



Eğitsel Süreçlerde Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Yaklaşımlar

Emre Zebaloğlu

MEB Eğitim Yöneticisi

emre_zebal@hotmail.com, ORCID:0009-0003-5946-6884

Özet

Eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi veya belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme olarak tanımlanır. Türkçe kullanımlarında sadece eğitim kelimesi bütün anlamları için kullanılsa da literatürde kullanılan training kelimesinin daha çok becerilendirme/yetiştirme anlamına karşılık geldiği düşünülebilir. Eğitim kelimesi, 15. yüzyılda kullanılmaya başlayan, 1. Dünya Savaşı'nda popüler olan, yetişkinlerin, genel profesyonel gelişim aktivitelerini kapsayan rutinlerini ifade etmek için kullanılan bir kelimedir. Terminolojide, eğitim bilinçli bir şekilde tasarlanmış ve organize edilmiş becerilerin geliştirilmesi, amaçlı öğrenme, formal hazırlık, profesyonel düzeyin yükseltilmesi ve insan potansiyelinin geliştirilmesi gibi aksiyonları tanımlar. En erken tarihsel zamanlardan beri, bilgi, beceri ve prosedürlerin öğrenme aktivitelerinin bütünleştirilmesi, eğitimin pratiği, kuralları ve etkisi toplumun sürdürülebilirliğinin bir parçası olmuştur. Ne var ki Türkçede yetiştirme kelimesi karşılığında görülse de daha çok eğitim kelimesinin de bu anlamda daha sık ve yaygın kullanıldığı görülmektedir. Literatürde, eğitim ihtiyacı homojen olarak bir işte gerekli olan daha önce belirlenmiş yeterlikler ve mevcut durum arasındaki boşluğu işaret eder. Ne var ki bu kavram, yeterliliklerdeki eksiklikleri tam anlamıyla işaret etmiyor gibi görülmektedir. Çünkü bilgi, beceri ve davranış/tutum arasındaki boşluğu azaltmak veya buna yardım etmek için, iş yerinde eğitimi tanımlayan sayısız eğitim stratejileri olabilir. Bu nedenle eğitim ihtiyacı çoğunlukla kendi ifade ettiği esas anlamı dışında problemlerle kullanılmıştır; eğitim ihtiyacı (educational need), öğrenme ihtiyacı (learning need) gibi. Bu bağlamda, eğitim ihtiyacı analizi, değerlendirme aşamasında ihtiyaçların varlığını tespit etmekte iken, eğitim ile giderilecek ihtiyaçların tespiti ve niteliklerine ait somut veriler analizle netleştirilmektedir. İlgili literatüre göre, eğitim ihtiyacı analizi, örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak adına eğitimin geliştirilebilmesi için hangi eğitim ihtiyaçlarının mevcut olduğunu analiz amaçlı devam eden veri toplama sürecidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitsel Süreçler, Eğitim İhtiyaçları

Approaches to Determining Educational Needs in Educational Processes

Abstract

Education is defined as a series of planned effects that serve to provide certain improvements in people's behavior according to predetermined goals, or education and development in a certain subject, knowledge or science branch. Although only the word education is used for all its meanings in Turkish usage, it can be considered that the word training used in the literature corresponds more to the meaning of skill / training. The word education, 15. which began to be used in the century, 1. Popular in World War II, it is a word used to refer to the routines of adults that cover general professional development activities. In terminology, education defines actions such as the development of consciously designed and organized skills, purposeful learning, formal preparation, raising the professional level and developing human potential. Since the earliest historical times, the integration of learning activities of knowledge, skills and procedures, the practice, rules and impact of education have been part of the sustainability of society. However, although the word education is seen as equivalent in Turkish, it seems that the word education is used more often and widely in this sense. In the literature, the need for education homogeneously refers to the gap between the previously determined competencies required Decently in a job and the current situation. However, this concept does not seem to indicate deficiencies in qualifications literally. Because there may be numerous training strategies that Decipher on-the-job training to reduce or help the gap between knowledge, skills and behavior/attitude. For this reason, the need for education has often been used in a problematic way other than its main meaning, such as educational need, learning need. In this context, while educational needs analysis determines the existence of needs at the evaluation stage, concrete data related to the determination and qualifications of needs to be addressed by education are clarified by analysis. According to the relevant literature, educational needs analysis is an ongoing data collection process for analyzing which educational needs are available in order to improve education in order to help the organization achieve its goals.

Key Words: Education, Educational Processes, Educational Needs

Giriş

İhtiyaç (İngilizce need) kelimesi Türkçeye Arapçadan yerleşmiş; “gereksinim, güçlü istek, yoksunluk veya yokluk” anlamına gelen bir kelimedir (TDK, 2019).

İhtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi, ihtiyacın giderilmesi ile mevcut ve muhtemel problemlerin ortadan kaldırılması veya önlenmesi hedeflenir. İhtiyaç, mevcut durum ile istenen durum arasında var olan bir boşluk veya eksikliktir.

Diğer taraftan, çoğu insan ihtiyaçların isteklerle aynı olmadığı konusunda hemfikir olmasına

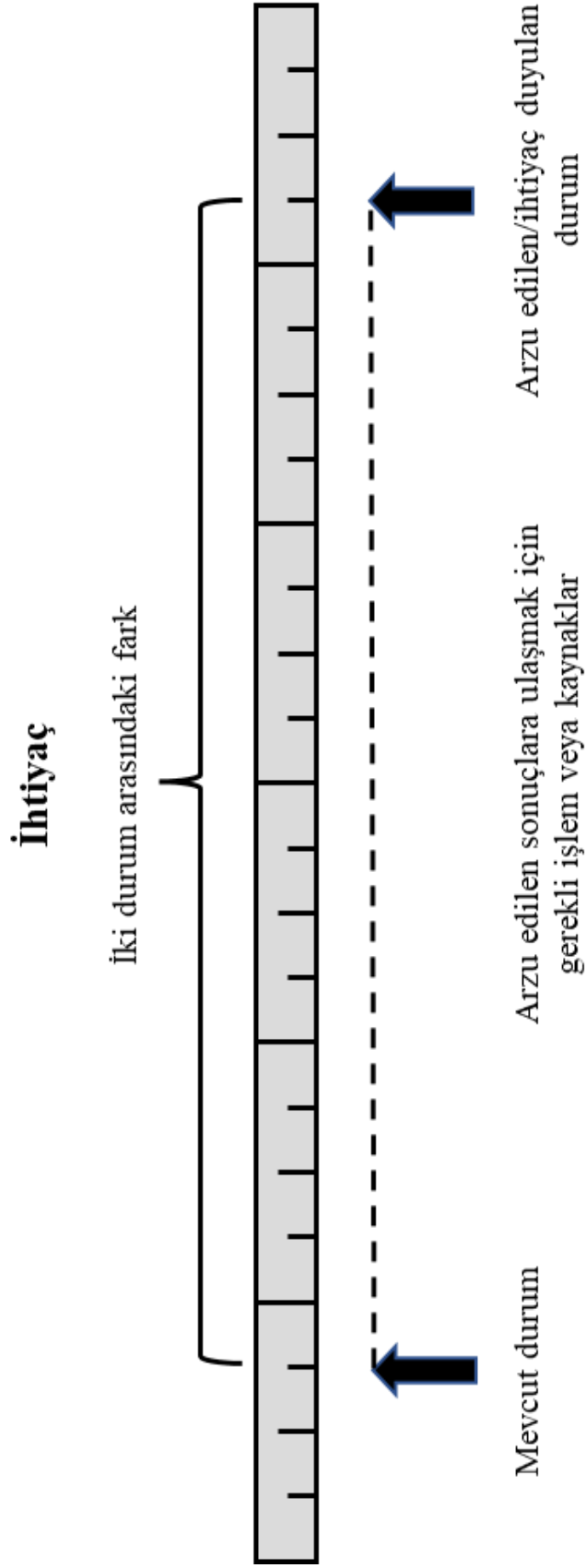
rağmen, rehberlik sağlanmadan, ikisini karıştırılabilir; gerçekten güçlü istekler (veya arzular) çoğunlukla ihtiyaçların gibi algılanabilir.

Bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılırken bunun ayrımı özellikle önemlidir. İstekleri değerlendirmek, insanların ne istediğini belirlememize yardımcı olabilir, ancak bunu yapmak nadiren gerçek ihtiyaçlarını (terimin tutarlı bir tanımıyla) yansıtır.

Hamilton (2006)'un belirttiği gibi, "İhtiyaçlar basitçe güçlü istekler değildir" (s. 228). Bununla birlikte, ihtiyaçlar ve istekler sıklıkla yakından ilişkilidir.

McLeod (2011) "ihtiyaçların kendilerinin ürettikleri arzularla karıştırılmaması gerektiğini" önermektedir (s. 215).

Bu nedenle ihtiyaçları ve istekleri ayırt etmek için ön koşul olan ilk adım, değerlendirmedeki ihtiyaçlarla ne demek istediğinizi tanımlamaktır (Şekil 1).



Şekil 1. İhtiyaç tanımlaması. Kaufman, R. (2011). A manager's pocket guide to strategic thinking and planning. Amherst, MA: HRD Press kitabından uyarlanmıştır.

McLeod (2011) mutlak ve göreceli ihtiyaçlar arasında ayırım yapmaktadır: “Çiçeklerin büyümesi için ihtiyaçları olan güneş ışığı gibi hem gerekliliği hem de bağımlılığı belirtir.” (s. 212).

McLeod (2011)'a göre elbette, bilim, sürekli büyüyen bitkiler için güneş ışığı gereksinimi de dahil olmak üzere mutlak ihtiyaçlar konusundaki kavramlarımızı sürekli olarak zorlamaktadır.

Bugün mutlak ihtiyaçlar neler olabilirse bunlar yarın olmayabilir ve çok az sayıda profesyonel içerik (potansiyel olarak fizyolojik ve biyolojik bilimler dışında) zorunlu ihtiyaçlar kümesinde yer almayacaktır.

Çoğu ihtiyaç değerlendirmesi toplum, örgütve o zamandaki insanların algıları dahilinde belirlenir. Bu, normatif ihtiyaçların önemli olmadığını iddia etmek değildir; onlar, yine de ihtiyaçların zaman içinde tipik olarakdeğiştiği kabul edilmelidir (Altschuld & Watkins, 2014).

Kaufman (2011), ihtiyaç tanımında, toplumda, organizasyonda ve bireysel seviyelerde ihtiyaçların değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle İhtiyaçlar ve ihtiyaçların ne olduğu tanımları, tek bir kişiden (bir personelin satış sayısından) bir kuruluşa(müşteriye teslim edilen bir işin kusurlu ürünleri) çok sayıda var olabilir.

Farklı ihtiyaçları belirleyebilmek için, ihtiyacın ne tür bir ihtiyaç olabileceğini, ihtiyaç kelimesinin başına eklenen kelimelerle ayırt etmeye çalışırız. Temel ihtiyaçlar, müşteri ihtiyaçları, eğitim ihtiyaçları, hasta ihtiyaçları gibi. Neyi analiz ettiğinizi iyi tanımlamak, bununla ilişkili görevlerin başarılı bir şekilde değerlendirilmesi için bir temeldir (Altschuld& Watkins, 2014, s. 26).

Eğitim İhtiyaçları

İhtiyaç belirlenmesinde kilit bir ilke ihtiyacın göreceli bir terim olduğudur. Bu nedenle ihtiyaç değerlendirmesini tartışırken her zaman ihtiyaç duyulmanın göreceli olduğu ve birininbakış açısına bağlı olduğu gerçeğinin farkında olmak gerekebilir.

Eğitsel Süreçlerde Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Yaklaşımlar

Bradshaw (1977)'in modelini takip ederek ihtiyaç dört tip olarak kavramsallaştırılabilir: normatif, ifade edilen, hissedilen ve karşılaştırmalı ihtiyaçlar. Uzmanların veya kilit bilgi kaynaklarının kullanımı, normatif ihtiyaç olarak bilinen özel bir tür ihtiyaç değerlendirme metodolojisi veya yaklaşımıdır.

İhtiyaç değerlendirmesini kavramsallaştırmanın bir başka yolu da ifade edilen ihtiyaçtır. İfade edilen ihtiyaç, müşterilerin hizmet taleplerinin incelenmesine dayanır. Hissedilen ihtiyaç, müşterilere ihtiyaç duyduklarına inandıklarını veya hissettiklerini doğrudan soran çabalara uygulanan Bradshaw kategorisidir.

Bu, müşterilerin bakış açısını en iyi yakalayan ihtiyaç belirleme şeklidir. Genel olarak müşterilerin hissedilen ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek için anket veya görüşme yapılır. Karşılaştırmalı ihtiyaç vakabulmaya benzer.

Bu ihtiyaç kategorisindeki değerlendirme çalışmaları, bir programdan veya ajanstan hizmet alanları özelliklerini inceler ve daha sonra, hizmetin kapsamını genişletmek ve herhangi bir engel olmadığı takdirde gerçek ihtiyaç miktarını tahmin etmek için bu nüfusun başka bir yerinde bu özellikleri arar (Royse, Badger, Staton-Tindall & Webster, 2009).

Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine Yönelik Yaklaşımlar

Chiu vd.'ne (1999) eğitim ihtiyaçları yaklaşımları, örgütteki ihtiyaç belirlemede liderlik eden kişi ve grupların pozisyonları bağlamında 3 başlıkta yaklaşımları toplayarak açıklamaya çalışmıştır:

Arz Yaklaşımı (Supply-led Approach)

Bilgi çok farklı kaynaklardan elde edilebilir, akademik anlamda ihtiyaç analizi sürecinde toparlanacak bilgilerin temel kaynağı pedagojik yaklaşım (Delahaye, 1992) ile kursiyer odaklı yaklaşımın tersidir ve androgojik bir tarzdır.

Bu yaklaşım büyük ölçüde eğitici tarafından yönlendirilen ve yönetim otoriteleri tarafından karar verilen çalışanların subjektif ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenir (Thompson, 1994).

Geleneksel anlamda, bu yaklaşımda, eğitim ihtiyaçlarını, eğitimciler, örgüt seviyesinde belirlerler. Geleneksel olarak eğitimciler eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinden sorumludur ve değerlendirmenin kapsamı kurumun her seviyesini kapsayabilir.

Eğiticilerin, örgüt içindeki her seviyede çalışanların eğitim ihtiyaçlarını belirlemesi alışılan bir durumdur. Ne var ki ihtiyaç değerlendirmesindeki problemlerin ortaya çıkarılmasında, bu uygulama her zaman çok iyi çalışmaz. Eğitimcilerin çoğu, yönetimin ve çalışanların deneyimleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olmakla birlikte operasyonel uygulamaların pratikteki bilgilerinden yoksundurlar (Bucalo, 1984).

Talep Yaklaşımı (Demand-led Approach)

Bu yaklaşımın bir diğer adı ise iş merkezli yaklaşımdır. Bu yaklaşım, örgütün iş planları dâhilinde eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasına öncülük eder. Bu anlamda, uzun vadeli örgütsel hedeflere ulaşmak için doğal bir adımdır (Snape, Redman & Bamber, 1994).

Thompson (1994) bunu talep odaklı bir yaklaşımla tanımlamıştır. Bütün yöneticiler işin başarısı adına eğitimi önemli gördükleri için eğitime yatırım yapmaya kararlılardır. Bu yaklaşımın anahtar noktası, içerik ve örgütün misyonunu oluşturan iş planlama sürecidir.

Talep odaklı eğitim, bireysel hedefleri örgüt amacı ile ilişkilendirmenin ve bireyin hedeflerine ulaşmak için eğitime ihtiyaç duyabileceği alanları belirleme aracı olarak belirlenmiş hedeflere göre yönetim gibi ihtiyaç analizi tekniklerini önerir.

Özetlemek gerekirse bu iş odaklı yaklaşım, iş sonucuna daha fazla ve çalışanların gereksinimlerine daha az önem veren, yukarıdan aşağıya finanse edilen bir süreç (örneğin kâr, büyüme) ile karakterizedir (McGehee & Thayer, 1961; Rossett, 1987).

Süreç Odaklı Yaklaşım (Process-oriented Approach)

İş odaklı yaklaşım, bütün örgüte odaklanırken süreç odaklı yaklaşımın esas amacı sınırlandırılmış bölümlere ve departmanlara odaklıdır. Süreç odaklı yaklaşımın, iş odaklı yaklaşımdan farkı

kapsamı ve vurgusudur.

Süreç odaklı yaklaşım genellikle yeni eğitim alınması gereken yeterlikler ve yeni bir süreç veya uygulama gibi değişimler için çalışanların hazırlanmasını sağlar. Eğitim ihtiyaçlarını bu düzeyde tespit etmenin amacı, yeni iş süreçlerinin etkin ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır.

Süreç odaklı yaklaşımın odaklandığı esas nokta yenileşme ve değişme gerektiren durumlarda çalışanların bu sürece uyumunu gerekli eğitimlerle yerine getirmek ve verimli bir şekilde yeni donanımı kullanabilmelerini sağlamaktır.

Sonuç

Eğitim ihtiyacının belirlenmesi ile ilgili literatürde, farklı amaçlara göre tasarlanan uygulamaların sıklıkla öbeğlendiği yaklaşımlar isimlendirilmiştir. Uygulamanın örgüt yapısı ve işleyişinde hangi niteliğe odaklandığı, tercih edilen yaklaşım hakkında bilgi verebilir.

Sleezer vd. (2014, s. 28-31) ilk olarak değerlendirme yaklaşımını, bilgi ve beceri yaklaşımı olarak tanımlar. Bu yaklaşım, bilgi ve beceri eksikliğinin giderilmesine odaklanır. Eğer böyle bir eksiklik varsa eğitimin bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik tasarlanması önerilir.

İkinci yaklaşım, iş ve görev analizidir. Bu yaklaşım, sorumluluklar, iş tanımları ve özgün iş fonksiyonlarına odaklanır.

Üçüncü yaklaşım, ihtiyaç değerlendirmesi temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, daha özel iş yeterlilikleri araştırılır. Bu yeterlilikler, bilgi, beceri, tutum, değerler, motivasyon ve inançlar hedeflenir ki bu başlıklar başarılı bir iş performansı için gereklidir.

Dördüncü yaklaşım, stratejik değerlendirmedir. Bu yaklaşım, örgütün iş stratejisi içeriğinde çalışanlardan talep ettiği veya edebileceği performans boşluklarını araştırır.

Beşinci yaklaşım ise kompleks değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yukarıda bahsi geçen yaklaşımların tek başına kullanıldığında yetersiz olması sonucu kullanılır. Örneğin, karmaşık ihtiyaç değerlendirmeleri, birçok eğitim dışı ve sistemik sorunla karşı karşıya olan bir kuruluşun operasyonel seviyesindeki ihtiyaçları belirlemek için uygundur.

Karmaşık bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmak, analistin, bileşenleri diğer yaklaşımlardan

ihtiyaçları değerlendirilmesine birleştirmesini, diğer konu alanlarından (güvenlik düzenlemeleri veya organizasyon geliştirme bilgisi gibi) uzmanlık kazanmasını ve en önemlisi de yenilik yapmasını gerektirebilir. Bu yaklaşımların daha çok uygulamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Aydın, M. (1998). Eğitim Yönetimi. Ankara: Hatipoğlu.

Aydoğan İ. 2002. MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.

Aziz, S., Mullins, M. E., Balzer, W. K., Grauer, E., Burnfield, J. L., Lodato, M. A., & Cohen-Powless, M. A. (2007). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education*, 30(5), 571-593.

Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125-134.

Babaoğlan, E., & Litchka, P. R. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul müdürlerinin liderlik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 58-74.

Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, 19(12), 1229-1243.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelebi, N., & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(9), 43-65.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary EducationOnline*, 2(2), 28-34.

Duncan, G. J. (1994). Families and neighbors as sources of disadvantage in the schooling decisions of white and black adolescents. *American Journal of Education*, 103(1), 20-53.

Edralin, D. M. (2004). Training: A strategic HRM function. *Centre for Business and Economic Research and Development*, 7(4), 1-4.

Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, b. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (Ulakbim 2004-2016). *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 239-256.

Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf adresinden erişilmiştir.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.

Ford, J. K., & Noe, R. A. (1987). Self-assessed training needs: The effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personnel Psychology*, 40(1), 39-53.

Fowler, F. (1992). How unclear terms affect survey data. *Public Opinion Quarterly*, 56(2), 218-232.

Gürsel, M. (2012). Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma. Konya: Fakülte akademi.

Güven, İ. H. (2002). İlköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. London: Pearson Education Limited.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26-43.

Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology*, 39, 545-82.

Meiers, M. W., Watkins, R., & Song, K. M. (2014). International perspectives: Similarities and differences around the globe. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future*. *New Directions for Evaluation*, 144, 75–87.

Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. Şeker, M., Özer, A. ve C. Korkut (Der.), *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği içinde* (171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Özyiğit, M. K., & Atik, Z. E. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: Evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 253-274.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Şahin, H. (2007). Eğitim programı değerlendirmede öğrenci geribildirimleri ve kritik olaylar tekniğinin kullanılması: Halk sağlığı intörn staj programı. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 24(24), 1-8.

Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 57(57), 133-160.

Tyler, C. & Hicks, C. (2001). The occupational profile and associated training needs of the nurse prescriber: An empirical study of family planning nurses. *Journal of Advanced Nursing* 35(5), 644–653.

Ugurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children in their first class at primary school. *Journal of Education and Learning*, 7(2), 76-88.