

## İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ VE BU BECERİLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK STRATEJİLER

Figen Ünal\*

**Özet:** Bu çalışmanın temel amacı, istihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejileri ortaya koymaktır. Araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırma verileri anket tekniğiyle toplanmıştır. İstihdam edilebilirlik becerilerini belirlemek amacıyla geliştirilen 100 maddelik Likert ölçeği Eskişehir'de farklı sektörlerde etkinlik gösteren ve çalışan sayısı 50'den çok olan 75 işletmenin insan kaynakları yöneticilerine uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri korelasyon, t-testi ve çoklu regresyon teknikleriyle yapılmıştır. Sonuçlar göstermektedir ki, işverenler, işe başvuran adaylarda sorumluluk, teknoloji, uyum, ekip çalışması, düşünme, iletişim, akademik işlem ve kendini yönetme becerilerini aramaktadırlar. İşverenlerin gerekli gördükleri becerilerin düzeyi ile çalışanların sahip oldukları becerilerin düzeyi karşılaştırıldığında ise, işverenlerin, işe başvuran adayları hiçbir beceri kategorisinde yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılabilmesi için eğitimde bazı stratejileri izlemeye gereksinim vardır.

**Anahtar sözcükler:** İstihdam edilebilirlik, İstihdam edilebilirlik becerileri.

## EMPLOYABILITY SKILLS AND THE STRATEGIES FOR THE ACQUISITION OF THESE SKILLS

**Abstract:** The main purpose of this study is to identify employability skills, assess the level of their existence in job applicants, and recommend necessary educational strategies in education. The data were gathered through questionnaire technique. A Likert type scale, including 100 items related to employability skills, was administered to the human resources managers of the 75 selected companies in Eskişehir, each of which employed more than 50 workers and functioned in different sectors of the economy. Correlation analysis, t-test, and multiple regression techniques were used in analyzing the data. Results show that employers want certain employability skills in job applicants: These include the skills related to responsibility, technology, adjustment, team work, thinking, communication, academic knowledge, and self-management. However, employers indicate that job applicants exhibit none of these skills at a satisfactory level. Some educational strategies should be used for the successful acquisition of employability skills.

**Keywords:** Employability, employability skills.

\* Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi

# İSTİHDAM EDİLEBİLİRLİK BECERİLERİ VE BU BECERİLERİN KAZANDIRILMASINA YÖNELİK STRATEJİLER

## Giriş

Günümüzde örgütler ayakta kalabilmek için ekonomik, siyasal ve teknolojik alanlarda bir çok baskıyı yenmek ve değişimle başedebilmek zorundadırlar. Bu değişikliklerin başlıcaları; artan rekabet, çalışan sayısında azalma, kalite standartlarına odaklanma, teknolojik yenilikler, katılımcı yönetim yapıları ve beceri geliştirmeye önem verme olarak görünmektedir (Mawer, 1999). Bu etkenler, özellikle yeniden yapılanma ve gelişmelere uyum sağlama açısından tüm ülkelerin eğitim sistemlerini ilgilendirmektedir. Böylesi bir çalışma kültürü, işgörenlerin, sürekli çeşitlenen ve uyum sağlamayı kolaylaştıran becerilere sahip olmaları gereksinimini doğurmaktadır.

“Beceri”, edinilmiş ve geliştirilmiş bir yeterlik ya da bir işi yapmak ve belli bir görevi tamamlamak için gereksinim duyulan niteliklerdir. Bu anlamda beceri, çok boyutlu bir kavramdır ve birçok iş, yeterli performansın sergilenebilmesi için fiziksel, zihinsel ve iletişimsel beceri bileşimlerini gerektirmektedir. Günümüzde işverenler tarafından genç çalışan adaylarının yalnızca mesleki bilgi ve becerilerine değil, teknik olmayan yetenekleri konusuna da oldukça önem verilmektedir. Teknik olmayan bu yeteneklerin diğer adı “istihdam edilebilirlik becerileri” (employability skills) olarak bilinmektedir (Cotton, 1993).

Öte yandan istihdam edilebilirlik (employability) ve istihdam (employment) kavramları aynı şeyler değildir. İstihdam, bir kişinin bir işe sahip olması, bir işte çalışıyor durumda bulunmasıdır. Yeterince hazır olmayan ve uygun alt yapısı bulunmayan bir kişi için bir işte çalışmak geçici bir durumdur. İstihdam edilebilirlik ise, işyerinde istihdamı sürdürmek, gelişebilmek ve ilerleyebilmek için gereken niteliklere sahip olunmasıdır (Bhaerman & Spill, 1988). İstihdam edilebilirlik becerileri, çalışanları işverenlerin gözünde değerli kılan ve işle ilgili teknik yeterliklerin dışında kalmakla birlikte yapılan işin kalitesini yükselten niteliklerdir. En yalın sınıflamayla istihdam edilebilirlik becerileri; okuma, aritmetik gibi *temel beceriler* (basic skills); sorun çözüme, karar verme gibi *üst düzey düşünme becerileri* (higher-order thinking skills) ve güvenilirlik, olumlu tutum, ortak çalışma gibi *duyuşsal beceri ve özellikleri* (affective skills and traits) içermektedir (Cotton, 1993, s.3).

Çalışma yaşamında önemli bir işlevi yerine getiren istihdam edilebilirlik becerileri, değişik araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde betimlenmekte ve tartışılmaktadır. Değişik yaklaşımlara karşın, tanımlanan beceriler üzerinde önemli ölçüde uzlaşma sağlandığı görülmektedir (BCAETT, 2000; CRC, 1996; Dench, Perryman & Giles, 1998; Harrison, 1986; Hoffman, 1997; ICPAC, 2000; Kodz, Dench, Pollard & Evans, 1998; McLaughlin, 1995; NBEET, 1992; The Conference Board of Canada, 2000). Özellikle; kaynakların etkili kullanımı, bireylerarası beceriler, bilginin elde edilip kullanılması, örgütsel sistemleri anlama ve çeşitli teknolojilerle çalışabilme yeteneği konularında yapılan vurgulamanın benzerlik

gösterdiği dikkati çekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme; okuma, yazma, hesaplama becerileri; iletişim ve sorun-çözme becerileri; güdülenme; kendini geliştirme, liderlik, bilgiyi edinme ve kullanma becerileri de üzerlerinde önemli ölçüde uzlaşılan öteki becerilerdir.

*Birleşik Devletler Çalışma Bakanlığı Gerekli Becerileri Kazanma Komisyonu* (SCANS, 1991) 36 istihdam edilebilirlik becerisini 8 kategori altında sınıflandırmış ve tanımlamıştır. Bu sınıflamada; *temel beceriler, düşünme becerileri ve kişisel nitelikler* istihdam edilebilirliğin temelleri başlığı altında gösterilmiştir. Öteki beş kategori ise *kaynaklar, kişilerarası ilişkiler, bilgi, sistem ve teknolojiyle ilgili çalışma yeterlikleri* olarak adlandırılmıştır.

SCANS (1991) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, genç insanların yarısından çoğu, okullardan, iyi bir iş bulabilmek ve bulduğu işi koruyabilmek için gerekli bilgi ve becerilerden yoksun olarak ayrılmaktadırlar. İşverenler, giriş düzeyindeki işlere başvuranları istihdam edilebilirlik becerileri açısından oldukça yetersiz bulmakta ve okullardan bu becerilere özel bir önem vermelerini ya da en azından bu becerilerin taşıdığı önemi vurgulamalarını istemektedirler (Cotton, 1993).

Öyle görünüyor ki, istihdam edilebilirlik becerileri hem gelişmiş, hem de gelişmekte olan ülkelerin yurttaşları için yaşamsal bir önem taşımaktadır. Bir insanın yaşamı boyunca en az birkaç kez iş değiştirmek zorunda kalması bunun en açık göstergesidir. Gelişmiş ülkelerde hızla değişen teknoloji, yeni bilgi ve becerilerin kısa sürede öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Aynı durum, uluslararası yatırımlar ve yerel ekonomik bunalımlar nedeniyle gelişmekte olan birçok ülke için de sözkonusudur.

Türkiye'deki durum da benzerlik göstermektedir. Ortalama insanın genel eğitim düzeyi, henüz beşinci sınıfı aşabilmiş değildir (Şimşek, 2000). Tüm çalışanların %15'i hiç okula gitmemiş, %65'i ise yalnızca ilköğretimi tamamlamıştır. Okullarda verilen eğitim de, iş dünyasının gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kalmaktadır (Şimşek, 1999). Ayrıca, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında öğrenim görmüş olan gençlerin, toplam işsiz sayısı içindeki oranının yüksekliği, insangücü planlaması açısından düşündürücü ve eğitim sistemindeki sorunları ortaya koyması bakımından da önemli bir göstergedir. Tüm bunların sonucu olarak, verilen eğitimin işsizliği azaltmada işlevsel bir katkıya sahip olmadığı söylenebilir. Çalışma yaşamıyla eğitim kurumları arasında yakınlaşmayı öngören bazı eğitim reformu girişimleri de "mesleki ve teknik eğitim" adı altında belirli mesleklere yönelik eğitim yapmaya dayanmaktadır. Oysa, dünyadaki genel eğilim, teknik yeterliklerden çok tüm çalışma alanlarında gerekli olan istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırma yönündedir. Bu nedenle bu becerilerin kazandırılmasına önem verilmesi gerekmektedir.

## **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, istihdam edilebilirlik becerilerinin neler olduğunu, işverenlerin hangi istihdam edilebilirlik becerilerini gerekli gördüklerini ve sözkonusu becerileri işe başvuran adaylarda hangi düzeyde bulabildiklerini belirleyerek, bunların kazandırılmasına yönelik stratejileri ortaya koymaktır.

## **Örnekleme**

Araştırmanın örnekleme Eskişehir’de yer alan, 50’den fazla çalışanı bulunan, sanayi ve hizmet sektöründe etkinlik gösteren 75 işletmeden oluşmaktadır. Bu işletmeler; gıda, yapı, hizmet, tekstil, petrokimya, beyaz eşya/metal, plastik, ambalaj, toprak ürünleri ve makine/otomotiv sektörlerinde etkinlik gösteren işletmelerdir. Örneklemedeki 75 işletmenin 56’sında çalışan sayısı 100’ün üzerindedir ve bu işletmeler, üst-orta ölçekte yer almakta ya da büyük olarak nitelendirilebilmektedir. Anketler, her işletmenin insan kaynaklarından en üst düzeyde sorumlu ve eleman alımında yetkili yöneticilerine uygulanmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması sürecinde kullanılan veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda işletme hakkında bilgilerin isteneceği anket bölümü, ikinci kısımda işverenlerin gerekli buldukları istihdam edilebilirlik becerileriyle ilgili görüşlerinin alınacağı Likert tipi ölçek bulunmaktadır. Beş kademeli Likert biçiminde hazırlanan ölçek, 100 maddeden ve 8 alt gruptan oluşmaktadır. Bu alt gruplar; Sorumluluk Becerileri, Teknoloji Becerileri, Uyum Becerileri, Ekip Çalışması Becerileri, Zihinsel Beceriler, İletişim Becerileri, Akademik Beceriler ve Kendini Yönetme Becerileridir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha analiziyle belirlenmiş ve 0.96 bulunmuştur.

## **Bulgular ve Yorum**

Ölçek 5 dereceli Likert Ölçeği olduğu için, istatistiksel çözümlenmeler yapılırken seri genişliği (4) ölçeğin düzey sayısına (5) bölündüğünde, aralık genişliği 0.8 olarak bulunmuştur. Böylece 1.00’dan başlayıp 0.8 birim artırıldığında her aralığın alt ve üst sınırları aşağıdaki gibi çıkmaktadır. Eşik değer olarak 3.41 ve üzeri gerekli ya da çok gerekli olarak alınmış ve yorumlamalar buna göre yapılmıştır. Beceri gruplarının aldıkları ortalama değerler, karşılaştırma yapabilmek için Çizelge 1’de gösterilmiştir.

Çizelgeye bakıldığında, genel olarak en yüksek ortalama değerleri sorumluluk ve uyum becerilerinin, en düşük ortalama değerleri de teknoloji becerileri ve akademik becerilerin aldığı gözlenmektedir. Teknolojik ve akademik becerilerin ortalama değerleri gerçekte çok düşük değerler olmayıp, 5 üzerinden 3.90 ve 3.98 olarak ortaya çıkarken, bu değerler yine de eşik olarak benimsenen 3.41’in üstündedir. Teknoloji becerileri ve akademik beceriler kategorilerinin dışındaki tüm grupların aldığı ortalama değerlerin 4.00 değerinin üzerinde bulunduğu

gözlenmektedir. Bununla birlikte teknoloji ve akademik becerilerin aldığı ortalama değerler 4.00'e oldukça yakındır.

**Çizelge 1. Beceri Gruplarının Aldığı Değerlerin Karşılaştırılması**

Beceri Grupları	N	M	M (%)	SD
(A) Sorumluluk	75	4.31	86	0.39
(B) Teknoloji	75	3.90	78	0.40
(C) Uyum	75	4.33	87	0.36
(D) Ekip Çalışması	75	4.24	85	0.39
(E) Zihinsel	75	4.14	83	0.38
(F) İletişim	75	4.02	80	0.49
(G) Akademik	75	3.98	80	0.42
(H) Kendini Yönetme	75	4.26	85	0.42

Beceri gruplarının altında yer alan 100 madde genel olarak incelendiğinde, beceri gruplarının hiçbirinin aldığı değer, kritik değer olan 3.41'in altında olmadığı gözlenmektedir. Öte yandan, 4.00'ün altında 22 adet değer bulunmakta, bu değerlerin 15'i Teknoloji Becerileri (B) ve Akademik Beceriler (G) kategorilerinde toplanmaktadır.

Buna göre, yeni teknolojileri etkin kullanma ya da işle ilgili teknolojiler üretme konusunda beklentilerin ötekilere oranla görece düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Akademik beceriler kategorisindeki ortalamalara bakıldığında; işverenlerce, dil ve yazılı iletişimle ilgili sözel becerilerin daha çok, sayısal ve görsel iletişimle ilgili becerilerin ise daha az gerekli bulunduğu gözlenmektedir.

Bu sonuçlar, anketi yanıtlayanların çalışan olarak daha çok mavi yakalı personeli düşünmesinden kaynaklanmaktadır. Bu iki kategoride bulunan beceriler, işçilere oranla teknisyen ve mühendislerden daha çok beklenmektedir. İki kategoride benzerlik gösteren bu sonuçlara göre, yöneticilerin, teknoloji becerilerini ve sayısal becerileri daha çok teknik alanlarla ilgili olarak düşündükleri söylenebilir. Yapılan görüşmelerde bu durum kısmen dile getirilmiştir.

Ölçekteki 100 maddenin genel ortalamasına bakıldığında 4.15 değeri bulunmaktadır. Bu sonuç, ölçekte sıralanan becerilerin gerekli görüldüğünü ve çalışanlardan beklendiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu değer 100 üzerinden 83'e karşılık gelmektedir. Ulaşılan sonuç, hem ölçeğin geçerliği hem de gerekli becerilerin saptanabilmesi açısından önemlidir.

Ölçekteki beceri grupları genel olarak değerlendirildiğinde; uyum becerileri, ekip çalışması becerileri ve kendini yönetme becerileri kategorilerinde yer alan tüm maddelerin değerlerinin 4.00'ün üstünde olduğu görülmektedir.

## Becerilerin Varolma (Bulunma) Düzeyi

Yöneticilerin, her kategori sonunda, işe başvuranlarda aranan becerileri bulabilme düzeyleriyle ilgili görüşlerini belirttikleri maddelerin ortalama değerleri Çizelge 2’de yansıtılmıştır. Çizelgede “1-Çok az”, “2-Az”, “3-Orta”, “4-İyi” ve “5-Çok iyi” anlamlarına gelmektedir.

**Çizelge 2. Becerilerin Varolma Düzeylerinin Ortalama Değerleri**

Beceri Grupları	N	1	2	3	4	5	M
(A) Sorumluluk	75	2	31	18	17	7	2.95
(B) Teknoloji	75	5	32	17	17	4	2.77
(C) Uyum	75	0	17	20	33	5	3.35
(D) Ekip Çalışması	75	1	22	22	27	3	3.12
(E) Zihinsel	75	1	20	21	31	2	3.17
(F) İletişim	75	0	19	30	24	2	3.12
(G) Akademik	75	0	28	24	18	5	3.00
(H) Kendini Yönetme	75	0	28	20	24	3	3.03

Çizelgeye göre, varolan durumla ilgili olarak belirtilen görüşlerin ortalaması 3.06’dır. Bu da kritik düzey olan 3.41’in altındadır. Elde edilen bu değer 100 üzerinden 61’e karşılık gelmektedir. Gerekli bulunan beceriler konusunda hiçbir kategorinin ortalaması 3.41’in altına düşmezken, hiçbir kategoride varolan durum değerlendirmesi, eşik kabul edilen sınırın üzerine çıkamamıştır. Ortalama yüzdelere bakıldığında değerlerin birbirine çok yakın olduğu gözlenmektedir.

Bu sonuçlara göre, uyum becerilerinin ortalamasının ötekilere oranla en yüksek, teknoloji becerilerinin ortalamasının ise en düşük olduğu gözlenmektedir. Buradan hareketle, teknoloji becerileri hem en az beklenen, hem de en az bulunan beceriler olarak değerlendirilebilir. Hemen belirtmek gerekir ki, bu durum özellikle mavi yakalılar için geçerlidir.

## Becerilerin Beklenme ve Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ölçeğin her kategorisinde bulunan maddelere verilen yanıtlarla, becerilerin varolma düzeylerine ilişkin yanıtlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Çizelge 3’de görülmektedir.

Uygulanan t-testi sonuçlarına göre tüm kategorilerde becerilerin beklenme düzeyi, varolma düzeylerinden istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde yüksek çıkmıştır. En yüksek t değeri 10.544 ( $p < 0.0001$ ) ve en düşük t değeri 8.134 ( $p < 0.0001$ ) olarak gözlenmiştir. Bu sonuca göre, yöneticilerin istedikleri düzeyde becerilere sahip adaylar bulamadıkları anlaşılmaktadır.

**Çizelge 3. Becerilerin Beklenme ve Bulunma Düzeylerinin Karşılaştırılması**

Beceri Grupları	sd	t	p
(A) Sorumluluk	74	-10.196	.0001**
(B) Teknoloji	74	-9.344	.0001**
(C) Uyum	74	-9.354	.0001**
(D) Ekip Çalışması	74	-9.760	.0001**
(E) Zihinsel	74	-8.436	.0001**
(F) İletişim	74	-8.134	.0001**
(G) Akademik	74	-9.140	.0001**
(H) Kendini Yönetme	74	-10.544	.0001**

### Beceri Grupları Arasındaki İlişki

Ölçekteki beceri grupları arasında ilişki olup olmadığını görmek için, değişkenler arasındaki bağıntıyı açıklayan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. İlgili sonuçlar Çizelge 4'de sunulmuştur.

**Çizelge 4. Beceri Grupları Arasındaki İlişki**

	A	B	C	D	E	F	G	H
A		.659**	.522**	.519**	.543**	.519**	.439**	.491**
B	.659**		.489**	.477**	.514**	.585**	.415**	.487**
C	.522**	.489**		.467**	.525**	.606**	.293*	.609**
D	.519**	.477**	.467**		.664**	.593**	.356**	.585**
E	.543**	.514**	.525**	.664**		.620**	.475**	.547**
F	.519**	.585**	.606**	.593**	.620**		.468**	.705**
G	.439**	.415**	.293*	.356**	.475**	.468**		.531**
H	.491**	.487**	.609**	.585**	.547**	.705**	.531**	

Çizelgedeki sonuçlara göre, tüm beceri grupları arasında olumlu korelasyon gözlenmektedir. En düşük korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı olmak üzere 0.293, en yüksek korelasyon ise 0.01 düzeyinde anlamlı olmak üzere 0.705'tir. Bu katsayılar, beceri grupları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Başka bir deyişle, beceri gruplarından birine olan talebin artması ötekilere olan talebin de arttığını göstermektedir.

Katsayılar göre en yüksek ilişki 0.705 katsayısıyla iletişim becerileri ve kendini yönetme becerileri arasında gözlenmektedir. Yöneticilerin, çalışanlardan iletişim becerilerine ilişkin beklentilerinin artmasına paralel olarak, kendini yönetme becerileriyle ilgili beklentileri de artmaktadır.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öteki beceri gruplarına oranla daha az beklenen teknoloji becerileri ile akademik becerilerin, tüm beceri gruplarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buna göre, beceri gruplarının ve her grupta yer alan tekil becerilerin birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği söylenebilir.

## Beceri Gruplarının Genel Sonuca Etkisi

Korelasyon katsayılarının belirlenmesiyle aralarında anlamlı düzeyde ilişki görülen beceri gruplarının, genel sonucu ne düzeyde etkilediklerini belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 5’de görülmektedir.

Çizelgeye bakıldığında, ölçekten elde edilen sonuçları, sorumluluk becerilerinin %58, teknoloji becerilerinin %57, uyum becerilerinin %53, ekip çalışması becerilerinin %58, zihinsel becerilerin %63, iletişim becerilerinin %71, akademik becerilerin %43 ve kendini yönetme becerilerinin %67 oranlarında etkilediği görülmektedir. İletişim becerileri %71 oranıyla sonucu tek başına en fazla etkileyen beceri grubudur.

**Çizelge 5. Beceri Gruplarının Genel Sonuca Etkisi**

<b>Beceri Grupları</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
Sorumluluk Becerileri	0.579
Teknoloji Becerileri	0.570
Uyum Becerileri	0.531
Ekip Çalışması Becerileri	0.576
Zihinsel Beceriler	0.630
İletişim Becerileri	0.714
Akademik Beceriler	0.431
Kendini Yönetme Becerileri	0.665

Ölçek genelinde en az ortalama değerleri alan teknoloji becerileri ve akademik beceriler kategorilerinin ölçek ortalamasını birlikte ne düzeyde etkilediklerini bulmak amacıyla çoklu regresyon uygulandığında R<sup>2</sup> değeri 0.712 bulunmuştur. Buna göre, bu iki beceri grubu birlikte düşünüldüğünde, ölçek ortalamasının %71’i açıklanmaktadır. Başka bir deyişle, bu iki kategori, ötekilere oranla biraz daha az gerekli görülmesine karşın, bunların bileşiminin toplam sonuca ilişkin değerleri önemli ölçüde açıklayabildikleri gözlenmektedir.

Ölçeğin değerlerini öteki ikili beceri gruplarının ne ölçüde açıkladığına bakıldığında, sorumluluk becerileri ve iletişim becerileri kategorilerinin birarada %86 oranıyla ölçek değerlerini en çok etkileyen beceri grupları olduğu ortaya çıkmaktadır. İkili olarak ölçeğin değerlerini en az etkileyen beceri grubu çifti ise %69 oranıyla sorumluluk ve teknoloji becerileri bileşimidir. Öteki ikili grupların etkileri ise hepsi anlamlı olmak üzere bu oranlar arasında değişmektedir.

Ölçekte yer alan beceri grupları arasındaki korelasyon katsayıları ve çoklu regresyon analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, tüm beceri gruplarının birbirleriyle iç içe oldukları ve birbirlerini yakından etkiledikleri gözlenmektedir. Bu da, elde edilen bulguların bağıl durumunu açıkça ortaya koymaktadır.



## Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, işverenler, veri toplama aracı olan ölçekteki 8 kategori altında listelenen istihdam edilebilirlik becerilerinin her birini gerekli ya da çok gerekli bulmuşlardır. Bu sonuç, literatürde yer alan istihdam edilebilirlik becerilerini belirleme çalışmalarını desteklemektedir. Buna göre, araştırmada belirlenen istihdam edilebilirlik becerilerinin küresel ölçekteki işveren beklentilerini karşılayacak beceriler olduğu söylenebilir.

İşverenlerin adaylardan bekledikleri becerilerin düzeyi ile adayların sahip oldukları düzey karşılaştırıldığında ise, arada anlamlı bir fark görülmüş; başka bir deyişle, işverenlerin adayların sahip oldukları beceri düzeyinden genelde tatmin olmadıkları belirlenmiştir. Bu sonuç da, literatürdeki işverenlerin becerilerle ilgili görüşlerini desteklemektedir (Charner, 1988; Cotton, 1993; Packer, 1992; SCANS, 1991). Buna göre, adaylar işverenlerin istihdam edilebilirlik becerileriyle ilgili beklentilerini karşılayamamakta ve yetersiz görülmektedirler. Bunun doğal sonucu olarak da, işverenler istihdam ettikleri insanlara hizmetiçi eğitim vermektedirler. Demek oluyor ki, örgün eğitim kurumları, üretimde gereksinim duyulan insan kaynaklarını yetiştirmede başarısız kalmakta ve işverenler teknik olmayan becerileri bile kendileri kazandırmak için girişimlerde bulunmaktadır (Şimşek ve Eroğlu, 2000).

Sonuçlara bakıldığında bazı kategorilerde düşük beklenti iletilmesi büyük ölçüde, işverenlerin, bu becerileri mavi yakalı işgörenlerden çok beyaz yakalı çalışanlar için düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu durum ayrıca işverenlerin, çalışanlarda bu becerileri bulamadıkları için zaman içinde beklentilerini azaltmalarından da ileri gelmiş olabilir. İstihdam edilebilirlik becerilerinin mavi yakalılar için daha az gerekli görülmesi, sektörlerdeki işleyişin de açık bir göstergesidir. Çalışma ortamında mavi yakalı işgörenlerden standartlaşmış işler beklendiği ve yaptıkları işlerle ilgili fazla esneklik tanınmadığı söylenebilir.

Bu becerilerin mavi yakalı işgörenlerden daha az beklenmesi, bu insanların eğitim durumlarıyla da ilgili olabilir. Mavi yakalı işgörenler beyaz yakalılara oranla daha düşük düzeyde eğitime sahiptirler (Şimşek ve Eroğlu, 2000). İşverenlerin, eğitim durumu düşük çalışanlardan beklentilerinin de az olması, eğitim sisteminin bazı becerileri kazandıramadığının da kabul edilmesi anlamına gelebilmektedir. Özellikle mavi yakalı işgörenler başta olmak üzere, eğitim düzeyi düşük olan çalışanlar, hizmetiçi eğitim etkinliklerinden de beyaz yakalı işgörelere oranla daha az yararlandırılmaktadırlar (Şimşek ve Eroğlu, 2000). Bu durum, hem düşük beklenti iletilen hem de eğitimlerine gereken önem verilmeyen mavi yakalıların kendilerini geliştirme olanaklarının azlığını da göstermektedir. Oysa istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırma sürecinde öğrencilere ya da çalışanlara yüksek beklentilerin iletilmesi, bu becerilerin kazandırılma olasılığını önemli düzeyde artırmaktadır (Cotton, 1990; Lankard, 1990; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993).

Korelasyon katsayılarına bakıldığında, tüm beceriler arasında olumlu korelasyon gözlenmiştir. Bu sonuç, herhangi bir kategorideki beklentilerin artmasının öteki kategorilere ilişkin beklentilerin de artacağına işaret etmektedir. Bu sonuçlar göz önüne alındığında, öteki beceri gruplarına oranla biraz daha az beklenen teknoloji becerileriyle akademik becerilerin, tüm beceri gruplarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle, beceri gruplarının ve her gruptaki becerilerin birbirinden ayrı düşünülmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum beyaz yakalılar için olduğu kadar, mavi yakalılar için de geçerlidir.

Çoklu regresyon analizlerinin sonuçları değerlendirildiğinde, genel olarak istihdam edilebilirlik becerileri birbirleriyle iç içe oldukları ve ayrı düşünülmemeleri için beceri kategorileri arasında ayırım yapmadan her düzeyde çalışana bu becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Genel sonucu tek başına en fazla etkileyen beceri grubu iletişim becerileri grubudur. Buna göre iletişim becerileri istihdam edilebilirlik becerileri arasında önemli bir yere sahiptir.

Çağımızın gerektirdiği düzeyde etkili iletişim kurabilen, kendi kararlarını verebilen, yaratıcılık sergileyen, ekip çalışmasına yatkın, sorun çözümede başarılı, teknoloji becerilerine sahip, demokratik değerlerle donatılmış ve sağlam kişilik sahibi bireylerin eğitiminin, varolan bilgilerin hiç sorgulanmadan ezberletilmesini öngören, bilgi aşılamacı, katı programlara dayalı, etkileşim öngörmeyen, öğretmeni merkez alan, bireysel farklılıkları gözardı eden yaklaşımlarla gerçekleştirilemeyeceği açıkça görülmektedir. Bu yüzden, çağdaş toplum yaşamına ciddi katkılarda bulunabilecek yeteneklere sahip bireylerin eğitimi için yeni yöntem, strateji ve yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir.

### **İstihdam Edilebilirlik Becerilerinin Kazandırılması**

İstihdam edilebilirlik becerilerinin gerekliliği ve çalışanlarda işverenler tarafından yetersiz bulunduğu görüldükten sonra bu becerilerin kazandırılması, başka bir deyişle öğretilmesi gündeme gelmektedir. Öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerini okullardaki derslerde rastlantı sonucu edindiklerine inanan birçok mesleki ve normal program öğretmenleri ve okul yöneticileri bulunmaktadır (Cotton, 1993). Buna karşın araştırmalar istihdam edilebilirlik becerilerinin öğretilerilebilir olduğunu savunmaktadırlar (Carnevale, Gainer & Meltzer, 1990; Gregson, 1992; Gregson & Trawinski, 1991; Gregson & Bettis, 1991; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Demek oluyor ki, istihdam edilebilirlik becerileri doğrudan ya da dolaylı olarak öğretilmektedir.

Araştırmacılar, okulların istihdam edilebilirlik becerilerinin öğretilmesi konusundaki yetersizliklerinin nedeni olarak yeterince katılımcı olmayan eğitim stratejileri, program içerikleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf yapıları, öğretmen beklentileri, değerlendirme biçimleri, teknoloji kullanımı gibi konuları kapsayan sınıf yönetimi ve eğitsel uygulamalarla ilgili boyutları belirtmektedirler (Cotton, 1993; Şimşek, 2000).

İstihdam edilebilirlik becerilerine ilişkin araştırmalar “demokratik” ve “aşılamacı” öğretim yaklaşımlarını, öğrencilerin çalışma tutum ve değerlerini geliştirmedeki etkililikleri açısından karşılaştırmıştır. Buna göre, demokratik öğretim yaklaşımları, öğrencilere ve çalışanlara istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmak için aşılamacı (indoctrinational) öğretim yaklaşımlarından daha üstün bulunmuştur (Gregson, 1992; Gregson & Trawinski, 1991; Gregson & Bettis, 1991; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993).

Gregson & Bettis (1991) araştırmasında Virginia’nın 11 bölgesinde çalışan 50 eğiticinin iş tutumlarını ve değerlerini öğretilmede hangi stratejileri benimsedikleri araştırılmıştır. Eğiticilere, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla iş tutum ve değerlerini öğretilmede hangi stratejileri kullandıkları sorulmuş ve örnek bir durum üzerinde hangi stratejilerin kullanılmasını yararlı gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda başarılı eğiticilerin tartışma, rol oynama, birebir rehberlik gibi demokratik stratejileri sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Gregson & Trawinski (1991) araştırması, Gregson & Bettis (1991) tarafından yapılan araştırmayı destekler nitelikte ve daha geniş kanıtlar sunan deneysel bir çalışmadır. Araştırmaya katılan öğrenciler e bölünmüştür. Otomotiv, bilgisayar, elektronik, makine alanlarında öğrenim gören deney grubu 63 kişiden oluşmuştur ve başarılı istihdam edilebilirlik nitelikleri konulu etkileşimli videodiski kullandıkları bir programa katılmışlardır. Beş hafta süren program boyunca demokratik öğretim stratejileri kullanılmıştır. Otomotiv, marangozluk ve kaynakçılık bölümlerinde öğrenim gören ve 85 kişiden oluşan kontrol grubuna istihdam edilebilirlik becerileri sınıfta öğretilmiştir. Öteki kontrol grubu 130 öğrenciden oluşmuştur. Bu gruba becerileri öğretilmeye dntk herhangi bir şey yapılmamış ve normal program uygulanmıştır. Araştırma sonucunda demokratik stratejilerin istihdam edilebilirlik becerilerini öğretilme konusunda daha etkili olduğu, öğrencileri katılıma özendirdiği ve toplumsal eşitliği vurguladığı ortaya çıkmıştır.

Stasz ve diğerleri (1990) tarafından yapılan araştırmaların amacı, istihdam edilebilirlik becerileri ve tutumlarını öğretilmeye yönelik bir yaklaşım geliştirmek ve bu yaklaşımı sınıflarda uygulayarak okul-istihdam arasındaki bağlantıyı kurmaktır. Araştırma akademik ve mesleki eğitim veren okullarda gerçekleştirilmiştir. Beceri ve tutumların öğretilmesine ilişkin bilgilerin elde edilmesine yönelik görüşme ve sınıf içi gözlemlerin yapılabilmesi için etnografik alan araştırması kullanılmıştır. Araştırma sonunda meslek eğitimi veren okullarda istihdam edilebilirlik beceri ve tutumlarının öğretildiği derslerden farklı olarak, akademik eğitim veren okullarda bu becerilerin yeterince öğretilmediği görülmüştür. Bu sonuç, akademik ve meslek eğitimi veren okullardaki programların birbirinden farklı olduğuna ve bu programların bütünleştirilmesini gleştirdiğine işaret edilmektedir.

Stasz ve diğerleri (1993) tarafından yapılan ikinci araştırma 1990 yılında yapılan araştırmanın devamı niteliğindedir. nceki araştırmada beceri ve tutumların kazandırılmasına yönelik veriler elde edilmiş, bu araştırmada ise

ulaşılan veriler doğrultusunda eğitim amaçları, sınıf düzenlemesi, eğitim teknikleri ve bağlamı içeren bir yaklaşım geliştirilmiştir.

Araştırmalara göre istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasını sağlayan *birinci etken*, aşılama eğitim stratejilerinin yerine daha çok demokratik stratejilerin benimsenmesidir. Genel olarak, demokratik yaklaşımlar öğrencilerin değerler, tutumlar ve çalışan sorumlulukları hakkındaki bilinçlerini artırmaktadır. Rol oynama, benzeşim, sorun çözme ve grup tartışması gibi stratejiler öğrencileri kendi tutumlarını keşfetme konusunda cesaretlendirdiği ve yalnızca tek sonucu desteklemediği için doğasında demokratiktir. Aşılama eğitim stratejileri, öğrencilere onların cesaretini kıran ve sorgulama yapmalarını engelleyen bir biçimde bilgi verme sürecidir. Bu süreç, öğrenci girdilerini en aza indiren stratejileri içermektedir. Düzenlatım ve ödül yoluyla öğretim, aşılama eğitim stratejiler arasında yer almaktadır (Gregson, 1992).

Öğrencilere duyuşsal istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmada başarılı olan öğretmenlerle, bu konuda daha az başarılı ya da tümüyle başarısız olan öğretmenler karşılaştırıldığında, başarılı öğretmenlerin demokratik stratejilere daha çok, aşılama eğitim stratejilere ise daha az yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Buna karşın, çalışma değerlerini ve tutumlarını öğretmede aşılama eğitim stratejilerine de başvurulmaktadır. İstihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmada gereğinden daha yoğun ya da yanlış kullanılan stratejiler, aşılama eğitim olmalarından çok, becerilerin kazandırılması konusunda etkisiz oldukları için eleştirilmektedir (Gregson, 1992; Gregson & Trawinski, 1991).

Becerileri kazandırma konusunda *ikinci etken*, program hedeflerinin istihdam edilebilirlik becerilerini içermesidir. İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazanılması, öteki program hedefleriyle birlikte açıkça ifade edildiğinde, becerilerin öğrenilme olasılığı artmaktadır. Beceriler bir programdaki öğretim amaçlarını içerdiğinde en iyi biçimde öğrenilmektedir (Lankard, 1990; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Bunun için öğretim amaçları mutlaka istihdam edilebilirlik becerilerini kapsayacak biçimde düzenlenmelidir.

Becerileri kazandırma konusunda *üçüncü etken* okul ortamıdır. Okul ortamı gerçek iş yaşamının bir kopyası biçiminde düzenlendiğinde, öğrenci ödevleri ve çalışmaları gerçek iş ortamında çalışanların gerçekleştirdiklerine benzediğinde, istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılma olasılığı artmaktadır (Berryman, 1990, 1991; Gregson & Bettis, 1991; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Buna göre, gerçek ya da gerçek iş ortamına benzeyen öğrenme çevreleri, gerçeklerden soyutlanmış ya da bağlamından uzaklaştırılmış öğrenme çevrelerinden daha etkilidir. Öğretim programı, istihdam edilebilirlik becerilerine sürekli göndermeler yapacak biçimde tasarlanmalıdır. Öğretmenler, istihdam edilebilirlik becerileri kazanımında hangi öğrenci çalışmalarının ne derece etkili olduğunu öğrencilere tümevarım yaklaşımıyla iletmelidirler (Cotton, 1995).

Beceri geliştirme konusunda başarılı sınıflarda, öğretmenlerin, işe ilişkin değer ve tutumlarını öğrencilerin iş ortamında yaşayacaklarına benzer bir bağlamda

(context) öğrettikleri görülmüştür (Gregson & Bettis, 1991). Bilgi, içinde öğrenildiği bağlamın ve geliştiği etkinliğin ayrılmaz bir parçası (Brown, Collins, & Duguid, 1989) olduğu için istihdam edilebilirlik becerilerini kazandırmada da bilgiyi gerçek iş ortamı bağlamından kesinlikle ayırmamak gerekmektedir. Öğrencilere istihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılması ve bu becerileri etkin kullanabilmeleri için öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmalarının sağlanması gerekmektedir, çünkü bir işi almak ve işte tutunmak için iş ortamında tüm süreçlere bireylerin etkin katılımı beklenmektedir.

Becerilerin kazandırılmasında *dördüncü etken* öğretmenlerin öğrencilerden yüksek beklenti içinde olmalarıdır. İstihdam edilebilirlik becerilerinin başarıyla öğretildiği sınıfların bir özelliği de, içinde bulunduğu okul kültürü nasıl olursa olsun, öğretmenlerin öğrencilerden, öğrenmeleri ve davranışları konusunda yüksek beklenti içinde olmaları ve bunu onlara iletmeleridir (Lankard, 1990; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Öğretmenlerin, öğrenme ve davranışları konusunda yüksek beklenti içinde olmaları ve bunu öğrencilere bildirmeleri etkili eğitimin önemli bir özelliğidir (Cotton, 1990). Öğrencilere düşük beklenti iletilmesi, onlara öğrenme kapasiteleri konusunda olumsuz iletiler verilmesi anlamına gelmekte ve düşük beklentiye karşılık olarak öğrencilerin de düşük çaba harcamalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerinden yüksek beklenti içinde olan öğretmenler, karşılarında genellikle daha çok sorumluluk sahibi öğrenciler bulmaktadırlar. Gerçek iş ortamında işverenler; çalışanlardan temel beceriler, sorumluluk, zamanlama, uyum, karar verme, inisiyatif kullanma, takım çalışması gibi yeterlikler konusunda beklentilere sahiptir. Gerçek iş ortamına benzeyen öğrenme çevreleri oluşturmak için öğretmenlerin de öğrencilerden bu konularda üst düzey bir beklenti içinde olmaları gerekmektedir (Cotton, 1993).

İstihdam edilebilirlik becerilerini kazandırma konusunda *beşinci etken*, öğrenci-öğretmen etkileşimidir. Bu becerilerin etkili olarak kazandırıldığı ortamlarda öğretmenler, öğrenme sürecinde bilgi aktaran bir kişi olmaktan çok, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını sağlamak için bir rehber gibi davranmaktadırlar (Gregson, 1992; Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Bunun için öğrenme; öğretmen ya da danışmanlık rolünü üstlenecek bir kişinin yol göstericiliğinde usta-çırak ilişkisi içinde bir deneyim paylaşımı olarak gerçekleşmelidir (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Bu durum, gerçekçi öğrenme çevrelerinin tasarlanmasında oldukça önemlidir.

Öğretmenin bir rehber ya da yol gösterici rolünü alması sürecinde öğrenciler, yalnızca bilgi ve beceriye değil, kendi öğrenme sorumlulukları üzerinde olumlu bir bakış açısı edinmeye de gereksinim duymaktadırlar (Stasz ve diğerleri, 1993). Süreç içinde öğretmenin rolü, gerçek iş ortamındaki denetçilerin (supervisor) çalışanlarla ilişkisine benzemektedir. Bu durum, öğrencileri grup içinde yaşanan sorunları çözmeye, karar vermeye, inisiyatif almaya, ortaya çıkan fikirleri değerlendirmeye yönlendirmektedir.

Öğrencilerin gelişimlerini, kendilerinin ve öğretmenlerin izleyebilmesi için onlara iş ortamıyla ilgili belirli durumlar verilebilir ve bunları öğretmenin rehberliğinde tartışmaları sağlanabilir. Tartışma sonunda öğrencilerden, sorunu çözmek için yapabilecekler konusundaki önerilerini rol oynama yöntemiyle canlandırmaları istenebilir. Bu süreç, öğrencilerin işle ilgili tutum ve alışkanlık gelişimlerinin rol oynama yönteminden yararlanarak izlenmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin kazandığı tutum ve alışkanlıkların izlenmesi konusunda rol oynama dışında grup tartışması, takım çalışması, örnek olay çözümlemesi gibi başka yöntemlerden de yararlanılabilir. Düzenli, öğrencilere duyuşsal becerilerin kazandırılması konusunda, rol oynamanın sahip olduğu kadar güdüleyici bir güce sahip değildir (Gregson, 1992).

İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılmasında *altıncı etken*, öğretimin bireyselleştirilmesidir. Katılımcıların üst düzey istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olduğu sınıflarda öğrenme, kitaplara ya da katı ders planlarına bağlı olmaktan çok, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve gereksinimleri doğrultusunda belirlenmiş ve olabildiğince bireyselleştirilmiştir (Stasz ve diğerleri, 1990, 1993). Başarılı öğretmenlerin sınıfları gözleendiğinde; öğretim içeriğinin ve stratejilerin kitap ve program yönelimli değil; öğretmenin, farklı özelliklere sahip öğrencileri sürecin içine katma anlayışına bağlı olarak geliştiği görülmüştür (RAND, 1993).

Şimdiye değin sözü edilen “sınıf” ve “öğretmen” kavramları, okul ortamı için olduğu kadar iş ortamı için de düşünülebilir. İstihdam edilebilirlik becerilerinin okul ortamında kazandırılması gerektiği gibi, bu becerilere sahip olmayan ya da bu beceriler konusunda yetersiz kalan çalışanlar için hizmetiçi eğitim yoluyla iş ortamında kazandırılması gereği de ortaya çıkmaktadır. Becerilerin iş ortamında kazandırılması, okul programlarına destek sağlamak ya da sürekli öğrenmeyi gerçekleştirmek açısından düşünülebilir.

İş ortamında becerilerin geliştirilmesi, büyük ölçüde çalışanların eğitim ve uzmanlık düzeyiyle yakından ilgilidir. Eğitim ve uzmanlık birarada yeterlik olarak düşünüldüğünde, bunun çalışma yaşamı boyunca sürekli olarak geliştiği gözlenmektedir. Çalışanların yeterlik gelişim sürecine bakıldığında, beş kategori görülmektedir. Bu kategoriler; acemiler, biraz bilenler (advanced beginner), uygulamacılar, profesyoneller ve uzmanlar olarak belirlenmiştir. En alt düzey olan acemilerle, en üst düzey olan uzmanlar arasındaki en büyük fark, işlerini yaparken nasıl düşündükleridir. Acemiler belirlenmiş sınırlar içerisinde esneklik olmaksızın düşünme eğilimindedirler. İçinde buldukları duruma bakmadan belirlenmiş kurallara bağlı kalmaktadırlar. Buna karşılık uzmanlar, sezgisel ve bütüncül olarak düşünmektedirler. Acemiler çoğunlukla temel kural ve yöntemlere odaklanırken, uzmanlar kendi zihinlerinde bütüncül modeller canlandırmaktadırlar (Sheckley, Lamdin, & Keeton, 1993). Yeterlik gelişim sürecinde, uzmanlarla acemiler arasındaki öteki kategorilerde de çalışırken nasıl düşündükleri konusunda önemli farklar olduğu görülmektedir.

Bu düzeyler arasındaki öteki önemli ayırım, öğrenme sürecinde daha çok nelere odaklandıklarıdır. Acemiler belirlenmiş temel kural ve yöntemlere odaklanırken,

biraz bilenler bir durumu kurullarla düşünmekte ve değişik yönlerini öğrenmek istemektedirler. Uygulamacılar yaygın biçimde kullanılan ilkelerde yoğunlaşırken; profesyonellerin, deneyimi işin içine kattıkları ve bütüncül davranışa odaklandıkları görülmektedir. Uzmanlar ise tüm eylemleri, ilkeleri ve sonuçları hesaba katmakta ve bu doğrultuda öğrenmektedirler (Sheckley, Lamdin, & Keeton, 1993).

Brown, Collins, & Duguid (1989), insanları öğrenme özellikleri bakımından üç grupta incelemiştir. Bunlar öğrenciler, sıradan insanlar ve uygulayıcılardır. Bu gruplama çalışanların yeterlik sürecindeki gelişimine benzemektedir. Çalışanların yeterlik gelişim sürecinde her aşama birbirinden farklılık gösterdiği gibi, öğrenciler, sıradan insanlar ve uygulayıcıların değişik durumlardaki tepkileri de birbirinden farklıdır. Öğrenciler, farklı durumlarda sıradan insanlar ve uygulayıcılara göre farklı tepkiler vermektedirler. Öğrenciler okul eğitiminde tanımlanmış sorunlar, soyut tanımlar ve yasalarla yüz yüzedirler ve uygulayıcıların günlük yaşamda durumlu olarak geliştirdikleri sorun çözme ve karar verme sürecinden yoksun kalmaktadırlar. Öğrencilerin okulda sınırları çizilmiş sorunlarla karşılaşmaları, gerçek yaşamda farklı durumlarla karşılaştıklarında sorun çözme ve karar vermelerini engellemektedir. Bu durumda öğrenciler, okulda öğrendiklerinden gerçek yaşamda yararlanamamakta, esneklik ve değişik durumlara uyum becerileri geliştirememektedirler.

Okuldaki öğrenmenin başka ortamlardaki öğrenmeden farkı dört yolla açıklanmıştır (Resnick, 1988). *Birincisi*; insanlar okul dışındaki ortamlarda bilgi paylaşımına dayalı öğrenmeden farklı olarak, okulda bireysel bir süreçte öğrenmektedirler. Öğrenciler okulda, ödevler ve sınıf içi etkinlikler gibi toplumdaki yapılandırılmış işlerle uğraşmakta ve toplumsal bağlamdan uzak kalmaktadırlar. *İkincisi*; okuldaki düşünce etkinliklerine karşıt olarak, okul dışındaki ortamlarda araç kullanımının daha yaygın işe koşulmasıdır. Okul dışındaki öğrenme ortamlarında bilgisayar, hesap makinesi, defter gibi araçlar kullanılarak gerçekleştirilen bilişsel etkinlikler, yaşamın bir parçası olarak sorun çözme sürecinde kullanılmaktadır. *Üçüncüsü*; dışarıdaki olaylar, nesnelere ve durumlara ilgili bağlamsal yapıdan farklı olarak, öğrenciler okulda sembollere dayalı öğrenmektedirler. *Dördüncüsü* ise; okuldaki öğrenmenin genellelenebilir olmasına karşılık, okul dışındaki öğrenmeler belirli durumlara özgü yeterlikleri geliştirmeye yöneliktir. Okulun öğrenmedeki işlevi, genel nitelikte ve geniş alanda kullanılan becerileri ve kavramları öğretmektir. Buna karşın, okul dışında gerçekleşen öğrenme etkinlikleri her durumun farklı özelliklerine yönelik etkinlikler olarak ortaya çıkmaktadır.

Buna göre, okul ve okul dışında gelişen öğrenme etkinliklerinin farklı işlevlere sahip olduğu görülmektedir. İstihdam edilebilirlik becerilerinin kazandırılabilmesi için okuldan yararlanılacağı gibi, gerektiğinde okul dışındaki öğrenme çevrelerinden de yararlanılmalıdır. Genel nitelikli ve geniş alanlara uygulanabilir bilgi ve becerilerin, başka bir deyişle temel becerilerin kazandırılması için okuldan; sorun çözme, karar verme gibi düşünme ve duyuşsal becerilerin kazandırılmasında da okul dışındaki öğrenme ortamlarından yararlanılması yerinde olabilir. Okul ve

okul-dışı ortamların sağlıklı biçimde kaynaştırılmasıyla bu becerilerin kazandırılması kolaylaşmaktadır.

## KAYNAKÇA

- BCAETT, (2000). *Employability skills for British Columbia*. The Government of British Columbia: Ministry of Advanced Education, Training & Technology.
- Berryman, S. E. (1991). *Designing effective learning environments: Cognitive apprenticeship models*. New York, NY: Columbia University, Institute on Education and the Economy. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED337689.
- Berryman, S. E. (1990). *When American businesses change: The imperatives for skill formation*. NCEE Occasional Paper No 9. New York, NY: Columbia University, Institute on Education and Employment. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED347215.
- Bhaerman, R & Spill, R. (1988). A dialogue on employability skills: How can they be taught? *Journal of Career Development*, 15 (1), 41-52.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace basics: The essential skills employers want*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charner, I. (1988). Employability credentials: A key to successful youth transition to work. *Journal of Career Development*, 15 (1), 30-40.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Northwest Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series. Portland, OR: NWREL.
- Cotton, K. (1993). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series, VIII. Research Close-Up #15. Portland, OR: NWREL.
- Cotton, K. (1990). *Expectations and student outcomes*. Northwest Regional Educational Laboratory: School Improvement Research Series, IV. Research Close-Up #7. Portland, OR: NWREL.
- CRC. (1996). *What employers want*. Career Resource Center: Division of Student Affairs. [On-line]. Available at: [http://www.crc.ufl.edu/CLASLink/Employers\\_Want.html](http://www.crc.ufl.edu/CLASLink/Employers_Want.html)



- Dench, S., Perryman, S., & Giles, L. (1998). *Employers' perceptions of key skills*. Institute For Employment Studies. IES Report 349. Brighton: The Institute For Employment Studies.
- Gregson, J. (1992). Effective Pedagogical Strategies for Work Attitudes Instruction. *Journal of Industrial Teacher Education*, 29 (3), 60-79.
- Gregson, J. A. & Bettis, P. J. (1991). *Secondary trade and industrial education work values instruction: Emancipatory or indoctrinational?* Paper presented at the American Vocational Association Convention, Los Angeles, CA. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED341781.
- Gregson, J. A. & Trawinski, S. C. (1991). *The impact of designed democratic pedagogy on trade and industrial students' work values and attitudes*. Paper presented at the American Vocational Association Convention. Los Angeles, CA. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED341780.
- Harrison, C. (1986). *Education and employment: Overview*. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED268303.
- Hoffman, C. D. (1997). Skills employers seek, or who will be the hot workers of the 21st century. *Illinois Labor Market Review*, 3 (4).
- ICPAC. (2000). *Skills you will need for the workplace*. Infoseries IS-82. IA: Indiana Career and Postsecondary Advancement Center.
- Kodz, J., Dench, S., Pollard, E., & Evans, C. (1998). *Developing the key skills of young people: An evaluation of initiatives in the former Avon area*. (IES Report # 350). Brighton: The Institute For Employment Studies.
- Lankard, B. A. (1990). *Employability: The fifth basic skill*. ERIC Digest No. 104. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED325659.
- Mawer, G. (1999). *Language and literacy in workplace education: Learning at work*. New York: Longman.
- McLaughlin, M. (1995). *Employability skills profile: What are employers looking for?*. [CD-ROM]. Abstract from: ERIC: ED399484.
- NBEET. (1992). *Skills sought by employers of graduates*. National Board of Employment, Education and Training, Fire Science and Management: FSTY3002. [On-line]. Available at: <http://online.anu.edu.au/Forestry/fire/mm/course94/NBEET/NBEET.html>
- Packer, A. H. (1992). Taking action on the SCANS report. *Educational Leadership*, 49 (6), 27-31.

- RAND. (1993). *Teaching generic skills for the workplace. Education & Human Resources Program Policy Brief, 2.*
- Resnick, L. (1988). Learning in schools and out. *Educational Researcher, 16 (9),* 13-20.
- SCANS. (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000.* The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills, Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Sheckley, B. G., Lamdin, L., & Keeton M. T. (1993). *Employability in a high performance economy.* Waynesville, NC: The Council for Adult & Experiential Learning.
- Stasz, C., Ramsey, K., Eden, R., DaVanzo, J., Farris, H., & Lewis, M. (1993). *Classrooms that work: Teaching generic skills in academic and vocational settings.* (MDS-263). Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education.
- Stasz, C., Ramsey, K., McArthur, D., & Lewis, M. (1990). *Teaching and learning generic skills for the workplace.* Santa Monica, CA: RAND.
- Şimşek, A. (2000). Eğitim sistemimizde yeniden yapılanmayı gerektiren temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim-Sen Dördüncü Olağan Genel Kurulu'nda Sunulan Bildiri.* Ankara.
- Şimşek, A. (1999). *Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması.* İstanbul: TUSİAD.
- Şimşek, A. & Eroğlu, E. (2000). *Büyük ve orta ölçekli işletmelerde insan kaynaklarını geliştirme çalışmaları.* Ankara: Alman Teknik İşbirliği Kuruluşu (GTZ).
- The Conference Board of Canada, (2000). *Employability skills 2000\**. [On-line]. Available at: <http://www.conferenceboard.ca/nbec/pubs.htm>