



**EĞİTİM VE İSTİHDAM İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA MESLEK
YÜKSEKOKULLARININ BEŞERÎ SERMAYE SAĞLAMA
KAPASİTESİ**

Eda Çarıkçı

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eda
Soyadı : ÇARIKCI
Bölümü : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının
Beşerî Sermaye Sağlama Kapasitesi
İngilizce Adı : The Capacity of Vocational Schools to Provide Human Capital in
the Context of the Relationship Between Education and Employment

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Eda ÇARIKCI

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eda ÇARIKCI tarafından hazırlanan "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşerî Sermaye Sağlama Kapasitesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Prof. Dr. Serkan KOŞAR

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Adem ÇİLEK

(Eğitim Bilimleri ABD, Çankırı Karatekin Üniversitesi)

.....

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAĞAN

(Eğitim Bilimleri ABD, Hacettepe Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 08.08.2024

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



*Mesleğini, işini
en iyi şekilde yapma gayreti atadan miras;
Rahmetli Osman Dedem ve Fehmi Dedeme...*

TEŞEKKÜR

Akademisyen olma isteğiyle başladığım lisansüstü eğitim hayatımda doktora çok ayrı bir yere sahip oldu benim için. İnsanın çok yönlü gelişimini destekleyen ve bakış açısına yön veren bu süreçte ilk günden bugüne çok şey öğrendim. Akademi dışında çalışıyor iken doktora yapmak ise kalite kaygısı güden ve fazla mükemmelliyetçi biri için zordu ve bu durum da bana verilen süreyi sonuna kadar kullanmama sebep oldu.

Kuşkusuz hayat çok değişkenli, doktora süreci de aynı şekilde; süreçteki bu değişkenleri konumlandırmayı ve yönetmeyi sağlamada motivasyon ve konsantrasyonu olumlu/olumsuz etkileyen çok fazla unsur söz konusu. Stres, kaygı, çaresizlik gibi mutluluk, gurur ve umut da bu sürece dâhil; yol inişli çıkışlı bir yol ama güzel olan şey bu yolda olmak. O nedenle karşılaşılan problemleri ve süreçteki zorlukları, bu akademik yolculuğun bir parçası olarak görmek ve kişiselleştirmemek gerektiğini düşünüyorum.

Birçok yönden fedakârlık gerektiren bu meşakkatli süreçte bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen, fikirlerini her zaman kıymetli bulduğum tez danışmanım değerli hocam Prof. Dr. Feyzi ULUĞ'a teşekkürlerimi sunarak başlamak isterim. Lisans eğitimimden bu yana gerek kendisinden aldığım derslerle gerekse Tez İzleme Komitesinde yer alarak, bu çalışmaya yön veren katkılarıyla çok şey öğrendiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, Tez İzleme Komitesinde yer alan Dr. Öğr.Üyesi Yusuf BADAVAN ve savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Adem ÇİLEK'e katkılarından ötürü çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitim hayatımda bana kazandırdıklarına minnettar olduğum ve kendilerine ne zaman bir şey danışsam içtenlikle dönüt veren, hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen Prof. Dr. Serkan KOŞAR ve Prof. Dr. Türker KURT hocalarım başta olmak üzere yüksek lisans ve doktora eğitimini benim için değerli kılan, Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalının değerli hocalarına teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin olgunlaşma sürecinde görüşlerine başvurduğum alan uzmanı değerli akademisyenlere de teşekkürüm içtendir.

Tezimin veri toplama sürecinde görüşlerinden istifade ettiğim, değerli vakitlerini bana ayıran meslek yüksekokulu öğretim elemanlarına, yöneticilerine, öğrencilerine ve sektör temsilcisi işverenlere çok teşekkür ederim.

Çalıştığım kurumda eğitimim için izin kullanırken bana gerekli kolaylığı sağlayan amirlerime, stresli ve yorucu işlerimizde güler yüzlü ve uyumlu yaklaşımlarıyla iyi ki birlikte çalışıyoruz dediğim mesai arkadaşlarıma ve içlerinde en çok da beni, yakınmalarımı her zaman bıkmadan içtenlikle dinleyen, destekleyen canım arkadaşım Aslı ablama ne kadar teşekkür etsem azdır.

Ve 26 yıllık eğitim hayatımın bu en zor sürecinde en büyük teşekkürüm ise kıymetli aileme. Aynı anda iki evladın da doktora yaptığı bir evde anne baba olarak stresimize ortak olan, bizimle birlikte yorulan, güvenlerini ve desteklerini her zaman hissettiğim varlık ve şükür sebebim canım annem ve babama, dualarıyla her daim güç veren biricik anneanneme ne kadar teşekkür etsem azdır, haklarını ödeyemem. Biricik kardeşim Sena ise en büyük dert ortağım, yol arkadaşım, varlığı göz aydınlığım.

Doktora eğitimime başladıktan kısa bir süre sonra aramızdan ayrılan Osman dedemin bugünümü görmesini çok isterdim, onu rahmetle ve özlemle anıyorum.

Varlıkları güç veren sevdiklerimiz iyi ki varlar; sevgi, şükür ve minnetle...

Eda ÇARIKCI

Ankara, 2024

**EĞİTİM VE İSTİHDAM İLİŞKİSİ BAĞLAMINDA MESLEK
YÜKSEKOKULLARININ BEŞERÎ SERMAYE SAĞLAMA
KAPASİTESİ
(Doktora Tezi)**

Eda Çarıkçı

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül 2024**

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında istihdam edilebilirliğin yordayıcısı olarak, meslek yüksekokullarının mezun istihdam edilebilirliği için beşerî sermaye oluşturma işlevini değerlendirmektir. Bu kapsamda beşerî sermaye arzı ile işgücü piyasası talepleri arasındaki eşgüdümü, meslek yüksekokulu (MYO) öğrencileri ve öğretim elemanları ile sektörel talepler açısından sorgulamak ve yükseköğretim sisteminin etkinliğini güçlendirmeye yönelik bir model oluşturmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda planlanan çalışma, yakınsayan paralel desende bir karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntemin kullanım gerekçeleri bakımından ‘tamamlayıcılık’ ve ‘veri çeşitlemesi’ esasıyla yürütülen bu çalışmada nihai durumda elde edilen nitel ve nicel veriler birleştirme yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular bölümündeki model önerisiyle ortaya konulmuştur. Nitel araştırma bölümünde betimsel tarama modeli ve olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış; verilere betimsel içerik analizi uygulanmıştır. Nitel araştırmada istihdam edilebilirlik ve beşerî sermaye olgusuna odaklanılmış ve istihdam odaklı meslekî eğitim için arz ve talep araştırması yapılmıştır. Bu kapsamda, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet üniversiteleri bünyesindeki MYO son sınıf öğrencileri, öğretim elemanları ve sektördeki işverenlerle görüşmeler yapılmıştır. MYO ve bölümleri bakımından maksimum çeşitlilik gözetilerek 12 MYO öğrencisi ve 10 MYO öğretim elemanı ve aynı şekilde sektör ve firma ölçeği bakımından maksimum çeşitlilik gözetilerek 7 işveren ile görüşme yapılmıştır. MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algılarının incelenmesini amaçlayan nicel araştırma bölümünde tarama modeli kullanılmış olup

verilerinin analizinde, betimsel istatistikler ile t-testi, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için ise Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Nicel araştırma kapsamında MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algılarını ölçmeye yönelik olarak, 5'li likert tipinde 3 alt boyut ve 23 maddeden oluşan “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)” geliştirilmiştir. Hem pilot uygulama hem de esas uygulamada ölçek Google Forms’a aktarılmış ve çevrim içi veri toplama yöntemiyle veriler toplanmıştır. Geliştirilen ölçeğin uygulanacağı çalışma evreni, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet üniversiteleri bünyesinde yer alan MYO'lardan oluşmaktadır. Evrene ilişkin örneklem belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ve oranlama yöntemi kullanılarak 452 öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre istihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatür taramasında öne çıkan beceriler takım çalışması/işbirliği, iletişim, problem çözme, çatışma yönetimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile sistem ve teknoloji kullanımı olup en fazla becerinin sırasıyla kişisel uyum kategorisinde, sonrasında beşerî sermaye ve son olarak da kariyer kimliği kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı incelendiğinde, algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte öğrenim kademesine ve cinsiyete göre algı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrencilerin istihdam edilebilirlik algısı en yüksek kişisel uyum boyutundadır. MYO Öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO’ların beşerî sermaye sağlama kapasitesi değerlendirildiğinde öğretimsel sermaye kategorisinde meslekî beceriler, istihdam odaklı eğitim ve sektörel talepler; sosyokültürel sermaye kategorisinde mezun izleme ve takip sistemi, insan ilişkileri, sosyal ağ ve güvenilirlik; piyasa değeri sermayesi kategorisinde ise işyeri eğitimi ve staj, okul-sektör işbirliği, kurumsal imaj ve aranan eleman yetiştirme öne çıkmaktadır. İşverenlerin işe alım sürecinde adaylarda görmek istedikleri beceriler arasında ilk sırada meslekî beceriler gelmektedir. Girişimcilik ve dürüstlük, sadakat, güvenilirlik, iyi ahlak ve düzgün karakter gibi olumlu kişilik özellikleri de işverenler tarafından en fazla önem verilen beceri ve özellikler arasında yer almaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu olarak, araştırma kapsamında geliştirilen model ile okulların tematik hale getirilerek sektöre yakın konumlandırılması güz ve bahar dönemlerinin yanı sıra üçüncü dönem olarak yaz döneminin de eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi, meslekî ehliyeti gösterir nitelikte sertifika eğitimleri düzenlenmesi ve öğrencilerin meslekî gelişimlerini ve beşerî sermaye donanımlarını destekleyecek nitelikte uygulama dersleri, iş yeri eğitimleri ile staj uygulamalarının süresinin artırılması şeklinde temel uygulama önerileri sunulmuştur. Geliştirilen modelin, sistem paydaşlarının beklentilerini karşılayacağı, MYO’ların tercih edilmesinde teşvik edici olacağı ve okuldan işe geçişte zaman ve meslekî donanım bakımından etkinlik sağlayacağı değerlendirilmektedir. Ayrıca yapılan araştırma kapsamında, üniversite ölçeğinde MYO’lara ayrılan kaynakların artırılması, uygulamadaki meslekî eğitim modeline ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, MYO’lardaki uygulamalı ders saatlerinin ve staj sürelerinin artırılması, MYO öğrencileri için meslekî ehliyeti gösterir nitelikte sertifika eğitimleri düzenlenmesi, istihdam politikalarına veri sağlamak üzere bölgesel bazda sektörel talep araştırmaları ile istihdam odaklı eğitim için arz ve talep araştırması yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslekî eğitim, beşerî sermaye, istihdam edilebilirlik, işgücü piyasası, meslek yüksekokulları, istihdam odaklı eğitim modeli

Sayfa Adedi: xxi + 231

Danışman: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

**THE CAPACITY OF VOCATIONAL SCHOOLS TO PROVIDE
HUMAN CAPITAL IN THE CONTEXT OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN EDUCATION AND EMPLOYMENT**

(Ph.D Thesis)

Eda arıkçı

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2024

ABSTRACT

The main purpose of this study is to evaluate the human capital creation function of vocational schools for graduate employability as a predictor of employability in the context of the education-employment relationship. In this context, it is aimed to question the coordination between human capital supply and labor market demands in terms of vocational school's (VS) students and lecturers and sectoral demands and to create a model to strengthen the effectiveness of the higher education system. The study planned in line with this purpose is a mixed method research with a convergent parallel design. In this study, which was conducted on the basis of 'complementarity' and 'data triangulation' in terms of the reasons for using the mixed method, the qualitative and quantitative data obtained in the final situation were evaluated by combining method and presented with the model proposal in the findings section. In the qualitative research section, the descriptive survey model and phenomenology design were used and descriptive content analysis was applied to the data. In the qualitative research, the focus was on employability and human capital, and supply and demand research was conducted for employment-oriented vocational training. In this context, interviews were held with senior VS's students, lecturers and employers in the

sector within the state universities within the borders of Ankara. In this way, interviews were held with 12 VS's students and 10 VS's lecturers, considering maximum diversity in terms of vocational school and departments, and 7 employers, considering maximum diversity in terms of sector and company scale. A survey model was used in the quantitative research section aiming to examine the employability perceptions of vocational school students. In the analysis of quantitative research data, descriptive statistics and t-test were used, and Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the construct validity of the developed scale. Within the scope of quantitative research, the "Employability Perception Scale (EPS)" consisting of 3 sub-dimensions and 23 items in a 5-point Likert type was developed to measure the employability perceptions of vocational school students. In both the pilot application and the main application, the scale was transferred to Google Forms and data were collected through online data collection method. The study population to which the developed scale will be applied consists of the vocational schools within the borders of Ankara province within the state universities. While determining the sample for the population, data were collected from a total of 452 students using stratified sampling and proportioning methods, which are among the random sampling methods. According to the results of the research, the skills that stand out in the literature review on employability skills are teamwork/collaboration, communication, problem solving, conflict management, critical and creative thinking, and use of systems and technology. When the employability perception of VS's students is examined, it is seen that their perception levels are high, but there is no statistically significant difference in their perception levels according to education level and gender. Students' employability perception is highest in the personal adaptation dimension. According to the opinions of faculty members, when the human capital provision capacity of VS is evaluated, vocational skills, employment-oriented education and sectoral demands are in the educational capital category; graduate tracking and tracking system, human relations, social network and reliability in the sociocultural capital category; In the market value capital category, workplace training and internship, school-sector cooperation, corporate image and training sought-after personnel come to the fore. Professional skills come first among the skills that employers want to see in candidates during the recruitment process. Positive personality traits such as entrepreneurship and honesty, loyalty, reliability, good morals and decent character are among the skills and characteristics given the most importance by employers. As another result of the research, with the model developed within the scope of the research; basic implementation suggestions are presented such as positioning the schools close to the sector by making them thematic, including the summer term as the third term in the education process in addition to the fall and spring semesters, organizing certificate trainings that demonstrate professional competence, and increasing the duration of practical courses, workplace trainings and internship practices to support students' professional development and human capital equipment. It is evaluated that the developed model will meet the expectations of the system stakeholders, will be an incentive for vocational schools to be preferred and will provide efficiency in terms of time and professional equipment in the transition from school to work. In addition, within the scope of the research, it is recommended to increase the resources allocated to vocational schools at the university scale, to examine stakeholder opinions on the vocational education model being implemented, to increase the number of applied course hours and internship periods in VS, to organize certificate trainings for VS's students to demonstrate vocational qualifications, to conduct sectoral demand research on a regional basis to provide data for employment policies, and to conduct supply and demand research for employment-oriented education.

Key Words: Vocational education, human capital, employability, labor market, vocational schools, employment-oriented education model

Page Number: xxi + 231

Supervisor: Prof. Dr. Feyzi ULUĞ



İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar.....	12
BÖLÜM II.....	14
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1. Meslekî Eğitim ve Niteliği	15
2.1.1. Meslekî Eğitimin Tarihsel Süreci	15

2.1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Meslekî Eğitim	17
2.1.3. Türk Yükseköğretim Sisteminde Meslek Yüksekokulları	21
2.1.3. Meslekî Eğitim Sistemleri Bakımından Almanya ve Amerika	22
2.1.4. Meslekî Eğitimde Sorun Alanları	25
2.2. İşgücü Piyasası Politikaları	27
2.2.1. Aktif İşgücü Piyasası Politikaları (AİPP)	29
2.2.2. Pasif İşgücü Piyasası Politikaları (PİPP)	30
2.2.3. TÜİK İstihdam Verileri Kapsamında Türkiye’de İşgücü Piyasasının Genel Görünümü	32
2.2.4. Kalkınma Planlarında Meslekî Eğitim ve İstihdam Politikaları.....	37
2.3. İstihdam Kavramı.....	42
2.3.1. Tam İstihdam	43
2.3.2. Eksik İstihdam	43
2.3.3. Aşırı İstihdam.....	43
2.3.4. Kayıt Dışı İstihdam	44
2.4. Eğitim ve İstihdam İlişkisi.....	44
2.5. Beşerî Sermaye ve Kavramsal Alt Boyutları.....	47
2.5.1. Öğretimsel Sermaye.....	48
2.5.1. Sosyal Sermaye.....	49
2.5.1. Kültürel Sermaye	50
2.5.1. Psikolojik Sermaye.....	50
2.5.1. Piyasa Değeri Sermayesi.....	51
2.6. İstihdam Edilebilirlik.....	51
2.6.1. İstihdam Edilebilirliğin Kavramsal Gelişimi	52
2.6.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı.....	53
2.6.3. İstihdam Edilebilirlik Becerileri.....	55
2.6.4. İstihdam Edilebilirlik ve Beşerî Sermaye İlişkisi	57
2.7. İlgili Araştırmalar	58
2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	58

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	63
BÖLÜM III	68
YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Modeli	68
3.1.1. Karma Yöntem Araştırması	68
3.1.2. Araştırmanın Yapısal Modeli	69
3.2. Yakınsayan Paralel/Eş Zamanlı Desen	70
3.2.1. Araştırmada Nitel Boyut	72
3.2.2. Araştırmada Nicel Boyut.....	73
3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması.....	74
3.3.1. Nicel Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	75
3.3.2. Nitel Araştırmanın Katılımcıları.....	78
3.4. Veri Toplama Araçları	82
3.4.1. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)	82
3.4.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirliği ..	85
3.4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)	86
3.4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	91
3.4.2.3. Ölçek Güvenirliği.....	94
3.4.2.4. Normallik.....	96
3.4.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Görüşme Formu.....	98
3.4.4. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşme Formu.....	99
3.4.5. İşveren Görüşme Formu	100
3.4.6. Görüşme Formlarının Geçerlik ve Güvenirliği.....	101
3.5. Verilerin Analizi.....	103
3.5.1. Nitel Araştırma Verilerinin Analizi	103
3.5.2. Nicel Araştırma Verilerinin Analizi	105
BÖLÜM IV	106

BULGULAR VE YORUM	106
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	109
4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Nitel Araştırma Bulguları ve Yorum.....	109
4.2.1.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulda Kazandığı Beceriler.....	110
4.2.1.2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı.....	113
4.2.1.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliği Artırmaya İlişkin Görüşleri	117
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Nicel Araştırma Bulguları ve Yorum	118
4.2.2.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeyi	120
4.2.2.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular	124
4.2.2.3. İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular	124
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
4.3.1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslek Yüksekokullarının Tercih Edilme Sebepleri	126
4.3.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslek Yüksekokullarının Öğrencilere Kazandırdığı İstihdam Edilebilirlik Becerileri.....	128
4.3.3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları.....	130
4.3.4. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslekî Eğitimde Öne Çıkan Sorunlar	136
4.3.5. Öğretim Elemanlarının Meslekî Eğitimin Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesine Yönelik Önerileri	139
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	143
4.4.1. İşe Alım Sürecinde İşverenlerin Adaylarda Görmek İstedikleri Temel Beceriler	143

4.4.2. İşverenler Tarafından Düzenlenen Meslekî Eğitimler	146
4.4.3. İşverenlerin Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları.....	147
4.4.4. İşverenlerin Meslek Yüksekokullarına İlişkin Genel Değerlendirmesi....	149
4.4.5. İşveren Görüşlerine Göre Meslekî Eğitime ilişkin Sorunlar	151
4.4.6. Meslekî Eğitimin Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesine Yönelik İşveren Önerileri.....	153
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	155
4.5.1. Meslek Yüksekokulları İstihdam Odaklı 3 + 3 Eğitim Modeli.....	155
4.5.2. Geliştirilen Model Kapsamında Sunulan Öneriler	160
4.5.2.1. Girdi Boyutuna İlişkin Öneriler	160
4.5.2.2. Süreç Boyutuna İlişkin Öneriler	161
4.5.2.3. Çıktı Boyutuna İlişkin Öneriler.....	162
4.5.2.4. Dönüt Boyutuna İlişkin Öneriler	162
4.5.2.5. Çevre Boyutuna İlişkin Öneriler	162
BÖLÜM V	164
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	164
5.1. Tartışma.....	164
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	164
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	166
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	169
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	173
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	176
5.2. Sonuç	180
5.3. Öneriler	181
5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	181
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler.....	183
KAYNAKLAR.....	184
EKLER	208

EK 1. Etik Komisyonu Onayı	209
EK 2. Uygulama İznine İlişkin Onay Yazıları.....	210
EK 3. Görüşme Formları	220
EK 4. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ) Google Anket Formu	225
EK 5. İstihdam Edilebilirlik Algısı Anket Formu.....	226
EK 6. Ulusal ve Uluslararası Raporlar ile Alan Yazındaki Çalışmalarda Yer Alan İstihdam Edilebilirlik Becerileri.....	227



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Meslekî Ortaöğretim İstatistikleri	20
Tablo 2. Meslek Yüksekokulu Sayıları	22
Tablo 3. Eğitim Durumuna Göre Temel İşgücü Göstergeleri	33
Tablo 4. İşgücüne İlişkin Tamamlayıcı Göstergeler.....	34
Tablo 5. Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olanların Oranı (%).....	34
Tablo 6. Sektöre Göre İstihdam Edilenler	35
Tablo 7. Temel İşgücü Göstergeleri.....	35
Tablo 8. Tarihsel Süreçte Kalkınma Planlarına Yansıyan Meslekî Eğitim ve İstihdam Politikaları.....	37
Tablo 9. Araştırma Evreninden Örnekleme Alınabilecek MYO ve Bölümler	76
Tablo 10. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Üniversite MYO ve Bölümler	78
Tablo 11. Katılımcı Öğrenci Bilgileri.....	79
Tablo 12. Katılımcı Öğretim Elemanı Bilgileri	80
Tablo 13. Katılımcı İşveren Bilgileri	81
Tablo 14. İEAÖ Pilot Uygulama Katılımcı Bilgileri	87
Tablo 15. Madde-Toplam (Item-Total) Korelasyonu.....	88
Tablo 16. Pilot Uygulama Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları	89
Tablo 17. Pilot Uygulama AFA Sonuçları (Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi).....	90
Tablo 18. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ) Uyum Değerleri	92
Tablo 19. İEAÖ Cronbach's Alpha İç Tutarlık Katsayısı.....	94
Tablo 20. İEAÖ Madde-Toplam (Item-Total) Korelasyonu	94
Tablo 21. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplandırmalar.....	96

Tablo 22. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	97
Tablo 23. <i>MYO Öğrencilerine Yönelik Görüşme Soruları</i>	99
Tablo 24. <i>MYO Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşme Soruları</i>	100
Tablo 25. <i>İşverenlere Yönelik Görüşme Soruları</i>	101
Tablo 26. <i>İstihdam Edilebilirlik Becerileri</i>	107
Tablo 27. <i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulda Kazandığı Beceriler</i>	110
Tablo 28. <i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısına İlişkin Bulgular</i>	114
Tablo 29. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinin Nihai Uygulamasına İlişkin Katılımcı Bilgileri</i>	119
Tablo 30. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinin Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	120
Tablo 31. <i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeyi</i>	121
Tablo 32. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Kariyer Kimliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	121
Tablo 33. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Beşerî Sermaye Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	122
Tablo 34. <i>İstihdam Edilebilirlik Algısı Kişisel Uyum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler</i>	123
Tablo 35. <i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	124
Tablo 36. <i>Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları</i>	125
Tablo 37. <i>Meslek Yüksekokullarının Tercih Edilme Sebepleri</i>	126
Tablo 38. <i>MYO'ların Öğrencilere Kazandırdığı İstihdam Edilebilirlik Becerileri</i>	128
Tablo 39. <i>Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları</i>	130
Tablo 40. <i>İşe Alım Sürecinde İşverenlerin Adaylarda Görmek İstedikleri Temel Beceriler</i>	144
Tablo 41. <i>Çalışanlar İçin Düzenlenen Kurumsal Meslekî Eğitimler</i>	146
Tablo 42. <i>İşverenlerin Meslek Yüksekokullarına İlişkin Genel Değerlendirmesi</i>	149
Tablo 43. <i>Model Önerisine Esas Paydaş Görüşleri</i>	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kavramsal çerçeve	14
Şekil 2. Türk millî eğitim sistemi ve meslekî eğitimin yeri	19
Şekil 4. Araştırmanın yol haritası.....	73
Şekil 5. Ölçek geliştirme süreci işlem adımları.....	83
Şekil 6. İEAÖ Yamaç birikinti grafiği (scree-plot).....	89
Şekil 7. DFA Sonucu yol şeması.....	93
Şekil 8. İstihdam edilebilirlik becerileri	107
Şekil 9. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin gözünden istihdam edilebilirliği artırmaya ilişkin öneriler	117
Şekil 10. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre meslekî eğitime ilişkin sorunlar.....	137
Şekil 11. Öğretim elemanlarının meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik önerileri	140
Şekil 12. İşveren görüşlerine göre meslekî eğitime ilişkin sorunlar	151
Şekil 13. Meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik işveren önerileri .	153
Şekil 14. Meslek yüksekokulları yapısal eğitim modeli.....	158
Şekil 15. Meslek yüksekokulları istihdam odaklı 3 + 3 eğitim modeli.....	160

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	Adjusted Goodness of Fit Index
AİPP	Aktif İşgücü Piyasası Politikaları
BYKP	Beş Yıllık Kalkınma Planı
CFI	Comparative Fit Index
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI	Goodness of Fit Index
İEAÖ	İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği
İŞKUR	Türkiye İş Kurumu
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYO	Meslek Yüksekokulu
NNFI	Non-Normed Fit Index
PİPP	Pasif İşgücü Piyasası Politikaları
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
SBB	Strateji ve Bütçe Başkanlığı
SRMR	Standardized Root Mean Square Residual
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
İK	İnsan Kaynakları
A	Akademisyen (Öğretim Elemanı)
İ	İşveren
Ö	Öğrenci
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labor Organization)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş, çalışmanın çerçevesine ayna tutan bir bölüm özelliğindedir. Bu bakımdan burada, ilgili literatür temel alınmak suretiyle gerçekleştirilen araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'nin sağlıktan ekonomiye, eğitimden sosyal yaşama pek çok alanda kendini gösteren gelişim dinamiği istihdam alanına da yansımakta ancak bu alanlardaki tehdit unsurları da önemini korumaktadır. Bu tehdit unsurlarının ele alınması, sürdürülebilir kalkınma ve ekonomik büyümenin, sosyal istikrarın ve tüm bireyler için yaşam kalitesinin iyileştirilmesinin sağlanması açısından büyük öneme sahiptir. İstihdam alanında dikkat çeken en belirgin tehdit unsuru ise ulusal ölçekteki işgücüne katılımıda yaşanan sorunlardır. İşgücü piyasasının ülke ekonomisi ve toplumsal hayat açısından önemi, bu piyasanın ülkedeki ekonomik faaliyetler için itici bir güç olmasından ileri gelmektedir. Uluslararası konjonktür ve gelişme eğilimleri açısından ele alınacak olursa, ülke ekonomisinin katma değer yaratabilmesi öncelikle katma değer yaratan sektörlerde iş fırsatları oluşturup istihdam sağlayabilmesine bağlıdır. Bu noktada işgücü arzı ve talebinin eşleşmesiyle ortaya çıkan istihdam oranı ise doğal ve kaçınılmaz olarak mevcut işgücünün beceri düzeyine bağlı bulunmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 30).

İstihdam sürecine ilişkin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası “Çalışma, herkesin hakkı ve ödevidir. Devlet, çalışanların hayat seviyesini yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için

Çalışanları ve işsizleri korumak, çalışmayı desteklemek, işsizliği nemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak ve çalışma barışını sağlamak için gerekli tedbirleri alır” (md. 49) hükmünü amirdir. Dolayısıyla sosyal devlet anlayışı kapsamında devletin temel görevlerinden biri, nitelikli işgücü yetiştirmek ve etkin istihdam politikalarıyla işsizliğin nne geçmektir; bunun sağlanması için de piyasa odaklı meslekî eğitim ve etkin işgücü piyasası politikaları önem taşımaktadır.

Türkiye’deki istihdam verilerine bakıldığında, 19-24 yaş aralığındaki gençlerin -OECD lkeleri arasında en yüksek oran olarak- yüzde 28,8’i ne eğitimde ne istihdamdadır; aynı kategoride 20-24 yaş arasındaki gençlerin oranı ise yüzde 33,3’tür (OECD, 2020). TİK 2023 yılı işgücü istatistiklerine göre ise 15-24 yaş aralığındaki gençlerin ne eğitimde ne istihdamda olanlarının oranı yüzde 22,5’tir. 11.Kalkınma Planında yer alan hedefler arasında söz konusu gençlerin eğitimde ve istihdamda olmama nedenlerine uygun olarak, işgücüne ve istihdama katılımlarını artırmak üzere teşvik programları uygulanması ve bu gençlere meslekî alan belirlenmesine yönelik eğitim ihtiyaç analizi yapılması yer almaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Bu hedeflerin hayata geçirilmesi meslekî eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında yapısal sorunları da görünür kılacaktır. “Bireyin aldığı eğitimin çalışma hayatında karşılığının olmaması durumunda işsizlik veya eğitim aldığı alan dışında çalışarak eksik istihdamın oluşması gibi önemli yapısal sorunlar ortaya çıkmaktadır” (zkan’dan aktaran Işık, 2019). Bahse konu yapısal sorunlar arasında yer alan işsizlik ve alan dışı istihdam, mezunların donanımı ile işgücü piyasası taleplerinin uyumlu olmayışına dikkat çekmektedir. Diplomaların işgücü piyasasının kapasite ve beklentileri karşısında giderek daha çok değersiz hale gelmesi eğitimli işgücünü umutsuzluğa sevk etmekte, geçim kaygısıyla niteliklerinin altındaki işleri kabul etmelerine neden olmaktadır (elik, 2018, s. 149). Bu noktada işsizlik sorununun yapısal karakteri itibarıyla özellikle genç işsizliğin çözümünde beşerî sermaye yatırımı olarak bireylerin mevcut oranda yeteneklerinin geliştirilmesi veya yeni beceriler kazandırılması amacıyla uygulanan meslekî eğitimin kritik önem taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır (Işık, 2019).

Emek yoğun üretim anlayışından sermaye yoğun üretime geçişle beraber iş piyasalarının nitelikli işgücü ihtiyacı da artmıştır. Işgc piyasası etkinliği, işgücü arzının işgücü talebiyle nicelik ve niteliksel olarak uyumlu olmasıyla sağlanabilmektedir. Işgc arzı ve talebinin optimal düzeyde eşleşebilmesi için eğitim ve istihdam politikalarının da dördüncü sanayi devriminin işgücü piyasasında dönüşüm yaratan değişimlerine uyum sağlaması kaçınılmaz

görülmektedir. Geleceğin işgücü piyasası açısından yeni yetenek formülü de meslekî teknik beceriler ve sosyal becerilerin toplamı şeklindedir (INSEAD, 2017). İş piyasasının artan nitelikli işgücü ihtiyacıyla beraber küresel rekabet edebilirliğin de artırılması ihtiyacı, süreç içerisinde birikimli artan oranlı işsizlikler nedeniyle, odağı meslekî ve teknik eğitim ile bu alanda adeta reçete olacak nitelikte model arayışlarına yöneltmiştir.

Günümüzün modern toplumunda bilgi, bir rekabet unsuru haline gelmiştir ve ülkelerin geleceği de verilen eğitimin başarısıyla değerlendirilmektedir. Türkiye açısından bakıldığında rekabet avantajı sağlayacak en önemli kaynak, sahip olunan genç nüfustur. Meslekî eğitim, bu genç nüfusun niteliğini ve istihdam edilebilirliğini artırmada ve işgücü piyasasının ara eleman ihtiyacını karşılamada önemli bir yere sahiptir (Işık, 2019). Ancak piyasanın ihtiyaç duyduğu ara eleman talebinin meslekî ve teknik eğitim mezunlarından karşılanabilirliği yeterli düzeyde değildir. Literatürde bu durum akademik başarısı yüksek öğrencilerin meslekî eğitimi tercih etmemesi, meslekî eğitim sisteminin işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmaması, mevcut meslekî eğitim programlarının tüm paydaşlarca yeterince işbirliği içinde güncellenmemesi, donanım eksikliği ve eğitim personelinin yeterli sektör tecrübesinin olmaması gibi genel nedenlerle ilişkilendirilmektedir (MEB, 2014).

OECD (2020, s. 243)'ye göre ülkeler için ekonomik gelişmeyi hızlandırma ve küresel dünyada rekabet gücünü artırma, ancak piyasanın ihtiyaç duyduğu meslekî ve teknik becerilere sahip işgücünün artırılması yoluyla bu yöndeki beklentileri karşılayabilmeyle sağlanabilir ki bu da ancak güçlü meslekî eğitim programlarına sahip olan ülkeler için mümkündür. Meslekî eğitim, doğrudan bir meslek ve o mesleğe ait davranış kalıplarının, teori ve uygulama bilgisini kapsayan eğitim öğretim faaliyetleri ile o ülkenin üretim, istihdam, iş hayatı ve sosyoekonomik piyasa koşullarına göre şekillenen bir eğitim türüdür. Bu anlamda “meslekî ve teknik eğitim sosyal ve ekonomik sektörler ile işbirliği içinde ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlâkına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil işgücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır.” (MEB, 2018, s. 21). Öğrencilere bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırarak onları meslekî açıdan yetkin bireyler olarak yetiştirmek, meslekî eğitim veren kurumların temel görevleri arasında yer almaktadır (MEB, 2014). Eğitimle birlikte niteliği artırılmış insan gücünün piyasada karşılık bulan faaliyetleri de mal ve hizmet üretimine ve ülke ekonomisine önemli katkılar sağlayacaktır. İşe hazır mezunlar, işveren beklentilerini

karşılamanın yanı sıra küresel rekabet edebilirliği geliştirme çabasında olan ülkeler için ekonomik belirsizlik dönemlerinde düşük maliyetli vasıflı işgücü ve üretken nüfus desteği sunmaktadır (Jackson, 2015).

Sağlıklı bir eğitim-istihdam ilişkisi kurabilmek için yapılması gerekenler 11.Kalkınma Planı (2019-2023) İşgücü Piyasası ve Genç İstihdamı Özel İhtisas Komisyonu Raporu'nda şu şekilde ifade edilmektedir:

Eğitimin tek fonksiyonu işgücü piyasasının istediği becerilerle kişileri donatmak değildir. Diğer yandan bir ekonominin gerekli insan kaynağının belirlenmesi, eğitimin belli oranda bu ihtiyacı karşılamak üzere dizayn edilmesi gerekmektedir. Bu sebeple işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu becerilerle, eğitim sisteminde kişiye kazandırılan becerilerin uyumlu olması beklenmektedir. Diğer yandan işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre eğitim sisteminin organize edilmesi ve gençlerin yönlendirilmeleri gerekmektedir. (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s.78).

Burada belirtilen politika önerisinin anlamlılığı yanında, öğrencilerin öğrenim gördüğü meslek dalında almış olduğu eğitimle, o meslek için gerekli beceri, yetkinlik ve yeterlilikleri ne derece geliştirdikleri ve öğrenci olarak aldıkları eğitimden beklentilerinin ne derecede karşılandığı da son derece önem taşıyan ayrı bir konudur. Meslekî Yeterlilik Kurumu tarafından iş piyasasının ve eğitim kurumlarının öncelikli ihtiyaçları ve sektör komitelerinin önerileri dikkate alınarak belirlenmekte olan meslek standartları (MYK, t.y.) bu noktada eğitim sistemi ile piyasa temelindeki arz ve talebin uyumlu eşleşmesinde etkin bir role sahiptir. Dolayısıyla, meslekî eğitim sisteminin hem işgücünün hem de işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, arz ve talebin nicelik ve nitelik bakımından uyumunun sağlanması noktasında önem taşımaktadır.

İşgücü piyasası dinamik bir yapıya sahiptir ve bu yapının ihtiyaçları da küresel rekabet koşulları ve gerektirdiği beceriler doğrultusunda değişiklik göstermektedir. Dünya Ekonomik Forumu tarafından yapılan geleceğin meslekleri araştırması sonuçlarına göre, beş yıl içinde işgücü piyasasında bugün ihtiyaç duyulan becerilerin yüzde 35'i değişecektir. Dolayısıyla, Dünya Ekonomik Forumu'nun geleceğin becerilerini araştırdığı anketi ve Küresel Rekabet Endeksi Raporu (2017) da dikkate alınarak istihdam edilebilirlik için hangi becerilere yatırım yapılması gerektiği ve yarının işgücü piyasası için nasıl hazırlanılması gerektiği gibi sorulara bugünden yanıt aranmalıdır (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 7-8).

Gelişmekte olan ülkelerde eğitim planlamasına ilişkin yaşanan sorunlar; öğrenim kademeleri arası konu bütünlüğü ve koordinasyon eksikliği, eğitim talebi ve kapasitesi arasındaki boşluk, eğitimin maliyeti, yönetsel beceriler ve öğretim elemanı yeterlikleri bağlamında finansal olmayan sınırlılıklar ve işgücü piyasasıyla eğitim sistemi arasındaki arz-talep

dengeşizliği olarak özetlenmiştir (Coombs, 1966). 11.Kalkınma Planı İřęücü Piyasası ve Genç İstihdamı zel İhtisas Komisyonu alışmaları sonucunda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde Türkiye’deki iřęc piyasasının temel sorun alanlarına bakıldığında, iřęc eğitim seviyesinin düşük olması, kayıt dışı istihdam yüksekliği, ekonominin iş yaratma kapasitesinin düşüklüğü, düşük ücretli çalışmanın yaygın oluşu ve beceri uyurşmazlığı ne çıkmaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2018).

Etkili eğitim ve istihdam politikaları, sürdürülebilir ekonomik büyümeyi teşvik edebilecek, bireylerin ve toplumların yaşam kalitesini iyileştirebilecek vasıflı bir iş gücü oluşturmak için büyük önem taşımaktadır. Bu noktada ekonomik ve sosyal ihtiyaçlara cevap verebilecek donanımına sahip iřęcnn yetiştirilmesi ve değişen koşullara uyum, her ülke için temel görev niteliğindedir. Dayanıklılık, zekâ, istihdam edilebilirlik ise değişime ayak uydurma mücadelesinde temel başarı araçlarıdır (Baruch, 2004, s. 62). Eğitimin kalitesi istihdam edilebilirliği, elde edilen kazanç miktarını ve beraberinde yaşam kalitesini büyük ölçüde artırmakta, bu süreçte eğitimsel kazanımlar bireyi iřęcnde daha çekici kılmaktadır (OECD, ty). İstihdam edilebilirlik, devlet politikası bağlamında makro açıdan tam istihdamın sağlanması; mikro açıdan ise bireyin arzuladığı bir işte çalışma olasılığı olarak karşılık bulmaktadır (Forrier & Sels, 2003, s. 104). Bu noktada istihdam edilebilirlik kavramı, öğrencilerin yükseköğretim sonrası iş hayatına uyum sağlayabilmeleri için yeteneklerinin farkında olmalarının sağlanması amacına hizmet etmektedir (Tien, Wang, Chu & Huang, 2012).

Küresel rekabetin etkisiyle özellikle gelişmekte olan ülkelerde yüksek işsizlik ve kayıt dışı istihdamın artması gibi sorunlarla etkin mücadele gerekirken istihdamda yaşanan nitelik-beceri uyurşmazlığı problemlerine de etkili çözümler üretmek gerekmektedir. Öte yandan, iş süreçlerinde bilgi teknolojileri kullanımı yaygınlaştığı talep kesiminin yükselen nitelik ve beceri ihtiyaçları karşısında beşerî sermayenin önemi de her geçen gün daha çok artmaktadır (Işık, 2019). Nitekim alanyazında yükseköğretimin bireylere kazandırdığı beşerî sermaye ile istihdam edilebilirlik arasında pozitif ilişki bulunduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Baruch, Bell & Gray, 2005; Daut, Mokhtar & Pangil, 2012; Donald, Baruch & Ashleigh, 2019; Useem & Karabel, 1986). Bireylere kazandırılması amaçlanan beceriler, istihdam edilebilirlikte beşerî sermayenin merkezi bir unsuru olarak konumlandırılmaktadır (Jackson & Chapman 2012). Eğitim sürecinde kazanılan bilgiler ışığında geliştirilen beceriler, istihdam edilebilirlikte büyük ölçüde belirleyicidir. Bilgiye dayalı iřęcne olan

talep, beşerî sermayenin gelişmesi için bir sinyal görevi görürken (Daut, Mokhtar & Pangil, 2014, s. 3) buna duyarsızlık da eğitim içeriğinin demode olması anlamına gelmektedir. Buradan hareketle beşerî sermaye kapsamında eğitimsel niteliklerin, istihdamı etkileyen bir faktör olduğu ortadadır. Sonuç olarak daha yüksek eğitim almış kişilerin daha yüksek kazanç elde ettiği, bunun da verimliliği artırarak ekonomik büyümeye katkı sağladığı çıkarımını yapmak mümkündür. Lucas (1988) ve Rebelo (1991) beşerî sermayeye yapılan yatırımları eğitimde harcanan zamanın fırsat maliyeti olarak tanımlamış ve beşerî sermayenin genellikle eğitim yoluyla ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir.

Eğitim kurumlarının niteliği ve kalite yeterliliği sağlamadaki rolü, bir bireye özgü beşerî sermaye birikimi ile büyük ölçüde ilişkilidir (Daut, Mokhtar & Pangil, 2012, s. 34). Useem ve Karabel (1986) üniversitelerin, mezunlarına üç farklı türde beşerî sermaye donanımı kazandırabileceğine yönelik bir çerçeve oluşturmuştur: Öğretimsel sermaye (edinilen bilgi miktarı), sosyal sermaye (kişisel ilişkiler, iletişim ağları ve başarı güdüsü) ve kültürel sermaye (toplumun prestij sembollerine verdiği değer). Baruch, Bell ve Gray (2005) ise Useem ve Karabel (1986)'in beşerî sermaye çerçevesini, psikolojik sermaye ve piyasa değeri sermayesini de kapsayacak biçimde beş boyuta genişletmiştir. Bu yaklaşımla beşerî sermaye çerçevesi; eğitimsel kazanımları ifade eden 'öğretimsel sermaye' (Judge, Cable, Boudreau & Bertz, 1995), iletişim ağları ve insanlar arası kurulan bağlantıları ifade eden 'sosyal sermaye' (Daut, Mokhtar & Pangil, 2012, s. 34), prestij ve statü sembollerine verilen değeri ifade eden 'kültürel sermaye', öz farkındalık, benlik saygısı gibi içsel değerleri kapsayan 'psikolojik sermaye' ve bu dört sermaye türünden temel alarak, öğrenim süresince edinilen staj, piyasa deneyimlerini içeren 'piyasa değeri sermayesi' (Baruch, Bell & Gray, 2005, s. 54) ile açıklanmaktadır. Bu yeni yaklaşımın, doğrudan veya dolaylı olarak bireylerin üretkenliğine katkı sağlayabilen sosyal, kültürel, psikolojik ve akademik gelişimlerini dikkate alan; aynı zamanda beşerî sermaye kuramının merkezinde yer alan iktisadi bakış açısını koruyabilen daha geniş kapsamlı bir beşerî sermaye kavramlaştırması olduğunu söylemek mümkündür (Tomer'den aktaran Fidan & Koç, 2019).

Ülkelerin makro eğitim harcamalarının olumlu sonuçlar üretebilmesi ve bireysel anlamda eğitim yatırımlarından sağlanacak fayda maksimizasyonu için eğitim yatırımlarının planlanması ve işgücü piyasası ile uyumlaştırılması gerektiği açıktır (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 79). Birçok ülke özellikle 2013'ten bu yana meslekî eğitim politikalarında önemli reformlar uygulamıştır (OECD, 2020, s. 243). Bu kapsamda yükseköğretimin bir çıktısı

olarak beşerî sermaye, bir meslekî eğitim kurumu olan meslek yüksekokullarında istihdam edilebilirliği sağlamaya dönük olarak ne kadar etkindir, değerlendirilmesi gerekmektedir. Meslekî eğitimde temel sorun eğitim-istihdam dengesinin sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Bu sorunun çözülmesinde ise yerel ihtiyaçlar ile iş piyasası beklentilerindeki sürekli değişimin analiz edilerek iş dünyasıyla eş güdümün sağlanması ve ihtiyaca göre politika geliştirilmesinin etkili olduğu düşünülmektedir (Işık, 2019). Yüksek kaliteli meslekî eğitim sistemlerinde, işverenlerle işbirliği çok önemlidir. Meslekî eğitimde kalite için öne çıkan noktalar, programlarda öğretilen becerilerin işgücü piyasası talepleriyle uyumu, öğrencilere genel ve iş yaşamına aktarılabilir beceriler kazandırma, yeterli kariyer rehberliği sağlama, eğitim kadrosunun piyasayı yakından takip ederek güncel yaklaşımlara sahip olması ve uygulamalı eğitimlerle öğrencilere sektör deneyimi kazandırılmasıdır (OECD, 2020, s. 243).

Meslekî eğitim, gelir seviyesinde artış, emeğin verimliliğini artırma, teknolojiyi içselleştirme ve gelir dağılımında adaleti yerleştirme rolüyle ekonomik kalkınmaya da katkı sağlamaktadır (Yalçın, 2017). İstihdamın ekonomik kalkınmayla ilişkisi üzerine, eğitimin ekonomik etkileri (Adam, 2016) ve ekonomik büyüme ile istihdam ilişkisini (Altınöz, 2019) inceleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında literatürde yer alan çalışmaların genel olarak konuları itibarıyla genç işsizliği (Akgün, 2019; Tufan-Demiray, 2003), mezun istihdam edilebilirliği (Clarke, 2018; Jackson, 2016), istihdam sorunları (Erden-Özsoy, 2015-Aralık; Öz, 2017; Yüksel, 2015), meslek yüksekokullarının sorunları (Alkan, Suiçmez, Aydınkal & Şahin, 2014; Aytekin, Turan-Özdemir, Ediz & Ceylan, 2015; Günay, Açıkgöz, Çelik & Öztürk, 2019; Yıldırım, Sertel & Özmen-Akyol, 2017) karşılaştırmalı meslekî eğitim modelleri (Koç, 2019; Yalçın, 2017), sürdürülebilir kalkınma (Küçüköksel & Akpınar, 2016) ile piyasa gözünden istihdam edilebilirlik becerilerinin (Collet, Hine & Plessis, 2015; Dodd, Steele & Randall, 2015) ve istihdam edilebilme yeteneğini etkileyen temel belirleyici faktörlerin incelendiği (Çelik, 2018; Çöğür, Tüzemen-Atik & Çakmak, 2009) araştırmalar olduğu görülmektedir. Son dönemde yabancı literatürde öğrencilerin eğitim ve istihdam edilebilirlik algıları (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018) ve beşerî sermayenin, algılanan istihdam edilebilirlik üzerindeki rolü (Donald, Baruch & Ashleigh, 2019) üzerine yapılan araştırmalar da dikkat çekmektedir.

Meslekî eğitim ve istihdam konusuna buraya kadar anlatılmaya çalışılan çerçeveden yaklaşıldığında; temelde üretim tekniklerinde yaşanan değişim ve dönüşüme bağlı olarak

aktif nüfus içerisinde bulunmasına rağmen niteliği nedeniyle iş piyasasına entegre olamayan işgücünün yaşadığı işsizlik problemiyle etkili biçimde mücadele özel önemde bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu noktada arz talep dengesizliğinden kaynaklı yapısal işsizliğe alternatif çözümler geliştirmek, sosyal devlet olmanın ve toplumsal sorumluluğun bir gereği olarak görülmelidir. Dolayısıyla bütüncül bir yaklaşım içinde hem istihdam edilebilirlik becerileri kazandırmada yükseköğretimin beşerî sermaye sağlama kapasitesini ve meslek yüksekokullarının etkinliğini analiz ederek sorun alanlarını tespit etmek hem de eğitim-istihdam ilişkisini daha çok güçlendirmeye yönelik daha işlevsel bir model ortaya koyma ihtiyacı duymak, bu çalışmanın ortaya çıkmasındaki en önemli itici unsurlar olarak kendisini göstermiş bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın çıkış noktası eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında, meslek yüksekokullarının mezun istihdam edilebilirliği için beşerî sermaye oluşturma işlevini ortaya koymaktır. Bu çerçevede çalışmanın temel amacı, beşerî sermaye arzı ile işgücü piyasası talepleri arasındaki eşgüdümü meslek yüksekokulu öğrencileri ve öğretim elemanları ile sektörel talepler açısından sorgulamak ve Türk Yükseköğretim Sisteminin etkinliğini güçlendirmeye yönelik bir model oluşturmaktır.

Bu amaç çerçevesinde gerçekleştirilen çalışma, aşağıdaki sorulara cevap aramaktadır:

1. Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında istihdam edilebilirlik becerileri nelerdir?
2. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı nasıldır?
3. Mezun istihdam edilebilirliği bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesine ilişkin meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
4. İşverenlerin, beşerî sermaye sağlama açısından meslek yüksekokullarına bakışı nasıldır?
5. İstihdam edilebilirliğin artırılmasında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama rolü ve etkisi nasıl bir modelle açıklanabilir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin çıktıları işgücü piyasasının girdilerini oluşturmaktadır. Bilgi çağı ve küreselleşmenin etkisiyle beşerî sermayeye yani insana yapılan yatırımların eğitim ve istihdam ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi daha da önemli hale gelmiş; ülkelerin gücü

artık yetişmiş insan gücü ile ölçülmeye başlamıştır. Eğitim, öncelikle bireye birey üzerinden de topluma yapılan bir yatırımdır (Uluğ, 2018). Bu bağlamda ülkeler, genç nüfuslarının becerilerini ve istihdam edilebilirliklerini artırmak, toplumdaki eşitsizlikleri azaltmak için eğitim sistemlerini geliştirmeye ve iyileştirmeye çalışmaktadırlar (Hanushek & Woessmann, 2010).

Paris'te 1948'de UNESCO tarafından düzenlenen kongrede alınan kararlardan biri de “meslekî eğitim herkesin yararlanmasına açık tutulmalı ve yükseköğretim herkesin yeteneği ve başarısı ölçüsünde açık olmalıdır” şeklindedir. O dönemden bugüne değişmeyen bir gerçek olan meslekî eğitim günümüzde de son derece önemli bir yere sahiptir (Sarıbiyık, 2019). Meslekî eğitimin önemi, yapısal sorunlarının çözülmesi ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. Yapılan bir çalışmaya göre genellikle bir mesleğe yönelik “uygulama ağırlıklı” eğitim vermesi beklenen meslek yüksekokulları ile yüksekokullardan mezun olan yaklaşık her üç kişiden biri (yüzde 29,9) aldığı eğitimin iş hayatına hiç katkısı olmadığı, azımsanamayacak bir kısmı da (yüzde 7,5) çok az katkı sağladığı görüşündedir (Işık, 2019). Bu durum, söz konusu eğitimle elde edilen kazanımların istihdam edilebilirliği sağlama etkisinin güçlü olmadığını düşündürmektedir.

2021-2023 yıllarını kapsayan Orta Vadeli Mali Planda ekonomi politikasının temel amacı, yeni ekonomi programları ile elde edilen kazanımların korunarak geliştirilmesi, iç ve dış dengenin yeniden sağlanması, bu denge üzerine inşa edilecek stratejik reformlarla kapsayıcı, sürdürülebilir ve istihdam odaklı büyümeyi hedefleyen politikalarla küresel ekonomide ortaya çıkan yeni normalin oluşturduğu iktisadi fırsatları da kullanarak üretime, ihracata ve finansal istikrara dayalı ekonomik dönüşümün ve değişimin gerçekleştirilmesi olarak ortaya konulmuştur.

İstihdam odaklı büyüme hedefinin gerçekleştirilmesinde, nitelikli işgücünün yetişmesi önem taşımaktadır. Türkiye’de iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman yetiştirme sorumluluğu, yükseköğretim düzeyinde meslek yüksekokulları aracılığıyla yerine getirilmektedir. Ülke ekonomisinin uluslararası rekabet gücünün yükseltilmesi ancak gelişmiş meslek yüksekokulları ve bunların yetiştirdiği nitelikli işgücü ile mümkün olabilecektir (Sarıbiyık, 2019).

Üniversite mezunlarının istihdam edilebilirliği, bir ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınması üzerindeki yüksek etkisine rağmen, geniş ölçüde tartışılmışsa da tam olarak anlaşılamamış bir kavramdır (Wickramasinghe & Perera, 2014). Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde

gençlerin işgücü piyasasında karşılaştığı sorunları doğru anlamak, genç istihdamı ve piyasa odaklı doğru politika ve uygulamalar için daha fazla önem taşımaktadır (Yalçın, 2017). Ülke gerçeklerine, ekonomik ve teknolojik gelişmelere cevap verecek düzeyde etkili insan gücü plânlamasının yapılması ve bu doğrultuda yükseköğretim kurumlarındaki eğitimin niteliğinin artırılması, beşerî sermaye yatırımlarının temelini oluşturmaktadır.

Beşerî sermaye, özü itibarıyla “emeğin niteliğini, etkinliğini ve verimliliğini artıran unsurların birleşimidir” (Tiryakioğlu, 2008, s. 324). İnsana yapılan bir yatırım olması yönüyle beşerî sermaye, emeğini, kapasitesini, beceri ve deneyimini ülke yararına kullanabilen ve bunu dolaylı veya doğrudan üretime dönüştürebilen nitelikli insan gücü demektir (Yetik, 2018). Eğitim, beşerî sermayenin etkin kılınması için en temel unsurdur. Eğitimin beşerî sermaye açısından en önemli unsur olarak kabul edilmesinde, bireylerin işgücü kabiliyetlerini (Soubbotina, 2004) ve verimliliği artırması önemli bir etkidir (Herndon, 2008).

Eğitim, insan sermayesinin en temel özelliği olan verimliliğe ve etkinliğe yani girdi ile çıktı arasındaki ilişkinin iyileştirilmesi çabasına katkıda bulunmayı amaçlar (Yetik, 2018). Meslekî eğitimin iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda öğretim programlarında değişimi sürekli kılacak biçimde yeniden yapılandırılması ve iş piyasasıyla koordinasyonun artırılarak, işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması önem taşımaktadır. Esasen istihdam sorununun temelinde işgücü piyasasındaki arz talep dengesizliği yatmaktadır. Bu da mezunların işsiz kalmasına ya da eğitimini aldıkları alanların dışında başka işlerde çalışmalarına neden olabilmektedir (Özsoy, 2015). Meslekî eğitimde sorunlara yönelik paydaş görüşleri tam bir pusula görevi görmektedir, bu bağlamda üniversitelerde öğretim elemanlarının, öğrencilerin ve iş dünyasının meslek yüksekokullarına bakış açısı ve algıları konu ile ilgili birçok sorunun ana kaynağını oluşturmaktadır (Günay, Açıkgöz, Çelik & Öztürk, 2019).

On Birinci Kalkınma Planındaki meslekî ve teknik eğitime ilişkin hedefler arasında uluslararası yatırımcılarımızın, özellikli alanlarda ihtiyaç duydukları nitelikli işgücünün yetiştirilmesi için ilgili sektörle işbirliği içinde çalışılması, eğitim-istihdam-üretim ilişkisinin güçlendirilmesi ile yerli ve millî savunma sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi yer almaktadır. Bu kapsamda meslekî eğitimin yükseköğretim kademesi olan meslek yüksekokullarında bireylere istihdam edilebilirlik becerileri kazandırması noktasında söz konusu eğitimin niteliği önem taşımaktadır. Eğitimde nitelik kavramı eğitim

programlarının hedeflerinin yanı sıra farklı iş çevrelerinin tanımları doğrultusunda da farklı içerikler kazanabilir. Kişilere kazandırılacak olan niteliklerin hem iş ile ilgili hem de toplumsal hayatın geneli ile ilgili, çeşitli bilgi ve becerileri içermesi gerekmektedir. Niteliği meydana getiren bu bilgi, beceri ve yetenekler tamamen spesifik, düzenli, bireyin üstünde, toplumsal olarak standart hale getirilmiş şekilde oluşmaktadır (Ünal, 1995, s. 477-478).

Değişen psikolojik sözleşmeyle birlikte günümüzde insanlar kurumun kendilerine hizmet etmesini bekler konumdadır (Baruch, 2003). Oysa geçmişte, insanların çalıştıkları kurumlara hayatları boyunca hizmet etmesi bekleniyordu; bu gerçek durum olmasa bile, arzulanan gelişmeydi. Yeni psikolojik sözleşmenin çalışanlara yaşam boyu istihdam sözü verememesi bağlılık, aidiyet duygusu ve sadakatin kaybolmasına neden olmuştur; bu bağlamda çalışanların kariyer gelişimlerine destek olmak, beşerî sermayeyi elde tutmanın en önemli araçlarından biri haline gelmiştir (Baruch, 2001). Bireyleri üniversiteden işgücü piyasasına geçişe hazırlama bağlamında mezun istihdam edilebilirliği ve kariyer gelişimi alanları arasında köprü kuracak çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Beşerî sermayenin bileşenleri kapsamında istihdam edilebilirlik becerilerinin belirlenmesi (Baruch, Bell & Gray, 2005) yalnızca nitelikli işgücünün yetiştirilmesi açısından değil; yetiştirilen işgücünün psikolojik iyi oluş yaklaşımı doğrultusunda yetkinliklerinin bilincinde olması kariyer planlamalarını da daha sağlıklı yapmaları (Baruch, Bell & Gray, 2005, s. 54) açısından fayda sağlayacaktır.

1.4. Varsayımlar

1. Bu çalışma için belirlenen araştırma yönteminin, öngörülen amaçlar için uygun olduğu kabul edilmiştir.
2. Araştırmanın katılımcılarından MYO öğrencileri, İstihdam Edilebilirlik Algısı Anket Formu ve Görüşme Formunda yer alan sorulara; işverenler ve MYO öğretim elemanları da aynı şekilde kendilerine yöneltilen Görüşme Formunda yer alan sorulara herhangi bir etki altında kalmaksızın doğru, eksiksiz ve samimi cevaplar vermişlerdir.
3. MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik ile ilgili algıları ölçülebilir niteliktedir.
4. Bire bir görüşme yapılan MYO öğrencileri, öğretim elemanları ve işverenlerin mevcut deneyim ve yaşantılarının, araştırılan kavramlara ilişkin doğru değerlendirme ve çıkarımlar yapabilecek düzeydedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, veri toplama sürecinde nicel araştırma bölümünün örneklemine oluşturan Ankara ilindeki devlet üniversiteleri bünyesindeki MYO'larda öğrenim gören öğrencilerin ve nitel araştırma bölümünün çalışma gruplarını oluşturan Ankara ilindeki MYO'larda görevli öğretim elemanları, mezun durumundaki MYO öğrencileri ve işveren/İK yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır. Burada vakıf MYO'larının ve vakıf üniversitelerinin araştırma örneklemine dahil edilmemiş oluşu bir sınırlılık olarak görülebilir. MYO öğrencileri dışında kalan diğer üniversite öğrencilerinin konuya ilişkin görüşleri farklılık gösterebilir, dolayısıyla araştırma sonuçları tüm üniversite öğrencilerine genellenememektedir. Araştırma kapsamındaki bazı görüşmelerin ve ölçek geliştirmeye dair veri toplama sürecinin çevrim içi ortamda gerçekleştirilmiş olması sınırlılığı da söz konusudur. Ayrıca, elde edilen verilerin katılımcıların öznel değerlendirmelerinden ibaret oluşu, verilen cevaplarda sosyal beğenirlik faktöründen kaynaklanabilecek tesadüfi hataları ve öznel değerlendirme yanlılığını göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir. Bununla birlikte araştırmaların doğası gereği olası bir miktar ölçme hatasının varlığı da bir sınırlılık olarak görülebilir.

1.6. Tanımlar

Meslek Yüksekokulu: Belirli bir mesleğe yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, iki yıl süreli eğitim öğretimle ön lisans derecesi veren yükseköğretim kurumu (2547 Sayılı Kanun).

Meslekî Eğitim: Belirli bir meslek alanına ilişkin bilgi, beceri ve davranış kazandıran, bireyin yeteneklerini geliştirerek, ulusal ve uluslararası istihdamına imkân sağlayacak şekilde yetiştirilmesini sağlayan eğitim türü (MEB, 2014).

Beceri: Öğrenime/tecrübeye bağlı olarak bir işi başarma; bilgiyi uygulamaya yönelik kullanma yeteneği (MEGEP, t. y.).

Yeterlilik: Bir işi/görevi yerine getirme gücünü sağlayan özel bilgi; ehliyet, yeterlik (TDK, t. y.)

Yetkinlik: Bilgi, beceri ve tutumları performansa yansıtan gözlemlenebilir davranış, kanıtlanmış kabiliyet (Athey & Orth, 1999; Boyatzis, 2008).

İşgücü: Belirli bir dönemi içinde ekonomik mal ve hizmetlerin üretimi için emek arzında bulunan çalışma çağındaki nüfus (TÜİK, 2023, s. 7).

İşgücü Piyasası: Üretimin temel unsurlarından biri olan emek arz ve talebinin karşı karşıya gelmesi sonucu oluşturulan çalışma koşullarının ve ücretlerin belirlendiğı piyasa (Zaim, 1997).

İstihdam: Bir ülkenin bir yıl boyunca gerçekleştirdiğı tüm ekonomik faaliyetlere katılan insan gücünün kullanılma, çalışma veya çalıştırılması düzeyi (Uysal, 2007, s. 55).

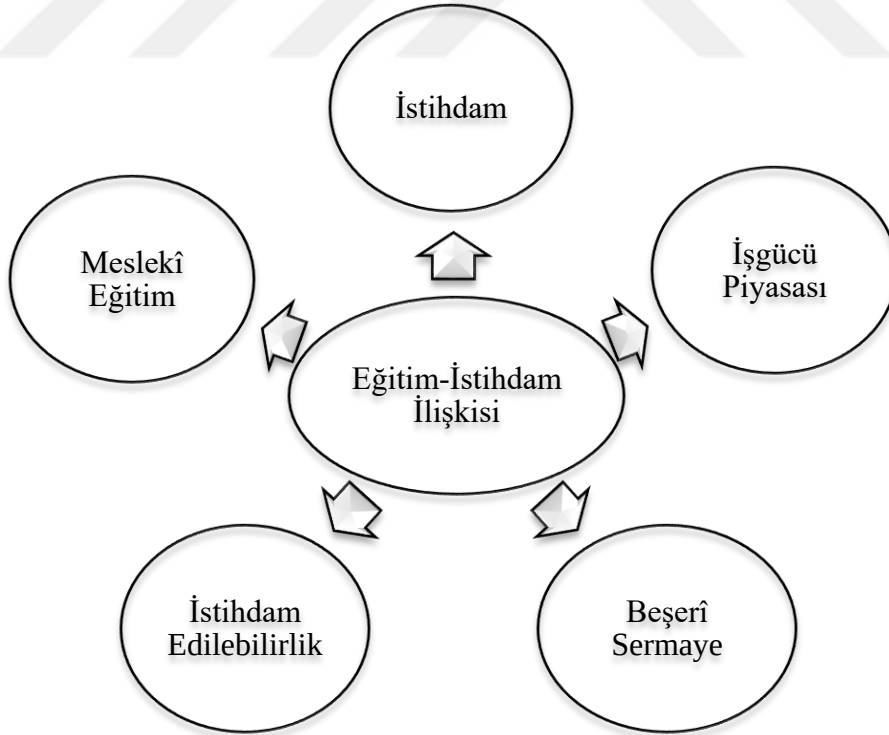
İstihdam Edilebilirlik: Bireyin arzuladığı işe girme ya da çalışmakta olduğı işinde çalışmaya devam edebilme yeteneğı (Rothwell & Arnold, 2007, s. 25).

Beşerî Sermaye: İşgücünün sahip olduğı bilgi, beceri, tutum ve yatkınlıklar toplamı olarak, işgücünü oluşturan bireylerin genel ve meslekî eğitim ile yaşantıları üzerinden sahip olduğı her türlü yetenek ve niteliklerin birleşimi (Bal, 2011; Schultz, 1961).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili görülen alanyazın incelenmiştir. Araştırma için belirlenen kavramsal çerçeve kapsamındaki temel araştırma alanları Şekil-1’de de görülebileceği gibi istihdam, istihdam edilebilirlik, meslekî eğitim, işgücü piyasası ve beşerî sermaye olarak ele alınmıştır.



Şekil 1. Kavramsal çerçeve

2.1. Meslekî Eğitim ve Niteliği

Toplumların ve ekonomilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak üzere bireye kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve yetkinlikler anlamında eğitim olgusu yüzyıllar boyunca zenginleşerek gelişim ve değişim göstermiştir. 18. ve 19. yüzyıllardaki Sanayi Devrimi, üretimi el işi mekanik ürünlerden fabrika temelli imalata kaydırarak ekonomik ve toplumsal açıdan kurum, kültür ve yaşam biçimlerini köklü biçimde dönüşüme sürüklemiştir. Sanayi Devriminden sonra işgücü piyasalarının talep ettiği özelleşmiş ve farklılaşmış becerilerin arzında yaşanan zorlukla birlikte bu alandaki eğitimin daha farklı ve daha işlevsel temeller üzerine oturtulması yönünde tartışma ve arayışlar başlamıştır. Bunun sonucu olarak da meslekî eğitim kendine özgü karakter ve farklı işlevleriyle genel eğitimden ayrılmıştır (Özer, 2020, s. 233).

Meslekî eğitim çeşitli parametrelere sahip olmakla birlikte ekonomi ve iş piyasasındaki dönüşümlerden doğrudan etkilenen bir eğitim türüdür. Meslekî eğitimin temel amacı; ülkenin ve bireyin istihdam açısından beklentilerini uyumlu hâle getirmektir (Amoor, 2011). Meslekî eğitim, bir mesleğin gerektirdiği her tür beceri ve yeterliği kapsayıcı yönüyle formal eğitimin mesleğe yönelik olan bir parçasıdır (Uluğ, 2018). Öğrencileri daha belirgin olarak akademik eğitime hazırlayan genel eğitimin aksine meslekî eğitim, onları belirli bir meslekte veya işgücü piyasasında daha fazla sayıda ve farklı alanlarda çalışmak için gereken bilgi, beceri ve yeterliliklerle donatmaya dönük bir özelliğe sahiptir (Rageth & Renold, 2020). Meslekî eğitim, büyük ölçüde okuldan işe geçişi iyileştirmenin bir yolu olarak teşvik edilmekle birlikte çalışanların ekonomideki teknolojik ve yapısal değişime uyum sağlama becerileri üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Özer, 2020, s. 83). Genel bir tanımla meslekî eğitim, bireye mesleğini icra ederken kullanacağı bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırma ve bu yöndeki yeteneklerini geliştirme süreci olarak ifade edilmektedir (MEB, 1997). Bu anlamda meslekî eğitim, çeşitli mesleklerde başarılı olmak için gereken özelleştirilmiş bilgi ve becerileri kazandırma yoluyla, birey ile iş dünyası arasında köprü kurma işlevini üstlenmektedir.

2.1.1. Meslekî Eğitimin Tarihsel Süreci

Türkiye’de meslekî eğitimin tarihsel kökeni Anadolu Türklerinin esnaf ve sanatkâr kurumu niteliğinde olan Ahilik Teşkilatına dayanmaktadır (Yıldırım, 2023, s. 17). Ahilik, esnaf

dayanışmasını, meslek öğrenimini ve mesleğini dürüst ve özenli yapmayı önceleyen bir teşkilattır (Akyüz, 2013). Anadolu’da Ahi Evran tarafından oluşturulmuş olan Ahilik sisteminde eğitim anlayışı meslek edinme ve iş öğrenme yaklaşımıyla usta-çırak ilişkisi içinde yürütülmüştür. Osmanlı döneminde Ahilik Teşkilatının yerini “Lonca” ve “Gedik” teşkilatları almış, Tanzimat’la birlikte ise meslekî eğitim okul yapısı içerisinde verilmeye başlanmıştır (Somuncu, 2020).

Meslekî eğitim konusunda modern anlamdaki ilk girişimler ise 18’inci yüzyılda orduyu düzenlemek amacıyla başlatılmış; 1860’lı yıllardan itibaren örgün olarak meslek ve sanat okulları devreye sokulmuştur (TÜRKMETES, 2014). Meslekî eğitim, 19. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti’nde başta İstanbul olmak üzere sanayi ve ekonomiyi kapsayan yatırımların yapılması, bu bağlamda da devlet ve özel sektöre ait fabrikaların açılmasıyla birlikte daha modern tarzdaki eğitim kurumlarıyla devam etmiştir. Sultan II. Abdülhamit Dönemi’nde meslekî eğitim alanında bir dönüm noktası olan “Hamidiye” okulları açılmıştır (Yıldırım, 2023, s. 18). Cumhuriyetle birlikte meslekî eğitim, açık ve çok güçlü bir devlet politikası haline gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bu konuda görevli kılınarak, bakanlık teşkilatında hizmet ve destek birimleri oluşturulmuş ve 1927 yılında 1052 sayılı Kanun ile teknik okulların program, araç-gereç, öğretmen yetiştirme ve istihdam sorumluluğu Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir (Demir & Şen, 2009). Daha sonra 1935 yılından itibaren de 2765 sayılı Kanun ile okulların masrafları bütünüyle devlet tarafından karşılanmıştır (TÜRKMETES, 2014; Yörük, Dikici & Uysal, 2002).

Türkiye, 3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve 1973 tarihli 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile temel eğitim anlayışını ortaya koymuş ve genel olarak sistem Cumhuriyetle beraber okula dayalı bir yapıda şekillendirilmiştir. 1923-1940 yılları, meslekî eğitimin bütüncül bir sistem içerisinde örgütlenmesi, temel kavram ve ilkelerinin oluşturularak bir devlet politikası haline gelmesi çabalarını kapsamaktadır (Yıldırım, 2023, s. 18). Cumhuriyet döneminde, 1920’lerden itibaren bir devlet politikası haline getirilmiş olan meslekî eğitime dair reform niteliğinde çalışmalar yapılmıştır. John Dewey’in de aralarında yer aldığı yabancı uzmanlar yurda getirilerek meslekî eğitime yönelik görüş ve önerileri alınmış, Türk bilim insanlarının da önemli katkılarıyla alınan tavsiye kararların uygulamaya konulması yönünde adımlar atılmıştır. Öte yandan 1934-1936 yılları arasında hazırlanan “*Meslekî Tedrisatın İnkişaf Planı*” eğitim istihdam ilişkisi bakımından dönemin önemli bir belgesi olmuştur. Millî Eğitim Şûraları ve Kalkınma Planlarında da meslekî

eğitime ilişkin çeşitli kararlar alınmıştır. Sürece bakıldığında kanun ve yönetmeliklerle birtakım düzenlemeler yapılmışsa da alınan kararların uygulanmasında kesinti ya da bütünlük sorunları aşılamamıştır. Bu sorun daha köklü biçimde 1986 yılında yürürlüğe giren 3308 sayılı kanunla çözülmeye çalışılmıştır. Günümüz meslekî eğitim sisteminin temelini oluşturan 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanununda örgün ve yaygın eğitim bir bütün halinde ele alınmıştır (Demir & Şen, 2009). 1940'lı yıllarda her ilde bir meslek lisesi politikası ile 1950'lerden itibaren hızlı gelişme ve yaygınlaşma gösteren meslekî ve teknik eğitim, 1970'li yıllarda “ihtiyacı belirle, programı geliştir, gerekli kaynakları temin et, programı uygula, mezunları izle ve sonuçlara göre yeniden planlama yap” prensibi ile kurgulanmıştır. Genel olarak 1940-1980 yılları, okula dayalı merkezi yapının köklendiği bir dönem olmuştur (Yıldırım, 2023, s. 20).

2.1.2. Türk Milli Eğitim Sisteminde Meslekî Eğitim

Türk tarihinde meslekî eğitime yönelik önemli gelişmelerin yaşandığı dönemler, geleneksel usulün hâkim olduğu Cumhuriyet öncesi dönem ve günümüz eğitim sisteminin temelini atıldığı Cumhuriyet dönemi olmuştur (Akyüz, 2013, s. 5). Türkiye’de halen meslekî ve teknik eğitimin yapı ve işleyişini ortaya koyan temel düzenleme 3308 sayılı Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu’dur. Bu kanunun adı daha sonra 4702 sayılı Kanunun ile “Meslekî Eğitim Kanunu” olarak değiştirilmiş ve kapsamı “Meslekî Eğitim Kurulunun belirleyeceği mesleklerde, kamu ve özel sektöre ait kurum, kuruluş ve iş yerleri ile meslekî-teknik eğitim okul ve kurumlarındaki eğitim ve öğretimi kapsar” şeklinde düzenlenmiştir. Meslekî eğitimin amaçları 3308 sayılı kanunda ayrıca yer almamakla birlikte Milli Eğitim Temel Kanununda Türk milli eğitiminin genel amaçları arasında meslekî eğitime ilişkin genel amaç “İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak” şeklinde yer almaktadır (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Md. 2/3). Aynı kanunun 9. Maddesinde süreklilik ilkesi kapsamında “Fertlerin genel ve meslekî eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir” şeklinde ifade edilmektedir.

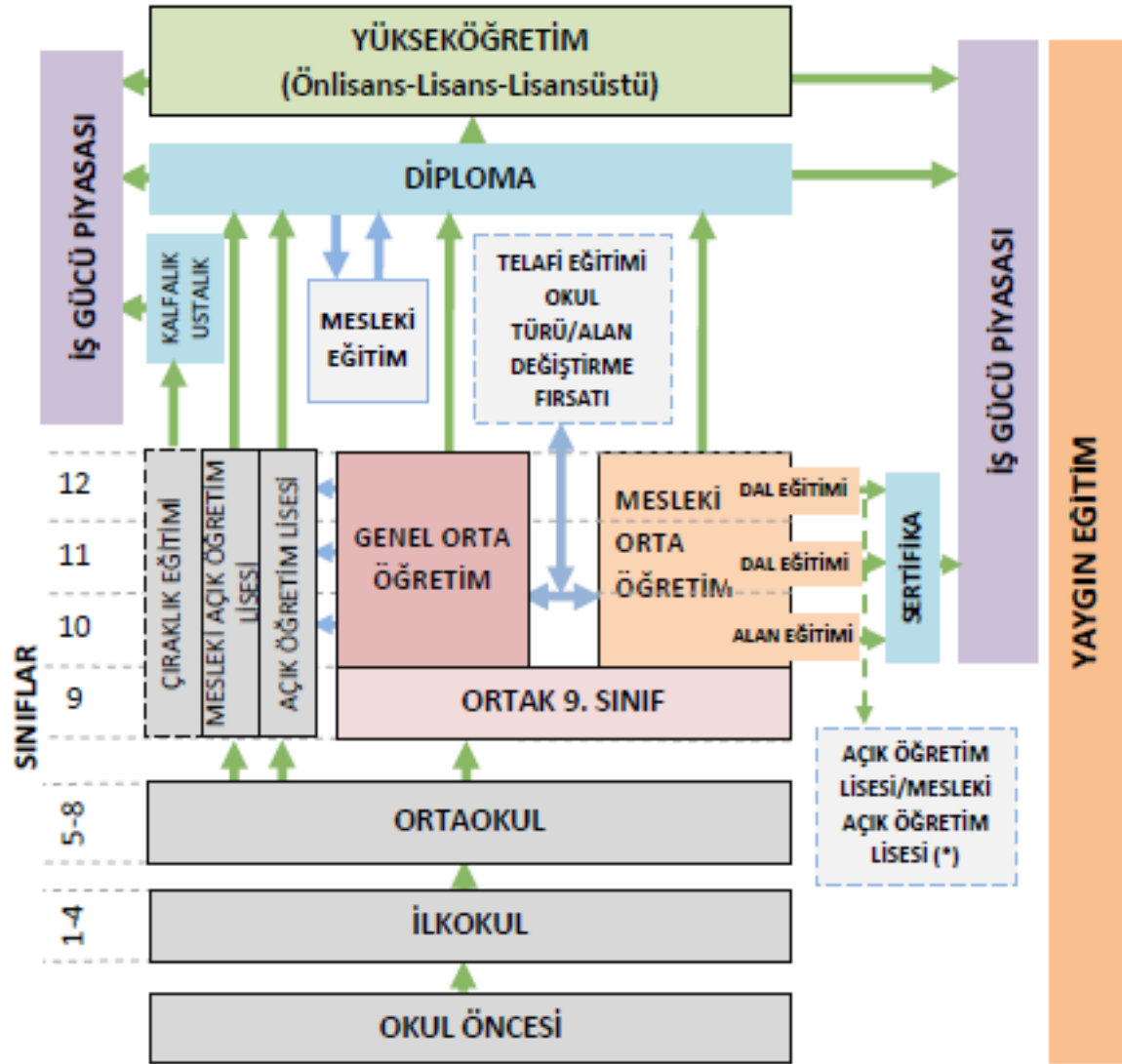
2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığının yeniden yapılandırılması kapsamında, MEB merkez örgütü bünyesinde 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile farklı adlarla ayrılmış bulunan meslekî ortaöğretim kurumları, Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) adıyla tek bir çatı altında toplanmıştır. Türkiye’de eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek ve meslekî eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlayacak politika ve stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanmasından söz konusu genel müdürlük sorumludur (652 Sayılı KHK, Md. 9).

Kuruluş düzenlemesine göre meslekî eğitim, MTEGM tarafından “Ulusal ve uluslararası meslekî yeterliliğe, meslek ahlakına ve meslekî değerlere sahip, yenilikçi, girişimci, üretken, ekonomiye değer katan ehil iş gücü yetiştirmek amacıyla yapılan eğitim ve öğretim faaliyetleri” olarak ele alınmaktadır (Yıldırım, 2023, s. 17). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim, ortaöğretimden başlayarak yükseköğretim ve yetişkin eğitimi programlarıyla devam eden örgün ve yaygın eğitim programları ile yürütülmektedir. Örgün meslekî eğitim ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitim liselerinde, yaygın meslekî eğitim ise -meslek dersleri meslekî ve teknik liselerde yüz yüze eğitim yöntemiyle olmak üzere- meslekî açık öğretim lisesi, MEB bünyesindeki Halk Eğitim Merkezleri ve işlevleri 3308 Sayılı Meslekî Eğitim Kanunu’yla düzenlenmiş olan Meslekî Eğitim Merkezlerinde verilmektedir. Çıraklık, ustalık ve kalfalık eğitimleri MEB bünyesindeki Meslekî Eğitim Merkezlerinde gerçekleştirilmektedir (Somuncu, 2020). Diğer yandan, yükseköğretim kurumlarının sürekli eğitim merkezleri, özel sektörde ise özel meslekî kurslar, meslek odaları, sivil toplum kuruluşları ve belediyelerin yönettiği meslekî eğitim birimlerinin faaliyetleri de yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında bulunmaktadır.

Okul sayısı ve öğrenci sayısı bakımından önemli bir paya sahip meslekî ve teknik eğitimin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve teşvik edilmesi yönünde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu doğrultuda Aralık 2016’da yürürlüğe giren 6764 sayılı Kanun ile bazı yasal düzenlemelere gidilmiştir. Bu düzenlemelerden bazıları; çıraklık eğitiminin zorunlu eğitim kapsamına alınması, öğrencilerin işletmede çalıştıkları süre boyunca 3’te 2’si devlet tarafından karşılanmak üzere staj ücreti almalarının sağlanması, meslekî ve teknik eğitim öğrencilerinin 10, 11 ve 12. sınıfta iş kazaları ve meslek hastalıklarına karşı zorunlu olarak sigortalanması ve mezunlarına teknisyen ünvanı verilmesi şeklinde olmuştur (MEB, 2016). Diğer yandan MEB, meslekî ortaöğretimde çeşitliliği sağlamaya yönelik olarak çeşitlendirilmiş girişimlerde bulunmuştur. Özellikle akademik başarısı yüksek öğrencileri meslekî eğitime

teşvik için İTÜ ve ASELSAN gibi ülkenin güçlü kurumları ile ortak alanlarda işbirliği adımları atılmıştır. ASELSAN ile savunma sanayi alanında işbirliğine gidilerek ASELSAN Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi kurulurken; mühendislik alanında köklü ve güçlü bir deneyime sahip İTÜ ile de işbirliği içinde İTÜ Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi kurulmuştur (Özer, 2020, s.152-153).

Türk millî eğitim sisteminin temel eğitim kademeleri ve meslekî eğitimin genel sistem içerisindeki yeri aşağıdaki şekilde verilmiştir.



(*): Çeşitli nedenlerden dolayı örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalanlar 12 yıllık zorunlu eğitimden dolayı açık liseye ya da meslekî açık öğretim lisesine devam ederler.
(Kaynak: MEB. (2014). *Türkiye meslekî ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. <https://mtegm.meb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.)

Şekil 2. Türk millî eğitim sistemi ve meslekî eğitimin yeri

Bu çalışmadaki odak alanı olan meslek yüksekokullarına geçmeden önce, Türkiye’de meslekî eğitimin başlangıç düzeyi olarak ortaöğretim düzeyindeki niceliksel dağılımı görmek açısından, örgün meslekî eğitim hizmeti veren birim ve öğrenci sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Meslekî Ortaöğretim İstatistikleri

Okul Türleri	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı
Ortaöğretim (Genel+Meslekî ve Teknik+Din Öğretimi)	12.686	6.789.681
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Toplamı	4.306	1.772.627
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Resmi)	3.969	1.620.972
Meslekî ve Teknik Ortaöğretim (Özel)	337	151.655

(Kaynak: MEB Ortaöğretim kurumları 2022/23 öğretim yılı istatistikleri.)

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde meslekî eğitim hizmeti veren birim sayısının, ortaöğretim kurumlarının yaklaşık %34’ünü oluşturduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı 2022/2023 yılı örgün eğitim istatistiklerine göre meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarının sayısı 4.306, bu kurumlarda meslekî ve teknik eğitim-öğretim sürecinde yer alan toplam öğrenci sayısı ise 1.772.627’dir. Meslekî ve teknik ortaöğretimde resmî kurumların sayısı %92’lik oranla ağır basmakla birlikte kurum başına düşen öğrenci sayısı hemen hemen aynıdır.

Sahip olunan özellikler, diploma, sertifika vb. unsurların tanınması, karşılaştırılması ve sınıflandırılması için yeterlilik çerçeveleri kullanılmakta ve bu çerçeveler yeterliliklerin iş ve eğitim dünyası tarafından kabul edilir, anlaşılır ve karşılaştırılabilir olması bakımından önem taşımaktadır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ise Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK) tarafından bu doğrultuda hazırlanmış olan, ülkemize özgü ulusal yeterlilik çerçevesidir (MYK, t. y.). TYÇ; -her bir seviye, o seviyedeki yeterliliklerin sahip olduğu ortak öğrenme kazanımlarına göre tanımlanmış olan- sekiz (8) seviyeli bir yapı şeklinde tasarlanmıştır (MYK, 2015, s. 17). Bu yapının ilk dört seviyesindeki eğitim MEB sorumluluğunda iken beşinci seviyeden itibaren YÖK sorumluluğunda olup meslekî eğitim bağlamında ortaokullar üçüncü seviye, ortaöğretim kurumları dördüncü seviye ve MYO’lar özelinde yükseköğretim kurumları ise beşinci seviyeye denk gelmektedir (MYK, 2015, s. 23).

2.1.3. Türk Yükseköğretim Sisteminde Meslek Yüksekokulları

Türkiye’de yükseköğretim sistemini düzenleyen 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda meslek yüksekokulu “Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu” (Md. 3/1) olarak tanımlanmaktadır. Meslekî eğitim kurumlarının tarihsel gelişimine bakıldığında önce kız ve erkek meslek okulları ile sanat okullarına bağlı kurslar açılmış daha sonra Şura kararı ile sanat okullarının 2 yıllık eğitim süresi 3 yıla çıkarılarak teknik lise haline getirilmiş ve bu yolla da mezunlara yükseköğretim yolu açılmıştır (Akkutay, 2011).

Türkiye’de yükseköğretim seviyesindeki meslekî-teknik eğitim, meslek yüksekokulları, yüksekokullar ve üniversiteler tarafından verilmektedir. Tarihsel süreçte meslek yüksekokullarının temelini 1911 yılında kurulan “Kondüktör Fen Mektebi” ile atıldığı söylenebilir. Ortaöğretim sonrası 2 yıl öğrenim görülen bu okullardan mezun olanlara “Fen Memuru” ünvanı verilmiştir. Daha sonra 1965 yılında biri Ankara’da bir diğeri İstanbul’da olmak üzere iki tekniker yüksekokulu öğrenime açılmış ancak o dönem yaşanan siyasi olaylar ve boykotlar sebebiyle kısa süre sonra bu okulların tamamı kapatılmıştır (TEKDER, 2011). Okulların kapatılmasının ardından geçen süre zarfında yükseköğretim kademesindeki yığılmaya çözüm yolu bulmak amacıyla 1975 yılında Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. YAYKUR 1975 yılında 36 yüksekokul açmış ve kısa sürede hızla artan okul sayıları ile örgün yükseköğretim hizmetine önemli bir katkı sağlanmıştır (Gürbüz, 2011). 1981 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türkiye’de yükseköğretim reformu gerçekleştirilmiştir. Ülkede faaliyet gösteren yükseköğretim kurumlarının tamamı yeniden yapılanma sürecine girerek Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanmış; meslek yüksekokulları kurumsal kimlik kazanmıştır (2547 Sayılı Kanun, Md. 3).

Sanayi, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler ülkelerin de sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan gelişmesi ve değişmesini beraberinde getirmiş ve toplumlar giderek daha fazla uzman işgücüne ihtiyaç duymaya başlamıştır. Değişen toplumsal ihtiyaçlar üniversitelerin eğitim öğretim misyonuna da yeni görevler eklemiştir. Böylece üniversiteler gençlerin akademik gelişimi ve kişilik gelişimini desteklemenin yanı sıra mesleklerde uzmanlaşmayı sağlayan kurumlar haline gelmiştir (Dura, 1994). Bir yükseköğretim kurumu olarak meslek yüksekokulları bireyleri istihdama hazırlamada, kariyer gelişimlerini teşvik etmede, ekonomik büyüme ve işgücü geliştirme girişimlerini desteklemede hayati bir rol

oynamaktadır. Öğrenci odağından bakıldığında, beceri geliştirme, kariyer farkındalığı oluşturma ve iş temelli öğrenme deneyimleri sağlama işlevi ile öğrencilerin eğitim ve kariyer hedeflerine ulaşmalarına katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda MYO'ların temel misyonunu; sektörel rekabet gücünü artıracak şekilde nitelikli insan gücü yetiştirmek, kaliteli hizmet ve verimliliği esas almak, sektör ve toplumla karşılıklı faydayı esas alan bir iletişim içinde olmak şeklinde ifade etmek mümkündür (Gürbüz, 2011).

Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde meslekî eğitim, devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri ile doğrudan vakıflar bünyesinde yer alan MYO’lar tarafından verilmektedir. Doğrudan vakıflara bağlı MYO’lar da üniversiteler gibi bağımsız tüzel kişiliğe sahiptir¹ (YÖK, 2024).

YÖK veri tabanında yer alan güncel MYO sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Meslek Yüksekokulu Sayıları

Birim Türü	Birim Sayısı								
	Devlet		Vakıf		Vakıf MYO		Toplam		Genel Toplam
	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	
Üniversite	127	2	74	1	4	0	205	3	208
Yüksekokul	252	3	86	2	0	0	338	5	343
Meslek Yüksekokulu	897	8	103	0	4	0	1.004	8	1.012
Ön Lisans Programı	6.093	2.353	1.447	228	88	18	7.628	2.599	10.227

(Kaynak: Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.)

Tablo 2’deki verilere göre Türkiye genelinde toplam 343 yüksekokul ve 1.012 meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Yüksekokullar ve MYO’lar bünyesindeki toplam ön lisans programı sayısı ise 10.227 olup bunların 7.628’i aktif durumdadır.

2.1.3. Meslekî Eğitim Sistemleri Bakımından Almanya ve Amerika

Ülkeler için ekonomik gelişmeyi hızlandırma ve küreselleşmiş dünyada rekabet gücünü artırma, piyasanın ihtiyaç duyduğu meslekî ve teknik becerilere sahip bir işgücünün artırılması yoluyla bu yöndeki beklentileri karşılayabilmeye sağlanabilir; bu da güçlü meslekî eğitim programlarına sahip olan ülkeler için mümkündür (OECD, 2020, s. 243). Ülkeler, sürdürülebilir bir ekonomik kalkınma için iş piyasasının ihtiyaç duyduğu insan

¹ İstanbul ve İzmir illerinde; Ataşehir Adıgüzel MYO, İstanbul Sağlık ve Sosyal Bilimler MYO, İstanbul Şişli MYO ve İzmir Kavram MYO olarak 4 adet Vakıf MYO bulunmaktadır.

kaynağını meslekî eğitim üzerinden sağlamanın yollarını aramaktadırlar. Bu kapsamda meslekî eğitim, kimi ülkelerde yükseköğretimle bağları güçlendirecek bir eğitim türü olarak sunulan daha genel bir eğitimi ifade ederken kimi ülkelerde ise okuldan iş piyasasına geçişi kolaylaştıran bir araç işlevi görmektedir (Özer, 2020, s. 36).

Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye için sahip olunan genç bir nüfus bir fırsat olmakla birlikte genç işgücünün eğitiminin önemi de bu fırsatı değerlendirmenin en önemli yollarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bu genç işgücünün hangi alanlarda meslekî gelişime ihtiyaç duyduklarının belirlenmesi ve piyasanın talepleri de göz önünde bulundurularak bu ihtiyaçlara göre eğitim planlarının yapılması, gençlerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda uygun alanlara yönlendirilmesi ve istihdam politikaların düzenlenmesi gerekmektedir (MEB, 2014, s. 12). Genel olarak ifade edildiğinde; Türkiye’de meslekî eğitimde Almanya’nın ikili eğitimi başta olmak üzere İsviçre, Avusturya, İngiltere ve Finlandiya gibi ülkelerin mesleki eğitim modellerinden yararlanılarak ülkenin sosyo-ekonomik yapısı, kültürel ihtiyaçları ve demografik özelliklerine uygun biçimde düzenlenen dual yapıli bir mesleki eğitim sistemi uygulanmaktadır.

Yüksek kaliteli meslekî eğitim sistemlerinde, işverenlerle işbirliği çok önemlidir. Meslekî eğitimde kalite için öne çıkan noktalar, programlarda öğretilen becerilerin işgücü piyasası talepleriyle uyumu, öğrencilere genel ve iş yaşamına aktarılabilir beceriler kazandırma, yeterli kariyer rehberliği sağlama, eğitim kadrosunun piyasayı yakından takip ederek güncel yaklaşımlara sahip olması ve uygulamalı eğitimlerle öğrencilere sektör deneyimi kazandırılmasıdır (OECD, 2020, s. 243). Bu noktada çıraklık eğitim modeli temelinde kaliteli meslekî eğitim sistemlerinden biri olarak öne çıkan Alman meslekî eğitim sistemi, vasıfli işçi yetiştirme, genç işsizliğini azaltma ve ekonomik rekabet gücünü artırma konusundaki etkinliğiyle tanınmaktadır. Amerika ise meslekî eğitimde, çeşitli alanlarda sunduğu sertifika ile yetkinlik belgelendirmesi yaklaşımıyla öne çıkmaktadır (Zirkle, Martin & McCaslin, 2007). Makroekonomik göstergeler incelendiğinde mevsimsellikten arındırılmış işsizlik oranı ABD’de %3,7, Almanya’da %3,1 düzeyindedir (Ticaret Bakanlığı, 2024). Diğer yandan, Amerika Birleşik Devletleri, nominal GSYİH (Gayri Safi Yurt İçi Hasıla) bakımından dünyanın en büyük ekonomisi olarak birinci sırada yer almıştır. Sanayi ve teknik alanlarda öne çıkan Almanya ise Avrupa’nın en büyük ekonomisi olarak, ülkeler genel sıralamasında dördüncü sırada yer almaktadır (World Bank, 2023). Bu araştırma

kapsamında, meslekî eğitim sistemlerini incelemek üzere, makroekonomik göstergeler bakımından öne çıkan Amerika ile Avrupa Birliği ülkelerinden Almanya'ya yer verilmiştir. Alman meslekî eğitim sistemi temelde işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır (BIBB, 2018) ve sistem Orta Çağ'daki ticari faaliyetlerde yararlanılan geleneksel çıraklık eğitimlerine dayanmaktadır (Bolat, 2015, s. 111). Almanya meslekî eğitiminde, eğitim öğretim faaliyetlerinin iş yerinde ve meslek okulunda gerçekleştirildiği okul tabanlı ve iş tabanlı oluşturulmuş olan ikili sistem bulunmaktadır (CEDEFOP, 2012). Meslekî eğitime başlayabilmek için ortaöğretim mezuniyet şartı bulunmakta olup ortalama 3 yıllık eğitimi kapsayan ikili sistemde iş tabanlı eğitim, anlaşmalı işyerlerinde (3-4 gün); okul tabanlı eğitim ise "Berufsschule" adı verilen meslekî eğitim okullarında (1-2 gün) verilmektedir (Bolat, 2015, s. 134-135). Meslekî ve teknik eğitimde Alman ikili sistemi, 19. yüzyılda el sanatları sektörü ve onun zanaat loncalarından doğmuştur ve 20. yüzyıl boyunca endüstriyel imalat sektörünün temel eğitim organizasyonu olarak kalmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hizmet sektöründe yer alan meslekler ikili sisteme ve daha büyük ölçüde okul temelli sisteme dahil edilmiştir (Protsch & Solga, 2016).

Almanya'da meslekî eğitim ortaöğretimin alt kademesinden sonra başlamaktadır. Öğrenciler, işletmelerde meslek eğitimi olarak da adlandırılan ikili (dual sistem) meslek eğitimi sürecinde meslek edinebilecekleri gibi, özellikle teorik kısmı daha yoğun olan eğitim, sağlık, ekonomi, tasarım vb. alanlardaki meslek grupları için yalnızca okul temelli eğitimle de bir meslek edinebilmektedir. Diğer yandan yarı zamanlı meslekî eğitim ve ikili yükseköğretim şeklinde iki farklı yöntem de bulunmaktadır (Koç, 2019, s. 30). Almanya'da 1960'lara kadar üniversite seviyesinde uygulamalı meslekî eğitime geçilmemiştir (Hippach-Schneider, Krause & Woll, 2007). Almanya'da yükseköğretim düzeyindeki meslekî eğitim programlarının çoğunluğu 3 yıllık programlar olup bir kısmı 3,5 yıllık ve kalanı 2 yıllık programlardır (Protsch & Solga, 2016). İkili (dual) sistem, gençlere meslekî eğitimle üniversite eğitimlerini birlikte yürütme imkânı vermektedir. Dolayısıyla meslekî eğitim ve öğretim, gençlerin çalışma hayatına entegrasyonuna ve gelecekteki kariyer ve iş fırsatlarının güvence altına alınmasına büyük katkı sağlamaktadır (BIBB, 2022). Sınıf içi eğitim ile iş başında eğitimi birleştiren ikili eğitim modelinde okullar ve şirketler arasındaki yakın işbirliği, meslekî eğitim programlarının işgücü piyasasının ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasını sağlamaktadır.

Tam zamanlı meslekî eğitimle çıraklık eğitimini birlikte yürüten Amerika’da meslekî eğitim ortaöğretim sonrasında başlamaktadır. Türkiye’deki ön lisans eğitiminin karşılığı olan eğitim ABD’de bölgesel yönetimler ve halk tarafından finanse edilen ve yükseköğretime kayıtlı öğrencilerin yaklaşık %40’ının öğrenim gördüğü “Community College”lar tarafından verilmektedir (Günay & Özer, 2016). Amerika’da kariyer ve teknik eğitim olarak da adlandırılan meslekî eğitim, temelini kamu tarafından finanse edilen meslekî eğitim ve öğretmen eğitiminden almaktadır (Lynch & Ruhland, 2007). 20.Yüzyılda Sanayi Devrimiyle birlikte artan işgücü ihtiyacına cevap verebilmek amacıyla yetenekli iş gücü hazırlanmasını sağlayacak nitelikte bir meslekî eğitim için Amerika’da devlet desteğinin artırılması yönünde yasal düzenlemeler yapılmıştır (Bolat, 2015, s. 112). Amerikan meslekî eğitim ve öğretim sisteminin, okuldaki teorik öğrenme ve işyerindeki pratik öğrenmeyi içeren ikili öğrenme modeline dayalı Alman meslekî eğitim sistemine kıyasla daha esnek bir yapıda ve kısa vadeli sertifika programlarından ön lisans derecelerine kadar uzanan meslekî eğitim programlarının süreleri ve türleri bakımından daha geniş bir yelpazede olduğu söylenebilir.

2.1.4. Meslekî Eğitimde Sorun Alanları

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumları 1960’lı ve 1970’li yıllarda daha çok düşük ve orta gelirli ailelerin çocukları için yoğun başvuru yapılan kurumlar olarak kendini göstermiştir. 1990’lı yıllarda ise üniversiteye girişte bu okul mezunları için getirilen katsayı uygulamasıyla meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarını tercih eden öğrenci sayısı azalmaya yüz tutmuştur. Bu gelişme üzerine 2001 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununda yapılan bir düzenleme ile meslek lisesi mezunlarına, alanlarıyla ilgili meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkı tanınmış ve böylece öğrenci sayısı yeniden artış eğilimi sergilemiştir. Ancak 2012 yılında yapılan yeni bir yasal düzenlemeyle, meslekî ortaöğretim mezunlarına tanınan kendi alanlarındaki MYO’lara sınavsız geçiş ve ek puan uygulaması yürürlükten kaldırılmıştır (6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 2012).

Meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş imkânı tanınan dönemde, okullaşma oranı artmışsa da bilgi ve birikim bakımından yeterli meslekî temele sahip olmayan öğrencilerin bu okullara yerleşmesi ve diğer birçok faktörle birlikte değişen öğrenci profili eğitim kalitesine olumsuz yansımıştır (Alkan, Suiçmez, Aydıncal & Şahin, 2014). Bilindiği üzere meslek yüksekokullarına hem genel liselerden hem

meslek liselerinden mezun olan öğrenciler gelmektedir. MYO'lara gelen genel lise mezunlarının eğitim görecekları alana ilişkin altyapıları olmadığı için ilk yıl takip edilen program da bu kişilere mesleklerine ilişkin altyapı kazandırmaya yönelik olmaktadır. Ancak lise eğitimleri boyunca meslekî bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik bir eğitimden geçen meslek lisesi mezunları için yükseköğretimdeki ilk yıl lisenin tekrarı gibi olduğundan bu durum, programlar arası bütünlük sorununa ve öğrencilerin alana ilgilerinin azalmasıyla motivasyon kaybına neden olabilmektedir. Dolayısıyla, meslekî eğitim sisteminin farklı kademelerinde takip edilen programlar arasında bütünlüğün olmaması meslekî eğitime ilişkin önemli sorun alanlarından biridir (Kalkınma Bakanlığı, 2018, s. 33-34).

Meslekî eğitimin işgücü piyasasının beklentilerini karşılayamaması ve eğitimli işgücüne uygun iş imkânlarının yaratılamaması yani iş ve işgücü eşleşmesinde yaşanan sorunlar, meslekî eğitime ilişkin temel bir sorun kaynağı olarak görülmektedir (Erden-Özsoy, 2015). Yükseköğretim düzeyindeki meslekî eğitime ilişkin MYO öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda yaşanan sorunların başlıcaları; öğretim elemanı sayısının yetersizliğinden kaynaklanan haftalık ders yükü fazlalığı, alan dışı derslere girme, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla oluşu, MYO'lardaki akademik kadroların öğretim elemanlarınca fakültelere geçiş pozisyonu olarak görülmesi ve bu nedenle sahiplenme duygusunun oluşmaması, fakültelere geçiş sağlanamadığında ise akademik küskünlük yaşanması ve verimsiz kalınması, okulların laboratuvar alt yapısının yetersiz oluşu, akademik kadro ve ders içeriklerinin sektörün ihtiyaçlarına cevap vermemesi şeklinde ifade edilmiştir (YÖK, t.y.).

Meslek yüksekokulları özelinde meslekî eğitime ilişkin sorun alanlarında okulların alt yapı ve donanımlarındaki yetersizliklere vurgu yapılmakla birlikte genel olarak; okulların imaj ve prestij sorunu, ağırlıklı olarak üniversite kampüs yerleşkesi dışında yer almalarından kaynaklanan sorunlar, sektörle işbirliğinin yetersiz oluşu, bina, atölye, laboratuvar, ders araç-gereçleri ve teknolojik alt yapıya ilişkin sorunlar olarak öne çıkmaktadır (Özyılmaz, 2018). Genel bir değerlendirme yapıldığında Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimde yaşanan sorunları üç grupta toplamak mümkündür. Birincisi, meslekî ve teknik eğitimde nispeten düşük akademik başarıya sahip öğrencilerin ağırlıkta olması ve meslekî eğitime dair toplumdaki olumsuz algı; ikincisi, sektör işbirliklerinde yaşanan eksiklikler ve özel sektör yatırım payının düşük oluşu; üçüncüsü ise mezun istihdamında yaşanan sorunlardır. Sorunların yoğunlaştığı alanlar birbirinden bağımsız olmamakla birlikte karşılıklı neden-

sonuç etkileşimine sahiptir. Dolayısıyla bir alandaki sorunların çözülmesi yolunda atılacak adımlar diğer alanları da zincirleme etkileme ve çözümlerin sürdürülebilir olması potansiyeline sahiptir (Özer, 2019).

2.2. İşgücü Piyasası Politikaları

İşsizlikle mücadele kapsamında devletlerin uyguladığı politikaların çeşitli kaynaklarda, istihdam politikaları, işgücü politikaları ve işgücü piyasası politikaları olmak üzere özünde aynı yapıya karşılık gelen yakın anlamlı farklı kelime gruplarıyla ifade edildiği görülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında aktif ve pasif istihdam politikaları için “işgücü piyasası politikaları” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir.

İstihdam politikalarının belirlenmesinde teknolojik gelişmeler başta olmak üzere, demografik faktörler, hizmet sektörünün genişlemesi, mevcut üretim sistemleri ve organizasyon yapıları etkili olmaktadır (Burhan-Göcen, 2020). 18. yüzyılda buhar makinelerinin geliştirilmesiyle başlayan Sanayi Devrimi, emeğin yerini makinelerin alması sonucunu doğurmuştur (Jensen, 1993). 20. Yüzyılda Henry Ford’un elektriği üretimde kullanmasıyla üretim hattının geliştirilmesi ve seri üretime geçiş, II. Sanayi Devrimini başlatmıştır. Modern Sanayi Devrimi olarak adlandırılan III. Sanayi Devrimi ise 1970-1990 yılları arasında üretimde mekanik ve elektronik teknolojilerin yerini dijital teknolojiye bırakmasına yol açan programlanabilir makinelerin kullanılmaya başlanması ile gerçekleşmiştir (Burhan-Göcen, 2020, s. 7). Bilgisayar teknolojisiyle üretim daha da otomatikleşmiş, işçilik maliyetlerinin toplam üretimdeki payı azalmıştır. Bugün ise, Endüstri 4.0 olarak ifade edilen IV. Sanayi Devrimi yaşanmaktadır. Üretim süreçlerindeki dijital dönüşümü yansıtan IV. Sanayi Devriminde otomasyonun artışı ile basit, tekrarlı işleri içeren bazı görevlerin ortadan kalkması bunların yerine büyük miktardaki bilgi yığınının veri analizleriyle ayıklanıp değerlendirilebilmesi, siber-fiziksel sistemlerin kullanılması ve yapay zekânın gelişim göstermesi söz konusudur (Blinder, 2006). Bu geçişin ve süregelen değişimin karşılanması için daha yetkin işgücünün üretimde yer alması önem taşımaktadır, bu durum da nitelikli işgücü açığı oluşturmakta ve işgücünün bir kısmını işini kaybetme riskiyle karşı karşıya bırakmaktadır (Burhan-Göcen, 2020, s. 7).

Hazine ve Maliye Bakanlığı 2021 yılı ekonomi reformları arasında istihdamı artırmaya yönelik olarak atılacak adımlar; istihdam teşviklerinin yeniden düzenlenmesi, ilave

finansman desteği, yeni nesil çalışma yöntemlerinin yaygınlaştırılması ve işgücü niteliğini artıracak adımların atılması şeklinde planlanmıştır (s. 54-55). Türkiye’de işgücü planlaması ile ilgili politika yapıcı konumdaki kurumlar; Hazine ve Maliye Bakanlığının yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurulu, Türkiye İstatistik Kurumu, alışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu, Meslekî Yeterlilik Kurumu, Türk Akreditasyon Kurumu, Sosyal Güvenlik Kurumu ve Kalkınma Bakanlığı olarak sayılabilir. 15.07.2018 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan 4 sayılı “Bakanlıklara Bağlı, İlgili, İlişikli Kurum ve Kuruluşlar İle Diğer Kurum ve Kuruluşların Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi”nin 617’nci maddesinde yer alan Türkiye İş Kurumu’nun başlıca görevleri ana hatlarıyla şu şekildedir: Ulusal istihdam politikasının oluşturulmasına, istihdamın korunmasına ve geliştirilmesine, işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak, işsizlik sigortası işlemlerini yürütmek; işgücü arz ve talebinin belirlenmesine yönelik piyasa verilerinin analizini gerçekleştirmek; iş ve meslek danışmanlığı hizmeti vermek; işgücünün istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik işgücü yetiştirmek, meslekî eğitim ve işgücü uyum programları geliştirmek ve uygulamaktır. Bu doğrultuda belirlenen her bir görev alanına ilişkin hizmet detaylarına Türkiye İş Kurumu 2019-2023 Stratejik Planında (2019, s. 15-16) yer verilmiştir.

İşgücü piyasasında işsizlikle mücadeleye ilişkin uygulanan politikalar, Aktif İşgücü Piyasası Politikaları (AİPP) ve Pasif İşgücü Piyasası Politikaları (PİPP) olarak ele alınmaktadır. Türkiye’de istihdam politikaları temelini Anayasadan almakla birlikte, içeriği ve perspektifi Avrupa Birliği’ne (AB) uyum kapsamındaki mevzuata dayanmaktadır (Demir, 2019, s. 118-121). Türkiye’nin AB adaylığı ve beraberinde Avrupa istihdam stratejisine uyum süreci, ulusal istihdam stratejisini oluşturma noktasında aktif işgücü piyasası politikaları uygulayıcısı olarak İşKUR’un stratejik önemini artırmıştır (İşKUR, 2013, s. 92). İşKUR’un işgücü piyasası politikaları bağlamında 2019-2023 yılları arası stratejik plan amaçları; işe yerleştirme hizmetlerini işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmek, işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda kalıcı istihdam için nitelikli danışmanlık hizmetleri geliştirmek ve işgücünün istihdam edilebilirliğine yönelik aktif işgücü hizmetlerini geliştirmek şeklinde belirtilmiştir (İşKUR, 2019).

2.2.1. Aktif İşgücü Piyasası Politikaları (AİPP)

1929'daki Büyük Buhran sonrası devletin ekonomiye aktif müdahalesini benimseyen Keynesçi politikalar modern refah devleti anlayışına hız kazandırmıştır. Serbest piyasa ekonomisinin piyasa başarısızlıkları yerine, müdahaleci devlet anlayışının şekillendirdiği modern refah devleti anlayışının yerleşmesi, başta eğitim, sağlık ve çalışma koşulları olmak üzere atılan devletçi adımlar ile refah devletinin kapsama alanını genişletmiştir (Taghizadeh, 2014, s. 7). Küresel krizlerle birlikte yaşanan işsizlik, aktif işgücü piyasası politikalarının önemini daha da artırmıştır. İkinci Dünya Savaşı sonrası yaşanan gelişmeler, tam istihdam hedefine dair aksayan yönler müdahale edebilme ve arz-talep dengesini sağlayabilme açısından işgücü piyasası politikalarının uygulanmasını zorunlu hale getirmiştir (Gürlevik, 2014, s. 100-101).

AİPP, genel olarak işgücü arzı ve talebini uyumlaştırmaya, işverenler ve iş arayanları eşleştirmeye yönelik olarak hazırlanan arz yönlü ve talep yönlü politikaların bütünüdür. Aktif işgücü piyasası politikası olarak Türkiye'de kurumsal anlamda kapsamlı faaliyetler ilk olarak Beşinci Kalkınma Planı döneminde 1946 yılında kurulan İş ve İşçi Bulma Kurumu -şimdiki adıyla İŞKUR'un- aracılık faaliyetleriyle başlamış; 1988 yılında çıkarılan İşgücü Yetiştirme Yönetmeliği de işgücü eğitime yasal zemin oluşturmuştur (Çapar-Diriöz, 2012, s. 117).

Aktif işgücü piyasası politikaları, işgücü piyasasının işleyişini geliştirmek, ekonomik bunalımları hafifletmek, yapısal uyumsuzlukları gidermek, verimliliği artırmak, piyasadaki dezavantajlı grupları veya risk altındaki çalışanları desteklemek şeklinde amaçlar taşımakta (Auer, vd., 2000, s. 7-8) olup genellikle kamu fonları ve vergiler ile finanse edilmektedir (Çapar-Diriöz, 2012, s. 29). Kamu istihdam hizmetlerinin bir parçası olan aktif istihdam politikaları, İŞKUR tarafından beşerî sermaye yatırım aracı olarak yürütülmektedir (Burhan-Göcen, 2020, s. 78). Meslekî eğitim kursları, işbaşı eğitim programları, girişimcilik eğitim programları, engellilere yönelik faaliyetler, toplum yararına programlar ve sosyal çalışma programları İŞKUR'un aktif işgücü hizmetleri arasında yer almaktadır (İŞKUR, 2020).

AİPP kapsamındaki faaliyetlerde yerel düzeyde politika uygulayıcısı olarak her ne kadar İŞKUR öne çıksa da MEB'de müşterek ve bağımsız olarak önemli faaliyetler yürüten bir diğer kurumdur. Yaygın eğitim ve çıraklık eğitimi faaliyetleri bu faaliyetlerin başında gelmektedir (Akpınar, 2004, s. 28; Çapar-Diriöz, 2012, s. 156). 1940'lı yılların sonlarında açılan meslek kurslarına ilerleyen yıllarda sanat okulları eklenmiş; 1977 yılında 2089 sayılı

Kanun ile ıraklık eğitimi meslekî eğitim sistemine dahil edilmiştir. 1986 yılında 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanunu ile temel meslekî eğitim; örgün eğitim, yaygın eğitim ve ıraklık eğitimini kapsayacak biçimde yeniden düzenlenmiştir (Akpınar, 2004, s. 6-37). 1960'lı yıllarda yaygınlaşan halk eğitim merkezleri, yaygın eğitimde  ne çıkan kurumlar olup özellikle eğitim seviyesi düşük kesime meslek kurslarıyla beceri kazandırmaktadır. Ayrıca  niversitelerin bünyesindeki sürekli eğitim merkezleri,  niversiteler ve belediyelerin iş birliğinde yürütülen meslek edindirme kursları, meslek kuruluşları, sendikalar ve çeşitli vakıflar da yaygın meslekî eğitim hizmeti sunmaktadır (apar-Diriöz, 2012, s. 157-158).

Sosyal politika aracı olarak aktif işgücü piyasası politikaları, potansiyel işgücünün istihdam olasılığını artırmak ve toplam işsizliği düşürmek için etkin şekilde kullanılan politika müdahalelerinden oluşmaktadır ( şKUR, 2016, s. 10). Ülkelerin işgücü piyasası için yeni modeller geliştirmeyi hedeflediği süreçte Türkiye'de de politikalar bölgesel/yerel odaklı bir yön kazanmış; kısa süreli ve birey odaklı işe yerleştirme politikaları yerini uzun vadeli, kariyer odaklı ve bölgesel refaha katkı sağlayacak kapsayıcı istihdam politikalarına bırakmıştır (OECD, 2008, s. 18).

2.2.2. Pasif İşgücü Piyasası Politikaları (PİPP)

Pasif işgücü piyasası politikaları bireyin işsiz kaldığı dönemde işsizliğin neden olduğu ekonomik sorunlara çözüm yaratan, ekonomik güvence sağlayan işsizlik yardımı ve işsizlik sigortası gibi bireysel ve toplumsal açıdan ekonomiye olumlu yönde etkileri olan politikalarlardır (Kocabaş & Canbey- zg ler, 2019). Türkiye'de özellikle işsizlik sigortasının olmadığı dönemde, çalışanların işsiz kalma durumlarında önemli bir destek görevi gören kıdem tazminatı, geçmişten günümüze en yaygın bilinen PİPP uygulamalarındandır. 1999'da ise işsizlik sigortası sisteminin kurulmasıyla temel nitelikte bir PİPP uygulama başlanmıştır (apar-Diriöz, 2012, s. 116). İşsizlik  deneği, kısa çalışma  deneği, iş kaybı tazminatı, ücret garanti fonu ve esnaf ahilik sandığı hizmetleri  şKUR'un pasif işgücü hizmetleri arasında yer almaktadır ( şKUR, 2020). Pasif istihdam politikalarının amacı, işsizlere yeni iş imkânları, yeni beceriler kazandırmak veya istihdamı arttırmak değil, işsizleri ekonomik olarak destekleyerek temel ihtiyaçların karşılanması yoluyla işsizliğin neden olabileceği bireysel ve toplumsal zararı azaltmaktır (Biçerli, 2009, s. 491; Küpeli, 2014, s. 10-16).

Türkiye’de işsizlikle mücadeleye ilişkin politikalar planlı dönemde yer bulmuşsa da hayata geçirilme yönünden yeterince etkinlik sağlanamamıştır (Bekiroğlu, 2010, s. 214). Kalkınma Planlarında istihdam politikalarının genel olarak ekonomik büyüme perspektifinden ele alındığı bir başka deyişle, ekonomik büyümeye bağlı olarak işsizliğin azaltılabileceği görüşünün yer aldığı görülmektedir. Planlı dönemde, 1960 yılında SBB’nin kurulmasıyla birlikte 1963 yılından itibaren beş yıllık kalkınma planları uygulanmaya başlanmıştır. Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planından şu anda yürürlükte olan On İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planına kadar tüm kalkınma planlarında bölgeler arası dengesizlikleri önlemeye yönelik planlamalar ile bölgelerin gelişmişlik düzeylerini dengelemeye yönelik politikalar farklı ağırlıklarda yer verilmiştir (Gürlevik, 2014, s. 28). 1960’lı yılların başından 1980 yılına kadar geçen dönemdeki kalkınma planlarıyla izlenen gelişme stratejisi “ithal ikamesine” dayanmakta iken; 1980’den günümüze ise kalkınma planlarında piyasa odaklı “arz yönlü” politikaların izlendiği görülmektedir (Kafkas, 2014, s. 77-80). İlk üç plan döneminde istihdam konusunun bağımsız olarak ele alınmadığı görülmektedir. Dördüncü kalkınma planında istihdam konusu, yapısal sorunlar odağında ele alınmış ve İŞKUR’u mevcut ve gelecekteki insan gücü ihtiyaçlarını tanımlayabilecek düzeyde işgücü piyasasında aktif ve etkin bir rol üstlenecek bir kurum haline getirerek işsizlikle mücadelede sanayi ve teknoloji politikalarıyla uyumlu adımlar atılması hedeflenmiştir (SBB, 1979, s. 275-278).

Türkiye’de uygulanan aktif istihdam politikaları özellikle 1990’lı yıllardan itibaren önem kazanmaya başlamışsa da istenen seviyeye henüz ulaşamamıştır. Hazine ve Maliye Bakanlığının Mart-2021’de yayınlamış olduğu Ekonomi Reformları belgesinde sürdürülebilir, güçlü ve kaliteli büyümeye erişim ana hedefiyle planlanan makroekonomik politikalar kapsamında istihdam konusu da ele alınmıştır. Bu kapsamda bahse konu raporda; istihdam teşviklerinin revize edilmesi, ilave istihdama finansman desteği sağlanması, genç istihdamını ve işgücü niteliğini artıracak adımlar atılması, yeni nesil çalışma yöntemlerinin yaygınlaştırılması ve geleceğin işleri odaklı işgücü dönüşümünün hızlandırılması hedefleri doğrultusunda planlanan çalışanlara yer verilmiştir (Ekonomi Reformları, 2021, s. 55).

Genç istihdamını artırmak için Genç İstihdam Ulusal Strateji Belgesi hazırlanması ve ivedilikle hayata geçirilmesi planlanmıştır (Ekonomi Reformları, 2021, s. 57). Diğer yandan, işgücü piyasasını yönlendirmek için “sektörel beceri haritaları” oluşturularak sektörel işgücü planlaması yapılması, geleceğin mesleklerinde yeni iş olanakları oluşturulması ve dijital

yetkinliklerin geliştirilmesine yönelik staj programlarının desteklenmesi planlanmıştır (Ekonomi Reformları, 2021, s. 58).

2.2.3. TÜİK İstihdam Verileri Kapsamında Türkiye’de İşgücü Piyasasının Genel Görünümü

İşgücü piyasasında zaman içinde meydana gelen değişimlerin daha iyi ölçülebilmesi için TÜİK tarafından, gerçekleştirilen dönemsel analiz sonuçları paylaşılmaktadır. Bu kapsamda, işgücü piyasasındaki gelişmelerin daha iyi takip edilebilmesi adına temel göstergeler için bağımsız aylık tahminler ve detaylı işgücü istatistikleri için çeyreklik sonuçlar yayımlanmaktadır (TÜİK, 2023).

TÜİK verilerine göre Türkiye’de işsizlik oranı 1990-1994 yılları arası %8’in üzerinde seyretmiştir. 1996 yılında %6,6’ya düşen işsizlik oranı 2001 yılında yaşanan derin ekonomik krizin de etkisiyle birlikte 2001 yılında %8,4’e yükselmiş ve akabinde 2002-2008 yılları arasında %10-%11 aralığında seyretmiştir. 2008 yılına gelindiğinde ise işsizlik oranında büyük bir artış yaşanarak 2009 yılında bu oran %14 rekor seviyesine yükselmiştir. Yaşanan bu artışın arkasında 2008 yılı sonlarında yaşanan küresel ekonomik krizin de etkisi olduğunu söylemek mümkündür. 2010-2012 yılları arasında işsizlik oranında önemli ölçüde düşüş gözlenmiş ve 2012 yılında %9,2 seviyesine kadar düşmüştür. 2012 yılından itibaren işsizlik oranında yeniden artış gözlenmiş ve 2019 yılında %25,2, seviyesine ulaştıktan sonra yeniden düşüş göstermeye başlamış ve 2022 yılında %19,4, 2023 yılında ise %17,4 seviyesinde gerçekleşmiştir (TÜİK, 2024).

Gerçek istihdam ve işsizlik rakamları, eldeki güncel verilere göre farklılık gösterebilir (Goldstein, 1966, s. 19) ancak burada Türkiye için genel bir değerlendirme sunmak açısından Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) resmî verileri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda yıllara göre istihdam/işsizlik oranları, sektöre/egitim durumuna göre istihdam oranları, işgücüne katılım vb. temel işgücü göstergelerine yer verilmiştir. Eğitim durumuna göre temel işgücü göstergeleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Eğitim Durumuna Göre Temel İşgücü Göstergeleri

[15+ yaş]											(Bin kişi)				
Yıllar	İşgücü					İstihdam					İşsiz				
	Okur-yazar olmayanlar	Lise altı eğitimliler	Lise	Meslekî / teknik lise	Yükseköğretim	Okur-yazar olmayanlar	Lise altı eğitimliler	Lise	Meslekî / teknik lise	Yükseköğretim	Okur-yazar olmayanlar	Lise altı eğitimliler	Lise	Meslekî / teknik lise	Yükseköğretim
2020	783	14791	3293	3470	8399	711	12910	2782	2972	7320	72	1881	512	497	1078
2021	799	15209	3869	3696	9143	733	13515	3325	3219	8004	66	1694	544	477	1138
2022	864	15357	4579	3963	9571	810	13939	3997	3515	8492	54	1418	582	448	1079
2023	781	14942	4990	4106	10078	742	13727	4385	3689	9090	39	1215	605	416	989

Kaynak: TÜİK, 2023 Yılı İşgücü İstatistikleri

Tablo 3 incelendiğinde, okur-yazar olmayan işgücü sayısının 2023 yılında bir önceki yıla göre azaldığı, lise altı eğitim seviyesindeki işgücü hariç diğer eğitim seviyelerindeki işgücü sayısının ise bir önceki yıla göre artış gösterdiği görülmektedir. Diğer yandan, tablodaki yılların hepsi için geçerli olmak üzere, eğitim durumuna göre işgücü sayısı en fazla lise altı eğitim seviyesindedir; sonrasında sırasıyla yükseköğretim, lise ve meslekî/teknik lise mezunu işgücü gelmektedir, okur-yazar olmayan işgücü sayısı ise diğerlerine göre en azdır. Eğitim durumuna göre istihdam sayısına bakıldığında tablodaki yılların hepsi için geçerli olmak üzere, ilk sırada lise altı eğitimliler gelmektedir ancak 2023 verileri ($n = 13.727$) bir önceki yıla ($n = 13.939$) göre düşüş göstermiştir.

Yükseköğretim seviyesindeki istihdam sayısı ise ortaöğretim (lise ve meslekî/teknik lise toplamı) seviyesindeki istihdamdan daha fazla olmakla birlikte lise altı eğitimlilerden düşüktür. İşsiz sayılarına bakıldığında, tablodaki yılların hepsi için geçerli olmak üzere, istihdam sayılarında olduğu gibi ilk sırada lise altı eğitimliler gelmektedir. Diğer yandan, lise altı eğitim seviyesi hariç diğer seviyelerde 2023 yılı işsiz sayısının bir önceki yıla göre azaldığı görülmektedir.

İşgücüne ilişkin tamamlayıcı göstergeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

İşgücüne İlişkin Tamamlayıcı Göstergeler

[15+ yaş]			
Yıllar	İşsizlik Oranı (%)	İşsiz ve Potansiyel İşgücünün Bütünleşik Oranı (%)	Atıl İşgücü Oranı (%)
2014	9,9	15,5	17,4
2015	10,3	15,7	17,1
2016	10,9	16,2	17,6
2017	10,9	15,7	16,8
2018	10,9	15,3	16,5
2019	13,7	18,1	19,1
2020	13,1	21,9	25,4
2021	12,0	20,0	24,4
2022	10,4	17,4	21,3
2023	9,4	17,3	22,8

Kaynak: TÜİK, 2023 Yılı İşgücü İstatistikleri

Tablo 4'teki son 10 yıla ilişkin tamamlayıcı göstergeler incelendiğinde, 15 yaş üzeri işsizlik oranının -en fazla 2018 (%10,9) ile 2019 (%13,7) yılları arası olmak üzere- 2020 yılına kadar artış gösterdiği; 2020 yılından itibaren ise düşüş eğiliminde olduğu görülmekte olup 2023 yılı için işsizlik oranı %9,4'tür. İşsiz ve potansiyel işgücünün bütünleşik oranı ise 2023 yılında (%17,3) bir önceki yıla (2022: %17,4) göre kısmi bir azalma göstermiştir. Diğer yandan, atıl işgücü oranı son 10 yılda dalgalı bir seyir izlemiştir; 2023 yılında (%22,8) bir önceki yıla (2022: %21,3) göre artış göstermiştir. Son 10 yıllık (2014-2023) periyotta atıl işgücü oranı, işsizlik oranının daima üzerinde seyretmiştir. 2023 yılı verilerine bakıldığında 15 yaş üzeri işsizlik oranı %9,4, atıl işgücü oranı %22,8; işsiz ve potansiyel işgücünün bütünleşik oranı ise %17,3'tür.

TÜİK verilerine göre ne eğitimde ne istihdamda olan gençlere ilişkin istatistiksel veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Ne Eğitimde Ne İstihdamda Olanların Oranı (%)

Yıllar	15-24 Yaş Grubundaki Nüfus (%)	Yükseköğretim Mezunu Nüfus (%)
2020	28,4	41,8
2021	24,7	36,7
2022	24,2	33,0
2023	22,5	29,2

Kaynak: TÜİK, 2023 Yılı İşgücü İstatistikleri

Tablo 5 incelendiğinde ne eğitimde ne istihdamda olan 15-24 yaş grubundaki nüfus oranının yıllar içerisinde (2020-2023) azalma gösterdiği görülmektedir; aynı şekilde yükseköğretim

mezunu nüfus oranı da azalma göstermiştir. İstihdamda veya eğitim sürecinde yer almayan nüfus içerisinde yükseköğretim mezunlarının oranı 2020 yılında yarıya yakın iken 2023 yılında bu oran %29,2 seviyesine düşmüştür.

Tablo 6

Sektöre Göre İstihdam Edilenler

Yıllar	Yüzde (%)				
	Toplam	Tarım	Sanayi	İnşaat	Hizmetler
2014	100,0	20,3	20,7	7,4	51,6
2015	100,0	20,2	20,2	7,2	52,4
2016	100,0	19,5	19,5	7,3	53,6
2017	100,0	19,2	19,2	7,5	54,0
2018	100,0	18,4	19,8	7,0	54,8
2019	100,0	18,2	19,9	5,6	56,4
2020	100,0	17,7	20,5	5,8	55,9
2021	100,0	17,2	21,3	6,2	55,3
2022	100,0	15,8	21,7	6,0	56,5
2023	100,0	14,8	21,2	6,3	57,6

Kaynak: TÜİK, 2023 Yılı İşgücü İstatistikleri

Tablo 6'daki sektör bazlı istihdam oranları incelendiğinde, %50'nin üzerinde ve en yüksek oranın tüm yıllarda (2014-2023) hizmet sektöründe olduğu; onu sırasıyla sanayi, tarım ve inşaat sektörlerinin izlediği görülmektedir. Diğer yandan, tarım sektörü ve 2019-2021 yılları arası hariç hizmet sektöründe istihdam oranı son 10 yılda düşüş göstermiş; sanayi ve inşaat sektöründeki istihdam oranı birbirine yakın seyretmiştir. 2023 yılı verilerine bakıldığında istihdam edilenlerin %57,6'sı hizmet sektöründe, %21,2'si sanayi sektöründe, %14,8'i tarım sektöründe ve %6,3'ü inşaat sektöründe istihdam edilmiştir.

Tablo 7

Temel İşgücü Göstergeleri

Yıllar	İşgücüne Katılma Oranı (%)	İstihdam Oranı (%)	İşsizlik Oranı (%)
2014	40,6	33,4	17,8
2015	41,9	34,2	18,4
2016	42,4	34,1	19,4
2017	43,3	34,4	20,6
2018	44,0	35,2	20,0
2019	44,5	33,3	25,2
2020	39,2	29,5	24,9
2021	41,7	32,2	22,6
2022	43,8	35,3	19,4
2023	45,6	37,7	17,4

Kaynak: TÜİK, 2023 Yılı İşgücü İstatistikleri

Tablo 7’de son 10 yıla ilişkin verilen, işgücüne katılma oranı, istihdam oranı ve işsizlik oranı şeklindeki temel işgücü göstergelerinin dalgalı bir seyir izlediği görülmektedir. İşgücüne katılma oranı ve istihdam oranı 2020 yılından itibaren artış göstermiş; işsizlik oranı ise 2014-2017 yılları arası artış, 2019-2023 yılları arası düşüş göstermiştir. 2023 verilerine bakıldığında bir önceki yıla göre işsizlik oranı %17,4 ile düşüş, istihdam oranı %37,7 ile artış ve işgücüne katılma oranı ise %45,6 ile artış göstererek olumlu gelişme kaydetmiştir. İşgücü istatistikleri bakımından TÜİK’in yanı sıra İŞKUR verileri de mevcut durumu mikro ve makro ölçekte ortaya koymaktadır. İŞKUR tarafından her yıl açık iş istatistikleri yayınlanmaktadır. Burada açık iş kavramı, henüz istihdam sağlanmamış ve uygun aday bulmak için aktif adımlar atılmakta olan ücretli bir işi ifade etmektedir. Açık işler kapsamında her yıl çeyrek dönemler halinde Uluslararası Meslek Sınıflandırması (ISCO-08)’na göre tasnif edilen ana meslek grupları (“büro hizmetlerinde çalışanlar”, “hizmet ve satış elemanları”, “nitelik gerektirmeyen meslekler”, “nitelikli tarım, ormancılık ve su ürünleri çalışanları”, “profesyonel meslek mensupları”, “sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar”, “teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları”, “tesis ve makine operatörleri, montajcılar” ve “yöneticiler”) ilgili sektörde en fazla ve en az talep edilen beceri düzeylerine göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar, yıl ve ilgili döneme göre değişkenlik gösterebilmekle beraber, son dönemdeki genel eğilimi ortaya koymak amacıyla 2023 yılının 1., 2., 3. ve 4.çeyreğine ilişkin meslek grupları-beceri sınıflandırmaları incelendiğinde; problem çözme, iletişim becerisi ve teknik becerilerin, büro hizmetlerinde çalışanlar, profesyonel meslek mensupları ve ağırlıklı olarak meslekî eğitim mezunlarının yer aldığı meslek grupları için en fazla talep edilen beceriler arasında yer almaktadır. Tesis ve makine operatörleri/montaj alanında problem çözme ve teknik becerilerin; yönetim alanında iletişim ve problem çözme becerisinin öne çıktığı görülmektedir. Problem çözme becerisi, genel olarak tüm meslek gruplarında en fazla talep edilen beceriler arasında dikkat çekmektedir. Öte yandan, meslek grubuna göre beceri değerlendirmesinde farklılıklar olduğu, bir meslek grubu için talep edilen dolayısıyla önem derecesi en yüksek becerinin bir başka meslek grubunda son sırada yer alabildiği söylenebilir. Genel olarak sırasıyla problem çözme becerisi, iletişim becerisi ve teknik becerilerin talep edildiğini; sosyal beceriler ve bireysel becerilerin genel toplamda talep bakımından diğerlerine göre nispeten daha altta yer aldığını söylemek mümkündür (İŞKUR, 2023).

2.2.4. Kalkınma Planlarında Meslekî Eğitim ve İstihdam Politikaları

Türkiye’de işgücü piyasasına ilişkin ilk kurumsal oluşum 1945’te Çalışma Bakanlığının kurulmasıdır. Çalışma Bakanlığını, aynı yıl İşçi Sigortaları Kurumu, 1946 yılında İş ve İşçi Bulma Kurumu ve 1950 yılında ise Maliye Bakanlığına bağlı olarak kurulan T.C. Emekli Sandığı Genel Müdürlüğü izlemiştir. Kurumsallaşma açısından önemli sayılabilecek bir diğer adım da planlı döneme girilmesiyle birlikte işgücü piyasasının izlenmesine yönelik SBB’nin kurulması olmuştur (Ceylan-Ataman, 1999, s. 66-67).

Kalkınma planları, uzun vadeli sosyoekonomik kalkınma stratejilerinin bir parçası olarak kabul edilir ve genellikle belirli bir dönemin kalkınma hedeflerine ulaşılmasına yönelik stratejik önceliklerin belirlenmesine, kaynak tahsisine, politika oluşturmaya ve programların uygulanmasına rehberlik eden bir yol haritası sağlar. Türkiye’de istihdama ilişkin eksik istihdam, işgücü fazlası ve işsizlik gibi problemler, birer ‘problem’ adı altında tedbir alınmasına yönelik karşılığı, kalkınma planları bünyesinde planlı dönemde bulmuştur (Gökçen, 1973, s. 145). 1961 yılında SBB’nin kurulmasının ardından 1963 yılından itibaren uygulamaya koyulan kalkınma planları, meslekî eğitim ve istihdam politikaları bağlamında incelenmiş ve konuya ilişkin öne çıkan politika hedefleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Tarihsel Süreçte Kalkınma Planlarına Yansıyan Meslekî Eğitim ve İstihdam Politikaları

Kalkınma Planı	Meslekî Eğitim ve İstihdam Hedefleri
1.Kalkınma Planı (1963-1967)	- Eğitim kurumları işgücüne başlıca arz mekanizması olarak kabul edilmiştir. Eğitim kurumları, türlerine göre çeşitli bölümlere ayrılmış ve karşılıklı kabul edilen fonksiyonel bölümler arasında bir paralellik kurulmuştur. Bu eğitim bölümlerinin şimdiki kapasite ve durumları incelenmiş, ihtiyaç duyulan sayıda eleman sağlayabilmeleri için gerekli kapasite artışları ile maliyet hesapları yapılmıştır. Bu bağlamda sanayinin insan gücü ihtiyacını karşılamak üzere sanayi içinde eğitimin teşkilatlanması ve geliştirilmesi üzerinde durulmuştur (SBB, 1963, s. 443). Ortaöğretim çağındaki gençlerin teknik ve meslekî eğitime yönelmeye teşvik edilmesi hedeflenmiştir. - İstihdama yönelik hedefler, nüfus artışına bağlı artan işgücü arzı ile ortaya çıkan işsizlik sorununu çözmek, çalışanların meslekî yeterlilik seviyelerini yükseltmek, her basamakta yeterliliğe dayanan bir çalıştırma politikasıyla yetişenleri yerinde kullanmak, çalışan nüfusun çeşitli meslek gruplarına bölünüşündeki dengesizlikleri ortadan kaldırarak daha dengeli bir dağılım sağlamak olmuştur (SBB, 1963, s. 442). - İşsizlik sorununa yönelik emek yoğun kalkınma politikaları ve tarım sektörü ağırlıklı politikalar gündeme alınmış, talep olması halinde işgücü fazlasının yurt dışına ihraç edilmesi tedbirlerine yer verilmiştir (SBB, 1963, s. 442, 454-456).

2.Kalkınma Planı (1968-1972)	- İstihdam kalkınma hızına bağlanmıştır. İstihdam sorununun büyük olduğu yörelere kalkınmada öncelik verilmesi hedeflenmiştir (SBB, 1967, s. 134). Kalkınmada öncelikli az gelişmiş bölgeleri çekici güç haline getirmek için destekler devam etmiş, bununla birlikte kamu yatırımları ve özel teşebbüslerin bu bölgelere yönlendirilmesi için teşvik edici tedbirlerin alınması benimsenmiştir. - Planda, o dönemde en önemli görevi yurt dışına işçi göndermek ve beraberinde yaşanan sorunları çözmek olan İş ve İşçi Bulma Kurumunun niteliğinin geliştirilmesi ve mesleklerle yönelme görevini de içine alan bir kurum haline getirilmesi yönünde çalışmalar yapılacağından bahsedilmiştir (SBB, 1967, s. 130-142). - Sanayide istihdam edilen işgücüne yönelik kapsayıcı hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirmek üzere çeşitli kamu kurumları ve yükseköğretim kurumları ile işbirliği yapılması amaçlanmıştır (SBB, 1967, s. 186). - Üretim artışına ve verimliliğine yönelmiş teknolojik araştırmalara, teknik eğitime, sınai projelere ve bunlara yönelik mühendislik ve müşavirlik firmalarının geliştirilmesine önem verilmesi hedeflenmiştir (SBB, 1967, s. 371). - Meslekî ve teknik eğitimdeki temel sorunlar kapsamında özellikle çıraklık eğitiminin üzerinde durularak yeniden düzenlenmesi planlanmıştır (SBB, 1967, s. 547).
3.Kalkınma Planı (1973-1977)	- İşsizlikle mücadele temel amaçlar arasında yer almış, işgücünün nicelik ve niteliği hakkında güvenilir bilgileri toplayan bir sistemin kurulması gibi tedbirlere yer verilmiştir. Bu kapsamda AİPP bakımından ilk önemli tedbirlerin yer aldığı plan olarak kabul edilmektedir (SBB, 1972, s. 664). - Teknik eğitime ilişkin hedefler kapsamında bütün olarak üretime dönük teknik öğretim ve kalkınma için gerekli nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi sağlanamamıştır. Dolayısıyla, akademiler ve yüksekokulların, yetişmiş insan gücü açıklarını kapatmak üzere teknik ve meslek elemanı yetiştirmelerinin esas olması hedeflenmiştir (SBB, 1972, s. 772). - Ortaöğretimde meslekî ve teknik eğitime ağırlık verilerek eğitim-öğretimin, sanayinin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmeye yönelmesi ve meslekî teknik ortaöğretim öğrencilerinin kendi alanlarında yükseköğretime geçişini sağlamak amacıyla çok yönlü üniversite giriş sınavı geliştirilmesi hedeflenmiştir (SBB, 1972, s. 758). - Meslekî ve teknik ortaöğretimde okul türlerinde eğitim kalitesinin iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması ve okul terki sorununu inceleyen araştırmalar yapılarak bu konuda gerekli önlemlerin alınması planlanmıştır (SBB, 1972, s. 762-763).
4.Kalkınma Planı (1979-1983)	- Bu plan döneminde istihdam sorunu, gelişmişlik düzeyi, demografik yapı ve geçmiş dönem politikaları gibi birtakım yapısal durumlara bağlanmıştır. Ayrıca İş ve İşçi Bulma Kurumunun teknolojik gelişmeleri anlayabilmesi, mevcut ve gelecekteki insan gücü ihtiyaçlarını tanımlayabilecek düzeyde işgücü piyasasında aktif ve etkin bir rol üstlenecek bir kurum haline gelmesi ilkeleri yer almıştır (SBB, 1979, s. 275-278). - Özellikle kırsal kesimde işsizlikle mücadelede özel kalkınma projelerinin uygulanması hedeflenmiştir (SBB, 1979, s. 275-276).
5.Kalkınma Planı (1985-1989)	- Bu planda ana hedef istihdamın artırılması olmuştur. Kalkınmanın gerçekleşebilmesine yönelik uygulanacak sosyoekonomik politika tedbirlerine yer verilmiştir. Gittikçe artan genç işsizlik oranının azaltılması için kamu destekli geçici istihdam projelerinin uygulama konması, gençlere mesleğe yönlendirme hizmeti verilmesi, işverene vergi iadesi gibi tedbirler yer almaktadır. AİPP açısından ilk kez yer verilen bu tedbirler plan dönemi için önemli görülmektedir (SBB, 1984, s. 128-133). - Genç işsizliğe yönelik politikalar ve meslekî eğitim ile beşerî sermayenin geliştirilmesi üzerinde özellikle durulmuş, bu doğrultuda sektörler ve bölgeler arasındaki dengesizliklerin giderilmesi amaçlanmıştır (SBB, 1984).
6.Kalkınma Planı (1990-1994)	- Planda nitelikli işgücünün yetiştirilmesi üzerinde durulmuş beceri kazandırma programlarının önemi vurgulanmıştır. İşgücünün mobilitesini kolaylaştırıcı enformasyon hizmetlerinin geliştirilmesi; kariyer rehberliği, mesleğe yönelme vb. istihdamı geliştirme faaliyetlerine kamu ve özel kuruluşların aktif katılımının sağlanması üzerinde durulmuştur (SBB, 1989, s. 302-354). - KOBİ'lerin geliştirilmesi ve kendi işini kuracaklara yardım yapılması gibi hedefler yer almıştır (SBB, 1989, s. 316).

7.Kalkınma Planı (1996-2000)	- İstikrarlı büyüme vurgusuyla bölgesel destek politikaları öne çıkmıştır (SBB, 1995, s. 51-54). - İş ve İşçi Bulma Kurumunun İŞKUR adıyla yeni bir yapıya dönüşeceği belirtilmiş, görev kapsamı ve hayata geçirilecek ilgili yasal düzenlemelere yer verilmiş; eğitim ve istihdam projelerinden bahsedilmiştir (SBB, 1995, s. 49-56). - Plan genelinde, istihdam hizmetlerinde etkinliği arttırmak, beceri düzeyi düşük işçilerin niteliklerini artırarak üretkenliği teşvik etmek, meslek standartları sınav ve belgelendirme sistemini kurmak, meslekî danışmanlık sistemi kurmak ve işgücü piyasası kararlarının oluşturulmasında etkinliği arttırmak hedeflenmiştir.
8.Kalkınma Planı (2001-2005)	2001 bankacılık krizi dönemine denk gelen Sekizinci Kalkınma Planı (2001-2005) kapsamında işgücü piyasası ile ilgili önemli hukuki ve kurumsal düzenlemeler yapılmış beyin göçünü önlemek amacıyla işgücünün yurt içinde istihdamını sağlayacak tedbirler alınması planlanmıştır. - Ekonomik istikrar, tarım dışı sektörlere istihdam teşvikleri, işgücü niteliğinin artırılması ve KOBİ'lerin istihdam yaratma kapasitelerinden yararlanılmasına yönelik politikalar yer almıştır (SBB, 2000, s. 129-130). - Planda aktif işgücü politikalarının devam ettirilmesi, istihdam hizmetlerinin etkinliğinin artırılması ve meslekî danışmanlık sisteminin kurulması hedeflerinden bahsedilmiştir (SBB, 2000, s. 102-104).
9.Kalkınma Planı (2007-2013)	- Diğer kalkınma planlarından farklı olarak 7 yıllık hazırlanan bu planda, rekabet gücünün artırılması, istihdamın artırılması, beşerî sermayenin artırılması, bölgelerin sorunlarına ve potansiyellerine göre farklılaştırılmış tedbirleri içeren bütüncül bir bölgesel gelişme politikaları ile kamu hizmetlerinde kalite ve etkinliğin artırılması hedefleri yer almaktadır. - Bu plan, AB üyelik sürecine ilişkin temel strateji belgesi olacak nitelikte tasarlanmıştır. İşgücü piyasasının geliştirilmesine yönelik önemli hukuki düzenlemeler yapılmıştır (SBB, 2006, s. 1-85). - AİPP'nin geliştirilmesi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Bu kapsamda, piyasa ihtiyaç analizleri doğrultusunda aktif işgücü politikalarına ayrılan kaynağın artırılması, istihdam amaçlı mikro ölçekteki projelere destek sağlanması, eğitimin işgücü talebine duyarlılığının artırılması, iş ve meslek danışmanlığı, meslek edindirme kursları, dezavantajlı kesimler gözetilerek işgücü niteliğinin artırılması ve girişimcilik programları gibi bir dizi düzenlemeye yer verilmiştir. - Planda istihdamın artırılması ana hedef olmayıp ekonomik büyümeye dayalı olarak istihdamda artış sağlanacağı kabul edilmiştir.
10.Kalkınma Planı (2014-2018)	- Bu planda, işsizlik ve istihdam alanları başta olmak üzere işgücü piyasasında yaşanan gelişmelere dikkat çekilmiştir (SBB, 2013). - Bilgi toplumunun gerektirdiği temel bilgi ve becerilere sahip, üretken bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin temel amacı olup paydaşlarla etkili iletişim ve eğitim-sektör işbirliğini temel alan bir yükseköğretim sistemine ulaşılması hedeflenmiştir (SBB, 2013, s. 31). - Planda, iş sağlığı ve güvenliği şartlarının iyileştirildiği, işgücünün niteliğinden etkin yararlanılabilen, güvenceli esneklik yaklaşımının benimsendiği kapsayıcı bir işgücü piyasası oluşturulması temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, sektörel işgücü dinamikleri dikkate alınarak başta dezavantajlı kesimler olmak üzere istihdam imkânlarının geliştirilmesi, kayıt dışı istihdamla etkin mücadele, meslekî rehberlik hizmetlerinin yaygınlaştırılması yönünde hedefler belirlenmiştir (SBB, 2013, s. 47). - Plan kapsamında ayrıca "<i>İşgücünün eğitim düzeyi yükselterek istihdam edilebilirliği artırılacak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir</i>" (SBB, 2013, s. 47).
11.Kalkınma Planı (2019-2023)	- İşgücü piyasasının gelişimiyle, kalkınmanın oluşturduğu refahın toplumun tamamında hissedilmesi ve yoksulluğun azaltılması temel hedefiyle gelir dağılımının iyileştirilmesi ve özellikle dezavantajlı kesimlerin gözetilerek sosyal yardım hizmetlerinin yaygınlaştırılması temel politika öncelikleri olarak belirlenmiştir (SBB, 2019, s. 125). - Nitelikli işgücü ihtiyacının karşılanması için meslekî ve teknik eğitim kurumları ile sektör arasında işbirliği protokollerinin artırılması, OSB'ler başta olmak üzere özel meslekî ve teknik okul sayısı ve çeşitliliğinin artırılması, meslekî eğitim özelindeki politikalar arasında yer almıştır (SBB, 2019, s. 129). - Tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğinin sağlanması, tekli eğitime geçilmesi, okulların niteliğinin, imkânlarının ve okullaşma oranının artırılması politika hedefleri arasında yer almaktadır (SBB, 2019, s. 126). - Yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde meslekî uzmanlık ve gelişim programları açılması hedeflenmiştir (SBB, 2019, s. 128).

12.Kalkınma Planı (2024-2028)	• Kapsayıcılık ilkesi esasıyla nitelikli eğitim ve hayat boyu öğrenme olanaklarına erişimde eşitliğin sağlanması; sosyal ve meslekî becerilerinin uluslararası standartlara uygun bir şekilde geliştirilmesi, analitik düşünme, finansal okuryazarlık, takım çalışması ve liderlik alanlarında yetkinlik sağlanması, millî, manevî, ahlaki, insani ve toplumsal değerleri içselleştirmiş, ait olduğu aile ve topluma karşı sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmesi, plandaki temel amaçtır (SBB, 2023, s. 152). • Eğitim sisteminin olağanüstü durumlara karşı daha dayanıklı ve esnek bir yapıya kavuşturulması, tüm eğitim kademelerinde yeterlilik temelli ölçme ve değerlendirmenin yapılandırılması, teknolojinin doğu ve etkin biçimde kullanılması, politika hedefleri arasında yer almıştır (SBB, 2023, s. 154). • Meslekî ve teknik eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacının karşılanmasına yönelik üniversitelerle işbirliği yapılarak meslekî ve teknik öğretmen yetiştirme programları açılacaktır (SBB, 2023, s. 155). • Üniversitelerin yetkin olduğu alanlarda sanayi işbirlikleri ve ortak eğitim modellerinin tesisine yönelik çalışmalar yapılacak ve mezunların işgücü piyasası performansları, üniversiteler tarafından düzenli olarak takip edilecektir (SBB, 2023, s. 159).
----------------------------------	--

Not: Tablodaki bilgiler, ilgili kalkınma planlarının analizi yoluyla araştırmacı tarafından derlenmiştir.

Türkiye’de planlı dönemde uygulanan istihdam politikalarını değerlendirmek açısından meslekî eğitim ve istihdama ilişkin kalkınma planlarında yer alan hedeflere yakından bakıldığında şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür: Birinci, İkinci ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) gelir artışı odağında düzenlenmiş, GSMH’nin artırılması yani ekonomik büyüme ana hedef iken istihdam yan hedef olarak yer almıştır. Birinci BYKP’de artan nüfusa karşılık eğitim düzeyinin yükseltilmesini amaçlayan eğitim-istihdam ilişkisi temelli insan gücü planlaması dikkat çekmektedir. Kişi başı milli gelirin artırılması hedeflenen İkinci BYKP’de istihdamdan ziyade gelir artışına önem verilmiş; ekonomik büyümenin, istihdam sorununu kendiliğinden çözüme kavuşturacağı beklenmiştir. Ayrıca ilk planda olduğu gibi kalkınmada sanayi yatırımlarına öncelik verilmiş, nitelikli insan gücü yetiştirilmesine vurgu yapılarak eğitim kurumlarının MEB çatısı altında toplanmasına karar verilmiştir. Üçüncü BYKP’de ise işgücü arzının işgücü talebinden fazla oluşu vurgulanmış eksik istihdam üzerinde durulmuştur. Dördüncü BYKP’de toplum refahı ve kültürel yaşam odağı alınarak demokratik ve çoğulcu bir toplumun oluşması için gerekli temel koşulların sağlanmasına öncelik verilmiş ve emek piyasasını düzenleyici tedbirler alınmıştır.

1980 öncesindeki ilk dört planı dönem ve kapsamı bakımından diğerlerinden ayıran temel unsurlar, ekonomide dışa bağımlılığın azaltılması amacıyla devlet eliyle ulusal sermayenin güçlendirilmesi ve sanayileşmeye öncelik verilmesidir. Sanayileşme hedefinin gerçekleştirilmesinde sermaye, hammadde ve teknolojinin yanında insan gücü de önemli bir faktör olarak görülmüş ve insan gücünün geliştirilmesine yönelik tedbirler yer almıştır (Küçük, 2012). 1980 sonrasında sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişle beraber ihracata dönük yatırımlar ve özel sermaye desteği artırılmış, bilgi teknolojilerinin hâkim olduğu hizmet sektörüne yönelik insan gücü yetiştirmeye odaklanılmıştır. Meslekî eğitime

dair düzenlemelerde yaygın eğitim, ilk zamanlar neredeyse yalnızca insan gücü yetiştirme amacına yönelik, kısa süreli ve geçici bir araç olarak görülmüş ancak zamanla hayat boyu eğitim kavramı altında şekillenen devamlı ve kapsamlı bir sürece dahil edilmiştir.

Beşinci BYKP’de de toplum refahı önceliklendirilmiş, genç istihdamı ücret politikası ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi yönünde düzenlemeler yapılmıştır. Dördüncü ve Beşinci BYKP’de ortak olarak her kademedeki eğitim kalitesinin gerek eğitim personeli gerek fiziki donanım bakımından artırılmasına ilişkin düzenlemeler de yer almıştır. Altıncı BYKP’de ihracata yönelik yatırımlar üzerinde durulmuş ve ihracatta sürekliliğin sağlanması esas alınmıştır. Eğitim alanında ise öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî olarak yönlendirme ve rehberlik faaliyetleri üzerinde durulmuştur. Yedinci ve Sekizinci BYKP’de insan gücünün niteliğinin artırılmasına ve AB’ye uyum süreci kapsamında aktif işgücü piyasası politikalarına önem verilmiş, meslekî eğitim teşvik edilerek meslekî kurslar yaygınlaştırılmıştır. Toplumun eğitim düzeyini yükseltebilmek adına, zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılması da Sekizinci BYKP döneminde 1997-1998 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Dokuzuncu BYKP’de işgücü eğitiminin desteklenmesi, eğitim ve sağlık hizmetlerinin niteliğinin artırılması için bütçe artırımına gidilmesi; Onuncu BYKP’de hayat boyu öğrenme ve rehberlik hizmetlerinin geliştirilmesi, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, bireylerin gelişiminde sporun ve sanatın desteklenmesi hedeflenmiştir. Onuncu BYKP’de ayrıca, refahın dengeli dağılımı ve ülke genelinde sosyoekonomik uyumun güçlendirilmesine yönelik temel yaşam kalitesi standartlarının oluşturulması, kamu hizmetlerine erişimin kolaylaştırılması, beşerî sermayenin güçlendirilmesi ve kalkınma ajanslarının etkinliğinin artırılması hedefleri yer almıştır. Planda mevcut durum değerlendirilirken yükseköğretim sisteminin merkeziyetçi yapısı ile eğitim ve araştırma kalitesine ilişkin sorunların, yükseköğretim sisteminin rekabet edebilirliğini, toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilirliğini ve üretkenliğini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır (SBB, 2013, s. 31).

Nitelikli insan güçlü toplum hedefiyle planda yer alan eğitim ve istihdam politikaları incelendiğinde; On Birinci BYKP’de ülkemizin beşerî yapısının güçlenmesine yönelik olarak tüm eğitim kademelerinde kapsayıcı ve kaliteli eğitim hareketiyle ekonomik ve sosyal fayda odaklı bilgi ve teknoloji kullanımıyla üretime yatkın nitelikli insan yetiştirilmesi hedeflenmekte ve tüm bireylerin hayat boyu öğrenme imkânlarına erişim sağlamaları amaçlanmaktadır (SBB, 2019, s. 125). Planda teknolojik sosyoekonomik gelişmelerin

yarattığı değişimler karşısında mevcut politikalar değerlendirilmiş; gençlere yönelik politikalara vurgu yapılarak İŞKUR'un sorumluluğundaki politika tedbirlerine yer verilmiştir (SBB, 2019). Ayrıca meslekî ve teknik eğitimde kariyer rehberliğinin etkinleştirilmesi Onuncu BYKP'de olduğu gibi bu planda da hedeflenmiştir.

İçinde bulunulan dönemi kapsayan ve Ekim 2023'te onaylanan On İkinci BYKP'de gençlerin kariyer farkındalıklarını artırıp istihdam edilebilirliklerini kolaylaştıracak, özellikle ne eğitimde ne istihdamda olanların istihdama erişimlerini destekleyecek uygulamalar hedeflenmiştir. İşgücü piyasasında yaşanan dönüşüm çerçevesinde ara eleman ihtiyacına yönelik beceri geliştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi; savunma sanayii, yapay zekâ, siber güvenlik, temiz ve sürdürülebilir enerji ile uzay teknolojileri gibi stratejik alanlarda nitelikli işgücü yetiştirmeye yönelik uygulamaların hayata geçirilmesi, istihdama yönelik ana hedefler arasında yer almaktadır. On İkinci BYKP'de ayrıca pasif işgücü piyasası politikaları kapsamındaki uygulamaların erişilebilirliğinin artırılması ve İşsizlik Sigortası Fonundan yararlanma şartlarının kolaylaştırılmasına yönelik hedefler de bulunmaktadır (SBB, 2023). Ayrıca, hayat boyu öğrenme sisteminin işgücü piyasasının talep ettiği becerileri kazandırması ve bu becerilerin iş hayatı ve sosyal hayatta etkin kullanımı, sektör işbirliklerinin güçlendirilmesi, âhilik kültürü odağında meslekî eğitimde beceri geliştirme ve meslekî değerlere bağlılığın güçlendirilmesi, meslekî eğitime ilişkin temel politika hedefleri arasında yer almıştır (SBB, 2023, s. 156-17). Meslekî eğitime ilişkin politika hedefleri genel olarak bir önceki planla benzerlik göstermekle birlikte, eğitimde ve istihdamda olmayan gençlerin istihdama erişimlerini desteklemeye yönelik programların etkinliğinin artırılması, nitelikli işgücü kaybının önlenmesi ve kayıt dışı istihdamın azaltılması, önceki planlarda olduğu gibi bu planda da istihdam politikaları kapsamında yer almıştır (SBB, 2013, s. 163).

2.3. İstihdam Kavramı

İstihdam, çalışmak isteyen tüm yetişkin insanların iş bulup çalışmaları yani bir üretim faktörü olan emeğin üretim sürecine katılması -daha geniş anlamıyla- tüm üretim faktörlerinin üretim sürecine dahil edilmesidir (Dinler, 2014; Eyüpoğlu, 1998, s. 12). Piyasadaki arz talep ilişkisi bağlamında istihdam, işverenin işgücünden fayda elde ederek ürün ve hizmet ürettiği; işgücünün de bu amaçla yeteneklerini sergileyerek gelir elde ettiği

bir alışveriştir (Bosch, 2004). Emek faktörünün fiili olarak üretime katılamamasını ifade eden işsizlik ise toplumun işgücü potansiyelinin tam olarak kullanılamamasıdır. Sosyoekonomik bir sorun olarak işsizliğin önemi giderek artmakta ve kavram, karmaşık yapısını korumaktadır. (Kapar, 2005).

En genel ifadesiyle istihdam türleri; tam istihdam, eksik istihdam, aşırı istihdam ve kayıt dışı istihdam şeklinde dört grupta ele alınmaktadır.

2.3.1. Tam İstihdam

Tam istihdam, işgücü talebinin işgücü arzına eşit olduğu istihdam hacmini ifade eder (Unay, 2001, s. 345). Klasik iktisatçılara göre ekonomi daima tam istihdamdadır; onlar tam istihdamdan sapmaların esnek ücret ve fiyat mekanizması sayesinde düzeleceğini savunur, yaşanan sapmaları geçici görürler (Bilgili, 2013, s. 34). Tam istihdam, işsizlik oranının sıfır olduğu anlamına gelmez; çünkü her zaman iş arama sürecinde olan kişiler veya iş değiştiren geçici işsizler bulunacaktır.

2.3.2. Eksik İstihdam

Keynesyen iktisatta, klasik iktisatın savının aksine ekonominin tam istihdamda olması rastantisaldır ve tam istihdamdan sapmalar olduğunda yeni denge eksik istihdamda oluşacaktır (Bilgili, 2013, s. 129). 1929 Büyük Buhranı ve etkileri sonrası iktisatçı John Maynard KEYNES, 1936 yılında yayımladığı ve iktisatta Keynesyen düşüncenin başlangıcı olarak kabul edilen "İstihdam, Faiz ve Paranın Genel Teorisi (The General Theory of Employment, Interest and Money) adlı kitapta istihdam sorununu farklı bir yaklaşımla ele almış (Ardıç, 2003, s. 27) devletin maliye politikası aracılığıyla ekonomiye etkin müdahalesinin gerekliliğini savunmuştur (Dinler, 2014). Eksik istihdam iş imkânlarının yetersizliğinden, işgücü talebinin az oluşundan veya eğitim ve beceri uyumsuzluğundan kaynaklanabilmektedir.

2.3.3. Aşırı İstihdam

Ekonomide tüm üretim faktörleri işe koşulduğu halde yine de karşılanamayan taleplerin bulunması durumuna aşırı istihdam adı verilmektedir. Aşırı istihdam eksik istihdamın tersi durumu ifade etmekte; emek arzının, emek talebi karşısında yetersiz kalma durumunu

göstermektedir (Eyüboğlu, 2003, s. 12). Bu durumda işgücünün kapasitesinin üzerinde ve gereğinden fazla kullanılması dolayısıyla verimlilik ve kaliteye olumsuz yansıyan aşırı yük altında olma durumu söz konusudur.

2.3.4. Kayıt Dışı İstihdam

Kayıt dışı istihdam; halihazırda istihdam edilmiş olan bir bireyin, çalışma süresi ve ücretinin işveren tarafından ilgili kuruluşlara tam veya hiç bildirilmemesi sonucu ortaya çıkan ve bu sebeple resmî kayıtlarda yer almayan işgücü faaliyetlerini ifade eder (Mahiroğulları & Korkmaz, 2013, s. 8). Kayıt dışı istihdamda, sosyal güvenlik açısından niteliği bakımından yasal işlerde çalışarak istihdama katılan kişilerin, Sosyal Güvenlik Kurumuna hiç bildirilmemesi, çalışma gün sayılarının eksik bildirilmesi ve/veya sigorta primine esas kazanç tutarlarının eksik bildirilmesi söz konusudur (SGK, ty).

2.4. Eğitim ve İstihdam İlişkisi

Eğitim ve istihdam arasındaki ilişki çok yönlü ve birbiriyle derinden bağlantılıdır. Eğitim, bireyleri işgücüne girmek ve başarılı olmak için gereken bilgi, beceri ve yeterliliklerle donatarak istihdama giden önemli bir yol görevi görmektedir. İstihdama giden yolda meslekî eğitim çeşitli parametrelere sahip olmakla birlikte ekonomi ve iş piyasasındaki dönüşümlerden doğrudan etkilenen bir eğitim türüdür. Cumhuriyetle birlikte meslekî ve teknik eğitim bir devlet politikası olarak görülmüş ve 1927 yılında Millî Eğitim Bakanlığının görev ve hizmet alanı kapsamına alınmıştır (TÜRKMETES, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında ise Türkiye’de eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek ve meslekî eğitimin yaygınlaştırılmasını sağlayacak politika ve stratejilerin geliştirilmesi ve uygulanmasından Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM) sorumludur (652 sayılı KHK, Md. 9/1). Sorumluluk alanı kapsamında eğitime yatırım yaparak ve öğrenme ile istihdam arasındaki anlamlı bağlantıları teşvik ederek bireylerin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarabilmelerinin sağlanması bakımından yapılan düzenlemeler, hayata geçirilen projeler ve alınan kararlar önem taşımaktadır.

Küresel boyutta ekonomi ve işgücü piyasasında yaşanan dönüşümlere ayak uydurabilmek ve eğitim-istihdam ilişkisini, özellikle de istihdamın meslekî eğitimle ilişkisini güçlendirmek üzere Avrupa Birliği destekli çeşitli projeler gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’na

bağlı Meslekî Eğitim ve Öğretim Güçlendirme Projesi (MEGEP), Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimi güçlendirmek ve yapıyı AB normlarına uydurmak amacıyla MEB ve AB işbirliği ile geliştirilmiş ve uygulanmış bir projedir. Bu proje kapsamında, işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde meslek seviyelerine göre modüler öğretim programları hazırlanmış ve 2004-2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur (MEB, 2014, s.40-41).

Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında ekonomik büyümeye katkı sağlayacak yeterliliklere sahip işgücü yetiştiren meslekî ve teknik eğitime talebin artırılması için tedbirler alınması ve bu alana önem, öncelik ve ağırlık verilmeye devam edilmesi gerektiği kalkınma planlarında ifade edilmiştir (SBB, 2006, s. 41). Bu kapsamda atılan en önemli adımlardan biri 2010 yılında tüm paydaşların katılımı ile hazırlanmış ve Bakanlar Kurulu Kararı ile 15 Temmuz 2010 tarih ve 27642 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak kabul edilmiş olan İstihdam ve Meslekî Eğitim İşbirliğinin Güçlendirilmesi Eylem Planı'dır. Bu eylem planı, iş piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda verilecek meslekî ve teknik eğitimi, eğitim istihdam ilişkisinin güçlendirilmesini, yaşam boyu öğrenme anlayışı içinde aktif işgücü piyasası politikalarının etkin olarak uygulanması ve işgücünün istihdam edilebilirliğinin artırılması için kurumlar arası işbirliğinin güçlendirilmesi amacıyla belirlenen öncelikli alanlardaki çalışmaları içermektedir (SBB, 2006, s. 42).

Genel olarak meslekî eğitim, bireylere çeşitli endüstrilerde ve mesleklerde başarılı olmak için gereken kendine özgü nitelikteki bilgi ve becerileri sağlayarak, eğitim ile istihdam arasındaki boşluğun kapatılmasında önemli bir aracı rol oynamaktadır. Sanayi devrimi yaklaşımının günümüzde artık etkisini yitirmesi ve bilgi toplumuna geçiş sürecinin etkisiyle birlikte işgücü piyasasında/sahada beklenen beceriler de farklılaşmış ve bu durum meslekî eğitimde paradigma değişimini de beraberinde getirmiştir (SBB, 2013, s. 54). Küreselleşmeye, teknolojik gelişmelere ve değişen işgücü piyasası taleplerine yanıt olarak meslekî eğitim de gelişmeye devam etmiştir. Türkiye'nin 21. Yüzyıl meslekî ve teknik eğitim öncelikli hedefleri; katılımcı bir yönetim anlayışı ile nitelikli iş gücünün yetiştirilmesi, mezunların üretime katılmasını sağlayacak şekilde eğitim programlarının iş piyasasının ihtiyaçlarına göre hazırlanması, eğitimde sosyal ve sektörel entegrasyonun sağlanması, programların daha da geliştirilmeye kalitesinin artırılması ve öğrencilere temel becerilerin yanında üst düzey becerilerin, iş ahlakının ve girişimciliğin de kazandırılması olmuştur (Yıldırım, 2023, s. 20).

Meslekî teknik eğitimin geliştirilmesi kapsamında yapılan projelerden birisi olan “Meslekî ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projesi” ile, Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimde öğretmen yetiştirilmesi konusunda çeşitli reformlar yapılmıştır (MEB, 2014, s. 18). Nitelikli işgücü istihdamında önemli kilit enstrüman olan meslekî ve teknik eğitimde, MEB tarafından paradigma değişimine gidilmiştir (Yıldırım, 2023, s. 17). Meslekî eğitime ilişkin düzenlemeler öğretmen yetiştirme, eğitim içerikleri, eğitime erişim ve alt yapı iyileştirmeleri gibi pek çok alanda planlanmıştır. Onuncu Kalkınma Planında, ortaöğretim düzeyinde etkili bir meslekî eğitim yapılamadığı, bu nedenle Amerika ve İngiltere’de olduğu gibi meslekî eğitimin meslek yüksekokulu seviyesine ötelenmesinin uygun olacağı ifade edilmektedir. Bu kapsamda plan, ortaöğretim sonrası meslekî eğitim merkezleri ve meslek yüksekokulları ile meslekî eğitimin tamamlanarak mezunların iş hayatına katılımının sağlanması yönünde önemli düzenlemeleri içermektedir. Meslek yüksekokullarının sanayi, hizmet, ticaret bölgelerinde veya bu bölgelere çok yakın mekânlarda kurulmasının sağlanması (SBB, 2013, s. 47-53) bu düzenlemelerden biridir.

Meslekî eğitimin geliştirilmesine yönelik bir diğer proje de Türkiye’de Yüksek Öğretim Kurumuna bağlı İnsan Kaynaklarının Meslekî Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP)’dir. MYO’ların altyapı sorunlarının giderilmesi amacıyla hazırlanan projelerden biri olan AB destekli İKMEP (İnsan Kaynaklarının Meslekî Eğitim Yolu ile Güçlendirilmesi Projesi) ile işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve meslekî teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanarak hayat boyu öğrenme yaklaşımı perspektifinde meslekî eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılması yoluyla insan kaynakları gelişiminin teşvik edilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2014, s. 37).

Eğitim ve istihdam arasındaki ilişki örgün eğitimin ve işe ilk girişin ötesine uzanmakta, bu süreçte işgücü gelişimine öncelik veren eğitim sistemleri beceri eksikliklerinin giderilmesine, girişimciliğin teşvik edilmesine ve sürdürülebilir ekonomik büyümenin desteklenmesine de yardımcı olmaktadır. 2021-2023 Orta Vadeli Mali Planda 2021-2023 döneminde ekonomi politikasının temel amacı, yeni ekonomi programları ile elde edilen kazanımların korunarak geliştirilmesi, iç ve dış dengenin yeniden sağlanması, bu denge üzerine inşa edilecek stratejik reformlarla kapsayıcı, sürdürülebilir ve istihdam odaklı büyümeyi hedefleyen politikalarla küresel ekonomide ortaya çıkan yeni normalin oluşturduğu iktisadi fırsatları da kullanarak üretime, ihracata ve finansal istikrara dayalı ekonomik dönüşümün ve değişimin gerçekleştirilmesidir (SBB, 2021). Burada sistemin

paydaşları, süreçte doğrudan işi yapan ve o işten etkilenenler olarak sürecin hem öznesi hem de nesnesi konumundadır. Meslekî eğitimin paydaşlarını üç gruba ayırmak mümkündür. Bunlar: i) Meslekî eğitim birimlerindeki akademik ve idari personel ile örgün, yaygın ve informal öğrenme durumundaki bireyler; ii) İş dünyası denilebilecek grup içindeki işletmeler, kurumlar, işçi ve işveren sendikaları, federasyonlar, konfederasyonlar, iş dünyasını temsil eden STK'lar ve meslek odaları; iii) Meslekî eğitimi yöneten, izleyen ve değerlendiren politika yapıcı, uygulayıcı ve yeterlilik veren kurum ve kuruluşlardır (MEB, 2012). Eğitim, öğretim ve beceri geliştirmeye yapılan yatırımlar bireysel ve toplumsal anlamda üretkenliğe, yenilikçiliğe ve rekabet gücünün artmasına katkıda bulunmaktadır. Eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirmek, bireyleri işgücünün zorluklarına hazırlamak için dijital okuryazarlık, girişimcilik ve problem çözme dahil olmak üzere daha geniş bir meslekî beceri yelpazesinin geliştirilmesine giderek daha fazla ihtiyaç olduğu görülmekte olup bu yönde atılacak adımlarda meslekî eğitimin paydaşlarının ortak hareketi önem taşımaktadır.

2.5. Beşerî Sermaye ve Kavramsal Alt Boyutları

Beşerî sermaye teorisine işaret eden ilk söylemlere ünlü klasik iktisatçı Adam Smith'in 1776 yılında yayımladığı "Ulusların Zenginliği" kitabında rastlamak mümkündür. Smith bu kitabında vasıflı ve vasıfsız emek ayrımından yola çıkarak, eğitilmiş işçilerin pahalı makineler gibi sıra dışı ürünler üretebilecek donanımına ulaşabileceklerini ileri sürmüştür; fiziki sermayeye yapılan yatırım kadar eğitime de yatırım yapılması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu görüş, alışlagelen fiziki yatırımlardan ve o yöndeki eğilimden ötürü uzun bir süre gölgede kalmışsa da 20. Yüzyılın sonlarına doğru Theodore Schultz, Gary Becker ve Jacob Mincer gibi iktisatçılar Smith'in gölgede kalan bu görüşlerinden hareketle; bireye yapılacak eğitim yatırımlarının uzun vadede verimlilik ve gelir artışını beraberinde getireceği kabulüne dayalı yeni bir teori olan Beşerî Sermaye Teorisi'ni ortaya atmışlardır (Biçerli, 2011, s. 253). Becker (1993) tarafından ortaya konulan beşerî sermaye genel olarak bireyin yüksek üretkenliğine ve verimliliğine katkıda bulunan kendi sermayesinin oluşumuna odaklanmaktadır (Daut, Mokhtar & Pangil, 2012).

Beşerî sermaye bir ekonomideki insan kaynaklarının toplam değerini ifade eder. Marx, sermayeye iki anlam yüklemiştir: Bunlardan biri üretim sürecinden geriye kalan yani artı kalan değer, diğeri ise en temel anlamıyla bir metadan daha fazlasını içeren, toplumsal

yaşamda ortaya çıkan katma değer yani artı değerdir (Alemdar, 2019, s. 12). Bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, deneyim ve yeteneklerini içeren, kısacası çok yönlü bireysel donanımı ifade eden beşerî sermaye aynı zamanda bu unsurların ekonomik üretkenlik ve refaha katkısını vurgular. Dolayısıyla beşerî sermaye kavramıyla beraber eğitimin önemi de gündeme gelmiştir. Schultz (1961, s. 9), formal eğitim ve iş deneyimini beşerî sermayeyi oluşturan temel faktörler arasında değerlendirmektedir. Bu anlamda kapsamı ve yapısı bakımından meslekî eğitim beşerî sermaye sağlama noktasında önemli bir yere sahiptir.

Beşerî sermayeye ilişkin yapılan araştırmalar okul ve iş yeri eğitimini birlikte barındıran meslekî eğitimin beşerî sermayeyi artırarak üretim sürecine olan doğrudan etkisinin aynı zamanda kişilerin gelir düzeylerini de doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki burada önemli olan, üretim verimliliği için hangi eğitim niteliklerinin hangi üretim noktasında değerlendirilmesi gerektiğinin doğru belirlenmesidir (Ünal, 1989).

Eğitim yatırımlarının beşerî sermaye ve ekonomik büyümeye etkisini ortaya koyan pek çok çalışma bulunmaktadır (Barro, 1991; Canpolat, 2000; Eriçok & Yılcı, 2013, s. 89; Karataş ve Çankaya, 2011; Lucas, 1988; Mankiw, Romer & Weil, 1992) ve bu çalışmalardaki ortak kabul, eğitimin beşerî sermayeyi artırması yoluyla verimliliğin de artması ve bu şekilde artan işgücü verimliliğinin bireysel ve toplumsal ekonomik faydaya dönüşmesidir. Useem ve Karabel (1986), bir eğitim kurumunun mezunlarına üç farklı insan sermayesi verebileceği bir çerçeve oluşturmuştur. Bunlar edinilen bilgileri ifade eden öğretimsel/akademik sermaye (scholastic capital), kişisel ilişkiler ve ağ bağlantılarını ifade eden sosyal sermaye (social capital) ve toplumun prestij sembollerine verdiği değeri ifade eden kültürel sermaye (cultural capital) dir. Baruch, Bell ve Gray (2005) tarafından Useem ve Karabel'in insan sermayesi türlerine ek olarak, psikolojik/iç değer sermayesi (inner-value capital) ve piyasa değeri sermayesi (market-value capital) de bu sınıflandırmada dikkate alınarak beşerî sermaye kavramı beş boyutta kavramsallaştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında dikkate alınan beşerî sermaye sınıflandırması da Baruch, Bell ve Gray (2005)'in sınıflandırması olmuştur.

2.5.1. Öğretimsel Sermaye

Örgün eğitim yoluyla bilgiye yapılan yatırımlar işgücü piyasasında beşerî sermayeye değer ve avantaj sağlamaktadır. Öğretimsel sermaye, öğrenim sürecinde edinilen ve mezunu donanımlı ve fark edilebilir kılan teorik bilgidir (Baruch, Bell & Gray, 2005). Teknik

yeterliliği de açıklayan öğretimsel sermaye, eğitimsel kazanımdan edinilen bilgi, beceri ve yeterliliklerin bütünüdür (Judge, Cable, Boudreau & Bertz, 1995). Eğitimsel kazanımlardan edinilen bilgi, beceri ve yeterliliklerin karşılığı olarak meslekî ve teknik uzmanlığın bir göstergesi olan öğretimsel (skolastik) sermaye hem niteliksel hem de niceliksel boyutta işgücü piyasasının başarısına karşılık gelen yüksek ücretli ve yüksek statüdeki işlere erişimin tek değil ancak temel belirleyicisidir (Useem & Karabel, 1986).

2.5.1. Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramının ilk kuramsal sosyolojik analizini gerçekleştiren Pierre Bourdieu, kişiler arası ağlara dikkat çekmiş ve sürekli işler durumdaki bu ağların gelişimi ile sosyal sermayenin oluşabileceğini vurgulamıştır (Bourdieu 1986, s. 252). İnsan davranışları, ortak değerler, normlar ve en genel anlamıyla karşılıklı iletişim ve sosyal ağları kapsayan sosyal sermayenin, kuramsal oluşum sürecinde Pierre Bourdieu, James Coleman ve Robert Putnam ile popülerite kazandığı söylenebilir (Çetin, 2006).

Sosyal sermayeye ilişkin araştırmacılar, bir ağ içinde yer alan bireylerin rolleri ve ilişkileri (Bourdieu, 1986; Coleman, 1990) ile verimliliği etkileyen değerleri (Putnam, 2000) üzerinde durmuştur. Daut, Mokhtar ve Pangil (2012, s. 34) sosyal sermayeyi bireylerin iletişim ağlarının yapısı ve diğer insanlarla aralarındaki bağlantı modeli olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermaye bir birey veya grubun ilişkiler ağında sahip olduğu gerçek ve/veya potansiyel kaynakların bütünüdür (Bourdieu & Wacqunat, 2003). Fukuyama (2002) ise sosyal sermayeyi, aynı ilişkiler ağında kendiliğinden oluşan değerler ve normlar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Sosyal sermaye, işbirliği temelli güçlü ağ ilişkilerine dayanmakta olup bu ilişkilerde güven unsuru önemli bir yere sahiptir (Çetin, 2000). Sosyal sermayede güven unsuruna dikkat çeken Francis Fukuyama, güvenin ahlaki normlar ve sosyal değerler üzerinden verimli çalışma ve ekonomik refaha olan etkisini (Fukuyama, 2005, s. 100) açıklamıştır. Hanifan, (1916, s. 130) sosyal sermayeye dair mantıksal merkezin okul olduğuna ve toplumsal bir sosyal sermaye birikimi oluşturma gereğine ve önemine dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eğitim, okullar aracılığıyla bireye sosyal ağlar, iletişim, işbirliği ve beraberinde sosyal sermaye gelişimi ile toplumsal fayda sağlayan bir etkinliktir (Iyer, Kitson & Toh, 2005, s. 1026). Sosyal sermaye, ağ oluşturma, iletişim ve kişisel ilişkilerin oluşturulmasıyla kendini gösterir ve lisansüstü eğitim ile daha da geliştirilebilir. Mezun derneklerine ve sosyal

etkinliklere katılım (Baruch, Bell & Gray, 2005) staj faaliyetleri gibi etkinlikler sosyal sermaye oluşturmada etkilidir.

2.5.1. Kültürel Sermaye

Bourdieu kültürel sermayeyi, formal eğitim sürecinde sağlanan sosyalleşme ile edinilen birikimin ve aile hayatı içinde kazanılan entelektüel niteliklerin toplamı olarak tanımlamaktadır. Bireylerin sosyoekonomik fayda elde etmek için eğitimle kazandıkları kültürel sermayelerini kullanacaklarını ifade eden Bourdieu (1986), eğitimi daha çok kültürel sermaye ile ilişkilendirmiştir.

Kültürel sermaye, bir toplumu oluşturan insanların statü sembollerine verdiği değer yoluyla gelişir (Tajfel, 1981'den aktaran Baruch, Bell & Gray, 2005, s. 54). Eğitim örgütleri olan okullarda, bireyler arasında bilgi akışını ve iletişimi sağlayan çok çeşitli düzeylerde ve özellikle ağ ilişkileri ve ilişki bağları bulunmaktadır (Ekinci, 2010, s. 69). Judge vd. (1995) kültürel temeli, prestijli kurumlardan mezun olanların daha başarılı bir kariyere sahip olacağı inancına dayanarak okullardaki eğitim kalitesini beşerî sermayenin bir parçası olarak ifade etmek üzere kullanmaktadır.

2.5.1. Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye, Baruch, Bell & Gray (2005)'in beşerî sermaye türleri sınıflandırmasında içsel değer (inner value) olarak ifade edilmiştir. İçsel değer sermayesi, içeriğindeki yüksek öz-yeterlik, iyimserlik, umut ve dayanıklılık kavramlarıyla birlikte psikolojik sermaye ile önemli bir örtüşmeye sahiptir. Her iki terminoloji de bireyin kim olduğu' ile ilgilidir (Luthans, Luthans & Palmer, 2016). Bu bağlamda içsel değer (inner value) olarak da ifade edilen psikolojik sermaye (Baruch, Bell & Gray, 2005) yüksek bir öz farkındalık, benlik saygısı, öz-yeterlik ve uyum yeteneği yoluyla kazanılan yetkinlikleri ifade eder (Baruch & Peiperl, 2000; Boyatzis & Renio, 1989). Öz yeterlik, iyimserlik, umut ve dirençlilik, psikolojik sermayeyi oluşturan iç yetkinlik kavramlarıdır (Avey, Luthans & Jensen, 2009). Bu iç yetkinliklerin iyileştirilmesinin somut ve somut olmayan olumlu sonuçlar üretmesi beklenmektedir. Bu sonuçlardan öz farkındalık, insanların doğru kariyer yolunu seçmelerini destekler ve ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesine yardımcı olur; öz-yeterlik performansın

öncüsü olarak kabul edilmektedir; benlik kavramı ise insanların kendi yeterliliklerini doğru çevre ile eşleştirmelerine yardımcı olarak görülmektedir (Baruch, Bell & Gray, 2005).

Diğer yandan istihdam edilebilirlik becerileri, psikolojik iyi oluş yani bireysel iyi olma hali ile ilişkilidir (DiRenzo, Greenhaus & Weer, 2015). Araştırma sonuçları pozitif duygu durumlarının; kişilerin performansına (Avolio & Gardner, 2004), problem çözme ve karar alma becerilerine (Wright, 2003), iş tatmini ve örgütsel bağlılığına (Luthans & Youssef, 2007) olumlu olarak yansıdığını göstermektedir.

2.5.1. Piyasa Değeri Sermayesi

Piyasa değeri sermayesi, önceki dört sermaye türünden kaynaklanır -diğer sermaye türlerinin bir yansımasıdır- ve mezunların kazanabilecekleri iyileştirilmiş ücrette kendini gösterir (Baruch, Bell & Gray, 2005). Üniversitelerin piyasa değeri aynı zamanda üniversitelerin toplumdaki yeri, saygınlığı ve değerini de gösteren; eğitim kalitesi, akademik başarısı, araştırma faaliyetleri, mezunların istihdam edilebilirliği ve kazanılan ücret, kampüs olanakları ve öğrenci deneyimi gibi bir dizi faktöre dayanır.

2.6. İstihdam Edilebilirlik

İstihdam edilebilirlik, bir çalışanın mevcut işinde devam edebilmesi veya istediği bir işte çalışabilmesidir (Rothwell & Arnold, 2007). İstihdam edilebilirliği bireyin iş bulma ve sürdürme olasılıklarını algılaması olarak da tanımlamak mümkündür (Donald, Baruch & Ashleigh, 2019). Birey, bilgi ve becerilerini geliştirerek kendisine ve işine yatırım yapmakta, bunun sonucunda istihdam edilebilirliğini artırmaktadır (Rothwell & Arnold, 2007). İstihdam edilebilir olmak bireylere kariyerlerini kendi tercihleri doğrultusunda kendilerinin belirleyebilecekleri hissini yaşatmakta (De Cuyper, vd., 2008, s. 490) ve günümüzde iş güvencesizliği ile başa çıkmanın en etkili yöntemlerinden biri olarak görülmektedir (Baruch, 2000, s. 547). McQuaid ve Lindsay (2005, s. 206)'e göre istihdam edilebilirlik bireysel özelliklerden ve koşullardan ve kişinin yüksek bir kariyer elde etme yeteneğini etkileyen daha geniş dışsal (sosyal, kurumsal ve ekonomik) faktörlerden türetilen ve bunlardan etkilenen bir kavram olarak anlaşılmalıdır.

2.6.1. İstihdam Edilebilirliğin Kavramsal Gelişimi

İstihdam edilebilirlik kavramının tarihsel sürecine bakıldığında, kavrama dair yapılan ilk çalışmalar 20.Yüzyılın başlarında yetenekli, çalışmaya istek ve ihtiyaç duyan istihdam edilebilir bireyler ile çalışamayan ve yardıma ihtiyaç duyan işsiz bireyler arasındaki ikilemi konu almıştır. Sonraları işgücü piyasasına erişimi kolaylaştırmaya ve tam istihdamı sağlama yönelik devlet politikaları uygulanmış (Duff, Ferguson & Gilmore, 2007; McQuaid & Lindsay; 2005) ve 1950'li ve 1960'lı yıllarda işe yönelik kişisel tutum ve imaja vurgu yapılmıştır. 1970'lerde vurgu bireylerin sahip olduğu bilgi ve yeteneklere kaymış, 1980'lerde ise istihdam edilebilirliği ve aktarılabilir becerilerin geliştirilmesini insanların istihdam esnekliğini artırmanın bir yolu olarak gören örgütsel yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze istihdam edilebilirliğin kapsamı genel olarak aktif nüfusu kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Gazier, 1998, s. 300).

İstihdam edilebilirlik genellikle bir iş edinme veya işi sürdürme olasılığı veya bireyin yeni bir yerde istihdam edilmesinin ne ölçüde kolay olacağına ilişkin bir gösterge olarak görülür (Bernston & Marklund, 2007, s. 280). Forrier ve Sels (2003, s. 103) işgücü piyasasında ömür boyu istihdam yerine artık ömür boyu istihdam edilebilirliğin öne çıktığını ifade etmiştir. Bu bağlamda mezun istihdam edilebilirliği, öğrencilerin işe veya kariyere hazır hale gelmelerine yardımcı olmak için üniversitelere düşen bir görevdir (Raybould & Sheedy, 2005). Yorke ve Knight (2003) da benzer şekilde istihdam edilebilirlik açısından yükseköğretimin mezunlara iş piyasasının gerektirdiği becerileri sunma becerisine odaklanmıştır. İstihdam edilebilirlik işgücü piyasasındaki bireyler için kritik bir faktördür (Fugate, Kinicki & Ashforth 2004) ve mezunların istihdam edilebilirliğini artırmada yükseköğrenim oldukça ilgi çekmektedir (Donald, Baruch & Ashleigh, 2019). Bu bakımdan istihdam edilebilirliğin bölgesel ve ulusal ekonomik koşullarla doğrudan bağlantılı olduğu da görülmektedir (Guilbert, Bernaud, Gouvernet & Rossier, 2016).

Genel olarak literatürde istihdam edilebilirliğin, makro ve mikro analiz düzeyinde incelendiği dikkat çekmektedir. Buna göre istihdam edilebilirliğin makro analiz düzeyinde, ekonomik koşullara göre şekillenen kamu politikaları ve işgücü piyasalarındaki arz-talep dengeleri odaklı; mikro analiz düzeyinde ise birey odaklı incelenmiştir (Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004; Rothwell & Arnold, 2007). İstihdamı işveren ve çalışan arasındaki bir psikolojik sözleşme olarak gören (Rousseau, 1989) yaklaşıma göre sürdürülebilir bir toplum için istihdam edilebilirliğe dair artan ilgi hem kariyer sistemlerindeki değişikliklerin hem de

bireyler ve kuruluşlar arasındaki psikolojik sözleşmenin sonucudur (Baruch & Rousseau, 2018).

2.6.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı

Günümüzün çalkantılı istihdam sisteminde sürdürülebilirliğin anahtarı istihdam edilebilirlik olarak görülmektedir (Vanhercke, Cuyper, Peeters & Witte, 2014, s. 593). Algılanan istihdam edilebilirliğin araştırılması ihtiyacı, istihdam edilebilirlik literatüründeki karmaşık durumdan kaynaklanmaktadır (Wickramasinghe & Perera, 2010). İstihdam edilebilirliğin kavramsal niteliğini ve ilişkilerini açıklamaya çalışan birçok teorik model vardır (Finch, vd., 2013). Bu modeller ağırlıklı olarak temel istihdam edilebilirlik becerilerine dayalı modellerdir (Knight & Yorke, 2002; Pool & Sewell, 2007). Kavramsal düzeyde istihdam edilebilirliğin tanımları ve modellerinin karmaşık yapısı çelişkili olmaktan ziyade tamamlayıcı görünmektedir ve istihdam edilebilirliğin çok boyutlu yönüne ilişkin bir fikir birliği söz konusudur (Guilbert, Bernaud, Gouvernet & Rossier, 2016).

İstihdam edilebilirlik kavramı en yalın ifadeyle bireylerin istihdam edilmelerini sağlayan özellikleri ile açıklanmaktadır (Mcquaid & Lindsay, 2005). Algılanan istihdam edilebilirlik, bireyin kendi istihdam seçeneklerine odaklanmasına dayanır ve iş piyasasında gezinme yeteneğiyle gelecekteki iş değiştirme kapasitesinin mevcut bir değerlendirmesi olarak kabul edilir (Rothwell & Arnold, 2007). Bireysel algıyı merkeze alan bir bakış açısı benimseyen Rothwell, Herbert ve Rothwell (2008, s. 2), algılanan istihdam edilebilirliği kişinin yeterlilik düzeyine uygun olarak sürdürülebilir istihdama ulaşabilmesi için algılanan yetenek olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda bireyler için algılanan istihdam edilebilirlik, “istihdam elde etme ve sürdürme olanakları” algısıdır (Vanhercke, Cuyper, Peeters & Witte, 2014, s. 593). Mezunların istihdam edilebilirliğinin açıkça hem bireyleri hem de toplumu etkilediği görülmektedir ve bu konuda eğitim kurumları, mezunlar, ebeveynler, işverenler ve hükümetlerden oluşan paydaşlar arasındaki görüşler farklılık göstermektedir (Wickramasinghe & Perera, 2010). Algılanan istihdam edilebilirliğe ilişkin yapılan çalışmalarda üniversite akademik personeli, işverenler ve üniversite idari personeli de dahil olmak üzere çok sayıda paydaşın görüşleri araştırılmış (Finch, Hamilton, Riley & Zehner, 2013), birden çok paydaş grubu arasında istihdam edilebilirlik konusundaki algı farklılıklarını karşılaştırmıştır (Wickramasinghe & Perera, 2010). Araştırma sonuçları

istihdam edilebilirliğin yaş, deneyim, üniversite itibarı ve marka değeri gibi faktörlerden etkilendiğini göstermiştir (Finch, vd., 2013).

Rothwell ve Arnold (2007) istihdam edilebilirlik algısını içsel ve dışsal faktörlerle ele almıştır; bu çalışmada odak noktası halihazırda istihdam edilmiş bireydir ve çalışma, istihdam edilebilirliğe ilişkin bireyin mevcut işini sürdürme ve/veya başka bir işte istihdam edilebilir olma tanımı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla buradaki içsel faktörler bireyin yaptığı işin örgüt tarafından ne düzeyde değerli görüldüğü ile ilgilidir; dışsal faktörler ise aynı işin işgücü piyasasında gördüğü değerle ilgili olup her iki faktör de bireysel algılarla şekillenmektedir.

Bireysel faktörleri alan bir başka çalışma örneği olarak Clarke (2018) mezun istihdam edilebilirliğini sahip olunan beşerî sermaye (beceriler, yeterlilikler, iş deneyimi), sosyal sermaye (sosyal ağlar, üniversite sıralamaları, sosyal sınıf), bireysel özellikler (kişisel değişkenler, uyum, esneklik), bireysel davranışlar (kariyer yönetimi, öz yönetim), algılanan istihdam edilebilirlik ve işgücü piyasası faktörleriyle açıklamıştır. Berntson (2008)'un algılanan istihdam edilebilirliğin kavramsal yapısını araştırdığı doktora tez çalışmasında da bireysel faktörler odağında incelenen istihdam edilebilirlik kavramı, bireyin eğitimle beraber sahip olduğu yetkinlikler bağlamında nesnel ve öznel değerlendirmeleriyle ele alınmıştır.

İstihdam edilebilirlik algısına ilişkin Tomlinson (2017)'un modeli beşerî sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye, kimlik sermayesi ve psikolojik sermaye birleşimi olarak oluşturulmuştur. Donald, Baruch ve Ashleigh (2019)'in modeli ise, Useem ve Karabel (1986) ile Baruch, Bell ve Gray (2005)'in çalışmalarını sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye, öğretimsel sermaye, piyasa değeri sermayesi ve beceri sermayesi olarak genişletmiştir. Donald ve arkadaşlarının modeli, insan sermayesi kapsamındaki bu sermaye biçimlerini kapsamakta ve bunları, kişinin algıladığı istihdam edilebilirliğin boyutları olarak kariyer sahipliği ve kariyer danışmanlığı ile birleştirmektedir.

İşin gerektirdiği yeterlilikler ve buna göre şekillenen istihdam edilebilirlik becerileri bağlamında Rowold ve Kauffeld (2009), işle ilgili yeterlikleri meslekî/profesyonel, yeterlilikler, yöntem yeterliliği ve sosyal yeterlilik olarak tanımlamaktadır. Burada meslekî yeterlilik, uzmanlıkla veya görevle ne yapılacağını bilmekle ilgiliyken, yöntem yeterliliği görevin nasıl gerçekleştirileceğini bilmenin yeteneklerini açıklar. Üçüncüsü, sosyal yeterlilik, kendi kendini organize eden bir ekipte çalışarak nasıl iletişim kuracağını ve işbirliği yapılacağını bilme becerileri ile ilgilidir.

İstihdam edilebilirliğe ilişkin temel kavramsal yapı, eğitim ve öğretim yoluyla bilgi ve beceri edinmeyi farklı boyutlarda bir sermaye biçimi olarak konumlandırarak bireyin üretkenlik kapasitesini artırabileceğini öne süren beşerî sermaye teorisiyle ilişkilidir (Becker, 1964). İstihdam edilebilirliğin bir işe özgü proaktif uyum sağlama biçimini temsil ettiğini savunan Fugate, Kinicki ve Ashforth, (2004) istihdam edilebilirliğin boyutlarını kariyer kimliği, kişisel uyum ve beşerî sermaye olarak açıklamışlardır. İstihdam edilebilirlik kavramına ilişkin Meslekî Yeterlilik Kurumu sayfasında yer alan sözlük tanımı ve devamındaki açıklamaya göre: “Bireylerin istihdam edilebilirliği; kişisel nitelikler, bu kişisel niteliklerin işgücü piyasasında sunulma biçimi, çevresel ve sosyal etkenler ile ekonomik etkenlere bağlıdır” (MYK, t.y.). Çevresel etkenler, bireyi etkileyen ancak birey dışında gelişen etkenler olduğundan istihdam edilebilirliği artırmaya yönelik olarak -burada yer alan ifadesiyle- bireysel niteliklerin (MYK, t.y.) geliştirilmesine odaklanılmıştır. Bu tez çalışması kapsamında temel alınan sınıflandırma da istihdam edilebilirliğe etki eden bireysel faktörler odağında Clarke (2018)’in sınıflandırmasının genişletilmiş hali olan Fugate, Kinicki ve Ashforth (2004)’in sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmada “*Kariyer Kimliği*” meslekî kimlik, bilgi kapasitesi, kariyer farkındalığı, iç kontrol odağı ile analitik düşünme ve problem çözme becerilerini; “*Kişisel Uyum*” değişen şartlara/durumlara uyum sağlama, öğrenme istekliliği, değişime açıklık, karar verme ve öz yeterliği kapsamaktadır. İstihdam edilebilirlik algısına ilişkin “*Beşerî Sermaye*” ise bu çalışma kapsamında Baruch, Bell ve Gray (2005)’in sınıflandırmasından hareketle; öğretimsel sermaye, sosyokültürel sermaye ve piyasa değeri sermayesi olarak ele alınmıştır.

2.6.3. İstihdam Edilebilirlik Becerileri

Yükseköğretimin çıktıları bağlamında istihdam edilebilirlik becerilerini ele almak mümkündür. Öğrenme çıktıları, bir öğrencinin öğrenmesinin tamamlanmasından sonra bilmesi, anlaması ve/veya gösterebilmesinin beklendiği ifadelerdir. Yeterlilikler ise anlayış, bilgi, beceri ve yeteneklerin dinamik bir kombinasyonunu temsil etmektedir. Öğrenme sürecinde yani mezuniyet öncesi edinilen yeterlilikler, üniversite eğitiminin çıktılarını oluşturmaktadır (TUNING, 2021). Lisans eğitiminde bir işe yerleştirme tasarımı olarak yeni mezunları işe hazırlama ve istihdam edilebilirlik becerilerini geliştirme yollarını ele alan bir araştırmada takım çalışması, problem çözme, iletişim, bilgi okuryazarlığı ve meslekî

profesyonellik gibi istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılması artık yükseköğretimin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Jackson, 2015).

İstihdam edilebilirlik becerileri, bireylerin iş piyasasında rekabetçi olmalarını ve kariyerlerinde başarılı olmalarını sağlayan bir dizi beceri, bilgi ve kişisel özelliği ifade eder. Bu beceriler, işverenlerin hem teknik hem de sosyal becerilerin bir kombinasyonuna sahip adaylar aradığı günümüzün hızla değişen iş piyasasında çok önemlidir. ABD'deki SCANS (1991) raporu, istihdam edilebilirlik becerileri çerçevesi için bir zemin hazırlamıştır. Bu rapora göre istihdam edilebilirlik için öncelikle temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel nitelikler şeklindeki beceriler ve ardından sağlam bir iş performansı için kaynakların etkin kullanımı, kişiler arası beceriler, bilgi sistemleri ve teknoloji şeklinde belirtilen beş alanda yeterliliğe sahip olunması gerekmektedir (Collet, Hine & Plessis, 2015).

Yeterlilikler aynı zamanda eğitim öğretim süreçlerinin tasarımında referans noktalar olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda, öğrencileri istihdam edilebilirlik ve vatandaşlık açısından toplumda gelecekteki rollerine hazırlamak için gerekli olan yetkinlikleri “araçsal yetkinlikler”, “kişilerarası yetkinlikler” ve “sistemsel yetkinlikler” olarak 3 grupta ele almanın daha uygun olduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede “araçsal yeterlilikler” bilişsel yetenekler, metodolojik yetenekler, teknolojik yetenekler ve dil becerilerinden; “kişilerarası yeterlilikler” sosyal beceriler (sosyal etkileşim ve iş birliği) gibi bireysel yeteneklerden oluşur. “Sistemik yeterlilikler” ise anlama, duyarlılık ve bilginin birleşimi; gerekli araçsal ve kişilerarası yeterliliklerin önceden edinilmesi gibi tüm sistemlerle ilgili yetenekler ve becerilerdir (TUNING, 2021).

Günümüzün hızla değişen iş piyasasında, istihdam edilebilirlik becerileri yalnızca teknik beceriler veya işe özgü becerileri değil aynı zamanda iletişim, problem çözme, ekip çalışması, uyum sağlama ve dijital okuryazarlık gibi sosyal becerileri de içerir. Bilgi ekonomilerinde 21.yüzyıl becerileri olarak etiketlenen bilişsel ve duyuşsal yeteneklerin kariyer başarısını desteklediği yönündeki tartışmaların yanı sıra eylem yönelimini, liderlik ve yönetim becerilerini, sosyal etki, etkili iletişim, hizmet yönelimi ve girişimciliği de bu kapsama dahil eden görüşler bulunmaktadır (Collet, Hine & Plessis, 2015). İstihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatürde bir dizi farklı sınıflandırma mevcuttur. Bu bağlamda literatürdeki yayınlar, raporlar ve projeler incelenmiş ve ortak kabulün sağlandığı beceriler, bulgular bölümünde birinci alt probleme ilişkin bulgular kısmında verilmiştir.

2.6.4. İstihdam Edilebilirlik ve Beşerî Sermaye İlişkisi

Beşerî sermaye kavramını doğuran sebep fiziki sermayeyi verimli kullanacak donanımlı işgücü ihtiyacıdır. Donanımlı işgücü, insana yapılan yatırımla oluşmaktadır. İnsana yapılan yatırımın da diğer yatırım türleri gibi değerlendirilmesi mümkündür. Nasıl ki, fiziki sermaye yatırımları işletmelerin üretim kapasitesine olumlu katkı sağlıyorsa, beşerî sermaye yatırımları da bireylerin üretkenlik kapasitelerinin artışına yardımcı olmaktadır (Buyrukoğlu, 2010, s. 20). Beşerî sermaye yatırımlarının ekonomik sistemler içindeki payına dikkat çeken Schultz, (1961, s. 1) bireylerin geliştirdikleri bilgi ve becerilerin beşerî sermaye yatırımlarının bir ürünü olduğuna değinmiştir. Lucas (1988, s. 18) da benzer şekilde beşerî sermayenin ekonomik büyümeye etkisini; beşerî sermaye kapsamındaki beceri ve yetenekler aracılığıyla üretkenliğin artması şeklindeki içsel etki ve bu sayede tüm üretim faktörlerinin üretkenliğine katkıda bulunulmasıyla oluşan dışsal etki ile açıklamıştır.

Useem ve Karabel (1986), beşerî sermayeyi emek piyasasında ödüle dönüştürülmeye çalışılan sermaye olarak tanımlamaktadır. İçsel ve dışsal etkileri bağlamında sermayenin ödüle dönüşmesi ise istihdam ile mümkündür. İstihdam, dolaylı olarak insan sermayesini yönetmenin bir yoludur (Bornay-Barrachina, De la Rosa-Navarro, Lo'pez-Cabrales & Valle-Cabrera, 2012). İnsan sermayesini yükseköğretimden işgücü piyasasına geçişte algılanan istihdam edilebilirlik ve yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak konumlandırmak ve bir kariyer sürdürülebilirliği mekanizması olarak görmek mümkündür (Donald, Baruch & Ashleigh, 2019).

İstihdam edilebilirlik birçok faktör tarafından şekillendirilir ancak eğitim, özellikle mezunlar için istihdam edilebilirliğin önemli bir belirleyicisidir (Donald, Ashleigh & Baruch, 2018). Genel olarak istihdam edilebilirlik ve istihdam edilebilirlik algısı, beşerî sermaye teorisinin etkisine işaret etmektedir (Sumanasiri, Yajid & Khatibi, 2016). Teknik eğitime ağırlık verilmesine ilişkin vurgunun yer aldığı “Robbins Raporu” da dahil olmak üzere istihdam edilebilirlik üzerine yapılan ilk çalışmalar, istihdam edilebilirliği yükseköğrenimin temel bir sonucu olarak nitelendirmektedir (Robbins, 1963). Yükseköğretimin bir çıktısı olarak beşerî sermaye bireylerin becerilerini, uyum sağlama yeteneklerini, sürekli öğrenmelerini, problem çözme yeteneklerini, kişilerarası ilişkilerini ve iş ahlakını etkileyerek istihdam edilebilirliklerinin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Bireyin istihdam edilebilir olarak işgücü piyasasında uzun vadeli başarı olanağı yakalaması, işverenler açısından da

organizasyonel üretkenliğe, yenilikçiliğe ve rekabetçiliğe katkıda bulunabilecek seviyede beşerî sermayeye sahip bireyleri istihdam etme imkânı oluşmasıdır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili yapılmış olan ve önem arz eden yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Günay ve Özer (2016), 2000’li yıllarda meslek yüksekokullarının mevcut durumunu incelemiş, karşılaşılan sorunları ifade etmiş ve çözüm önerileri sunmuştur. Araştırmacılar özellikle o dönem itibarıyla yaşanan küresel finansal kriz sonucunda oluşan istihdam sorununun çözümü için meslekî eğitimin öneminin birçok ülkede arttığını vurgulamıştır. Meslekî eğitimin niteliğinin artırılması için öğrenci taleplerinin gözetilerek arz oluşturulmasını, meslekî eğitim programlarının açılmasında istihdamın gözetilmesini ve ilgili programlardaki doluluk oranlarına göre program açılmasını, kurumlarda kalite değerlendirmesini yapacak kuruluşların teşvik edilmesini, öğrencilerin İŞKUR İşbaşı Eğitim Programından yararlandırılmasını, vakıf meslek yüksekokullarının organize sanayi bölgelerinde açılmasının teşvik edilmesini, öğrencilerin KOSGEB Girişimcilik ve Ar-Ge destek programlarından yararlandırılmasını, Erasmus+ programlarına meslek yüksekokullarının aktif katılımının sağlanmasını, mevcut Dikey Geçiş Sınavı (DGS) imkânı dışında da meslek yüksekokulu mezunlarının lisans tamamlama motivasyonlarını artıracak imkânlar oluşturulmasını, meslek tanımlarının iyileştirilmesini, öğretim elemanlarının özlük haklarının, niteliklerinin ve meslekî program açma kriterlerinin iyileştirilmesini, meslekî eğitim kurumlarının işgücü piyasası ile ilişkilerinin iyileştirilmesini önermiştir.

Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin (2014) tarafından sorunlar ve çözüm önerileri kapsamında meslek yüksekokullarındaki mevcut durumun değerlendirildiği araştırmada dile getirilen sorunlar; meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarından meslek yüksekokullarına - o dönem itibarıyla söz konusu olan- sınavsız geçiş, meslekî temeli olmayan öğrencilerin de bu okullara kaydolması, okullarda atölye, laboratuvar, derslik vb. alt yapı eksikliklerinin olması, öğretim elemanı eksikliği, iş dünyası ile yeterli diyalog ve koordinasyonun sağlanamaması, staj uygulamalarının öğrenci ve işveren açısından amaca uygun

gerçekleşememesi, öğretim elemanlarının sektörel gelişmeleri yeterince takip etmeyişi, küçük yerleşim yerlerine açılan okulların imkânlarının yetersizliği şeklindedir.

Aytekin, Turan-Özdemir, Ediz ve Ceylan (2015)'ın sağlık hizmetleri meslek yüksekokullarında verilen eğitimle ilgili sorunlar ve çözüm önerilerine yer verdiği araştırmada, sorunlara dair; öğretim elemanı yetersizliği ile eğitim kurumlarının alt yapı eksikliklerinden kaynaklı laboratuvar ve uygulama alanlarının yetersizliği gibi sorunlarla beraber teknikerler açısından sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu mezunlarının meslek tanımlarının olmaması ve kadro yetersizlikleri öne çıkmaktadır. Çözüm önerileri olarak öğrenci ve öğreticiler dışında sektör elemanları ve diğer paydaşların da eğitime aktif olarak katılımlarının sağlanması ve meslekî yeterlikler çerçevesi kapsamında ders müfredatlarında ulusal birlik sağlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Yıldırım, Sertel ve Özmen-Akyol (2017) tarafından meslek yüksekokullarının güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri incelenmiş ve elde edilen verilerin analizi neticesinde sorun alanları tespit edilmiştir. Bu sorun alanları başlıca, öğretim elemanı sayısı azlığı ve bu nedenle öğretim üyelerinin uzmanlık alanları dışında derse girmek zorunda kalmaları, meslek yüksekokulu öğretim üyelerine lisansüstü tez danışmanlığı verilmemesi, ortaöğretim ve yükseköğretim müfredatı arasında uyumun sağlanamaması ve mevcut müfredatın sektörün ihtiyaçlarıyla uyumlu olmayışı, uygulamalı dersler için laboratuvar ve ekipman yetersizliği, sektörel deneyimi sağlayacak staj imkânlarının yeterli düzeyde olmayışı şeklinde ifade edilmiştir.

Tufan-Demiray (2003)'ın, ülkemizde meslekî eğitim görmüş nüfusun istihdam alanında yaşadığı sorunların tespit edilmesi; gelişmiş ülkelerde beşerî sermaye ve eğitim alanında örnek politika ve programlardan yola çıkarak çözüm önerilerinin sunulduğu yüksek lisans tez çalışmasında, Almanya meslekî eğitim sistemine dikkat çekilerek uygulama ağırlıklı eğitim programı oluşturma, iş piyasası aktörleri ile aktif diyalog, bölgesel yatırımlar, beşerî sermaye yatırımları ve meslek odalarının aktif kılınması vurgusu yapılmıştır.

Günay, Açıkgöz, Çelik ve Öztürk (2019) tarafından meslek yüksekokullarının sorun alanlarını ve iyileştirmeye yönelik yapılabilecek eylemleri tespit etmek için meslek yüksekokulları çalışanları ile sektör temsilcilerine yönelik yapılan saha taramasında temel sorun olarak sektörle karşılıklı ilişkilerin sınırlı olması, okulların kurulduğu bölgelerin imkânlarının yetersizliği ve bazı ön lisans programlarının iş hayatında karşılığının olmaması öne çıkmaktadır. Sorunların çözümüne yönelik olarak, iş yeri eğitiminin artırılması, makine-

teçhizat ve donanımın güçlendirilmesi ve kontenjanlar belirlenirken istihdam talep projeksiyonlarının dikkate alınması ifade edilmiştir.

Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı tarafından 2016’da yapılan bir ankette “İstedığınız becerilere sahip personel bulma konusunda sıkıntı yaşıyor musunuz?” sorusuna işletmelerin yüzde 46,5’lik bir kesiminin “her zaman”, yüzde 17,4’ünün ise “bazen” şeklinde cevap verdiği görülmüştür. Uygulama becerisine sahip nitelikli insan gücünü yetiştirmek için üniversitelerde verilen eğitimin günümüz koşulları ve sektörün ihtiyaçlarına uygun biçimde gelecek projeksiyonları da dikkate alınarak gerçekleştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. “Sahaya inmeden olmaz” düsturuyla hareket edilerek Sakarya Üniversitesi’nde başlatılan ve Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde devam edilen +1 Uygulamalı Eğitim Modeli ile öğrencilerin daha mezun olmadan iş tecrübesi kazandıkları ve uygulama becerisine sahip nitelikli bireyler olarak yetiştikleri vurgulanmıştır (Işık, 2019).

Konya ve Güngör (2015) tarafından 2000-2013 yılları arası İŞKUR’a yapılan başvurular ve yerleşme oranları dikkate alınarak yapılan değerlendirmede işsizlik oranını azaltmak için sanayi odaları ve organize sanayi bölgesi yönetimlerinin, meslek okullarının kalitesini geliştirme, eğitim malzemeleri ile kullanılan araç gereçleri yenileyip modernleştirme konusunda destek olmaları, staj imkânlarının geliştirilmesi, piyasa ihtiyaçlarına uyum eğitim planlaması yapılması şeklinde öneriler getirilmiştir.

Yalçın (2017)’ın meslekî eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye örneği ve çözüm önerileri konulu yüksek lisans tezinde Almanya, Fransa, Yunanistan, İspanya ve İsveç meslekî eğitim sisteminden örnek uygulamalara yer verilmiş; ülkemizdeki sorun alanları olarak meslekî eğitim algısı, eğitimin teşvik edilmesi, öğrencilerin sorunları, eğitim programı ve alt yapı sorunları, meslekî yönlendirmede yaşanan problemler ele alınmış ve çözüm önerileri olarak meslekî eğitim kanununun değiştirilmesi, öğretim modüllerinin zenginleştirilmesi, kurumlar arası koordinasyon, işletmelerde meslekî beceri eğitimi verilmesi ve istihdam olanaklarının geliştirilmesi önerilerine yer verilmiştir.

Koç (2019)’un, Alman meslekî eğitim modelinin Türkiye açısından değerlendirildiği yüksek lisans tezinde, meslekî eğitimin yapısı, amacı, felsefi temelleri, eğitim öncelikleri, standartları, gelişim süreci ve vizyon, ekonomik ve bireysel etkiler, paydaşlarla ilişkiler ve stajyer istihdam oranları Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre işletmelerin pratik eğitiminde Almanya’da yakalanan standartlar ve eğitim kalitesi Türkiye’de maalesef ölçülebilir olmamakla birlikte başarılı olmadığına dair algı

yüksektir. Almanya meslekî eğitim sisteminin temel başarısı bireysel meslekî gelişim yolu ile hem bireyin istihdama erişimini kolaylaştırması hem de işletmelerin vasıflı eleman çalıştırması ile ekonomik kalkınmaya katkı sağlamasıdır. Meslekî eğitim programlarının oluşturulmasında iş çevrelerinin ve temsilci kuruluşların, sendikaların ve üniversitelerin birlikte çalışma yapması önem taşımaktadır.

Küçüköksen ve Akpınar (2016)'ın gerçekleştirmiş olduğu, sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde nitelikli ara eleman yetiştirilmesine ve işgücü piyasasının ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik olarak meslek yüksekokullarının eğitim arzı ile iş çevrelerinin talepleri arasındaki eşgüdümü, işveren-öğretim elemanı-öğrenci-mezunlar ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK) ekseninde inceleyen araştırması sonucunda teorik eğitimin çok fazla olması, pratik eğitim ve uygulamaya yeterince önem verilememesi yanında öğrencilerin staj süresinin yetersizliği gibi birçok sebepten dolayı meslek yüksek okullarındaki eğitim ve öğretimin kapsamlı ve geleceğe dönük, yapısal bir dönüşüme girme ihtiyacında olduğu saptanmıştır.

Özer ve Suna (2020)'nin araştırmasında Türkiye'deki meslekî eğitim ve öğretim, istihdam ve beceri uyumsuzluğu perspektifinde incelenmiş; meslekî eğitim mezunlarının istihdam edilebilirlik avantajı olmasına rağmen eğitim alanlarının dışında istihdamın fazla olduğu ve yatay beceri uyumsuzluğunun yaygın olduğu tespit edilmiştir.

Özsoy (2015)'un meslekî eğitimin kalite ve kantitesi üzerine yaptığı çalışmada, eğitim-istihdam sorunlarının çözümüne yönelik sunulan öneriler; toplumun ve piyasanın taleplerine uygun nitelikte işgücü yetiştirmeye yönelik eğitim planlaması yapılması, belli periyotlarda işgücü arz talep analizleri yapılması, ihtiyaç duyulan meslek gruplarına yönelik bölümlerin açılması, derslerin proje, tasarım ve uygulama ağırlıklı olması, meslek eğitimi almış mezunlara istihdam sağlayan işverenlere teşvik sağlanması, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi şeklindedir.

Demirer (2018) tarafından, Türkiye'de uygulanan meslekî ve teknik eğitime yönelik, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) bağlamında bir model önerisi geliştirilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan model; ortaöğretim düzeyindeki meslekî eğitim kurumlarının vermiş oldukları sertifika, diploma ve belgelerin ECVET bağlamında tanınmasına, meslekî ve teknik eğitim veren kurumlarda ECVET'in uygulanmasına olanak tanıyacak esnek ve dinamik bir yönetsel yapı oluşturulmasına ve meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapacak teknik

öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamına ilişkin boyutlara hizmet etmektedir (Demirer, 2018).

Yıldırım (2019) tarafından mezun durumdaki lisans öğrencilerinin sahip oldukları istihdam edilebilirlik becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan doktora tez çalışması kapsamında, öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerine verdikleri önem ve başarı öz-değerlendirmeleri ile bu öğrencilere ders veren öğretim üyelerinin, istihdam edilebilirlik becerilerine verdikleri önem ve öğrencilerinin başarı durumlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerine verilen önemin başarı değerlendirmesinden yüksek olduğunu, öğretim üyelerinin başarı değerlendirmelerinin ise öğrencilerin öz-değerlendirmelerinden daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, 2019).

Koç, Fidan ve Kurt (2020), bir vakıf meslek yüksekokulu örneği üzerinden insan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulguları, insan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algısı arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu, istihdam edilebilirlik algısının aile geliri ve bir işte çalışıyor olma durumu gibi eğitim dışı değişkenlerden etkilendiğini ve MYO eğitiminin öğrencilerde istenen düzeyde insan sermayesi oluşturamadığını ortaya koymuştur (Koç, Fidan & Kurt, 2020).

Şahin ve Sezgin (2021) tarafından hizmet öncesi öğretmen eğitimi özelinde eğitim yönetimi akademisyenlerinin bakış açısıyla mezun istihdam edilebilirlik göstergelerinin değerlendirildiği çalışmada, öğretmen eğitimi ve istihdam edilebilirlik açısından kuram ve uygulama boşluğuna dikkat çekilmiş; işverenlerin kalite güvencesine dahil edilmesi, kariyer danışmanlığı uygulaması, mezun izleme ve takip sistemi, uygulamalı eğitim ve staj faaliyetlerine ilişkin görüşler paylaşılmıştır.

Yükseköğretim ve istihdam edilebilirliğe ilişkin bir diğer çalışma örneği olarak Çınar ve Seçer (2023), üniversite eğitiminde istihdam edilebilirliği konu aldıkları çalışmalarında, Türkiye’de en çok öğrenciye sahip üniversitelerin stratejik planları üzerinden mezun istihdam edilebilirliği bağlamında izledikleri politika ve stratejilerin analizini yapmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkiye’de en çok öğrenciye sahip üniversitelerin mezun istihdam edilebilirliğine yönelik en yaygın kullandıkları uygulamalar; kariyer merkezleri, istihdam edilebilirlik ile ilgili teorik dersler, staj imkânları, kariyer günü vb. etkinlikler ile mentorluk uygulamalarıdır.

İşgücü piyasası ve beşerî sermaye kavramı odağında Gün (2024) tarafından, hizmet sektöründe istihdamın beşerî sermaye teorisi bağlamında eleştirel analizi yapılmış ve bu amaçla sermaye için verimlilik ve istikrar vaat eden beşerî sermaye kuramının emekçi için bir gelecek sunup sunmadığı araştırılmıştır. Araştırma kapsamında, piyasanın etkisiyle beşerî sermaye sahiplerinin yaşama tutunabilmek için kendi mesleği dışında vasıf gerektirmeyen başka işlere yönelmelerine dikkat çekilmiş ve piyasa düzenine feda edilerek vasıfsızlaştırılan nitelikli emek eleştirilmiştir.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

ILO'nun "Dünya İstihdam ve Sosyal Görünüm-2020 Trendleri" raporunda işgücü piyasasının zorluklarına ilişkin öne çıkan noktalar; düşük ekonomik büyüme ve kapsayıcılığın yetersiz oluşu, insana yakışır güvenli ve sağlıklı iş yeri ile ücret, iş güvencesi ve sendikalarca temsili noktasındaki eksiklikler, kayıt dışı ekonomi sorunu, iş kalitesi ve işe erişimde önemli eşitsizlikler, küresel düzeyde artan gelir eşitsizliği ve toplam işgücünün yetersiz kullanımı olarak çalışma çağındaki insanların istihdamında büyük boşlukların söz konusu olmasıdır.

Raporda ayrıca, işgücü piyasasında işsizlik oranının güvenilirlik ölçütü olarak, tek başına talep eden kesim değil arz kesiminin de yani işgücü piyasasının performansının da dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır.

"Avrupa Yükseköğretiminin Modernizasyonu 2014: Erişim, Bulundurma ve İstihdam" raporunda, istihdam ve işgücü piyasasına geçişteki temel sorunlara yönelik yapılan değerlendirmede istihdamı tüm öğrenciler için güçlendirmek, yükseköğretime katılımı artırmak, işverenleri ve iş dünyasından temsilcileri müfredat geliştirme, planlama ve öğretim süreçlerine dahil etmek, uygulamalı eğitim ve staj sürelerini artırmak, kaliteli kariyer rehberliği sağlamak, mezunların işgücü piyasasına girişini takip etmek ve istihdama ilişkin kalite güvencesi süreçlerinde işveren katılımıyla kalite standartları geliştirmek vurgulanmıştır.

Collet, Hine ve Plessis (2015)'in, bilgi yoğun bir sektörden istihdam edilebilirlik becerilerine yönelik bakış açılarına yer verilen araştırmasında, firma temsilcilerinin görüşleriyle bir beceri envanteri oluşturulmuş; disiplinlere özgü beceri çerçevesinin yanı sıra mezunlarda girişimciliğin desteklenmesinin de oldukça önemli olduğunu ifade edilmiştir.

Hoque, Uddin, Ahmad, Mamun, Uddin, Chowdhury ve Alam (2023) tarafından, Bangladeş örnekleminde, yerleşik ve tanınmış işverenlerin perspektifinden arzu edilen istihdam edilebilirlik becerilerini ve mezunların çalışmaya hazır olma durumlarını incelemek üzere yapılan araştırmada, iletişim becerisi, takım çalışması ve işbirliği, problem çözme, bilgisayar okuryazarlığı ve teknik beceriler öne çıkmıştır. Ayrıca kişiliğe de yansıyan özellikler olarak dürüstlük, çalışkanlık, başarı yönelimi, uyum yeteneği, zaman yönetimi, liderlik, olumlu kişilik özellikleri ve akademik bilgi de işverenler tarafından aranan nitelikler arasında yer almıştır (Hoque, vd., 2023).

Mezun istihdam edilebilirlik becerilerini belirlemeye yönelik olarak literatürde derleme çalışmaları da yer almaktadır. Weligamage (2009) tarafından eğitim raporları, ampirik ve teorik araştırma makalelerinden oluşan bir literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olan araştırmanın sonuçlarına göre işverenler temel becerilerin yanı sıra esas olarak, genel istihdam edilebilirliğe katkıda bulunacak kişisel niteliklere önem vermektedir. Bu çerçevede önem verilen kişisel özellikler; sadakat, bağlılık, dürüstlük, güvenilirlik, kişisel sunum, sağduyu, olumlu öz saygı, mizah duygusu, iş ve ev yaşamına karşı dengeli bir tutum, baskıyla baş etme yeteneği, motivasyon ve uyum olarak belirtilmiştir. İstihdam edilebilirliğe ilişkin temel beceriler ise iletişim, takım çalışması, problem çözme, planlama ve organize etme, teknoloji, öğrenme, öz yönetim, inisiyatif alma ve girişim becerileridir. Diğer yandan işverenler, mezunların problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin işin gerektirdiği görevleri yerine getirmek için her zaman yeterli olmadığını düşünmektedirler. İşverenlerin algılarına göre mezunlar, halihazırdaki mesleki yeterlilik sahiplerine göre daha akademik olmakla birlikte, son gelişmeler ve uygulanabilirlik becerileri konusunda farkındalıktan yoksundur. Ancak işverenler hem diploma hem de mesleki niteliklere sahip kişileri istihdam etmeyi tercih ettiklerini belirtmektedirler (Weligamage, 2009).

Clarke (2018) sermayenin rolü ve bireyin öz nitelikleri bağlamında mezun istihdam edilebilirliğini yeniden düşünmek konulu araştırmasında, beceri temelli öğrenme çıktılarını, mezunlar arasında istihdam edilebilirliği ve kariyer sonuçlarını etkileyen bireysel, kurumsal ve bağlamsal faktörleri incelemiştir. Araştırmaya göre piyasa odaklı bir yükseköğretim modelinin ortaya çıkışının yasını tutmak yerine, mezun istihdam edilebilirliğini ve bunun temelini oluşturan boyutları yeniden tanımlamak daha yararlıdır. Mezun istihdam edilebilirliği için gerekli beceri ve yetenekleri, öğrencilerin yükseköğretimde öğrenim

sürecinde geliştirmiş olmaları beklenir (Dacre Pool & Sewell'den aktaran Clarke, 2018). Beceri geliştirme, yükseköğretimin önemli bir parçasıdır. Genel olarak kabul edilen yetkinlikler (problem çözme, eleştirel düşünme veya ekip becerileri gibi) mezunlardan beklenen üst düzey düşünme becerileri ve mezun kimliğinin temellerini oluşturur. Beşerî sermaye, sosyal sermaye ve bireysel nitelikler ve davranışlar, bir bireyin algılanan istihdam edilebilirliğini etkiler ve bu da kişinin iş piyasasına girerken veya iş değiştirmeye çalışırken iş aramaya nasıl dâhil olduğunu etkiler. Algılanan istihdam edilebilirlik mevcut işgücü piyasasından etkilenirken, işgücü piyasası faktörleri istihdam başarısının bir ölçüsü olarak mezun istihdam edilebilirliğini etkilemektedir.

Jackson (2016)'ın mezun istihdam edilebilirliğini yeniden kavramsallaştırmak üzerine yaptığı araştırmaya göre istihdam edilebilirlik kavramı, üniversite yıllarında-profesyonellik öncesi bir kimlik inşaası olarak-öğrencinin amaçladığı mesleğin kendine has becerileri, nitelikleri, davranışları, kültürü ve ideolojisinin anlaşılması ve bunlarla bağlantıların kurulmasıyla ilgilidir. Bu kimlik inşaasında üniversitenin sunduğu kariyer hizmetleri, staj ve uygulama imkânları çok önemlidir.

Hooley, Bennett ve Knight (2023) tarafından, üniversitelerin kariyer hizmetlerinde görevli personelle görüşmeler yapılarak yükseköğretimde istihdam edilebilirliğin sağlanmasını destekleyen rasyonellikler araştırılmış ve benimsenen yaklaşımların temelini oluşturan ideolojik rayonellikler ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırma ayrıca istihdam edilebilirliğin rasyonelliği ve pratiğindeki disipliner farklılıkları gözeterek, istihdam edilebilirlik söylemlerinin karmaşık ve ideolojik doğasını ortaya koymuştur.

Blasko Little ve Woodley (2002) tarafından yapılan bir araştırmada yükseköğrenim sırasındaki iş deneyimleri ile mezunların işgücü piyasasındaki deneyimleri ve daha genel 'yaşam hedeflerine' ulaşmaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada öne çıkan bulgulardan biri mezuniyetten sonra istihdam edilebilirliğin, yüksek öğrenim sırasındaki iş deneyimiyle ilişkili olduğudur. Diğer yandan mezunlar, diplomaların uzun vadeli kariyer olanaklarını geliştirmeye yardımcı olduğu görüşündedir ancak özellikle fen bilimleri için geçerli olmak üzere, mezunların yaklaşık beşte ikisi, aldıkları diplomanın mesleki görevler için yararlı bir hazırlık olduğunu düşünmektedir, sosyal ve beşerî bilimlerde ise bu oran biraz daha yüksektir.

Williams, Dodd, Steele ve Randall (2015)'ın mevcut istihdam edilebilirlik anlayışlarının sistematik derlemesi olan araştırmasında, istihdam edilebilirliğe dair sermaye, kimlik,

kariyer yönetimi, emek, iletişim ve piyasa talebi eksenindeki 16 kavramsallaştırmadan insan sermayesi, sosyal, kültürel ve psikolojik sermaye olarak 4 boyutta 88 bileşen belirlenmiştir. Beşerî sermayeyi, emek piyasasında ödüle dönüştürülmeye çalışılan sermaye olarak tanımlayan Useem ve Karabel (1986)'e göre bu çerçevede, niteliksel ve niceliksel boyutlarında eğitimsel kazanımı ifade eden bir öğretimsel (skolastik) sermaye, yüksek ücretli ve yüksek statüdeki işlere erişimin temel belirleyicisidir. Ancak tek belirleyici değildir, çünkü işgücü piyasasının başarısı ile yüksek oranda ilgili başka sermaye biçimleri de vardır. Bunlar arasında sosyal sermaye (sınıfa/sosyal tabakaya bağlı kişisel temaslar veya örgütsel ve meslekî gelişime açık olabilen ağ bağlantıları) ve kültürel sermaye (değerli sembolik anlamların ve nesnelerin kodunu çözme için sınıf temelli kapasite) sayılabilir.

Donald, Ashleigh ve Baruch (2018) tarafından, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerini nasıl algıladığını ve üniversitenin onları küresel işgücü piyasasına girmeye nasıl hazırladığını anlamak amacıyla istihdam edilebilirlik ve kazanç konusunda yükseköğretime devam etmenin getirdiği maliyetler ile ilgili faydalara ilişkin öğrenci algılarını incelemiştir. Donald, Baruch ve Ashleigh (2019) tarafından yapılan bir başka araştırmada da beşerî sermayenin, algılanan istihdam edilebilirlik üzerindeki rolü incelenmiş; beşerî sermaye, yükseköğretimden işgücü piyasasına geçiş ve devam eden süreçte kariyer sürdürülebilirliği için yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası olarak konumlandırılmıştır. Araştırmada aynı zamanda istihdam edilebilirliğin işgücü piyasası için kritik bir faktör olduğu vurgulanmış ve beşerî sermaye kavramı; öğretimsel, sosyal ve kültürel sermayeye ek olarak içsel değer sermayesi ve piyasa değeri sermayesi de dahil edilerek beş sermaye faktörü ile açıklanmıştır. Donald, Baruch ve Ashleigh (2024) yeni yayımlanmış olan çalışmalarında ise istihdam edilebilirlik sermayesini kavramsallaştırmak ve işlevselleştirmek amacıyla Web of Science ve Scopus veritabanlarında 2016 ve 2022 yılları arasında mezun istihdam edilebilirliği ve uygulamalı psikoloji, işletme, eğitim-öğretimi birleştiren kariyer gelişimi alanlarında yayınlanan makalelerin sistematik derlemesini yapmışlardır. Araştırma sonuçları, istihdam edilebilirlik sermayesinin dokuz türünü (sosyal sermaye, kültürel sermaye, psikolojik sermaye, kişisel kimlik sermayesi, sağlık sermayesi, eğitim sermayesi, piyasa değeri sermayesi, kariyer kimliği sermayesi ve ekonomik sermaye) içeren yeni bir “İstihdam Edilebilirlik Sermaye Büyümesi Modeli” inşasına yol açmıştır. Daha önceki sınıflandırmaların genişletilmiş hali niteliğindeki bu sınıflandırma kapsamında geliştirilen

çeşitli sermaye biçimleri ve dış faktörlerin, kişisel sonuçlara ilişkin farkındalık geliştirebilmeyi sağlayacağı öngörülmektedir (Donald, Baruch & Ashleigh 2024).



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, incelenen sorun alanının bir gereği olarak nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır.

3.1.1. Karma Yöntem Araştırması

Greene (2007) karma yöntem yaklaşımını ‘görme ve işitmenin çok çeşitli yolu’ olarak adlandırmıştır. Karma yöntem düşünme tarzı, farklılıklara önem verme ve saygı duymanın birçok yolunu, araştırmaya bilinçli olarak dahil ederek karmaşık olan sosyal olguyu daha iyi anlamaya çalışma çabasıdır (Greene, 2007, s. 17). Bu yöntemde amaç, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha kapsamlı ve çok yönlü detaylarıyla anlaşılmasını sağlamaktır (Mills & Gay, 2016). Nicel araştırmalarda gerçeğin objektif ve ölçülebilir olduğu; nitel araştırmalarda ise gerçeğin kişilerin etkileşim ve inanış biçimleri doğrultusunda olduğu kabul edilmektedir (Ponterotto’dan aktaran Toraman, 2021, s. 13).

Karma yöntem, bütüncül bir yaklaşım ile her iki yöntemin entegre edilmesi olarak da ifade edilebilir. Karma yöntem araştırmalarına yönelik alanyazında, bu yöntem ile farklı veri türlerinin toplandığı ve her iki veri türünün de etkileşimli bir şekilde kullanıldığı konusunda

nihai olarak uzlaşa sağlanmıştır (Creamer, 2020, s. xviii). Bir yöntem olarak karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte kullanımını ifade etmekte olup araştırmacının nicel ve nitel verilerinin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 5). Diğer bir ifadeyle karma yöntemler araştırması, metodolojik olarak postpositivist paradigmayı temel alan nicel yöntemler ile yapılandırmacı paradigmayı temel alan nitel yöntemlerin bir araya getirilerek elde edilen sonuçların birleştirilmesi ile oluşturulmuştur (Toraman, 2021, s. 8). Öte yandan Patton (2014) karma yöntem araştırmasında pragmatik anlayışın da işe koşulabileceğini söylemektedir. Pragmatik anlayış, çeşitliliği ve karmaşıklığı kabul eder. Bilginin tam nesnellikle anlaşılamadığı konusunda ortak bir görüş savunan diyalektik çoğulculuk (farklı bakış açılarıyla kapsayıcılık) ve eleştirel gerçekçiliği (varlıkların algılardan bağımsız olarak var olduğu) temel alır (Creamer, 2020, s. 53-54).

Greene (2008)'e göre karma yöntemlerin temelinde; nicel ve nitel veriler ile nicel ve nitel yöntemlerin birbiriyle tamamen uyumsuz olmadığı, nicel ve nitel yaklaşımların birleşimiyle daha güvenilir bulgular elde etmenin çalışmaya değer katacağı ve aynı konunun birbirinden farklı veri türüyle veya veri çeşitlemesiyle desteklenmesinin çalışmanın geçerliğini artıracak şekilde bir dizi felsefi varsayım bulunmaktadır (Creamer, 2020, s. 6). Ayrıca karma yöntem araştırması, tek başına nitel veya nicel araştırma ile cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya yardımcı olmasının yanı sıra nitel ve nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi eden gücü de sağlamaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 14).

3.1.2. Araştırmanın Yapısal Modeli

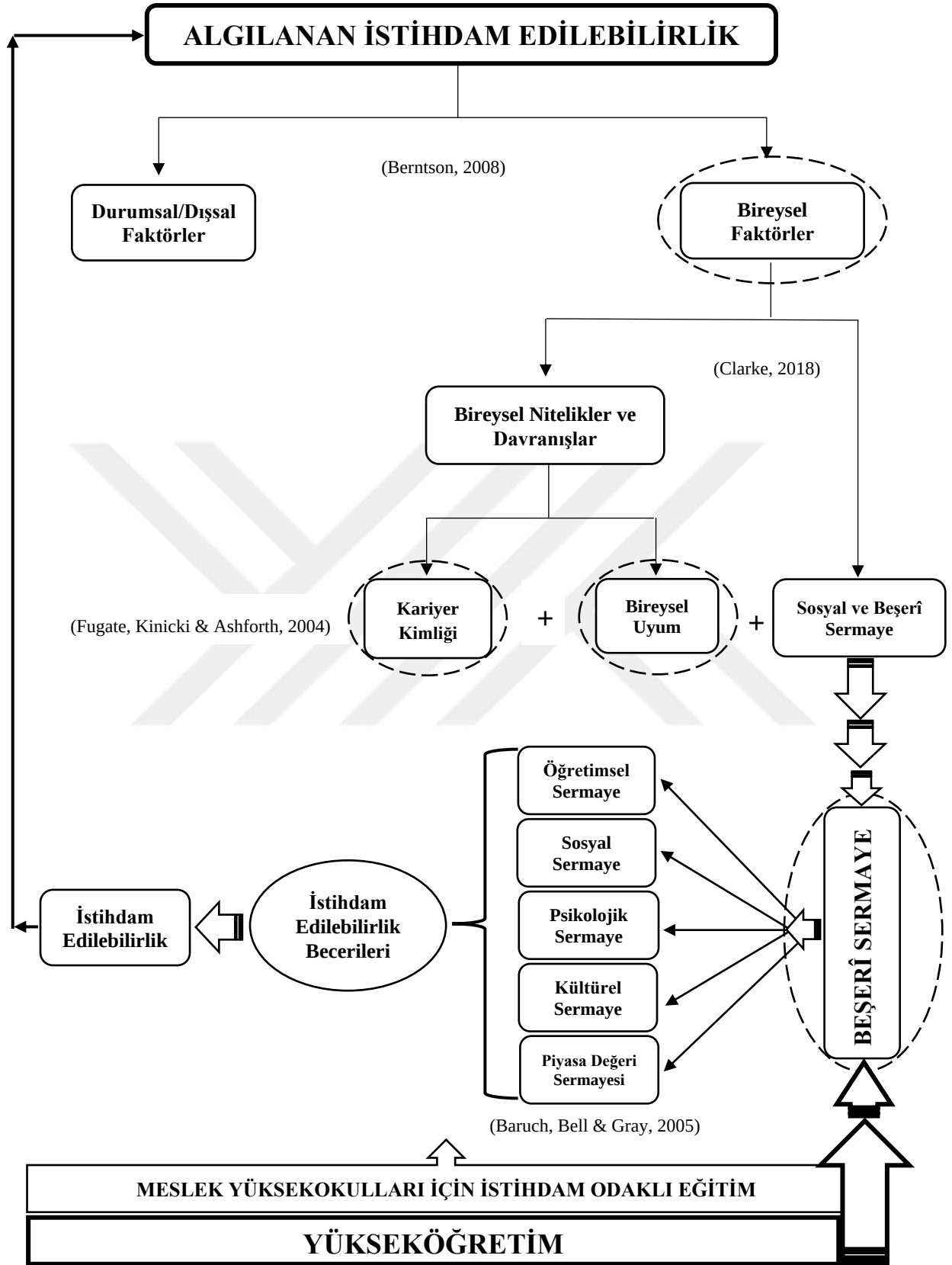
Karma yöntem araştırmasının tercih edilme gerekçeleri arasında örneklendirme, çeşitleme, geliştirme, genişleme, güvenilirlik, bütünlüycilik, doğrulama ve keşfetme yer almakta (Bryman, 2006) olup benzer şekillerde sınıflandırmalar mevcuttur. Literatürdeki en yaygın kullanım gerekçeleri; veri çeşitlemesi (triangulation), tamamlayıcılık (complementarity) ve geliştirme (development) olarak açıklanmıştır (Greene, vd., 1989). Buradan hareketle bu tez çalışmasında karma yöntemin kullanım gerekçeleri 'tamamlayıcılık' ve 'veri çeşitlemesi'dir. Buradaki karma yöntemin kullanım gerekçelerinden 'çeşitleme' bulguların karşılıklı olarak doğrulanması için verilerin nicel ve nitel araştırmalarla çeşitlendirilerek birleştirilebileceği görüşünü ifade etmektedir (Bryman, 2006). Çeşitlemenin (triangulation) Türkçe literatürdeki bir diğer karşılığı olan 'üçgenleme' farklı yöntemlerden varılan sonuçların

birbirine yakınsamasını, birbirini doğrulamasını ve birbiriyle uyuşmasını; ‘tamamlayıcılık’ ise bir yöntemden varılan sonuçların diğer yöntem sonuçlarını açıklamasını, ayrıntılandırmasını ve genişletmesini amaçlamaktadır (Greene, Caracelli & Graham, 1989).

3.2. Yakınsayan Paralel/Eş Zamanlı Desen

Desen, bir araştırmanın amaçları ile o amaçlara ulaşmak için kullanılan stratejiler arasında inşa edilmiş olan bağlantıyı ifade eder (Creamer, 2020, s. 69). Karma yöntem araştırmalarında en az bir nicel ve bir nitel aşama bulunmaktadır. Karma yöntem desenine karar verirken bu aşamalar arasındaki etkileşim düzeyi, aşamaların ilişkisel önceliği, zamanlaması ve birleştirilmesi işlemleri önem taşımaktadır (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 72). Bu tez çalışmasında yakınsayan paralel/eş zamanlı desen benimsenmiştir. Bu çalışma kapsamında katılımcıların bakış açılarını derinlemesine incelemek nitel boyutun, çok sayıda katılımcıya ulaşarak alınan cevaplardan genel değerlendirmeye varmak ise nicel boyutun tasarım amacıdır.

Paralel karma desenlerde nitel ve nicel aşamalar aynı temel araştırma sorularının ilgili yönlerini cevaplamak adına planlanmakta ve eş zamanlı uygulanmaktadır (Teddlie & Tashakkori, 2020, s. 33). Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel yöntemlere eşit öncelik verilerek nicel ve nitel aşamalar eş zamanlı olarak uygulanır, analiz sırasında bu aşamalar birbirinden ayrı tutulur, genel yorumlama yaparken ise sonuçlar birleştirilir (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 80). Temel paradigma olarak pragmatizm felsefesine dayanan yakınsayan desenin amacı “aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamak” tır (Morse, 1991, s. 122). Diğer bir ifadeyle yakınsayan paralel desenin kullanım amacı bir olgunun tam olarak anlaşılmasını sağlamak için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek ve yorumlamaktır (Creswell & Plano-Clark, 2020, s. 85). Bu desen yerli literatürde, “yakınsayan paralel desen”, “paralel desen” ve “eş zamanlı desen” şeklinde yaygın üç ayrı kullanım ifadesine sahiptir. “Convergent/parallel mixed methods research design” ifadesinin Türkçe karşılığı olarak “yakınsayan paralel desen” (Dede & Demir, 2014) çevirisinin kullanımı her ne kadar yaygın olsa da ‘convergent’ kelimesinin bu çevirisinin desenin temel mantığıyla örtüşmediği gerekçesiyle “yakınsayan paralel desen” ifadesi yerine “eş zamanlı karma yöntemler araştırması deseni” ifadesinin kullanılması önerisi de (Toraman, 2021) mevcuttur.



Şekil 3. Araştırmanın yapısal modeli

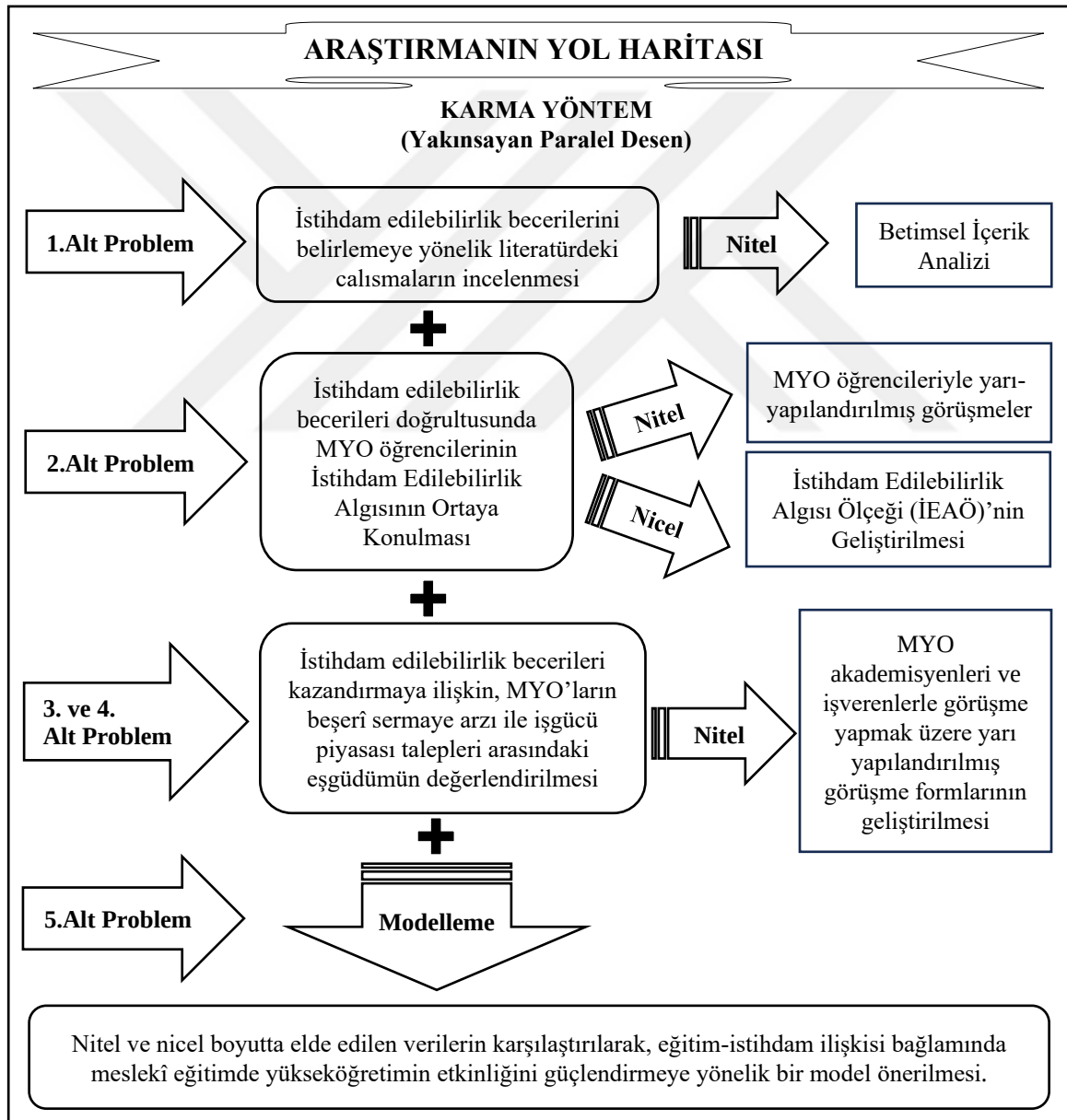
Yakınsayan paralel desende bir karma yöntemler araştırması olarak planlanan bu tez çalışması için buraya kadar yöntemin yapısal detayları ve kullanım gerekçeleri açıklanmıştır. Yükseköğretim düzeyinde istihdam odaklı meslekî eğitim için MYO'ların beşerî sermaye oluşturma işlevi, istihdam edilebilirlik becerilerini geliştirmesi ve bu becerilere sahip oluşla beraber öğrencilerde oluşan istihdam edilebilirlik algısı bakımından kavramsal alt boyutlar odağında bir yapısal model oluşturularak şematize edilmiştir. Bu model aynı zamanda araştırma kapsamında geliştirilen İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinde esas alınan kavramsal yapıyı da ölçek alt boyutları bakımından teorik olarak ortaya koymaktadır. Bu kapsamda, nitel ve nicel boyutta yol haritasını belirlemek için ele alınan kavramlar odağında teorik olarak oluşturulan bahse konu yapısal model yukarıda Şekil 3'te, bu çalışma için oluşturulan yol haritası ise Şekil 4'te sunulmuştur.

3.2.1. Araştırmada Nitel Boyut

Nitel araştırma, insanların hayatı nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlam algısının inşasını ortaya koymaktadır (Merriam, 2015, s. 24). Nitel araştırmalar, doğası gereği katılımcıların düşüncelerini sunmak, olguyla ilgili farklı bakış açılarını karşılaştırmak, deneyimler üzerine düşünmek, gelişmeye açık bir keşif yapmak amacıyla tasarlanmaktadır (Creswell, 2017, s. 6-9). Nitel araştırma yönteminde araştırmacı, olgu ve olayları ayrıntılarıyla derinlemesine incelemekte ve söz konusu olgu ve olayları, üzerinde etkili olabilecek durum ve şartları dikkate alarak açıklamaya ve yorumlamaya çalışmaktadır (Gürbüz & Şahin, 2017, s. 406). Karma yöntemle kurgulanan bu tez çalışmasının nitel araştırma bölümünde olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Merriam (2015, s. 26), özellikle yoğun insan deneyimlerini çalışmak için fenomenolojik yaklaşımın kullanılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Fenomenoloji, bir durum ya da davranışın gerçekliğiyle değil insanların geçmiş deneyimleri ışığında onu algılama biçimleriyle ilgilenmektedir (Patton, 2014, s. 484). Dolayısıyla olgu bilim (fenomenoloji) deseni, günlük hayatta farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bilgiye sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 69). Bu araştırmada istihdam edilebilirlik ve beşerî sermaye olgusuna odaklanılmış, istihdam odaklı meslekî eğitim için arz ve talep araştırması yapılarak, nitel araştırmaların tümevarımsal doğasından hareketle, eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında meslekî eğitim için yükseköğretim sisteminin etkinliğini güçlendirmeye yönelik bir model ortaya koymak amaçlanmıştır.

3.2.2. Araştırmada Nicel Boyut

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algılarının belirlenen demografik değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf ve MYO türü) incelenmesini amaçlayan nicel araştırma bölümünde betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama, belirli sorulara katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda nesnel ve genellenebilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayan bir araştırma modelidir (Gürbüz & Şahin, 2017, s. 106). Betimsel tarama modeli ise geçmişte var olan ya da halen varlığını sürdüren bir durumu mevcut koşulları içerisinde betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2014, s. 61).



Şekil 4. Araştırmanın yol haritası

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Bir karma yöntem çalışması olan bu araştırmaya ilişkin veri toplama süreci, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun onayının (Ek-1) alınmasının ardından nicel boyutta geliştirilen “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)” nin pilot uygulamasını yapmak üzere başlamıştır. Bu kapsamda hazırlanan, demografik bilgiler ve taslak ölçeğin yer aldığı anket formu aracılığıyla MYO öğrencilerinden nicel araştırma verileri toplanırken bir yandan da yarı-yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla nitel araştırma verilerini toplamak üzere gönüllülük esasına dayalı olarak öncelikle MYO son sınıf öğrencileriyle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra nitel araştırma kapsamında veri toplanacak diğer katılımcı grupları olan işverenler ve MYO öğretim elemanları ile aynı şekilde yarı-yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır.

2020 yılında başlayan Covid-19 pandemisi ve 2023 yılında meydana gelen deprem felaketi nedeniyle eğitim ve öğretim faaliyetleri uzaktan yürütölmek durumunda kalmış ve uzun bir süre uzaktan eğitim ve sonrasında hibrit eğitim modeli uygulanmıştır. Bu nedenle nicel araştırma kapsamında MYO öğrencilerinden toplanan araştırma verileri çevrim içi veri toplama yöntemi kullanılarak Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak üç ayrı gruptan veri toplanan nitel araştırma kapsamında ise araştırma verileri, katılımcıların çevrim içi veya yüz yüze görüşme tercihine bağılı olarak her iki yöntemden de yararlanılarak toplanmış ve bu süreç yaklaşık 10 ayda tamamlanmıştır. Veri toplama sürecinde MYO öğrencilerinin tamamı ($n = 12$) çevrim içi görüşme yöntemini tercih etmiş; MYO öğretim elemanlarının ($n = 10$) ve işverenlerin ($n = 7$) ise yalnızca $n = 3$ 'ü yüz yüze görüşme yöntemini istemiş, diğere öğretim elemanları ve işverenlerle görüşmeler çevrim içi yöntemle gerçekleştirilmiştir. Bir işveren hariç diğere katılımcılar görüşme sırasında ses kaydı alınmasına onay vermiştir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, görüşmeye başlamadan önce bu görüşmenin amacı açıklanmış, görüşme soruları hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların, gönüllölük ilkesiyle deneyim ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi sağlanmıştır. Görüşmelere ilişkin diğere detaylara veri toplama araçları kısmında yer verilmiştir.

3.3.1. Nicel Araştırmanın Evren ve Örneklemi

YÖK 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistiklerinden, bölümlere göre yeni kayıt ve toplam öğrenci sayılarına ilişkin veriler kullanılarak belirlenen çalışma evreni, Ankara ili sınırları içerisinde devlet üniversiteleri bünyesindeki MYO'lardan oluşmaktadır. Evreni oluşturacak MYO'lar ve dolayısıyla bölümlerin tespitinde, bölümlerin aktif (pasif veya yarı pasif olmaması) ve 2022 yılında öğrenciler tarafından tercih edilmiş bölümler olması kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu şekilde evreni oluşturan MYO'lar ve bölümlerdeki toplam öğrenci sayısı 37.250 olarak hesaplanmıştır.

Evrenden örnekleme alınacak öğrenci sayısının belirlenmesi amacıyla aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2012, s. 96):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N - 1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa p=q=0,5 alınabilir. Burada %95 güven aralığında, d=0,05 tahmini sapma miktarı ile teorik t değeri 1,96 ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 96). Araştırmadaki örneklem büyüklüğünü tespit etmek için belirlenen değerler yukarıdaki formülde yerine yazıldığında:

$$n = \frac{37250 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (37250 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$
$$n = \frac{35774,9}{93,1225 + 0,9604} = 380,248$$

Yapılan hesaplama sonucu ulaşılması gereken minimum örneklem sayısı 380 olarak bulunmuştur. Ancak, hesaplanan örneklem büyüklüğünün altına düşmemek ve örneklem

geçerliğini artırmak amacıyla verilerin toplanması sürecinde karşılaşılabilecek olası güçlükleri de göz önünde bulundurarak 380’den daha fazla kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda; yaklaşık olarak 500 öğrenciye ulaşmak hedefiyle evrene ilişkin örneklem belirlenirken ilk olarak seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalandırmada evreni oluşturan MYO'larda bulunan bölümlerin aktif durumda olanlarının sayıları dikkate alınmıştır. Her MYO'dan kaç bölümün örnekleme dâhil edileceği oranlama yöntemiyle hesaplanmıştır. Bunun için araştırma evrenini oluşturan MYO'larda bulunan toplam bölüm sayısı ve genel toplam içindeki oranı hesaplanmıştır. Örnekleme dâhil edilecek bölüm sayısı belirlendikten sonra hangi bölümlerin örnekleme alınacağına karar verilirken dâhil edilme kriteri olarak sırasıyla toplam öğrenci sayısı, ilgili bölümün aktif olması (pasif veya yarı pasif durumda olmaması) ve 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında öğrenci almış olması dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırma evreninden örnekleme alınabilecek MYO'lar, bölümler ve öğrenci sayılarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9

Araştırma Evreninden Örnekleme Alınabilecek MYO ve Bölümler

Üniversite Adı	MYO Sayısı	MYO Bölüm Sayısı	Oran (%)	Örnekleme Alınabilecek Bölüm ve Öğrenci Sayısı	Örnekleme Dâhil Edilme Kriterlerine Uyan Bölümler
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	3	19	11,38	2 22	Adalet (482) Çocuk Gelişimi (306)
Ankara Üniversitesi	3	40	23,95	9 162	Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi (644) Bankacılık ve Sigortacılık (702) Bilgisayar Programcılığı (1.220) Turizm ve Otel İşletmeciliği (636) Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik (688) Biyomedikal Cihaz Teknolojisi (620) Elektronik Teknolojisi (480) Turist Rehberliği (402) Acil Durum ve Afet Yönetimi (378)
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	4	24	14,37	3 33	Yerel Yönetimler (456) Optisyonluk (358) Bilgisayar Programcılığı (348)
Gazi Üniversitesi	4	39	23,35	9 109	Uçak Teknolojisi (846) Tıbbi Görüntüleme Teknikleri (372) Yaşlı Bakımı (452) Bilgisayar Programcılığı (362) Acil ve İlk Yardım (360) Kimya Teknolojisi (366) Elektronik Teknolojisi (376) Makine (374) Tıbbi Laboratuvar Teknikleri (372)

Hacettepe Üniversitesi	6	44	26,35	11	167	Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi (748) Elektrik (554) Endüstri Ürünleri Tasarımı (674) Makine (558) Diş Protez Teknolojisi (394) Elektronörofizyoloji (382) Ortopedik Protez ve Ortez (396) Radyoterapi (376) Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı (570) Muhasebe ve Vergi Uygulamaları (608) Turizm ve Otel İşletmeciliği (692)
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	1	0,6	0	0	-
Toplam	21	167	100	34	493	Toplam Öğrenci Sayısı: 17.552

Not: Tablodaki “Örnekleme Dâhil Edilme Kriterlerine Uygun Bölümler” sütununda bölümlerin yanlarında parantez içinde belirtilen sayılar, örnekleme alınmaya uygun ilgili bölümlerdeki toplam öğrenci sayısıdır.

Örnekleme için 500 öğrenciye ulaşma hedefiyle, hesaplanan oranlarda dağılım yapılmıştır. Yapılan oransal dağılımda örnekleme dâhil olan bölüm sayısı en fazla Hacettepe Üniversitesi ($n = 11$), Ankara Üniversitesi ($n = 9$) ve Gazi Üniversitesi ($n = 9$); en az Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ($n = 3$) ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi ($n = 2$) bünyesinden olmuş; Orta Doğu Teknik Üniversitesi ise örnekleme dışında kalmıştır. Bu şekilde ulaşılması hedeflenen bölüm sayısı 34 örnekleme sayısı ise 493 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aşamasında öncelikle Tabloda yer alan üniversitelere -ilgili MYO’lar ve bölümleri bazında- Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla izin talep yazısı gönderilmiştir. Gönderilen izin talep yazısına istinaden Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (genel uygulama onayı), Ankara Üniversitesi (örneklemdaki tüm MYO’lar için), Gazi Üniversitesi (örneklemdaki tüm MYO’lar için) ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO’dan uygulama izni onayları gelmiş, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesinden ise olumlu veya olumsuz herhangi bir dönüş olmamıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan üniversiteler MYO’ları ve bölümleriyle birlikte Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10

Araştırmanın Örneklemi Oluşturan Üniversite MYO ve Bölümler

S.No.	Üniversite	Meslek Yüksekokulu (MYO)	Bölüm/Program
1	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	Polatlı Sosyal Bilimler MYO	Çocuk Gelişimi
		Adalet MYO	Adalet
2	Ankara Üniversitesi	Beypazarı MYO	Acil Durum ve Afet Yönetimi
			Bankacılık ve Sigortacılık
			Turist Rehberliği
			Turizm ve Otel İşletmeciliği
		Elmadag MYO	Bilgisayar Programcılığı
3	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi	GAMA MYO	Elektronik Teknolojisi
		Sağlık Hizmetleri MYO	Alternatif Enerji Kaynakları Teknolojisi
			Biyomedikal Cihaz Teknolojisi
		Şereflikoçhisar Berat Cömertoğlu MYO	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik
		Sağlık Hizmetleri MYO	Yerel Yönetimler
4	Gazi Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO	Optisyenlik
		TUSAŞ-Kazan MYO	Bilgisayar Programcılığı
			Uçak Teknolojisi
		Sağlık Hizmetleri MYO	Bilgisayar Programcılığı
			Tıbbi Görüntüleme Teknikleri
Yaşlı Bakımı			
5	Hacettepe Üniversitesi	Teknik Bilimler MYO	Acil ve İlk Yardım
			Tıbbi Laboratuvar Teknikleri
		Sağlık Hizmetleri MYO	Elektronik Teknolojisi
			Makine
			Kimya Teknolojisi
6	Hacettepe Üniversitesi	Sağlık Hizmetleri MYO	Diş Protez Teknolojisi
			Elektronörofizyoloji
			Ortopedik Protez ve Ortez
			Radyoterapi
		Ankara Sanayi Odası 1.OSB MYO	Alternatif Enerji Kaynakları
7	Hacettepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO	Elektrik
			Endüstri Ürünleri Tasarımı
			Makine
			Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı
		Sosyal Bilimler MYO	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları
8	Hacettepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler MYO	Turizm ve Otel İşletmeciliği

3.3.2. Nitel Araştırmanın Katılımcıları

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, odaklanılan olguyu yaşayan, deneyimleyen veya bu olguyu dışı vurabilecek bireylerdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 20). İstihdam edilebilirlik ve beşerî sermaye olgusuna

odaklanan bu araştırmada katılımcıların, MYO son sınıf öğrencileri ve öğretim elemanları ile işverenler/İK temsilcileri olması planlanmıştır. Bu kapsamda, Ankara ili sınırları içerisindeki devlet üniversitelerinden Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ve Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi bünyesindeki meslek yüksekokullarındaki son sınıf öğrencileri, öğretim elemanları ve sektördeki işverenlerle görüşme yapılması amaçlanmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak veya paylaşılan olguların olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 119).

Bu kapsamda, MYO ve bölümleri bakımından maksimum çeşitlilik gözetilerek 12 MYO öğrencisi ve 10 MYO öğretim elemanı; aynı şekilde sektör ve firma ölçeği bakımından maksimum çeşitlilik gözetilerek 7 işveren ile görüşme yapılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü yani katılımcı sayısının, ulaşılmak istenen şey ve konunun derinliğine göre değişebileceği (Patton, 2014, s. 244) ve bu sayının, veri toplama sürecinde edinilen bilgiler tekrarlanmaya başladığı anda doyuma yani yeterli büyüklüğe ulaştığı (Lincoln ve Guba'dan aktaran Merriam, 2015, s. 79) belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında, edinilen bilgiler bakımından veri doygunluğu sağlandığı noktada görüşmeler sonlandırılmış olup araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcı Öğrenci Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	MYO Türü	Bölümü	Ortaöğretim Okul Türü
Ö1	E	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Programcılığı	Diğer Ortaöğretim
Ö2	K	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Programcılığı	Meslekî Ortaöğretim
Ö3	K	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Programcılığı	Diğer Ortaöğretim
Ö4	E	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Programcılığı	Diğer Ortaöğretim
Ö5	K	Sağlık Hizmetleri MYO	Fizyoterapi Teknikerliği	Diğer Ortaöğretim
Ö6	K	Sağlık Hizmetleri MYO	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	Meslekî Ortaöğretim
Ö7	E	Sosyal Bilimler MYO	Emlak Yönetimi	Diğer Ortaöğretim
Ö8	E	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Programcılığı	Diğer Ortaöğretim
Ö9	E	Sağlık Hizmetleri MYO	Optisyenlik	Diğer Ortaöğretim
Ö10	K	Sağlık Hizmetleri MYO	Optisyenlik	Meslekî Ortaöğretim
Ö11	K	Sosyal Bilimler MYO	Muhasebe ve Vergi Uygulamaları	Diğer Ortaöğretim
Ö12	K	Sosyal Bilimler MYO	Turizm ve Otel İşletmeciliği	Meslekî Ortaöğretim

Not: Ortaöğretim okul türünde meslekî/teknik ortaöğretim dışındaki okullar “Diğer Ortaöğretim” ile belirtilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, MYO öğrencisi katılımcıların cinsiyet dağılımı $n = 7$ kadın, $n = 5$ erkek şeklindedir. Katılımcıların ortaöğretim mezuniyet alanlarına bakıldığında meslekî ortaöğretim mezunlarının az sayıda ($n = 4$) olduğu, çoğunluğunun ($n = 8$) diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğu Teknik Bilimler MYO öğrencisi ($n = 5$) olmakla birlikte Sağlık Hizmetleri MYO öğrencisi ($n = 4$) ve Sosyal Bilimler MYO öğrencisi ($n = 3$) katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer yandan katılımcıların MYO bölümlerine ilişkin ağırlık Bilgisayar Programcılığı ($n = 5$) ile Optisyenlik ($n = 2$) bölümünde olup Fizyoterapi Teknikerliği, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Emlak Yönetimi, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları ile Turizm ve Otel İşletmeciliği bölümleri de $n = 1$ 'er katılımcı ile öğrencilerinden görüş alınan farklı bölümler olmuştur.

Tablo 12

Katılımcı Öğretim Elemanı Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Unvanı	Meslekî Kıdem	Görev Yapılan MYO Türü	Bölümü/Programı	Yönetim Görevi (Varsa)	Akademik Dışında Saha Tecrübesi
A1	K	Öğr.Gör.	10 Yıl	Teknik Bilimler MYO	Elektrik ve Enerji	Müdür Yardımcısı	Yok
A2	E	Öğr.Gör.Dr.	10 Yıl	Sağlık Hizmetleri MYO	Optisyenlik	Müdür Yardımcısı	Var
A3	K	Öğr.Gör.	34 Yıl	Sağlık Hizmetleri MYO	Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik	-	Var
A4	E	Öğr.Gör.Dr.	19 Yıl	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Teknolojileri	Müdür Yardımcısı	Var
A5	K	Öğr.Gör.	8 Yıl	Sağlık Hizmetleri MYO	Fizyoterapi ve Rehabilitasyon	Bölüm Başkanı	Var
A6	E	Öğr.Gör.Dr.	17 Yıl	Teknik Bilimler MYO	Bilgisayar Teknolojileri	Müdür Yardımcısı	Var
A7	E	Öğr.Gör.	8 Yıl	Sosyal Bilimler MYO	Muhasebe ve Vergi	-	Var
A8	K	Öğr.Gör.	36 Yıl	Sosyal Bilimler MYO	Sahne Işık ve Ses Teknolojileri	Müdür Yardımcısı	Var
A9	K	Öğr.Gör.	20 Yıl	Sosyal Bilimler MYO	Turizm ve Otel İşletmeciliği	Bölüm Başkanı	Var
A10	E	Öğr.Gör.	34 Yıl	Teknik Bilimler MYO	Endüstri Ürünleri Tasarımı	Müdür Yardımcısı	Var

Not-1: Cinsiyet bilgisi için erkek "E", kadın "K" ile gösterilmiştir.

Tablo 12 incelendiğinde, görüşme yapılan öğretim elemanlarının yarısı erkek ($n = 5$), yarısı kadındır ($n = 5$). Unvan olarak çoğu ($n = 7$) öğretim görevlisi (Öğr.Gör.) olup tamamına yakını 10 yıl ve üzeri ($n = 8$) meslekî kıdeme sahiptir. Görev yaptıkları MYO türü

bakımından dengeli bir dağılım söz konusu olup Teknik Bilimler MYO’da görev yapan akademisyen sayısı ($n = 4$) en fazla olmak üzere Sağlık Hizmetleri MYO ve Sosyal Bilimler MYO’da görev yapan öğretim elemanı sayıları eşittir ($n = 3$). Görüşme yapılan öğretim elemanlarının $n = 2$ ’si Bilgisayar Teknolojileri bölümünden olup diğer bölümlerin (Elektrik ve Enerji, Optisyenlik, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon, Muhasebe ve Vergi, Sahne Işık ve Ses Teknolojileri, Turizm ve Otel İşletmeciliği, Endüstri Ürünleri Tasarımı) her birinden $n = 1$ akademisyenle görüşülmüştür. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının çoğunun ($n = 6$) *Müdür Yardımcısı* ve *Bölüm Başkanı* ($n = 2$) bir idari görevi olduğu görülmektedir ve tamamına yakınının ($n = 9$) akademi dışında saha tecrübesi bulunmaktadır.

Tablo 13

Katılımcı İşveren Bilgileri

Katılımcı Kodu	Cinsiyeti	Eğitim Düzeyi	Mesleği	Görevi	Firma Ölçeği	Firma Sektörü	Firmanın Sektör Geçmişi	Firmanın MYO Eğitim İşbirliği
İ1	E	Yükseköğretim	Makine Mühendisi	Firma Sahibi/Müdür	Küçük	Metal Sanayi	39 Yıl	Var
İ2	E	Yükseköğretim	Teknik Eğitimci	Meslekî Eğitim Yöneticisi	Büyük	Sanayi/İş Makineleri	45 Yıl	Var
İ3	E	Yükseköğretim	Elektrik Mühendisi	Yönetim Kurulu Ü./ Genel Koordinatör	Büyük	Seramik	17 Yıl	Yok
İ4	E	Yükseköğretim	Mühendis	Genel Müdür	Büyük	Seramik	40 Yıl	Var
İ5	E	Yükseköğretim	Makine Mühendisi	Yönetim Kurulu Başkanı	Büyük	Otomotiv ve Beyaz Eşya	50 Yıl	Var
İ6	E	Ortaöğretim	Teknisyen	Firma Sahibi/Müdür	Küçük	Metal Sanayi	14 Yıl	Yok
İ7	E	Yükseköğretim	Elektrik Elektronik Mühendisi	Firma Sahibi/Müdür	Küçük	Bilişim Teknolojileri	13 Yıl	Yok

Not: Cinsiyet bilgisi için erkek “E” ile gösterilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde işveren katılımcıların tamamının erkek ($n = 7$), tamamına yakınının ($n = 6$) yükseköğretim mezunu ve mühendis ($n = 5$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilerek farklı sektörlerden işverenlere yer vermeye gayret edilmiştir. Bu kapsamda, işverenlere ilişkin tanımlayıcı bilgilere bakıldığında firma olarak çoğunluğu büyük ölçekte

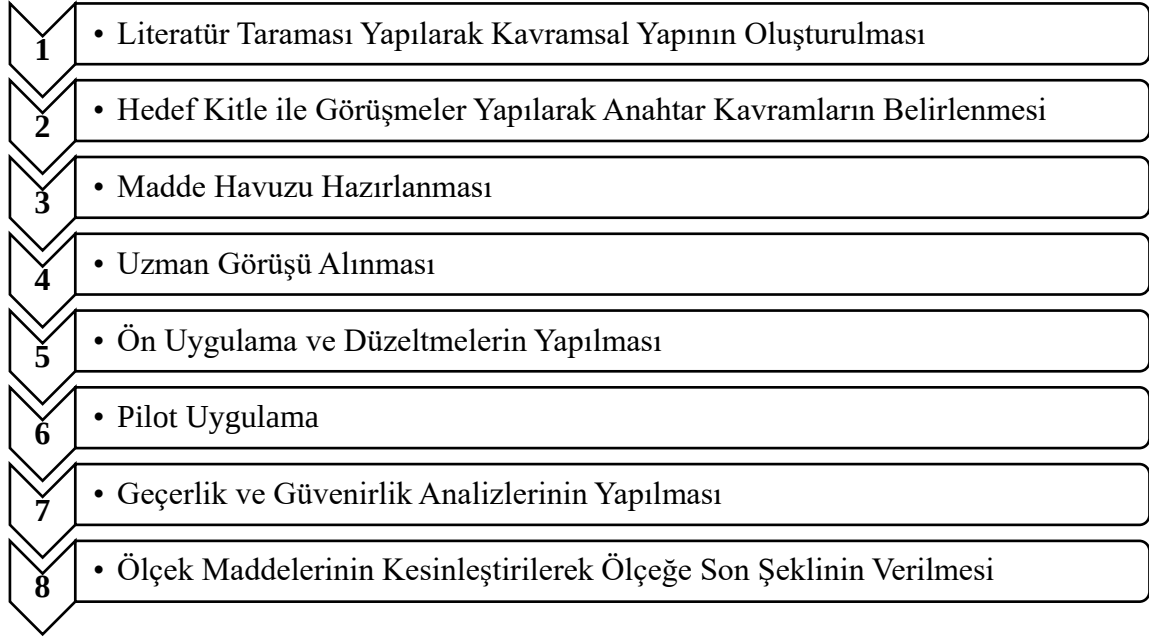
($n = 4$) olup sektör olarak ikisi metal, biri iş makineleri sektöründe olmak üzere sanayi sektörü ($n = 3$), seramik sektörü ($n = 2$), bilişim sektörü ($n = 1$) ve otomotiv ve beyaz eşya sektöründe ($n = 1$) hizmet vermektedir. Diğer yandan, görüşme yapılan firmalar sektördeki geçmişi itibarıyla çoğunlukla 30 yıl üzerindeki ($n = 4$) büyük ölçekli firmalardır. Araştırmanın bulgular kısmında da yer verildiği üzere bu firmaların aynı zamanda kendi bünyelerinde ayrı bir eğitim birimleri, okulları ve eğitim-sanayi işbirliklerine yönelik projeleri yer alan OSB-MYO ortaklıkları bulunmaktadır. Bu yönüyle görüşme yapılan firmalar araştırmanın amacına yönelik görüşlerini, bulgular bölümünde de yer verildiği üzere halihazırdaki örnek uygulamaları üzerinden çeşitlendirerek sunmuşlardır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında kullanılan veri toplama araçları, İstihdam Edilebilirlik Algısı Anket Formu, Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Görüşme Formu, Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşme Formu ve İşveren Görüşme Formu'dur. Çalışma kapsamında geliştirilen İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ), açıklama bölümü ve katılımcı bilgilerinin yer aldığı bir bölümle birlikte nicel araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmış olup verilerin toplanması ve analizi sürecinde bahse konu veri toplama aracı anket formu olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda, İstihdam Edilebilirlik Algısı Anket Formu'nda analize esas veriler formun 1.Bölümünde yer alan “*katılımcı bilgileri*” ve 2.Bölümünde yer alan “*istihdam edilebilirlik algısı ölçek verileri*” dir. Veri toplama araçlarına ilişkin detaylar izleyen başlıklarda sırasıyla açıklanmıştır.

3.4.1. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)

Yürütülen çalışma kapsamında meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algılarını ölçmeye yönelik olarak “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecine dair işlem adımları Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Ölçek geliştirme süreci işlem adımları

Ölçek geliştirme sürecine ilişkin Şekil 5'te gösterilen sıralı işlem adımlarının her birinde yapılan işlemler aşağıda verilmiştir.

1. Ölçülecek kavramın kuramsal yapısını ortaya koymak amacıyla öncelikle kapsamlı literatür incelemesi yapılmış ve kavramın boyut ve alt boyutları belirlenmiştir.
2. Daha sonra belirlenen boyut ve alt boyutları desteklemek ve olası alt boyutları ilave etmek amacıyla MYO'dan mezun 7 öğrenci ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Bahse konu mülakatlar öğrencilerin bu mesleği neden seçtikleri, öğrenim süresince hangi beceri ve yetenekleri kazandıkları, staj deneyimleri, kendilerini ne ölçüde istihdam edilebilir gördükleri ve iş başvuruları ile ilgili sorular kapsamında, yapılandırılmamış 10-15 dakikalık ses kaydı alınmış görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları deşifre edilmiş ve deşifre edilen metinler betimsel içerik analizine tabi tutularak anahtar kavramları belirlemek üzere kodlamalar yapılmıştır. Veriler araştırmacı dışında daha önce nitel araştırma deneyimi olan başka bir eğitim uzmanı tarafından da bağımsız olarak incelenmiş ve kodlanmıştır. Oluşturulan kodlar bir araya getirilmiş ve karşılaştırma yapılmıştır. Uzmanlar arası uyum katsayısı, " $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)} \times 100$ " formülüyle (Miles & Huberman, 1994) %80 olarak hesaplanmış olup güvenilirlik katsayısı %70 in üzerinde olduğu için ölçeğin boyutlarının güvenilir şekilde oluşturulduğunu söylemek mümkündür.

İstihdam edilebilirlik algısı kavramına yönelik literatür destekli belirlenen boyutlar: ‘*kariyer kimliği*’, ‘*kişisel uyum*’ ve ‘*beşerî sermaye*’ dir. Her bir boyutu temsil eden beceriler ise ölçek maddeleri oluşturmada kavram odağında tutarlı ifadeler belirlemek amacıyla alt boyut olarak alınmıştır. Bu kapsamda, “*Kariyer Kimliği*” boyutu için belirlenen alt boyutlar: “*Meslekî Kimlik*”, “*Kariyer Farkındalığı*”, “*İç Kontrol Odağı*” ve “*Analitik Düşünme ve Problem Çözme*”; “*Kişisel Uyum*” boyutu için belirlenen alt boyutlar: “*Öğrenme İstekliliği*”, “*Karar Verme*”, “*Öz Yeterlik*” ve “*Değişime Açıklık*”; “*Beşerî Sermaye*” boyutu için belirlenen alt boyutlar: “*Öğretimsel Sermaye*”, “*Sosyokültürel Sermaye*” ve “*Piyasa Değeri Sermayesi*” olmuştur.

Anahtar kavramların belirlendiği analiz sonuçları ve literatür destekli belirlenen boyutlar ve alt boyutlar üzerinden bu boyutları temsil eden ifadelerle madde havuzu oluşturmaya geçilmiştir.

3. Madde havuzu oluşturulurken her bir alt boyut için kavramsal olarak literatür taraması yapılmış ve kavram bazında geliştirilen ölçekler (Alkın, Korkmaz, Balcı-Çelik, 2020; Gerçek & Atay, 2017; Gunawan, vd., 2019; Llinares-Insa, González-Navarro, Zacarés-González & Córdoba-Iñesta, 2018; Lodi, Zammitti, Magnano, Patrizi & Santisi, 2020; Öktem-Özgür, 2014; Rothwell & Arnold, 2007) incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde her bir alt boyuttaki kavramın özüne uygun ifadelerle 61 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

4. Madde havuzu öncelikle tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Her bir madde için “uygundur”, “uygun değildir” ve “düzeltilebilir” seçeneklerinin yer aldığı bir değerlendirme çizelgesi üzerinden düzeltme önerilerinin de eklendiği görüşler alınmış ve bu doğrultuda 40 maddelik taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form pilot uygulama öncesi alanında uzman 6 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanların değerlendirme çizelgeleri tek çizelgede birleştirilerek her bir maddeye ilişkin değerlendirmeler incelenmiş ve kaç uzman tarafından onay verildiği belirlenmiştir. Tez İzleme Komitesi üyeleri de dâhil olmak üzere toplamda 9 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliği Lawshe (aktaran Yurdugül & Bayrak, 2012) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplaması ile belirlenmiştir. KGO değeri, bir madde için uygundur diyen uzman sayısının toplam uzman sayısının yarısına bölünüp sonuçtan 1 çıkartılması ile bulunmaktadır. Söz konusu hesaplamada uzman sayısına ($n = 9$) göre maddeler için $\alpha = 0,05$

anlamlılık düzeyinde KGO değeri 0,75'in altında olmamalıdır. Dolayısıyla kritik değer olan 0,75'in altında değer alan 6 madde (KGO değerleri $M3 = 0,33$ ve $M16 = M17 = M24 = M26 = M32 = 0,55$ olan maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde ifadelerin anlaşılabilirliğini artırıcı düzenlemeler yapılmış, ters kodlanan 3 madde ise olumlu ifadelerle yeniden yazılmıştır.

5. Bu çalışmaların ardından 34 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Uygulama öncesinde maddelerin anlaşılabilirliğinin kontrolü ve görünüş geçerliği için ölçek, 2 MYO öğrencisi ve 3 eğitim uzmanına okutturulmuştur. Alınan dönütler neticesinde 3 madde daha ($M13$, $M30$ ve $M38$) ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak üzere pilot uygulamaya geçilmiştir.

31 maddeden oluşan taslak ölçek formu yeniden numaralandırılarak ($M1$ 'den $M31$ 'e) çevrim içi platformda veri toplamayı sağlayan Google Forms'a aktarılmıştır. Hazırlanan 5'li Likert tipi ölçek formunda (1) den (5) e kadar derecelendirilerek sırasıyla; “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” ifadeleriyle görüşe sunulan her bir madde için katılımcıların kendilerine uygun olan ifadeyi işaretlemesi beklenmiştir.

6. Ölçeğin pilot uygulaması için Türkiye genelinde seçkisiz örnekleme tekniğiyle ulaşılabilen okullar seçilmiş ve ilgili okullardan iletişime geçilen akademisyenlerin dönüş sağlayanları aracılığıyla veri toplama aracının Google Forms bağlantı adresi öğrencilere ulaştırılmıştır. Bu şekilde randomize olarak ulaşılan öğrenci sayısı 349 olmuştur.

Google Forms'a aktarılan veri toplama aracının doldurulmasında “e-posta adresi” girilmesi zorunlu tutulmuş ve mükerrer veri girişini önlemek amacıyla ilgili e-posta adresine ait yalnızca 1 form doldurulmasına izin verilen biçimde ayarlanmıştır. Ayrıca ölçek maddelerinin tamamına cevap verilmesini sağlamak amacıyla, formu doldurduktan sonra verilen yanıtların gönderilebilmesi için bu maddelerin her birine cevap verilmiş olması zorunlu tutulmuş ve bu sayede eksik veri girişinin önüne geçilmiştir.

3.4.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)'nin Geçerlik ve Güvenirliği

7. MYO öğrencilerine yönelik bir istihdam edilebilirlik algısı ölçeği geliştirmek ve ölçeğe konu olan istihdam edilebilirlik algısı kavramına ilişkin literatür destekli oluşturulan teorik sınıflandırmayı test etmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğine yönelik işlemler, ölçek geliştirme sürecinin önceki işlem adımlarında detaylı olarak açıklanmıştır. Yapı geçerliğine ilişkin olarak AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) pilot uygulama verileri üzerinden yapılmış olup AFA ve DFA aynı örnekleme uygulanmıştır. Burada AFA ve DFA'nın aynı örnekleme veya farklı örneklemlere uygulanmasına ilişkin olarak literatürde görüş birliği olmamakla birlikte (Doğan, Soysal & Karaman, 2017); Worthington ve Whittaker (2006), aynı veri setine uygulanan AFA ve DFA'nın bir sorun oluşturmayacağını tam tersine bu uygulamanın veri setinin yapısını deneysel olarak ortaya koymayı sağlayacağını belirtmiştir. Diğer yandan, Koyuncu ve Kılıç (2019)'ın 58 çalışma üzerinden yaptığı doküman incelemesi araştırmasında çalışmaların yarısından fazlasında (%62'sinde) AFA ve DFA'nın aynı veri seti üzerinde gerçekleştirildiği ortaya konulmuştur. Bu tez çalışması kapsamında da aynı veri setine (pilot uygulama verileri, $n = 328$) önce AFA sonra DFA uygulanarak ölçek yapısı ortaya konulmuş ve doğrulanmıştır. Pilot uygulama verilerine ilişkin bahse konu Faktör Analizi bulguları şu şekildedir:

3.4.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Faktör analizinde yeterli örneklem büyüklüğü için literatürde farklı kabuller yer almaktadır. Örneğin, Comrey ve Lee (1992) 100 kişinin zayıf, 200 kişinin orta, 300 kişinin iyi, 500 kişinin çok iyi ve 1000 kişinin mükemmel olduğu görüşünde iken, Kline (1994) madde sayısının 10 katı kadar veya en az 200 kişilik bir örneklemin, Bryman ve Cramer (2001) madde sayısının en az 5 katı büyüklükte bir örneklemin, Nunally (1978) ise madde sayısının en az 10 katı büyüklükte bir örneklemin yeterli olduğu görüşündedir; diğer yandan 150 kişilik bir örneklemin yeterli olacağı görüşü (Tabachnick ve Fidell, 2007) de mevcuttur. Bu görüşler kapsamında faktör analizi için örneklem sayısının en az 300 olması genel kural olarak uygun görülmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 206).

Bu çalışmada ölçeğin pilot uygulaması 349 anket verisi üzerinden yapılmıştır. Faktör analizini yapmadan önce veri setinde olası aykırı değerleri tespit etmek için uç değer analizi yapılmıştır. Uç değer analizi için öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puanlara dönüştürmek üzere z puanı hesaplanmıştır. Standardize edilen puanlarda -3 ve +3 ün dışında kalan değerler uç değer olarak kabul edildiğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 14) bu koşula uyan 21 anket -aykırılık gösterdiği kabul edilerek- örneklemden

çıkarılmış ve analizler 328 anket verisi üzerinden yapılmıştır. Pilot uygulama örneklemine ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

İEAÖ Pilot Uygulama Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Bilgileri		n	%
Cinsiyeti	Kadın	223	68,0
	Erkek	105	32,0
	Toplam	328	100,0
Ortaöğretim Mezuniyet Alanı	Sayısal (SAY)	66	20,1
	Sözel (SÖZ)	36	11,0
	Eşit Ağırlık (EA)	39	11,9
	Meslekî ve Teknik (MES)	149	45,4
	Diğer	38	11,6
	Toplam	328	100,0
Öğrenim Görülen MYO Alanı	Sağlık Hizmetleri	133	40,5
	Sosyal Bilimler	36	11,0
	Teknik Bilimler	109	33,2
	Diğer	50	15,2
	Toplam	328	100,0
Öğrenim Kademesi	1.Sınıf	141	43,0
	2.Sınıf	183	55,8
	Mezun	4	1,2
	Toplam	328	100,0

Tablo 14 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının kadın (%68) olduğu; ortaöğretim mezuniyet alanı bakımından büyük çoğunluğun meslekî ve teknik eğitim mezunu (%45,4) olduğu, sonrasında sayısal alan mezunlarının (%20,1) geldiği görülmektedir. Öğrenim görmekte oldukları MYO alanına bakıldığında en fazla sağlık hizmetleri (%40,5) ve teknik bilimler (%33,2) alanından katılımcı olduğu görülmektedir. Öğrenim kademesi olarak katılımcıların yarısından fazlasının (%55,8) 2.sınıf öğrencisi olduğu görülmekle birlikte 1.sınıf ve 2.sınıf katılımcı sayısının birbirine yakın olduğu, 4 tane de yeni mezunun bulunduğu görülmektedir.

Maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan faktör yük değerlerine (Kline, 1994) ilişkin literatürdeki değerlendirmelere bakıldığında faktör yük değerinin en az 0.30 olmak üzere 0.45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü (Büyüköztürk, 2016, s. 134) olarak kabul edilmekle beraber Comrey ve Lee (1992), faktör yük değerinin 0.32 olmasının “zayıf”, 0.45 olmasının “vasat”, 0.55 olmasının “iyi”, 0.63 olmasının “çok iyi” ve 0.71 olmasının “mükemmel” olarak değerlendirilebileceğini söylemektedir (Tabachnick & Fidell, 2007).

Kline (1994)'a göre ise madde faktör yükünün 0.30 ile 0.60 arasında olması o maddenin yapıyı orta derecede, 0.60'tan (pozitif ya da negatif) yüksek olması yüksek derecede ölçtüğünü göstermektedir. Ayrıca faktör yükünü örneklem büyüklüğüne göre değerlendiren araştırmacılar da bulunmaktadır (Şencan, 2005). Literatürdeki bu değerlendirmeler ışığında bu çalışma kapsamında faktör yük değerinin 0,45 (iyi) ve üzerinde olması tercih edilmiştir. Faktör analizine başlamadan önce her bir madde ile ölçeğin toplam puanı arasındaki korelasyona bakılmıştır. Madde-Toplam korelasyonu sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Madde-Toplam (Item-Total) Korelasyonu

Madde No.	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Madde No.	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
M1	,678	M17	,279
M2	,646	M18	,657
M3	,680	M19	,720
M4	,681	M20	,794
M5	,683	M21	,676
M6	,751	M22	,702
M7	,764	M23	,646
M8	,750	M24	,728
M9	,720	M25	,653
M10	,769	M26	,664
M11	,519	M27	,544
M12	,800	M28	,623
M13	,839	M29	,647
M14	,817	M30	,616
M15	,746	M31	,755
M16	,664	Cronbach's Alpha	,965

Tablo 15 incelendiğinde güvenirlik katsayısı olarak Cronbach's Alpha değerinin ,965 olduğu ve M17 (0.279) haricinde 0.30'un üzerinde pozitif yönde bir korelasyon ortaya çıktığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle korelasyon değeri 0,30'un altında kalan M17 maddesinin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiş ve faktör analizi kalan 30 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir.

“İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği”nin yapı geçerliğini belirlemek için Varimax döndürme ile Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis) kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiştir. Bunun için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerine

ve verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Bartlett Küresellik testi sonucuna bakılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 16’da yer almaktadır.

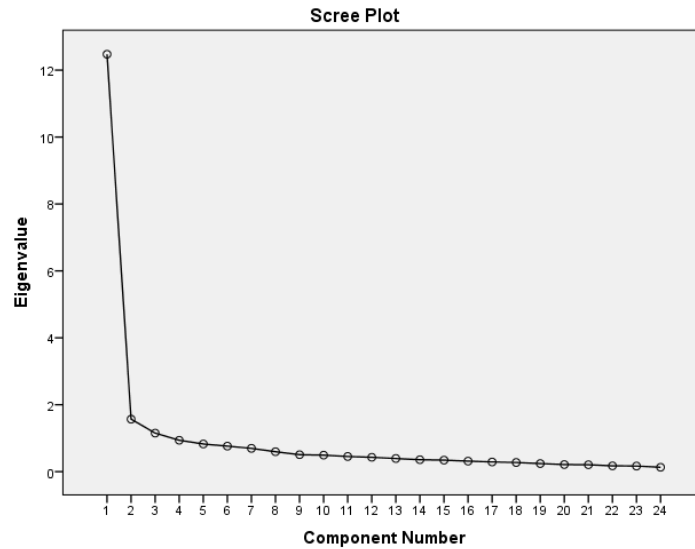
Tablo 16

Pilot Uygulama Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,957
Örnekleme Yeterliliği		
	Yaklaşık Ki-Kare (χ^2)	7766.882
Bartlett Anlamlılık Testi	Serbestlik Derecesi (df)	435
	Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	,000

Veri setinin faktör analizine uygun olduğunu söyleyebilmek için KMO değeri (0,60)’ın üzerinde Barlett analizi değeri ise $P < 0,05$ kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 136). Tablodaki bulgular incelendiğinde KMO değeri 0,957 olarak “mükemmel” (Tavşancıl, 2010) ve anlamlılık değeri ise .000 olarak bulunmuştur, dolayısıyla verilerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği ve faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)’nde faktörlerin seçiminde, özdeğerlerin 1’in üzerinde ve toplam varyansa yaptıkları katkının %50’nin üzerinde olması göz önünde bulundurulmuştur. Üç faktörlü yapıya sahip olan İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)’nin faktör yapısına ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. İEAÖ Yamaç birikinti grafiği (scree-plot)

Şekil 6’daki grafik incelendiğinde özdeğeri 1’in üzerinde 3 faktörün yer aldığı, dolayısıyla İEAÖ’nün üç faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir.

Faktör analizinde madde faktör yük değerleri arasındaki farkın en az .10 olması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2016, s. 135) bu koşula uymayan maddeler sırasıyla (M21, M6, M19, M22, M24 ve M31) çıkarılarak analiz tekrarlanmış ve faktör yük değerleri arası fark .10'un üzerinde gözlemlendiğinde madde çıkarma işlemi durdurulmuştur. Bu şekilde AFA sonrası nihai ölçek 24 madde ile oluşturulmuştur.

Üç faktörlü İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)'nde üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %63.32'dir. Faktör-1 (Kariyer Kimliği) varyansın %28.07'sini, Faktör-2 (Beşerî Sermaye) %17.72'sini ve Faktör-3 (Kişisel Uyum) de %17.53'ünü açıklamaktadır. Faktör yüklerine bakıldığında madde yük değerleri; Faktör-1 (Kariyer Kimliği) için ,614 ile ,814 arasında; Faktör-2 (Beşerî Sermaye) için ,529 ile ,831 arasında ve Faktör-3 (Kişisel Uyum) için ,467 ile ,802 arasında değişmektedir. Faktör yüklerine ilişkin 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü (Büyüköztürk, 2016, s. 134) olarak kabul edildiğinden bu bulgular, ölçekteki maddelerin ilgili yapıyı (istihdam edilebilirlik algısı) "iyi" derecede ölçtüğünü göstermektedir. Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen dönüştürülmüş bileşenler matrisi Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Pilot Uygulama AFA Sonuçları (Dönüştürülmüş Bileşenler Matrisi)

Faktör (Alt Boyut) Adı	Madde Numarası	Dönüştürülmüş Faktör Yükleri		
		Faktörler		
		1	2	3
Kariyer Kimliği	M10	,814		
	M8	,767		
	M7	,762		
	M13	,730		
	M9	,730		
	M14	,701		
	M15	,686		
	M20	,661		
	M12	,661		
	M3	,648		
Beşerî Sermaye	M4	,614		
	M27		,831	
	M26		,706	
	M29		,655	
	M28		,652	
	M25		,628	
	M23		,565	
	M30		,529	

	M2			,802
	M1			,791
Kişisel Uyum	M5			,581
	M18			,524
	M16			,522
	M11			,467
Açıkladığı Varyans (%)		28,07	17,72	17,53
Açıklanan Toplam Varyans (%)			63,32	

3.4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), SPSS-AMOS Programı kullanılarak yapılmış ve burada “t” değerinin anlamlılık düzeyine, faktör yük değerlerine ve model uyum indekslerine (χ^2 /sd, RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI) bakılarak sonuçlar değerlendirilmiştir.

DFA’da dikkate alınan uyum indeklseri şunlardır: Ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2 /sd), AMOS uygulamasındaki karşılığıyla CMIN/DF uyum indeksinin 5’in altında olması orta düzeyde, 3’ün altında olması mükemmel düzeyde uyumu ifade etmektedir (Çokluk vd., 2016, s. 307; Klein, 2011, s. 204), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum indeksinin 0,05’ten küçük olması modele ilişkin mükemmel uyumu, 0,08’den küçük olması iyi uyumu, 0,10’dan küçük olması uyum düzeyinin kabul edilebilir olduğunu (Tabachnick & Fidel, 2007), 0,10’dan büyük olması ise kabul edilemeyeceğini göstermektedir (Çelik & Yılmaz, 2016, s. 33). NNFI (Non-normed Fit Index) ve CFI (Comparative Fit Index) uyum indekslerinin 0,95’ten büyük olması mükemmel uyumun, 0,90’dan büyük olması ise kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Sümer, 2000, s. 61). GFI (Goodness of Fit Index) ve AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) uyum indekslerinin 0,95’ten büyük olması mükemmel uyumu, 0,90’dan büyük olması ise iyi uyumu göstermektedir ve son olarak SRMR (Standardized Root Mean Square Residuals) uyum indeksinin 0,05’in altında olması mükemmel uyumun, 0,08’in altında olması iyi uyumun ve 0,10’un altında olması kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Çelik & Yılmaz, 2016, s. 34; Çokluk vd., 2016, s. 312).

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda model uyum indeksleri incelenmiş ve istenilen sınırlarda olmadığı görülmüştür. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına bakıldığında ,659 ile ,883 aralığında değiştiği ve sadece M11 maddesine ait değerin ,519 olduğu görülmüştür. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri istenilen sınırlarda olmadığı için modifikasyon indekslerine bakılmıştır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı düşük

olan M11 maddesinin çıkarılmasına karar vermeden önce modifikasyon indeksleri de incelenmiş ve kovaryans bağlantısı bulunduğu tespit edilen madde çiftlerinde M11 maddesinin yer almadığı görülmüş, dolayısıyla M11 maddesi ölçekten çıkarılmamıştır. Kovaryans bağlantısı bulunduğu tespit edilen madde çiftlerinin kovaryanslarında birleştirme işlemi yapılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde öncelikle [M2 (e23) <--> M1 (e24), MI = 77,128] arasında kovaryans birleştirme yapılmıştır. Uyum değerleri istenilen sınırlarda olmadığından modifikasyon indeksleri yeniden incelenmiş ve M5 (e22) maddesinin birkaç madde ile kovaryans bağlantısı (e10 <--> e22; e2 <--> e22; e17 <--> e22) tespit edilmiştir. Bu nedenle M5 maddesinin çıkarılmasına karar verilmiş ve analiz tekrarlanmıştır. Uyum değerlerinin az farkla da olsa henüz istenilen sınırlarda olmadığı görülmüş ve modifikasyon indeksleri yeniden incelenmiştir. Bu şekilde sırasıyla [M15 (e2) <--> M12 (e5), MI = 30,772], [M8 (e8) <--> M7 (e9), MI = 24,074], [M10 (e6) <--> M9 (e7), MI = 17,733] ve [M28 (e14) <--> M27 (e15), MI = 15,167] arasında olmak üzere toplam 4 modifikasyon yapılmış ve model uyum değerlerinde büyük ölçüde istenilen sonuçlara ulaşılmıştır. Yapılan modifikasyonlar sonucu model uyum indeksleri: CMIN = 595,744, DF = 222, $p < 0,001$, CMIN/DF (X^2/df) = 2,684, RMSEA = ,072, CFI = ,931, GFI = ,868 ve AGFI = ,836 olarak bulunmuş olup uyum değerleri Tablo18’de verilmiştir.

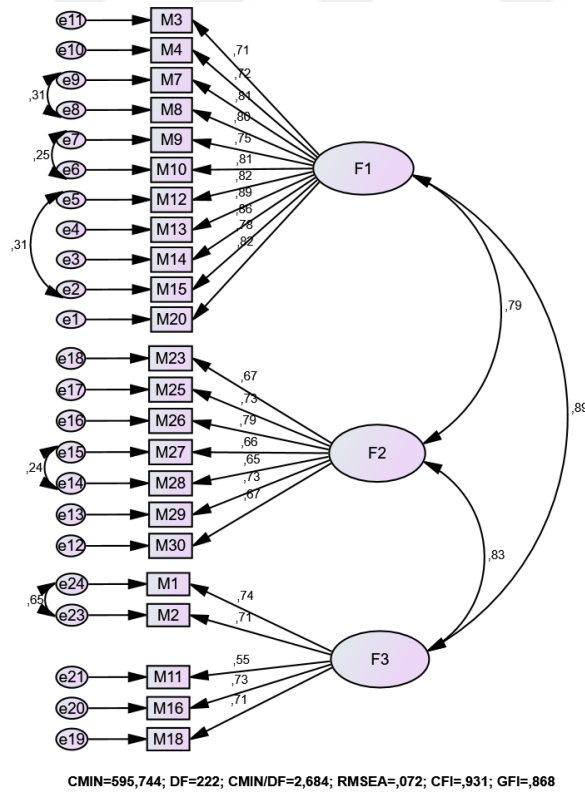
Tablo 18

İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ) Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Kriterler	Uyum Derecesi	Kaynak	Ölçüm Değeri
X^2 (Chi-Square)	$0 \leq X^2 \leq 2df$ $2df \leq X^2 \leq 3df$	İyi Kabul edilebilir	Kline, 2011	595,744
X^2/df	$0 \leq X^2/df \leq 2$ $2 \leq X^2/df \leq 3$	İyi Kabul edilebilir	Kline, 2011	2,68
RMSEA	$< 0,05$ $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ $0,08 < RMSEA < 0,10$	Mükemmel İyi Zayıf	Sümer, 2000 Jöreskog & Sörbom, 1993 Tabachnick & Fidell, 2001	0,072
SRMR	$\leq 0,05$ $< 0,10$	İyi Kabul edilebilir	Çelik & Yılmaz, 2016 Kline, 2011	0,044
NNFI	$\geq 0,95$ $0,90 \leq NNFI \leq 0,94$ $\geq 0,90$	Mükemmel Kabul edilebilir İyi	Sümer, 2000 Sümer, 2000 Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2007	0,922
CFI	$\geq 0,95$ $\geq 0,95$ $> 0,90$	Mükemmel Kabul edilebilir İyi	Hu & Bentler, 1999 Çelik & Yılmaz, 2016 Sümer, 2000	0,931
GFI	$> 0,95$ $\geq 0,90$ $> 0,90$	Mükemmel İyi Kabul edilebilir	Hooper, Caughlan & Mullen, 2008 Sümer, 2000 Çelik & Yılmaz, 2016	0,868
AGFI	$\geq 0,95$ $> 0,90$ $> 0,85$	Mükemmel İyi Kabul edilebilir	Sümer, 2000 Hooper, Caughlan & Mullen, 2008 Çelik & Yılmaz, 2016	0,836

Tablo 18 incelendiğinde, model uyum indekslerinden $X^2/df = 2,68$ ile “kabul edilebilir” değerde, RMSEA = 0,07 “iyi”, SRMR = 0,04 “mükemmel”, NNFI = 0,92 “kabul edilebilir” ve CFI = 0,93 “iyi” değerdedir. GFI ve AGFI değerlerinin ise GFI = 0,87 ve AGFI = 0,84 ile kritik sınıra çok yakın değerde olduğu görülmektedir. GFI değeri için, ,85’in üzerini (Karagöz, 2019; s. 1040, Marsh, Balla & McDonald, 1988), AGFI değeri için ,80 ve üzerini kabul edilebilir olarak değerlendiren (Marsh, vd., 1988) ve diğer uyum indekslerinin geliştirilmesiyle birlikte GFI uyum indeksinin kullanımının azaldığı belirten (Hair, Black, Babin & Anderson, 2019, s. 637) araştırmacılar bulunmaktadır. Dolayısıyla en fazla kullanılan uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

İstihdam edilebilirlik algısı için 3 faktörlü (kişisel uyum, kariyer kimliği ve beşerî sermaye) bir yapı incelenmiştir. DFA ile incelenen yapıda nihai durumda kariyer kimliği boyutunda (faktör-1) 11, beşerî sermaye (faktör-2) boyutunda 7 ve kişisel uyum (faktör-3) boyutunda 5 madde yer almaktadır. DFA sonucu olarak ölçeğin alt boyutları ile bu boyutlarda yer alan maddelere ilişkin faktör yapısını ortaya koyan standardize edilmiş katsayılı yol (path) şeması Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. DFA Sonucu yol şeması

3.4.2.3. Ölçek Güvenirliği

Güvenirlik, ölçek/test maddelerine verilen cevaplar arasındaki tutarlılığı göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 181). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. AFA sonucunda oluşan ve DFA ile doğrulanan alt boyutların ve ölçek genelinin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları aşağıdaki Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

İEAÖ Cronbach's Alpha İç Tutarlık Katsayısı

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Kariyer Kimliği (Faktör-1)	11	,951
Beşerî Sermaye (Faktör-2)	7	,869
Kişisel Uyum (Faktör-3)	5	,828
Ölçek Geneli	23	,957

Tablo 19 incelendiğinde kariyer kimliği boyutunda Cronbach's Alpha değeri ,951, beşerî sermaye boyutunda ,869, kişisel uyum boyutunda ,828 ve ölçek genelinde ,957 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 183) dolayısıyla elde edilen değerlere göre ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini değerlendiremeye yönelik olarak madde-toplam korelasyonları da hesaplanmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, her bir maddeden alınan puanlar ile testin/ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2016, s. 183). Bu hesaplama AFA öncesi de düşük korelasyon gösteren maddelerin ölçekten çıkarılması için yapılmış olup burada ise AFA ve DFA sonrası nihai ölçeğin güvenilirliği test etmek amacıyla yapılmıştır. İEAÖ'nün madde-toplam korelasyona ilişkin bulgular Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

İEAÖ Madde-Toplam (Item-Total) Korelasyonu

Madde	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
M1_Kişisel_Uyum	,684
M2_Kişisel_Uyum	,657
M6_Kariyer_Kimligi	,673
M7_Kariyer_Kimligi	,677
M8_Kariyer_Kimligi	,771

M9_Kariyer_Kimligi	,762
M10_Kariyer_Kimligi	,729
M11_Kariyer_Kimligi	,773
M3_Kisisel_Uyum	,514
M12_Kariyer_Kimligi	,797
M13_Kariyer_Kimligi	,846
M14_Kariyer_Kimligi	,826
M15_Kariyer_Kimligi	,749
M4_Kisisel_Uyum	,657
M5_Kisisel_Uyum	,643
M16_Kariyer_Kimligi	,784
M17_Beseri_Sermaye	,621
M18_Beseri_Sermaye	,643
M19_Beseri_Sermaye	,666
M20_Beseri_Sermaye	,527
M21_Beseri_Sermaye	,610
M22_Beseri_Sermaye	,625
M23_Beseri_Sermaye	,607

Tablo 20 incelendiğinde ölçeğin madde-toplam test korelasyon değerlerinin ,527 ile ,846 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, özellikle de ,30 ve daha yüksek olması ilgili maddelerin benzer sonuçları yansıttığını ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2016, s. 183). İEAÖ maddelerinin korelasyon değerleri bu koşulları sağladığından ölçeğin güvenilirliği bu yolla da ortaya konulmuştur.

8. Pilot uygulamada 31 maddeden oluşan ölçek, yapı geçerliliği sonucunda son şeklini almıştır. Böylece, “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği”; “Kişisel Uyum” alt boyutu 5 madde, “Kariyer Kimliği” alt boyutu 11 madde ve “Beşerî Sermaye” alt boyutu 7 madde olmak üzere toplam 3 alt boyut, 23 maddeden oluşmuştur. Ölçek 5’li likert tipinde (1: Kesinlikle Katılmıyorum, 5: Kesinlikle Katılıyorum) bir ölçektir. Ölçeğin eşit aralıklı olduğu varsayılarak, puan aralığının hesaplanmasında Puan Aralığı = (En yüksek değer- En düşük değer) / 5 yani (5-1=4) /5= 0.80 katsayısı esas alınmış ve beş seçenek için alt ve üst sınırlar: 1.00 - 1.79 arası “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80 - 2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60 - 3.39 arası “kararsızım”, 3.40 - 4.19 arası “katılıyorum”, 4.20 - 5.00 arası “kesinlikle katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir. Ölçekte ters madde bulunmamakta olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 115, en düşük puan ise 23’tür. Buna göre ağırlıklı aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığı Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinde Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Gruplandırmalar

Seçenekler	Sınırlar	Aralıklar	Düzeyler
Kesinlikle Katılmıyorum (1)	1.00-1.79	1.00-2.59	Düşük
Katılmıyorum (2)	1.80-2.59	1.00-2.59	
Kararsızım (3)	2.60-3.39	2.60-3.39	Orta
Katılıyorum (4)	3.40-4.19	3.40-5.00	Yüksek
Kesinlikle Katılıyorum (5)	4.20-5.00	3.40-5.00	

Tablo 20’de yer verilen sınırlar ve aralıklar bakımından MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeylerini yorumlayabilmek ve hangi düzeyde istihdam edilebilirlik algısına sahip olduklarını tespit edebilmek için “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” seçenekleri düşük düzey; “Kararsızım” orta düzey; “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” seçenekleri yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Ölçek geliştirme süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın esas uygulaması için demografik bilgiler ve “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği”nden oluşan veri toplama aracı, pilot uygulamada olduğu gibi Google Forms’a aktarılmış ve form bağlantı adresi, örnekleme yer alan okullardaki ilgili bölüm öğrencilerine ulaştırılmak üzere, idari personel ve öğretim elemanlarının kurumsal e-postalarına izin onay yazısı ve çalışma hakkında tanıtıcı bilgi içeren kısa bir açıklama ile gönderilmiştir. Ek-3’te yer alan formdaki açıklama kısmında belirtildiği üzere, çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Gönderilen e-postalara dönüt vererek formu öğrencilerine ileten idari personel ve öğretim elemanları aracılığıyla 452 öğrenciden yanıtlar toplanmıştır. Burada elde edilen veriler aynı zamanda araştırmanın esas uygulama verilerini oluşturmakta olup analiz sonuçlarına bulgular bölümündeki ikinci alt probleme ilişkin bulgular başlığında yer verilmiştir.

3.4.2.4. Normallik

Normal dağılım, ölçümlerin büyük bir bölümünün ortalama etrafında yoğunlaştığı ve ortalamadan uzaklaştıkça sıklıkların azaldığı dağılım türüdür (Alpar, 2016, s. 158). Sürekli sayısal verilerin bir dağılımını ifade eden normal dağılım (Alpar, 2016), araştırılan kavrama yönelik ölçme sonuçlarının görülme olasılığı hakkında çıkarımlar yapmayı ve parametrik testler uygulamayı mümkün kılmaktadır. Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen pilot

uygulamada elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	İstatistik	Standart Hata
Kişisel Uyum	Ortalama	4,5171
	Varyans	,209
	Standart Sapma	,45677
	Minimum	2,40
	Maksimum	5,00
	Çarpıklık (Skewness)	-,811
	Basıklık (Kurtosis)	,659
Beşerî Sermaye	Ortalama	4,2705
	Varyans	,280
	Standart Sapma	,52955
	Minimum	2,86
	Maksimum	5,00
	Çarpıklık (Skewness)	-,234
	Basıklık (Kurtosis)	-,808
Kariyer Kimliği	Ortalama	4,3124
	Varyans	,425
	Standart Sapma	,65162
	Minimum	2,18
	Maksimum	5,00
	Çarpıklık (Skewness)	-,980
	Basıklık (Kurtosis)	-,049
Ölçek Geneli	Ortalama	4,3441
	Varyans	,273
	Standart Sapma	,52291
	Minimum	2,83
	Maksimum	5,00
	Çarpıklık (Skewness)	-,623
	Basıklık (Kurtosis)	-,618

Tablo 22 incelendiğinde, ölçek geneli ve alt boyutlarında ortalama, varyans, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri görülmektedir. Normal dağılıma ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında sırasıyla bu değerler kişisel uyum alt boyutunda -,811 ile ,659; beşerî sermaye alt boyutunda -,234 ile -,808; kariyer kimliği alt boyutunda -,980 ile -,049 ve ölçek geneli için de -,623 ile -,618 olarak bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,0 ile +1,0 aralığında (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) veya -1,5 ile

+1,5 aralığında değer alması gerektiği (Tabachnick & Fidell, 2007) yönünde kabuller bulunmaktadır. Buradan hareketle tablodaki verilere bakıldığında her üç alt boyutta olduğu gibi ölçek genelinde de çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sınırlarında olduğu, dolayısıyla İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğine ait verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Verilerin normal dağılım göstermesi aynı zamanda parametrik testlerin kullanılmasını da mümkün kılmaktadır.

Bu tez çalışması kapsamında geliştirilmiş olan İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği üzerinden gerçekleştirilen esas uygulamaya ait verilerin normallik sonuçlarına ise bulgular bölümündeki ikinci alt probleme ait bulgular başlığında ayrıca yer verilmiştir.

3.4.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Görüşme Formu

Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Görüşme Formu, başlangıçta yer alan Görüşme Kabul Formu bölümü ile cinsiyet, okul, bölüm, ortaöğretim mezuniyet alanı ve okul türüne ilişkin katılımcı bilgilerinin yer aldığı bir bölüm (Bölüm 1: Katılımcı Bilgileri) ve görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölümden (Bölüm 2: Görüşme Soruları) oluşmaktadır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve katılımcılardan görüşme kabulüne ilişkin onay alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme kabul formunda; görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika süreceği, verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için katılımcının izni olursa olursa görüşmenin kayıt altına alınacağı, görüşme esnasında söyleyip de araştırmada kullanılmasını istemediği cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar analize dâhil edilmeyeceği, talep etmesi halinde alınan ses kaydının deşifre metninin yazılı olarak kendilerine gönderilerek teyit alınacağı, görüşme kapsamında toplanan verilerin bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı ve ses kayıtlarının üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme kabul formunda yer alan bu ifadeler sözlü olarak da söylenmiş ve detaylandırma istedikleri hususlarda katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacıya güven duymaları ve sorulara rahat biçimde cevap vermeleri sağlanmıştır.

Görüşmeler kapsamında katılımcılara 9 soru yöneltilmiş ve bu sorular gerektiğinde sonda sorularla desteklenmiştir. Örneğin; “MYO’ya başladığınız zaman ile şimdiki durumunuzu karşılaştırdığınızda kendinizi nasıl görüyorsunuz?” sorusu, görüşme sırasında ihtiyaç duyulduğunda “MYO size (liseden farklı olarak) hangi becerileri kazandırdı?” ve “Sahip

olduğunuz hangi yetkinlik(ler) sizi ifade ediyor?” şeklindeki sonda sorularla desteklenerek katılımcıların görüşlerine ulaşılmıştır. MYO öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulara Tablo 23’te, sonda soruların da ilave edildiği görüşme formuna ise Ek-3’te yer verilmiştir.

Tablo 23

MYO Öğrencilerine Yönelik Görüşme Soruları

Soru 1:	MYO’ya başladığınız zaman ile şimdiki durumunuzu karşılaştırdığınızda kendinizi nasıl görüyorsunuz?
Soru 2:	Eğitim aldığınız alanda istihdam edilebileceğinizi düşünüyor musunuz? “Evet” ise ne kadar sürede istihdam edileceğinizi öngörüyorsunuz? “Hayır” ise neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?
Soru 3:	Okulunuzun size sunduğu staj imkânlarını meslekî beceri geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
Soru 4:	Öğrenim gördüğünüz MYO bir okul olarak meslekî gelişim ve sosyal faaliyetler açısından size ne gibi imkânlar sundu/ sunmakta?
Soru 5:	İş başvurusu için nasıl bir yol izleyeceksiniz? Nerele başvuru yapacaksınız?
Soru 6:	Gelecekteki işveren(ler)iniz tarafından tercih sebebi olacağınızı düşünüyor musunuz, neden? (Neden siz tercih edilmelisiniz?)
Soru 7:	Mezun olduğunuz okulun itibarının iş bulma sürecinde size bir avantaj sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden?
Soru 8:	Hangi ücretle istihdam edileceğinizi öngörüyorsunuz? (Asgari ücret-Asgari ücretin altı-Asgari ücretin üstü)
Soru 9:	Aldığınız meslekî eğitimi değerlendirdiğinizde istihdam edilebilirliği artırmak için ne gibi önerileriniz olabilir?

3.4.4. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşme Formu

Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşme Formu, başlangıçta yer alan Görüşme Kabul Formu bölümü ile cinsiyet, unvan, meslekteki kıdem, görev yapılan okul türü, bölümü, okuldaki hizmet süresi, varsa yönetim görevi, akademi dışında saha tecrübesi olup olmadığına ilişkin soruların yer aldığı bir bölüm (Bölüm 1: Katılımcı Bilgileri) ve görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölümden (Bölüm 2: Görüşme Soruları) oluşmaktadır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve katılımcılardan görüşme kabulüne ilişkin onay alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme kabul formunda; görüşmenin yaklaşık 40-50 dakika süreceği, verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için katılımcının izni olursa olursa görüşmenin kayıt altına alınacağı, görüşme esnasında söyleyip de araştırmada kullanılmasını istemediği cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar analize dâhil edilmeyeceği, talep etmesi halinde alınan ses kaydının deşifre metninin yazılı olarak kendilerine gönderilerek teyit alınacağı, görüşme kapsamında toplanan verilerin bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı ve ses kayıtlarının üçüncü kişi ya da kurumlarla

paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme kabul formunda yer alan bu ifadeler sözlü olarak da söylenmiş ve detaylandırma istedikleri hususlarda katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacıya güven duymaları ve sorulara rahat biçimde cevap vermeleri sağlanmıştır.

Görüşmeler kapsamında katılımcılara 7 soru yöneltilmiş ve bu sorular gerektiğinde sonda sorularla desteklenmiştir. Örneğin; “Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında MYO’lar açısından geliştirilmesi/güçlendirilmesi gereken hususlar sizce nelerdir?” sorusu görüşme sırasında ihtiyaç duyulduğunda “Daha etkili bir MYO eğitim modelinin nasıl olması gerektiğine dair önerinizi paylaşabilir misiniz?” ve “MYO’lardaki sorun alanları nelerdir? Bu sorunları nasıl değerlendiriyorsunuz?” şeklindeki sonda sorularla desteklenerek katılımcıların görüşlerine ulaşılmıştır. MYO öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulara Tablo 24’te sonda soruların da ilave edildiği görüşme formuna ise Ek-3’te yer verilmiştir.

Tablo 24

MYO Öğretim Elemanlarına Yönelik Görüşme Soruları

Soru 1:	Öğrenciler neden MYO’ları tercih ediyor?
	MYO’lar özelinde meslekî eğitimin beşerî sermaye kazandırma performansını;
Soru 2:	a) Genel olarak b) Okulunuz özelinde nasıl değerlendiriyorsunuz?
Soru 3:	MYO’ların öğrencilere kazandırmak istediği istihdam edilebilirlik becerileri nelerdir? Bu becerileri kazandırma oranı yaklaşık olarak nedir?
Soru 4:	MYO’lardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ne oranda istihdam odaklı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Soru 5:	Okul-sektör işbirliğine yönelik ne tür çalışmalar yapılıyor? Yer aldığınız saha çalışmalarına ilişkin deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
Soru 6:	Okulunuzun mezun izleme-takip sisteminin işlerlik durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
Soru 7:	Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında MYO’lar açısından geliştirilmesi/güçlendirilmesi gereken hususlar sizce nelerdir?

3.4.5. İşveren Görüşme Formu

İşveren Görüşme Formu, başlangıçta yer alan Görüşme Kabul Formu bölümü ile cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleği, görevi, firma ölçeği, firma sektörü, firmanın sektördeki yıl bazlı geçmişi, firmanın MYO eğitim iş birliği/ortaklığı olup olmadığına ilişkin soruların yer aldığı bir bölüm (Bölüm 1: Katılımcı Bilgileri) ve görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölümden (Bölüm 2: Görüşme Soruları) oluşmaktadır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında kısaca bilgi verilmiş ve katılımcılardan görüşme kabulüne ilişkin

onay alınmıştır. Bu amaçla hazırlanan görüşme kabul formunda; görüşmenin yaklaşık 40-50 dakika süreceği, verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için katılımcının izni olursa olursa görüşmenin kayıt altına alınacağı, görüşme esnasında söyleyip de araştırmada kullanılmasını istemediği cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar analize dâhil edilmeyeceği, talep etmesi halinde alınan ses kaydının deşifre metninin yazılı olarak kendilerine gönderilerek teyit alınacağı, görüşme kapsamında toplanan verilerin bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı ve ses kayıtlarının üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Görüşme kabul formunda yer alan bu ifadeler sözlü olarak da söylenmiş ve detaylandırma istedikleri hususlarda katılımcılara gerekli açıklamalar yapılarak araştırmacıya güven duymaları ve sorulara rahat biçimde cevap vermeleri sağlanmıştır.

Görüşmeler kapsamında katılımcılara 6 soru yöneltilmiş ve bu sorular gerektiğinde sonda sorularla desteklenmiştir. Örneğin; “Sizce adayların sahip olduğu becerilerde MYO’ların rolü nedir?” sorusu görüşme sırasında ihtiyaç duyulduğunda “MYO’lar öğrencilere sizce hangi becerileri kazandırıyor?” şeklindeki sonda soruyla desteklenerek katılımcıların görüşlerine ulaşılmıştır. İşverenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulara Tablo 25’te, sonda soruların da ilave edildiği görüşme formuna ise Ek-3’te yer verilmiştir.

Tablo 25

İşverenlere Yönelik Görüşme Soruları

Soru 1:	İşe alım sürecinde adaylarda görmek istediğiniz temel beceriler nelerdir?
Soru 2:	Kurumunuz için önem verdiğiniz bu becerilere çalışanlarınızın halihazırda sahip olma durumu nedir? Bu yöndeki beklentinizi yaklaşık olarak yüzde ile ifade etseniz ne söylersiniz?
Soru 3:	İşe yeni başlayan çalışanlarınıza ve/veya halihazırdaki çalışanlarınıza işletmenizde/kurumunuzda ne tür meslekî eğitimler düzenliyorsunuz?
Soru 4:	Sizce adayların sahip olduğu becerilerde MYO’ların rolü nedir?
Soru 5:	Çalışanlarınızdan MYO mezunları ile meslekî ortaöğretim mezunları arasında bu beceriler açısından bir fark görmekte misiniz? Görüyorsanız bu fark hangi becerilerde öne çıkıyor?
Soru 6:	MYO’lardaki meslekî eğitimi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?

3.4.6. Görüşme Formlarının Geçerlik ve Güvenirliği

MYO öğrencileri, MYO öğretim elemanları ve işverenlerle görüşme yapmak üzere hazırlanan görüşme formları öncelikle tez danışmanı ve Tez İzleme Komitesi üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formlarında yer alan her bir soru ve sonda sorular için “uygundur”, “uygun değildir” ve “düzeltilebilir” seçeneklerinin yer aldığı bir değerlendirme

izelgesi üzerinden düzeltme önerilerinin de eklendiği görüşler alınmış ve bu doğrultuda taslak görüşme formları oluşturulmuştur.

Oluşturulan taslak formlar n uygulama öncesi alanında uzman 5 akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvurulan uzmanların değerlendirme çizelgeleri tek çizelgede birleştirilerek sonda sorular da dâhil her bir soruya ilişkin değerlendirmeler ve öneriler incelenmiştir. Tez İzleme Komitesi yeleri de dâhil olmak üzere toplamda 8 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorularda ifade düzeltmeleri yapılmış, önerilen ilave sonda sorular ile formlara n uygulama için son hali verilmiştir. Uygulama öncesinde soruların anlaşılabilirliğinin kontrolü ve görünüş geçerliği için görüşme formları 1 Türkçe ğretmeni ve 2 eğitim uzmanına okutturulmuş, 2 MYO öğrencisiyle de MYO ğrencileri için hazırlanan görüşme formu üzerinden deneme uygulaması yapılmıştır. Alınan dönütler neticesinde formların nihai hali oluşturularak esas uygulamaya geçilmiştir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi bazı yöntemler belirlenmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda aktarılabirliğin sağlanması için araştırma sürecindeki işlem adımları detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliği açısından araştırma bulguları aktarılırken veri analizinde belirlenen kategori ve kodlara ilişkin yeterli düzeyde alıntı yapılmıştır. Tutarlılığın ve inandırıcılığın sağlanması için ses kayıtlarının deşifre edilmesinde, deşifre metinlerin el notları ile desteklenmesinde ve analiz sürecindeki tekrarlı okumalarla veri ile yeterince etkileşim sağlanmıştır. Güvenirliğe ilişkin, nitel araştırma kapsamında yapılan kodlama ve kategorilendirmeler karşılaştırma yapmak amacıyla başka bir alan uzmanı tarafından da oluşturulmuş ve uyum sonucu Miles ve Huberman (1994, s. 64)'in önerdiği uyum yüzdesi formülü [$\text{güvenirlik} = (\text{görüş birliği} / \text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}) \times 100$] dikkate alınarak hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada uyum değeri 0,86 olarak bulunmuştur. İçsel tutarlılık olarak da adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini ifade eden bu değerin 0,80 üzerinde olması önerildiği (Miles & Huberman, 1994) için bulunan değerin uygun olduğu değerlendirilmiştir. Güvenirliğe ilişkin olarak araştırma kapsamında ayrıca, yapılan görüşmeler sonrası alınan ses kaydının deşifre metinleri talep eden katılımcılara deşifreler gönderilmiş ve teyit alınması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntemin kullanıldığı bu tez çalışmasında yakınsayan paralel/eş zamanlı desen benimsenmiştir. Bu çalışma kapsamında katılımcıların bakış açılarını derinlemesine incelemek nitel boyutun, çok sayıda katılımcıya ulaşarak alınan cevaplardan genel değerlendirmeye varmak ise nicel boyutun tasarım amacıdır. Araştırmanın nitel verileri doküman incelemesi ve görüşme yöntemiyle, nicel verileri ise tarama yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde, elde edilen verilerin düzenlenip yorumlanarak sunulması betimsel analiz (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 240) ile gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizi, bu tez çalışması kapsamında geliştirilen İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği'nin MYO öğrencilerine uygulanması ile elde edilen veriler üzerinden SPSS istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Karma yöntemin kullanım gerekçeleri bakımından 'tamamlayıcılık' ve 'veri çeşitlemesi' esasıyla yürütülen bu çalışmada nihai durumda elde edilen nitel ve nicel veriler birleştirme yöntemi ile değerlendirilmiş ve bulgular bölümündeki model önerisiyle ortaya konulmuştur. Nitel araştırma ve nicel araştırma verilerinin analizine ilişkin ayrıntılara ise aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Araştırma Verilerinin Analizi

Nitel veri analizinde standardize olmuş tek bir yöntem ve izlenmesi gereken adımlar hiyerarşisi bulunmamaktadır. Yürütülen çalışmanın nitel veri analizi sürecinde Dey ve Walcott'un nitel veri analizi yaklaşımı temel alınmıştır. Dey (1993), nitel veri analizini betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere üç temel aşama üzerinde kurgulamıştır. Bu yaklaşımda öncelikle betimleme işlemiyle tanımlanan veriler, belirli kategoriler dâhilinde sınıflandırılır, ardından kategoriler içerisinde temalar ve örüntüler oluşturularak incelenen durum, olay veya olgu açıklığa kavuşturulmuş olur. Walcott (1994) da nitel veri analizinde raporlama yapılırken verilerden doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin betimlenmesi ve yorumlanmasına dikkat çekmiştir (Gürbüz & Şahin, 2016, s. 432). Bu tez çalışmasının nitel araştırma bölümündeki verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

İçerik analizi, elde edilen nitel verilerin daha önce belirlenen kavramsal bir yapı çerçevesinde bir araya getirilerek analiz edilmesi ve yorumlanmasıdır (Saldana, 2019).

Birinci alt probleme ilişkin verilerin analizi literatürdeki makale, tez, proje vb. dokümanlar üzerinden gerçekleştirilmiş olup istihdam edilebilirlik becerilerinin belirlenmesine yönelik olarak betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel tarama modeliyle yürütülen bu bölümde toplam 27 doküman, içerik analizine tabi tutulmuştur. Becerilere ilişkin gruplandırmalar yapılmış ve beceriler, istihdam edilebilirliğe ilişkin bu tez çalışması kapsamında esas alınan 3 alt boyutta kategorize edilmiştir.

Diğer yandan ikinci alt probleme ilişkin olarak MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısını ortaya koymak üzere yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve görüşmeler katılımcıların onayı alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Toplamda 12 MYO öğrencisiyle görüşme gerçekleştirilmiş ve 15 dakika ile 36 dakika aralığında değişim göstermiş olan görüşmeler neticesinde elde edilen toplam 228 dakikalık görüşme verisi ses kaydından yazıya aktarılarak deşifre metinleri oluşturulmuştur. Bu şekilde MS word dosyası olarak düzenlenen toplam 56 sayfalık veriye ulaşılarak bu verilere betimsel içerik analizi uygulanmıştır. Nitel verilerin analizi aslında bir tür içerik analizidir. Çünkü bu aşamada görüşmelerin içeriği analiz edilmekte, veriler kodlanmakta ve kategoriler oluşturulmaktadır (Merriam, 2015).

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak MYO öğretim elemanları, dördüncü alt probleme ilişkin olarak da işverenlerle aynı şekilde yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Beşerî sermaye sağlama açısından MYO'lara bakışı ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların bilgi ve onayı dâhilinde ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Toplamda 10 MYO öğretim elemanı ile görüşülmüş ve bu görüşmeler 17 dakika ile 1 saat 4 dakika aralığında değişim göstermiştir. Anılan görüşmelerde ulaşılan toplam 439 dakikalık görüşme verisi ses kaydından yazıya aktarılarak deşifre metinleri oluşturulmuştur. Bu şekilde MS word dosyası olarak düzenlenen toplam 83 sayfalık veriye ulaşılarak bu verilere betimsel içerik analizi uygulanmıştır. Nitel araştırma kapsamında görüşme yapılan son katılımcı grubu da yukarıda ifade edildiği gibi işverenlerdir. Toplamda 7 işveren ile görüşülmüş olup yapılan görüşmeler 22 dakika ile 56 dakika aralığında değişim göstermiştir. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen toplam 226 dakikalık görüşme verisi ses kaydından yazıya aktarılarak deşifre metinleri oluşturulmuştur. Bu şekilde MS word dosyası olarak düzenlenen toplam 29 sayfalık veriye ulaşılarak bu verilere betimsel içerik analizi uygulanmıştır.

Bulguların yorumlanmasında katılımcı görüşlerinden örneklere de yer verilmiştir. Verilen alıntılarda katılımcı kimliğine ilişkin gizliliği sağlamak açısından, MYO öğrencilerine “Ö”, MYO öğretim elemanlarına akademisyen sözcüğünün kısaltması olarak “A” ve işverenlere ise “İ” kodu verilmiştir. Her üç katılımcı grubu ile gerçekleştirilen nitel araştırmada MS word dosyası olarak toplam 168 sayfalık veriye betimsel içerik analizi uygulanmış ve analiz sürecinde deşifre metinler, görüşmelerde tutulan hatırlatıcı el notları ile de desteklenmiştir. Araştırma bulgularına bulgular bölümünde ilgili alt probleme ilişkin bulgular başlığında yer verilmiştir.

3.5.2. Nicel Araştırma Verilerinin Analizi

Nicel araştırma verilerinin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer şeklinde betimsel istatistikler ile t-testi, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

Veri analizi öncesinde veri setinde uç değerlere ilişkin yapılacak tespitler, eksik ve hatalı veri bulunup bulunmadığına ilişkin kontroller verileri bu tip hatalardan arındıracağı için analizlerin geçerlik ve güvenirliği açısından önem taşımaktadır (Çokluk, vd., 2016). Bu nedenle yapılacak analizler öncesinde kayıp veri, uç değer analizi, normallik ve doğrusallık testleri ile gerekli incelemeler yapılmıştır.

Verilerin analizinde IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Statistics 21 ve IBM AMOS 21 istatistik paket programları kullanılmış ve anlamlılık testleri (p değeri) ,05 düzeyinde incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

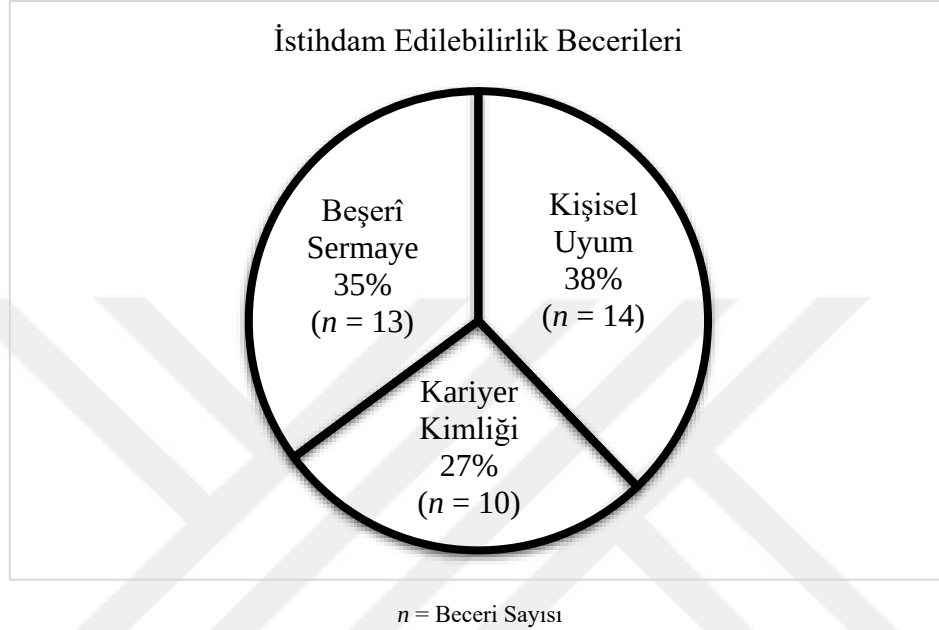
Araştırmanın bu bölümünde, her bir alt problem kapsamında elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Nicel bulgular analiz sonuçlarına göre tablolar hâlinde sunulmuş açıklanmıştır. Doküman incelemesine dayalı elde edilen nitel bulguların görselleştirilmesinde ve genel olarak elde edilen bulguların tamamı için tablo ve şekillerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere dayalı elde edilen nitel bulgular, görüşme soruları ve konu kapsamına ilişkin başlıklar altında verilmiş ve katılımcıların dikkat çeken görüşlerinden alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “*Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında istihdam edilebilirlik becerileri nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında temel istihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek amacıyla yerli ve yabancı literatürdeki ulusal ve uluslararası rapor, belge, tez, makale, proje vb. çalışmalar incelenmiş ve öne çıkan temel çalışmalar, künyesi ve çalışmada yer alan istihdam edilebilirlik becerileri ile analiz edilmek üzere kapsamlı bir tablo haline getirilmiştir. Bahse konu tablo Ek-6’da yer almaktadır. Ek-6’daki tabloda künye bilgileri verilen 27 ayrı çalışmada yer alan istihdam edilebilirlik becerileri betimsel içerik analiziyle incelenmiştir. İstihdam edilebilirlik becerileri için daha önce belirlenen kavramsal boyutlar (kişisel uyum, kariyer kimliği, beşerî sermaye) çerçevesinde her bir kategoride yer alan beceriler incelendiğinde, becerilerin dağılım oranları birbirine yakın olmakla birlikte en fazla becerinin sırasıyla kişisel uyum (n

= 14; %38), beşerî sermaye ($n = 13$; %35) ve kariyer kimliği ($n = 10$; %27) kategorilerinde yer aldığı görülmektedir.

Buradan hareketle istihdam edilebilirlik becerileri arasında en fazla kişisel uyum becerilerinin öne çıktığı görülmektedir. İstihdam edilebilirlik becerilerinin alt kategorilerine ilişkin grafik dağılımı Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. İstihdam edilebilirlik becerileri

Şekil 8’de, her bir kategori için genel kapsamı ve oranları verilen istihdam edilebilirlik becerileri, incelenen araştırmalardaki tekrarlanma sıklığına göre düzenlenmiş olup kategori içerikleri Tablo 26’da verilmektedir.

Tablo 26

İstihdam Edilebilirlik Becerileri

Kategori	S.No.	Beceri ve Yeterlikler	Tekrarlanma Sıklığı (f)
Kariyer Kimliği	1.	Takım Çalışması/İşbirliği	26
	2.	Problem Çözme/Çatışma Yönetimi	23
	3.	Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme	21
	4.	Sistem ve Teknoloji Kullanımı Becerileri	21
	5.	Liderlik ve Etkileme	10
	6.	Meslekî Bilgi	9
	7.	Karar Verme	8
	8.	Düşünme Becerileri/Analitik Düşünme	6
	9.	Akıl Yürütme/Bilgiyi Yorumlayabilme	4
	10.	Kariyer Yönetimi	2
Kariyer Kimliği Toplam			130

Kişisel Uyum	11.	Değişime Ayak Uydurma/Esneklik/Uyum	17
	12.	Öz Yönetim/Öz Kontrol/Öz Farkındalık	17
	13.	Yaşam Boyu Öğrenme/Öğrenmeye Açıklık	12
	14.	Sorumluluk Alabilme	9
	15.	Kişisel-Duyuşsal Beceriler/Nitelikler	8
	16.	Zaman Yönetimi	8
	17.	Girişimcilik	8
	18.	Empati ve Duygusal Zekâ	6
	19.	Özgüven	5
	20.	Bireysel Motivasyon	4
	21.	Görev Odaklılık/İş Disiplini	3
	22.	İnisiyatif Alma	3
	23.	İyimserlik	2
	24.	Denge	2
Kişisel Uyum Toplam			104
Beşerî Sermaye	25.	İletişim	25
	26.	Temel Beceriler (Okuma-Yazma, Aritmetik)	16
	27.	Sosyal Beceriler/Sosyal Ağ	10
	28.	Yabancı Dil Becerisi	8
	29.	Bilgi Okuryazarlığı	7
	30.	Etik ve Ahlaki Değerler	7
	31.	Kişilerarası Beceriler	6
	32.	Proje yönetimi/Planlama ve Örgütlenme	6
	33.	Kaynak Kullanımı Becerileri/Kaynak Yönetimi/Optimizasyon	5
	34.	Kültürel Farkındalık/Farklılıklara Saygı/Demokrasi Bilinci	3
	35.	Dürüstlük	3
	36.	Vatandaşlık	3
	37.	Hesap Verebilirlik	2
Beşerî Sermaye Toplam			101

Tablo 26 incelendiğinde, analiz edilen çalışmalarda belirlenen beceriler ($n = 37$) arasında öne çıkanlar takım çalışması/işbirliği ($f = 26$), iletişim ($f = 25$), problem çözme/çatışma yönetimi ($f = 23$), eleştirel ve yaratıcı düşünme ($f = 21$) ile sistem ve teknoloji kullanımı becerileridir ($f = 21$). İncelenen çalışmalarda nispeten daha az yer aldığı gözlenen beceriler ise kültürel farkındalık/farklılıklara saygı/demokrasi bilinci ($f = 3$), görev odaklılık/iş disiplini ($f = 3$), inisiyatif alma ($f = 3$), dürüstlük ($f = 3$), vatandaşlık ($f = 3$), hesap verebilirlik ($f = 2$), kariyer yönetimi ($f = 2$), iyimserlik ($f = 2$) ve denge ($f = 2$) olarak kariyer yönetimi becerisi dışında beşerî sermaye ve kişisel uyum kategorilerinde yer alan becerilerdir.

Diğer yandan, incelenen çalışmalardaki tekrarlanma sıklığı bakımından en fazla tekrar edilen becerilerin kariyer kimliği ($f = 130$) kategorisinde yer aldığı, sonrasında kişisel uyum ($f =$

104) ve beşerî sermaye ($f=101$) kategorilerinin geldiği görülmektedir. Her bir kategorideki beceriler kendi içinde değerlendirildiğinde, kariyer kimliği kategorisinde yer alan beceriler arasında sırasıyla takım çalışması/işbirliği ($f = 26$), problem çözme/çatışma yönetimi ($f = 23$), eleştirel ve yaratıcı düşünme ($f = 21$) becerileri; kişisel uyum kategorisinde sırasıyla değişime ayak uydurma/esneklik/uyum ($f = 17$), öz yönetim/öz kontrol/öz farkındalık ($f = 17$) ve yaşam boyu öğrenme/öğrenmeye açıklık ($f = 12$) becerileri; beşerî sermaye kategorisinde ise sırasıyla iletişim ($f = 25$) ve okuma yazma gibi temel beceriler ($f = 16$) ile sosyal beceriler/sosyal ağ becerileri ($f = 12$) dikkat çekmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “*Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı nasıldır?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Daha önce de açıklandığı gibi araştırmanın bu alt probleminin çözümlenmesinde karma yöntem kullanılmış olup istihdam edilebilirlik algısı kavramsal olarak *kişisel uyum*, *kariyer kimliği* ve *beşerî sermaye* alt boyutlarında değerlendirilmiştir.

Yakınsayan paralel desende tasarlanan bu araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak nitel araştırma kapsamında MYO son sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile nicel araştırma kapsamında “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)” uygulanarak toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular ayrı alt başlıklar halinde verilmiştir

4.2.1. İkinci Alt Probleme İlişkin Nitel Araştırma Bulguları ve Yorum

İstihdam edilebilirlik algısına yönelik meslek yüksekokulu son sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmeler kapsamında öncelikle öğrencilerin öğrenimleri süresince edindikleri beceriler ve kendilerinde geliştirdikleri yönlerle ilişkin bulgular bu kısımda incelenmektedir. Ardından “*evet/hayır*” yanıtı içeren sorulara ilişkin bulgular ve öğrencilerin bu sorulara yönelik detaylı açıklamaları ile görüşme kapsamındaki diğer sorulara verilen yanıtlar sistematik bir düzende verilmektedir.

4.2.1.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulda Kazandığı Beceriler

Öğrencilerin meslek yüksekokuluna başladıkları zaman ile şimdiki zamanı karşılaştırdıklarında; kendilerini nasıl gördükleri, kendilerinde en çok hangi özelliklerin ortaya çıktığı ve hangi beceri ve yetkinliklere sahip olduklarına ilişkin görüşleri kapsamında elde edilen bulgulara Tablo 27’de yer verilmektedir.

Tablo 27

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okulda Kazandığı Beceriler

Kategori	Katılımcı Kodu	Katılımcı Sayısı (n)
Etkili İletişim	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
Özgüven	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
Öz Farkındalık (Güçlü ve Zayıf Yönler)	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12	6
Sosyal Ağ	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	6
Girişimcilik	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10	5
Zaman Yönetimi	Ö1, Ö2, Ö8, Ö10	4
Öğrenme İstekliliği	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8	4
Meslekî Beceriler	Ö1, Ö2, Ö9, Ö11	4
Temel Bilgisayar Becerileri	Ö1, Ö2, Ö4	3
Takım Çalışması	Ö2, Ö8, Ö11	3
Liderlik	Ö8, Ö11	2
Yaratıcı Düşünme	Ö2, Ö8	2
Araştırmacılık	Ö4, Ö8	2
Problem Çözme	Ö2, Ö8	2
Yabancı Dil	Ö8	1

Tablo 27 incelendiğinde, MYO öğrencilerinin görüşlerine göre okulda kazandıkları beceriler ve kendilerinde geliştirdikleri yönler arasında ilk sırada etkili iletişim ($n = 9$) ve özgüven ($n = 8$) gelmekte olup öz farkındalık ($n = 6$), sosyal ağ ($n = 6$) ve girişimciliğin ($n = 5$) de bu beceriler arasında öne çıktığı görülmektedir. Liderlik ($n = 2$), yaratıcı düşünme ($n = 2$), araştırmacılık ($n = 2$), problem çözme ($n = 2$) ve yabancı dil ($n = 1$) becerilerinin ise nispeten daha az geliştirilen beceriler olduğu söylenebilir.

Okulda kazandıkları becerilere ilişkin öğrenci görüşlerinden dikkat çeken bir seçki aşağıda verilmektedir:

Ö1: “*Temel düzeyde her şeyi öğrendik diyebilirim. Programlama dilleri bakımından da birçok dili temel düzeyde öğrendik*”

Ö2: “*Hocalarımızın dersleri güzel ve verimli geçti zaten JAVA Programlama dili çalışıyordum, dersler sayesinde çok daha fazla ayrıntısına girdim ve şu an çok daha iyi*

anlayabiliyorum. Programlama dilleri üzerinde biraz daha fazla beceri kazandığımı düşünüyorum yani.”

Ö5: *“Kendimi öğrendim daha çok, diyebilirim. Neyi sevip neyi sevmediğimi, kendimi daha iyi tanıdım.”*

Ö10: *“Aslında okula ilk başladığımda ürkektim, yani biraz korkularım vardı. Okul bu yönden hem korkaklığımı hem ürkekliğimi bitirdi diyebilirim, kendime güvenim geldi... Üniversiteye girdiğimden beri hem hocalarımla hem arkadaşlarımla olsun hem de yaz döneminde gördüğüm staj sayesinde insanlarla olan iletişimimin arttığını düşünüyorum”*

“Eğitim aldığınız alanda istihdam edilebileceğinizi düşünüyor musunuz?” Sorusuna öğrencilerin ($n = 12$) büyük çoğunluğu ($n = 9$) “evet” yanıtını vermiştir. Bu soruya “hayır” yanıtı veren bir öğrenci, bölümün kendisine hitap etmediğini ve o alanda iş bulma süresinin uzun olacağını değerlendirerek konuya ilişkin düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

Kendi bölümümden ilerlemeyi pek düşünmüyorum açıkçası, Teknokent’e başvuru yapacaktım ama vazgeçtim, şu an KPSS’ye girmeyi düşünüyorum. Bölümüm bana eskisi kadar hitap etmiyor o yüzden. KPSS’ye girip memurluğu deneyeceğim. Bölüm gerçekten gayet güzel, günümüzde de işlevselliği çokça artıyor artmaya da devam edecek muhtemelen ama bana göre olduğunu düşünmüyorum, yani bölüme girerken böyle düşünmüyordum ama şu an böyle düşünüyorum, çünkü biraz daha para kazanma dönemi uzun olduğu için kendimi geliştirmem lazım bu da biraz uzun süreceği için düşünmüyorum (Ö1).

Burada bir olumsuz değerlendirme söz konusu olsa da bu sayede aslında öğrencinin ne isteyip istemediği konusunda kendisini tanıma ve anlama fırsatı yakaladığını söylemek de mümkündür. Benzer şekilde, çabuk iş bulamadığı takdirde eğitim aldığı alandan başka alanlara yöneleceğini ifade eden Ö6 kodlu öğrenci düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir: *“Sınavla atamam olmazsa eğer kendi mesleğim dışında başka işlere de başvurmayı düşünüyorum. Bunlar daha çok marketler... bir kere bankayla görüştüm, onun dışında da esnafın yanı gibi iş ilanlarına baktım o şekilde.”*

Öğrencilere yöneltilen bir diğer soru olan *“Gelecekteki işveren(ler)iniz tarafından tercih sebebi olacağınızı düşünüyor musunuz?”* Sorusuna öğrencilerin ($n = 12$) büyük çoğunluğu ($n = 10$) “evet” yanıtını vermiştir. Bu soruya “hayır” yanıtı veren öğrencilerden birinin konuya ilişkin görüşü şu şekildedir:

Kendi alanımda şu an çalışabileceğim tek yer özeller. Özellerde de bizim yerimize şu an hemşireler daha fazla ağırlıkta görünüyor. Bizimki iş istihdamı olarak daha alt seviyelerde... Yani yukarı doğru çıktıkça çalışma şartlarının daha kolaylaştığını ve hayatın daha kolaylaştığını fark ettim. Bundan sonra hep bunu yapabilirim dediğim bir meslek değil benim teknikerlik, onu fark ettim...Dikey geçişi düşünüyorum, yani okula giriş amacım da öyleydi benim, DGS’yi düşünüyordum (Ö5).

Burada da yukarıdaki soruya verilen cevapta olduğu gibi öğrencinin kendisini tanıma ve anlama fırsatı yakaladığını söylemek mümkündür ancak burada Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile bir üst seviye eğitime geçiş hedefi de ortaya konulmaktadır. Dahası, öğrenci bu amaçla o bölüme girdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yarısı ($n = 6$; Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö11), istihdam sahasının genişliği ve tercih edilebilirliklerinin artacağı düşüncesiyle bir üst seviye eğitime geçmek amacıyla Dikey Geçiş Sınavına (DGS) girmek istediklerini belirtmiştir. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Ö2: *“Bu yıl ben dikey geçiş sınavına girdim iyi geçtiğini düşünüyorum umarım iyi gelir. Yazılım mühendisliği düşünüyorum”*

Ö3: *“DGS’ye gireceğim. İsteğim devam etmek yani üniversite okumanın bana zaman kaybı olduğunu bile bile devam etmek zorundayım öyle hissediyorum, çünkü iş anlamında başvurduğumuz her ilanın baş şartında yazılım veya bilgisayar mühendisi isteniyor”*

Ö4: *“DGS’ye gireceğim yazılım ya da bilgisayar mühendisliğine geçmek için, onu bekliyorum”*

Ö6: *“Şimdi DGS sınavına girip, biliyorsunuz her bölümün geçebileceği kısıtlı bölümler var, bizim bölümde de sağlık kurumları işletmeciliği var, yani birkaç tane daha var ama istihdamı en fazla olan bölüm bu benim düşüncem; o yüzden ona geçmeyi düşünüyorum inşallah olursa”*

Ö11: *“DGS ile 4 yıllığa geçip muhasebe mezunu olarak mali müşavir olabiliyoruz, onu da düşünüyorum”*

Burada olduğu gibi DGS’yi istihdam edilebilirliği artıran bir araç olarak gören öğrenciler olmakla birlikte zaman kaybetmeden bir işe başlamak için DGS’ye girmek istemeyen öğrenciler de vardır. Ö12 kodlu öğrenci bu konudaki düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *“DGS’yi düşünmüyorum. Çalışmak istiyorum, belki açıktan başka bir bölüm okurum öğretmenlikle alakalı olabilir ama çalışmak istiyorum yaa. İş hayatına girmek istiyorum bir an önce...”*

Katılımcı öğrencilere sorulan *“Mezun olduğunuz okulun itibarının iş bulma sürecinde size bir avantaj sağlayacağını düşünüyor musunuz?”* sorusuna öğrencilerin büyük çoğunluğu ($n = 7$) “evet” yanıtını verirken bir öğrenci “hayır” yanıtını vermiş ve 4 öğrenci ise çekimser kalarak görüş bildirmemiştir. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri, *“istihdam edilebilirlik algısı”* nın *“beşerî sermaye”* alt boyutunu oluşturan piyasa değeri sermayesiyle ilişkili olarak

da ayrıca incelenmiş olup bu konuda öğrenci görüşlerinden dikkat çeken alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Okuduğum okul Ankara’da optisyenlik bölümü olan tek devlet okulu. Firmalar optisyenlikten bir öğrenci ya da mezun alacağı zaman şunu biliyorlar ki devlet okulunda gösterilenler devlet okulunun imkanları daha fazla, tutumları daha sıkı diye düşünüyorlar çünkü. Bizde bir kere devam zorunluluğu var dolayısıyla bizim yüz yüze okula gidip teorik dersleri alma ve sonra da stajda bunları uygulama zorunluluğumuz var. Zaten stajlarda da denetleniyoruz...Özel okullarda nasıl bir sistem var bilmiyorum ama ben bir firma sahibi olsam birini alacak olsam devam zorunluluğu olan bir üniversitede derslerini sıkı takip etmiş tamamlamış kişileri tercih ederim...Hocalarımızın da bütün sektörle iletişim halinde olması bize avantaj sağlıyor (Ö9).

Ö10: *“Optisyenlikte tek devlet üniversitesi olarak geçiyor Ankara’da. Bu yüzden bana bir katkı sağlayacağını düşünüyorum. Hani eğer derslerde iyi olup da iyi bir dereceyle bitirirsek hem okulun hem derecenin de avantajını bence çok net bir şekilde görebilirim”*

Ö11: *“İlk başta okulumun isminin buna katkısı olacağını düşünüyorum Hacettepe dediğiniz zaman onların gözündeki etkisini görüyorsunuz...Meslekî olarak eğitim sürecimizde programlara önem veriyorlar dediğim gibi hocalarımız, bu açıdan tercih edileceğimi düşünüyorum eğer ki güzel biçimde o programları öğrenebilirim, o programları kullanabilirsem”*

Ö12: *“Hacettepe olduğunu duyunca okulumuzun zaten hemen kuşkusuz aldılar stajyer olarak... Bazı otellerde hocalarımızın öğrencileri var çoğunlukla, onlardan da memnun oldukları için bir referans oluyor okulumuz”*

Dolayısıyla öğrenciler için okulun marka değerinin içsel ve dışsal motivasyon kaynağı olduğunu ve bu bağlamda okulların veya bölümlerin bulunduğu bölgede tek oluşu, ilk oluşu gibi yönleriyle öne çıkmasının fark edilebilirlik ve ayırt edilebilirlik açısından öğrencilere avantaj sağladığını söylemek gerekmektedir.

4.2.1.2. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı

Öğrenci görüşleri kapsamında kavramsal olarak *kişisel uyum, kariyer kimliği ve beşerî sermaye* alt boyutlarında değerlendirilmiş olan istihdam edilebilirlik algısına ilişkin bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısına İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Kodları	n
İstihdam Edilebilirlik Algısı	Kişisel Uyum	Öz Yeterlik	Ö1, Ö5, Ö12	3
		Karamsarlık	Ö1, Ö5, Ö6	3
		Güdülenme	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11	7
		Öz Farkındalık	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12	7
		Özgüven	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	8
		İyimserlik	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	9
	Kişisel Uyum Toplam:			37
	Kariyer Kimliği	Yabancılaşma	Ö1, Ö6, Ö12	3
		Meslekî Kimlik	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	9
		Kariyer Farkındalığı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	11
	Kariyer Kimliği Toplam:			23
	Beşerî Sermaye	Kurumsal İmaj	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	4
		Meslekî Bilgi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12	9
		Sosyokültürel Beceriler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	10
		Staj	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12	10
	Beşerî Sermaye Toplam:			33

Tablo 28 incelendiğinde, istihdam edilebilirlik algısına ilişkin öğrenci görüşlerinin daha çok “*kişisel uyum*” ($n = 37$) kategorisinde, sonra sırası ile “*beşerî sermaye*” ($n = 33$) ve “*kariyer kimliği*” ($n = 23$) kategorilerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri kapsamında, “*kişisel uyum*” kategorisinde öne çıkan kodlar iyimserlik ($n = 9$), özgüven ($n = 8$), öz farkındalık ($n = 7$) ve güdülenme ($n = 7$) olmuştur. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu kavramların aynı zamanda istihdam edilebilirlik ile ilişkilendirilen birer özellik olarak öğrencilerde geliştiğini söylemek mümkündür. Şöyle ki; Ö5’in “*Kendimi öğrendim daha çok, diyebilirim. Neyi sevip neyi sevmediğimi, kendimi daha iyi tanıdım*” ifadesi öz farkındalığa, Ö12’nin “*İş bakımından gerçekten ben bu işi istiyor muyum ben bu işi yapabiliyor muyum? Diye öngörü sağladığımı düşünüyorum stajın*” ifadesi öz yeterlik ve öz farkındalığa, Ö11’in “*İşe girme konusunda açıkçası öyle çok zorlanacağımı düşünmüyorum, mezun olduktan belli bir zaman sonra iş bulabileceğimi düşünüyorum*” ifadesi iyimserliğe, Ö5’nin “*Kendi alanımda şu an çalışabileceğim tek yer özeller. Özellerde de bizim yerimize şu an hemşireler daha fazla ağırlıkta görünüyor. Bizimki iş istihdamı olarak daha alt seviyelerde*” ifadesi ile Ö6’nın “*Bizim sağlık meslek lisesi çıkışlı olarak hiçbir atamamız yok, ben sağlık bakım teknisyenliği okudum. En azından ön lisans mezunu olmam gerekiyordu bir iş bulabilmem için. Artık düşündüğümüz zaman üniversite*

mezunlarına da iş yok...şimdi o kadar çok mezun var ki...” ifadesi karamsarlığa, Ö4’ün “Bilgisayar alanında birçok alan var aslında; oyun için yazılım olsun, grafik tasarım olsun bir sürü alanı var. Ben yazılım tarafıyla daha çok ilgilenmek istiyorum, DGS’yle olmazsa bile bu sene içerisinde kendimi internet üzerinden kurslar satın alıp o şekilde geliştirmek istiyorum” ifadesi ile Ö12’nin “Dilimi geliştireceğim için bunun da beni öne atacağını düşünüyorum... yabancı dillerimi geliştirdikten sonra da iş olur alırlar diye düşünüyorum” ifadesi güdülenmeye işaret eden açık ifadelerdir.

Diğer yandan, istihdam edilebilirlik algısına ilişkin “kariyer kimliği” kategorisinde öğrencilerin ($n = 12$) tamamına yakınının kariyer farkındalığı ($n = 11$) ve meslekî kimlik ($n = 9$) algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin genel olarak MYO’daki öğrenimleri süresince o meslekle uyuşup uyuşmadıkları, esasında neyi isteyip istemediklerine ilişkin bilinçlendiklerini ve istihdam odaklı kariyer planlarını yapmak için bir farkındalığa ulaştıklarına işaret etmektedir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: *“Benim amacım polislik, ben buraya girdiğim zaman polis alımını kapatmışlardı üniversite sınavıyla ben o yüzden seçtim bu bölümü. Okudukça hoşuma gitti ticaretten de biraz hevesim var...Şimdi KPSS’ye hazırlanıyorum eğer polislik olmazsa ticaret güvenliği ile devam edeceğim emlakçı dükkânı açmak için”*

Ö5: *“...Yani yukarı doğru çıktıkça çalışma şartlarının daha kolaylaştığını ve hayatın daha kolaylaştığını fark ettim. Bundan sonra hep bunu yapabilirim dediğim bir meslek değil benim teknikerlik, onu fark ettim...”*

Son kategori olan “beşerî sermaye” kategorisinde öğrencilerin ($n = 12$) tamamına yakınının görüşünün staj ($n = 10$) ve sosyokültürel beceriler ($n = 10$) ekseninde şekillendiği görülmektedir. Staja ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeler olmakla birlikte kapsamının daha çok uygulama, işyeri deneyimi, meslekî gelişim ve insan ilişkilerine yönelik becerilerin gelişimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: *“Staja gittiğim zaman iş ortamını görüyorum öncelikle ve başımızda cidden bu işin ehli mühendisler olduğu zaman da sana iş konusunda bir rota çizebiliyorlar. Bu rotada da mesela belli eğitimler üzerinden gitmiştik biz, o şekilde tamamen işin içine sokmaya çalışmışlardı bizi.”*

Ö2: “*Staj yani sadece oraya gittim geldim, kendileri de bizlere bir şey öğretemeyeceklerini net bir şekilde söylediler, yer sıkıntısı çektiklerini söylediler bu yüzden orada kalmamda ısrar etmediler.*”

Ö6: “*Uygulamaya dönük pek bir gelişme kaydedemedik stajda da...*”

Ö10: “*Okullar bizim için bazen yetersiz kalabiliyor uygulamalardan dolayı ama onları staj sayesinde arttırabiliyoruz. Okulda teorik olarak gördük ama uygulaması daha faydalıydı daha güzeldi aslında*”

Ö12: “*Kesinlikle iyi ki staj var çünkü konuşarak hiçbir şey hallolmuyor onu yaşayarak öğreniyorsun zaten. Stajın insan ilişkilerini okuldan daha ziyade arttırdığını düşünüyorum*”

Diğer yandan beşerî sermayeye ilişkin sosyokültürel sermaye ve piyasa değeri sermayesine işaret eden öğrenci görüşleri kapsamında, kurumsal imaj ve sosyokültürel beceriler kodlarını oluşturan örnek ifadeler şu şekildedir:

Ö6: “*Okulumuzda iki tane topluluk vardı, iki tane meslek hocamız liderlik ediyordu, onların öğrencilere, yaşlılara, ana sınıfına gidenlere işte çocuklara yönelik böyle etkinlikleri oldu biz de onlara yardımcı olduk*”

Okulumuzun sempozyumları oluyor, mesela geçtiğimiz dönem işte lens, çerçeve, cam gibi çeşitli firmaların genel müdürleri, CEO’ları ve yurt dışından gelen misafirler olduğunda bunlara katılım göstermeye çalışıyoruz. Bize çok faydalı oluyor...İş için de öncelikle benim referansım hocalarım olacak, çünkü onlar bizimle iç içe ve bizi tanıyorlar, firma sahiplerinin de optisyen aradıklarını ve hocalarla iletişime geçtiklerini ve işte hocalardan yardım istediklerini biliyoruz; o şekilde bir yardım isteyebilirim kendilerinden (Ö9).

Ö11: “*İlk başta okulumun isminin buna katkısı olacağını düşünüyorum, Hacettepe dediğiniz zaman onların gözündeki etkisini görüyorsunuz...Meslekî olarak eğitim sürecimizde programlara önem veriyorlar dediğim gibi hocalarımız, bu açıdan tercih edileceğimi düşünüyorum*”

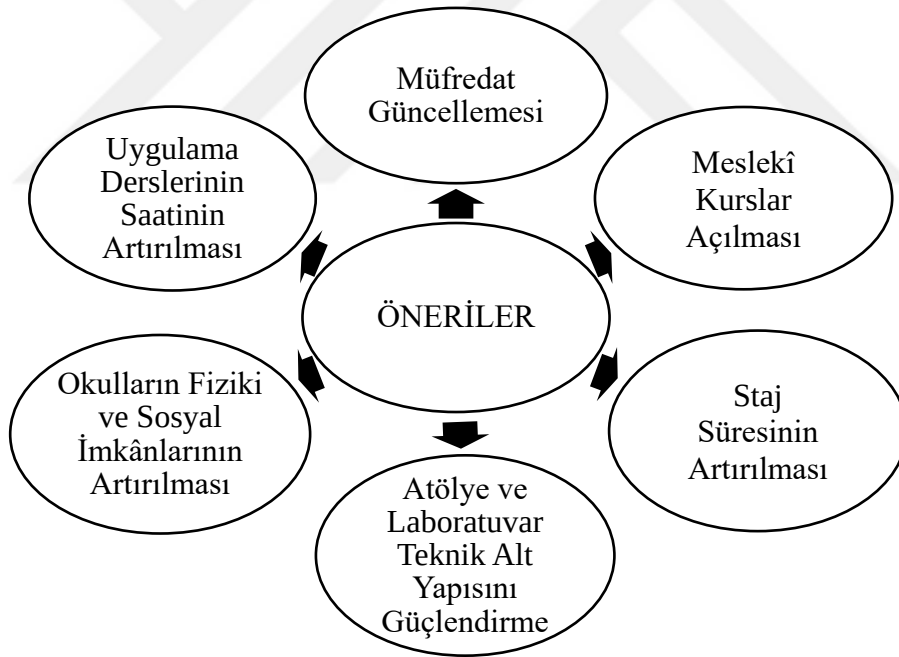
Ö12: “*Şehir gezilerimiz oluyor, müzeleri geziyoruz aktif olarak, rekreasyon gezilerimiz oluyor. Otel ziyaretlerimiz oldu otellere gittik görüştük tanıştık hatta ben stajımı da o şekilde ayarlayabildim*”

Beşerî sermaye, kapsamı itibarıyla akademik, sosyal, kültürel ve psikolojik gelişim faktörlerini içinde barındırmaktadır. Beşerî sermayenin gelişiminde önemli bir yeri olan işyeri eğitimi ve staj uygulaması bireylerin çok yönlü gelişimine ve kariyer farkındalığına ışık tuttuğu söylenebilir. Bu gelişim sürecinde beşerî sermaye faktörünün bireylerin becerilerini, uyum sağlama yeteneklerini, öğrenme isteklerini, problem çözme yeteneklerini,

kişilerarası becerilerini ve iş ahlakını etkileyerek istihdam edilebilirliklerinin gelişiminde fark yaratan bir yere sahip olduğunu söylemek mümkün görünmektedir.

4.2.1.3. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirliği Artırmaya İlişkin Görüşleri

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algıları, yapılan görüşmelerin analizi ile derinlemesine incelenirken son olarak da istihdam ve istihdam edilebilirliği artırmak için öğrencilerin sisteme yönelik görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Bu kapsamda, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirliği artırmak için meslek yüksekokulları özelindeki önerileri; okulların fiziki ve sosyal imkânlarının artırılması, atölye ve laboratuvarların teknik alt yapısının güçlendirilmesi, uygulama derslerinin saatinin artırılması, staj sürelerinin artırılması, eğitim müfredatının güncelliğinin sağlanması ve meslekî kurslar açılması şeklindedir.



Şekil 9. Meslek yüksekokulu öğrencilerinin gözünden istihdam edilebilirliği artırmaya ilişkin öneriler

Elde edilen bulgulara ilişkin öğrenci görüşlerinden dikkat çekenlere aşağıda yer verilmiştir. Ö3: “...okulun müfredatı gerçekten geniş bir yelpazeye sahipti her programlama diline değinilmeye çalışıldı, birçok programlama dilinin en azından girişini ve gelişmesini

yapabildik sonucunu yapamamak da çünkü sonuçta 2 yıllık bir eğitim sıkıştırılmış bir eğitimdi...Uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı bu yüzden”

Bir kere MYO’ların atölyelerinin laboratuvarlarının gerçekten çok iyi olması lazım, çünkü sürekli gelişen bir teknolojimiz var sürekli yenilenen bir teknolojimiz var; biz bazı yerlere gittiğimizde son teknoloji araçlarla bir şeyler yapılırken kendi okulumuzda ilkel araçlarla veya piyasada artık olmayan şeylerle bunları yapıyor olmak bize pek deneyim kazandırmıyor. O yüzden biraz atölye kısımlarına laboratuvar kısımlarına önem verilmeli diye düşünüyorum. Onun dışında atölye ve laboratuvar dersleri biraz daha ders saati olarak artırılmalı, çünkü teorik olarak bir şeyi ne kadar öğrenirsek öğrenelim bunu pratiğe dökemedikten sonra uçup gidiyor bilgi aklımızdan çünkü biz bunu ancak deneyimleyerek öğreneceğiz. Yani benim düşüncem bu yönde, atölyelerin ve laboratuvarların yeni teknolojiye çok daha uygun olması (Ö9).

Ö11: *“Belki kurslar olsa iyi olabilir ilerleyen zamanda, yani bilgisayar programlarını daha iyi öğrenebilmek için...Onun dışında bazı derslerimiz daha uygulamaya yönelik olursa iyi olur...Okulun etrafında çok fazla öyle gidebileceğimiz oturabileceğimiz yerler yok, bunlar yapılabilir.”*

Kafeterya tarzı okulun içerisinde bir şey olsaydı, bizim ara derslerimiz boşluklarımız var bazı arkadaşlarım o ara boşlukta ‘ben bu kadar bekleyemem oturacak bir yerimiz bile yok’ deyip evlerine dağılıyorlar ve o sonraki derse girmiyorlar mesela...Staj süresinin biraz uzatılabileceğini düşünüyorum. Bununla birlikte dönem içinde de ikinci bir stajın olması gerektiğini düşünüyorum, yani staj etkili olsun diye uzatılabilir ya da daha uygulamalı hale getirebilsek bizim için daha verimli olacağını düşünüyorum. Mesela okulumuzun bir uygulama oteli olsaydı daha verimli olurdu bizim için. Bir de bazı aldığımız dersler bölümümüzle alakası olan dersler değil bizim bölümümüz açısından söylüyorum, onları da gözden geçirmek gerekir okul müfredatını yani...(Ö12).

Öğrencilerin görüş ve önerileri, öğrenim süreçleri ekseninde şekillenmiştir. Buna göre öğrenciler, mevcut olanakların nasıl daha iyi olabileceği ve süreçte gördükleri faydalar bakımından nelere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği yönünde öneriler sunmuşlardır. Dolayısıyla bir sistemin geliştirilmesine yönelik olumlu veya olumsuz görüş geliştirebilmek için o sistemi benimsemek ve değer vererek bir bağlılık hissetmek gerektiği düşünüldüğünde, öğrencilerin istihdam edilebilirliklerini geliştirmelerinde okulu önemli ve etkili gördükleri anlaşılmaktadır.

4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Nicel Araştırma Bulguları ve Yorum

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeylerinin nasıl olduğunu tespit etmek amacıyla yürütülen çalışma kapsamında geliştirilen “İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)” -anket düzeni içinde- araştırma örnekleminde yer alan MYO öğrencilerine uygulanmıştır. 452 öğrenciden elde edilen verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma şeklindeki betimsel istatistikler kullanılmış ve elde edilen bulgular aşağıda paylaşılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce veri setindeki olası aykırı değerleri tespit etmek için uç değer analizi yapılmıştır. Uç değer analizi için öncelikle ölçeğin madde puanlarını standart puanlara dönüştürmek üzere z puanı hesaplanmıştır. Standardize edilen puanlarda -3 ve +3 ün dışında kalan değerler uç değer olarak kabul edildiğinden (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s. 14) bu koşula uyan 2 anket ile ihtiyaten – 2,5 ve +2,5 dışında kalan 4 anket -aykırılık gösterdiği kabul edilerek- örneklemden çıkarılmış ve analizler 446 anket verisi üzerinden yapılmıştır. Veri toplama süreci Google Forms üzerinden yapılmış ve anket formu kayıp verinin önüne geçilmesi amacıyla katılımcıların her soruyu cevaplamış olmaları sağlanacak biçimde hazırlandığından veri setinde kayıp ve hatalı veri girişi oluşmamıştır. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ)’nin nihai uygulama örneklemini katılımcılarına ait bilgiler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinin Nihai Uygulamasına İlişkin Katılımcı Bilgileri

Katılımcı Bilgileri		n	%
Cinsiyeti	Kadın	247	55,4
	Erkek	199	44,6
	Toplam	446	100,0
Ortaöğretim Mezuniyet Alanı	Sayısal (SAY)	119	26,7
	Sözel (SÖZ)	38	8,5
	Eşit Ağırlık (EA)	35	7,8
	Meslekî ve Teknik (MES)	203	45,5
	Diğer	51	11,4
	Toplam	446	100,0
Öğrenim Görülen MYO Alanı	Sağlık Hizmetleri	139	31,2
	Sosyal Bilimler	66	14,8
	Teknik Bilimler	197	44,2
	Diğer	44	9,9
	Toplam	446	100,0
Öğrenim Kademesi	1.Sınıf	156	35,0
	2.Sınıf	290	65,0
	Toplam	446	100,0

Tablo 29 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu kadın (%55,4) olmakla birlikte kadın ($n = 247$) ve erkek ($n = 198$) sayılarının birbirine yakın olduğu; ortaöğretim mezuniyet alanı bakımından büyük çoğunluğun meslekî ve teknik eğitim mezunu (%45,5) olduğu, sonrasında sayısal alan mezunlarının (%26,7) geldiği ve SÖZ, EA ve diğer alanlardan mezun sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrenim görmekte oldukları MYO alanına bakıldığında ise en fazla teknik bilimler (%44,2) ve sağlık hizmetleri (%31,2) alanından

katılımcı olduğu görülmektedir. Öğrenim kademesi olarak katılımcıların yarıdan fazlasının (%65) 2.sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 30

İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğinin Normalliğine İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek ve Alt Boyutları	İstatistik	Sonuç	Std. Hata
Kişisel Uyum	Çarpıklık (Skewness)	-,074	,116
	Basıklık (Kurtosis)	-1,334	,231
Kariyer Kimliği	Çarpıklık (Skewness)	-,741	,116
	Basıklık (Kurtosis)	-,103	,231
Beşerî Sermaye	Çarpıklık (Skewness)	,002	,116
	Basıklık (Kurtosis)	-,800	,231
Ölçek Toplam	Çarpıklık (Skewness)	-,274	,116
	Basıklık (Kurtosis)	-,825	,231

Normal dağılıma ilişkin Tablo 30’da yer alan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında sırasıyla bu değerler kişisel uyum alt boyutunda -,074 ile -1,334; kariyer kimliği alt boyutunda -,741 ile -,103; beşerî sermaye alt boyutunda -,002 ile -,800 ve ölçek geneli için de -,274 ile -,825 olarak bulunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,0 ile +1,0 aralığında (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998) veya -1,5 ile +1,5 aralığında değer alması gerektiği (Tabachnick & Fidell, 2007) yönünde kabuller bulunmaktadır. Buradan hareketle tablodaki verilere bakıldığında her üç alt boyutta olduğu gibi ölçek genelinde de çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım sınırlarında olduğu, dolayısıyla İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeğine ait esas uygulama verilerinin de pilot uygulamada olduğu gibi normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

4.2.2.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeyi

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeyleri ölçek toplamı ve alt boyutları kapsamında analiz edilmiş ve analize ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeyi

Alt Boyut	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>
Kariyer Kimliği	446	4,26	,56
Beşerî Sermaye	446	4,21	,48
Kişisel Uyum	446	4,47	,40
Toplam	446	4,29	,44

Tablo 31 incelendiğinde MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeyine ilişkin -en yüksek kişisel uyum algısı düzeyi olmak üzere- kariyer kimliği algısı düzeyi ($\bar{X} = 4,26$), beşerî sermaye algısı düzeyi ($\bar{X} = 4,21$) ve kişisel uyum algısı düzeyinin ($\bar{X} = 4,47$) her üçünün de yüksek olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda olduğu gibi istihdam edilebilirlik algısı düzeyi ($\bar{X} = 4,29$) de yüksek olarak bulunmuştur. Standart sapma değerlerine bakıldığında, en homojen dağılımın istihdam edilebilirlik algısının kişisel uyum alt boyutunda (*S* = ,40) ve en heterojen dağılımın ise kariyer kimliği alt boyutunda (*S* = ,56) olduğu görülmektedir.

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısının kariyer kimliği alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

İstihdam Edilebilirlik Algısı Kariyer Kimliği Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	<i>n</i>	Min.	Maks.	$\bar{X}$	<i>S</i>
M6: Geleceğimle ilgili iyimserim.	446	1,00	5,00	3,99	,83
M7: Rekabetçi bir iş ortamında çalışabilirim.	446	1,00	5,00	4,21	,79
M8: Nasıl bir işe gireceğim, benim kendimi nasıl geliştirdiğime bağlıdır.	446	1,00	5,00	4,36	,74
M9: Hayatımda gerçekleşen iyi ve güzel şeyler benim emeğimin ürünüdür.	446	1,00	5,00	4,37	,70
M10: Hayatımın kontrolü benim elimdedir.	446	1,00	5,00	4,16	,79
M11: Yeterli çabayı gösterirsem iyi bir işe girebilirim.	446	1,00	5,00	4,32	,78
M12: Mezun olduğumda mesleğimin gerektirdiği yeterliklere sahip olacağımı düşünüyorum.	446	2,00	5,00	4,18	,79
M13: Öğrenim görmekte olduğum mesleği yapmak için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.	446	3,00	5,00	4,37	,72
M14: Mesleğimle ilgili hangi işlerde başarılı olacağımın farkındayım.	446	2,00	5,00	4,26	,72
M15: Mesleğimi yaparken okulda öğrendiğim bilgileri kullanabilirim.	446	1,00	5,00	4,32	,78
M16: Meslekî problemleri çözebilme konusunda kendime güvenirim.	446	3,00	5,00	4,32	,70
Toplam	446	3,00	5,00	4,26	,56

Tablo 32 incelendiğinde, kariyer kimliği boyutundaki ölçek maddelerine ilişkin ortalama değerlerde belirgin bir fark olmamakla birlikte en yüksek ortalamanın -iç kontrol odağı ifadesi olan- “M9: *Hayatımda gerçekleşen iyi ve güzel şeyler benim emeğimin ürünüdür*” ($\bar{X} = 4,37$) maddesine, en düşük ortalamanın -kariyer farkındalığını ifade eden- ($\bar{X} = 3,99$) “M6: *Geleceğimle ilgili iyimserim*” maddesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri bazında standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen dağılımın M9 ($S = ,70$) ve M16 ($S = ,70$) maddelerinde, görece en heterojen dağılımın ise M6 ($S = ,83$) maddesinde olduğu görülmektedir. MYO öğrencilerinin bu boyuttaki ölçek maddelerine verdikleri cevaplar kapsamında kariyer kimliği algılarının genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4,26$) olduğunu söylemek mümkündür.

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısının beşerî sermaye alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33

İstihdam Edilebilirlik Algısı Beşerî Sermaye Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	S
M17: Farklı bir iş kolunda verilen bir işi kolaylıkla öğrenebilirim.	446	2,00	5,00	4,36	,60
M18: İşimde başarılı olmam, içinde bulunduğum kültürün dinamiklerini iyi bilmemi gerektirir.	446	1,00	5,00	4,36	,69
M19: Sosyal ve kültürel hayatta gerekli bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım.	446	2,00	5,00	4,33	,63
M20: Çevremde kültürlü, entelektüel bir insan olarak tanınırım.	446	2,00	5,00	4,13	,70
M21: Alanımla ilgili sivil toplum kuruluşlarını bilirim.	446	1,00	5,00	3,82	,85
M22: Çalışabileceğim işletmelerde benimle aynı yeterliklere sahip kişileri olsa bile işverenler tarafından tercih edilebilirim.	446	1,00	5,00	4,19	,69
M23: Beceri ve deneyimlerimle alakalı bir işten kabul alabileceğimi düşünüyorum.	446	1,00	5,00	4,34	,59
Toplam	446	3,00	5,00	4,22	,49

Tablo 33 incelendiğinde, beşerî sermaye boyutundaki ölçek maddelerine ilişkin en yüksek ortalamanın -öğretimsel sermaye ifadesi olan- “M17: *Farklı bir iş kolunda verilen bir işi kolaylıkla öğrenebilirim*” ($\bar{X} = 4,36$) ve -sosyokültürel sermaye ifadesi olan- “M18: *İşimde başarılı olmam, içinde bulunduğum kültürün dinamiklerini iyi bilmemi gerektirir*” ($\bar{X} = 4,36$) maddelerine; en düşük ortalamanın ise -sosyokültürel sermaye ifadesi olan- “M21: *Alanımla ilgili sivil toplum kuruluşlarını bilirim*” ($\bar{X} = 3,82$) maddesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri bazında standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen dağılımın M23 ($S =$

,59) maddesinde, görece en heterojen dağılımın ise M21 (S = ,85) maddesinde olduğu görülmektedir. MYO öğrencilerinin bu boyuttaki ölçek maddelerine verdikleri cevaplar kapsamında beşerî sermaye algılarının genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4,22$) olduğunu söylemek mümkündür.

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısının kişisel uyum alt boyutuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

İstihdam Edilebilirlik Algısı Kişisel Uyum Alt Boyutuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	n	Min.	Maks.	$\bar{X}$	S
M1: Mesleğimle alakalı konuları öğrenmekten heyecan duyarım.	446	3,00	5,00	4,57	,51
M2: Öğrenim gördüğüm alanla ilgili yeni şeyler öğrenmeyi severim.	446	3,00	5,00	4,58	,51
M3: İşe girince farklı birimlerde çalışmaktan çekinmem.	446	1,00	5,00	4,28	,72
M4: Meslekî olarak zayıf yönlerimi geliştirmem gerektiğinin farkındayım.	446	3,00	5,00	4,47	,55
M5: Meslekî bir problem hakkında karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	446	3,00	5,00	4,53	,54
Toplam	446	3,60	5,00	4,47	,41

Tablo 34 incelendiğinde, kişisel uyum boyutundaki ölçek maddelerine ilişkin ortalama değerlerde belirgin bir fark olmamakla birlikte en yüksek ortalamanın -öğrenme istekliliği ifade eden- “M2: Öğrenim gördüğüm alanla ilgili yeni şeyler öğrenmeyi severim” ($\bar{X} = 4,58$) maddesine, en düşük ortalamanın -değişime açıklığı ifade eden- ($\bar{X} = 4,28$) “M3: İşe girince farklı birimlerde çalışmaktan çekinmem” maddesine ait olduğu görülmektedir. Ölçek maddeleri bazında standart sapma değerlerine bakıldığında en homojen dağılımın M1 (S = ,51) ve M2 (S = ,51) maddelerinde, görece en heterojen dağılımın ise M3 (S = ,72) maddesinde olduğu görülmektedir. MYO öğrencilerinin bu boyuttaki ölçek maddelerine verdikleri cevaplar kapsamında kişisel uyum algılarının genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4,47$) olduğunu söylemek mümkündür.

4.2.2.2. İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kariyer Kimliği	Kadın	247	4,26	,509	380,423	-,129	,898
	Erkek	199	4,26	,622			
Beşerî Sermaye	Kadın	247	4,17	,475	444	-2,127	,034
	Erkek	199	4,27	,497			
Kişisel Uyum	Kadın	247	4,48	,396	444	,476	,634
	Erkek	199	4,46	,410			
Ölçek Toplam	Kadın	247	4,28	,409	386,057	-,676	,499
	Erkek	199	4,31	,489			

Tablo 35 incelendiğinde beşerî sermaye boyutu hariç $p>,05$ olduğu için ölçek puanları bakımından gruplar arasında yani erkekler ve kadınlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Başka bir ifadeyle, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeyi cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Kadın ve erkeklerin beşerî sermaye algıları ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte olup erkeklerin beşerî sermaye algısı ($\bar{X} = 4,27$), kadınların beşerî sermaye algısından ($\bar{X} = 4,17$) anlamlı olarak ($p<,05$) daha yüksektir.

4.2.2.3. İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı düzeylerinin öğrenim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin İstihdam Edilebilirlik Algısı Düzeylerinin Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Ölçek/Alt Boyut	Sınıf	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kariyer Kimliği	1.Sınıf	156	4,23	,581	444	-,928	,354
	2.Sınıf	290	4,28	,551			
Beşerî Sermaye	1.Sınıf	156	4,17	,485	444	-1,583	,114
	2.Sınıf	290	4,24	,487			
Kişisel Uyum	1.Sınıf	156	4,43	,397	444	-1,380	,168
	2.Sınıf	290	4,49	,404			
Ölçek Toplam	1.Sınıf	156	4,25	,453	444	-1,355	,176
	2.Sınıf	290	4,31	,442			

Tablo 36'daki veriler incelendiğinde $p > ,05$ olduğundan varyanslar eşit değildir, dolayısıyla gruplar arasında yani 1'inci sınıf ve 2'nci sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Başka bir ifadeyle MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algıları hem ölçek puanı hem de her bir alt boyuttaki puanlar bağlamında öğrenim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir. Ancak Tablo incelendiğinde ölçek ortalaması bakımından 2'nci sınıf öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algı düzeyi ortalamasının ($\bar{X} = 4,31$) 1'inci sınıf öğrencilerine oranla ($\bar{X} = 4,25$) az farkla da olsa yüksek olduğu anlaşılmakta ve benzer durum alt boyutlarda da gözlemlenmektedir.

MYO öğrencilerine uygulanan anket formunda yer alan bir diğer demografik değişken ise öğrenim görülen MYO türüdür. Ancak MYO türlerine ilişkin dağılıma bakıldığında, en fazla teknik bilimler ($n = 197$) ve sağlık hizmetleri ($n = 139$) alanında, en az diğer MYO türleri ($n = 44$) ve sosyal bilimler ($n = 66$) alanında öğrenci bulunduğu ve MYO türlerine göre öğrenci sayıları arasındaki fark yüksek olduğu için, -sağlıklı sonuç elde edilemeyeceği düşüncesiyle- istihdam edilebilirlik algısının öğrenim görülen MYO türüne göre nasıl değiştiği incelenmemiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “*Mezun istihdam edilebilirliği bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesine ilişkin meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?*” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda, öncelikle MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin MYO'ları tercih etme nedenlerine,

MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerilerine ve beşerî sermaye sağlama rolüne ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Daha sonra MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre mezunların istihdam oranlarına, okullardaki mezun izleme ve takip sisteminin işlerliğine ilişkin bulgulara ve son olarak, meslekî eğitime ilişkin sorun alanları ve bu kapsamda meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik önerilerine yer verilmiştir. MYO öğretim elemanlarıyla ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular belirtilen sıra ile aşağıda yer almaktadır.

4.3.1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslek Yüksekokullarının Tercih Edilme Sebepleri

Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde MYO'ların tercih edilme nedenleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin MYO'ları tercih sebepleri Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Meslek Yüksekokullarının Tercih Edilme Sebepleri

Kategori	Katılımcı Kodu	Katılımcı Sayısı (n)
İş hayatına daha erken atılma isteği	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9	7
ÖSYM tercihlerinde puanının o bölüme yetmesi	A1, A2, A3, A7, A8	6
DGS ile lisansa geçiş için basamak olarak görme	A1, A2, A4, A6, A9	6
İstihdam edilebilirliği yüksek görme	A1, A2, A3, A9	4
Kişisel gelişim için kursa gitmek yerine diploma almayı tercih etme	A1, A4 A9, A10	4
Bir meslek edinmek için kendi isteği	A6, A8, A10	3
Ailelerin isteği ve yönlendirmesi	A6, A10	2

Tablo 37 incelendiğinde, MYO'ların tercih edilmesinde öğrencilerin; bir an önce işe başlama isteği, DGS ile mühendisliklere geçiş, üniversite tercihlerinde puanının MYO bölümlerine yetmesi, daha hızlı ve kolay iş bulabileceği düşüncesi, kişisel gelişim veya istihdam edilebilme amaçlı bir kursa gitmek yerine aynı bilgiyi MYO'da öğrenip diploma almayı tercih etmeleri, kendi isteği ile bilinçli olarak bir mesleği öğrenme isteği ve ailelerin istek ve yönlendirmelerinin etkili olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda oluşturulan kategoriler arasında en çok '*iş hayatına erken atılma isteği*' (n = 7), '*ÖSYM tercihlerinde puanının o bölüme yetmesi*' (n = 6) ve '*DGS ile lisansa geçiş için bir basamak olarak görme*' (n = 6)

kategorilerinin öne çıktığı görülmektedir. Konuya ilişkin öğretim elemanlarının dikkat çeken görüşlerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

A1: “İstihdam kapasitesinin yüksek olması, daha hızlı biçimde hayata atılıyor olmaları, kimisi de kişisel gelişim için buraya geliyor işte yaşça büyük olup bir şey öğrenmek isteyen öğrencilerimiz de özellikle son yıllarda büyük oranda olmaya başladı.” A9: “Mesela öğrenci bir şey okumuş oluyor üniversitede, ikinci olarak bunu da okumak istiyor çünkü merak ediyor, çünkü aslında para kazanma alanı çok geniş olan bir meslek alanı...MYO’yu tercih edip arkasından DGS’yle tamamlama şansı var ve DGS üniversite sınavından daha kolay.”

A3: “Bir an evvel iş hayatına atılıp kısa yoldan meslek sahibi olup para kazanma gayreti ve üniversite sınavında aldıkları puanlar buraları seçmelerine neden oluyor.” A8: “...Kısa yoldan işe girebilmek için, bununla birlikte düşük puanla yani üniversite sınavında istedikleri, hedefledikleri yerleri tutturamadıkları için....”

MYO’ların tercih edilme sebeplerine ilişkin öne çıkan görüşlerin bir özeti niteliğinde A2 kodlu öğretim elemanı, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

...Puanları 4 yıllığa yetmiyor ve belki sonradan 4 yıllığa geçebilirim umuduyla geliyor öğrenci...’2 sene okurum orada ve kazandığım zaman o dersleri de saydırıp daha kısa sürede işte 4 yıl değil 3-3 buçuk sene de mezun olabilirim’ umuduyla gelen başarılı bir kısım öğrencimiz var ve bunların sayısı az değil. Bir diğer grup, puanı düşük yani burayı tutturabiliyor, çalışıyor ama en çok bu kadar yapıyor; ama bu kesim de ben kolay iş bulabilirim diye düşünüyor, zaten diyor ‘ben 4 yıllık kazanamayacağım kazansam da okuyamayacağım, bazı becerilerim eksik işte sayısal zekâm eksik kalıyor vs. bundan dolayı mecburiyetten geldim ama yine de mutluyum diyen bir öğrenci kesimi var. Ben zaten buradan iş bulacağım el becerim iyi diyen en azından üniversite sınavını kazanıp gittim evde değilim diyen öğrenci grubu da ağırlıkta (A2).

MYO öğretim elemanları öğrencilerin daha çok, lisans bölümlerine puanlarının yetmemesi, ön lisans lisans için bir basamak olarak görmeleri, kısa sürede iş bulabilme düşüncesi ve iş hayatına daha erken atılma isteğiyle MYO’ları tercih ettiklerini düşünmektedirler. Bu görüşlere benzer sorunun öğrencilere yöneltilmesiyle de ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin bizzat ifade ettiği görüşler MYO öğretim elemanları tarafından öğrencilerin gözlemlenmesiyle de ortaya konulmaktadır. Bu noktada özellikle lisans bölümlerine puan yetmemesi sonucu MYO tercihlerinin adeta bir B planı konumunda oluşunun, MYO’lara ilişkin toplumdaki yerleşik olumsuz algının ve MYO’ların varlık sebebinin tam olarak anlaşılamamış olmasının bir sonucu olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslek Yüksekokullarının Öğrencilere Kazandırdığı İstihdam Edilebilirlik Becerileri

MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerileri Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38

MYO'ların Öğrencilere Kazandırdığı İstihdam Edilebilirlik Becerileri

Kategori	Katılımcı Kodu	Katılımcı Sayısı (n)
Meslekî Beceriler	A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10	9
Etkili İletişim	A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9	7
Özgüven	A2, A3, A6, A7, A8, A9, A10	7
Girişimcilik	A2, A4, A5, A6, A8, A9	6
İş Disiplini	A2, A5, A6, A7, A9, A10	6
Temel Bilgisayar Becerileri	A2, A4, A5, A6, A9	5
Sosyal Ağ	A3, A6, A7, A8	4
Analitik Düşünme ve Problem Çözme	A1, A2, A3, A4	4
Takım Çalışması	A1, A2, A4, A7	4
Yabancı Dil	A6, A8, A9	3
Araştırmacılık	A1, A9, A10	3
Öz Farkındalık (Güçlü ve Zayıf Yönler)	A6, A8	2
Zaman Yönetimi	A2, A5	2
Karar Verme	A2, A10	2
Yaratıcı Düşünme	A5	1

Tablo 38 incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerileri arasında öne çıkanlar meslekî beceriler ($n = 9$), etkili iletişim ($n = 7$), özgüven ($n = 7$), girişimcilik ($n = 6$) ve iş disiplini ($n = 6$) olmuştur. Diğer yandan, temel bilgisayar becerileri, sosyal ağ becerisi, analitik düşünme ve problem çözme, takım çalışması, yabancı dil, araştırmacılık, öz farkındalık, zaman yönetimi, karar verme ve yaratıcı düşünme becerileri de MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerileri arasında yer almaktadır.

Sektördeki istihdam edilebilirlik ile edinilen beceriler arasındaki ilişkiye dikkat çeken A2 kodlu öğretim elemanı şu ifadeleri kullanmıştır: “...sektördeki insanlar iletişim becerileri kuvvetli öğrencinin konuşmasını dinleyerek, duruşunu, kendisini ifade etmesini görerek zaten kolayca işe alabiliyorlar ama ders odaklı gitmiş, sınavlardan ezberleyip yüksek

notlarla geçmiş, sürecin hiçbir boyutuna katılmamış, ekip çalışmalarında çekimser davranmış, iletişim eksikliği yaşamış öğrenciler iş bulamıyorlar.”

Meslek yüksekokullarının öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin öğrenim süresinin yetersizliği sorununa işaret ederek öğrencide çok fazla bir değişim meydana gelmediğine dikkat çeken A3 kodlu öğretim elemanı bu konudaki görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Bu meslekte mesela iletişim yönünü öğrencinin geliştirmesi önemlidir. İşte zor koşullarla başa çıkmak, problem çözme odaklı olmak gibi. Çünkü insanla iç içe bir iş hayatı söz konusu olacağı için aynı zamanda bu açıdan da gelişmeleri gerekiyor. Ama kişi neyse, bu iki yıllık zaman zarfında çok fazla bir değişim yapamıyorsunuz öğrencide öyle hani yüzde 80, yüzde 90'lık bir değişimle ne yazık ki öğrenciyi mezun edemiyoruz...(A3).

MYO'lardaki eğitim öğretim süresince öğrencilerin kazanmış oldukları becerilere ilişkin, öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

A5: *“Yani şöyle baktığımız zaman, iletişim becerilerini geliştiriyor okul staj... en önemlisi özellikle bu meslekî uygulama derslerinde genellikle kendilerini ifade etme yetenekleri gelişiyor.”* A9: *“Geçen gün bir staj toplantısı yaptım staj yerini kendiniz bulacaksınız gidip görüşeceksiniz kendinizi tanıtacaksınız ben şu şuyum buradan geliyorum şu işi yapmak istiyorum...diye anlatacaksınız kendinizi dedim mesela; böyle böyle kendilerine güven kazanıyorlar, iletişimi doğal olarak geliştiriyorlar insanlarla muhatap oldukça”*

İşbirliği, takım çalışması...bunlara önem veriyor öğrenciler, iletişim becerileri çok artıyor ilk girdikleri zamana göre sürecin sonunda, özellikle karar verme becerilerinde bir artış oluyor yani daha kolay karar alabiliyorlar, doğru karar alabiliyorlar diyelim. Başlarda seçenekler çok dağınık kafalarında sürecin sonunda -optisyonlukta özellikle çünkü çok analitik düşünmeyi gerektiren bir bölüm, ince işçilik var ölçüm var- öğrenciler daha analitik düşünmeyi de sağlıyorlar burada...21.yy becerilerinin de birçoğunu öğrencilerimizde görüyorum süreç içerisinde arttığını söyleyebilirim ve okulda öğrendiklerin birçoğunu sektöre yansıttıklarını da biz sektördeki dış paydaşlarımızdan duyuyoruz öğreniyoruz. Okuldaki kuramsal bilgilerin üzerine sektörde uygulamayı katarak farklı bir bakış açısıyla farklı bir boyutta bakıyorlar (A2).

MYO'larda kazandırılan becerilerde istihdam odaklılık bakımından sistemsal bir sorun olduğuna değinen öğretim elemanı A4 ise konuya ilişkin düşüncesini şu şekilde dile getirmektedir:

Ne yazık ki istihdam odaklılık noktasında sıkıntı var. Gelişmiş ülkelerdeki sisteme baktığınızda, üniversiteler burada aracılık yapar, özel sektörden bilgiyi alır, kendini günceller ve yukarıdan aşağıya doğru o en uç noktadan, ilköğretime kadar bu kazandırılması gereken becerilerle ilgili bir zincir vardır ortada ve o zincirin her halkası tamamlanarak gider (A4).

Genel olarak bakıldığında süreçte birtakım yapısal sorunlar olmakla birlikte öğretim elemanları, MYO'ların öğrencilere meslekî becerilerin yanı sıra özellikle stajlar sayesinde

iletişim, özgüven, iş disiplini, takım çalışması ve sosyal ağ becerilerini kazandırdığı görüşündedir.

4.3.3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları

MYO öğretim elemanlarının, beşerî sermaye sağlaması bakımından MYO'lara ilişkin görüşlerinin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 38'de sunulmuştur. Konuya ilişkin bulgular, beşerî sermayenin araştırma kapsamında kullanılan tematik çerçevesi doğrultusunda belirlenen kategoriler ve bu kategorilere uygun olarak öğretim elemanlarının görüşleri üzerinden oluşturulan kodlar çerçevesinde sunulmuştur.

Tablo 39

Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcı Kodları	n
Beşerî Sermaye	Öğretimsel Sermaye	Meslekî Beceriler	A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9	8
		İstihdam Odaklı Eğitim ve Sektörel Talepler	A2, A3, A4, A6, A10	5
			Öğretimsel Sermaye Toplam:	13
	Sosyokültürel Sermaye	Mezun İzleme ve Takip Sistemi	A2, A5, A6, A7, A10	5
		İnsan İlişkileri	A1, A2, A3, A5	4
		Sosyal Ağ	A1, A3, A5, A6	4
		Güvenilirlik	A1	1
			Sosyokültürel Sermaye Toplam:	11
	Piyasa Değeri Sermayesi	İş Yeri Eğitimi ve Staj	A2, A4, A5, A6, A8, A9	5
		Okul-Sektör İşbirliği	A1, A2, A6, A8	4
		Kurumsal İmaj	A4, A6, A8	3
		Aranan Eleman	A1, A6, A10	3
			Piyasa Değeri Sermayesi Toplam:	15

Tablo 39 incelendiğinde, beşerî sermaye bileşenlerinden ‘*öğretimsel sermaye*’ kategorisine ait kodların; meslekî beceriler ile istihdam odaklı eğitim ve sektörel talepler; ‘*sosyokültürel sermaye*’ kategorisine ait kodların mezun izleme ve takip sistemi, insan ilişkileri, sosyal ağ ve güvenilirlik; ‘*piyasa değeri sermayesi*’ kategorisine ait kodların ise işyeri eğitimi ve staj, okul-sektör işbirliği, kurumsal imaj ve aranan eleman olduğu görülmektedir. Dolayısıyla MYO’ların beşerî sermaye sağlamasına ilişkin görüşlerin meslekî eğitimle şekillenen

öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve okul-işgücü piyasası ilişkisi çerçevesinde olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre beşerî sermayeye ilişkin yapılan değerlendirmelerde sıralamanın piyasa değeri sermayesi ($n = 15$), öğretimsel sermaye ($n = 13$) ve sosyokültürel sermayeye ($n = 11$) işaret eden görüşler şeklinde oluşmuş olduğu görülmektedir.

Meslekî eğitimin amaçlarından biri olan piyasanın ara eleman ihtiyacının karşılanmasına ilişkin olarak; A6: “...aslında MYO’ların çok rolü var çünkü sektöre baktığınız zaman ara eleman ihtiyacını karşılıyorlar, sektörün ara eleman ihtiyacının çok fazla olduğunu görüyoruz. O kadar çok ki ara eleman ihtiyacımız, bazen mühendisten fazla maaş veriyoruz çünkü yok diyorlar.” Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer yandan; ‘ara eleman’ tabirinin artık ‘aranan eleman’ ve ‘ana eleman’ olarak değiştiğine dikkat çeken öğretim elemanları, konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

Evet birçok insan avukat olmak istiyor hâkim, savcı, doktor, mühendis, öğretmen... ama herkes o tarafa yöneldiği zaman bu sefer de biz “ara eleman” diye tabir edilse de bunu çok ara eleman olarak kullanmıyoruz “aranan eleman” diyoruz, rektörümüz de hep böyle der ve aranan eleman oluyorlar gerçekten de birçok mühendisten daha yüksek meblağlarla işe başladıklarını görüyoruz öğrencilerimizin (A1).

A10: “...ara elemanı yetiştiriyoruz ama ara elemanın adı da değişti, ‘ana eleman’a döndü iş yerlerinde. İş götüren, iş yükünü alan ya da aranan eleman gibi. Yani aranan, ana elemana döndü ara eleman”.

MYO’lardaki eğitimin temel amacı, önemi ve istihdamla ilişkisine dair, öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Çocukların bütün ufkü bir anda değişiyor doğru yönlendirilirlerse; mesela yurt dışına gitme imkanları çok fazla, Full-Bright vb. aracılığıyla, tabi burada hep dışarıyla iletişim halinde olmaları lazım hocalara yöneticilere çok fazla iş düşüyor, çocukları bunlarla buluşturmamız lazım. ERASMUS programı ile biz yurt dışına öğrenci yolluyoruz, staja Full Bright bursuyla Amerika’ya gidebiliyor öğrencilerimiz. İşte burada çocukları doğru yönlendirebilerseniz onlara başarı kapılarını açıyorsunuz ama 2 yıllık diye bir de siz ezmeye kalkarsanız o zaman hiçbir sermaye unsurunu kazandıramazsınız. Ben eğitime böyle bakıyorum eğitimcilik topluma gençleri kazandırmak, gençleri doğru yönlendirmek, onlara hedef koymayı öğretebilmek, mücadeleyi öğretebilmek...(A8).

DGS imkânı tabii öğrencinin önünün açık olması için büyük bir avantaj ama bizim asıl amacımız sanayinin iş gücünü geliştirmek. Meslek eğitiminin hedefi o. Artık fabrikalarda robotlar da çalışıyor ama o robotları da programlayacak olanlar yine insanlar. Dolayısıyla insana hep ihtiyaç var ve iki yıllığa hep ihtiyaç var. Bu olduğu sürece de biz de işte iş odaklı yetiştirmeye çalışıyoruz...(A10).

A9: “MYO daha belirgin şeyleri, kullanacağı şeyi katıyor öğrenciye çünkü zaten amaç bu. Ara eleman orada ne kullanacaksa ben burada onu anlatayım 2 yılda” şeklinde alıntılanan akademisyen görüşünde olduğu gibi, MYO’lardaki eğitimin sahada kullanılacak bilgi ve

becerilerin kazandırılmasına yönelik beden işinden mümkün olduğunca kurtaran iş odaklı bir eğitim olduğuna dikkat çeken A1 kodlu öğretim elemanı bu konudaki düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

Bir araba ustası sorunu anlamak için arabayı motoru tümünden söküp de anlayabilir ama siz bu sorunu motoru çıkarmadan da anlayabilirsiniz buna gerek yok diyorum, bunu yapabilmek için de her bir parçanın nasıl ve neden çalıştığını, nasıl karakteristik özellikleri olduğunu teorik olarak bilmek analitik zekâmız ile bunu yorumlamak daha sonra el becerimizle de nihai sonuca eristirmek gerektiğini söylemeye çalışıyoruz. Nihai durumda biz de araba ustası yetiştiriyoruz ama beden işinden kurtulan bir araba ustası yetiştiriyoruz diye bakıyorum ben (A1).

Paydaşlarla aktif diyalog ve işbirliğinin sağlanmasının mezunların istihdamına yansıyan olumlu etkisine dair A2 kodlu öğretim elemanı, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Biz dış paydaşa çok önem veriyoruz, genelde bütün bölümlerin de bir dış paydaşı var; müfredatları yapılandırırken onlarla görüşmeler yapıyoruz, hangi dersler daha güncel, hangi dersleri ekleyelim ya da çıkartalım, nelere önem verelim tarzında görüşüyoruz. Aynı zamanda bu dış paydaşların bize büyük faydası şu oluyor arka yüzde; işveren oluyor çünkü bunların büyük çoğunluğu, iş bulma konusunda da birer referans oluyor öğrencilerimize yani o kişilerin bizim çalışmalarımıza katılması demek ilerde öğrencilerin bir kartvizitle onların yanına gitmesi demek oluyor...(A2).

Beşerî sermaye bileşenlerinden piyasa değeri sermayesi kapsamında yer alan iş yeri eğitimi ve staja ilişkin öğretim elemanları görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir. Bu kapsamda, stajla birlikte öğrencilerin kazandığı becerilere dikkat çeken öğretim elemanlarının bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

...öğrencilerin özellikle stajdan sonra kendilerini daha iyi ifade ettiklerini görüyorum sınıfta. Hem sektörle iç içe olarak hem yeni insanlarla tanışarak iletişimlerini geliştirerek çok şey kazanıyorlar stajla. Takım çalışması yapabilmek de aynı şekilde, onun dışında insanlarla nasıl konuşulabilir nasıl iletişime geçilebilir nasıl kendini ifade edebilir en çok bu konularda ben geliştirdiklerini görüyorum (A7).

A5: “İş disiplini sağlamış oldu aslında ve bu stajların en güzel özelliklerinden bir tanesiydi. Bu çocuklar dakikliği öğrendiler, grup çalışmasını öğrendiler; beraber nasıl vakit geçirebileceklerini öğrendiler”

Stajın zaman yönetimi ve iş disiplini kazandırma yönüne dikkat çeken A2 kodlu öğretim elemanı konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Staj sonrası en çok da iş disiplini kavrayabilme dikkat çekiyor, özellikle okula hep geç gelen öğrenciler staj zamanı geç gitmiyorlar mesela çünkü hani okulda hocadan daha az çekiniyorlar herhalde, gerçekten ciddi bir ortamda olduklarını iş yerinde anlıyor olabilirler. Tam saatinde gittiklerini görüp şaşırdığım öğrenciler oluyor, saat 8’de asla kalkmaz gelmez dediğim öğrenci staj yerine gidip giyinmiş hazır halde orada olabiliyor. Yani işe önem verme, iş disiplini vs. belki işverenin tavrıyla da şekilleniyor olabilir, öğrencilerin büyük çoğunluğunun buna uyduğunu görebiliyoruz...(A2).

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre, iş yeri eğitimi ve stajla birlikte öğrenci birtakım istihdam edilebilirlik becerileri edindiği gibi teorik bilgilerin sahadaki uygulama karşılığını

görme, mesleği daha iyi tanıma ve istihdam edilebilme imkânı da bulmaktadır. Bu konuda A8: “Staj hayatlarını değiştiriyor çünkü iş dünyasını görüyorlar orada bir değişim başlıyor”, A2: “Sahayı gördükten sonra ben bunu yapamam, bu kadar yapamam benim yeterliklerim bunu tam karşılamıyor diye vazgeçen öğrencilerimiz de olup farklı yere rotayı çevirenler de olmuştu. Bu yüzden olumlu etkileri var diyebilirim, iş bulma konusunda da çok büyük fırsat veriyor” ve A9: “Staj yaptıkları otellerde çoğunlukla istihdam edilebiliyorlar, kendilerini sevdirdikleri için işi öğrendikleri yerde müdürleri/yöneticileri de onları severse göze girerlerse orada bir yerden başlama fırsatı buluyorlar” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Sosyokültürel sermaye kapsamında MYO’ların sunduğu imkânlarla ilişkin öğretim elemanları; A2: “Seminerler webinarlar vs. düzenliyoruz hafta sonu da bir webinarımız var yani sürekli bölümlerimiz de aktif olarak bunu yapıyor ve öğrencilerimiz de sektörde ben neredeyim veya ne yapmamız gerekir, sektörün açığı neresi bunu daha rahat görebiliyor bu tarz buluşmalarla görüşmelerle...”, A3: “Çalıştaylar düzenledik. Bu çalıştaylarda işte farklı hastanelerden yetkilileri davet ettik, sahada çalışan MYO bitiren öğrencilerimiz var, onları davet ettik”, A4: “Öğrencilerimiz aynı zamanda sosyal sorumluluk projelerinde de yer alıyor”, A6: “Kariyer günleri düzenliyoruz, mezun öğrencileri davet ediyoruz, iş dünyasından isimler geliyor, sektörde işbirliği yaptığımız firmaların temsilcileri geliyor...”, A7: “Alanda uzman kişileri konferans ve kariyer günlerine davet ediyoruz, güzel bir etkileşim oluyor...”, A8: “Sektörle sürekli irtibat halindeyiz çocukları alıp sektör ziyaretleri yapıyoruz, buraya konuşmacılar davet ediyoruz, okul mezunlarımızı davet ediyoruz kariyer hikayelerini anlatıyoruz, onları cesaretlendiriyoruz bu şekilde sosyal sermaye sağlıyoruz”, A9: “Yemek yarışması düzenlemiştik, iyi bir sponsor firma bulduk...Bir saha çalışmasında MITT fuarıydı, bizim de turizm standımız yer aldı... burs desteği almıştık... Çeşitli seyahat acentelerinin sponsorluğu olabiliyor, bu sayede etkinlikler organize ediyoruz” şeklinde paylaşımlarda bulunmuşlardır. Burada sosyokültürel anlamda öne çıkan etkinliklerin sektörle diyalogu canlı tutmaya yönelik kariyer günleri, konferanslar, çalıştaylar ve mezun buluşmaları şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarıyla gerçekleştirilen görüşmelerin analizi neticesinde elde edilen bulgulardan bir diğeri de okullarda mezun izleme ve takip sisteminin olup olmadığı ve bunun işlerlik durumudur. Bu konuda 10 öğretim elemanının çoğu okullarında bu sistemin olduğunu belirtmiş ancak genel olarak üniversite bünyesinde sistem aktif olsa bile sistemin işlevini yerine getirmediğini ve kendi çabaları ile mezunlarından haberdar olduklarını ($n =$

4) belirtmişlerdir. Diğer yandan, 2 öğretim elemanı mezun izleme ve takip sisteminin okullarında olmadığını, 2 öğretim elemanı ise böyle bir sistemin olup olmadığını bilmediklerini ifade etmiştir. Öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmektedir.

A1: “*Mezun bilgi sistemimiz şöyle var, mezun olduklarında öğrencilerimizden durumları değiştiği zaman işte şu an nerede çalışıyorsun çalışıyor musun DGS ile geçiş yaptın mı diye güncellemelerini istiyoruz*”, A5: “*Evet, öyle bir sistem bizde de var ama aktif olduğunu düşünmüyorum*”, A7: “*Mezun izleme sistemi var ama okulun yani üniversitenin var aslında ama çok aktif kullanılıyor mu bilmiyorum açıkçası...*”, A8: “*Bir ara bir şey kurulmuştu bir sayfa kurulmuştu hala devam ediyor mu inanmıyorum ama sanki biz bir sayfa açık ve oradan geri bildirimler alınıyor diye hatırlıyorum. Ama bağlantılarımız zaten çok güçlü...*”, A9: “*Mezun takip sistemi okulun var sanırım ama aktif mi bilmiyorum.*”

Evet bir portalımız var üniversitenin sayfasında, kalite süreci de bunu istiyor bizden, mezunlarımızı izliyoruz, yani nerelredeler, iş buldular mı irtibatta kalıyoruz danışmanları olarak, bu yüzden oranları rahat rahat söyleyebiliyorum...Mezun izleme çok çok önemli, yani mezun olup gitti bizden olarak bakmıyoruz biz onlardan nasıl faydalanabiliriz tekrardan, bir yere gelmiş bize nasıl ışık tutabilir, bağlantıyı nasıl kurabiliriz işbirliği yapabilir miyiz buna bakıyoruz (A2).

Mezun izleme ve takip sisteminin olmadığı ve olup da aktif olarak kullanılmadığı okullardaki öğretim elemanlarının duruma ilişkin eleştirel görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bu sistem bizim kanayan yaramız maalesef. Bunun da sebebini şöyle söyleyeyim; öğrenciler mezun olduktan sonra okuluyla bağlantısını koparıyorlar ben onu gözlemliyorum, bir kısım öğrenciyle görüşüyoruz ama sistematik olarak baktığımızda görüşebiliyor muyuz, hayır. Mezun izleme takip sistemini efektif olarak yürütülebilmesi için öğrencinin mezun olur olmaz oraya kaydolması lazım ve iş bulduğu zaman/işinde değişiklik olduğu zaman da oraya girip güncellemesi lazım bizim de bundan haberdar olmamız lazım. Biz ona alternatif olarak bazı sistemler düşündük aslında ben bir çalışma başlatmıştım, mesela LinkedIn üzerinden haberleşme stratejileri düşünmüştüm bu da biraz çalıştı ama dağıldı. Bu biraz da üniversitelerin sosyal imkânlarına bağlı aslında, imkânları çok güçlüyse ve bunları mezun öğrencilerine sunarken mezun bilgi sistemine kaydı ön şart koşuyorsa sistem işler, yani biraz daha systemselleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum (A6).

A3: *Maalesef yok yani üniversitenin mezun bilgi sistemi var ama biz ona dâhil olmadığımız için...Yıllardır bu işin içerisinde olduğum için öğrencilerimin hemen hemen hepsinin listesini ben tutuyorum tamamen özel çalışma ve gayretlerimle...onlara zaman zaman Google Form üzerinden anketler gönderiyorum*”

Bireysel olarak görüştüğümüz öğrenciler dışında sistematik bir takibimiz yok ne yazık ki. Üniversitemizin kariyer merkezi var fakat bu kariyer merkezi aktif olarak çalışmıyor. Birçok öğrencinin aslında bu aidiyet duygusuyla alakalı bir durum. Ankara Üniversitesi'nin merkez kampüsünde yaşayan ya da orada okuyan öğrenciler bu aidiyet duygusunu çok daha yoğun kazanıyorlar ama böyle ilçelerde kalan okullarda ne yazık ki bunu kazandıramıyoruz. Çünkü

kampüslerimiz bir üniversite kampüsü değil. Sosyal imkanlarımız, barınma olanaklarımız bunlar düşünüldüğünde bunlardan hiçbiri yok bizde (A4).

Mezun izleme ve takip sistemine ilişkin genel görüşün, sistemin işlevini yerine getirmediği, getirmesinin de ancak öğrencinin okuluna olan aidiyet duygusunun güçlü olması veya sisteme kaydolmayı teşvik edecek birtakım uygulamalar ile mümkün olabileceği yönünde olduğunu söylemek mümkündür.

Mezun takip sistemi hep var aslında ama yeterli değil. Aktif ama öğrencinin kaydolması gerekiyor. Zorluyoruz, kaydolun sizin nerede olduğunuzu bilelim diye... Buradaki takip sadece kişisel olarak. Örneğin benim ilişkilerim çok iyidir öğrencilerle mutlaka arıyorlar. İkili ilişkilerle ancak haberdar oluyorsunuz. Hocam bizim iş yerine eleman lazım, siz gönderir misiniz? Stajyer öğrenci lazım, gönderir misiniz? Diyorlar Nerede olduklarını oradan bilebiliyoruz çoğunlukla. Yine sosyal medya hepimizde var, oradan iş ilanları paylaştıkça öğrenciler görüyor soruyor, biz de onları görüyoruz. Yani mezun takip sistemi var ama çok fazla işlediğini söyleyemem. Birçok yerde, birçok hoca da zaten aynısını söylüyor. Öğrencilerin de sonuçta sisteme kaydolmalarını gerektirdiği için, yani burada sorun aslında aidiyetle ilgili (A10).

Mezun izleme sisteminin aktif ve işler olduğu okullarda bu sistem aracılığıyla, diğer okullarda ise MYO öğretim elemanlarının çoğunlukla bireysel çabaları ve ikili ilişkileri aracılığıyla edindikleri bilgiler ışığında mezunların istihdamına ilişkin veriler, istihdam oranlarının çoğunlukla ($n = 6$) %50'nin üzerinde ve %50 civarında ($n = 2$) olduğunu göstermektedir. Öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Mezun öğrencilerimizle anket çalışmaları yapıyoruz, bizim gördüğümüz istatistiksel durum buraya giren öğrencilerimizin %50-60 oranında istihdama geçiyor olmaları, %20'sinin de DGS ile bir üst öğrenimine devam ettiğini söyleyebilirim, geriye kalan %20'si de buradan mezun olduktan sonra bu işi yapmak istemeyenler, zaten babasının başka bir işi olanlar ya da başka bir iş kolunda çalışan öğrencilerimiz (A1).

A2: *“İstihdam edilebilirlik yüksek yani kendi programımızı baz alırsam %80-85 diyebilirim”*, A4: *“Aslında mezunlarımız eğer yüksekokulda bulundukları süre içerisinde kendilerini olması gerektiği gibi geliştirdilerse çok hızlı iş buluyorlar. Çoğunlukla zaten staj yerleri onlara iş teklif ediyor... Gerçekten mesleğin yeterliliklerini kazanmış olanlar çok hızlı iş buluyorlar.”*

...bölüme 180 öğrenci alıyoruz her sene ve bu 180 öğrencinin yaklaşık %50 sini istihdam ediyorlar her sene. Bu aslında çok büyük bir oran ve daha da artacağını umut ediyoruz çünkü %50 değildi ilk başta zamanla arttı. Diğer bölümlerde de %40-50 oran olduğunu düşünüyorum onlardan aldığım dönütlerden. Genel anlamda kendi alanlarında iş bulabiliyorlar ama bulamayanlar da oluyor mesela küçük yerlerde özellikle...(A6).

İstihdam oranı açısından yaklaşık %50 civarındadır diyebiliriz muhasebe özelinde. Her işte bir muhasebe elemanına ihtiyaç olduğu için biz de buna yönelik eğitim veriyoruz. 2 sene içerisinde eğitimlerini bitirip bir işe başlama konusunda MYO'ların öğrencilere kolaylık sağladığını düşünüyorum... Hem işletmelerde hem bankalarda, finans sektöründe hem de otellerde çalışabiliyorlar. Bazen farklı iş sahalarına da kaydıkları olabiliyor (A7).

Mezunlarımız çabuk iş buluyor yani oran verecek olursam %80 diyebilirim istihdam için. Genelde kendi alanlarında işe giriyorlar zaten iş sahası geniş... Yani elbette başka işlere

yönelenler de oluyordur ama çoğu kendi alanında. Ankara özelinde konuşacak olursam baktığımız zaman otellerin hepsinde bizim bir öğrencimiz var mutlaka, iyi yerlere gelmiş, bir yere girdikten sonra yükselmesi daha kolay (A9).

Yani oran olarak söyleyemem ama genellikle bizimkiler kendi alanlarında istihdam oluyor. Mesela kaynak programına 40 öğrenci alınıyor. Bunlar iş yeri eğitimine gönderildiğinde 20 kişi birinci dönem, 20 kişi ikinci dönem gönderiliyor. Sadece ‘...’ motor 20’sine birden talip. 20 kaynakçıyı birden istiyorum diyor, bu şekilde başka firmalar da var (A10).

İstihdam oranının son yıllarda düştüğünü ifade eden öğretim elemanları A3 ve A8’in görüşlerinden alıntılara ise aşağıda yer verilmiştir.

A3: “2016 yılına kadar kontenjanımız 20 kişiydi, bunların %60’ı diyeyim, çok rahat iş buluyordu hem özel sektörde hem kamuda. 2016’dan bu seneye kadar diyelim %40’a düştü bu oran. Çünkü talep çok arttı, ama kamu personeli olarak KPSS’deki kadro sayısı çok düştü”, A8: “Önceden istihdam oranımız yaklaşık %80’di ama şimdi mevcut hayat şartlarında %60’lara falan düşmüştür, bu biraz çocuğun kendini geliştirmesiyle de ilgili; bir de şu var iş beğenmeme var yani öyle bir durum var bir tembellik var.”

Mezunların kendi alanlarında istihdam edilme oranlarının oldukça düşük olduğunu dile getiren A4 ve A5 kodlu öğretim elemanları; A4: “Mezunlarımız açısından %20’lik bir oranın kendi alanında ancak istihdam edilebildiğini, geri kalan %80 gibi ciddi bir oranın ise artık tabiri caizse bulduğu işe girdiğini söyleyebilirim...İki yıllıkların istihdam oranı ile dört yıllıklarınki arasında çok ciddi bir fark yok ne yazık ki” ve A5: “Yani şöyle söyleyeyim, kendi alanlarında istihdam olma durumları maalesef çok düşük. Yani %5-10 anca, farklı alanlarda istihdam olma durumları yani %40-45 diyebilirim” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

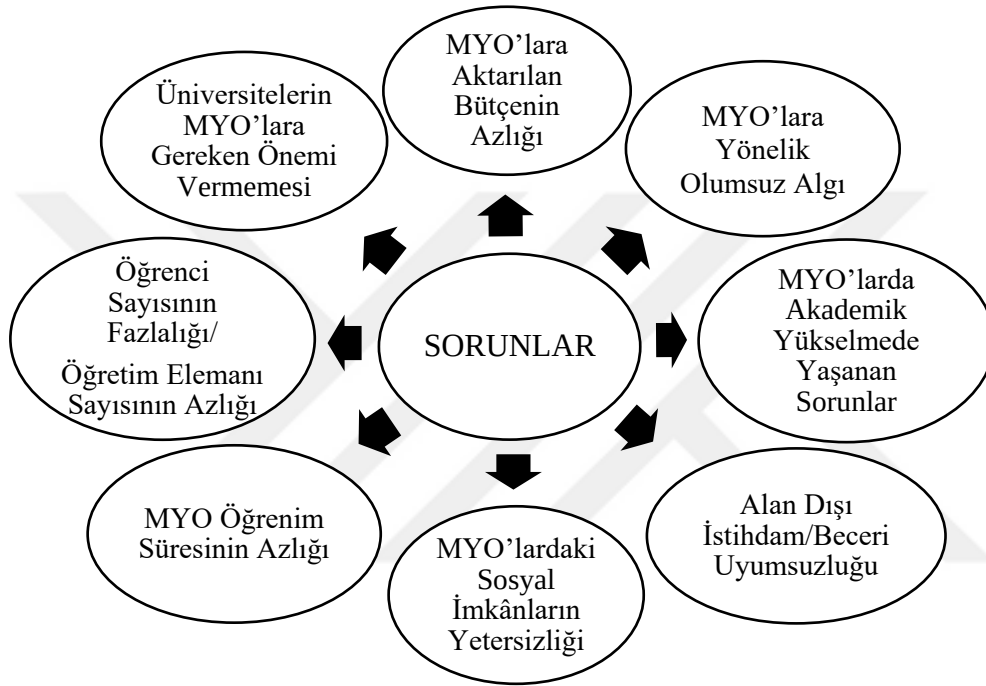
İstihdama ilişkin görüşlere bakıldığında öğretim elemanları genel olarak MYO’ların öğrencilere önemli bir iş sahası sunduğu ve her iki öğrenciden birinin istihdam edildiği kanısındadır ancak görüşlerinde de yer verdikleri gibi bu istihdam her zaman eğitim gördükleri alanlarda gerçekleşmemekte alan dışı istihdam da söz konusu olmaktadır. Bu durum mevcut ekonomik koşullarda kısa vadede bir avantaj sağlasa da orta ve uzun vadede beceri uyumsuzluğu, iş tatminsizliği vb. sorunlara yol açabileceği düşünülmektedir.

4.3.4. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Meslekî Eğitimde Öne Çıkan Sorunlar

MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO’lar özelinde meslekî eğitime ilişkin sorunlar incelendiğinde bu sorunlar, MYO’ların bütçe azlığı ($n = 3$), sosyal imkânların

yetersizliği ($n = 3$), MYO'lara yönelik olumsuz algı ($n = 4$), öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı/öğretim elemanı sayısının azlığı ($n = 3$), MYO'lara gereken önemin verilmemesi ($n = 3$), alan dışı istihdam ($n = 2$), MYO'larda akademik yükselmede yaşanan sorunlar ($n = 2$), MYO'lardaki öğrenim süresinin azlığı ($n = 3$) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda, MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre meslekî eğitime ilişkin öne çıkan sorunlar Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre meslekî eğitime ilişkin sorunlar

Yapılan analizler doğrultusunda belirlenen sorun alanlarına ilişkin MYO öğretim elemanlarının görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

MYO'lardaki 2 yıllık öğrenim süresi, bu durumun öğrencilerin okula alışıp bağ kurmasını zorlaştırması ve uygulamaya dönük faaliyetlerin yetersiz kalması yönüyle bir sorun olarak görülmüştür. Konuya ilişkin A1: “Eğitimin kısa süreli olmasından ötürü öğrencinin bu noktada duygusal bağ kurması da daha zor, motivasyon da az oluyor çünkü tam arkadaşına alışmış, çevresine alışmış bir bakıyor ki mezuniyeti geliyor...”, A3: “...iki yıllık eğitim yeterli gelmiyor, 3+1 sistem çok yeterli değil” ve A5: “Stajları mesela 2.sınıftan önceye çekmek istiyoruz ama temel yapıyı da oluşturmak zorundayız, en büyük sıkıntı aslında süre kısıtlaması burada yani 2 yıl yeterli değil” şeklinde düşüncesini dile getirmiştir. MYO

öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde bir diğer sorun alanı olarak görülen sosyal imkânların yetersizliği, MYO'lara gereken önemin verilmemesi ve üniversitelerden aktarılan bütçenin yetersizliğiyle ilişkilendirilerek, okulların fiziki donanımı da dâhil birtakım yönlerden yeterli desteğin sağlanamaması şeklinde sorunları da ortaya çıkarması yönüyle değerlendirilmiştir. Konuya ilişkin görüşler şu şekildedir:

A3: “*Meslek yüksekokulları, maalesef üniversitelerin öncelikle bir defa gereken önemi, fakülteye verilen önem kadar vermediği bir yer... Bu nedenle de imkanları çok kısıtlı...*”,

A5: “*Üniversitenin baktığımız zaman en göz ardı edilen kısımlarından biriyiz. Yani imkânlar bu alanda gerçekten sıkıntılı. Okulun sosyal faaliyet anlamında fazla desteği yok. Sosyal faaliyet olarak kulüpler yine var ama çok aktif değiller, olamıyorlar. Yani çocukların kendi çabalarıyla olabilen şeyler bunlar...*”, A10: “*Meslek yüksekokulları üniversitelerin içinde dahi çok fazla tanınmıyor aslında. Maalesef ÖSYM'nin puanlama sistemine göre en düşük notu almış öğrencilerin gittiği bir yer gibi görülüyor. Bunu genel olarak söylüyorum yoksa şu an bizim okulumuza birçok mühendislikten daha yüksek puanla giriyor öğrenciler*”

MYO mezunlarının eğitim aldığı alanda çalış(a)maması, diğer bir ifadeyle alan dışı istihdam ve piyasada beceri uyumsuzluğu yaşanmasına ilişkin A4 kodlu öğretim elemanı bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Meslek Yüksekokulu'ndan, bizim mezunlarımızdan aldığım geri dönüşler açısından bakacak olursam, bilgisayar programcılığından bizim mezun ettiğimiz öğrencilerin yaklaşık %20'lik bir kısmı sektörde çalışıyor. Geri kalanı çok alakasız işler yapıyor.*”

MYO'lardaki eğitim-öğretim sürecine ilişkin YÖK'ün politikasına eleştirel bir değerlendirmede bulunan A4 kodlu öğretim elemanı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Meslekî eğitimin kalitesi olarak baktığımızda birçok üniversitede bu bölümlerin olması ve kalitelerinde bir standardın oluşmamış olması en büyük problemimiz. Kalitede bir standart oluşmayınca doğal olarak diplomaların kıymeti de kalmıyor...YÖK politikasının yüksek öğretime bakışı ister ön lisans ister lisansüstü programlar olsun, hepsinde gelen öğrenciyi mezun etmeye yönelik...Sistem kaliteli, nitelikli iş gücü yetiştirmek yerine eğitim öğretim programından mezun olacak bir el üzerine kurulmuş. Yani bir şekilde mezun etti. Ama ne öğrendi ne yaptı ne etti bununla ilgilenmiyor. Bunun yarattığı etki doğal olarak öğretim elemanlarının motivasyonunu geriye itiyor, bunun sonucunda da derslerdeki performansları düşüyor. Katabileceği, katmak istediği ya da katmayı düşündüğü şeylerden geri duruyor hocalarımız.

MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'lardaki öğrenci sayısının fazla, buna nazaran öğretim elemanı sayısının az oluşunun öğretim elemanlarına ve MYO'lara ilişkin

genel algıya varan olumsuz yansımaları olduğu yönündeki akademisyen görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Bir sorunda öğretim elemanı o da şu yüzden eksik söyleyeyim, buradaki ders sayıları çok yüksek olduğu için bize öğretim üyesine ihtiyacımız oluyor, rektörlük de profesör de doçent de verebiliriz diyor ama buraya profesör gelip 5 ya da 6 saat ders verdiğinde bu bizim sorunumuzu çözen bir şey değil. Yani dışarıdan bir profesör geldiğinde onu adapte etmek ders verir misin demek çok bizim yapabileceğimiz bir şey değil o yüzden daha çok öğretim görevlisine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum ben (A1).

Normalde bizim tamamıyla uygulamaya dayalı olarak bir portföyle birlikte mezun etmemiz gerekir öğrenciyi. Meslekî eğitimde bence olması gereken budur. Fakat ne yazık ki bir hocaların üzerinde yüz tane, yüz elli tane öğrenci varken bununla dönem boyunca siz neler yaptınız, işte haftalık ödevler vereyim, uygulamalar yaptırayım, bunları takip edeyim, hangi duruma geldi, bunları ölçeyim, bunu yapma şansımız ne yazık ki olmuyor. Uzun cevaplı testleri bile doğru dürüst kullanamıyoruz. Çoğunlukla çoktan seçmeli test üzerinden ilerliyoruz. Bu da öğrencilerin sınıfı geçebildiği, dersi geçebildiği bir yapı çıkarıyor ortaya...(A4).

A6: “Bir de kontenjan problemimiz var öğrenci kontenjanlarının çok fazla olmaması gerekiyor bu akademik personele de ders yükü olarak dönüyor derslerin niteliği azalıyor, alt yapı yetersiz kalıyor.”

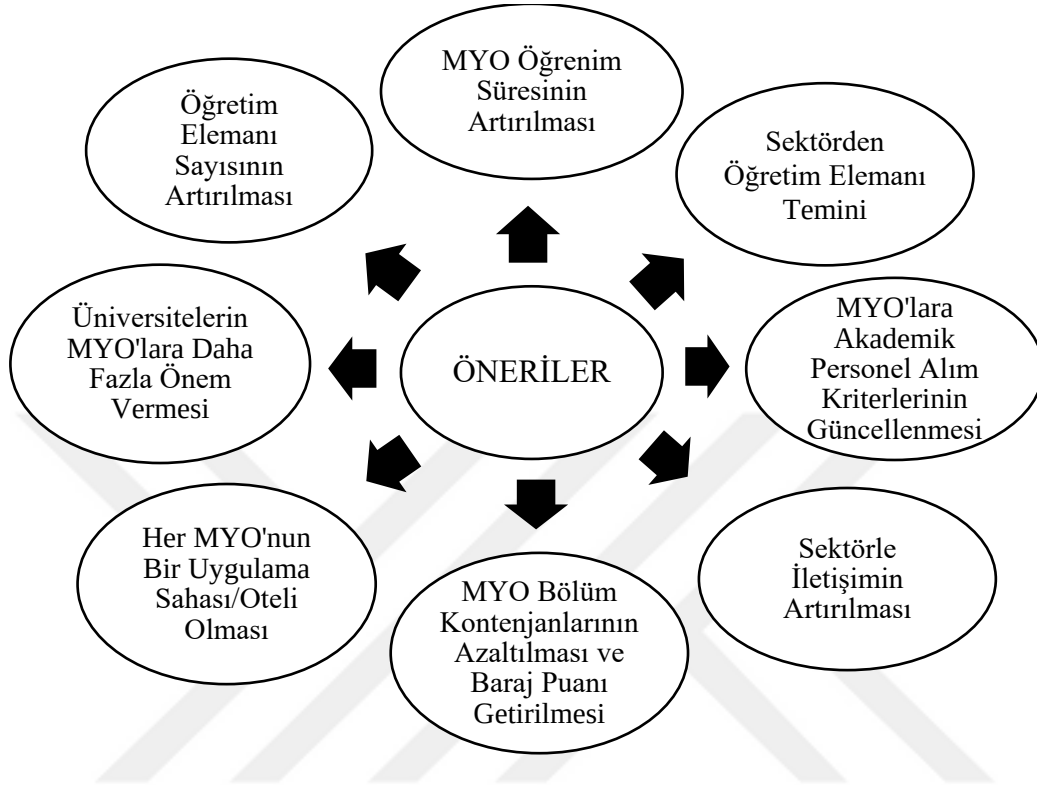
Yani bu kadar fazla alalım öğrencileri tamam ama bunun için altyapımız yok bizim...Çok kalabalık olan bölümleri staja göndermede çok sıkıntı yaşıyoruz...Profesör yok bizde mesela hiç. Burada doktoramızı yapıyoruz kadro bulamadığımız için öğretim görevlisi doktor olarak kalıyoruz. Bu tabi ki insanın motivasyonunu azaltıyor ya da hocaların çoğu fakültelelere geçmek istiyorlar. MYO'larda köreldiklerini söylüyorlar. En büyük sıkıntılardan bir tanesi bu (A5).

Genel olarak bakıldığında MYO öğretim elemanları, okullardaki öğretim elemanı eksikliğinin geçici görevlendirmelerle çözülemeyeceği, bu durumun görevlendirmeye gelen akademisyen için adaptasyon problemi oluşturduğu ve MYO'lardaki kadro problemlerinin akademisyenlerin motivasyonunu olumsuz etkilediği görüşündedirler.

4.3.5. Öğretim Elemanlarının Meslekî Eğitimin Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesine Yönelik Önerileri

Öğretim elemanlarının MYO'lar özelinde meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik sunduğu öneriler incelendiğinde bu önerilerin başında her MYO'nun bir uygulama oteli veya bir uygulama sahası olması ($n = 6$), MYO'larda öğrenim süresinin artırılması ($n = 5$) ve sektörle iletişimin artırılması ($n = 4$) gelmektedir. Diğer öneriler ise sektörden öğretim elemanı temin edilmesi ($n = 2$), öğretim elemanı sayısının artırılması ($n = 2$), MYO'lara akademik personel alım kriterlerinin güncellenmesi ($n = 2$) ve MYO'lara baraj puanı uygulaması getirilerek bölüm kontenjanlarının azaltılması ($n = 2$) şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda, MYO öğretim elemanlarının gözünden meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik öneriler Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Öğretim elemanlarının meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik önerileri

Sektörün içinden öğretim elemanı temini yapılması ve öğretim elemanı temininde alım kriterlerinin güncellenmesi yönündeki önerilere ilişkin görüşlerden alıntılar şu şekildedir:

A1: “Bize dışarıdan özellikle sektörden bizim alanımızda ders vermek üzere gelen, daha çok o sektörün içinde yoğrulmuş, daha uygulamasını bilen, öğrenci orada çalışmaya gittiğinde ondan istenenlerin ne olduğunu tam olarak bilen hocalarımız oluyor; bu noktada ben onları çok kıymetli buluyorum”, A2: Sektörle çok iç içe olan hocaların derslere girmeleri sağlanabilir, usta öğreticilerin derslere girmeleri şeklinde. Yani sektörü görmüş sahayı tanımış kişilerin ama herkesin değil, pedagojik olarak buna hazır olan kişilerin –belki bir testle belki ufak bir eğitimle- derse girmesi yapılabilir”, A8: “Sektör deneyimi olan insanların eğitim sürecine alınmaları ve sektörden hocaların getirilmesi çok önemli aynı Vakıf Üniversitelerinin yaptığı gibi, bir dönem vardı aslında; bunun büyük katkısı var. İş hayatındaki bazı yöneticilerde o istek de var yani bir şeyler öğretmek, hocalığı tatmak...”

Akademik çalışma tabii ki hepimizin hakkı, hepimiz yapacağız ama bunu da belki ikiye bölmek gerekiyor; uygulama akademisyeni ve teorik akademisyeni olarak. Akademik yükselmede hocaları ayırmak gerekiyor bu anlamda. Bizim okullar uygulama akademisyeninin yeri olmalı. Meslek yüksekokullarında özellikle akademisyen yapacaksanız teknik öğretmen yetiştirip önce bunların içinden en iyilerini, hatta sanayi tecrübesi çok olanları seçmeniz gerekiyor... Bir CNC ustası yetiştiriyorsa en iyi usta hoca olmalı önce, ondan sonra o öğrenciyi daha iyi yetiştirmeli. Bizzat uygulamayı bilmeden sadece teorik anlatımla olabilecek bir şey hiç değil meslekî eğitim öğretim...Belli uzmanlık alanları için sanayiden yetkin kişilerin ders vermesi desteklenebilir. Ama bunun sistematikleşmemesi gerekiyor yani kontrollü olunması lazım. Yoksa dediğim gibi, firmaların arka bahçesine dönersiniz (A10).

A3: “Meslek yüksekokullarına gelen elemanın meslek erbabı yetiştirecek özellikte bir öğretim elemanı olması gerek. YÖK’ün o programa atanacak hocanın niteliklerinin ne olması gerektiğiyle ilgili, hangi dersler için hangi hocaların verilmesiyle ilgili bir çerçeve mutlaka belirlemesi lazım”

MYO’lardaki öğrenim süresinin artırılmasına yönelik öneriler, özellikle uygulamaya dönük eğitimin geliştirilmesi yönüyle öne çıkmıştır. Öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir: A1: “...ERASMUS programlarındaki gibi karşılığında gidebilecekleri yerlerin olduğu bir model geliştirilebilir aynı zamanda 3+1 sistem, 3 dönem teorik bilgi ağırlıklı son dönem meslekî eğitim stajı olmak üzere ama 3 yıllık olursa burada 5+1 sistem devreye girebilir.”

MYO’daki öğrenim süresi de yani bunlar tartışılabilir ama esas olan sürenin tartışması değil, niteliğin tartışılması. Ne kadar nitelikli eğitim verdiğiniz önemli. 3+1’i kullanıyoruz. 3 dönem teori 1 dönem staj ya da iş yer eğitimi. Belki bunu tartışmak gerekiyor. Çünkü biz 3+3 sisteminden geliyoruz, yine 2 yıl ama 6 dönemde. 1 yıl 3 dönem, yani değişimli olarak okul sanayi, okul sanayi dediğimiz sistem, en son sanayiye gittiğinde zaten orada kalıyor ya da birinci sanayi deneyiminde memnun kalmadıysa ikinci sanayi deneyiminde farklı bir alana yönelebiliyor. Bu hem işveren açısından hem de öğrenci açısından daha niteliklidir...Belki burada 3+3 sistemi artı 1 yıllı 3 yıl olarak düşünülebilir. Yani bunu 2 yıla mı sıkıştırırız, 3 yıla mı bilemem ama staj/iş yeri eğitimi 3 dönem olmalı. Birinci dönem iş yerlerini tanımadır, ikinci dönem tanıdığı iş yeriyle ilgili bir fikri oluşmuştur; alanını, çalışacağı yeri seçer öğrenci, üçüncüsünde de ben burada çalışacağım diye karar verir orada da devam eder...Geçmişte böyleydi, bu sistemin artılarını gördüğümüz için bunu söylüyorum (A10).

Stajla beraber okul sektör işbirliğine ve öğrencilerin sahada daha fazla vakit geçirerek sektörü yakından tanınmasının sağlanmasına dikkat çeken öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerini şu şekildedir:

A4: “İşgücüyle bizim kesinlikle etkileşimi arttırmamız lazım. En azından son dönemin tamamını ya da bir kısmını öğrenci bir yerlerde bir iş yerinde geçirmeli. Böylelikle okul bitmeden kapatması gereken bir açık varsa bunu görebilir.”

Savunma sanayiinde işgücüne ihtiyaç var dolayısıyla böyle sektör odaklı kurulan okulların katkısı çok büyük. Sektörle bu işbirliği anlaşmalarının artırılması gerektiğini düşünüyorum. İşbirliklerinin sürdürülebilirliği de çok önemli bu arada çünkü kolay olmuyor...MYO’lar eğer sektöre eleman yetiştiriyorsa orada öğrenim gören her öğrencinin 2 sene boyunca sektörle iç içe olması gerektiğini düşünüyorum; çünkü bu süreç sadece staja indirgenemez bunun için de çeşitli

modeller var 1 dönem eğitim yapıp 1 dönem komple iş yerine göndermek gibi...Bizim modelimizde işbirlikçi firmaya göre 4 dönem boyunca gidiyorlar, 2 dönem gidiyorlar bir de bunun yanında 20 günlük yaz stajları oluyor yine aynı firmalarda yapabiliyorlar başka firmalarda da yapabiliyorlar. Yani bu noktada biz bu iş yeri potansiyelimizi geliştirebilirsek daha fazla öğrencimizi iş yeri stajına yönlendirebilirsek o zaman daha da başarılı olacağız (A6).

Stajın dönem olarak ve süre olarak artırılması yönünde öneriler olduğu gibi süre olarak artırılacak olsa bile bunun mevcut eğitim öğretim süresine ilave olarak yapılmasını destekleyen yani stajın öne çekilip de daha erken başlatılarak yapılmaması gerektiğini vurgulayan A2 kodlu işveren konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

İlk zamanlar 1.sınıfta da yolladığımız öğrenciler oldu sektöre, bu kişiler de bu sefer doyum noktasına çok çabuk ulaştılar sektörde bu sefer de okuldaki bilgiler onlara çok hafif geldi, boş geldi. Hocalarla çatışma durumları oldu yani hocanın performansını çok beğenmeyen öğrenciler olabiliyor, sektörde şu kişi var böyle yapıyor ama siz şöyle yapıyorsunuz diyor karşılaştırmaya başlıyor değerlendirme yapmaya başlıyor kafasında ve hocalar tabi bu durumdan memnun kalmıyor. Bunlardan dolayı tam olarak ‘oldum’ demesin istiyoruz öğrenci, yavaş yavaş bir şeyleri kaptıktan sonra, kuramsal temelleri tam olarak aldıktan sonra biz oldu dedikten sonra gitmesini destekliyoruz iş hayatına ama bunun hemen olmasını tercih etmiyoruz.

MYO’ların bir uygulama oteli veya amaca hizmet edecek nitelikte kendine has bir uygulama sahası olması, sanayi alanı için okulların doğrudan sanayinin içinde kurulması gerektiği yönündeki önerilere ilişkin görüşler şu şekildedir:

A7: “Uygulama oteli olmalı mutlaka, orada her birim için çalışacak yetişen öğrencimiz var. MYO’lara maddi destek artırılmalı üniversitelerde”, A8: “MYO’larda bir uygulama alanının olması lazım bir uygulama oteli gibi, bu çok önemli ya da öğrencinin bir şekilde her yarım dönemini sektörde geçirmesi gerekiyor; hocalar da eğitimleri orada yapabilir, orada derse girebilir”

Kesinlikle bir uygulama oteli olması gerekiyor her okulun. Mesela MEB’in liseler için var ama her MYO’nun yok hatta çok az sayıda var olanlar da genelde tatil yörelerinde. Ama şu var ki her bölümü kapsayacak ara eleman var yetiştiriliyor sonuçta yani okulu işletecek hizmet verecek muhasebesinden mutfağına, büro işlerine kadar istihdam alanı var. Sektörle aktif işbirliği yapılması şart. Ayrıca maddi imkânlar yetersiz kalıyor o nedenle ödenek ayrılması çok iyi olur. Maddi destek kesinlikle lazım okullar için...(A9).

Öncelikle okul kesinlikle sanayinin içinde olmalı. Sanayinin içinde olduğu için de hem öğrenciye hem hocaya servis imkânı olmalı. Günün belli saatlerinde servisler kalkmalı, mutlaka bağımsız bir kampüsü olmalı. Bu kampüsün içinde de sosyal alanlar olmalı, bu alanların ve atölye, sınıf ve laboratuvar altyapılarının da düzgün olması gerekiyor. Hem öğrenciye hem hocaya hem de sanayiye yakışır nitelikte olması gerekiyor (A10).

MYO’ların yerleşim yerleri itibarıyla sosyal açıdan yaşanan sıkıntılara yer veren A6 kodlu işveren bu durumu MYO’lara yönelik algıyı şekillendirmede bir dezavantaj olmaktan nasıl çıkarabiliriz noktasında şöyle bir öneriyle ifade etmiştir:

MYO'lar genelde şehirden merkezden uzak yerlerde olduğu için öğrenciler için MYO kampüsünde okumak bir dezavantaj oluyor ama bu noktada iş biraz da hocalara düşüyor. Mesela ben tanıtım günlerinde öğrenciler ve aileler görüşmeye geldiklerinde şöyle yapıyorum okul evet tarlanın ortasında mı ortasında ama bu okulun şöyle sanayi işbirlikleri var böyle eğitim kalitesi var bunlardan bahsediyorum ve oradaki algıyı bayağı değiştiriyorum sonra hocam sizinle konuşmasak gelmezdik buraya diyorlar.

Meslekî eğitimin yapısı gereği uygulama kısmı eğitim öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır bu nedenle öğretim elemanı görüşlerinin de işaret ettiği gibi sektörle aktif iletişim ve işbirliği için MYO'ların sanayi içinde konumlandırılması, her okul için bu mümkün değilse bile mutlaka bir uygulama oteli vb. uygulama sahasının olması, hem eğitim kalitesi hem de okulların imajı bakımından büyük önem taşımaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İşverenlerin, beşerî sermaye sağlama açısından meslek yüksekokullarına bakışı nasıldır?” Sorusuna yanıt aranmıştır. Bu alt probleme ilişkin çeşitli alanlardan işverenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde; işverenlerin adaylarda görmek istedikleri temel becerilere, çalışanlarına düzenledikleri meslekî eğitimlere ve öğretimsel sermaye, sosyokültürel sermaye ve piyasa değeri sermayesi alt boyutları kapsamında beşerî sermaye sağlama açısından meslek yüksekokullarına bakışın nasıl olduğuna yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda işverenlerin meslek yüksekokullarına ilişkin bütüncül değerlendirmeleri “olumlu” ve “olumsuz” değerlendirmeler şeklinde kategorilere ayrılarak bir tablo halinde sunulmuştur. Son olarak işverenlerin gözünden meslekî eğitime ilişkin sorunlar ve meslek yüksekokulları özelinde meslekî eğitim sistemini geliştirmeye yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu kapsamda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.4.1. İşe Alım Sürecinde İşverenlerin Adaylarda Görmek İstedikleri Temel Beceriler

İşverenlere, işe alım sürecinde adaylarda görmek istedikleri temel becerilerin neler olduğu sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan Tablo 40'a aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 40

İşe Alım Sürecinde İşverenlerin Adaylarda Görmek İstedikleri Temel Beceriler

Kategori	Katılımcı Kodu	Katılımcı Sayısı (n)
Teknik/Meslekî Beceriler	İ1, İ2, İ3, İ4, İ5, İ6, İ7	7
Olumlu Kişilik Özellikleri (Dürüstlük, sadakat vb.)	İ2, İ3, İ6, İ7	4
Girişimcilik	İ1, İ3, İ5, İ7	4
Yabancı Dil	İ2, İ3, İ7	3
Ekip Çalışmasına Yatkınlık	İ3, İ4, İ7	3
Öğrenme İstekliliği	İ2, İ7	2
Temel Bilgisayar Becerileri	İ2, İ3	2
Özgüven	İ3, İ7	2
Yaratıcı Düşünme	İ1, İ7	2
Liderlik Becerisi	İ7	1
Problem Çözme	İ7	1
Mesai Saatlerine Uyum	İ6	1
El Becerisi	İ2	1

Tablo 40 incelendiğinde; işverenlerin adaylarda en çok görmek istediği becerilerin başında meslekî beceriler ($n = 7$) gelmektedir. “Meslekî Beceriler” genel ifadesiyle kategorize edilen beceriler katılımcılar tarafından, teknik beceriler (İ1, İ2, İ3 ve İ7) ve iş bilgisi (İ6) olarak da ifade edilmiştir. Bu konuda İ4 “...aldığımız bölümlere göre öncelikle meslekî yeterlilikler arıyoruz”, İ2 “...teknik bilgisi ve ilgisi o anlamda bizim için önemli... pozisyon bünyesinde değerlendirmelerimiz söz konusu olabiliyor... teknik becerilerini ölçmemiz için bazı sınavlar gerçekleştiriyoruz biz özellikle” şeklinde meslekî becerilere verdikleri önemi dile getirmişlerdir. Girişimcilik ($n = 4$) ve dürüstlük, sadakat, güvenilirlik, iyi ahlâk ve düzgün karakter gibi olumlu kişilik özellikleri ($n = 4$) de işverenler tarafından en fazla önem verilen beceri ve özellikler arasında yer almaktadır. Girişimciliğe verdikleri öneme ilişkin İ5;

Bir çocuk düşünün 4 sene üniversite okumuş 4.00 ortalamayla okulunu bitirmiş başka ne yaptın diyoruz başka bir şey yapmadım diyor, işte stajımı yaptım, e zaten yapacaksın onu başka ne yaptın? E anca onlarla uğraştım diyor, biz onu kenara alıyoruz. Başka biri geliyor okulunu 6 senede bitirmiş ama adam bilmem ne topluluğunda bilmem ne başkanlığı yapmış, başka bir yerde başka bir şey yapmış, bir firmada part-time çalışmış, bu çok kıymetli bu çünkü gerçek hayatı tatmış, girişimci, bu insanla bir şeyler yapmak daha kolay...

Şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca ekip çalışmasına yatkınlık ($n = 3$) ve yabancı dil bilgisi ($n = 3$) de öncelikli olarak aranan beceriler arasındadır. Diğer yandan, öğrenme istekliliği ($n = 2$), temel bilgisayar becerileri ($n = 2$), özgüven ($n = 2$) ve yaratıcı düşünme becerisinin ($n = 2$) de işverenlerin adaylarda görmek istedikleri beceriler arasında yer aldığı görülmektedir. Konuya ilişkin işveren görüşlerinden ilave alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

İ6: “...önce biz genel ahlakına bakıyoruz, saygılı mı efendi mi?...işte işe düzenli gelip gidiyor mu mesai saatlerine uyuyor mu önce bunlar sonra da yapacağı işe göre iş bilgisine bakıyoruz ama bu ikinci planda ilk baktığımız karakteri sonra ustalığı...”

İ7: ” önemli olan teknik yeterliliği bizim için ve tabi kişiliği, dürüstlüğü, güven vermesi bunlar çok daha önemli. İnovasyon becerisi, yeni fikirler üretebilmesi işte ne diyelim ekip çalışmasına yatkın olması bunlar da çok önemli.”

İ2: “teknik anlamda arayışımız daha çok, olabildiğince bir tecrübe tabii ki istiyoruz, teknik bilgisi ve ilgisi o anlamda bizim için önemli... Eğer ihracata bir personel alacaksak dil becerisine bakıyoruz... yine yetkinlik anlamında satış pozisyonu için ikna kabiliyeti çok önemli”

İşe alım sürecinde en çok aranan beceriler meslekî beceriler olmakla birlikte dürüstlük, iyi ahlak ve sadakat gibi olumlu kişilik özellikleri de işverenlerce aranan beceriler arasında üst sıralardadır. Meslekî bilgi, beceri ve yeterlikler her ne kadar bir işi icra etmede temel faktörler olsa da işverenler aynı zamanda her alanda işini iyi yapan düzgün karakterli insana olan ihtiyaca da dikkat çekmişlerdir.

İşverenlerin önem verdiği becerilere mevcut çalışanlarının halihazırda sahip olma durumu ve bu yöndeki beklentileri sorulduğunda işveren İ2:

...insan faktöründe %100 beklemek çok zor... artık meslekî yetkinlik, meslekî yetenek aramıyorum, kişilik ve kimlik arıyorum. Her şeyden önce kişilik, kimlik tamamsa diğer meslekî eksikliği tamamlayabiliyorsun. Meslekî kimliği, becerisi var ama kişilik, kimlik bozursa size fayda değil, zarar veriyor... Şahsiyeti sağlam insan; şu anda eksikimiz, en büyük eksikimiz o.

Şeklinde ifade ederek mevcut tabloyu özetlemiş ve yüzde vermemiştir. Görüşmelerin genelinde beklentileri değil mevcut durumda beklentilerinin karşılanma oranını yaklaşık olarak belirtmişlerdir. Bu bakımdan işverenlerin kendi ifadeleriyle bu oran, İ7 için yaklaşık %80, İ1 ve İ6 için %70, İ4 için %40-50’lerde, İ3 için %20, İ5 için ise %10’dur. Dolayısıyla halihazırdaki çalışanlarını göz önüne aldıklarında işverenlerin çoğunlukla beklentilerinin %50’nin üzerinde karşılanıyor olduğunu söylemek mümkün olmakla birlikte, İ4’ün “...lokasyon olarak biz kırsal bölgedeyiz o yüzden eleman temininde oldukça zorlanıyoruz. Bazen bu kriterlerimize uyamıyoruz dolayısıyla çalışanlarımızın beklentilerimizi karşılama düzeyi yüzde kırk yüzde ellilerde diyebiliriz, tabi bu bizim için zor bir durum...”; İ3’ün “...vallahi ben yüzde elliye razıyım, yani mevcutta yüzde yirmi falan diyebilirim anca...” şeklindeki ifadeleri ise aradıkları elemanı bulmada zorluk yaşadıklarını göstermektedir.

4.4.2. İşverenler Tarafından Düzenlenen Meslekî Eğitimler

İşverenlerin, işe yeni başlayanlara ve/veya halihazırdaki çalışanlara ne tür meslekî eğitimler düzenlediklerine ilişkin görüşleri Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41

Çalışanlar İçin Düzenlenen Kurumsal Meslekî Eğitimler

Kategori	Katılımcı Kodu	Katılımcı Sayısı (n)
Teknik Eğitim	İ1, İ2, İ4	3
İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimleri	İ1, İ2	2
Takım Çalışması Eğitimi	İ2, İ5	2
Sosyal-Kişisel Gelişim Eğitimleri	İ2	1
Bilgisayar Programları Eğitimi	İ2	1
İletişim Becerileri Eğitimi	İ2	1
Kalite Kontrol Eğitimi	İ4	1
Usta-Çırak Usulü İşbaşı Eğitimi	İ6	1

Tablo 41 incelendiğinde işverenlerin çalışanları için düzenledikleri meslekî eğitimlerin daha çok teknik eğitim ($n = 3$) kapsamında olduğu görülmektedir. Burada teknik eğitim ile kastedilen eğitimler; iş makinası operatörlüğü eğitimi, hidrolik eğitimi, bilgisayarlı çizim teknikleri eğitimi, AutoCAD eğitimi vb. şekilde sektöre ve işe göre değişen göreve yönelik eğitimlerdir. Diğer yandan, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu kapsamında yasal zorunluluğu bulunan İş Sağlığı ve Güvenliği (İSG) Eğitimi ($n = 2$) ile takım çalışması eğitimleri ($n = 2$) de verilen eğitimler arasında öne çıkmaktadır. Düzenledikleri meslekî eğitimlere ilişkin işveren İ5 şu şekilde açıklamalarda bulunmuştur:

Meslekî eğitim deyince aklınıza sadece torna gelmesin satın almadaki bir arkadaşın İngilizce öğrenmesi de bir meslekî eğitim veya satıştaki bir insanın etkili konuşmayı, hitap etmeyi öğrenmesi de aynı şekilde veya kalitedeki bir arkadaşın istatistik öğrenmeye gönderilmesi de meslekî eğitim anlamına geliyor. O yüzden personeli kendi mesleğini daha doğru yapabilmesi için bunlarla destekliyoruz.

Ayrıca bir üst seviye eğitime (lisans/lisansüstü) personeli teşvik ettiklerini dile getiren işverenler (İ2, İ7) de olmuştur. Bu konudaki görüşlerini işveren İ2 şöyle dile getirmektedir:

Tabi ki biz personeli şu anlamda da yönlendiriyoruz. Geçen ... Bey bir tane meslek yüksekokulu öğrencimizin lisans okuması için -çünkü görüyor o başarıyı kendisi- o kadar çok ısrar etti ki; hatta üniversitesini araştırdı, yönlendirmeye çalıştı, ders programına kadar, bir müdürümüz yapıyor bunu, ders programına kadar arayarak öğrendi saatlerinden. Ona göre de çalışma saatlerimi ayarladık personelimize. Yeter ki sen git kendini geliştir, burada ben seni destekleyeceğim şeklinde bir yaklaşımımız var. Gerçekten de bu şekilde yönlendirdiğimiz personelimiz var. Burada çok güzel iş hayatına devam eden, çok katkı sağlayan hem kendine

hem iş yerimize katkı sağlayan çok iyi noktada olan personelimiz var. Biz de her anlamda onları desteklemeye çalışıyoruz.

Personelin, işini daha iyi yapabilmesi için çeşitli eğitim faaliyetlerine tabi tutulması meslekî gelişim ve personele verilen değer açısından önemli bir yere sahip olsa da işverenlerce düzenlenen bu eğitimlerin ileri seviye eğitimler olarak değil de temel seviye eğitimler olarak düzenlenmesi, MYO'larki eğitim-öğretim faaliyetlerinin yeterliliğini düşündürmektedir.

4.4.3. İşverenlerin Görüşlerine Göre Beşerî Sermaye Sağlaması Bakımından Meslek Yüksekokulları

Beşerî sermaye sağlaması bakımından meslek yüksekokullarına ilişkin işveren görüşleri, öğretimsel, sosyokültürel ve piyasa değeri sermayeleri bağlamında ele alınmıştır. Burada öğretimsel sermaye meslekî yeterlilikler bakımından değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, işverenlerin tamamına yakını ($n = 6$; İ1, İ2, İ4, İ5, İ6, İ7) meslekî yeterlilikler bakımından meslek yüksekokulu mezunları ile meslekî ortaöğretim mezunları arasında bir fark olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda İ1: *“Lise ve iki yıllık mezunlar arasında teknik becerilerde fark olabiliyor onu kabul etmek lazım ama iki yıllıkta da yeterli bir eğitim olmuyor...Lisede iyi bir eğitim almışsa onu üniversitede tamamlayabiliyor.”* İ2: *“Mesela benim gözlemlediğim kadarıyla meslek yüksekokulu mezunu yerinde sabit durmayabiliyor yani biraz daha araştırmacı olabiliyor... Ama meslek lisesi mezunu biraz daha sabit, işine başlayıp o şekilde devam edebilirim mantığında oluyor.”* İ4: *“...meslek yüksekokulu mezunlarının becerilerinin daha artmış olduğunu görüyoruz. Liseden mezun olan biraz daha yüzeysel bilgiye sahipken, meslek yüksekokulu mezunu olanların biraz daha derinlemesine konu hakkında bilgilerinin olduğunu, becerilerinin olduğunu görüyoruz, kendine güvenleri daha fazla, becerileri de fazla.”* İ5: *“Meslek yüksekokullarında da 2 yıl yeterli değil ama meslekî yönden daha bilgili oluyorlar liseye göre tabi...”*

Diğer yandan, çalışanların mezuniyet durumlarının iş üzerindeki yansımalarına ilişkin değerlendirmesini lise, ön lisans ve lisans mezunlarına ilişkin karşılaştırmalı bir örnek üzerinden sunan işveren İ4 şunları dile getirmiştir.:

Mesela liseden motor bölümü mezunu olan bir öğrencimiz veya gencimiz burada motorla ilgili birtakım şeylere vakıf ancak işte bir motoru tamir etmesini istediğimizde meslek yüksekokulu mezununun daha kendine güvenli olduğunu, daha fazla teknik bilgiye sahip olduğunu görüyoruz. Burada hem teknik hem pratik biraz daha harmanlanmış oluyor. Mühendisi ise işin tam içine sokamıyoruz. Ama meslek yüksekokulu mezununu daha kolay işin içine adapte edebiliyoruz. Teknik veya pratik becerilerinin daha fazla olduğunu görüyoruz onlarda.

Mezuniyet alanının hem hazırbulunuşluk hem de güdülenme bakımından işin icrasına yansıdığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla meslekî eğitim mezunlarında meslekî yeterlik alt yapısı ve işi sahiplenme durumunun belirgin olarak öne çıktığı söylenebilir.

Meslekî teknik eğitim almış personelini karşılaştıran İ7 kodlu işveren bu alanda meslek yüksekokulu mezunu personeli ile lisans (mühendislik) mezunu personelinin sahip olduğu alt yapının iş üzerindeki yansımaları şu şekilde ifade etmiştir:

Yani beceri farkı olarak MYO mezunu arkadaşlarımız daha altta diyemem ya da bir mühendis daha donanımlı diyemem ama şu var bir analitik bakış, okuma öğrenme istekliliği, yaratıcılık gibi yönleri mühendislerde daha ön planda görüyoruz. İki yıllık mezun arkadaşlar biraz daha iş ve çalışma odaklı yani görev verilsin yapalımı, ama bir mühendis proje yazıp onu geliştirebilir noktada oluyor daha fazla, yani ama bunu da çok keskin söylemiyorum çünkü insanın kendisini geliştirmesine bağlı her şey...

Meslek yüksekokulu mezunları ile meslekî ortaöğretim mezunları arasında bir fark olmadığını değerlendiren İ3 ise bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir: “Meslek yüksekokulu mezunlarından farkı yok meslek lisesi mezunlarının ama zaten onlar da yetersiz. Çok net söyleyeyim, ben fark görmüyorum. Farkı, evet elinde bir üniversite diploması var sadece.”

Beşerî sermayenin bir diğer alt boyutu olan sosyokültürel sermaye ise öğrencilerin meslek yüksekokullarında edindiği girişimcilik, takım çalışması, iletişim vb. beceriler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, katılımcılar genel olarak meslek yüksekokullarında sosyal ve kültürel yönden öğrenciyi geliştiren fazla unsur olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir (İ4, İ7). Konuya ilişkin işveren görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

...Şu da var biz girişimci bir ruh görmek istiyoruz belki ama okullarda buna ne kadar zemin oluşturuluyor acaba bu tartışılır. Meslekî eğitim genel olarak sosyal yönden biraz zayıf kalıyor benim kanıma, çünkü düşünün ki öğrenci anca işbaşı eğitimi ile farklı bir ortama, iş ortamına giriyor neyse ki buna imkân var yoksa sadece okullardaki teorik süreç öğrenciyi sosyal olarak geliştiren ne bileyim özgüvenini geliştiren bir süreç değil çok fazla ve iki yıl bunun için yeterli de değil zaten onu ayrıca konuşuruz...(İ4).

İ7: “Meslek yüksekokulları genel olarak ana kampüs merkezlerinden uzaktalar yani öyle değil mi birçoğu şehrin dışında hatta, tabi sanayide olanları da var bu avantajlı bir durum belki ama çocuk hiç sosyal bir deneyim yaşayamıyor hep iş var odağında, çevresinde...”

Beşerî sermaye bileşenlerinden piyasa değeri sermayesi ise meslek yüksekokullarının öğrencilere sunduğu staj ve işbaşı eğitimlerine ilişkin görüşler üzerinden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, stajın önemine ilişkin İ4: “...okul boyunca stajlarının devam etmesi onlara büyük artılar katıyor, buradaki iş yeri stajlarının önemli olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer yandan meslekî uygulama ve staj sürelerinin yetersizliğine vurgu

yapan İ7: “Meslekî eğitimde şunu söyleyebilirim ki uygulama ağırlığı yeterince yok yani ben bunu 4 yıllık fakülteler için mühendislik içinde söylüyorum biz de geçtik bu süreçlerden, hangimiz okulda öğrendiğimizle kendimizi yüzde yüz hazır hissettik bu sektörde bu tartışılır...” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır. Stajın öğrenciye aynı zamanda piyasada potansiyel bir istihdam imkânı sunmasına ilişkin ise İ2 şunları ifade etmiştir:

Meslek yüksekokulu öğrencilerimiz burada staj yaparken zaten gözlemliyoruz onları, bayağı da uzun bir stajları var, 30 gün bir stajları var 60 gün bir stajları var, 28 gün bir stajları var... Neredeyse okuldaki teorik saat kadar işletmede de staj görüyorlar bizim protokol yaptığımız okullar. O nedenle bu uzun sürede burada staj yaparken, birimde zaten öğrencileri gözlemliyoruz. Öyle oluyor ki, staj bittikten sonra birim yöneticisi diyor ki bana, hocam bu genci alalım diyor. Çünkü bu genç hakikaten ihtiyaç duyduğumuz kriterlere uygun...

MYO’ların işgücü piyasasıyla olan bağlarının kuvvetlendirilmesi, MYO öğretim elemanlarının yanı sıra işverenlerin de belirttiği gibi öğrenci için iş yaşamını gözlemleme, deneyim kazanma ve işverenlerce tanınip fark edilme imkânı oluşturmaktadır. Bu durumun da işverene işe alacağı personeli tanıma ve yetiştirme, öğrenciye ise kendisine uygun işi bulma ve istihdam edilebilme potansiyeli yüklediği söylenebilir.

4.4.4. İşverenlerin Meslek Yüksekokullarına İlişkin Genel Değerlendirmesi

İşverenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, işverenlerin meslek yüksekokullarına ilişkin bütüncül değerlendirmelerinin kodlanması ile elde edilen bulgular, “olumlu” ve “olumsuz” değerlendirmeler şeklinde kategorilere ayrılarak Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42

İşverenlerin Meslek Yüksekokullarına İlişkin Genel Değerlendirmesi

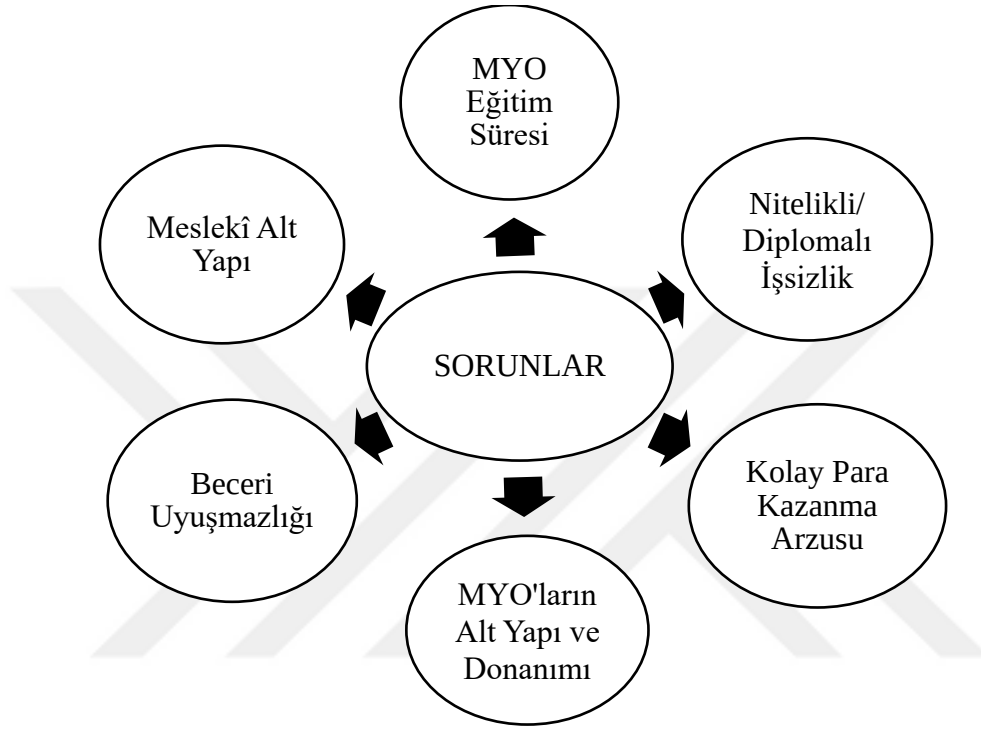
Kategori	Katılımcı İfadesi	Kod	Katılımcı Sayısı (n)
Olumlu	“İki yıllık mezunlardan bakıyorsunuz o konuda değişik fikirler, değişik öneriler çıkabiliyor” (İ1) “Meslek yüksekokulundan gerçekten de kriterlere uygun, çok güzel kendini geliştirmiş hem zorunlu stajını yapmış hem de gönüllü stajında farklı firmalarda çalışmış, bilgi edinmiş öğrencilerimiz geliyor” (İ2) “Office bilmeyen MYO mezununun olmayacağı kanaatindeyim, bunlar artık konuşma, yazma gibi çok temel...” (İ3)	Meslekî Beceriler	3
	“Ara eleman bizim için daha önemli...” (İ1) “...yani meslek yüksekokulu mezunlarının bu tür üretim tesislerinde daha çok aranan eleman olduğunu görüyoruz...Meslek yüksekokulu mezununu bulduğumuzda seviniyoruz; çünkü onlar direkt belli bir bilgiye ve beceriye sahip olduklarından o bölüme de ilgililer. Onları işe başlattığımızda gözümüz arkada olmuyor” (İ4)	Aranan Eleman	2
	“Okul boyunca stajlarının devam etmesi onlara büyük artılar katıyor” (İ2)	Eğitim Kalitesi	1

	“Meslek yüksekokulu mezunlarının becerilerinin daha artmış olduğunu görüyoruz...mesleğe daha fazla hakimiyetin söz konusu olduğunu görüyoruz” (İ2)	Meslekî Ortaöğretimle Karşılaştırma	1
	“Okullarda gerekli bilgiler verilemiyor bu gençlerimize” (İ1) “Öğrencilerdeki meslekî bilgilerin üzerine biz kendimiz ilave ediyoruz”(İ2) “...bu eleman mezun ama bir balata bağlamasını bilmiyor “...maalesef her şeyi bizde fabrikamızda öğreniyorlar, burada öğrendiğini uyguluyorlar. Yani okullar bize bir şey getirmiyor maalesef... stajyerler de mesela onlar da zaten ne görürse fabrikada görüyorlar mesleğe dair” (İ3)	Meslekî Bilgi	3
	“Esas eğitimden kaynaklı şeyler çok eksik, esas sıkıntımız eğitimin kalitesi, eğitim de öğretmene bağlı...” (İ1) “Meslekî eğitim en hassas, en krizde bir konu. Özellikle sanayileşmede, yani ihracat diyoruz, istihdam diyoruz, üretim diyoruz ama altyapımız yeterli değil maalesef...” (İ3)	Eğitim Kalitesi	2
	“...çoğu meslek lisesinden gidiyor ama onlar da çok yeterli bir eğitim almadıkları için iki yıllıkta da yeterli bir eğitim olmuyor” (İ1) “Meslek yüksekokullarında 2 yıllık program yetmiyor yani programlarına bakarsanız onların birçoğunun 2 yılda yetişmesi imkânı yok” (İ5)	Eğitim Süresi	2
Olumsuz	“Birkaç katlı binalardan ibaret okullar. Çoğu kampüs alanından da genelde uzak.” (İ2) “Meslek yüksekokulunun iki üç katlı bir binada değil, atölyesinin olması lazım, laboratuvarlarının olması lazım” (İ3)	Okulların Fiziki Yapısı	2
	“...işletmede görür anca öğrenci o tezgâhı. Biz bir okula üç tane, beş tane, on tane CNC tezgâhı almaya çalışıyoruz” (İ2) “Meslek yüksekokullarında bir laboratuvar yok, tamamen kâğıt üzerinde; dolayısıyla orada fazla beklentimiz de yok” (İ3)	Okullardaki Donanım	2
	“...okul sanayi işbirliğini biraz daha artırmak lazım” (İ2)	Okul-Sanayi İşbirliği	1
	“eğitim sistemi maalesef...önce öğrencinin okur yazar olması lazım....”(İ3)	Genel Eğitim Sistemi	1
	“Meslek yüksekokulu mezunlarından farkı yok meslek lisesi...yani MYO mezununun farkı, elinde bir üniversite diploması var sadece. “Uygulama konusu iyi değil. Meslek lisesinde yine atölye falan vardır, meslek yüksekokulunda yok...Yani lise çıkışında bir meslek yüksekokulu mezunu olma bence bir kilit avantaj değil” (İ3)	Meslekî Ortaöğretimle Karşılaştırma	1
	“Bakın hakikaten mühendisten fazla maaş alan meslek lisesi, meslek yüksekokulu mezunları var bizde biliyor musunuz? Ama biz onların performansının %50’sini bir yeni mezunda göremiyoruz, keşke olsa...” (İ3)	Meslekî Beceriler	1

Tablo 42 dikkate alındığında, işverenler tarafından meslek yüksekokullarına ilişkin yapılan değerlendirmelerden “olumlu” kategoride olanların 4 grupta toplandığı ve bu gruplarda meslekî beceriler ile MYO mezunlarının aranan eleman oluşunun öne çıktığı görülmektedir. Diğer yandan “olumsuz” kategorideki değerlendirmelerin çoğunlukta olduğu görülmekle birlikte, meslekî bilgi, eğitim kalitesi, eğitim süresi, okulların fiziki yapısı ve donanımının olumsuz değerlendirme grupları arasında öne çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle elde edilen bulgular, işverenlerin MYO’lara ilişkin genel değerlendirmelerinin daha çok “olumsuz” ve sorunlara işaret eder nitelikte olduğunu göstermektedir.

4.4.5. İşveren Görüşlerine Göre Meslekî Eğitime ilişkin Sorunlar

İşveren görüşlerine göre MYO'lar özelinde meslekî eğitime ilişkin sorunlar; eğitim sistemi, MYO eğitim süresinin azlığı, mezunlardaki meslekî alt yapı eksikliği, okullardaki atölye, laboratuvar vb. alt yapı ve donanım eksiklikleri, nitelikli işsizlik, beceri uyumsuzluğu ve kolay yoldan para kazanma isteği şeklindeki başlıklarda toplanmıştır.



Şekil 12. İşveren görüşlerine göre meslekî eğitime ilişkin sorunlar

Çalışacak personel bulunamayışına ilişkin olarak diplomalı/nitelikli işsizlik sorununa işaret eden işveren İ6 şunları dile getirmiştir:

...artık insanlar çırak olamıyorlar. Bir de herkes üniversiteye gidiyor. Çalışacak eleman bulamıyorsunuz. Yani 250 tane üniversite var diyorlar, bu kadar üniversite olunca bakıyorsunuz meslek lisesini bitirenlerin neredeyse hemen hepsi üniversiteye gidiyor. Hiç kazanamayan yok gibi yani. Neden? Artık ona göre kadrolar veya kontenjanlar oluyor çünkü. Bu kadar üniversite mezununa nitelikli işsiz sayımızda da artış var dolayısıyla (İ1).

Eğitim sistemindeki sorunlara, okullardaki atölye, laboratuvar vb. alt yapı ve donanım eksikliklerine, meslekî alt yapı eksikliği ve MYO öğrenim süresinin yetersizliğine ilişkin işveren görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

İ1: "... Esas eğitimden kaynaklı şeyler çok eksik. Okullarda gerekli bilgiler verilemiyor bu gençlerimize...çoğu meslek lisesinden gidiyor ama onlar da çok yeterli bir eğitim almadıkları için iki yıllıkta da yeterli bir eğitim olmuyor"; İ3: "Meslek lisesinde yine atölye

falan vardır, meslek yüksekokulunda yok. Yani lise çıkışında bir meslek yüksekokulu mezunu olma bence bir kilit avantaj değil”; İ5: “Meslek yüksekokullarında birincisi 2 yıllık program yetmiyor yani programlarına bakarsanız onların birçoğunun 2 yılda yetişmesi imkânı yok”; İ7: “Meslekî eğitimde şunu söyleyebilirim ki uygulama ağırlığı yeterince yok”; İ3: “...ben bunların hepsini meslekî beceri diye görüyorum ama maalesef yeterince verilmediğini biliyorum gelen mezunlardan... Öğrenciler her şeyi bizde, fabrikamızda öğreniyor biliyor musunuz? Burada öğrendiğini uyguluyor. Yani okullar bize bir şey getirmiyor maalesef...çok daha fazla pratiğe yönelik olması gerekir, sadece teorik olmaz.”

MYO’lardaki atölye, laboratuvar vb. alt yapı eksiklikleri başlı başına bir problem olmakla beraber, eğitim içerikleri ve öğrenim süresinin yetersizliğinin de işverenlerce özellikle vurgulanan sorun alanları olduğu dikkat çekmektedir.

Kolay ve zahmetsiz para kazanma isteğinin yaygınlaşması ve bu sebeple sanayinin fazla tercih edilmiyor olmasına ilişkin işveren görüşleri şunlardır:

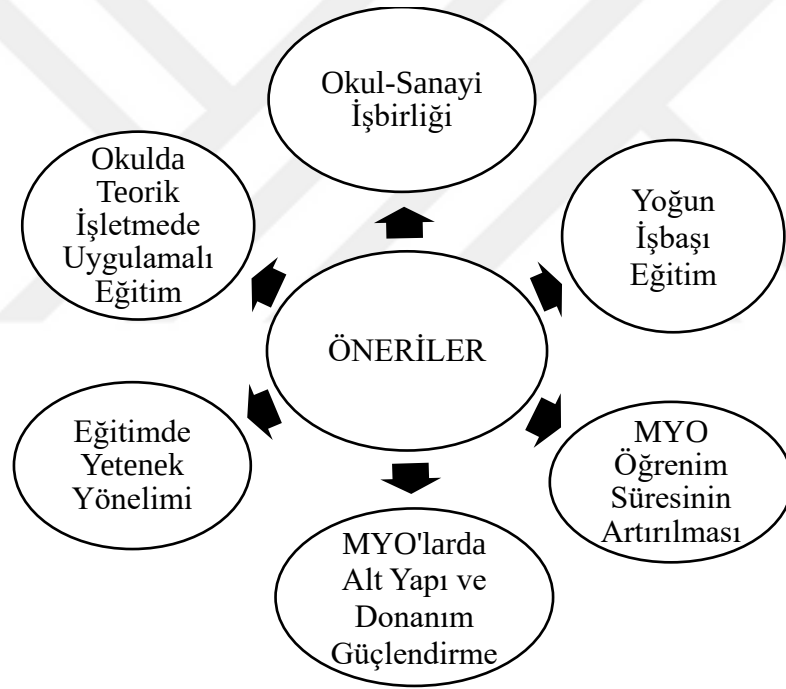
İ1: “Genel eğilim insanlarda çalışmaktan ziyade oturarak kazanmak, imzalatarak kazanmak. Herkesin beklentisi masa başında oturayım, imza atayım, maaş alayım, gençlerimizin beklentisi. Tabi insanlara bu daha kolay, daha temiz. İnsanlar ellerinin yağı olmasını, kirli olmasını, taşa değmesini istemiyorlar...durmuyorlar sıkıya gelemiyorlar gidiyorlar.” İ3: “...yani bırakın meslek yüksekokulu mezununu doğru dürüst işçi bulmakta zorluk çekiyoruz.” İ4: “... eleman temininde oldukça zorlanıyoruz, bazen bu kriterlerimize uyamıyoruz” Diğer yandan, eğitim istihdam ilişkisinde beceri uyumsuzluğuna ve uyumsuz eşleşme sonucuna götüren sürece ilişkin İ4 kodlu işveren şunları dile getirmiştir: “Bakıyoruz mesela turizm bölümünü bitirmiş, biz onu alıp fabrika içerisinde sırlama bantlama bölümünde çalıştırabiliyoruz. Aslında o turizmle ilgili bir yerde daha başarılı olur ama...Bu da ayrı bir sorunumuz gerçekten. Çünkü onun işe ihtiyacı var, bizim elemana ihtiyacımız var.”

Okullara ve eğitimcilere yatırım yapılmasını, koşullarının iyileştirilmesini vurgulayan İ1 kodlu işveren düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “...her şeyin başı öğretmen halbuki, öyle sadece dersten derse koşturmayacaksın, maaş vs. en iyi şartları öğretmene sağlayacaksın ki öğretmen de başarılı olsun öğrencisi de. Öğretmen bir şey bilmiyorsa yetiştirdiği öğrenci de bilmiyor, mezun olup işe başladığında da bu ortaya çıkıyor.” İ1 kodlu işveren burada öğretmen derken üniversitelerdeki eğitim kadrosunu yani akademisyenleri

kastederek; meslek yüksekokulu akademisyenlerinin ders yükleri ve özlük haklarının iyileştirilmesine dikkat çekmiştir.

4.4.6. Meslekî Eğitimin Geliştirilmesi ve Güçlendirilmesine Yönelik İşveren Önerileri

Meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik işverenlerin sunduğu öneriler; öğrencileri yeteneklerine göre ayırma ve yönlendirme, işbaşı eğitimlerin süresinin artırılması, okul-sanayi işbirliklerinin güçlendirilmesi, teorik eğitimin okulda uygulamalı eğitimin ise tamamen sanayide verilmesi, dijital sanayi sektörüne yönelim, okulların alt yapı ve donanım olarak geliştirilmesi, MYO öğrenim süresinin artırılması ve sektörle eğitim işbirliklerinin güçlendirilmesi yönünde olmuştur.



Şekil 13. Meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik işveren önerileri

Meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik olarak sunulan öneriler kapsamında İşveren görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

İ5: “Biz yeteneklerine göre insanları ayırmak zorundayız, üniversite sınavı yeteneklerine göre ayırmak için yeterli değil.”

İ3: “Yani eğitim sistemimize yapılan eleştiriler gözden geçirilmeli. Meslekî eğitim, teknik eğitim uygulaması olmazsa olmaz zaten. Okulların laboratuvarları, atölyeleri olması lazım... Biz de yardım etmek istiyoruz elimizden geldiğince”

İ5: “Bu müfredatı tam anlamıyla vermeye çalıştığınız zaman bunun 2 senede yetişme şansı yok, bunun sanayi ile birleşerek biraz daha uzun sürede olabilmesi avantajlı”

...ciddi bir taban eğitimini okulda verip, uygulama eğitimini işletmede verebilme yoluna gidilirse daha güzel olur diye düşünüyorum. Almanya mesela uygulama eğitimini hep işletmeye bırakmıştır...üretim ortamında öğrendiği zaman, üretilen şeyin faydaya dönüştüğünü çocuk görürse daha kalıcı öğrenme oluyor. Ama okuldaki yaptığı uygulamalarda, teorik dersten sonra uygulama eğitimi yaparken ürettiği parça işe yaramıyorsa, tezgâhtan hurdaya atılıyorsa öğrenmesi de kalıcı olmuyor (İ2).

İ1: “İki yıl yeterli ama içinin dolu olması lazım artı işbaşı eğitimi çok önemli”

Şu an 3+1 sistem var meslek yüksekokullarında 3 dönem teorik 1 dönem de iş yeri eğitimi şeklinde, iş yeri stajı şeklinde, bir de yaz stajı, o da gönüllülüğe bağlı yapılıyor. Ama belki bu 3+1 değil de 2+2 şeklinde veya bir dönem daha eklenerek olursa yani artırılırsa daha iyi olabilir. Çünkü iş yeri, iş çalışma disiplini öğrendikleri, pratiğe dökebilme becerisini geliştirdikleri yer; bu ancak tecrübe edince oluyor, iş yerlerinde oluyor (İ4).

İ5: “Bizim okulumuzda her konudaki ilk iki derse sanayiciler giriyor, biz onlara gönüllü öğretim üyesi diyoruz, onların olması derse olan ilgiyi acayip artırıyor herkes pür dikkat kesiliyor çünkü hayatı boyunca bir daha o insanla tanışamayacağını biliyor; dolayısıyla o çok etkili oluyor”; İ7: “Okullarda sahadan birer hoca yani hocalık görevi diyelim ona neden yapılmasın, 1-2 saatlik de olsa. Çünkü sektörle karşılıklı iletişim meslekî eğitimde çok önemli”

İ5: “MYO’ların sanayi ile buluşturulması lazım. Okulun içinde sanayi, sanayinin içinde okul olmalı...MYO’ları mutlaka firmalarla birleştirmemiz lazım, mutlaka. Yani ortak iş yapacakları ortama getirmek lazım mutlaka”; İ2: “Yani okul sanayi işbirliğini biraz daha artırmak lazım...”; İ5: “STK ve eğitim ortaklıkları önemli.”

İ3: “Meslek yüksekokulunun iki üç katlı bir binada değil, atölyesinin olması lazım, laboratuvarlarının olması lazım, uygulama çalışmalarının daha fazla olması lazım. Öğretimde uygulamaya en az teorik kadar zaman verilmesi gerekir... Eğitim programlarının en az %50’sinin uygulamalı olmasında fayda var”; İ7: “...bu programları kullanabilmek buna yatırım yapmak gerekiyor bunlara bütçe ayırmak gerekiyor okullardaki bilgisayar laboratuvarlarında, ders saatleri artırılabilir bu anlamda uygulama dersleri yani”

İ5: “Dijital sanayi sektörüne yönelim gerekiyor günümüzün koşullarında bu yönde gelişme ve ilerleme kaydetmek şart savunma sanayiinde olduğu gibi”

Öğretim programlarının işlevinin etkin biçimde yerine getirilebilmesi için sanayi ile tam entegre bir sistem oluşturulması, teknolojik alt yapı yetersizliklerinin iş yeri eğitimi şeklindeki uygulamalı eğitimlerle telafi edilebilmesi ve bunun için iş yeri ve staj uygulamalarının kapsamının genişletilmesi, işverenlerin üzerinde özellikle durdukları alanlar olmuştur. Buradan hareketle şunu söylemek mümkündür: İşverenlerin sunduğu öneriler aynı zamanda bir paydaş olarak sistemin iyileştirilmesine destek olma yönündeki yaklaşımlarını da yansıtmaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Gerçekleştirilen araştırmanın beşinci alt problemi “*İstihdam edilebilirliğin artırılmasında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama rolü ve etkisi nasıl bir modelle açıklanabilir?*” şeklindedir. Bu alt problem için, çözümlenen diğer alt problemler kapsamındaki nitel ve nicel verilere dayalı bulguların birlikte ele alınmasından hareketle, meslek yüksekokullarının beşerî sermaye bağlamında mezun istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik istihdam odaklı bir eğitim modeli geliştirilmeye çalışılmıştır. Aşağıda bu model dayanaklarıyla birlikte ortaya konulmaktadır.

4.5.1. Meslek Yüksekokulları İstihdam Odaklı 3 + 3 Eğitim Modeli

Meslek Yüksekokulları için istihdam odaklı eğitime dair model önerisi geliştirilirken bu çalışma kapsamında görüşme yapılan katılımcıların, aynı zamanda sistemin bir paydaşı olmaları yönüyle görüşleri esas alınmıştır. Bu kapsamda esas alınan görüşlerden alıntılara ve oluşturulan modelde bu doğrultuda belirlenen yönlere Tablo 43’te yer verilmektedir.

Tablo 43

Model Önerisine Esas Paydaş Görüşleri

Görüşler	İlgili Konu
Ö1: “...çünkü para kazanma dönemi uzun...kendimi geliştirmem lazım bu da biraz uzun süreceği için...”	
Ö4: “...bu sene içerisinde kendimi internet üzerinden kurslar satın alıp o şekilde geliştirmek istiyorum”	
Ö12: “Dilimi geliştireceğim için bunun da beni öne atacağını düşünüyorum... yabancı dillerimi geliştirdikten sonra da iş olur alırlar diye düşünüyorum”	Okul harici meslekî gelişim ihtiyacı
İ3: “...maalesef her şeyi bizde fabrikamızda öğreniyorlar, burada öğrendiğini uyguluyorlar. Yani okullar bize bir şey getirmiyor maalesef... stajyerler de mesela onlar da zaten ne görürse fabrikada görüyorlar mesleğe dair”	

Ö5: "...okula giriş amacım da öyleydi benim, DGS'yi düşünüyordum."	DGS/kariyer gelişimi
Ö6: "Bizim sağlık meslek lisesi çıkışı olarak hiçbir atamamız yok, ben sağlık bakım teknisyenliği okudum. En azından ön lisans mezunu olmam gerekiyordu bir iş bulabilmem için. Artık düşündüğümüz zaman üniversite mezunlarına da iş yok...şimdi o kadar çok mezun var ki..."	Atama/yerleştirmede kontenjan problemi
Ö3: "...birçok programlama dilinin en azından girişini ve gelişmesini yapabildik sonucunu yapamamak da çünkü sonuçta 2 yıllık bir eğitim sıkıştırılmış bir eğitimdi...Uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı bu yüzden" A2: "Okuldaki kuramsal bilgilerin üzerine sektörde uygulamayı katarak farklı bir bakış açısıyla farklı bir boyutta bakıyorlar"	Uygulama süresinin artırılması
Ö9: "...atölyelerin ve laboratuvarların yeni teknolojiye çok daha uygun olması gerek..."	MYO eğitim altyapısının geliştirilmesi
Ö12: "Kesinlikle iyi ki staj var çünkü konuşarak hiçbir şey hallolmuyor onu yaşayarak öğreniyorsun zaten. Stajın insan ilişkilerini okuldan daha ziyade arttırdığını düşünüyorum" A6: "MYO'lar eğer sektöre eleman yetiştiriyorsa orada öğrenim gören her öğrencinin 2 sene boyunca sektörle iç içe olması gerektiğini düşünüyorum; çünkü süreç sadece staja indirgenemez bunun için çeşitli modeller var 1 dönem eğitim yapıp 1 dönem komple iş yerine göndermek gibi..." A2: İlk zamanlar 1.sınıfta da yolladığımız öğrenciler oldu sektöre, bu kişiler de bu sefer doyum noktasına çok çabuk ulaştılar sektörde bu sefer de okuldaki bilgiler onlara çok hafif geldi, boş geldi. Hocalarla çatışma durumları oldu yani hocanın performansını çok beğenmeyen öğrenciler olabiliyor, sektörde şu kişi var böyle yapıyor ama siz şöyle yapıyorsunuz diyor karşılaştırmaya başlıyor... A4: "En azından son dönemin tamamını ya da bir kısmını öğrenci bir yerlerde bir iş yerinde geçirmeli. Böylelikle okul bitmeden kapatması gereken bir açık varsa bunu görebilir."	İş yeri eğitimi/Staj
A3: "...bu iki yıllık zaman zarfında çok fazla bir değişim yapamıyorsunuz öğrencide... iki yıllık eğitim yeterli gelmiyor, 3+1 sistem çok yeterli değil" A5: "Stajları mesela 2.sınıftan önceye çekmek istiyoruz ama temel yapıyı da oluşturmak zorundayız, en büyük sıkıntı aslında süre kısıtlaması burada yani 2 yıl yeterli değil" İ5: "Meslek yüksekokullarında da 2 yıl yeterli değil ama mesleki yönden daha bilgili oluyorlar liseye göre tabi..." İ5: "Meslek yüksekokullarında 2 yıllık program yetmiyor yani programlarına bakarsanız onların birçoğunun 2 yılda yetişmesi imkânı yok" A10: "...biz 3+3 sisteminden geliyoruz, yine 2 yıl ama 6 dönemde. 1 yıl 3 dönem, yani değişimli olarak okul sanayi, okul sanayi dediğimiz sistem, en son sanayiye gittiğinde zaten orada kalıyor ya da birinci sanayi deneyiminde memnun kalmadıysa ikinci sanayi deneyiminde farklı bir alana yönelebiliyor. Bu hem işveren açısından hem de öğrenci açısından daha niteliklidir...Belki burada 3+3 sistemi artı 1 yılla 3 yıl olarak düşünülebilir. Yani bunu 2 yıla mı sıkıştırırsınız, 3 yıla mı bilemem ama staj/iş yeri eğitimi 3 dönem olmalı. Birinci dönem iş yerlerini tanımadır, ikinci dönem tanıdığı iş yeriyile ilgili bir fikri oluşmuştur; alanını, çalışacağı yeri seçer öğrenci, üçüncüsünde de ben burada çalışacağım diye karar verir orada da devam eder..."	Öğrenim süresi
A1: "Biz 'ara eleman' diye tabir edilse de bunu çok ara eleman olarak kullanmıyoruz 'aranan eleman' diyoruz...ve aranan eleman oluyorlar gerçekten de"	Aranan eleman
A10: "...bizim asıl amacımız sanayinin iş gücünü geliştirmek. Meslek eğitiminin hedefi o. Artık fabrikalarda robotlar da çalışıyor ama o robotları da programlayacak olanlar yine insanlar. Dolayısıyla insana hep ihtiyaç var ve iki yıllığa hep ihtiyaç var."	Okul-sanayi işbirliği
İ2: "Öğrencilerdeki mesleki bilgilerin üzerine biz kendimiz ilave ediyoruz...okul yeterli değil...okul sanayi işbirliğini biraz daha artırmak lazım...Okul boyunca stajlarının devam etmesi onlara büyük artılar katıyor..."	
A1: "Nihai durumda biz de araba ustası yetiştiriyoruz ama beden işinden kurtulan bir araba ustası yetiştiriyoruz diye bakıyorum ben"	Mesleki eğitimin etkinliği

A4: "Meslekî eğitimin kalitesi olarak baktığımızda birçok üniversitede bu bölümlerin olması ve kalitelerinde bir standardın oluşmamış olması en büyük problemimiz. Kalitede bir standart oluşmayınca doğal olarak diplomaların kıymeti de kalmıyor"

İ1: "Lise ve iki yıllık mezunlar arasında teknik becerilerde fark olabiliyor onu kabul etmek lazım ama iki yılda da yeterli bir eğitim olmuyor..."

İ4: "...meslek yüksekokulu mezunlarının becerilerinin daha artmış olduğunu görüyoruz. Liseden mezun olan biraz daha yüzeysel bilgiye sahipken..."

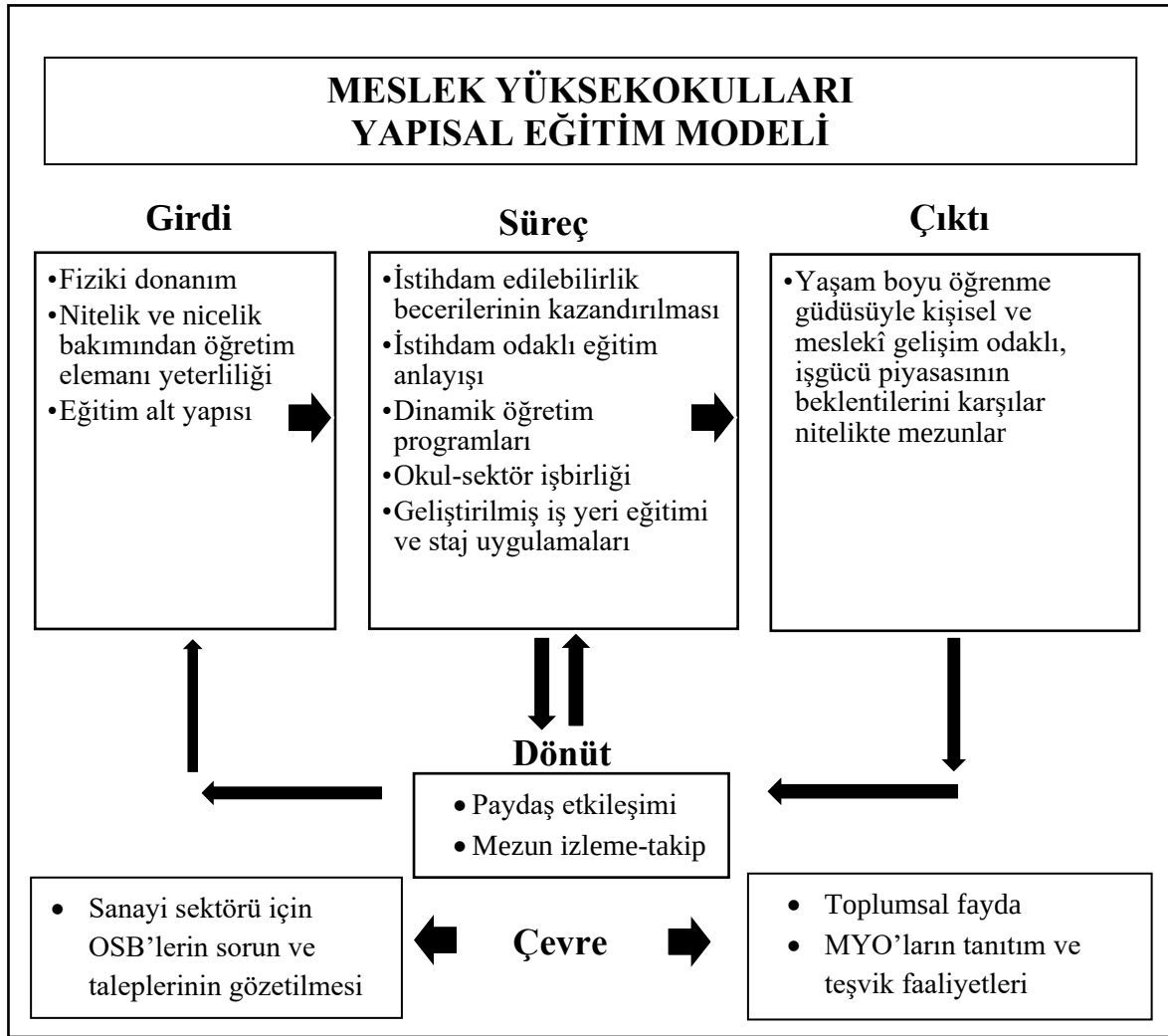
A1: "Buradaki ders sayıları çok yüksek olduğu için bize öğretim üyesine ihtiyacımız oluyor, rektörlük de profesör de doçent de verebiliriz diyor ama buraya profesör gelip 5 ya da 6 saat ders verdiğinde bu bizim sorunumuzu çözen bir şey değil."	Öğretim elemanı ihtiyacı
---	--------------------------

A7: "Uygulama oteli olmalı mutlaka, orada her birim için çalışacak öğrencimiz var."	Uygulama sahası ihtiyacı
---	--------------------------

A10: "Öncelikle okul kesinlikle sanayinin içinde olmalı. Sanayinin içinde olduğu için de hem öğrenciye hem hocaya servis imkânı olmalı. Günün belli saatlerinde servisler kalkmalı, mutlaka bağımsız bir kampüsü olmalı."	Sanayi içinde konumlanma
---	--------------------------

Tablo 43 incelendiğinde MYO'lardaki eğitim sürecine ilişkin gerek öğrencilerin gerek öğretim elemanlarının gerekse işverenlerin aynı doğrultuda dikkat çektikleri konular olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, okul harici meslekî gelişim ihtiyacı öğrenciler ve işverenlerce; uygulama süresinin artırılması, iş yeri eğitimi ve staj öğrenciler ve öğretim elemanlarınca; öğrenim süresi, okul sanayi işbirliği ve meslekî eğitimin etkinliği öğretim elemanları ve işverenlerce üzerinde durulan konular olmuştur.

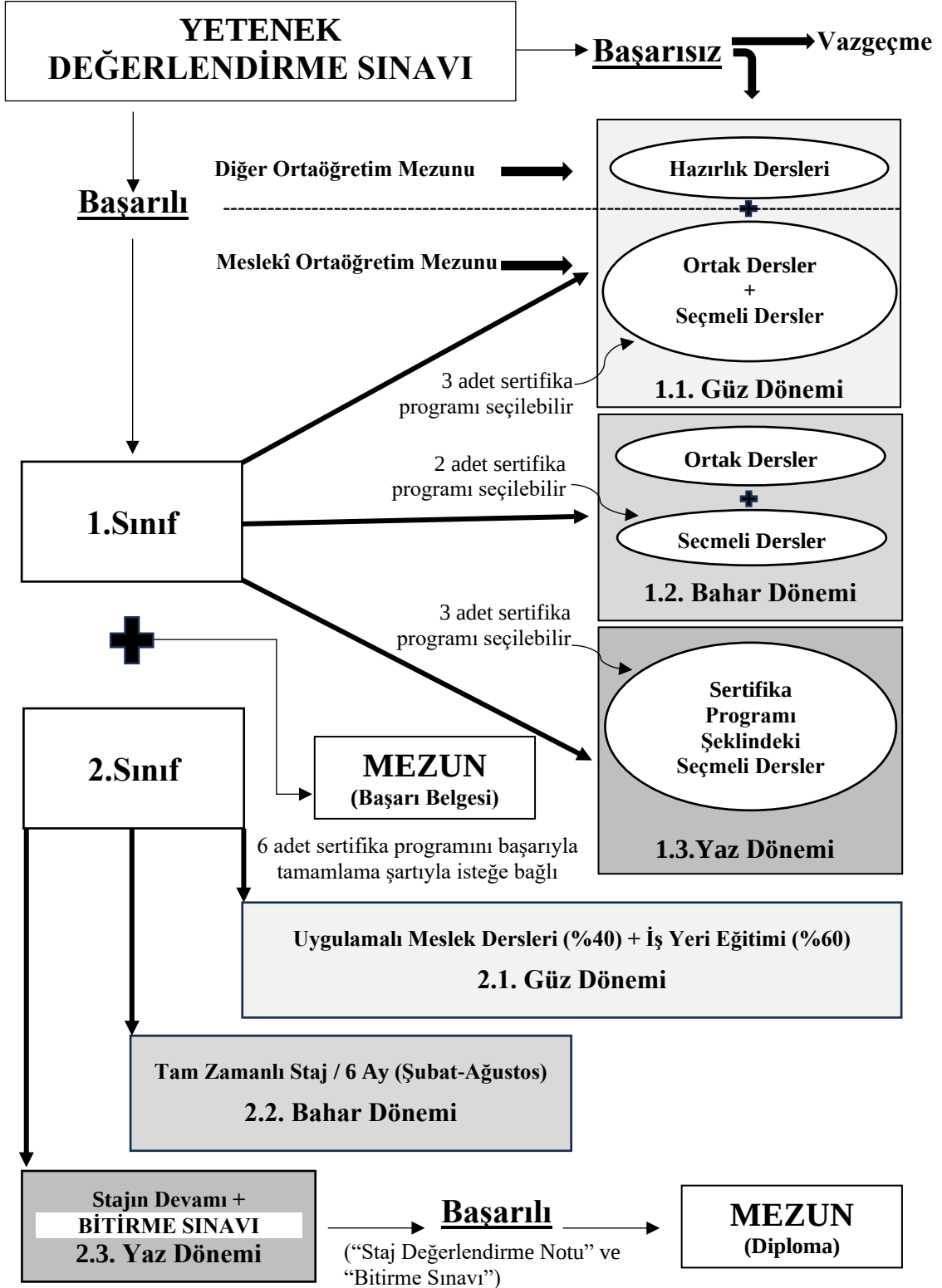
Paydaşların görüş ve önerileri kapsamında yapısal olarak sistem yaklaşımıyla tasarlanmış olan bu modelin girdi, süreç, çıktı, dönüt ve çevre şeklinde beş temel boyutu bulunmaktadır. Bu boyutları yansıtan yapısal model Şekil 18'de verilmiştir. Şekil 18'de de görüleceği üzere girdi boyutu, okulların fiziki donanımı ile nitelik ve nicelik bakımından öğretim elemanı yeterliliğiyle eğitim alt yapısını kapsamaktadır. Süreç boyutu, istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasına yönelik istihdam odaklı eğitim anlayışı, dinamik öğretim programları ve okul-sektör işbirliği ile iş yeri eğitimi ve staj uygulamalarını; çıktı boyutu, yaşam boyu öğrenme güdüsüyle kişisel ve meslekî gelişim odaklı, işgücü piyasasının beklentilerini karşılar nitelikte mezunlar vermeyi kapsamaktadır. Dönüt boyutu paydaş etkileşimi ile mezun izleme ve takibini; çevre boyutu ise sanayi sektörü için OSB'lerin sorun ve taleplerinin gözetilmesi, toplumsal fayda ve MYO'ların tanıtım ve teşvik faaliyetlerini kapsamaktadır.



Şekil 14. Meslek yüksekokulları yapısal eğitim modeli

Sistem yaklaşımıyla oluşturulan Şekil 14'teki yapısal eğitim modeli, meslek yüksekokulları özelindeki meslekî eğitim için temel noktaları yansıtmaktadır. Yapısal model esas alınarak bu çalışma kapsamında geliştirilen “*Meslek Yüksekokulları İstihdam Odaklı 3 + 3 Eğitim Modeli*” ise Şekil 15'te verilmektedir.

İSTİHDAM ODAKLI 3 + 3 EĞİTİM MODELİ



4.5.2. Geliştirilen Model Kapsamında Sunulan Öneriler

Geliştirilen bu modelin kapsamı öncelikle okulların tematik hale getirilerek sektöre yakın konumlandırılması ve öğrencilerin meslekî gelişimlerini ve beşerî sermaye donanımlarını destekleyecek nitelikte uygulama dersleri, iş yeri eğitimleri ile staj uygulamalarının süresinin arttırılmasıdır. Sistem yaklaşımı esasıyla oluşturulan model kapsamında sunulan öneriler, modelin her bir boyutu altında maddeler halinde detaylandırılmıştır.

4.5.2.1. Girdi Boyutuna İlişkin Öneriler

1. MYO'ların kurumsal kimlik ve imajının geliştirilerek, teşvik edilmesi.
2. Kontenjanların azaltılması ve öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısında okullar arası denkliğin sağlanması.
3. MYO'ların tematik okullara dönüştürülmesi ve öğrencilerin tercihlerinin öncelikle bu tematik alanlara ardından okullara yönelik olmasının sağlanması.
4. Tematik hale getirilecek okulların bölge bazında bağlı olacağı bir Koordinatör MYO belirlenmesi.
5. MYO'lara yerleştirmede okullar ve bölümler bazında yetenek değerlendirmesi yapılması.
6. “Yetenek Değerlendirme Sınavı” koordinesinden sorumlu olmak üzere Koordinatör MYO bünyesinde bir akademik kurul oluşturulması ve bu kurulda her okuldan birer temsilcinin bulunması.
7. MYO öğretim elemanlarının özlük hakları ile akademik ünvan ve kadro şartlarında iyileştirici düzenlemeler yapılması.
8. MYO'lara öğretim elemanı alım şartlarında düzenleme yapılması ve seçimlerde liyakatin esas alınması.
9. Uygulama dersleri için MYO'lardaki eğitim öğretim sürecine dâhil edilmek üzere eğitim-işbirliği anlaşmaları kapsamında sektörden -gönüllülük esasına dayalı görevlendirmelerle- eğitici personel temin edilmesi.
10. Okulların fiziki donanım alt yapısında iyileştirmeler yapılması.

4.5.2.2. Süreç Boyutuna İlişkin Öneriler

1. Öğretim programlarının hazırlanmasında paydaşlar arasında kapsamlı bir fikir alışverişi yapılması ve programların güncelliğinin sağlanması.
2. MYO'lar ve sektör arasındaki iletişim ve işbirliğinin artırılması.
3. Eğitim içeriklerinin istihdam odaklı eğitim anlayışı kapsamında beşerî sermayeyi artırmaya yönelik hazırlanması.
4. 2 yıl süreli 3+1 modelinin temel mantığına sadık kalmak kaydıyla bir eğitim-öğretim yılının güz + bahar + yaz şeklinde 3 dönem olarak düzenlenerek 3+3 modeline geçilmesi.
5. Meslekî ortaöğretim mezunu olmayan öğrencilere 1.sınıfın ilk döneminde “Meslekî Hazırlık Eğitimi” verilmesi.
6. Yetenek değerlendirmesinde başarılı olan adayların doğrudan 1.sınıfa başlaması, başarısız olan adayların ise 1.Sınıfın Güz Dönemi (1.Dönemi)’nde “Meslekî Hazırlık Eğitimi” alması veya isteğe bağlı olarak vazgeçebilmesi.
7. Okullardaki uygulama eğitimlerinin ders saatinin artırılması.
8. Meslekî sertifika programları şeklinde seçmeli dersler düzenlenmesi.
9. Sertifika programı şeklindeki seçmeli derslerin bazılarının eğitim işbirliği protokolleri ve akreditasyon çalışmaları kapsamında işverenlerce de verilebilmesi.
10. Sertifika programı şeklindeki seçmeli derslerin kapsamına ve okulun sektörle ilişkileri doğrultusunda tercihe bağlı olarak iş yerlerinde de verilebilir olması.
11. 2.Sınıfın Güz Döneminin uygulamalı meslek dersleri (%40) ve iş yeri eğitimleri (%60) ile oluşturulması.
12. 2.Sınıfın Bahar Döneminin, yaz dönemini de kapsayacak şekilde (Şubat-Ağustos) tam zamanlı staj eğitimine ayrılması ve staj sonunda öğrencilere, danışmanları ve işverenin ortak görüşüyle “Staj Değerlendirme Notu” verilmesi.
13. 2.Sınıfın Yaz Döneminde stajın bitimini müteakip “Bitirme Sınavı” düzenlenmesi.
14. MYO mezuniyeti için “Bitirme Sınavı” ve “Staj Değerlendirme Notu” nun birlikte değerlendirilmesi.

4.5.2.3. Çıktı Boyutuna İlişkin Öneriler

1. Yaşam boyu öğrenme güdüsüyle kişisel ve meslekî gelişim odaklı, proaktif kişilik özellikleri gelişmiş mezunlar verilmesi.
2. İşgücü piyasasının beklentilerini karşılar nitelikte beşerî sermayesi yüksek öğrenciler yetiştirilmesi.
3. 1.sınıf sonunda 6 adet sertifika programını başarıyla tamamlayan öğrencilerin istemeleri halinde “MYO Meslekî Sertifika Programları Başarı Belgesi” verilerek okuldan ayrılabilmelerinin mümkün olması.
4. Öğrencilerin bir üst kademe eğitimler (Lisans ve lisansüstü) için teşvik edilmesi.
5. Ülkenin eğitim kalitesini ve üretim kapasitesini artıracak nitelikte mezunlar verilmesi.
6. Geliştirilen kurumsal kimlik ve imajı sayesinde MYO'lara ilişkin olumsuz algının kırılması.
7. Artan beşerî sermayeyle birlikte orta ve uzun vadede ekonomik büyüme ve kalkınma göstergelerinde belirgin artışların ortaya çıkması.

4.5.2.4. Dönüt Boyutuna İlişkin Öneriler

1. Paydaşlardan sistematik biçimde dönüt alınmasını sağlayabilmek adına müşterek proje, toplantı, kongre, sempozyum, fuar vb. etkinlikler düzenlenmesi.
2. Üretim kapasitesinin artırılmasıyla toplumsal düzeydeki beklentilerin karşılanması.
3. Okullardaki mezun izleme ve takip sisteminin etkinliğinin ve işlerliğinin artırılarak düzenli bilgi akışının sağlanması.
4. MYO'ların tercih edilme sebepleri arasında, kısa süreli meslekî kurslar yerine tercih edilme ve iş hayatına erken atılma sebeplerinin olduğu düşünüldüğünde bu yöndeki arz ve talebin karşılanabilmesi

4.5.2.5. Çevre Boyutuna İlişkin Öneriler

1. Sanayi sektörü için OSB'lerin sorun ve taleplerinin gözetilmesi.
2. Kariyer günleri, panel vb. etkinliklerle meslek yüksekokullarının çevredeki eğitim paydaşlarıyla diyalogunun aktif tutulması ve toplumsal tanıtım ve teşvik faaliyetlerinin düzenlenmesi.

Bu çalışma kapsamında geliştirilen “Meslek Yüksekokulları İstihdam Odaklı 3+3 Eğitim Modeli” sistem paydaşlarının beklentilerini karşılayacak nitelikte tasarlanmıştır. Geliştirilen bu modelin, MYO’ların tercih edilmesinde teşvik edici olacağı, okuldan işe geçişte zaman ve meslekî donanım bakımından etkinlik sağlayacağı değerlendirilmekte olup politika yapıcılar ve uygulayıcılar için bir öneri niteliğindedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, yürütülen araştırmada her bir alt problem kapsamında elde edilen bulgular tartışılarak ulaşılan temel sonuçlar ile buna dayalı olarak araştırmacılar ve uygulayıcılar için öneriler ortaya konulmuştur.

5.1. Tartışma

Araştırmanın sonuçları her bir alt problem başlığı altında detaylı olarak sunularak konuyla ilgili literatürde öne çıkan çalışmaların, mevzuat ve politika belgelerinin sonuçlara dair önemi, benzerlikleri ve farklılıkları tartışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle istihdam edilebilirlik becerileri, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı ve MYO'ların beşerî sermaye sağlama kapasitesine ilişkin öğretim elemanı ve işveren görüşleri; son olarak da bu görüşlerden yola çıkılarak MYO'ların beşerî sermaye sağlama rolü kapsamında mezun istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik geliştirilen istihdam odaklı eğitim modeline ilişkin detaylar, belirtilen çerçevede tartışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında istihdam edilebilirlik becerilerinin neler olduğu, kapsamlı literatür taraması yapılarak araştırılmıştır. Teknolojik gelişmeler, küreselleşme, demografik değişimler ve diğer pek çok faktör iş yaşamında da değişimlere yol açmakta ve işgücü piyasası giderek daha rekabetçi bir hâl almaktadır. Bu durumun doğal bir sonucu olarak istihdam edilebilirliğin önemi daha da artmakta ve istihdam için aranan beceriler de sürekli değişim göstermektedir. 12. Kalkınma

Planı hedefleri arasında başta dijital beceriler olmak üzere piyasanın ihtiyaç duyduğu alanlarda işgücünün niteliğinin geliştirilmesi ve eğitim müfredatının yeni bilgi ve becerilerin geliştirilmesini destekleyecek biçimde oluşturulması hedefleri yer almaktadır (SBB, 2023). Bundan on yıl kadar önce de Kalkınma Bakanlığı bünyesinde hazırlanan Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporunda hayat boyu öğrenme kapsamında bilgi ve becerilerin güncellenmesi, değişen işgücü piyasası taleplerine, sosyal ve ekonomik koşullara uyum sağlayabilen işgücünün yetiştirilmesine dikkat çekilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2014). İstihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatürde farklı sınıflandırmalar mevcuttur (Ünal, 2003). Bu konuda literatür genel olarak istihdam için önemli görülen becerileri aktarılabilir beceriler ve konu becerileri olarak sınıflandırmaktadır (Wickramasinghe & Perera, 2010). Aktarılabilir beceriler, bireyin bir iş rolünden diğerine aktarılabilen, herhangi bir meslekte ve kariyerinin herhangi bir aşamasında kullanılabilen belirli kişisel yeteneklerini ifade ederken, konu becerileri daha çok kişinin eğitim alanı ve kariyeriyle alakalıdır (Cox & King, 2006). Burada bahsi geçen aktarılabilir beceriler ve konu becerileri de esasen kariyer gelişimi sürecindeki kişisel nitelikleri, iş yaşamına yansıtılabilecek meslekî öğrenimleri ve genel olarak bireyin beşerî sermaye birikimini kapsamaktadır.

İstihdam edilebilirlik becerileri için bu araştırma kapsamında belirlenen kavramsal boyutlar (kişisel uyum, kariyer kimliği, beşerî sermaye) dikkate alındığında en fazla becerinin sırasıyla kişisel uyum kategorisinde, sonrasında beşerî sermaye ve son olarak da kariyer kimliği kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla istihdam edilebilirlik becerileri arasında en fazla kişisel uyum becerileri öne çıkmaktadır. İnsan kaynakları ve yönetim danışmanlığı firması MERCER (2020)'in, gerçekleştirmiş olduğu küresel yetenek trendleri araştırmasının sonuçlarına göre empati, yeni görev tanımının merkezinde yer alırken; çalışanlar, en fazla talep edilen becerilerin üst düzey problem çözme becerileri ve kişiler arası beceriler olduğu görüşündedir. Yapılan araştırmada ayrıca piyasalar yeni bir dünya düzenine otururken, akıcı yetenek yapıları yaratmayı başaramayanların geride kalacağı ifade edilmiş; beceriye dayalı yetenek yönetimini benimseyerek merakı ve yaşam boyu öğrenmeyi geliştirmenin, sosyal sorumluluk sahibi ve iletişimi güçlü iş gücü modelleri oluşturmanın önemine dikkat çekilmiştir (MERCER, 2020). Diğer bir ifadeyle istihdam edilebilirlik becerileri arasında problem çözme, iletişim, empati ve kişiler arası beceriler öne çıkmakta ve bu bulgu da araştırma bulgularını desteklemektedir.

İstihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatür taramasında kavramsal boyutlar altında sınıflandırma yapılmaksızın öne çıkan beceriler ise takım çalışması/işbirliği, iletişim, problem çözme, çatışma yönetimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile sistem ve teknoloji kullanımı becerileri olmuştur. Kültürel farkındalık, farklılıklara saygı, demokrasi bilinci, görev odaklılık/iş disiplini, dürüstlük, vatandaşlık, hesap verebilirlik, kariyer yönetimi, inisiyatif alma, iyimserlik ve denge becerileri ise nispeten geri plandaki becerilerdir.

İŞKUR'un açık iş istatistiklerinde yer alan uluslararası meslek sınıflandırmasına göre talep edilen beceriler bakımından tasnif edilen ana meslek gruplarına bakıldığında meslekî eğitim mezunlarının yer aldığı meslek gruplarında en çok talep edilen beceri türü sosyal beceriler olarak yer almaktadır. Sosyal becerileri, bireysel beceriler, problem çözme becerileri, iletişim becerileri ve teknik beceriler izlemektedir (İŞKUR, 2024). Benzer nitelikte, Tushar ve Sooraksa (2023) tarafından, işverenlerin yeni mezunlarda aradığı temel istihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek üzere yapılan yarı-sistemik literatür taramasına göre de öne çıkan beceriler sırasıyla; problem çözme, iletişim, takım çalışması, uyum yeteneği, öğrenmek istekliliği, yaratıcılık, inisiyatif alma, bilişim teknolojilerine ilişkin beceriler, eleştirel düşünme ve problem çözme, dürüstlük, kişiler arası beceriler, kendini gerçekleştirme, saygı, liderlik, planlama ve organizasyon becerisi, sorumluluk ve öz yönetim becerileri olarak tespit edilmiş olup araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısının nasıl olduğu araştırılmıştır. Bu doğrultuda, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı incelendiğinde, algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte, kadınlar ve erkekler arasında algı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Benzer şekilde öğrenim kademesine göre birinci ve ikinci sınıflar arasında da istihdam edilebilirliğe ilişkin algı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Üniversite öğrencilerinin algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik düzeylerine ilişkin Koçakoğlu (2023)'nin çalışmasında da benzer şekilde istihdam edilebilirlik algısında cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Diğer yandan, öğrenciler istihdam edilebilirliğe ilişkin okulda daha çok iletişim ve sosyal ağ becerileri ile özgüven, öz farkındalık ve girişimciliklerini geliştirebilmektedir. Liderlik,

yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme ve yabancı dil becerileri ise nispeten daha az geliştirilebilen becerilerdir.

Sürekli değişim ve yenileşmenin hâkim olduğu günümüzde, potansiyel işgücünden beklenen özelliklerin başında sorumluluk duygusu taşıma, yaratıcı düşünme, uyum becerisi, problem çözme, etkili iletişim, grup çalışmasına ve işbirliğine yatkın olma, teknoloji okuryazarlığı gelmektedir (Binici & Arı, 2004; Kılıç & Yılmaz, 2018). Blasko Little ve Woodley (2002) tarafından yapılan bir araştırmada, yedi ülkeden (Avusturya, Fransa, Almanya, Hollanda, İsveç ve Norveç) mezunlar arasında istihdam için önemli görülen beceriler incelenmiştir. Bu kapsamda istihdama dair öne çıkan beceriler; sözlü ve yazılı iletişim becerileri, bilgisayar becerileri, takım halinde çalışabilme yeteneği, problem çözme ve kendini geliştirme becerisidir. Genel olarak araştırmalarda öne çıkan beceriler, iletişim becerileri, takım çalışması ve problem çözmedir. Bilgi ve becerilerin uygulama alanına transfer edilebilirliğine bakıldığında, öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri ve geliştirdikleri becerileri iş hayatında da kullanabileceklerini düşünmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bir ekip içinde uyumlu çalışabildikleri, meslekî bir problemle karşılaştıklarında kendilerini doğru biçimde ifade edebildikleri ve o problemi çözebilme konusunda kendilerine güvendikleri anlaşılmaktadır. Yapılan başka bir araştırmada da benzer şekilde öğrencilerin büyük çoğunluğu üniversitede edindikleri bilginin iş yaşamında ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri karşılayacak nitelikte olduğu düşüncesindedir (Head, 2016).

İstihdam edilebilirliğe ilişkin öne çıkan becerilerde olduğu gibi öğrencilerin istihdam edilebilirlik algısı da en yüksek düzeyde kişisel uyum boyutundadır. Bireysel uyum modeli olarak da bilinen Fugate, Kinicki ve Ashforth (2004)'un istihdam edilebilirlik modelinde kariyer kimliği, sosyal ve beşerî sermaye ile kişisel uyum becerileri öne çıkmakta olup modelde kişisel uyum becerileri iyimserlik, öğrenme istekliliği, iç kontrol odaklılık ve öz yeterlikle açıklanmaktadır. Yürütülen tez çalışması kapsamında, öğrencilerin algı düzeyinin en yüksek olduğu kişisel uyum kategorisinde öne çıkan kavramlar ise özgüven, öz yeterlik, öz farkındalık ve güdülenmedir. Öğrencilerin meslekleriyle alakalı yeni bir şeyler öğrenme isteğinin fazla ve meslekî olarak zayıf yönlerini geliştirmeye dair farkındalıklarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öz yeterlik, bireyin kendi kapasitesine ilişkin öz farkındalığını (Allen & Meyer, 1991), farklı durumlara uyum geliştirebilme ve öz düzenleme becerilerini (Hoy & Woolfolk, 1993) ifade ettiğinden birey açısından potansiyelini kullanabilme ve neyi başarabileceğini bilmeyi sağlar. Dolayısıyla bu becerilerin öne çıkması, öğrencilerin yeni bir

şeyler öğrenme isteklerini ve meslekî olarak zayıf yönlerini geliştirmeye dair farkındalıkları açıklamaktadır.

İstihdam edilebilirlik algısına ilişkin kariyer kimliği kategorisinde öğrencilerin kariyer farkındalığı ve meslekî kimlik algılarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da öğrencilerin genel olarak MYO'daki öğrenimleri süresince o meslekle uyuşup uyuşmadıkları, esasında neyi isteyip istemediklerine ilişkin bilinçlendiklerini ve istihdam odaklı kariyer planlarını yapmak için bir farkındalığa ulaştıklarına işaret etmektedir. Dacre Pool ve Sewell (2007)'in istihdam edilebilirliğe ilişkin geliştirilen “CareerEDGE” modelinde de kariyer gelişimi odaklı öğrenme ile iş ve yaşam deneyimi öne çıkmaktadır.

Diğer yandan öğrencilerin iç kontrol odağı da yüksektir. Hayatlarında gerçekleşen iyi ve güzel şeylerin kendi gayretleriyle olduğunu ve bu bağlamda hayatlarının kontrolünün kendi ellerinde olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yeterli çabayı gösterip kendilerini geliştirirlerse iyi bir işe girebileceklerini düşünmektedirler.

Beşerî sermayeye ilişkin olarak MYO öğrencileri staj ve stajın desteklediği sosyokültürel beceriler yönüyle gelişim göstermişlerdir. Öğrencilerin staja ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri olmakla birlikte staj ve iş yeri eğitimleri sayesinde öğrenilen bilgilerin uygulama sahasını görme, işyeri deneyimi edinme, meslekî gelişim ve insan ilişkilerine yönelik becerilerinin geliştiği görülmektedir. Diğer yandan öğretimsel sermaye bağlamında da gelişim göstermişlerdir. Öğrendikleri bilgileri değerlendirdiklerinde, farklı bir iş kolunda verilen bir işi de kolaylıkla öğrenebileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca kültürel farkındalıkları da yüksektir. Girecekleri işte başarılı olabilmek için aynı zamanda içinde yer aldıkları kültürün dinamiklerini de iyi bilmeleri gerektiğini düşünmektedirler. Sosyal ve kültürel hayatta gerekli bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmektedirler. Beşerî sermaye algısı genel olarak değerlendirildiğinde erkeklerin beşerî sermaye algısının kadınların beşerî sermaye algısından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirliği artırmaya yönelik görüşleri ise okulların fiziki ve sosyal imkânlarının artırılması, atölye ve laboratuvarların teknik alt yapısının güçlendirilmesi, uygulama derslerinin saatinin artırılması, staj sürelerinin arttırılması, eğitim müfredatının güncelliğinin sağlanması ve meslekî kurslar açılması şeklinde olmuştur. Staj sürelerinin ve uygulama derslerinin arttırılması öğrenci görüşlerine dayalı pek çok çalışmada dile getirilmiştir (Kılıç & Yılmaz, 2018; Uslu, Tuncer & Sözer, 2015). Burada öğrencilerin daha çok teorik olarak öğrendikleri bilgilerin uygulama aşamasında ve okulların atölye,

laboratuvar vb. donanımlarının yetersiz kaldığı noktalarda sorun yaşadığı görülmektedir. Bu nedenle yaşadıkları sorunları ve gördükleri eksiklikleri ele alarak yukarıda bahsedilen önerileri sunmuşlardır. Tuncer ve Tanaş (2019) tarafından gerçekleştirilen, MYO öğrencilerinin görüşlerine yer veren araştırmanın bulguları da bu araştırmayla benzer niteliktedir. Öğrencilerin çoğunluğu MYO'ların öğrenim süresinin iki yıl teorik ve bir yıl staj olmak üzere üç yıl olması gerektiği görüşündedirler. Ayrıca öğrenciler başlıca sorunlarını, alan yazındaki birçok çalışmanın bulgularına benzer şekilde (Yıldırım, Sertel & Akyol, 2017) laboratuvar ve malzeme eksiklikleri ile okulun sosyal imkânlarının eksiklikleri olarak belirtmişlerdir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Yürütülen çalışmada mezun istihdam edilebilirliği bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesine ilişkin meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının görüşleri araştırılmıştır. Bu kapsamda, MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğrencilerin bu okulları tercih etme nedenlerine, MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerilerine, mezunların istihdam oranları ve okullardaki mezun izleme ve takip sisteminin işlerliğine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Diğer yandan, meslekî eğitime ilişkin sorun alanları ve meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik olarak öğretim elemanlarının önerileri ortaya konulmuştur.

Meslek yüksekokulları, istihdam edilebilirlik becerilerini geliştirerek bireyleri istihdama hazırlamada, kariyer gelişimlerini teşvik etmede ve bireysel boyuttaki katkıların toplumsal boyuta yansması olarak da ekonomik büyümeyi ve kalkınmayı desteklemede önemli bir rol oynamaktadır. MYO'ların tercih edilmesine öğrenciye, aileye ve çevresel koşullara bağlı birtakım faktörler etki etmektedir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların tercih edilmesinde öğrencilerin bir an önce işe başlama isteği, DGS ile mühendisliklere geçiş düşüncesi, üniversite tercihlerinde puanının ancak MYO bölümlerine yetmesi gibi nedenler etkilidir. Ayrıca daha hızlı ve kolay iş bulunabileceği düşüncesi, kişisel gelişim veya istihdam edilebilme amaçlı bir kursa gitmek yerine aynı bilgiyi MYO'da öğrenip diploma almayı tercih etmeleri, kendi istekleri doğrultusunda bilinçli bir şekilde bir mesleği öğrenme güdüsü ve ailelerin beklentileri de MYO'ların tercih edilmesinde etkili olan nedenlerdir.

MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerilerinde öne çıkanlar meslekî beceriler, etkili iletişim, özgüven,

girişimcilik ve iř disiplineidir. Dięer yandan, temel bilgisayar becerileri, sosyal aę becerisi, analitik dūřünme ve problem çözmeye, takım çalışması, yabancı dil, araştırmacılık, öz farkındalık, zaman yönetimi, karar verme ve yaratıcı dūřünme becerileri de MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerileri arasındadır. Wickramasinghe ve Perera (2010) tarafından bilgisayar bilimleri alanında üniversite mezunları, işverenler ve üniversite öğretim görevlilerinin değer verdiği istihdam edilebilirlik becerilerini ve bu yöndeki algılarını tespit etmek üzere yapılan araştırmada; sorun çözmeye, özgüven ve takım çalışmasına yatkınlık, katılımcı gruplarının tamamı tarafından önemli görölen istihdam edilebilirlik becerileri olmuştur. Dięer yandan, yükseköğretimin bilişsel bilginin ötesinde girişimcilik, problem çözmeye, takım çalışması vb. sosyal becerileri kazandırma misyonu kapsamında (Teichler, 2007), araştırmalarda genel olarak yükseköğrenim sürecinde öğrencilerde takım çalışması, iř yaşamına aktarılabilir nitelikte iletişim ve uyuma ilişkin becerilerin geliştiği vurgulanmıştır (Holmes, 2001; Knight & Yorke, 2003; Murdoch & Paul, 2007). Bu bulgular araştırma kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öęretim elemanları MYO'larda kazandırılan becerilerin istihdam odaklılığı bakımından sistemsel bir sorun olduğunu da dūřünmektedirler. Bu noktada öğretim programları, öğrenim süresi ve okulların konumu ve donanımı yer yer sorunun kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Öęretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların beşerî sermaye sağlama kapasitesi değerlendirildiğinde; öğretimsel sermaye kategorisinde meslekî beceriler, istihdam odaklı eğitim ve sektörel talepler; sosyokültürel sermaye kategorisinde mezun izleme ve takip sistemi, insan ilişkileri, sosyal aę ve güvenilirlik; piyasa değeri sermayesi kategorisinde işyeri eğitimi ve staj, okul-sektör işbirliği, kurumsal imaj ve aranan eleman yetiştirme öne çıkmaktadır. Dolayısıyla MYO'ların beşerî sermaye sağlamasına ilişkin görüşler meslekî eğitimle şekillenen öğretimsel sermaye, sosyal sermaye, kültürel sermaye ve okul-işgücü piyasası ilişkisi çerçevesindedir.

Sosyokültürel sermayeye dair mezun izleme ve takip sistemine ilişkin genel görüş ise sistemin işlevini yerine getirmediği, getirmesinin de ancak öğrencinin okuluna olan aidiyet duygusunun güçlü olması veya sisteme kaydolmayı teşvik edecek birtakım uygulamalar ile mümkün olabileceği şeklindeidir. YÖK'ün yayınlamış olduğu "Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu"nda yer alan bilgilere göre 2022 yılı sonu itibarıyla 116'sı devlet ve 63'ü vakıf üniversitesi olmak üzere 179 üniversitenin mezun takip sistemi bulunmakta olup toplamda 47 üniversitenin mezunlarının tamamı bu sisteme kayıtlıdır

(YÖK, 2023, s. 39). Buradan hareketle, mezun takip sistemi bulunan yaklaşık her dört üniversiteden yalnızca birinin tüm mezunlarının bu sisteme kayıtlı olduğu görülmektedir; dolayısıyla sistemin aktif olarak kullanım durumunun, yani işlevini yerine getirme durumunun düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, araştırma bulgularıyla da örtüşmektedir.

MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'lar özelinde meslekî eğitime ilişkin sorunlara bakıldığında bunlar; MYO'ların bütçe azlığı, sosyal imkânların yetersizliği, MYO'lara yönelik olumsuz algı, öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı buna karşın öğretim elemanı sayısının azlığı, MYO'lara gereken önemin verilmemesi, alan dışı istihdam, MYO'larda akademik yükselmede yaşanan sorunlar ve MYO'lardaki öğrenim süresinin azlığı olarak ifade edilmektedir. MYO'lardaki güncel sorunlara ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin incelendiği bir araştırmanın bulguları da benzer şekilde, okul bütçesinin azlığı nedeniyle yeterli sosyal etkinlik planlaması yapılamadığını; öğretim elemanları açısından akademik ilerlemede engeller bulunduğunu, öğretim elemanı sayısının az oluşunun, öğretim elemanlarını uzmanlaştıkları alanların dışında derse girmeye mecbur bıraktığını, bunun da performans kaygısı ve motivasyon düşüklüğü oluşturduğunu göstermektedir (Yıldırım, Sertel, Özmen-Akyol, 2017).

MYO öğretim elemanlarının görüşleri çerçevesinde bir diğer sorun alanı olarak görülen sosyal imkânların yetersizliği, MYO'lara gereken önemin verilmemesi ve üniversitelerden aktarılan bütçenin yetersizliğiyle ilişkilendirilerek, okulların fiziki donanımı da dâhil birtakım yönlerden yeterli desteğin sağlanamaması şeklinde ilave sorunları da ortaya çıkarması yönüyle değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren bir araştırma da YÖK tarafından yapılmıştır. Bahse konu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının çok yüksek olması ve haftalık ders yükünün fazlalığı nedeniyle öğretim elemanları meslekî ve akademik çalışmalara yeterince zaman ayıramamakta; alan dışı derslere girme durumu ve ders yüklerinin fazlalığıyla özellikle uygulamalı derslerde verimlilik düşmektedir. MYO'lardaki akademik pozisyonların fakülte kadrolarına geçiş pozisyonları olarak görülmesi ve bu sebeple sahiplik duygusunun oluşmaması, beklentileri karşılanmayan öğretim elemanlarının akademik küskünlük yaşaması ve kendi kabuğuna çekilip verimsiz kalması da bir başka sorundur (YÖK, t.y.). Ayrıca uygulama dersi için laboratuvar ve atölyeler yeterli olsa da kullanılan araç gereçlerin teknoloji ile uyumlu olmayışı, öğretim elemanlarının hem nicelik hem nitelik yönüyle

yetersiz oluşu MYO'ların etkinliğini olumsuz etkileyen durumlar olarak ifade edilmiştir (Akalin, 2023; Çürük, 2009).

Öğretim elemanları genel olarak üniversitede verilen eğitimin öğrencilerin gelişimine daha çok katkı sağladığı görüşündedir (Yıldırım, 2019, s. 115). Öğretim elemanlarının MYO'lar özelinde meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik sunduğu önerilere bakıldığında, en başta her MYO'nun bir uygulama oteli veya bir uygulama sahası olması, MYO'larda öğrenim süresinin ve sektörle iletişimin artırılması gelmektedir. Diğer öneriler ise sektörden öğretim elemanı temin edilmesi, öğretim elemanı sayısının artırılması, MYO'lara akademik personel alım kriterlerinin güncellenmesi ve MYO'lara baraj puanı uygulaması getirilerek bölüm kontenjanlarının azaltılması şeklindedir. Sektörün içinden öğretim elemanı temini yapılması ve öğretim elemanı temininde alım kriterlerinin güncellenmesi talebi de öğretim elemanlarınca dile getirilen diğer bir öneridir. Öğretim elemanları ayrıca, MYO'ların doğrudan sanayinin içinde kurulması gerektiğini de vurgulayarak bu sayede öğrencilerin sahada daha fazla vakit geçirerek sektörü yakından tanımalarının sağlanmasına da dikkat çekmektedirler. Meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli stajlarında alınan iş teklifleri üzerine yapılan bir araştırmada, öğrencilerin büyük çoğunluğu işbaşı eğitimi gördükleri işyerinden iş teklifi aldıklarını ve bu teklifleri kabul eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir (Arpat, Tokbaş, Çamurdan & Akşit, 2017). İstihdam edilebilirliği bireysel kontrolün dışında, arz ve talep yönüyle piyasa koşulları etkisiyle değerlendiren De Grip, Van Loo ve Sanders (2004)'in endüstride istihdam edilebilirliğe ilişkin modelinde, istihdam bağlamında bireyin hem yer hem de rol değiştirme isteği ile oluşan hareketlilik kapasitesinin, istihdam edilebilirlik için önemli bir gösterge olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında vurgulanan iş yeri eğitimleri ve staj uygulamaları aynı zamanda endüstri istihdam edilebilirliği modeli bağlamında ele alındığında öğrenciler için iş sahalarını yakından tanıma ve istihdam alanı oluşturma potansiyeline sahiptir.

YÖK tarafından, MYO'larda öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin paylaşıldığı bir çalışmada öğretim elemanlarının daha az sayıda derse girmeleri, sektörde eğitim vb. uygulamalarla meslekî yeterliklerini geliştirebilecekleri imkânların oluşturulması, MYO'lardaki kontenjanların azaltılması yolu ile derslerin daha verimli yapılabilmesi ve öğretim elemanları için meslekî tatminin sağlanması; ayrıca MYO'lardan kaçışları engellemek ve istihdamı da özendirmek için MYO'larda görev yapan öğretim elemanlarının

özlük hakları ve ders ücretlerinde fakültelere nazaran kısmen iyileştirme yapılması önerilmektedir (YÖK, t.y.). Bu öneriler özellikle, araştırma kapsamında öğretim elemanlarının dile getirdiği sektörden öğretim elemanı temini, öğretim elemanı sayısının artırılması ve öğretim elemanı temininde alım kriterlerinin güncellenmesi önerileriyle benzerlik göstermektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında işverenlerin, beşerî sermaye sağlama açısından meslek yüksekokullarına bakışı araştırılmıştır. Bu çerçevede, çeşitli iş sahalarından işverenlerle gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde; işverenlerin adaylarda görmek istedikleri temel becerilere, çalışanlarına düzenledikleri meslekî eğitimlere ve beşerî sermaye sağlama açısından meslek yüksekokullarına ilişkin olumlu ve olumsuz değerlendirmelerine ulaşılmıştır. İşverenlerin, meslekî eğitime dair gözlemledikleri sorunlar ve meslek yüksekokulları özelinde meslekî eğitim sistemini geliştirmeye yönelik sundukları öneriler de ayrıca ortaya konulmuştur.

İstihdam edilebilirlik becerilerinin neler olduğu, araştırma kapsamında bir de işveren bakış açısıyla değerlendirildiğinde, işverenlerin işe alım sürecinde adaylarda görmek istedikleri beceriler arasında ilk sırada meslekî becerilerin geldiği görülmektedir. Girişimcilik ve dürüstlük, sadakat, güvenilirlik, iyi ahlâk ve düzgün karakter gibi olumlu kişilik özellikleri de işverenler tarafından en fazla önem verilen beceri ve özellikler arasında yer almaktadır. Benzer bulgunun yer aldığı Knight ve Yorke (2003)'un işverenlerin mezunlardan beklentilerine yer verdiği çalışmasında da söz konusu beklentiler arasında olumlu kişilik özelliklerinin ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca ekip çalışmasına yatkınlık ve yabancı dil bilgisi de öncelikli olarak aranan beceriler arasındadır. Diğer yandan, öğrenme istekliliği, temel bilgisayar becerileri, özgüven ve yaratıcı düşünme becerisinin de işverenlerin adaylarda görmek istedikleri beceriler arasında yer aldığı görülmektedir. Yapılan başka bir çalışmada farklı sektörlerden 75 işletmenin insan kaynakları yöneticilerine uygulanan bir anket ile işveren görüşleri alınmıştır (Ünal, 2003). Söz konusu ankette beceriler; sorumluluk becerileri, teknoloji becerileri, uyum becerileri, ekip çalışması becerileri, zihinsel beceriler, iletişim becerileri, akademik beceriler ve kendini yönetme becerileri şeklinde gruplandırılmıştır. Anket sonuçlarına göre uyum becerileri, ekip çalışması becerileri ve kendini yönetme becerileri kategorilerinde yer alan tüm becerilere

ilişkin yüksek oranda beklenti olduğu görülmüştür. En yüksek ortalama değerleri sorumluluk ve uyum becerileri almış; teknolojileri kullanımına ilişkin beceri beklentisinin ise görece düşük olduğu gözlenmiştir (Ünal, 2003). Bu da iki çalışma arasındaki yaklaşık 20 yıllık zaman farkına rağmen işverenlerin işe alım sürecinde adaylarda görmeyi bekledikleri becerilerin öne çıkanları arasında çok fazla değişiklik olmadığını göstermektedir. Diğer yandan, Subbu Nisha ve Rajasekaran (2018) tarafından yapılan derleme çalışmasında işverenlerin istihdam edilebilirlikte önemsedikleri beceriler; iletişim becerileri, takım çalışması becerileri, problem çözme becerileri, duygusal zekâ becerileri, öz değerlendirme becerileri, liderlik becerileri, temel hesaplama/aritmetik becerileri, kişilerarası beceriler, girişimcilik becerileri, analitik beceriler vb. beceriler olarak tespit edilmiştir. Hizmet sektöründe istihdamın beşerî sermaye teorisi bağlamında eleştirel analizinin yapıldığı bir çalışmada elde edilen bulgulara göre, işverenler ve mezunların istihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakta olup işverenler işe alım sürecinde iletişim becerilerine, iş deneyimine, kişilerarası becerilere, tutku ve bağlılığa öncelik vermektedir (Gün, 2024).

Öğrencilerin MYO'larda edindiği becerilerin yanında yer yer birtakım yönlerden gelişim ihtiyacı da ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyaca yönelik kimi zaman öğrenciler öz farkındalık duygusuyla kendi meslekî gelişimleri için bireysel çaba göstermekte kimi zaman da girdikleri işte işverenler tarafından birtakım eğitimlere tabi tutulmaktadırlar. Bu bağlamda işverenlerin çalışanları için düzenledikleri meslekî eğitimlerin daha çok teknik eğitim kapsamında olduğu görülmektedir. Burada teknik eğitim ile kastedilen eğitimler -sanayi sektörü özelinde ele alındığında- iş makinası operatörlüğü eğitimi, hidrolik eğitimi, bilgisayarlı çizim teknikleri eğitimi, AutoCAD eğitimi vb. şekilde sektöre ve işe göre değişen göreve yönelik eğitimler olmaktadır. İşverenler, işgücünün sahip olduğu beceri düzeyini genel olarak tatmin edici düzeyde bulmamakta ve hizmet içi eğitimlerle istenen düzeye getirmeye çalışmaktadırlar (Ünal, 2003). İşverenlerin beklentilerine ilişkin farklı bir bakış olarak; Kaur, Singh, Kaur ve Singh (2008) tarafından, işverenin organizasyondaki konumu ne kadar yüksekse endüstri deneyimleri ve uzmanlıkları nedeniyle adaylarda veya çalışanlarda ihtiyaç duyduğu becerilere ilişkin beklentilerinin de o kadar yüksek olduğu belirtilmiştir.

İşverenlerin tamamına yakını meslekî yeterlilikler bakımından meslek yüksekokulu mezunları ile meslekî ortaöğretim mezunları arasında bir fark olduğunu düşünmekle birlikte

genel olarak meslek yüksekokullarında sosyal ve kültürel yönden öğrenciyi geliştiren fazla unsur olmadığı yönünde düşünceye sahiplerdir.

Eğitim arzı ve üretim arasındaki bağdan ötürü, işgücü piyasasında yaşanan sorunlar bir bakıma eğitim sistemine de ayna tutmaktadır (Uluğ, 2018). MYO'lardaki sorunlara ilişkin YÖK tarafından yapılan genel değerlendirmede; laboratuvar altyapısının yetersiz ve güncel teknoloji ile uyumlu olmaması, sektörle bilgi ve beceri paylaşımı için iletişimin yetersiz olması, öğretim planları ve ders içeriklerinin sektörün ihtiyaçlarına cevap vermemesi, üniversite-sanayi işbirliği faaliyetlerinin yetersiz olması, kısa süreli ve amacına ulaşmayan stajlar nedeniyle sektör-öğrenci ve sektör-öğretim elemanı uyumunun sağlanamaması, yeni bölüm veya programların, sektörle işbirliği ve gerekli teknik ve akademik personel altyapısı oluşturulmaksızın açılması, temel sorunlar olarak vurgulanmıştır (YÖK, t.y.). İşveren görüşlerine göre MYO'lar özelinde meslekî eğitime ilişkin sorunlara bakıldığında bu sorunlar da benzer şekilde; eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar, MYO eğitim süresinin azlığı, mezunlardaki meslekî alt yapı eksikliği, okullardaki atölye, laboratuvar vb. alt yapı ve donanım eksiklikleri, nitelikli işsizlik, beceri uyumsuzluğu ve kolay yoldan para kazanma isteği şeklinde ifade edilmektedir. Kolay ve zahmetsiz para kazanma isteğinin yaygınlaşması ve bu sebeple sanayinin fazla tercih edilmiyor olması da işverenler tarafından ayrıca dile getirilen sorunlar arasındadır.

MYO'lar özelinde meslekî eğitime ilişkin sorunlar kategorisinde MYO'larda görev yapan öğretim elemanlarının ilgili alandaki yeterliliğine ilişkin eleştiriler dile getirilmiştir. Burada özellikle teknik eğitim fakültelerinden yetişen öğretim elemanlarının yeterlikleri kıyas unsuru olmuş ve meslek öğretmeni yetiştiren fakültelerin yeniden açılması önerisi sunulmuştur. Dülger ve Çilek (2021)'in çalışmasında da Avrupa örneğinde olduğu gibi sanayi rekabetinin gücünün teknik yüksekokullardan geliyor olduğu vurgusuyla (s. 170), meslekî eğitim kalitesinin iyileştirilmesine dikkat çekilerek -2009 yılında kapatılan- meslek öğretmeni ve teknik öğretmen yetiştiren fakültelerin yeniden açılması önerisi yer almaktadır (s. 465).

MYO öğrencileri, öğretim elemanları ve işveren görüşlerine yer veren bir başka araştırmada okullarda öğrencilere yeterince staj ve uygulama imkânı sağlanamadığı, iş yaşamı için gereken meslekî becerilerin yeterli seviyede kazandırılmadığı sonucuna varılmıştır (Küçüköksel & Akpınar, 2016). Ayrıca işveren görüşlerine göre, MYO'lardaki öğrenim süresi az olup mevcut staj ve uygulama dersleri süre ve içerik bakımından yeterli değildir,

ders içerikleri ise meslek ile doğrudan ilgili ve iş yaşamına yönelik olmaktan uzaktır. Sektörle yeterli iletişim ve işbirliği sağlanamamakta, MYO öğretim görevlileri bu sistem içerisinde teorik ve pratik bilgilerini geliştirme imkânı bulamamaktadır (Küçüköksel & Akpınar, 2016). Bu sonuçlar, araştırma bulgularını büyük ölçüde desteklemektedir.

Meslekî eğitimin geliştirilmesi ve güçlendirilmesine yönelik bu tez kapsamında işverenlerin sunduğu öneriler ise öğrencileri yeteneklerine göre ayırma ve yönlendirme, işbaşı eğitimlerin süresinin artırılması, okul-sanayi işbirliklerinin güçlendirilmesi, teorik eğitimin okulda uygulamalı eğitimin ise tamamen sanayide verilmesi, dijital sanayi sektörüne yönelim, okulların alt yapı ve donanım olarak geliştirilmesi, MYO öğrenim süresinin artırılması ve sektörle eğitim işbirliklerinin güçlendirilmesi yönünde olmuştur. İşveren görüşlerini ortaya koyan bir araştırmada meslekî eğitim sistemini geliştirme önerileri bu araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde; sınavsız geçişin önlenmesi, staj imkânlarının artırılması, üniversite-sanayi işbirliği, öğretim kadrosu (nitelik ve nicelik artışı, teşvik mekanizmaları), ders programlarının iyileştirilmesi, okulların yeniden farklı bir bakış açısıyla sınıflandırılması, donanım ve laboratuvarların geliştirilmesi, öğrencilere sunulan imkânların artırılması, mezunların izlenmesi ve öğrencilerin sigorta kapsamına alınması şeklinde olmuştur (MÜSİAD, 2008, s. 38-42). YÖK tarafından yapılan bir araştırma kapsamında MYO'lardaki meslekî eğitime ilişkin olarak sunulan öneriler; öğretim planları ve ders içeriklerinin sektör temsilcilerinin katılımıyla yenilenmesi, ders içeriklerinde teorik çeşitliliğin azaltılarak uygulama derslerinin artırılması, uygulamalı derslerin sağlıklı yapılabilmesi için laboratuvar ve teknik donanımların iyileştirilmesi, bazı ders ve uygulamaların sektör temsilcileri tarafından verilmesinin sağlanması, işyerlerinde uygulamalı eğitimle sektör-öğrenci ve sektör-öğretim elemanı uyumunun sağlanması şeklinde ifade edilmiştir. Diğer yandan, sektörden talep gelmeyen, dolayısıyla istihdam imkânı bulunmayan bölüm veya programların kapatılması, ihtiyaçlar doğrultusunda açılacak olan yeni bölüm veya programların, sektör işbirliği ile gerekli teknik ve akademik personel altyapısı oluşturulduktan sonra açılması da sunulan diğer öneriler arasındadır (YÖK, t.y.).

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında istihdam edilebilirliğin artırılmasında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama rolü ve etkisini açıklamaya yönelik olarak beşerî sermaye arzı ile işgücü piyasası talepleri arasındaki eşgüdümü, meslek yüksekokulu (MYO)

öğrencileri ve öğretim elemanları ile sektörel talepler açısından sorgulamak ve yükseköğretim sisteminin etkinliğini güçlendirmeye yönelik bir model geliştirmek amaçlanmıştır. Okulların tematik hale getirilerek sektöre yakın konumlandırılması, geliştirilen model kapsamında ele alınan temel önceliktir. Bu da bölgedeki hâkim sektörü, faaliyetlerini ve istihdam olanaklarını birlikte düşünmeyi gerektirmektedir.

İşyeri eğitimi için öğrencilerin kurum tercihlerinde büyük şehirler, sanayileşme seviyelerine bağlı olarak sundukları istihdam olanakları açısından cazip gelse de firma ölçeği ve coğrafi yakınlık bu konuda esas belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Nitekim, benzer durum öğrencilerin üniversite tercihleri için de geçerlidir (Çalış, Aydın-Turan, Dönmez-Maç & Tan, 2020). Başka bir deyişle öğrenciler MYO tercihlerinde ve bunun bir sonucu olarak staj yeri tercihlerinde coğrafi yakınlığı ve bölgedeki istihdam olanakları bağlamında firma ölçeğini gözetmektedir. MYO'ların tercihlerinde okulların kurumsal kimlik ve imajı da önem taşımaktadır. Meslekî eğitimin kurumsal kimlik ve imajının oluşumunda sistemsel yapının yanı sıra sektör ve işverenin etkisi de oldukça fazladır (Burnett & Clarke, 1999). Bir ülkenin meslekî eğitim sistemi ile sektör üretim faaliyetleri, karşılıklı etkileşimleri bakımından birbirinden ayrı düşünülemeyecek kavramlardır. Dolayısıyla okulların sanayi, hizmet ve ticaret bölgelerinde veya bu bölgelere çok yakın mekânlarda kurulması, meslekî eğitimin işlevini yerine getirmesi bakımından önem taşımaktadır (YÖK, t.y.).

Aynı programın farklı MYO'larda açılmış olması program ve okulların tercih edilebilirlik sorununu da beraberinde getirmiştir (MAKÜ, 2023). Bu sorun odağında, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde meslek yüksekokulları koordinatörlüğünde gerçekleştirilmiş olan tematik meslek yüksekokulları çalışması kapsamında bu okulların bir alan üzerinde yoğunlaşarak temalaşma eğilimine girmesi önerilmektedir. Bu bağlamda bir yerde MYO açılırken o bölgenin potansiyeli, ihtiyaçları ve imkânları göz önünde bulundurularak uygulama alanı, meslekî ve fiziki alt yapı vb. bakımından birbirine yakın ön lisans programlarının ortak temayla oluşturulmuş bir MYO'da açılması önerilmektedir. Bu şekilde açılacak MYO'ların ayrıca, rastgele ve plansız programların açılmasının kontrol altına alınmasını ve öğretim elemanlarının daha etkin görev almasını da sağlayacağı düşünülmektedir (MAKÜ, 2023).

Meslekî eğitim unsurlarının yer aldığı çok katmanlı bağlamı ortaya koymaya yönelik olarak Wolf (2020), bir ülkenin meslekî eğitim ve öğretim sistemini etkileyen mal ve hizmetlerin üretiminde; şirketlerin çalışma prosedürleri, teknoloji geliştirme ve uygulama süreçleri,

sosyal güvenlik unsurları, ile idari ve kurumsal düzenin rolüne dikkat çekmiştir (Li & Pilz, 2023). Dolayısıyla eğitim ve sektör-işveren işbirliğiyle gerekli koşullar değerlendirilerek okulların sektöre yakın konumlandırılması ve eğitimin tematik hâle getirilmesi, okulların işlevini etkin kılarak mezunlar için istihdam edilebilirliği de beraberinde getirecektir.

Modelde yer verilen önerilerinden bir diğeri de seçmeli derslerin belli bir bölümünün modüler esasta sertifika programı hâline getirilmesidir. Nitekim, Onuncu BYKP Meslekî Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu Raporunda da bilgi ve becerilerin sertifikalandırılması önerisi yer almaktadır (Kalkınma Bakanlığı, 2014, s. 51). Planda yer alan ifadeyle, eğitim, öğrenmeyi öğretecek biçimde çıktı odaklı kurgulanmalı, hayat boyu öğrenme kapsamında bilgi ve becerilerin güncellenmesi sağlanmalı ve okul dışındaki kazanımlar da mutlaka sertifikalandırılmalıdır (SBB, 2013, s. 54). Sertifikalandırma ile becerilerin niteliği ve doğruluğu onaylanarak belgelendiği için bu durum sahip olunan becerilere dair güvenilir bir kanıt niteliği sunmaktadır. Bunun da öğrencilerin istihdam edilebilme imkânlarını artırarak kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Ekinci, Şahinoğlu, Çalmaşur ve Daştan (2011)'in meslek yüksekokullarının sorunlarına yönelik olarak geliştirdikleri model önerisinde de KOBİ'ler için yerel işgücü havuzları oluşturmak ve meslekî eğitimi hayat boyu öğrenme kavramıyla birleştirerek sertifikasyon sürecini artırmak amaçlanmıştır. Meslekî eğitimin örgün sistem dışındaki yansıması 'yaşam boyu öğrenmenin meslekîleşmesi'dir (Aksoy, 2013). Bu bağlamda sertifika eğitimleriyle hayat boyu öğrenme de teşvik edilmekte ve ilgili alandaki yetkinlikler daha spesifik olarak ortaya konulmaktadır.

Araştırma bulgularında sunulduğu üzere istemin paydaşlarının da dile getirdiği gibi iş yeri eğitimleri ve stajlar ile okuldaki uygulamalı derslerin süresinin artırılması, meslekî eğitimin temel gereği olup meslekî bilgi ve becerilerin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Kaldı ki iş yeri eğitimleri ve stajlar işveren için de önemlidir. Thelen (2014, s. 89) 'in araştırma bulgularına göre firmalar iş yeri stajından yani ikili çalışma programlarından hoşlanmaktadır. Çünkü bu sayede 'yüksek başarılı' gençler için meslekî eğitim çekici gelmekte ve işverenin, muhtemel personelini kalıcı bir sözleşmeyle işe almadan önce tanınmasına olanağı ortaya çıkmış olmaktadır (Protsch & Solga, 2016). Teorik derslerin

pratikteki karşılığının gösterilmeyişi veya iş üzerindeki uygulamanın eksik kalışı ise öğrencilerin o derse olan ilgi ve merakını azaltmaktadır (Burnett & Clarke, 1999)².

Meslekî eğitim, teorik eğitim ve uygulamalı eğitimin bir birleşimi olarak alındığında, uygulamada başarılı olmak için gerekli yeterliğin teorik alt yapıyla sağlanabileceği tartışmasız bir gerçektir. Dolayısıyla teorik eğitim sürecinin şekillendiği eğitim-öğretim müfredatının içeriği bu noktada büyük önem taşımaktadır. Meslekî eğitim ve öğretim müfredat süreci, istihdam sisteminin beklentilerini ve dolayısıyla bir meslekî eğitim ve öğretim programının amaçlanan etkilerini içermelidir (Rageth & Renold, 2020). Bu bağlamda, öğretim programlarının sektörün beklentilerini karşılayacak nitelikte olması ve güncelliğini koruyacak şekilde esnek ve dinamik bir yapıda tasarlanması gerekmektedir.

İstihdam edilebilirlik, “bireylerin istihdama doğru ilerlemesini veya istihdama girmesini, istihdamda kalmasını ve kariyeri boyunca ilerleme kaydetmesini sağlayan etmenler bütünüdür” (MYK, ty.). Gençlerin işgücü piyasasının ihtiyaç duyduğu meslekî beceriler ile donatılarak istihdama dâhil edilmesi, hâlihazırda en güncel ve belirleyici nitelikteki politika belgelerinden olan on ikinci BYKP kapsamındaki temel öncelikler arasındadır (SBB, 2023, s. 57). Gençlerin istihdama dâhil edilmesinde yükseköğretim düzeyinde en önemli katkıyı sunan meslek yüksekokulları, uzmanlaşmış eğitim programları ve sektöre uygun program içerikleri aracılığıyla öğrencileri, işgücünde başarılı olmak ve belirli alanlarda istihdamı güvence altına almak için gereken beceri ve niteliklerle donatarak işgücüne katılmaya hazırlamaktadır. Bu çalışma kapsamında istihdam edilebilirliğin artırılmasında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesinin güçlendirilmesi ve bu sayede yaşam boyu öğrenme güdüsüyle kişisel ve meslekî gelişim odaklı, işgücü piyasasının beklentilerini karşılar nitelikte mezunlar yetiştirilmesini sağlayacak bir model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda kalkınma planlarında da gerek istihdam edilebilirliğin artırılması gerekse hizmet ve ürün kalitesinin artırılmasına yönelik analitik, sistematik, eleştirel düşünme, karar alma, sorun çözme, etkin iletişim kurabilme, uyum becerisi ve liderlik gibi yetkinlikler edinilmesinin gelecekte daha çok önem kazanacağı öngörülmektedir (SBB, 2023, s. 44).

² Bu kapsamda geliştirilen modelde bu durum gözetilerek tam zamanlı stajın süresinin 1 dönemden 6 aya çıkarılması, iş yeri eğitiminin ağırlık ve süre olarak artırılması önerilmiştir.

5.2. Sonuç

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde bu sonuçlar; istihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatürde öne çıkan beceriler, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı, MYO'ların beşerî sermaye sağlama kapasitesine ilişkin öğretim elemanı ve işveren görüşleri ve bu görüşlerden yola çıkarak MYO'ların beşerî sermaye sağlama rolü kapsamında mezun istihdam edilebilirliğini artırmaya yönelik geliştirilen istihdam odaklı eğitim modeli kapsamında ele alınmaktadır.

Bu çerçevede, istihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin literatür taramasında öne çıkan beceriler takım çalışması/işbirliği, iletişim, problem çözme, çatışma yönetimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme ile sistem ve teknoloji kullanımı olup en fazla becerinin sırasıyla kişisel uyum kategorisinde, sonrasında beşerî sermaye ve son olarak da kariyer kimliği kategorisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Kişisel uyum kategorisindeki beceriler genel olarak kişiler arası ilişkilerde öne çıkan becerileri kapsadığından karşılıklı anlayış çerçevesinde olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için gerekli becerilerin, istihdam edilebilirlikte ön planda olduğunu söylemek mümkündür.

MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısı incelendiğinde, algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmekle birlikte öğrenim kademesine ve cinsiyete göre algı düzeyleri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin istihdam edilebilirlik algısının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir değişim gösterdiği söylenemez. Benzer şekilde kadınlar ile erkekler arasında da istihdam edilebilirlik algısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğrenciler okulda istihdam edilebilirlik becerilerinden en fazla iletişim ve sosyal ağ becerileri ile özgüven, öz farkındalık ve girişimciliklerini geliştirebilmektedir. Öğrencilerin istihdam edilebilirlik algısı en yüksek -özgüven, öz farkındalık ve güdülenme kavramlarıyla öne çıkan- kişisel uyum boyutundadır. MYO öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların öğrencilere kazandırdığı istihdam edilebilirlik becerilerinde öne çıkanlar meslekî beceriler, etkili iletişim, özgüven, girişimcilik ve iş disiplindir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre MYO'ların beşerî sermaye sağlama kapasitesi değerlendirildiğinde öğretimsel sermaye kategorisinde meslekî beceriler, istihdam odaklı eğitim ve sektörel talepler; sosyokültürel sermaye kategorisinde mezun izleme ve takip sistemi, insan ilişkileri, sosyal ağ ve güvenilirlik; piyasa değeri sermayesi kategorisinde ise işyeri eğitimi ve staj, okul-sektör işbirliği, kurumsal imaj ve aranan eleman yetiştirme öne

çıkılmaktadır. İşverenlerin işe alım sürecinde adaylarda görmek istedikleri beceriler arasında ilk sırada meslekî beceriler gelmektedir. Girişimcilik ve dürüstlük, sadakat, güvenilirlik, iyi ahlâk ve düzgün karakter gibi olumlu kişilik özellikleri de işverenler tarafından en fazla önem verilen beceri ve özellikler arasında yer almaktadır. Ayrıca ekip çalışmasına yatkınlık ve yabancı dil bilgisi de öncelikli olarak aranan beceriler arasındadır.

Diğer yandan, okul harici meslekî gelişim ihtiyacı öğrenciler ve işverenlerce; uygulama süresinin artırılması, iş yeri eğitimi ve staj öğrenciler ve öğretim elemanlarınca; öğrenim süresi, okul sanayi işbirliği ve meslekî eğitimin etkinliği öğretim elemanları ve işverenlerce, sorunlar ve öneriler bağlamında ortak olarak üzerinde durulan konular olmuştur. Katılımcı görüşleri ve araştırma bulgularının tamamı dikkate alınarak, istihdam edilebilirliğin artırılmasında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesinin güçlendirilmesi ve bu sayede yaşam boyu öğrenme güdüsüyle kişisel ve meslekî gelişim odaklı, işgücü piyasasının beklentilerini karşılar nitelikte mezunlar yetiştirilmesini sağlayacak bir model önerisi geliştirilmiştir. Sistem yaklaşımı esas alınarak geliştirilen “Meslek Yüksekokulları İstihdam Odaklı 3+3 Eğitim Modeli” ile MYO’ların tematik hale getirilerek sektöre yakın konumlandırılması, tematik hale getirilecek okulların bölge bazında bağlı olacağı bir Koordinatör MYO belirlenmesi, MYO’ya başlarken “Yetenek Değerlendirme Sınavı” uygulanması, güz ve bahar dönemlerinin yanı sıra üçüncü dönem olarak yaz döneminin de eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi, meslekî ehliyeti gösterir nitelikte sertifika eğitimleri düzenlenmesi ve öğrencilerin meslekî gelişimlerini ve beşerî sermaye donanımlarını destekleyecek nitelikte uygulama dersleri, iş yeri eğitimleri ile staj uygulamalarının süresinin arttırılması şeklinde temel uygulama önerileri sunulmuştur.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın kapsam ve sınırlılıkları göz önünde bulundurularak elde edilen bulgular ve sonuçlar ekseninde uygulayıcılar ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Araştırmada elde edilen bulgular arasında her üç katılımcı grubunun da vurgulamış olduğu üzere MYO’lardaki fiziki donanım ve alt yapı problemleri önemli bir sorun alanıdır. Bu

çerçevede sorunun çözümü yönünde finansman desteği sağlanması bakımından üniversite ölçeğinde MYO'lara ayrılan kaynakların artırılıp çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

2. Ülke ekonomisinin güçlenmesi ve beraberinde kalkınma ve refahın sağlanmasında üretim faaliyetleri ve kaynakların etkin kullanılması önem taşımaktadır. Türkiye'de ülke nüfusundaki oranı bakımından 15–24 yaş arası gençlerin oluşturduğu önemli bir insan kaynağı vardır. Bu insan kaynağının etkin kullanılması ise istihdam edilebilirliğin artırılması ile mümkündür. Bu bağlamda meslekî eğitimin en üst kademesi olarak MYO'lardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ne oranda istihdam odaklı olduğu araştırılarak, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi gereken noktalar daha ayrıntılı biçimde tespit edilme yoluna gidilmelidir.

3. Şehir merkezleri dışında MYO açılırken yalnızca ilgili ilçeyi kalkındırma hedefiyle değil, o bölgenin sektörel potansiyeli, ihtiyaçları ve imkânları gözetilerek iş sahası, kampüs ve sosyal imkânlarda kısıtlılığın olmayacak donanımda okullar olması hedefiyle hareket edilmelidir.

4. MYO öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı araştırma bulgularında da ortaya konulduğu üzere MYO'larda akademisyenlerin ders yükü, akademik yükselme ve kadro problemleri önemli sorunlar olarak görünmektedir. Öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayıları ve eğitim-öğretim sürecinin bir gereği olan akademi dışı faaliyetler düşünüldüğünde MYO akademisyenleri araştırma faaliyetlerine yeterince zaman ayıramamakta ancak diğer fakültelerle aynı teşvik programına tabi tutulmaktadır. Dolayısıyla kalite artırıcı bir çözüm için gerek öğretim elemanı alım kriterleri gerek akademik görev tanımları gerekse özlük hakları bakımından daha güçlü biçimde iyileştirici düzenlemelere açık kılınmalıdır. Bu bağlamda teori ve uygulama alanı için akademisyenler ikiye ayrılarak, uygulama derslerini vermek üzere görevlendirilecek öğretim elemanları ile teorik dersler için görevlendirilecek öğretim elemanlarının alım şartlarının da ayrılması düşünülebilir.

5. Meslekî eğitim bir bütün olarak ele alınmalı ve öğrenim kademeleri arasında tekrara düşmeksizin birikimli ilerlemeyi sağlayacak bir sistem yaklaşımıyla MYO'larda kalite güvencesi ve yapısal standardizasyon sağlanmalıdır.

6. Emek piyasasındaki basamaklı işgücü piramidinde çıraklık eğitiminden yükseköğretime doğru ilerleyen öğrenim düzeylerinde edinilen yeterlikler derecelendirilerek, piyasanın işgücü talebinde referans verilmek üzere her bir derece için genel geçer görev sahası çerçevesi belirlenmelidir.

7. Meslek yüksekokullarında uygulanmakta olan 3+1 öğretim modelinin ülke çapında etki değerlendirmesi yapılmalıdır.
8. MYO'lar özelinde uygulanan meslekî eğitim modeline ilişkin paydaş (işveren-akademisyen-öğrenci) görüşleri üzerinden GZFT (Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, Fırsatlar ve Tehditler) analizi yapılmalı ve paydaşlar arası görüşler karşılaştırılmalıdır.
9. Araştırma bulgularında da dile getirildiği üzere MYO'lardaki uygulamalı ders saatleri artırılmalı ve staj süreleri uzatılmalıdır.
10. MYO öğrencileri için meslekî ehliyeti gösterir nitelikte sertifika eğitimleri düzenlenmelidir.
11. Meslekî eğitim ve teknik eğitime öğretmen yetiştiren kaynağın yeniden oluşturulması bağlamında teknik öğretmen yetiştiren Teknik Eğitim Fakülteleri yeniden açılmalıdır.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri Ankara ilinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Dolayısıyla MYO'ların beşerî sermaye sağlama kapasitesini ve öğrencilerin istihdam edilebilirlik algılarını araştırmak üzere il bazlı çalışmalardan bölge bazlı çalışmalara geçilerek buradaki sonuçlarla karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma çerçevesinde geliştirilen İEAÖ, meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısını Türkiye geneline taşımak üzere geniş tabanlı bir tarama araştırmasında kullanılabilir.
3. Bu araştırma kapsamında, beşerî sermaye sağlama bakımından işverenlerin MYO'lara bakışı nitel araştırma yöntemiyle ortaya konmuştur. Sonuçların genellenebilirliği açısından nicel araştırma yöntemi kullanılarak aynı amaca hizmet eden çalışmalar tasarlanıp sonuçlar karşılaştırılabilir.
4. İstihdam politikalarına veri sağlamak üzere bölgesel bazda sektörel talep araştırmaları yapılabilir.
5. İŞKUR, üniversiteler, sanayi ve ticaret odaları ile kalkınma ajansları işbirliğinde birçok il bazında yapılmış olan *İstihdam Odaklı Meslekî Eğitim İçin Sektörel Talep Araştırmaları* mevcuttur. Bu araştırmaların metasentezi ile genel durum tespiti yapılabilir.
6. Bölgeler bazında sektörel ağırlıklar gözetilerek istihdam odaklı eğitim için arz ve talep araştırmaları yapılarak sonuçları arz boyutunda YÖK, talep boyutunda İŞKUR verileri ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akalın, D. (2023). Meslek yüksekokullarındaki uygulama derslerinin yeterliliğine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi (MSBD)*, 4(1), 14-29.
- Akkutay, Ü. (2011). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin gelişimi. Cemil Öztürk & İlhami Fındıkçı (Ed.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz’e armağan: Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları* içinde (s.147-156). Ankara: Pegem.
- Akpınar, A. (2004). *Türkiye’de temel meslekî ve teknik eğitim*. Avrupa Eğitim Vakfı: Ankara.
- Aksoy, H. H. (2013). Türkiye’de meslekî ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-73.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M., & Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resources Management Review*, 1, 61-89. [http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Alpar, R. (2016). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik -SPSS’de çözümleme adımları ile birlikte-*. Ankara: Detay.
- Amoor, S. S. (2011). The challenges of vocational and technical education programmes in Nigerian universities. *Journal of Research on Computing in Education*, 3, 479-495.
- Ardıç, O. (2003). *Makro iktisat*. Ankara: Seçkin.

- Arpat, B., Tokbaş, M., amurdan, B., & Akşit, A. (2017). Meslek yüksekokullarında 3+1 eğitim modeli stajlarında yapılan iş teklifleri üzerine bir araştırma: Honaz meslek yüksekokulu rneği. *International Journal of Academic Value Studies*, 3(14), 1-11.
- Artess, J., Hooley, T., & Mellors-Bourne, R. (2017). *Employability: A review of the literature 2012 to 2016*. (A report for the Higher Education Academy). employability_a_review_of_the_literature.pdf sayfasından erişilmiştir.
- ATCS (2010). *Defining 21st century skills*. (Assessment and teaching of 21st century skills project draft white papers). file:///C:/Users/Casper/Downloads/Draft_White_Paper_1_Defining_21st_century_skills.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Athey, T. R., & Orth, M. S. (1999). Emerging competency methods for the future. *Human Resource Management*, 38(3), 215-226.
- Auer, P., Efendioğlu, ., & Leschke, J. (2005). *Active labour market policies around the World*. Coping With The Consequences of Globalization, International Labour Office, Geneva.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stres and turnover. *Human Resource Management*, 48(5), 677-693.
- Avolio B., & Gardner, W. L. (2004). Unlocking them ask: A look at the process by which authentic leaders' impact follower attitudes and behaviors. *Leadership Quarterly*, 15 (6), 801-823.
- Barro, R. J. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Baruch, Y. (2001). Employability: A substitute for loyalty? *Human Resource Development International*, 4(4), 543-566.
- Baruch, Y. (2003). Transforming careers: From linear to multidirectional career paths organizational and individual perspectives. *Career Development International*, 9(1), 58-73.
- Baruch, Y., & Peiperl, M. A. (2000). The impact of an MBA on graduates' career. *Human Resource Management Journal*, 10(2), 69–90.

- Baruch, Y., & Rousseau, D. M. (2018). Integrating psychological contracts and ecosystems in career studies and management. *The Academy of Management Annals*, 13(1). doi: 10.5465/annals.2016.0103.
- Baruch, Y., Bell, M. P., & Gray, D. (2005). Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 51-68.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Bekiroğlu, C. (2010). *Türkiye’de işsizlik sorununun çözümlenmesinde uygulanan ekonomik politikaların analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bernston, E., & Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*, 21, 279–292.
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: nature, determinants, and implications for health and well-being* (Doktora tezi). Stockholm University, Department of Psychology.
- BIBB (2018). *VET Data report Germany 2016/2017*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/9550> sayfasından erişilmiştir.
- BIBB (2022). *VET Data report Germany 2019*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/en/17930> sayfasından erişilmiştir.
- Biçerli, M. K. (2009). *Çalışma ekonomisi*, (5. Baskı). İstanbul: Beta.
- Bilgili, Y. (2013). *Karşılaştırmalı iktisat okulları ders notları (Makro iktisadın teorik esasları)* (9. Baskı). İstanbul: İkinci Sayfa.
- Binici, H., & Arı, N. (2004). Meslekî ve teknik eğitimde arayışlar. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
- Blasko, Z., Little, B., & Woodley, A (2002). UK Graduates and the impact of work experience, *Centre for Higher Education Research and Information (CHERI)*, 1-23.
- Blinder, A. S. (2006). Offshoring: the next industrial revolution? *Foreign Affairs*, 85(2), 113-128.

- Bolat, Y. (2015). *Türkiye’de meslekî-teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Bornay-Barrachina, M., De la Rosa-Navarro, D., Lo’pez-Cabrales, A., & Valle-Cabrera, R. (2012). Employment relationships and firm innovation: the double role of human capital. *British Journal of Management*, 23, 223–240. DOI: 10.1111/j.1467-8551.2010.00735.
- Bosch, G. (2004). Towards a new standard employment relationship in western Europe. *British Journal of Industrial Relations*, 42, 617–636.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital, in J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for sociology of education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (2003). *Düşünsel bir antropoloji için cevaplar*, (Çev., N. Ökten). İstanbul: İletişim.
- Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21th century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- Boyatzis, R. E., & Renio, A. (1989). The impact of an MBA on managerial abilities. *Journal of Management Development*, 8(5), 66–77.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research* 6 (1), s. 97-113.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. London: Routledge.
- Burhan-Göcen, M. (2020). *İstihdam politikaları bağlamında geçmişten günümüze İŞKUR’un rolü ve önemi ile İŞKUR için öneriler*. Uzmanlık Tezi, Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Burnett, P., & Clarke, J. (1999). How should a vocational education and training course be evaluated? *Journal of Vocational Education and Training*, 51(4), 607-628.
- Buyrukoğlu, S. (2010). *Yükseköğretim hizmetinin finansmanı ve devlet üniversitelerinin performansını ölçmeye yönelik bir analiz*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (22. Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canbal, M.S., Kerkez, B., Suna, H.E., Numanoglu, K.V., & Özer, M. (2020). Meslekî ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 1-26.
- Canpolat, N. (2000). Türkiye’de beşerî sermaye birikimi ve ekonomik büyüme. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(2), 265-281.
- CBI (2014). *CBI skills framework*. <https://www.cbi.org.uk/media/1914/cbi-skills-framework.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- CEDEFOP (2012). *Germany VET in Europe – Country report*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/germany-vet-europe-country-report-2012> sayfasından erişilmiştir.
- Ceylan-Ataman, B. (1999). *İşgücü piyasasında kurumsallaşma Avrupa Birliği Modeli ve Türkiye*. A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, No:583.
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: The role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. DOI: 10.1080/03075079.2017.1294152.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Collet, C., Hine, D., & Plessis, K. (2015). Employability skills: Perspectives from a knowledge-intensive industry. *Emerald Insight ET*, 57(5), 532-559.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Coombs, P. H. (1966). The international institute for educational planning. *International Review of Education*, 333-345.
- Cox, S., & King, D. (2006). Skill sets: An approach to embed employability in course design. *Education + Training*, 48(4), 262-274.

- Creamer, E. G. (2020). *Tamamen bütünleştirilmiş karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev.Ed. İ. Seer, S. Ulaş). Ankara: Vizetek.
- Creswell, J. E., & Plano-Clark, V. L. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). (Y. Dede & S. B. Demir, ev. Ed.). Ankara: Anı.
- alış, ř., Aydın-Turan, ř., Dönmez-Maç, S., & Tan, E. (2020). İşyeri uygulamasının istihdam edilebilirliğe katkısı: Sakarya Üniversitesi İKY bölümü öğrencileri üzerine bir Araştırma. *Sakarya İktisat Dergisi*, 9(4) 435-460.
- apar-Diriöz, S. (2012). *İstihdamın artırılmasında aktif işgücü politikalarının rolü*. Uzmanlık Tezi, Kalkınma Bakanlığı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Ankara.
- elik, H. E., & Yılmaz, V. (2016). *LİSREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Anı.
- etin, M. (2006). Bölgesel kalkınmada sosyal ağların rolü: Silikon Vadisi rneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 2-91.
- ınar, E., & Seçer, B. (2023). Üniversite Eğitiminde İstihdam Edilebilirlik: Türkiye’de en çok öğrenciye sahip üniversitelerin politika ve stratejilerinin analizi. *Yönetim ve alışma Dergisi*, 7(1), 131-154.
- okluk, ., şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, ř. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çürük, B. (2009). *Meslek yüksekokullarındaki tasarım derslerinin sektöre eleman yetiştirme etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.
- Daşcı, E. (2014). *İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile ğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daut, A., Mokhtar, S. S. M., & Pangil, F. (2012). The influence of educational-factor capital on the tangible career outcomes of MBA Graduates. *International Journal of Business And Management Studies*, 4(1), 31-43.

- De Cuyper, N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., De Witte, H., & Alarco, B. (2008). Employability and employees' well-being: Mediation by job insecurity. *Applied Psychology: An International Review*, 57(3), 488–509.
- De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The industry employability index: Taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143(3), 211–233.
- Demir, E., & Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi meslekî ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(10), 39-59.
- Demir, F. (2019). *AB istihdam ve eğitim politikaları*. İstanbul: Hiper yayın.
- Demirer, M. (2018). Meslekî eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi (ECVET) bağlamında meslekî ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması: Bir model önerisi, Doktora Tezi. <https://tez.yok.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.
- Dinler, Z. (2014). *İktisada giriş*. Bursa: Ekin.
- DiRenzo, M. S., Greenhaus, J. H., & Weer, C. H. (2015). Relationship between protean career orientation and work-life balance: A resource perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 36(4), 538-560.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi? Ö. Demirel & S. Dinçer (Ed.), *Küreselleşen dünyada eğitim içinde* (s. 374-400). Ankara: Pegem.
- Donald, W. E., Ashleigh, M., & Baruch, Y. (2018). Students' perceptions of education and employability facilitating career transition from higher education into the labor market. *Career Development International*, 23(5), 513-540.
- Donald, W. E., Baruch, Y., & Ashleigh, M. (2019). The undergraduate self-perception of employability: human capital, careers advice, and career ownership. *Studies in Higher Education*, 44(4), 599-614, DOI: 10.1080/03075079.2017.138710.
- Donald, W. E., Baruch, Y., & Ashleigh, M. J. (2024). Construction and operationalisation of an Employability Capital Growth Model (ECGM) via a systematic literature

- review (2016–2022). *Studies in Higher Education*, 49(1), 1-15.
DOI:10.1080/03075079.2023.2219270
- Duff, A., Ferguson, J., & Gilmore, K. (2007). Issues concerning the employment and employability of disabled people in UK accounting firms: An analysis of the views of human resource managers as employment gatekeepers. *British Accounting Review*, 39, 15–38. doi:10.1016/j.bar.2006.08.003.
- Dura, C. (1994). Verimlilik kültürünün yaratılmasında ve geliştirilmesinde yükseköğretim kurumlarının işlevleri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 49(1), 50-60.
- Dülger, İ., & Çilek, A. (2021). *Ahîlikten günümüze Türkiye’de meslek eğitimi ve teknik eğitim: 2023 ME+TE eğitim yönetimi stratejisi ve modeli*. Ankara: EYUDER.
- EC (2002). European report on quality indicators of lifelong learning. (European Commission Directorate-General for Education and Culture).
https://www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf
sayfasından erişilmiştir.
- EESM (2002). *Department for education and skills and office for standards in education*. (The Government’s expenditure plans 2002–03 to 2003–04).
https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/16365/48/CM%205402_Redacted.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel.
- Ekinci, E. D., Şahinoğlu, T., Çalmaşur, G., & Daştan, H. (2011). Meslek yüksekokullarının sorunlarına yönelik bir model önerisi. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*, 3(15), 2203-2211.
- Ekonomi Reformları, (Mart-2021). *İstiklalden istikbale ekonomi reformları*. Hazine ve Maliye Bakanlığı.
- Erden-Özsoy, C. (2015). Meslekî eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de meslekî eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges-4. UMYOS Özel Sayısı*, Aralık, 173-181.
- Eriçok, R. E., & Yılcı, V. (2013). Eğitim harcamaları ve ekonomik büyüme ilişkisi: sınır testi yaklaşımı. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1) 87-101.

- ETF (2004). *Beceri geliştirme öngörülleri, senaryoları ve tahminler beceri ve işleri öngörme ve eşleştirme rehberi*. <https://media.iskur.gov.tr/30252/cilt-2-beceri-gelistirme-ongoruleri-senaryolari-ve-tahminleri.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eyüpoğlu, D. (1998). *İstihdam ve verimlilik 1970 sonrasında günümüze gelişmeler*. Ankara: Milli Prodüktivite.
- Finch, D.F., Hamilton, L.K., Riley, B., & Zehner, M. (2013). An exploratory study of factors affecting undergraduate employability. *Education + Training*, 55(7), 681-70.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability, a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102–104.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A pschyco-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- Fukuyama, F. (2002). Sosyal sermaye, (Çev. S. Durmaz). *Türkiye Günlüğü*, 71, 31-41.
- Fukuyama, F. (2005). *Büyük çözülme: İnsanın doğası ve toplumsal düzenin yeniden oluşturulması* (H. Kaya, Çev). İstanbul: Profil.
- Furnell, J., & Scott, G. (2015). Are we all on the same page? Teacher, graduate and student perceptions of the importance of skills thought to enhance employability. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 8, 1-10.
- Gazier, B. (1998). *Employability: Concepts and policies*. Berlin: European Employment Observatory.
- Gerçek, M., & Elmas-Atay, S. (2017). Rothwell ve Arnold'ın algılanan istihdam edilebilirlik ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 91-103.
- Goldstein, H. (1966). Projections of manpower requirements and supply. *Industrial Relations*, 5(3), 17-27.
- Gökçen, A. M. (1973). Türkiye'de istihdam politikası. İstanbul Üniversitesi İktisat fakültesi Mecmuası, 33(1-4), 145-164.
- Greene, J. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22.

- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <http://www.jstor.org/stable/1163620>
- Guilbert, L., Bernaud, J. L., Gouvernet, B., & Rossier, J. (2016). Employability: Review and research prospects. *Int J Educ Vocat Guidance*, 16, 69-89.
- Gunawan W., Creed P. A., & Glendon A. I. (2019). Development and initial validation of a perceived future employability scale for young adults. *J. Career Assess.* 27, 610–627. doi: 10.1177/1069072718788645
- Gün, S. (2024). Hizmet sektöründe istihdamın beşeri sermaye (sahadan notlar). *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 15(25), 115-138.
- Günay, D., & Özer, M. (2016). Türkiye’de meslek yüksekokullarının 2000’li yıllardaki gelişimi ve mevcut zorluklar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 1-12.
- Gürbüz, R. (2011). *Meslek yüksekokulları nedir?* METEF Fuarı Sunusu. 29 Nisan 2011, Ankara. https://www.slideserve.com/ondrea/meslek-y-ksekokullari-ned-r-metef-fuar-sunusu-29-nisan-2011-ankara#google_vignette sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: Seçkin.
- Gürlevik, A. (2014). Bölgesel kalkınma politikaları ekseninde istihdam ve iç göç etkileşimi. Uzmanlık Tezi, *Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü*.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Pearson Education Upper Saddle River.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th Edition). Cengage Learning.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı. (2021). *İstiklalden istikbale ekonomi reformları*. <https://ms.hmb.gov.tr/uploads/2021/03/Ekonomik-Reformlar-Kitapcigi.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Head, A. J. (2016). *Staying smart: How today's graduates continue to learn once they complete college*. Project Information Literacy Research Report, The Passage Studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574631.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hippach-Schneider, U., Krause, M., & Woll, C. (2007). *Vocational education and training in Germany*. Short description. Cedefop Panorama series; 138. Office for Official Publications of the European Communities.
- Holmes, L. (2001). Reconsidering graduate employability: the 'graduate identity' approach. *Quality in Higher Education*, 7(2), 111-119.
- Hooley, T. J., Bennett, D., & Knight, E. B. (2023). Rationalities that underpin employability provision in higher education across eight countries. *Higher Education*, 86, 1003-1023. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00957-y>
- Hoque, N., Uddin, M., Ahmad, A., Mamun, A., Uddin, M. N., Chowdhury, R. A., & Alam, N. (2023). The desired employability skills and work readiness of graduates: Evidence from the perspective of established and well-known employers of an emerging economy. *Industry and Higher Education*, 37(5) 716–730. DOI: 10.1177/09504222221149850
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers sense of efficacy and organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- INSEAD (t. y). *Global talent competitiveness index*. <https://www.insead.edu/> sayfasından erişilmiştir.
- Işık, V. (2019). *Mesleki eğitimin iş piyasası ile uyumlaştırılmasında ihtiyaç analizi ve öz değerlendirme modeli*. <https://www.setav.org/assets/uploads/2019/06/A285.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İŞKUR (2013). *Türkiye İş Kurumu 7. genel kurul çalışma raporu*. <https://media.iskur.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İŞKUR (2016). *Gençlik odaklı aktif işgücü piyasası politikaları*. European Training Foundation. <https://media.iskur.gov.tr/30239/genclik-odakli-aktif-isgucu-piyasasi-politikalari.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İŞKUR (2019). *Türkiye İş Kurumu 2019-2023 stratejik planı*. <https://media.iskur.gov.tr/33334/2019-2023-donemi-stratejik-plani.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- İŞKUR (2020). *İŞKUR 2019 Yılı Faaliyet Raporu*. <https://media.iskur.gov.tr/37553/2019-yili-faaliyet-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- İŞKUR (2023). *2023 yılı açık iş istatistikleri araştırması*. <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal-bilgi/istatistikler/> sayfasından erişilmiştir.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40, 350-367.
- Jackson, D. (2015). Employability skill development in work-integrated learning: Barriers and best practice. *Studies in Higher Education*, 40(2), 350-367, DOI: 10.1080/03075079.2013.842221.
- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical skill gaps in Australian business graduates. *Education + Training*, 54, 95-113. DOI: 0.1108/00400911211210224
- Jensen, M. C. (1993). The modern industrial revolution, exit, and the failure of internal control systems. *The Journal of Finance*, 48(3), 831-880.
- Judge, T. A., Cable, D. M., Boudreau, J. W., & Bertz, R. D. (1995). An empirical investigation of the predictors of executive career success. *Personnel Psychology*, 48, 485-519.
- Junmin Li, J., & Pilz, M. (2023). International transfer of vocational education and training: A literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 75(2), 185-218. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
- Kafkas, E.T. (2014). *Avrupa Birliği işsizlikle mücadele stratejisi ışığında Türkiye için işsizlik sorununda yeni bir paradigma: Çalışma kredisi*. Uzmanlık Tezi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.
- Kalkınma Bakanlığı (2014). *Meslekî eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı (2018). *On birinci kalkınma planı (2019-2023) meslekî eğitimde niteliğin artırılması çalışma grubu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- Kanun Hükmünde Kararname (652 S.KHK), *T.C. Resmî Gazete*, 28054, 14 Eylül 2011.

- Kapar, R. (2005). Aktif işgücü piyasası politikaları. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 341-371.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS META Uygulamalı istatistiksel analizler* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (27. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, M., & Çankaya, E. (2011). Türkiye’de beşerî sermaye ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi. *Yönetim ve Ekonomi*, 18(1), 105-124.
- Kaur, G., Singh, G., Kaur, S., & Singh, G. (2008). Malaysian graduates’ employability skills. *Unitar E-Journal*, 4(1), 15-45.
- Kılıç, Y., & Yılmaz, E. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin perspektifinden meslekî eğitime ilişkin bir durum çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary Education and Management*, 8(4), 261-276.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and good learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 8(1), 3-16.
- Kocabaş, F., & Canbey-Özgüler, V. (2019). Pasif işgücü piyasası politikaları: İşsizlik ödeneği ve yardımı uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 266-283.
- Koç, B. (2019). *Alman meslekî eğitim modelinin Türkiye açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Koç, M., Fidan, H., & Kurt, T. (2020). İnsan sermayesi türleri ve istihdam edilebilirlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir vakıf meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 227-244.
- Koçakoğlu, M. G. (2023). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçları, geleceğe ilişkin tutumları ile algılanan gelecekteki istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- Koyuncu, İ., & Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.

- Küçük, E. (2012). Türkiye’de kalkınma planları kapsamında yapılan eğitim planlarının analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 9-26.
- Küçüköksel, N. Ç., & Akpınar, T. (2016). İstihdam odaklı mesleki eğitime yönelik sorunlar, talep ve beklentiler. *Tekirdağ SMMM Odası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 1-16.
- Küpel, Ö. (2014). *Pasif işgücü politikaları uygulanan kişilerin aktif işgücü politikaları yolu ile istihdama yönlendirilmesi: Seçilmiş ülke örnekleri*, Uzmanlık Tezi. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Ankara.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Llinares-Insa, L. I., González-Navarro, P., Zacarés-González, J. J., & Córdoba-Iñesta, A. I. (2018). Employability appraisal scale (EAS): Development and validation in a Spanish sample. *Frontiers in Psychology*, 9(1437), 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01437
- Lodi, E., Zammitti, A., Magnano, P., Patrizi, P., & Santisi, G. (2020). Italian adaption of self-perceived employability scale: Psychometric properties and relations with the career adaptability and well-being. *Behavioral Sciences*, 20(82), 1-18.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33, 774-800.
- Lynch, Richard L., & Ruhland, Sheila K. (2007). International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education. P. Grollman & F. Ranuer (Eds). *Career and technical teaching and teacher education in the United States of America*. (277-307). Springer. Published by P.O. Box 17, 3300 AA Dordrecht, The Netherlands.
- Mahiroğulları, A., & Korkmaz, A. (2013). *İşsizlikle mücadelede emek piyasası politikaları Türkiye ve AB Ülkeleri*. Bursa: Ekin.

- MAKÜ (2023). *Tematik meslek yüksekokulları çalışması*.
<https://myok.mehmetakif.edu.tr/upload/myok/32-form-1830-68826266-12-tematik-myocalismasi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410. doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391
- McKinsey (2018). *Skill shift automation and the future of the workforce*.
<https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/skill%20shift%20automation%20and%20the%20future%20of%20the%20workforce/mgi-skill-shift-automation-and-future-of-the-workforce-may-2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mcquaid, R., & Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. doi:10.1080/0042098042000316100.
- MEB (1997). *Meslekî ve teknik öğretim programları tanıtım rehberi*. Ankara: Metargem.
- MEB (2009). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. <https://ttkb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2012). *Meslekî ve teknik eğitim çalıştayı*.
<https://mtegm.meb.gov.tr/TR/dokumanlar/calistay2012.pdf> sayfasından erişilmiştir
- MEB (2014). *Onuncu kalkınma planı 2014-2018: Meslekî eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. <https://sgb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2016). *Meslekî ve teknik eğitimin geliştirilmesine ilişkin kanuni düzenlemeler*.
https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/19152752_Mevzuat_2017.01.18.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2024). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023*. <https://sgb.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEGEP (t. y.). *Beceri nedir?* <https://megep.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- MERCER (2020). *Win with empathy: Global talent trends 2020*.
<https://www.mercer.com/our-thinking/career/global-talent-hr-trends.html>
sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları (2009).
- Mesleki Eğitim Kanunu (3308 S.K.), *T.C. Resmî Gazete*, 19139, 19 Haziran 1986.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). California: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (6764 S.K.), *T.C. Resmî Gazete*, 29913, 09 Aralık 2016.
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11th ed.) USA: Pearson Education.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- Murdoch, J., & Paul, J.J. (2007). Study content and process, competences upon graduation and employment. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 41-54). Germany: Springer.
- MÜSİAD (2008). *Türkiye’de meslekî ve teknik eğitim sorunlar ve öneriler*. İstanbul: Tavaslı.
- MYK (2015). *Türkiye yeterlilikler çerçevesi*. <https://www.tyc.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MYK (t. y.) *TYÇ terimler sözlüğü*. <https://www.tyc.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. NewYork: McGraw-Hill Companies.
- OECD (2008). *More than just jobs: Workforce Development in a skills-based economy*.
<https://doi.org/10.1787/9789264043282-en> sayfasından erişilmiştir.
- OECD (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing: Paris.
Retrieved from <https://doi.org/10.1787/69096873-en>.

- Öktem-Özgür, A. (2014). *Kariyer değerleri ve algılanan istihdam edilebilirlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Özer, M. (2018). 2023 eğitim vizyonu ve meslekî ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(13), 425-435.
- Özer, M. (2019). Meslekî ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 9(1), 1-11.
- Özer, M. (2020). *Meslekî eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin meslekî eğitimle imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de meslekî eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Özer, M. (2021). Türkiye'de meslekî eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *International Journal of Turkish Educational Studies*, 9(16), 1-16.
- Özyılmaz, Ö. (2018). Ülkemizde meslek yüksekokulları, sorunları. *Yükseköğretim Dergisi*, 9, 32-35.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*.file:///C:/Users/Casper/Downloads/Education_for_Life_and_Work_Developing_Transferabl.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Pool, L. D., & Sewell, P. (2007). The key to employability: Developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49, 277-289.
- Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system, *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661. DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643
- Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system, *Journal of Education and Work*, 29(6), 637-661. DOI: 10.1080/13639080.2015.1024643

- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Hanifan, L. K. (1916). The rural school community center. *The Annals of The American Academy of Political And Social Science*, 67, 130-138.
- Rageth, L., & Renold, U. (2020) The linkage between the education and employment systems: ideal types of vocational education and training programs, *Journal of Education Policy*, 35(4), 503-528. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1605541>
- Rageth, L., & Renold, U. (2020) The linkage between the education and employment systems: ideal types of vocational education and training programs, *Journal of Education Policy*, 35(4), 503-528.
- Robbins, L. (1963). *Report of the committee on higher education*. <https://education-uk.org/documents/robbins/robbins1963> sayfasından erişilmiştir.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: Development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41.
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 1–12.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, 121–139.
- Rowold, J., & Kauffeld, S. (2009). Effects of career-related continuous learning on competencies. *Personnel Review*, 38(1), 90-101.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (A. Tüfekci-Akcan & S. N. Şad, Çev.) Ankara: Pegem.
- Sarıbıyık, M. (2019). *Mesleki eğitimde +1 uygulamalı eğitim modeli*. <https://www.setav.org/assets/uploads/2019/08/A292.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963-1967)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.

- SBB (1967). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1972). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1984). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı (1985-1989)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1989). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990-1994)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (1995). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2006). *Dokuzuncu beş yıllık kalkınma planı (2007-2013)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2019). *On birinci beş yıllık kalkınma planı (2019-2023)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2021). *Orta vadeli mali plan (2021-2023)*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/10/2021-2023-Donemi-Orta_Vadeli-Mali-Plan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- SBB (2023). *On ikinci beş yıllık kalkınma planı (2024-2028)*. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> sayfasından erişilmiştir.
- SCANS (1991). *What work requires of schools*. Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS), <https://ils.unc.edu/daniel/242/SCANSRept.html> sayfasından erişilmiştir.

- Schlutz, T. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- SETA (2013). *Rapor: Türkiye'nin insan kaynağının belirlenmesi*. <https://www.setav.org/turkiyenin-insan-kaynagin-belirlenmesi?#top> sayfasından erişilmiştir.
- SGK (t.y.). *Genel bilgi: Kayıt dışı istihdam*. <https://www.sgk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Somuncu, A. (2020). Türkiye’de meslekî eğitim ve istihdam-hayaller beyaz olsa da gerçekler mavi yaka. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 177-194.
- SREP (t. y.). *Syrian refugee employability program (SREP) introduction to employability & employment programming*. https://iyfglobal.org/sites/default/files/SREP%20Trainer%27s%20Guide%20Final%20EN_7.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Subbu Nisha, M., & Rajasekaran, V. (2018). Employability skills: A review. *The IUP Journal of Soft Skills*, 11(1), 29-37.
- Sumanasiri, E. G. T., Yajid, M. S. A., & Khatibi, A. (2016). Defining and measuring employability: Self-perceived-employability (SPE) approach. *Social Sciences (NWSASOS)*, 11(3), 203-209.
- Şahin, Ç., & Sezgin, F. (2021). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi için mezun istihdam edilebilirlik göstergeleri: Eğitim yönetimi akademisyenlerinin bakış açısı. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 776-815.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. NY: HarperCollins.
- Takhizadeh, R. (2014). *AB istihdam stratejisi kapsamında aktif işgücü piyasası politikaları etkinliği: Meta -analiz yöntemiyle bir değerlendirme*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- TDK (t. y.). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Teddle, C., & Tashakkori, A. (2020). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev.Ed. Y. Dede & S.B. Demir). Ankara: Anı. 2.Baskı.
- Teichler, U. (2007). Graduate employment and work: various issues in a comparative perspective. In Teichler, U. (Ed.), *Higher Education Dynamics 17, Careers of university graduates views and experiences in comparative perspectives* (pp. 1-14). Germany: Springer.
- TEKDER (2011). *Teknikerliğin yani MYO'ların tarihçesi*. (Teknikerler ve Yüksek Teknikerler Derneği). http://myoteknikerler.com/basin/myolularin_tarihcesi/17/28 sayfasından erişilmiştir.
- Ticaret Bakanlığı (2024). *Ekonomik görünüm Ocak 2024*. <https://ticaret.gov.tr/data/5e18288613b8761dccc355ce/Ekonomik%20Görünüm%202024%20Ocak.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2019). Meslekî eğitim sorunsalının meslek yüksekokulları bağlamında öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(15), 76-88.
- TUNING (2021). *Competences. Educational Structures in Europe*. <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html> sayfasından erişilmiştir.
- Tushar, H., & Sooraksa, N. (2023). Global employability skills in the 21st century workplace: A semi-systematic literature review. *Heliyon*, 9, 1-14.
- TÜİK (2023). *İşgücü istatistikleri mikro veri seti 2023*. <https://www.tuik.gov.tr/media/microdata/pdf/isgucu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK (2024). *TÜİK işgücü istatistikleri 2023*. <https://data.tuik.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), *T.C. Resmî Gazete*, 17863, 09 Kasım 1982.
- TÜRKMETES (2014). *Türkiye meslekî ve teknik eğitim strateji belgesi ve eylem planı 2014-2018*. <http://turkmetes.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- TÜSİAD (1999). *1999 Yılına girerken Türk ekonomisi*. (Yayın no: TÜSİAD-T/99, 248).
file:///C:/Users/Casper/Downloads/turk-ekonomisi-ocak-1999.pdf sayfasından erişilmiştir.
- UKCES (2009). *UK Commission for employment and skills (UKCES) annual report 2009 to 2010*.
<https://www.gov.uk/government/publications/uk-commission-for-employment-and-skills-annual-report-2009-to-2010> sayfasından erişilmiştir.
- UKCES (2015). *UKCES employer skills survey 2015: UK report*.
<https://www.gov.uk/government/publications/ukces-employer-skills-survey-2015-uk-report> sayfasından erişilmiştir.
- Uluğ, F. (2018). Meslekî eğitimde açmazlar. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 458, 31-35.
- Ulus, L., Tuncer, N., & Sözen, Ş. (2015). Meslekî eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 168-185.
- Unay, C. (2001). *Makro ekonomi*. Bursa: Vipaş.
- Useem, M., & Karabel, J. (1986). Pathways to top corporate management. *American Sociological Review*, 51(2), 184-200.
- Ünal, F. (2003). İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler. *Kurgu Dergisi*, 20, 281-298.
- Ünal, I. (1989). Verimliliğin önemi ve eğitim ile ilişkisi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 440-441.
- Vanhercke, D., Cuyper, N. D., Peeters, E., & Witte, H. D. (2014). Defining perceived employability, a psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), s. 592-605.
- Walcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. London: SAGE.
- WEF (2016). The future of jobs employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution. https://www3.weforum.org/docs/WEF_future_of_jobs.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Weligamage, S. S. (2009). Graduates' Employability Skills: Evidence from Literature Review. *ASAIHL*, 115-125.

- Wickramasinghe, V., & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244. DOI 10.1108/00400911011037355
- Wickramasinghe, V., & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education + Training*, 52(3), 226-244.
- World Bank (2023). *World Bank open data*. <https://data.worldbank.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Yalçın, M. (2017). *Meslekî eğitimde istihdam sorunları, örnek modeller, Türkiye uygulaması ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H., Sertel, E., & Akyol, S.Ö. (2017). Meslek yüksekokullarının güncel sorunlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(21), 287-300.
- Yıldırım, Ö. (2023). *Kalkınmanın anahtarı meslekî ve teknik eğitim*. Ankara: Türk Metal Sendikası Araştırma ve Eğitim Merkezi Yayınları (No: 92).
- Yıldırım, T. (2019). *Öğrencilerin istihdam edilebilirlik ve bilgi okuryazarlığı becerileri: Hacettepe üniversitesi örneği*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Yorke, M., & Knight, P. T. (2003). *Embedding employability into the curriculum*. York: Higher Education Academy.
- YÖK (2023). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu 2023*. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2023/2023-universite-izleme-ve-degerlendirme-genel-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- YÖK (2024). *Türlerine göre birim sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

YÖK (t.y.). *MYO Öğretim elemanı sorunları.*

[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/MeslekYuks
ekokulları/04_Ogretim_elemani_grubu.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/MeslekYuks
ekokulları/04_Ogretim_elemani_grubu.pdf) sayfasından erişilmiştir.

Yörük, S., Dikici, A., & Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye’de meslekî eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 299-312.

Yükseköğretim Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanunda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (4702 S.K.), *T.C. Resmî Gazete*, 24458, 29 Haziran 2001.

Zirkle, C. J., Martin, L., & McCaslin, N. L. (2007). *Study of state certification/licensure requirements for secondary career and technical education teachers.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508968.pdf> sayfasından erişilmiştir.

EKLER



EK 1. Etik Komisyonu Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.02.2023-E.585070



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-585070
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

09.02.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Öğrencisi **Eda ÇARIKCI**'nın, Prof.Dr.Feyzi ULUĞ'un danışmanlığında yürüttüğü "*Eğitim-İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşerî Sermaye Sağlama Kapasitesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 07.02.2023 tarih ve 02 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 126

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Feyzi ULUĞ

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Belge Doğrulama Kodu :B587C5M9N3

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

EK 2. Uygulama İznine İlişkin Onay Yazıları



Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2023-E.643584

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14267719-302.14.01-906325

Konu : Eda ÇARIKÇI hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03.03.2023 tarih ve 80287700-302.08.01.08.01-E.603703 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği hakkında Üniversitemiz birimlerinden alınan yazı örnekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 2 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 3 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 4 - Yazı örneği (1 sayfa)

EK 2.



Evrak Tarih ve Sayısı: 27.04.2023-E.643584

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-14267719-302.14.01-906325

Konu : Eda ÇARIKÇI hk.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 03.03.2023 tarih ve 80287700-302.08.01.08.01-E.603703 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği hakkında Üniversitemiz birimlerinden alınan yazı örnekleri ilişikte sunulmuştur.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:

- 1 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 2 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 3 - Yazı örneği (1 sayfa)
- 4 - Yazı örneği (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Elmadag Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : E-91289339-302.14.01-873554

Konu : Eda ÇARIKÇI hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863881 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında Yüksekokulumuzda uygulama yapma isteği Yüksekokulumuz tarafınca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize ve gereğini saygı ile arz ederim.

Doç. Dr. Aysuhan OZANSOY
Müdür

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
GAMA Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : E-85944543-302.14.01-871254

Konu : Eda ÇARIKÇI hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : Ankara Üniversitesi Rektörlüğü (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)'nın 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863881 sayılı yazısı.

İlgi yazınızla Yüksekokulumuza bildirilen Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" adlı çalışması için gönüllülük esasına dayalı olarak Yüksekokulumuzda anket uygulayabilmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Kenan ÖZEL
Müdür

EK 2.



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü



Sayı : E-21645707-302.14.01-870709
Konu : Eda ÇARIKÇI hk.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 21.03.2023 tarihli ve E-14267719-302.14.01-863881 sayılı yazınız.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında Yüksekokulumuzda uygulama yapma isteği Müdürlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.
Bilgilerinize saygı ile arz ederim.

Prof. Dr. Bahadır BOYACIOĞLU
Müdür

EK 2.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2023-E.605025

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.03.2023-E.604844



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı : E-75265783-605.01-178137
Konu : Tez Çalışması (Eda ÇARIKÇI)

06.03.2023

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Öğrenci İşleri Biriminin 03.03.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01.08.01-E.603703 sayılı yazısı.

İlgi sayılı yazı ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yürüttüğü "*Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi*" konulu tez çalışmasını Meslek Yüksekokullarımızda uygulamak istemektedir.

Etik Kurul Onayı bulunan ilgili çalışma Rektörlüğümüzce uygun görülmüş olup bilgilerini ve gereğini arz/rica ederim.

Büyüamin ÖZTÜRK
Rektör a.
Genel Sekreter

Dağıtım:

Gereği:

Basın ve Kurumsal İletişim Müdürlüğüne

Bilgi:

Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

EK 2.

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.03.2023-E.611417



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-302.08.01-00002734088
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Eda ÇARIKÇI)

13.03.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 03.03.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01.08.01-E.603703 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi **Eda ÇARIKÇI**nın "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda bilimsel ve eğitim amaçlı uygulama yapma talebi ilgili Yüksekokul Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize saygılarımla arz ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: F0C8DB23-44D3-4812-964B-1241D10B4F19

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

A

E

A

T

K

Bu belge

EK 2.

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.03.2023-E.605917



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : E-46451316-302.08.01-605917
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı(Eda
ÇARIKÇI)

07.03.2023

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 03.03.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01- 603730 sayılı yazı.

İlgi tarih ve sayılı yazınıza istinaden Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın Prof. Dr. Feyzi ULUG danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında Yüksekokulumuz bünyesinde uygulama yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Doç. Dr. Hakan TEKEDERE
Yüksekokul Müdürü

Bu belge elektronik olarak imza ile onaylanmıştır.

Bu

EK 2.

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2023-E.605886



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü

Sayı : E-72457527-302.08.01-605886
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Eda
ÇARIKÇI)

08.03.2023

Dağıtım Yerlerine

İlgi : 03.03.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01- 603730 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI'nın, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışmasına ilişkin uygulama yapmasında Müdürlüğümüzce bir sakınca bulunmamaktadır.
Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Doç. Dr. Alpay ÖZER
Yüksekokul Müdürü

DAĞITIM

Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne Elektronik ve Otomasyon Bölümü
Başkanlığına
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne Kimya ve Kimyasal İşleme
Teknolojileri Bölüm Başkanlığına
Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
Müdürlüğüne Makine ve Metal Teknolojileri
Bölümü Başkanlığına

Belge Değerlendirme Kodu :BISU791A23KL2

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Tutarlı Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebm>

Bu belge, <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebm> adresinde yayımlanmıştır.

EK 2.

Evrak Tarih ve Sayısı: 16.05.2023-E.657335



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
TUSAŞ Kazan Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü**

Sayı : E-80199279-302.08.01-657335
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı (Eda
ÇARIKÇI)

16.05.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 03.03.2023 tarihli ve 80287700-302.08.01- 603730 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazınıza istinaden, Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Eda ÇARIKÇI, Prof. Dr. Feyzi ULUĞ danışmanlığında yürüttüğü "Eğitim ve İstihdam İlişkisi Bağlamında Meslek Yüksekokullarının Beşeri Sermaye Sağlama Kapasitesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteği, Meslek Yüksekokulumuz tarafından uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Oğuzhan YILMAZ
Yüksekokul Müdürü

Belge Doğrulama Kodu :B8F9FD0623

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/gazi-universitesi-ebys>

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 3. Görüşme Formları

3.1. Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU*

Not (*): Formun tamamında “Meslek Yüksekokulu” yerine “MYO” kısaltması kullanılmıştır.

Değerli katılımcı,

Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesi konulu doktora tez çalışmam için sizinle, MYO öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısını ortaya koymaya yönelik bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu kapsamda size konuyla ilgili birkaç soru yönelteceğim. Görüşmemiz yaklaşık olarak 25-30 dakika sürecektir. Verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için izniniz olursa görüşmemiz kayıt altına alınacaktır. Yaptığımız görüşme esnasında söylediğiniz ancak araştırmada kullanılmasını istemediğiniz cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar analize dâhil edilmeyecektir. Ayrıca talep etmeniz halinde alınan ses kaydının deşifre metinleri yazılı olarak size gönderilecek ve bu deşifrelerin doğruluğunu onaylamanız istenecektir.

Gerçekleştireceğimiz görüşmede sizi tanımlayıcı nitelikte kişisel bilgiler talep edilmemekle birlikte; veri toplama aracı olarak hazırlanan bu formdaki bilgiler, belirtilen bilimsel çalışmanın dışında kullanılmayacak olup kayıtlar üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında görüşleriniz çok kıymetlidir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Eda ÇARIKCI
Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Doktora Programı

Görüşme Tarihi: ... / ... / ... Yeri: Saati:

BÖLÜM 1. KATILIMCI BİLGİLERİ

Cinsiyeti : Kadın (...) Erkek (...)
Okulu :
Bölümü :
Ortaöğretim Mezuniyet Alanı :
Ortaöğretim Mezuniyet Okul Türü :

BÖLÜM 2. GÖRÜŞME SORULARI

MYO’ya başladığınız zaman ile şimdiki durumunuzu karşılaştırdığınızda kendinizi nasıl görüyorsunuz?	
Soru 1	Alanınızla ilgili olarak kendinizde en çok hangi özelliğin öne çıktığını düşünüyorsunuz?
Sonda	MYO size (liseden farklı olarak) hangi becerileri kazandırdı?
Soru	Sahip olduğunuz hangi yetkinlik(ler) sizi ifade ediyor?
Eğitim aldığınız alanda istihdam edilebileceğinizi düşünüyor musunuz?	
Soru 2	“Evet” ise ne kadar sürede istihdam edileceğinizi öngörüyorsunuz? “Hayır” ise neden böyle düşündüğünüzü açıklayınız?
Sonda	Öğrenim sürecinde hiç iş teklifi aldınız mı? (Evet ise: Nereden? Ne zaman? Kendi alanınızda mı?)
Soru 3	Okulunuzun size sunduğu staj imkânlarını meslekî beceri geliştirme açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
Soru 4	Öğrenim gördüğünüz MYO bir okul olarak meslekî gelişim ve sosyal faaliyetler açısından size ne gibi imkânlar sundu/ sunmakta?
Soru 5	İş başvurusu için nasıl bir yol izleyeceksiniz? Nerelere başvuracaksınız?
Gelecekteki işveren(ler)iniz tarafından tercih sebebi olacağınızı düşünüyor musunuz, neden?	
Soru 6	İşverenlerin hangi kriterlere önem verdiğini biliyor musunuz? İşe girişte hangi özellikler aranmakta? Bu özelliklere ne ölçüde sahip olduğunuzu düşünüyorsunuz?
Sonda	Aldığınız meslekî eğitim kapsamında kendinizi değerlendirdiğinizde istihdam edilebilirlik açısından en güçlü ve en zayıf yönünüz/yönleriniz nelerdir?
Soru 7	Mezun olduğunuz okulun itibarının iş bulma sürecinde size bir avantaj sağlayacağını düşünüyor musunuz? Neden?
Soru 8	Hangi ücretle istihdam edileceğinizi öngörüyorsunuz? (Asgari ücret-Asgari ücretin altı / üstü)
Soru 9	Aldığınız meslekî eğitimi değerlendirdiğinizde istihdam edilebilirliği artırmak için ne gibi önerileriniz olabilir?

EK 3.

3.2. İşveren/İK Temsilcileri Görüşme Formu

GÖRÜŞME KABUL FORMU

Sayın Yetkili,

Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesi konulu doktora tez çalışmam için sizinle bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu kapsamda size konuyla ilgili birkaç soru yönelteceğim. Görüşmemizin yaklaşık olarak 40-50 dakika süreceği öngörülmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için izniniz olursa görüşmemiz kayıt altına alınacaktır. Talep etmeniz halinde alınan ses kaydının deşifre metinleri yazılı olarak size gönderilecek ve bu deşifrelerin doğruluğunu onaylamanız istenecektir. Ayrıca yaptığımız mülakat esnasında söylediğiniz ancak araştırmada kullanılmasını istemediğiniz cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar metinden çıkarılacak ve araştırma kapsamında kullanılmayacaktır.

Gerçekleştireceğimiz görüşme için veri toplama aracı olarak hazırlanan bu formdaki bilgiler, belirtilen bilimsel çalışmanın dışında kullanılmayacak olup kayıtlar üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında görüşleriniz çok kıymetlidir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Eda ÇARIKCI
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Doktora Programı

Görüşme Tarihi: ... / ... / ... Yeri: Saati:

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak verdiğim bilgilerin bilimsel araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza :
Adı Soyadı :
Unvanı/Görevi :

GÖRÜŞME FORMU*

Not (*): Formun tamamında “Meslek Yüksekokulu” yerine “MYO” kısaltması kullanılmıştır.

BÖLÜM 1. KATILIMCI BİLGİLERİ

Cinsiyeti	: Kadın (...) Erkek (...)
Eğitim Düzeyi	: İlköğretim (...), Ortaöğretim (...), Yükseköğretim (...)
Mesleği	:
Görevi	:
Firma Ölçeği	: Küçük (...), Orta (...), Büyük (...)
Firma Sektörü	:
Firmanın Sektördeki Geçmişi	: (...) Yıl
Firmanızın/Kurumunuzun MYO	: Evet (...) Hayır (...)
Eğitim İş Birliği/Ortaklığı Var mı?	:

BÖLÜM 2. GÖRÜŞME SORULARI

İşe alım sürecinde adaylarda görmek istediğiniz temel beceriler nelerdir?

Soru 1	Sonda Soru	Önemli olduğunu düşündüğünüz, olmazsa olmaz dediğiniz 5 beceriyi söyleyebilir misiniz?
		İstihdam ettiğiniz MYO mezunu çalışanlarınızda bu beceriler ne kadar belirgindir? Yüzde olarak ifade etseniz ne söylersiniz?
		MYO mezunu çalışanlarınızın bu becerilere sahip olma durumunu/yetkinliği nasıl tespit ediyorsunuz?

Kurumunuz için önem verdiğiniz bu becerilere çalışanlarınızın halihazırda sahip olma durumu nedir? Bu yöndeki beklentinizi yaklaşık olarak yüzde ile ifade etseniz ne söylersiniz?

Soru 2	Sonda Soru	MYO mezunu çalışanlarınızı göz önünde bulundurduğunuzda onlara bu becerileri kazandırmada MYO’ların rolü sizce nedir? Bu bakımdan MYO’ları nasıl değerlendiriyorsunuz?
---------------	------------	--

		İşe yeni başlayan çalışanlarınıza ve/veya halihazırdaki çalışanlarınıza işletmenizde/kurumunuzda ne tür meslekî eğitimler düzenliyorsunuz?
Soru 3	Sonda Soru	Çalışanlarınıza yönelik olarak kurumunuz/işletmeniz bünyesinde düzenlediğiniz ya da hizmet alımı yaptığımız meslekî eğitimler daha çok hangi becerileri kazandırmayı hedefliyor?
Soru 4	Sonda Soru	Sizce adayların sahip olduğu becerilerde MYO'ların rolü nedir? MYO'lar öğrencilere sizce hangi becerileri kazandırıyor?
Soru 5		Çalışanlarınızdan MYO mezunları ile meslekî ortaöğretim mezunları arasında bu beceriler açısından bir fark görmekte misiniz? Görüyorsanız bu fark hangi becerilerde öne çıkıyor?
		MYO'lardaki meslekî eğitimi değerlendirdiğinizde neler söyleyebilirsiniz?
Soru 6	Sonda Soru	MYO'larda meslekî eğitim sizce nasıl olmalıdır? Meslekî eğitim nasıl daha etkili hale gelebilir? Meslekî eğitimin daha etkili hale gelmesinde sizin (işveren temsilcileri/İK yöneticilerinin) ne gibi katkılarınız olabilir?

EK 3.

3.3. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşme Formu

GÖRÜŞME KABUL FORMU

Sayın Hocam,

Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında meslek yüksekokullarının beşerî sermaye sağlama kapasitesi konulu doktora tez çalışmam için sizinle bir görüşme gerçekleştirmek istiyorum. Bu kapsamda size konuyla ilgili birkaç soru yönelteceğim. Görüşmemizin yaklaşık olarak 40-50 dakika süreceği öngörülmektedir. Verilerin sağlıklı bir şekilde kaydedilip analizinin doğru biçimde yapılabilmesi için izniniz olursa görüşmemiz kayıt altına alınacaktır. Talep etmeniz halinde alınan ses kaydının deşifre metinleri yazılı olarak size gönderilecek ve bu deşifrelerin doğruluğunu onaylamanız istenecektir. Ayrıca yaptığımız mülakat esnasında söylediğiniz ancak araştırmada kullanılmasını istemediğiniz cümleler, kelime grupları veya kelimeler var ise bunlar metinden çıkarılacak ve araştırma kapsamında kullanılmayacaktır.

Gerçekleştireceğimiz görüşmede sizi tanımlayıcı nitelikte kişisel bilgiler talep edilmemekle birlikte; veri toplama aracı olarak hazırlanan bu formdaki bilgiler, belirtilen bilimsel çalışmanın dışında kullanılmayacak olup kayıtlar üçüncü kişi ya da kurumlarla paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın amacına ulaşmasında görüşleriniz çok kıymetlidir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ediyorum.

Eda ÇARIKCI
Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Doktora Programı

Görüşme Tarihi: ... / ... / ... Yeri: ... Saati: ...

Bu görüşme kabul formunu okuyup onaylayarak verdiğim bilgilerin bilimsel araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum.

İmza :

Adı Soyadı :

Unvanı/Görevi :

GÖRÜŞME FORMU*

Not (*): Formun tamamında “Meslek Yüksekokulu” yerine “MYO” kısaltması kullanılmıştır.

BÖLÜM 1. KATILIMCI BİLGİLERİ

Cinsiyeti : Kadın (...) Erkek (...)
Unvanı :
Meslekteki Kıdemi :
Görev Yapılan Okul Türü :
Bölümü :
Yönetim Görevi (varsa) :
Bu Okuldaki Hizmet Süresi : ... Yıl
Akademi Dışında Saha Tecrübeniz Oldu Mu? : Evet (...) Hayır (...)

BÖLÜM 2. GÖRÜŞME SORULARI

Öğrenciler neden MYO’ları tercih ediyor?

Soru 1 Sonda MYO’ların tercih edilmesinde okulların kurumsal kimlik ve imajını nasıl
Soru değerlendiriyorsunuz?

MYO’lar özelinde meslekî eğitimin beşerî sermaye kazandırma performansını;

a) Genel olarak

b) Okulunuz özelinde

Soru 2 nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda MYO’lar öğrencilere sosyal, kültürel, psikolojik ve öğretimsel sermaye oluşumunu
Soru destekleyecek ne gibi katkılar sunmaktadır?

Soru 3 MYO’ların öğrencilere kazandırmak istediği istihdam edilebilirlik becerileri nelerdir? Bu becerileri kazandırma oranı yaklaşık olarak nedir?

	Sonda Soru	MYO'ya başladığı zaman ile mezun olduğu zaman aralığında öğrencilerinizde, kazandıkları beceriler bakımından gözlemlediğiniz gelişmeler neler?
		MYO'lardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin ne oranda istihdam odaklı olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
Soru 4	Sonda Soru	Okulunuzun eğitim öğretim faaliyetlerine ilişkin olarak istihdam odaklı bir anlayış olduğunu ve/veya öğretim programlarının bu doğrultuda hazırlandığını düşünüyor musunuz? İstihdam odaklı eğitim ve sektörel talep araştırması hakkında ne düşünüyorsunuz? Çalıştığınız okulun, aynı alandaki diğer okullardan farklı yönleri neler? Ne gibi artılara, imkânlara sahip? Bunların yanı sıra yetersiz kaldığı yönler var mı, neler?
		Okul-sektör işbirliğine yönelik ne tür çalışmalar yapılıyor? Yer aldığınız saha çalışmalarına ilişkin deneyimlerinizi paylaşır mısınız?
Soru 5	Sonda Soru	Ders verdiğiniz alanda saha tecrübeniz oldu mu? Teorik bilgiyle pratik uyumunu nasıl sağlıyor ve öğrencilere nasıl aktarıyorsunuz? Okulunuzun öğrencilere sunduğu staj imkânları neler, faydalı buluyor musunuz?
		Okulunuzun mezun izleme-takip sisteminin işlerlik durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
Soru 6	Sonda Soru	Mezunlarınız ne kadar sürede iş buluyorlar? Kendi alanlarında mı iş buluyorlar, başka alanlarda mı çalışıyorlar? (Bunlar için oran verebilir misiniz?) Mezunlarınızdan istihdama ilişkin nasıl dönütler alıyorsunuz? Mezunlarınızın istihdam oranlarıyla ilgili elinizdeki son veriler neler söylüyor?
		Eğitim-istihdam ilişkisi bağlamında MYO'lar açısından geliştirilmesi/güçlendirilmesi gereken hususlar sizce nelerdir?
Soru 7	Sonda Soru	Daha etkili bir MYO eğitim modelinin nasıl olması gerektiğine dair önerinizi paylaşabilir misiniz? MYO'lardaki sorun alanları nelerdir? Bu sorunları nasıl değerlendiriyorsunuz?

EK 4. İstihdam Edilebilirlik Algısı Ölçeği (İEAÖ) Google Anket Formu

İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

B *I* U ↪ ~~X~~

Değerli katılımcı,

Bu araştırmanın amacı, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısını ortaya koymaktır. İstihdam edilebilirlik, "çalışanların kariyer fırsatlarını tanımlayıp farkında olmalarını sağlayan, işle ilgili uyum yeteneği" şeklinde tanımlanmaktadır. Algılanan istihdam edilebilirlik ise bireyin işgücü piyasasının beklentilerini ne ölçüde karşılayabildiğine ilişkin bir öz değerlendirmeyi yansıtır.

İstihdam edilebilirlik algısını ölçmeye yönelik olarak hazırlanan bu formda, öncelikle katılımcı bilgilerini doldurmanız ve "kesinlikle katılmıyorum" dan "kesinlikle katılıyorum" a kadar derecelendirilerek görüşünüze sunulan her bir madde için size uygun olan ifadeyi işaretlemeniz beklenmektedir. **(Her bir madde için 5 seçenek bulunmaktadır. Formu cep telefonlarınızdan açmanız halinde, maddeler için uygun ifadeyi işaretlerken ekran üzerinde sola doğru kaydırarak diğer seçenekleri görebilirsiniz)**

Bu işlemin yaklaşık 10-15 dakika süreceği öngörülmektedir.

Değerli vaktinizi ayırarak katılım sağladığınız için teşekkür ederim.

Eda ÇARIKCI

Gazi Üniversitesi

Eğitim Yönetimi Doktora Programı

EK 5. İstihdam Edilebilirlik Algısı Anket Formu

Değerli katılımcı, Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerinin istihdam edilebilirlik algısını ortaya koymaktır. Bu kapsamda, öncelikle 1.Bölümde yer alan katılımcı bilgilerini doldurmanız, ardından 2.Bölümde (1)'den (5)'e kadar derecelendirilerek görüşünüze sunulan her bir madde için size uygun olan ifadeyi işaretlemeniz beklenmektedir. Bu işlemin yaklaşık 5-10 dakika süreceği öngörülmektedir. Değerli vaktinizi ayırarak katılım sağladığınız için teşekkür ederim. Eda ÇARIKCI Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Doktora Programı						
1.BÖLÜM: KATILIMCI BİLGİLERİ						
Cinsiyeti	: Kadın (...) Erkek (...)					
Ortaöğretim Mezuniyet Alanı (Bölümü)	:					
Öğrenim Görmekte Olduğunuz Yükseköğretim Programı	:					
Öğrenim Görmekte Olduğunuz Sınıf	: 1.Sınıf (...) 2.Sınıf (...)					
2.BÖLÜM: İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK ALGISI		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Mesleğimle alakalı konuları öğrenmekten heyecan duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrenim gördüğüm alanla ilgili yeni şeyler öğrenmeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İşe girince farklı birimlerde çalışmaktan çekinmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Mesleki olarak zayıf yönlerimi geliştirmem gerektiğinin farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Mesleki bir problem hakkında karar vermeden önce üzerinde düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Geleceğimle ilgili iyimserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Rekabetçi bir iş ortamında çalışabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Nasıl bir işe gireceğim, benim kendimi nasıl geliştirdiğime bağlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Hayatımda gerçekleşen iyi ve güzel şeyler benim emeğimin ürünüdür.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Hayatımın kontrolü benim elimdedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Yeterli çabayı gösterirsem iyi bir işe girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Mezun olduğumda mesleğimin gerektirdiği yeterliklere sahip olacağımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Öğrenim görmekte olduğum mesleği yapmak için doğru kişi olduğumu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Mesleğimle ilgili hangi işlerde başarılı olacağımın farkındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Mesleğimi yaparken okulda öğrendiğim bilgileri kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Mesleki problemleri çözebilme konusunda kendime güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Farklı bir iş kolunda verilen bir işi kolaylıkla öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	İşimde başarılı olmam, içinde bulunduğum kültürün dinamiklerini iyi bilmemi gerektirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Sosyal ve kültürel hayatta gerekli bilgi teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Çevremde kültürlü, entelektüel bir insan olarak tanınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Alanımla ilgili sivil toplum kuruluşlarını bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Çalışabileceğim işletmelerde benimle aynı yeterliklere sahip kişiler olsa bile işverenler tarafından tercih edilebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Beceri ve deneyimlerimle alakalı bir işten kabul alabileceğimi düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 6. Ulusal ve Uluslararası Raporlar ile Alan Yazındaki Çalışmalarda Yer Alan İstihdam Edilebilirlik Becerileri

S.No.	Künye	Beceriler	Kategori
1	SCANS, 1991 (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills)	A. Uzmanlıklar • Kaynak yönetimi becerileri (Zaman, para, materyal, insan gücü, organizasyon, planlama) • Kişiler arası beceriler (Takım çalışması, iş birliği, farklılıkların yönetimi, uzlaşma) • Bilgi becerileri (Bilgiye erişme, değerlendirme, düzenleme, yorumlama, iletme) • Sistem becerileri (Anlama, performans izleme ve düzeltme, sistem geliştirme ve tasarlama) • Teknoloji becerileri (Uygun teknolojiyi seçme, kullanma, sorunları giderme) B. Uzmanlıklara Temel Oluşturan Beceriler • Temel beceriler (Okuma-yazma, hesaplama, dinleme, konuşma) • Düşünme becerileri (Eleştirel ve yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, akıl yürütme, muhakeme etme, çıkarım yapma) • Kişisel özellikler (Sorumluluk alabilme, girişkenlik, sosyallik, öz yönetim, doğruluk ve dürüstlük)	• Temel beceriler • Düşünme becerileri • Kişisel beceriler • Kaynak kullanımı becerileri • Kişilerarası beceriler • Sistem ve teknoloji kullanımı becerileri • Yabancı dil becerisi • Bilgi okuryazarlığı becerisi
2	TÜSİAD, 1999	• İnsan kaynağının niteliğine yönelik beceriler/ • Beşerî sermaye becerileri • İletişim kurma • Uyum sağlama • Doğru bilgiye ulaşma • Karar verme • Sorumluluk alma • Yaratıcılık gösterme • İş birliği yapma • Sorun çözme • Karmaşık sistemleri algılama • Kendini geliştirme.	
3	EESM, 2002	• İletişim • Okuma-yazma • Bilgi edinebilme • Tartışmalara ortak olma • Aritmetik becerisi • Bilgiyi yorumlayabilme, hesap yapabilme, bulguları sunabilme ve sonuçları yorumlama • Bilgi teknolojilerini kullanabilme, • Bilgiye erişebilme, kullanabilme ve sunabilme • Takım halinde çalışabilme • Verilen hedef doğrultusunda çalışabilme • Fikir üretme • Kendini geliştirme • Hedef belirleme, plan yapabilme, • Problemi anlama ve çözüm üretebilme becerileri	
4	EC (European Commission), 2002	• Anadilde iletişim • Yabancı dilde iletişim • Matematik okuryazarlığı • Bilgi ve iletişim teknolojileri • Öğrenmeyi öğrenme • Kişiler arası ve kültürler arası sosyal beceriler • Yurttaşlık becerileri • Girişimcilik • Kültürel farkındalık	

5	ETF (Avrupa Eğitim Vakfı), 2004	• Meslekî bilgi • Takım çalışması • Planlama • Problem çözme • İletişim • Bilgi teknolojilerini kullanabilme • Yaratıcılık • Liderlik • Girişimcilik • Yabancı dil becerisi	
6	MEGEP, 2004	• Takım Çalışmasına Yatkınlık (Grupla takım arasındaki farkı, etkili takımın özelliklerini ve lider davranışlarını bilme) • İletişim Becerisi (Etkileyici konuşma ve yazma, beden dilini etkin kullanma, sorumluluk sahibi olma, esneklik) • Demokratik Vatandaşlık (Temel hak ve özgürlükleri, adalet ve eşitlik gibi evrensel değerleri, demokratik haklarını bilincinde olma, dil, din, ırk gibi bireysel farklılıklara saygı gösterme ve demokratik görevlerini yerine getirmede istekli olma)	• Takım çalışması • İletişim • Vatandaşlık
7	Fugate, Kinicki & Ashforth, 2004	• Meslekî kimlik • Bilgi • Motivasyon • Uyum sağlama/adaptasyon • İç kontrol • Değişime açıklık • Öz yeterlik	• Kariyer kimliği • Kişisel uyum becerisi • Sosyal ve beşerî sermaye
8	Heijde & Heijden, 2006		• Meslekî uzmanlık • Öngörü ve optimizasyon • Bireysel esneklik • Kolektif his • Denge
9	World Bank, 2008	• Yabancı dil becerileri • Bilgisayar becerileri • Analitik beceriler • Sosyal, davranışsal beceriler • İletişimsel beceriler	
10	UKCES, 2009	• Problem çözme • Yaratıcı ve yansıtıcı düşünme • Aritmetik ve temel hesap bilgisi • Dili etkin kullanma • BT okuryazarlığı • Anlama, kavrama • İletişim • Yenilikçi düşünme • Takım çalışması ve iş birliği • Yapıcı eleştiri • Sorumluluk • Öz yönetim • Zaman yönetimi	
11	MEB, 2009	• Eleştirel ve yaratıcı düşünebilme • İletişim kurabilme • Araştırma, problem çözme • Bilgi teknolojilerini kullanabilme • Girişimcilik • Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilme	

12	ATCS, 2010	• Yaratıcı ve yenilikçi düşünme • Problem çözme • Karar verme • Öğrenmeyi öğrenme • BT okuryazarlığı • Bilgi okuryazarlığı • Vatandaşlık bilinci • Takım çalışması • Sosyal sorumluluk • Öz farkındalık	
13	Pellegrino & Hilton, 2012 (Transferable 21st Century Skills)	• Kritik düşünce • Problem çözme • Analiz, yorumlama • Karar verme • Uyarlanabilir öğrenme • Yürütücü işlev • Bilgi okuryazarlığı • BİT okuryazarlığı • İletişim – sözlü, işitsel, • Yaratıcı ve yenilikçi düşünme • Takım çalışması, iş birliği ve koordinasyon • Empati • Liderlik • Sosyal sorumluluk • Entelektüalite • Öz yönetim • Profesyonellik • Girişimcilik/sorumluluk alma	• Bilişsel süreçler ve stratejiler • Kişiler arası beceriler • İş ahlakı • Pozitif iyi oluş
14	Jackson & Chapman, 2012	• Takım çalışması, iş birliği • Etkili iletişim • Öz farkındalık • Eleştirel düşünme • Teknoloji-bilgi yönetimi • Problem çözme • Girişimcilik • İnisiyatif alma • Öz yönetim • Hesap verebilirlik • Sosyal sorumluluk • Zaman yönetimi • Meslekî etik	
15	SETA, 2013	• İletişim becerileri • Ekip çalışması • Yönetim/liderlik becerileri • Problem çözme • Yabancı dil • İş etiği/iş ahlakı • Yenilikçilik • Meslekî ve teknik bilgi (alan uzmanlığı) • Uyum • Motivasyon	
16	CBI-Confederation of British Industry, 2014	• Sorumluluk alma • Kendine güven, • Zaman yönetimi, • Esneklik, • İş birliği/takım çalışması • Makul düzeyde risk alabilme • Durum analizi • Yaratıcı düşünme • Problem çözme • Hesaplama, temel matematik becerileri • Bilişim teknolojileri	• Kendi kendini yönetebilme • Takım çalışması • İş ve müşteri farkındalığı • Problem çözme • İletişim ve okuryazarlık • Numerik beceriler • Bilgi teknolojileri
17	UKCES, 2015	• Takım çalışması • (Müşteriyi) etkileme • Problem çözme • Yeniliklere uyum/adaptasyon	

18	Jackson, 2015	• Takım çalışması • Problem çözme • İletişim • Bilgi okuryazarlığı • Profesyonellik	
19	Collet, Hine & Plessis, 2015	• Bilgi yönetimi • Etkili iletişim • Takım çalışması • Girişimcilik • Proje yönetimi • Karar verme • Liderlik: Güçlü eylem yönelimi • Teknoloji okuryazarlığı • Meslekî sorumluluk	
20	Furnell & Scott, 2015	• Takım çalışması • Zaman yönetimi • Planlama/organizasyon • Temel aritmetik • Karar verme • BT becerileri • İletişim • Özgüven • Yaratıcı ve yenilikçi düşünme • Eleştirel düşünme • Bilgi/veri analizi • Problem çözme • Etik • Taksonomik beceriler	
21	McKinsey Global Institute, 2018	• 2030 Becerileri • Bilgi okuryazarlığı • Sayısal ve istatistiksel beceri • Eleştirel düşünme ve karmaşık bilgiyi kullanabilme • İletişim, müzakere • Empati • Hayat boyu öğrenme • Başkalarını yönetme ve uyum sağlama • Teknolojik beceriler	• Bilişsel beceriler • Sosyal ve duygusal beceriler • Teknolojik beceriler
22	WEF, 2016 (Dünya Ekonomik Forumu: Geleceğin Meslekleri Raporu)	• Problem çözme • Eleştirel düşünme • Yaratıcılık • İnsan yönetimi • İş birliği • Duygusal zekâ • Muhakeme ve karar verme • Hizmet oryantasyonu • Müzakere becerileri • Bilişsel esneklik • Hizmet oryantasyonu	
23	INSEAD	• Esneklik • Güçlü iletişim • Kendini profesyonelce ifade etme kapasitesi • Dakik olma • Uyum sağlama • Sürekli öğrenme ve iyileştirme (hayat boyu öğrenme) • Ağ (Network) oluşturma • İş birliği • Çatışma yönetimi • Etkileme yeteneği • Yabancı dil	

24	A review of literature 2012-2016 Artess, Hooley & Mellors-Bourne, 2017	• İstekli olma • Özerklik • Kariyer yönetimi • İletişim yetenekleri • Yaratıcılık • Eleştirel düşünme becerileri • Müşteri farkındalığı • Dijital okuryazarlık • Yeterlik • Duygusal zekâ • Girişim ve girişimcilik • Etik • Esneklik ve uyarlanabilirlik • Geri bildirim verme ve alma • Bağımsız düşünme • İnisiyatif ve öz-yönelim • Kişilerarası beceriler • Dil becerileri (özellikle ikinci dil becerileri) • Çoklu görev • Aritmetik • Fırsat farkındalığı • Olumlu davranış • Sunum becerileri • Problem çözme • Profesyonel bilgi • Araştırma becerileri • Dayanıklılık • Öz yönetim • Sosyal zekâ • Takım çalışması • Zaman yönetimi • Öğrenme isteği (ve yeteneği) • İş ahlakı • Yazma Becerileri	• Nitelik ve yetenekler • Uzmanlık becerisi, teknik beceriler, aktarılabılır beceriler • Bilgi • Davranışlar nitelik ve değerler • Öz farkındalık, sosyal ve kültürel farkındalık • Güven, dayanıklılık, uyarlanabilirlik (esneklik)
25	TUNING, 2021	• Bilişsel yetenekler • Metodolojik yetenekler • Teknolojik yetenekler • Dil becerileri. • Sosyal beceriler • İş birliği, takım çalışması • Anlama • Duyarlılık • Bilgi	• Araçsal yetkinlikler • Kişilerarası yetkinlikler • Sistemsel yetkinlikler
26	SREP	• Yaratıcılık • Eleştirel düşünce • Problem çözme • İş birliği • Müzakere • Karar verme • Öz yönetim • Mukavemet • İletişim • Farklılıklara saygı • Empati • Katılım	
27	Dacre Pool & Sewell, 2007 Career EDGE (Mezun İstihdam Edilebilirliği Modeli)	• İş ve yaşam deneyimi • Bilgi, beceri ve anlayış • Genel beceriler • Duygusal zekâ	

Not: “*Kategori*” sütunundaki bilgiler, ilgili çalışmada bir boyutlandırma veya kategorilendirme olması durumuna istinaden yazılmıştır, nitel analizdeki gibi yorumlayıcı bir kategorilendirme değildir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..