



Eğitim Yönetimi Süreçlerinde İhtiyaç Analiz Metotlarının İncelenmesi

Tuğba Erden

Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri Öğretmeni

tuba.tbe@gmail.com, ORCID:0009-0003-5491-5388

Emrah Bakır

MEB Eğitim Yöneticisi

emrcu34@hotmail.com, ORCID:0009-0000-3721-5193

Yusuf Yalçın

MEB Eğitim Yöneticisi

yusufyalcin2844@gmail.com, ORCID:0009-0009-8346-6685

Özet

Eğitim yönetimi süreçlerinde ihtiyaç analizi modelleri genel anlamda dört aşamalıdır: Örgütsel tarama aşaması, veri toplama aşaması, veri analizi/yorumlama aşaması ve aksiyon aşamasıdır. Örgüt tarama aşamasında, ihtiyaç analizinde ortaya çıkacak potansiyel konuları açığa çıkarmak ve problemleri netleştirmek için gereklidir. Büyük resmi görebilmek, paydaşları belirlemek, informal güç ve etkileri keşfetmek, görüşleri ortaya çıkarmak, yeni akımları görmek, yeni kaynakları, destekleri buna karşı olan durumları tespit etmek, sınırlılıkları tanımlamayı amaçlar. Veri toplama aşaması, net bir şekilde bilgiye odaklanılan aşamadır. Kimlerin, hangi görevdeki kişileri araştırılacağı bu aşamada belirlenir. Bu aşama daha formal bir araştırma sürecidir. Hedef, hangi kişilerden ve gruplardan bilgi toplanmasına karar verilmesidir. İhtiyaç analizi belirleme aslında bir sistem müdahalesidir. Bu müdahale, örgütün ihtiyaçlarına, hedeflerine, kişilerin beklentilerine, kişi ve örgütün ortak kümede ihtiyacı olan yeterliklere veya yeni donanımlar ile örgüt sistemi içinde değişim hazırlığı olarak nitelendirilebilir. Kullanılacak metot belirlenirken verilerin en kaliteli şekilde elde edilmesi amaçlanmalıdır. Veri yorumlama aşaması, eğitimin tasarlanmasındaki en önemli aşamadır. Verileri kategorize ederek, ihtiyaçlar, problemler alanlar ve eksikler belirlenir. Bu aşamada, eğitim dışı ihtiyaçlar da verilerde yer almalıdır. Somut verilerle mantıklı sonuçlar elde edilirken sezgiler, duygular, görüşler de bu sonuçları destekleyecek sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yeni ve farklı fikirler hakkında bilgiler ile somut veriler ve

Eğitim Yönetimi Süreçlerinde İhtiyaç Analiz Metotlarının İncelenmesi

tabloların bir sentezi verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir. Aksiyon aşamasında, toplanan verilerin analizinin raporlanması ile birlikte eğitimin tasarımı da somut hâle gelecektir. Bu aşama, bütün süreci tamamlayan son aşamadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Eğitim İhtiyaçları, İhtiyaç Analiz Metotları

Examination of the Methods of Needs Analysis in Educational Management Processes

Abstract

In general, the needs analysis models in educational management processes have four stages: the organizational screening stage, the data collection stage, the data analysis/interpretation stage and the action stage. During the organization screening phase, it is necessary to identify potential issues that will arise in the needs analysis and to clarify problems. It aims to be able to see the big picture, identify stakeholders, explore informal powers and influences, reveal opinions, see new trends, identify new sources, situations whose supports are against it, identify limitations. The data collection phase is the phase in which information is clearly focused. It is determined at this stage who, which officials, will be investigated. This stage is a more formal research process. The goal is to decide which people and groups to collect information from. Determining the needs analysis is actually a system intervention. This intervention can be characterized as preparation for change in the organizational system with the needs of the organization, goals, expectations of people, competencies needed by a person and an organization in a common cluster, or new equipment. When determining the method to be used, it should be aimed to obtain the data in the highest quality way. The data interpretation stage is the most important stage in the design of education. By categorizing the data, needs, problematic areas and deficiencies are determined. At this stage, non-educational needs should also be included in the data. While logical results are obtained with concrete data, intuitions, emotions, opinions can also produce results that support these results. A synthesis of concrete data and tables with information about new and different ideas can reveal fruitful results. At the action stage, the design of the training will also become concrete along with the reporting of the analysis of the collected data. This stage is the last stage that completes the whole process.

Key Words: Educational Management, Educational Needs, Methods of Analyzing Needs

Giriş

Eğitim yönetimi süreçlerinde ihtiyaç analizi modelleri genel anlamda dört aşamalıdır:

- 1-Örgütsel tarama aşaması,
- 2-Veri toplama aşaması,
- 3-Veri analizi/yorumlama aşaması,
- 4-Aksiyon aşaması.

Örgüt tarama aşamasında, ihtiyaç analizinde ortaya çıkacak potansiyel konuları açığa çıkarmak ve problemleri netleştirmek için gereklidir. Büyük resmi görebilmek, paydaşları belirlemek, informal güç ve etkileri keşfetmek, görüşleri ortaya çıkarmak, yeni akımları görmek, yeni kaynakları, destekleri buna karşı olan durumları tespit etmek, sınırlılıkları tanımlamayı amaçlar. Bu süreçte, standart bir ihtiyaç analizi anketi önemli bir bilgi kaynağı olmaktan uzaktır. Örgüt içinde kuvvetli bir gözlem ve görüş sahibi olmak temel araştırma araçlarından çok daha önemlidir. Bu aşama, eğitim stratejilerinin oluşturulmasında holistik bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Hem iş hem de kişisel ihtiyaçlara göre bir eğitimin tasarlanması bu açıdan önemlidir.

Veri toplama aşaması, net bir şekilde bilgiye odaklanılan aşamadır. Kimlerin, hangi görevdeki kişileri araştırılacağı bu aşamada belirlenir. Bu aşama daha formal bir araştırma sürecidir. Hedef, hangi kişilerden ve gruplardan bilgi toplanmasına karar verilmesidir. İhtiyaç analizi belirleme aşamasında bir sistem müdahalesidir. Bu müdahale, örgütün ihtiyaçlarına, hedeflerine, kişilerin beklentilerine, kişi ve örgütün ortak kümede ihtiyacı olan yeterliklere veya yeni donanımlar ile örgüt sistemi içinde değişim hazırlığı olarak nitelendirilebilir. Kullanılacak metod belirlenirken verilerin en kaliteli şekilde elde edilmesi amaçlanmalıdır. Kilit paydaşlarla yapılandırılmış görüşmeler, anketler, arşive veya veri tabanı taramaları kullanılabilir.

Grup çalışmaları için ise workshop, Dacum tekniği, odak grup görüşme teknikleri kullanılabilir. Bu teknikler, katılımcı, danışma esaslı bir yaklaşım oluşturacaktır. Veri toplama aşamasında, her bilgi kaynağı, ortak perspektif yorumlamasına yardımcı olarak bir sonraki adım olan işle ilgili eğitim planlaması aşamasına ışık tutacaktır. Sorular, her zaman nicel ölçütlerde olmasa bile, verileri genellemeye yardımcı olacak şekilde, ortak bir konsensüs oluşturabilecek kapasiteye sahip olmalıdır.

Eğitim, hedeflenen pozisyonduklarının gerçek yeterliliklerini keşfetmek ve bunu tamamlamak ile ilgili ise ihtiyaç analizini, basitçe görev yetersizliklerine indirgenmemelidir. Esas görev ve sorumluluk alanları, bilgi yetenek, tecrübe, tutum ve düşünceleri, görev başında, problem çözme, karar verme, görev yönetimi, kişilerarası ilişkiler gibi konularda veri toplanabilir. Aynı zamanda, kişilerin, iş doyumunu için gerekli talepleri, kendilerini rahatsız eden durumlar, neyi değiştirmek istedikleri hakkında da nitelikli veriler toplanabilir.

Veri yorumlama aşaması, eğitimin tasarlanmasındaki en önemli aşamadır. Verileri kategorize ederek, ihtiyaçlar, problemler ve eksikler belirlenir. Bu aşamada, eğitim dışı ihtiyaçlar da

verilerde yer almalıdır. Somut verilerle mantıklı sonuçlar elde edilirken sezgiler, duygular, görüşler de bu sonuçları destekleyecek sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yeni ve farklı fikirler hakkında bilgiler ile somut veriler ve tabloların bir sentezi verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Aksiyon aşamasında, toplanan verilerin analizinin raporlanması ile birlikte eğitimin tasarımında somut hâle gelecektir. Bu aşama, bütün süreci tamamlayan son aşamadır (Taylor vd., 1998).

EĞİTİM YÖNETİMİNDE İHTİYAÇ ANALİZ METOTLARI

1. Performans Modeli

Performans modeli, çalışanların beklenen ve mevcut performanslarının değerlendirilmesi (Gilbert, 1978; Mager & Pipe, 1984; Rummler, 1987; Rummler & Brache, 1990) ya da örnek ve asgari performansın (Gilbert, 1978) karşılaştırılmasına dayanır. Temel prensibi, eğitim ihtiyacının çoğunlukla performans tutarsızlığına sebep olan bilgi ve ustalık eksikliğinden kaynaklandığı görüşüdür. Bu görüşe göre, performanstaki sorunlar, ödüllendirme ve cezalandırma, yetersiz geribildirim veya kaynaklar, belirsiz performans beklentisi veya performansı engelleyen potansiyel iş davranışı sorunları değildir. Performans modeli, performans problemlerini, çevresel şartlara değil, çalışanların bilgi ve beceri eksikliğine dayandığı görüşünden yola çıkar (Taylor vd., 1998).

Taylor vd. (1998), performans modelinin, performans problemlerinin nedenlerini belirlemek ve eğitimin gerekip gerekmediğini ortaya çıkarmak için bilgilerin nasıl toplanabileceği konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Performans analizi, performans tutarsızlıkları ve nedenleri hakkında karar vermeyi gerektirir, ancak bu kararların nasıl yapılması ve bunları kimin yapması gerektiği konusunda çok az rehberlik sağlar. Performans analizi, iş davranışı ile iş davranışının örgütsel olarak ilgili sonuçları arasında ayırım yapmakta başarısızdır. Performans alanının sınırlı bir şekilde kavramsallaştırılması (Binning & Barrett, 1989), örgütsel sonuçlara ulaşmak için hangi davranışın kritik olduğunu ve bu sonuçlara ilişkin dış etkileri hesaba katma ihtiyacını belirlemenin önemini vurgulamaktadır.

2.Bütüncül Model

Bütüncül model hem klasik hem de performans yaklaşımının bir araya geldiği çoklu bir eğitim ihtiyaçları analizi yaklaşımıdır. Bu modelde, eğitim ihtiyaçları analizi, amaçları ve değerlendirilmesi O-T-P ve performans modellerinin birleştirilmesi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu modelde, verilecek eğitim ve sonuçları ile bilgi/beceri ve iş davranışı ile birlikte olduğu kadar her birinin dip nedenleri ile ilişkilerini belirlemeye çalışır.

Binning ve Barrett (1989)'ın girdileri, Rummler (1987)'in çıktıları, Gilbert (1978)'in becerileri ve Campbell ve arkadaşlarının etkililik olarak tanımladığı (Campbell, 1988, 1990; Campbell & Campbell, 1988; Campbell, Dunnette, Lawler & Weick., 1970) entegre (bütüncül) terimini model olarak ortaya çıkartılmıştır (Taylor vd., 1998). Entegre (bütüncül) model, çalışanların meslek performanslarını, örgütsel, operasyonel ve kişisel anlamda yeterliliklerini, geleneksel ihtiyaç belirleme modellerinin ve iş davranışlarının etkilerini inceleyerek belirleyen bir modeldir.

Farklı araştırmacıların literatüre kazandırdıkları modeller de klasik modellerin daha geliştirilmiş ve farklı yorumların eklendiği modeller olduğu söylenebilir. Uygulama alanında, tercih edilen teorik altyapıda kullanılan diğer model yaklaşımları ise geleneksel, proaktif ve bütünleşik modellerdir. Taylor vd. (1998), entegre modelin, performans modeline göre, O-T-P ile eğitim ihtiyacını ve hedefleri belirleme konusunda daha verimli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu modelde eğitim ve sonuçları arasındaki bilgi/yeterlilik ve iş davranışı açısından özgün bağlantıların nasıl oluştuğu gösterdiği gibi her dahili değişken arasındaki rekabetin etkilerini gösterir.

Model içindeki yön okları, bileşenler arasında soldan sağa doğru hareket eden genel olarak kabul edilen nedensel ilişkileri gösterir. Eğitim ihtiyaçları analizinin gerçekleştirilmesindeki bağlantıların analizi, numaralandırıldığı gibi sağdan sola doğru hareket eder. Bu modelde, görev ve sonuç odaklı seçenekler mevcuttur. Analiz sonuçlarına göre belirlenecek olan eğitimin, örgüt için verimli ve değerli sonuçlarının ne kadar ortaya çıktığı bu modelde önemsenmektedir. Bu sistem kolay gözlem yapılabilen, fabrika üretim vb. sektörlerdeki kolay gözlemlenebilen sonuçlar olabildiği gibi, departman sorumluları ve yönetici görüşleri de geribildirim kaynağı olarak kullanılabilir.

Açıkçası, sonuç odaklı bir eğitim ihtiyacı analizi modeli yürütmek, analistin, yöneticilerin veya

bireylerin eğitim ihtiyacı olarak söylediklerinin ötesine bakmasını gerektirir. Bu modeli takip ederek, analiz uzmanı, önerilen eğitim ile istenen sonuçlar arasında, davranış ve sonuçlarla ilgili eğitim dışı etkenlerin belirlenmesi de dahil olmak üzere bir dizi bağlantı kurar. Böyle bir araştırma, yönetici ve çalışanların performans sorunlarının nedenleriyle ilgili varsayımlarını sorgulamayı içerecek ve eğitim dışı çözümlere olan ihtiyaç belirleyecektir (Taylor vd., 1998).

3. Geleneksel Model

Anderson (1994)'a göre geleneksel modelde, çalışanların, iş davranışları ve görev analizleri, işbaşı gözlemlerine dayalı nitel veriler, yapılandırılmış anketler ve formal görüşme teknikleri öne çıkmıştır. Doğal olarak bu işlemler, fazla zaman gerektiren maliyet olarak da pahalıdır. Bu süre içinde, eğitim ihtiyaçlarında değişimler meydana gelebilmekte ve eğitim ihtiyacı analizine bağlı programlar henüz uygulanmadan geçersiz veya yetersiz hâle gelebilmektedir. Bununla birlikte, böyle kapsamlı bir yaklaşım nadirdir. Çoğu kuruluş, kendi ofis politikaları ve çeşitli iç ve dış baskılara dayanan geleneksel ve daha az sistematik prosedürleri izlemeyi tercih etmişlerdir. Buradaki temel mesele, iş olgusunun tamamen farklılaşmasıdır.

İş nedir? İş ihtiyacını belirlemek için, işin analizi veya görev tanımlaması nasıl olmalıdır? Başlangıç noktası belirlendikten sonra, eğitimin içeriğinde ne tür katkılar hedeflenmelidir? Geçmişten günümüze iş tanımlarının ve yaklaşımlarının tamamen değişime uğraması, mevcut durumu belirlemek yani ihtiyaç analizini oluşturmak ve buna uygun eğitimi tasarlamak konusunda, değişen iş yaklaşımlarını gözde almayı gerektirmektedir. Basit didaktik bir süreç yerine, organik öğrenme tecrübelerinin yer aldığı, kariyer planlamasını ve çoklu yeterliliklerin ve yeteneklerin hedeflendiği modellere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır.

Yetişkin eğitimi uzmanı Stephen Brookfield (1986)'ın, geleneksel modelin yetersizlikleri konusunda bazı önemli saptamaları olmuştur. Eğitimin sonuç odaklı olması ve önceden belirlenmiş davranışsal amaçlardan türetilmesi gerektiği konusundaki ısrarları, planlanmamış öğrenmenin ortaya çıkma olasılığını ve yetişkin öğrenenler tarafında içgörü, yansıma ve keşiflerin oynadığı önemli rolleri göz ardı etmektedir. Bunlar gelecekteki çalışmalar için gerekli olan çok çeşitli öğrenme becerileri olduğundan, katı davranışsal hedeflerin mevcut yeterlilik kavramlarına

empatik olduğu söylemek tartışılabilir. Eğitimin, insanların daha etkili çalışabilmelerini sağlamak amaçlı renmelerini kolaylaştıran bir olgu olduğu gerçeğini hesaba katmak da oldukça önemlidir ki örgütlerde insan ögesi, diyagramlarda var olmayan bir ögedir.

4.Proaktif Model

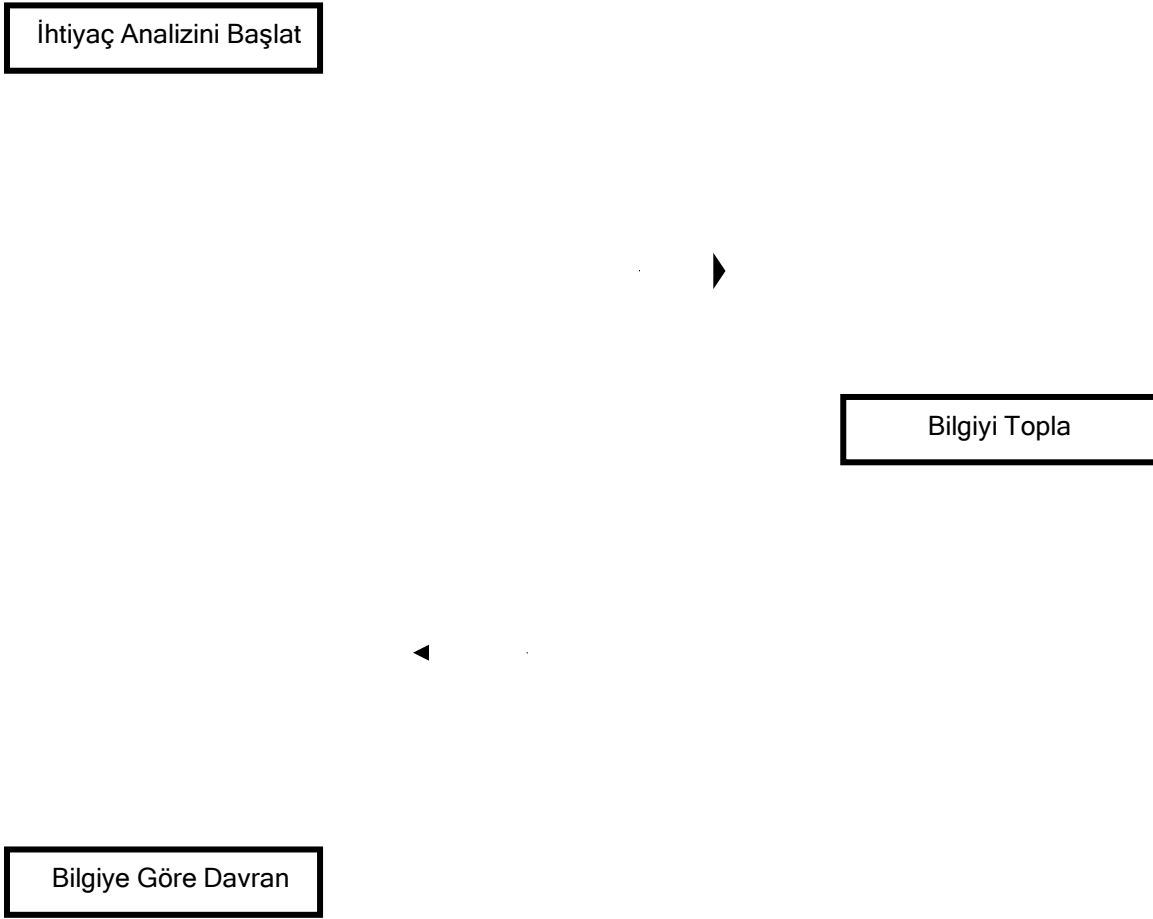
Proaktif model çalışanları, gelecekte değişimler ve yeni akımlara hazırlayan proaktif bir süreçtir. Eğitimler, elde halen var olan yeterliliklerin üzerine inşa edilirken kişilere henüz bilmediklerini de renmek zorundadır. Proaktif model, diğer modellerden farklı olarak çalışanların güçlü özelliklerini daha da geliştirecek, örgüt yaşantısındaki hayatkalitelerini arttıarak örgütlerinde daha fazla verimli olmalarını sağlayacaktır. Aslında bu modelin bu anlamda eğitim analizi kavramının doğası ile oldukça uyumlu olduğu söylenebilir.

Örneğin, proaktif modele uyumlu olarak araştırma merkezli veri toplamaya dayalı eğitim ihtiyacı analizinde eylem araştırması yaklaşımı, araştırmacının mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları belirleme, değişimi öngörme, zmleri uygulama ve etkinliği değerlendirme süreçlerinde paydaşları dahil eder (Kemmis, 1988; Revans, 1982).

Eyleme geçmek için, istifare, müzakere, gözlem sonucunda ortaya çıkacak olan planlı bir sonuç ortaya çıkar. Hem nicel hem de nitel metotlarla toplanan verilerde bazen duygular, kültürel yaklaşımlar, içsel sezgiler analizi daha da zengin kılar. Bu yol ile ifade edilen ihtiyaçlar ve istekler, ortaya konulan daha belirgin ihtiyaçlarla ve performansla ilgili problemlerle yansıtılan ihtiyaçlarla birlikte değerlendirilecektir. Böylece, ihtiyaç analizi, insanların, iş ve kariyerindeki problemlerin nedenlerine odaklanarak gelecekte daha fazla iş doyumunu ve profesyonel gelişim gerçekleştirmelerine yardım edecektir. Yetenekleri belirleme, problemleri düzeltme, mevcut bilgi eksikliğini ortaya çıkarmaktır.

şekil 1.

Eğitim yönetiminde ihtiyaç analizi döngüsü



Kaynak: Anderson, G. (1994) A proactive model for trainingneeds analysis. Journal of European Industrial Training, 18(3), 24 makalesinden uyarlanmıştır.

5.Entegre Model

Entegre model eğitim ihtiyacı ile kuruluşun misyonu ve stratejileri arasında bir bağlantı olduğunu varsayar. Aşamalar kesin ve ayrık olmaktan çok birbirine bağlı ve doğaldır. Ana aşamaların her biri için bazı kilit konular aşağıda açıklanmıştır, ancak gündeme getirilen sorunların ve herhangi bir aşamada sorulan soruların, dahil olan insan ve örgütsel türlerin çeşitliliği ile birlikte değişeceğini kabul eder.

Entegre modelin bu bakışının nedeni, kapsamlı ihtiyaç analizinin önemine dair genel bir

onaylamaya rağmen, eğitim programı belirlenmiş ihtiyaçlardan ziyade kişisel isteklere dayanmasından dolayı başarısız olduğu varsayımdır. Gerçekte yapıldığında, ihtiyaç analizi sıklıkla deneme yanılma esasına dayanır ya da oldukça geçici bir şekilde yapılır. Eğitimcilerin yaptıkları şeyin teorik bir temelden yoksun olması, eğitim faaliyetlerinin daha geniş örgütsel bağlamda bütünleştirmede başarısız olması ile sonuçlanabilir. Bu modelin özelliği konusunda Clarke (2003), eğitime dair verilecek kararların örgütsel bakımdan anlamlı sonuçlar ortaya çıkarma iddiasında olması olarak yorumlamıştır. Özellikle yeni üretilen bu modelde, alternatif tercihler ve karar noktaları öncelikle düşünülmüş, iş davranışlarına etki eden alternatif etkenler-ki bunlar değişiklikleri gerçekleştirmek için adına farklı stratejileri içerir- kişisel seviyeden çok örgütsel seviyede daha fazla etkiye sebep olabilecek manipülasyon konusu, karar verme sürecinde fazlaca etkili olabilmektedir.

Entegre modelin diğer modellere göre açıkça avantajlarına rağmen, bütün eğitim ihtiyaç analizinde şimdiye kadar oluşturulan formüllerin kuralcı ve evrensel çerçeveleri, örgütün karar verme mekanizmasına etki edebilecek varsayımları açıklamasının mümkün olmadığı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında, bu modellerde, karar verme süreci, rasyonel, ampirik ve otoritenin kurallarına dayalı, düzenli, sıralı, benzer adımlarla ulaşılan sonuçları gösterir. Hâlbuki örgütte, sosyal ilişkilerin olduğu ve bu ilişkilerin etkileri ile karar verme süreçlerinin etkilendiği sıklıkla hesaba katılmaz (Ford & Noe, 1987; O'Driscoll & Taylor, 1992; Wexley, 1984).

Bütünleşik modelin, her eğitim ihtiyaçları analizi sürecinin aşamalarını oluşturan, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerini biraz daha zenginleştirerek örgütün farklı özelliklerini işin içine dahil ettiği söylenebilir. Bu model, örgüt tarama, odaklanma/veri toplama, veri yorumlama, aksiyon basamaklarından oluşmaktadır.

O'Driscoll ve Taylor (1992) aşamaları şöyle açıklar: Örgüt aşamasında, büyük resmi ortaya çıkarmak, paydaşları belirlemek, informal güç ve etki kaynaklarını keşfetmek, görüşleri açığa çıkarmak, kaynakları ve muhalefet olabilecek durumları ortaya çıkarmak için örgüt yapısı, yönetim, liderler, çalışanlar, roller, görevler, çalışanların psikolojileri gibi eğitimle giderilebilen (training needs) veya eğitim dışı (non- training) ihtiyaçlar ve sebepleri araştırılır.

Veri toplama aşamasında, en kaliteli verinin sondajlanabileceği kişiler ve gruplar, resmî bir süreçle takip edilerek bilgi toplanır. Bu aşamada, tercih edilecek metotlar, hedef katılımcıların, grup, kişi olmasına göre, analiz metotlarından en uygun olan belirlenerek yapılır. Veri yorumlama

Eğitim Yönetimi Süreçlerinde İhtiyaç Analiz Metotlarının İncelenmesi

aşamasında, örgütün beklentilerine ve önceliklerine göre organize edilerek ihtiyaçlar tanımlanır. Eğitim dışı ihtiyaçlar ve eğitim ihtiyaçları ayrılarak öneriler buna göre raporlanır. Aksiyon aşamasında ise açıklayıcı ve tercihen bir eylem araştırmasına benzetilebilir.

Bu model tasarımları aynı yıllarda McClelland (1993), farklı bir alternatif olarak açık sistem (open system) modelini geliştirmek için bir basamak olmuştur.

Sonuç

Sonuç olarak; performans modeli, çalışanların beklenen ve mevcut performanslarının değerlendirilmesi ya da örnek ve asgari performansın karşılaştırılmasına dayanır. Temel prensibi, eğitim ihtiyacının çoğunlukla performans tutarsızlığına sebep olan bilgi ve ustalık eksikliğinden kaynaklandığı görüşüdür. Bu görüşe göre, performanstaki sorunlar, ödüllendirme ve cezalandırma, yetersiz geribildirim veya kaynaklar, belirsiz performans beklentisi veya performansı engelleyen potansiyel iş davranışı sorunları değildir. Performans modeli, performans problemlerini, çevresel şartlara değil, çalışanların bilgi ve beceri eksikliğine dayandığı görüşünden yola çıkar.

Bütüncül model hem klasik hem de performans yaklaşımının bir araya geldiği çoklu bir eğitim ihtiyaçları analizi yaklaşımıdır. Bu modelde, eğitim ihtiyaçları analizi, amaçları ve değerlendirilmesi O-T-P ve performans modellerinin birleştirilmesi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu modelde, verilecek eğitim ve sonuçları ile bilgi/beceri ve iş davranışı ile birlikte olduğu kadar her birinin dip nedenleri ile ilişkilerini belirlemeye çalışır.

Bu modelde, görev ve sonuç odaklı seçenekler mevcuttur. Analiz sonuçlarına göre belirlenecek olan eğitimin, örgüt için verimli ve değerli sonuçlarının ne kadar ortaya çıktığı bu modelde önemsenmektedir. Bu sistem kolay gözlem yapılabilen, fabrika üretim vb. sektörlerdeki kolay gözlemlenebilen sonuçlar olabildiği gibi, departman sorumluları ve yönetici görüşleri de geribildirim kaynağı olarak kullanılabilir.

Açıkçası, sonuç odaklı bir eğitim ihtiyacı analizi modeli yürütmek, analistin, yöneticilerin veya bireylerin eğitim ihtiyacı olarak söylediklerinin ötesine bakmasını gerektirir. Bu modeli takip ederek, analiz uzmanı, önerilen eğitim ile istenen sonuçlar arasında, davranış ve sonuçlarla ilgili eğitim dışı etkenlerin belirlenmesi de dahil olmak üzere bir dizi bağlantı kurar. Böyle bir araştırma,

yönetici ve çalışanların performans sorunlarının nedenleriyle ilgili varsayımlarını sorgulamayı içerecek ve eğitim dışı çözümlere olan ihtiyacı belirleyecektir.

Geleneksel modelde, çalışanların, iş davranışları ve görev analizleri, işbaşı gözlemlerine dayalı nitel veriler, yapılandırılmış anketler ve formal görüşme teknikleri öne çıkmıştır. Doğal olarak bu işlemler, fazla zaman gerektiren maliyet olarak da pahalıdır. Bu süre içinde, eğitim ihtiyaçlarında değişimler meydana gelebilmekte ve eğitim ihtiyacı analizine bağlı programlar henüz uygulanmadan geçersiz veya yetersiz hâle gelebilmektedir. Bununla birlikte, böyle kapsamlı bir yaklaşım nadirdir. Çoğu kuruluş, kendi ofis politikaları ve çeşitli iç ve dış baskılara dayanan geleneksel ve daha az sistematik prosedürleri izlemeyi tercih etmişlerdir. Buradaki temel mesele, iş olgusunun tamamen farklılaşmasıdır.

Proaktif model çalışanları, gelecekte değişimler ve yeni akımlara hazırlayan proaktif bir süreçtir. Eğitimler, elde halen var olan yeterliliklerin üzerine inşa edilirken kişilere henüz bilmediklerini de öğrenmek zorundadır. Proaktif model, diğer modellerden farklı olarak çalışanların güçlü özelliklerini daha da geliştirecek, örgüt yaşantısındaki hayat kalitelerini arttırarak örgütlerinde daha fazla verimli olmalarını sağlayacaktır. Aslında bu modelin bu anlamda eğitim analizi kavramının doğası ile oldukça uyumlu olduğu söylenebilir.

Entegre model eğitim ihtiyacı ile kuruluşun misyonu ve stratejileri arasında bir bağlantı olduğunu varsayar. Aşamalar kesin ve ayrık olmaktan çok birbirine bağlı ve doğaldır. Ana aşamaların her biri için bazı kilit konular aşağıda açıklanmıştır, ancak gündeme getirilen sorunların ve herhangi bir aşamada sorulan soruların, dahil olan insan ve örgütsel türlerin çeşitliliği ile birlikte değişeceğini kabul eder.

Entegre modelin bu bakışının nedeni, kapsamlı ihtiyaç analizinin önemine dair genel bir onaylamaya rağmen, eğitim programı belirlenmiş ihtiyaçlardan ziyade kişisel isteklere dayanmasından dolayı başarısız olduğu varsayımdır. Gerçekte yapıldığında, ihtiyaç analizi sıklıkla deneme yanılma esasına dayanır ya da oldukça geçici bir şekilde yapılır. Eğitimcilerin yaptıkları şeyin teorik bir temelden yoksun olması, eğitim faaliyetlerinin daha geniş örgütsel bağlamda bütünleştirmede başarısız olması ile sonuçlanabilir.

Kaynakça

- Ak Küçükçayır, G. (2021). Örgüt yapıları ve eğitim örgütleri. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir, (Eds), Eğitim yönetimi içinde (s. 73-101) Ankara: Pegem Akademi.
- Ak, M. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbulut, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Akdemir, E. (2015). Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- 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.
- Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). Democratic governance of schools (383). Council of Europe.
- 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.
- Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 1(2), 17-36.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2011). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde (s. 129-159). Ankara: Vize.

Baykal, A. (1994). Davran ölçümünde yapısal geçerlik göstergesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33, 45-50.

Berliner, D. C. (1995). The nature of experience in teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 227–248). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Campbell, J. P., & Campbell, R. J. (1988). *Productivity in organizations: New perspectives from industrial and organizational psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.

Can, N. & Köse, A. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ve geliştirme kavramlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 85-118.

Canole, M., & Young M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis*. Washington DC: CCSO.

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 Education Online*, 2(2), 28-34.

Çelik, H. (2004). İlköğretim okul yöneticilerinin sosyal beceri yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.

Duman, S. (2021) Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kız meslek lisesi örneği. *International Journal of Active Learning*, 6(1), 14-51.

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.

Eilbert, L.R. (1953). A study of emotional immaturity utilizing the critical incident technique. University of Pittsburgh Bulletin 49, 199–204.

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.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for windows step by step: A simple guide and reference (10th ed.). Boston: Pearson

Gibson, J. (1998). Using the Delphi technique to identify the content and context of nurses continuing professional development needs. Journal of Clinical Nursing 7, 451–459.

Gilbert, T. (1978). Human competence: Engineering worthy performance. NewYork, NY: McGraw-Hill.

Goldstein, I. L., & Ford, K. J. (1993). Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation. Pacific Grove, CA: Brooks.

Gomez, A. D. L. R., Cano, J. M. M., Díaz, G. A. M. (2019). Validation of a rubric to evaluate open educational resources for learning. Behavioral Sciences, 9(126), 1-8.

Hudelson, P. M., & World Health Organization. (1994). Qualitative research for health programmes (No. WHO/MNH/PSF/94.3. Unpublished). World Health Organization.

Ibay, S. B., & Pa-alisbo, M. A. C. (2020). An assessment of the managerial skills and professional development needs of private catholic secondary school administrators in Bangkok, Thailand. World Journal of Education, 10(1), 149-163.

Illeris, K. (2009). International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities. Abingdon: Routledge.

Kara, S. (2000). Özel ilköğretim okulları müdürlerinin sosyal beceri yeterlik düzeyleri. Yüksek

Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(3), 33-50.

Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumuna düzeylerine etkisi. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kaufman, R. & English, F. W. (1979). Needs assessment: Concept and application. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46(46), 199-226.

Koslowski, S. W. J., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. In K. Klein & S. W. J. Koslowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organization* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.

Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.

Madenöglü, C. (2003). Ortaöğretim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinin okul yöneticilerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin öncelikleri. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mager, R. F. & Pipe, P. (1984). *Analysing performance problems* (2nd ed). Belmont, CA: Lake Publishing Company.

McLeod, S. K. (2011). Knowledge of need. *International Journal of Philosophical Studies*, 19(2), 211–230.

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.

Eğitim Yönetimi Süreçlerinde İhtiyaç Analiz Metotlarının İncelenmesi

Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95–112). American Psychological Association.

Nash, M. (2002). The training needs of primary care nurses in relation to mental health. *Nursing Times* 98(16), 43–44.

Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research: Theory to adaptation. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 164-182.

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.

Patton, M. Q. (2003). Qualitative evaluation checklist. *Evaluation Checklists Project*, 21, 1- 13.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.

Rummler, G. A. (1987). Determining needs in training and development handbook (3rd ed). In R.L. Craig (ed). *Training and development handbook: A guide to human resources development*. New York: McGraw-Hall.

Smith, J., & Topping, A. (2001). Unpacking the value added impact of continuing professional education: A multi–method case study approach. *Nursing Education Today* 21(5), 341–349.

Smith, R., (1992). Audit and research. *British Medical Journal* 305, 905–906.

Snape, E., Redman, T. & Bamber, G.J. (1994). Management training and developing. Managing managers: Strategies and techniques for human resource management. Oxford UK: Wiley-Blackwell.

Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the pandemic. *International Journal of Contemporary Education* 3(2), 67-74.

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.

Tan, M. K., Kareem, O. A., & Ghouri, A. M. (2019). Competency of school principals in managing change in Malaysian secondary schools: Teachers' perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(6), 285–304.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207– 211.

Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12), 171-185.

Taylor, P. J., Driscoll, M. P. O., & Binning, J. F. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal*, 8(2), 29-50.

Tekin, S., & Ayas, A. (2006). Determining chemistry teachers' in service needs: The case of Trabzon. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 31, 169-178.

Yalçın, C. (2019). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili). Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı). Ankara: Seçkin.