olarak adlandırılır. Bunlar Çekirdek Kalite Alanlarının sürecini desteklerler.

2.12. Özdeğerlendirme ve Özdeğerlendirme Raporu:

İyileştirme düşünülen alanların somut bir analizi Akran Değerlendirmesi için bir ön koşuldur. Bu nedenle, harici Akran Değerlendirmesi yapılmadan önce, seçilen tüm kalite alanlarının sistematik bir öz değerlendirme yapılmalı ve bu öz değerlendirmenin sonuçları bir Öz değerlendirme raporunda dokümanite edilmelidir.

Öz değerlendirme, kurumsal düzeyde bir araştırma olmalı. Avrupa Akran Değerlendirmesi için önerilen her hangi bir öz değerlendirme prosedürü yoktur. Ancak önceden yapılmış olan değerlendirme ve denetlemelerden yararlanılabilir. Akran Değerlendirmesinden iki yıl öncesine kadar bir öz değerlendirme yapılmış ise, bunların sonuçları kullanılabilir ve sadece eski öz değerlendirmenin kapsamadığı alanlar için ek değerlendirmeler yapılabilir. Bir Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ilk kez bir öz değerlendirme yapıyor ise, bir kılavuza veya danışmana başvurması önerilir. Öz değerlendirmenin nasıl planlandığına ve yapıldığına dair uygun kılavuzlar ve el kitapları çok miktarda mevcuttur.

Prosedür;

- Şeffaf ve adil bir yolla yapılmalıdır,
- Tüm önemli kurumsal paydaşları içermelidir,
- Uygun değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır
- Uygun bilgi paylaşımı ve sonuçları gerektirmektedir.

Öz değerlendirme Raporu, Akran Değerlendirmesi prosedürünün ana dokümanıdır. Bu doküman Akran Değerlendirmesinin hazırlanması için gerekli tüm bilgiyi içermelidir.

Mesleki Eğitim Öğretim kurumları, öz değerlendirme amacıyla kendi yöntemlerini ve prosedürlerini seçmekte serbest iken, öz değerlendirme raporları, kıyaslamayı göstermek amacıyla, net, standart ve yeknesak olmalıdır. Öz değerlendirme sonuçlarının tarifi açık, anlaşılabilir ve anlamlı olmalıdır.

2.13. Akran Değerlendirmesinin Sonuçları Nasıl Anlamlı Olur?

Sistematiik, sürekli ve sürdürülebilir kalite geliştirmeleri açısından Akran Değerlendirmesinin başarısı için kritik unsur, Akran Değerlendirme sonuçlarının eyleme dönüştürülmesidir. Sonuçları eyleme dönüştürmek için, kalite çevrimi esas alınarak sistematiik bir süreç önerilir. Bu süreç, ilgili tüm kurumsal paydaşların Akran Değerlendirmesinin sonuçlarına erişmesi sağlanarak, samimi ve kapsamlı bilgi politikası tarafından desteklenmelidir. Mümkün ise, örgüt içinde gerçekleştirilecek bir toplantı değişiklik için gerekli prosedürlerin uygulanmasının bir ön adımıını oluşturacaktır. Yapılan bu işlemlerin tümü verilen kararların niteliğini iyileştirecek ve Mesleki Eğitim Öğretim kurumu içinde motivasyonu geliştirecektir. Değişiklik prosedürleri Mesleki Eğitim Öğretim kurumu ile işbirliği içinde planlanmalıdır. Bu işlem kalite amaçlarının revizyonu ile başlamalı ve planlama, öz değerlendirme ile Akran Değerlendirmesinin sonuçlarını esas almalıdır. Revizyon yapılırken hedeflerin “ Akılcı” hedefler olarak tanımlanması önerilir. Yani; özel, ölçülebilir, cazip, gerçekçi ve süreyle bağlantılı hedefler belirlenmelidir.

2.14. Eylem Planı ve Uygulaması

Eylem Planı belirlenirken aşağıdaki rehber sorular kullanılabilir;

- Nasıl başlayabiliriz? Bir sonraki adımlar nelerdir? Öncelikler nelerdir?
- Amaca ulaşmak için ne yapmalıyız?
- Orta vadeli amaçlar ve ara hedefler uygun mu?
- Hangi kaynaklar (mali, personel, süre) mevcuttur?
- Kim sorumluluğu üzerine alır?
- Eylem planını kim onaylayacak?
- Eylem planını nasıl bildirebiliriz?

2.15. Kaynakların Netleştirilmesi

Bir planın eyleme konulması için, mevcut kaynakların netleştirilmesi ve planın kurumun tüm gelişim süreci içinde entegre olması gerekir. Bağımsız ve kurumsal ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır, bunu yaparken:

- Hangi destekleme güçleri mevcuttur ve kullanılabilir? (ör. Ağlar, öğretmenler)
- Hangi destekleme güçleri aktif duruma getirilebilir? (ör. Kalite grupları, karşılıklı sınıf gözlemleri, v.s)
- Hangi mali, kişisel (iç ve dış) ve süre kaynakları mevcuttur?
- Hangi engellere dikkat edilmelidir?
- Zorlayıcı durumları nasıl idare edebiliriz?
- Dirençle nasıl baş edebiliriz?
- Danışmanlığa gerek duymalı mıyız? Niçin? Ne için? Kim yapabilir?
- Eğitimsel öğrenime, yeni yöntemlere ya da yeni eylem modellerine ihtiyacımız var mı?
- Öğretmenler için eğitim programları uygun ve tatminkâr mı?

2.16. Uygulamanın Değerlendirilmesi

Değerlendirme, tanımlanan hedeflerin değerlendirmesini içermektedir. Geliştirme tedbirlerinin başarısını belirleyen rehber sorular şunlar olabilir:

- İlerleme yapmışsak bunu nasıl biliriz? Amaçlarımıza erişip erişmediğimizi nasıl iyi bir şekilde sonuçlandırabiliriz? Başarının hangi ölçütleri ve göstergeleri formüle edilebilir? Hangi geri bildirim yöntemlerini uyguluyoruz?
- Kime karşı sorumlu tutulabiliriz? Kime rapor etmemiz gerekir? Amaçlarımızı ve planlarımızı, göz ardı etmiş isek, bunları izlememizi bize kim hatırlatır?
- Amaçlarımıza ulaşırsak, hangi pozitif sonuçları bekleyebiliriz? Amaçlarımıza ulaşırsak, kendimizi nasıl ödüllendirebiliriz? Amaçlarımıza ulaşamazsak, hangi sonuçlar ile karşılaşabiliriz?

Değişiklik prosedürlerinin uygulanmasının bir öz değerlendirme prosedürü, - bir sürekli gelişme sürecinin bir sonraki çevrimi - akran değerlendirmesi yolu ile dış geri bildirim ile yeniden tamamlanır (<http://www.peer-review-education.net/...>).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, verilerin çözümlemesi ve yorumlanması hakkında bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Burada önemli olan, var olanı değiştirmeye kalkmadan gözleyebilmektir (Eroğlu, 2006: 1). Bir mesleki eğitim kurumu olan meslek yüksek okulunda görevli öğretim elemanları ve öğrenciler açısından, içinde bulundukları kurumun örgütsel kültürü ve kalite uygulamaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırlanan anket Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi bünyesindeki Çanakkale Meslek Yüksekokulu'nda uygulanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Ç.O.M.Ü. Meslek Yüksek Okullarındaki öğretim elemanları ve öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırma evreninden küme örneklem yoluyla alınan, Çanakkale M.Y.O.'nda görev yapan 73 öğretim elemanı ve bu okulda öğrenim gören öğrencilerden basit rassal örneklem yoluyla belirlenmiş 194 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Çalışma ile ilgili verilerin toplanması amacıyla bir anket kullanılmıştır. Kullanılan anket daha önce benzer bir tez çalışmasında (Ertürk, 2003) kullanılan bir ankettir. Anket

soruları hem örgüt kültürü hem de okul ortamı ile ilgili ifadeler içeren iki bölümden oluşur. Okul ortamı ile ilgili ifadelerin oluşturulmasında MEB Okul Gelişim Modeli'nden, örgüt kültürü ile ilgili ifadelerin oluşturulmasında ise yurtdışında uygulanmış bir ölçme aracından (Aypay, 2006) yararlanılmıştır.

Öğretim elemanlarına uygulanan ölçme aracı daha önce benzer bir amaçla kullanıldığı için anket sonuçlarına geçerlik analizi ve faktör analizi yapılmamıştır. Ölçme aracı 49 sorudan oluşmaktadır ve sekiz faktör altında gruplanmıştır. Bunlar; genel ortam faktörü, programla ilgili faktör, gelişimsel faktör, bürokratik faktör, sembolik faktör, sistem faktörü, politik faktör ve son olarak insan kaynakları faktörü olarak adlandırılmıştır. Güvenirlik için ise Cronbach Alpha katsayıları şu şekilde bulunmuştur: Ölçme aracının tamamı ,920 gibi yüksek bir güvenilirliğe sahiptir. Faktörler tek tek incelendiğinde; genel ortam faktörü ,772, program faktörü ,733, gelişimsel faktör ,809, bürokratik faktör ,257, sembolik faktör ,724, sistem faktörü ,685, politik faktör ,210 ve insan kaynakları faktörü ,740 güvenirlilik katsayılarına sahip oldukları görülmüştür.

Öğretim elemanlarından farklı olarak, bu ölçme aracı öğrenciler için ilk defa uygulandığından geçerlilik analizi için anket sonuçlarına faktör analizi yapılmıştır. Ölçme aracı hem kaliteye hem kültüre ait yargıları ölçmeye yönelik olduğundan her iki bölüm için ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Kaliteye yönelik yargılardan oluşan ilk 24 soru için yapılan analizde faktör yük değeri olarak ,40 belirlenmiş ve veriler Varimax yöntemi ile rotasyona tabi tutulmuştur. İlk analizde faktör yük değerleri arasındaki fark ,10'dan küçük olduğu için 4. ve 7. madde analizden çıkarılarak ikinci kez işlem yapılmış, bu sefer aynı nedenden 19. madde atılmıştır. Üçüncü işlemde yine aynı nedenden 21., 9. ve 22. maddeler analizden çıkarılmış ve sonuçta KMO=,860 ve Sig=,000 değerlerine sahip anlamlı ve yüksek katsayıya sahip, toplam varyansın % 60,759'unu açıklayan özdeğerleri 1'den büyük 5 faktör oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler içerdikleri yargıların yük katsayılarına göre, Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim ve Öğretim şeklinde adlandırılmışlardır.

Ölçme aracının kültüre yönelik yargılarından oluşan 25 ile 49 arasındaki sorularına yapılan analizde faktör yük değeri olarak 0,40 belirlenmiş ve veriler Varimax yöntemi ile rotasyona tabi tutulmuştur. İlk analizde faktör yük değerleri arasındaki fark 0,10 dan küçük

olduğu için 48., 35. ve 27. maddeler analizden çıkarılarak ikinci kez işlem yapılmış, bu sefer çıkarılacak maddeye rastlanmamış ve sonuçta KMO=,822 ve Sig=,000 değerlerine sahip anlamlı ve yüksek katsayıya sahip, toplam varyansın % 56,836'sını açıklayan özdeğerleri 1'den büyük 6 faktör oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler içerdikleri yargıların yük katsayılarına göre, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları ve Çatışma şeklinde adlandırılmışlardır.

Güvenirlik için ise Cronbach Alpha katsayıları şu şekilde bulunmuştur: Ölçme aracının tamamı ,923 gibi yüksek bir güvenilirliğe sahiptir. Faktörler tek tek incelendiğinde; program faktörü ,743, kurumsal gelişim faktörü ,725, genel ortam faktörü ,738, bireysel gelişim faktörü ,756, öğretim faktörü ,460, sembolik faktör ,737, politik faktör ,728, bürokratik faktör ,644, sistem faktörü , 613, insan kaynakları faktörü ,442, çatışma faktörü ise ,276 güvenilirlik katsayılarına sahip oldukları görülmüştür.

Ölçme aracı Çanakkale Meslek Yüksekokulu'nda derse giren tüm öğretim elemanlarına ve okulda mevcut tüm bölümlerin birinci ve ikinci sınıflarından yansız olarak seçilmiş öğrencilerine uygulanmıştır. Okul bünyesinde görev yapan tüm öğretim elemanlarının ankete katılımı sağlanmış ancak okul bünyesinde olmayıp derslere dışarıdan gelen öğretim elemanlarının tamamına ölçme aracı uygulanamamıştır. Öğretim elemanlarından alınan 73 adet ölçme aracı değerlendirmeye alınmıştır. Ölçme aracı M.Y.O. bünyesinde eğitim verilen Bilgisayar Programcılığı, Fotoğrafçılık, İnşaat, Elektrik, Tekstil, Makine, Gemi İnşaat, Muhasebe, İşletme, Büro Yönetimi, Çocuk Gelişimi, Mobilya ve Grafik bölümlerinden eşit sayıda öğrenciye uygulanmaya çalışılmış, ancak her bölümden eşit sayıda katılım elde edilememiş, grafik bölümünden ise hiç ölçme aracı alınamamıştır. Alınan ölçme araçları tek tek incelemiş hatalı veya eksik olanlar elendikten sonra 194 adeti değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Değerlendirmek için uygun özelliklere sahip olan ölçme aracında yer alan veriler SPSS 13 istatistik programına yüklenmiş ve bu program yardımıyla analiz edilmiştir. Öğretim elemanı ve öğrencilere ait veriler ile ayrı ayrı veri setleri oluşturulmuş ve analiz işlemleri de birbirinden bağımsız olarak yapılmıştır. Ölçme aracının ilk bölümünde yer alan kişisel bilgilerin yüzdelikleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Öğretim elemanlarının verileri analiz edilirken her faktöre ayrı ayrı aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma işlemleri uygulanmıştır. Böylece her faktör içinde aritmetik ortalaması yüksek ve düşük olan sorular belirlenerek hangi yargıların öne çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine göre karşılaştırmalar yapılırken, iki değişkenli gruplar için ilişkisiz t testi, ikiden fazla değişken içeren gruplar için ise tek faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Faktörlerin birbirleriyle ilişkisini tespit etmek için basit korelasyon (Pearson) tekniğinden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin verileri analiz edilirken ise faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi yapılırken; maddelerin yük değerleri 0,40 ve üzeri olarak belirlenmiş, birden fazla faktöre yükleme yapmış maddelerde bu iki yükleme arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilmiş ve bu kurala uymayan maddeler analizden çıkarılmış, özdeğerleri 1 veya 1’den büyük olan faktörler alınmış ve alınan faktörlerin toplam varyansın en az %50’ sini açıklamasına dikkat edilmiştir. Oluşan faktörleri yorumlamada açıklık ve anlamlılık kazandırabilmek için bu işlemlere ilave olarak faktörler varimax yöntemi ile rotasyona tabi tutulmuştur. Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Test of Sphericity katsayısı ile incelenmiştir. Faktörler oluşturulduktan sonra ise öğretim elemanlarının verileri için yapılan tüm analizler öğrencilerin verileri içinde yapılmıştır. Tüm testlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır.

Beş seçenekten oluşan kademeli soruların değerlendirmesinde; “Tamamen Katılıyorum” 5, “Katılıyorum” 4, “Kararsızım” 3, “Katılmıyorum” 2 ve “Hiç Katılmıyorum” 1 puan ile değerlendirilmiştir. Ortalamaların hesaplanmasında puan aralıkları

- 1,00 – 1,80 Hiç Katılmıyorum
- 1,81 – 2,60 Katılmıyorum
- 2,61 – 3,40 Kararsızım
- 3,41 – 4,20 Katılıyorum
- 4,21 – 5,00 Tamamen Katılıyorum

şeklinde alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada öğretim elemanları ve öğrencilerden elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiş ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarına Ait Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri

Tablo 4.1.'de Çanakkale Meslek Yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının kişisel özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri (N=73)

		N	%
Görev Ünvanı	Yönetici	4	5,5
	Öğretim üyesi	4	5,5
	Öğretim gör/okutman/uzman	65	89
	TOPLAM	73	100
Cinsiyet	Kadın	23	31,5
	Erkek	50	68,5
	TOPLAM	73	100
Yaş	26-30	10	13,7
	31-35	17	23,3
	36-40	19	26
	41-45	11	15,1
	46-üstü	16	21,9
	TOPLAM	73	100
Kıdem	1-5 yıl	13	17,8
	6-10 yıl	16	21,9
	11-15 yıl	18	24,7
	16-20 yıl	9	12,3
	21-25 yıl	5	6,8
	25 yıl-üstü	12	16,4
	TOPLAM	73	100

Tablo 4. 1. Öğretim Elemanlarının Kişisel Özellikleri (N=73)

		N	%
Hizmet Yılı	1-5 yıl	29	40,3
	6-10 yıl	21	29,2
	11-15 yıl	16	22,2
	16-20 yıl	3	4,2
	21-25 yıl	1	1,4
	25 yıl-üstü	2	2,8
	TOPLAM	72	100
Eğitim	Lisans	32	43,8
	Yüksek lisans	34	46,6
	Doktora	7	9,6
	TOPLAM	73	100
Görev biçimi	Universite Personeli	46	63
	Serbest	27	37
	TOPLAM	73	100
Branş	Bilgisayar	5	6,8
	Fotoğrafçılık	3	4,1
	İnşaat	4	5,5
	Elektrik	13	17,8
	Tekstil	3	4,1
	Mobilya	3	4,1
	Makine	9	12,3
	Grafik	2	2,7
	Gemi inşaat	2	2,7
	Muhasebe	3	4,1
	İşletme	7	9,6
	Büro Yönetimi	2	2,7
	Çocuk Gelişimi	3	4,1
	Fizik-Matematik	3	4,1
	Türk Dili	4	5,5
	Yabancı Dil	4	5,5
	A.İ.İ.T.	3	4,1
	TOPLAM	73	100
Bölüm	Teknik	50	68,5
	Sosyal	23	31,5
	TOPLAM	73	100

Tablo 4.1. incelendiğinde ankete katılan ğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun % 89 ile ğretim görevlisi / okutman / uzman statüsünde görev yaptığı görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların dağılımı ise % 68,5 ile erkek, % 31,5 ile kadın şeklinde-dir. Araştırmaya katılan ğretim elemanlarının yaş dağılımlarında ise ne çıkan bir farklılık görülmemektedir. En fazla % 26 ile 36-40 yaş aralığında olan ğretim elemanı bulunduğu, genel olarak ise okulun genç bir ğretim kadrosuna sahip olduğu görülmektedir.

Kıdem değişkeni incelendiğinde en fazla % 24,7 ile 11-15 yıl kıdeme sahip olan ğretim elemanlarının bulunduğu, kıdem açısından ne çıkan bir grup olmamakla beraber yaş değişkeninden de görüleceği gibi çok kıdemli ğretim elemanlarının azınlıkta kaldığı görülmektedir. Bu okulda çalışılan hizmet yılı açısından ise % 40,3 ile 1-5 yılın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durum ise bu okulda görev yapan ğretim elemanlarının yarısından fazla bir kısmının derslere dışarıdan geliyor olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan ğretim elemanlarının % 46,6'sı yüksek lisanslarını tamamlamışlardır. Ancak doktora düzeyinde ğretim elemanı sayısı % 9,6 ile olduğa azdır. Branşlara göre dağılımda ise % 17,8 ile elektrik ve % 12,3 ile makine bölümü ne çıkmaktadır. Bu durum ise bu branşlara ait bazı derslerin Endüstri Meslek Lisesi'nde işlenmesinden ve bu okulun ğretmenlerinin derslere girmesinden kaynaklanmaktadır. Yine % 68,5 gibi belirgin bir farkla okulda teknik programların sosyal programlara % 31,5 nazaran ne çıktığı ve daha fazla ğretim elemanına sahip olduğu görülmektedir.

4.1.2. Meslek Yüksekokulunda Görev Yapan ğretim Elemanlarının rgt Kültürü ve Kalite Uygulamaları ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde ğretim elemanlarının belirlenen faktörlere göre anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları kullanılarak örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. İncelenen her faktöre ait veriler ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Genel Ortam Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
1	Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.	73	4,12	4	,744
2	Öğrenciler görüşlerini açıkça ortaya koyar.	73	3,92	4	,909
3	Personel öğrencilerle gurur duymaktadır.	72	3,03	3	1,126
4	Kararlar ortak alınır.	73	3,21	3	1,080
5	Bireysel gelişim için uygun ortam vardır.	73	3,49	4	,930
6	Sosyal gelişim için uygun ortam vardır.	72	3,53	4	,903
7	Mümkün olsa başka bir okulda çalışmak isterim.	73	2,41	2	1,103
8	Yeni bir yaklaşımı denemek için öğretim elemanları teşvik edilir.	71	3,27	3	,970
9	Öğrenciler sorunlarını öğretim elemanları ile rahatça paylaşırlar.	73	3,84	4	,746

Tablo 4.2.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Mümkün olsa başka bir okulda çalışmak isterim.” ($\bar{X}=2,41$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğretim elemanlarının bu eğitim kurumunda çalışmaktan memnun olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.” ($\bar{X}=4,12$) yargısı da bu okulda öğrenci kişiliğine saygının çok önemli olduğunu göstermektedir. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,92$ ile $\bar{X}=3,03$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3. Program Geliştirme Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
10	Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	72	2,82	3	1,155
11	Öğrencilerden beklenti yüksektir.	72	2,90	3	1,165
12	Farklı öğretim yöntemleri denenmektedir.	72	3,39	4	1,001
13	Programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.	72	3,29	3	,926
14	Öğrenci seviyesine uygun bir öğretim yapılır.	73	3,60	4	,846
15	Sınıf içi kurallar öğrencinin katılımı ile belirlenir.	73	3,12	3	1,040
16	Başarılı çalışmalar okulda duyurularak ödüllendirilir.	72	3,51	4	1,021

Tablo 4.3.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.” ($\bar{X}=2,82$) düşüncesine öğretim elemanlarının katılmadıklarını, aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğrenci seviyesine uygun bir öğretim yapılır.” ($\bar{X}=3,60$) yargısı ise öğretim elemanlarının, okulda öğrencilerin seviyesine uygun bir eğitim programı izlendiğini düşündükleri sonucunu

vermiştir. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,51$ ile $\bar{X}=2,90$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.4. Gelişimsel Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
17	Ortaya çıkan sorunlar kısa sürede çözülür.	73	3,58	4	,881
18	Hedefler, öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile belirlenir.	73	3,10	3	1,04 3
19	Bireyler farklı düşündükleri için dışlanmaz.	73	3,89	4	,809
20	Okul yönetiminin beklentileri öğretim elemanları ve öğrencilerce kolayca anlaşılır.	73	3,59	4	,940
21	Karar verilirken öğrencilerin görüşü alınır.	71	3,11	3	,994
22	Öğrenciler sorumluluklarının bilincindedirler.	72	2,32	2	,990
23	Öğretim elemanları öğretim yöntemlerini seçerken özgürdürler.	73	4,11	4	,718
24	Geleceğe ilişkin konular daima tartışılır.	72	3,54	4	,918

Tablo 4.4.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Öğrenciler sorumluluklarının bilincindedirler.” ($\bar{X}=2,32$) yargısı öğretim elemanlarının öğrencilerin sorumluluklarını bilmediklerini düşündüklerini göstermektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğretim elemanları öğretim yöntemlerini seçerken özgürdürler.” ($\bar{X}=4,11$) yargısı ise öğretim elemanlarının kendi öğretim yöntemlerini seçme özgürlüklerine sahip olduklarını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,89$ ile $\bar{X}=3,10$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5. Bürokratik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
25	Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında çatışma yaşanmaktadır.	73	2,36	2	1,072
26	Öğretim elemanları ve yöneticiler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.	72	3,79	4	,627
27	Her görev için yazılı görev tanımları vardır.	71	3,54	4	,923
28	Yönetimin kararlarına nadiren karşı çıkılır.	72	3,50	4	,888
29	Bireyler kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.	73	2,95	3	,998

Tablo 4.5.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında çatışma yaşanmaktadır.” ($\bar{X}=2,36$) yargısı öğretim elemanlarının okul yönetimi ile bir problem yaşamadıklarını göstermektedir.

Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğretim elemanları ve yöneticiler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.” ($\bar{X}=3,79$) yargısı da okulda herkesin belirlenmiş hedefler doğrultusunda çalışmalarını yürüttüğünü ortaya koymaktadır. Ertürk (2003) *İlköğretimde Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Arasındaki İlişki* adlı çalışmasında M.E.B.’na bağlı ilköğretim okullarında benzer bir araştırma yapmış ve aynı sonuca ulaşmıştır. Üniversite veya ilköğretim olsun günümüzde eğitim kurumlarının hala bürokratik ilkelere göre yönetildiği görülmektedir. Bu durum çoğu zaman şikayet konusu da olsa alışlagelmiş bir şekilde devam etmektedir. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,54$ ile $\bar{X}=2,95$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.6. Sembolik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
30	Okulun kendine özgü birçok geleneği vardır.	72	3,46	4	,871
31	İnsanlar bu kurumda çalışmaktan hoşlanırlar.	70	3,74	4	,846
32	Kurumda yaşanmış hikâyeler çalışanlar tarafından iyi bilinir.	68	3,35	4	,894
33	Okulun kendine özgü bir karakteri vardır.	69	3,77	4	,689
34	Törenler ve kutlamalar çok önemlidir.	70	3,54	4	,896
35	Semboller (sloganlar ve logolar) herkesin paylaştığı değerleri yansıtır.	69	3,41	3	,913

Tablo 4.6.’da gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Kurumda yaşanmış hikâyeler çalışanlar tarafından iyi bilinir.” ($\bar{X}=3,35$) yargısı konusunda öğretim elemanlarının kararsız kaldıkları görülmektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okulun kendine özgü bir karakteri vardır.” ($\bar{X}=3,77$) yargısı ise bu okulun kendi tarzını oluşturduğu konusunda öğretim elemanlarının olumlu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,74$ ile $\bar{X}=3,41$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.7. Sistem Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
36	Okula dışarıdan destek verenler, içerde geliştirilen program ve program ve politikaları etkiler.	69	3,06	3	,889
37	Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.	70	4,09	4	,697
38	Okul kendisi ile yarışan rakip okulları bilir.	69	3,43	4	,962
39	Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.	66	2,70	3	,894
40	Okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkileri beklenen düzeydedir.	68	3,32	3	,937

Tablo 4.7.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.” ($\bar{X}=2,70$) yargısı öğretim elemanlarının okulun mali açıdan yeterli kaynağa sahip olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.” ($\bar{X}=4,09$) ise öğretim elemanlarının, yöneticilerin okulu kurallar ve prosedürler doğrultusunda yönettiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,43$ ile $\bar{X}=3,06$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.8. Politik Faktörler ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
41	Politikacıların okulun günlük yaşamı üzerinde anlamlı etkileri söz konusu değildir.	67	3,49	4	,975
42	İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.	67	3,09	3	,949
43	Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.	69	4,07	4	,649
44	Yapılan faaliyetler koordine edilerek yapılmaktadır.	69	3,88	4	,631
45	Politikalar çoğunlukla okul içi politikalar sonucunda belirlenir.	67	3,57	4	,802

Tablo 4.8.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.” ($\bar{X}=3,09$) yargısı okulda bireysel çıkarların ortak çıkarların önüne geçip geçmediği konusunda öğretim elemanlarının kararsız kaldıklarını göstermektedir. Gültekin ve Sıgır (2007) da “*Bir Kültür Boyutu Olarak Bireysellik-Ortaklaşa Davranışcılık ve Örgütsel Kültüre Yansımaları*” adlı çalışmalarında Türk toplumu ve insanının iş dışı sosyal yaşamlarında ortaklaşa davranışçı olmalarına rağmen, bu eğilimi örgütlere ve yönetsel süreçlere taşımada ve “biz” davranışını örgütsel kültüre etkin olarak yansıtmada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.” ($\bar{X}=4,07$) yargısı ise, yönetimin sorunları okul bünyesinde çözme konusunda başarılı olduğu düşüncesinin öğretim elemanlarında oluştuğunu göstermektedir. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,88$ ile $\bar{X}=3,49$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.9. İnsan Kaynakları Faktörü ile İlgili Öğretim Elemanlarının Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
46	Yönetici ve öğretim elemanları arasında güçlü bir dayanışma duygusu vardır.	67	3,52	4	,911
47	Çoğu öğretim elemanı için öğretici kimliği okulun üyesi olmaktan daha önemlidir.	68	3,66	4	,822
48	İnsanlar en değerli kaynak olarak görülmektedir.	69	3,75	4	,847
49	Öğretim elemanları alınan kararlara eşit olarak katılırlar.	68	3,31	3	,935

Tablo 4.9.'da gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Öğretim elemanları alınan kararlara eşit olarak katılırlar.” ($\bar{X}=3,31$) yargısı öğretim elemanlarının bu konuda kararsız kaldığı sonucunu göstermektedir. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “İnsanlar en değerli kaynak olarak görülmektedir.” ($\bar{X}=3,75$) düşüncesine ise katıldıklarını ortaya koymaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,66$ ile $\bar{X}=3,52$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

4.1.3. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı ilişkisiz örneklem t - testi kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından Genel Ortam, Program, Gelişimsel, Bürokratik, Sembolik, Sistem, Politik, İnsan Kaynakları, Okul Ortamı ve Örgüt Kültürü faktörlerinde karşılaştırma yapılmış ve $p=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.1.4 Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Teknik ve Sosyal Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde bölümlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı ilişkisiz örneklem t- testi kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Teknik veya sosyal bölümde görevli olmaları açısından Genel Ortam, Program, Gelişimsel, Bürokratik, Sembolik, Sistem, Politik, İnsan Kaynakları,

Okul Ortamı ve Örgüt Kültürü faktörlerinde karşılaştırma yapılmış ve $p=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.1.5. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde kıdemlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Tablo 4.10'da kıdem değişkenine ilişkin varyans analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Ortam	Gruplararası	2,046	5	,409	1,324	,266	
	Gruplariçi	19,481	63	,309			
	Toplam	21,528	68				
Program	Gruplararası	1,832	5	,366	,885	,496	
	Gruplariçi	26,484	64	,414			
	Toplam	28,316	69				
Gelişimsel	Gruplararası	2,036	5	,407	1,139	,350	
	Gruplariçi	22,536	63	,358			
	Toplam	24,572	68				
Bürokratik	Gruplararası	1,058	5	,212	1,018	,415	
	Gruplariçi	13,305	64	,208			
	Toplam	14,363	69				
Sembolik	Gruplararası	1,880	5	,376	1,270	,288	
	Gruplariçi	18,357	62	,296			
	Toplam	20,237	67				
Sistem	Gruplararası	1,019	5	,204	,588	,709	
	Gruplariçi	20,802	60	,347			
	Toplam	21,821	65				
Politik	Gruplararası	1,324	5	,265	2,636	,032*	6-10 yıl ile; 1-5 yıl-11-15 yıl-16-20 yıl ve 25 yıl +
	Gruplariçi	6,027	60	,100			
	Toplam	7,351	65				
İnsan Kaynakları	Gruplararası	4,085	5	,817	2,015	,089	
	Gruplariçi	24,733	61	,405			
	Toplam	28,817	66				
Okul Ortamı	Gruplararası	1,942	5	,388	1,497	,205	
	Gruplariçi	15,310	59	,259			
	Toplam	17,252	64				
Örgüt Kültürü	Gruplararası	,701	5	,140	1,118	,361	
	Gruplariçi	7,148	57	,125			
	Toplam	7,849	62				

Öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Tablo 4.10.'da gösterilen analiz sonuçlarına göre sadece politik faktörlere katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi düzeyler arasında ortaya çıktığını görmek için Post Hoc – LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda kıdem düzeyi 6–10 yıl olan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,3867$) sırasıyla 25 yıl – üstü olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3,8000$), 16–20 yıl olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3,7429$), 1–5 yıl olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3,6500$) ve 11–15 yıl olan öğretim elemanlarına ($\bar{X}=3,6471$), göre politik faktörlere bakışlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu değerin hem 1-5 yıllık kıdeme sahip hem de 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretim elemanlarından düşük çıkması, mesleğin başında ve ilerleyen zamanlarda kişilerin çok sorgulayıcı olmadan kabullenmelerinin daha kolay olması ancak yeni tecrübe kazanmaya başlayıp bilgilerini oturttukları bir dönem olan 6-10 yıllık kıdem döneminde daha sorgulayıcı oldukları şeklinde açıklanabilir.

4.1.6 Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Hizmet Sürelerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde hizmet sürelerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Hizmet süreleri açısından Genel Ortam, Program, Gelişimsel, Bürokratik, Sembolik, Sistem, Politik, İnsan Kaynakları, Okul Ortamı ve Örgüt Kültürü faktörlerinde karşılaştırma yapılmış ve $p=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.1.7. Meslek Yüksekokulunda Görevli Öğretim Elemanlarının Eğitim Düzeylerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Tablo 4.11'de eğitim düzeyi değişkenine ilişkin varyans analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretim Elemanlarının Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Genel Ortam	Gruplararası	1,875	2	,938	3,149	,049*	Lisans-Ylisans
	Gruplariçi	19,652	66	,298			
	Toplam	21,528	68				
Program	Gruplararası	1,643	2	,821	2,063	,135	
	Gruplariçi	26,673	67	,398			
	Toplam	28,316	69				
Gelişimsel	Gruplararası	1,441	2	,720	2,055	,136	
	Gruplariçi	23,132	66	,350			
	Toplam	24,572	68				
Bürokratik	Gruplararası	,301	2	,150	,716	,492	
	Gruplariçi	14,063	67	,210			
	Toplam	14,363	69				
Sembolik	Gruplararası	1,017	2	,509	1,720	,187	
	Gruplariçi	19,219	65	,296			
	Toplam	20,237	67				
Sistem	Gruplararası	1,567	2	,783	2,436	,096	
	Gruplariçi	20,255	63	,322			
	Toplam	21,821	65				
Politik	Gruplararası	,242	2	,121	1,074	,348	
	Gruplariçi	7,108	63	,113			
	Toplam	7,351	65				
İnsan Kaynakları	Gruplararası	1,182	2	,591	1,369	,262	
	Gruplariçi	27,635	64	,432			
	Toplam	28,817	66				
Okul Ortamı	Gruplararası	1,532	2	,766	3,021	,056	
	Gruplariçi	15,720	62	,254			
	Toplam	17,252	64				
Örgüt Kültürü	Gruplararası	,750	2	,375	3,169	,049*	Lisans- Doktora Ylisans- Doktora
	Gruplariçi	7,099	60	,118			
	Toplam	7,849	62				

Tablo 4.11.'de gösterilen analiz sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre program, gelişimsel, bürokratik, sembolik, sistem, politik, insan kaynakları faktörlerine katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre genel ortam faktörlerine katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi düzeyler arasında ortaya çıktığını görmek için Post Hoc – LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda

lisans düzeyinde eğitimli öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,5986$) yüksek lisans düzeyinde eğitimli olan öğretim elemanlarına göre ($\bar{X}=3,2975$) genel ortam faktörlerine daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum ise uzmanlaşmış kişilerin artık okulun genel ortamı ile konuları çok fazla önemsemedikleri şeklinde açıklanabilir.

Öğretim elemanlarının eğitim durumlarına göre örgüt kültürü faktörlerine katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi düzeyler arasında ortaya çıktığını görmek için Post Hoc – LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda doktora düzeyinde eğitimli olan öğretim elemanlarının ($\bar{X}=3,1543$) yüksek lisans ($\bar{X}=3,5021$) ve lisans ($\bar{X}=3,5007$) düzeyinde eğitimli öğretim elemanlarına göre örgüt kültürü faktörlerine daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da doktora yapan öğretim elemanlarının akademik çalışma yapmak için daha bireysel çalıştıkları ve kendilerini o örgüte ait hissedemedikleri söylenebilir.

4.1.8. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Bu bölümde örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait oluşan faktörlerin birbirleriyle ilişkilerinin yönünü ve miktarını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmış ve Tablo 4.12’de korelasyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.12. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

		Genel Ortam	Prog Geliştirme	Gelişimsel	Bürokratik	Sembolik	Sistem	Politik	İnsan Kaynakları	Kalite (Okul Ortamı)
Genel Ortam	Pearson	1								
	Sig.									
	N	69								
Prog Geliştirme	Pearson	,543**	1							
	Sig.	,000								
	N	68	70							
Gelişimsel	Pearson	,502**	,746**	1						
	Sig.	,000	,000							
	N	66	67	69						
Bürokratik	Pearson	,067	,135	,107	1					
	Sig.	,589	,269	,387						
	N	67	69	67	70					
Sembolik	Pearson	,432**	,584**	,579**	,190	1				
	Sig.	,000	,000	,000	,124					
	N	65	67	65	67	68				
Sistem	Pearson	,538**	,521**	,547**	,151	,681**	1			
	Sig.	,000	,000	,000	,230	,000				
	N	65	66	63	65	65	66			
Politik	Pearson	,118	,263*	,470**	,210	,323**	,336**	1		
	Sig.	,350	,033	,000	,093	,009	,006			
	N	65	66	64	65	65	65	66		
İnsan Kaynakları	Pearson	,511**	,527**	,644**	,151	,572**	,675**	,413**	1	
	Sig.	,000	,000	,000	,225	,000	,000	,001		
	N	65	66	65	66	66	65	66	67	
Kalite (Okul Ortamı)	Pearson	,806**	,886**	,874**	,144	,671**	,635**	,336**	,665**	1
	Sig.	,000	,000	,000	,257	,000	,000	,007	,000	
	N	65	65	65	64	62	62	63	63	65
Kültür (Örgüt Kültürü)	Pearson	,470**	,639**	,689**	,423**	,813**	,837**	,623**	,808**	,710**
	Sig.	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000
	N	62	63	61	63	63	63	63	63	60

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.12.'de ki veriler incelendiğinde, program geliştirme faktörü ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=0,543$ $p<,01$)

Gelişimsel faktör ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=0,502$ $p<,01$) Gelişimsel faktör ile program geliştirme

faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,746$ $p<,01$).

Bürokratik faktör ile diğer hiçbir faktör arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Sembolik faktör ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,432$ $p<,01$). Sembolik faktör ile program geliştirme faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=0,584$ $p<,01$) Sembolik faktör ile gelişimsel faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=0,579$ $p<,01$)

Sistem faktörü ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,538$ $p<,01$). Sistem faktörü ile program geliştirme faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,521$ $p<,01$). Sistem faktörü ile gelişimsel faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,547$ $p<,01$). Sistem faktörü ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,681$ $p<,01$).

Politik faktör ile genel ortam faktörü arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Politik faktör ile program geliştirme faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,263$ $p<,05$). Politik faktör ile gelişimsel faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,470$ $p<,05$). Politik faktör ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,323$ $p<,05$). Politik faktör ile sistem faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,336$ $p<,05$).

İnsan kaynakları faktörü ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,511$ $p<,01$). İnsan kaynakları faktörü ile program geliştirme faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,527$ $p<,01$). İnsan kaynakları faktörü ile gelişimsel faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,644$ $p<,01$). İnsan kaynakları faktörü ile bürokratik faktör arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. İnsan

kaynakları faktörü ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,572$ $p< ,01$). İnsan kaynakları faktörü ile sistem faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,675$ $p< ,01$). İnsan kaynakları faktörü ile politik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,413$ $p< ,01$).

Kullanılan ölçme aracı okul ortamının kalitesine ve örgüt kültürüne yönelik ifadeleri içeren iki bölümden oluştuğu için, faktörlerin birbiriyle olan ilişkisinden ayrı olarak kaliteye ve kültüre ait bölümlerin faktörlerle ve birbiriyle olan ilişkisi de incelenmiştir.

Kalite ile genel ortam faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,806$ $p< ,01$). Kalite ile program geliştirme faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,886$ $p< ,01$). Kalite ile gelişimsel faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,874$ $p< ,01$). Kalite ile bürokratik faktör arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Kalite ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,671$ $p< ,01$). Kalite ile sistem faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,635$ $p< ,01$). Kalite ile politik faktör arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,336$ $p< ,01$). Kalite ile insan kaynakları faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,665$ $p< ,01$).

Kültür ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,470$ $p< ,01$). Kültür ile program geliştirme faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,639$ $p< ,01$). Kültür ile gelişimsel faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,689$ $p< ,01$). Kültür ile bürokratik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,423$ $p< ,01$). Kültür ile sembolik faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,813$ $p< ,01$). Kültür ile sistem faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,837$ $p< ,01$). Kültür ile politik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,623$ $p< ,01$). Kültür ile insan kaynakları faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,808$ $p< ,01$).

Kültür ile kalite arasında ise yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,710$ $p< ,01$). Erdil ve diğerleri (2005), “*Örgüt Kültürünün Kalite Algısına ve İşletme Performansına Etkisi*” adlı çalışmalarında örgütsel kültürün kalite performansını ve dolayısıyla kurumun performansını etkilediği sonucuna varmışlardır. Kurumun performansının artırılması için örgüt kültürünün ve TKY anlayışının güçlendirilmesine ihtiyaç vardır.

4.2. Öğrencilere Ait Bulgu ve Yorumlar

4.2.1. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Tablo 4.13’de Çanakkale Meslek Yüksekokulu’nda yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.13. Öğrencilerin Kişisel Özellikleri (N=194)

		N	%
Cinsiyet	Kadın	98	50,5
	Erkek	96	49,5
	TOPLAM	194	100
Yaş	18 yaş ve altı	10	5,2
	19-22	157	80,9
	23-26	15	7,7
	27 ve üzeri	12	6,2
	TOPLAM	194	100
Branş	Bilgisayar	13	6,7
	Fotoğrafçılık	10	5,2
	İnşaat	20	10,3
	Elektrik	15	7,7
	Tekstil	27	13,9
	Makine	8	4,1
	Gemi inşaat	12	6,2
	Muhasebe	24	12,4
	İşletme	28	14,4
	Büro Yönetimi	15	7,7
	Çocuk Gelişimi	12	6,2
	Mobilya	10	5,2
	Grafik	0	0
	TOPLAM	194	100
Bölüm	Teknik	127	65,5
	Sosyal	67	34,5
	TOPLAM	194	100

Tablo 4.13’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, % 50,5 kadın, % 49,5 erkek değeri ile neredeyse eşit bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaş dağılımlarında ise 19-22 yaş aralığının % 80,9 gibi bir değerle öne çıktığı görülmektedir. Branş açısından öne çıkan bir bölüm görülmemektedir. Ancak bazı bölümlerde sayının azlığı katılımın az olmasından ve geri dönen ölçme araçlarının değerlendirmek için uygun olmaması sonucu elenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bölüm açısından ise % 65,5 ile teknik alanların öne çıktığı görülmektedir. Bu ise okuldaki bölümlerin çoğunun teknik alan olmasından kaynaklanmaktadır.

4.2.2. Meslek Yüksekokulundaki Öğrencilerin Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları ile İlgili Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin oluşan faktörlere göre anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları kullanılarak örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Oluşan her faktöre ait veriler ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Program Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
13	Programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.	192	3,04	3	1,197
15	Sınıf içi kurallar öğrencinin katılımı ile belirlenir.	192	3,34	4	1,156
18	Hedefler, öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile belirlenir.	194	3,41	4	1,035
8	Yeni bir yaklaşımı denemek için öğretim elemanları teşvik edilir.	188	3,33	4	1,098
24	Geleceğe ilişkin konular daima tartışılır.	191	3,37	3	1,158
16	Başarılı çalışmalar okulda duyurularak ödüllendirilir.	193	3,14	3	1,162

Tablo 4.14.’de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.” ($\bar{X}=3,04$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Hedefler, öğretim elemanı ve

öğrencilerin katılımı ile belirlenir.” ($\bar{X}=3,41$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu iki sonucun birbiriyle çelişiyor olması öğrencilerin bu konuda çok bilinçli olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,14$ ile $\bar{X}=3,37$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.15. Kurumsal Gelişim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
20	Okul yönetiminin beklentileri öğretim elemanları ve öğrencilerce kolayca anlaşılır.	192	3,52	4	,915
17	Ortaya çıkan sorunlar kısa sürede çözülür.	192	3,33	3	1,015
10	Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	194	3,59	4	1,015
14	Öğrenci seviyesine uygun bir öğretim yapılıır.	192	3,41	3,5	1,079

Tablo 4.15.’de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Ortaya çıkan sorunlar kısa sürede çözülür.” ($\bar{X}=3,33$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.” ($\bar{X}=3,59$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç öğretim elemanlarının aynı konudaki düşünceleri ile çelişmektedir. Öğretim elemanları ile öğrenciler arasında başka çelişen sonuçların da çıkması yetersiz iletişimden kaynaklanmış olabilir. Yavuz, Demirel ve Sivrikaya (2009) “*Toplam Kalite Yönetiminde İletişimin Önemi*” adlı çalışmalarında, toplam kalite yönetiminde etkin iletişimin kalitenin yükseltilebilmesine katkı sağlayacağını savunmuşlardır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,41$ ile $\bar{X}=3,52$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.16. Genel Ortam Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
2	Öğrenciler görüşlerini açıkça ortaya koyar.	193	3,54	4	1,136
1	Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.	192	3,94	4	,944
3	Personel öğrencilerle gurur duymaktadır.	194	3,11	3	1,055
23	Öğretim elemanları öğretim yöntemlerini seçerken özgürdürler.	190	3,14	3	1,183

Tablo 4.16.’da gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Personel öğrencilerle gurur duymaktadır.” ($\bar{X}=3,11$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı

görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.” ($\bar{X}=3,94$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,14$ ile $\bar{X}=3,54$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.17. Bireysel Gelişim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
6	Sosyal gelişim için uygun ortam vardır.	190	3,49	4	1,073
5	Bireysel gelişim için uygun ortam vardır.	192	3,24	3	1,123

Tablo 4.17.’de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Bireysel gelişim için uygun ortam vardır.” ($\bar{X}=3,24$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Sosyal gelişim için uygun ortam vardır.” ($\bar{X}=3,94$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.18. Öğretim Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
11	Öğrencilerden beklenti yüksektir.	194	3,75	4	,944
12	Farklı öğretim yöntemleri denenmektedir.	194	3,24	3	1,113

Tablo 4.18.’de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Farklı öğretim yöntemleri denenmektedir.” ($\bar{X}=3,24$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Uzun, Güler ve Seyman’ının (2009) “*Meslek Yüksekokullarında Kalite Artırımı İçin Anlama ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesinde Yeni Yaklaşımlar*” adlı çalışmalarında benzer bir sorundan yola çıkarak klasik öğretim yöntemlerinin her öğrenci için iyi sonuç vermeyeceği ve farklı anlama türlerine yönelik farklı öğretme yöntemlerinin kullanımının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğrencilerden beklenti yüksektir.” ($\bar{X}=3,75$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.19. Sembolik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
34	Törenler ve kutlamalar çok önemlidir.	190	3,63	4	1,196
33	Okulun kendine özgü bir karakteri vardır.	192	3,74	4	,995
30	Okulun kendine özgü birçok geleneği vardır.	192	3,47	4	1,058
37	Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.	193	3,89	4	,961
40	Okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkileri beklenen düzeydedir.	193	3,45	4	1,010

Tablo 4.19.'da gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkileri beklenen düzeydedir.” ($\bar{X}=3,45$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu düşünceye katıldıklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.” ($\bar{X}=3,89$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,47$ ile $\bar{X}=3,74$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.20. Politik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
41	Politikacıların okulun günlük yaşamı üzerinde anlamlı etkileri söz konusu değildir.	191	3,36	3	1,010
45	Politikalar çoğunlukla okul içi politikalar sonucunda belirlenir.	189	3,25	3	,962
44	Yapılan faaliyetler koordine edilerek yapılmaktadır.	192	3,64	4	1,019
43	Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.	193	3,70	4	,986

Tablo 4.20.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Politikalar çoğunlukla okul içi politikalar sonucunda belirlenir.” ($\bar{X}=3,25$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.” ($\bar{X}=3,70$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,36$ ile $\bar{X}=3,64$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.21. Bürokratik Faktör ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
49	Öğretim elemanları alınan kararlara eşit olarak katılırlar.	194	3,26	3	1,113
28	Yönetimin kararlarına nadiren karşı çıkılır.	190	3,28	3	1,061
26	Öğretim elemanları ve yöneticiler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.	192	3,54	4	,986
46	Yönetici ve öğretim elemanları arasında güçlü bir dayanışma duygusu vardır.	193	3,23	3	1,147
39	Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.	191	3,15	3	1,063

Tablo 4.21.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.” ($\bar{X}=3,15$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Öğretim elemanları ve yöneticiler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.” ($\bar{X}=3,54$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargıların ise $\bar{X}=3,23$ ile $\bar{X}=3,28$ arasında değişen aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.22. Sistem Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
38	Okul kendisi ile yarışan rakip okulları bilir.	194	3,54	4	1,034
32	Kurumda yaşanmış hikâyeler çalışanlar tarafından iyi bilinir.	191	3,17	3	1,045
31	İnsanlar bu kurumda çalışmaktan hoşlanırlar.	192	3,35	3	,992

Tablo 4.22.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Kurumda yaşanmış hikâyeler çalışanlar tarafından iyi bilinir.” ($\bar{X}=3,17$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Okul kendisi ile yarışan rakip okulları bilir.” ($\bar{X}=3,54$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargının ise $\bar{X}=3,35$ aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.23. İnsan Kaynakları Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
42	İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.	194	3,55	4	1,125
47	Çoğu öğretim elemanı için öğretici kimliği okulun üyesi olmaktan daha önemlidir.	194	3,45	4	1,205
36	Okula dışarıdan destek verenler, içerde geliştirilen program ve program ve politikaları etkiler.	193	3,39	3	1,000

Tablo 4.23.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Okula dışarıdan destek verenler, içerde geliştirilen program ve politikaları etkiler.” ($\bar{X}=3,39$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.” ($\bar{X}=3,55$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu faktör içinde yer alan diğer yargının ise $\bar{X}=3,45$ aritmetik ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.24. Çatışma Faktörü ile İlgili Öğrencilerin Görüşleri

S.No		N	$\bar{X}$	Mdn	S
25	Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında çatışma yaşanmaktadır.	191	2,89	3	1,167
29	Bireyler kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.	190	3,35	3	,935

Tablo 4.24.'de gösterilen veriler incelendiğinde, aritmetik ortalaması en düşük olan “Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında çatışma yaşanmaktadır.” ($\bar{X}=2,89$) düşüncesinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Bu da öğrencilerin bu konuda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Aritmetik ortalaması en yüksek olan “Bireyler kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.” ($\bar{X}=3,35$) yargısına ise öğrencilerin katıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

4.2.3. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğrencilerin oluşan faktörlere karşı görüşlerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı ilişkisiz örneklem t - testi kullanılarak tespit

edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.25.'de cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımlardan elde edilen ortalamalar, standart sapmalar, serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Program	Kadın	91	3,15	,69684	178	-2,462	,015*
	Erkek	89	3,42	,78737			
Kurumsal Gelişim	Kadın	93	3,32	,71834	187	-2,520	,013*
	Erkek	96	3,59	,76034			
Genel Ortam	Kadın	91	3,23	,74796	185	-3,448	,001*
	Erkek	96	3,63	,82476			
Bireysel Gelişim	Kadın	94	3,24	1,01797	186	-1,677	,095
	Erkek	94	3,48	,93743			
Öğretim	Kadın	98	3,43	,81544	192	-1,122	,263
	Erkek	96	3,56	,84682			
Sembolik	Kadın	91	3,62	,68355	182	-,017	,987
	Erkek	93	3,62	,77069			
Politik	Kadın	94	3,42	,73084	181	-1,182	,201
	Erkek	89	3,56	,75943			
Bürokratik	Kadın	92	3,20	,62862	183	-1,709	,089
	Erkek	93	3,37	,73675			
Sistem	Kadın	95	3,32	,76947	187	-,567	,571
	Erkek	94	3,39	,77491			
İnsan Kaynakları	Kadın	97	3,49	,75777	191	,426	,671
	Erkek	96	3,44	,77610			
Çatışma	Kadın	94	3,09	,75833	185	-,602	,548
	Erkek	93	3,16	,84751			
Okul Ortamı	Kadın	80	3,24	,53772	161	-3,059	,003*
	Erkek	83	3,51	,59654			
Örgüt Kültürü	Kadın	81	3,36	,49008	159	-1,188	,237
	Erkek	81	3,46	,53906			

Tablo 4.25.'de gösterilen verilere göre, $p=0,05$ düzeyinde Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Okul Ortamı faktörlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarken Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Örgüt Kültürü faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Program faktörüne erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,42$) kadın öğrencilere göre ($\bar{X}=3,15$) daha fazla katıldıkları, Kurumsal Gelişim faktörüne erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,59$) kadın öğrencilere göre ($\bar{X}=3,32$) daha fazla katıldıkları, Genel Ortam faktörüne erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,63$) kadın öğrencilere göre ($\bar{X}=3,23$) daha fazla katıldıkları, Okul Ortamı faktörüne ise yine erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,51$) kadın öğrencilere göre ($\bar{X}=3,24$) daha fazla katıldıkları görülmektedir. Ancak

aritmetik ortalamalar arasında çok az bir farkın görülmesi bu farklılığın çok önemli bir boyutta olmadığı bir göstergesidir.

4.2.4 Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerinin Teknik ve Sosyal Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğrencilerin oluşan faktörlere karşı görüşlerinde bölümlerine göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı ilişkisiz örneklem t- testi kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 4.26.'da bölüm değişkenine ilişkin dağılımlardan elde edilen ortalamalar, standart sapmalar, serbestlik derecesi, t değeri ve anlamlılık düzeyi verilmiştir.

Tablo 4.26. Öğrencilerin Görüşlerinin Bölümlerine Göre Karşılaştırılması

	Bölüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Program	Teknik	117	3,37	,76559	178	2,049	,042*
	Sosyal	63	3,13	,71144			
Kurumsal Gelişim	Teknik	123	3,49	,77517	187	,796	,427
	Sosyal	66	3,40	,70406			
Genel Ortam	Teknik	125	3,51	,81928	185	1,834	,069
	Sosyal	62	3,29	,77862			
Bireysel Gelişim	Teknik	123	3,45	1,00411	186	1,798	,074
	Sosyal	65	3,19	,92573			
Öğretim	Teknik	127	3,57	,85002	192	1,906	,059
	Sosyal	67	3,34	,77951			
Sembolik	Teknik	122	3,57	,73871	182	1,370	,173
	Sosyal	62	3,72	,69797			
Politik	Teknik	118	3,41	,80544	181	1,890	,060
	Sosyal	65	3,61	,60930			
Bürokratik	Teknik	121	3,34	,73912	183	1,574	,117
	Sosyal	64	3,19	,57335			
Sistem	Teknik	124	3,38	,75479	187	,591	,555
	Sosyal	65	3,31	,80430			
İnsan Kaynakları	Teknik	127	3,48	,83751	191	,509	,611
	Sosyal	66	3,43	,60698			
Çatışma	Teknik	122	3,20	,82511	185	1,924	,056
	Sosyal	65	2,98	,74178			
Okul Ortamı	Teknik	107	3,45	,61017	161	2,427	,017*
	Sosyal	56	3,24	,50170			
Örgüt Kültürü	Teknik	106	3,41	,56548	159	,057	,955
	Sosyal	55	3,41	,40754			

Tablo 4.26.'da gösterilen verilere göre, $p=0,05$ düzeyinde Program ve Okul Ortamı faktörlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkarken Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Örgüt Kültürü faktörlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Program faktörüne teknik programlar öğrencilerinin ($\bar{X}=3,37$) sosyal programlar öğrencilerinden ($\bar{X}=3,13$) daha fazla katıldıkları, Okul Ortamı faktörüne de yine teknik programlar öğrencilerinin ($\bar{X}=3,45$) sosyal programlar öğrencilerinden ($\bar{X}=3,24$) daha fazla katıldıkları görülmektedir.

4.2.5. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşlarına Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde öğrencilerin oluşan faktörlere karşı görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir fark ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Tablo 4.27.'da yaş değişkenine ilişkin varyans analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğrencilerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Program	Gruplararası	1,600	3	,533	,938	,423	
	Gruplariçi	100,015	176	,568			
	Toplam	101,614	179				
Kurumsal Gelişim	Gruplararası	3,766	3	1,255	2,275	,081	
	Gruplariçi	102,099	185	,552			
	Toplam	105,866	188				
Genel Ortam	Gruplararası	2,410	3	,803	1,226	,302	
	Gruplariçi	119,914	183	,655			
	Toplam	122,324	186				
Bireysel Gelişim	Gruplararası	5,277	3	1,759	1,844	,141	
	Gruplariçi	175,514	184	,954			
	Toplam	180,791	187				
Öğretim	Gruplararası	2,842	3	,947	1,377	,251	
	Gruplariçi	130,653	190	,688			
	Toplam	133,495	193				
Sembolik	Gruplararası	4,649	3	1,550	3,030	,031*	18 yaş ve altı ile 19-22 yaş ve 27 yaş ve üstü
	Gruplariçi	92,048	180	,511			
	Toplam	96,697	183				
Politik	Gruplararası	1,597	3	,532	,955	,415	
	Gruplariçi	99,744	179	,557			
	Toplam	101,341	182				

Tablo 4.27. Öğrencilerin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Bürokratik	Gruplararası	,563	3	,188	,392	,759	
	Gruplariçi	86,703	181	,479			
	Toplam	87,266	184				
Sistem	Gruplararası	3,585	3	1,195	2,045	,109	
	Gruplariçi	108,108	185	,584			
	Toplam	111,693	188				
İnsan Kaynakları	Gruplararası	1,530	3	,510	,869	,458	
	Gruplariçi	110,923	189	,587			
	Toplam	112,453	192				
Çatışma	Gruplararası	,830	3	,277	,426	,735	
	Gruplariçi	118,967	183	,650			
	Toplam	119,797	186				
Kalite (Okul Ortamı)	Gruplararası	2,123	3	,708	2,126	,099	
	Gruplariçi	52,912	159	,333			
	Toplam	55,035	162				
Kültür (Örgüt Kültürü)	Gruplararası	1,751	3	,584	2,247	,085	
	Gruplariçi	40,794	157	,260			
	Toplam	42,546	160				

Tablo 4.27.'de gösterilen verilere göre $p=0,05$ düzeyinde Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Kültür ve Okul Ortamı faktörlerine katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Öğrencilerin yaşlarına göre sembolik faktöre katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Anlamlı farklılığın hangi düzeyler arasında ortaya çıktığını görmek için Post Hoc – LSD testi uygulanmıştır. LSD testinin sonucunda 18 yaş ve altındaki öğrencilerin ($\bar{X}=2,9778$), 19-22 yaş aralığındaki öğrencilere ($\bar{X}=3,6587$) ve 27 yaş ve üzerindeki öğrencilere ($\bar{X}=3,7833$) göre sembolik faktöre daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum ise yaşın ilerlemesi ile beraber sembolik değerlere verilen önemin artması şeklinde açıklanabilir.

4.2.6. Meslek Yüksekokulunda Öğrenim Gören Öğrencilerin Branşlarına Göre Görüşlerinin Karşılaştırılması

Örnekleme branş başına düşen öğrenci sayısı az olduğundan, oluşan faktörlere katılım derecelerinin karşılaştırması yapılmamıştır.

4.2.7. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Bu bölümde örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait oluşan faktörlerin birbirleriyle ilişkilerinin yönünü ve miktarını belirlemek için Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmış ve Tablo 4.28.'de korelasyon analizinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.28. Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Program	Kurumsal gelişim	Genel ortam	Bireysel gelişim	Öğretim	Sembolik	Politik	Bürokratik	Sistem	İnsan kaynakları	Çalışma	Kalite
Program	Pearson Sig. N	1 180										
Kurumsal gelişim	Pearson Sig. N	,656** ,000 178	1 189									
Genel ortam	Pearson Sig. N	,561** ,000 174	,510** ,000 183	1 187								
Bireysel gelişim	Pearson Sig. N	,469** ,000 175	,415** ,000 183	,406** ,000 181	1 188							
Öğretim	Pearson Sig. N	,467** ,000 180	,421** ,000 189	,405** ,000 187	,329** ,000 188	1 194						
Sembolik	Pearson Sig. N	,497** ,000 173	,478** ,000 182	,340** ,000 179	,397** ,000 178	,252** ,001 184	1 184					

Tablo 4.28.Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Faktörleri Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	Program	Kurumsal gelişim	Genel ortam	Bireysel gelişim	Öğretim	Sembolik	Politik	Bürokratik	Sistem	İnsan kaynakları	Çatışma	Kalite
Politik	Pearson Sig. N	,448** ,000 170	,434** ,000 177	,332** ,000 178	,251** ,001 183	,507** ,000 174	1 183					
Bürokratik	Pearson Sig. N	,565** ,000 174	,376** ,000 179	,365** ,000 181	,412** ,000 185	,410** ,000 178	,444** ,000 176	1 185				
Sistem	Pearson Sig. N	,502** ,000 177	,282** ,000 182	,327** ,000 184	,285** ,000 189	,432** ,000 180	,263** ,000 179	,380** ,000 182	1 189			
İnsan kaynakları	Pearson Sig. N	,166* ,026 179	,070 342 186	,014 846 187	,102 157 193	,379** ,000 183	,384** ,000 182	,198** ,007 184	,259** ,000 188	1 193		
Çatışma	Pearson Sig. N	,093 ,219 175	,078 ,295 181	,088 ,239 181	,200** ,006 187	,102 ,175 178	,133 ,075 179	,085 ,255 181	,045 ,542 183	,252** ,001 186	1 187	
Kalite (Okul Ortamı)	Pearson Sig. N	,856** ,000 163	,801** ,000 163	,595** ,000 163	,634** ,000 163	,465** ,000 157	,557** ,000 156	,573** ,000 158	,472** ,000 160	,130 ,099 162	,115 ,152 158	1 163
Kültür (Örgüt Kültürü)	Pearson Sig. N	,653** ,000 152	,440** ,000 157	,431** ,000 158	,417** ,000 161	,803** ,000 161	,724** ,000 161	,721** ,000 161	,574** ,000 161	,569** ,000 161	,310** ,000 161	,649** ,000 140

** Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlı

- Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.28.'de ki veriler incelendiğinde; kurumsal gelişim ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. ($r=0,656$ $p<,01$)

Genel ortam ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,561$ $p<,01$). Genel ortam ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,510$ $p<,01$).

Bireysel gelişim ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,469$ $p<,01$). Bireysel gelişim ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,415$ $p<,01$). Bireysel gelişim ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,406$ $p<,01$).

Öğretim faktörü ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,467$ $p<,01$). Öğretim faktörü ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,421$ $p<,01$). Öğretim faktörü ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,405$ $p<,01$). Öğretim faktörü ile bireysel gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,329$ $p<,01$).

Sembolik faktör ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,497$ $p<,01$). Sembolik faktör ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,478$ $p<,01$). Sembolik faktör ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,340$ $p<,01$). Sembolik faktör ile bireysel gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,397$ $p<,01$). Sembolik faktör ile öğretim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,252$ $p<,01$).

Politik faktör ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,479$ $p<,01$). Politik faktör ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,448$ $p<,01$). Politik faktör ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu

görülmektedir ($r=0,434$ $p< ,01$). Politik faktör ile bireysel gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,332$ $p< ,01$). Politik faktör ile öğretim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,251$ $p< ,01$). Politik faktör ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,507$ $p< ,01$).

Bürokratik faktör ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,565$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,496$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile genel ortam faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,376$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile bireysel gelişim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,365$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile öğretim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,412$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,410$ $p< ,01$). Bürokratik faktör ile politik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,444$ $p< ,01$).

Sistem faktör ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,502$ $p< ,01$). Sistem faktör ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,409$ $p< ,01$). Sistem faktör ile genel ortam faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,282$ $p< ,01$). Sistem faktör ile bireysel gelişim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,327$ $p< ,01$). Sistem faktör ile öğretim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,285$ $p< ,01$). Sistem faktör ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,432$ $p< ,01$). Sistem faktör ile politik faktör arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,263$ $p< ,01$). Sistem faktör ile bürokratik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,380$ $p< ,01$).

İnsan kaynakları faktörü ile program faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,166$ $p< ,05$). İnsan kaynakları faktörü ile

kurumsal gelişim, genel ortam , bireysel gelişim ve öğretim faktörü arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. İnsan kaynakları faktörü ile sembolik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,379$ $p< ,01$). İnsan kaynakları faktörü ile politik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,384$ $p< ,01$). İnsan kaynakları faktörü ile bürokratik faktör arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,198$ $p< ,01$). İnsan kaynakları faktörü ile sistem faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,259$ $p< ,01$).

Çatışma faktörü ile program, kurumsal gelişim, genel ortam, bireysel gelişim, sembolik, politik ve sistem faktörleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir. Çatışma faktörü ile öğretim faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,200$ $p< ,01$). Çatışma faktörü ile insan kaynakları faktörü arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,252$ $p< ,01$).

Kullanılan ölçme aracı okul ortamının kalitesine ve örgüt kültürüne yönelik ifadeleri içeren iki bölümden oluştuğu için, faktörlerin birbiriyle olan ilişkisinden ayrı olarak kaliteye ve kültüre ait bölümlerin faktörlerle ve birbiriyle olan ilişkisi de incelenmiştir.

Kalite ile program faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,856$ $p< ,05$). Kalite ile kurumsal gelişim faktörü arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,782$ $p< ,01$). Kalite ile genel ortam faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,801$ $p< ,01$). Kalite ile bireysel gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,595$ $p< ,01$). Kalite ile öğretim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,634$ $p< ,01$). Kalite ile politik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,465$ $p< ,01$). Kalite ile bürokratik faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,557$ $p< ,01$). Kalite ile sistem faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,472$ $p< ,01$). Kalite ile çatışma ve insan kaynakları faktörleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Kültür ile program faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,635$ $p<,05$). Kültür ile kurumsal gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,521$ $p<,01$). Kültür ile genel ortam faktör arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,440$ $p<,01$). Kültür ile bireysel gelişim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,431$ $p<,01$). Kültür ile öğretim faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,417$ $p<,01$). Kültür ile sembolik faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,803$ $p<,01$). Kültür ile politik faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,724$ $p<,01$). Kültür ile bürokratik faktör arasında yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,721$ $p<,01$). Kültür ile sistem faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,574$ $p<,01$). Kültür ile insan kaynakları faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,569$ $p<,01$). Kültür ile çatışma faktörü arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,310$ $p<,01$). Kültür ile kalite arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=0,649$ $p<,01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Uluslararası kalite güvence anlayışının eğitim kurumlarına yansıtılması ve yedi Avrupa ülkesi tarafından geliştirilip uygulanan Mesleki Eğitimde Akran Değerlendirme modelinin Türkiye’de uygulanabilirliğini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma sonucu araştırmanın yapıldığı eğitim kurumunda elde edilen veriler aşağıda sunulmuştur.

1- Öğretim elemanlarının belirlenen faktörlere göre anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları kullanılarak örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre;

- Öğretim elemanları, bu eğitim kurumunda çalışmaktan memnun olduklarını, okul yönetimi ile bir problem yaşamadıkları, yöneticilerin okulu kurallar ve prosedürler doğrultusunda yönettiğini düşündüklerini, yönetimin sorunları okul bünyesinde çözme konusunda başarılı olduğu ve okulda herkesin belirlenmiş hedefler doğrultusunda çalışmalarını yürüttüğünü düşündükleri görülmektedir.
- İnsanların en değerli kaynak olarak görüldüğü bu okulda öğrenci kişiliğine saygının çok önemli olduğunu, öğrencilerin seviyesine uygun bir eğitim programı izlendiğini ve bunu yaparken de öğretim elemanlarının kendi öğretim yöntemlerini seçme özgürlüklerine sahip olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.
- Bunun yanında öğrencilerin derslere aktif olarak katılmadıklarından, öğrencilerin sorumluluklarını bilmediklerinden ve okulun mali açıdan yeterli kaynağa sahip olmadığından, kurum kültürünün tam olarak oluşmadığından, şikayetçi olmuşlardır. Ayrıca alınan kararlara eşit olarak katılım sağlandığı konusunda ve bireysel çıkarların ortak çıkarların önüne geçip geçmediği konusunda kararsız kaldıklarını da ifade etmişlerdir.

2- Öğrencilerin oluşan faktörlere göre anket sorularına verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları kullanılarak örgüt kültürü ve kalite uygulamalarına ait görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre;

- Öğrenciler; hedeflerin , öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile belirlendiği fikrine katıldıklarını ancak, programların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlendiği ve farklı öğretim yöntemleri denendiği konusunda kararsız kaldıklarını,
- Derslere aktif olarak katıldıklarını düşündüklerini ancak öğrencilerden beklentinin yüksek olduğunu,
- Okulda sosyal gelişim için uygun ortam olduğunu düşündüklerini ancak, bireysel gelişim için uygun ortam olduğu konusunda kararsız kaldıklarını,
- Öğrenci kişiliğine saygı gösterildiği düşüncesine katıldıklarını ancak, personelin öğrencilerle gurur duyduğu konusunda ise kararsız kaldıklarını,
- Okul yönetiminin sorunların çözümünü okul içinde gerçekleştirme eğiliminde olduğunu, okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkilerinin beklenen düzeyde olduğunu ve okul yönetiminin açıkça belirlenmiş hedefleri izlediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.
- Ayrıca öğretim elemanları gibi öğrencilerde okulun mali açıdan yeterli kaynağa sahip olmadığından, kurum kültürünün tam olarak oluşmadığından, alınan kararlara katılım konusundaki eksikliklerden ve bireysel çıkarların ortak çıkarların önüne geçmesinden şikayetçi olmuşlardır.

3- Öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde cinsiyet, bölüm ve hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı görülmüştür.

4- Öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Bu analiz sonucunda sadece politik faktörlere katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. LSD testinin sonucunda kıdem düzeyi 6–10 yıl olan öğretim elemanlarının sırasıyla 25 yıl – üstü, 16–20 yıl, 1–5 yıl, ve 11–15 yıl olan öğretim elemanlarına göre politik faktörlere bakışlarının daha olumsuz olduğu görülmüştür.

5- Öğretim elemanlarının oluşan faktörlere karşı görüşlerinde eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test

edilmiştir. Genel ortam ve örgüt kültürü faktörlerine katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Genel ortam faktörü için yapılan LSD testinin sonucunda lisans düzeyinde eğitilmiş öğretmen elemanlarının, yüksek lisans düzeyinde eğitilmiş olan öğretmen elemanlarına göre genel ortam faktörlerine daha fazla katıldıkları ortaya çıkmıştır. Örgüt kültürü için yapılan LSD testinin sonucunda doktora düzeyinde eğitilmiş olan öğretmen elemanlarının, yüksek lisans ve lisans düzeyinde eğitilmiş öğretmen elemanlarına göre örgüt kültürü faktörlerine daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır.

6- Oluşan faktörler ile kalite arasındaki ilişki incelendiğinde: Program geliştirme, gelişimsel faktör ve genel ortam faktörleri ile kalite arasında yüksek düzeyde; sembolik faktör, insan kaynakları faktörü ve sistem faktörleri ile orta düzeyde; politik faktör ile düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bürokratik faktör ile kalite arasında ise bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Bu dikkat çekici bir sonuçtur. Ancak Kaya (2008)'nin kamu ve özel sektör kuruluşlarının analizine yönelik olarak yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçtan da görülebileceği gibi kamu kuruluşlarında bürokratik kültür daha fazla baskındır. Kural ve formaliteler bürokratik kültürün doğal bir sonucu olarak görülmekte ve daha kolay kabul edilmektedir.

7- Oluşan faktörler ile kültür arasındaki ilişki incelendiğinde: Sistem faktörü, sembolik faktör ve insan kaynakları faktörleri ile kültür arasında yüksek düzeyde; gelişimsel faktör, politik faktör, program geliştirme faktörü, genel ortam faktörü ve bürokratik faktör ile kültür arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

8- Kültür ile kalite arasında ise yüksek düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

9- Öğrencilerin Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Kültür ve Okul Ortamı faktörlerine karşı görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı t- testi ile karşılaştırılmış ve program, kurumsal gelişim, genel ortam ile okul ortamı faktörlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu dört faktöre de erkek öğrencilerin bayan öğrencilere göre daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür.

10- Öğrencilerin Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Kültür ve Okul Ortamı faktörlerine karşı görüşlerinde bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı t- testi ile karşılaştırılmış ve program ile okul ortamı faktörlerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Her iki faktöre de teknik programlar öğrencilerinin, sosyal programlar öğrencilerinden daha fazla katıldıkları görülmüştür.

11- Öğrencilerin Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları, Çatışma, Kültür ve Okul Ortamı faktörlerine karşı görüşlerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkıp çıkmadığı tek faktörlü ANOVA kullanılarak test edilmiştir. Bu analiz sonucunda sadece sembolik faktöre katılım derecelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. LSD testinin sonucunda 18 yaş ve altındaki öğrencilerin, 19-22 yaş aralığındaki öğrencilere ve 27 yaş ve üzerindeki öğrencilere göre sembolik faktöre daha az katıldıkları ortaya çıkmıştır.

12- Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları ve Çatışma, faktörleri ile kalite arasındaki ilişki incelendiğinde: Program faktörü, genel ortam faktörü ve kurumsal gelişim faktörleri ile kalite arasında yüksek düzeyde; öğretim faktörü, bireysel gelişim faktörü, bürokratik faktör, politik faktör ve sistem faktörleri ile kalite arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Kalite ile çatışma ve insan kaynakları faktörleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

13- Program, Kurumsal Gelişim, Genel Ortam, Bireysel Gelişim, Öğretim, Sembolik, Politik, Bürokratik, Sistem, İnsan Kaynakları ve Çatışma, faktörleri ile kültür arasındaki ilişki incelendiğinde: Sembolik faktör, politik faktör ve bürokratik faktörler ile kültür arasında yüksek düzeyde; program faktörü, sistem faktörü, insan kaynakları faktörü, kurumsal gelişim faktörü, genel ortam faktörü, bireysel gelişim faktörü, öğretim faktörü ve çatışma faktörleri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

14- Kültür ile kalite arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki görülmektedir.

Öğretim elemanlarının ortaya koydukları görüşlere göre, bu eğitim kurumunda hala klasik yönetim anlayışının işlerliğini koruduğu, henüz takım çalışmasının, kararlara katılımın ve ortak çıkarların ön plana çıktığı TKY mantığının yerleşmediği görülmektedir. Sağlam bir örgüt kültürüne sahip olan kurumlarda takım çalışması ve “biz” bilinci çok daha kolay gerçekleştirilebilir. Bu kurumda örgüt kültürünün tam olarak oluşmadığı araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin de ortak görüşüdür. Akran Değerlendirmesi Modeli kullanılarak yapılan bu özdeğerlendirme sonucunda ortaya çıkan ve kalitenin birçok alt boyutundan biri olan örgüt kültürü konusundaki bu eksiklik, yine bu modelin önerdiği şekilde kurum içinde tüm paydaşların katılımı ile oluşturulacak bir eylem planı yardımı ile giderilmeye çalışılabilir. Araştırmanın sonuçları da örgüt kültürü ile kalite arasında yüksek düzeyde olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğuna dikkat çekmektedir.

Ulaşılan önemli sonuçlardan birisi de öğretim elemanları ile öğrenciler arasında iletişim eksikliğidir. Karşılıklı olarak yaptıklarını veya yapmak istediklerini birbirlerine tam olarak anlatamadıklarından birbirlerinin beklentilerine cevap veremiyorlar. Öğretim elemanları, sınavsız geçişten dolayı gerekli akademik yeterliğe sahip olmayan bir öğrenci grubu olduğunu düşünüyor ve belki de bunu öğrencisine hissettiriyor. Öğretim elemanı aynı zamanda akademisyen olduğu için üst düzey bir çalışma içinde ve bundan dolayı öğrencisinden aslında gereksiz bir beklentiye girdiği de düşünülebilir. Bunun içinde öğrencisini yeterli ve gurur duyulacak bir çalışma içinde görmüyor olabilir.

Elde edilen sonuçlara göre bürokratik faktör ile kalite arasında bir ilişkinin olmaması da dikkat çekici bir sonuçtur. Bürokratik faktörün içerdiği yargılar incelendiğinde klasik ve hiyerarşik bir yönetim ile ilgili davranışlara yönelik yargılar olduğu görülmektedir. Hem yukarda varılan sonuçlardan da görüleceği gibi kurumda klasik yönetim anlayış ve alışkanlığının olması ve bunun kabul edilmesinden, hem de bu kurumda görev yapan öğretim elemanlarının çoğunun M.E.B. kökenli olmaları ve öğretim üyesi olmamalarından kaynaklanan nedenlerden dolayı bürokratik faktörün kalite üzerinde doğrudan etkili olmadığını düşünmüş olabilirler. Nitekim özdeğerlendirme çalışması esnasında kurumda görevli öğretim üyeleri, bürokrasinin akademik çalışmalar önünde bir engel olduğunu belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara ve eğitimcilere aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1- Meslek yüksekokulu yöneticileri ve öğretim elemanlarına örgüt kültürü konusunda eğitim verilebilir. Çünkü örgüt kültürü kalite ile olumlu yönde ve yüksek düzeyde ilişkili bir kavramdır.

2- Üst yönetim gerek öğretim elemanlarının kendi içlerinde gerekse öğrencilerle birlikte sosyal faaliyetler ve paylaşımlar düzenleyerek kurum kültürünün oluşabilmesine ve “biz” düşüncesinin yerleşebilmesine yardımcı olabilir.

3- Hem öğretim elemanları hem de öğrenciler katılımcı bir yönetimin eksikliğinden bahsetmişlerdir. Bu durum sadece bu meslek yüksekokulu için değil bir çok kurum için geçerlidir. Oysa Toplam Kalite Yönetimi tüm paydaşların söz sahibi olduğu bir yönetim şeklidir. Kurumlarda Toplam Kalite bilinci tam olarak yerleşmemiştir. Bu konudaki çalışmalara daha fazla önem verilerek artırılması sağlanabilir.

4- Meslek yüksekokullarında öğretim elemanları eğitici görevlerinin yanında araştırmacı kimliklerini de sürdürmeye çalışmaktadırlar. O yüzden onlara zaman kaybettirdiği düşüncesiyle bürokratik faktörlerden rahatsız olmaktadır. Bu faktörler mümkün olduğunca az vurgulanabilir.

5- Öğretim elemanları öğrencilerin derse aktif olarak katılmamasından, öğrenciler ise derslerin kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenmemesinden rahatsız olduklarını ifade etmişlerdir. Uzun, Güler ve Seyman’ın (2009) “*Meslek Yüksekokullarında Kalite Artırımı İçin Anlama ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesinde Yeni Yaklaşımlar*” adlı çalışmalarında da belirttikleri gibi farklı anlama ve buna yönelik farklı öğretme yöntemleri mevcuttur. Meslek yüksekokullarında görevli öğretim elemanlarına bir hizmet içi eğitim verilerek değişik öğretim yöntem ve teknikleri tanıtılabilir.

6- Kalite güvence kavramı günümüzde artık iyice önem kazanmaya başlanmış ve uygulanılmaya çalışılan bir kavramdır. Ancak uygulamanın önemli bir ayağı olan özdeğerlendirmenin tam olarak anlaşılamadığı ve gerçekçi olarak yapılamadığı da görülmektedir. Kurumların kaliteye sadece kavramsal bir bilgi olarak bakmayıp zaman zaman özdeğerlendirme uygulamaları yapmalarının kurumun kalitesini geliştireceği beklenebilir.

7- Akran Değerlendirmesi Modeli, kurumu kurumla aynı işi yapan kişiler tarafından değerlendirme mantığına dayandığı için, var olan ve kullanılan değerlendirme yöntemlerinden daha yapıcı bir değerlendirme türüdür. Bundan dolayı yöntemin kalite güvence ve akreditasyon alanında kullanımının yaygınlaştırılmasının kaliteyi geliştirme adına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

8- Bu model uygulanırken en önemli konu akran seçimidir. Değerlendirmeyi yapacak akran gruplarının kişisel düşüncelerinden arınıp, objektif olabilmeleri için kalite değerlendirme konusunda bilgisi olan veya en azından bu amaçla düzenlenmiş eğitim faaliyetlerine katılmış kişiler arasından oluşturulması çok önemlidir.

9- Akran Değerlendirmesi Modelinin okullarda incelenmesini önerdiği on dört kalite alanından kurum için öncelik teşkil eden bir veya birkaç tanesi seçilerek özdeğerlendirme yapılabilir ve kurumun durumu ortaya konulabilir.

10- Meslek Yüksekokulunda görev yapan öğretim görevlisi ve öğretim üyeleri arasında görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Onun için Meslek Yüksekokulları için öğretim görevlisi / öğretim üyesi ayırımına ilişkin yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akalp, Gizem; Yıldırım, Ebru. “*Küresel Rekabette, Öğrencinin Kalitesini Etkileyen Faktörlerin Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesine Etkisi: Uludağ Üniversitesi Örneği*”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya
- Aksu, Mualla. *Eğitimde Stratejik Planlama ve Toplam Kalite Yönetimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2002.
- Aktan, Coşkun Can; Gencel, Ufuk . “*Yükseköğretimde Akreditasyon*”, Değişim Çağında Yüksek Öğretim, Yaşar Üniversitesi Yayını, İzmir 2007.
- Akyüz, Birol; Özevren, Mina. “*Mesleki Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Müşteri Odaklılığın Önemi*”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya
- Akpınar, Burhan. “*Türk Mesleki ve Teknik Eğitim Sisteminin Avrupa Birliğine Uyum Sorunu*”, AB Kopenhag Süreci ve Maastricht Bildirgesi Açısından Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı, 7-8 Haziran 2005 Ankara
- Alkan, Cevat. Doğan, Hıfzı. Sezgin, İlhan. *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*, Nobel Yayın Dağıtım. İstanbul 2001.
- Aypay, Ahmet. “*Üniversitelerde Akademik Etkinlik ve Örgütsel Davranış Arasındaki İlişki*”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Bahar 2006, Sayı 46, ss: 175-198
- Bademci, Vahit. *Türkiye’de Okullar Ne İşe Yarar?*, Başkent Yayıncılık, Ankara 2000.
- Baker, Ronald L. “*Evaluating Quality and Effectiveness: Regional Accreditation Principles and Practices*” The Journal of Academic Librarianship Volume 28, Issues 1-2, January-February 2002, Pages 3-7

- Bilgili, Bilsen; Mezararkalı, Pınar; Kalkan, Ekrem; Kara, Fatih. “*Meslek Yüksek Okullarında ISO-9001 Kalite Standardı Yönetimi Uygulamaları Ve Eğitiminin Öğrencilerin Kimlik Algıları Açısından Araştırılması*” 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya
- Bonstingl, John Jay. *Kalite Okulları Eğitimde Toplam Kalite Yönetimine Giriş*, (çev: Hayal Köksal), Dünya Yayıncılık, İstanbul 2000.
- Bridge, Berna. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları*, Beyaz Yayınları, İstanbul 2003.
- Brown, Bettina Lankart., “*Kalite Geliştirme Ölçütleri ve Mesleki Eğitim*”, (çev. Hasan Hüseyin Aksoy), dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/938.pdf (21-01-2010)
- Bulut, Önder. “*Eğitim Yönetiminin Çağdaşlaştırılması: Eğitimde TKY uygulamaları ve Yararları*”, 2. Toplam Kalite Yönetimi Makale Yarışması - Ödül Kazanan Makaleler, TUSİAD-KALDER Yayınları, İstanbul 1998 .
- Cafoğlu, Zuhal. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Avni Akyol Ümit Kültür Vakfı, İstanbul 1996.
- Çetin, Kadir. *Öğrenci Odaklı Eğitim İçin Toplam Kalite Yönetimi*, Milli Eğitim Vakfı, Ankara 2002.
- Çetin, Canan; Akın, Besim; Erol, Vedat. *Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemi*, Beta Basım Yayım Dağıtım, 2. Basım, İstanbul 2001.
- Çetin, Kadir; Vural, Cevdet. “*Eğitimde Kalite Çalışmaları Ve Ödüllendirme*” Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Şubat 2005, Yıl : 5, Sayı : 60
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/cetin.htm>

- Dalgıç, Ali Çoşkun. Akay, Ersin. Halis, Muhsin. Öner, Mehmet D. “*Mühendislik Eğitiminin Akreditasyonu: Öz Değerlendirme Projesinin İnternet Üzerinde Uygulanması*”, ab.org.tr/ab05/tammetin/195.doc (30.08.2009)
- Durman, Mehmet. “*Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon*” Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, 1-3 Mart 2007, Ankara
http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/010. (14-09-2009)
- Düğer, Meryem. *Meslek Yüksek Okullarının Büro Yönetimi ve Sekreterlik Bölümü Eğitim Etkinliklerinin Toplam Kalite Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Ankara.
- Düğer, Yunus; Savaş, Ahmet Fevzi. “*Meslek Yüksekokulları Ve Yerel Yönetimler Arasında Eğitim Ve Hizmet Kalitesinin Arttırılması; Osmaneli Uygulamasında Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya
- Efil, İsmail. *Toplam Kalite Yönetimi*, Alfa Aktüel Yayınları, Bursa 2006.
- Emanet, Hakan. *EFQM Mükemmellik Modeli ile Kamu Yönetiminde Kalite Geliştirme ve Özdeğerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Saha Çalışması: Dikimevi Örneği*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gebze 2007.
- Ensari, Hoşcan. *21. YY Okulları için Toplam Kalite Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1999.
- Ensari, Hoşcan. *21. YY Okulları için Toplam Kalite Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, 4. Basım, İstanbul 2003.
- Erdil, Oya. Kitapçı, Hakan. Turan, Ergin. “*Örgüt Kültürünün Kalite Algısına ve İşletme Performansına Etkisi*”, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa 259-271 Nisan 2005.

- Eroğlu, Olgun. *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*,
<http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/eay/b0506/oeroglu.doc>
 (04.05.2009)
- Ertürk, Filiz. *İlköğretimde Örgüt Kültürü ve Kalite Uygulamaları Arasındaki İlişki*,
 (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale 2003.
- Glasser, William. *Okulda Kaliteli Eğitim : Öğrencileri Baskısız Yönetmek*, (çev. Ulaş Kaplan), Beyaz Yayınları, İstanbul 1999.
- Gültekin, Nihat. Sığı, Ünsal. “*Bir Kültür Boyutu Olarak Bireysellik-Ortaklaşa Davranışçılık ve Örgütsel Kültüre Yansımaları*”, Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt XXIII, Sayı 2, Sayfa 273-284, 2007
- Gürbüz, Rıza. “*Mesleki Ve Teknik Eğitimde Kalite Güvencesi, Geçerlilik ve Değerlendirme*”, Standart Dergisi, Yıl 40, Sayı 470, ISBN 1300-8366, S.85-87, Şubat 2001.
- Gürbüz, Rıza. “*Meslek Yüksekokullarında Hidrolik-Pnömatik Temelli Eğitim Programlarının Akreditasyonu*”, II. Ulusal Hidrolik ve Pnömatik Kongresi ve Sergisi, MMO Yayın No : E/2001/278-2 , İzmir 2001.
- Güvel, Alper E. “*Uluslararasılaştırma, Proje Geliştirme ve Finansman*”, III. Ulusal Meslek Yüksekokulları Müdürler Toplantısı, 8-9 Kasım 2007 Adana
- Halis, Muhsin. *Paradigmadan Uygulamaya Toplam Kalite Yönetimi ve ISO 9000 Kalite Güvence Sistemleri*, Beta Yayınları, İstanbul 2000.
- Hergüner, Gülten. “*Eğitimde Toplam Kalite Uygulamasının Sağlayacağı Yararlar*”, Eğitim Yönetimi Dergisi, Sayı:13, 1998.

- İçli, Gülnur. “İşletmelerin Meslek Yüksekokulu Mezunları İle İlgili Görüşleri ve Beklentileri (Lüleburgaz İlçe Sınırlarında Faaliyet Gösteren İşletmeler Üzerine Bir Araştırma)”, Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Yıl 2007, Cilt XXIII, Sayı 2
- Juran, J.M. *Quality Planning And Analysis*, McGraw Hill Book Comp., New York 1970.
- Kavukçu, Cansın. “Türk Sanayicisinin Mesleki Eğitimdeki Rolü ve Beklentileri”, Uluslararası Mesleki Eğitim ve İstihdam Semineri 16-18 ocak 2002 Ankara
- Kaya. Harun. “Kamu ve Özel sektör Kuruluşlarının Örgütsel Kültürünün Analizi ve Kurum Kültürünün Çalışanların Örgütsel Bağlılığına Etkisi: Görgül Bir Araştırma” Maliye Dergisi, Sayı 155, Sayfa 119-143, 2008
- Köksal, Hayal. *Kalite Okullarına Geçişte Toplam Kalite Yönetimi*, Dünya Yayıncılık, İstanbul 1998.
- Köse, Sevinç. Tetik, Semra. Ercan, Cuma “Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler”, Yönetim ve Ekonomi , Cilt:7 Say :1 Celal Bayar Üniversitesi, Manisa 2001.
- Kutlu, Hüseyin Ali. “Kaliteyi Algılamadaki Farklılıklar Üzerine Kafkas Üniversitesi Öğrencileri Arasında Bir Araştırma”, Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 21, Sayı: 1, 247-262, 2007
- Langford, David; Cleary, Barbara A. *Eğitimde Kalite Yönetimi*, Kal-Der Yayınları, İstanbul 1999.
- Maya, İlknur. “Mesleki Eğitimde Okullaşma Oranları Nasıl Yükseltilebilir?”, 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi 2009
oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/342.pdf (21-01-2010)
- Mahiroğlu, Ahmet; Buluç, Bekir. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetiminin Araçları” Politeknik Dergisi, 2 (1), 1999.

- Ören, Kenan. *Toplam Kalite Yönetiminde İnsan Gücü Faktörü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002.
- Özcan, Akın. *Toplam Kalite Yönetimi ve İnsan: Yöneticiler İçin Kobi'ler Üzerine Bir İnceleme*, Ezgi Kitabevi, Bursa 2001.
- Özçiftçi, Ayhan. Göloğlu, Cevdet, Kadı, İbrahim. “Yüksek öğretim Öncesi Teknik Eğitim İçin Öneriler” Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar arası Konferansı, 22-23 Ocak 2004
- Özdemir, Servet. “Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi”, Kirgizistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 2 : ss.253-270. 2002.
- Özdemir, Soner M. “Eğitim Kurumlarında Toplam Kalite Uygulamalarını Olumsuz Etkileyen Etmenler”, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 3 ss: 1-23, 2005.
- Rehber, Erkan. *Yükseköğretimde Kalite Sorunu: Akreditasyon ve Kalite Yönetimi*, Uludağ Üniversitesi Yayınları, Bursa 2002.
- Serin, Hasan; Aytekin Alper. “Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Yönetimi”, Bartın Orman Fakültesi Dergisi, Cilt:11, Sayı:15, ss:83-93, ISSN:1302-0943, 2009.
- Şener, Nilgün. “Takı-Kuyumculuk Eğitimi Veren Meslek Yüksekokullarındaki Eğitim Yeterliliği ve Kalitenin Arttırılması (Koü. Değirmendere Ali Özbay MYO Örneği)”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya
- Şimşek, Muhittin. *Sorularla Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Güvence Sistemleri*, Alfa Basım Yayım, İstanbul 2000.
- Şimşek, Muhittin. *Toplam Kalite Yönetimi*, Alfa Basım Yayım, 3. Baskı, İstanbul 2001.
- Şişman, Mehmet. Turan, Selahattin. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi- Teori ve Uygulama-*, PegemA Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 2002.

Taş, Halil. “*Toplam Kalite Yönetimi Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları*”, Millî Eğitim Dergisi, Sayı:145, ISSN: 1301-7669, Ankara 2000.

www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/tas.htm, (3-11-2009).

Tekin, Mehmet. Gümüş ve Metin. “*Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Nitelikli Yetiştirilmesi ve Mezunlarının İstihdam İmkânları*”, AB Kopenhag Süreci ve Mastriht Bildirgesi Açısından Mesleki Öğretim ve Eğitimi Bekleyen Zorluklar Uluslararası Konferansı, 7-8 Haziran 2005 Ankara.

Temel, Ali. “*Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*” Milli Eğitim Dergisi, (149), 48-50, 1999.

Terzi, Ali Rıza. *Örgüt Kültürü*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.

Uçar, Ali; Neriman Öztürk. “*Mesleki Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesi ve Türkiye’nin Öncelikleri*”, İnternational 2. Balkan Education congress 8-9-10 october 2004
www.mufettisler.net/.../Mesleki%20egitimde%20kalitenin%20gelistirilmesi.doc

Uçar, Ali; Neriman Öztürk. “*Eğitim Kurumları Performansının Geliştirilmesinde Özdeğerlendirmenin Önemi*”, Çağdaş Eğitim, yıl 30, sayı 319 (Nisan 2005), s. 37-44

Uzun, İbrahim; Güler, Fatih; Seyman, M. Nuri. “*Meslek Yüksekokullarında Kalite Artırımı İçin Anlama ve Öğrenme Yöntemlerinin Belirlenmesinde Yeni Yaklaşımlar*”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya

Üzel, İsmail. *Kalite Yönetim Sistemlerinde Eğitim ve Bir Uygulama*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

Varinli, İnci; Uzay, Nisfet. “*Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Hizmet Kalitesini Arttırmaya Yönelik Çalışmalar*” Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu I, Ankara 1997.

Varoğlu,Kadir; Kaplama, Volkan. “*Öğretim Kurumlarında Bir Toplam Kalite Yönetimi Aracı Olarak Öğrenmeyi Öğrenme Modeli ve Öğrenen Organizasyonlara Geçiş*”, Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu I, Ankara 1997.

Yatkin, Ahmet. *Toplam Kalite Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.

Yağcızeybek, Süleyman. “*Mesleki Eğitimde Kredi Transferi ve Akreditasyon*”,
http://www.biyomed.com/haber_detay.asp?haberID=284 (22 .01. 2009)

Yavuz, Cevit; Demirel, Mustafa; Sivrikaya, Deniz. “*Toplam Kalite Yönetiminde İletişimin Önemi*”, 1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu, Mayıs 2009, Konya

Yıldırım, Hasan Ali. *Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi*, Nobel Yayınevi, Ankara 2002.

Yozgat, Ayşegül. *Kız Meslek Liselerinde Toplam Kalite Yönetiminin Öğretime Uygulanabilirliğine ve Mevcut Durumdaki Uygulamalarına Yönelik Hazır Giyim Öğretmenlerinin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Ankara.

"Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Akreditasyon" Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, 1-3 Mart 2007, Ankara
<http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/010>. (14-09-2009)

Fevziye Mektepleri Vakfı.

<http://www.fmv.edu.tr/vakif/detay.aspx?SectionId=TLibqkG6z6LOmekbpqQITA%3d%3d&ContentId=qVxUucCeScmQ3cOwYfFZrQ%3d%3d&PartId=S%2fB0sjydN%2b1dMzaziqR4Fg%3d%3d> (24.11.2009).

Avrupa Akran Değerlendirmesi Kılavuzu.

http://www.peer-review-education.net/index.php?class=Calimero_Webpage&id=14762

M.E.B.

http://ikmep.meb.gov.tr/tr/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=56 (14-01-2010).

M.E.B. Personel Daire Başkanlığı.

www.psikolojikdanisma.net/sunular/iky/mukemmellik_modeli.ppt (01-04-2009)

Beykoz Lojistik Meslek Yüksekokulu.

www.beykoz.edu.tr/tr/akreditasyon (14-01-2010).

EKLER

EK 1: ÖĞRETİM ELEMANLARINA UYGULANAN ANKET FORMU

Değerli Öğretim Elemanı,

Bu anket, örgüt kültürü ile kalite uygulamaları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi ve sonuçlarının “ Avrupa Kalite Güvence Sisteminde Bir Dış değerlendirme Yöntemi Olan Akran Değerlendirmesinin Mesleki Eğitimde Uygulanması” konulu Yüksek Lisans tezimde kullanılması amacıyla hazırlanmıştır.

Anketten elde edilecek veriler sadece bu amaç için kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Tülin ACET

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen, aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanların yanındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.

1- Okuldaki görev unvanınız:

() Yönetici () Öğretim üyesi () Öğretim görevlisi/Okutman/Uzman

2- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

3- Yaşınız:

() 25 yaş ve altı () 26–30 () 31–35
() 36–40 () 41–45 () 45 yaş ve üzeri

4- Kıdeminiz:

() 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl
() 16–20 yıl () 21–25 yıl () 25 yıl ve üzeri

5- Bu okuldaki hizmet yılınız

() 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl
() 16–20 yıl () 21–25 yıl () 25 yıl ve üzeri

6- Eğitim Düzeyiniz:

() Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

7- Bu okuldaki görev biçiminiz:

() Üniversite Personeli () Serbest öğretim görevlisi

8- Branşınız:

- | | |
|--|---|
| ☐ Bilgisayar Teknolojileri ve Programcılığı | ☐ Muhasebe |
| ☐ Fotoğrafçılık | ☐ İşletme |
| ☐ İnşaat | ☐ Büro Yönetimi ve Sekreterlik |
| ☐ Elektrik | ☐ Çocuk Gelişimi |
| ☐ Tekstil | ☐ Matematik |
| ☐ Mobilya Dekorasyon | ☐ Fizik |
| ☐ Makine | ☐ Türk Dili |
| ☐ Grafik | ☐ Yabancı Dil |
| ☐ Gemi İnşaatı | ☐ A.İ.İ.T. |
| ☐ Güzel Sanatlar | ☐ Beden Eğitimi |

BİRİNCİ BÖLÜM BİTMİŞTİR. LÜTFEN İKİNCİ BÖLÜME GEÇİNİZ.

BÖLÜM II

Aşağıda okul kültürü ve kalite uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Lütfen önermeleri dikkatle okuyarak görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği ilgili kutucuğun içine (x) işareti koyarak belirtiniz.

Bu okulda;		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Öğrenciler görüşlerini açıkça ortaya koyar.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Personel öğrencilerle gurur duymaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Kararlar ortak alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bireysel gelişim için uygun ortam vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Sosyal gelişim için uygun ortam vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Mümkün olsa başka bir okulda çalışmak isterim.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Yeni bir yaklaşımı denemek için öğretim elemanları teşvik edilir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Öğrenciler sorunlarını öğretim elemanları ile rahatça paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Öğrencilerden beklenti yüksektir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Farklı öğretim yöntemleri denenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğrenci seviyesine uygun bir öğretim yapılır.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Sınıf içi kurallar öğrencinin katılımı ile belirlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Başarılı çalışmalar okulda duyurularak ödüllendirilir.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Ortaya çıkan sorunlar kısa sürede çözülür.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Hedefler, öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile belirlenir.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Bireyler farklı düşündükleri için dışlanmaz.	☐	☐	☐	☐	☐

20	Okul yönetiminin beklentileri öğretim elemanları ve öğrencilerce kolayca anlaşılır.	()	()	()	()	()
21	Karar verilirken öğrencilerin görüşü alınır.	()	()	()	()	()
22	Öğrenciler sorumluluklarının bilincindedirler.	()	()	()	()	()
23	Öğretim elemanları öğretim yöntemlerini seçerken özgürdürler.	()	()	()	()	()
24	Geleceğe ilişkin konular daima tartışılır.	()	()	()	()	()
25	Öğretim elemanları ve yöneticiler arasında çatışma yaşanmaktadır.	()	()	()	()	()
26	Öğretim elemanları ve yöneticiler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.	()	()	()	()	()
27	Her görev için yazılı görev tanımları vardır.	()	()	()	()	()
28	Yönetimin kararlarına nadiren karşı çıkılır.	()	()	()	()	()
29	Bireyler kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.	()	()	()	()	()
30	Okulun kendine özgü birçok geleneği vardır.	()	()	()	()	()
31	İnsanlar bu kurumda çalışmaktan hoşlanırlar.	()	()	()	()	()
32	Kurumda yaşanmış hikayeler çalışanlar tarafından iyi bilinir.	()	()	()	()	()
33	Okulun kendine özgü bir karakteri vardır.	()	()	()	()	()
34	Törenler ve kutlamalar çok önemlidir.	()	()	()	()	()
35	Semboller (sloganlar ve logolar) herkesin paylaştığı değerleri yansıtır.	()	()	()	()	()
36	Okula dışarıdan destek verenler, içerde geliştirilen program ve program ve politikaları etkiler.	()	()	()	()	()
37	Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.	()	()	()	()	()
38	Okul kendisi ile yarışan rakip okulları bilir.	()	()	()	()	()
39	Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.	()	()	()	()	()
40	Okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkileri beklenen düzeydedir.	()	()	()	()	()
41	Politikacıların okulun günlük yaşamı üzerinde anlamlı etkileri söz konusu değildir.	()	()	()	()	()
42	İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.	()	()	()	()	()
43	Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.	()	()	()	()	()
44	Yapılan faaliyetler koordine edilerek yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
45	Politikalar çoğunlukla okul içi politikalar sonucunda belirlenir.	()	()	()	()	()
46	Yönetici ve öğretim elemanları arasında güçlü bir dayanışma duygusu vardır.	()	()	()	()	()
47	Çoğu öğretim elemanı için öğretici kimliği okulun üyesi olmaktan daha önemlidir.	()	()	()	()	()
48	İnsanlar en değerli kaynak olarak görülmektedir.	()	()	()	()	()
49	Öğretim elemanları alınan kararlara eşit olarak katılırlar.	()	()	()	()	()

EK 2: ÖĞRENCİLERE UYGULANAN ANKET FORMU

Değerli Öğrencimiz,

Bu anketten elde edilecek veriler “ örgüt kültürü ile kalite uygulamaları” arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine yönelik bilimsel bir araştırma için kullanılacaktır. Bu nedenle ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ankete içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Tülin ACET
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde size ilişkin kişisel bilgiler sorulmaktadır. Lütfen, aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanların yanındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz.

1- Cinsiyetiniz:

() Kadın () Erkek

2- Yaşınız:

() 18 ve altı () 19–22 () 23–26 () 27 ve üzeri

3- Branşınız:

() Bilgisayar Teknolojileri ve Programcılığı () Muhasebe
() Fotoğrafçılık () İşletme
() İnşaat () Büro Yönetimi ve Sekreterlik
() Elektrik () Çocuk Gelişimi
() Tekstil () Mobilya Dekorasyon
() Makine () Grafik
() Gemi İnşaatı

BÖLÜM II

Aşağıda okul kültürü ve kalite uygulamaları arasındaki ilişki ile ilgili önermeler bulunmaktadır. Lütfen önermeleri dikkatle okuyarak görüşünüzü en iyi yansıtan seçeneği ilgili kutucuğun içine (x) işareti koyarak belirtiniz.

Bu okulda;		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğrenci kişiliğine saygı gösterilir.	()	()	()	()	()
2	Öğrenciler görüşlerini açıkça ortaya koyar.	()	()	()	()	()
3	Personel öğrencilerle gurur duymaktadır.	()	()	()	()	()
4	Kararlar ortak alınır.	()	()	()	()	()
5	Bireysel gelişim için uygun ortam vardır.	()	()	()	()	()
6	Sosyal gelişim için uygun ortam vardır.	()	()	()	()	()

7	Mümkün olsa başka bir okula gitmek isterim.	()	()	()	()	()
8	Öğrenciler yeni şeyler denemek için teşvik edilir.	()	()	()	()	()
9	Öğrenciler sorunlarını öğretim elemanları ile rahatça paylaşırlar.	()	()	()	()	()
10	Öğrenciler derslere aktif olarak katılmaktadırlar.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilerden beklenti yüksektir.	()	()	()	()	()
12	Farklı öğretim yöntemleri denenmektedir.	()	()	()	()	()
13	Programlar öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlenmektedir.	()	()	()	()	()
14	Öğrenci seviyesine uygun bir öğretim yapılır.	()	()	()	()	()
15	Sınıf içi kurallar öğrencinin katılımı ile belirlenir.	()	()	()	()	()
16	Başarılı çalışmalar okulda duyurularak ödüllendirilir.	()	()	()	()	()
17	Ortaya çıkan sorunlar kısa sürede çözülür.	()	()	()	()	()
18	Hedefler, öğretim elemanı ve öğrencilerin katılımı ile belirlenir.	()	()	()	()	()
19	Bireyler farklı düşündükleri için dışlanmaz.	()	()	()	()	()
20	Okul yönetiminin beklentileri öğretim elemanları ve öğrencilerce kolayca anlaşılır.	()	()	()	()	()
21	Karar verilirken öğrencilerin görüşü alınır.	()	()	()	()	()
22	Öğrenciler sorumluluklarının bilincindedirler.	()	()	()	()	()
23	Derslerde, öğrencilere geniş bir özgürlük tanınmaktadır.	()	()	()	()	()
24	Geleceğe ilişkin konular daima tartışılır.	()	()	()	()	()
25	Öğrenciler ve öğretim elemanları arasında çatışma yaşanmaktadır.	()	()	()	()	()
26	Öğrenciler ve öğretmenler açıkça belirlenmiş hedefleri izlemektedir.	()	()	()	()	()
27	Okulda her görev için yazılı görev tanımları vardır.	()	()	()	()	()
28	Yönetimin kararlarına nadiren karşı çıkılır.	()	()	()	()	()
29	Bireyler kararların nasıl alındığını nadiren anlarlar.	()	()	()	()	()
30	Okulun kendine özgü birçok geleneği vardır.	()	()	()	()	()
31	Öğrenciler bu kurumda öğrenim görmekten hoşlanırlar.	()	()	()	()	()
32	Kurumda yaşanmış hikayeler öğrenciler tarafından iyi bilinir.	()	()	()	()	()
33	Okulun kendine özgü bir karakteri vardır.	()	()	()	()	()
34	Törenler ve kutlamalar çok önemlidir.	()	()	()	()	()
35	Semboller (sloganlar ve logolar) herkesin paylaştığı değerleri yansıtır.	()	()	()	()	()
36	Okula dışarıdan destek verenler, içerde geliştirilen program ve program ve politikaları etkiler.	()	()	()	()	()
37	Okul yönetimi, kuralları ve prosedürleri izler.	()	()	()	()	()
38	Okul kendisi ile yarışan rakip okulları bilir.	()	()	()	()	()
39	Okul yeterince mali kaynağa sahiptir.	()	()	()	()	()
40	Okulun içinde bulunduğu toplumla ilişkileri beklenen düzeydedir.	()	()	()	()	()

41	Politikacıların okulun günlük yaşamı üzerinde anlamlı etkileri söz konusu değildir.	()	()	()	()	()
42	İnsanlar çok fazla bireysel çıkarlarına göre davranırlar.	()	()	()	()	()
43	Okul yönetimi sorunların çözümünü okul içinde çözmek eğilimindedir.	()	()	()	()	()
44	Yapılan faaliyetler koordine edilerek yapılmaktadır.	()	()	()	()	()
45	Politikalar çoğunlukla okul içi politikalar sonucunda belirlenir.	()	()	()	()	()
46	Öğrenci ve öğretim elemanları arasında güçlü bir dayanışma duygusu vardır.	()	()	()	()	()
47	Çoğu öğrenci için öğrenci kimliği okulun üyesi olmaktan daha önemlidir.	()	()	()	()	()
48	İnsanlar en değerli kaynak olarak görülmektedir.	()	()	()	()	()
49	Öğrenciler alınan kararlara katılırlar.	()	()	()	()	()