T.C.
İstanbul Üniversitesi
İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

İŞLETMELERDE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER VE BİR ARAŞTIRMA

Osman YILDIRIM
2502020089

İSTANBUL, 2006

T.C.
İstanbul Üniversitesi
İşletme Anabilim Dalı
İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

İŞLETMELERDE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER VE BİR ARAŞTIRMA

Osman YILDIRIM
2502020089

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Cevat ACAR

İSTANBUL, 2006

T.C.

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalında 2502020089 numaralı Osman Yıldırım'ın hazırladığı **"İŞLETMELERDE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER VE BİR ARAŞTIRMA"** konulu **YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZİ** ile ilgili **TEZ SAVUNMA SINAVI**, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin 10.Maddesi uyarınca 8/10/2006 Çarşamba günü saat 15.00 da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin ……'ne(*) **OYBİRLİĞİ/OYÇOKLUĞUYLA** karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
Prof.Dr.Mahmut PAKSOY		
Prof.Dr.Canan ÇETİN		
Prof.Dr.Cavide UYARGİL		
Prof.Dr.Ömer SADULLAH		
Prof.Dr.Ahmet Cevat ACAR		

Besim Ömer Paşa Caddesi Beyazıt-34452-İSTANBUL

Tel:0212 440 00 00-14221-0212 514 01 35 Fax:0212 4400340

DÜZELTMELER

Düzeltme yapılan sayfaların (3, 7, 89, 92, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 111, 112, 114, 115, 120, 127, 129, 133, 134) sağ alt köşesine "DÜZELTME" yazıldı.

T.C., İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İnsan Kaynakları Yönetimi Anabilim Dalı, ifadesi ;T.C., İstanbul Üniversitesi, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı olarak değiştirildi.

Düzeltme ile ilgili bilgileri içeren bir sayfa eklendi.

Öz (Abstract) sayfaları / Türkçe ve İngilizce eklendi.

Eğitimin etkinliğine ilişkin olarak literatürde yer alan birtakım modeller tez çalışmasına eklendi.

Sonuç bölümüne müteakip araştırmalarla ilgili görüş ve öneriler eklendi.

Tezde kullanılan anketin alt boyutlarını kapsayan tablolar ilgili yerlere eklendi.

Özgeçmiş eklendi.

ÖZ

Son zamanlarda, yetiştirme ve geliştirme faaliyetleri organizasyonlarda önemli bir yer tutmaktadır. Örgütlerin hızlı bir değişim gerektiren rekabetçi ortamlara uyumu, ancak yetiştirme ve geliştirme faaliyetleri aracılığı ile mümkün olmaktadır.

Yetiştirme ve geliştirme uygulamaları, işletmelerin önemli miktarda kaynak ayrılan insan kaynakları uygulamalarının başında gelmektedir. Ancak çalışanlara verilen eğitimler, çalışanların eğitimlerde öğrendikleri bilgi ve becerileri işlerine tam anlamıyla aktarmamaları nedeniyle, çoğu zaman istenen sonuçları sağlamamaktadır.

Genellikle, yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi iki tip olarak sınıflandırılabilir.

Üretim, kalite, zaman gibi faktörler cinsinden "Maliyet-Fayda Analizi (CBA-Cost-Benefit Analysis)" ve "Yatırımın Geridönüşü (ROI- Return On Investment)"nü hesaplayarak eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesine odaklanan birinci tip eğitimin değerlendirilmesi, finansal boyutu belirleme üzerine kurulmuştur. Kaufman vd. tarafından ileri sürülen "Organizasyonel Bileşenler Modeli (Organizational Elements Model)"; Phillips tarafından verilen "Beş Aşamalı Yatırımın Geridönüşü Çerçevesi (Five-Level Return on Investment Framework)", bu tip eğitimin finansal eğitim değerlendirmesi yöntemleri arasındadır.

Diğer taraftan Kirkpatrick tarafından önerilen dört aşamalı (bunlar tepkiler, öğrenme, davranış ve sonuçlar) eğitim değerlendirme modeli, müşteri memnuniyeti, işgören değişimi, iş tatmini gibi bilgiler cinsinden sözü edilen aşamaların değerlendirilmesi üzerine kurulmuştur. Bu ikinci tip değerlendirme, öğrenmeyi ve transferi etkileyen değişkenleri hesaba katma açısından ve üretim, kalite, zaman gibi faktörleri içerme açısından yetersizlik arz etmektedir.

"Yatırımın Geridönüşü (ROI- Return On Investment)" işlemi, güç, pratik olmayan ve pahalı bir yöntem olarak değerlendirilmektedir. Kısa zaman zarfında, eğitimin bireyleri nasıl etkilediğini belirlemek kolaydır buna karşın, eğitimin, organizasyonun toplam performansına nasıl katkı yaptığını belirlemek çok zaman almaktadır.

Bu doğrultuda bu tezde eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin katılımcıların bakış açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitimin etkinliği ile en fazla ilişkili faktörlerin sırasıyla eğitmenin çalışanların öğrenme tarzlarını dikkate alması; çalışanın eğitime katılma isteği; çalışanın örgüte karşı duygusal bağlılığı ve eğitimin kariyerine katkı sağlayacağına dair inancı olduğu ortaya çıkmıştır.

ABSTRACT

Recently, training and development initiatives have an increasing importance in organizations. In a competitive environment that requires rapid changes, organizations are able to provide the advancement of their employees through training and development activities.

Training and development practices are outstanding human resources practices for which organizations pay considerable sources. However, since employees do not transfer the skills and knowledge that they have learned through training to their job side, training practices do not yield to the desired outcomes.

Generally, models for evaluation of training and development can be classified as in two types. First type of evaluation model which has been focused on evaluation of training interventions by calculating return on investment (ROI) and cost-benefit analysis (CBA) in terms of hold-data (i.e. productivity, quality, time) is based on to determine financial dimension. Kaufman et. al's Organizational Elements Model and the Five-Level Return on Investment Framework by Phillips are pioneering at these types of training evaluation.

On the other hand, Kirkpatrick's model proposed four levels (namely reactions, learning, behavior, and results) of training evaluation is based on evaluating aforementioned levels in terms of soft-data (i.e. customer satisfaction, employee turnover, and job satisfaction). This second type fails to take account of the intervening variables affecting learning and transfer and fails to provide hold-data.

It is well-known that ROI process is considered as difficult, impractical, and expensive. It is easy to determine how training affects individuals within short period of time, whereas it takes long time to define how training contributes organization’s overall performance.

In this research, it is aimed to determine which individual and environmental characteristics affecting training. Instead of both types of evaluation models, to be proactive, the evaluation of training mentioned in this research is focused on how

training affects individuals. To this end, in this thesis the factors affecting to the training effectiveness were examined in regard of trainee perspectives. According to the research results, it is revealed that mostly related to the training effectiveness are respectively: trainer's consideration of employees' learning styles, employee's motivation to attend the training, employee's organizational affective commitment and employee's belief that the training will add value to his/her career.

ÖNSÖZ

İnsan kaynakları yöneticileri, insan kaynakları yönetimi (İKY)'nin, en önemli fonksiyonlarından biri olan "Yetiştirme ve Geliştirme" ile iyi yetişmiş insan gücü hazırlama hedefini yakalamaya çalışırlar. İyi yetişmiş insan gücü, iyi eğitim almış, mevcut işini iyi yapacak şekilde yetiştirilmiş ve gelecekteki muhtemel görevler için de geliştirilmiş işgörenlere dayalı insan gücü temsil eder. Bilindiği gibi, iyi yetişmiş insan gücü, verimli çalışması ile organizasyona rekabetçi bir nitelik kazandırır.

Son dönemde insan kaynakları yöneticileri, insan kaynakları uygulamalarının işletme sonuçları üzerindeki etkilerini ortaya koymaya yönelik daha fazla çaba harcamaktadırlar. En fazla çaba harcanan konular arasında, eğitimlerin geri dönüşümlerinin ölçülmesi de yer almaktadır. Bununla birlikte insan kaynakları profesyonelleri, eğitimlerin geri dönüşümleriyle ilgilenirken söz konusu katkının ortaya çıkmasına neden olan çalışanlara ilişkin unsurları yeterince dikkate almamaktadırlar. Bu doğrultuda bu tez çalışmasında işletmelerde verilen eğitimlerin etkinliğine etki eden bireysel ve çevresel/örgütsel faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde işletmelerde eğitim kavramı ele alınmış; ikinci bölümünde eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi ile eğitimin etkinliğine etki eden faktörler geniş kapsamlı olarak incelenmiş; üçüncü bölümünde ise eğitimin etkinliğine etki faktörleri incelemeye yönelik orta ölçekli bir bankanın çalışanları üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Ayrıca doktora çalışması süresinin her aşamasında engin bilgi ve görüşleri ile bana ışık tutan başta tez danışmanı hocam Doç.Dr.Ahmet Cevat ACAR ile değerli hocalarım Doç.Dr.Ömer SADULLAH'a, Prof.Dr. Cavide UYARGİL'e, Prof.Dr.Mahmut PAKSOY'a ve Prof.Dr.Canan ÇETİN'e minnet ve şükranlarımı sunarım.

Osman Yıldırım

İstanbul, 2006

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI i

DÜZELTMELER ii

ÖZ iii

ABSTRACT v

ÖNSÖZ vii

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR LİSTESİ xii

ŞEKİLLER LİSTESİ xiv

GİRİŞ 1

1. İŞLETMELERDE EĞİTİM YÖNETİMİ 3

1.1. Temel Kavramlar 3

1.1.1. Eğitim 3

1.1.2. Yetiştirme 7

1.1.3. Geliştirme 8

1.1.4. Öğretim 9

1.1.5. Etkinlik 11

1.2. İşletmelerde Eğitimin Amacı ve Önemi 12

1.3. Eğitim Yönetimi Süreci 16

1.3.1. İhtiyacın Tespiti, Planlama ve Programlama 17

1.3.2. Eğitim Uygulamaları 23

1.3.3. Eğitimin Değerlenmesi 23

1.4. Eğitim Yöntemleri 26

1.4.1. İş Dışı Eğitim Yöntemleri 26

Sayfa

1.4.1.1. Anlatım Yöntemi 26

1.4.1.2. Örnek Olay 27

1.4.1.3. İşletme Oyunları 28

1.4.1.4. Rol Oynama 28

1.4.1.5. Uzaktan Öğrenme 29

1.4.1.6. Simülasyon 30

1.4.1.7. Kendi Kendine Çalışma ve Programlı Öğrenme 31

1.4.1.8. Grup Tartışması Yöntemi 31

1.4.1.9. Soru Cevap Yöntemi 31

1.4.2. İşbaşı Eğitim Yöntemleri 32

1.4.2.1. Yönlendirme 32

1.4.2.2. İş Değiştirme (İş Rotasyonu) 33

1.4.2.3. Staj Yoluyla Eğitim 34

1.4.2.4. Oryantasyon Eğitimi 35

2. EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER 37

2.1. Eğitimin Etkinliği ve Değerlendirilmesi 37

2.2. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Yöntemler 40

2.2.1. Test-Tekrar Yöntemi 40

2.2.2. Önceki-Sonraki Performans 41

2.2.3. Deney-Kontrol Grubu 41

2.3. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Değerlendirme Türleri 42

2.3.1. Başarının Değerlendirilmesi 43

2.3.2. Programın Değerlendirilmesi 49

Sayfa

2.4. Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Modeller 49

2.4.1. Kirkpatrik'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli 50

2.4.2. Kaufman'ın Beş Aşamalı Değerlendirme Modeli 72

2.4.3. Philips'in Beş Aşamalı ROI (Return on Investment- Yatırımın Geridönüşü) Modeli 74

2.4.4. CIRO (Context, Input, Reaction, Outcome – İçerik, Girdi, Tepki, Çıktı) Modeli 89

2.4.5. CIPP (Context, Input, Process, Product- İçerik, Girdi, Süreç, Ürün) Modeli 91

2.4.6. TIER (Training Intervention Effectiveness Research- Eğitimin Faaliyetinin Etkinliğinin Araştırılması) Modeli 93

2.4.7. Eisner Modeli. 95

2.4.8. Stake Modeli 96

2.4.9. Scriven Modeli 97

2.5. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler 98

2.5.1. Bireysel Faktörler 104

2.5.1.1. Zeka 104

2.5.1.2. Öğrenme İsteği 110

2.5.1.3. Eğitime Katılma İsteği 111

2.5.1.4. Kariyer Beklentisi 112

2.5.1.5. Kişilik Özellikleri 113

2.5.1.6. Öğrenme Tarzları 114

2.5.1.7. İşe Karşı Tutumlar 114

2.5.1.7.1. İş Tatmini 115

2.5.1.7.2. Örgüte Bağlılık 115

2.5.1.7.3. İşe Bağlılık 116

Sayfa

2.5.1.8. Eğitime Karşı Tutum 117

2.5.2. Çevresel Faktörler 117

2.5.2.1. Eğitim Yöntemi 118

2.5.2.2. Eğiticinin Öğretme Tarzı 118

2.5.2.3. Yöneticinin ve İş Arkadaşlarının Desteği 119

3. EĞİTİMİN ETKİNLİĞİ İLE İLGİLİ FAKTÖRLERE DAİR BİR ARAŞTIRMA 121

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi 121

3.2. Araştırmanın Modeli ve Kapsamı 124

3.3. Varsayımlar ve Kısıtlar 127

3.4. Veri Toplama Aracı 128

3.5. Örneklem 135

3.6. Kullanılan İstatistik Yöntemler 136

3.7. Hipotezler 136

3.8. Bulgular ve Değerlendirme 137

3.8.1. Eğitime Katılan Çalışanlara İlişkin Özellikler 137

3.8.2 Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı Analizler 141

3.8.3 Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Korelasyon ve Diskriminant Analizi 148

SONUÇ 153

KAYNAKÇA 157

EK: ANKET FORMU 171

ÖZGEÇMİŞ 176

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1 Kaufman'ın Modeli 73

Tablo 2.2 Beş Aşamalı ROI Çalışması 77

Tablo 3.1 Öğrenme İsteği Ölçeği 129

Tablo 3.2 Eğitime Katılma İsteği Ölçeği 129

Tablo 3.3 Kariyer Beklentisi Ölçeği 130

Tablo 3.4 Denetim Odağı Ölçeği 130

Tablo 3.5 Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma Ölçeği 130

Tablo 3.6 İş Tatmini Ölçeği 131

Tablo 3.7 Örgüte Bağlılık Ölçeği 131

Tablo 3.8 İşe Bağlılık Ölçeği 132

Tablo 3.9 Eğitime Karşı Tutum Ölçeği 132

Tablo 3.10 Eğitimcinin Öğretme Tarzı 133

Tablo 3.11 Yöneticinin Desteği Ölçeği 133

Tablo 3.12 İş Arkadaşlarının Desteği Ölçeği 133

Tablo 3.13 Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Cronbach α Değerleri 134

Tablo 3.14 Cinsiyetlere Göre Dağılım 138

Tablo 3.15 Yaşlara Göre Dağılım 138

Tablo 3.16 Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım 139

Tablo 3.17 Görevlerine Göre Dağılım 139

Tablo 3.18 Kıdemlerine Göre Dağılım 140

Tablo 3.19 Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılım 140

Sayfa

Tablo 3.20 Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Ortalama Değerler..... 141

Tablo 3.21 Cinsiyete Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 142

Tablo 3.22 Yaşlara Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 143

Tablo 3.23 Eğitim Düzeyine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 144

Tablo 3.24 Görevlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 145

Tablo 3.25 Kıdemlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 146

Tablo 3.26 Deneyimlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları 147

Tablo 3.27 Korelasyon Matrisi 150

Tablo 3.28 Diskriminant Analizi Sonuçları 152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1 Mathieu, Tannenbaum ve Salas Yapısal Etkinlik Ölçme Modeli..... 100

Şekil 2.2 Baldwin ve Ford Eğitimin Transferi Modeli 101

Şekil 2.3 Carey ve Gregory eğitim değerlendirme yapısal modeli..... 102

Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli..... 126

GİRİŞ

Son dönemde özellikle stratejik insan kaynakları yönetimi alanında yapılan çalışmalar, insan kaynakları uygulamalarının işletme sonuçları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. İnsan kaynakları uygulamaları içerisinde işletme sonuçları üzerinde etkili olan uygulamaların başında ise eğitim ve geliştirmenin geldiği söylenebilir. İşletmeler değişen çevre koşulları altında rekabet ederek ayakta kalabilmek amacıyla çalışanlarının bilgi ve becerilerini artırmaya katkı sağlayacak eğitim ve geliştirme programlarına gün geçtikçe daha fazla önem vermektedir.

Genel olarak, işletmelerde, insan kaynakları yönetiminin başlıca işlevleri; "Planlama", "Kadrolama", "Değerleme", "Ödüllendirme", "Yetiştirme ve Geliştirme", "Endüstri İlişkileri", ve "Koruma ve Geliştirme" olarak sıralanabilir. Bu işlevlerden, "***Yetiştirme ve Geliştirme***" işletme sonuçlarına katkı yapması açısından çok fazla önemlidir. Başka bir deyişle, yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitimlerin işletme sonuçlarına katkısının çok fazla olduğu günümüzde nerede ise tüm işletmelerin tepe yönetimleri tarafından kabul edilmekte ve bu faaliyetler için büyük miktarlarda kaynak ayrılmaktadır. Bu yüzden, yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitimlerin etkinliğini; başka bir deyişle ne derece işe yaradığını tespit etmek önemli bir husustur. Bununla birlikte, konunun akademik olarak ülkemizde fazlaca incelenmediği de söylenebilir.

Bu tez çalışması ile; işletmelerde verilen işgören eğitimlerinin etkinliği ve bununla ilişkili faktörler, ilgili literatür taraması ve yapılan bir araştırması ile açıklanmağa çalışılmıştır.

İşletmelerin eğitim ve geliştirme için yüksek miktarda kaynak ayırmalarına rağmen söz konusu kaynakların işletme sonuçlarına katkısı çoğu zaman istenildiği düzeyde olamamaktadır. Başka deyişle işletmenin çalışanları için yaptığı eğitim yatırımı yeri geldiğinde işletme için masraf olmaktan öteye geçmemektedir. Bunun başlıca nedeni ise çalışanların eğitimlerde öğrendikleri bilgi ve becerilerin ve/veya bu bilgi ve becerilerin iş performansına dönüştürülmesinin yetersiz olmasıdır. Bu yetersizliği

gidermenin başlıca yolu ise, eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin başarılı şekilde değerlendirilmesinden geçmektedir. İnsan kaynakları yöneticileri, düzenledikleri eğitim programları ile ilgili olarak çoğunlukla eğitimden ya da eğiticiden duyulan memnuniyeti ölçmeye yönelik değerlendirmeler yapmakta, çalışanlara verilen eğitimlerin istenen amaca ulaşıp ulaşmadığını ise yeter düzeyde analiz etmemektedir.

İnsan kaynakları yöneticilerinin insan kaynakları uygulamalarını sayısal olarak ifade edememesi ve işletme faaliyetlerine nasıl katkıda bulunduğunu bu anlamda ortaya koyamaması, sahip olması gereken stratejik rolü yerine getirmesini engelleyen önemli bir unsurdur. Oysa ki insan kaynakları yöneticilerinin stratejik role sahip olması, sistematik bir biçimde öngörüde bulunabilme yeteneğini gerektirmektedir. Bu bağlamda, insan kaynakları yöneticileri eğitimin etkinliği konusuna daha fazla önem vermeli ve öncelikli olarak çalışanların, aldıkları eğitimlerde öğrenme düzeyleri ve öğrendiklerini yaptıkları işe aktarmaları üzerinde etkili olan faktörleri dikkate almalıdırlar.

Bu doğrultuda, bu çalışmada, eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın birinci bölümünde; "işletmelerde eğitim yönetimi" başlığı altında, eğitim kavramı ve ilgili kavramlar, işletmelerde eğitimin amacı ve önemi, eğitim yöntemleri incelenmiş; ikinci bölümünde ise eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi ile eğitimin etkinliğine etki eden faktörler, eğitimin etkinliği kavramı, eğitimin etkinliğinin ölçümünde kullanılan yöntemler, eğitimlerin etkinliğinin ölçümünde kullanılan değerlendirme türleri, eğitim etkinliğinin değerlendirilmesine ilişkin modeller ve eğitimin etkinliğine etki eden bireysel, çevresel ve örgütsel faktörler başlıkları altında incelenmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde ise eğitimin etkinliğine etki eden faktörleri incelemeye yönelik orta ölçekli bir bankanın çalışanları üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir.

Çalışmanın, ülkemizde görgül olarak pek fazla incelenmemiş olan eğitim etkinliğine/başarısına etki eden belirli faktörler ele almakla, ilgili yazın ve uygulamaya mütevazi de olsa bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1. BÖLÜM

İŞLETMELERDE EĞİTİM YÖNETİMİ

1.1. Temel Kavramlar

Bilindiği gibi bilimsel literatürde ortaya atılan teorik çalışmaların kolaylıkla anlaşılabilmesi amacıyla, her bilim dalı kendi ortak bilimsel terminolojisini yaratır. Araştırmacılar, yaptıkları çalışmaların anlaşılır olabilmesi için çalıştıkları alanın bilimsel disiplinin terminolojisini kullanmak zorundadır. Bu tez çalışmasının kolay ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla, işletme anabilim dalında ve işletmeye yakın bilim dallarında kullanılmakta olan temel kavramların bir kısmı aşağıda açıklanmıştır.

1.1.1. Eğitim

Eğitim kavramı, diğer sosyal kavramlarda olduğu gibi tek bir tanım ile açıklama olanağı bulunmayan bir kavramdır. Literatürde eğitimin farklı yönlerine dikkat çeken değişik tanımlar bulunmaktadır.

Sözlük anlamı itibariyle eğitim, "kişinin yeteneklerini geliştirmesini ve yaşama, etkin biçimde katılmasını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlayan etkinliklerin tümü"nü ifade etmektedir.[1] Kişinin bireysel ve davranışsal gelişimini sağlamaya dönük eğitim faaliyetleri, gerçekte bir süreci ifade etmektedir. Eğitim terimleri sözlüğüne göre ise eğitim; "önceden saptanmış amaçlara göre, insanların davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler"dir.[2] Bireysel

---

[1] **Dictionnaire Larouse Ansiklopedik Sözlük**, Cilt 2, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993, s.740.

[2] Ferhan Oğuzkan, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara, 1974, s.61.

DÜZELTME

gelişime katkı yapmak amacıyla ihtiyaç duyulan davranışsal ve teknik eğitimler, belli bir plan dahilinde yapılır ve bu faaliyetlerin önceden belirlenmiş hedefleri vardır. Bu nedenle bir başka tanımında ise eğitimi, "insan davranışında, yetenek, istidat, karakter ve bilgi bakımından belli gelişmeler sağlamak amacı ile yürütülen etkinlikler sistemi" ile ifade etmek mümkündür.[3] Bu nedenle, eğitim genel anlamda bilgi verme, yetenek ve becerileri geliştirme sürecidir. Bir başka deyişle, eğitim, başarıya ulaşma olasılığını arttıracak şekilde, işgörenlerin bireysel gelişimini sağlayan bir davranış ve tutum değiştirme sürecidir. İşgörenlerin ve onların oluşturdukları grupların, işletmede halen yürüttükleri işleri veya ileride sahip olacakları görevleri daha etkin bir şekilde yapabilmeleri için, onların mesleki bilgilerini geliştiren, düşünce, rasyonel karar alma, davranış ve tutum, alışkanlık ve anlayışlarına olumlu katkılar yapmayı amaçlayan faaliyetlerin tümüdür.

Eğitim, "toplumun yaratıcı gücünü ve verimliliğini arttıran, kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelik ve nicelikte elemanların yetiştirilmesini sağlayan ve toplumdaki bireylere; yeteneklerine göre yetişme olanağı veren etkili bir araç"tır.[4] Eğitim sayesinde, bireysel gelişim sağlanır ve bireysel gelişim sayesinde de işgücünün niteliği artar. Nitelikli işgücü, toplumsal faaliyetlerin verimli yapılmasına olanak sağlar.

Rekabette, insanlar sayesinde başarıya ulaşılıyorsa, bu insanların becerileri büyük önem kazanır. Her şeyden önce eğitim ve geliştirme programları aşama aşamadır. İlk aşama işletmenin mevcut bilgi kapasitesi ile arzu ettiği ve ulaşmayı hedeflediği bilgi seviyesi tespit edilir. Burada verilecek eğitim işletme içindeki bazı departmanlara veya kişilere yönelik olabilir. Bu aşamada eğitimin verileceği kitlenin tespiti de önem arz eder. İkinci aşamada ise verilecek eğitimin amaçları ve öğrenilecek bilgilerin tespiti gerekir.

---

[3] Ruşen Alaylıoğlu ve Ferhan Oğuzkan, **Ansiklopedik Eğitimı Sözlüğü**, Garanti Matbaası, İstanbul, 1976, s.82.

[4] Zeyyat Sabuncuoğlu, **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetsel Teknikler**, 7. Baskı, Rota Ofset, Bursa, 1994, s.125.

Sürekli olarak bireyin bu değişikliklere kendini uydurması ve değişen veya eklenen eğitim koşullarını yerine getirmesi için yaşamını eğitim süreci içerisinde geçirmesi gerekmektedir.[5] Buradan hareketle eğitimi, bir uyum süreci olarak kabul etmek mümkündür. Bu süreçte davranış değişikliği yaratılmaya çalışılmaktadır.[6] Eğitim ile kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin davranış değişikliğine yol açması gerekir. Buna göre eğitim çeşitli şekillerde tanımlanabilir:[7]

- Eğitim, kişinin davranışlarında amaçlı olarak istenilen değişikliklerin yaşantıları yoluyla oluşması sürecidir.
- Eğitim, belli amaçlara göre insanların davranışlarında, belli gelişmeler yaratan planlı faaliyetlerdir.
- Eğitim, geçmişin bilgi ve deneyimlerini yeni kuşaklara düzenli bir biçimde aktarma ya da onlara kazandırma sürecidir.
- Eğitim, insanın kalıtımla getirdiği temel ihtiyaçlarını, mevcut duygularını yönlendiren ve bunları en üst düzeye ulaştıracak faaliyetler dizisidir.
- Eğitim, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir.

Bu nedenle, eğitim amaçlı bir faaliyettir. Bu faaliyet, zamana yayılmış ve amacı gerçekleştirmek için bir dizi aşama haline getirilmiştir. Bu yönüyle, eğitim, bir süreci işaret etmektedir. Başka bir deyişle, eğitim konusunda yapılan tanımların dört ortak özelliği bulunmaktadır.[8] Bu dört özellik de, aşamalar halinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin amaçladığı değişikliğin, bir süreç halinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu özellikler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

---

[5] Haydar Taymaz, **Hizmetiçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981, s.2.

[6] Muhsin Hesapçıoğlu, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Yayını, İstanbul, 1992, s.16.

[7] M. Şefik Sezgin, **Eğitim ve Öğretim İlkeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986, s.1.

[8] İbrahim Ethem Başaran, **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara,1991,s.17-26.

- İnsan, davranışı ancak yaşayarak kazanabilmektedir.
- Eğitim, eğitilen kişide istenilen davranışı oluşturma işidir.
- İnsan davranışının oluşturulması, planlanmış bir eğitim sürecinden geçmesine bağlıdır.
- Eğitilende oluşturulacak davranış, önceden saptanan eğitim amaçlarına uygun olmak zorundadır.

Eğitimi bireysel ve örgütsel açıdan ele alıp tanımlamak mümkündür. Bireysel açıdan eğitim, amaçlara ulaşma başarısını arttırmaya yönelik, işgörenlerin davranış, bilgi, yetenek ve güdülenmelerini değiştirme ve geliştirme sürecidir. Eğitim süreci tamamlandığında personelin performansı artacak ve davranışlarında olumlu yönde değişmeler oluşacaktır.[9] Buradan da, eğitimin amacına ulaştığı yargısına varmak mümkün olacaktır.

Örgütsel açıdan eğitim, örgütün etkinlik, etkililik ve verimlilik açısından mevcut başarısını geliştirmeyi amaçlayan yönetim araçlarının tümüdür.[10] Kimi çalışmalarda etkililiğin, etkinliğin ve verimliliğin birbirinden çok farklı algılanmadığına da dikkat çekmek gerekir.

İşgörenlerin, bir işi kendiliğinden öğrenmesini beklemek, tutum ve davranışlarının kendiliğinden değiştireceğini beklemek, hemen tecrübe kazanacaklarını varsaymak, hem çok zaman alacak ve hem de maliyetleri çok yükseltecektir.[11] İşgörenlerin, bilgi düzeyleri farklı olabilir veya tutum ve davranışlarında değişiklik yaratmaları farklı olabilir. Bu durumda işgören yetersizlikleri işletmenin kayıpları olarak ortaya çıkacaktır. Bu nedenle işletmelerde yapılan eğitim, işgörenlerin performansını yükseltmek için ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri kazandırırken, işletmeye önemli

---

[9] Hüner Şencan ve Nihat Erdoğmuş, **İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi**, Beta Basım, İstanbul, 2001, s.2.

[10] Öznur Yüksel, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000, s.198-199.

[11] Erdoğan Taşkın, **İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme**, Papatya Yayınevi, İstanbul, 2001, s.22.

faydalar sağlamaktadır.[12] Eğitime alınan işgörenler, eğitim sonunda benzer tutum ve davranışlar gösterecektir. Bu da doğal olarak işletme performansına yansıyacaktır.

1.1.2. Yetiştirme

Yetiştirme (training) "belirli kademelerdeki belirli işleri yapabilmek için gerekli olan bilgi yetenek ve davranışların kazandırılması süreci"dir. Bu süreç içerisinde işgörene bir yetiştirici aracılığı ile psikomotor, bilişsel (bilgiye dayalı) ve duyuşsal (tutum, değer ve inanç ile ilgili) beceriler kazandırılmaktadır.[13] Başka bir deyişle, işgörene, işinde kullanacağı psikomotor, bilişsel, duyuşsal beceriler eğitim aracılığıyla kazandırılmaktadır. Buna göre yetiştirme kavramını, bir yetiştirici denetiminde, işe yönelik bilgi ve becerilerin, işgörene kazandırıldığı eğitim çalışmaları olarak tanımlamak mümkündür.[14] Yetiştirme, işgöreni donanımlı hale getiren bir eğitim sürecidir. Yetiştirme, verimli çalışmanın önkoşulu olan işleri doğru yapmak için gereklidir.[15] Verimli çalışmanın sonucu işletme performansı artacaktır.

Yetiştirme; bir meslek veya hizmette görev yapacak kişileri nitelikli eleman durumuna getirmek için kişiyi işiyle ilgili konularda eğitmektir. Yetiştirmede çoğu kez kaynak okullardır. Bir meslek elemanı yetiştirecek okulun bulunmadığı durumlarda, bu mesleklere eleman yetiştirme işi, personele görevleri iş başında (hizmet içinde) yaptırılarak gerçekleştirilmektedir.[16] Etkili bir işbaşı eğitimi, işgörenin tutum ve davranışlarında değişiklik yaratacak bu da işletmenin

---

[12] Aylanur Ataklı, "Eğitim ve Mesleki Başarı", **Verimlilik Dergisi**, Sayı: 1, 1992, s.67.

[13] Şencan ve Erdoğmuş, **a.g.e.**,s.3.

[14] David A. De Cenzo ve Stephen P. Robbins, **Human Resources Management**, John Wiley and Sons, New York, 1996, s.237.

[15] Tamer Koçel, **İşletme Yöneticiliği**, 8. Basım, Beta Yayını, İstanbul, 2001, s.34.

[16] Nuri Toptop, **Personel Yönetimi**, İlkan Matbaacılık, Ankara, 1989, s.194.

DÜZELTME

verimliliğine katkı yapacaktır. Bu durumda eğitimin etkinliği, işgörenin işlerini doğru yapması olarak değerlendirilebilir.

Yönetim literatüründe çoğu kez "yetiştirme (training)" ve "eğitim (education)" kavramları arasında bir ayrım yapıldığı görülür.[17] Eğitim kavramı ağırlıklı olarak bilgi aktarımı aracılığıyla "olumlu değişme hazırlama" anlamını ifade ederken "yetiştirme" kavramı özellikle beceri kazandırma sürecine işaret eder. Yetiştirmede çoğunlukla planlanmış bir eğitim programı yoktur. Yetiştirme anlamındaki eğitim, alışılagelmiş rutin süreçlerin tekrarı şeklinde gerçekleşir.[18] Yetiştirme, daha çok işgörenlerde gözlenen davranış, tutum ve beceri düzeyindeki eksiklikleri gidermek amacıyla gerçekleştirilir. Uygulamada genellikle, çalışılan alanda uzman veya usta olan kimse tarafından işgörene uygulamalı olarak işin nasıl yapılacağı gösterilir. Örneğin; bir fabrikada çalışan işçilerin yeni hizmete giren gelişmiş bir makineyi kullanabilmesi için uzman kişi tarafından 2-3 gün süre ile uygulamalı olarak makinenin nasıl çalıştırılması, nasıl üretim yapılması ve nasıl bakımının yapılması ile ilgili kısa süreli yeni gelen makinenin kullanılmasıyla ilgili eğitim çalışmaları yetiştirme eğitimidir.

Yetiştirme kısa süreli olduğu gibi uzun süreyi de kapsayabilir. Yetiştirme, o anki işe yönelik uygulamalı, somut, ölçülebilir, gözlenebilir, denetlenebilir nitelikte bir yeterli duruma getirme çabasıdır.

1.1.3. Geliştirme

Geliştirme (development) yetiştirme kavramı gibi "belirli bir amacı gerçekleştirmek ve kısa vadeli olmak yerine yönetici organizasyonda değişim yapacak bir eleman olarak ele alarak onun organizasyonun iç yapı ve işleyişini, toplum içersindeki yerini, kendi rolünü daha iyi görebilme ve yapabilmesi için yetiştirilme ve eğitilmesi"ni ifade etmektedir. Bu nedenle geliştirme yöneticinin "doğru işleri yapması" için

---

[17] Cahit Tutum, **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Entitüsü Yayınları, Ankara, 1979.

[18] Şencan ve Erdoğmuş, **a.g.e.**, s.3

değiştirilmesidir.[19] Buna göre, geliştirme gelecekteki işlere de yönelik olması nedeniyle, yetiştirmeden daha geniş bir kavram olarak değerlendirilebilir.

1.1.4. Öğretim

Öğretim kavramı hakkında "eğitim" kavramında olduğu gibi değişik tanımlar bulunmaktadır.

Sözcük anlamıyla öğretim, "herhangi bir eğitim kurumunda bir grup öğrenciye belirli alan ve konularda bilgi verme işi, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri sağlamak ve rehberlikte bulunma eylemi, belli bir şeyi öğretme, bilgi verme, bilgi ile donatma"dır.

Buna göre öğretim herhangi bir eğitim kurumunda bir grup öğrenciye, belli amaçlarla, belli alan ve konularda bilgi verme işi olarak görülebilir.[20] Buradan hareketle, öğretimin dar anlamda öğretim kurumundaki öğretme işi olduğu söylenebilir. Geniş anlamda ise öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin tümünü kapsar.

Başka bir tanıma göre öğretim, "bireyin yaşam boyu süren eğitimini, okulla planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı, eğitim içeriğinin önemli bir dilimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü"dür.[21] Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilgi, uygun ortam, koşullar ve etkinliklerin sağlanmasını kapsar. Buna göre öğretim, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için çevresini düzenleme sürecidir.[22] Eğitilenin arzu edilen derecede eğitilmesi için bireyden kaynaklanan özelliklerin dikkate alınması yanı sıra, eğitilenin dış çevresinden ve bağlı bulunduğu örgütün mevcut durumundan kaynaklanan koşulların göz önünde bulundurulması gerekir. Günümüzde, öğretim süreçleri, öğrenme, gelişme, kişilik, kültür gibi alanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanılarak yönlendirilmekte ve yeni yaklaşımlar denenmektedir. Yeni

---

[19] Koçel, **a.g.e.**, s.34-35.

[20] Taşkın, **a.g.e.**, s.37.

[21] Fatma Varış, **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1978, s.15.

[22] Taymaz, **a.g.e.**, s.116.

yaklaşımlar, analiz veya teori geliştirme süreçlerinde hazırlıkları, karşılıklı etkileşimi ortaya koymaktadır.[23] Öğretim süreçlerinin geliştirilmesinde ister var olan durumu analiz etme üzerinde durulsun, ister teori geliştirme yoluna gidilsin, her iki farklı tarz, öğretime hazırlık ve etkileşim sürecinde birleşmektedir.

Araştırmacılar, öğretimde çeşitli öğretim ilkeleri ortaya koymuşlardır. Söz konusu ilkelerin bir kısmı sırasıyla, öğrenciye görelik ilkesi, yakından uzağa ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, ekonomiklik ilkesi şeklinde ifade edilebilir.[24] İlk öğretim, lise ve bir kısım üniversite gerçekleştirilen öğretim faaliyetleri süreçleri birtakım ilkeler ışığında biçimlendirilir. Bu ilkeler:

- Öğrenciye Görelik İlkesi: Eğitim-öğretim faaliyetleri öğrenci odaklı olmalıdır. Öğretim programının dizaynı yapılırken, öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alınmalıdır.
- Yakından Uzağa İlkesi: Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olaylardan çok çabuk etkilenir. Başka bir deyişle öğrenciler, yakın çevresindeki güncel olayları öğrenmeyle başlar.
- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Bu ilke ile eğitmenin, öğrencilere daha önceki derslerde öğretilenleri tekrarlaması, yeni öğreteceklerle ilgisini kurması ve böylece daha kolay anlaşılır hale getirilmesi amaçlanmaktadır.
- Açıklık İlkesi: Eğitmen tarafından aktarılan konuların, öğrenciler tarafından görülerek, ölçülerek, gözlem ve deneylerle incelenmesi,

---

[23] Fatma Varış, **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler Teknikler**, 6. Basım, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996, s.150-152.

[24] Leyla Küçükahmet, **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Basım, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s.37-41.

gerçek yaşam bilgileri ile örtüştüğünü anlamaları ile etkinlik ve açıklık kazanacaktır.

- Somuttan Soyuta İlkesi: Eğitmen tarafından sunulan konuları, öğrenciler duyu organları yardımıyla öğrenirler.
- Ekonomiklik İlkesi: Bu ilke ile öğretimde, her türlü faaliyetin, zaman, para, araç-gereç, emek, sarf edilen enerji vb. faktörler açısından en az maliyetle gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

Yetişkin eğitiminde de bu ilkeler uygulanmaktadır. Yukarıda sözü edilen birtakım ilkeler işletme işgören eğitimlerinde de göz önüne alınır. Başka bir deyişle, akademik öğretim için sözü edilen öğretim ilkeleri ve öğretim tasarım metotları, işletme işgörenlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmak amacıyla tasarlanan eğitim programları için de kullanılmaktadır. Ancak, bu kez öğretim faaliyetleri, yetişkin öğretim faaliyeti gibi ele alınmaktadır. Yetişkinlere yönelik öğretim programlarının tasarımı, öğretim yöntemleri, öğretim ortamları vb. leri bir miktar değişiklik arz etmektedir. Örneğin, işgörene yönelik öğretim klasik sınıf ortamı yerine bazen işgörene yönelik öğretim, bir endüstri işkolunda veya herhangi bir işkolunda kullanılan alet, sistem ve teçhizatın benzerinin bulunduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Ayrıca akademik öğretime tabi tutulan okul öğrencilerindeki eğitim motivasyonu ve eğitim etkinliğini etkileyen faktörler ile işletme eğitimleri alan işgören öğrenme motivasyonları ve işletme eğitimleri etkinliğini sağlayan faktörler birbirinden oldukça farklılıklar arz edebilmektedir.

1.1.4. Etkinlik

Eğitimin etkinliği, en genel anlamda eğitimin arzu edilen sonuca ulaşmasıdır. Etkinlik, doğal olarak yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin toplamını göz önüne alınıp değerlendirilmesi ile ortaya çıkar. Değerlendirme, bir gözlem veya ölçme

sonuçlarını bir ölçüte vurarak yargıya varma işidir.[25] Değerlendirme, bir eğitim faaliyetinin faydası ve değer hakkında bir yargıya varmak ise eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi ise eğitim sonucunda önceden saptanmış amaçlarla karşılaştırılması ve elde edilen sonuçların söz konusu saptanmış amaçlara ne ölçüde uygun olduğunun belirlenmesi sürecini kapsar.

Değerlendirme, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir.[26] Eğitim sonuçlarının, sayısal veriler haline getirildikten sonra anlamlı hale getirilmesi için yorumlanması gerekir. Eğitim faaliyetinin konusunda geçerli kriterler göz önüne alınarak sayısal veriler yorumlanır. Şu halde, ölçme geniş anlamıyla herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ifade etmektir.[27] Eğitsel faaliyetlerin değerlendirilmesi amacıyla, sonuçların belirli ve anlamlı bir kritere göre sayısallaştırılması gerekir. Bu nedenle, sayısallaştırmanın bize, eğitim alan kişilerin bilgi, beceri ve davranışlarında oluşan değişiklikler hakkında fikir vermesi gerekir aksi taktirde bir şey ifade etmez.[28] Değerlendirme sürecinin birinci aşamasını, faaliyetlerin sayısallaştırılması ikinci aşamasını ise sayısal verilerin bir yargıya dönüştürülmesi oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, sayısallaştırılan veriler sayesinde değerlendirme yargıları ortaya çıkmaktadır.

1.2. İşletmelerde Eğitimin Amacı ve Önemi

Günümüzün modern işletmecilik anlayışı içerisinde, eğitimin amaçları örgütün temel hedef ve amaçlarına ulaşmasındaki rolüne bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Modern işletmecilik, hızla gelişen teknoloji sayesinde, makineleşme veya otomasyon yaygın

---

[25] Turgut, M.F., **Program değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s.216, 1983

[26] Adal, Z., **İşletmelerde Yetiştirme ve geliştirme Programlarının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**, Yönetim Dergisi, Sayı.12, Haziran-1981, s.13

[27] Yılmaz, H., **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Konya, s.3-4, 1998

[28] Adal, **a.g.e.**, s.13

olarak kullanmaktadır. Makineleşme, bazı beceriler işe yaramazken, yeni işler de yeni becerileri gerekli kılmaktadır.[29] Bununla birlikte teknolojinin gelişme hızının artması, makineleşme ve otomasyonun kullanımındaki gelişmeler, eğitimin önemini giderek arttırmaktadır.

Eğitimin temel amacı maliyetlerde düşüş, verimlilikte artış olarak ifade edilebilir.[30] Bu nedenle, işletmelerin nihai amacı kar elde etmektedir ve işletmenin karlılığını arttırmak için yapılması gereken en düşük maliyetlerle, en fazla üretimin sağlanmasıdır.

İşletmeler tarafından yürütülen eğitim çabalarından beklenen amaçları literatürde yer alan biçimlerini genel olarak ekonomik ve toplumsal ve bireysel amaçlar adı altında üç ana başlık altında incelemek mümkündür:

1. Ekonomik Amaçlar: Eğitimin temel ekonomik amacı üretimi ve verimliliği arttırmaktır. Örgütün her basamağında yer alan işgörenleri, işletmenin personel politikasına göre çeşitli eğitim programlarıyla yetiştirmek, onları yaptıkları veya ileride yapacakları iş gereklerine uygun biçimde hazırlamak verimliliğin artmasına katkıda bulunur.[31] İşletmeler her geçen gün yeni bir teknikle karşılaşmakta, her geçen gün yeni bir makine, teçhizat ve cihazları kullanıma sokmaktadırlar. Adama göre iş değil, işe göre adam yetiştirmek, işin gereklerine en uygun şekilde eğitmek, yeteneklerini geliştirmek ve başarılı birer üretici durumuna sokmak ekonomiden beklenen amaçları oluşturur.[32] İşletmenin alt ekonomik amaçlarının da dikkate alınarak, malzeme ve teçhizatın en verimli şekilde kullanımı için yöneticiden işgörene kadar tüm çalışanlar yetenekli olmak zorundadır. Bu ekonomik amaca uygun

---

[29] Öznur Yüksel, **a.g.e.**, s.199-200.

[30] Oya Özçelik, "Eğitim ve Geliştirme", **İnsan Kaynakları Yönetimi** içinde, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul: 1998, s.171.

[31] Özçelik, **a.g.e.**, s.171.

[32] Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.130.

olarak, alt ekonomik amaçlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir:[33] İşletmelerde eğitime ayrılan kaynakların ekonomik amaçları ile birlikte, aşağıda açık olarak ifade edilen alt ekonomik amaçlar dikkate alınır.

- İşgörenlere işte gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması,
- İşletmede kontrol ve denetim yükünün azaltılması,
- İş kazalarının azaltılması, iş güvenliğinin sağlanması,
- Hata oranlarının düşürülmesi, buna bağlı olarak bakım ve onarım giderlerinin azalması,
- Malzeme ve hammadde israfının önlenmesi,
- Yeniliklere ve gelişmelere personelin uyumunun sağlanması.

2. Toplumsal ve Bireysel Amaçlar: Eğitimin ana amacı olan karın maksimizasyonuna bağlı olarak, eğitimi sadece ekonomik amaçlarla ilişkilendirmek düşüncesi, insan unsuruna saygı ile çatışmaktadır. Bu nedenle eğitimi, yalnızca üretimi arttırıcı bir etken olmaktan çıkarmak ve onun işletmede çalışan işgörenlere hizmet veren araç durumunda olduğunu da gözönüne almak gerekir.[34] Bu durumda, işletmede denge kurulması ve eğitimden beklenen gerçek amaca ulaşılabilmesi için ekonomik düşüncelere karşı giderek sosyal ve insancıl amaç güç kazanmaktadır. Bilindiği gibi işletmede her şeyin kaynağı olan, işletmeye varlık ve dirlik veren, onun yaşamını sürdüren insan unsuru uzun yıllar unutulmuş, ihmal edilmiş veya ona, ekonomik amaçlara hizmet eden bir araç, bir robot gözüyle bakılmıştır.

   Eğitim işlevi, genel kültür, teknik ve mesleki bilgi, fiziksel veya zihinsel yeteneklerin gelişmesi gibi olanaklar dışında, bireyleri işletmeye bağlayan veya bütünleştiren, kendi aralarında sıkı bir işbirliğine sürükleyen, toplumsal kaynaşmayı yaratan önemli bir görevler dizisini daha gerçekleştirmektedir.

---

[33] Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

[34] Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

Ayrıca, eğitim iyi işleyen insancıl ilişkilerin bir anahtarı niteliğini taşır.[35] Başka bir deyişle, eğitim işletme içinde oluşan çeşitli çalışma grupları arasındaki kişisel veya toplumsal ilişkileri düzenlemeye çalışır.

İşletmelerde eğitime aktarılan kaynakların, toplumsal ve bireysel amaçları [36] olmalıdır. Eğitim sonunda, bir yandan eğitime alınan işgörenin, bilgi beceri ve deneyimlerinde artış olması gerekir, diğer yandan bu eğitime ayrılan kaynakların toplumsal yaşam düzeyinde bir takım katkılar yapmış olması gerekir. Bu kapsamda, toplumsal ve bireysel amaçlar özetle aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- İşgörenlerin motive edilmesi,
- İşgörenlerin güven duygusunun geliştirilmesi,
- İşgörenlerin bilgi ve yeteneklerini arttırarak, yükselme olanakları sağlanması,
- İşgörenler arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanması,
- İşgörenlere başarılı olmanın yollarının açılması ve bu şekilde iş tatmininin sağlanması,
- Örgütün amaçlarıyla, bireysel amaçların bütünleştirilmesi.

Bu amaçların birbirleriyle iç içe olduklarını kabul etmek gerekir. Toplumsal ve bireysel amaçlar, ekonomik amaçlara da hizmet eder. Eğitimle motive edilmiş, çeşitli bilgi ve yeteneklerle donatılmış bireylerin yüksek performans göstermeleri, işletmenin etkinliğinin ve verimliliğinin yükselmesi ve dolaylı olarak verimliliğinin artması sonucunu doğurur. Eğitimde ekonomik, sosyal, insancıl amaçlar bir bütün olarak düşünülmelidir. Eğitimin biri işletmeye, diğeri insana yönelik olan bu iki amacı birbirinden ayırt edilemez.[37] Bu

---

[35] Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.131.

[36] Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

[37] Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.132.

nedenle, eğitimin toplumsal ve bireysel amaçlarını, ekonomik amaçlardan kesin çizgilerle ayırmak çok zordur.

1.3. Eğitim Yönetimi Süreci

Yetiştirme ve geliştirme kavramları bazen "eğitim" terimi ile kişilerin yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanmasını anlatmak için birlikte ve aralarındaki farklılık vurgulanmadan kullanılır.[38] İşgören eğitimi, işgörenlerin mevcut ve muhtemel işlerindeki yeterlilik ve başarılarını iyileştirmek, eğitimle giderilebilir performans sorunlarını azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen öğrenme çabaları olarak tanımlanabilmektedir.

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), eğitim yönetimi uygulaması ile işletmelerde eğitim ve verimlilik ilişkisi, eğitim bölümünün diğer bölümlerle ilişkisi, eğitim ihtiyacını analiz etme, eğitim programlarının hazırlanması, eğitim bölümünün yükümlülükleri, eğitim takip ve değerlendirme yöntemleri ifade edilmektedir.

İyi yetişmiş insan gücü, işletmelerde verimli çalışma yapar, çalışma ve üretim kalitesini artırır, işletmenin faaliyetlerinde çeşitliliğe gitmesi durumunda insan gücü bu değişikliğe kolayca adapte olur. İyi yetişmiş insan gücü, organizasyona rekabetçi bir nitelik kazandırır. Bu nedenle, İKY eğitim yönetiminde bu hedefleri yakalayacak şekilde politikalar üretecektir. İşletmeler, işgörenlerine kazandıracakları bilgi, beceri ve davranışlara ve ortam koşullarına uygun olarak işdışı ve/veya işbaşı eğitim programları uygularlar. Bilindiği gibi, işdışı ve/veya işbaşı, herhangi bir sektör ayırımı düşünülmeksizin gerçek ve tüzel kişilere ait iş ve hizmet alanlarında ve ücret karşılığında bir göreve atandıktan sonra görülen eğitim olup üretilen mal ve hizmette emek faktörüne düşen payın verimlilik değerini artırmaya yönelmiş bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması için tasarlanır.[39] Eğitim programlarında, eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitime katılacakların tespiti, eğitimi kimlerin nerede ne

---

[38] Acar, A.C., **Alternatif İnsan Kaynakları Yönetimi Yayınlanmamış Ders Notları**, İ.Ü. İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Anabilim Dalı, İstanbul, 2005.

[39] Tanyeli, H., **Personel Eğitimi**, Ankara, s.6, 1970

zaman hangi sürelerde verileceği, eğitimde kullanılacak yardımcı araç ve gereçlerin neler olacağı, eğitimin nasıl bir bütçe ile gerçekleşeceği, ve eğitime ilişkin dokümantasyonun (kayıt ve raporlama) nasıl olacağı açık olarak belirtilir.

Eğitim programlarının hayata geçirilebilmesi için ihtiyaç duyulan kaynağın ayrılması gerekir. Başka bir ifade ile mutlaka bir eğitim bütçesi yapılmalıdır. Eğitim bütçesinin kapsadığı masraflar ve harcama kalemleri ile eğitimin sağlayacağı faydalar arasında bir mantıksal ilişki bu yolla ortaya konur.[40] İKY bölümü eğitim bütçesi yaparken eğitim hedefleri ile bu hedefler yakalandığında işletmeye nasıl bir katkı yapacağını da belirlemeye çalışır. Zaten tepe yönetimde karar verici ile İKY sorumlusunu karşı karşıya getiren de bu eğitim faaliyetlerinin maliyet ile bu maliyetlerin geri dönüşü hususudur. Tepe yönetim her defasında bu faaliyetlerin finansal boyutu ile çok fazla ilgilidir. Bu nedenle İKY sorumluları, yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerini sürekli takip ve değerlendirmeye almak ve nihayet eğitime ayrılan kaynağın geri dönüşünü sayısallaştıracak yöntem ve teknikleri uygulamak zorundadır. İKY, nitelikli insan gücünü işletmeye kazandırmak zorundadır. Başka deyişle, mevcut işini iyi yapacak şekilde yetiştirilmiş ve gelecekteki muhtemel görevler için geliştirilmiş işgörenlere dayalı insan gücünü, İKY sorumluları, eğitimi yöneterek sağlayacaktır. Eğitim yönetimi ile hem işletme içi eğitimleri hem de işletme dışı eğitimleri düzenler, takip eder, katılımcılar ile ilgili kayıtları tutar, raporlar ve maliyetleri hesaplar. Eğitim ihtiyacının doğru tespit edilmesi ile başlayan bu faaliyetlerin, İKY bu kez de maliyetlerinin, işletmeye finansal anlamda nasıl katkı yaptığını kestirecek yöntem ve teknikleri uygular.

1.3.1. İhtiyacın Tespiti, Planlama ve Programlama

Eğitim faaliyetlerinin plan ve programlarının düzenli bir biçimde yürütülmesinde ilk ve en önemli adım eğitim ihtiyacının belirlenmesidir. Buna göre bir işletmenin,

---

[40] Kalkandelen, A.H., **Hizmetiçi Eğitim El Kitabı**, Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık San., Ankara, s.83-84, 1979

eğitim faaliyetlerini planlama ve uygulamadan önce ne tür eğitimlere ihtiyacı olduğunu saptaması gerekir.[41] Eğitim ihtiyaç analizi ile işletme, işgörenlere verilmesi gerekli eğitimlerin kapsamı, düzeyi, türü, yöntemi ve teknikleri hakkında karar verme olanağı bulmaktadır.

Eğitim ihtiyacının analizi bir organizasyonun eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla bilgi toplanması ve değerlendirilmesini ifade eder. Bir işletmede, işgörenlerin eğitim ihtiyaçlarının saptanması için öncelikle görev veya işin gereklerinin daha sonra da işgörenlerin sahip oldukları niteliklerin belirlenmesi gerekir. Eğitim ihtiyacı aradaki farkın ortaya konulması ile ortaya çıkartılır.[42] Ayrıca, işgörenin mevcut durumdaki nitelikleri ile işletme faaliyetlerinin yeni teknolojilerle değişmesi durumunda ortaya çıkacak yeni iş gerekleri arasındaki olumsuz fark da, eğitim ihtiyacını ortaya koyacaktır.

Günümüzde, işletmelerin eğitim ihtiyaçlarının analizi, genel olarak üç temel düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunlar sırasıyla, örgüt düzeyinde eğitim ihtiyaç analizi, bir diğeri iş analizlerine dayanan iş düzeyinde analiz, sonuncusu ise iş tanımları ve işgören niteliklerinden yola çıkan işgören düzeyinde yapılan analizdir.

- Örgüt Düzeyinde Analiz: Örgüt analizi daha çok uzun vadeli eğitim planlarında eğitim ihtiyacının saptanması amacıyla kullanılmaktadır. Buna göre örgüt düzeyinde analiz işletmenin geneline yönelik bir inceleme yapmayı gerektirir.[43] Bu yüzden örgüt düzeyinde analiz, örgütsel yapı ile ilgili tüm kaynakları, kabiliyetleri ve yetenekleri kapsamalıdır. Örgüt düzeyinde analiz yapılırken öncelikle örgütün vizyonu, misyonu, stratejileri, politikaları, uzun vadeli hedefleri, kısa vadeli amaçları vb. dikkate alınır. Bu çerçevede işletmelerin mevcut performansları hesaplanır ve gelecekteki rekabet koşullarında

[41] Bingöl, **a.g.e.,** 1998, s.194.

[42] Taymaz, **a.g.e.,** s.25.

[43] Özçelik, **a.g.e**., s.178.

gösterebilecekleri performansları tahmin edilmeye çalışılır. Hem mevcut durum için hem de gelecekte olması arzu edilen durum analizi yapılarak eğitim ihtiyacı belirlenir.[44] Örgüt düzeyinde analiz yapılırken işletme faaliyetleri önemli bir faktör olarak göz önünde tutulur. İşletmelerin faaliyet türü eğitim programlarını etkileyecektir. Örneğin üretim yapan bir işletme ile satışa odaklanmış bir işletmenin eğitim ihtiyaçları farklı olacaktır.[45] Ayrıca, örgütün mevcut durumda yürütmekte olduğu faaliyetlerin daha etkin yürütülmesi için olduğu kadar, örgütün gelecekte yürüteceği faaliyetler için de eğitim ihtiyacı tasarlanabilir. Örgütün kısa ve uzun dönemli hedefleri, eğitim ihtiyacının belirlenmesinde etkili olabileceği gibi, örgütsel düzeyler hedeflenerek de eğitim ihtiyacı tasarımı yapılabilmektedir.

- İş Düzeyinde Analiz: İşletmelerde, işlere ilişkin standartları belirlemek amacıyla iş analizi çalışmaları gerçekleştirilmektedir. İş düzeyinde eğitim ihtiyacı analizi de iş analizlerine dayanarak işlerin, işgörenler tarafından iş gerekleri ve iş tanımlarında belirtilen standartlara göre yapılıp yapılmadığını içerir. İş düzeyinde analiz yapıldığında hangi işlerde performans düşüklüğü olduğu öncelikle belirlenir. İşletmeler bu analizler doğrultusunda işlerin istenen standartlarda yapılıp yapılmadığını ve eğer yapılmıyorsa bunun nedenleri araştırır ve eğer varsa eğitim ihtiyacı tespit ederler.[46] Bu analiz ile performans düşüklüğü yaratan nedenler tespit edilir. Bu nedenle iş düzeyinde analiz, işi yapan kişinin kazanması gereken nitelikleri ortaya koyması nedeniyle eğitim ihtiyacının ortaya konması aşamasında çok önem arz etmektedir.

---

[44] Taymaz, **a.g.e.**, s.25.

[45] Ömer Sadullah, **İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme Gereksinmelerinin Saptanması**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı.2, İstanbul, 1980, s.185.

[46] Taymaz, **a.g.e.**, s.25.

- İşgören Düzeyinde Analiz: İşgörenler mevcut işlerinde bazen istenen performansı gösteremeyebilirler ya da arzulanan düzeyde ortaya koyamayabilirler. Bu yüzden, işgörenin uygun işte çalışıp çalışmadığı büyük önem kazanmaktadır. İşgörenin potansiyel özellikleri de mevcut işteki performansı kadar önemli olabilir. İş tanımları ile işgören niteliklerinin uygunluğu öncelikle incelenmelidir. Daha sonra, işgören düzeyinde analizde, işgörenin mevcut performansı ile istenilen performans düzeyi arasıdaki fark olup olmadığı incelenir. Fark varsa ve farkın nedeni eğitim ihtiyacı olarak görülürse, ihtiyacın hangi yönde ve konuda olduğu saptanır.[47] Şu halde, işgören düzeyinde analiz yapılırken, esas olan iş tanımlarıdır. Eğitim planlaması, hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla yürütülecek faaliyetlerde ihtiyaç duyulan kaynakların belirlenmesi, uygulamak amacıyla seçilen politikayı etkili kılacak en etkili araçların geliştirilmesini içerir.[48] Bu bakımdan, planlama, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeye yarayan faaliyetler toplamıdır.

Eğitim planlamasında uygulanan bir çok modelden söz etmek mümkündür. En çok göze batan modellere örnek olarak "Sosyal Talep Modeli", "Verim Modeli" veya "İnsan gücü Modeli" gösterilebilir. Eğer eğitim modelinde, toplumun yapısı, kültürü başta olmak üzere, toplum ile ilgili birtakım özellikler etkili ise model sosyal talep modeli olarak ortaya çıkacaktır.[49] Sosyal talep modelinde, toplumun yapısından ve kültüründen kaynaklanan kriterler ve standartlar göz önüne alınarak modele ilişkin faktörler ortaya konur.

---

[47] Özçelik, **a.g.e.**, s.181.

[48] Mahmut Adem, **Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.68, Ankara, 1997, s.8

[49] Haydar Taymaz, **Hizmet İçi Eğitim**, A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları, No.94, Ankara, 1981, s.9

Ekonomik verimlilik ölçüleri önemli faktörler olarak ele alındığında model verim modeli olacaktır.[50] Ekonomik verimlilik modelinde verimlilik ölçütleri veya standartları önem sırasına dizilerek modele ilişkin faktörler ortaya çıkarılır. Bu değerlendirme sonunda eğitim planlamasında uygulanacak model ortaya çıkarılır. Kaynakların aktarılmasında toplumsal faydalar önemli olarak ele alındığında bu kez verimlilik ikinci plana itilerek yeni faktörler ya da standartlar hedeflenir. Eğitim planlamasında toplumun sosyal yapısı göz önüne alınabilir. Bir başka ifade ile eğitim planlama modelinde öncelikle toplumun sosyal yapısını geliştirecek açılımlar yer alır. Toplumun sosyal yapısı göz önüne alınırken, toplumun ekonomik yapısına katkı yapacak eğitim planlamalarına ihtiyaç duyulabilir. Eğitim planlaması, toplumun hem sosyal yapısını hem de ekonomik yapısını kucaklayan bir model olabilir. Bu nedenle, eğitim planlamasında, yapılacak harcamaların toplumun sosyal, ekonomik vb. alanlarında yapacağı faydalar faktör olarak ele alınır.[51] Ekonomik verimliliği ya da toplumsal yararları öncelikle gözeten faktörlerin belirlenmesi yerine bu kez nitelikli insan gücünün yetiştirilmesini sağlayan bir başka model ise insan gücü modelidir. Eğitim planlamasında kullanılan bu modelde, ekonomik hayatın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme hedefleri temel alınır.[52] İşgörenleri nasıl, hangi yönde, hangi standarda göre yetiştirileceği ve geliştirileceği, İKY politikalarında yer alacak, eğitimlerin ise nasıl gerçekleştirileceği eğitim planlarında gösterilecektir. Belirli bir amaca ulaşmak için, alternatif eylem planları arasında en uygunu seçilir ve yazılı hale getirilir.[53] Bu nedenle, planlamanın temelinde amaçlı hareket etme faaliyetinin olduğunu söylemek mümkündür. Önceden belirlenen standartların hangilerinin gerçekleştiği ya da ne oranda gerçekleştiği yazılı metinlere

---

[50] Adem, **a.g.e.,**s.9

[51] Necdet Serin, **Eğitim Ekonomisi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.77, Ankara, 1979, s.119

[52] Muhsin Hesapçıoğlu, **Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.127, Ankara, 1984**,** s.208

[53] Timur, H., **İş Ölçümü İş Planlaması Verimlilik**, T.O.D.A.İ.E. Yayınları, No.207, Ankara, s.94, 1994

bakılarak planlamanın amacına ne ölçüde ulaştığı tespit edilir. Bu yüzden, planlamanın toplumsal faaliyetlere yol gösteren ve gelişimi denetlemeye yarayan bir çaba olduğu sonucuna varılabilir.[54] Plan bir yandan da nasıl denetleme yapılacağını ve faaliyetin nasıl olacağını da ortaya koymaktadır. Bir başka tanımlama ile planlama, eldeki sınırlı kaynakların, toplum refahının ya da örgütsel verimliliğin arttırılmasında, en az kayıpla kullanmasını sağlamanın anahtarıdır denebilir.[55] Plan hem örgütsel çerçevede verimliliği arttıracak hem de eldeki mevcut kaynakların toplumun refahı arttıracaktır.

Eğitim programı, görevlerin daha iyi yürütülmesinin sağlanması, örgütte verimliliğin arttırılması ve somut yararlar elde edilmesi, işgörenlerin bir üst düzey göreve hazırlanması, işgörenlerin kendilerini geliştirme taleplerinin karşılanması vb. amaçlara ulaşılması için gerçekleştirilir.[56] Eğitim programı, eğitim konularını, eğitim yerini, eğitimi verecek eğitmenleri, eğitim süresini, eğitilecek işgörenleri, eğitim yöntemlerini ve eğitim yardımcı materyalini kapsayabilir. Şu halde yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim plan ve programlarında, eğitimin

- Hangi amaçlar için
- Kimler tarafından
- Kimlerin katılımıyla
- Hangi yöntem ve teknikler kullanılarak
- Nerede
- Ne zaman
- Hangi içerikle

---

[54] Hesapçıoğlu, **a.g.e.**, s.10

[55] Yahya Kemal Kaya, **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, 4.Baskı, Set Ofset Matbaacılık Ltd.Şt., Ankara, 1991, s.259

[56] Doğan Canman, **Türk Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim, Ölçme ve Değerlendirme,** Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1979, s.73

- Ne süreyle,
- Hangi değerleme yöntem ve kriterler kullanılarak

yapılacağı belirlenir.[57] Bu nedenle, eğitim programı, hem eğiticiler hem de eğitilenler açısından tam bir rehber görevi görecektir.

1.3.2. Eğitim Uygulamaları

Eğitim faaliyetlerinin hayata geçirilmesi amacıyla geçmişte olduğu gibi günümüzde de çok farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Yetiştirme ve geliştirme eğitimleri kimi zaman davranışsal bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik olabildiği gibi teknik bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik olarak da gerçekleştirilmektedir. Eğitim uygulamalarının farklılıklar arz etmesinin bir başka önemli nedeni ise kimi eğitimlerin cihaz, teknik sistem kullanımına ihtiyaç duyması ve eğitimlerin bu yüzden işyerinde (iş başında) uygulanmasının gerekliliğidir. Bu nedenle, işletmelerde işgörenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi açısından bakıldığında işbaşı ve işdışı eğitim yöntemleri gibi sınıflama yapmak uygun düşebilir.

1.3.3. Eğitimin Değerlenmesi

Eğitim faaliyetlerinden beklenen faydanın ne kadarına ulaşılabildiğinin tespiti amacıyla yapılan faaliyetler eğitimin değerlenmesidir. Başka bir deyişle, yetiştirme ve geliştirme eğitimi kapsamında tanımlanan standartlar ve kriterlere ne ölçüde ulaşıldığını ortaya koymak amacıyla yapılan ve yürütülen tüm faaliyetlerdir.

Eğitimin değerlenmesi, literatürde fayda-maliyet analizi, yatırımın geri dönüşü başlıkları altında da ele alınmaktadır. Örgütlerde, insan kaynakları yöneticilerinin yönetime katıldıkları ya da aracılık ettikleri en önemli konuların başında eğitimin

[57] Acar, **a.g.e.**, 2005

değerlenmesi gelmektedir.[58] Artık insan kaynakları yöneticileri, örgüt stratejisi ile uyuşmayan eğitim faaliyetleri için kaynak ayrılmasını örgüt üst yönetiminden talep edememektedir. Bu nedenle, insan kaynakları yöneticileri, örgüt stratejilerine ve faaliyetlerine göre çalışacak işgören yetiştirecek yetiştirme ve geliştirme programları tasarlamak zorundadır.

Diğer yandan, yetiştirme ve geliştirme programlarının karşılaştırmalı sonuçları örgütün karar vericilerine veya tepe yönetime sunulmalıdır.[59] İnsan kaynakları yöneticilerinin yapmış oldukları yetiştirme ve geliştirme amaçlı kaynak talebine olumlu yanıt alabilmek için, tepe yönetime, söz konusu kaynak ihtiyacının işgören bilgi, beceri ve deneyimlerinden tutun örgüt stratejileri ile ne derecede uyuştuğu hususlarında bir dizi bilgiler vermelidir. Bu nedenle, insan Kaynakları yöneticileri, örgüt stratejisine uygun biçimde, işgören yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim ihtiyaçlarını tepe yönetime sunmaktadırlar. Bundan sonra, yine insan kaynakları yöneticileri bu eğitim programlarının ne derecede etkili olduğunu ve örgüt stratejilerine ne oranda katkı yaptıklarını ortaya çıkarmak amacıyla değerlendirme faaliyetlerini sürdürmektedir. Yetiştirme ve geliştirme amaçlı yapılan harcamaların sonuçları için, başka deyişle eğitime yapılan yatırımların değerlendirilmesi için, öncelikle örgütsel faaliyetlerin ve örgütsel performansın bilinmesi gerekir. Örgüt performansına ve örgütsel faaliyetlere, eğitimin tek başına yaptığı katkının ortaya konması gerekir. Eğitim amaçlı ayrılan kaynakların ve yapılan yatırımların miktarını tespit etmek kolay olmasına rağmen bu eğitim amacıyla yürütülen bu faaliyetlerin tek başına örgüt performansına katkısını tespit etmek çok kolay bir çalışma değildir. Eğitim amaçlı kaynak ve harcamaların sonuçlarını örgütsel performansın içinden süzerek almak veya izole etmek her zaman kolay olmayabilir. Öte yandan örgütsel performansı etkileyen bir çok iç ve dış faktörden söz etmek mümkündür. Bu

---

[58] Holton, E.F., III, **The flawed four-level evaluation model**, Human Resource Development Quarterly, 7, pp.5-21, III 1996a

[59] Kaufman, R. and Keller, J.M., **Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick**, Human Resource Development Quarterly, 5, pp.371-380, 1994

faktörler, iş görenden kaynaklandığı gibi işgörenin dışında kalan faktörlerden de kaynaklanabilir. Ayrıca, işgören kaynaklı veya örgütsel/çevresel kaynaklı faktörler bir başka deyişle iç ve dış faktörler birbirleri ile de etkileşim halindedir. Şu halde örgütsel performansın eğitimden izole edilmesi gerçekleştirilse bile, bu kez eğitimin etkili olmasını yani eğitimin amacına ulaşmasını sağlayan bireysel, örgütsel, çevresel faktörlerin ortaya konması gerekir. Hemen not etmek gerekir ki, bir eğitim faaliyeti bir işletmede etkili olursa aynı eğitim bireysel, örgütsel ve çevresel faktörlerin farklı olması durumunda bir başka işletmede aynı derecede etkili olmayabilir.

Bazı uygulamacılar, örgütsel performanstan eğitimin izole edilmesinin doğru olmayacağı konusunda fikir birliği içerisindedir.[60] Bilindiği gibi, örgüt stratejileri ile örtüşen yetiştirme geliştirme amaçlı eğitim programları, işgören yetkinliklerini geliştirip performanslarını artırmaktadır. Bu artış da örgütsel performansı artırarak geliştirmektedir.[61] İşgören performansında meydana gelen olumlu artış doğrudan örgüt performansına yansıyacaktır.

Yatırımın geri dönüşü veya yetiştirme-geliştirme eğitimlerinin örgüt performansına ne kadar katkı yaptığı konusunda literatürde bir çok hesaplama/değerlendirme modeli ve bu modellere ilişkin sonuçlar bulunmaktadır. Söz konusu modeller içerisinde yaygın olarak kullanılanlar, Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli, Kaufman'ın Beş Aşamalı Değerlendirme Modeli, Philips'in Beş Aşamalı ROI Modeli (Retun on Investment; Yatırımın Geridönüşü), CIRO Modeli (Context, Input, Reaction, Outcome; İçerik, Girdi, Tepki, Çıktı) , CIPP Modeli (Context, Input, Process, Product; İçerik, Girdi, Süreç, Ürün) ve TIER Modeli (Training Intervention Effectiveness Research; Eğitim Faaliyetinin Etkinliğinin Araştırılması), Eisner Modeli, Stake Modeli ve Scriven Modelidir. Bu tez çalışmasında eğitimin etkinliği araştırılmıştır. Ancak, Bu modellerden ayrı olarak, daha kısa sürede sonuç almak

---

[60] Shelton, S. And Alliger, G., **Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach**, Training and Development, 47, pp.43-46, 1993

[61] Lyau, N. and Pucel, D.J., **Economic return on Training investment at the organizational level**, Performance Improvement Quarterly, 8, pp.68-79, 1995

amacıyla, eğitimin amacına ulaşmasını sağlayan işgörenden kaynaklanan faktörler ile işgörenden bağımsız oluşan örgütsel/çevresel faktörler dikkate alınmıştır.

1.4. Eğitim Yöntemleri

İşgören eğitimleri genel olarak iş dışında ya da iş başında gerçekleştirilir. İşin özelliğine göre yöntem belirlenir. Örneğin alet, cihaz ve sistem şeklindeki donanımları gerektiren eğitimler iş başında gerçekleştirilir. Buna karşın, alet, cihaz ve sistem benzeri donanımlar gerektirmeden yapılabilecek eğitimler ise işdışında kolaylıkla gerçekleştirilmektedir.

1.4.1. İş Dışı Eğitim Yöntemleri

Eğitim kişilerin işyerlerinin dışında yapılır, işyeri deyimi kişinin hukuken bağlı bulunduğu kurumu değil, çalıştığı fiziki alanı veya yeri anlatır. İşin dışında gerçekleşen bu eğitim yöntemlerinde eğitilenden üretim yapması ya da çalışması beklenmez. Eğitim teorik ve uygulamalı olarak işin basite indirgenmiş araç ve gereçlerle yapılmasıdır.

İşdışında eğitim denildiğinde çoğu zaman yanlış anlaşılabilmektedir. İşdışında deyimi yalnız işletme dışında değil işletme içinde düzenlenen eğitim programlarını da içine alır. İşdışı denmesinin nedeni bu tür eğitimlerin günlük işlerin yani mesainin dışında yapılmasıdır.

1.4.1.1. Anlatım Yöntemi

Takrir yöntemi ya da düz anlatım yöntemi olarak da adlandırılan anlatım yöntemi, yetkili bir kimsenin bir konuyu geniş bir dinleyici grubuna anlatmasıdır. En eski öğretim yöntemlerinden biridir ve genelde kuramsal konularda gerçekleştirilir. Anlatma bir eğiticinin konuya ilişkin bilgileri, karşısında oturan dinleyenlere iletmesi biçiminde gerçekleşir. Başka bir deyişle bu yöntemde, eğitimci bilgilerini, pasif bir şekilde otururak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde iletmektedir.[62] Anlatım yönteminde eğiticinin konu hakkındaki bilgisinin çok yeterli olması ve bunu doğru

[62] Küçükahmet, **a.g..e,** s.54-55.

biçimde aktarması gerekmektedir. Açık bir ses tonu, ses tonundaki değişiklikler, yerinde ve zamanında jest ve mimikler dinleyenler üzerinde çok etkileyici olmaktadır. Dinleyenlerin pasif durumdan kurtarmak için derste uygulanacak anlatma karşılıklı konuşma biçiminde olmalıdır. Çünkü uzun konuşmalar katılımcıların dikkatlerinin dağılmasına neden olur. Bu yöntem için grubun büyüklüğünün 20'den fazla olması tavsiye edilmektedir. Bu anlatılanlara dikkat edildiğinde, uzun ve teorik konuların anlatımında anlatım yöntemi çok faydalı olabilir.[63] Bu yöntemin avantajları; aynı anda çok kişiye eğitim verilebilir, konu bir bütün içinde sırasıyla aktarılabilir, katılımcıların önceden hazırlık yapmalarına gerek yoktur, çeşitli eğitim araçlarının kullanımına fırsat verir, işletme dışından uzman bulunması mümkündür. Dezavantajları ise, eğitilenlerin eğitime katılımı azdır, bir okul havası verdiğinden sıkıcı olabilir. Eğitim eğiticinin bilgisi ve anlatma yeteneğiyle bire bir ilgilidir bu nedenle eğiticinin konusunda uzman olması gerekmektedir. Yönteme gelen en büyük eleştiri, dinleyenlerin pasif konumda sadece dinliyor olması ve eğitimin etkinliğinin eğiticiye bağlı olmasıdır. Katılımcıların seviyesine göre konular işlenmeyebilir, eğitimin dinleyenler tarafından çabuk unutulma olasılığı fazladır.

1.4.1.2. Örnek Olay

Bu yöntemin amacı, kararların nasıl alınması gerektiğini, bunların nasıl uygulanıldığını, sorunların nasıl ele alınıp çözüldüğünü anlatan bilgilerin paylaşımı ve öğrenilmesini kolaylaştırmaktır. Bu incelemeler tartışmalarla gelişir ve sonucunda katılımcıların bilinçli düşünme, etkili karar alma ve çözüm bulma konularında beceri kazandırılmaları hedeflenmektedir. Bu çalışmada bir grup lideri vardır, incelemelere ve tartışmalar yön verir. Bir örnek olay çalışmasında üç temel soru vardır: Sorun nedir? Aranan şey nedir? Çözüm yolları nelerdir? Örnek olay metni 40-50 sayfa olabilmektedir. Genellikle sorun mantıklı bir sıra içinde verilmez. Doğru yanıt belli değildir. Cevabı eğitime katılan grup belirlemektedir. Örnek

[63] Savaş Büyükkaragöz ve Cuma Çivi, **Genel Öğretim Metotları**, İstanbul: 1996, s.75.

olayın çözümünde en iyi sonuç, ortak aklın ulaşacağı en doğru çözüme ulaşmaktır.[64] Bu yöntemin dezavantajları da olabilmektedir. Çok iyi hazırlanamamış olması olasılığı başarısızlık getirebilir. Tartışmaları yönetecek yeterli bilgiye ve deneyime sahip bilgili bir grup lideri bulmak zordur. Bu konulara dikkat edilmezse eğitimin etkinliği sağlanamayabilir.[65] Eğitimin etkin bir biçimde gerçekleşmesi tartışmaları yürütecek kişiye büyük ölçüde bağlıdır. Bu nedenle, bu yöntemin uygulanması her zaman kolaylıkla gerçekleşmeyebilir.

1.4.1.3. İşletme Oyunları

Bu yöntemde eğitime katılan her üyeye hayali bir şirketin temsilcisi rolü verilerek ortaya atılan sorunla ilgili şirkete ilişkin bilgi ve belgeler doğrultusunda kararlar almaları ve kendi aralarında şirket adına ilişki kurmaları istenir. Böylelikle katılanlar gerçek iş yaşamına ve çevre ilişkilerine varsayımlara dayanarak alıştırılır. Ancak bu yöntemin oldukça pahalıya mal olması, varsayımlara göre alınan kararların gerçek iş yaşamına her zaman uygun düşmemesi ve sadece üst düzeydeki yönetici personelin yetişmesinde kullanılabilir olması yöntemin sınırlarını ve yetersizliklerini belirler.[66] İşletme oyunları, çok pahalı olması ve sadece üst düzey yöneticiliğe aday kişilere dönük olması nedeniyle, çok sık başvurulan bir eğitim yöntemi değildir.

1.4.1.4. Rol Oynama

Rol oynama yöntemi daha çok yönetim geliştirme alanında kullanılan bir eğitim tekniğidir. Yöntem, eğitim alan kişilerin farklı durumlarda ve pozisyonlarda davranışa zorlayan bir uygulamadır.[67] Bu yöntemde genelde işletmede ortaya çıkabilecek bir sorunun olasılığı senaryo haline getirilir. Katılımcılardan, gerçekte bu sorunun çözümünü işletmenin yöneticileriymiş gibi çözmeleri istenir. Bunun

---

[64] Doğan Canman, **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1995, s.103.

[65] Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.160.

[66] Zeyyat Sabuncuoğlu, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi, 2000, s.129.

[67] William B. Werther, JR. and Keith Davis, **Human Resources and Personel Management**, McGraw-Hill International Edition, 4th Edition, 1993, s.319.

içinde hazırlanan senaryo plan herkese önceden açıklanır. Roller dağıtılarak herkesin çözüm üretmesi istenir. Daha sonra grup, oyuncuların tutum ve eylemlerini değerlendirirler. Grup lideri, gereken noktaları hatırlatır, yorum ve sonuçları özetler.

Rol oynama yöntemi katılanların ilgisini canlı tutar. Yapıcı olduğu kadar ilgi çekicidir ve katılanlar eğitim aldıkları gibi eğlenme fırsatı da yaratmaktadır. Yöntem, katılanların kendi yeteneklerini iyileştirmelerine ve diğerlerinin sorunlarını anlamalarına ve çözüm getirmelerine yardımcı olabilmektedir. Böyle bir eğitim, aynı zamanda onların diğerlerinin sorunları hakkında onlara nasıl öğüt vereceklerini ve başkalarının işbirliğini nasıl kazanacaklarını öğrenmelerine yardım edecek biçimde yürütülmelidir. Bu nedenle, rol oynama, yöneticilere ve hatta çalışanlara iyi ilişkilerin temellerini tanıtmak için bir fırsat yaratabilir. Bu ilkeleri uygulayarak becerilerini geliştirmek için bir uygulama alanı yaratması bakımından etkili bir yöntem olabilmektedir. Birebir ilişki ve yakın işbirliği sağlaması yöntemin avantajlarıdır.

Yönteme gelen eleştiriler ise şunlardır; rol oynama yöntemi gerçek hayatı yansıtmamaktadır. Kişiler eğitim sırasında rol yapacaklardır. Gerçek iş yaşamının koşulları ve çıkar ilişkileri rollere yansıtılmadığından verilen kararlar ve düşünceler gerçeği, tam olarak ifade etmez eleştirisi gelmektedir.[68] Rol oynama yönetimi katılımcılara, iş yaşamında sorun çözme ve karar verme ile ilgili deneyim kazanma imkanı vermektedir. Bu deneyimi gerçekleştirirken beşeri ilişkilerinde gelişimine katkıda bulunmaktadır.

1.4.1.5. Uzaktan Öğrenme

Uzaktan eğitim (e-learning) uygulama kapsamı geniş olan elektronik ortamdaki öğrenme şeklidir. Uzaktan eğitim bir şirketin kurum içi teknolojik altyapısını kullanarak verdiği eğitim programlarından, internet üzerinden gerçekleştirdiği satış amaçlı bilgilendirme aktivitelerine kadar farklı şekiller alabilir. Uzaktan eğitim, geleneksel sınıf eğitiminin en iyi yanlarını teknoloji ile birleştirerek öğrenme ve bilgi

[68] Sabuncuoğlu, **a.g.e.,** s.160.

transfer hızına ivme kazandırmıştır. Ayrıca eğitimin gerçekleşme saatleri, eğitim yerinin seçimi ve eğitim yöntemleri ve araçları eğitilen tarafından esnek bir biçimde seçilebilmektedir.

Uzaktan eğitim (uydu, video canlı veya banttan), bilgisayar teknolojileri (internet, intranet, CD-ROM) aracılığı ile eğitim verilmesine olanak sağlamaktadır.

Yapılan bir çalışmada, bir işletmenin teknik personeline şirket bilgisayar ağı üzerinden bir test uygulanmıştır. Bu kişilerin %65'inin daha önce internet tecrübesi olmamasına rağmen, test sonuçlarının sınıf ortamında yapılan testlerden, pek çok kritere göre farklı olmadığı görülmüştür. Bu grubun %75 gibi bir çoğunluğu işe bilgisayar ağı üzerinden test almayı tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Testi yürüten eğitimciler, internet ortamında test hazırlamanın az da olsa zaman kazandırdığını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre, internet ortamında ölçme ve değerlendirme işleminin, gerçek sınıf ortamında yapılan testlere göre %80'in üzerinde maliyet tasarrufu sağladığı anlaşılmıştır.[69] Klasik sınıf eğitimlerinde eğitim alacak kişiler eğitimi veren kişiye ulaşmaları gerekirken, uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim, teknolojik araçlar sayesinde eğitim alacak kişiye ulaşmaktadır. Bu nedenle hem ucuz hem de esnek çalışma ortamı sağlaması bu yöntemin avantajlarıdır.

1.4.1.6. Simülasyon

Simülasyon eğitimleri iki farklı şekilde yapılabilir:[70] Birinci tip simülasyon eğitimi mekanik simülatörler ile yapılandır. Bu mekanik sistem sayesinde işgören işyeri çalışması benzeri bir çalışma yapar bu da ileride yapacağı iş performansında iyi bir ön hazırlık sağlar. Örneğin araba kullanmayı öğretecek araba simülatörü ya da uçuş becerisi kazandıracak uçuş simülatörleri bu tip eğitim verirler. İkinci tip simülasyon ise bilgisayar yardımıyla yapılandır. Eğitim, yetiştirme ve geliştirme programına

---

[69] Ahmet Murat Hançer, **Kurumsal Uzaktan Eğitim ve Ölçme-Değerlendirme Sistemleri**, Human Resources Dergisi, Mayıs 2002, s.35.

[70] Werther ve Davis, **a.g.e.**, s.321.

alınan işgören, bilgisayar ortamında oyunlar oynayarak karar verme sürecinde birtakım beceriler kazanır.

1.4.1.7. Kendi Kendine Çalışma ve Programlı Öğrenme

Bu yöntem sayesinde, dikkatli seçilmiş eğitim materyalini elde eden işgören, kendi kendine çalışarak istenen bilgi düzeyine ulaşabilir. Bir program dahilinde işgörenlere gönderilecek eğitim materyalinin etkinliği, yine düzenli bir şekilde işgörenlere yöneltilecek sorular ve alınacak cevaplarla işgörenin bilgi düzeyi takip ve kontrol edilebilir.[71] İşgörenlerin çalıştığı işletme, coğrafi olarak dağınıklık gösteriyorsa bu tip eğitim programlarının faydalı olabileceği söylenebilir.

1.4.1.8. Grup Tartışması Yöntemi

Grupla tartışma yönteminin çok değişik şekilleri vardır. Bunlardan en yaygın olarak kullanılanları, büyük grup tartışması, münazara, panel, proje çalışması, vızıltı grupları, fikir taraması, forum ve seminerdir.[72] Grup tartışması yöntemi, işgörenlerin bir konu ya da sorunlar üzerinde birlikte konuşarak mümkün olan çözüm yollarını birlikte aramaları üzerine kurulmuş bir eğitim yöntemidir.

1.4.1.9. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi, eğitimcinin, işgörenleri belli bir çerçevede tutmak ve hazırlamak amacıyla, onlara belli bir sıra dahilinde soru sorması ve bunların cevaplarını alması esasına dayanmaktadır. Soru-cevap yöntemi daha çok, hatırlama, yargılama, değerlendirme ve yaratıcı düşünce gibi düşünme etkinliklerinde kullanılmaktadır.[73] Doğal olarak, bu yöntemde, eğitimcinin ve eğitilenin soracağı sorular büyük önem arz etmektedir.

---

[71] Werther ve Davis, **a.g.e.**, s.322.

[72] Küçükahmet, **a.g.e.**, s.72-73.

[73] Küçükahmet, **a.g.e.**, s.57-60.

1.4.2. İşbaşı Eğitim Yöntemleri

İşbaşı eğitimi, işe fiilen başlamış personele günlük çalışma saatleri içinde ve işin fiilen yapıldığı yerde bireysel veya grup olarak verilen eğitimdir. Bu nedenle, işletmelerde işbaşı eğitimleri, işgörenlerin çalışmasını aksatmadan bir başka deyişle yapmakta olduğu işi bırakmadan eğitilmesini sağlar. Deneyim kazanmış çalışanların bu tip eğitimlerde çok etkili kullanıldığı bilinmektedir.

Yönlendirme, iş rotasyonu, geçiş eğitimi ve çıraklık eğitimi işbaşı eğitim türlerine örnek olarak gösterilebilir.[74] İşletmeler, uygulamada bu yöntemlere çok sık başvurmaktadır.

İşbaşı eğitimleri genel olarak dört aşamada gerçekleştirilmektedir:[75] (1) İşbaşı eğitime personelin hazırlanması, (2) Yapılacak işlerin gösterilmesi, (3) Gösterilen işin bizzat kişiye yaptırılması, (4) Kişilere yaptırılan eğitimlerin eğiticiler tarafından izlenmesidir.

1.4.2.1. Yönlendirme

Yönlendirme eğitiminde, astların öğrenmesi amire bağlıdır; buna göre üstün görevi asta danışmanlık ve rehberlik etmektir. Amirin astından en verimli şekilde yararlanabilmesi için onun zayıf olduğu yönleri giderebilmesi, yeni bilgiler edinmesine ve yeteneklerini geliştirmesine uygun bir ortam yaratması gerekir.[76] Ast, görevini yerine getirirken karşılaştığı sorunları çekinmeden üstüne sorabilmelidir. Fakat burada üst her şeyi kendi denetimine almaması, astının da bazı fikirlerini söylemesine yeniliklerinin ortaya çıkması için fırsat vermelidir.[77] Bu nedenlerden dolayı, yönlendirme eğitim yöntemi, işletmelerin uygulamada kullandıkları en yaygın eğitim ve geliştirme yöntemidir.

---

[74] Halil Can, Ahmet Akgün ve Şahin Kavuncubaşı, **Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4.Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001, s.194-195.

[75] Halil Can vd., **a.g.e.**, s.198-199.

[76] Sinan Artan, **Personel Yönetimi**, İstanbul, Gül Basım, 1989, s.82.

[77] Sabuncuoğlu, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, s.14.

1.4.2.2. İş Değiştirme (İş Rotasyonu)

İş rotasyonu olarak da adlandırılan bu yöntem, oldukça etkili bir yöntemdir. Eğitilenin yetişmesi amacıyla belirli sürelerle çeşitli işlerde çalışması ile gerçekleşir. Amaç, ileriye yönelik olarak önemli üst görevleri yakından tanımasını sağlamak, teknik ve yönetsel yeteneklerini geliştirmektir.[78] Bu nedenle, iş rotasyonu, genellikle alt kademe yöneticilerinin geliştirilmesi ve yetiştirilmesinde kullanılan bir yöntemdir.

Alt kademe yöneticilerini bir üst göreve hazırlamak amacıyla gerçekleştirilen iş rotasyonu, söz konusu kişilerin etkili görev yapması sırasında ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve deneyimleri kapsayacak şekilde tasarlanır.[79] İş rotasyonu yöntemi aynı zamanda çalışanların psikolojik sorunları için de bir çözüm oluşturabilmektedir. Bu özelliği ile otomasyonda tek düze çalışan işgörenlerin iş yaşamı renklenebilmektedir. Çalışanların birden fazla iş yapmalarının pek çok potansiyel faydası vardır. Yeni bir iş öğrenmek çalışan için eğlenceli ve keyifli olabilecektir. Bu nedenle işteki monotonluk azalarak, iş tatmini artabilecektir.[80] Bu yöntem sayesinde hem işgören geliştirilecek hem de işgörenin hep aynı işi yapmaktan dolayı karşı karşıya kaldığı monotonluk yok edilmiş olacaktır.

İşçilerin iş değişikliği yoluyla birden fazla iş öğrenerek bu işleri yapabilmelerine çapraz eğitim denilmektedir. Çalışanlara değişik işler yaptırmanın motivasyon üzerindeki etkileri yanında başka faydaları da vardır. Yeni işe adaptasyonu kolaylaştırmak için iş süreçlerinin çok kolay tarif edilebilir hale getirilmesi gerekir. İkinci fayda ise, işi yeni yapmaya başlayan kişilerin, deneyimli çalışanların iş sürecindeki göremediği aksaklıkları görebilmelerim sağlamasıdır.

Çok beceriklilik ve iş garantisinin de bir teminatı olmaktadır. Birden çok becerisi olan çalışanın iş garantisi daha çok olacaktır. Bu çift yönlü bir fayda da

---

[78] Ömer Faruk Akyüz, **Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.81.

[79] Dursun Bingöl, **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Beta Basım Yayım, İstanbul, 1998, s.218

[80] Sabuncuoğlu, **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetsel Teknikler**, s.149.

sağlamaktadır, işveren yönünden ise, çok yönlü çalışanlarım daha kolay elinde tutabilmesini sağlayan bir yöntemdir.

Rotasyon, bazı uzmanlık dalları için çok uygun olmayabilir, çünkü herkes belli bir uzmanlık dalında kendini geliştirmek isteyebilir. Bu durumda kısa süreli rotasyon daha uygun olur.[81] Ancak bu yöntemin de bazı dezavantajları bulunmaktadır. Eğitilen çalışan belli bir süre sonra tekrar işine geri döneceğini düşünerek, yeni işe karşı ilgisiz kalabilir. Öte yandan çalışan işe ilgi gösterse de yöneticileri öğrendiği işi yapmasına izin vermeyerek kişinin hevesini kırabilmektedir. Ayrıca kişinin kısa sürede başka bir işe ve iş ortamına alışması oldukça güç olabilir ve çalışanın yeni işi öğrenme süresiyle doğru orantılı olarak işyeri verimliliğinde düşme olabilir.

1.4.2.3. Staj Yoluyla Eğitim

İşletmeler, kendi çalışanlarına, eğitim programlarında çoğu kez yer alan ve çeşitli dallarda ve yerlerde staj yoluyla verilen eğitim imkanları tanırlar. Staj, ileride üstlenecekleri görevlere ilişkin çalışma ortamlarını, çalışma koşullarını ve görevlerini çalışanlara tanıtmaktır.

İşletme bünyesindeki değişikliklere kısa sürede uyum yeteneği kazandırma ve mesleki sorumluluk taşımayı öğretmek amacıyla yaptırılır.[82] Staj eğitimi, endüstriye yeni katılan veya katılacak olan genç işgörenlere hem işbaşında, hem de iş dışında verilen bir eğitim sistemidir.

Bu eğitim sistemine göre, beceri gerektiren bir meslekte işin uygulamalı ve kavramsal yönleri, bilgi verme ve deneyim kazandırma yoluyla öğretilir.[83] Gerçekte, staj etkili bir eğitim tekniğidir. Çalışan adaylarının işe başlamadan önce ilerideki işlere benzer işlerin nasıl yapılacağını öğrenmelerini sağlar. Bu da kişide moral ve motivasyon sağlar.

---

[81] Canman, **a.g.e.**, s.99.

[82] Akyüz, **a.g.e.**, s.80.

[83] Dursun Bingöl, **Personel Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları, 1996, s.189.

Staj ile eğitimde dikkat edilmesi gereken yönler vardır. Pratik yapma imkanı tanınmalıdır. Uygulama çalışmalarının teorik bilgilerle birlikte verilmesi de önemlidir. Stajyerle yakından ilgilenilmeli, hataları varsa dikkatle uyarılmalıdır.[84] Bu yolla staj eğitimi etkili uygulanmış olur ve belenen yararlar sağlanmış olur.

1.4.2.4. Oryantasyon Eğitimi

Oryantasyon eğitimi, çalışma yaşamına ilk kez katılanlara ve işletmelerde yerleri değişen personele uygulanan eğitimdir. Diğer bir ifade ile işletmeye yeni giren ya da bölüm değiştiren çalışanlara işe başlama öncesi ve işe girilen ilk günlerde uygulanan ilk eğitim çabalarıdır.

İşe yeni başlayan kişi, işyeri ve çevresi hakkında hiçbir şey bilmemektedir. İçinde olduğu durum gerginlik yaratabilir, iyi hazırlanmış etkin bir eğitim programı ile yeni çalışana destek olunur ve kaygılarını en az düzeye indirilebilir.[85] Yeni işin gereği olarak, oryantasyon eğitimine alınan işgörene, yeni bilgilerin aktarılması, düşünsel ve bedensel becerilerin kazandırılması sağlanmış olur.

Oryantasyon eğitiminin işe alınan kişi açısından amaçları: (1) İşe yeni alınan personeli işe alıştırmak, kendine güven kazanmasını sağlamak; (2) işyerine bağlılığının ve verimliliğinin arttırılması, çalışana rahat bir ortam hazırlamak ve bunu hissettirmek; işletme açısından ise (1) işgücü-devir hızını düşürmek ve işletme karlılığım arttırmak (2) çalışana sorumlulukların bildirilmesi ve (3) ileride oluşacak gereksiz zaman kaybına yönelik sorunları ortadan kaldırmak olarak sıralanabilir.

Oryantasyon eğitimi, bireye işletme tarafından değer verildiği izlenimi verdiği için, bireyin iş motivasyonunu dolayısıyla verimliliğini hızla arttırmaktadır. Çalışan verimliliğinin artmasıyla birlikte, işletme verimliliğinin de artışı söz konusu olmaktadır.

---

[84] Sabuncuoğlu, **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetsel Teknikler**, s.149.

[85] Aynur Ataklı, **Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi ve Önemi**, Verimlilik Dergisi, Sayı 3, 1992, s.10.

Yapılacak olan oryantasyon eğitimi çeşitli şekillerde gerçekleştirilebilir. Bunlar: örgütü tanıtıcı yayınlar, işletme gezileri, üstler yada bu konuda çalışan uzmanlarca yürütülecek bireysel görüşmeler (mülakatlar), iş başında eğitim gibi yöntemlerdir. Birden fazla yöntem aynı anda kullanılabilir.[86] Birden fazla yöntem biçiminde gerçekleşen oryantasyon eğitimi, işgöreni kısa sürede işe alıştırır, moral motivasyonunu arttırır, gereksiz zaman kayıplarını ortadan kaldırır, işgörene kıymet verildiği hissi yaratır, örgüt performansını artırır.

Bir oryantasyon eğitim programının içeriği işletme tarihi, politikaları, faaliyet alanı, ürünleri ya da hizmetleri, organizasyon şeması, işletmenin personele karşı sorumluluğu, çalışanın işletmeye karşı sorumlulukları, ücret ve ödemeler, sosyal haklar, sağlık hizmetlerinden yararlanma, işçi sağlığı ve iş güvenliği, eğitim imkanları ve işletmedeki diğer işlerin tanıtımı vb. konuları kapsamalıdır.

Sonuç olarak, oryantasyon eğitimi, işletmede çalışanlara uygulanan ilk eğitim programıdır. Bu yönüyle, çalışan ve dolayısıyla işletme verimliliğinin arttırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Üretim tekniklerinde yaşanan hızlı değişim, işletmelerin daha fazla eğitime önem verme, daha fazla bilgiye ve daha fazla gelişmeye yatırım yapma ihtiyaçlarını ön plana çıkarmıştır. Çünkü rekabette üstünlüğün sırrı olarak kabul edilen “insan kaynağı” kavramının altındaki gerçek, onun etkin ve verimli kullanılmasıdır. Bu noktada, işgücü verimliliğinin arttırılmasında oryantasyon eğitimi etkili bir yönetim uygulaması olarak görülmektedir. Bu düşünceden hareketle eğitimi uygulayan işletmelerin, rekabette önemli bir avantaj elde edecekleri yadsınamayacak bir gerçek olarak bilinmektedir. Dolayısıyla işletmelerin, yönetim politikalarını oluştururken, insan kaynağının etkin kullanımına yönelik bu yöntemlere başvurmaları gerekmektedir.

[86] Ataklı, **a.g.e.**, s.11.

2. BÖLÜM

EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

2.1. Eğitimin Etkinliği ve Değerlendirilmesi

İşletme yönetiminde etkinlik, işletmenin amaçlarını gerçekleştirebilmek için yürüttüğü faaliyetlerin sonuçlarının arzu edileni sağlamasını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında etkinlik, doğal olarak sonuçlarla ya da çıktılarla ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinlik, "bir işletmenin amaçlarını gerçekleştirme derecesi" olarak tanımlanabilir. Buna göre etkinlik, işleri doğru yapmak değil, doğru işlerin yapılmasıdır. Bu bağlamda, işletmeler doğru işleri gerçekleştirdikleri oranda etkindirler.[87] Eğitimin etkinliği, eğitimde güdülen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını gösteren bir kavram olarak tanımlanabilir. Değerlendirme, amaçlanan ile gerçekleşen karşılaştırılarak bir yargıya varma sürecini ifade eder. Eğitimin değerlendirilmesinde de eğitimde ulaşılmak istenen amaçlara ne oranda yaklaşıldığına/ulaşıldığına ilişkin ölçüm/tespit yapılır ve bir yargıya ulaşılır. Bu bakımdan eğitimin değerlendirilmesi ile eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi sıkça birbirlerinin yerine kullanılır. Eğitimin etkinliği, ileriki bölümlerde ele alınan bazı modellerde de ifade edildiği gibi; eğitim sürecinin değişik aşamalarına ait amaçlara bağlı olarak değerlendirilebilir. Buna göre; eğitimin etkinliği, eğitim programlarında eğitilenlerin ilgili konuları ne ölçüde öğrendiklerini belirleme amacıyla yapılan öğrenmenin ölçülmesi/değerlendirilmesi açısından da ele alınabilir. Şu halde, eğitimin etkinliği, en geniş anlamda, eğitimle ilgili çeşitli aşama veya düzeylerde belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını kapsar. Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi; (1) tepki, (2) öğrenme, (3) davranış ve (4) sonuçlarla ilgili olarak

[87] Ömer Dinçer ve Yahya Fidan, **İşletme Yönetimine Giriş**, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul: 1997, s.54.

ele alınabilir. Örneğin; öğrenmeyle ilgili olarak, eğitimin etkinliği, planlanan öğrenme amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığının belirlenmesiyle ilgilidir. Bu çalışmada da, "eğitimin etkinliği", incelenen eğitim programı sonucunda gerçekleşen öğrenme düzeyi ile ilgili olarak ele alınmıştır.

Eğitim alanında etkinlik, eğitim talebinde bulunan potansiyel kitlenin eğitim hizmetini, onların ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte sunmaktır. Eğitim kurumunun bunu diğer kurumlardan daha az maliyetle yapması durumunda ise maliyet etkinliği sağlanmış olacaktır.

İşletmelerde girişilen eğitim faaliyetlerinde çeşitli açılardan ulaşılmak istenen etkinlik amaçları vardır. Bu nedenle eğitim faaliyetlerine başlarken ve bu maliyetler sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflerin önceden belirlenmesi ve eğitim faaliyetleri sonucunda bu hedeflere ne kadar ulaşıldığının bilinmesi gerekmektedir. Eğitimin etkinlik derecesini belirlemek için verilen eğitimin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin değerlendirilmesi, eğitim alan işgörenlerin, eğitim öncesi ve sonrası performanslarının karşılaştırılması amacıyla yapılan sistematik bir çalışmayı ifade eder.[88] Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi açısından işletmelerde etkin bir performans değerlendirme sisteminin bulunması önemli yararlar sağlar.

Eğitimin değerlendirmesi ile eğitimin amaçlara ulaşma durumu ve sarf edilen çaba ile paranın israf edilip edilmediği saptanmaya çalışılmaktadır. Başka deyişle değerlendirme, planlı faaliyetin sonunda önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varılmasını sağlamaktır. Adal yaptığı çalışmada, değerlendirme sürecini, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma olarak tanımlamıştır. Güvenilir bir değerlendirme için yargıların dayandığı değerleri açıklıkla ve doğru olarak ortaya koyan kriterler doğrultusunda yapılan bir ölçüm sonunda, bir karar ortaya çıkar ve değerlendirme süreci tamamlanmış olur.[89] Başka bir deyişle, sonuçların doğru ve

---

[88] F.Wayne Cascio, **Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits**, Third Edition, McGraw Hill, New York: 1992, s.253.

[89] Zeki Adal, **a.g.e**, s.34.

geçerli olması gerekir. Seçilen kriterlerin kabul edilebilir olması gerekir. Değerlendirmenin ikinci aşaması ise bu sayısal ölçümlerin yorumlanmasıdır.

Değerlendirme iki yönden önemlidir: Birincisi, kendisini izleyecek benzer faaliyetlerin daha başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olması; ikinci ise eğitsel faaliyetlerle bu faaliyetler sonucu gerçekleştirilecek amaçlar arasındaki uygunluk derecesinin saptanmasını sağlamasıdır.[90] Eğitimde amaçlara ulaşma derecesi, insanların davranışlarındaki değişmenin yönünde ve miktarında bulunabilir. Bu nedenle değerlendirme yapmak için ilk defa insan davranışlarında meydana getirilmesi istenilen değişmenin saptanması gerekir. Eğitimde her amaç, birey davranışında istenilen bir veya daha fazla değişiklik olarak belirlendikten sonra ölçülmesinde kullanılacak kıstas ve kriter kabul edilebilecek ölçütler saptanır. Bu ölçütlere göre, tespit edilen değişme arasında bir karşılaştırma yapılır.

Öğrenim yaşantılarının yeterli olan kısımları amaçların gerçekleştiğini, yetersiz olanların da amaçlara hizmet etmediğini belirtir. Yetersizliği görülen kısımların, beklenilen yaşantılar ve dolayısıyla davranış değişikliği meydana getirebilecek şekilde eğitim sürecinin onarılmasını ve geliştirmesini gerektirir. Değerlendirme bu hizmetlerinden dolayı, eğitimin her safhası ile ilgili, onarıcı ve tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilir.

Eğitim faaliyetlerinin etkinliğini değerlendirmeyi zorunlu kılan nedenler;

- Eğitim yatırımının değerlendirilmesi gerekliliği
- Eğitim amaç ve hedeflerine ulaşılıp ulaşılamadığı
- Eğitim programlarının geliştirilmesi veya yenilenmesi şeklinde sıralanabilir.

Öncelikle eğitim giderleri yatırım harcaması niteliğinde olduğundan, her yatırım sonucunu olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya koymak bir zorunluluk olmaktadır. Ayrıca yapılan yanlışlıklar ve aksayan yönler sonuçları tespit etmekle ortaya

---

[90] Kalkandelen, A.H. **a.g.e.,** s.98.

çıkarılır, bunların düzeltilmesi ve giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına imkan yaratılmış olunur. Bunun yanında, değerlendirme işleminden elde edilecek bilgiler, eğitim önceliklerin tespit edilmesinde ve amaç sorunun belirlenmesinde güvenilir bir kaynak oluşturmaktadır.

Çoğu işletmelerde üst yönetim genelde eğitimin faydasına inanmamaktadır. Bu kısır düşüncenin nedeni, kısmen eğitim departmanlarının amaçlara ulaşmak için eğitim programlarının değerini yönetime tam olarak anlatamamalarıdır. Başka deyişle eğitimin etkinliğini gösterememeleridir.[91] Eğitimin işletme verimliliğine katkısı, işgören düzeyinde ne ölçüde bilgi ve beceri kazandıracağı, işgören moral motivasyonuna ne katkı yapacağı, işgücü devrine ve işgören devamsızlığına yapacağı katkıların açık ve net olarak ortaya konması gerekir.

2.2. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Yöntemler

Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ifade etmektir.[92] Ölçme sonucunda ulaştığımız değerler kendi başlarına hiçbir şey ifade etmezler. Genel olarak ölçme kavramı "eğitsel faaliyetlerin doğal sonucu olarak kişilerin bilgi, beceri ve davranışlarında oluşan değişikleri belirli ölçütlere göre belirlenmesi"dir.[93] Buna göre eğitimin etkinliğinin ölçümünde kullanılan 3 temel yöntemden bahsetmek mümkündür: (1) Test-tekrar test, (2) önceki sonraki performans ve (3) deney kontrol grubu yöntemleri.

2.2.1. Test-Tekrar Test Yöntemi

Bu yöntemde, eğitime katılanlara, programa başlamadan önce bir test uygulanmakta, eğitim programı tamamlandıktan sonra aynı test tekrar yapılmaktadır. Yöntemdeki zorluk, test sonuçlarındaki olumlu artışın, performansa yansıdığını doğrulamaya çalışmak ve iki test arasındaki farkların ne ölçüde eğitime bağlı olduğunu

---

[91] Murat Sedat, "İşletmelerde Personel Eğitiminde Temel İlkeler", **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretim Dergisi**, Sayı 43, Kasım 1993: s.70

[92] Hasan Yılmaz, **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 3.Baskı, Konya, 1998, s.3.

[93] Adal, **a.g.e.**, s.34.

saptamaktadır.[94] Bir başka deyişle, test sonuçları arasındaki farkın artmış olması tek başına bir şey ifade etmeyebilir. Bu artış miktarının, eğitimin sonucu olarak gerçekleştiğinin ortaya konması gerekir.

2.2.2. Önceki Sonraki Performans

Test-tekrar yönteminde yanılma olasılığının yüksek olmasına karşılık, bu sakıncayı gidermek için önceki ve sonraki (ilk ve son) performans yöntemi geliştirilmiştir. Yöntemde her katılımcının eğitim öncesi performansı, performans değerleme yöntemleriyle değerlendirilir. Bundan sonra eğitim programı uygulanır ve program tamamlanınca, katılımcıların performansı tekrar ölçülür.[95] Eğitim öncesi işgören performansına göre aynı işgörenin eğitim sonrası performansındaki artış eğitimin etkinliği hakkında bilgiler verecektir.

2.2.3. Deney Kontrol Grubu

Bu yöntemde, eğitime tabi tutulacak personelin (deney grubu) yanı sıra, benzer işi yapan ve benzer niteliklere sahip personelden oluşan bir grup da (kontrol grubu) eğitim faaliyetlerini değerlemede kullanılır. Kontrol grubuna dahil olan personel eğitimden geçmezler. Yalnızca deney grubundakiler eğitim alır. Eğitim öncesinde, her iki grupta da yer alan personel beceri, zeka, öğrenme yetenekleri ve işte gösterdikleri performanslar açısından değerlendirilirler ve karşılaştırılırlar. Eğitim sonrasında da aynı işlem yinelenir. Eğer eğitim gerçekten etkili olmuşsa, deney grubundaki iş görenlerin performanslarındaki artışın, diğer gruptakilerden daha çok artması beklenir.[96] Bu yöntem en çok kullanılan ve en etkili ölçme yeteneğine sahip olan bir eğitim değerleme yöntemidir.

---

[94] David De Cenzo ve Stephen Robbins, **Personnel Human Resource Management**, Third Edition, Prentice Hall, New Jersey: 1988, s.265.

[95] De Cenzo ve Robbins, **a.g.e.,** s.265.

[96] De Cenzo ve Robbins, **a.g.e.,** s.265.

2.3. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Değerlendirme Türleri

Değerlendirme ölçmeden daha geniş bir anlam içerir. Ölçme sadece bir şeyin miktarı hakkında bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen miktar ve cinsten olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Buna göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecini ifade eder. Değerlendirme, genel anlamda bir iş ya da faaliyetin faydası ve değeri hakkında bir hüküm vermektir. Eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi kavramından, eğitimin sonucunda önceden saptanmış amaçlarla karşılaştırılması ve elde edilen sonuçların amaçlara ne ölçüde uygun olduğunun belirlenmesi sürecini kapsamaktadır. İşletmeler, eğitim programlarının geliştirilmesine ve etkili biçimde sürdürülmesine büyük ölçüde yatırım yaparken, bu programları da bir yandan değerlendirmeye almaktadırlar. İşletmeler çoğunlukla, eğitimlerinin değerlendirilmesini iki boyut üzerine inşa ederler. Birincisi, eğitim sürecini geliştirmeye dönük formatif değerlendirme, ikincisi ise eğitilenlerin aldıkları eğitim programları sonunda ne ölçüde değişim geçirdiklerini belirlemeyi amaçlayan topyekün değerlendirmedir.[97] Ancak, her duruma uyan tek bir değerlendirme programının olmadığını da belirtmek gerekir.

Değerlendirmenin sübjektifliğini ortadan kaldırmak için, değerlendirmede, işletmenin eğitim için saptadığı değerlerin ve ölçütlerin temel alınması gerekmektedir. Ölçme için nasıl uygun ölçütlere başvurulmaktaysa, güvenilir bir değerlendirme için yargıların dayandığı değerleri açıklıkla ve doğru olarak ortaya koyan ölçütler bulunmalıdır.[98] Değerlendirmenin her iki aşamasında (sayısal ölçmeler, yorumlama) da saptanmış değer, ölçüt ve kriterlerin açıklıkla ve doğru olarak ortaya konması gerek ve yeter koşuldur.

---

[97] Canan Çetin, **Editör,** Raymond A. Noe, **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi,** Beta Basım Dağıtım,s.151-152.

[98] Adal, **a.g.e.**, s.34.

Ölçme ve değerlendirme kavramları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için aralarındaki bağlantıların açıklanması gerekir.[99] Bu bağlantılar sayesinde ölçme ile değerlendirme birbirinden ayrı tanımlanır ve birbirine karıştırılmamış olur. Ölçme ve değerlendirmeyi birbirinden ayrı tutan özellikleri ve birbirleri arasında bulunan bağlantıları aşağıda olduğu gibi açıklanabilir :

- Değerlendirme ölçmeyi de içine alan bir kavramdır. Bu açıdan ölçmeye göre daha geniş kapsamlı bir kavramdır.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinde, önce ölçme işlemi sonra değerlendirme süreci gelir. Ölçme sonucuna dayanmayan bir değerlendirme sadece bir önyargıdan ibaret olacaktır.
- Ölçme daima objektiftir. Bir bakıma fotoğraf çeker gibi, mevcut durumu ortaya koymalıdır. Değerlendirme ise subjektiftir.

Buna göre eğitimlerin etkinliklerinin ölçümünde kullanılan değerlendirmeler yapılış maksadına göre, başarının ve programın değerlendirilmesi olmak üzere iki türde incelenebilir.

2.3.1. Başarının Değerlendirilmesi

Eğitim etkinliklerinden beklenen yararların sağlanması, ihtiyaçların karşılanması ve amaçlarının gerçekleştirebilmesi için etkinliklere katılan personelin başarılı olması gerekir. Eğitim programları ile yetiştirilen personelin davranışlarım değiştirme veya yeni davranışlar kazanmalarındaki başarıları, bir bakıma programın amaçlarına ulaşma derecesini etkileyecek ve verilecek kararın bir kanıtı olarak kullanılacaktır.

Genel olarak, eğitim programına katılan personelin başarılarını ölçmek ve değerlendirmek üzere yapılan çalışmalar, zaman ve hedeflerine göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılmaktadır.

1. Ön Değerlendirme: Eğitim programının uygulanmasına başlamadan önce yapılan değerlendirmedir. Ön yerleştirmeye dönük olarak yapılan bu

[99] Taymaz, **a.g.e.**, s.156-175.

değerlendirme ile eğitim programına katılacak bireylerde ön şart niteliğindeki davranışların varlığı ve derecesi tayin edilir.

2. Ara Değerlendirmeler: Eğitim programının uygulanması sırasında yapılan işlemlere veya yetiştirmeye dönük değerlendirmedir. Personelin öğrenme derecelerini saptamak, öğretim metot ve araçlarının uygunluğunu yoklamak üzere yapılır.
3. Son Değerlendirme : Uygulama sonunda durum muhasebesine dönük olarak, eğitim programı uygulandıktan sonra, bireylerin yetişme seviyesi ile eğitim sürecinin yetiştirme gücü hakkında karar vermek üzere yapılır.
4. İzleme Değerlendirmesi: Sistemin geliştirmesine dönük olarak, eğitim gören personelin izlenmesi ile yapılan değerlendirmedir. Arzulanan sonuçların belirginleştirilmesi, hangi durumların hangi sonuçlara götürdüğünün tespiti amacıyla bir değerlendirme takvimi hazırlanabilir.[100] Böylece izleme değerlendirmesi ile yönetim kademesine bir tür geri besleme sağlar. İzleme değerlendirmesinin anlamlı olabilmesi için ölçmelerin belli bir süre devam etmesi gerekebilir. Bireylerin yetiştirildikleri alanlarda kazandırılan bilgi ve becerileri uygulama durumları, öğrenim noksanlığından karşılaştıkları sorunlar, uygulanan eğitim programına ilişkin görüşleri, eğitim istek ve gereksinmelerim saptamak üzere yapılır.

Eğitim sisteminde yapılan değerlendirme, ölçme sonuçları elde edildikten sonra kullanılan kıyaslama esasına göre hedefe ve norma dayalı olmak üzere iki kısma ayrılır.

1. Hedefe Dayalı Değerlendirme: Göreli veya değerlerin esas alındığı bu değerlendirmede ölçme sonuçları, beklenen davranışlarla kıyaslanır. Yapılan öğretimde amaç, bireyin davranışım değiştirmek veya yenilerim kazandırmak olduğuna göre kıyaslama ölçütü bu davranışları belirleyen değerler veya hedeflerdir. Hedefe dayalı değerlendirmede neyin başarıldığı belirlenir. Bu

[100] Erol Eren, **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.441-442

saptama yapılırken faaliyet ve davranış kontrolü ile değerlendirme sürecinin iyi bir şekilde yapılıp yapılmadığı da ortaya konur.[101] Böylece değerlendirme sürecinin de güncellenme olanağı sağlanır.

2. Norma Dayalı Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının, uygulamaya girilmeden önce saptanmış norm ölçütlerle kıyaslanarak yapılan değerlendirmedir. Bu normlar belirli bir işin yapılmasında genellikle süre ve nitelik, kalite ile ilgili olarak alınır. Hizmet içi eğitim kurumda verimliliği arttırmayı amaçlar.

Eğitimde yapılan değerlendirme yetiştirme etkinliği ile ilgili sayısal verilerden yararlanarak bir hükme varma olduğundan, ölçmeyi ve sonuçlarının istatistiksel işlemlerle kolay anlaşılır ve yorumlanır hale getirilmesini kapsamına alan bir süreçtir. Ölçme ve değerlendirme amaç bakımından birbirine yakın iki ayrı işlemdir. Ölçme ile eğitimin sonuçları sayısal verilerle ortaya konur ve bu sonuçlar amaçlar ile karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Çünkü faaliyet veya davranış ölçüm sonuçları arasında görülebilir bir neden-sonuç ilişkisi vardır.[102] Bir çok durumlarda ölçme ile değerlendirme aynı anda yapılarak, belirlenen bir bareme göre neden-sonuç ilişkisi değerlendirme sonucu olarak sayısal bir biçimde ifade edilir.

Ölçme, uygun ve belirli bir ölçü birimine göre herhangi bir varlığı ne miktarda olduğunun belirtilmesidir. Bu tanım daha çok fiziksel ölçmeler için geçerlidir. Eğitsel ölçme, eğitimin bir sonucu olarak birey davranışlarında oluşması beklenen değişikliklerin bazı ölçütlere göre saptanması ve sonucun sayısal olarak ifade edilmesidir. Bu ölçmede kullanılan araçlar ve işlemler bakımından fiziksel ölçmelerden farklıdır. Eğitsel ölçme ile fiziksel ölçme arasında ortak olan tek yön, her ikisinde ölçme sonuçlarının sayı cinsinden ifade edilmesidir. Aralarındaki farklılıklar üç maddede toplanabilir:

- Fiziksel ölçme mutlak, eğitsel ölçme bağıl, nisbi ve görelidir.

---

[101] Whelen, T.L. ve J.D. Hunger, **Stratejik Management and Business Policy**, McGraw-Hill, Sigapore, 1988, s.301.

[102] Erol Eren, **a.g.e**., s.443.

- Fiziksel ölçme doğrudan, eğitsel ölçme dolaylıdır.
- Fiziksel ölçmede esas ölçü birimleri, eğitsel ölçüde türetilmiş birimler kullanılır.

Eğitimde ölçme, değerlendirme yapmak üzere gerekli verileri elde etmek için planlanır ve yapılır. Değerlendirme sonunda verilen kararın doğruluğu ve uygunluğu, ölçme sonuçlarına bağlanır. Bu nedenle ölçmenin hatasız olması ve bunun için ölçme işinde kullanılacak araçların aranılan niteliklere sahip olması gerekir. Diyelim, ölçme aracı olarak anket seçilmişse anketin, araştırmayı değersiz kılacak kapsam, örnekleme, ölçüm, yanıtsız bırakma vb. hata kaynaklarından arındırılması gerekir.[103] Ölçüm amacıyla kullanılan veri toplama aracı basit bir bilgi toplama işinden ibaret değildir. Ayrıca anket veya bir başka ölçme aracında geçerlilik ve güvenilirlik hususlarının da önemli olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Diğer yandan, ölçmenin temel işlevi, daha duyarlı betimleme ve ayrımlara fırsat vermelidir. Ölçmede en büyük güçlük, gerekli kuralları koyup ona göre davranmaktır. Ölçmedeki kuralın iyi konulabilmesi, ölçülmek istenen değişkenlere bağlıdır.[104] Bilindiği gibi, somut değişkenler (fiziksel değişkenler; uzunluk, ağırlık, renk, cinsiyet vb.) söz konusu olduğunda ölçme işlemi kolaylaşır. Halbuki soyut değişkenler (tutum, yetenek, algı, başarı vb.) söz konusu olduğunda ölçme işlemi zorlaşır. Çünkü tutum davranış gibi soyut değişkenlerde geçerli ve güvenilir ölçüm kuralları koymak her zaman kolay olmayabilir.

Eğitim programı ve katılanlar ile ilgili gerekli verileri elde ederek değerlendirme yapmak üzere çeşitli araç ve teknikler uygulanır. Yapılacak ölçme sonuçlarının kıyaslanır ve yorumlanır hale getirilebilmesi için davranış ve niteliklerle ilgili kanıtların sayısal ölçütlere dönüştürülebilmesine olanak verecek şekilde saptanması gerekir. Kullanılacak ölçme araçları ve teknikler yapılacak değerlendirmenin

---

[103] Türker Baş, **Anket, Anket Nasıl Hazırlanır? Anket Nasıl Uygulanır? Anket Nasıl Değerlendirilir?**, Seçkin Yayıncılık, 2001, s.12-13

[104] Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, 2002, s.136-137

amacına göre değişir. Değişik araçlarda ve tekniklerde ortak olan iki boyut vardır. Birincisi, ölçme araçları ile ölçülecek değişkenler hedeflere uygun olarak seçilir, ikincisi, ölçme sonuçları sayısal verilerle belirtilir.

Değerlendirmeye esas olacak sayısal verileri sağlayacak insan davranışlarının ölçülebilmesi için ya davranışların veya saptanan davranışlar sonunda ortaya koyduğu ürünün, ya da her ikisinin gözlenip nicelendirilmesi gerekir. Objektif değerlendirme yapabilme amacıyla, eğitim amaçları ve hedefleri ile bunlara ulaşma derecelerinin ortaya konması için bazı standartlar veya kriterler (tepki, öğrenme, davranış) tanımlanır. Eğitimde çeşitli şekillerde yapılan ölçmelerde kullanılan araçlara test adı verilir. Test insan davranışlarını belirli ölçütlere göre ölçen bir vasıtadır. Test, bir ölçme aracı ve aynı zamanda bir ölçme işlemi olarak kabul edilebilirse de genellikle araç kastedilmektedir.

Eğitim etkinliklerinde ölçme yapmak üzere araç olarak kullanılacak testlerin hazırlanması planlı bir çalışmayı gerektirir. Eğitimde amaçlar, bireylerin davranışlarında meydana getirilmesi veya kazandırılması istenilen yeni davranışların bir listesini oluşturur. Öğrenci davranışında değişme, yaşantısı yolu ile yapacağı öğrenim sonunda meydana gelebilecektir. Bu nedenle, ölçme aracı hazırlanırken sıralanan amaçlar, öğretim programı yapmak üzere sıralanan hedeflerin aynısıdır. Böylece öğretimi ve testi planlama çalışmalarına aynı anda başlamış olur.

Eğitimde yapılacak ölçmelerde, öğrencilere verilecek testin amacı, zamanı, hangi türde olacağı, soru türleri ve kapsamı, sınav süresi ve puanlama şekli hakkında önceden açıklama yapılabilir.

Bir eğitim programının uygulanması ile ilgili ön, ara ve son değerlendirmeleri yapmak üzere çeşitli testler hazırlanabilir. Eğitimde ölçme yapmak üzere en çok kullanılanları; sözlü, yazılı ve iş veya performans testleridir. Testin türünün seçiminde ölçmenin amacı ve test için olanaklar göz önünde bulundurulur. Bilindiği gibi testlerin değerlendirilmesi, testlerin kullanılma alanı ve sınavın içeriğine bağlı

olacak ve buna göre değişiklikler gösterir.[105] Hazırlanması zor ve zaman alıcı olan bu testler, eğitim programının amacına uygun olarak hazırlandığında, ön ve son değerlendirmeler için kullanılır. Test programı çerçevesinde, çok sayıda test uygulamak yerine ihtiyaca cevap verecek yeterlilikte ve geçerlilikte biçimde testin kullanılması gerekir.[106] Testlerin, farklı kullanım alanları olması güçlüğü arttırırken ve çok türünün olması bu güçlüğü daha da arttırmaktadır. Bunun yanı sıra, bu güçlükler aşıldıktan sonra testlerin geçerliliğinin ve güvenirliğinin sağlanması da dikkat edilmesi gereken bir başka önemli bir husustur. İşletme eğitimlerinde çok sık kullanılan testlerden bir kısmı aşağıda olduğu gibidir.

1. Sözlü Testler*:* Eğitimde sözlü yoklama veya müzakere adı verilen bu testler, öğrencinin bilgisini hatırlama, tertip ve tanzim ederek söz ile ifade etme yeteneğini ölçmek üzere kullanılır. Ayrıca, soruları cevaplarken tutumu ve hareketleri, problem çözümlemede yararlandığı teknikler, konuşma tarzı, belirli konular ile ilgili fikir, görüş ve eğilimleri belirlenir. Bu testlerde sorular kolaylıkla hazırlanır, ancak uygulanması çok zaman alır, soruların cevaplandırılmasında bireyin ifade yeteneği, gerçek başarıyı etkiler.
2. Yazılı Testler*:* Eğitimde en çok kullanılan ölçme araçlarıdır. Genellikle aynı koşullarda, büyük grupları oluşturan öğrencilere uygulanarak ölçme daha sonra puanlama ve değerlendirme yapmaya olanak verir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar saklı tutulabilir.
3. Performans Testleri*:* Eğitim programları, kurumda çalışan personelin yetiştirilmesi için hazırlanır ve uygulanır. Personele bir iş veya görevi yapabilmesi için kendisine gerekli olan bilgi, beceri ve tutum kazandırılır. Bilgiyi kazanma derecesi ve davranışa dönüştürme niteliği, sözlü ve yazılı testlerle ölçülmeye çalışılır. Beceri ve tutum ile ilgili amaçlara ulaşma

---

[105] Özsoy, Y., "**Eğitimin İhtiyacında Testler**", Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Raporları, Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Yayın No:24, Ankara, 1968, s.69.

[106] Koç, N., "**Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi, Okul test programları**", Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19, Ankara Üniversitesi, 1987, s.1-2.

derecesini ölçmek için bireyin iş veya görev başındaki davranışları gözlenir. Bu nedenle bu tip ölçmelere gözlem yolu ile ölçme adı verilir. Hüner ve becerilerin kazandırılması amaç edinilen öğretimde, birey davranışlarının gözlenerek ölçme yapılması için uygulanan testlerdir.

2.3.2. Programın Değerlendirilmesi

Eğitim programlarının değerlendirilmesi için öncelikle ölçülebilir eğitim hedeflerinin belirlenmesi gereklidir. Kirkpatrick'in ortaya attığı dört aşamalı eğitim değerlendirme modelinin ilk iki aşaması (tepki, öğrenme) eğitimden hemen sonra ölçüldüğü halde, son iki aşaması (davranış, sonuçlar) eğitilenlerin işbaşında eğitimin içeriğini ne kadar kullandıklarını ölçmektedir.[107] Kirkpatrick modeline yeni ilaveler getiren eğitim programlarının değerlendirilmesi modelleri yeni kriterler (bilişsel, beceri temelli, duygusal kriterler v.b.) ortaya koyarak yatırımın geri dönüşü hesaplanmaktadır.

Eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında görev alan ilgili personelin görüşlerini kolaylıkla ve kısa zamanda elde etmek için genellikle anket uygulanır, ilgili personelin az olması ve yakın ilişki kurulabilmesi halinde, daha çok önerilerinin alınmasına önem verildiğinde görüşme yapılır. Görüşleri alınacak her gurup için hazırlanacak anket veya görüşme formunda ayrı sorulara yer verilebilir. Ancak belirli konular hakkındaki görüşleri kıyaslayabilmek için aynı amaçla veri sağlayacak sorular farklı ifadelerle hazırlanır. Sağlanan verilerin işlenebilmesi ve yorumlanabilmesi için cevapları bir derecelendirme sistemine göre verilebilecek kapalı uçlu sorulara ağırlık verilir.

2.4. Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Modeller

Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesine ilişkin çeşitli modeller yer almaktadır. Bu bölümde söz konusu modeller içerisinde yaygın olarak kullanılan dokuz model açıklanmaya çalışılacaktır: (1) Kirkpatrik'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli, (2) Kaufman'ın Beş Aşamalı Değerlendirme Modeli, (3) Philips'in Beş Aşamalı ROI

---

[107] Canan Çetin, Edit, Yazarı Raymond, **a.g.e**, s.154-156

Modeli (Retun on Investment; Yatırımın Geridönüşü), (4) CIRO Modeli (Context, Input, Reaction, Outcome; İçerik, Girdi, Tepki, Çıktı), (5) CIPP Modeli (Context, Input, Process, Product; İçerik, Girdi, Süreç, Ürün), (6) TIER Modeli (Training Intervention Effectiveness Research; Eğitim Faaliyetinin Etkinliğinin Araştırılması), (7) Eisner Modeli, (8) Stake Modeli ve (9) Scriven Modelidir.

Bu tez çalışmasında hedeflenen, eğitimin etkinliğinin ortaya konmasıdır. Yukarıda sözü edilen modellerden ayrı olarak bu çalışmada, daha kısa sürede eğitimin etkinliğinin ortaya konması hedeflenmiş ve eğitimin etkinliğinin eğitilenin bireysel özellikleri ile bireyin dışından kaynaklanan özellikler ile ne ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu farkı daha net açıklamak ve eğitimin etkinliğini daha açık ortaya koymak amacıyla, bu mevcut modeller aşağıda kısaca açıklanmıştır.

2.4.1. Kirkpatrik'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli

Yaklaşık 50 yıl önce Donald L. Kirkpatrick, eğitimlerin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı yayınlarda (Kirkpatrick: 1959a,[108] 1959b,[109] 1960a,[110] 1960b[111]) ileri sürdüğü dört aşamalı model (tepki, öğrenme, davranış, sonuçlar) yaygın olarak kullanıldı ve giderek de haklı olarak ünlendi. İlk iki aşama olan tepki ve öğrenme yetiştirme ve geliştirme eğitim faaliyetleri sırasında gerçekleşen aşamalardır. Ancak geriye kalan iki aşama olan davranış değişikliklerini ölçme ile örgütsel sonuçların değişimini ölçme aşamaları eğitimlerden çok daha sonraları gerçekleşebilmektedir. Bu yönüyle, Kirkpatrick modeli çok fazla eleştiriye maruz kalmış ve hatta bu modelin eğitim

---

[108] Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Journal of ASTD, 13, Vol.11, pp.3-9, 1959a

[109] Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs: Part 2-Learning**, Journal of ASTD, 13, Vol.12, pp.21-26, 1959b

[110] Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 3- Behavior**, Journal of ASTD, 14, Vol.1, pp.13-18, 1960a

[111] Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 4- Results**, Journal of ASTD, 14, Vol.2, pp.28-32, 1960b

faaliyetini ölçmediği şeklinde çok defa tenkit edilmiştir. Zaten Kirkpatrick, yaptığı tüm araştırmalarda hiçbir zaman eğitimi tam olarak değerlendirmemiştir.

Bilindiği gibi, eğitim programlarının değerlendirilmesi için ölçülebilir kriterlerin ortaya konması gerekir. Sayısallaştırılmış sonuçların kıyaslanması değerlendirilmesi daha kolaydır ve daha açıklayıcıdır. Ancak bu da her değerlendirme faaliyetinde daima sonuçların sayısallaştırılmasının amaçlanması anlamına gelmemelidir.

Değerlendirme sürecinin içerisinde insan davranışlarının ve tutumlarının değerlendirilmesi yer aldığından ölçme ve değerlendirme biraz daha zorlaşmaktadır.

Kirkpatrik, haha sonra yaptığı yayınlarda (Kirkpatrik: 1976,[112] 1977,[113] 1978,[114] 1979,[115] 1985[116]) ileri sürmüş olduğu bu dört aşamalı modelindeki basamaklar arasındaki korelasyondan hiç söz etmemiştir. Bu yayınların da sadece sekiz adedi gerçek eğitim programlarının değerlendirilmesine ayrılmıştır.

Kirkpatrick 1977 yılında yapmış olduğu gerçek eğitim değerlendirmesinde, araştırmayı "olay-kanıt" şeklinde eşleştirmiş ancak hiçbir zaman bu eğitimin sonuçlarının işletmeye ne faydalar sağladığını ifade etmemiştir. Bu nedenle de Kirkpatrick modellerinin, gerçek değerlendirme modelleri olmadığı literatürde yer almaktadır.[117] Nitekim daha sonraki yıllarda, yapılan araştırmalarda bu modeldeki

---

[112] Kirkpatrick, D.L., **Evaluation**, In Craig R.L. (Ed.), Training and Development handbook, New York: McGraw-Hill, pp.301-319, 1976

[113] Kirkpatrick, D.L., **Evaluating training programs, evidence vs. proof,** Training and Development Journal, 31(11), pp.9-12, 1977

[114] Kirkpatrick, D.L., **Evaluating in-house training programs**, Training and Development Journal, 32(9), pp.6-9, 1978

[115] Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Training and Development Journal, 33(6), pp.78-92, 1979

[116]Kirkpatrick, D.L., **Effective training and development, Part 2: In house approaches and techniques**, Personnel, 62(1), pp.52-56, 1985

[117] Calalorello, **Evaluating Training programs**, Training and Development Journal, Vol.22, pp.2-9, 1968

adımların arasında korelasyonun dört aşamalı hiyerarşik modeli desteklemediği,[118] tepki ile öğrenmenin tek bir enstrümanla ölçmenin mümkün olacağı,[119] basamaklar arasında ters yönde nedensellik olduğu, birinci basamağın ikinci basamağı, ikinci basamağın ise üçüncü basamağı, üçüncünün ise dördüncüyü yarattığı gibi görüşler ileri sürülmüştür.[120] Başka bir ifade ile, Kirkpatrick'in dört aşamalı eğitim programlarının değerlendirilmesi modeli birbirini takip eden aşamaları içerir. Aşamaların her biri önemlidir ve bir sonraki aşama üzerinde etki yapar. Bir aşamadan diğerine geçildikçe süreç biraz daha karmaşık, biraz daha zaman alıcı olmaya başlar, buna karşılık sunduğu bilgiler daha değerli olmaya başlar. Aşamaların hiçbiri eğitimcinin daha önemli bulduğu aşamaya ulaşmak için atlanmamalıdır. Söz konuşu 4 aşama şunlardır: (1) Tepki, (2) Öğrenme, (3) Davranış ve (4) Sonuçlar.

2.4.1.1. Tepki

Kirkpatrick[121] (1959a) değerlendirme modelinin birinci aşamasıdır. Başka bir deyişle tepki, bu değerlendirme modelinin birinci aşaması olup katılımcıların programa nasıl bir tepki gösterdiğini ölçer. Bazı eğitimciler buna "müşteri memnuniyeti ölçütü" adını verir. Bu aşamada genelde eğitime katılanların, eğitim, eğitmen, kullanılan eğitim yöntemleri, eğitim destek ve yardımcı araçları ve eğitimin uygulanabilirliği gibi konulardaki görüş ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılır.[122] Bu yolla katılımcıların eğitim ile ilgili genel izlenimleri alınır. Genel izlenim, eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgi vermez. Ancak katılıcıların eğitim hakkındaki genel izlenimleri pozitif ise programa gösterilen ilginin arzulanan düzeyde olduğu

---

[118] Clement, R.W., **Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions**, Public Personnel Management Journal, 11, pp.176-184, 1982

[119] Alliger, G.M. and Horowitz, H.M., **IBM takes the guessing out of testing**, Training and Development Journal, 43, Vol.4, pp.69-73, 1989

[120] Hamblin, A.C., **Evaluation and control of Training**, New York: McGraw-Hill, 1974

[121] Kirkpatrick, , **Techniques for evaluating training programs**, pp.3-9, 1959a

[122] Şenatalar, Ferhat, **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İ.Ü., İstanbul, 1978, s.188

varsayılır.[123] Bu aşamadaki değerlendirme eğitime katılanların programa ne tepki verdiklerini ve eğitim oturumu hakkındaki görüşlerinin ölçer.

Katılımcı tepkileri müşteri memnuniyetinin bir ölçütü olmuştur. Ayrıca mevcut durumu sürdürmek, yeni müşteriler kazanmak ve eski müşterilerin gelecekteki programlara da katılmasını sağlamak için eğitim sonrası alman tepkilerin olumlu olması gerekir.

Ancak kurum içi programlara verilen tepki bir müşteri memnuniyeti ölçütü değildir. Çoğu kurum içi programda katılımcılar isteseler de, istemeseler de programa katılmak zorundadırlar. Bununla birlikte, ücret ödemeseler bile, onlar gene de birer müşteridir ve tepkileri eğitim programının sürmesini ya da iptal edilmesini belirleyebilir. Yöneticileriyle paylaştıkları izlenimleri çoğu kez eğitim programlarının geleceği ile ilgili kararları veren daha üst kademe yöneticilerine ulaşır. Bu nedenle olumlu tepkiler, genel katılıma açık programların eğitimcileri için olduğu kadar kurum içi programların eğitimcileri için de geçerlidir.

Önemli olan yalnızca tepki almak değil, olumlu tepki almaktır. Bir programın geleceği olumlu tepkilere bağlıdır. Bunun yanında, eğer katılımcılar olumlu tepki göstermiyorlarsa, büyük olasılıkla öğrenmek için motive olmayacaklardır. Olumlu tepki öğrenmeyi garanti etmeyebilir, ancak olumsuz tepkiler neredeyse kesin olarak öğrenme olasılığını azaltır.[124] Bu aşama, katılımcıların ne tip yeni beceriler kazandığını ya da öğrendiklerinden hangilerini iş ortamlarına transfer edeceklerini ölçmediğinden, eğitim yatırımlarının geri dönüşünü saptamada belirleyici değildir. Bu durum, kimi değerlendiricilerinin birinci aşamanın değerini azaltmalarına neden olmuştur. Eğitimin başarısında katılımcıların ilgisi, dikkati ve motivasyonu oldukça önemlidir. İnsanlar öğrenme ortamına karşı pozitif tepkiler geliştirdiklerinde daha kolay öğrenirler.

---

[123] Tutum, 1979, s.146

[124] Donald L. Kirkpatrick, **4 Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi**, Çeviri:Largo Eğitim, Danışmanlık ve Dil Hizmetleri, PDR Özel Eğitim ve Danışmanlık Yayınları, İstanbul, 1998, s.19-20.

Tepkinin değerlendirilmesi müşteri memnuniyetini ölçmekle aynı şeydir. Eğer eğitimin etkili olması isteniyorsa, katılımcıların olumlu tepki vermesi önem taşır. Aksi halde öğrenmek için motive olmayacaklardır. Bunun yanında, tepkilerinden başkalarına da söz edecekler ve programın sınırlandırılması ya da kaldırılmasıyla ilgili kararlar belki de onların söylediklerine bağlı olarak verilecektir. Bazı eğitimciler tepkiyi değerlendirmede kullanılan formlara "memnuniyet formu" adını verir. Bu formlar, programın ne dereceye kadar etkili olduğunu belirleme ve nasıl geliştirebileceğini öğrenmeye yardımcı olur.[125] Tepkinin değerlendirilmesinin maliyeti düşüktür, kolay yöneltilebilen bir süreçtir. Eğitimi veren kişilerin çoğu eğitimci tepki formlarını kullanır.[126] Aslında, eğitimde tepkiyi ölçmek ve değerlendirmek etkili bir yol olabilir. Günümüzde birçok eğitimci veya eğitim uzmanı tepki formlarını uygulayarak verilmiş eğitimin ne derece etkili olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Hatta kimi zaman da tepkiyi ölçmek ve değerlendirmek amacıyla farklı tepki formları kullanıldığı gözlenmektedir. Tepki formlarının kısa sürede ve katılımcıdan en fazla bilgiyi toplayabilecek şekilde tasarlanması da doğal olarak büyük önem arz etmektedir.[127] Tepki formları, eğitim sonunda eğitime alınan işgörenlere dağıtılmaktadır. Tepki formlarının kapsamlı tasarlanması, eğitilenleri sıkmakta ve bu nedenle de yeter düzeyde tepkileri toplayamadığı uygulamada görülmektedir.

Eğitimcilerin tepki formlarından maksimum yararı sağlaması için dikkat edilecek bazı kurallar şunlardır:

- Eğitimin amacım önceden belirlemek.
- Tepkilerin sayısallaştırılmasına uygun bir tepki formu kullanmak.
- Yazılı görüş ve öneri almak.
- Yanıtların tamamım eğitim bitiminde hemen almak.

---

[125] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.25.

[126] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.27.

[127] Barutçigil, İsmet, **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayıncılık İletişim, 2002, s.252

- Formların yorumlanmasında kabul edilebilir standartlar geliştirmek.
- Tepkileri standartlara göre ölçmek ve gerekli önlemleri almak.
- Tepkilerin açıklanması.

Tepki formlarında katılımcıların şu konularla ilgili görüşleri de eğitim programının iyileştirilmesine yardımcı olmak için öğrenilmelidir:

- Tesisler (yeri, rahatlığı, elverişliliği ve benzer diğer konular)
- Zamanlama (zamanı, programın süresi, dinlenme araları, elverişliliği ve benzer diğer konular)
- Yemekler (yiyeceklerin miktarı, kalitesi ve benzer diğer konular)
- Örnek olay çalışmaları, egzersizler ve benzer diğer konular
- İşitsel araçlar (uygunluk derecesi, etkililiği ve benzer diğer konular)
- Eğitim notları (yararlı olma derecesi, miktarı ve benzer diğer konular)
- Katılımcıların programın faklı yönlerine verdiği değerler.

Tepkinin ölçülmesi şu nedenlerden ötürü önemlidir:

- Gerek programı değerlendirilmesine ışık tutacak geri bildirimleri, gerekse gelecekteki programları geliştirmeye yarayacak görüş ve önerileri sağlarlar.
- Tepki formları yöneticilere ve programla ilgilenen diğer kişilere sunabilecek sayısal bilgileri sağlayabilir.
- Tepki formları eğitimcilere gelecekteki programlar için performans standartları oluşturmada yararlanabilecekleri sayısal bilgiler sağlayabilir.
- Katılımcıların kursa yönelik kişisel duyguları hakkında bilgi sağlar.
- Eğitimi veren kişinin başarı ve başarısızlıkları hakkında hızlı geri bildirim sağlar.

2.4.1.2. Öğrenme

Kirkpatrik[128](1959b) değerlendirme modelinin ikinci aşaması olup eğitim sonucu öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçmektedir. Öğrenme, eğitim programlarının sonunda katılımcılarda meydana gelen tutum değişikliği, bilgi ve/veya beceri artışı derecesi olarak tanımlanabilir. Bireyin öğrenmesi, davranışında nispeten kalıcı bir değişme olması olarak tanımlandığında, öğretme de bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir.[129] Bu aşama katılımcıların kurs hedeflerini ne derece iyi öğrendiklerini ölçer. Bu aşamada, katılımcının eğitim sonrası kazandığı bilgi ve beceriler, öğrenme ve gelişme derecesi olacak başka bir ifade ile etkinliği gösterecektir.[130] Ancak bilgi düzeyindeki artışın da her zaman eğitimin etkinliğini göstermeyeceği de bilinmektedir.

Öğrenmenin de derecesi ya da gerçeğe yakın bir biçimde saptanabilmesi için de katılımcılara eğitim öncesinde ve sonrasında başarı durumunu tespit amacıyla ölçümler uygulanır.[131] İşgücü çeşitliliği gibi konuları ele alan programlar temel olarak tutumları değiştirmeyi hedef alır. Teknik kapsamlı programlar becerileri arttırmayı hedef alır. Liderlik, motivasyon ve iletişim gibi konulardaki programlar ise her üç amacı da hedefleyebilir. Öğrenmeyi değerlendirebilmek için özel hedeflerin mutlaka belirlenmiş olması gerekir. Bazı eğitimciler davranışta bir değişiklik olmadığı sürece bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine inanırlar.

Kirkpatrick'e göre öğrenme (1) tutumların değişmesi, (2) bilgi düzeyinin artması ve (3) beceri düzeyinde gelişme olmasından en az biri oluştuğunda gerçekleşmiş olur. Davranış değişikliği sağlanacaksa, bu değişimlerden biri ya da daha fazlası mutlaka

---

[128] Kirkpatrick**, Part 2-Learning**, pp.21-26, 1959b

[129] Durmuş Ali Özçelik, **Eğitim Programları ve Öğrenme**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992, s.1.

[130] Ferhat Şenatalar, **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 1978, s.188

[131] Tutum, 1979, s.147

gerçekleşmek zorundadır.[132] Buna göre, davranışı değiştiren, bunlardan birinde meydana gelen olumlu artış ya da bir kaçında meydana gelen artıştır.

Bir eğitim programında eğitmenlerin öğretebileceği üç unsur vardır: Bilgi, beceri ve tutum. Dolayısıyla, öğrenmeyi ölçmek şunlardan en az birinin belirlenmesi gerekir: Hangi bilgi öğrenilmiştir? Hangi becerilerin gelişmesi ya da iyileşmesi sağlanmıştır? Hangi tutumlar değişmiştir? Hangi prensipler, gerçekler ve teknikler kazanılmıştır?

Yeni öğrenilen bilgi ve beceriler, uygulamaya dökülemez ve tekrarlanmazsa çok çabuk unutulur. Öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için edinilecek bilgilerin aktif bir şekilde uygulanması gerekir.

Öğrenmenin ölçülmesi önemlidir çünkü yukarıdaki öğrenme amaçlarından en az biri sağlanmadığı sürece davranışta herhangi bir değişim beklenemez. Öğrenmeyi değil de yalnızca davranış değişiminin (üçüncü aşama) ölçülmesinde, davranışta herhangi bir değişim bulunmadığı bir durumda öğrenmenin gerçekleşmemiş olduğu sonucuna varılabilir. Böyle bir sonuç çok yanıltıcı olabilir. Davranışta değişim gözlenmemiş olmasının nedeni önleyici ya da caydırıcı iklimden kaynaklanıyor olabilir. Bu gibi durumlarda öğrenme gerçekleşmiş olabilir; hatta katılımcı davranışını değiştirmek için istekli de olabilir. Ama öğrendiğini iş başında uygulanması yöneticisi tarafından önlendiği ya da caydırıldığı için davranış değişimi gerçekleşmemiştir. [133] Bir başka deyişle, davranış değişikliği uygulamada örgüt iklimine bağlı olarak değişebilir.

Öğrenme ölçümleri bir dizi değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla, eğitim programı süresince yürütülebilir. Örneğin bilgi ağırlıklı eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi kağıt-kalem testleri ile yapılabilirken beceri ağırlıklı eğitimlerde ise performans testlerine başvurulur.[134] Eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi sırasında eğitim dışı etkenlerin etkilerini en aza indirmek amacıyla uygulama için ise yeteri

---

[132] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.39.

[133] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.39.

[134] İsmet Barutçugil, **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayıncılık İletişim, 2002, s.254

derecede koşullar uygun olması durumunda deney ve kontrol grubu kullanılır. Deney ve kontrol gruplarının bilgi ortalaması arasındaki fark mukayese edilerek yargıya varılır.[135] Bu aşamadaki ölçümler programın etkinliğini veya etkinlik açısından yetersizliğini ortaya koyar ancak yeni kazanılan becerilerin iş ortamında kullanılacağını garantilemez.

Öğrenmenin değerlendirilmesinde iki neden söz konusudur: Birinci nedeni öğrenmenin değerlendirilmesi, eğitmenin bilgi ve/veya tutumları değiştirmedeki etkililiğini ölçer. O kişinin ne denli etkili olduğunu gösterir. Eğer çok az öğrenme gerçekleşmiş ya da hiç gerçekleşmemişse, davranışta da çok az değişim görülmesi ya da hiç görülmemesi beklenebilir.

Aynı derecede önemli ikinci neden öğrenmenin değerlendirilmesiyle ilgili elde edilen özel bilgilerdir. Eğitmen, test sorularına verilen yanıtlarda meydana gelen değişimi inceleyerek nerede başarılı, nerede başarısız olduğunu görebilir. Eğitim programının tekrarlanması düşünülüyorsa, öğrenmenin gerçekleşme şansını yükseltmek amacıyla eğitmen başka teknikler ve/veya yardımcı araçlar kullanmayı düşünülebilir.

Öğrenmenin ölçülmesi tepkinin ölçülmesinden daha zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Birinci aşamaya kıyasla eğitim programının işleyip işlemediğine yönelik daha fazla veri sağlar. Diğer yandan, öğrenme derecesini değerlendirmek için birtakım kurallar vardır[136]. Kirkpatrick modelinde belirtilen modelde, üçüncü ve dördüncü aşamaya oranla, öğrenmenin değerlendirilmesine biraz daha kolaydır. Bu kapsamda, öğrenmeyi değerlendirmek için aşağıdaki işlemler yapılabilir.

- Kontrol grubu kullanılmalıdır. Kontrol grubu, eğitim almayan gruptur. Eğitim alan gruba deney grubu olarak adlandırılır. Kontrol grubunun kullanılmasındaki amaç, değişimin meydana geldiğini daha iyi kanıtlamaktır. Kontrol grubu ve deney grubu arasındaki her farklılık, eğitim sonucunda gerçekleşen öğrenme ile açıklanabilir.

---

[135] Tutum, 1979, s.147

[136] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.40.

Kontrol grubunun uygulanması konusunda bazı eğitim programlarında zorluklarla karşılaşılabilir. Örneğin, bazı küçük kuruluşlarda tüm yöneticilerin birlikte eğitim gördüğü tek bir eğitim programı uygulanır. Eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi sırasında eğitim dışı etkenlerin etkileri sıfırlanır ancak birbirleri ile kıyaslanabilecek deney ve kontrol grupları oluşturmak her zaman kolay değildir.[137] Böyle durumlarda grupların önemli tüm özellikleri açısından eşit olmasına özen gösterilmelidir. Aksi durumda yapılan karşılaştırmaların geçerliliği bulunmayacaktır. Eğitim programı yalnızca deney grubuna verilir ve her iki grubunda program öncesinde aldığı puanlar program sonrasında aldığı puanlarla karşılaştırılır. Kontrol grubu söz konusu eğitimi daha sonra alacaktır.

- Bilgi, beceri ve/ya da tutumları programın hem öncesinde hem sonrasında değerlendirilmelidir. Aradaki fark gerçekleşen öğrenmeyi gösterir.
- Bilgi artışının ve tutum değişiminin değerlendirilmesi amacıyla performans testi kullanılmalıdır.
- Eğer eğitim programının amacı katılımcıların becerilerini arttırmak ise performans testi yapılmalıdır. Örneğin, bazı programlar sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Yeterlilik düzeyini deneyimli bir eğitmen değerlendirilmelidir. Eğer kendilerine performans standartları verilirse, diğer katılımcıların da bunun için yeterli niteliğe sahip olacağı düşünülebilir. Eğitime geçmeden önce ön test olarak her katılımcıdan kısa bir konuşma yapması istenebilir. Eğitmen bu konuşmaların her birini ölçer ve ona bir not verir.

[137] Tutum, 1979, s.147

- Tam olarak yanıt alınmayan her durumda, bir örnek grup seçilmesi ve sonuçların istatistik analizinin yapılması için dikkatle hazırlanmış bir yaklaşım gerekir.

Yukarıda detaylı açıklamaları yapılan dört aşamalı Kirkpatrick hiyerarşik modelinin ilk iki aşaması olan tepki ile öğrenmenin gerçekte hiyerarşik sırada olmadığı ve hatta her aşamada birbirinden farklı derecede bilgi temin edilebildiği ileri sürülmüştür. Kirkpatrick'in dört aşamalı modelinde yer alan birinci aşama (tepki) ile ikinci aşama (öğrenme) arasında negatif yönde korelasyon olduğu yapılan bir takım araştırmalarda[138] ileri sürülmüştür.[139] Kimi araştırmacılar ise bu aşamaların nedensellik bağı açısından biri diğerini zaten yaratığı da ileri sürülmüştür.

2.4.1.3. Davranış

Kirkpatrick[140](1960a) modelinin üçüncü aşaması, eğitim sonucunda meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçümünü içermektedir. Eğitime alınan işgörenlerin eğitim sonrasındaki davranış değişiklikleri uygun ortam koşulları altında yöneticileri, amirleri, iş arkadaşları tarafından değerlendirmeye alınabilir.[141] Daha önce ifade edildiği gibi, tepkinin olumlu olması ve bilgi ve beceride olumlu yönde artışın davranışı değiştirdiği kabul edilse bile tek başına bu yeterli olmayabilir. Yani, eğitilenin bu davranış değişikliğini örgütsel yapı içerisinde ortaya koyması gerekir. İşgören eğitim sonrasında, bu olumlu değişimi örgütsel yapı içerisinde bir takım örgütsel ve çevresel koşullar nedeniyle ortaya koyamayabilir.

İşgören davranışındaki değişikliği ölçmek oldukça zor bir işlem olduğundan bu yolla istenen sonuç alınmayabilir. İşgörenin bu değişikliğe istekli olması gerekir. Ayrıca

---

[138] Remmers, H.H., Martin, D. and Elliot, D.N., **Student achievement and instructor evaluations in chemistry**: Studies in higher education, West Lafayette, Perdue University, 1949

[139] Rodin, M. And Rodin, B., **Student evaluations of teachers**, Science, 177, pp.1164-1166, 1972

[140] Kirkpatrick, Part 3- Behavior, pp.13-18, 1960a

[141] Hayrettin Kalkandelen, **İşletmeler, Kit'ler ve Kamu Kuruluşları için Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**, Ankara, 1979, s.101-102

işgöreni çevreleyen koşulların bu değişikliğe uygun ortam sağlaması gerekebilir. Literatürde bu yönde yapılan bir çok çalışma ve araştırmaya rastlamak mümkündür.

Hatta eğitime tabi tutulan katılımcının ilk iki aşamada (tepki, öğrenme) yapılan değerlendirme sonucu elde edilenler ile üçüncü aşama sonuçları ile istatistik olarak zayıf ilişkili[142] bulunduğunu[143] ileri süren araştırmalar[144] olsa bile, bu aşamanın bu değerlendirmenin bir bileşeni gibi ele alınabileceğini ifade etmek gerekir. Davranış, katılımcının eğitim programına girmiş olması nedeniyle davranışında ortaya çıkan değişimin derecesi olarak tanımlanabilir. Değişimin oluşması için şu dört koşul mutlaka bulunmalıdır: [145] Eğitim sonucu olarak, işgören davranışlarında değişikliğin gözlenmesi oldukça zaman gerektirir. Diğer yandan, davranışlardaki değişimi gözlemleyerek yargıya varmak oldukça zordur. Davranış değerlendirme süreci için söz konusu koşullar, aşağıda belirtilmiştir.

- Kişi değişme isteğine sahip olmalıdır.
- Kişi neyi nasıl yapacağını biliyor olmalıdır.
- Kişi doğru iklimde çalışıyor olmalıdır.
- Kişi değiştiği için ödüllendirilmelidir.

Eğitimin işyerine kazanç olarak geri dönebileceği bir ortamı yaratmada yöneticiye çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Literatürde genel olarak, beş farklı tipte çalışma iklimi tanımlanmaktadır.[146] Bir başka deyişle, örgütsel iklim tipleri:

---

[142] Meyer, H.H. and Raich, M.S., **An objective evaluation of a behavior modeling training program**, Personnel Psychology, 36, pp.755-761, 1983

[143] Decker, P.J., **The enhancement of behavior modelling Training of supervisory skills by the inclusion of a retention process**, Personnel Psychology, 35, pp.323-332, 1982

[144] Campion, M.A. and Campion, J.E., **Evaluation of an interviewee skills Training program in a natural field stting**, Personnel Psychology, 40, pp.675-691, 1987

[145] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.48.

[146] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.21-22.

1. Önleyici: Yönetici, katılımcının eğitim programında öğrenip uygulaması istenen şeyleri yapmasını yasaklar. Yönetici üst yönetim tarafından oluşturulmuş kurumsal kültürün etkisinde olabilir. Ya da yöneticinin liderlik tarzı öğretilenle çelişmektedir.
2. Caydırıcı: Yönetici, "yapamazsın" demez; ancak katılımcının davranışını değiştirmemesi gerektiğini, aksi halde kendisinin hoşnut olmayacağını açıkça belli eder. Ya da yönetici programda öğretilen davranış için yeterli bir model oluşturmaz dolayısıyla bu olumsuz örnek astın değişimden caymasını sağlar.
3. Tarafsız: Yönetici astının bir eğitim programına katılmış olduğu gerçeğini göz ara eder; işler her zamanki gibi yürür. Eğer ast değişme isteği gösterirse, işler yapıldığı sürece bir itirazı olmaz. Davranış değişimden ötürü olumsuz sonuçların ortaya çıkması durumunda caydırıcı, hatta önleyici bir iklim oluşur.
3. Teşvik Edici: Yönetici astının öğrenmesini istediğini belirtmeli ve öğrendiklerini iş başında uygulaması için teşvikte bulunmalıdır. Teşvikler içsel (içten kaynaklanan), dışsal (dıştan kaynaklanan) ya da her ikisi birden olabilir. İçsel ödüller davranıştaki değişimin ortaya olumlu sonuçlar çıkarmasıyla oluşan tatmin, gurur ve başarma duygularını içerir. Dışsal ödüller yönetici tarafından övülme, başkaları tarafından kabul görme ve liyakat zammı ya da ikramiye gibi parasal ödülleri içerir
4. Zorlayıcı: Yönetici, astın ne öğrendiğini bilmektedir ve öğretilen konuların mutlaka işe aktarılmasını sağlar.

Örgüt ikliminin, eğitimin etkinliğinde ve/veya transferinde önemli olduğu[147] ve hatta eğitimlerden çok sonraları davranış değişikliğinde önemli rol oynadığı

[147] Tracey, J., Tannenbaum, S., Kavanagh, **"M.K., Applying Trained Skills on the job:The Importance of the Work Environment"**, Journal of Applied Psychology, vol.80, No.2, 1995, pp.239-252.

söylenebilir.[148] Açıkça görülebilir ki, eğer iklim önleyici ya da caydırıcı ise, eğitimin işe aktarılma şansı ya çok azdır ya da hiç yoktur. Eğer iklim tarafsız ise, davranıştaki değişim biraz önce açıklanan diğer üç koşula bağlı olur. İklimin teşvik edici ya da zorlayıcı olması durumunda ise, meydana gelen değişimin derecesi birinci ve ikinci koşullara bağlıdır.

Katılımcıların eğitim programından dönüşte karşılaşacakları iklimi bilmek eğitimciler için önemlidir. Bunun yanında iklimin tarafsız ya da daha olumlu olması için ellerinden geleni yapmaları da önemlidir. Aksi halde programın amaçladığı davranış ve sonuçlara erişme şansı ortadan kalkar. Çünkü katılımcılar öğrendiklerini deneme girişiminde bile bulunmayacaktır. Hiçbir değişim gerçekleşmemiş olmasının yanında, programa devam etmiş olan kişiler, kendilerine uygulama olanağı olmayan şeyler öğretildiği için yöneticilerine, eğitim programına ya da her ikisine karşı düş kırıklığı içine girecektir. Olumlu çalışma iklimi oluşturmanın bir yolu, programın geliştirilme aşamasında yöneticileri de işin içine dahil etmektir.

Eğitim programları, davranış değişmesini yani geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yönde planlanmalıdır. Katılımcılar eğitimden çıkıp işlerinin başına döndüklerinde eğitimde öğrendikleri bilgi, beceri ya da tutumların ne kadarının iş hayatına aktarımı olduğunun belirlenmesi aşamasıdır. Bir başka deyişle, insanların eğitime katılması iş davranışında hangi değişimleri sağlamıştır? Bu aşamada yürütülen çalışmalar, ilk iki aşamada yürütülen değerlendirme işlemlerine göre daha karmaşık ve zordur. Öncelikle, davranışlarını değiştirme fırsatı bulana dek katılımcılar davranışını değiştiremez, iş davranışındaki değişikliklerin değerlendirilmesi işyerinde gerçekleşmelidir. Davranış değişiklikleri eğitim sırasında kazanılır ve daha sonra işyerine transfer edilir. Bu nedenle davranış değişikliklerini eğitim sonrasında ve işyerinde ölçmenin daha yararlı olduğu kabul edilir.

---

[148] Rouillier, J.Z. and Goldstein, I.L., **"The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training"**, Human Resource Development Quarterly, vol.4, 1993, pp.377-390.

Bu aşamada kastedilen katılımcıların davranışlarındaki değişikliğin eğitime katılım sonucunda oluşup oluşmadığıdır.[149] Davranıştaki bir değişimin ne zaman meydana geleceğini önceden tahmin etmek mümkün değildir. Bu aşamada, katılımcıların eğitim sonunda davranışlarında, eğitimden kaynaklanan değişikliklerin neler olduğu sorusuna yanıt aranır.[150] Bu değerlendirme katılımcıların öğrenilmiş becerileri uygulamada öğrencilerin yeterliliğinin ölçümüyle gerçekleşir. Katılımcı öğrendiğini uygulamak için fırsat bulmuş olsa bile, bunu hemen yapmayabilir. Gerçekten de davranış değişimi ilk fırsatın yakalanmasından sonra gerçekleşebilir ya da hiç gerçekleşmeyebilir. İkinci olarak, katılımcı öğrendiğini iş başında uygulayıp şu üç kanıdan birine varabilir:[151] (1) Olanlar hoşuma gidiyor ve yeni davranışı kullanmaya devam edeceğim, (2) Olanlar hoşuma gitmiyor, eski davranışıma geri döneceğim, (3) Olanlar hoşuma gidiyor ama yöneticim ve/veya zaman kısıtlamaları beni devam etmekten alıkoyuyor. Etkili bir eğitimin amacı, eğitime katılan işgörenin bilgi ve becerilerini arttırmaktır. Bu eğitimin amacına ulaşması işgörene eğitimle kazandırılan bilgi ve becerilerin davranışlara yansımasıdır.

Davranışları ölçmek önemlidir çünkü eğitimin temel amacı davranış değişikliği sağlayarak sonuçları geliştirmektir. Katılımcıların yeni öğrenmeleri, bu yeni beceriler, tutumlar veya bilgiler iş aktivitelerine aktarılmadıkça organizasyona herhangi bir yarar sağlamaz. Bu aşamadaki ölçümler, katılımcılar işlerine geri döndükten sonra gerçekleşmelidir. Tepki ve öğrenme konularında değerlendirme hemen yapılabilir. Davranış değişiminin değerlendirilmesinde ise değerlendirmenin ne zaman yapılacağı ve değerlendirmenin hangi sıklıkla ve nasıl yapılacağı önem kazanır. Nitekim Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranış değişikliği

---

[149] Latham, G.P., Wexley, K.N., and Pursell, E.G., **"Training managers to minimize rating errors in the observation of behaviour"**, Journal of Applied Psychology, vol.60, 1975, pp.550-555.

[150] Şenatalar, **a.g.e.**, s.188

[151] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.48.

aşaması literatürde eğitimin transferi olarak değerlendirilebilmektedir.[152] Daha açık bir ifade ile, eğitim sonunda davranışlarda değişiklik gerçekleşmiş ise eğitimin transferi gerçekleştiğini iler süren araştırmalara rastlamak mümkündür. Davranışın değerlendirilmesinde bazı faktörler öne çıkmaktadır.[153] Davranış değişikliğini gözlem altına alırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar:

- Mümkün ise kontrol grubu kullanılmalıdır.
- Davranış değişiminin gerçekleşmesi için süre tanınmalıdır. Bir katılımcının aldığı eğitimi işine hemen aktarmak için fırsatı olsa da, bu aktarımın gerçekleşmesi için belirli bir süre geçmesi gerekir. Bazı programlar için iki ya da üç aylık bir süre uygundur. Bazıları için ise altı ay daha gerçekçi bir süredir. İşgörenlerin, eğitim sonrasında kendilerine kazandırılan ve/veya kendilerine önerilen yeni davranış üzerinde düşünmeleri ve bu davranışı uygulamaları için katılımcılara yeterli zamanın tanınması gerekmektedir.
- Davranışın değerlendirilmesi program öncesi ve sonrasında yapılmalıdır. Etkili olabilecek bir başka yaklaşım daha vardır. Bu yaklaşımda davranış yalnızca program sonrasında ölçülür. Kendileri ile görüşme ya da anket yapılan kişilerden program öncesine göre farklı olan davranışlarım belirlemeleri istenir. Bazı durumlarda eğitimciler ve/veya onların seçtiği kişiler de davranışı kişisel olarak gözlemleyebilir.[154] İşgören davranışlarındaki değişiklikleri gözlemleyen eğitimciler, bu değişikliklerin ne ölçüde eğitimden kaynaklandığı tespit edilir.

---

[152] Olsen, J.H., **"The evaluation and enhancement of Training transfer"**, International Journal of Training and Development, 2:1, 1998, pp.61-75

[153] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.49.

[154] Decker, P.J., **"The enhancement of behaviour modeling Training of supervisory skills by the inclusion of retention processes"**, Personnel Psychology, vol.33, no.2, 1982, pp.323-332.

- Katılımcılar, üstleri, astları ve katılımcıları sıkça gözleme olanağına sahip diğer kişilerin bir ya da daha fazlası ile anket ve/veya görüşme yapılmalıdır.
- Tüm katılımcılardan yanıt alınmalı ya da bir örnekleme yoluna gidilmelidir.
- Değerlendirme uygun zamanlarda tekrarlanmalıdır. Bazı katılımcılar işlerinin başına döner dönmez davranışlarım değiştirebilirler. Bazıları ise altı ay ya da bir yıl bekleyebilir, ya da hiç değişmezler. Bunun yanında, hemen değişim göstermiş olanlar, yeni davranışı bir süre denedikten sonra yeniden eski davranışa geri dönebilirler. Bundan ötürü, değerlendirmenin uygun bir zamanda yapılması önemlidir. Her kuruluş için uygun zaman, söz konuşu davranışın tipine, iş iklimine ve duruma özgü diğer önemli faktörlere bağlı olarak değişir. İlk değerlendirmeyi yapmadan önce, yeni davranışı kullanmak için katılımcıların elindeki fırsatlara bağlı olarak, iki ya da üç ay beklemek uygundur. Üçüncü değerlendirme, koşullara ve zamanın elvermesine bağlı olarak 3-6 ay sonra yapılmalıdır. Yetiştirme ve geliştirme programına katılan öğrendiklerini program sonunda işe uygulamaları beklide bu süreden daha uzun zaman alabilir.[155] Değerlendirmeyi tekrarlamadan önce bir altı ay daha beklenmelidir.
- Maliyet-yarar karşılaştırılması yapılmalıdır. Çoğu işletmelerde üçüncü aşama değerlendirmesinin maliyeti, değerlendirmeyi yapmak için harcanan zaman anlamına gelir ve zaman paradır. Değerlendirmeyi yönlendirmek ve hatta yürütmek için kurum dışından tutulan uzmanlar da bir maliyet unsurudur. Dikkate alınacak diğer faktör, davranış değişimleri ve kesin sonuçlarda dahil olmak

---

[155] Burke, L.A., **"Improving Transfer of Training: A Field Investigation of the effects of relapse prevention Training and Transfer Climate on Maintenance Outcomes"**, Academy of Management Proceedings'96, 1996, pp.186-190.

üzere, değerlendirme sonucunda elde edilecek yararlardır. Potansiyel yararlar ne kadar çoksa, gerek davranış değişimi, gerekse dördüncü aşama değerlendirilmesi için harcanacak para ve zaman da o kadar çok olabilir. Göz önüne alınması gereken bir başka önemli konu ise programın kaç kez sunulacağıdır. Eğer bir kez verilip, tekrarı yapılmayacaksa, olası davranış değişimlerini değerlendirmek için para ve zaman harcamaya gerek olmayabilir. Buna karşılık, eğer program tekrarlanacaksa, değerlendirme için harcanacak para ve zaman bundan sonraki programlarda yapılacak geliştirmeler yönünden bakıldığında doğrulanmış olur.

2.4.1.4. Sonuçlar

Dördüncü aşama, başka bir deyişle sonuçlar, katılımcıların programa devam etmesinden kaynaklanan kesin sonuçlar olarak tanımlanabilir. Eğitim sonunda eğitilenin kazandığı bilgi ve becerilerin ne oranda arttığı ve bununda eğitilenin iş sırasındaki davranışlarına ne kadar yansıdığı bu aşamada belirlenmeye çalışılır. Bu belirleme ile eğitim sonuçlarının sayısallaştırılması hedeflenir.

Kirkpatrick[156](1960b) bu dördüncü aşamayı eğitim sonuçlarının ölçümü olarak ifade etmiştir. Kesin sonuçların içine üretim artışı, kalite iyileşmesi, maliyet düşüşü, kaza sıklığında ve şiddetinde azalma ve daha yüksek kar gibi unsurlar dahil edilebilir. Bazı eğitim programlarının düzenlenmesindeki neden bu gibi sonuçlardır. Bundan ötürü o eğitim programlarının kesin hedefleri bu esaslara göre belirtilmelidir.[157] Sonuçlar aşaması, öğrenilmiş becerileri yeni ve alışılmadık durumlara adapte edebilme yeteneğini içerir.

Eğitimin etkililiğini, eğitimin ne tip bir etkide bulunduğunu ölçer. Eğitim programının organizasyon üzerinde etkisi hakkında veri elde etmemizi sağlar. Bu açıdan dördüncü aşama Kirkpatrick'in modelinde en önemli ve en zor olan aşamadır.

---

[156] Kirkpatrick, a.g.e**., Part 4- Results**, pp.28-32, 1960b

[157] Kirkpatrick, **a.g.e.,** 1999, s.19-23

Bu aşamada, bir eğitim programından sonra gerçekleşen kesin sonuçların belirlenmesi çalışmaları yer almaktadır. Eğitim programının uzun vadede kuruma kazandırdıkları, ürün ve hizmet kalitesinde artış, maliyetlerde düşüş, zaman kazanma, artan müşteri memnuniyeti, daha kısa süren toplantılar, şirket içi çatışmalarda ve gerginliklerde azalma, iş memnuniyetinde ve kuruma bağlılıkta artış gibi göstergeler olacaktır.[158] Kirkpatrick dört aşamalı modelinin en fazla eleştirilen aşamalarından birisi sonuçlar aşamasıdır. Eleştirilerin odak noktasında, bu modelin, eğitim yatırımının geri dönüşü hakkında tepe yönetime bilgi verememesi yer almaktadır.

Bilindiği gibi, bir eğitim programı tamamlandıktan sonra şu gibi sorulara yanıt aranır:

- Toplam kalite geliştirme konusunda bütün amir ve yöneticilere verilen eğitim programından sonra ne oranda kalite gelişimi gerçekleşmiştir? Bunun ne kadarı elde edilen kara katkıda bulunmuştur ?
- İşgücünde çeşitlilik üzerine bütün amir ve yöneticilere verilen eğitimden sonra üretkenlikte ne kadar artış sağlanmıştır ?
- Ustabaşı ve şeflere, yeni elemanların oryantasyonu ve eğitimi konusunda verilen eğitimden sonra işgücü dönüşümünde ve israf oranında azalma sağlanmış mıdır? Sunulan programların kişiler arası iletişim ve insan ilişkileri üzerindeki etkisi ne olmuştur?
- Çalışanlara kendi kendini yöneten ekipler içinde çalışmayı öğretildiği için üretkenlikte ne oranda artış, maliyetlerde ne oranda düşüş gerçekleşmiştir?
- Liderlik, zaman yönetimi ve karar verme konularında verilen programlara harcanan para karşılığında ne gibi somut yararlar sağlanmıştır? Satış ekibine öğretilen pazar araştırması, şikayetlerin ele

[158] Ayşesim Diri, "**Eğitime Avuç Dolusu Para Harcıyorsunuz, Karşılığını Alıyor Musunuz**?", Kaynak Dergisi, Ekim-Aralık 2000, s.6.

alınması ya da satış kapatma gibi yöntemlerin sonucu olarak, satışlar ne oranda artmıştır?

- Eğitim için harcanılan para karşılığında eğitim yatırımın getirisi ne olmuştur?

Bu sorular genellikle iki nedenden ötürü yanıtsız kalır: Birincisi, eğitimcilerin sonuçları ölçmekteki ve program maliyetleriyle karşılaştırmaktaki bilgi eksiklikleridir. Bu tür bilgi eksiklikleri ölçme yapılan tüm aşamalarda ortaya çıkacaktır. Ölçmeden kaynaklanan eksikliklere ilave olarak modellin tam olarak değişkenleri temsil edemeyişinden de kaynaklanabilir. İkincisi, bilgi sahibi olsalar dahi, elde ettikleri bulgular, söz konusu sonuçların eğitime bağlı olarak alındığı konusunda kesin kanıt sağlamayacaktır. Satışlardaki artışın bir satış eğitimi programıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulabilir ya da amacı özellikle kazaları azaltmak ya da kaliteyi geliştirmek olan bir program için yapılan değerlendirmede, sonuçların eğitimle doğrudan bağlantılı olduğu görülebilir. Bu nedenlerden dolayıdır ki, organizasyonel sonuçların sayısallaştırılması ve organizasyon üzerindeki etkilerinin tek türlü tanımlanması oldukça zordur. Bu yüzden, Kirkpatrick modelinin eğitimlerin değerlendirilmesi hususunda tatmin edici bir model olmadığı[159] ve bir çok sınırlılıkları[160] olduğu ifade edilmektedir.[161] Bu model, eğitimin etkinliği olarak sunulmuş, daha sonra ise dördüncü aşamada eğitimden kaynaklanan sonuçlar ifade edilmek istenmiştir. Ancak sayısallaştırma yani eğitim sonunda gerçekleşen sonuçlar veya etkinlik tam olarak verilmediğinden daha sonraki yıllarda yapılan araştırmalarda bu sınırlılıklar giderilmeye çalışılmıştır.

---

[159] Clement, R.W., **"Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions"**, Public Personnel Management Journal, vol.11, 1982, pp.176-184.

[160] Marshall, V. and Schriver, R., **"Using evaluation to improve performance"**, Technical & Skills Training, vol.5, no.1, 1994, pp.6-9.

[161] Bushnell, D.S., **"Input, process, output: A model for evaluating Training"**, Training & Developmement, March, 1990, pp.41-43.

Sonuçların değerlendirilmesine yönelik kuralları özetlemek gerekirse;[162]

- Kontrol grubu kullanılmalıdır. Bir satış eğitimi programında kontrol grubu kullanmak oldukça kolaydır. Eğer satış elemanları ülkenin farklı kısımlarında aynı ürünün satışını sürdürmekteyse, satış eğitimi veren yeni programlar belirli programlarda sunulup diğerlerinde sunulmayabilir. Program tamamlandıktan sonra, satış rakamlarını çeşitli zamanlarda ölçebilir, bunları program öncesi satış rakamlarıyla karşılaştırarak aradaki fark kolaylıkla belirlenebilir. Eğitim programının uygulandığı bölgelerdeki artan (ya da azalan) satışlar da, programın uygulanmadığı bölgelerdeki artan (ya da azalan) satışlarla karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma, kontrol ve deney grupları birbirine eşit de olsa, belirlenen farkın eğitim programından kaynaklandığına dair bir kanıt oluşturmaz. Satışlar diğer faktörlerden de etkilenmiş olabilir. Bu tür faktörler arasında pazara yeni bir rakibin girmesi, iyi bir müşterinin işi bırakmış olması, bir bölgede ekonominin kötüye gitmesi, rakiplerden birinin çekilmesi, bölgeye yeni bir müşterinin girmesi ya da mevcut bir müşterinin sizin ürününüzü gerektiren ek bir sipariş almaşı bulunabilir.
- Yukarıda verilen satış örneğinde, değerlendirmenin yapılabilmesi için zaman geçmelidir. Bir müşteri verdiği siparişlerin miktarını ne kadar sürede arttırır? Bunun kesin bir yanıtı yoktur çünkü her durum diğerinden farklıdır. Aynı şekilde, eğer eğitim programı liderlik, iletişim, motivasyon ve ekip oluşturma gibi konulan hedef almışsa, eğitim bitiminden öğretileni iş basında uygulama aşamasına kadar geçecek süre her birey için farklı olabilir. Ayrıca geliştirilmiş sonuçların ortaya çıkması (çıkarsa eğer) davranış değişimlerinin gerisinden gelecektir. Bir eğitmen değerlendirme öncesindeki süreye

[162] Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.61.

karar verirken mutlaka durumla ilişkili faktörlerin her birini eksiksiz olarak dikkate almalıdır.

- Bu aşamada ölçümleme davranışın ölçümlemesine göre daha kolay uygulanabilir. Çünkü uygulanan eğitim program öncesindeki durumu belirlemek için gerekli olan kayıtlar ve ölçme araçları genellikle mevcuttur.[163] Kazaların sıklık ve şiddetinin azaltılmasını hedefleyen bir program için ilgili rakamlara kolaylıkla erişilebilir. Az önce verilen satış örneği için de gerekli rakamlar kolayca sağlanabilir. Aynı şey kalite, üretim, işgücü dönüşümü, şikayetlerin ele alınmağı ve devamsızlık için de geçerlidir. Moral düzeyi ve tutumlarla ilgili programlardan önceki rakamlar, mevcut tutum anketleri ve performans değerleme formlarından sağlanabilir.

- Her kuruluş değerlendirmeyi ne zaman ve hangi sıklıkta yapacağına kendisi karar vermelidir. Sonuçlar her an olumlu ya da olumsuz yönde değişebilir. Eğitimin bu sonuçlar üzerindeki etkisini belirlemek eğitim uzmanına bağlıdır. Örneğin, yeni bir tekniğin kullanılması için yapılan yoğun zorlama ve denetim nedeniyle satışlarda artış meydana gelmiş olabilir. Zorlamalar sona erip yöneticinin denetim dışında yapacak başka işleri çıktığında, satış elemanı eski yönteme dönüş yapabilir ve dolayısıyla olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir.

- Bu aşamada değerlendirme yapmanın maliyeti, davranış değişimi için yapılan değerlendirme kadar masraflı değildir. Gereksinim duyulan rakamlar çoğu kez kolaylıkla elde edilebilir. İşin zorluğu, hangi rakamların anlamlı olduğunu ve doğrudan ya da dolaylı olarak bunların ne dereceye kadar eğitimle ilişkili olduğunu belirlemektedir. Dördüncü aşama değerlendirmesi için harcanacak paranın miktarı, eğitim programının maliyetine, program sonucunda gerçekleşmesi

---

[163] Stiggins, R.J., **"NCME instructional module on design and Development of performance assessments"**, Educational Measurement: Issues and Practice, vol.6,No.3, 1987, pp.33-42.

beklenen potansiyel sonuçlara ve programın daha kaç kez sunulacağına bağlı olarak belirlenmelidir. Potansiyel sonuçların değeri ve programın tekrarlanma sayısı ne denli yüksekse, harcanacak para ve zaman o denli yüksek tutulmalıdır. Gerçek sonuçların değeri (doğru olarak saptanabilirse) daha sonra programın maliyetiyle karşılaştırılmalıdır.

2.4.2. Kaufman'ın Beş Aşamalı Değerlendirme Modeli

Bazı araştırmacılar Kirkpatrick'in araştırmasında bazı eksiklikleri olduğunu kabul edip temel yapıya bazı eklemelerde bulunmuşlardır. Tablo 2.1'de de görüldüğü gibi, Kaufman birinci aşamayı genişletmiş ve toplumsal konularla ilgili olan beşinci aşamayı modele eklemiştir. Kaufman'ın beş düzeyde değerlendirmesi, işletmenin dışında hangi performans geliştirme programının çevreyi ve toplumu ne derecede olumlu etkilediğini değerlendirmektedir.[164] Eğitim değerlendirme hangi sektörde ise o sektörün çalışanlarına ne tür katkılar yaptığı da değerlenmeye alınmaktadır. Eğer, örneğin, tıbbi müdahalelerde büyük ölümlerle sonuçlanan hatalar meydana gelirse, bu alanda gerçekleşen eğitimin bu kez ölümle sonuçlanan tıbbi hataların ne ölçüde azaltıldığı da değerlemeye alınır. Nitekim, Amerika birleşik devletlerinde her yıl yaklaşık 90000 kişi hayatını tıbbi hatalardan[165] hayatını kaybedince bu alanda eğitimler yoğunlaşmış ve bu toplumsal probleminde ne ölçüde giderildiği değerlemeye alınmıştır. Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modelinin eksik olduğu varsayılan aşamasına, toplumun ve müşterilerin cevapları, bununla ilgili sonuçlar ve çıktılar finansal boyut olarak eklenmiştir. Başka bir deyişle, beşinci aşama, toplumsal ve müşterilere yönelik cevapların, sonuçların ve kar-zarar durumunun değerlendirilmesidir.

---

[164] Jack J. Philips, **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods**, Third Edition, Houston, Gulf Publishing, 1997, s.40.

[165] L. Leape and D. Berwick, **"Five Years After to Err Is Human, What Have We Learned?"**, Journal of the American Medical Association, Vol.293, No.19, 2005, pp.2384-2390.

Kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin kabul edilebilirliği ve etkinliği ile İnsan, finansal ve fiziksel kaynak girdilerinin ulaşılabilirliği ve kalitesi birinci aşamada yer almaktadır. Modele göre birinci düzeyde başarılı bir müdahale için, gerekli olan girdilerin olması gerektiği fikri vurgulanmaktadır. Kirkpatrick modeline benzer şekilde üçüncü aşamada sonuçlar üzerinde durulmaktadır. Beşinci aşamada ise, işletmenin dışında programının çevreyi ve toplumu ne derecede olumlu etkilediği değerlendirmektedir.

Tablo 2.1: Kaufman'ın Beş Aşamalı Modeli

Değerlendirme	*Amaç*
5. Toplumsal sonuçlar	Toplumun ve müşterilerin cevabı, sonuçları ve çıktıları
4. İşletme Çıktıları	İşletme katkılarının çıktıları ve sonuçları
3. Uygulama	İşletme içinde bireysel veya küçük grupların kullanımı, becerikliliği ve üstünlükleri
2. Kazanç	Bireysel veya küçük grupların yetenekliliği ve üstünlükleri
1b. Tepki	Kullanılan yöntemlerin, araçların ve süreçlerin kabul edilebilirliği ve etkinliği
1a. Olanaklar	İnsan, finansal ve fiziksel kaynak girdilerinin ulaşılabilirliği ve kalitesi

Kaynak: Jack J. Philips, **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods**, Third Edition, Houston: Gulf Publishing, 1997, s.40.

Kirkpatrick tarafından sunulan dört aşamalı değerlendirme modeli uygulamacılar arasında çok yaygın olarak bilinmesine ve uygulanmasına rağmen, yöneticilerin ihtiyaç duyduğu her bilgiyi de vermekte yetersiz kaldığı bilinmektedir.[166] Bu nedenle bazı araştırmacılar bu aşamalara bir takım ilaveler yaptılar. Örneğin Kaufman, bu dört aşamalı modele yeni bir düzey eklemiş ve sosyal etki ile toplumsal etkiyi de dikkate almıştır.[167] Bu eğitimin sonunda, topluma ne tür bir katkı yaptığının dikkate alınması bu modele ilave edilmiştir.

Ayrıca, Philips yaptığı çalışmada, Kirkpatrick'in dört aşamalı modeline finansal boyutu ekledi.[168] Bir kısım araştırmacılar Kirkpatrick'in dört aşamalı modeline finansal boyutu eklemeye çalışırken, bir kısım araştırmacılar[169] ise değerlendirmelerini, eğitimden sağlanan faydaların, finansal değerlerle ifade edilip edilmediğine bakmaksızın örgütün değişik gelişme ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını araştırdılar.[170] Philips modeli temel alınarak, eğitimin geri dönüşü yerine eğitime yapılan yatırımın örgütsel gelişime ve değişime ne katkı yapacağı bazı araştırmalarda yer aldı.

2.4.3. Philips'in Beş Aşamalı ROI (Retun On Investment- Yatırımın Geri Dönüşü) Modeli

İşletmelerin, çalışanlarına aldırdıkları yetiştirme ve/veya geliştirme amaçlı eğitimlerde en çok kullanılan ve bilinen değerlendirme modeli Kirkpatrick'in öne

---

[166] Lewis, T., **A model for thinking about the evaluation of Training**, Performance Improvement Quarterly, 9, pp.3-22, 1996

[167] Kaufman, R. and Keller, J.M., **Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick**, Human Resource Development Quarterly, 5, pp.371-380, 1994

[168] Phillips, J.J., **Was it the Training?, Training and Development**, 50,pp.28-32, March 1996b

[169] Dionne, P., **The evaluation of Training activities: A complex issue involving different stakes**, Human resource Development Quarterly, 7, pp.279-286, 1996

[170] Torraco, R.J., **In action: Measurement return on investment (vol.1) by J.J.Phillips**, Human Resource Development Quarterly, 6, pp.424-429, 1995

sürdüğü dört aşamalı modeldir. Ancak daha önce ifade edildiği gibi bu model, işletme sahiplerinin istediği finansal boyut ile ilgili bilgi vermekten uzaktır.

İnsan kaynakları yöneticileri, giderilebilir performans sorunlarını gidermek amacıyla, işgörenlerin bilgi ve becerilerini iyileştirmek ve geliştirmek için yönetime sunacakları eğitim plan ve programlarını kabul ettirebilmeleri ve hayata geçirebilmeleri ancak ve ancak bu programlara yapılacak yatırımın nasıl geri döneceğini ve eğitime ilişkin fayda-maliyet analizlerini (CBA Cost Benefit Analysis-Fayda Maliyet Analizi) de yönetime sunmak zorundadırlar. Günümüzde işletmelerin yaptıkları eğitim yatırımlarının, fayda-maliyet analizi ve yatırımın geri dönüşü (ROI Return On Investment) ile işletmeye dönüşü hesaplanır.

İnsan kaynakları yönetileri, eğitim faaliyeti için kaynak talep ederken, organizasyon kaynaklarının organizasyon stratejik hedefleri ile örtüştüğüne dikkate alacaktır. Bu amaçla yapılacak değerlendirme, organizasyon hedefleri ile eğitim programları sonuçlarını karşılaştırabilmek için karar vericiye bir tür bilgileri toplayıp bir araya getirme işlemi halini alacaktır.[171] Günümüz organizasyonlarında, insan kaynakları yöneticileri ve/veya eğitim uzmanlarının yaptıkları işin işletmenin verimliliği üzerindeki etkilerini açıkça göstermeleri gerekmektedir. İnsan kaynakları yöneticileri, yıllardan beri ellerindeki verileri daha ölçülebilir hale getirmeye çalışmışlar ve bu aşamada da Philips'in ROI (Return on Investment=Yatırımın Geri Dönüşü) yaklaşımı, insan kaynakları yöneticilerine kolaylık sağlamaktadır. ROI metodunun basit ve anlaşılır olması nedeni ile yöneticiler; planladıkları stratejileri ve bunlar için gerekli olan aşamaları kolaylıkla uygulayabilmektedirler. İnsan kaynakları yöneticilerinin eğitimlerin değerlendirmesi süreçlerinde önemsediği noktalar olan; uygulamanın zaman almaması, ucuz olması ve sonuçların ölçülebilir olması özelliği de ROI metodu ile kolaylıkla uygulanmaktadır.

Günümüzde, yetiştirme ve geliştirme, insan kaynakları fonksiyonlarının en önemli faaliyetlerinden biri olduğu genel kabul görmektedir. Çünkü, yetiştirme ve

---

[171] Kaufman, R. and Keller, J.M., **Levels of evaluation:Beyond Kirkpatrick**, Human Resource Development Quarterly, 5, pp.371-380, 1994

geliştirme, hem örgütün ileri ya da yana gelişmesine katkı yapmakta hem de yeni faaliyetler için yapılanmasına kolaylık sağlamaktadır. Eğitim faaliyet sonucunda, verimlilik artmakta, kalite yükselmekte, maliyetler azalmakta ve zaman tasarrufu sağlanmaktadır. Bu yüzden, organizasyonlar eğitim faaliyetlerinden de ötede eğitim faaliyetlerinin nasıl etkiler yarattığına odaklanmaktadır.[172] Bu da, eğitime yapılan yatırımın örgüt stratejileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Philips'in ROI modeli, Kirkpatrick'in dört aşamalı modeline yeni bir aşama daha eklemektedir. Bu modelde yer alan beşinci boyut finansa ilişkin bilgiler sunmaktadır. Beşinci boyut sonuçların parasal değerini ve programın maliyetini ölçer ve genellikle % olarak ifade edilir. Bu modeli yardımıyla yapılan değerlendirmede, Kirkpatrick'in dört aşamalı modelinde olduğu gibi, katılımcıların programa tepkileri, öğrenme düzeyleri, göstermiş oldukları davranış değişimi ile eğitim programının işteki etkileri ölçülmüş olur. Bu nedenle, eğitim maliyetlerinin organizasyona ne ölçüde katkılar yaptığının hesaplanabilmesi için ROI'nin belirlenmesi bir anahtar işlem gibi karşımıza çıkmaktadır.[173] Böylece, tepe yönetimin en çok üzerinde durmuş olduğu sonuçların parasal değeri ile programın maliyetinin ölçülerek sayısallaştırılmasını ROI ile sağlamış olur.

İşletmelerin işgörenleri için yaptıkları yetiştirme ve geliştirme eğitim yatırımlarının, yatırımların işletmeye geri dönüşleri (ROI Return On Investment) modelleri ile ortaya konmaktadır.[174] ROI bir tür fayda-maliyet analizi işlemi gibi ortaya çıkmaktadır.

---

[172] Robinson, D.G. and Robinson, J.C., **Training for impact: How to link Training to business needs and measure the results**, San Francisco:Jossey-Bass, 1989

[173] Phillips, J.J., **Return on investment and performance improvement programs**, Houston, TX, Gulf Publishing, 1997a

[174] Munoz, M.D. and Munoz, M.A., **Evaluating Training: Return on Investment and Cost-Benefit Analysis**, Information Analyses, p.24, 2000

Tablo 2.2: Beş Aşamalı ROI Çalışması

Aşama	Tanım
Tepki ve Planlanmış Davranış	Katılımcıların programa tepkilerini ölçer ve uygulama için kesin planın dış hatlarını belirler
Öğrenme	Bilgi, beceri ve tutumlardaki değişimleri ölçer
İşe Uygulanması	İşteki davranış değişikliklerini ve eğitim materyallerinin işe uygulanmasını ölçer
İş Sonuçları	Programın işteki etkilerini ölçer
Yatırımın Dönüşü	Sonuçların parasal değerini ve programın maliyetini ölçer ve genellikle % olarak ifade edilir

Kaynak: Jack J. Philips, **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods**, s.43.

Birinci aşamada, katılımcıların programdan sağladıkları tatmini ve öğrendiklerini iş ortamında nasıl uygulayacakları hakkında bilgi edinilir. Genellikle işletmelerin tümü programın sonunda uyguladıkları anket aracılığıyla birinci düzeyi ölçerler. Değerlendirmenin bu aşaması katılımcıların tatminini ölçme konusunda önem taşırken, katılımcıların yeni bilgi ve becerileri öğrendiğine dair olumlu tepki sağlamaz.

İkinci aşamada, program sırasında katılımcıların testler, beceri uygulamaları, rol oynama, simülasyon, grup değerlendirmeleri ve diğer değerleme araçlarından yararlanılarak neler öğrendiği belirlenir.

Katılımcıların program sırasında gerçekten ne öğrendiklerini, öğrendiklerini nasıl kullanacaklarını anlayıp anlamadıklarını belirlemek için faydalıdır. Ancak bu aşamadaki olumlu bir ölçüm, öğrenilen materyalin işte uygulanıp uygulanmayacağını garanti edememektedir.

Üçüncü aşamada, çeşitli testler aracılığıyla katılımcıların öğrendiklerini işe uygulayıp uygulamayacakları belirlenmeye çalışılmaktadır. Katılımcıların öğrendiklerini işe transfer etmeleri onlar için başarı işaretidir. Ancak bunun da işletmenin sonuçlarına olumlu etki yapacağından emin olmak oldukça zordur. Aslında eğitimin değerlendirilmesi veya eğitimin transferini hedefleyen işletme araştırmalarında çoğunlukla işgörenlerin performans düzeyleri ve iş tatminlerine büyük zaman ayrılır ve çok azında yatırımın geri dönüşü üzerinde odaklanma olmaktadır.[175] Dördüncü düzeyde, çıktı, kalite, maliyet, zaman ve müşteri tatmini ölçülmektedir. Bu aşamada da işletmeye olan katkı ölçülebilir ancak maliyetler ile ilgili bazı problemler bu ölçümlerden anlaşılamayabilmektedir bağımlıdır.[176] Son düzeyde işe, programdan elde edilen getirilerle programın maliyeti karşılaştırılır. Yatırımın karlılığı, çeşitli şekillerde ifade edilebilmesine karşın, bunu genellikle yüzde veya maliyet/fayda oranı şeklinde göstermek daha anlamlı olmaktadır. Beşinci düzey değerlendirme yapılmadan değerlendirmenin tamamlandığını söylemek yanlış olacaktır.

Yatırımı karlılığı hesaplayabilmek için dördüncü basamak değerlendirme düzeyinde toplanan bilgilerin parasal değerlere dönüştürülmesi ve program maliyetleri ile karşılaştırılması gerekmektedir. Burada elde edilmiş bulunan her türlü bilgiye belli bir değer verilmelidir. Değerleme için seçilecek strateji, elde edilen bilginin çeşidine ve duruma bağlıdır. Çıktı bilgisi, kara kalkışı ve maliyetlerde tasarrufa çevrilir. Bu stratejide, çıktılardaki artış, kardaki birim başına katkının ve birim başına düşen maliyetlerle parasal değere çevrilmektedir.

İnsan kaynakları yönetimi (İKY) yöneticileri, çalıştıkları işletme ya da şirketlerde, üst yönetime kaynak tahsisi için başvururlar. İKY yöneticileri, tepe yönetimden, eğitim ve geliştirme faaliyetlerine kaynak ayrılması için talepte bulunurken bu yatırımın geri dönüşüne de tepe yönetimi ikna etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu nedenle, eğitimin etkinliğinin hesaplanması, eğitimin transferi ve yatırımın geri

---

[175] Philips, J., **"ROI: The Research"**, Training and Development, 1996, pp.42-47.

[176] Philips, **Return on Investment,** s.32.

dönüşünün parasal değerlere dönüştürülmesi[177] büyük önem arz edecektir.[178] Dolayısıyla, IKY yöneticileri, örgüt stratejileri ile uyumlu olmak üzere eğitime kaynak ayrılması talebiyle üst yönetime gideceklerdir.

Birçok işletmede insan kaynakları profesyoneller aşağıdaki bilgileri önceden hazırlar.

- Kalitedeki artışlar ve gelişmeler direkt olarak maliyetlerden tasarrufa dönüşür ve işletmeler tarafından kolaylıkla hesaplanabilir.
- Çalışanların işlerini zamanından önce yapmaları, zamandan tasarruf durumunda parasal çeviri, çalışanların maaş ve yararlarını direkt olarak etkileyecektir.
- Geçmiş maliyetler, belirli bir değişkenin varlığında daha sık kullanılabilmektedir.
- Eğer mümkünse, gelişmeleri parasal değerlere çevirmek için iç ve dış uzmanlara başvurulur.
- Devlet, araştırmalar, sektör bilgileri veya bilgi kaynakları belli bir bilginin değerinin veya maliyetinin belirlenmesinde gerekli bilgiyi sağlamaya yardımcı olurlar.
- Eğitime katılanlar da kendilerine belli bir bilgiyi kendilerine parasal bir değere çevirebilmektedirler. Bu yöntemin yararlı olabilmesi için katılımcıların bu beceriye sahip olmaları ve ellerindeki bilginin tam olması gerekmektedir.
- Tepe yönetimi gelişmeye verileceği değer üzerinde tahminde bulunabilmektedir. Bu yaklaşım özellikle değerlerin oluşturulmasında önem taşımaktadır.

---

[177] Pulley, M.L., **"Navigating the evaluation rapids"**, Training & Development, vol.48, no.9, 1994, pp.19-24.

[178] Moisner, N.R., **"Finansal analysis: The methods and their application to employee Training"**, Human Resource Development Quarterly, vol.1, no.1, 1990, pp.45-63.

Birçok değerlendirme modelinde de göz önüne alınmayan konulardan birisi de eğitimin etkisinin ayrıştırılmasıdır.[179] Eğitimin etkilerinin değerlendirme modelinde ayrıştırılması büyük önem arz etmektedir. Eğitim programının performansını etkileyen çeşitli faktörler vardır, bu faktörler bulunmalı ve eğitim programlarının etkisi tek başına belirlenmelidir.[180] Eğitimin etkileri izole edilirse, eğitime yapılan yatırımın geri dönüşü kolaylıkla hesaplanacaktır. ROI modelinde eğitim programlarının etkilerinin ayrıştırılması için kullanılabilecek yöntemler şunlardır: [181]

- Kontrol Grubu: Eğitim programlarının etkisini ayrıştırmakta kontrol grubu sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bu anlayışta bir grup eğitim almakta ve diğer benzer bir grup ise eğitim almamaktadır. Performansları arasındaki farklılık, genellikle eğitim programının varlığına atfedilmektedir. Doğru oluşturulduğunda ve uygulandığında kontrol grubu eğitim programlarının etkilerini belirlemede kullanılacak en etkin yöntemdir.

- Eğilimler: Kontrol grubundan sonra en güvenilecek yöntemler arasındadır. Burada eğitim programı öncesi çıktıları ile eğitim programı sonrası çıktıları karşılaştırılarak aradaki farklılıklar eğitim programının etkileri olarak nitelendirilir.

- Tahmin Modelleri : Girdi ve çıktı değişkenleri arasında matematiksel ilişki bilindiğinde, eğitimin etkilerini ayırmak için tahmin modelleri kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda, hiç eğitim yapılmasaydı belirli bir çıktı elde edileceği tahmini ile sonuç belirlenir. Daha sonra gerçek eğitimin tamamlanmasından sonraki sonuçlar tahmini değerle karşılaştırılır ve eğitimin yararı belirlenir.

---

[179] Reynolds, A., **"The basics: Cost-benefit analysis",** Technical & Skills Training, vol.4, no.6, 1993, pp.13-14.

[180] Marrelli, A.F., **"Cost analysis for Training"**, Technical & Skills Training, vol.4, no.7, 1993a, pp.35-40.

[181] Philips, **Return on Investment,** s.31.

- Katılımcı Tahmini: Katılımcılar eğitim programının sonucundaki gelişmeyi tahmin eder. Eğitim programı öncesi ve sonrasında oluşan bu gelişmeyi tahmin etmeleri veya bu konuda ne kadar ilerledikleri sorulur.[182] Katılımcılara eğitim öncesi ve sonrası ile ilgili toplam gelişme miktarı verilir.
- Katılımcıların Yöneticilerinin Tahmini: Katılımcıların amirleri eğitimin etkisini belirlemeye çalışır. Bu sefer de, amirlere toplam gelişme miktarı verilir ve aynı tahmini yöneticilerin yapması istenir.
- Üst Yönetimin Tahmini: Tepe yönetimi eğitimin etkisini tahmin etmeye çalışır. Eğitim programına bağlı olarak oluşan gelişmeyi tahmin veya düzeltme şeklinde bir değer söyler. Burada amaç yönetici tarafından tahmin edilen değerin doğruluğu değil, yöneticiyi de bu sürecin içine katmaktır. Süreç içinde yöneticilerin olması avantajlıdır.
- Uzman Görüşü: Uzmanların bu konudaki fikirleri alınır. Onların tahminleri geçmiş deneyimlerine bağlı olacaktır.
- Astların Görüşleri: Tepe yöneticilerin ve hat yöneticilerinin eğitiminde, yöneticilerin altında çalışanların örgüt iklimi konusunda işletmenin çıktılarında değişiklik olup olmadığını belirlemeleri istenir. Daha sonra yöneticilerin altında çalışanlara eğitim verilerek onlardan işletmenin çıktılarını etkileyecek örgüt ikliminde başka değişkenlerin değişip değişmediği sorulur.
- Müşterilerin Görüşleri: Bazı özel durumlarda, müşterilerden sağlanan girdilerle işletmenin sunduğu ürün ve hizmet anlayışında farklılıkların oluşup oluşmadığını öğrenilmektedir. Ancak yöntemi kısıtlı yapısı

[182] Marrelli, A.F., **"Determining Training costs, benefits, and results"**, Technical & Skills Training, vol.4,no.8, 1993b, pp.8-14.

olduğundan tercih edilmemektedir. En sık kullanıldığı alanlar satış eğitimi ve müşteri hizmetleri konusudur.

Sonuç olarak, ROI modelinin 5 temel unsuru[183] bulunduğunu söylemek mümkündür.

1. Değerlendirme Amaçları[184]: Değerlendirme her ne kadar insan kaynakları geliştirme programları için kullanılacaksa da belirlenmesi gereken alt amaçlar da bulunmaktadır. Bunlar:

    - Programın amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek,
    - İnsan kaynakları geliştirme programlarının güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koymak,
    - İnsan kaynakları geliştirme programlarının maliyet/yarar analizlerini yapmak,
    - İnsan kaynakları geliştirme programlarının pazarlamasına yardımcı olmak,
    - Programın hedef kitleye uygun olup olmadığını belirlemek,
    - Program hakkında karar almadan önce bilgi bankası oluşturmak.

    Değerlendirmenin başka amaçlan da bulunmakta, ancak sayılanlar en önemlileri olarak öne çıkmaktadır. Değerlendirme amaçları, her zaman için değerlendirme planlarının geliştirilmesinden önce ele alınmalıdır.[185] Amaçlar, değerlendirmenin faaliyet alanını, değerlendirme sırasında kullanılacak araçları ve toplanması gereken bilgileri belirleyecektir.

---

[183] Philips, **Return on Investment,** s.27.

[184] Huselid, M.A., Jackson, S.E., and Schuler, R.S., "**Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance**", Academy of Management Journal, vol.40, no.1, 1997, pp.171-188.

[185] Youndt, M.A., Snell, S.A., Dean, J.W., and Lepak, D.P., **"Human resource management, manufacturing strategy, and firm performance**", Academy of Management Journal, vol.39, no.4, 1996, pp.836-866.

2. Değerlendirme Araçları: Bilgileri toplamak için çeşitli araçlar bulunmaktadır. Araçların belirlenmesi aşaması ROI sürecinin geliştirilmesi ile beraber ele alınmalıdır. Bilgilerin toplanmasında kullanılan araçlar arasında araştırmalar, anketler, görüşmeler/mülakatlar, hedef kitle/focus grup, testler, gözlem, performans kayıtları olarak sıralanabilir. Bilgi toplama sürecinde organizasyonun yapısına ve kültürüne uygun olan ve ayrıca değerlendirme için gerekli olan araçlar seçilmelidir

3. Değerlendirme Düzeyleri: Daha önce de bahsedildiği gibi birinci düzeyde tepki ölçümü ve planlanan etkilerin belirlenmesi, ikinci aşamada öğrenmenin ölçülmesi, üçüncü basamakta işbaşında uygulamasının değerlendirilmesi, dördüncü basamakta program sonucunda oluşan işletme sonuçlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi, beşinci basamakta da yatırımın karlılığı incelenir.

4. Zamanlama: Değerlendirme planının diğer önemli konularından biri de zamanlamadır. Genellikle, eğitim öncesi değerleri ile eğitim sonrası değerleri karşılaştırılmaktadır. Bazı durumlarda da çoklu ölçüler kullanılabilmektedir. Eğitim öncesi ölçümler yapılmasa da, yine eğitimden sonra takip (follow-up) değerlendirmeleri uygulanmalıdır. Bu durumda da, zamanlama önem kazanmaktadır. Eğitim programlarının değerlendirilmesi en geç üç ay içinde yapılmalı ve çalışanlara sunulmalıdır.

5. Bilgilerin Toplanması: Eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanılan bilgiler çıktı, kalite, maliyet ve zaman gibi bilgiler olabileceği gibi, iş alışkanlıkları, işletmenin iklimi, tutumlar gibi bilgiler de olabilecektir. Elde edilen bilgiler eğitim öncesi sonuçlarıyla, kontrol grup sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmektedir. Mukayese yöntemi[186] ile eğitim sonrası ile eğitim öncesi iyileşmelere ilişkin bilgiler toplanır. Eğitim sonunda

---

[186] Ramabadran, Ramaurthi, Dean, James W., Evans,James R. Ve Raturi, Amitabh S., **"Testing the Relationship Between Team and Partner Characteristics and Cooperative Benchmarking Outcomes"**,IEEE Transactions on Engineering Management, vol.51, No.2, pp.208-225, May 2004.

örgüt performansına yapılan katkılara ilişkin bilgiler bir araya getirilir ve eğitimin etkinliği kapsamında değerlendirilir. Bilgi toplanırken genellikle aşağıdaki yöntemlerden [187] biri veya birkaçı birlikte kullanılır:

- Takip Araştırmaları: Katılımcıların eğitim programının çeşitli amaçlarından hangisini kullandığını öğrenmeye çalışır. Bu bilgiler üçüncü basamak bilgiler olup genellikle tutumları ölçmeye yöneliktir.
- Takip Anketleri: Eğitimin belirli (özellikli) uygulamalarının katılımcılar tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını öğrenmeye çalışır. Katılımcılar, zorunlu ve açık uçlu sorulara cevap verirler. Üçüncü ve dördüncü düzeyle ilgili bilgiler, bu yöntem ile elde edilir.
- İşbaşındaki Gözlemler : Katılımcıların belirli becerileri uygulaması ve kullanması açısından önemlidir. Bu aşamada gözlem yapan kişilerin görünmez olmaları gerekmektedir. Gözlemler, müşteri hizmet eğitimlerinde kullanılmaktadır. Üçüncü düzey bilgileri almak için uygundur. Eğitim programının odak gruptakiler tarafından ne ölçüde işlerinde uygulandığını ölçer.
- Eğitim Sonrası Görüşmeler: Katılımcıların eğitim programlarında öğrendikleri becerilerin ne kadarını iş başında uyguladıklarını belirlemek amacı ile yapılan görüşmelerdir. Üçüncü düzey ile ilgili bilgilerin elde edilmesine yardımcı olur.
- Ödev: Eğitim programlarının değerlendirilmesinde bilgi toplarken basit ve kısa vadeli değerlendirme amaçlarından biri de katılımcılara ödev verilmesidir. Programın neticesinde öğrendiklerini işe aktararak, becerilerini gösterirler ve böylece ödevlerini tamamlarlar. Üçüncü ve dördüncü düzeyde bilgi toplama için kullanılır.

[187] Philips, **Return on Investment,** s.30.

- Hareket Planları: Eğitim programlarında oluşturulan hareket planları, eğitim tamamlanmasından sonra işbaşında uygulanır. Eğitim programının başarısını anlamak için takip anketleri uygulanır. Hareket planları çerçevesinde üçüncü ve dördüncü düzey bilgiler toplanır.
- Performans Sözleşmeleri: Katılımcı, katılımcının amiri ve eğitici arasında yapılan görüşmede eğitimin çıktıları ve yararları konusunda performans hedefleri uygulanır. Bu tip bilgiler üçüncü ve dördüncü basamak için uygundur.
- Takip Toplantıları: Katılımcılar, eğitim programı sonrası tekrar bir araya gelerek eğitimde öğrendiklerini ne kadar uygulamaya geçirebildiklerini tartışırlar. Takip toplantıları üçüncü ve dördüncü düzey bilgilerin toplanmasına yardımcı olur.
- Performans İzlenmesi: Performansın izlenmesi dördüncü basamak bilgi için gereklidir. Gelişmelerin izlenmesi ve çeşitli performans kriterlerinin oluşturulmasında bu yönteme başvurulur.

İşletmelerde ROI sürecinin uygulamasının başarılı olması için tepe yönetiminin ve bu yöntemi uygulayacak kişilerin (uygulamacı) de olumlu yaklaşımını alması gerekmektedir. Bu nedenle ROI'nin iki tarafı da tatmin edebilmek için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Etkin ROI uygulamasının sahip olması gereken özellikler şunlardır:[188]

- ROI süreci basit olmalıdır. Karmaşık formüllerin, metodolojilerin uygulanmaması gerekmektedir.
- Kolay uygulanabilmesi için ekonomik olması gerekmektedir. Eğitim ve geliştirme departmanlarının kolaylıkla günlük faaliyetleri arasında

[188] Jack J. Philips, **Return on Investment in Training and Performance Improvement Program**, Houston, Gulf Publishing, 1997, s.7.

ve yeni kaynaklara başvurmadan uygulayabileceği bir yöntem olmalıdır.

- ROI'de kullanılan tahminler, metodoloji ve teknikler inandırıcı olmalıdır. Mantığa ve belli bir metodolojiye bağlı olduğu sürece yöneticiler, uygulamacılar ve diğerleri tarafından kabul görmesi kolaylaşacaktır.
- ROI sürecinin araştırma açısından genel kabul görmüş uygulamalara dayanması gerekmektedir. Kısacası süreç içinde ROI teorik olarak güçlü olacak ve aynı zamanda uygulaması açısından da basit ve duyarlı olacaktır.[189] Modelin basit ve genel kabul görmüş uygulamalara dayanması, İKY yöneticilerinin kolayca uygulamasını sağlayacaktır.
- ROI sürecinin çıktı değişkenlerini etkileyecek diğer faktörleri de dikkate alması gereklidir. Diğer fonksiyonlarla karşılaştırıldığında eğitim programının katkısının ROI süreci tarafından kanıtlanması gerekir.
- İnsan kaynakları geliştirme programlarının sadece bir tanesine değil, diğer programlara da uygulanabilir olması gereklidir. Örneğin kariyer geliştirme, örgüt geliştirme ve diğer faaliyetler gibi.
- Eğitim öncesi ve sonrası programları da kullanılabilecek kadar esnek olmalıdır. Bazen eğitim öncesinde tahmini ROI değerinin hesaplanması da gerekebilmektedir.
- ROI süreci her türlü veriye/bilgiye rahatlıkla uygulanabilmelidir. Bu bilgiler arasında kalite, çıktı, maliyetler ve zaman bulunmaktadır. Elde tutulmayan (soft data) bilgi açısından iş tatmini, müşteri tatmini,

---

[189] Bramley, P. And Kitson, B., **"Evaluating Training against business critera"**, Journal of European Industrial Training, vol.18,no.1, 1994, pp.10-14.

devamsızlık, işgücü dönüşüm oranı, şikayetler, dilek kutuları ilk akla gelenler arasındadır.

ROI uygulamaları ile ilgili ilerlemeler olmasına rağmen hala kavramın uygulanmasında çeşitli engeller ile karşılaşılmaktadır. Bu engellerden bazıları gerçek olmasına rağmen diğerleri yanlış algılamaların sonucunda oluşmuş gerçek olmayan engellerdir.[190]

- Maliyet ve Zaman: ROI süreci eğitim programlarının değerlendirilmesine ek maliyet ve zaman ekleyecektir. İşletmelerde eğitim programlarının değerlendirilmesinde ROI'nin uygulanması toplam eğitim bütçesine %3-5 arasında ek masraf getirecektir. Ancak burada ROI uygulamalarının sonucunda elde edilen bilgiler ışığında bazı eğitim programları elimine edildiği veya yeniden gözden geçirildiği unutulmamalıdır. Bu ROI uygulamalarının işletmeye kattığı bir değer olarak verimsiz ve karsız programların tanımlanması ve kaldırılması sonucunda işletmeye katkıda bulunmaktadır.
- Beceri Eksikliği ve Eğitim Departmanlarında Çalışanların Oryantasyonu: Eğitim departmanlarında çalışanların bir çoğu, ROI sürecini anlamadıkları gibi, sorumluluk alanları içine giren bu süreci uygulayabilecek gerekli becerilerden de yoksundurlar. İşletmelerde eğitim departmanlarında çalışanlara bu yönde eğitim verilmesi ve bu kişilerin süreci uygulayabilecek beceriyi elde edebilecek şekilde eğitilmeleri gerekmektedir.
- İhtiyaç Analizlerinin Olmaması: İşletmelerin birçoğunda eğitim ihtiyaç analizleri yapılmamaktadır. Eğitim programlarının belirli bir amaca ulaşmak için programa göre uygulanıyor olmaması, eğitim olarak amaçsızca sadece sektörlerinde bulunan diğer işletmelerin uygulamalarının benzerlerinin veya yöneticilerinin özel istekleri

[190] Philips, **Return on Investment,** s.13.

doğrultusunda seçilen programların uygulanması dikkat çekmektedir. Bu tip işletmelerde eğitim ihtiyaç analizlerinin olmaması bu işletmelerin eğitimden herhangi bir yarar beklemediklerini göstermekte ve ROI uygulamalarını zorlaştırmaktadır.

- Korku: işletmelerin eğitim programlarında çalışanlar, ROI sürecinden çekindikleri için uygulamaya gönülsüz olmaktadırlar. Korku çeşitli şekillerde ortaya çıkmaktadır. Örneğin, ROI sonucunun olumsuz çıkması düşüncesi bu korkuyu arttıran önemli nedenlerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışanların ön yargıları ve konuyu bilinçsizce değerlendirmeleri de korkuyu arttırmaktadır.

- Disiplin ve Planlama: Başarılı ROI uygulaması için planlama ve disipline ihtiyaç vardır. Uygulama planları, değerlendirme hedefleri, ROI analiz planları, ölçme ve değerlendirme politikaları ve takip değerlendirmeleri gerekmektedir. Eğitim departmanındaki kişiler, tepe yönetiminden baskı olmadığı sürece, bu planlama ve disiplini göstermemektedirler.[191] ROI ve disiplinli bir planlama gerekli olacaktır.

Yukarıda sıralanan engellerin dışında, işletmelerde ROI'nin uygulanması konusunda karşımıza şu sorunlar da çıkmaktadır:

- Yöneticilerin eğitim ve geliştirme değerlendirmelerinin sonuçlarını, maddi veya sayısal olarak görmek istememesi,
- Yöneticilerin, yatırımın karlılığı ile ilgilenmemesi,
- Yöneticilerin eğitim programına ve eğitimcilerine güvenmeleri nedeniyle etkinlik değerlendirmesine ihtiyaç duymamaları

[191] Dixon, N.M., **"The relationship between trainee responses on participant reaction forms and posttest scores"**, Human Resource Development Quarterly, vol.1, no.2, 1990, pp.129-137.

- Eğitim sürecinin karmaşık bir süreç olduğu düşüncesiyle eğitimin değerlendirilmesine ihtiyaç bulunmadığının düşünülmesi.

ROI uygulaması, yukarıda sıralanan nedenlerden dolayı etkili bir biçimde gerçekleşmeyebilir. Ayrıca, eğitimin örgüt performansına tek başına yaptığı etkiyi açıklamak kimi zaman kolaylıkla ortaya konmayabilir. Eğitimden kaynaklanan artışlar, başlangıçta beklenenden daha fazla bir biçimde gerçekleşebilir.[192] İKY yöneticileri, bu bakımdan dikkatli çalışarak eğitimin, toplam örgüt performansının iyileştirilmesine katkısını ortaya koymak ve tepe yönetimi buna inandırmak durumundadır.

2.4.4. CIRO (Context, Input, Reaction, Outcome; İçerik, Girdi, Tepki, Çıktı) Modeli

Warr, Bird ve Rackham tarafından geliştirilen diğer bir dört düzey eğitim değerlendirme metodu, değerlendirme sürecini dört aşamada tanımlamakta ve adını içerdiği kategorilerin[193] ilk harflerinden almaktadır:

1. İçeriğin (Context) Değerlendirilmesi: İçeriğin değerlendirmesi, eğitim ihtiyaçları ve hedeflerinin belirlenebilmesi için, mevcut içerik ve operasyonel durumla ilgili bilgilerin toplanması ve elde edilen bilgilerin kullanılmasıdır. Bu değerlendirme, eğitim ihtiyacının olup olmadığının belirlenmesinde kullanılmaktadır. İçeriğin değerlendirilmesi, performans eksiklikleri hakkında bilgi toplanarak, eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi için toplanan bu bilgilerin değerlendirilmesini ve değerlendirme sonucunda elde edilenlerin temel (programın, organizasyonun eksikliklerim ortadan kaldırması), orta (temel amaçlara ulaşılmasında çalışanların işteki davranışlarında değişmenin gerekliliği) ve ileri (çalışanların davranışlarım değiştirmek için çalışanların

---

[192] Bartel, Ann P.,"**Measuring the Employer's Return on Investments in Training: Evidence from the Literature"**, Industrial Relations, vol.39,No.3, pp.502-524, July 2000.

[193] Philips, **a.g.e.**, s.41.

DÜZELTME

yeni bilgi, beceri veya davranışları öğrenmesi) amaçlar için kullanımını içermektedir.

2. Girdilerin (Input) Değerlendirilmesi: Girdilerin değerlendirmesi, olası eğitim kaynakları ile ilgili bilginin toplanmasını ve toplanan bilgilerin kullanılması sürecidir. Bu değerlendirmede istenen amaçlara ulaşabilmek için olası kaynakların (iç ve dış) analiz edilmesi ve bunların nasıl elde edileceğinin belirlenmesi konularını içermektedir.

3. Tepkilerin (Reaction) Değerlendirilmesi: Tepkilerin değerlendirilmesi ise, eğitim ve geliştirme sürecinin iyileştirilmesinde katılımcıların tepkisi ile bilgi toplamakta ve bilgiyi değerlendirmektedir. Bu tür değerlendirmede ayırt edici özellik katılımcıların öznel girdilerinin (düşünce, önyargı) belirlenmesidir. Sistematik ve objektif bir biçimde toplanan katılımcı görüşleri ile program değerlendirmesi yapılır.

4. Çıktıların (Outcome) Değerlendirilmesi: Yetiştirme ve geliştirme eğitimlerinin yarattığı sonuçların değerlendirilmesi süreci, değerlendirmenin en çok dikkate alınması gereken kısmıdır. Değerlendirme aşaması gerçekte disiplinler arası bir yaklaşım olarak ele alınır.[194] ROI yaklaşımı, insan kaynakları gelişiminden, araştırmalarından, ekonomik yönden analizi, örgütsel psikolojiye kadar bir çok boyutu içeren bir yapıdadır. Bu süreçte, takip edilen programın sonuçları ve programın yaratmış olduğu etkiler hakkında bilgi toplanması ve bu bilgilerin kullanılması esas alınır. Sonuçların değerlendirilmesinin başarılı olabilmesi için programın başında çok dikkatli bir hazırlığın yapılması gerekir. Sonuçların değerlendirilmesinde ise 4 aşama vardır: (1) Amaçların yönünün belirlenmesi, (2) Belirlenen amaçlar doğrultusunda bazı ölçümlerin seçilmesi veya oluşturulması, (3) Ölçümlerin uygun zamanda yapılması, (4) Sonuçların değerlendirilmesi ve bu

[194] Wang, Greg G., Zhengxia, Dou ve Ning, Li, "**A Systems Approach to Measuring Return on Investment for HRD Interventions**", Human Resource Development Quarterly, vol.13, No.2, pp.203-224, Summer 2002.

sonuçların daha sonraki programların geliştirilmesinde kullanılması. Eğitim programının sonuçları belirlenirken, daha önce anlatılan üç amaca (temel, orta, ileri) uygun hiyerarşide düşünülmesi faydalı olur. Başarılı bir eğitim programı katılımcıların bilgi, beceri ve davranışlarında meydana gelen değişikliklerin iş sonuçlarına, çıktılara yansımasını sağlamalıdır. Bu değişiklikler program boyunca veya programın sonunda ölçülebilir.

2.4.5. CIPP (Context, Input, Process, Product; İçerik, Girdi, Süreç, Ürün) Modeli

CIPP (Context, Input, Process, Product) İngilizce kelimelerinin baş harflerinden oluşan model Stufflebeam[195] modeli olarak da bilinmektedir. Bu modele göre değerlendirmenin amacı bir yargıya varmak için bilgi toplama, uygulama ve tanımlamadır. Bu modele göre değerlendirme[196] dört türde karara varmayı sağlayabilir. Bunlar, (1) başlangıç değerlendirmeye dayalı planlama kararları, (2) girdi değerlendirmeye dayalı yapısal kararlar, (3) işlem değerlendirmeye dayalı uygulama kararları, (4) Ürün değerlendirmeye dayalı yaygınlaştırılmış kararlar olarak özetlenebilir.[197] Bu nedenle, bu değerlendirme modelinde dört çeşit karara göre tanımlanan dört tip değerlendirme şekli olacaktır. Bunlar başlangıç değerlendirme, girdi değerlendirme, işlem değerlendirme ve ürün değerlendirmedir.

CIRO yaklaşımına benzeyen bir değerlendirme tarzıdır. İçerik, girdi, süreç ve üründen oluşan dört düzeyi bulunmaktadır. Eğitimciler tarafından geliştirilen bir

---

[195] Stufflebeam, D.L., **Stufflebeam's (CIPP) Model, in Educational Evaluation: Theory and Practice** (Blaine R. Worthen and James R. Sanders), Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, p.43, 1973a

[196] Ornstein, A.C. and Hupkins, F.P., **Curriculun: Foundations Principles and Issues**, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, USA, pp.262, 1988

[197] Stufflebeam, **a.g.e.**, s.133

yöntem olan CIPP modelinden, yönetimin eğitimi ve geliştirilmesinde yararlanılmaktadır. Ayrıca bu modelin, pratik, kolaylıkla anlaşılır olması ve dengeli bir yaklaşım ortaya koyması nedeniyle kullanımı çok yaygındır. İçeriğin değerlendirilmesi, uygun ortamı tanımlamakta, ihtiyaçları ve fırsatları belirlemekte ve belli problemleri teşhis etmektedir. İhtiyaç analizi, içerik değerlendirmesinin en sık kullanılan örneğidir.

Programların amaçlarına ulaşabilmek için kaynakların en iyi nasıl kullanılacağını belirlemeye çalışan aşama ise, girdi değerlendirmesidir. Girdi değerlendirmesinden alınan bilgi, planlama ve düzenleme için gerekli olan genel stratejinin belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Girdi değerlendirmesinin sıkça rastlanan örnekleri arasında, politikalar, bütçeler, teklifler, programlar ve prosedürler yer almaktadır. Uygulamadan sorumlu kişilere geri besleme sağlayan bu sistem, süreç değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. CIPP yaklaşımının bilgi toplama evresinde biçimsel ve biçimsel olmayan yaklaşımlara da yer verilmiştir.[198] Bu nedenle, olabilecek olası noktaların keşfedilmesinde, daha uygulanmamış programların değerlendirilmesinde rahatlıkla bu yöntem kullanılabilmektedir.

CIPP yaklaşımı ile yatırımın geri dönüşü bir çok boyut açısından değerlendirilerek ortaya konmaya çalışılmaktadır. Genel olarak, bu boyutlar strateji, kullanılan bütçe, izlenen politika, uygulanan programlar, süreçler olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu modelin açıklamaya çalıştığı finans boyutu, doğrudan maliyetler ve/veya dolaylı maliyetler açısından verilebilir.[199] Bu kapsamda, dolaylı maliyetler, eğitimin etkisi olarak hemen ortaya çıkmayabilir. Uzun vadede, dolaylı maliyetlerin etkileri yatırımın geri dönüşü olarak örgüt performansına katkı yapacaktır.

---

[198] Philips, **a.g.e.**, s.42.

[199] Iheagwara, Charles, Blyth, Andrew, Kevin, Timm, ve Kinn, David, "**Cost effective management frameworks: the impact of IDS deployment technique on threat mitigation**", Information&Software Technology, vol.46, No.10, pp.651-665, August 2004.

DÜZELTME

2.4.6. TIER Modeli (Training Intervention Effectiveness Research; Eğitim Faaliyetinin Etkinliğinin Araştırılması)

TIER modeli Amerikan İşçi Güvenliği ve Sağlığı Enstitüsü tarafından eğitimin etkinliğine etki eden önemli faktörleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Model eğitimin etkinliğinin ayrılmaz parçası olarak beş değişkeni göz önüne almaktadır. Bu değişkenler şunlardır:[200]

1. Bağımsız Değişkenler: Bağımsız değişkenler, eğitim sonuçlarını etkilediği varsayılan değişkenler olup eğitim girdileri ve çalışılmakta olan faaliyetlerle ilgili olabilirler. Eğitimin zamanlaması, biçimi, eğitim yeri, eğitim programının içeriği ve yaklaşımları içerebilirler.
2. Bağımlı Değişkenler: Bağımlı değişkenler, bağımsız değişkenlerin uygulanmasından ortaya çıkan tasarlanan eğitim hedefleridir. Değişkenleri uyguladıkça sonuçlar değişebilir, etkinliğin ölçülmesine olanak sağlar. TIER modelinde bağımsız değişkenler, eğitimi kısa zaman içinde etkileyen değişkenler ve eğitimi uzun dönem içinde etkileyen bağımlı değişkenler olarak ikiye ayrılmaktadır. Eğitimi kısa zaman içinde etkileyen değişkenlere, eğitime katılanların memnuniyeti, bilgi düzeylerindeki ve davranışlarındaki değişim; eğitimi uzun dönem içinde etkileyen bağımlı değişkenlere ise, eğitim materyallerinin konulara dağılımı, bilgi ve tutumları akılda tutma, kazanılmış davranışların gerçek hayata geçirilmesi, öğrenilmiş bilgi ve becerilerin uygulamaya sokulması, eğitimin yeni kriterlere göre verilmesi, geçerli ders notlarının normal bir işleyiş içinde verilmesi örnek olarak gösterilebilir.
3. Kontrol Değişkenleri: Kontrol değişkenleri, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini değiştirebilen değişkenlerdir. Bu yüzden söz

---

[200] National Institute for Occupational Safety and Health, **A Model for Research of Training Effectiveness (TIER)**, Ohio: US Department of Health and Human Services, 1999, 12-13.

konusu değişkenler sonuçların doğruluğunu korumak için, bütün araştırma koşulları için kontrol edilmeli ya da etkisiz hale getirilmelidir. Eğitilene ilişkin değişkenler (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum vb.), eğitmen değişkenleri (deneyim, öğretme tarzı vb.) ve içerik değişkenleri (sınıf büyüklüğü, sınıf eğitimi, işbaşı eğitimi vb.) eğitimin sonuçlarını değiştirebilirler.

4. Aracı (Müdahil) Değişkenler: Aracı değişkenler, sebep (bağımsız değişken) ve sonuç (bağımlı değişkenler) arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan kavramlardır. Aracı değişkenler, anlamlı bir şekilde gözlenemez işlenemez ya da ölçülemez. Örneğin; eğitilenin dikkati, yetenek ve öğrenme motivasyonu, öğrenme tarzları ve bireysel öğrenme farklılıkları eğitimin sonucuna etki eden aracı değişkenlerdir.

5. Şaşırtma Değişkenleri: Eğitim sonuçlarını, eğitilenin kontrolü dışında başka faktörler etkileyebilir. Bu değişkenler, bağımsız değişkenlerle sinerji içerisinde olduklarından bağımlı değişkenler üzerinde etkili oldukları düşünülür. Buna göre kurumsal politikadaki değişiklikler, yeni teknolojilerin kullanımı gibi eğitim dışı faktörler eğitim sonuçlarına etki edebilmektedir.

Eğitim programının geri dönüşü hesaplamalarında, katılımcıların bilgi ve becerilerindeki artış, öğretme metotları gibi göstergeler kullanılabilmektedir.[201] Ancak, bu durumda, eğitime yapılan yatırımın ne kadar geri döndüğü konusu yeteri kadar açıklanamamıştır.

TIER modeli, eğitimin etkinliğinin açıklamak amacıyla yukarıda sözü edilen değişkenleri göz önüne almaktadır. Bu modelde, eğitimi kısa zaman içinde etkileyen değişkenler (katılımcı memnuniyeti, katılımcı bilgi düzeylerindeki artış, katılımcının

---

[201] Stuart, Van Auken ve Chrysler, Earl, "**The Relative Value of Skills, Knowledge, and Teaching Methods in Exploining Master of Business Administration (MBA) Program Return on Investment**", Journal of Education for Business, Sep/Dec. 2005, pp.41-45.

DÜZELTME

davranışlarındaki değişim vb.) ve eğitimi uzun dönem içinde etkileyen bağımlı değişkenler (eğitim materyalinin yeterliliği, bilgi ve tutumları akılda tutma, kazanılmış davranışların gerçek hayata geçirilmesi, öğrenilmiş bilgi ve becerilerin uygulamaya sokulması, eğitimin yeni kriterlere göre verilmesi, geçerli ders notlarının normal bir işleyiş içinde verilmesi) olarak ikiye ayrıldığı ifade edildi. Ancak, TIER modeli daha çok program değerlendirme olarak ünlendi buna karşın eğitim finansmanının geri dönüşü hakkında doyurucu bilgi verememiştir.

2.4.7. Eisner Modeli

Eliot Eisner tarafından önerilen bu program değerlendirme modeli, niteliksel incelemeye ağırlık verme özelliği ile diğer modellerden ayrılmaktadır. Bu değerlendirme modelinin başarılı olması için eğitim ortamında çok iyi gözlemler yapılması ve eğitim programının niteliksel sonuçları[202] hakkında tam ve doğru bilgilerin toplanması gerekmektedir.[203] Niteliksel değerlendirme, zor bir değerlendirmedir. Bu değerlendirme modelinin çok iyi sonuçlar vermesi için çok iyi gözlemciler ve eğitimcilerin olması gerekir.

Eisner modelinin temel boyutları sırasıyla (1) betimleme, (2) yorumlama, ve (3) değerlendirmedir. Betimleme, eğitimin niteliklerini toparlar. Yorumlama boyutunda ise, program sonunda meydana gelen olaylara ilişkin yorumları yargıları bildirir. Son boyut olan değerlendirme ise, ilk iki boyutu da göz önüne alarak program hakkında yargıda bulunur.[204] Başka bir deyişle, ilk iki boyut olan betimleme ve yorumlama tekrar gözden geçirilir ve program hakkında toptan bir değerlendirme yapılarak nihai yargıya varılır.

---

[202] Ornstein, A.C. and Hupkins, **a.g.e.**, pp.264-265

[203] Unruh, G.G. and Unruh, A., **Curriculum Development Problems, Processes and Progress**, California, Mccutchan Publishing Corporation, p.286, 1984

[204] Erden, M., **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara, PE-GEM Yayınları, No.6, s.13, 1994

2.4.8. Stake Modeli

Stake değerlendirme modeli, değerlendirme sürecinde "tanımlayıcı matris" ve "yargısal matris" adı verilen iki matrisi kullanarak yargıya ulaşır. Tanımlayıcı matris, uygulanan eğitim programını gözlem altına alırken yargısal matris toplanan verilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğu ile ilgilenir.[205] Stake'in önerdiği bu modelle yapılan değerlendirmede, programın bütün bileşenlerinin uyum içerisinde olması gerekir.

Değerlendirmeci, önceden belirlenen hedefler ile gözlenenleri karşılaştırır. Değerlendirmeyi yapan kişiler, uygulanan programı tüm ayrıntıları ile ele alırlar. Programın yazılı hedefleri, önceden saptanmış standartlar ve ölçütler bu aşamada gözlem altına alınır. İkinci aşamada ise, elde edilen verilerin önceden belirlenmiş standartlar, ölçütler ve hedefler ile ne kadar uyuştuğu belirlenmeye çalışılır. Bu aşamada, programa ilişkin yargı oluşturulur. Bu nedenle, Stake modeli, eğitimin etkinliğini ortaya koymak amacıyla, eğitim programının niteliksel ve niceliksel özelliklerinin ortaya koymasına odaklanır.[206] Bir başka ifade ile, bu model ile etkinliğin belirlenmesi amacıyla yapılan işlem, gerçekte, programın en başta belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadığının incelenmesidir. Ancak gözlenen sonuçlar (standartlar, ölçütler vb.) ile elde edilen çıktıların (standartların, ölçütlerin, hedeflerin gerçekleşme durumu vb.) ne derecede güvenilir olduğu hususunda bu değerlendirme, bilgi vermemektedir. Öte yandan, eğitime yapılan yatırımın ne ölçüde geri döndüğü hususları, bu model ile yeter derecede açıklığa kavuşturulmamıştır.

---

[205] Stake, R.E., **The Countenance of Educational Evaluation**, in Educational Evaluation: Theory and Practice, Ohio, Charles A.Jones Publishing Company, p.113, 1973

[206] Wood, Barbara Bonsall, **"Stake's Countenance Model: Evaluating an Environmental Education Professional Development Course"**, The Journal of Environmental Education, vol.32, No.2, pp.18-27, 2001.

DÜZELTME

2.4.9. Scriven Modeli

Scriven modeli, üç tür değerlendirme önermektedir.[207] Bu modelle önerilen değerlendirmeler, (1) Biçimlendirici (formatif) ve toplam değerlendirme, (2) amaçtan bağımsız (goal-free) değerlendirme, (3) kontrollü karşılaştırma değerlendirmesidir.

Biçimlendirici değerlendirmeden amaç, hem amaçları hem de sonuçları yargılamaktır. Bu değerlendirme sadece amaçlara ne kadar ulaşıldığı ile ilgilenmez eğitimin tüm süreçleri ile ilgilenir. Tüm süreçler değerlendirilirken asıl amaçların gözden kaçtığı şeklinde tenkit edilmiş olsa da bu değerlendirmede hem amaçlar hem de sonuçlar değerlendirilmiştir. Ayrıca, toplam değerlendirme nasıl öğrenildiği ile değil ne kadar öğrenildiği ile ilgilidir.

Amaçtan bağımsız değerlendirme, toplam değerlendirmenin sınırlılığını ortadan kaldırmak üzere önerilmiştir. Değerlendirici, programı değerlendirirken önceden belirlenmiş hedeflere bakmayabilir. Bu da amaca dayalı değerlendirmenin hesaba katmadığı noktaları değerlemeye alabilir.[208] Bu edenle, bu tür değerlendirme bazen tamamlayıcı bazen de subjektif bir değerlendirme olarak eleştiri almıştır. Baştan, formatif değerlendirmenin sınırlılıklarını ortadan kaldırmak üzere ortaya çıkıp sonradan tamamen subjektif bir aşama olarak uygulandığı yönünde eleştiri almıştır.

Kontrollü karşılaştırma değerlendirmesinde bir tür adım adım değerlendirme olarak ele alınmıştır. Her adım amaç ve sonuçlar açısından ele alınıp değerlendirilmiştir. Amaçtan bağımsız değerlendirme adımından tamamen farklı ve daha katı ve sıralı bir değerlendirme gibi ele alınmıştır. Kontrollü karşılaştırma değerlendirmesinde sıralı bir basamak listesi ile her bir basamak bir puanı göstermek üzere program değerlendirilmektedir.[209] Ayrıca bu değerlendirme daha sonraları değerlendirmenin

---

[207] Scriven, M., **Evaluation Perspective and procedures, Evaluation in Education**, Los Angeles, University of California, pp.98-102, 1974

[208] Külahçı, Ş, **Program Değerlendirme (A-7)**, Ankara, Özışık Ofset Matbaacılık, 1995c

[209] Scriven, **a.g.e.**, s.101

değerlendirilmesi[210] olarak görülmeye başlanmıştır.[211] Eğitimciler bu denli planlı ve katı değerlendirme içeren bu modeli çok fazla uygulamamışlardır.

2.5. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler

Eğitime yapılan yatırımların geri dönüşünün hesaplanması bir çok nedenden dolayı oldukça zor bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitime yapılan yatırımın etkisinin diğer yatırımlardan ayrıştırılması başlı başına büyük bir güçlük yaratmaktadır. Eğitime yapılan yatırımın işletme performansına yaptığı katkıyı hesaplamada güçlük yaratan bir başka neden ise eğitim yatırımlarının yaptığı etkiyi gözlemek için çok uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulmasıdır. Yine bir başka neden ise, eğitim yatırımlarında eğitimin işetme performansına katkısının işgören özelliklerinden mi, işletmenin örgüt yapısından mı yoksa işgörenin kendi dışında kalan çevresel faktörlerden mi kaynaklandığının kolaylıkla ortaya konamamasıdır. Bugüne kadar yapılan çeşitli araştırmalar eğitimin etkinliğine etki eden değişik faktörlerin olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Eğitim değerlendirilmesi modelleri, eğitimin etkinliği araştırmaları, eğitimin transferi, öğrenmenin transferi, motivasyonun transferi, eğitim yatırımının geri dönüşü vb. amaçlarla yapılan araştırmalarda genel olarak ortak paydanın eğitime yapılan yatırımın amacına ulaşıp ulaşmadığının sorgulanması arka planda yer almaktadır. Literatürde yer alan araştırmaların bir kısmında, eğitimin etkinliğinin araştırılması amacıyla işgörenden kaynaklanan faktörler(bireysel faktörler), işgöreni çevreleyen faktörler(örgütsel ve/veya çevresel faktörler) göz önüne alınırken bazı araştırmalarda ise söz konusu faktörlerin eğitimin transferi üzerindeki etkileri

araştırılmıştır.

---

[210] Basarab, D.J., **Assessing the Quality of Training Evaluation Studies, Performance and Instruction**, 33(3), pp.19-22, 1994

[211] Gallegos, A., **Meta-Evaluation of School Evaluation Models**, Studies in Educational Evaluation, 20(1), pp.41-43, 1994

Elangovan ve Karakowsky (1999) tarafından yapılan araştırmada,[212] işgörenden kaynaklanan faktörler motivasyon ile ilgili olanlar (Perceived Relevance, Eğitime Katılma İsteği, Beklenen Sonuçlar, Kendini Yeterli Görme, İşe Bağlılık,) ve beceri ile ilgili olanlar (Knowledge Acquisition, Identifying Situations) diye ikiye ayrılarak incelenmiştir. Çevresel Faktörler ise işle ilgili olanlar (İş gerekleri, Norm ve grup baskısı, Contextual Similarity, Yönetici desteği) ve örgüt ile ilgili olanlar (Ödül sistemi Örgüt kültürü) diye iki bölüme ayrılmıştır. Thayer ve Teachout (1995) tarafından geliştirilen eğitimin transferi modelinde[213] ise, öğrenme üzerinde etkili olan faktörler olarak, eğitime karşı tutum, kendini yeterli görme, beceri, denetim odağı, işe bağlılık, kariyer vb. ele alınmıştır. Yine bu çalışmada bu faktörlerin örgüt iklimi ile eğitimin transferine yaptığı katkılar ele alınmıştır.

Bir başka araştırmada,[214] öğrenme motivasyonu ile transfer motivasyonu üzerinde etkili olan faktörler incelenmiş ve daha sonra öğrenme motivasyonu ile transfer motivasyonunun eğitimin transferi üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Söz konusu çalışmada, öğrenme motivasyonuna ve transfer motivasyonuna etki eden faktörler olarak, kişisel beceri, kişilik özellikleri, kişisel motivasyon, öğrenme tarzları, eğitim konsepti, yönetici desteği, iş arkadaşları desteği, iş tanımı, kariyer, eğitimin güncelliği, yeni bilgi ve becerileri uygulama imkanı, ödül sistemi, örgüt stratejisi vb. ele alınmıştır. Her bir faktörün öğrenme motivasyonu ile ilişkisi

---

[212] A.R.Elangovan ve Leonard Karakowsky, **"The role of trainee and environmental factors in transfer of Training: an exploratory framework"**, Leaderships&Organization Development Journal, 20/5, 1999, pp.268-275.

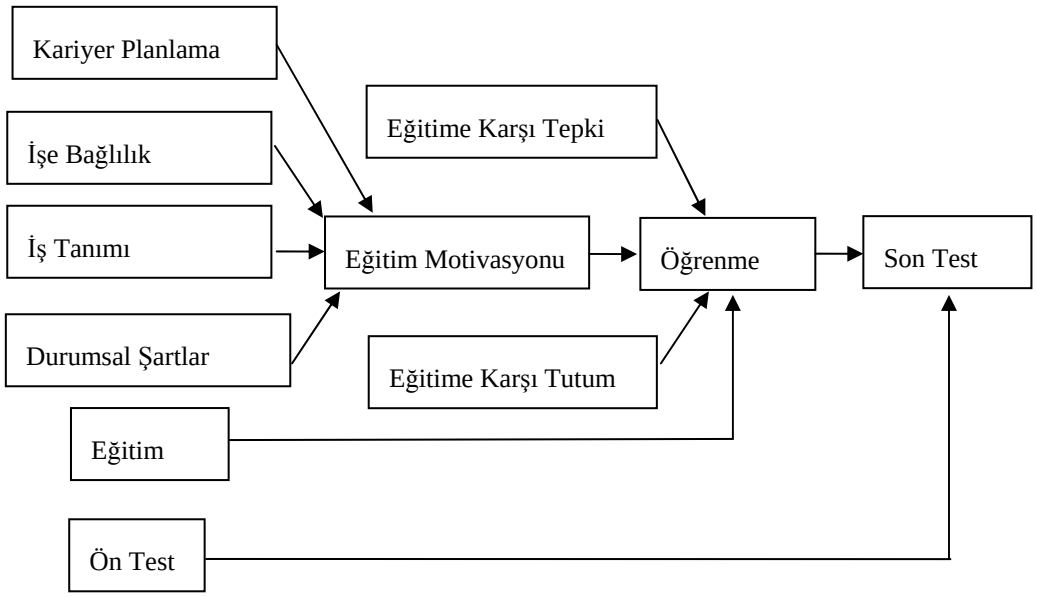
[213] M.Anthony Machin and Gerard J.Fogarty, **"Assessing the antcedents of transfer intentions in a Training context"**, International Journal of Training and Development, 8:3, 2004, pp.222-236.

[214] Constantine Kontoghiorghes, **"Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model",** International Journal of Training and Development, vol.8:3, 2004, pp.210-221.

DÜZELTME

incelenmiş daha sonra ise eğitimin transferine katkı yaptığı bu çalışmada ifade edilmiştir.

Mathieu, Tannenbaum ve Salas (1992) tarafından geliştirilen yapısal etkinlik modeli şekil 2.1 de sunulmuştur.[215] Buna göre, eğitim motivasyonuna ve öğrenmeye etki eden faktörler olarak "kariyer planlama", "işe bağlılık", "iş tatmini", "durumsal şartlar", "eğitime karşı tutum", "eğitime karşı tepki" göz önüne alınmıştır.



Şekil 2.1. Mathieu, Tannenbaum ve Salas (1992): Yapısal Etkinlik Ölçme Modeli

Bu modelde, eğitim motivasyonuna ve öğrenme olayına etki eden faktörler göz önüne alınmıştır. Bu faktörlerin bir kısmı, bireyden kaynaklanmakta, bir kısmı ise mevcut durumdan kaynaklanmaktadır. Eğitilen işgörenin, öğrenme motivasyonuna

---

[215] John E.Mathieu, Scatt I. Tannenbaum ve Eduardo Salas, "**Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness**", Academy of Management Journal, 1992, vol.35, no.4, pp.828-847

DÜZELTME

etki eden bireysel faktörler göz önüne alınırken diğer yandan eğitimin etkinliğine etki eden çevresel koşullar (durumsal koşullar) göz önüne alınmıştır.

Baldwin ve Ford'un Eğitimin Transferi Modeli ise, Şekil 2.2 de sunulmuştur.[216] Bu çalışmada ise öğrenmenin etkinliğine etki eden faktörler, işgörenin bireysel özellikleri, eğitimin yapısı ve iş çevresi ile sınırlı tutulmuştur.

Bu eğitim değerlendirme modeline göre eğitimi etkileyen faktörler üç ana başlık halinde toplanmıştır. Birinci grup faktörler, işgörenin bireysel özelliklerinden ibarettir. Bu kapsamda ifade edilen bireysel özellikler; (1) beceri, (2) kişilik ve (3) motivasyondan oluşmaktadır. Etkinlik modelinde yer alan ve eğitimi etkilediği düşünülen ikinci grup faktörler eğitim yapısı ile ilgilidir. Bunlar ise; (1) öğrenme prensipleri, (2) sonuçlar ve (3) eğitim içeriğinden oluşmaktadır. Nihayet üçüncü grup faktörler ise, iş çevresi ile ilgili olan faktörlerdir. Bu faktörler ise, (1) destek ve (2) uygulama fırsatıdır.

Bu modelle, öğrenmenin amacına ulaşıp ulaşmadığı, başka bir deyişle eğitimin etkin olup olmadığı, bireysel, eğitim yapısı ve çevresel faktörlerin dikkate alınması ile tespit edilmeye çalışılmıştır.

Baldwin ve Ford'un Eğitimin Transferi Modeli, daha önceki Mathieu, Tannenbaum ve Salas (1992) tarafından geliştirilen yapısal etkinlik modelinde yer alan bireysel ve durumsal (çevresel) faktörlere benzer faktörler üç ana gruba ayrılmıştır. Ancak bu kez, sözkonusu faktörlerin eğitimin transferine yaptığı katkı gözlem altına alınmıştır.

Baldwin ve Ford'un Eğitimin Transferi Modeli, bireysel, çevresel ve eğitimin yapısından kaynaklı faktörlerin öğrenme üzerindeki etkisini ve bunun sonucu olarak öğrenilen bilgilerin ne derecede korunduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Bir

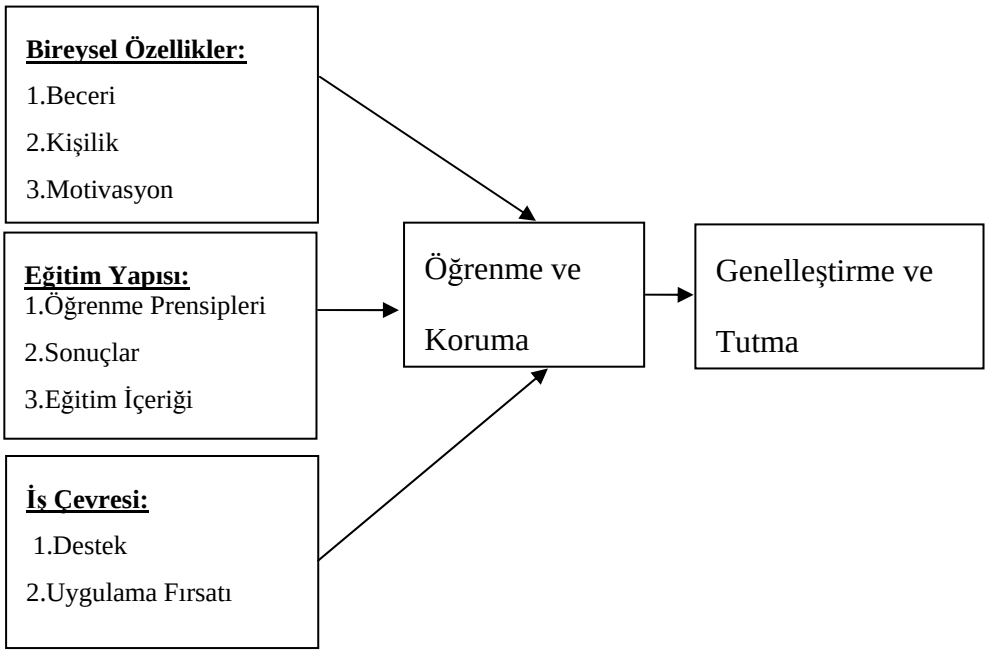
---

[216] Nicholas Clarke, "**Job/work environment factors influencing Training transfer within a human service agengy: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate construct**" International Journal of Training and Development, 2002, vol.6:3, pp.146-162.

DÜZELTME

sonraki aşamada ise bu öğrenmenin ve öğrenme sonucu elde edilerek korunan bilgilerin ne derece genelleştirildiği sorgulanmıştır.

Oysa, eğitim yolu ile öğrenilen bilgilerin ve kazanılan becerilerin ne kadarının davranışa yansıdığı ve işgörenin yaptığı işte nasıl bir iyileştirme sağladığı ise açıklanmamıştır.



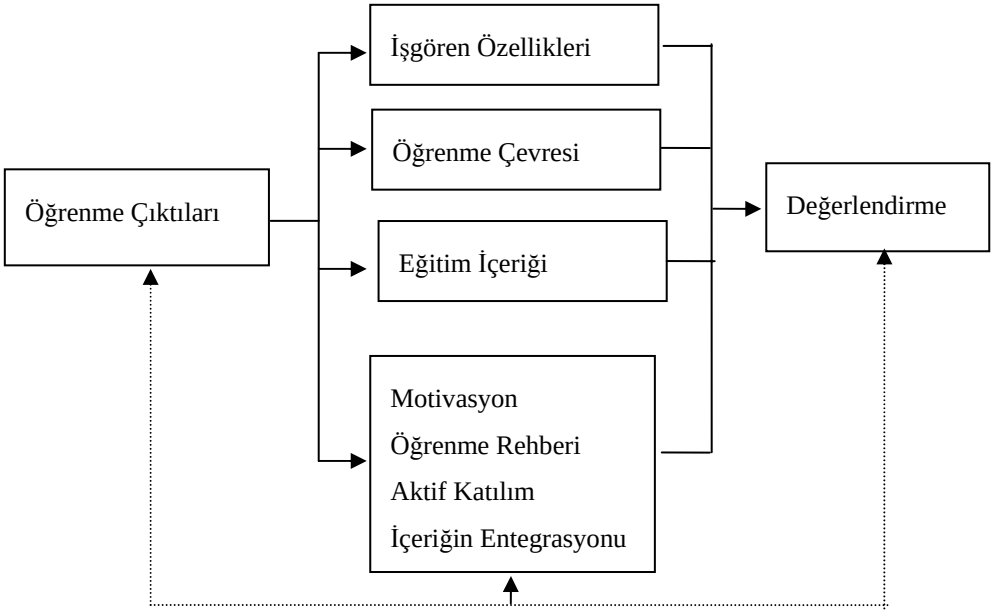
Şekil 2.2 Baldwin ve Ford (1988): Eğitimin Transferi Modeli

Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesine ilişkin bir başka model ise, Şekil 2.3 de gösterilen ve Carey ve Gregory (2003) tarafından ileri sürülen eğitim değerlendirme yapısal modelidir.[217] Bu modelde ise, eğitimin değerlendirilmesi için göz önüne alınan faktörler işgören özellikleri, öğrenme çevresi, eğitim içeriği, motivasyon, öğrenme rehberi, aktif katılım ve içeriğin entegrasyonundan ibarettir. Bu

[217] James O. Carey ve Vicki L. Gregory, **"Toward Improving Student Learning: policy issues and design structures in course-level outcomes assessment"**, Assessment&Evaluation in Higher Education, vol.28,no.3, 2003, pp.215-227.

DÜZELTME

araştırmada, birtakım bireysel özellikler, çevresel koşullar ve eğitim materyali ile ilgili faktörler sayesinde eğitimin etkinliği saptanmaya çalışılmıştır. İşgören eğitimlerinin etkin olup olmadığı hususunu aydınlatmak amacıyla yine bireysel özelliklerden kaynaklanan faktörler ile çevresel faktörler ve motivasyon, öğrenme rehberi, içeriğin birbirini tamamlaması ile ilgili faktörler dikkate alınmıştır.



Şekil 2.3 Carey ve Gregory (2003): Eğitim Değerlendirme Yapısal Modeli

Bu tez çalışmasında, işletmelerde çalışan işgörenlere verilen eğitim sonuçlarının işletme performansına katkısı, eğitim yatırımının geri dönüşünü hesaplamak zor ve çok zaman gerektirdiğinden bunun yerine işgören eğitimlerinin yukarıda sözü edilen araştırmalara benzer şekilde eğitimin etkinliği gözlem altına alınmıştır. Eğitimin etkin olmasına başka bir deyişle işgören eğitiminin amacına ulaşmasında önemli derecede belirleyici faktörler iki ana başlık altında değerlendirilmiştir. Eğitimin etkinliğine etki eden söz konusu faktörleri: (1) Bireysel, (2) Örgütsel ve Çevresel olarak gruplamak mümkündür. Bireysel faktörler eğitime katılan işgörenin doğrudan

kendisi ile ilgili faktörleri içerirken; çevresel faktörler bireyin dışında kalan ve eğitimin etkinliğine etki eden çoğunlukla örgütsel faktörleri ifade etmektedir.

2.5.1. Bireysel Faktörler

Eğitimin etkinliğini belirleyen faktörlerin bir kısmı, eğitime alınan işgörenin bireysel özelliklerinden kaynaklanabilir. Başka bir deyişle, bireysel faktörler eğitime katılan işgörenin doğrudan kendisi ile ilgili olan faktörlerdir. Bu araştırmada, eğitimin etkinliğine katkı yapan ve doğrudan bireyden kaynaklanan faktörler olarak sırasıyla, zeka, öğrenme isteği, eğitime katılma isteği, kariyer beklentisi, öğrenme tarzları, işe karşı tutumlar, eğitime karşı tutum, kendini yeterli görme, denetim odağı, örgüte duygusal bağlılık ele alınmıştır.

2.5.1.1. Zeka

Kavrama düzeyinin eğitime etkisi eğitim ile ilgili araştırmalarda sıklıkla araştırılmış bir konudur. Söz konusu araştırmalar, zeka testi sonuçlarıyla okul başarısı arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Benzer çalışmalar örgütsel ortamlarda da yapılmış ve zeka düzeyinin eğitim sonuçları ile ilişkili olduğu görülmüştür. [218]

Duygu kavramı sözlükte "(1) Duyularla algılama, his (2) Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim" şeklinde tanımlamaktadır. Genel tanımında da anlaşıldığı gibi duygu duyularla algılamaya bağlıdır. Dilbilim açısından irdelendiğinde duygu kelimesinin İngilizce karşılığı olan “emotion”'un Latince kökünün hareket etmek anlamına gelen “motere” olduğu görülmektedir.[219] Bu da duyguların yalnızca algılamaktan ibaret olmadığını harekete geçmeyi de içerdiğini göstermektedir.

---

[218] Janis A.Cannon-Bowers, Eduarda Salas, Scott I. Tannenbaum, John E Mathieu, **Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Emprical Investigation**, Military Psychology, Vol: 7 Issue: 3, 1995, s.145.

[219] Salovey,P. And Mayer, J.D., **Emotional intelligence, Imagination**, Cognition, and Personality, 9, pp.185-211, 1990

DÜZELTME

Duygular enerjinin, etkinliğin ve bilginin içsel kaynağıdır. Doğuştan gelmeleri nedeniyle ne iyi, ne de kötüdürler. Daha sonra ortaya çıkan farklılık, aslında üretilen enerji ve bilgiye dayanarak yaptıklarımızdan ortaya çıkar.[220] Bu nedenle, farklılığa neden olan bu içsel kaynağın nedeni olan duygular ile ilgili olarak literatürde çok farklı biçimde verilmiş tanımlamalara rastlamaktayız. Bu içsel kaynağın yarattığı enerji, bilgi ve etkinlik farklılıklar arz etse de birey tarafından bir araya getirilmiş ve yönetilmiş bir oluşumdur.

İçsel kaynak birey tarafından yönetildiği gibi, kimi zaman bir tür rehberlik de yapmaktadır. Duygu, algısal, deneysel, fiziksel, bilişsel ve diğer değişimleri anlaşılır şekilde ruh halleri ve hislere dönüştüren, organize olmuş bir yanıt sistemidir.[221] Duygu, bireyin davranışına rehberlik eden ve bireyin hedeflerine varmasına bilgi olarak yardım eden tepkilerdir.[222] Psikoloji alanında duygu kavramının, zeka kavramı gibi pek çok değişik tanıma sahip bir kavram[223] olduğu görülmektedir.[224]

Öte yandan psikologlara göre zeka, zihnin hafıza, sonuç çıkarma, değerlendirme ve soyut düşünme fonksiyonlarını içeren bilişsel bölümünün ne kadar iyi çalıştığını karakterize etmektedir. Başka bir deyişle zeka, kişinin kavramları bir araya getirme, değerlendirme, sonuç çıkarma ve soyut düşünce içerisinde kullanma yeteneklerine

---

[220] Cooper, R.K. and Sawaf, A., **Executive EQ: Emotional Intelligence in Business**, pp.30-40, 1997

[221] Smith, C.A. and Lazrus, R.S., **Appraisal components, core relational themes, and the emotions**, Cognition and Emotion, 7, pp.233-269, 1993

[222] Brenner, E.M., and Salovey, P., **Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations** , Peter (Ed); Sluyter, David J. (Ed); pp. 168-195. New York, NY, US: Basic Books Inc, 1997, s.183

[223] Frijda, N.H.,**The laws of emotion, American Psychologist**, 43, pp.349-358, 1988

[224] Ashforth and Humphrey, R.H., **Labeling Processes in Organization: Constructing the individual**, in L.L. Cummings and B.M. Staw (Eds.), Research in Organizational Behavior, Greenwich, CT: JAI Pres, vol.17, pp.413-461, 1995

atıfta bulunmaktadır.[225] Genel zeka kişinin bütünsel zihni yeteneğini belirlemekle birlikte içerdiği daha detay zeka unsurları hakkında bilgi vermemektedir. Bu yüzden araştırmacılar genel zekayı birden fazla bileşene ayırmayı tercih etmişlerdir.[226] Bunlardan bir tanesi olan E.L.Thorndike[227] zekayı soyut, somut ve sosyal zeka olarak üç ana gruba ayırmıştır. Thorndike'e göre birinci grupta analitik ve sözel zeka; ikinci grupta mekanik, performans ve uzaysal zeka; üçüncü grupta ise sosyal ve pratik zeka yer almaktadır.[228] Öte yandan duygusal zeka ile ilgili olarak, Goleman, kitabında duygusal zekanın "kendini motive etme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek kişisel tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme" unsurlarını içerdiğini belirtmektedir.[229] Öte yandan, Goleman duygusal zekayı genel becerilerden oluşan dört kümedeki 20 yeterlilik öğesine bağlamaktadır. Söz konusu dört küme şunları kapsamaktadır:

(1) Öz-Farkındalık,

(2) Sosyal Farkındalık,

(3) Öz-Denetim

(4) İlişki Denetimi.

Dört kümenin her biri zihinsel becerilerden ve birbirlerinden farklı olarak görülmektedir. Öz-Farkındalık kümesi, kişinin ne hissettiğini bilmesi olarak

---

[225] Mayer, J.D and Salovey, P., **"What is emotional intelligence?"** in P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) **Emotional development and emotional intelligence: implications for educators**, p.4, New York: Basic Boks, 1997

[226] Mayer, J.D. and Geher, G., **Emotional intelligence and the identification of emotion**, Intelligence, 22, pp.89-113, 1996

[227] Thorndike, E.L., **Intelligence and its uses, Harper's Magazine**, 140, p.1227-235, 1984

[228] Mayer and Geher, **a.g.e.**, s.89

[229] Goleman, D., **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**, London, Bloomsbury, p.55, 1996

tanımlanır. Sosyal Farkındalık kümesi, empati ve sözel olmayan ipuçlarına yönelik algılama yeterliliğini kapsar. Üçüncü küme olan Öz-Denetim kümesi, rahatsız edici duygusal tepkileri düzenleme ve duygusal tepkiselliği bastırma becerisiyle ilişkilidir. Dördüncü küme olan İlişki Denetimi, kişinin diğerlerinin duygularını anlama ya da etkileme becerisini tanımlar.

Buna karşın Goleman ve Boyatzis gerçekleştirdikleri ortak çalışmalarında duygusal zekayı, kişinin kendisini yönetme ve başkalarıyla etkin bir biçimde ilişki kurma çabalarında duygularını zekice kullanmasını sağlayan yetkinlikler olarak tanımlamaktadır. Yazarlara göre duygusal zeka, kişinin içinde bulunduğu şartlarda etkin duruma gelmesini sağlayacak kendinin farkında olma, kendini yönetme, sosyal farkındalık ve sosyal becerilerden oluşan yetkinlikleri uygun zamanda, uygun bir şekilde ve yeterli düzeyde ortaya koyduğu zaman ortaya çıkmaktadır.[230] Başka deyişle bireyin kendinin farkında olması, kendini yönetmesi, toplumsal farkındalık ve toplumsal becerileri içeren yeterliliği uygun zamanlarda ve yeterli sıklıkta göstermesi duygusal zekayı gösterir. Terim olarak "duygusal zeka" önceleri nadir de olsa kullanılmış fakat hiçbir zaman tanımı yapılmamıştır.[231] Duygusal zeka kavramının asıl ortaya çıkışı 1990'da Salovey ve Mayer isimli düşünürlerin "Duygusal Zeka" başlıklı makaleleri ile olmuştur. Düşünürler makalelerinde özetle birbirinden farklı ve ilgisiz çeşitli alanlardaki değişik çalışmaların şimdiye kadar gözardı edilmiş bir zekaya atıfta bulunduğunu belirterek "duygusal zeka" kavramını ortaya atmış ve literatürde ilk defa söz konusu kavramın tanımını yapmışlardır.

Duygusal zeka kavramının bilimsel alanın dışında popülerlik kazanması ise 1995'de Goleman'ın çok satan "Duygusal Zeka" isimli kitabı ile olmuştur. Harvard'da

---

[230] Boyatzis, R.E., Goleman, D., & Rhee, K., **Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). In R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.),** The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace, San Francisco: Jossey-Bass, pp.343-362, 2000

[231] Mayer, J.D., Salovey, P., and Caruso, D.R., **Models of emotional intelligence**, In R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence, Cambridge University Pres, p.20, 2000

psikoloji eğitim almış, New York Times'ta beyin ve davranış araştırmaları üzerine bilimsel yazılar yazmakta olan Goleman kitabında ağırlıklı olarak duygusal zeka başlığı altında değerlendirilebilecek çeşitli araştırmalara yer vermiş, bunlara ek olarak da duygular, beyin, sosyal davranış ve çocukların duygusal ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi alanlarındaki çalışmalara değinmiştir.[232] Bu dönemde kavramla ilgili pek çok yeni –bazen birbiriyle de çatışan- tanımlamalar ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte bu dönemde kavramla ilgili, halihazırda devam etmekte olan, çeşitli teorik ve uygulamalı araştırmalar gerçekleştirilmiş ve yeni ölçüm araçları geliştirilmiştir.

Eğitimi hızlandıran bir başka kişisel özellik ise sosyal zekadır. Sosyal zeka kuramı, zekayı bilişsel boyutları dışında değerlendiren ilk modeldir. E.L.Thorndike 1920'de yaptığı tanımda sosyal zekayı, soyut ve mekanik zekadan ayrı tutarak, "beşeri ilişkilerde akıllıca davranabilmeyi sağlayan, kişinin kadın erkek, genç yaşlı karşısındaki kişiyi anlayabilme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle Thorndike sosyal zeka'yı kişinin başkalarının içsel durumlarını, güdülerini ve davranışlarını kavraması ve bu bilgi doğrultusunda hareket etmesi olarak görmektedir.[233] Buna göre sosyal zeka daha çok başkalarının davranışlarının yönlendirilmesi edilmesi ile ilgilidir.

Öte yandan Thorndike'in tanımında yer alan boyutlar kişinin diğerlerinin duygularını anlaması, duygularını yönetmesi ve insan ilişkileri gibi temel duygusal zeka boyutlarına öncülük etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta şudur ki; diğerlerini anlamak ve bilgece sosyal davranış her zaman beraber olmayabilir. Örneğin; kişi diğerlerini iyi anlamasının sağladığı bilgiyi, bilgece bir şekilde değil de kendi çıkarlarını artırmaya yönelik kullanabilir.

---

[232] Mayer, J.D., Salovey, P., and Caruso, D.R., **a.g.e.,** p.396

[233] Mayer, J.D., Salovey, P., and Caruso, D.R., **a.g.e.,** s.187

Sternberg ise sosyal 'zekanın akademik başarılardan ayrı bir anlamı olduğunu ve hayatın pratik yanıyla insanın başa çıkabilme yeteneğini içerdiğini belirtmiştir.[234] Sosyal zeka kavramı geniş bir tanımlamaya sahip olduğundan genel zekanın içerdiği soyut düşünme gibi unsurları da içermektedir. Buna karşın duygusal zeka, duyguların ve duygusal bilginin kullanımını içererek genel zekadan ayrılmaktadır.[235] Duygusal zekanın sosyal zekadan farklı yönlerinden bir diğeri ise duygusal zekanın duygusal sorunlara sosyal zekadan daha çok vurgu yapmasıdır.

Mayer ve Salovey duygusal zekayı, sosyal zekada olduğu gibi, kişisel zekanın bir alt kümesi olarak görmektedir. Düşünürlere göre duygusal zeka, kişisel zekadan farklı olarak kişinin kendisi hakkındaki genel hisleri ve başkalarının değerlendirilmesini içermemektedir. Onlara göre duygusal zeka, kişinin duyguları tanımasına ve kendisinin ve başkalarının duygusal durumlarını sorunların çözümünde kullanmaya odaklanmıştır.[236] Bu bakımdan, duygusal zeka, kişinin empatik davranması içermektedir.

Özet olarak ifade edersek, zekayı ölçmek için bilişsel yetenekleri ölçü alan yaklaşımlar özellikle IQ gibi zeka testleri anlayışları insan zekasını ölçebilmek için tam yeterli olamamıştır. Bu yüzden, alternatif zeka kuramları geliştirilerek zekanın ölçemediğimiz boyutları da incelenmeye çalışılmıştır. Alternatif zeka kuramlarının ortak özellikleri, her birinin çeşitli duygusal yetenekler içermeleridir. Bu alternatif kuramlar zaman içinde duygusal zeka kuramının oluşmasına öncülük etmişlerdir. Duygusal zeka önceki kuramlardan farklı olarak duygulara dayanan yetenekleri açıkça ifade ederek bunların bilişsel süreçleri de etkilediğini ortaya koyabilmiştir.

Düşünürlere göre kendi duygularını daha doğru değerlendirebilen kişiler, duygularını daha çabuk kavramakta ve onlara daha hızlı ve uygun tepkiler verebilmektedir.

---

[234] Goleman, D., An EI-based theory of performance. In C.Cherniss & D.Goleman (Eds.) **The emotional intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations,** San Francisco: Jossey-Bass, pp.27-44, 2001

[235] Mayer, J.D., Salovey, P., and Caruso, D.R., **a.g.e.,** 436

[236] Salovey, P. And Mayer, J.D., **a.g.e**., p.187, 1990

Böylelikle, kişi sosyal anlamda daha uyumlu olabilmektedir. Benzer şekilde başkalarının duygularını kavrama yeteneği de kişinin sosyal anlamda uygun davranışlar sergilemesine yol açmaktadır. Söz konusu beceriler duygusal bilginin zihin tarafından işlenmesini gerektirdiği için de kişinin duygusal anlamda zeki olduğunu gösteren bir unsur olarak kabul edilmektedir.[237] Son ve en yüksek düzeydeki duygusal yetenekler ise kişinin kendisine ve başkalarına ait duyguları (öfkelendikten sonra nasıl sakinleşeceğini bilmek, başkasının kaygılarını dindirebilmek vb.) düzenleyebilme ve yönetebilmesi ile ilgilidir. Buna göre duygusal anlamda zeki olan bir kişi kendisinin ve başkalarının ruh halini değiştirme ve başkalarını motive ederek arzu edilen sonuca ulaşılmasını sağlamada başarılı olmaktadır.[238] Nitekim, Schutte ve arkadaşlarının duygusal zeka modelini temel alarak yaptıkları bir araştırmada katılımcıların duygusal zekasıyla not ortalamaları (başka bir deyişle akademik başarıları) arasında ilişki ortaya çıkarmaları bu hususu destekler niteliktedir.[239] Daha sonra yaptıkları araştırmalarda ise duygusal zekanın alt boyutlarının akademik başarıdaki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır.

2.5.1.2. Öğrenme İsteği

Eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerden biri olarak eğitim alan kişinin öğrenme isteği görülmektedir. Bazı araştırmacılar eğitimin etkinliğinde öğrenme isteğini Vroom'un beklenti teorisi çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Vroom'a göre kişinin belli bir iş için gayret sarfetmesi, kişinin o işin sonucunda elde edeceği ödülü arzulama derecesine, göstereceği gayretin kendisini söz konusu ödüle ulaştırma olasılığına ve elde edilen sonucun başka sonuçlara ulaşmada aracı olma özelliğine bağlıdır. Buna göre eğitilenlerin, eğitimde daha iyi performans göstermesi ancak şu

---

[237] Salovey, P. And Mayer, J.D., **Emotional Intelligence, Imagination, Cognition, and Personality**, 9, pp.193-195, 1990

[238] Salovey, P. And Mayer, J.D., **a.g.e**., pp.196-198, 1990

[239] Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., and Dornheim, L., **Development and validation of a measure of emotional intelligence, Personality and Individual Differences**, 25, pp.167-177, 1998

noktaları iyi algılamaları durumunda mümkün olacaktır:[240] (1) Çaba sarf etmek eğitimde yüksek performansa yol açar, (2) eğitimde yüksek performans yüksek iş performansı sağlar ve (3) yüksek iş performansı arzu edilen sonuçların elde edilmesinde ve istenmeyen sonuçlardan kaçınılmasında gereklidir.

Beklenti teorisi, öğrenme isteğini ölçmede kullanışlı bir yöntem sunar. Teoriye göre eğitime katılanlar, eğitim sonucunda alacakları faydayı göz önüne alarak eğitime katılıp katılmayacaklarının kararını verir ve öğrenmeye gayret ederek öğrendiklerini uygulamak konusunda ısrarcı olurlar. Öte yandan bu teoriyi destekleyen çok fazla araştırma sonucu bulunmamaktadır.

Beklenti teorisini temel alan çeşitli araştırmalar öğrenme isteğinin özellikle eğitime katılan kişinin eğitimi sonuna kadar devam ettirmesi ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Buna karşın çeşitli araştırmalar öğrenme isteğinin, öğrenmeyle, davranış değişikliği ya da motivasyon transferi ile ilgili ilişkinin olmadığını ortaya koymaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrenme isteği, örgüte güven ve işten duyulan tatmin ile ilişkili görülmüştür. [241] Öğrenme isteği ölçeği veri toplama aracı başlığı altında sunulmuştur.

2.5.1.3. Eğitime Katılma İsteği

İşletmelerde eğitime katılım ya zorunlu tutulmakta ya da işgörenlerin isteğine bırakılmaktadır. Eğitime gönüllü katılım işgörenlerin eğitimi faydalı bulmalarında önemli bir etken olarak görülmektedir. Çoğu zaman zorunlu olarak eğitime katılması istenen işgörenler eğitime karşı olumsuz tutum beslemekte ve eğitimden istenen fayda elde edilememektedir.

Hicks ve Klimoski, eğitilenlerin eğitim programlarına katılma kararları ile ilgili yaptıkları bir araştırmada, eğitime katılmayı çok istemiş olanların daha az istemiş

---

[240] R.A. Noe, **"Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness"**, Academy of Management Review, Vol. 11, 1986, s.736-749.

[241] Bowers vd., **a.g.e.**, s.142.

DÜZELTME

olanlara göre eğitimden daha fazla memnun kaldıklarını, daha fazla öğrenme isteği taşıdıklarını, daha olumlu tepkiler gösterdiklerini ve başarı testinde daha iyi performans sergilediklerini ortaya koymuştur.[242] Benzer şekilde Ryman ve Biersner'ın yaptıkları araştırma, bir eğitime katılıp katılmama tercihine sahip olmanın daha yüksek eğitim başarısı sağladığını ortaya çıkarmıştır.[243] Baldwin, Magjuka ve Loher'ın gerçekleştirdiği bir laboratuar deneyinde ise, eğitilenlere birkaç program arasından tercih yapma ve sonuçta tercihlerine göre programa katılma şansı verildiğinde, bu şahısların tercih şansı verilmeyenlere göre eğitim öncesi öğrenme motivasyonlarının daha fazla olduğu ve daha fazla öğrendikleri gözlenmiştir.[244] Eğitime katılma isteği veri toplama aracı bölümünde ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

2.5.1.4. Kariyer Beklentisi

Araştırmalar işgörenin kariyer beklentisinin öğrenme isteği üzerinde pozitif etkisi olduğunu ortaya koymuştur.[245] Buna göre öğrenme isteği, eğitime katılan işgörenin eğitimin kariyeri için bir fayda sağlayıp sağlamayacağına dair algısının doğrudan bir fonksiyonu olarak görülebilir.[246] Dolayısıyla kariyer beklentisinin eğitimin etkinliği

---

[242] Hicks, W.D. ve Klimoski, R.J., "**Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment**", Academy of Management Journal, Vol. 30, 1987, s.542-552.

[243] Ryman, D.H. ve Biersner, R.J., "**Attitudes predictive of diving success**", Personnel Psychology, 28, 1975, s.465-481.

[244] Baldwin, T.T., Magjuka, R.J. ve Loher, B.T., "**The perils of participation effects of choice of training on trainee motivation and learning**", Personnel Psychology, 44, 1991, s.51-66.

[245] Noe, **a.g.e.**, s.736-749.

[246] Constantine Kontoghiorghes, "**Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study**", International Journal of Training and Development, Vol. 5, No. 4, 2001, s.250.

DÜZELTME

üzerinde dolaylı yoldan etkisi bulunmaktadır. Kariyer beklentisi olan işgören eğitimin kendisi için kariyer fırsatları doğuracağına inanması eğitime karşı

motivasyonunu artıracaktır. Kariyer beklentisi ile ilgili ifadeler veri toplama aracı kısmında açık bir biçimde sunulmuştur.

2.5.1.5. Kişilik Özellikleri (Kendini Yeterli Görme- Self-Efficacy)

Araştırmalar eğitimin etkinliğinde çeşitli kişilik özelliklerinin rol oynadığını göstermektedir. Söz konusu kişilik özelliklerinden birisi ise kişinin kendini yeterli görme düzeyidir (self-efficacy). Bazı araştırmalar kişinin kendini yeterli görme düzeyinin iş performansı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle eğitimde öğrenilen unsurların iş ortamına aktarılması kendini yeterli gören kişilerde kendini yeterli görmeyenlere göre daha kolay ortaya çıkmaktadır. Başka deyişle kendini yeterli gören kişilerin eğitim sonrasındaki performansları daha yüksek olmaktadır.[247] Şu halde, eğitilenin kendini yeterli görmesi veya bu duygular içinde olması, eğitimle kazandığı bilgi ve becerileri işe aktarmasında büyük katkılar yapmaktadır.

Eğitimin etkinliği ile ilgili görülen bir başka kişilik özelliği ise denetim odağıdır (locus of control). Baumgartel, Reynolds ve Pathan'ın yaptığı araştırma, başarı ihtiyacı yüksek olan ve içerden denetim odağına sahip yöneticilerin eğitimde elde ettikleri yeni bilgileri iş ortamına taşımaya daha fazla meyilli olduklarını ortaya koymaktadır.[248] Öte yandan Noe ve Schmitt denetim odağının eğitim öncesindeki motivasyon üzerinde etkisinin az olduğunu ileri sürmektedir.[249] Eğitime katılanlara

---

[247] Bowers vd., **a.g.e.**, s.145.

[248] Baumgartel, Reynolds ve Pathan, "**How personality…",** Management and Labour Studies, 9, s.1-16.

[249] R.A. Noe ve N. Schmitt, "**The influence of trainee attitudes on traning effectiveness: test of a model**", Personnel Psychology, 39, 1986, s.497-523.

denetim odağı ile ilgili olarak sorulan ifadeler veri toplama aracı kısmında açıklanmıştır.

2.5.1.6. Öğrenme Tarzları

Her bireyin aynı şekilde öğrenmediği bir gerçektir. Öğrenme tarzları kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir. Buna karşın genellikle işletmelerde verilen eğitimler çalışanların öğrenme tarzlarındaki farklılığı dikkate almaz. Sonuç olarak öğrenme tarzına uygun bir eğitim alan çalışan tarzına uygun olmayan eğitim alan çalışana göre eğitimden daha fazla fayda elde edecektir. Buradan hareketle bireyin öğrendiklerini iş ortamına yansıtma düzeyi de öğrenme tarzına göre farklılık gösterebilecektir.

Dunn ve Dunn'a göre öğreme tarzları, "bireyin fizyolojik, psikolojik, çevresel ve duygusal faktörlere gösterdikleri tepkisi"dir.[250] Kolb'e göre öğrenme tarzları dört çeşittir: (1) yeni bir deneyime katılmak (somut deneyim), (2) diğerlerini gözlemek veya kendi deneyimi hakkında gözlemler geliştirmek (gözlem), (3) gözlemleri açıklayacak teoriler oluşturmak (soyut kavramsallaştırma), (4) problemleri çözmede ve fikir üretmede teoriler kullanmak (aktif deneme) olarak ifade edilmiştir.

Kolb'un tanımladığı öğrenme tarzları ile öğrencilerin öğrenme tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere 201 işletme öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma, öğrenme tarzları ile öğrenme tercihleri arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.[251] Eğitilenlerin öğrenme tarzları eğitimin etkinliğinde kendi başına etkili idi. Oysa eğitilen, kendi tercihleri doğrultusunda hareket etmek isteyebilir. Bu bakımdan eğitilenler, öğrenmek istemediği konularda eğitime zorlandığında doğal olarak öğrenme tarzlarının bir katkısı olmayacaktır.

---

[250] Rita S. Dunn ve Kenneth J. Dunn, "**Learning styles/teaching styles: Should they… Can they…be matched?**", Educational Leadership, January 1979, s.239-240.

[251] Robert Loo, "**Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage?**", Educational Psychology, Vol.24, No.1, 2004, February, s.99.

DÜZELTME

2.5.1.7. İşe Karşı Tutumlar

Çalışanların işe karşı tutumları çalışanların aldıkları eğitimi içselleştirmeleri ve davranışlarına yansıtmaları üzerinde etkili bir unsurdur. İşe karşı tutumu daha iyi

açıklamak amacıyla, işe karşı tutumun alt boyutları olan iş tatmini, örgüte bağlılık, işe bağlılık ortaya konmaya çalışılır.

2.5.1.7.1. İş Tatmini

İş tatmini "kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu oluşan zevkli veya olumlu hisler" şeklinde tanımlanmaktadır.[252] En genel anlamıyla ifade etmek gerekirse iş tatmini "kişilerin işlerinde duydukları hoşnutluk veya hoşnutsuzluk"u göstermektedir.[253] Çalışanın iş ortamı ile ilgili sahip olduğu tutumların olumsuz olması işiyle ilgili hayal kırıklığı yaşamasına yol açmakta; bu durum ise çalışanın öğrenme isteğini olumsuz yönde etkilemektedir.[254] Öte yandan araştırmalar çalışanın iş yükünden dolayı stres yaşaması, işini yapmak için kendisine yeterli kaynağın sunulmaması, işi ile ilgili kararları verme konusunda serbest olmaması gibi iş tatminini oluşturan temel unsurların eğitimin etkinliği ile negatif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır.[255] Eğitimin etkinliğini arttıran faktörler, başka bir deyişle eğitimin etkinliği ile pozitif yönde ilişkili olan faktörler burada göz önüne alınmıştır. İşgörenin iş tatminine etki eden ifadeler veri toplama aracı başlığı altında verilmiştir.

---

[252] Edwin Locke, "**Nature and Causes of Job Satisfaction**", Handbook of Industrial and Organizational Pyschology E: Dumette (Ed), John Wiley and Sons, 1983, s.97.

[253] Keith Davis ve John W.Newstrom, **Organizational Behavior Human Behavior at Work**, 10.Baskı, NY: McGraw Hill, 1998, s.268.

[254] Clarke, **a.g.e.**, 2002, s.150.

[255] Enoch A. Awoniyi, Orlando V.Griego and George A. Morgan, "**Person–environment fit and transfer of training**", International Journal of Training and Development, 6:1, 2002, s.25-35.

DÜZELTME

2.5.1.7.2. Örgüte Bağlılık

Örgüte bağlılık, işgörenin kendisini çalıştığı organizasyonla özdeşleştirme düzeyi olarak ifade edilmektedir. Buna göre örgüte bağlılık üç temel unsuru içermektedir: (1) organizasyon hedeflerini ve değerlerini kabul etmek ve kuvvetle inanmak,

(2) organizasyon adına güçlü bir gayret sarf etmeye istekli olmak, (3) organizasyonda varolmak adına içinde güçlü bir istek duymak.

Buradan hareketle işgörenin örgüte bağlılık düzeyinin onun eğitime olan bakış açısını olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği ve eğitimde verilenleri kabul etme düzeyine etki ettiği düşünülmektedir. Büyük olasılıkla bunun temelinde örgüte bağlılık düzeyi yüksek olan işgörenlerin;

- Eğitimin örgüt için faydalı olacağını algılamaları,
- Eğitimde başarılı olmak için çok kuvvetli gayret sarf etmeyi istemeleri
- Organizasyondaki yerlerini sağlamlaştırmak için eğitimde iyi sonuçlar almak istemeleri yatmaktadır. [256]

Örgüte bağlılığa ilişkin olarak deneklere yöneltilen ifadeler veri toplama aracı başlığı altında sunulmuştur.

2.5.1.7.3. İşe Bağlılık

İşe bağlılık, işgörenin işe atfettiği önem derecesini ifade etmektedir.[257] İşlerine düşkün bireylerin diğerlerine göre eğitimde başarılı olmayı daha fazla arzu ettiği düşünülmektedir. Noe ve Schmitt, eğitilenin işe bağlılık düzeyi ile eğitim öncesi motivasyonu arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirtmektedir.[258] Öte yandan bazı araştırmacılar işe bağlılığın öğrenmeyle ilgili olduğunu kabul etmekte ancak davranış

---

[256] Bowers vd., **a.g.e.**, s.145.

[257] Blau, G.J., "**A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement"**, Journal of Vocational Behavior, 27, 1985, s.19-36.

[258] Noe ve Schmitt, **a.g.e**., s.497-523.

değişikliğine etki etmediğini ifade etmektedir.[259] İşe bağlılık ile ilgili olarak anketlerde yer alan ifadeler veri toplama aracı kısmında sunulmuştur.

2.5.1.8. Eğitime Karşı Tutum

Eğitime karşı tutum işletmelerin düzenlediği eğitim programlarında yaygın olarak ölçülen unsurlardandır. Bunun temelinde eğitimden hoşnut kalmayan bir çalışanın eğitimde aktarılanları benimsemeyeceği düşüncesi yatmaktadır. Buna karşın Noe ve Schmitt, eğitilenlerin eğitimden duydukları tatmininin öğrenme ile ilişkili olmadığını ortaya koymuştur.[260] Benzer şekilde Dixon, eğitilenlerin eğitimden hoşlanma düzeyi ile eğitim sonrası yapılan başarı testleri arasında ilişki olmadığını saptamıştır.[261] Warr ve Bunce ise, yaptıkları araştırmada eğitilenlerin eğitimden ne kadar hoşnut kaldıkları ile öğrenme düzeylerini ölçen test sonuçları arasında bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.[262] Anket çalışmasında eğitime karşı tutumu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan ifadeler veri toplama aracı başlığı altında sunulmuştur.

2.5.2. Çevresel Faktörler

Eğitimin etkinliğini belirleyen faktörlerin bir kısmı, eğitime alınan işgörenin dışında kalan çevresel ve örgütsel özelliklerinden kaynaklanabilir. Başka bir deyişle, çevresel ve/veya örgütsel faktörler eğitime katılan işgörenin doğrudan kendisi ile ilgili olmayan faktörlerdir. Bu araştırmada, eğitimin etkinliğine katkı yapan ve doğrudan bireyden kaynaklanmayan çevresel ve/veya örgütsel faktörler olarak sırasıyla, eğitimin yöntemi, eğitimcinin öğretme tarzı, yöneticinin desteği, iş

---

[259] Noe ve Schmitt, **a.g.e**., s.497-523.

[260] Noe ve Schmitt, "**The Influence of Trainee Attitudes…**", s.497-523.

[261] Dixon, N.M., "**The Relationship Between Trainee Responses on Participation Reaction Forms and Posttest Scores"**, Human Resources Development Quarterly, 1, 1990, s.129-137.

[262] Warr, P. Ve Bunce, D., "**Trainee Characteristics and Outcomes of Open Learning"**, Personnel Psychology, 48, 1995, s.347-375.

arkadaşlarının desteği ele alınmıştır. Bu değerlendirmenin arka planında, çevresel faktörlerin özellikle bireyin öğrenme motivasyonunu ve öğrendiklerini uygulamaya

aktarması üzerinde etkili olduğu düşüncesi yatmaktadır.[263] Bu nedenle, öğrenme bireysel faktörlerin yanı sıra bireyin dışındaki çevresel faktörlerden de etkilenmektedir.

2.5.2.1. Eğitimin Yöntemi

Farklı eğitim yöntemleri, eğitim alanların değişik öğrenme tarzları kullanmalarını sağlamakta ve eğitimin etkinliğine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle eğiticinin hangi eğitim yöntemini kullanacağına karar verirken yerleşim düzeni, öğrenci sayısı, eğitimin içeriği gibi belli özellikleri düşünmesi gerekir.[264] Eğitilenlerin öğrenme tarzlarındaki farklılıklar eğitim yöntemlerinin de farklı olmasını gerekli kılar. Buna göre öğrenci sayısı arttıkça öğrenme performansı düşmektedir.[265] Eğitimin yöntemi seçilirken, öğrenci sayısının dikkate alınması gerekir.

2.5.2.2. Eğiticinin Öğretme Tarzı

Eğiticiler, eğitimdeki tutum ve davranışına göre dört kategoride değerlendirilebilir: (1) otoriter, (2) demokratik, (3) ilerlemeci, (4) geleneksel. Demokratik eğitici derslerde sakin, nazik, pozitif düşünen ve dost tavırlar sergilerken; otoriter eğitici derslerde güven kırıcı, gergin, aceleci, gaddar, kaba davranmakta ve negatif düşünceler taşımaktadır. Otoriter eğiticiler, ben merkezli olup eğitilenin katılımını

---

[263] Wendy, E.A. Ruona, Michael Leimbach, Elwood F. Holton III ve Reid Bates, "**The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees",** International Journal of Training and Development, 6:4, 2002, s.218-228.

[264] Lisa Vaughn ve Raymond Baker, "**Teaching in the medical setting: balancing teaching styles, learning styles and teaching methods**", Medical Teacher, 23/6, 2001, s.611.

[265] Murray Mitchell, Darla Castelli, Skip Strainer, "**Student performance data, school attributes and relationships**", Journal of Teaching in Physical Education, Vo:22, 2003, s.497.

sağlamaz ve tek boyutlu düşünürler. Eğitimde çekingenlik havası yaratılar, tepkilere tahammül göstermezler ve serbest tartışma ortamı yaratmazlar.[266] Demokratik eğiticiler ise, eğitim alana odaklanırlar ve aktif öğretim tekniği kullanırlar. Otoriter eğiticinin tersine, demokratik eğitici eğitim alana güven duyar, kendilerini rahat bir biçimde ifade etmelerini sağlar, isteklerini ve eleştirilerini dikkate alırlar. İlerlemeci eğitici ise, öğrettiği konular arasında ilgi kuran, katılımı sağlayan, motive eden, kişileri yaratıcı olmaya yönelten, takım halinde çalışmayı destekleyen eğitici tipidir.

Geleneksel öğretmen ise, kendini bilgi dağıtıcısı gibi gören, aktif öğretim yöntemlerini uygulamayan, eğitim alanın istek ve eleştirilerini dikkate almayan ve sadece mevcut programa göre ders faaliyeti yürüten eğitici tipidir.[267] Öğrenme tarzlarına uygun öğretim tarzları seçmek eğitimin etkinliği için önemli bir unsur olarak görülmüştür.

Araştırmalar öğretim tarzı ile öğrenme tarzlarında yanlış yapılan eşleştirmeler sonucunda öğrenme kalitesinde düşme olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte eğer eğiticiler her zaman için öğretme tarzları ile eğitim alanların öğrenme tarzlarını eşleştirme yoluna giderlerse, büyük olasılıkla öğrenciler öğrenme ortamından sıkılırlar. Araştırmalar, etkin öğrenme için belli bir derecede gerginlik ve insanı öğrenmeye bağlayan bir dürtünün olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durumda eğiticilerin eğitim alanların değişik durumlara adapte olmalarını sağlayacak stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaları faydalı olacaktır.[268] Etkin öğrenen kişiler öğrenmenin ortaya koyduğu tarza adapte olabilirler.

---

[266] Morrison, A. and McIntyree D., **Teachers and Teaching**, Middlesex:Penguin Books, 1971.

[267] Lee, Victor and Zeldin, David, **Plaining in the Curriculum Making**, New York: Harper and Row Publishers, 1983.

[268] Vaughn ve Baker, **a.g.e.**, s.610.

2.5.2.3. Yöneticinin ve İş Arkadaşlarının Desteği

İşgörenin iş ortamındaki sosyal çevresi (iş arkadaşları, yöneticisi) ile ilişkilerinin eğitimde öğrendiklerini uygulamaya geçirmesinde önemli bir rolü bulunmaktadır.[269] İşgörenin eğitimi etkin almasında yöneticisinin teşviki ve yönlendirmesinin çok büyük önemi olacağı bilinmektedir. Eğitimin etkinliği için önemli faktörlerden birisi işgörenin yöneticisinin ve iş arkadaşlarının işgörene eğitimde öğrendiklerini iş ortamına taşıması konusunda verdiği destektir.[270] İşgören eğitim ile kazandığı bilgi ve becerileri iş ortamına aktarmasında hem amirin hem de iş arkadaşlarının davranışları önemli bir rol oynar. Gümüşeli ve Ergin tarafından, Türkiye'de bir firmanın satış elemanları üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışma sonucunda, yönetici desteği alan eğitim grubunun yönetici desteği almayanlara göre davranışsal becerilerini anlamlı düzeyde geliştirdikleri ortaya çıkmıştır.[271] Eğitim ile işgörene kazandırılan becerilerin iş ortamında yaygınlaşmasında yönetici desteğinin olması gerekir. Çalışanın yöneticisinin ve iş arkadaşlarının kendisine öğrendiklerini uygulamaya aktarması konusunda şans tanıması eğitimin etkiliğinde kolaylaştırıcı bir unsur olarak rol oynamaktadır.[272] Yönetici desteği, eğitimin etkinliğine etki eden önemli bir faktördür. İşgören, aldığı eğitim ile kazandığı bilgi ve becerileri işyerinde amirinin desteği ile uygulayabileceğini düşündüğünde, eğitime daha istekli olacaktır.

İgörenin aldığı eğitimin etkili olarak gerçekleşmesini etkileyen bir başka faktör olarak göz önüne alınan iş arkadaşlarının desteğidir. İş arkadaşlarının desteği, işgörenin eğitim ile öğrendiklerini iş yerinde uygulayacaktır. Çalışma arkadaşlarının

---

[269] Kontoghiorghes, **a.g.e.**, s.251.

[270] Kontoghiorghes, **a.g.e.**, s.250.

[271] Ali Ilker Gumuseli ve Banu Ergin, "**The manager's role in enhancing the transfer of training: a Turkish case study**", International Journal of Training and Development, 6:2, s.95 (s80-97)

[272] E.Weiss, A.A.Huczynski, ve J.W.Lewis, "**The superior's role in learning transfer**", Journal of European Industrial Training, 4:4, 1980, s.20.

DÜZELTME

desteği ile ilgili ifadeler araştırma bölümünde sunulmuştur. İş arkadaşları desteği, eğitimin etkinliğine etki eden önemli bir faktördür.

3. BÖLÜM

EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, işletmelerde işgörenlere verilen eğitimlerin etkinliği ile ilişkili bireysel, örgütsel ve çevresel faktörleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda bir bankada gerçekleştirilen araştırmada, bireyden kaynaklanan, çevreden ve örgütten kaynaklanan faktörlerin eğitimin etkinliği ile ilişkisi incelenmiştir. Bilindiği gibi, işletmelerde eğitime önemli miktarlarda kaynaklar ayrılmaktadır. Bu kaynaklar, masraf kalemi mi olarak yoksa yatırım kalemi mi olarak algılanmaktadır? Eğitime ayrılan kaynakları masraf olmaktan kurtaran ve bu kaynakların bizzat geleceğe yapılan yatırım olmasını sağlayacak şey, kaynakların etkili kullanılmasını sağlayan etkili eğitimlerdir. Eğitimin etkili yapılması ve amacına ulaşması çok önemlidir.

Yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, ister eğitim öncesinde ister eğitim sonrasına odaklansın mutlaka eğitimin etkisini ortaya çıkarmayı hedefler. Bu faaliyetler, kısa sürede gerçekleştirilebildiği gibi uzun bir zaman dilimine de yayılabilir. Yetiştirme ve geliştirme faaliyetinin kimi zaman etkinliği araştırılırken kimi zaman da bu faaliyetlere yapılan yatırımın işletmeye ne

ölçüde geri dönüş yaptığı sayısallaştırılmaya çalışılır. Yetiştirme ve geliştirme eğitimlerinin beklenen veya arzulanan etkiyi ortaya koymak adına, hem yatırımın geri dönüşü modelleri hem de eğitimin etkinlik modelleri gerçekte, bireyi etkileyen bireysel ve çevresel faktörleri dikkate almaktadır. Bireysel faktörlerin, literatürde yer alan kimi çalışmalarda dar, kimi çalışmalarda geniş tutulduğu[273], benzer şekilde çevresel faktörlerin[274] (örgütsel faktörlerin)[275] de benzer biçimde ele alındığı tespit edilmiştir.

İşletmelerin işgörenlerine aldırdıkları yetiştirme ve geliştirme eğitimlerinin arzu edilen amaca ulaşıp olaşmadığı yönünde yukarıda kısaca açıklanan uygulama modellerine ilave olarak, eğitilenlerin eğitimlerinde önemli olabilecek çevresel ve bireysel faktörleri konu alan binlerce çalışma literatürde yer almıştır. Bu çalışmalarda, katılımcılara yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim faaliyetlerinin etkinliğini ortaya koymak amacıyla, bireysel ve çevresel faktörlere ait ifadeler yöneltilmiştir.

Gümüşeli ve Ergin tarafından, Türkiye'de bir firmanın satış elemanları üzerinde gerçekleştirdikleri bir çalışmada, yönetici desteği alan 20 kişilik satış elemanı ile 19 kişilik bir idareci gruba ifadeler yöneltilerek, yetiştirme ve geliştirme eğitimlerinin transferinde yöneticinin rolünü ortaya koyan bir pilot çalışma yapılmıştır.[276] Bir başka saha araştırmasında 56 kişilik bir yetiştirme ve geliştirme eğitimi grubuna, eğitimin etkinliğini ve/veya transferini derecesini ortaya koymak amacıyla yine yetiştirme ve geliştirme eğitiminde etkili olan faktörleri kapsayan ifadeler

---

[273] Mathieu,J., Tannenbaum,S.I., ve Salas, E.**,"Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness"**, Academy of Management Journal, vol. 35, No.4,pp.828-847, 1992.

[274] Wendy, Ruona, Leimbach, Holton III ve Bates, **a.g.e.,** 6:4, 2002, s.218-228

[275] Olsen, J.H., **"The Evaluation and Enhancement of Training Transfer"**, International Journal of Training and Development, 2:1, pp.61-75, 1998.

[276] Gümüşeli ve Ergin, **a.g.e.**, **Int. Journal of Training and Development**, 6:2, s.95

sorulmuştur.[277] Bireysel ve çevresel faktörler, yetiştirme ve geliştirme eğitim faaliyetleri ile ilgili olarak yapılan saha çalışmalarında kimi zaman sınırlı kimi

araştırmalarda ise daha geniş tutulmaktadır.[278] Eğitimin etkinliğinin derecesinin veya transferinin ne ölçüde gerçekleştiğinin eğitilenler tarafından rapor edilmesi belki tam ve güvenilir olmayabilir. Bunun yerine Gist (1990) vd tarafından 56 kişilik bir denek grubuna eğitimin transferinin göstergeleri olan beceri ve performans artışı ile genel olarak beceri kazanma düzeylerini ortaya koyan bir model geliştirmişlerdir.[279] Elangovan ve Karakowsky (1999) yaptıkları çalışmada işyeri ve kişilik ile ilgili birtakım faktörlerin eğitimin transferindeki ve/veya etkinliğindeki rolü olduğunu saha araştırması yapmaksızın ileri sürmüşlerdir.[280] İşgörenden kaynaklanan ve çevresel koşullardan kaynaklanan faktörlerin eğitimlere etkisi araştırılmış ve eğitimin etkinliğini ortaya koymak için de bu faktörlerin birbirleri ile uyumları da araştırılmıştır.

Kişi-Çevre koşullarının etkisini inceleyen bir başka çalışmada ise bu kez kişi-çevre koşullarının birbirine uyumluluk derecesinin eğitimin transferinde önemli bir katkı yaptığı ortaya konmuştur.[281] Öğrenme faaliyetinin etkinliğinin değerlendirilmesi için saha çalışmasına 56 tane öğrenci alınarak bir araştırma çalışması yapıldığında yine

---

[277] Fortheringhame, J., "**Transfer of Training: A field study of some Training methods**", Journal of Occupational Psychology, vol.59, 1986, pp.59-71

[278] Tracey,J.B., "**The Influence of Individual Characteristics and the Work Environment on Varying Levels of Training Outcomes**", Academy of Management Proceedings'97, 1997, pp.210-214.

[279] Gist, M.E., Bavetta, A.G., Stevens, C.K., **"Transfer Training Method: Its Influences on Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level"**, Personnel Psychology, vol.43, Issue.3, 1990.

[280] Elangovan, A.R. ve Karakowsky, L., **"The role of trainee and environmental factors in transfer of Training: an exploratory framework"**, Leaderships & Organization Development Journal, 20/5, 1999, pp.268-275.

[281] Awoniyi, vd, **a.g.e,** International Journal of Training and Development, 6:1, 2002, pp.25-35.

bireysel tercihler ile eğitim ortamına ilişkin faktörler dikkate alınmıştır.[282] Eğitimin transferini ortaya koyan değişik yaklaşımlar ve modeller de kurulmuştur. Örneğin, Kirkpatrick'in dört aşamalı değerlendirme modeline finansal boyutlar ekleyen modeller eğitim yatırımının geri dönüşünü hesaplamak üzere ortaya atılmıştır. Bazı çalışmalarda ise, eğitime yapılan yatırımın geri dönüşü, eğitilenlerin bilgi ve beceri artışına veya davranışsal becerilerinin artmasına bakılarak hesaplanmıştır. Russell vd. (1984) , buna benzer bir çalışmada 44 deneğe ve 22 kontrol deneğine, ifadeler yönelterek, eğitim sonunda kazandıkları bilgi ve beceriler ölçülmeye çalışılmış ve kazanılan davranışsal özellikler modellenmeye çalışılmıştır.[283] Araştırmacı bu çalışmasında, eğitim sonunda, eğitilenlerin eğitimden dolayı kazandıkları bilgi ve becerileri kısıtlı sayıda denek yardımıyla ölçmeye çalışmış ve davranışsal özellikleri modellemeye çalışmıştır.

Bu araştırma, işletmelerde verilen eğitimlerin etkinliğine etki eden bireysel ve çevresel faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, orta ölçekli bir bankanın çalışanlarına yönelik verdiği teknik eğitimlerden bir tanesi temel alınarak söz konusu eğitime katılan çalışanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma çalışanlara yönelik verilen eğitimlerin etkinliğini sağlayan faktörleri belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır. Buna göre çalışma, neden bazı çalışanların eğitimde kendilerine verileni alırken, bazılarının ise öğrenme sürecini arzu edildiği şekilde hayata geçirmediği ortaya çıkarmaktadır. Başka deyişle araştırma ile aynı çalışanların aynı eğitimden neden farklı şekilde faydalandıkları saptanmış olmaktadır. Bu yönüyle çalışma insan kaynakları bölümlerine eğitim

---

[282] Rochford, R.A., "**Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writting programs:A pilot study**", Comm.College Journal of Research and Practice, 27, 2003, pp.665-677.

[283] Russell, J.S., Wexley, K.N. and Hunter, J.E., "**Questioning the Effectiveness of Behavior Modeling Training in an Industrial Setting**", Personnel Psychology, vol.37, 1984, pp.465-481.

uygulamalarının etkinliğini sağlamaları açısından faydalı olabilecek bulgular sunmaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli ve Kapsamı

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır. Buna göre araştırmada, eğitimin etkinliğine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler diyagramda sunulmuştur.

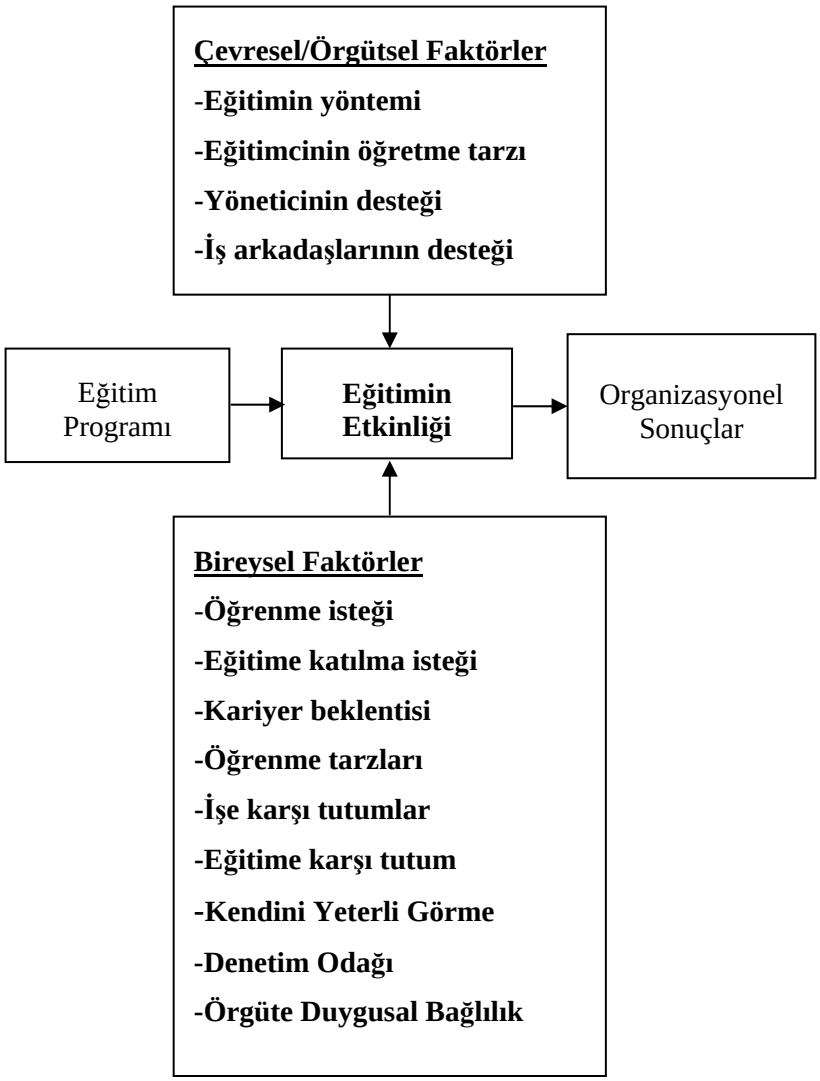
Bu çalışmada benimsenen tanımlayıcı araştırma modeli, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır.[284] Buna göre araştırmada eğitimin etkinliğine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler Şekil 3.1'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamı, davranışsal eğitimlerin etkilerinin uzun sürede görülmesi ve gözlenebilirliğinin zorluğu nedeniyle, teknik eğitimler ile sınırlı tutulmuştur. Teknik eğitimler, bilindiği gibi mesleki eğitimleri kapsar. Bir başka deyişle, teknik eğitim, eğitilenin mesleki bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmak amacıyla tasarlanır. Araştırmada, eğitmen, eğitim konusu ve eğitim yöntemi değişkenlerinin sabit tutulabilmesi amacıyla tek bir kurum üzerinde ve tek bir teknik eğitim kapsamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların eğitim öncesi bilgi düzeyleri kurum tarafından değerlendirilmiş ve katılımcılarının eğitim öncesindeki bilgilerinin birbirlerine denk olduğu yine kurum tarafından belirlenmiştir. Eğitimlerin etkinliğinin belirlenmesi amacıyla, kurum tarafından eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında gerçekleştirilen sınav sonuçları kullanılmıştır. Söz konusu sınavın ve sonuçlarının gerçekleştirilen eğitimin etkinliğinin göstergesi olduğu varsayılmıştır. Eğitimin organizasyonel sonuçlar üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

---

[284] Kemal Kurtuluş, **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996, s.310.

Eğitimin etkinliğine etki eden bireysel ve örgütsel/çevresel faktörlere ilişkin veriler ise, eğitilenlere uygulanan anketlerde yer alan ölçekler ile toplanmıştır. Söz konusu faktörlere ilişkin ölçekler, “veri toplama aracı” başlığı altında tanıtılmıştır.



Şekil 3.1 Araştırmanın Modeli

3.3. Varsayımlar ve Kısıtlar

Buna göre araştırmada eğitimin etkinliğine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler diyagramda sunulmuştur. Araştırmada uygulanan test ve anketlerin eğitime katılanlarca doğru ve aynı şekilde algılandığı ve verilen cevapların işgörenlerin gerçek durum ve tutumlarını yansıttığı varsayılmıştır. Araştırmanın zaman, maliyet, uygulama imkanı vb. lerine bağlı olarak belirli kısıtları vardır. Araştırma kapsamı, davranışsal eğitimlerin etkilerinin uzun sürede görülmesi ve gözlenebilirliğinin zorluğu nedeniyle, mesleki bilgi ve becerileri artırmayı hedefleyen teknik eğitimler ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca, diğer kısıtlar ile uygulama ve kontrol açısından uygunluğu göz önüne alınarak araştırma, bir işletmede uygulanan eğitim programına katılanlarla sınırlı tutulmuştur.

Kısıtları dolayısıyla, araştırmada elde edilen sonuçlar örneklem için geçerli olup genelleştirme iddiası taşımamaktadır. Araştırma, eğitmen, eğitim konusu ve eğitim yöntemi değişkenlerinin sabit tutulabilmesi amacıyla tek bir kurum üzerinde ve tek bir teknik eğitim kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların eğitim öncesi bilgi düzeyleri kurum tarafından değerlendirilmiş ve katılımcılarının eğitim öncesindeki bilgilerinin birbirlerine denk olduğu yine kurum tarafından belirlenmiştir. Eğitimlerin etkinliğinin belirlenmesi amacıyla, kurum tarafından eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında gerçekleştirilen sınav sonuçları kullanılmıştır.

Söz konusu sınavın ve sonuçlarının gerçekleştirilen eğitimin etkinliğinin göstergesi olduğu varsayılmıştır. Eğitimin organizasyonel sonuçlar üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

DÜZELTME

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulamasından faydalanılmıştır. Bu doğrultuda eğitim öncesinde ve sonrasında uygulanmak üzere, eğitimin etkinliğine etki eden faktörleri ölçmek üzere geliştirilmiş toplam 13 ölçek içeren, iki ayrı anket formu hazırlanmıştır. Araştırmada yararlanılan ölçekler daha önceden başka çalışmalarda kullanılmış ölçeklerden oluşmaktadır.

Birinci anket formu ağırlıklı olarak katılımcılara verilen eğitimden bağımsız olarak değerlendirebilecekleri unsurlarla ilgili ölçekleri (kariyer beklentisi, öğrenme isteği, yöneticinin desteği, iş arkadaşlarının desteği, duygusal bağlılık, işe bağlılık, iş tatmini, kendini yeterli görme, denetim odağı); ikinci anket formu ise doğrudan eğitim ile ilgili unsurlara dair geliştirilmiş ölçekleri (eğitime karşı tutum, eğitime katılma isteği, eğiticinin öğretme tarzı, öğrenme tarzlarını dikkate alma) içermektedir.

Eğitime katılma isteği, eğitime karşı tutum, yöneticinin desteği ve kendini yeterli görme ölçekleri Guerro ve Sire[285] tarafından; öğrenme isteği Tharenou[286] tarafından; denetim odağı Burger[287] tarafından; iş tatmini Currivan[288] tarafından; örgüte duygusal bağlılık Mayer ve Allen[289] tarafından; işe bağlılık Kanungo[290] tarafından; iş arkadaşlarının desteği eğiticinin öğretme tarzı ise araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

---

[285] Sylvie Guerrero and Bruno Sire, "**Motivation to Train From the Workers' Perspective: Eample of French Companies**", International Journal of Human Resource Management**,** Vol:12/6 September 2001, s.995-996.

[286] Phyllis Tharenou, "**The Relationship Of Training Motivation To Participation In Training And Development**" , Journal of Occupational & Organizational Psychology, Dec2001, Vol. 74, Issue 5, s.604.

[287] J.M. Burger,**Personality: Theory and Research**. Belmont, CA: Wadsworth, 1986, s.400-401.

[288] Douglas B. Currivan, "**The Casual Order of Job Satisfaction And Organizational Commitment in Models of Employee Turnover**", Human Resource Management Review, Vol:9, No:4, s.505.

Tablo 3.1: Öğrenme İsteği Ölçeği

1	İşyerinin sağladığı eğitimlerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalışırım
2	İşyerinin sağladığı eğitimlerden, başkalarına göre daha çok şey öğreneceğime inanırım
3	İşyerinin sağladığı eğitimlerin kazandırmaya çalıştığı becerileri öğrenmeye istekliyimdir
4	Sahip olduğum becerileri geliştirmeyi arzularım
5	İşyerinin sağladığı eğitimlerde sahip olduğum becerileri geliştirmek için gayret sarf ederim
6	İşyerinin sağladığı eğitimlere katılmaya çok fazla önem vermem
7	İş becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirmek için çaba sarfetmeye istekliyimdir

Tablo 3.2: Eğitime Katılma İsteği Ölçeği

1	Bu eğitime katılıp katılmama hususunda serbest bırakıldım
2	Benim fikrim alınmadan bu eğitime gönderildim
3	Bu eğitimle, eğitim taleplerim karşılandı
4	Bu eğitimi almayı kendim talep ettim

[289] Meyer, J.P., N.J. Allen ve C.A. Smith, "**Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three Component Conceptualization**", Journal of Applied Psychology, Vol:78, No: 4, 1993, s.538-551.

[290] R.N. Kanungo, "**Measurement of Job and Work Involvement**", Journal of Applied Psychology, 67, 1982, s.342.

DÜZELTME

Tablo 3.3: Kariyer Beklentisi Ölçeği

1	Bu eğitimin kariyerimde ilerlemem açısından faydalı olduğunu düşünüyorum
2	Bu eğitimin kariyerime herhangi bir katkısı olmadığını düşünüyorum
3	Bu eğitim kariyer hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracaktır

Tablo 3.4: Denetim Odağı Ölçeği

1	Eğer yeterince sıkı çalışırsam, zor problemleri daima çözmeyi beceririm
2	Eğer birisi bana karşı gelirse, istediğimi elde etmek için bir yol bulabilirim
3	Hedeflerime sıkı sıkıya bağlı kalmak ve onları elde etmek benim için kolaydır
4	Beklenmedik olaylarla başa çıkabilecek özgüvene sahibim
5	Önceden göremediğim durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi bilirim
6	Yeterince gayret sarf edersem çoğu sorunu çözebilirim
7	Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için zor durumlar karşısında serinkanlı davranırım
8	Bir sorunla karşılaştığımda çözüm için genellikle çeşitli alternatifler üretirim
9	Başım zora düştüğünde genellikle yapabileceğim birşeyler olduğunu düşünürüm
10	Karşıma ne çıkarsa çıksın genellikle onunla başa çıkabilirim

Tablo 3.5: Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma Ölçeği

1	İhtiyaçlarımızın farkına vararak isteklerimiz doğrultusunda eğitimi şekillendirdi
2	Eğitim alan herkesin anlayabileceği şekilde konusunu aktardı
3	Öğrenme tarzıma uygun bir şekilde eğitim verdi
4	Eğitim alanların öğrenme tarzlarındaki bireysel farklılıkları dikkate aldı
5	Değişik öğrenme tarzlarına hitap edecek şekilde eğitim verdi

Tablo 3.6: Örgüte Bağlılık Ölçeği

1	Kariyerimin kalan kısmını bu kurumda geçirmekten mutlu olurum.
2	Bu işletmenin sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.
3	Bu kuruma karşı güçlü bir aidiyet duygum yok.
4	Bu kuruma karşı duygusal bir bağlılığım yok.
5	Bu kurumda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum.
6	Bu kurumun benim için kişisel anlamı büyüktür.
7	Şu anda bu kurumda kalmak benim için bir istek olduğu kadar bir ihtiyaçtır da.
8	İstesem bile şu anda bu kurumdan ayrılmak benim için çok zor olurdu.
9	Şu anda bu kurumdan ayrılmaya karar versem hayatım büyük ölçüde altüst olurdu.
10	Şu anda bu kurumdan ayrılmayı düşünemeyecek kadar az tercihim olduğunu hissediyorum.
11	Bu kuruma şu ana kadar kendimden bu kadar şey katmamış olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.
12	Bu kurumdan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri alternatiflerin az oluşudur.
13	Bu kurumda çalışmaya devam etmek konusunda herhangi bir sorumluluk hissetmiyorum.
14	Benim için avantajlı olsa bile, bu kurumu terk etmenin doğru olacağını sanmıyorum.
15	Şu anda bu kurumdan ayrılmazdım, çünkü diğer çalışanlara karşı sorumluluk hissediyorum.
16	Bu kuruma çok şey borçluyum.

Tablo 3.7: İş Tatmini Ölçeği

1	Bu işi sadece bir iş yapmış olmak adına yapıyorum
2	Çoğu zaman işimi arzu duyarak yapıyorum
3	İşimden sık bir şekilde sıkılıyorum
4	İşimden memnun değilim

Tablo 3.8 İşe Bağlılık Ölçeği

1	Hayatımda yaşadığım en önemli olaylar işimle ilgilidir
2	İşim, hayatımın ancak küçük bir parçasıdır
3	Kişisel olarak işimle çok fazla meşgulüm
4	Adeta işimle yatıp kalkıyorum
5	İlgi alanlarımın çoğu işimle ilgilidir
6	İşime o kadar bağlıyım ki ondan kopmam çok zor
7	Genellikle kendimi işimden kopuk hissediyorum
8	Kişisel hedeflerimin çoğu işimle ilgilidir
9	İşim, hayatta varoluş nedenimin temelini oluşturuyor
10	Çoğu zaman kendimi işime dalmış olarak bulmayı seviyorum

Tablo 3.9 Eğitime Karşı Tutum Ölçeği

1	Eğitim öncesinde eğitimin amacı ve içeriği hakkında yeterince bilgilendirildim
2	Bu eğitimi almak için yeterli ön bilgiye sahiptim
3	Eğitimde, teorik bilgi ve uygulamalar iyi dengelenmişti
4	Eğitimcinin kalitesi memnuniyet vericiydi
5	Eğitimle ilgili fiziksel koşullar memnuniyet vericiydi
6	Eğitimin içeriğinden memnun kaldım

Tablo 3.10 Eğitimcinin Öğretme Tarzı

1	Eğitime aktif olarak katılımımızı sağladı
2	Eğitim boyunca soru sormamıza izin vermedi
3	Tek derdi konusunu anlatıp gitmekti; öğrenmemize odaklanmamıştı
4	Kendimizi rahat bir biçimde ifade etmemize olanak sağladı

Tablo 3.11 Yöneticinin Desteği Ölçeği

1	Yöneticim, beni ilgilendiren eğitimlere katılmamı önerir
2	Yöneticim eğitimlere katılmamı faydalı bulur
3	Yöneticim yeni beceriler edinmemi teşvik eder
4	Yöneticim, başka yöneticilere göre astlarının eğitim alması için çaba sarf eder
5	Yöneticim sıklıkla eğitimlere katılmamı sağlar
6	Yöneticim eğitimlere katılmam için gerekli imkanları sağlar
7	Yöneticim eğitimde öğendiklerimi işimde hayata geçirip geçirmediğimi takip eder
8	Yöneticim eğitim almam konusunda beni cesaretlendirir
9	Yöneticim kendimi geliştirmemi sağlar

Tablo 3.12 İş Arkadaşlarının Desteği Ölçeği

1	İş arkadaşlarım eğitimlerde öğrendiğim becerileri geliştirmeme bana yardımcı olur
2	İş arkadaşlarım eğitimleri vakit kaybı olarak görür
3	İş arkadaşlarım öğrendiğim yeni becerileri işime aktarma çabalarıma engel olur
4	İş arkadaşlarım bana rehberlik etme konusunda isteksizdir

DÜZELTME

Ölçeklerin tamamı 5'li Likert ölçeğindedir. Olumlu ifadelerde kesinlikle katılıyorum seçeneği 5, kesinlikle katılmıyorum seçeneği ise 1 puan verilerek değerlendirmeler yapılmıştır. Olumsuz ifadelerde ise tam tersi bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçeklerden alınan yüksek puan söz konusu ölçeğin konusu itibariyle katılımcının olumlu görüş bildirdiğine işaret etmektedir.

Tablo 3.13: Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Cronbach α Değerleri

		İfade Sayısı	*Cronbach α*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	7	0,87
	Eğitime Katılma İsteği	4	0,77
	Kariyer Beklentisi	3	0,91
	Kendini Yeterli Görme	10	0,92
	Denetim Odağı	10	0,74
	İş Tatmini	4	0,90
	Örgüte Duygusal Bağlılık	6	0,83
	İşe Bağlılık	10	0,83
	Eğitime Karşı Tutum	6	0,75
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	4	0,61
	Yöneticinin Desteği	9	0,94
	İş Arkadaşlarının Desteği	4	0,74
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	5	0,93

Ölçeklerin iç tutarlılığını analiz etmek için hesaplanan Cronbach α değerleri (Tablo 3.13) hem boyutlar hem de tüm ifadeler kapsamında ölçeklerin güvenilir olduğunu

DÜZELTME

göstermektedir (α>0,60).[291] Son zamanlarda yapılan araştırmalarda denenmiş ve kullanılmış ölçekler olduğundan, bu araştırmamızda da geçerli kabul edilmiştir. Başka bir deyişle bu ölçekler ile ilgili ayrıca bir geçerlilik çalışması yapılmamıştır.

Anketlerde ayrıca eğitilenin profilini ortaya koymaya yönelik sorular (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, görevi, kıdemi ve mesleki deneyimi) yer almaktadır. Bu bölümde yer alan sorular çift şıklı (dichotomus) ve çoklu seçenekli sorulardan oluşmaktadır.

3.5. Örneklem

Araştırmanın örneklemini araştırma kapsamındaki bankanın belirlemiş olduğu eğitime katılan çalışanlar (toplam 57 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmada tüm denekler üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Eğitim programı sonucu kazanılan bilgi (öğrenme) düzeyinin değerleme ölçütü olarak alındığı bu araştırmada; deneklere eğitim öncesinde kurum tarafından bilgi sınavı uygulanmış sınav sonuçlarına göre eğitim ihtiyacı olduğu görülen kişilerden üç ayrı sınıf oluşturulmuştur. Her sınıfa aynı eğitmen tarafından aynı içerikteki eğitim verilmiştir. Eğitim öncesinde, katılımcılara eğitim öncesinde uygulanacak anket formu uygulanmıştır. Eğitim sonrasında katılımcılara başlangıçtaki bilgi sınavı tekrarlanmış ve eğitim sonrası için hazırlanmış anket formu uygulanmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası eşleştirme yapabilmek amacıyla uygulanan tüm sınav ve anketlerde katılımcıların isimleri istenmiştir.

Bilgi sınavı sonucunda 57 çalışanın bilgi düzeyindeki artışın istenen düzeyde ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmada, eğitilenlerin eğitim öncesine göre bilgi düzeylerinde gerçekleşen artış, öğrenme hedefi olarak belirlenmiştir. Burada 100 tam puanı üzerinden 40 puanlık artış hedef alınmıştır. Buna göre; en az 40 puanlık bilgi puanı artışı sağlayanlar için eğitim “etkin” diğerleri için ise etkin olmadığı kabul

---

[291] Aziz Akgül ve Osman Çevik, **İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS’te İşletme Yönetimi Uygulamaları**, Ankara, 2003, s.436.

edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eğitilenlerin %42'si için eğitimin etkin olduğu tespit edilmiştir.

3.6. Kullanılan İstatistik Yöntemler

Araştırmada eğitimin etkinliğine etki eden faktörler ortalama ve standart sapma değerleri ile ifade edilmiştir. Söz konusu faktörlerin çalışanların çeşitli özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği iki kategorili değişkenlerde t testi ve ikiden fazla kategorili değişkenlerde tek yönlü ANOVA analizi ile test edilmiştir. Hipotezlerin test edilmesi amacıyla ise diskriminant analizinden faydalanılmıştır.

3.7. Hipotezler

Araştırmada test edilmek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

1) H_1: Eğitime katılan çalışanın bireysel özellikleri eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    a) H_1: Eğitime katılan çalışanın öğrenme isteği eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    b) H_1: Eğitime katılan çalışanın eğitime katılma isteği eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    c) H_1: Eğitime katılan çalışanın eğitimin kariyerine katkıda bulunacağına dair beklentisi eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    d) H_1: Eğitime katılan çalışanın kendini yeterli görme düzeyi eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    e) H_1: Eğitime katılan çalışanın içerden denetim odağına sahip olma düzeyi eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    f) H_1: Eğitime katılan çalışanın iş tatmini eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    g) H_1: Eğitime katılan çalışanın örgütüne duygusal bağlılığı eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
    h) H_1: Eğitime katılan çalışanın işine bağlılığı eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
2) H_1: Eğitime katılan çalışanın çevresine ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

a) H_1: Eğitime katılan çalışanın eğitime karşı tutumu eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

b) H_1: Eğitime katılan çalışanın eğiticinin öğretme tarzına ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

c) H_1: Eğitime katılan çalışanın yöneticisinin desteğine ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

d) H_1: Eğitime katılan çalışanın iş arkadaşlarının desteğine ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

e) H_1: Eğitime katılan çalışanın eğiticinin katılımcıların öğrenme tarzını dikkate almasına ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

3.8. Bulgular ve Değerlendirme

Araştırmaya konu eğitime katılanlara ilişkin olarak, cinsiyetlere, yaşlara, eğitimlere, deneyimlere, görevlere, kıdemlere ve mesleki deneyimlere göre istatistiksel tablolar halinde detaylı bir şekilde verilmiştir. Ayrıca, eğitime katılanların aldıkları eğitimlerin etkinliğini etkileyen faktörleri ortaya koymak amacıyla bireysel, çevresel faktörlere dayalı korelasyon ve diskriminant analizlerinden istifade edilmiştir.

3.8.1. Eğitime Katılanların Kişisel Özellikleri

Araştırma kapsamındaki çalışanların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.14) çalışanların çoğunluğunun (%77) erkeklerden oluştuğu görülmektedir. Bayanların oranı ise %23'tür.

Tablo 3.14: Cinsiyetlere Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
Erkek	44	77
Kadın	13	23
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan çalışanların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.15) çalışanların çoğunluğunun (%70) 25 ile 34 yaş arası çalışanlardan oluştuğu görülmektedir. 25 yaşın altındaki çalışanların oranı %23; 35 yaş ve üzeri çalışanların oranı ise %7'dir.

Tablo 3.15: Yaşlara Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
25'den az	13	23
25-29 arası	21	37
30-34 arası	19	33
35 ve üzeri	4	7
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan çalışanların eğitim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.16) çalışanların yarıdan fazlasının (%54) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Bunu %39 ile lise mezunları izlemektedir. Lisans üstü eğitime sahip çalışanların oranı ise %7'dir.

Tablo 3.16: Eğitim Düzeylerine Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
Lise	22	39
Üniversite	31	54
Master/Doktora	4	7
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan çalışanların görevlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.17) çalışanların çoğunluğunun (%81) yönetsel olmayan görevlerdeki çalışanlardan olduğu görülmektedir. Yönetsel göreve sahip çalışanların oranı ise %19'dur.

Tablo 3.17: Görevlerine Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
Yönetsel olmayan	46	81
Yönetsel	11	19
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan çalışanların mevcut kurumlarındaki çalışma sürelerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.18) çalışanların yarıdan fazlasının (%61) 3 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanlarından oluştuğu görülmektedir. Bunu %21 1 ile 3 yıl arası kıdeme sahip çalışanlar izlemektedir. 1 yıldan az kıdeme sahip çalışanların oranı ise %18'dir.

Tablo 3.18: Kıdemlerine Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
1 yıldan az	10	18
1-3 yıl arası	12	21
3 yıl ve üzeri	35	61
Toplam	57	100

Araştırmaya katılan çalışanların toplam mesleki deneyimlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 3.19) çalışanların yarıdan fazlasının (%57) 5 ile 10 yıl arası deneyime sahip olduğu görülmektedir. Bunu %25 ile 1 ile 5 yıl arası deneyime sahip çalışanlar izlemektedir. 1 yıldan az deneyime sahip çalışanların oranı ise %9; 10 yılın üzerinde deneyime sahip çalışanların oranı ise yine %9 olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 3.19: Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılım

	Frekans	*Yüzde*
1 yıldan az	5	9
1-5 yıl arası	14	25
5-10 yıl arası	33	57
10 yıl ve üzeri	5	9
Toplam	57	100

3.8.2. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı Analizler

Araştırmaya katılan çalışanların değerlendirmeleri sonucunda eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde (Tablo 3.20) çalışanların genel olarak olumsuz ya da çok olumlu olarak değerlendirdikleri bir faktörün bulunmadığı görülmektedir. Faktörlere ilişkin değerlendirmeler kısmen olumlu ya da olumlu düzeydedir.

Tablo 3.20: Bireysel ve Çevresel Faktörlere İlişkin Ortalama Değerler

		Ortalama	*SS*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,35	0,58
	Eğitime Katılma İsteği	2,96	1,05
	Kariyer Beklentisi	3,95	1,04
	Kendini Yeterli Görme	4,08	0,53
	Denetim Odağı	3,61	0,64
	İş Tatmini	3,90	0,99
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,76	0,82
	İşe Bağlılık	3,51	0,68
	Eğitime Karşı Tutum	3,53	0,72
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	4,13	0,68
	Yöneticinin Desteği	3,72	0,83
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,85	0,78
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	3,68	0,99

Elde edilen verilere göre, çalışanların kurumlarındaki eğitimlerden faydalanma ve yeni bir şeyler öğrenme isteğine sahip oldukları (Öğrenme İsteği=4,35) görülmektedir. Çalışanların araştırma konusu olan eğitime kısmen kendi istekleri ile katıldıkları (Eğitime Katılma İsteği=2,96) buna karşın söz konusu eğitimi

kariyerlerine katkıda bulunacak bir eğitim olarak algıladıkları (Kariyer Beklentisi=3,95) saptanmıştır.

Tablo 3.21: Cinsiyete Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		Erkek		*Kadın*		*z Testi*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*z*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,30	0,64	4,48	0,24	-1,52	0,13
	Eğitime Katılma İsteği	2,79	1,00	3,54	1,06	-2,33	0,02*
	Kariyer Beklentisi	3,83	1,13	4,39	0,42	-2,70	0,01*
	Kendini Yeterli Görme	4,03	0,56	4,24	0,41	-1,24	0,22
	Denetim Odağı	3,52	0,69	3,95	0,25	-3,46	0,00**
	İş Tatmini	3,75	1,06	4,38	0,45	-3,08	0,00**
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,65	0,87	4,13	0,51	-2,48	0,02*
	İşe Bağlılık	3,39	0,72	3,90	0,36	-3,48	0,00**
	Eğitime Karşı Tutum	3,40	0,75	3,97	0,40	-3,61	0,00**
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	3,98	0,67	4,63	0,40	-4,35	0,00**
	Yöneticinin Desteği	3,65	0,88	3,96	0,56	-1,20	0,24
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,85	0,79	3,87	0,75	-0,08	0,94
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	3,43	0,96	4,52	0,50	-5,45	0,00**

Eğitim sonrasında katılımcıların aldıkları eğitime karşı, eğitimin amacı, içeriği, bilgi ve pratik dengesinin kuruluşu, eğitim ile ilgili dış fiziksel unsurları açısından olumlu tutuma sahip buldukları (Eğitime Karşı Tutum=3,53), eğiticinin öğretme tarzını katılımcıların aktif olarak eğitime katılmalarını sağlaması ve katılımcıların kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmelerine imkan vermesi açısından yeterli buldukları (Eğiticinin Öğretme Tarzı=4,13) ve eğiticinin katılımcıların ihtiyaçlarını

ve farklılıklarını kavrayarak öğrenme tarzlarına uygun bir biçimde eğitim verdiğini düşündükleri (Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma =3,68) görülmektedir.

Çalışanların kurumlarına ve yaptıkları işe ilişkin tutumları incelendiğinde ise işlerini arzu ederek yaptıkları ve memnun oldukları (İş Tatmini=3,90), kendilerini kurumlarına duygusal anlamda bağlı hissettikleri (Örgüte Duygusal Bağlılık=3,76) ve kendilerini kısmen işlerine düşkün ve işlerini önemli bulan kişiler olarak gördükleri (İşe Bağlılık=3,51) ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.22: Yaşlara Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		25'den az		*25-29*		*30 ve üstü*		*ANOVA*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*F*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,45	0,40	4,23	0,69	4,39	0,56	0,68	0,51
	Eğitime Katılma İsteği	2,65	0,94	3,13	1,19	2,99	0,99	0,83	0,44
	Kariyer Beklentisi	3,67	1,20	3,86	1,16	4,20	0,78	1,19	0,31
	Kendini Yeterli Görme	4,11	0,55	4,12	0,47	4,02	0,59	0,20	0,82
	Denetim Odağı	3,69	0,41	3,67	0,68	3,52	0,72	0,37	0,69
	İş Tatmini	3,88	0,83	3,75	1,24	4,06	0,80	0,51	0,61
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,51	1,05	3,71	0,82	3,95	0,67	1,25	0,30
	İşe Bağlılık	3,40	0,81	3,45	0,71	3,62	0,59	0,53	0,59
	Eğitime Karşı Tutum	3,28	0,59	3,67	0,80	3,54	0,70	1,19	0,31
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	3,85	0,63	4,24	0,70	4,18	0,67	1,51	0,23
	Yöneticinin Desteği	3,65	1,15	3,84	0,81	3,64	0,64	0,37	0,69
	İş Arkadaşlarının Desteği	4,00	0,91	3,73	0,84	3,88	0,65	0,52	0,60
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	3,40	1,06	3,72	1,12	3,80	0,82	0,71	0,50

Çalışanların kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde açısından daha çok içeriden referansa sahip kişilerden oluştukları (Denetim Odağı=3,61) ve kendilerini yeterli gördükleri (Kendini Yeterli Görme=4,08) saptanmıştır.

Tablo 3.23: Eğitim Düzeyine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		Lise		*Üniversite*		*z Testi*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*z*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,28	0,64	4,39	0,55	-0,69	0,49
	Eğitime Katılma İsteği	2,34	0,90	3,36	0,96	-3,98	0,00**
	Kariyer Beklentisi	3,41	1,21	4,29	0,74	-3,07	0,00**
	Kendini Yeterli Görme	3,98	0,63	4,14	0,47	-1,06	0,29
	Denetim Odağı	3,37	0,78	3,77	0,49	-2,34	0,02*
	İş Tatmini	3,39	1,24	4,19	0,67	-2,69	0,01*
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,30	0,84	4,05	0,68	-3,68	0,00**
	İşe Bağlılık	3,23	0,67	3,68	0,64	-2,55	0,01*
	Eğitime Karşı Tutum	3,04	0,75	3,84	0,51	-4,85	0,00**
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	3,76	0,63	4,36	0,61	-3,55	0,00**
	Yöneticinin Desteği	3,35	1,02	3,95	0,58	-2,51	0,02*
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,86	0,79	3,84	0,78	0,10	0,92
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	2,91	0,88	4,17	0,70	-5,97	0,00**

Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelendiğinde (Tablo 3.21) "eğitime katılma isteği", "kariyer beklentisi", "denetim odağı", "iş tatmini", "örgüte duygusal bağlılık", "işe bağlılık", "eğitime karşı tutum", "eğiticinin öğretme tarzı" ve "öğrenme tarzlarını dikkate alma" değişkenlerinin çalışanların cinsiyetlerine

göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre söz konusu değişkenlerde kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile incelendiğinde (Tablo 3.22) hiçbir değişkenin çalışanların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 3.24: Görevlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		Yönetsel olmayan		*Yönetsel*		*z Testi*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*z*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,34	0,61	4,36	0,48	-0,11	0,91
	Eğitime Katılma İsteği	2,84	1,06	3,50	0,89	-1,93	0,06
	Kariyer Beklentisi	3,90	1,06	4,12	0,98	-0,62	0,54
	Kendini Yeterli Görme	4,10	0,54	4,01	0,51	0,48	0,63
	Denetim Odağı	3,58	0,69	3,76	0,39	-0,85	0,40
	İş Tatmini	3,97	0,97	3,61	1,04	1,08	0,29
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,82	0,79	3,53	0,97	1,04	0,31
	İşe Bağlılık	3,52	0,69	3,45	0,69	0,32	0,75
	Eğitime Karşı Tutum	3,53	0,76	3,53	0,58	0,01	0,99
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	4,16	0,66	3,98	0,76	0,81	0,42
	Yöneticinin Desteği	3,71	0,84	3,76	0,80	-0,18	0,86
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,82	0,75	3,98	0,92	-0,60	0,55
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	3,65	0,97	3,80	1,07	-0,44	0,66

Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelendiğinde (Tablo 3.23) "eğitime katılma isteği", "kariyer beklentisi", "denetim odağı", "iş tatmini", "örgüte duygusal bağlılık", "işe bağlılık", "eğitime karşı tutum", "eğiticinin öğretme tarzı", "yöneticinin desteği" ve "öğrenme tarzlarını dikkate alma" değişkenlerinin çalışanların eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Tablo 3.25: Kıdemlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		1 yıldan az		*1-3 yıl arası*		*3 yıl ve üzeri*		*ANOVA*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*F*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,39	0,40	4,52	0,39	4,27	0,67	0,86	0,43
	Eğitime Katılma İsteği	3,25	1,03	3,45	1,22	2,71	0,94	2,81	0,07
	Kariyer Beklentisi	4,48	0,38	4,22	0,59	3,71	1,20	2,63	0,08
	Kendini Yeterli Görme	4,21	0,37	4,19	0,44	4,00	0,60	0,94	0,40
	Denetim Odağı	3,84	0,36	3,67	0,40	3,53	0,75	0,95	0,39
	İş Tatmini	4,23	0,34	4,19	0,72	3,70	1,15	1,80	0,18
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,85	0,45	3,93	0,78	3,68	0,92	0,49	0,62
	İşe Bağlılık	4,00	0,30	3,39	0,51	3,40	0,76	3,46	0,04*
	Eğitime Karşı Tutum	3,87	0,61	3,51	0,81	3,44	0,71	1,37	0,26
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	4,30	0,62	4,40	0,49	3,99	0,72	2,11	0,13
	Yöneticinin Desteği	3,89	0,42	4,03	0,70	3,56	0,93	1,72	0,19
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,90	0,84	4,15	0,80	3,74	0,74	1,29	0,29
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	4,08	0,70	4,12	0,94	3,42	1,00	3,55	0,04*

Buna göre söz konusu değişkenlerde üniversite mezunu olanların lise mezunu olanlara göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin görevlerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelendiğinde (Tablo 3.24) hiçbir değişkenin çalışanların görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Tablo 3.26: Deneyimlerine Göre Bireysel ve Çevresel Faktörlerin Farklılıkları

		Yönetsel olmayan		*Yönetsel*		*z Testi*	
		Ortalama	*SS*	*Ortalama*	*SS*	*z*	*p*
Bireysel Faktörler	Öğrenme İsteği	4,48	0,50	4,28	0,61	1,25	0,22
	Eğitime Katılma İsteği	3,17	1,14	2,86	1,01	1,05	0,30
	Kariyer Beklentisi	3,89	1,19	3,97	0,97	-0,26	0,79
	Kendini Yeterli Görme	4,12	0,52	4,06	0,55	0,42	0,67
	Denetim Odağı	3,73	0,46	3,55	0,71	0,99	0,33
	İş Tatmini	3,95	0,97	3,88	1,01	0,26	0,80
	Örgüte Duygusal Bağlılık	3,78	0,99	3,75	0,74	0,13	0,90
	İşe Bağlılık	3,63	0,63	3,44	0,71	0,99	0,33
	Eğitime Karşı Tutum	3,60	0,69	3,50	0,74	0,47	0,64
Çevresel Faktörler	Eğiticinin Öğretme Tarzı	4,18	0,63	4,10	0,71	0,45	0,66
	Yöneticinin Desteği	3,98	0,84	3,59	0,80	1,70	0,09
	İş Arkadaşlarının Desteği	3,92	0,91	3,82	0,71	0,48	0,63
	Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	3,79	1,04	3,63	0,97	0,59	0,56

Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile incelendiğinde (Tablo 3.25) "işe bağlılık" ve "öğrenme tarzlarını dikkate alma" değişkenlerinin çalışanların kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Buna göre "işe bağlılık" değişkeninde 1 yıldan daha az kıdeme sahip çalışanların diğer kıdem kategorilerindeki çalışanlara göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu; "öğrenme tarzlarını dikkate alma" değişkeninde ise 3 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanların diğer kıdem kategorilerindeki çalışanlara göre daha düşük ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Çalışanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelendiğinde (Tablo 3.26) hiçbir değişkenin çalışanların deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

3.8.3. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Korelasyon ve Diskriminant Analizi

Eğitimin etkinliğine etki eden değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 3.27) her değişkenin araştırma modelindeki en az üç değişkenle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Değişkenler arasında birbiriyle en fazla ilişkili olanların sırasıyla "iş tatmini" ve "işe bağlılık" (r=0,68) ile "eğiticinin öğretme tarzı" ve "öğrenme tarzlarını dikkate alma" (r=0,77) olmuştur. Diğer korelasyon katsayıları değişkenler arasında çoğunlukla orta düzeyde (0,70>r>0,40) bir ilişkinin olduğunu bazı değişkenlerde ise düşük düzeyde (r<0,40) bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Değişkenlerin eğitimin etkinliği ile ilişkisi incelendiğinde, bireysel faktörlerden "öğrenme isteği" ve "kendini yeterli görme" ile çevresel faktörlerden "iş arkadaşlarının desteği" değişkenleri hariç diğer tüm değişkenlerin eğitimin etkinliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu (Hipotez 1a; 1d; 2d red; p>0,05; Hipotez 1b, 1c, 1e, 1f, 1g, 1h, 2a, 2b, 2c kabul; p<0,05) görülmüştür. Eğitimin etkinliği ile en fazla ilişkili değişkenlerin sırasıyla eğitmenin çalışanların öğrenme tarzlarını dikkate

alması (r=0,61; p<0,01); çalışanın eğitime katılma isteği (r=0,52; p<0,01); çalışanın örgüte karşı duygusal bağlılığı (r=0,46; p<0,01) ve eğitimin kariyerine katkı sağlayacağına dair inancı (r=0,44; p<0,01) olduğu görülmektedir. Eğitimin etkinliği ile ilişkisi göreceli olarak düşük ancak istatistik olarak anlamlı olan değişkenler ise sırasıyla çalışanın içeriden denetim odağına sahip olma düzeyi (r=0,39; p<0,01) eğiticinin öğretme tarzı (r=0,39; p<0,01), çalışanın iş tatmini (r=0,38; p<0,01), eğitime karşı tutumu (r=0,35; p<0,01), yöneticisinin desteği (r=0,33; p<0,05) ve işe bağlılığı (r=0,30; p<0,05) olmuştur.

Tablo 3.27: Korelasyon Matrisi

		1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*
Bireysel Faktörler	1. Öğrenme İsteği	1,00	0,09	0,45**	0,55**	0,42**	0,52**	0,28*	0,42*	0,10	0,41**	0,43**	0,35*	0,38**	0,18
	2. Eğitime Katılma İsteği	0,09	1,00	0,28*	-0,06	0,22	0,20	0,18	0,09	0,41**	0,39**	0,19	0,23	0,45**	0,52**
	3. Kariyer Beklentisi	0,45**	0,28*	1,00	0,35*	0,43**	0,59**	0,42**	0,38**	0,37*	0,36*	0,34*	0,14	0,56**	0,44**
	4. Kendini Yeterli Görme	0,55**	-0,06	0,35*	1,00	0,52**	0,54**	0,37**	0,47**	0,20	0,34*	0,50**	0,18	0,40**	0,23
	5.Denetim Odağı	0,42**	0,22	0,43**	0,52**	1,00	0,53**	0,36*	0,26	0,10	0,36*	0,33*	0,51**	0,39**	0,39**
	6. İş Tatmini	0,52**	0,20	0,59**	0,54**	0,53**	1,00	0,50**	0,68**	0,20	0,45**	0,40**	0,28*	0,48**	0,38**
	7. Örgüte Duygusal Bağlılık	0,28*	0,18	0,42**	0,37**	0,36*	0,50**	1,00	0,53**	0,33*	0,31*	0,47**	0,18	0,53**	0,46**
	8. İşe Bağlılık	0,42**	0,09	0,38**	0,47**	0,26	0,68**	0,53**	1,00	0,34*	0,45**	0,38**	0,10	0,49**	0,30*
	9. Eğitime Karşı Tutum	0,10	0,41**	0,37*	0,20	0,10	0,20	0,33*	0,34*	1,00	0,41**	0,24	-0,08	0,60**	0,35*
Çevresel Faktörler	10. Eğiticinin Öğretme Tarzı	0,41**	0,39**	0,36*	0,34*	0,36*	0,45**	0,31*	0,45**	0,41**	1,00	0,48**	0,16	0,77**	0,39**
	11. Yöneticinin Desteği	0,43**	0,19	0,34*	0,50**	0,33*	0,40**	0,47**	0,38**	0,24	0,48**	1,00	0,15	0,46**	0,33*
	12. İş Arkadaşlarının Desteği	0,35*	0,23	0,14	0,18	0,51**	0,28*	0,18	0,10	-0,08	0,16	0,15	1,00	0,12	0,23
	13. Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	0,38**	0,45**	0,56**	0,40**	0,39**	0,48**	0,53**	0,49**	0,60**	0,77**	0,46**	0,12	1,00	0,61**
14. Eğitimin Etkinliği (1=Etkin 0=Etkin değil)		0,18	0,52**	0,44**	0,23	0,39**	0,38**	0,46**	0,30*	0,35*	0,39**	0,33*	0,23	0,61**	1,00

*p<0,05 **p<0,01

Eğitim alan çalışanlar arasında eğitimin transferinin gerçekleştiği kişiler ile eğitimin transferinin gerçekleşmediği kişileri birbirlerinden ayrıştıran değişkenlerin neler olduğunun saptanmasına çalışılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada diskiriminant analizi kullanılmıştır. Analiz adım adım (stepwise) yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş böylelikle birbirleriyle ilişkili olan bağımsız değişkenlerin açıklayıcılık yüzdesi üzerindeki olumsuz etkisinin giderilmesi sağlanmıştır.

Yapılan analiz sonucunda, kullanılan tüm değişkenlerin eğitimin etkinliğini ayrıştırma özelliğinin %68 olduğu saptanmıştır (Tablo 3.28). Elde edilen modelin istatistik olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,000<0,01$).

Modelin yapısal matrisi incelendiğinde eğitimin etkinliği ile ile en fazla “öğrenme tarzlarını dikkate alma” ($r=0,82$), “eğitime katılma isteği” ($r=0,72$), “eğiticinin öğretme tarzı” ($r=0,63$) ve “eğitime karşı tutum” ($r=0,51$) değişkenlerinin anlamlı düzeyde ($p<0,05$) ilişkili ($r>0,40$) olduğu görülmektedir. Katsayıları düşük de olsa ($r<0,40$) söz konusu değişkenleri takip eden anlamlı değişkenler ($p<0,05$) ise sırasıyla “kariyer beklentisi” ($r=0,30$), “yöneticinin desteği” ($r=0,27$), “işe bağlılık” ($r=0,22$), “iş tatmini” ($r=0,21$), “örgüte duygusal bağlılık” ($r=0,19$) ve “denetim odağı” ($r=0,10$) olmuştur. “Öğrenme isteği”, “kendini yeterli görme” ve “iş arkadaşlarının desteği” değişkenleri ise istatistik olarak anlamlı bulunmamıştır.

Adım adım yöntemi sadece iki değişkeni temel alarak bir model ortaya çıkarmıştır. Söz konusu değişkenler “öğrenme tarzlarını dikkate alma” (standardize edilmiş katsayı= 0,71) ve “eğitime katılma isteği”dir (standardize edilmiş katsayı=0,58). Diğer değişkenler modele dahil edilmemiştir. Buna göre kurumların çalışanlarına yönelik verdikleri teknik eğitimlerin etkin olabilmesi, başka deyişle çalışanların eğitimde yeni şeyler öğrenip öğrendiklerini işlerine taşıyabilmeleri için önem verilmesi gereken unsurların başında eğitimi verecek kişinin çalışanların öğrenme tarzlarını dikkate alması gelmektedir. Bu değişkeni takip eden en önemli diğer unsur ise çalışanın eğitime katılma isteğidir. Buna göre çalışanın gönderildiği eğitimi doğrudan kendisinin talep etmiş olması ya da eğitime zorla değil isteyerek gidiyor olması önem kazanmaktadır.

Analizin ortaya çıkardığı modelin mevcut verilere uygulanması ile elde edilen sınıflandırma matrisi sonuçlarına göre model çalışanların tutumlarından yola çıkarak eğitimin etkinliğini %80,7 başarı ile tahmin edebilmektedir.

Tablo 3.28: Diskriminant Analizi Sonuçları

	Yapısal r	*F*	*p*
Öğrenme Tarzlarını Dikkate Alma	0,82	30,08	0,00**
Eğitime Katılma İsteği	0,72	23,26	0,00**
Eğiticinin Öğretme Tarzı §	0,63	9,66	0,00**
Eğitime Karşı Tutum §	0,51	6,86	0,01*
Kariyer Beklentisi §	0,30	11,76	0,00**
Yöneticinin Desteği §	0,27	5,41	0,02*
Öğrenme İsteği §	0,24	2,07	0,16
İşe Bağlılık §	0,22	5,88	0,02*
İş Tatmini §	0,21	9,58	0,00**
Örgüte Duygusal Bağlılık §	0,19	13,35	0,00**
Kendini Yeterli Görme §	0,11	2,96	0,09
Denetim Odağı §	0,10	9,16	0,00**
İş Arkadaşlarının Desteği §	0,00	3,25	0,08

Box's M= 4,310 F=1,376 p=0,248>0,05
Canonical Correlation=0,680
Wilks Lamda=0,537 Chi-square=31,70 p=0,000<0,01
§ Modele dahil edilmemiştir
**p<0,01 *p<0,05

SONUÇ

Eğitim programlarının veya eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi, insan kaynakları yönetimi ve eğitim yönetimi alanında, öteden beri önem verilen, yaşanan değişmelere bağlı olarak son zamanlarda önemi daha da artan bir konudur. Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi, kısaca, eğitim faaliyetlerinde planlanan amaçlara ne ölçüde ulaşıldığını belirleme süreci olarak tanımlanabilir. Bu değerleme sonucunda, eğitimin bir bakıma başarılı olup olmadığı da ortaya konmuş olmaktadır. Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi, eğitime yapılan yatırımların karşılığının alınması, eğitim programlarının geliştirilmesi vb. açısından da önemlidir. Bu nedenle, eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinin gerek teori, gerekse uygulamada önem verilen bir konu olma özelliğini koruduğu ve bu konuda önemli çabalar harcandığı söylenebilir. Bununla birlikte, eğitimin etkinliğine etki eden kişisel ve çevresel faktörlerin söz konusu çalışmalarda yeterince ele alınmadığı da söylenebilir. Buradan hareketle bu çalışmada işletmelerde verilen eğitimlerin etkinliğine etki eden belirli faktörlerin incelenmesini amaçlanmıştır. Buna göre çalışma ile, neden bazı çalışanların eğitimde kendilerine verileni alırken, bazılarının ise istenen düzeyde öğrenmeyi gerçekleştiremediğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda çalışma kapsamında, orta ölçekli bir bankanın çalışanlarına verdiği teknik eğitimlerden bir tanesi temel alınarak söz konusu eğitime katılan çalışanlar üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir.

Eğitime etki eden faktörler bireysel ve çevresel olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir. Araştırma kapsamında çalışanlardan söz konusu unsurlara ilişkin değerlendirmeleri alınmış daha sonra eğitimin etkin olduğu ve olmadığı çalışan gruplarını ayrıştıran özelliklerin belirlenmesi için analiz gerçekleştirilmiştir. Bireysel ve çevresel faktörlere ilişkin elde edilen sonuçlara göre araştırma kapsamındaki çalışanların kurumlarındaki eğitimlerden faydalanma ve yeni bir şeyler öğrenme isteğine sahip oldukları; araştırma konusu olan eğitime kısmen kendi istekleri ile katıldıkları; buna karşın söz konusu eğitimi kariyerlerine katkıda bulunacak bir eğitim olarak algıladıkları saptanmıştır. Eğitim sonrasında katılımcıların kendilerine verilen eğitime karşı genel anlamda olumlu bir tutuma sahip oldukları, eğiticinin

öğretme tarzını katılımcıları aktif olarak eğitime katılmalarını sağlaması açısından yeterli buldukları ve eğiticinin katılımcıların öğrenme tarzlarına uygun bir biçimde eğitim verdiğini düşündükleri görülmektedir.

Çalışanların kurumlarına ve yaptıkları işe ilişkin tutumları incelendiğinde ise işlerinden memnun oldukları, kendilerini kurumlarına duygusal anlamda bağlı hissettikleri ve kendilerini kısmen işlerini önemseyen iş düşkünü kişiler olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Çalışanların kişilik özelliklerine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde ise çalışanların daha çok içeriden referansa sahip oldukları ve kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır.

Eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin bir kısmının (“eğitime katılma isteği”, “kariyer beklentisi”, “denetim odağı”, “iş tatmini”, “örgüte duygusal bağlılık”, “işe bağlılık”, “eğitime karşı tutum”, “eğiticinin öğretme tarzı” ve “öğrenme tarzlarını dikkate alma”) kadınlarda erkeklere göre daha yüksek değerlendirildiği; bir kısmının (“eğitime katılma isteği”, “kariyer beklentisi”, “denetim odağı”, “iş tatmini”, “örgüte duygusal bağlılık”, “işe bağlılık”, “eğitime karşı tutum”, “eğiticinin öğretme tarzı”, “yöneticinin desteği” ve “öğrenme tarzlarını dikkate alma”) üniversite mezunları tarafından lise mezunlarına göre daha yüksek değerlendirildiği; bir değişkenin (“işe bağlılık”) 1 yıldan daha az kıdeme sahip olanlarda diğerlerine göre daha yüksek değerlendirildiği; bir değişkenin ise (“öğrenme tarzlarını dikkate alma”) 3 yıl ve üzeri kıdeme sahip çalışanlarda diğerlerine göre daha düşük değerlendirildiği görülmüştür. Çalışanların değerlendirmelerinin yaşlarına, görevlerine ve deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Korelasyon analizi sonuçlarına göre eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin birbirleri ile ilişkili oldukları ortaya çıkmıştır. Her değişken en az üç değişkenle anlamlı düzeyde ilişkilidir. Değişkenler arasında birbiriyle yüksek düzeyde ilişkiye sahip olanlar “iş tatmini” ile “işe bağlılık” ve “eğiticinin öğretme tarzı” ile “öğrenme tarzlarını dikkate alma” olmuştur. Diğer değişkenlerin birbirleriyle ilişkisi çoğunlukla orta düzeyde bazı değişkenlerde ise düşük düzeydedir. Buna göre eğitimlerin etkinliğine yönelik çabalar sergilenirken etkinliğe etki eden faktörlerin aynı anda dikkate alınması önem kazanmaktadır. Başka deyişle eğitimlerin

etkinliğini sağlamak adına insan kaynakları yöneticilerinin tek bir değişkene odaklanması, sözkonusu değişkenin başka değişkenlerle yakın ilişkili olması nedeniyle istenen sonucu veremeyebilecektir.

Değişkenlerin eğitimin etkinliği ile ilişkisi incelendiğinde, bireysel faktörlerden "öğrenme isteği" ve "kendini yeterli görme" ile çevresel faktörlerden "iş arkadaşlarının desteği" değişkenleri hariç diğer tüm değişkenlerin eğitimin etkinliği ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Eğitimin etkinliği ile en fazla ilişkili değişkenler ise sırasıyla eğitmenin çalışanların öğrenme tarzlarını dikkate alması; çalışanın eğitime katılma isteği; çalışanın örgüte karşı duygusal bağlılığı ve eğitimin kariyerine katkı sağlayacağına dair inancı olduğu görülmektedir. Eğitimin etkinliği ile ilişkisi göreceli olarak düşük ancak istatistik olarak anlamlı olan değişkenler ise sırasıyla çalışanın içeriden denetim odağına sahip olma düzeyi, eğiticinin öğretme tarzı, çalışanın iş tatmini, eğitime karşı tutumu, yöneticisinin desteği ve işe bağlılığı olmuştur.

Eğitim alan çalışanlar arasında belirlenen öğrenme hedefleri açısından başarılı ve başarısız olan kişileri birbirlerinden ayrıştıran değişkenlerin neler olduğunun saptanmasına yönelik gerçekleştirilen diskiriminant analizi sonuçlarına göre; eğitimin etkinliği ile ile en fazla "öğrenme tarzlarını dikkate alma", "eğitime katılma isteği", "eğiticinin öğretme tarzı" ve "eğitime karşı tutum" değişkenleri ilişkilidir. Buna göre söz konusu değişkenlerde olumlu yöndeki artışlar bireyin eğitimde aktarılanları öğrenme düzeyin artırmaktadır. Söz konusu değişkenleri, katsayıları düşük de olsa sırasıyla "kariyer beklentisi", "yöneticinin desteği", "işe bağlılık", "iş tatmini", "örgüte duygusal bağlılık" ve "denetim odağı" izlemektedir. "Öğrenme isteği", "kendini yeterli görme" ve "iş arkadaşlarının desteği" değişkenleri ise istatistik olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öte yandan diskriminant analizi sadece iki değişkeni temel alarak bir model ortaya çıkarmıştır. Söz konusu değişkenler ise "öğrenme tarzlarını dikkate alma" ve "eğitime katılma isteği"dir. Diğer değişkenler modele dahil edilmemiştir. Buna göre kurumların çalışanlarına yönelik verdikleri teknik eğitimlerin etkin olabilmesi, başka deyişle çalışanların eğitimde yeni şeyler öğrenip öğrendiklerini işlerine

taşıyabilmeleri için önem verilmesi gereken unsurların başında eğitimi verecek kişinin çalışanların öğrenme tarzlarını dikkate alması gelmektedir. Bu değişkeni takip eden en önemli diğer unsur ise çalışanın eğitime katılma isteğidir. Buna göre çalışanın gönderildiği eğitimi doğrudan kendisinin talep etmiş olması ya da eğitime zorla değil isteyerek gidiyor olması eğitimin etkinliği açısından önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi, esas olarak, incelenen eğitim programındaki öğrenme hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı açısından ele alınmıtır. Ancak bilindiği gibi, eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi, en geniş anlamda öğrenme hedeflerine ulaşmanın ötesinde öğrenilenlerin ne oranda iş performansına ve olumlu çıktılara dönüştrüldüğünü de içerir. Bu nedenle, bu konudaki müteakip araştırmalarda, eğitim başarısı ile iş başarısını ilişkilendiren, yani eğitimin transferini ele alan incelemeler yapılması, ilgili literatür ve uygulamaya çok önemli katkılar sağlayacaktır.

Diğer yandan, bu tez çalışması teknik eğitimlerle sınırlı tutulduğundan, işletmelerde işgörenlere verilen davranışsal nitelikli eğitimlerin, etkinliğinin müteakip araştırmalarda incelenmesi, araştırmacıların daha ilginç sonuçlara ulaşmasını sağlayacaktır.

Bu tez çalışmasında incelenenler yanında ilave bireysel, örgütsel ve çevresel faktörleri içeren benzer çalışmaların yapılması, ilgili teori ve uygulamaya önemli katkılar oluşturacaktır.

KAYNAKÇA

Kitaplar:

Akgül, Aziz ve Osman Çevik. **İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları**, Ankara, 2003.

Akyüz, Ömer Faruk. **Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001.

Alaylıoğlu, Ruşen ve Ferhan Oğuzkan, **Ansiklopedik Eğitimi Sözlüğü**, Garanti Matbaası, İstanbul, 1976.

Artan, Sinan. **Personel Yönetimi**, İstanbul, Gül Basım, 1989.

Ashforth and Humphrey, R.H., **Labeling Processes in Organization: Constructing the individual**, in L.L. Cummings and B.M. Staw (Eds.), Research in Organizational Behavior, Greenwich, CT: JAI Pres, vol.17, 1995

Barutçigil, İsmet, **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayıncılık İletişim, 2002

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara,1991.

Bingöl, Dursun. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.

Bingöl, Dursun. **Personel Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları, 1996.

Burger, J.M. **Personality: Theory and Research**. Belmont, CA: Wadsworth,1986

Büyükkaragöz, Savaş ve Cuma Çivi, **Genel Öğretim Metotları**, İstanbul: 1996.

Brenner, E.M., and Salovey, P., **Emotion regulation during childhood: Developmental, interpersonal, and individual considerations**, Peter (Ed); Sluyter, David J. (Ed): New York, NY, US: Basic Books Inc, 1997

Can, Halil, Ahmet Akgün ve Şahin Kavuncubaşı, **Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4.Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001.

Canman, Doğan. **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1995.

Cascio, F.Wayne. **Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits**, Third Edition, McGraw Hill, New York: 1992.

Çetin, Canan. Editör. Noe, R.A., **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi**, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1999.

Davis, Keith ve John W.Newstrom, **Organizational Behavior Human Behavior at Work**, 10.Baskı, NY: McGraw Hill, 1998.

De Cenzo, David A. ve Stephen P. Robbins, **Human Resources Management**, John Wiley and Sons, New York, 1996.

De Cenzo, David ve Stephen Robbins, **Personnel Human Resource Management**, Third Edition, Prentice Hall, New Jersey: 1988.

Dinçer, Ömer ve Yahya Fidan, **İşletme Yönetimine Giriş**, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul: 1997.

Erden, M., **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara, PE-GEM Yayınları, No.6, 1994

Eren, E., **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.441-442

Hamblin, A.C., **Evaluation and control of Training**, New York: McGraw-Hill, 1974

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Yayını, İstanbul, 1992.

Hesapçıoğlu, Muhsin. **Türkiye'de İnsangücü ve Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.127, Ankara, 1984.

Goleman, D., **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**, London, Bloomsbury, 1996

Kalkandelen, A.Hayrettin. **Hizmetiçi Eğitim El Kitabı**, Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık San., Ankara, 1979.

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, 4.Baskı, Set Ofset Matbaacılık Ltd.Şt., Ankara, 1991

Kirkpatrick, Donald L. **4 Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi**, Çeviri:Largo Eğitim, Danışmanlık ve Dil Hizmetleri, PDR Özel Eğitim ve Danışmanlık Yayınları, İstanbul, 1998.

Kirkpatrick, D.L., **Evaluation, In Craig R.L. (Ed.), Training and Development handbook**, New York: McGraw-Hill, 1976

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**, 8. Basım, Beta Yayını, İstanbul, 2001.

Kurtuluş, Kemal. **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996.

Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Basım, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.

Külahçı, Ş, **Program Değerlendirme (A-7)**, Ankara, Özışık Ofset Matbaacılık, 1995c

Lee, Victor and Zeldin, David, **Plaining in the Curriculum Making**, New York: Harper and Row Publishers, 1983.

Locke, Edwin. "**Nature and Causes of Job Satisfaction**", Handbook of Industrial and Organizational Pyschology E: Dumette (Ed), John Wiley and Sons, 1983.

Mahmut A. **Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.68, Ankara, 1997.

Mayer, J.D and Salovey, P., **"What is emotional intelligence?"** in P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) Emotional development and emotional intelligence: implications for educators, New York: Basic Boks, 1997

Morrison, A. and McIntyree D., **Teachers and Teaching**, Middlesex:Penguin Books, 1971.

Munoz, M.D. and Munoz, M.A**., Evaluating Training: Return on Investment and Cost-Benefit Analysis**, Information Analyses, 2000

National Institute for Occupational Safety and Health, **A Model for Research of Training Effectiveness (TIER)**, Ohio: US Department of Health and Human Services, 1999.

Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara, 1974.

Ornstein, A.C. and Hupkins, F.P., **Curriculun: Foundations Principles and Issues**, New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs, USA, pp.262, 1988

Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğrenme**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992.

Özsoy, Y., **"Eğitimin İhtiyacında Testler"**, Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Raporları, Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Yayın No:24, Ankara, 1968.

Philips, Jack J., **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods**, Third Edition, Houston, Gulf Publishing, 1997.

Philips, Jack J., **Return on Investment in Training and Performance Improvement Program**, Houston, Gulf Publishing, 1997.

Phillips, J.J., **Was it the Training?, Training and Development**, 50, March 1996b.

Philips, J., **"ROI: The Research"**, Training and Development, 1996.

Phyllis Tharenou, "**The Relationship of Training Motivation to Participation in Training and Development**" , Journal of Occupational & Organizational Psychology, Dec2001, Vol. 74, Issue 5.

Pulley, M.L., **"Navigating the evaluation rapids"**, Training & Development, vol.48, no.9, 1994.

Ramabadran, Ramaurthi, Dean, James W., Evans,James R. Ve Raturi,Amitabh S., **"Testing the Relationship Between Team and Partner Characteristics and Cooperative Benchmarking Outcomes"**, IEEE Transactions on Engineering Management, vol.51, No.2, pp.208-225, May 2004.

Remmers, H.H., Martin, D. and Elliot, D.N., **Student achievement and instructor evaluations in chemistry: Studies in higher education**, West Lafayette, Perdue University, 1949.

Sabuncuoğlu, Zeyyat. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi, 2000.

Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetsel Teknikler**, 7. Baskı, Rota Ofset, Bursa, 1994.

Scriven, M., **Evaluation Perspective and procedures, Evaluation in Education**, Los Angeles, University of California, 1974

Serin, Necdet. **Eğitim Ekonomisi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.77, Ankara, 1979

Sezgin, M. Şefik. **Eğitim ve Öğretim İlkeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986.

Stake, R.E., **The Countenance of Educational Evaluation, in Educational Evaluation: Theory and Practice**, Ohio, Charles A.Jones Publishing Company, 1973.

Stufflebeam, D.L., **Stufflebeam's (CIPP) Model, in Educational Evaluation: Theory and Practice (Blaine R. Worthen and James R. Sanders)**, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, 1973a

Şenatalar, Ferhat, **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İ.Ü., İstanbul, 1978

Tanyeli, H. **Personel Eğitimi**, Ankara, 1970

Taşkın, Erdoğan. **İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme**, Papatya Yayınevi, İstanbul, 2001.

Taymaz, Haydar, **Hizmet İçi Eğitim**, A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları, No.94, Ankara, 1981

Taymaz, Haydar. **Hizmetiçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

Toptop, Nuri. **Personel Yönetimi**, İlkan Matbaacılık, Ankara, 1989.

Turgut, M.F. **Program değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983

Tutum, Cahit. **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Entitüsü Yayınları, Ankara, 1979.

Unruh, G.G. and Unruh, A., **Curriculum Development Problems, Processes and Progress**, California, Mccutchan Publishing Corporation, p.286, 1984

Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1978..

Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler Teknikler**, 6. Basım, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996.

Werther, William B. JR. and Keith Davis, **Human Resources and Personel Management**, McGraw-Hill International Edition, 4th Edition, 1993.

Whelen, T.L. ve J.D. Hunger, **Stratejik Management and Business Policy**, McGraw-Hill, Sigapore, 1988.

Yılmaz, Hasan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 3.Baskı, Konya, 1998.

Yüksel, Öznur. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.

Kurallar, Yönetmelikler ve Yardımcı Ders Notları:

Acar, A.C. **Alternatif İnsan Kaynakları Yönetimi Ders Notları**, İ.Ü. İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Anabilim Dalı, İstanbul, 2005

Dictionnaire Larouse Ansiklopedik Sözlük, Cilt 2, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993.

Süreli Yayınlar:

Adal, Zeki. "**İşletmelerde Yetiştirme ve geliştirme Programlarının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**", Yönetim Dergisi, Sayı.12, Haziran-1981.

Alliger, G.M. and Horowitz, H.M., **IBM takes the guessing out of testing**, Training and Development Journal, 43, Vol.4, 1989

Ataklı, Aylanur. **Eğitim ve Mesleki Başarı**, Verimlilik Dergisi, Sayı: 1, 1992.

Ataklı, Aynur. **Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi ve Önemi**, Verimlilik Dergisi, Sayı 3, 1992.

Ayşesim Diri, **Eğitime Avuç Dolusu Para Harcıyorsunuz, Karşılığını Alıyor Musunuz?**, Kaynak Dergisi, Ekim-Aralık 2000, s.6.

Awoniyi, E.A., Orlando V.Griego and George A. Morgan, **Person–environment fit and transfer of training**, International Journal of Training and Development, 6:1, 2002

Baldwin, T.T., Magjuka, R.J. ve Loher, B.T., **The perils of participation effects of choice of training on trainee motivation and learning**, Personnel Psychology, 44, 1991.

Bartel, Ann P., **"Measuring the Employer's Return on Investments in Training: Evidence from the Literature**", Industrial Relations, vol.39,No.3, July 2000.

Basarab, D.J., **Assessing the Quality of Training Evaluation Studies**, Performance and Instruction, 33(3), 1994

Baumgartel, Reynolds ve Pathan, "How personality…", **Management and Labour Studies**, 9.

Blau, G.J., **A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement**, Journal of Vocational Behavior, 27, 1985.

Bowers, Janis A.Cannon, Eduarda Salas, Scott I. Tannenbaum, John E Mathieu, **Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Emprical Investigation**, Military Psychology, Vol: 7 Issue: 3, 1995.

Burke, L.A., "**Improving Transfer of Training: A Field Investigation of the effects of relapse prevention Training and Transfer Climate on Maintenance Outcomes**", Academy of Management Proceedings'96, 1996.

Bushnell, D.S., "**Input, process, output: A model for evaluating Training**", Training & Developmement, March, 1990.

Bramley, P. And Kitson, B., **"Evaluating Training against business critera"**, Journal of European Industrial Training, vol.18, no.1, 1994.

Calalorello, **Evaluating Training programs**, Training and Development Journal, Vol.22, 1968

Campion, M.A. and Campion, J.E., **Evaluation of an interviewee skills Training program in a natural field stting**, Personnel Psychology, 40, 1987.

Carey, J.O. and Gregory, V.L., **"Toward Improving Student Learning: policy issues and design structures in course-level outcomes assessment"**, Assessment&Evaluation in Higher Education, vol.28,no.3, 2003.

Clarke, Nicholas. **Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate conduct**, International Journal of Training and Development, 63, 2002

Clement, R.W., **Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions**, Public Personnel Management Journal, 11, 1982

Cooper, R.K. and Sawaf, A., **Executive EQ: Emotional Intelligence in Business**, 1997

Currivan, Douglas B. **The Casual Order of Job Satisfaction And Organizational Commitment in Models of Employee Turnover**, Human Resource Management Review, Vol:9, No:4.

Decker, P.J., **The enhancement of behavior modelling Training of supervisory skills by the inclusion of a retention process**, Personnel Psychology, 35, 1982

Dionne, P., **The evaluation of Training activities: A complex issue involving different stakes**, Human resource Development Quarterly, 7, 1996

Diri, Ayşesim. "**Eğitime Avuç Dolusu Para Harcıyorsunuz, Karşılığını Alıyor Musunuz?**", Kaynak Dergisi, Ekim-Aralık 2000.

Dixon, N.M., **The Relationship Between Trainee Responses on Participation Reaction Forms and Posttest Scores**, Human Resources Development Quarterly, 1, 1990.

Dunn, Rita S. ve Kenneth J. Dunn, "**Learning styles/teaching styles: Should they… Can they…be matched?**", Educational Leadership, January 1979.

Elangovan, A.R. ve Karakowsky, L., **"The role of trainee and environmental factors in transfer of Training: an exploratory framework"**, Leaderships & Organization Development Journal, 20/5, 1999.

Fortheringhame, J., **"Transfer of Training: A field study of some Training methods"**, Journal of Occupational Psychology, vol.59, 1986.

Frijda, N.H.,**The laws of emotion, American Psychologist**, 43, 1988

Hançer, Ahmet Murat. **Kurumsal Uzaktan Eğitim ve Ölçme-Değerlendirme Sistemleri**, Human Resources Dergisi, Mayıs 2002.

Hicks, W.D. ve Klimoski, R.J**., Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment**, Academy of Management Journal, Vol. 30, 1987.

Holton, E.F., III, **The flawed four-level evaluation model**, Human Resource Development Quarterly, 7, III 1996a.

Huselid, M.A., Jackson, S.E., and Schuler, R.S., **"Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance"**, Academy of Management Journal, vol.40, no.1, 1997.

Gallegos, A., **Meta-Evaluation of School Evaluation Models**, Studies in Educational Evaluation, 20(1), 1994

Gist, M.E., Bavetta, A.G., Stevens, C.K., **"Transfer Training Method: Its Influences on Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level"**, Personnel Psychology, vol.43, Issue.3, 1990.

Iheagwara, Charles, Blyth, Andrew, Kevin, Timm, ve Kinn, David, **"Cost effective management frameworks: the impact of IDS deployment technique on threat mitigation"**, Information&Software Technology, vol.46, No.10, August 2004.

Janis A.Cannon-Bowers, Eduarda Salas, Scott I. Tannenbaum, John E Mathieu, **Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Emprical Investigation,** Military Psychology, Vol: 7 Issue: 3, 1995

Kanungo, R.N. **Measurement of Job and Work Involvement**, Journal of Applied Psychology, 67, 1982.

Kaufman, R. and Keller, J.M., **Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick**, Human Resource Development Quarterly, 5, 1994

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Journal of ASTD, 13, Vol.11, 1959a

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs: Part 2- Learning**, Journal of ASTD, 13, Vol.12, 1959b

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 3- Behavior**, Journal of ASTD, 14, Vol.1, 1960a

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 4- Results**, Journal of ASTD, 14, Vol.2, 1960b

Kirkpatrick, D.L., **Evaluating training programs, evidence vs. proof,** Training and Development Journal, 31(11), 1977

Kirkpatrick, D.L., **Evaluating in-house training programs**, Training and Development Journal, 32(9), 1978

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Training and Development Journal, 33(6), 1979

Kirkpatrick, D.L., **Effective training and development, Part 2: In house approaches and techniques**, Personnel, 62(1), 1985

Koç, N., **"Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi, Okul test programları"**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19, Ankara Üniversitesi, 1987.

Kontoghiorghes, Constantine. "**Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study**", International Journal of Training and Development, Vol. 5, No. 4, 2001.

Kontoghiorghes, Constantine, **"Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model"**, International Journal of Training and Development, vol.8:3, 2004.

Latham, G.P., Wexley, K.N., and Pursell, E.G., **"Training managers to minimize rating errors in the observation of behaviour"**, Journal of Applied Psychology, vol.60, 1975.

Leape, L. and D. Berwick, **"Five Years After to Err Is Human, What Have We Learned?"**, Journal of the American Medical Association, Vol.293, No.19, 2005.

Lewis, T., **A model for thinking about the evaluation of Training**, Performance Improvement Quarterly, 9, 1996

Loo, Robert. "**Kolb's learning styles and learning preferences: Is there a linkage?**", Educational Psychology, Vol.24, No.1, 2004, February.

Lyau, N. and Pucel, D.J., **Economic return on Training investment at the organizational level**, Performance Improvement Quarterly, 8, 1995

Machin, M.A. and Fogarty, G.J., "**Assessing the antcedents of transfer intentions in a Training context**", International Journal of Training and Development, Vol.8:3, 2004.

Marrelli, A.F., **"Cost analysis for Training"**, Technical & Skills Training, vol.4, no.7, 1993a.

Marrelli, A.F., **"Determining Training costs, benefits, and results"**, Technical & Skills Training, vol.4,no.8, 1993b.

Marshall, V. and Schriver, R., **"Using evaluation to improve performance"**, Technical & Skills Training, vol.5, no.1, 1994

Mathieu,J., Tannenbaum,S.I., ve Salas, E.,**"Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness",** Academy of Management Journal, vol. 35, No.4,pp.828-847, 1992.

Mayer, J.D. and Geher, G., **Emotional intelligence and the identification of emotion**, Intelligence, 22, 1996

Meyer, H.H. and Raich, M.S., **An objective evaluation of a behavior modeling training program**, Personnel Psychology, 36, 1983

Meyer, J.P., N.J. Allen ve C.A. Smith, **Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three Component Conceptualization**, Journal of Applied Psychology, Vol: 78, No: 4, 1993.

Mitchell, Murray, Darla Castelli, Skip Strainer, "**Student performance data, school attributes and relationships**", Journal of Teaching in Physical Education, Vo:22, 2003.

Moisner, N.R., **"Finansal analysis: The methods and their application to employee Training"**, Human Resource Development Quarterly, vol.1, no.1, 1990.

Noe, F.A. ve Schmitt, N., **The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness:Test of A Model**, Personel Psychology, 39, 1986.

Noe, R.A., **Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness**, Academy of Management Review, Vol. 11, 1986.

Olsen, J.H., **"The Evaluation and Enhancement of Training Transfer"**, International Journal of Training and Development, 2:1, 1998.

Özçelik, Oya. **Eğitim ve Geliştirme, İnsan Kaynakları Yönetimi**, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul: 1998.

Reynolds, A., **"The basics: Cost-benefit analysis"**, Technical & Skills Training, vol.4, no.6, 1993

Rochford, R.A., **"Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writting programs:A pilot study"**, Comm.College Journal of Research and Practice, 27, 2003.

Rouillier, J.Z. and Goldstein, I.L., **"The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training"**, Human Resource Development Quarterly, vol.4, 1993.

Rodin, M. And Rodin, B., **Student evaluations of teachers**, Science, 177, 1972

Russell, J.S., Wexley, K.N. and Hunter, J.E., **"Questioning the Effectiveness of Behavior Modeling Training in an Industrial Setting"**, Personnel Psychology, vol.37, 1984.

Ryman, D.H. ve Biersner, R.J., **Attitudes predictive of diving success**, Personnel Psychology, 28, 1975.

Sadullah, Ömer. **İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme Gereksinmelerinin Saptanması**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı.2, İstanbul, 1980.

Salovey,P. And Mayer, J.D., **Emotional intelligence, Imagination**, Cognition, and Personality, 9, 1990

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., and Dornheim, L., **Development and validation of a measure of emotional intelligence**, Personality and Individual Differences, 25, 1998

Sedat, Murat. **İşletmelerde Personel Eğitiminde Temel İlkeler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretim Dergisi, Sayı 43, Kasım 1993.

Shelton, S. And Alliger, G. **Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach**, Training and Development, 47, 1993

Smith, C.A. and Lazrus, R.S., **Appraisal components, core relational themes, and the emotions**, Cognition and Emotion, 7, 1993

Stiggins, R.J., **"NCME instructional module on design and Development of performance assessments"**, Educational Measurement: Issues and Practice, vol.6, No.3, 1987.

Stuart, Van Auken ve Chrysler, Earl, **"The Relative Value of Skills, Knowledge, and Teaching Methods in Exploining Master of Business Administration (MBA) Program Return on Investment"**, Journal of Education for Business, Sep/Dec. 2005.

Sylvie Guerrero and Bruno Sire, **Motivation to Train From the Workers' Perspective: Eample of French Companies**, International Journal of Human Resource Management, Vol:12/6 September 2001.

Thorndike, E.L., **Intelligence and its uses**, Harper's Magazine, 140, 1984

Timur, H., **İş Ölçümü İş Planlaması Verimlilik**, T.O.D.A.İ.E. Yayınları, No.207, Ankara, s.94, 1994

Torraco, R.J., **In action: Measurement return on investment (vol.1) by J.J.Phillips**, Human Resource Development Quarterly, 6, 1995

Tracey, J.B., **"The Influence of Individual Characteristics and the Work Environment on Varying Levels of Training Outcomes"**, Academy of Management Proceedings'97, 1997.

Tracey, J., Tannenbaum, S., Kavanagh, M.K., **"Applying Trained Skills on the job:The Importance of the Work Environment"**, Journal of Applied Psychology, vol.80, No.2, 1995.

Vaughn, Lisa. ve Raymond Baker, **Teaching in the medical setting: balancing teaching styles, learning styles and teaching methods**, Medical Teacher, 23/6, 2001.

Wang, Greg G., Zhengxia, Dou ve Ning, Li, **"A Systems Approach to Measuring Return on Investment for HRD Interventions"**, Human Resource Development Quarterly, vol.13, No.2, Summer 2002.

Warr, P. Ve Bunce, D., **Trainee Characteristics and Outcomes of Open Learning**, Personnel Psychology, 48, 1995.

Weiss, E., A.A.Huczynski, ve J.W.Lewis, **The superior's role in learning transfer**, Journal of European Industrial Training, 4:4, 1980, s.17-20.

Wendy, E.A. Ruona, Michael Leimbach, Elwood F. Holton III ve Reid Bates, **The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees**, International Journal of Training and Development, 6:4, 2002.

Wood, Barbara Bonsall, **"Stake's Countenance Model: Evaluating an Environmental Education Professional Development Course"**, The Journal of Environmental Education, vol.32, No.2, pp.18-27, 2001.

Youndt, M.A., Snell, S.A., Dean, J.W., and Lepak, D.P., **"Human resource management, manufacturing strategy, and firm performance"**, Academy of Management Journal, vol.39, no.4, 1996.

EK - A: EĞİTİM ÖNCESİ ANKET FORMU

.. / .. / 2005 tarihinde alacağınız ..... başlıklı eğitimi düşünerek aşağıda yer alan ifadeleri belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Bu eğitimin kariyerimde ilerlemem açısından faydalı olduğunu düşünüyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Bu eğitimin kariyerime herhangi bir katkısı olmadığını düşünüyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Bu eğitim kariyer hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracaktır	(a) (b) (c) (d) (e)

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi çalıştığınız kurumu düşünerek belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Kurumumun sağladığı eğitimlerden mümkün olduğunca çok şey öğrenmeye çalışırım	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Kurumumun eğitimlerinden, başkalarına göre daha çok şey öğreneceğime inanırım	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Kurumumun eğitimlerinin kazandırmaya çalıştığı becerileri öğrenmeye istekliyimdir	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Sahip olduğum becerileri geliştirmeyi arzularım	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Kurumumun sağladığı eğitimlerde becerilerimi geliştirmek için gayret sarf ederim	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Kurumumun sağladığı eğitimlere katılmaya çok fazla önem vermem	(a) (b) (c) (d) (e)
7	İş becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirmek için çaba sarfetmeye istekliyimdir	(a) (b) (c) (d) (e)
8	Yöneticim, beni ilgilendiren eğitimlere katılmamı önerir	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Yöneticim eğitimlere katılmamı faydalı bulur	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Yöneticim yeni beceriler edinmemi teşvik eder	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Yöneticim, başka yöneticilere göre astlarının eğitim alması için çaba sarf eder	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Yöneticim sıklıkla eğitimlere katılmamı sağlar	(a) (b) (c) (d) (e)
13	Yöneticim eğitimlere katılmam için gerekli imkanları sağlar	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Yöneticim eğitimde öğendiklerimi işimde hayata geçirip geçirmediğimi takip eder	(a) (b) (c) (d) (e)
15	Yöneticim eğitim almam konusunda beni cesaretlendirir	(a) (b) (c) (d) (e)
16	Yöneticim kendimi geliştirmemi sağlar	(a) (b) (c) (d) (e)

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
17	İş arkadaşlarım eğitimlerde öğrendiğim becerileri geliştirmeme bana yardımcı olur	(a) (b) (c) (d) (e)
18	İş arkadaşlarım eğitimleri vakit kaybı olarak görür	(a) (b) (c) (d) (e)
19	İş arkadaşlarım öğrendiğim yeni becerileri işime aktarma çabalarıma engel olur	(a) (b) (c) (d) (e)
20	İş arkadaşlarım bana rehberlik etme konusunda isteksizdir	(a) (b) (c) (d) (e)

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi çalıştığınız kurumu düşünerek belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Kariyerimin kalan kısmını bu kurumda geçirmekten mutlu olurum.	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Bu işletmenin sorunlarını kendi sorunlarım gibi hissediyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Bu kuruma karşı güçlü bir aidiyet duygum yok.	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Bu kuruma karşı duygusal bir bağlılığım yok.	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Bu kurumda kendimi “ailenin bir parçası” gibi hissediyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Bu kurumun benim için kişisel anlamı büyüktür.	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Şu anda bu kurumda kalmak benim için bir istek olduğu kadar bir ihtiyaçtır da.	(a) (b) (c) (d) (e)
8	İstesem bile şu anda bu kurumdan ayrılmak benim için çok zor olurdu.	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Şu anda bu kurumdan ayrılmaya karar versem hayatım büyük ölçüde altüst olurdu.	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Şu anda bu kurumdan ayrılmayı düşünemeyecek kadar az tercihim olduğunu hissediyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Bu kuruma şu ana kadar kendimden bu kadar şey katmamış olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim.	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Bu kurumdan ayrılmanın olumsuz sonuçlarından biri alternatiflerin az oluşudur.	(a) (b) (c) (d) (e)
13	Bu kurumda çalışmaya devam etmek konusunda herhangi bir sorumluluk hissetmiyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Benim için avantajlı olsa bile, bu kurumu terk etmenin doğru olacağını sanmıyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
15	Şu anda bu kurumdan ayrılmazdım, çünkü diğer çalışanlara karşı sorumluluk hissediyorum.	(a) (b) (c) (d) (e)
16	Bu kuruma çok şey borçluyum.	(a) (b) (c) (d) (e)

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi yaptığınız işi düşünerek belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Hayatımda yaşadığım en önemli olaylar işimle ilgilidir	(a) (b) (c) (d) (e)

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
2	İşim, hayatımın ancak küçük bir parçasıdır	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Kişisel olarak işimle çok fazla meşgulüm	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Adeta işimle yatıp kalkıyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
5	İlgi alanlarımın çoğu işimle ilgilidir	(a) (b) (c) (d) (e)
6	İşime o kadar bağlıyım ki ondan kopmam çok zor	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Genellikle kendimi işimden kopuk hissediyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
8	Kişisel hedeflerimin çoğu işimle ilgilidir	(a) (b) (c) (d) (e)
9	İşim, hayatta varoluş nedenimin temelini oluşturuyor	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Çoğu zaman kendimi işime dalmış olarak bulmayı seviyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Bu işi sadece bir iş yapmış olmak adına yapıyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Çoğu zaman işimi arzu duyarak yapıyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
13	İşimden sık bir şekilde sıkılıyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
14	İşimden memnun değilim	(a) (b) (c) (d) (e)

Lütfen aşağıda yer alan her bir ifadeyi belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Eğer yeterince sıkı çalışırsam, zor problemleri daima çözmeyi beceririm	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Eğer birisi bana karşı gelirse, istediğimi elde etmek için bir yol bulabilirim	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Hedeflerime sıkı sıkıya bağlı kalmak ve onları elde etmek benim için kolaydır	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Beklenmedik olaylarla başa çıkabilecek özgüvene sahibim	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Önceden göremediğim durumlarla nasıl başa çıkabileceğimi bilirim	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Yeterince gayret sarf edersem çoğu sorunu çözebilirim	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Zorluklarla başa çıkma becerilerime güvendiğim için zor durumlar karşısında serinkanlı davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
8	Bir sorunla karşılaştığımda çözüm için genellikle çeşitli alternatifler üretirim	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Başım zora düştüğünde genellikle yapabileceğim birşeyler olduğunu düşünürüm	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Karşıma ne çıkarsa çıksın genellikle onunla başa çıkabilirim	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Başarım doğru yerde doğru zamanda bulunmama ilişkin sahip olduğum şansa bağlıdır	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Hayatım çoğunlukla tesadüfen gerçekleşen olaylara bağlı olarak gelişir	(a) (b) (c) (d) (e)

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
13	İstediğimi elde etmem genellikle şanslı olmamdan kaynaklanır	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Hayatımı benim eylemlerim şekillendirir	(a) (b) (c) (d) (e)
15	İstediğimi elde etmem genellikle bu sonuca ulaşmak için çok çalışmamdan kaynaklanır	(a) (b) (c) (d) (e)
16	Olaylar kötü talihe bağlı olarak değiştiği için uzun vadeli planlar yapmam	(a) (b) (c) (d) (e)
17	Başarılı olup olmamam çoğunlukla sahip olduğum yeteneklere bağlıdır	(a) (b) (c) (d) (e)
18	Hayatımda olan bitenler çoğunlukla başkaları tarafından şekillendirilir	(a) (b) (c) (d) (e)
19	Hayatımda olan bitenleri kontrol edebilirim	(a) (b) (c) (d) (e)
20	İş hayatında başarılı olmak şans meselesidir	(a) (b) (c) (d) (e)

Adınız Soyadınız:				
Cinsiyetiniz:	(1) Bay	(2) Bayan		
Yaşınız:	(1) 25'den az	(2) 25-29	(3) 30-34	(4) 35 ve üzeri
Eğitim Düzeyiniz:	(1) İlk/Orta Okul	(2) Lise	(3) Üniversite	(4) Master/Doktora
Göreviniz:	(1) Yönetsel olmayan	(2) Yönetsel (Müdür, Müd. Yrd., Şef)		
Kıdeminiz:	(1) 1 yıldan az	(2) 1-2 yıl arası	(3) 2-3 yıl arası	(4) 3 yıl ve üzeri
Mesleki Deneyiminiz	(1) 1 yıldan az	(2) 1-5 yıl arası	(3) 5-10 yıl arası	(4) 10 yıl ve üzeri

EK - B: EĞİTİM SONRASI ANKET FORMU

.. / .. / 2005 tarihinde almış olduğunuz ..... başlıklı eğitimi düşünerek aşağıda yer alan her bir ifadeyi belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlayınız.

(a) Kesinlikle katılıyorum **(b)** Katılıyorum **(c)** Kararsızım **(d)** Katılmıyorum **(e)** Kesinlikle katılmıyorum		
1	Eğitim öncesinde eğitimin amacı ve içeriği hakkında yeterince bilgilendirildim	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Bu eğitimi almak için yeterli ön bilgiye sahiptim	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Eğitimde, teorik bilgi ve uygulamalar iyi dengelenmişti	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Eğitimcinin kalitesi memnuniyet vericiydi	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Eğitimle ilgili fiziksel koşullar memnuniyet vericiydi	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Eğitimin içeriğinden memnun kaldım	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Bu eğitime katılıp katılmama hususunda serbest bırakıldım	(a) (b) (c) (d) (e)
8	Fikrim alınmadan bu eğitime gönderildim	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Bu eğitimle, eğitim taleplerim karşılandı	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Bu eğitimi almayı kendim istedim	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Eğitimci, eğitime aktif olarak katılımımızı sağladı	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Eğitimci, eğitim boyunca soru sormamıza izin vermedi	(a) (b) (c) (d) (e)
13	Eğitimcinin tek derdi konusunu anlatıp gitmekti; öğrenmemize odaklanmamıştı	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Eğitimci, kendimizi rahat bir biçimde ifade etmemize olanak sağladı	(a) (b) (c) (d) (e)
15	Eğitimci, ihtiyaçlarımızın farkına vararak eğitimi isteklerimize göre şekillendirdi	(a) (b) (c) (d) (e)
16	Eğitimci, herkesin anlayabileceği şekilde konusunu aktardı	(a) (b) (c) (d) (e)
17	Eğitimci, öğrenme tarzıma uygun bir şekilde eğitim verdi	(a) (b) (c) (d) (e)
18	Eğitimci, eğitim alanların öğrenme tarzlarındaki bireysel farklılıkları dikkate aldı	(a) (b) (c) (d) (e)
19	Eğitimci, değişik öğrenme tarzlarına hitap edecek şekilde eğitim verdi	(a) (b) (c) (d) (e)

Adınız Soyadınız:				
Cinsiyetiniz:	(1) Bay	(2) Bayan		
Yaşınız:	(1) 25'den az	(2) 25-29	(3) 30-34	(4) 35 ve üzeri
Eğitim Düzeyiniz:	(1) İlk/Orta Okul	(2) Lise	(3) Üniversite	(4) Master/Doktora
Göreviniz:	(1) Yönetsel olmayan	(2) Yönetsel (Müdür, Müd. Yrd., Şef)		
Kıdeminiz:	(1) 1 yıldan az	(2) 1-2 yıl arası	(3) 2-3 yıl arası	(4) 3 yıl ve üzeri
Mesleki Deneyiminiz:	(1) 1 yıldan az	(2) 1-5 yıl arası	(3) 5-10 yıl arası	(4) 10 yıl ve üzeri

ÖZGEÇMİŞ

Osman Yıldırım, 1956 yılında Kırşehir'de doğdu. İlk öğretimini Çiçekdağı/Kırşehir Merkez Devrim İlkokulu'nda, Orta öğretimini Çiçekdağı Orta Okulu'nda tamamlamış, Lise öğretimini ise birincilik derecesi ile Yerköy/Yozgat Lisesi'nde bitirmiştir. 1979 yılında Hava Harp Okulu Yeşilyurt/İstanbul'da lisans öğretimini tamamlayan Yıldırım, 1986 yılında Boğaziçi Üniversitesi'nde Master eğitimini bitirmiştir. Yıldırım, Hava Kuvvetlerinde değişik görevlerde bulunmuş ve uzun yıllar Hava Harp Okulu'nda öğretim elemanı olarak çalışmıştır. 2002 yılında, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı'nda İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı'nda Doktora Eğitimine başlayan Yıldırım evli ve iki çocuk babasıdır.