

2009 Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:245 s.65-75

MESLEKİ EĞİTİMDE İHTİYAÇ ANALİZİ VE İŞLEVSEL EĞİTİM PROGRAMI

Yusuf BUDAK¹

ÖZET

Mesleki eğitimde eğitim ihtiyacı belirleme, iş tanımı ve iş analizine dayandırılmalıdır. İş tanımı işin bazı boyutlarıyla betimlenmesidir. İş analizi işi yapacak kişinin sahip olması gereken nitelikleri belirtmektedir. Bu niteliklerden yararlanılarak hem eğitim ihtiyacıyla ilgili bilgi toplama araçları geliştirilebilir hem de sistem kontrolü yapılabilir. Eğitim ihtiyacı belirleme, iş analizi yapma ve eğitim programı geliştirme birbirini etkileyen dinamik süreçlerdir. İş analizi bilimsel olarak bilgi toplama, bilginin analizi ve değerlendirilmesini de kapsayan, önemli bir işlemdir. Bu işlem; işin ana bölümünün belirlenmesi, ana bölüm kapsamını oluşturan işlerin belirlenmesi, işin yapılmasındaki işlemlerin sıralanması şeklinde üç aşamada gerçekleşmektedir. İşlemlerin ortaya konması eğitim programı açısından kişinin kazanması gereken bilişsel, duyuşsal ve devinişsel niteliklerin açıkça belirlenmesine ışık tutarak eğitim ihtiyacına dayalı eğitim programı hedeflerinin belirlenmesini ve dolayısıyla gerçek ve işlevsel eğitim programlarının geliştirilmesini sağlar. Eğitim programları dört sorunun cevabı olan öğelerin sistematik bir bütünlük içinde tasarımından oluşur. Bu nedenle ilgili uzmanlar ve taraflardan oluşan ekiplerin sürekli birlikte çalışmalarını gerektirir. Öğretim hedefleri bilimsel olarak belirlendikten sonra işe vuruk (operasyonel) hale getirilmelidirler. Eğitim programı hedefleri programda yer alan diğer öğelerin seçimi, düzenlenmesi, tasarım ve uygulanmasında belirleyici rol oynamaktadırlar. Mesleki eğitimde ölçüt dayanlı eğitim hedefi belirlenmesi gerçekçi mesleki eğitim programlarının geliştirilebilmesi açısından daha uygun olabilir.

Anahtar Sözcükler: İş Tanımı, İş Analizi, Eğitim İhtiyacı, Mesleki Eğitim Programı

JOB ANALYSIS AND FUNCTIONAL CURRICULUM

ABSTRACT

Determining educational needs at vocational education is based on job description and analysis. Job description is the depiction of some dimensions of job. Both data collection tools related to educational needs can be improved and the control of the system can be carried out by benefitting from these qualifications. Determining educational needs, conducting job analysis and developing curriculum are all dynamic processes affecting each other. Job analysis is a significant process comprised of collecting data scientifically, analysis and evaluation of it. Such a process is realized in three stages as determining the main part, determining the things to do comprising the content of the main part and putting processes in an order to conduct the job. Deciding on the processes will provide us with the determination of educational curriculum objectives depending on the need of education by putting a light on determining cognitive, emotional and psycho – motor qualifications one should acquire in terms of the educational curriculum and therefore with the development of a true and functional educational curriculum. Curriculum is systematically composed of the design of the components being the answers to four questions as a whole. That's why; it requires working of related to specialists and parties together constantly. After the determination of teaching objectives scientifically, they should be turned into operational. These objectives have a significant role in the selection, arrangement, design and

¹ Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi, budaky@gazi.edu.tr

application of other components taking place in curricula. The definition of criterion – based objectives at vocational education could be more suitable in terms of the development of real vocational education curricula.

Keywords: Job Description, Task Analysis, Educational Needs, Vocational Educational Curriculum

1. GİRİŞ

Ailede plansız biçimde başlayan eğitim süreci, okulda planlı ve sistemli gelişim sürecine dönüşmektedir. Eğitim hem okulda hem de okul dışında gerçekleşebilen bir olgudur. Bu bağlamda genel olarak eğitim "Kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Varış, 1978: 35). Bir sosyal süreç olarak eğitimin gerçekleşmesi bir takım koşulların yerine getirilmesi ve bazı ilkeler ışığında hareket edilmesiyle olasıdır. Okul bağlamında eğitim aynı zamanda özel koşulları gerektirmektedir. Bu koşul ve ilkeler (Ertürk, 1993: 12)'ün şu tanımından çıkarılabilir: "Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir." Bu tanım analiz edildiğinde eğitimin olmazsa olmaz koşulu olarak yaşayarak öğrenme kavramı ve bu kavramın kapsamında yer alması gereken çağdaş yöntem ve süreçler karşımıza çıkmaktadır. Bunların başlıcaları arasında öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacı yaklaşım, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, işbirlikli öğrenme sayılabilir. Yukarıdaki tanımın ima ettiği ilkeler arasında ise planlılık, bireysel ve toplumsal gereksinimlerle tutarlılık ve bilimsellik gibi yönlendirici temel ilkeler sayılabilir.

Eğitim programı "Kişide gözlenen kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir örüntü" (Sönmez, 2009: 22) olarak tanımlanabilir. Türü ne olursa olsun eğitimin amacına ulaşma derecesi eğitim programlarının işlevsellik derecesiyle ilişkilendirilebilir. İşlevsel eğitim programı bilimsel yollarla saptanan eğitim ihtiyaçlarını temele alan ve böylece yaşamsal alanlarda kişiye sorun çözme gücü kazandıran eğitim programları şeklinde kısaca tanımlanabilir (Fryklund 1965: 4-9; Doğan, 1997: 32-110). Eğitim programı geliştirme konusunda birçok model söz konusudur (Saylan, 1995: 25-110). Bu çalışmanın amacı eğitim ihtiyacı ve eğitim programı bağlamında işlevsel bir mesleki eğitim programının temel özelliklerinin neler olabileceğini ele almaktır.

2. İHTİYAÇ ANALİZİ VE İŞLEVSEL EĞİTİM PROGRAMI

İşlevsel eğitim programına ilişkin bireyin, öğrendikçe sorunlarını etkili bir biçimde çözebileceği, yaşam kalitesini artırıcı olanaklar üretebileceği, böylece hem kendi hem içinde yaşadığı toplum ve hem de uygarlığın gelişimine katkı sağlayabileceği şeklinde temel bir sayıtlı ortaya konabilir. Bu sayıtlı ve bireyin doğası temelinde eğitim ve eğitimde program geliştirme dinamik süreçleri gerektirir. Sönmez (2009: 8-32)'in yukarıda verilen tanımında bu vurgu "dirik bir örüntü" olarak dile getirilmektedir. Program geliştirme süreci kapsamında yer alan temel işlemler şöyle özetlenebilir:

1. Kişiyeye kazandırılacak niteliklerin (hedefler) belirlenmesi.
2. Hedeflerin kazanıldığı için işaretçisi davranışların belirlenmesi.
3. İçerik seçimi ve düzenlenmesi.
4. Davranışların kazanılmasını sağlayacak eğitim durumlarının belirlenmesi ve düzenlenmesi.

5.Davranışların kazanılıp kazanılmadığını veya kazanılma derecesini yoklayan sınaama durumlarının belirlenmesi.

Eğitim programlarında yer alan hedefler bireyin kazanması gereken nitelikleri ifade etmektedir. Bu niteliklerin, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açıdan bir insan profili oluşturduğu söylenebilir. Bu nedenle genel eğitimde öncelikle üretilmesi gereken insan tipinin belirlenir ve bunu sağlayacak eğitim programlarının geliştirilmesi yoluna gidilir.

İnsanlık benimsediği felsefenin gösterdiği yönde daima gelişmenin peşinde koşmaktadır. Gelişmeler bir yandan iletişim yoluyla paylaşılarak biriktirilirken öte yandan yeni ihtiyaçların da doğmasına yol açmaktadır (Ertürk, 1993: 4-5). Bireyin çok değişik ve farklı alanlarda ortaya çıkan ihtiyaçlarını gidermesine yönelik bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması görevi eğitim kurumlarına verilmiştir. Eğitim kurumları bu görevi yaparken eğitim politikalarını uygulama aracı (Varış, 1996: 12-13) olan eğitim programlarını kullanmaktadır. Eğitim programlarının işe yarar nitelik göstermesi gerekir. Bu koşulu sağlamanın yolu bilimsel yollar izlenerek gerçekçi eğitim ihtiyacı belirlemekten geçmektedir.(Taba, 1962: 31-57; Saylor ve ark., 1981: 116-154; Oliva, 1988: 221-258). Eğitim ihtiyacı, süreklilik gösterdiğinden, belirlenmesi de devamlılık ve ekip çalışmalarını gerektirir.

Eğitim ihtiyacı yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Saylor ve ark., 1981: 117-120; Taymaz, 1981: 21-47; De Ketele ve ark., 1989: 15-25; Küçükahmet; 1992: 18-20; Demirel, 2009: 78-80; Bureau, 2008: 5-6). Bu eksiklik ve açıklar işin gerektirdiği yeterlikleri diğer bir ifadeyle öğretim hedeflerinin kaynağını oluşturur. Eğitim etkinliğinin verimi eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. Çünkü eğitim ihtiyacıyla tutarlı hedefler, birey açısından gerçek ve dayanıklı öğretim hedeflerini oluşturabilir. Bu anlamda eğitim alan birey mutlu olabilir ve yürütmesi gereken etkinlikleri başarıyla ve yeterli bir şekilde yapabilecek gücü gösterebileceğinden doyum sağlayabilir. Doyuma bağlı olarak motivasyonu ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel açıdan etkinlik gösterme gücü artar (Bureau, 2008: 4). Çünkü eğitimle yeteneklerini keşfetmiş birey bunu kullanarak verilen dönütleri değerlendirebilir, işle ilgili bilgi ve kaynakları elde edebilir, bağlı bulunduğu amir ve iş arkadaşlarının desteğini alabilir, kendisinden ne beklendiğini bilir ve istenen düzeyde yapmaya çalışır. Bu nitelikler aynı zamanda öğrenen örgütlerin niteliklerini oluşturmaktadır (Ağaoğlu, 2008: 25-26).

Eğitim ihtiyacının gerçeğe uygun belirlenmesi gerçekçi öğretim hedefi belirlenmesine ışık tutar (Taymaz, 1981: 22; Rogers ve ark., 1992: 32-33; Demirel, 2009: 105-107). Bu da kuşkusuz gerçeğe uygun eğitimin gerçekleşmesini sağlar. Bu nedenle mesleki eğitimde belirlenmesi öngörülen eğitim ihtiyaçları için öncelikle üç yönde araştırma yapılması gerekir. Bunlardan birisi **bireyin** niteliklerinin meslek için uygun olup olmadığının belirlenmesi, ikincisi verilecek eğitimin mümkün en uzun vadeli olması için mesleki **alandaki** gelişmelerin yönünün saptanması, üçüncüsü ise mesleki eğitim görenlere iş vermesi düşünülen **sektörün** beklentilerinin bilinmesidir. İkinci ve üçüncü boyutlar başta olmak üzere her üç boyut aynı zamanda mesleğin evrensel düzlemde ele alınması ve küreselleşmeye uyumla da ilgilidir. Meslekle ilgili dünyadaki gidişat ve sektörün beklentileriyle tutarlı iş analizine dayalı eğitim programlarıyla dünyanın her yerinde kabul gören, iş bulabilen elemanlar yetiştirilebilir (Çavdar, 2001: 6).

Mesleki eğitim iş için eleman yetiştirilmesini amaçladığından önce işin ne olduğunun tanımlanması ve hangi niteliklere sahip birey tarafından hakkıyla yapılıp yapılamayacağına bilinmesine ihtiyaç vardır. Genel eğitimde “Kişinin yetişmesi ve gelişmesi konuya göre daha önemli görülürken, bir mesleğin gerektirdiği özel bilgi ve becerilerin geliştirilmesi mesleki ve teknik eğitimde birinci derecede önemlidir. Meslek öğretiminde kişinin işe uydurulması gereklidir. İşin kişiye uydurulması mümkün olamaz” (Bollinger ve Weaver, 1945: 1-2). Bu nedenle mesleki eğitimde geliştirilmesi öngörülen eğitim programının temelini iş tanımı ve iş analizini temele alan eğitim ihtiyacı oluşturmaktadır.

“Mesleki eğitimde birey iş için eğitilmektedir. Bu durumda iş veya görev analizi önemlidir. Mesleki eğitimde iş tanımı ve görev analizi işlevsel bir mesleki eğitim programının tasarlanmasında başlangıç noktası olarak alınabilir. “Mesleki ve teknik eğitim alanlarında program tasarımı yapılırken, toplumun ihtiyacı ve iş analizini esas alan yaklaşım yaygın olarak kullanılmaktadır.(...) İş analizi yaklaşımı, el becerisi ile ilgili işlemlerin ve zihinsel faaliyetlerin belirlenmesinde daha etkin olarak kullanılmaktadır“ (Doğan, 1997: 8).

İş (görev) analizi işin hakkıyla yapılması için gereken nitelikleri kapsayan dirik ölçütler takımı şeklinde tanımlanabilir. İş analizi bir işin istenen nitelikte yapılması için gereken ideal nitelikleri kapsar ve üç aşamada yapılır (Taymaz, 1981: 90-98; Sezgin, 1991: 56-57; Demirel, 2009: 75-103). Birinci aşama işin ana bölümünün belirlenmesi, ikinci aşama ana bölüm kapsamını oluşturan işlerin belirlenmesi, üçüncü aşama ise işin yapılmasındaki işlemlerin sıralanmasıdır. Bu işlemleri iş yapan veya yapacak olanın iş için yeterli olup olmadığının yanı sıra eğitim ihtiyacını nesnel olarak belirlemede temel ölçütleri oluşturur.

Bireyin mevcut nitelikleriyle kazanması gereken niteliklerin karşılaştırılıp aradaki farkın ortaya konması eğitim ihtiyacı belirleme işlemi oluşturduğu bilinmektedir. Eğitim ihtiyacı kavramı çağdaş toplumun analizi, betimlenmesi ve bu bağlamda netleşen istenilen niteliklere yönelik araştırmalar üzerine temellendirilmektedir (Taba, 1962: 31-40; Ornstein ve Hunkins, 1988: 146-150; Demirel, 2009: 86-102; Sönmez, 2009: 23-32). Gelişmelere paralel olarak, kendini geliştirme, uyum sağlama, yaşam kalitesini yükseltme, rekabet edebilme gibi toplumsal ve ekonomik nedenlerle insanın ihtiyaçları sürekli değiştiğinden eğitim ihtiyacı da süreklilik göstermekte ve gelişmenin dinamiğini oluşturmaktadır.

“Toplumsal bir varlık olarak tanımlanan insanın ilk çağlardan itibaren dikkat çeken en belirgin özelliği sahip olduklarıyla yetinmeyip daha fazlasını, daha iyisini, daha güzelini arama çabasıdır. Bu çaba insanların ilk çağlardan bugünkü uygarlık düzeyine ulaşabilmesinde en temel etken olarak kabul edilebilir”(Ağaoğlu, 2008: 3).

O halde eğitim ihtiyacı süreklilik gösteren bir olgudur. Bu nedenle olsa gerek hem nesnel hem de öznel nitelik gösterebilir. Belirlenmesi sürecinde dikkatli olunmaması halinde bireysel algılar bir eğitim ihtiyacı olarak değerlendirilebilir. Durum böyle ise eğitim ihtiyacı öznel bir nitelik taşımaktadır ve yanıltıcı olabilir (Rogers ve ark., 1992: 40). Sosyal ve doğal koşullar bağlamında kaçınılmazlığı kanıtlanmış eğitim ihtiyaçları nesnel eğitim ihtiyaçlarıdır. Eğitim ihtiyacının niteliği üç boyutta kendini gösterebilir. Bunlar şöyle özetlenebilir (De Ketele ve ark., 1989: 18-21).

1. Hissedilen eğitim ihtiyacı: Birey hangi konuda eğitime ihtiyaç duyduğunu bilir ve onu talep eder. Koşullar uygun olduğunda doğrudan birey tarafından başvuru yapılır. Bu tür durumlarda eğitim ihtiyacının belirlenmesine yönelik bilgi toplama ve analizi çok fazla çaba gerektirmeyebilir.

2. Var ancak hissedilmeyen eğitim ihtiyacı: Eğitim ihtiyacından kaynaklanan sorun var ancak, ilgili kişi bunun farkında değildir. Eğitim talebinde bulunmamaktadır. Eğitim ihtiyacı olduğunu kabul etmeyebilir ve bu durumlarda bilgi toplanması ve analizi hem güç hem de çok yönlülüğü gerektirebilir. Birçok açıdan bireyin durumu inceleme konusu olabilir. Üstelik ikna edilmesi de gerekebilir. Bu da ya teşvik ya da mahrum bırakılma olabilir. Bu da ilgililerin yükünü artırabilir.

3. Değişim ve gelişimden kaynaklanan ihtiyaç: Gelişmeler düşünme, üretim, tüketim, teknolojik, sosyal, ekonomik ve bilimsel gibi birçok alanda ve kapsamlı olabilir. Bunların farkında olmayanların hem eğitim ihtiyacının hem de neye ihtiyaçları bulunduğunu bilmeleri söz konusu değildir. Bu tür durumlarda bireyin bilinçlendirilmesi öncelik taşıır. Neye ihtiyacı olduğu konusunda düşünme ve duyarlılık kazanması onun hem eğitim ihtiyacı hem de eğitim talebinde bulunmasına yol açabilir. Bu durumlarda uzun soluklu ve süreklilik gerektiren çalışmalar söz konusudur. İş tanımı, iş analizi, eğitim ihtiyacı belirleme ve eğitim programı geliştirme işlemleri birçok alanda uzman ve temsilcinin birlikte sürekli çalışmasıyla tutarlı bir bütün oluşturabilir.

Eğitim ihtiyacı saptama ve analizinde birkaç yaklaşım bulunmaktadır (Demirel, 2009: 78-80). Bunlar, Farklar Yaklaşımı, Demokratik Yaklaşım, Betimsel yaklaşım, Analitik Yaklaşım şeklinde sıralanabilir. Bu yaklaşımların uygulanmasında birçok yol ve yöntem (Oliva, 1988: 241-254) kullanılmaktadır.

Bilimsel gelişmeler ışığında değişen bilgi, iş ve iş yapma anlayış ve tekniklerini de etkilemektedir. Gerek ulusal gerekse evrensel düzlemde yeni anlayış ve tekniklere uyum, bilişsel, duyuşsal, devinişsel yeterliklerin sürekli geliştirilmesini ve yeniliklere etkili bir uyum yeteneğinin kazandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durum, her ne kadar genel anlamda arzu edilen durum olsa da bir mesleği icra eden bireyler açısından mutluluk veren, yoksunluk duygusunu gideren, temenni edilen, mümkün, verimli, gerçekçi, ulaşılabilir, doyum sağlayan, saygı uyandıran, öz saygı ve olumlu benlik algısı geliştiren, girişimcilik ve sorumluluk üstlenme alışkanlığı kazandıran şekilde açıklanabilir.

Birey işin gereklerini tam tamına yerine getiremiyor ve bunun nedenlerini bilmiyorsa verimsizlik, başarısızlık, kazançta kıtlık, yoksunluk, güvensizlik, mutsuzluk, doyumsuzluk, değersizlik, beceriksizlik, çevreden kopukluk, içe kapanıklık, hiçlik, kıskançlık duygu ve düşüncelerine kapılabilir. Benzer durum kurumlar için de geçerlidir. Çalışanlarını gelişmelerle tutarlı eğitimden geçiremeyen kurumlar yenilikleri izleyemez, hedeflerine ulaşamaz, müşterisini mutlu edemez ve piyasada tutunamazlar.

“Geliştirilmiş insan kaynağı, ekonomik yarışma ortamında üstünlük sağlamak için etkili potansiyel kaynaktır. Bireyin işine ilişkin yakınmalarının nedeni bireyin yeteneklerinin gereğince geliştirilip, anlamlı biçimde yönetilmemesinden kaynaklanmış olabilir.(...) Yeteneklerini, kendini tanımak ve gerçekleştirmek, başarmak takdir edilmek insan mutluluğunun değişkenlerinden bir demettir”(Açıkalın, 2000: 18-199).

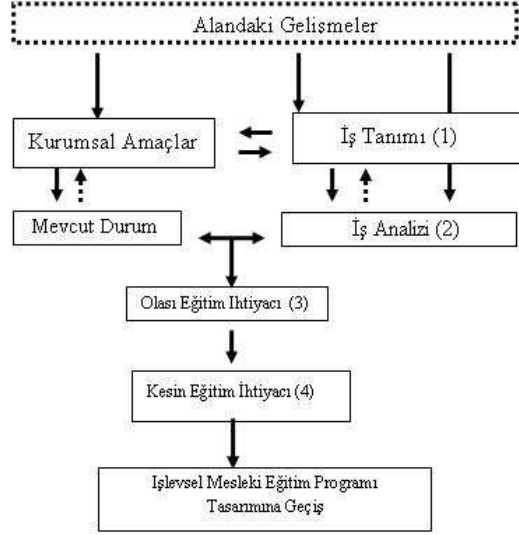
Mesleki eğitim açısından eğitim ihtiyacı şu şekilde tanımlanabilir: **Bir etkinliğin yetkinlikle yerine getirilmesinde gerekli yeterliklerle, mevcut yeterlikler arasındaki eksikliği kanıtlanmış bilgi, beceri, tutum, alışkanlık farkı.** Bu farkın kaynaklandığı birçok etmeden söz edilebilir. Bunların bir kısmı şöyle sıralanabilir (Küçükahmet, 1992: 15-16; Bureau, 2008: 6-11):

1. İşi yapanın yetersizliği
2. Temel eğitim eksikliği
3. Yeni bir iŖe geiŖ (nakil atama)
4. KuruluŖta teknik, teknolojik veya yeni bilgi, beceri gerektiren yönetsel deđiŖim
5. Ekonomik, sosyal, eğitsel ve ya hobi amaçlı etkinlikler için bireyin gereksediği bilgi, beceri.
6. Yetersiz motivasyon
7. Beklentileri karŖılayamama
8. Yönetim ve alıŖma arkadaŖlarının yetersiz desteği
9. Bilgi ve donanım yetersizliği
10. Yapılan iŖin kendisi
11. Dönüt alamama

Eğitim ihtiyacının bilinçli ve bilimsel yollarla belirlenmesi iŖlevsel bir eğitimin olmazsa olmaz koŖullarındandır. Mesleki eğitim açısından eğitim ihtiyacı belirleme iŖin, hizmetin, ya da ilgiye dayalı bir etkinliğin istenen ölçüde gerekleŖmesini engelleyici eksikliklerin ortaya çıkarılmasına yönelik araŖtırma süreci Ŗeklinde tanımlanabilir. Bu süreç sonunda belirlenmesi olası eğitim ihtiyaçları ğretim hedeflerinin belirlenmesine temel oluŖturur (Ertürk, 1993: 14-15; VarıŖ, 1996: 94-102). Öğretim hedefleri ise eğitim programının diğer bileŖenlerinin saptanması, düzenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ıŖık tutar.

“Personelin eğitim ihtiyacını saptama iŖi objektif ölçü araçlarıyla yürütülmesi gereken bir iŖlemdir. Kullanılacak aracın türü ve niteliği personelde aranacak niteliğe göre deđiŖir. Bu araçları belirleme ve geliŖtirme iŖi için görev analizi muhteva çizelgesinden yararlanılır(...). Eğitim programlarına katılacak personeli belirlemek için yapılacak iŖlemler; görev analizi, bu görev analizine uygun muhtevanın saptanması, bunların muhteva çizelgesine geçirilmesi aŖaması ve bunları izleyen aŖama da eğitim ihtiyacı saptama aracı geliŖtirmedir (Küçükahmet, 1992: 24).

İŖlevsel bir mesleki eğitim programının geliŖtirilmesine yönelik eğitim ihtiyacı (Doğan, 1997: 116-133; Taymaz, 1981: 21-50; Küçükahmet,1992: 22-24; Sezgin, 1991: 37-38; Bureau, 2008: 14-18) belirleme süreci aŖađıda Ŗekil-1’deki gibi modellenelir.



Şekil 1. Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci Modeli

Eğitim ihtiyacıyla tutarlı eğitim programlarının geliştirilebilmesi için saptanan eğitim ihtiyaçlarının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda öğrenenin kazanacağı yeterlikler ve bunun kazanıldığını gösteren davranış ifadeleriyle yazılması gerekir. Böyle yazılması halinde meslek öğrenenin öğrenme düzeyinin gerçeğe uygun olarak belirlenmesi, nelerin tam nelerin eksik öğrenildiğinin ortaya konması, varsa aksaklıkların kaynağının bulunup sistemin tamiri ve geliştirilmesi mümkün olabilir (N. Aubert; Aktaran: Voirol 2001; Danvers, 2007: 59-60).

Değişen koşullar ve piyasa ihtiyaçları doğrultusunda işe nitelikli eleman almak yeterli değildir. Ayrıca işe alınanların yeterlik düzeyini koruma gereği de ortaya çıkabilir. Değişim süreklilik gösterdiğinden eğitim ihtiyacı ve dolayısıyla mesleki eğitim programı dinamik bir özellik göstermektedir. Gelişmeler doğrultusunda iş analizi yeniden yapılmalı ve böylece iş için gerekli ölçütler takımını yeniden oluşturularak eski ve yeni nitelikler karşılaştırılıp eğitim ihtiyacı ortaya konmalıdır. Gerçeğe uygun belirlenen eğitim ihtiyacıyla tutarlı eğitim programları işlevsel özellik gösterebilir. Bu nedenle mesleki eğitimde işlevsel bir eğitim programının modüler yaklaşımlar ışığında tasarlanması gerekir ki dönüt-düzeltilme işlemleri etkili bir biçimde gerçekleştirilebilsin. Bu da nesnel ölçme değerlendirmeyle sağlanabilir. Ölçme-değerlendirmenin nesnelliği ise öğretim hedeflerinin niteliğiyle ilgilidir.

Olası işlevsel mesleki eğitim programındaki öğretim hedeflerinin davranışa dönüştürülerek gözlenebilir, ölçülebilir nitelikte yazılması gerekir. Davranışların toplamı performansa ilişkin ölçütler takımı olarak kullanılabilir. Çalışanın performansına ilişkin ölçütlerin gözlenebilir, ölçülebilir nitelikte belirlenmiş olması da arzu edilen durum kapsamında ele alınabilir ve böylece çalışanın mevcut performansı değerlendirilerek eğitim ihtiyacı olup olmadığına karar verilebilir.

Yeterlik bilme anlama gibi bireyin sahip olduğu ve bazı görevleri başarıyla yapmasını sağlayıcı doğrudan gözlenemeyen özelliklerdir. Bir yeterliliğin kişide varlığı içerdiği

davranışları kişinin göstermesiyle anlaşılabilir (Danvers, 2007: 59). Öğretim hedeflerinin öğrenenin kazanması gereken davranışlara dönüştürülerek yazılması işlemini Varış (1996: 94-105) operasyonelleştirme Ertürk (1993: 54-56) işe-vuruklaştırma kavramlarıyla ifade etmektedir.

Mesleki eğitimde alışagelinen yeterlik anlayışı, meslekte kullanılan teknolojiler ve tekniklerin gelişimine paralel olarak değişmekte ve giderek işlem basamaklarını kapsayan yeterlik anlayışının yanı sıra mesleki ve çok yönlü sorun çözme zekâsı önemli görülmektedir. Bu durum son zamanlarda mesleki profesyonelleşme ifadesiyle vurgulanmaktadır (Paguay ve ark., 2001: 14-15; Pastré, 2001: 9-10). Mesleki eğitimde işlevsel bir eğitim programından söz edilecekse mesleki profesyonelleşme göz ardı edilemez.

Bir mesleğin profesyonelleştirilmesi kapsamında davranışın nasıl planlandığının, hangi bilgilerin gerektiğinin, hangi stratejilerin işe koşulması gerektiğinin, hangi engellerin çıkabileceğinin ve bilişsel boyutların irdelenmesi zorunlu görülmektedir. Yeterlik kavramının boyutlarıyla ilgili son gelişmeler ışığında mesleki eğitim programlarında meslekle ilgili bilişsel yeterliklerin tam kazandırılması ve özellikle devinişsel alanın duruma uydurma basamağı ve daha ileri düzey yeterliklerin kazandırılması önemli görünmektedir.

Öğretim hedefi yazım konusunda Taylor'un öncülüğünü yaptığı öğretim hedeflerinin performans (davranışa) dönüştürülebilir şekilde yazılmasını öngören anlayış uzun süre geçerliliğini korumuştur (Pastré, 2001: 9). Ancak bir işin otomatik olarak yapılmasına yol açtığı ve davranışla ilgili düşünme, planlama gibi süreçleri göz ardı ettiği, beklenmedik durumlarda gerekli problem çözme becerilerinin kazanılmasına uygun olmadığı gerekçesiyle bu anlayış son zamanlarda eleştirilmeye başlanmıştır. Eleştiriler ışığında mesleki eğitimde yeterlik bağlamında öğretim hedefleri yazımına ilişkin yeni düşünceler ortaya atılmıştır.

Yeni yaklaşıma göre yeterlik boyutlarına daha da geniş bir çerçeveden bakılması gerekmektedir. Çalışanların değerlendirilmesi, işlemlerin analizi, mesleki yönlendirme, kurum ve çalışan arasındaki ilişkilerin incelenmesinde temele alınan yeterlik kavramı içinde (Aubret ve Gilbert, 2003: 8-10) aynı zamanda anlamayı başarma ve bütüncül (combiner) bakabilme de yeterliliğin boyutlarına eklenmelidir. Çünkü iş hayatında ve endüstride birbirinden farklı ve değişken birçok durum ortaya çıkmaktadır. Buna örnek olarak mekanik bir aracın kullanımdan karmaşık, teknik süreçleri içeren sistemleri yönetmeye geçiş gösterilebilir. Böyle bir durumda teknik sistemin nasıl çalıştığını anlama gücü önem kazanmaktadır. Anlama gücü yoksa sistemi istenen düzeyde yönetmede sorunlar çıkabilir. Böyle bir durumda işin otomatik yapılmasına yönelik işlem basamakları bilgisi sorun gidermede yetersiz kalabilir.

Mesleki eğitimde zihinsel boyut ihmal edilemez (Alkan ve ark., 1980: 52-55). İş yapan kişinin sorunu anlaması, tanılaması mesleki yeterlik açısından odak noktasını oluşturmaktadır. Karmaşık sistemlerle ilgili böyle bir durumda sorun çok boyutlu olabilir. Boyutların hangisi üzerinde ne yapılması gerektiğine karar verme; bir çeşit sorunun ne olduğunu arama yerine, sorunla ilgili birçok boyutu kapsayan çözümler geliştirmeye yönelik stratejik düşünme becerileri mesleki eğitimde öncelik kazanmaktadır. Meslek eğitimde yeterliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi yaparak yaşayarak gerçekleşmektedir. Bu anlayış temelde doğru olsa da işi olurlarına bırakmayı teşvik edici

ancak yetenek geliştirmeyi ihmal edici niteliğe bürünebilir. Bu durum basit iş ve işlemler için sorunlara yol açmayabilir. Ancak karmaşık ve bir dizi analiz ve tanılama gerektiren işler için geçerli olamaz. Mesleki eğitim sürecinde önce bireyin işle baş başa bırakılması ardından da işle ilgili bağlam, davranış, bilgi analizi yapılması ve tekrar işe dönülmesinin meslek öğrenmede etkili olduğu bulgulanmıştır (Pastré, 2001: 9-10). Buna göre işlevsel mesleki eğitim programında yatay ve dikey kaynaşık ilkelerine uyulması, içeriğin spiral anlayışla düzenlenmesi, öğretim sürecinde öncelikle yapılandırmacı yaklaşım, problem çözüme, işbirlikli öğrenme, yansıtıcı ve eleştirel düşünme, proje tabanlı öğrenme stratejilerine dayalı uygulamaların gerektiği söylenebilir.

Mager (1962: 11-14)'ın önerdiği ve Sönmez (2009: 43-45)'in ölçüt dayanlı (Doğan 1997: 247-250)'ın yeterliliğe dayalı hedef nitelikle ifade ettiği, kimin, hangi işlemi, hangi koşullarda, hangi nitelikte yapacağını içeren öğretim hedefi yazım anlayışının izlenmesi görece olarak mesleki eğitimde daha işlevsel olabilir. Çünkü böylece kazanılması gereken kapasite ve davranışlar gerçeğe uygun olarak gözlenebilir, ölçülebilir ve değerlendirilebilir özellik kazanmış olur. Öğretim hedeflerinin işlevsel olarak belirlenmesi eğitim programının da işlevsel nitelik kazanmasını sağlayabilir. Bu bağlamda işlevsel öğretim hedefi ifadesi “kim, hangi sürede, hangi koşullarda, hangi bilgilerle, hangi stratejileri kullanarak, ne ölçüde, hangi işi yapacak” sorularının cevabını da içerecek şekilde belirtilmelidir. Bu şekilde belirlenmiş öğretim hedeflerinden eğitim programının diğer unsurlarının da tasarım ve uygulanmasında yapılması gerekenler hakkında gerekli ip uçları elde edilebilir.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleki eğitimde mesleki profesyonellik düzeyinde eğitime önem verilerek evrensel düzlemde rekabet ve istihdam imkânlarına ulaşılabilir. Ancak işgörenler çalışma hayatı boyunca kendilerini geliştirerek değerlerini koruyabilirler. Bu nedenle mesleki eğitimde süreç, yöntem ve anlayış açısından yeniliklerin izlenmesi ve hayata geçirilmesine önem verilmelidir. Eğitimin gerçekçi ve etkili olabilmesi için bilimsel yollarla eğitimci belirleme süreçlerinin gereklerinin yerine getirilmesi ve eğitimin bu süreçler ışığında yürütülmesi gerekir. Çünkü mesleki eğitimde dirik bir iş analizi anlayışına sadık kalınarak belirlenmesi olası eğitim ihtiyaçları işlevsel bir mesleki eğitim programında yer alabilecek öğretim hedeflerinin gerçekçi nitelik kazanmasını mümkün kılabilir. Gerçekçi öğretim hedeflerinden işlevsel bir eğitim programının tasarım ve uygulanmasında gerekli ip uçları elde edilebilir.

Hem sağlam hem dayanıklı hem de işlevsel bir mesleki eğitim programının geliştirilmesi eğitim ihtiyacı konusunda sürekli bilimsel araştırmayı gerektirir. Küreselleşme ve serbest dolaşım bağlamında gerekli niteliklerin kazandırılması evrensel geçerliliğe sahip insan yetiştirilmesini mümkün kılabilir. Dolayısıyla eğitim ihtiyacı belirleme ve eğitim programı geliştirme işlemleri tutarlı bir bütün olarak ele alınmalıdır. Böylece bir yandan işlevsel mesleki eğitim programlarının geliştirilmesine hizmet ederken öte yandan mesleğin evrensel düzlemde geçerliliğinin, istihdamın ve rekabette başarının kapılarını açılabilir. Karmaşık işlem ve sistemlerin çalıştırılması konusunda anlama, analiz, sentez ve yaratıcılıkla ilgili yeteneklerin geliştirilmesi giderek önem kazanmaktadır. Bu nedenle mesleki eğitim belli işlemlerin otomatik olarak yapılmasıyla sınırlandırılmaz. Dolayısıyla olası işlevsel bir mesleki eğitimde modüler program yaklaşımı temelinde işbirliğini, ekiple çalışmayı, grup çalışmalarını, buluşa dayalı stratejileri, problem çözüme, proje tabanlı öğrenme v.b. yaklaşımların uygulanması önerilir.

Mesleki eğitimde öğrenenin önce işle baş başa bırakılması, ardından işin bilişsel açıdan analiz edilmesi ve tekrar işe dönülmesi şeklinde dönüşümlü eğitim sürecinin etkili olduğu gözlemlendiğinden mesleki eğitim programlarının uygulanmasında bu sürecin gerçekleşmesine önem verilmelidir. Bu amaçla bilimsel yollarla belirlenmiş eğitim ihtiyacına dayalı olarak ortaya konacak öğretim hedeflerinin işe vuruk yazılması, ölçme değerlendirme hedefleriyle tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekir ki dönüt düzeltme işlemi etkili olabilsin.

Eksikliğin kaynağı ne olursa olsun eğitim ihtiyacı belirleme sürecinin gereklerine uyulması gerekir. İşlevsel ve yararlı eğitim programı oluşturulabilmesini ve sonucun kontrol edilebilmesini ve gerekirse yeni önlemler geliştirilmesini bu süreç olanaklı kılabilir. Çünkü eğitim ihtiyacı belirlenmesi bilimsel bir süreçtir ve sistematik bir yaklaşımı zorunlu kılar. Hangi kurum tarafından eğitim verilirse verilsin, öğretim hedeflerinin belirlenmesinde, öğretim içeriğinin seçim ve düzenlenmesinde, araç-gereçlerin belirlenmesi veya geliştirilmesinde, öğretim süreçlerinin planlanması ve hatta öğretim görevlilerinin seçiminde gerçekçi eğitim ihtiyacı temelinde belirlenmiş öğretim hedeflerinden yararlanılmalıdır.

Bir kurumda işler iyi gitmiyorsa yani eğitim ihtiyacı kendini hissettiriyorsa, söz konusu ihtiyacın kaynaklarını öncelikle kurum içinde araştırmak yararlı olur. Bir kurum çalışanın ücret artışı, yönetsel destek, bilgilendirme, eğitim, çalışma koşullarını düzeltme, başka görev verme ve rehberlik gibi destek ve yardımlarla da performans istenen düzeye çıkarılamıyorsa ve eğitim ihtiyacı da söz konusu değilse başka çözümlere başvurulmalıdır.

4. KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E.(2008). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular*. Sınıf Yönetimi, Editör: Zeki Kaya, PegemA yayıncılık, Ankara.
- Alkan, C., Doğan, H., İ.Sezgin (1980). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri*. A.Ü.Eğitim Fak. Yay. N. 90, Ankara.
- Aubret, J., Gilbert, P.(2003). *L'évaluation des Compétences*. Mardaga, Belgique.
- Bollinger, E. W., Weaver, G. G. (1945). *Meslek Analizi ve Kurs Organizasyonu-* Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları, Çev: Yusuf Önertoy, Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- Bureau, S. (2008). Analyse des Besoins de Formation, www.did.coop/documents/I-009.pdf (14.12.2009).
- Çavdar, T. (2001). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Meslek Standartlarına Dayalı Belgelendirme Sistemi ve İşgücünün (emeğin) Serbest Dolaşımı*, ATAUM Bülteni 2: 6-7
- Danvers, F. (2007). *Quelques paradigmes fondamentaux de l'orientation dans la vie. Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, AREF, Congrès du 40e Anniversaire des Sciences de l'Education, 1: 58-66.
- De Ketele, J., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. ve Thomas, J. (1989), *Guide du Formateur*, DeBeck, Belgium.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PEGEM-A, Ankara.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Önder Matbaacılık, Ankara.

- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara.
- Fryklund, V.C. (1965). *Öğretmenler İçin Analiz Tekniği-Mesleki ve Teknik Öğretim Kitapları*, Çev: Remzi Öncül 1968, Ajans Türk Matbaası, Ankara.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*, G.Ü. İlet.Fak.Yay. Ankara
- Mager, R.F. (1962). *Preparing Instructional Objectives*, Fearon Publisher, California.
- Oliva, P.F.(1988). *Developping The Curriculum*, Scott, Foresman and Company, USA
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, Principiles, and Issues*, Printice Hall, New Jersey
- Paguay, L., Atlet, M., Charlier. E., Perrenoud, P., (2001). *Former des Enseignants Professionnels*, De Boeck, Bruxelles.
- Pastré, P.(2001). *Les compétences professionnelles et leur développement*, La Revue da la CFDT 39: 3-10, Paris.
- Rogers, X. Vouters, P. ve Gerard, F.M. (1992), *Formation et Technologies*, Revue Europeenne des Professionnels de la Formation, 1(2-3): 32-42, BIEF
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı. Temeller-Prensipler-Kriterler*, İnce Ofset, Balıkesir
- Saylor, J.G., Alexanderw, M. ve Lewis, A.J. (1981). *Curriculum Plannig for Beter Learning*, Holt, Rinehart and Winston: New York
- Sezgin, İ. (1991).*Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme*, G.Ü. Teknik Eğitim Fak. Matbbaası, Ankara.
- Sönmez, V. (2009) *Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development –Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World Inc., New York
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Variş, F. (1978). *Eğitim Bilimine Giriş*, A.Ü.Eğitim Fakültesi Yayınları No:70, Ankara.
- Voirol, C. (2001). Les compétences professionnelles globales, La capacité d'apprentissage et la méthodologie du travail, <http://www.psynergie.ch/Pedagogie-Culture-Societe/DidactiqueMethodologie/> (16.12.2009).