

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇAĞRI MERKEZİ MESLEKİ YETKİNLİK
GELİŞTİRME EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DERYA KAVGAOĞLU
09706301**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI**

İSTANBUL

2017

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI**

DOKTORA TEZİ

**ÇAĞRI MERKEZİ MESLEKİ YETKİNLİK
GELİŞTİRME EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**DERYA KAVGAOĞLU
09706301**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI**

İSTANBUL

2017

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİM
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

ÇAĞRI MERKEZİ MESLEKİ YETKİNLİK
GELİŞTİRME EĞİTİM PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DERYA KAVGAOĞLU
09706301

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :25.05.2017

Tezin Savunulduğu Tarih :22.05.2017

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan, Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. BÜLENT ALCI
TİK : Prof. Dr. MEHMET GÜROL
TİK : Prof. Dr. ŞİRİN KARADENİZ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. YAVUZ ERİŞEN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. SERAP EMİR



İSTANBUL
MAYIS 2017

ÖZ

ÇAĞRI MERKEZİ MESLEKİ YETKİNLİK GELİŞTİRME EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya KAVGAOĞLU
MAYIS, 2017

Bu çalışma, yetkinlik bazlı eğitim programlarının değerlendirilmesinde, Stufflebeam'ın CIPP modelini esas alan bir sistematik sunmaktadır. Türkiye telekomünikasyon sektörünün önemli bir paydaşı ve saygın bir kurumunun çağrı merkezleri özelinde gerçekleştirilen bu çalışmada, kurum bünyesinde, iç kaynakla tasarlanan ve uygulanan yetkinlik bazlı eğitim programlarının bilimsel kriterler çerçevesinde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın modeli betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modelidir. Veri toplama aracı, Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı ve Derya Kavgaoğlu tarafından geliştirilen “Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği”dir. Çalışma grubu, 2014-2015 yılında Türkiye genelinde Karadeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu çağrı merkezi operasyonlarında görevli 865 Asistan ile bu Asistanların eğitimlerinden sorumlu 11 kişilik Çağrı Merkezi Eğitmen grubundan oluşmaktadır. Araştırma bulguları, SPSS v23.0 ve Amos v21.0 paket programları kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir. Ölçek verileri 622 kişinin verdiği geçerli cevaplar dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırmanın istatistiksel çözümlenmeleri Tek Yönlü ANOVA, “Tukey Testi”, “Tamhane T2”, “Bağımsız Gruplar T Testi” ve korelasyon analizi teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada fark analizlerine ilave olarak yapısal eşitlik modeli YEM kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeğin yapı geçerliliği, öncelikle açıklayıcı faktör ve sonrasında da YEM modellemesinin bir parçası olarak doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir; CIPP değerlendirme ölçeğinin boyutlarına yönelik puanlamalarda cinsiyete, eğitim düzeyine, eğitim alanına, illere ve toplam iş deneyimine göre anlamlı farklılıklar bulunurken; yaş gruplarına ve çağrı merkezi deneyimine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. CIPP ölçeğinin farklı boyutlarında erkekler, kadınlara göre; lise mezunları, lisans ve önlisans mezunlarına göre, sözel eğitim alanlar, eşit ağırlıklılara göre, Çorum Lokasyonundakiler Samsun ve Ağrı'dakilere göre, Ağrı'dakiler Samsun'dakilere göre, 6-10 yıl iş tecrübesi olan kişiler, 5 yılın altında iş tecrübesi olan kişilere göre daha yüksek puanlamalar yapmışlardır. Eğitmen görüşleri programın genel olarak uygun ve yeterli olduğu yönündedir. Bununla birlikte, CIPP ölçeğinin programın gelişim alanlarına yönelik olarak yarattığı farkındalıkla yapıcı yorum ve öneriler de sunmuşlardır.

Anahtar kelimeler: Program Değerlendirme, CIPP Model, Yetişkin Eğitimi, Yetkinlik Bazlı Öğrenme ve Gelişim, Yetkinlik Bazlı Program Geliştirme, Yetenek Yönetimi

ABSTRACT

EVALUATION OF A PROFESSIONAL COMPETENCE IMPROVEMENT TRAINING PROGRAM FOR CALL CENTERS Derya KAVGAOĞLU May, 2017

This study presents a systematic based on Stufflebeam's CIPP model to evaluate competence-based training programs. Conducted at the call centers of a respected company considered an important stakeholder in the Turkish telecommunication industry, this study aimed to evaluate in terms of scientific criteria the competence-based training programs designed and provided by internal resources of the company.

Descriptive research with a survey model was used in this research. The tool used for collecting the data was "CIPP Evaluation Scale for Professional Competence Improvement Program" developed by Assoc. Prof. Bülent Alcı and Derya Kavgaoglu. The work group consisted of 865 assistants who worked at the company's call centers located in Black Sea, Central Anatolia and East Anatolia regions of Turkey from 2014 to 2015, and 11 Call Center Trainers who were in charge of training the said assistants. Findings of the study were derived from the results of analyses performed using the SPSS v23.0 and Amos v21.0 software packages. The poll data were analyzed with reference to valid answers given by 622 subjects. Statistical solutions of the study were made performing unidirectional ANOVA, Tukey Test, Tamhane T2, Independent Groups T Test and correlation analysis techniques. In addition to differential analyses, the structural equation model (SEM) was used. Structural validity of the scale used for this study was evaluated by performing the explanatory factor analysis first and the confirmatory factor analysis then as part of the SEM modeling.

Findings from this study may be summarized as follows: Points given to the dimensions of the CIPP evaluation scale showed meaningful differences by gender, education level, education line, city, and total work experience, but no meaningful difference was found in statistical terms by age group or call center experience. At different dimensions of the CIPP poll, males had higher points than females; high school graduates had higher points than bachelor's or associate degree holders; literature branch graduates had higher points than equal education graduates; persons located in Çorum had higher points than those located in Samsun and Ağrı; persons located in Ağrı had higher points than those located in Samsun; persons experienced for 6 to 10 years had higher points than those experienced less than 5 years. Trainers comment that the training program is effective and sufficient in general. They also made constructive comments and suggestions after noting that the CIPP poll indicated improvable fields of the program.

Key words: Curriculum Evaluation, CIPP Model, Training for Adults, Competency Based Learning, Competency Based Curriculum Development, Talent Management

ÖN SÖZ

Yetkinlik bazlı eğitim, yetenek yönetimi bugün çağdaş işletmelerin nitelikli işgücünden en üst düzeyde fayda sağlayabilmek için üzerinde hassasiyetle durdukları en önemli alanlar haline gelmiştir. Bu alanlardaki çabaların ne kadar sağlıklı yürüdüğü konusunda en doğru bilgiyi sağlayan süreç ise bu uygulamaların odağında yer alan değerlendirme pratikleridir. Kurumların, insan kaynakları, eğitim, öğrenme ve gelişim veya kariyer ve yetenek birimlerinin sorumluluk alanında yürüten bu süreçler ehil olmayan ellerde bir eğitim ticaretine dönüşebilmektedir. Talebin farkında olan piyasa, marka ve moda yaratarak klişeleşmiş eğitim programlarıyla bu ihtiyaçtan rant sağlayabilmektedir. Oysa Eğitim bilimsel bir süreçtir. Bir moda trendi değildir. İhtiyacın fark edilmesi, yetkinliklerin tanımlanması, gelişim alanlarının tespiti, buna yönelik öğretim tasarımlarının oluşturulması ve herşeyden önemlisi çabaların gerçek bir gelişime girdi sağlayıp sağlamadığının tespiti yani “program değerlendirme” alan uzmanlığı ve meslek bilgisi gerektirmektedir. Bu anlamda eğitime yüksek miktarlarda bütçe ayırıp, katılımcıları popüler etkinliklerle eğlendirmek sonuçlarını da memnuniyet anketleriyle ölçmek hiçbir zaman gerçek bir eğitim faaliyetinin varlığına kanıt değildir. 2012’de, çağdaş işletmelerin güncel eğitim yanılışına yönelik zihnimde beliren bu yargı, devam eden süreçte, mesleki deneyimlerimle de doğrulanınca, doktora çalışmamın araştırma problemi için bir hareket noktası oldu. Bu fikirden yola çıkılarak, bu çalışmada, işletmelerin bilimsel temelli eğitim değerlendirme uygulamalarına örnek olacak bir değerlendirme süreci betimlenmekte, Türkiye telekomünikasyon sektörünün önemli bir paydaşı ve saygın bir kurumunun çağrı merkezleri özelinde gerçekleştirilen Stufflebeam’ın CIPP modeli üzerine kurgulanan bir değerlendirme süreci önerilmektedir.

Araştırmam boyunca vermiş olduğu güven, göstermiş olduğu anlayış ve hoşgörü, sağlamış olduğu rehberlikle bu zor süreçte huzurla, güvenle ve tereddütsüzce ilerlememe yardımcı olan değerli Hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın BÜLENT ALCI’ya sonsuz sevgi ve saygılarımı sunmayı borç bilirim.

Tez jürimde yer alan ve bana ihtiyaç duyduğum her aşamada vakit ayırarak, yardım ve rehberliklerini esirgemeyen değerli Hocalarım Prof. Dr. Sayın MEHMET GÜROL ve Prof. Dr. Sayın ŞİRİN KARADENİZ’e sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, hayatımın her döneminde olduğu gibi tez çalışmam sürecinde de sevgi, ilgi ve destekleriyle daima yanımda olan aileme, annem Rüksan Kuş’a, babam Mustafa Kuş’a kardeşim Hakan Kuş’a ve değerli eşim Ahmet Kavgaoğlu’na teşekkür ederim.

Derya KAVGAOĞLU

İstanbul, MAYIS 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMA LİSTESİ	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Program Değerlendirmenin Kuramsal Temelleri.....	5
1.1.1.1.Program Değerlendirmenin Temel Prensipleri	5
1.1.1.2.Program Değerlendirmenin Felsefesi ve Metodolojisi.....	13
1.1.2.Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	19
1.1.2.1.Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	24
1.1.2.2.Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	26
1.1.2.3.İşbirliği Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	65
1.1.2.4.Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı	67
1.1.2.5.Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı.....	69
1.1.2.6.Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı.....	69
1.1.2.7.Uzman Yönelimli Yaklaşım.....	70
1.1.2.8.Müşteri Yönelimli Yaklaşım.....	71
1.1.2.9.Diğer Program Değerlendirme Modelleri	72
1.1.3.Çağdaş İşletmelerde Eğitim Programlarının Yönetimi	72
1.1.3.1.Çağdaş İşletmelerde Eğitim Anlayışı.....	73
1.1.3.2.Eğitim Politika ve Hedeflerinin Belirlenmesi	74
1.1.3.3.Eğitimin Planlanması	75
1.1.3.4.Yöntem Seçimi ve Eğitim Programlarının Oluşturulması	76
1.1.3.5.Eğitimin Değerlendirilmesi.....	77
1.1.4.İK Gündeminde Eğitimin Payına Yönelik Bir Kritik	79
1.1.4.Çağrı Merkezi Sektörü.....	92
1.1.4.1.Çağrı Merkezinde Çalışan Profili.....	94
1.1.5.Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı (ÇMMYGP)	96
1.1.5.1.ÇMMYGP Programının Önemi ve Hedeflediği Yetkinlikler	96

1.1.5.2.Programın İçeriği ve Yetkinlik Bazlı Kurgusu	100
1.1.5.3.ÇMMYGP Programının Çıkış Noktası ve Amacı.....	122
1.1.5.4. ÇMMYGP Programının Geliştirilmesi Süreci	122
1.2.İlgili Araştırmalar.....	126
1.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	126
1.2.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	135
1.3.Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri	142
1.4.Araştırmanın Önemi.....	143
1.5.Araştırmanın Sayıltıları.....	144
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları	144
1.7.Araştırmanın Terimleri	145
2.YÖNTEM.....	146
2.1.Araştırmanın Modeli	146
2.2.Evren ve Örneklem	147
2.3.Çalışma Grubu	149
2.4.Veri Toplama Aracının Hazırlanması	151
2.4.1.CIPP Ölçeklerinin Açıklayıcı Faktör Analizi	156
2.4.2.CIPP Ölçeklerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi	159
2.4.3.Güvenilirlik Analizi	163
2.4.4.Ölçeği Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları.....	165
2.4.5.Normal Dağılım Analizi	171
2.5.Korelasyon Analizi	171
2.6.Yapısal Eşitlik Modeli (Path Analizi).....	172
2.7.Araştırma Modelinin Test Edilmesi.....	173
3.BULGULAR.....	176
3.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	176
3.1.1.Katılımcı Görüşlerinin Lokasyon Bazlı Analizi	176
3.1.2.Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi.....	179
3.1.3.Katılımcı Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi	180
3.1.4.Katılımcı Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi.....	183
3.1.5.Katılımcı Görüşlerinin Eğitim Alanına Göre Analizi	184
3.1.6.Katılımcı Görüşlerinin Çağrı Merkezi Deneyimlerine Göre Analizi.....	186
3.1.7.Katılımcı Görüşlerinin Toplam İş Deneyimine Göre Analizi.....	188
3.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	190
3.2.1.Eğitmenlerin CIPP Boyutlarına İlişkin Görüşleri	190

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	196
5.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	203
5.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	206
KAYNAKÇA.....	209
EK 1 : CIPP Program Değerlendirme Ölçeği.....	264
EK 2 : P-P Plot Grafikleri	266
EK 3 : Scree Plot Grafiği.....	271
EK 4 : Öz Değerler ve Kümülatif Varyans Tablosu	272
EK 5 : Madde Korelasyon Tablosu	274
ÖZGEÇMİŞ.....	275



TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1 : Değerlendirme Yaklaşımlarının Paradigmaları	14
Tablo 2 : Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri (I)	21
Tablo 3 : Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri (II)	22
Tablo 4 : Stufflebeam'ın En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları Araştırması	23
Tablo 5 : Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme Rollerıyla Uyumunu	36
Tablo 6 : Açıklayıcı Değerlendirme Soruları	43
Tablo 7 : Dört Değerlendirme Türü; Bu Türlerin Hedef, Metot ve Kullanım Alanları	44
Tablo 8 : Advances in Developing Human Resources 2005-2010 Sayılarının İncelenmesi	81
Tablo 9 : Asia Pacific Journal of Human Resources 2005-2010 Sayılarının İncelenmesi	84
Tablo 10 : International Journal of Human Resources Development and Management 2005-2010 sayılarının İncelenmesi	85
Tablo 11 : Dergilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi	86
Tablo 12 : Dergilerdeki Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi	87
Tablo 13 : Dergilerdeki Diğer İçeriklerin Değerlendirilmesi	88
Tablo 14 : Kurum Yetkinlik Modeli	99
Tablo 15 : Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programının Hedef Aldığı Yetkinlikler	99
Tablo 16 : Eğitimcinin Eğitimi Programının Künyesi	100
Tablo 17 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	101
Tablo 18 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	102
Tablo 19 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	103
Tablo 20 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri Eğitimi Programının Künyesi	104
Tablo 21 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	105
Tablo 22 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	106
Tablo 23 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programının Künyesi	107
Tablo 24 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	108
Tablo 25 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	109
Tablo 26 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	110
Tablo 27 : Müşteri Odaklı Satış Eğitimi Programının Künyesi	111
Tablo 28 : Müşteri Odaklı Satış Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	112
Tablo 29 : Müşteri Odaklı Satış Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	113
Tablo 30 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programının Künyesi	114
Tablo 31 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	115

Tablo 32	: Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	116
Tablo 33	: Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	117
Tablo 34	: Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Künyesi	118
Tablo 35	: Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	119
Tablo 36	: Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	120
Tablo 37	: Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler	121
Tablo 38	: Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Öğretim Programının İhtiyaç Analizi Süreç Kılavuzu	123
Tablo 39	: Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Öğretim Programının Ders Zaman Çizelgesi	125
Tablo 40	: Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri (n=622)	149
Tablo 41	: Çalışma Grubundaki Eğitimcilerin Kişisel Özellikleri (n=11)	150
Tablo 42	: Uzman Görüşü Sonrası Ölçek Üzerinde Yapılan Değişiklikler	152
Tablo 43	: Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Ortaya Çıkan Faktör Yükleri	157
Tablo 44	: Ölçeğe Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri	161
Tablo 45	: Ölçeğe Ait DFA Analiz Sonuçları	162
Tablo 46	: Ölçeğe Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri	163
Tablo 47	: Ölçeğe Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları	164
Tablo 48	: Katılımcıların Bağlam Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)	165
Tablo 49	: Katılımcıların Girdi Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)	166
Tablo 50	: Katılımcıların Süreç Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)	167
Tablo 51	: Katılımcıların Çıktı Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)	169
Tablo 52	: Skewness ve Kurtosis Değerleri (n=622)	171
Tablo 53	: Korelasyon Analizi (n=622)	172
Tablo 54	: Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi	173
Tablo 55	: Araştırma Modeline Ait Uyumluluk İndeks Değerleri	174
Tablo 56	: Araştırma Modeline Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri	175
Tablo 57	: İl - Levene Testi	177
Tablo 58	: İllere Göre Farklılık Analizi (n=622)	177
Tablo 59	: İllere Ait Tukey ve Tamhane T2 Testi Sonuçları	178
Tablo 60	: Cinsiyete Göre Farklılık Analizi (n=622)	180
Tablo 61	: Eğitim Düzeyi - Levene Testi	180
Tablo 62	: Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi (n=622)	181
Tablo 63	: Eğitim Düzeyine Ait Tukey Testi Sonuçları	182
Tablo 64	: Yaş - Levene Testi	183
Tablo 65	: Yaş Gruplarına Göre Farklılık Analizi (n=622)	183
Tablo 66	: Eğitim Alanı - Levene Testi	185
Tablo 67	: Eğitim Alanına Göre Farklılık Analizi (n=622)	185
Tablo 68	: Eğitim Alanına Ait Tukey ve Tamhane T2 Testi Sonuçları	186
Tablo 69	: Çağrı Merkezi Deneyimi - Levene Testi	187
Tablo 70	: Çağrı Merkezi Deneyimine Göre Farklılık Analizi (n=622)	187
Tablo 71	: Toplam İş Deneyimi - Levene Testi	188

Tablo 72	:	Toplam İş Deneyimine Göre Farklılık Analizi (n=622)	188
Tablo 73	:	Toplam İş Deneyimine Ait Tukey Testi Sonuçları	189
Tablo 74	:	Eğitmenlerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri (%, Frekans Değerleri)	190
Tablo 75	:	Eğitmenlerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri (%, Frekans Değerleri)	191
Tablo 76	:	Eğitmenlerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri (%, Frekans Değerleri)	192
Tablo 77	:	Eğitmenlerin Çıktı Boyutuna İlişkin Görüşleri (%, Frekans Değerleri)	193



ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1 : Kum Saati Metaforu / Program Değerlendirmenin Tanımlanması	5
Şekil 2 : Esas Aldıkları Felsefe Açısından Eğitim Akımları	7
Şekil 3 : CIPP Değerlendirme Modelinin Anahtar Bileşenleri ve Programlarla İlişkileri	40
Şekil 4 : Sistem Gelişimine Yardım Etme ve İnceleme İçin CIPP Değerlendirme Akım Şeması	63
Şekil 5 : Ölçeğe Ait DFA Diyagramı	160
Şekil 6 : Ölçeğe Ait Değerlendirme Sonrası DFA Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler	161
Şekil 7 : Araştırma Modeli	174
Şekil 8 : Araştırma Modeline Ait Standartlaştırılmış Değerler	175

KISALTMA LİSTESİ

AED	: Department of Applied English
AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
ANOVA	: Analysis of Variance
CIPP	: Context Input Process Product
ÇMMYGP	: Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı
ÇSGB	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EMEA	: Europe the Middle East and Africa
EPIE	: The Educational Products Information Exchange
IBC	: IKEA Business College
JCPES	: Joint Committee Program Evaluation Standarts
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
MANOVA	: Multivariate Analysis of Variance
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PDK	: Phi Delta Kappa International
ROI	: Return on Investment
SDFM	: Saudi Diploma in Family Medicine
SED	: Sosyo Ekonomik Düzey
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
SYAK	: Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu
TOKAGEDER	: Toplumsal Yapıları Araştırma ve Geliştirme Derneği
TUIK	: Türkiye İstatistik Kurumu
USMC	: United States Marine Corps
YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1.GİRİŞ

Bu başlıkta öncelikle tezin çıkış noktasını oluşturan problem durumu ele alınmış, sırasıyla program değerlendirmenin kuramsal temelleri, program değerlendirme model ve yaklaşımları ele alınmış, araştırma özelinde CIPP modelinin kuramsal çerçevesi diğer modellere nazaran daha etraflıca betimlenmiş ve ilgili literatür çerçevesinde açıklanmıştır. Verilen bilgileri takiben araştırmanın gerçekleştiği ekosistem olan çağrı merkezi sektörüne değinilmiş sonrasında araştırmada kullanılan çağrı merkezi yetkinlik geliştirme eğitim programı ana hatlarıyla tanıtılmıştır. Ardından yurt içinde ve yurt dışında CIPP modelini konu alan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve terimleri de açıklanarak ikinci bölüm olan yöntem kısmına geçilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Eğitim programlarının yararını iş sonuçlarıyla somutlaştırmak isteyen çağdaş işletmeler öncelikle “değerlendirilebilir eğitim programları” düzenlemeli, sonrasında da bu programları “bilimsel ölçütlere göre” değerlendirebilmelidirler.

Günümüz işletmelerinde iş motivasyonu, iş stresi, kurumsal bağlılık, iş tatmini işveren-çalışan ilişkilerinin kilit noktaları olmuş, stratejik yönetim çerçevesinde, bu alanlar, çalışanı elde tutmak için, üzerinde sıklıkla proje geliştirilen yatırım alanları haline gelmiştir. Eğitim ise bu anlayışla beşeri sermayeden daha çok verim almayı sağlayacak bir motivasyonel yatırım aracı olarak kullanılır hale gelmiştir. Bu motivasyonel aracın etkisini pekiştirmek üzere de her geçen gün artan çeşitlilikte kültür, sanat, spor etkinlikleriyle takviye edilmiş, program ekseninin öğrenmeden ziyade eğlenmeye kaydığı etkinlikler düzenlemek son dönem eğitim trendleri haline gelmiştir. Tekne turları, outdoor aktiviteler, piknikler, konser, dans etkinlikleri, spor turnuvaları, günü birlik veya hafta sonu konaklamalı doğa ve kültür gezileri, grand prixler, spor salonları, işbaşında sırt-omuz ve boyun masajı uygulamaları, diyetisyen

hizmetleri ve beraberinde her başlıkta her derde deva softskill eğitim programları, özel şirketlerin günümüzde sıklıkla medyaya da yansıyan çarpıcı motivasyonel etkinlikleri arasındadır [Milliyet, 2011]. Son yıllarda oldukça revaçta olan bu etkinlikleri, pek çok kurum, yüksek bütçeler ayırarak ve daha ziyade dış kaynak kullanarak, düzenlemektedir.

“Dış Kaynak Kullanımı”, bir işletmenin sunmayı düşündüğü bir servisi, kendi bünyesinde üretmeyip, bu servisin yapılmasını bu konuda uzmanlaşmış olan başka bir firmaya bırakmasıdır. Bu durum, işletmeler için bir rekabet avantajıdır. Bu sayede bir yandan temel varlıklarını korurken diğer yandan rakipleriyle yarışabilmek için uzmanlık ve faaliyet alanları dışında kalan fonksiyonlarını geliştirebilmek üzere başka firmalardan destek alırlar (Ecerkale ve Kovancı, 2005, 69). Eğitim ve gelişim fonksiyonları, işletmelerin en çok dış kaynak tercih ettikleri fonksiyonlardır. Sektör bağımsız olarak, insan kaynakları süreçlerinin tanımlanmasının ve firmaların uygulamalarının neler olduğu konusunda bilgi sahibi olunmasının amaçlandığı, yüz otuz beş kişi üzerinde yaklaşık bir yıl süreyle yürütülen MRC-Kariyer.net işbirliğiyle yapılan İK Kıyaslama Projesi (2014) araştırmasında ulaşılan bulgu da bu fikri desteklemiştir. Buna göre, dış kaynak alınan işlerde %53'lük bir dilimle 'eğitim hizmetleri' önde gelmektedir. Bununla birlikte, TÜİK tarafından ilk defa 2007 senesinde yapılan ve 2010 senesinde ikincisi düzenlenen “girişimlerde mesleki eğitim araştırması”ndaki tespite göre, ülkemizde mesleki eğitim sağlayan girişimlerin tüm girişimler içindeki oranı 2007 yılında yüzde 32 iken, 2010 yılında yüzde 33,9'dur. [TÜİK 2010a, MEB 2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı]. Buna göre, Türkiye genelinde çalışanlarına, mesleki eğitim kursu veya mesleki eğitimin diğer türlerini (İşbaşında eğitim, rotasyon ve yer değiştirmeler, çalışma ziyaretleri, kalite ve öğrenme çemberleri, öz yönelimli öğrenme, konferans, çalıştay, ticaret fuarları, seminerlere katılım) sağlayan girişimlerin, tüm girişimler içindeki oranı artış göstermiştir. Aynı araştırmayla, Türkiye genelindeki mesleki eğitim kurslarında hedeflenen beceriler içinde teknik, pratik veya iş-odaklı becerilerin yüzde 38,5 ile ilk sırada yer aldığı da tespit edilmiştir [TÜİK 2010b, Girişimlerde Mesleki Eğitim]. Bununla birlikte bazı firmaların eğitim faaliyetlerini “Kurumsal Akademi”lerinin çatısı altında yürüttüğü görülmektedir. Kurumsal Akademi, kavram olarak 1960'lardan bu yana kullanılmaktadır. İlk olarak Amerika'da gelişen bu yapı, dünyada 'Corporate University' olarak bilinmektedir. Ülkemizde ise Yükseköğretim

Kurulu (YÖK) izin vermediği için, bu yapıdaki organizasyonlar ‘Şirket Üniversitesi’ değil ‘Kurumsal Akademi’ olarak kullanılmaktadır [Karaboğa, 2014].

Kılınç’ın (2002) da ifade ettiği gibi 1980’li yılların sonlarında sayıları 10’u geçmeyen eğitim ve yönetim danışmanlığı hizmeti veren kuruluşlar, 1999’da 2000’li rakamları bulmuş, 2000 yılında ise 4000’li rakamları aşmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde firmaların %54’ünde müstakil Eğitim Departmanı bulunduğu, sektörler ortalaması olarak kişi başına düşen eğitim saatinin 22.4’e finans sektörü için 42 saate, ulaştığı gözlenmiştir. Bu ve bunun gibi bulgular, ülkemizdeki şirketlerin, tüm kademelerdeki çalışanlarının eğitime gittikçe artan bir önem verdiklerini açıkça destekleyen kanıtlardır.

İlginç olan bir bulgu da, TUİK’in (2012) yetişkinlerin bilgiye erişim kaynaklarını incelediği araştırmasında, bir kariyer rehberliği sağlayıcısı olarak işverenin diğer alternatif kaynaklar içinde (internet, aile-komşu-okul/iş arkadaşı, öğretim kurumları, kitle iletişim araçları, kitaplar), yetişkinlerin bilgiye erişmek üzere kullanabildiklerini algıladıkları son seçeneklerden olduğunun tespit edilmesidir. Yani çağdaş işletmelerin eğitime yönelik farkındalığı ve eğitim faaliyetlerine yönelik yatırımı giderek artıyor gibi görünse de bu eğitimlerin kişilere ve iş sonuçlarına dokunmaları noktasında bir hata olduğu göze çarpmaktadır. Peki bu hata nedir?

Hatanın temel nedeninin, eğitimde program geliştirmenin ayrı bir uzmanlık gerektirdiği, eğitim programlarının bir tür eğlence ve motivasyon trendi olmadığı, eğitimin öğrenme ekseninde ve bilimsel ölçütlere göre değerlendirilmediği müddetçe faydasının olmayacağı bilgisinin ihmal edilmesi olduğu düşünülebilir. Kılınç’ın (2002) da ifade ettiği gibi, eğitim çalışmalarında, program geliştirme süreçlerinin bu asli işlevlerini gözardı eden ya da kaynaklarını bilinçsizce harcayan işletmelerin sayısı, eğitimi gerçek anlamda yatırıma dönüştürebilmeyi başaranlardan çok daha fazladır. Eğitim yatırımlarında, başarısız işletmeyi başarılı olandan ayıran en önemli hata; planlama, uygulama ve değerlendirerek geliştirme aşamalarından oluşan program yönetimi sürecinin sadece uygulama aşamasına indirgenmesi şeklinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü teorinin olmadığı yerde pratik niteliksizleşmeye başlamaktadır. Daha farklı bir ifadeyle; eğitim programı hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme aşamalarından oluşan ve her bir aşamanın kendine özgü yöntem ve tekniklerle ayrı ayrı organize edildiği bir sistemdir. Hedeflerin ihtiyaç analiziyle tespit edilmesi, kapsamın içerik ve hedef kitle analiziyle düzenlenmesi, işleyişin öğrenme merkezli

uygulamalarla desteklenmesi, sürecin ve sonucun analiz edildiği sonuç etkinliklerinin uygulanması ve herşeyden önemlisi elde edilen tüm verilerin geliştirme sürecine yönelik değerlendirilmesi, “eğitimde program geliştirme” süreçlerinin olmazsa olmazlarıdır. (Erden, 1993, 6; Ertürk, 1975,14; Ornstain ve Hunkins, 2014, 19-21; Taba, 1962, 316-329; Tyler, 1949, 1; Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 53; Varış, 1996,15-19). Oysa bugün pek çok işletme eğitimin planlı ve bilimsel bir süreç olduğunu ihmal etmektedir.

Gelinen notada şu sorunun sorulması önemlidir: Eğitime yüklü miktarlarda bütçe ayırmak ve bunu belgelemek, kurum yapısı içinde sorumlu bir birim oluşturarak bu konudaki ilgiyi somutlaştırmak, popüler danışmanlık firmalarının eğitim ve motivasyon etkinliklerinden dış kaynak hizmetler kapsamında faydalanmak gibi güncel işletmelerin en sık rastlanan eğitim politikaları, eğitime sağlıklı yatırımlar yapıldığının birer göstergesi midir? Kişi başına düşen adam-saat uygulamaları, eğitim maliyeti anlayışı gibi bilimsel olmayan hedeflere ulaşmaya yönelik eğitim niyetleri gerçekte bir “eğitim ihtiyaç analizi” çalışması yerine geçebilir mi? Eğitim sonucu katılımcı memnuniyeti ölçekleriyle değerlendirilen programlar, insan kaynaklarının geliştiği anlamına gelir mi? Bilimsel eğitim yönetimi anlayışından uzak, sadece katılımcıların keyif almasına odaklanmış faaliyetlerin, iş başına dönüşte kısa süreli motivasyon sağlamanın ötesine geçemeyeceği de aşikardır. Eğitim bir moda trendi değildir. Sonucunda bilginin kazanıldığı, davranışın geliştiği ve performansın arttığı bir süreçtir. Bu noktada sorgulamanın başlangıç noktası, eğitim uygulamalarının katılımcılardaki bilgi, tutum ve davranış değişikliğini ne ölçüde değerlendirebildiğidir.

Bu araştırmada da çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı özelinde yapılan değerlendirme örneğinden hareketle; bilimsel temelli program değerlendirme sürecinin tüm paydaşlara en yüksek faydayı sağlayacak şekilde nasıl uygulanabileceği konusu incelenmiştir. Bunu sağlamak üzere CIPP program değerlendirme modelini esas alan eğitmen ve katılımcı ölçekleri geliştirilmiş; eğitim programlarının esas aktörleri olan eğitmenin ve katılımcının, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri araştırılmış ve bu görüşler incelenerek bilimsel program değerlendirmenin program geliştirme sürecindeki etkisi analiz edilmiştir. Çalışma aynı zamanda çağdaş işletmelerin eğitimde program değerlendirme süreçlerinde kullanabilecekleri pratik bir kılavuz niteliğinde olması açısından da önem taşımaktadır.

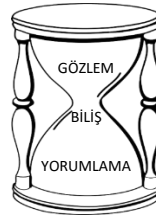
1.1.1.Program Değerlendirmenin Kuramsal Temelleri

Bu kısımda öncelikle program değerlendirme kuramsal temelleri ve temel prensipleri anlatılacak, takip eden süreçte program değerlendirme felsefe ve metodolojisi başlığı altında objektif ve subjektif değerlendirme ile nitel, nicel ve karma program değerlendirme metodolojileri açıklanacaktır.

1.1.1.1.Program Değerlendirmenin Temel Prensipleri

“Program Değerlendirme” denildiğinde ne düşünmek gerekir? Literatürdeki tanımların vurguları esas alınarak, program değerlendirmeyi şöyle açıklamak mümkündür; Uygulanan eğitim programının etkililiğine yönelik bir dizi sistematik araştırma, bütünsel bilgi toplama, çözümleme, karşılaştırma, karar verme, yargıda bulunma, eylemlerini içeren bilimsel bir süreçtir (Demirel, 2006, 177; Doll, 1992, 25-26; Erden, 1993,3; Ertürk, 1975,12-13; Sönmez, 2010, 21, 119, 195, 435; Taba, 1962, 316, 329; Tyler, 1949, 1; Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 44-45; Varış, 1996,13). Program değerlendirecek kişinin bu bilimsel sürecin doğasına yönelik olarak bilmesi gereken, aynı zamanda işin pratiğinde faydalanacağı temel ilkeleri aşağıdaki gibi ifade etmek mümkündür:

- a. Program geliştirme sürecinin en önemli basamağı olan program değerlendirme, bir süreçtir ve her işlem basamağından değerlendirmeye yönelik kanıt toplayarak devam eder. Değerlendirme, eğitim ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, kapsamın düzenlenmesi ve işleyişin belirlenmesi basamaklarını yakından takip eden bir sınav sürecidir. Bu nedenle değerlendirme, programla birlikte yürür ve işleyişin etkililiğini değerlendirmek üzere her basamaktan kanıt toplayarak ilerler. Ornstein ve Hunkins, (2014, 388) bu durumu bir kanıt temelli akıl yürütme süreci olarak tanımlar ve Şekil 1’deki “Kum Saati” metaforuyla açıklar.



Şekil 1: Kum Saati Metaforu / Program Değerlendirmenin Tanımlanması

Kaynak: Ornstein ve Hunkins 2014’ten uyarlanmıştır.

Şekil 1 'de "Kum Saati" ile tasvir edilen süreci, Ornstein ve Hunkins (2014, 388-389), değerlendirmenin akışta gerçekleşen, üç boyutlu bir muhakeme süreci olarak tarif eder. Bilişsel dayalı basamakta, sonrasında değerlendirmeye yönelik bilgi sağlayacak zemin oluşturulur. Katılımcı bilgiyi nasıl edinecek? Anlamı nasıl yapılandırılacak? Yeteneklerini nasıl geliştirecek? Öğrenme ve öğretme sürecinin bilişsel modelleri neler olacak? gibi sorular bu basamakta cevap bulur. Gözlem basamağında, bir önceki basamakta bilişsel düzeyde yapılandırılmış kurgunun ne ölçüde hayat bulduğuna yönelik kanıtlar toplanır. Verilerin toplanacağı tüm araçlar, tüm eğitim yardımcı malzemeleri bu basamakta kullanılır. Yorumlama basamağında, eldeki tüm verilerle katılımcı, öğretmen ve topyekün programı ile alındığı bütünsel bir değerlendirme yapılır.

- b.** Program değerlendirme lineer değil, döngüsel olmalı, her basamak sürekli sorgulanarak ilerlemelidir. Taba (1962, 425, 438, 44) programın, bireysel tercihlerle şekillenen iyi düşünülmemiş bir kompozisyon olarak değil belirli ilkeler göz önüne alınarak tasarlanması gerektiğini ifade eder. Öğeler arası etkileşimin gerekliliğini vurgular. Hedeflerin kaynaklarının, sınıflandırılmalarının, aşamalılığının; öğrenme tecrübelerini nelerin nasıl etkileyeceğinin, içeriğin hangi kapsamda, nasıl bir düzen dahilinde sunulacağına, nasıl sıralanacağına bir modelde açıkça ifade edilmesi gerektiğini savunur. Buna paralel olarak da öğrenme hedeflerinin sürekli yeni bulgularla beslendiği dinamik bir program değerlendirme süreci formüle etmiştir. Bu anlayışa sadık kalan Varış'a (1996, 84) göre, etkin bir programda ne disiplinlerden, ne bireyden ne de sosyal problemlerden vazgeçilebilir. Çünkü hepsi faydalı ve önemlidir. Üç türlü programdan bahsetmek mümkündür. Ağırlığın konuda olduğu derslere göre düzenlenen program, ağırlığın öğrenene yöneldiği aktivite ilkesine göre düzenlenen program, ağırlığın sosyal problemlerde olduğu, probleme göre düzenlenen program. Ancak bu üç ayrı program anlayışının uygulamada birbirine taşabileceğini ve hatta taşması gerektiğini vurgular.
- c.** Program değerlendirme değerlendiricinin sorularıyla şekillenir, yani esas alınan felsefeye göre değişir. Talmage (1985'ten aktaran Ornstein ve Hunkins, 2014, 391) bu soruları beş başlıkta tanımlar: a.Özcü, b.Araçsal, c.Karşılaştırmalı, d.İdealleştirme ve e.Karar değeri olan sorular. Buna göre

kabataslak bir analizde bile programa beş ayrı cepheden bakmak mümkün olacaktır. Program yeterince iyi ve uygun mudur? İşe yarayacak mıdır? Öncekilerden ne farkı vardır? Daha iyisini yapmak mümkün müdür? Tüm bu soruların cevaplarına istinaden program devam mı etmelidir yoksa revizyona ihtiyaç olacak mıdır? Bu yönde bir bakış, esas alınan temel eğitim felsefesinin doğrudan program değerlendirme üzerinde etkili olacağını göstermektedir. Bu noktada program değerlendirme sürecinde, karar vericinin, eğitim felsefesini belirlemede Doll (1992, 25-27)'un altını çizdiği şu ayrıma hakim olması gerekir. Doll (1992, 25-27) eğitim akımlarını iki farklı grubun sesiyle açıklar. Bu gruplar gelenekçiler ve yenilikçilerdir. Gelenekçiler mevcut bilgi ve değerleri muhafazaya önem verirken bunu öğretimle, disiplinle sağlamaya çalışan gruptur. Karşısında yer alan yenilikçiler ise daha ileriye bakıp geleceği inşaaya önem veren, bunu da öğrenmeyle, tecrübeyle elde etmeye çalışan gruptur.

GELENEKÇİ GRUP		YENİLİKÇİ GRUP	
Daimicilik (Geleneksel)	Esasicilik (Muhafazakâr)	İlerlemecilik (Çağdaş)	Yeniden Kurmacılık (Liberal)
İDEALİZM, REALİZM		PRAGMATİZM (HÜMANİZM, VAROLUŞÇULUK)	

Şekil 2: Esas Aldıkları Felsefe Açısından Eğitim Akımları

Kaynak: Doll 1992'den uyarlanmıştır.

Şekil 2'den de takip edilebileceği gibi eğitim akımları gelenekçi ve yenilikçi olmak üzere iki cephede incelenmiş; akımları etkileyen felsefeler kesin çizgilerle birbirlerinden ayrılmadıkları için her akım kendisinde baskın şekilde tezahür eden felsefeyle ilişkilendirilerek ele alınmıştır. Buna göre şunu söylemek mümkündür; Daimici bakış program değerlendirme süreçlerine idealist felsefeyle yansırken, esasicilik bakış realist, ilerlemeci ve yeniden kurmacı bakış ise pragmatizmle sorgulanır.

- d. Hiçbir program kusursuz değildir (Ertürk, 1975, 108). Program geliştirmeyi bir sistem mantığı çerçevesinde ele alan ve program geliştirmede Tyler'ın hedef yönelimli yaklaşımına sadık kalan Ertürk (1975, 107), değerlendirmeyi, “program geliştirmenin tamamlayıcı halkası”, “eğitim hedeflerinin

gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak tanımlamakta ve programın iş görme düzeyinin sürekli olarak araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Nasıl bir fabrikanın kuruluş ve işleyişinin isabet derecesini tayin için sürekli olarak imal edilen ürünün kalitesine bakılırsa programın da amaca hizmet edip etmediğini anlamak için mutlaka ürüne bakmak gerekir. Bu nedenle programların sürekli olarak kalite kontrol ihtiyacı olacaktır. Bununla birlikte değerlendirme hem eldeki programın iyileştirilmesi hem de iyi bir eğitmen yetiştirme aracı olarak yan katkılar sağlayacaktır. Farklı bir ifadeyle değerlendirme, sadece öğrenene değil programa, eğitime ve eğitmene de kendini onarma imkânını veren bir vazgeçilmez tamamlayıcıdır.

- e. Program değerlendirme bir uzmanlık alanıdır; eğitmenin eğitim ortamındaki konumunun ve rolünün gerçekçi ölçülerle ve net olarak belirtilmesi gerekir (Ertürk, 1975, 17). Program geliştirme ve değerlendirme eğitim psikolojisinden, sosyal psikolojiye, eğitim istatistiğinden, eğitim ekonomisine, eğitim felsefesinden, program tasarımına kadar konu alanı uzmanlığı gerektiren bir meslektir. Değerlendirici sadece karar verici ve problem çözücü olmamalı, bunu alan bilgisi ve kuramsal altyapısına bağlı da yapabilme yeterliliğine sahip olmalıdır.
- f. Program değerlendirme ekip çalışması gerektirir. Etkileşimli bir süreçtir. Sadece karar vericiler ile değil, tüm paydaşlarla paylaşılmalıdır (Uşun, 2012, 11)

Ornstain ve Hunkins (2014, 328) ise program değerlendirme uzmanının şu odak sorulara cevap vererek değerlendirmenin büyük resmini çizmesi gerektiği görüşündedir;

- a. Değerlendirmeyi nasıl tarif edebiliriz?
- b. Değerlendirme hangi önemli sorular çerçevesinde düşünülmelidir?
- c. Ölçme, değerlendirmeyle nasıl karşılaştırılabilir?
- d. Biçimlendirici (Formative assesment); düzey belirleyici (Summative assesment) değerlendirme arasındaki farklar nelerdir?
- e. Bu iki temel yaklaşıma yönelik değerlendirme modelleri nelerdir?
- f. Kalitatif değerlendirmede başlıca yaklaşımlar nelerdir?
- g. “Alternatif değerlendirme” ile kastedilen nedir?
- h. Pozitivist bakış açısıyla değerlendirme nasıl yapılır?

- i. Naturalist bakış açısıyla değerlendirme nasıl yapılır?
- j. Değerlendirmede başlıca problemler nelerdir?
- k. Değerlendirmede birden fazla paydaşın olması eğitimi hangi yollarla etkiler?
- l. Öğretmen değerlendirme sürecinde nasıl bir rol oynayabilir?

Program değerlendirmenin büyük resmi bu ilkelerle ve bu sorularla çizilir. Program değerlendirme uzmanı bu prensipleri esas alarak bir değerlendirme vizyonu belirler. O halde bu vizyon yani program değerlendirmenin amacı ne olmalıdır? Program değerlendirme uzmanı bu amaca ulaşmaya çalışırken hangi kaynaklardan beslenir?

Program değerlendirme temelde iki ana konuya odaklanır. Bunlar kullanılan öğretim stratejileri ve yararlanılan öğrenme stratejileridir (Erden, 1998, 9; Ornstein ve Hunkins, 2014, 390).Erden'in (1998, 9-10) yorumuyla bunlardan birincisinde değerlendirilen obje katılımcıyken, diğerinde eğitim programıdır. Nitekim değerlendirmenin amacında şu iki maddeyle özetler;

1. Katılımcıların başarısını değerlendirerek bir dersin hangi katılımcı tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına katkıda bulunmak.

Peki program değerlendiricileri bu iki düzeyde karar verirken hangi bilgi kaynaklarından beslenebilir? Richards (2001'den aktaran Uşun, 2012, 12) bu kaynakları şöyle sıralar; Programın tasarımı, kapsamı, sınıftaki tüm işleyiş ve etkinlikler, öğretim materyalleri, öğretmenler, eğitimcinin eğitimi, katılımcılar, katılımcı gelişimini izleme, katılımcı motivasyonu, kurum, öğrenme ortamı, personel gelişimi, karar verme süreçleri ve verilmiş kararlar. Program değerlendiricinin, katılımcıların almış oldukları eğitimlerin etkililiğini ve eğitim hedeflerinin iş ihtiyaçlarıyla ne kadar örtüştüğünü tespit etmek üzere hazırlayacağı sorgu zemini de sistematik olarak bu kaynaklardan beslenmeli; eğitim programlarının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerle uygunluğu elde edilen verilerle geliştirilmelidir. Bu sistematik değerlendirme zemini temelde "eğitim hedeflerini", "eğitim kapsamını", "eğitim işleyişini", "değerlendirme etkinliğini", "programın tamamını" içeren nitelikte olabilmeli ve eğitime dahil tüm paydaşların görüşünün değerlendirilmesi alınabilmelidir.

Tüm bunlara ek olarak program değerlendirme uzmanı, programını, belirlemiş olduğu değerlendirme vizyonuna göre, programın başlangıcında, işleyişinde ve sonucunda, bağlama özel olarak da değerlendirebilir. Bu üçlü amaç sınıflandırması aşağıdaki gibidir (Demirel, 2006, 178; Ertürk, 1975, 112-113; Karip, 2007, 8-13; Özçelik, 1998, 231-236; Sönmez, 2010, 438; Tekin, 2007, 24-27)

1. Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation): Katılımcıların, programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki, davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Bu değerlendirme katılımcıların giriş davranışlarının değerlendirilmesinde büyük rol oynar. Önbilgilerin varlığı, düzeyi, tutumların seyri, beklenen davranışa ulaşıp ulaşılamaması durumunun temel nedenlerini tespit için veri sağlar. Konu alanı uzmanı eğitmen tarafından hazırlanacak biliş-duyuş-davranış bazlı bir ölçek vasıtasıyla bu değerlendirme pratik olarak uygulanabilir.

Örneğin; Tanılayıcı değerlendirme ölçekleri, aynı temel yetiştirme programından geçmelerine rağmen performans puanları arasında önemli farklar olan çağrı merkezi asistanlarının mesleki pratiklerine yansıyacak bu farkı açıklayacak somut bir kaynaktır. Benzer şekilde, çağrı merkezi asistanlarının bilmesi gereken temel mesleki dersler olan “Etkili İletişim Becerileri” veya “Diksiyon ve Etkili Konuşma” gibi yetiştirme programı derslerinde, daha önce bu konularda eğitim alan ve almayan katılımcıların eğitime katılımları ve eğitim sonu değerlendirmeleri arasındaki farkın temel açıklayıcısı da olabilir. Örnekleri bu şekilde çoğaltmak mümkündür.

2. Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation): Katılımcıların öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri sağlamak için yapılan, aynı zamanda programa yönelik bir kontrol sistemi olan değerlendirmedir.

Örneğin mesleki yetiştirme programlarında henüz eğitim programı tamamlanmadan yapılacak ve süreçteki gelişim grafiğine anlık müdahaleyi sağlayacak nicel veya nitel değerlendirme testleri biçimlendirici değerlendirme grubunda değerlendirilebilir. Henüz çağrıya girmemiş bir çağrı asistanının yetiştirme sürecinde dahil olacağı çağrı vak’a analizleri, role play uygulamaları değerlendirme faaliyetleri gibi. Böylelikle gerek kişideki gerekse programdaki

hata, aksama veya eksiklik henüz eğitim süreci tamamlanmadan telafi edilebilir.

3. Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation): Program sonunda başarı ve yeterlilik testleriyle, katılımcıların kazanılmış tüm davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür.

Örneğin; eğitim programının tüm hedeflerini biliş, duyuş ve davranış bazlı yoklayan eğitim sonu nitel ve nicel ölçme ve değerlendirme teknikleri bu kapsamda düşünülebilir. Çağrı asistanlığı mesleği öncesinde, yetiştirme programı sonunda yapılan bilgi testleri, davranış ölçümlenmeleri ve tutum ölçeklerini içeren kapsamlı değerlendirmeler bu grupta düşünülebilir.

Ergün de (2014, 4-10) bu kapsamda bazı program yaklaşımlarının programı uygulamadan önce geliştirmeyi (Before teaching), bazılarının uygulama esnasında geliştirmeyi (Ongoing process), bazılarının mevcut sistemi desteklemeyi (System-Oriented), bazılarının da topyekun sistemi değiştirmeyi (System-Opposing) hedeflediğinden bahseder ve değerlendirme süreçlerine de aynı felsefeyi yansıtan bu akımları temsilcileriyle birlikte aşağıdaki gibi tasnifler:

1. Mevcut sistemi sürdürme yönündeki teoriler (System-Oriented A Priorists): Taba'nın adım adım öğrenme yaklaşımını destekler. Mevcut sistem içinde gelişme planları hazırlar. Temsilcileri çoktur: Dewey, Rugg, Kirkpatrick, Mackie, Browne, Bobbitt, Charters, Tyler, Herrick ve Tyler, Taba, Wheeler, Saylor ve Alexander, Tanner ve Tanner, Goodlad, Klein, Hughes, Skilbeck, Phenix, Hirst, Peters, Hutchins gibi (Ergün, 2014).
2. Mevcut sistemi geliştirme yönündeki teoriler (System-Supporting Explorers): Mevcut durumu bireysel farklılıkları, farklı ihtiyaçları karşılayacak şekilde mevcut sistemi geliştirmeyi amaçlar. Konuyu, öğrenciyi, öğretmeni çevreyi hesaba katan Schwab teorisine dayanır. Temsilcileri: Eisner, Stenhouse, McCutcheon, Vallance, Schwab, Connelly, Walker, Westbury, Reid, Roby, Gough, Smith, Tripp'tir (Ergün, 2014).
3. Mevcut sisteme karşıt yöndeki teoriler (System-Opposing A Priorists): Mevcut sistemi ideal başka bir sistemle değiştirmeyi önerirler. Daha özgür, liberal bir sistem peşindedirler. Meşrulaştırılmış bilgiyi kabul etmezler. Okul vasıtasıyla toplumsal değişimi amaçlarlar. Friere'in ezilmişlerin pedagojisine

dayanırlar. Temsilcileri: Young, Bernstein, Althusser, Bowles ve Gintis, Lundgren, Sharp ve Green, Bourdieu ve Passeron, P.V. Willis, Apple, Anyon, Lawn ve Barton, Whitty, Connell, Giroux, Kemmis'tir (Ergün, 2014).

4. Sisteme kayıtsız teoriler (System-Indifferent Explorers):Kurumdan ziyade insanlarla ilgilenirler. Herkesi kendi ihtiyacına göre eğitmeyi esas alırlar. Herkes kendi deneyimleriyle öğrenmelidir (Knowledge gained through experience). Pinar'ın program öğrenci ihtiyaçlarına göre ve onların gözüyle yapılmalıdır teorisine dayanırlar. Kişinin başkalarıyla değil, kendisiyle yarışmasını telkinlerler. Bu teoriler genelinde, öğrenmenin çıkış noktası hazır planlar değil katılımcının kendisidir. Temsilcileri: MacDonald, Huebner, Greene, Klohr, Pinar, Grumet, Schubert, Willis ve Short, Brady, Haggerson, G. Willis ve Schubert, Miller, Van Manen'dir(Ergün, 2014).

Tüm bu değerlendirmelerden elde edilecek sonuçlara göre kişinin başarısı ve gelişim düzeyine ek olarak; programın devam, gözden geçirme veya yeni bir aşamaya geçip geçmeme kararı verilir. Bununla birlikte Uşun'un (2012, 13) da ifade ettiği gibi program değerlendirmede amacın, programın nasıl tanımlandığına, ele alınan temel felsefeye, program değerlendirme tanımına, model ve yaklaşımına, program paydaşlarının bu hususlardaki bilgi ve beklentilerine göre değişeceği unutulmamalıdır.

Program değerlendirme aşamalı bir süreçtir ve program değerlendirme uzmanı masa başında program değerlendirirken sistematik bir sürece de uymak durumundadır. (Demirel, 2006, 189; Erden, 1998, 43; Ertürk, 1975, 114-120; Uşun, 2012, 15-18). Bu süreçte yapılacak değerlendirme işlemlerini; aşama analizleri dikkate alındığında şu şekilde sıralamak mümkündür(Kaya 1997'den aktaran Demirel 2006, 189; Demirel 2006, 189-193; Özdemir 2009'dan aktaran Uşun, 2012, 16; Uşun 2012, 17-18 ve Erden 1998, 19-42):

1. Değerlendirme probleminin tanımlanması,
2. Değerlendirme amacının netleştirilmesi,
3. Değerlendirmeye yönelik zaman planının oluşturulması, olanak – sınırlılık tanımlaması,
4. Süreçteki tüm paydaşların belirlenmesi, iç – dış değerlendiricilerin netleştirilmesi,
5. İlgili literatürün incelenmesi, değerlendirme hipotezlerinin oluşturulması,

6. Program değerlendirme felsefesinin belirlenmesi, yaklaşım ve modelin netlik kazanması,
7. Evren-örneklemenin veya çalışma grubunun belirlenmesi,
8. Veri toplama araçlarının ve veri toplama tekniklerinin belirlenmesi,
9. Verilerin, toplanması ve analizi,
10. Araştırmanın sonuçlandırılıp, rapora dönüştürülerek tüm paydaşlarla paylaşılması,
11. Meta Analiz yani değerlendirmenin değerlendirilmesi.

Buraya kadar eğitimde program değerlendirme süreçlerini yönetmek için öncelikle “program değerlendirme”nin anlamını inşa etmeye yardımcı olacak temel prensipler ele alınmıştır. Takip eden kısımda, program değerlendirme pratikleri ele alınacak; değerlendirmenin temel prensipleri incelenecektir.

1.1.1.2. Program Değerlendirmenin Felsefesi ve Metodolojisi

Program değerlendirme yaklaşımları felsefî açıdan objektif ve subjektif; metodolojik açıdan da nitel ve nicel olmak üzere iki ana boyutta ve iki alt kırılımda incelenebilir.

1.1.1.2.1. Objektif ve Subjektif Değerlendirme

Objektif değerlendirmede objektif ölçme araçlarıyla, dışarıdan bilgi toplama söz konusudur. Subjektif değerlendirmede ise etnografi, vaka araştırması, gözlem, görüşme ve benzeri nitel araştırma teknikleriyle, içeriden bilgi toplama ve yorumlama söz konusudur (Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 46-48). Bu anlamda objektif değerlendirmenin pozitivist (akılcı) paradigmayı subjektif değerlendirmenin ise postpozitivist (yorumlayıcı) paradigmayı esas aldığı düşünülebilir. Günümüzde sosyal bilimler, yavaş yavaş fen bilimlerinin kavram ve yöntemleri yanında, kendi doğasına özgü kavram ve yöntemler kullanmaya başlamıştır. İnsan ve toplumların davranışlarını pozitivist paradigmanın özüne uygun olarak nedensellik (causality) ilkesinden (A, B'ye neden olur), yola çıkarak açıklamaya çalışan bir anlayışta, süreçte de kontrol edilebilirlik düzeyi yüksek laboratuvar koşulları gerekmektedir. Bulguların mutlaka sayısal olarak ifade edilmesi gerekir aksi takdirde çalışmalar bilimsel kabul edilemez. Bugün ise bu anlayış temelden değişmiş, postpozitivist anlayışın ortaya koyduğu “bilginin örgütlenmesinde ve sunulmasında tek, en doğru yol yoktur” düşüncesinden hareketle, değerlendirmelerde “nesnellikten” çok “bakış açısı”nın önemi ön plana çıkmıştır. Nitekim sosyal dünyanın günlük yaşantılarında kendi öznel (subjektif)

anlamlarını oluşturan insanların, nesnel (objektif) şartlara mekanik ve otomatik bir şekilde reaksiyon verebileceklerini düşünmek bir yanılgı olacak, böyle bir değerlendirme istisnaların atlanmasına sebep olacaktır (Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. 2005, 10; Ekiz, 2003, 15-16; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 30-31;). Tablo 1’de her iki paradigmanın temel sayıtları sunulmuştur.

Worthen, Blaine ve Sanders’a (1987, 49) göre program değerlendirme uzmanları Tablo 1’de yer alan bu dikotomiden etkilenmiştir. Oysa değerlendirme uzmanı, felsefi eğilimini seçerken öncelikle şunlara dikkat etmelidir; sonuçların güvenilirliğinin gösterilebilmesi, bulguların açıklanabilmesi ve anlaşılır olması, değerlendirmenin beklentilere cevap verecek şekilde planlanabilmesi, değerlendirmeyi etkileyen gizil fenomenlerin açıklanabilmesi, değerlendirmeyi etkileyen açık veya örtük problemlere karşı hassas olunması. Bu düşüncelere paralel olarak değerlendirmede purist bir bakış, yani metodolojileri birbirinden arıtarak ele almak değil, eklektik bir yaklaşımla ele almak daha akılcı bir çözüm olarak düşünülebilir.

Tablo 1: Değerlendirme Yaklaşımlarının Paradigmaları

Değerlendirmede Paradigma Değişimi	
Pozitivist/Akılcı paradigma	Postpozitivist/Yorumlayıcı paradigma
Mekanik dünya görüşü	Holografik dünya görüşü
Önceden kestirilebilirlik	Belirsizlik
Genellenebilirlik	Durumsallık
Evrensel	Özne merkezli
Nesnel gerçek	Öznel gerçek
Tek doğru	Çoğulculuk
İndirgeme	Bütünsellik
DeneySEL süreçler	Katılım temelli süreçler
Ölçme (measurement)	Değerlendirme (yorumlama)
Nicelleştirme (quantification)	Nitelleştirme (qualification)

Worthen, Blaine ve Sanders 1987’den uyarlanmıştır.

Buraya kadar ifade edilmek istenen şudur; hedefinde insan gelişiminin yer aldığı bir değerlendirme sürecinde, ne salt mekanik verilere ne de salt subjektif verilere itimat edilebilir. İdeali holistik bir bakış açısını esas almaktır.

1.1.1.2.2. Nitel Nicel ve Karma Program Değerlendirme Metodolojileri

Program değerlendirmede kullanılan araştırma yaklaşımları 1. Nicel Yaklaşım, 2. Nitel Yaklaşım ve 3.Karma Yaklaşım olmak üzere üç grupta incelenebilir. Felsefi olarak nitel ve nicel araştırmaların farklı epistemolojik (bilgiye yaklaşma) pozisyonlara sahip oldukları ileri sürülmektedir. Buna göre;

Nitel araştırma metodolojisi, postpozitivizm, rölativizm, idealizm gibi öznel paradigmalara dayanarak, araştırılan konuyu katılımcıların boyutlarından anlamayı, yorumlamayı temele alır. Katılımcıların ne söyledikleri ve ne hissettikleri önemlidir nitelik katılımcı, araştırmanın bir parçasıdır. Nicel araştırma metodolojisi ise pozitivizm, objektivizm, realizm gibi felsefi akımlara dayanır. Araştırılan konu nesnel, ölçülebilen, tahmin edilebilen, oluşturulan kural ve kanunlara bağlı olarak neden-sonuç ilişkileriyle anlaşılmaya çalışılır. Katılımcıların gözlenebilir ve ölçülebilir davranışları, araştırmanın temelinde yer alır (Ekiz, 2003, 21). Karma araştırma yaklaşımı ise nitel ve nicel metotların bir arada kullanılmasıdır. Bu araştırma yaklaşımının en güçlü yönü nitel ve nicel paradigmadan birinin eksik kaldığı noktayı diğerinin tamamlayabilmesidir (Uşun, 2012, 32-33).

Worthen, Blaine ve Sanders (1987, 50-51) 1950-60'larda deneysel geleneğin, nicel (kantitatif) metodun hakim ve kabul gören bir anlayış olduğunu, nitel (kalitatif) yaklaşımın 1980'lerde popülerlik kazandığını ifade eder. Her iki metodun temel özellikleri Schofield ve Anderson'da (1984'ten aktaran Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 50-51) şöyle ifade edilir:

Nitel metodoloji;Doğal ortamlar içinde yürütülür (okul, mahalle gibi). Sosyal süreçlere odaklanılır. Araştırmacı veri toplama ve analizinde ana araç olarak kullanılır. Çoklu veri toplama yöntemleri kullanılır (gözlem, görüşme vb.). Zengin, derin verilerle yoğun betimlemelere odaklanılır. Veri analizinde tümevarım kullanılır,farklı bir ifadeyle kuram oluşturulur.Nicel metodoloji;Spesifik hipotezlerin testine odaklanılır. Farklı bir ifadeyle kuram sınılanır. Bu değerlendirme yaklaşımı deneysel desenleri ve istatistiksel analizi destekler. Ölçümlerin standardizasyonu, kesinliği, nesneliği, güvenilirliğinin yanı sıra tekrarlanabilirliği ve bulguların genellenebilirliğine odaklanılır. Her iki paradigmanın birbirini tamamlayıcı özellikte olduğu göze çarpmaktadır. Nicel

paradigmanın bulguları net ve kesin bir çerçeve çizse de sosyal süreçler ve bağlam analizinde nitel paradigma devreye girmektedir. Bu noktada her iki paradigmanın bir arada kullanıldığı karma yaklaşım daha avantajlıdır denilebilir. Takip eden kısımda bu değerlendirme yaklaşımlarına yönelik temel özelliklere yer verilmiştir:

1. Nicel Araştırma Yaklaşımı; Ampirik, sayısal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre bilim ve bilim dışı kesin çizgilerle birbirinden ayrılır. Bu yaklaşımda bilim, nesnel (Objektif) gerçeklikle, bilim dışının öznel ve kişisel yorumlamalarından bağımsız olarak yapılan gözlem ve ölçümlerden elde edilen verilerle elde edilir. Nicel paradigmayı benimseyen bir program değerlendirme uzmanı için alternatif araştırma modelleri a.Betimsel Model (Tarama), b.İlişkisel Model, c.Deneysel Model'dir (Uşun, 2012, 24-26; Karasar, 2006, 77-103).

Bu araştırma yaklaşımını çağrı merkezi özelinde örnekleyecek olursak; çağrı alan asistanların çağrılarının, belirli periyotlarla, çağrı kalitesi değerlendirme programıyla dijital olarak değerlendirilmesini, ses enerjisinin belirli bir frekansın altına inmesiyle çağrı puanının kırılmasını bu kapsamda değerlendirebiliriz. Bu araştırma yaklaşımı iş sonuçlarının değerlendirilmesinde realist olsa da mekanik ve katı bir üslubu da beraberinde getirir. Çünkü dijital olarak hesaplanan ses düşüşünün nedeni sosyal bir probleme de dayanıyor olabilir. Bu noktada sadece rakamlar yeterli olmaz, nitel araştırma desteğine de ihtiyaç duyulacaktır.

2. Nitel Araştırma Yaklaşımı; Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Uşun, 2012, 24-26; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 39). Program değerlendirme uzmanı, nitel yaklaşımda “araştırma sürecinde alanda, araştırmaya katılan kişilerle doğrudan doğruya görüşmeler yapıp, gerektiğinde bu kişilerle benzer deneyimler yaşayan, bu deneyimleri ve onlar sayesinde kazandığı bakış açısını, verilerin çözümlenmesinde kullanan kişidir” (Uşun, 2012, 26). Nitel paradigmayı benimseyen bir program değerlendirme uzmanı için alternatif araştırma modelleri a.Fenomenoloji (Olgu bilim modeli), b.Etnografi Modeli, c.Gömülü Teori (Grounded Theory), d.Örnek Olay Modeli (Case Study), e) Tarihsel Model'dir (Uşun, 2012, 24-26; Karasar, 2006, 77-103).

Bu araştırma yaklaşımını çağrı merkezi özelinde örnekleyecek olursak; kalite ve performans puanı düşük olan asistanların, gözlem formu yoluyla iş başında incelenmeleri, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla durum değerlendirmelerinin alınması ve yönetici görüşüyle değerlendirilmeleri gibi araştırmalar nitel yaklaşım kapsamındadır.

3. Karma Araştırma Yaklaşımı ise her iki yaklaşımın modellerinden de yararlanabilir. Örneğin bir program değerlendirme uzmanı önce nicel yaklaşımla deneysel bir araştırma yapabilir, ardından katılımcılarla bu deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarına yönelik görüşme yaparak nitel metodolojiyi kullanabilir. Ardından her iki yaklaşıma ilişkin bulguları karşılaştırabilir (Uşun, 2012, 32).

Çağrı merkezi yetiştirme grubu asistanlarının işe başlamaları için gereken not ortalamasına bilgi testi, roleplay, mülakat ve eğitmen görüşünün oluşturacağı kombinasyonla karar verilmesi bu araştırma yaklaşımına örnek teşkil eder.

Worthen, Blaine ve Sanders'a (1987, 53) göre değerlendirme araştırmadan farklıdır. Disiplinlerarası bir bakış gerektirir. Ayrıca, değerlendirme bir disiplin olmanın ötesinde sosyal bir süreç ve etkinliktir. Eğitimsel çabaların, programların ve materyallerin değerine karar verme süreci ve etkinliğidir. Talmage (1982'den aktaran Worthen, Blaine ve Sanders 1987, 55) da değerlendirme uzmanlarını kabul ettikleri metodolojiye göre dörde ayırır;

Deneyciler; Pozitivist felsefeyi esas alırlar. Psikoloji disiplininden faydalanırlar. Metodolojilerinin odağında nedensellik ve onun tanımı vardır. Önceden belirlenmiş girdi ve çıktıları değişkenler olarak kabul eder. Kontrol ve karşılaştırma grupları vardır. Değerlendirme uzmanı programdan bağımsızdır. Değerlendirme raporunun odağı tamam veya devam kararıdır. İç ve dış politik baskılar yok sayılır veya kontrol altına alınır.

Eklektikler; Pozitivist felsefeden pragmatizme geçiş söz konusudur. Psikoloji, sosyoloji, ve politik bilimlerden faydalanır. Metodolojilerinin odağında nedenselliğin süreç ve bağlama yönelik verilerle de desteklenerek açıklanması yer alır. Değerlendirme raporunun odağı programın geliştirilmesi için yorum ve öneri getirmektir. Sadece önceden belirlenmiş değişkenler değil süreçte açığa çıkanlar da dikkate alınır. Kontrol ve karşılaştırma grupları gerektiğinde kullanılır. Değerlendirme uzmanı işbirlikçi bir rol üstlenir. İç ve dış politik baskılar yok sayılmaz, uzlaşma ve uyum söz konusudur.

Betimleyiciler; Fenomenolojik yaklaşımı temel alırlar. Sosyoloji ve antropoloji disiplinlerinden yararlanırlar. Metodolojilerinin odak noktası, programın bütüncül bir bakışla ve katılımcıların perspektifinden tanımlanmasıdır. Etnografi, vaka çalışmaları, katılımcı gözlemleri ve üçgenleme (triangulation) metotlarını kullanırlar (Örneğin gözlem, görüşme ve materyal toplamanın birlikte yapılması ve elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılarak tutarlılıklarının denetlenmesi ya da araştırmanın süreçte veya sonuçta birden fazla araştırmacının kontrolünden geçmesi gibi) (Ekiz, [Mart, 2010]). Değerlendirme sırasında ortaya çıkan değişkenleri kullanırlar. Kontrol ve karşılaştırma grupları kullanmazlar. Değerlendirme uzmanı etkileşimci bir rol üstlenir. İç ve dış politik baskılar yok sayılmaz, aksine betimlenir. Değerlendirme raporunun odağı, süreçte programın bütünsel bir tasvirini yapmaktır.

Maliyet-Fayda Analizcileri; Mantıksal, analitik felsefeyi, ekonomi ve muhasebe bilimlerini esas alırlar. Metodolojisinin odak noktası maliyet ve faydaya göre programa değer biçilmesidir. Temel metot maliyet-fayda analizidir. Değişkenler önceden belirlenir. Kontrol ve karşılaştırma grupları kullanılır. Değerlendirme uzmanı programdan bağımsızdır. Değerlendirme raporunun odak noktasında karar verme vardır. İç ve dış politik baskılar yok sayılır (Worthen, Blaine ve Sanders 1987, 55). Anderson ve Ball (1978'den aktaran Worthen, Blaine ve Sanders 1987, 54) da öğretim tasarımı, veri toplanması, analizi, değerlendirilmesi ve yorumlanması süreçlerinin, doğrudan değerlendirme uzmanlarının eğilim ve tercihlerinden etkilenip farklılaştığını ifade eder. Örneğin; Fenomenolojik bakışta subjektif ölçme metotları içerik analizi ve özdeğerlendirme kullanılırken davranışçı yaklaşımda değerlendirmenin objektif ölçme metotları, testler ve sistematik gözlemlerin kullanılması gibi veya sürece odaklanan değerlendirmede programın geliştirilmesine yönelik öneriler sunmak esas alınırken sonuca odaklanan değerlendirmede programın sürekliliği, genişletilmesi ve akreditasyonunun esas alınması gibi.

Worthen, Blaine ve Sanders (1987, 58-59) felsefi ve metodolojik tercihlere ek olarak değerlendirmeyi etkileyen diğer faktörleri şöyle sıralar;

1. Değerlendirmenin amacına yönelik ortak karar olmalıdır (Ölçme mi değer biçme mi?).
2. Değerlendirme uzmanlarının, değerlendirmenin politik boyutuna ilişkin algıları birbirinden farklı olabilir (Örneğin; bürokratik, otokratik, demokratik eğilimler değerlendirmeyi farklı etkiler; otokratik eğilim değerlendirmeyi üst yönetim kademeleri için yaparken demokratik yönelim tüm paydaşları katıp haberdar

edebilir, bürokratik bir tarzda ise değerlendirme biçimsel ya da formalite olarak algılanabilir).

3. Değerlendirme uzmanı önceki tecrübelerinden bağımsız değildir. Profesyonel kariyeri değerlendirmeyi etkileyebilir (Örneğin; program geliştirme uzmanının değerlendirmeye bakışıyla felsefe veya psikoloji uzmanının bakışı farklı olacaktır).
4. Değerlendirmenin kim tarafından gerçekleştirildiği değerlendirmeyi etkiler. (Örneğin konunun uzmanı olmayan değerlendirmeci tarafından yapılan bir değerlendirmede neyin nasıl değerlendirileceği bir sorun olabilir).
5. Değerlendirme modellerinin çok fazla ve çeşitli olması bunlardan hangisinin veya nasıl bir kombinasyonun kullanılacağına karar verme konusunda fikir birliğini zorlaştırabilir (Örneğin salt bir yaklaşımı mı temel alacak yoksa senteze mi gidilecek gibi).

Buraya kadar program değerlendirmenin felsefe ve metodolojisi ele alınmıştır. Takip eden kısımda farklı felsefe ve metodolojileri esas alan program modelleri ele alınacaktır.

1.1.2. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme konusunda ellinin üstünde model önerilmiştir. Bu çeşitliliğin en önemli sebebid değerlendirme felsefelerindeki farklılıktır. Bu durumu fil metaforuyla açıklama mümkündür; herkes bir yerinden tutsa da kimse filin bütünü tarif edememektedir. Yani program değerlendirme hem kapsamlı ve zor bir iştir hem de esas alınacak felsefeyle şekilleneceğinden özgündür (Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 42-43).

Tablo 2’de Uşun’un (2012, 70-77) literatür tasnifi esas alınarak 1987-2009 döneminde ortaya koyulmuş program yaklaşım modelleri tablolştırılmıştır. Bu çalışma incelendiğinde program değerlendirme konusunda çalışan araştırmacıların değişik sınıflandırmalar yaptıkları göze çarpmaktadır. Bununla birlikte Stufflebeam’ın (2001; 13-99) yapmış olduğu değerlendirme yaklaşımlarına yönelik 22’li tasnifin en kapsamlı bakış olduğu düşünülebilir. Uşun’un (2012, 77) da ifade ettiği gibi 20. Yüzyılda pekçok değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkmış olmasına rağmen, Stufflebeam (2001, 90) gerek kullanım süresi, gerekse çağdaş program değerlendirme gereksinimleri dikkate alındığında söz konusu yaklaşımlar arasında yer alan dokuz yaklaşımın

(Gelişim ve Sorumluluk merkezli değerlendirme kapsamında: Karar/Sorumluluk, Müşteri Yönelimli, Akreditasyon; Sosyal Misyon ve Savunma Kapsamında: Yararlanmaya Dayalı, Müşteri Merkezli, Demokratik Düşünceli, Yapılandırıcı; Sorular ve Yöntemler Kapsamında: Örnek Olay, Sonuçları İzleme) en güçlü ve umut verici yaklaşımlar olduğunu ileri sürmüştür, Katılım Kongresi Program Değerlendirme Standartlarını (JCPEs: Joint Committee Program Evaluation Standarts) da dikkate alarak bu dokuz değerlendirme yaklaşımının “Ortalama Kullanılma Puanı”, “Yararlanılma Oranı”, “Uygulanabilirlik Oranı”, “Uygunluk Oranı” ve “Doğruluk Oranına” ilişkin bir değerlendirme tablosu oluşturmuştur. Bu veriler Tablo 4’te detaylandırılmıştır.

Takip eden kısımda öncelikle Uşun’dan yararlanılarak hazırlanan program değerlendirme ve modellerine ilişkin bir tasnife yer verilmiş, sonrasında Stufflebeam’ın (2001, 89) En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları Araştırmasının özet bir tablosu sunulmuştur.

Tablo2: Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri I (1987-1999)

Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları (1987-1999)						
Caulley & Herman; Morris & Fitz Gibbon	Payne	Gredler	Farmer	Stufflebeam		
1	Ölçme Modeli	Yönetimsel Modeller	Pruvus Modeli	Rakip Yönelimli Model	Söze	Kamu İlişkileri/İlham Verici Çalışmalar
2	Hedef/Amaç Yönelimli Model	Tüzel Modeller	Stufflebeam Yaklaşımı	Karakutu Modeli		Politik Açından Kontrol Edilmiş Çal.
3	Gereksinim Yönelimli Model	Antropolojik Modeller	Stake'in Uygunluk Yaklaşımı	Grup Modeli	Soru ve Yöntem Yönelimli Değerlendirme	Hedef Yönelimli Çalışmalar
4	Karar Verici/Yönetim Yönelimli Model	Müşteri Modelleri	Scrien'in Hedefsiz Değerlendirme Y.	Bağlam Modeli		Sorumluluk
5	DeneySEL/Değerlendirme Araştırması Modeli		Tüzel ve Rakip Yönelimli Modeller	Maliyet Etkililiği		Objektif Test Programları
6	Uzman Görüşü, Panel veya Komisyon Modeli		Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	Maliyet Yarar		Sonuçları Gözleme/ Katma Değer D.
7	Kişisel Değerlendirme/Yetki Değerlendirmesi M.		Stake'nin Yanıtlayıcı Değerlendirme M.	Değerlendirme Araştırması		Performans Testi
8	Sorgulayıcı/Demokratik Model		Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	Hedefsiz Değerlendirme Modeli		DeneySEL Çalışmalar
9	Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli			Hedeflere Dayalı Değerlendirme		Yönetim Bilgi Sistemleri
10				Etki Değerlendirmesi		Maliyet-Yarar Analizi Yaklaşımı
11				Uygulama Değerlendirmesi		Açıklama Dinleme
12				Girdi Değerlendirmesi		Örnek Olay Değerlendirmeleri
13				Çıktı Değerlendirmesi	Eleştiri ve Uzmanlık	
14				Performans Değerlendirmesi	Program Teorisine Dayalı Değerlendirme	
15				Süreç Değerlendirmesi	Karma Yöntemli Çalışmalar	
16				Yanıtlayıcı Değerlendirme	Karar/Sorumluluk Yönelimli Çalışmalar	
17				Teoriye Dayalı Değerlendirme	Müşteri Yönelimli Çalışmalar	
18				Yararlanmaya Odaklı D.	Akreditasyon/Sertifikaasyon Yaklaşımı	
19					Müşteri Merkezli Çalışmalar	
20					Yapılandırmacı Değerlendirme	
21					Katılımcı Demokrasi Değerlendirmesi	
22					Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme	
1987 - 1989	1994	1996	1997	1999	Sosyal Gündem Gütümlü Yaklaşımlar (Savunma)	

Uşun Salih, **Eğitimde Program Değerlendirme** (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 70-77'den uyarlandı.

Tablo 3: Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri II (2002-2009)

Program Değerlendirme Model ve Yaklaşımları (2002-2009)							
Carter	Visser	Towsend& Adams	Posovac& Raymond	Fitzpatric, Sanders& Worthen	Ornstain& Humikns	McNeil	Olivia
1	Hedeflere Dayalı Değerlendirme	Paydaşlara Dayalı	Nicel ve Nitel Yaklaşımlar	Geleneksel Model	Hedef Yönelimli Yak.	Geleneksel	Sınırlı Modeller
2	Sürece Dayalı Değerlendirme	Yetki Değ.	Yetki Modelleri	Sosyal Bil. Araştırma Modelleri	Yönetim Yönelimli Yak.	Deneysel	Kapsamlı Modeller
3	Çıktıya Dayalı Değerlendirme	Kişisel Değ.	Okul Geliştirme Mod.	Endüstriyel Denetim Modeli	Müşteri Yönelimli Yak.	Davranışçı	
4				Karakutu Değerlendirme	Uzmanlık Yönelimli Yakl.	Disipliner	
5				Hedeflere Dayalı Değ.	Rakip Yönelimli Yakl.	Yapılandırmacı	
6				Hedefsiz Değerlendirme	Katılımcı Yönelimli Yakl.		
7				Mali Değerlendirme			
8				Sorumluluk Modeli			
9				Uzman Görüşü Modeli			
10				Doğal Model			
11				Yetki Değerlendirmesi			
12				Teori Yönelimli Model			
13				Gelişim Odaklı Model			
14							
15							
16							
17							
18							
19							
2002	1994	2003	2003	2004	2004	2006	2009

Uşun Salih, **Eğitimde Program Değerlendirme** (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 71-77'den uyarlandı.

Tablo 4: Stufflebeam’ın En İyi Program Değerlendirme Yaklaşımları Araştırması

Değerlendirme Yaklaşımı	Değerlendirme Grafiği				Ortalama Puan	Yararlanılma	Uygulanabilirlik	Uygunluk	Doğruluk
	Kötü	Orta	İyi	Mükemmel					
Gelişim/Sorumluluk									
Karar/Sorumluluk					92 (Oİ)	90 (Oİ)	92 (Oİ)	88 (Oİ)	98 (M)
Müşteri Yönelimli					81 (Oİ)	81 (Oİ)	75 (Oİ)	91 (Oİ)	81 (Oİ)
Akreditasyon					60 (İ)	71 (Oİ)	58 (İ)	59 (İ)	50 (İ)
Sosyal									
Misyon/Savunma									
Yararlanmaya Dayalı					87 (Oİ)	96 (M)	92 (Oİ)	81 (Oİ)	79 (Oİ)
Müşteri Merkezli					87 (Oİ)	93 (M)	92 (Oİ)	75 (Oİ)	88 (Oİ)
Demokratik					83 (Oİ)	96 (M)	92 (Oİ)	75 (Oİ)	69 (Oİ)
Düşünceli									
Yapılandırmacı					80 (Oİ)	82 (Oİ)	67 (İ)	88 (Oİ)	83 (Oİ)
Sorular/Yöntemler									
Örnek Olay					80 (Oİ)	68 (Oİ)	83 (Oİ)	78 (Oİ)	92 (Oİ)
Sonuçları İzleme					72 (Oİ)	71 (Oİ)	92 (Oİ)	69 (Oİ)	56 (İ)

Stufflebam, D. L. (2001). Evaluation Models. **New Directions For Evaluation: A Publication of the American Evaluation Association**. 89, Spring 2001 ve

Uşun Salih, **Eğitimde Program Değerlendirme** (Ankara: Anı Yayıncılık, 2012), 71-77’den uyarlandı.

1.1.2.1.Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımında ilgi hedeflerde ve bunlara ulaşma derecesindedir. Yaklaşımın öncüsü Tyler'dır. Takipçileri (Metfessel-Michael, Hammond, Provus) onu temel almakla birlikte yaklaşımına yeni bakış açıları getirmişlerdir.

Tyler, değerlendirmeyi halihazırdaki okulun veya öğretim programının eğitimsel hedeflerine karar verme süreci olarak tanımlar. Buna göre değerlendirme, mevcut hedeflerin sürekli değerlendirilerek revize edilmesidir (Worthen ve Sanders, 1987, 62-65). Tyler'ın değerlendirme anlayışını hedef odaklı yapanın bu olduğunu söylemek de mümkündür. Böyle bir anlayış eğitimde hedefler sorununa Tylercı yaklaşımın ana çerçevesiyle bakan Ertürk'de (1975, 108-109) de kalite kontrolü ihtiyacı olarak ele alınmakta, okul-fabrika benzerliğiyle açıklanmaktadır.

Tyler'ın hedefleri merkeze alan değerlendirme yaklaşımının aşamaları şunlardır; Yakın ve uzak hedeflerin oluşturulması, yakın ve uzak hedeflerin sınıflandırılması, hedeflerin davranışa dönük olarak tanımlanması, hedeflerin başarılı olup olmadığını gösterecek durumların tespit edilmesi, ölçme tekniklerinin seçilip geliştirilmesi, performans verilerinin toplanması, performans verilerinin hedeflerle karşılaştırılması (Worthen ve Sanders, 1987, 63).

Tyler elde edilen verilerin düzeltmeler için kullanılacağını ifade eder. Tyler modelinin tutarlı, bilimsel, kabul edilebilir, kolaylıkla uygulanabilir olması (Örneğin, öğrencideki istendik davranış değişikliğinin öntest-sontestle ölçülmesi, kalıcılığı için izleme testi yapılması) kendisinden sonra gelen kuramcıları da etkilemiştir (Worthen ve Sanders, 1987, 63). Metfessel-Micheal Değerlendirme Modeli, Provous Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli, Bennet'in Değerlendirme Modeli bu yaklaşımın örnek modelleri olup takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Metfessel-Micheal Değerlendirme Modeli; Bu model, Tylercı gelenekten etkilenmiştir. Değerlendirme için sekiz basamak önermiştir. Bu basamaklar; tüm paydaşları değerlendirme sürecine katmak, amaçları açık ve net ifade etmek, hedefleri okul öğrenmelerine dönüştürmek, ölçme araçlarını seçmek ve yapılandırmak, davranışları gözlemlemek, uygun istatistiksel metotlarla elde edilen verileri analiz etmek, yorumlamak, programı geliştirmeye yönelik öneriler ortaya koymaktır. Metfessel-Michael'in temel katkısının ölçme araçlarına yönelik açık vurgusu olduğu düşünülmektedir (Worthen ve Sanders, 1987, 65-66).

Provous Değerlendirme Modeli; Standartları esas alıp standart ve performans arasındaki farkları takip eden bir değerlendirme sistemi önerir. Program yeterliliğini Demirel'in (2006, 181-182) ifadesiyle beş temel aşamanın standartlara uygunluğunu sorgulayarak değerlendirir. a.Tasarım, b.Oluşturma, c.Süreçler, d.Ürünler, e.Maliyet-Fayda. Provus'un temel katkısı performans,standart farklılığınyönelik problemin nasıl çözüleceğikonusunda önerdiği süreçtir. Bu problem çözme aşamasının, değerlendirme uzmanı ve öğretmen arasında işbirlikçi çalışma gerektirdiğini ifade ederek, şu sorularıyanıtlarıyla sürecin yürütülmesini önerir. 1.Farklılık niçin var? 2.Muhtemel düzeltici faaliyetler nelerdir? 3.En iyi düzeltme faaliyeti nedir? (Worthen ve Sanders, 1987, 69).

Hammond'un Değerlendirme Modeli; Hammond programın hedeflere ulaşmasından ziyade başarı ve başarısızlığa yol açan faktörlere odaklanır ve bunların değerlendirilmesine yardım edecek bir sembolik bir küp geliştirir. Bu küp değerlendirmenin yapısını doksan hücreyle üç boyutta analiz etmeye imkan veririr. Bu boyutlar öğretim, kurum ve davranışa dönüşecek hedefler olup bunlar da kendi içinde alt boyutlara ayrılmaktadır. Hammond'un küpü nasıl kullanılacak? Örneğin; Öğretim boyutunda maliyet, kurum boyutunda yönetici, hedefler boyutunda psikomotor hedefler seçilsin. Değerlendirme sorgulaması bu üç eksenin etkileşimi çerçevesinde yapılandırılacaktır. Muhtemel sorular şunlar olabilir; 1. Programda hedeflenen psikomotor hedeflere ulaşılmasında yönetim gereken çabayı gösteriyor mu? 2. Mevcut fiziksel koşullar bu hedeflere ulaşmada yeterli mi? 3. İhtiyaç duyulan fiziksel donanımın yönetime maliyeti ne olacak? (Worthen ve Sanders, 1987, 66-67).

Bennet'in Değerlendirme Modeli; Bennet'in hedeflere dayalı program değerlendirme modeli yetişkin ve halk eğitiminde etkili olarak kullanılabilir bir modeldir. Modelin çıkış noktası çiftçi eğitim programlarının değerlendirilmesidir. Buna göre yedi aşamada toplanan verilerle hedefe dayalı bir model ortaya koyulmuştur. Bu aşamalar şu şekildedir (Bennett, 1979; Bennet, 1996'dan aktaran Uşun, 2012, 91): 1. Program girdileri, 2. Etkinlikler, 3. Halkın katılımı, 4. Katılımcıların tepkisi, 5. Bilgi, tutum, yetenek ve umut değişimi, 6. Uygulamada değişim, 7. Sonuçlar. Modelde herbir aşamayla ilgili sonuçlar başlangıçta tespit edilen hedeflerle karşılaştırılır.

Hedef yönelimli değerlendirmenin açık hedeflerle misyonu ve vizyonu netleştirmesi, kolay uygulanabilir olması, nesnel sonuçlar vermesi kuvvetli yanları olarak düşünülebilir. Bununla beraber, bağlamın ve beklenmeyen çıktılarının göz ardı edilmesi, lineer ve katı yaklaşımı, katılımcıyı / öğrenciyi öğrenmek için değil de test başarısı için çalışmaya teşvik etmesi, sistemin zayıf yanları olarak düşünülebilir.

1.1.2.2. Yönetim Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda program değerlendirmenin ilgisi hedeflerden yönetime kaymıştır. Değerlendirme uzmanının yönetimle yakın çalışması esastır. Farklı bir ifadeyle bu tip bir değerlendirme, yönetimin değerlendirmeye yönelik karar verme sürecini merkeze alan değerlendirmedir. Dick ve Carey Öğretimsel Tasarım Modeli, Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, Gerçekçi Değerlendirme Modeli, UCLA Değerlendirme Modeli, Saylor Alexander ve Lewis Modeli ve CIPP Değerlendirme Modeli bu yaklaşımın örnek modelleri olup takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır. CIPP modeli bu araştırma özelinde kullanılan değerlendirme modeli olduğundan kapsamı diğer

Dick ve Carey Öğretimsel Tasarım Modeli; Dick ve Carey program değerlendirmeyi sistematik bir süreç olarak ele alır. Modelin aşamaları şunlardır (Dick ve Carey, 1990'dan aktaran Uşun, 1990, 94): 1. Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, 2. Öğretim analizinin yapılması, 3. Öğrenenin ve bağlamın analizi, 4. Performans hedeflerinin netleştirilmesi, 5. Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi, 6. Öğretim stratejilerinin belirlenmesi, 7. Öğretim materyallerinin seçilmesi ve geliştirilmesi, 8. Biçimlendirici değerlendirmenin (formative) tasarlanması, 9. Öğretimin gözden geçirilmesi, 10. Düzey belirleyici değerlendirmenin (Summative) tasarlanması (Dick, Walter, Carey ve Carey, 1978, 1-12). Tek yönlü öğretimsel televizyon veya video bu modele örnektir. İletişimin başlatıcısı ve moderatörü öğretmendir. Bu değerlendirme modeli,

uygulamasında, ortam ve kullanıcı kolaylığı sağlar, bununla beraber, davranışçı yaklaşım temelli olması ve davranışsal hedefleri çok fazla vurgulaması zayıf yönleri olarak düşünülebilir.

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli;Kirkpatrick modeli yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitimde en sık kullanılan değerlendirme modelidir. Dört temel aşaması vardır ve herbir aşama diğeri üzerinde etkilidir. Bu aşamalar şu şekilde belirlenmiştir; 1.Tepki, bu aşamada katılımcının eğitime yönelik tutum ve tepkisine bakılır, 2.Öğrenme, bu aşamada eğitim neticesinde katılımcıda oluşan biliş, duyuş, davranış değişikliğine bakılır, 3.Davranış, bu aşamada bilginin pratik hayata transferine, iş sonuçlarına yansımaya bakılır, 4.Sonuçlar, bu aşamada eğitim programının parasal ve/veya performansa dayalı nihai (kâr, maliyet düşüşü, nitelik artışı, üretim artışı gibi) sonuçlarına bakılır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005, 21-27; Uşun, 2012, 96). Phillips (2002, 45), Kirkpatrick'in 4 aşamalı değerlendirme modeline (Reaction, learning, application, business impact) 5. Basamak olan ROI'yi (Return on investment) ekler. 5. Basamağın temel göstergesi kâr sonucudur. Yatırımın geri dönüş analizi temel formülü: $Fayda/Enerji+Efor+Zaman+Kaynaklar$ şeklindedir. Bu formüle göre, verimliliğin artırılması için fayda maksimum olmalı, enerji, efor, zaman ve kaynaklar toplamı ise minimum olmalıdır.

Gerçekçi Değerlendirme Modeli; Bu modelde, herhangi bir bağlamda bir girişimin etkisini değerlendirmeye yönelik olarak üç araştırma alanı belirlenmiştir, Bunlar şu şekildedir; 1.İşleyiş: 2.Bağlam: 3.Örnek Çıktılar (Tilley, 2000'den aktaran Uşun, 2012, 99). Buna göre, işleyiş, verilen bir bağlamda, ölçümü belirli bir sonuca yönlendiren nedir sorusuna; bağlam, bir ölçümün belirli çıktı örneklerini ortaya çıkaran mekanizmaları başlatması için hangi koşulların yerine getirilmesi gerekir sorusuna; örnek çıktılar ise işleyişin pratik yararı nedir sorusuna cevap arar.

UCLA Değerlendirme Modeli; Program değerlendirmeyi, nasıl karar verileceğine karar verme süreci olarak tanımlar ve buna paralel olarak beş tip değerlendirmeden söz eder. Bunlar sırasıyla;Sistem değerlendirme, program planlama, program uygulama, program geliştirme ve program onaylamadır (Worthen ve Sanders, 1987, 77-86).

Yönetim yönelimli değerlendirmenin değerlendirmeyi merkeze alması, basit ve kullanışlı olması güçlü yanları; yanlılıktan uzak, adil ve demokratik olabilmesi, eğitim

ihtiyacının doğru tespit edilebilmesi gibi konularda yöneticinin yetişmişliğiyle sınırlı olması ise zayıf yönleri olarak düşünülebilir (Worthen ve Sanders, 1987, 77-86).

Saylor Alexander ve Lewis Modeli Değerlendirme Modeli; Beş temel bileşenden oluşan sistematik bir modeldir. Bu bileşenler şu şekildedir;

1. Amaçlar ve alt amaçlar,
2. Bir bütün olarak eğitim programı,
3. Eğitim programının belirli öğeleri,
4. Öğretim,
5. Değerlendirme programı.

Model geribildirim esasına dayalı ilerler ve program değerlendirmede hedefler, süreç ve sonuçlar için kapsamlı bir bakış sunar. Modelde programın etkililiğini tespit için hem biçimlendirici (Formative) hem de düzey belirleyici (Summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Uşun, 2012, 101-102). Hem hedefleri hem süreci hem de programın tüm boyutlarını değerlendirdiği için kapsayıcı bir değerlendirmedir.

1.1.2.2.1.CIPP Model

CIPP Model, iyileştirme ve hesap verebilirlik odaklı bir eğitim değerlendirme modelidir. Bu kısımda Stufflebeam'ın (2014, 309-314) CIPP Modele ilişkin genel değerlendirmeleri şu başlıklar çerçevesinde ele alınmıştır; a. CIPP (Bağlam, girdi, süreç ve çıktı)modelinin tarihsel kökeni ve uygulamaları, b. CIPP modelin kavramsal ve işlemsel değerlendirme tanımları, c. CIPP modelin profesyonel değerlendirme standartlarındaki temeli, d. CIPP modelin kavramsal ve operasyonel bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme tanımları, e. CIPP modelin biçimlendirici ve özetleyici kullanımı, f. CIPP modelin paydaşları cezbedici ve hizmet edici yaklaşımı, g. CIPP modelin değerleri, gelişimi, nesnelciliği ve sistem uyumluluğu, h. CIPP modelin meta-değerlendirme sağlama gerekliliği ve yaklaşımı.

CIPP değerlendirme modeli, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kuruluşların, prensiplerin ve değerlendirme sistemlerinin biçimlendirici ve özetleyici şekilde değerlendirilmelerini sağlayan kapsamlı bir yapıdır. Temelde bu model bağlamın incelenmesi (bir girişimcinin düzeltme veya ilerleme ihtiyacı bakımından), girdiler (ihtiyaç duyulan girişime devam etmek için stratejiler, faaliyet planı, kaynaklar ve anlaşmalar), süreç (girişimin uygulaması ve maliyeti) ve çıktılar (bu çabanın pozitif ve negatif sonuçları) için yönlendirmelerde bulunmaktadır (Stufflebeam, Coryn, 2014, 3099).

Bu kısımda, CIPP modelini daha net resmedebilmek için Stufflebeam'ın (2014, 309-314) ifadeleriyle CIPP modelin kökenini, modelin sektördeki çeşitli uygulama şekilleri, bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmeleri, değerlendirme işlemi ve model ile ilişkili diğer anahtar konseptler tanımlanacak, modelin biçimlendirici ve özetleyici kullanımı analiz edilecek, modelin felsefi duruşunu ve değerleri açıklamadaki, modelin gelişim odaklılığına değinilecek, modelin değer unsurları tartışılacak, ilgili prosedürlerin taslağını çizilerek modelin sistem uyumluluğu açıklanıp örneklenecektir.

1.1.2.2.2.CIPP Modelin Kökeni

Stufflebeam (2014, 310) CIPP modeli'nin kökenini şöyle açıklamaktadır; Model, özellikle şehir içi okul bölgelerinde öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanmış federal olarak finanse edilen Amerikan devlet okulu projeleri için gelişime yardımcı olmak ve sorumluluğu sağlamak üzere 1960'ların sonunda oluşturulmuştur. Yıllar içinde model daha da geliştirilmiş ve Amerika Birleşik Devletleri yanında başka birçok ülkede, çeşitli disiplin ve servis bölgelerinde uyumlu hale getirilip uygulanmıştır.

CIPP modeli uygulayarak öğrenmeye dayalıdır. Bu süreç, gerekli yeni prosedürlerin oluşturulması ve test edilmesi ile özellikle etkili olacak uygulamaların yürütülüp kapsam dahiline alınması için değerlendirme işlemlerinde yapılan hataları bulup düzeltmeyi amaçlayan devamlı bir çalışmadır. Bu modelin gelişim geçmişi, 1960'ların ortalarından beri süregelen değerlendirme metot ve prosedürlerinin gelişim geçmişiyle paralellik göstermiş, bu geçmişin ana parçası olmuştur. Değerlendirmeye karşı yapılan diğer yeni yaklaşımlar gibi bu model de deneysel tasarım, amaç odaklı değerlendirme, bilirkişi veya uzman tesis ziyaretleri ile yeni federal programların dinamik sosyal kapsamda ve özellikle devlet okulu bölgelerinde değerlendirilmesinin sınırlı kullanıma sahip olduğu, bazen kullanışsız ve hatta zarar verici olduğu kanıtlandığı için oluşturulmuştur (Model gelişimi, Alkin'in Evaluation Roots [2013] kitabının ikinci baskısında detaylı bir şekilde ele alınmaktadır).

Model gelişiminin ilk aşamaları, Phi Delta Kappa International (PDK)'ın 1969'da değerlendirme alanında oluşturduğu ulusal inceleme komitesi tarafından hazırlanan bir kitap olan Educational Evaluation and Decision Making (Stufflebeam ve ark.,1971'den aktaran Stufflebeam, Coryn, 2014, 310)'de belgelenmektedir. Kitabın yazarı geleneksel değerlendirme anlayışını ağır bir şekilde eleştirmekte, karar verme aşamasındaki değerlendirmeci bilgi ihtiyaçlarını analiz etmekte, CIPP modelini

detaylandırmakta, çok seviyeli değerlendirme problemlerini yakından incelemekte, sistematik değerlendirmenin kurumsallaşma sorununa değinmekte, değerlendirme eğitiminin gerekliliğini tartışmakta ve değerlendirme kriterlerine teknik yeterliliğin yanında yararlılık ve uygulanabilirliğin de eklenmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Değerlendirmelerin inceleme kriterlerine ilişkin alınan önemli bir ders ise 1960'larda deneylerin karara bağlanmasında dahili ve harici onayın duyurulması gerekliliği gibi teknik yeterlilik kriterlerine tamamen odaklanılması durumunda değerlendirmelerin yanlış sonuçlar verebileceğiydi (Campbell, Stanley, 1963; Shadish, Cook, Campbell, 2002'den aktaran Stufflebeam, Coryn, 2014, 310). PDK kitabının ilgililik, önem, zamanlılık, açıklık ve güvenilirlik üzerine yarar kriterlerine olan karşıtlığı yanında koruyucu kaynaklarla ilgili ihtiyatlı kıstasların bulunması gerektiğini bildiren teklifi, Eğitsel Değerlendirme Ortak Komitesi'nin (1981, 1988, 1994, 2003, 2009, 2011) yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk, kesinlik ve değerlendirme sorumluluğu standartlarını belirlemede yapacağı çalışmanın habercisidir.

1.1.2.2.3.CIPP Modelin Uygulama Kapsamı

Stufflebeam (2014, 310-311) modelin, değerlendiriciler, program uzmanları, araştırmacılar, geliştiriciler, politika grupları, liderler, yöneticiler, komiteler veya görev grupları ile meslek dışından kişiler de dahil geniş bir kullanıcı kitlesi tarafından uygulanmaya elverişli olduğunu ifade eder ve şöyle devam eder; Bu sebeple, bir kişi ev düzenleme projesine kılavuz olması ve bu projeyi incelemesi için bile CIPP modelini kullanabilir. Bağlam değerlendirme, evin sahibinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeterliliğinin incelenmesi ve dikkat gerektiren problemlerin tanımlanması (peyzaj, boyama, yenileme, yeni çatı oluşu, yeni döşeme, yalıtım, yeni pencereler, yeniden kablolama, yeni tesisat hatları, yeni teçhizat, genişletilmiş mutfak, harici kat, karınca önleyici gibi) ve daha sonra hangi geliştirmelerin yapılacağına karar verilmesi için kullanılabilir. Girdi değerlendirmesi alternatif mimari ve müteahhit üretimi planların toplanıp incelenmesi, ev onarım ürün ve servislerinin kalite ve maliyetlerinin belirlenmesi, buna ek olarak da seçilen ürün ve servislerin bütçelendirilmesi için kullanılabilir. Süreç değerlendirmesi boyunca ev sahibi (genellikle sertifikalı denetimci desteğiyle) kalite, güvenlik, masrafların kısılması, zamanında performans, yeterli temizleme ve takibi sağlamak için süreci izleyebilir ve gerekli adımları atabilir. En sonunda da ev sahibi yeniden düzenleme projesinin sonuçlarını incelemek, ilgili kanunla ve sözleşmeye dayalı anlaşmayla uyumu sağlamak ve daha sonra da faturaları

ödemek için ürün değerlendirme işlemini kullanabilir. Bu örnekten de anlaşılacağı gibi CIPP model, ihtiyaç duyulan geliştirme çalışmalarının başlama, planlama, sürdürme ve tamamlama aşamalarında maliyet verimliliğini sağlayan akılcı bir yaklaşımdır. Bu model, bir kişinin günlük kararlarına ve eylemlerine uygulanabilmesinin yanında özel ve devlet kurumlarının yönettiği kompleks girişimlere de uygulanabilir. İyileştirme ve geliştirme çalışmalarının hayata geçirilmesine kılavuzluk etmesinin yanında, bu model ayrıca girişimcinin post hoc hesap verebilirlik gerekliliklerini karşılamak için de yapılandırılmıştır.

Doğu Karolina Üniversitesi'nden Guili Zhang kişisel mektuplarında belirttiği üzere, CIPP model üzerine yaptığı ilgili literatür araştırmasında birçok ulusa ve alana yayılmış 200 değerlendirme çalışması, dergi makalesi ve doktora tezi tespit etmiştir. Guili Zhang bu modelin 39 disiplin dahil 81 üniversitede 134 doktora tezinde uygulandığını görmüştür. Ayrıca tarım, işletme, iletişim, uzaktan eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim, devlet yönetimi, sağlık hizmetleri, uluslararası gelişim, hukuk, filantropi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerde bu modeli kullanan yayınlanmış 55 çalışma örneğinden alıntı yapmıştır. Bu modeli kullananlar veya kullanılması için sözleşme yapanlar arasında devlet görevlileri, kuruluş görevlileri, program ve proje personeli, uluslararası yayım personeli, zirai yayım temsilcileri, okul yöneticileri, kilise görevlileri, doktorlar, hemşireler, askeri liderler ve değerlendiriciler yer almaktadır. Bununla birlikte Stufflebeam'ın kitabının ilk baskısında, ilk baskısında (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007'den aktaran Stufflebeam, 2014, 311), CIPP model bölümü Zhang'ın belirttiğinin ötesinde kullanım alanlarını alıntılanmıştır: özel üniversitelerin ve döneme göre siyahi üniversitelerin verimlilik, gençler için topluluk programlama, toplumsal ve ekonomik gelişim, konut yapımı ve onarımı ile öğretmenleri, yöneticileri ve askeri personeli değerlendirme sistemleri bunlar arasındadır. Açıkça görülüyor ki CIPP modelinin kullanım alanı çok geniştir.

Stufflebeam ve Coryn (2014, 311), modelin gelişimine ve uygulanmasına dair çalışmalar için ayrıca Stufflebeam'ın 1966-2003 yılları arasında yapmış olduğu yayımlara ek olarak; Adams (1971); Candoli, Cullen ve Stufflebeam (1997); Gally (1984); Guba ve Stufflebeam (1968); Nevo (1974); Stufflebeam ve ark. (1971); Stufflebeam ve Webster (1988); Webster (1975); ve Zhang ve ark. (2010)'ı da adreslemektedir.

1.1.2.2.4.CIPP Modelin Kavramsal ve Operasyonel Değerlendirme Tanımları

CIPP modeli, genel ve operasyonel değerlendirme tanımları, değerlendirmenin ana kullanım amacı ile değerlendirmelere kılavuzluk etmek ve karar vermek için oluşturulan profesyonel standartlara dayanmaktadır. Genel itibariyle değerlendirme, bir obje değerinin sistematik olarak incelenmesidir. Operasyon bazında ise değerlendirme; kalite, değer, doğruluk, tarafsızlık, uygulanabilirlik, maliyet, verimlilik, güvenlik ve önem gibi kriterlerle tanımlanan obje değeri hakkında betimleme, temin, raporlama ile tanımlayıcı ve yargılayıcı bilgilerin uygulanma sürecidir. Profesyonel değerlendirme standartları, bir değerlendirmenin yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk, kesinlik ve değerlendirme hesap verebilirliğini belirlemek için yürütme ve kullanımı konusunda uzmanların ortak kararlaştırdığı prensiplerdir. Temelde CIPP modeli, Ortak Komite (1981, 1988, 1994, 2003, 2009, 2011) tarafından belirlenen değerlendirme çalışma standartlarını karşılayan organize bir yaklaşımdır (Stufflebeam, 2014, 312).

1.1.2.2.5.CIPP Kategorilerine Genel Bakış

Stufflebeam (2014, 312-313), CIPP modelin ana konseptinin, akronim harflerle ifade edilen bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmelerinden oluştuğunu ifade eder ve bu kategorilerin temel işlevlerini aşağıdaki gibi özetler:

Bağlam değerlendirmelerinde değerlendirici; ihtiyaçları, problemleri, kazanç ve fırsatları, bunlara ek olarak ilgili bağlamsal koşulları ve dinamikleri inceler. Karar mercileri bağlam değerlendirmelerini, hedefler ile öncelikleri belirlemek ve program hedeflerinin, belirlenen ihtiyaç ve problemlere değinmesini sağlamak için kullanırlar. Denetim kuruluşları ve program paydaşları ise bağlam değerlendirme bulgularını, programın geçerli hedeflerle yönlendirilip yönlendirilmediğini görmek ve programın belirlenen ihtiyaç, problem ve hedeflere cevap verebilirliği bakımından sonuçların değerlendirilmesi için kullanırlar.

Girdi değerlendirmelerinde değerlendiriciler, hedeflenen ihtiyaçların karşılanması ve amaçlara ulaşılmasına istinaden alternatif yaklaşımların incelenmesi ve bunun akabinde yöntemsel planların, kadrolama şartları ile bütçenin uygulanabilirliğini ve potansiyel maliyet verimliliğini tanımlayıp inceleyerek program planlamasına yardımcı olurlar. Karar mercileri girdi değerlendirmesini rekabet içinde bulunan planların tanımlanıp aralarından bir tercih yapılması, fonlama tekliflerinin yazılması,

kaynakların ayrılması, personelin atanması, iş takviminin oluşturulması ve son olarak bu çalışmanın plan ve bütçesinin diğerleri tarafından muhakeme edilmesine yardımcı olmak için kullanırlar.

Süreç değerlendirmelerinde değerlendiriciler, program planlarının uygulanmasını izler, belgeler, inceler ve raporlar. Bu değerlendiriciler programın uygulanması sürecinde geri bildirim sağlarlar ve sonrasında programın amaçladığı ve gerektirdiği şekilde devam etmesi üzerine raporlama yaparlar. Program personeli ilerlemelerinin değerlendirmesini yapmak, uygulama sorunlarını belirlemek, plan ve performanslarını program kalitesi ve zamanında servis teslimi sağlayacak şekilde ayarlamak için periyodik süreç değerlendirme raporlarını kullanırlar. Programın sonunda ya da program döngüsünden sonra personel, müfettişler ve kurucular, programın nasıl yürütüldüğünü incelemek için süreç değerlendirme dokümanlarını kullanabilirler. Bu kişiler ayrıca dokümanları programın olası olumsuz sonuçlarının zayıf girişim stratejisi sonucunda mı yoksa bu stratejinin eksik yürütülmesi sonucunda mı ortaya çıktığına karar vermek için kullanabilirler. Buna ek olarak program yaklaşımının potansiyel uyarlayıcıları, süreç değerlendirme işleminin bulgularını, yaklaşım uyarlamalarına ve uygulamalarına kılavuzluk etmesi için kullanabilirler.

Program değerlendirmelerinde değerlendiriciler, hedeflenen ve hedeflenmeyen, kısa vadeli ve uzun vadeli maliyet ve sonuçları belirleyip incelerler. Ayrıca programın uygulaması sırasında, hangi program hedeflerinin ele alınıp başarıldığı konusunda geri bildirim sağlarlar. Program sonunda çıktı değerlendirmesi, programın tüm başarımlarını belirlemeye ve incelemeye yardım eder. Program personeli geçici çıktı değerlendirme geri bildirimini, önemli sonuçların alınmasına odaklanmayı sağlamak ve bu sonuçların alınması doğrultusunda program ilerlemesindeki yetersizlikleri tanımlayıp ele almak için kullanırlar. Sonuç olarak çıktı değerlendirmeleri programın istenmeyen sonuçları yanında hedeflenen sonuçları üzerine de inceleme ve raporlamayı içerir. Program müfettişleri, fon sağlayıcıları ve kurucuları, program başarımlarının önemli ve masrafa değer olup olmadığına karar vermek için nihai çıktı değerlendirme sonuçlarını kullanırlar. Programın potansiyel uyarlamacıları çıktı değerlendirme bulgularını, programı uyarlayıp uyarlamayacaklarına karar verme yolunda en önemli bilgi olarak alırlar. Çıktı değerlendirmesinin anahtar soruları şunlardır: Program hedeflerine ulaştı mı? Hedeflenen ihtiyaç ve problemlerini başarılı

bir şekilde ele aldı mı? Programın yan etkileri nelerdi? Negatif sonuçlar yanında pozitif sonuçları da var mıydı? Programın başarımları masrafa değer mi?

Uzun vadeli değerlendirmeleri özetlemek gerekirse, ürün değerlendirme unsurları dört alt bölüme ayrılabilir: Hedeflenen yararlılığa, etkililiğe, sürekliliğe ve taşınabilirliğe ulaşmak. Bu ürün değerlendirme alt bölümleri şu soruları sormayı gerekli kılmaktadır: Doğru yararlılığa ulaşıldı mı? Hedeflenen ihtiyaç ve problemler etkili bir şekilde ele alındı mı? Program başarımları ve mekanizmaları programı uzun vadede sürdürülebilir ve satın alınabilir olarak üretti mi? Başarımları ortaya çıkaran strateji ve prosedürlerin başka bir yerde etkili kullanım için taşınabilir, uyarlanabilir ve satın alınabilir olduğu sonucuna ulaşıldı mı?

1.1.2.2.6.CIPP Değerlendirmelerinin Biçimlendirici ve Özetleyici Kullanımı

Stufflebeam (2014, 313-3124); CIPP modelinin kullanımını şu şekilde açıklar; Değerlendirmelerin CIPP modeli temelinde ana kullanım amacı, girişimcilere kılavuzluk etmek ve güçlendirmek, hesap verebilirlik raporlarını hazırlamak, etkili uygulamaların yayılmasına yardımcı olmak, ilgili fenomenlerin anlaşılma oranını artırmak ve uygun durumlarda karar mercilerini, paydaşları ve tüketicileri kullanımı gereksiz değerlendirme konuları hakkında bilgi sahibi yapmaktır.

Gelişim odağıyla uyumlu bir şekilde, CIPP modeli önceliğini gelişim çalışmalarının planlanması ve uygulanmasına kılavuzluk etmek olarak belirlemiştir. Modelin biçimlendirici rolünde, bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirme işlemleri sırasıyla şunları sormaktadır: Ne yapılması gerekiyor? Nasıl yapılması gerekiyor? Yapılıyor mu? İlerleme başarılı mı? Karar alma ve gelişim süreçleri öncesinde ve sırasında değerlendirici, karar alma işlemine kılavuzluk etmesi ve bu işlemi güçlendirmesi, bulgular hakkında paydaşları bilgilendirmesi, başarılı sonuçlar almak için personel çalışmasına ve personelin hesap verilebilir bir kayıt oluşturmalarına yardımcı olmak için bu soruları ele alan raporlar oluşturur. Aynı şekilde modelin amacı politika kurulları, yöneticiler ve program personeli gibi değerlendirme kullanıcılarına geliştirme için uygun bölgelerin belirlenmesi, hedeflerin, faaliyet planlarının ve bütçenin formüle edilmesi (sıklıkla geliştirme veya iyileştirme çabalarıyla ilişkili) çalışma planlarının başarılı bir şekilde yürütülmesi, var olan program veya servislerin güçlendirilmesi, bir çalışmanın tekrar edileceğine veya genişletilip genişletilmeyeceğine periyodik olarak karar verilmesi, etkili uygulamaların yayılması, servis alanındaki bilgiye katkıda bulunulması ve finansal sponsorun hesap

verilebilirlik gerekliliklerinin karşılanması bakımından güncel, geçerli kullanım bilgileri sunmaktır.

Model ayrıca geniş bir paydaş grubuna hizmet etme amacıyla geriye dönük ve özetleyici değerlendirmeler için yönlendirme yapmayı ve gerekliliğini içerir. Olası paydaşlar fonlama yapan kuruluşları, sponsorlu servisleri kullanan veya kullanmayı düşünen kişileri, politika gruplarını, değerlendirmeye tabi tutulan program dışındaki program uzmanlarını ve araştırmacıları içerir. Özetleyici raporun hazırlanmasında değerlendirici; biçimlendirici bağlam, girdi, süreç ve çıktı bilgi deposuna başvurur ve ihtiyaç duyulan diğer bilgileri toplar. Bu bilgileri geçmişe dönük şu soruları ele alarak kullanır: Program (veya diğer değerlendirme konusu), değerlendirilen yararlılık ihtiyaçları baz alınarak hedeflere ulaşmaya mı odaklanmıştı? Bu çaba savunulabilir yöntemsel tasarım, fonksiyonel bir kadrolama planı, etkili ve uygun bir paydaş dahilîyet süreci ve etkili, uygun bir bütçe ile mi yönlendirildi? Planlar yetenekli ve etkili bir şekilde yürütülüp ihtiyaç oldukça değiştirildi mi? Çaba başarıya ulaştı mı? Hangi yollarla ve hangi kapsamda? Neden başarıya ulaşıldı, neden ulaşılamadı? Potansiyel tüketicilerin uyarlayacakları, edinecekleri veya kullanacakları programların, ürünlerin ve servislerin kalite, maliyet, yararlılık ve rekabet edebilirlik durumunu incelemelerine yardımcı olması için bu tarz özetleyici soruları cevaplamaları gerekmektedir. Diğer paydaşlar, vergilerinin veya sorumlu faaliyet ve faydalı sonuçlara verdikleri diğer türde desteğin kapsamına ilişkin kanıt isteyebilirler. Eğer değerlendirici, biçimlendirici değerlendirmeler üzerine etkili bir yürütme, belgeleme ve raporlama gerçekleştirdiyse, savunulabilir bir özetleyici değerlendirme raporu için gerekli olan bilginin çoğuna sahip olmuş olacaktır. Bu türden bir bilgi; proje, program, servis veya başka bir birimi özetleyici değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen harici ve dahili değerlendirmeciler için paha biçilemez olacaktır.

Tablo 5, CIPP modelin biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmelerinin kullanımını özetlemektedir. Matrisin sekiz birimi (bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmesinin biçimlendirici ve özetleyici rolü) girişimcilere kılavuzluk etmek ve güvenirlilik sağlaması sebebiyle savunulabilir, özetleyici değerlendirme raporları sağlamak için gerekli olan değerlendirici bilgisinin çoğunu kapsamaktadır.

Tablo 5 : Dört Değerlendirme Türünün Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme Rollerine Uyumu

Değerlendirme Türleri				
Değerlendirme Rolü	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Çıktı Değerlendirme
Biçimlendirici değerlendirme: CIPP bilgisi ve yargısının, karar verme aşamasına, program uygulamasına, kalite güvencesine ve hesap verebilirliğe yardımcı olmak için olası kullanımı.	İhtiyaç duyulan girişimlerin tanımlanması, hedeflerin belirlenmesi, ihtiyaçlar, problemler, kazanç ve fırsatlar üzerine inceleme ve raporlama yapılarak önceliklerin belirlenmesine kılavuzluk etmek.	Alternatif strateji ve kaynak ayırma planları hakkında inceleme ve raporlama yaparak, sonrasında da ilgili operasyonel planı yakından inceleyip muhakeme ederek program stratejisi belirlemeye, sağlam bir genel uygulama planı ve bütçe ayarlamaya kılavuzluk etmek.	İzleme, belgeleme, muhakeme etme ve program faaliyetleri ile giderleri üzerine tekrar tekrar raporlama yapılarak operasyonel planın uygulanmasına kılavuzluk etmek.	Yan etkiler de dahil orta seviye ve daha uzun vadeli sonuçlar hakkında tanımlama, inceleme ve raporlama yaparak programın devam etmesine, değiştirilmesine, uyarlanmasına veya sonlandırılmasına kılavuzluk etmek.
Özetleyici değerlendirme: CIPP bilgisinin program değerini (örneğin; kalitesi, ederi, doğruluğu, tarafsızlığı, uygulanabilirliği, maliyeti, etkililiği, güvenilirliği ve/veya önemi) özetleyen retrospektif kullanımı.	Hedeflerin ve önceliklerin belirlenen ihtiyaçlar, problemler, kazançlar ve fırsatlarla karşılaştırılarak muhakeme edilmesi.	Uygulama planı ve bütçenin, amaçlanan yararlarının hedef ihtiyaçlarıyla kıyaslayarak, kritik rakiplerle karşılaştırarak ve uygulama ortamıyla uyumluluğunu inceleyerek muhakeme edilmesi.	Program uygulamasının, gerçek süreç ve maliyeti tanımlayıp incelemeye ek olarak planlanan ve gerçek süreç ile maliyeti kıyaslayarak muhakeme edilmesi.	Program başarısının, hedeflenen ihtiyaçların sonuç ve yan etkileriyle kıyaslayarak, maliyet verimliliğini inceleyerek, (uygulanabilir olduğu durumlarda) maliyet ve sonuçlarını rakip programlarla karşılaştırarak, ayrıca çalışmanın kaynak gideri ve operasyonel planın sağlam ve etkili bir şekilde yürütülmesi sonuçlarını yorumlayarak muhakeme edilmesi.

Stufflebam, D. L., Chirs, L. S. C. (2014, 311). **Evaluation, Theory, Models & Applications**. Jossey-BASS:USA'den uyarlandı.

1.1.2.2.7.CIPP Modelin Felsefe ve Etik Anlayışı

CIPP model özgür bir toplumun hizmet ve prensipleriyle güçlü bir uyuma sahiptir. Değerlendirici ve müşterilerin doğru yararlılığı tanımlaması ve buna dahil olması, ne tür bir yardıma ihtiyaç duyduklarını netleştirmeleri, girişimin etkili bir şekilde yürütülmesinin rehberliğini incelemeleri ve yardımcı olmaları, sonuç olarak da girişim değerini (örneğin kalitesini, değerini, doğruluğunu, tarafsızlığını, uygulanabilirliğini, maliyetini, etkililiğini, güvenilirliğini ve/veya önemini) belirlemesini amaçlamaktadır. CIPP değerlendirmelerinin uğraşı, servis sağlayıcıların servislerini düzenli olarak incelemelerine ve geliştirmelerine, kendi yararlarına ve hedeflenen doğru yararlılık ihtiyaçlarına uygun ve adil bir şekilde hizmet edecek kaynak, zaman ve teknolojinin etkili ve verimli kullanılmasına yardımcı olacak sağlam bilgi ve kararın sağlanmasıdır (Stufflebeam, Coryn, 2014, 314).

1.1.2.2.8.CIPP Modelinde Paydaşların Fonksiyonu

CIPP Modelde paydaşları dahil edilmesi ve onlara hizmet edilmesi esastır. Stufflebeam, (2014, 315-319), CIPP değerlendirmelerinin, tarafsızlık ve adillik gibi demokratik prensiplere dayandığını ifade eder. Buna göre modelde kullanılan anahtar konsept, bulguları kullanma amacıyla olan, aksi durumda değerlendirmelerden etkilenecek olan ve değerlendirmeye katkıda bulunması beklenen paydaşlardır. Değerlendiriciler, ilgili tüm paydaş gruplarını arayıp bulmalı, yorumlama ve konsensüs oluşturma sürecinde en azından temsilcileri ile irtibata geçmelidirler. Değerlendiriciler, kurucu nitelikteki değerlerin doğrulanması ve netleştirilmesi, değerlendirme sorularının tanımlanması, değerlendirici kriterlerin belirlenmesi, ihtiyaç duyulan bilginin toplanması, bulguların yorumlanması, değerlendirme raporlarının incelenmesi ve bulguların yayılıp kullanılması aşamasında irtibat halinde kalmalıdır. Stufflebeam, (2014, 315-319) ayrıca, bilginin önemli bir güç olması sebebiyle, CIPP modeli program paydaşlarının tümünün dahil edilmesi ve bilgilendirilmesi sırasında tarafsız olmanın önemini üzerinde durmaktadır. Buna ek olarak değerlendiriciler en çok ihtiyaçta olan ve servislere en az erişimi ve etkisi olan paydaşlara ulaşmak için çaba harcamalıdır. Değerlendiricilerin değerlendirme sürecini, değerlendirmenin doğruluğunu koruyarak kontrol etmesi gerekliliğine rağmen, CIPP değerlendirmeleri hak sahipleri ve diğer paydaşlarla, pasif bir alıcı rolünden daha fazla uzlaşma içinde bulunmaktadır. Değerlendiricilerin paydaşları bilgilendirmeleri ve katkıda bulunacakları uygun fırsatlar sağlamaları beklenmektedir.

Uygun değerlendirme soruları ve kriterlerin belirlenmesi, değerlendirici girdilerin sağlanması, taslak raporunun kritiğinin yapılması ve değerlendirme bulgularının incelenip kullanılmasına yardımcı olmak dezavantajlı kadar avantajlıyı da güçlendirdiği için, her seviyeden paydaşın dahil edilmesi, etik açıdan bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir. Sürdürülebilir, izleyen dahiliyetler, paydaşları bilgi ve değerli görüşlere katkı yapacak bir şekilde konumlandırması; değerlendirme raporlarını çalışma, anlama, kabul etme, değer verme ve onlara göre hareket etmeye yönlendirmesi sebebiyle paydaş gruplarının dahililiyeti aynı zamanda akıllıcadır.

1.1.2.2.9.CIPP Modelinde Gelişim Yönelimi

Stufflebeam'e (2014, 316) göre, CIPP modelin temel ilkesi şudur: Değerlendirmenin amacı yalnızca kanıtlamak değil, bunun yanında ve daha önemlisi de gelişmektir. Dolayısıyla değerlendirme, ilk ve en önemlisi uzun vadede aydınlatıcı, yardım edici ve girişimleri güçlendirip geliştirmek için çalışmaya teşvik edici işlevsel bir faaliyet olarak düşünülmüştür. Bu model ayrıca bazı program veya servisleri geliştirme çabalarının gereksiz veya fazla masraflı olacağını kanıtlamakta, bu programın geçersiz kılınması veya durdurulması gerektiğini belirlemektedir. Gerek duyulmayan, devam ettirilemeyen, hatalı veya kusurlu çalışmaları durdurmaya yardımcı olarak, kuruluşların kaynaklarını ve zamanını daha değerli çalışmalara ayırmasında bir gelişim işlevi görevi yapabilecektir. Bu bağlamda değerlendirme, incelenen programlarda yalnızca hileyi, israfı ve suistimali ortaya çıkarmak açısından değil, yetkili makamlar tarafından düzeltici faaliyetlerin desteklenmesi açısından da önemli bir role sahiptir.

1.1.2.2.10.CIPP Modelinde Nesnelci Yönelim

Stufflebeam (2014, 316-317) CIPP modelin epistemolojik bakışının, göreceli değil nesnelci olduğunu ifade eder. Nesnelci değerlendirmeler, ahlâki iyiliğin nesnel, kişiden veya insan duygularından bağımsız olduğu teorisine dayanmaktadır. Bu tür değerlendirmeleri yürüten değerlendiriciler, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Bildirgesi ve ABD İnsan Hakları Beyannamesi'ndeki prensipler gibi etik prensiplere dayanan bir çalışma yapmakta, incelemelerin yürütülmesi ve sonuca ulaşılmasında yanlılığın, önyargının ve çıkar çatışmasının kontrol edilmesinde çaba göstermekte, geçerli ve (var olan durumlarda) yayınlanmış teknik kalite standartlarına başvurmak ve gerekçelendirmekte, bulguları farklı kaynaklardan toplayıp doğrulamakta, zor olsa da en doğru cevabı aramakta, değerlendirme konusu hakkında elde edilebilen en iyi

sonucu ortaya koyup gerekçelendirmekte, bulguları dürüst, adil ve gerektiği ölçüde dikkatli bir şekilde bilmeyi hak eden kitleye raporlamakta, değerlendirme süreci ve bulgularını ilgili standartlara göre bağımsız incelemeye tabi tutmakta ve ileri araştırma ihtiyaçlarını belirlemektedirler. Nesnelci değerlendirmeler temelde zamanla değerlendiricinin veya diğer partinin tercihi, konumu veya bakış açısıyla ilgili doğru-doğru olmayan veya yanlış sonuçlara yönlendirmeyi hedeflemektedir. Model, belirli ayarlarda farklı nesnelci değerlendirmeler aynı nesneye odaklandığında, özgür toplumun ve kabul görmüş erdem kriterlerinin temel prensiplerini baz aldığına, tüm paydaş gruplarıyla cevap arayışında anlamlı ilişkiler içerisinde yer aldığına, değerlendirme alanının standartlarına uyduğunda, farklı ve yetenekli değerlendiricilerin temelde tarafsız ve savunulabilir sonuçlara ulaşacağını savunmaktadır.

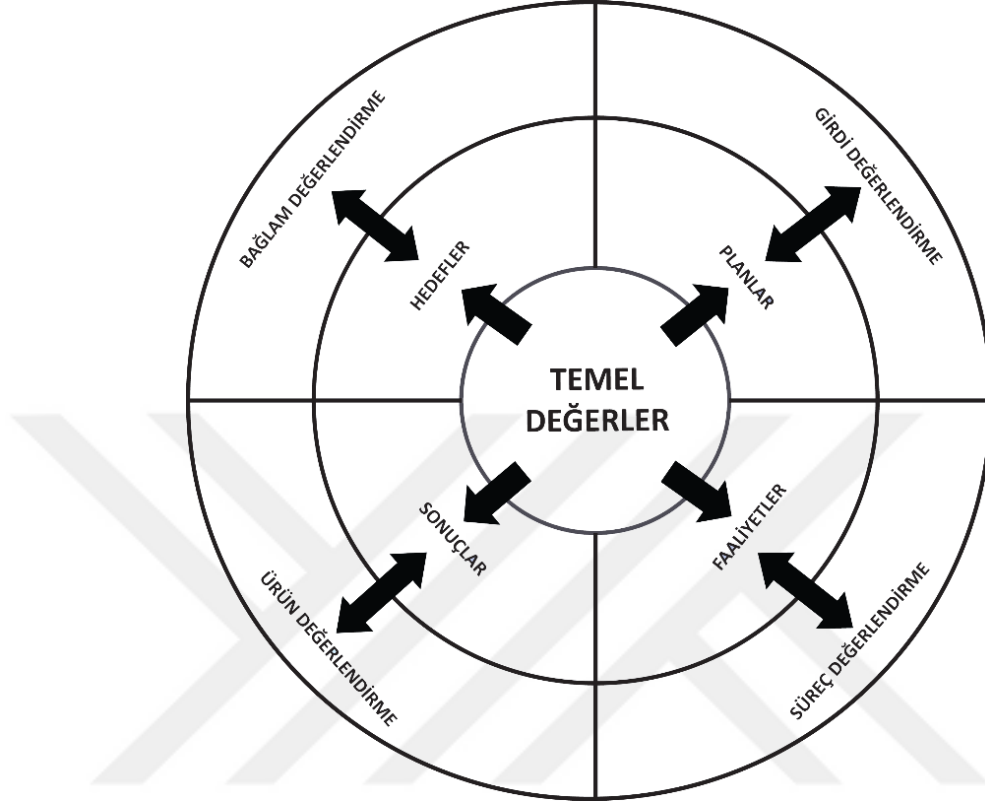
1.1.2.2.11.CIPP Modelinde Standartlar ve Meta Değerlendirme

Stufflebeam (2014, 317) CIPP modelin, değerlendiricilerin profesyonel değerlendirme standartlarını karşılamasını ve değerlendirmelerini biçimlendirici ve özetleyici meta-değerlendirmelere tabi tutmasını beklemekte olduğunu belirtir. Buna göre; modelde yürürlükte olan ana standartlar, değerlendirmelerin yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk, kesinlik ve değerlendirme hesap verebilirliği gibi profesyonel bir şekilde belirlenmiş gereklilikleri karşılamasını gerektirmektedir. Değerlendiriciler en azından kendi biçimlendirici ve özetleyici meta-değerlendirmelerini yürütmelidirler. Bir değerlendirici, biçimlendirici meta-değerlendirmeyi, süreç boyunca değerlendirme çalışmasına ve eksiklerin tamamlanmasına kılavuzluk etmesi için kullanılmalıdır. Nihai değerlendirme raporunda değerlendirici, değerlendirmesinin hangi standardı karşıladığı kapsamında yargısını belirtmeli ve açıklamalıdır. Uygulanabilir olduğu durumlarda değerlendirme, harici ve bağımsız bir meta-değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Tercihen müşteri veya özel bir kuruluş gibi değerlendiriciden farklı bir parti, harici meta-değerlendiriciyi seçmeli ve finanse etmelidir. Bu durum, harici meta-değerlendirme raporu içeriğindeki, değerlendiricinin olası çıkar ilişkisi görüntüsünü engellemeye yardımcı olacaktır. Harici meta-değerlendiricinin raporu, bilme hakkı bulunan kitlenin tüm üyeleri tarafından ulaşılabilir hale getirilmelidir.

1.1.2.2.12.CIPP Modelin Değer Bileşenleri

Stufflebeam (2014, 318-319), CIPP modelin temel elemanlarını üç eş merkezli çember ile özetlemekte ve tanımlı değerlerin merkezi önemini betimlemektedir. İç çember,

belirlenmesi gereken ve ilgili değerlendirmeyi desteklemek için kullanılan temel değerleri göstermektedir (Bkz. Şekil 3.1).



Şekil 3 : CIPP Değerlendirme Modelinin Anahtar Bileşenleri ve Programlarla İlişkileri

Değerleri çevreleyen çember, program veya diğer girişimlerle ilişkili değerlendirici dört odak noktasına ayrılmıştır: Hedefler, planlar, faaliyetler, sonuçlar. Dış çember, bu dört değerlendirme odak noktasını yerine getiren değerlendirme türünü göstermektedir: Bağlam, girdi, süreç veya çıktı değerlendirmesi. Tüm iki yönlü oklar, belli değerlendirici odak noktası ve değerlendirme türü arasındaki karşılıklı ilişkiyi sembolize etmektedir. Stufflebeam (2014, 318-319) bu modelin detaylarını şu şekilde izah etmektedir:

Hedef belirleme görevi, bağlam değerlendirme işlemi için soruları ortaya çıkarmaktadır. İçerik değerlendirme işlemi ise bunun karşılığında hedefi doğrulamak veya geliştirmek için bilgi sağlamaktadır. Gelişim çalışmalarını planlamak, girdi değerlendirmesi için soruları gündeme getirmektedir. Girdi değerlendirmesi de buna

bağlı olarak planların hükmünü ve planları geliştirmek için yönlendirmeleri yapmaktadır. Program faaliyetleri; faaliyet gerekçeleri ve personel performansını artırmak üzere geri bildirimleri sağlayan süreç değerlendirme işlemi için soruları yaratmaktadır. Başarımlar, başarımların eksikliği ve yan etkiler, sonuç gerekçelerini ortaya koyan ve daha iyi sonuçlar elde etmek için gerekli olanları belirlemeye yardımcı olan ürün değerlendirmesinin dikkat kapsamına girmektedir. Bu ilişkiler, şemanın iç çemberinde belirtilen değerlendirmenin temel değerlerine dayanarak işlevsel hale getirilmiştir. Değerlendirmenin kök terimi değerdir. Bu terim, bir toplum, grup veya bireyin sahip olduğu ideallerin kapsamına işaret etmektedir. CIPP modeli, değerlendirici ve müşterinin ilgili değerlendirmeyi destekleyecek değerleri tanımlamasını ve netleştirmesini beklemektedir. ABD'deki devlet okulu değerlendirme programlarında uygulanan eğitici değer örnekleri, devletin himayesinde bulunan akademik standartları karşılamada tüm öğrencilere yardımcı olmayı, tüm çocukların temel akademik becerilerini geliştirmeyi, her bir çocuğun eğitici gelişim için kendi potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmayı, öğrencilerin özel yetenek ve kabiliyetlerini geliştirmelerine yardımcı olup bunları artırmayı, insan haklarını muhafaza etmeyi, engelli veya temel sosyal haklardan mahrum kalan çocukların ihtiyaçlarını karşılamayı, öğrencileri iyi birer vatandaş haline getirmeyi, fırsat eşitliğini teminat altına almayı, ebeveynlerin çocuklarının sağlıklı gelişiminde etkili bir şekilde yer almalarını sağlamayı, okulun temel kaynağını büyütüp geliştirmeyi, öğretmenlerin öğretim çalışmalarının her açıdan mükemmelliğe ulaşmasını, kaynakların etkili bir şekilde korunup kullanılmasını; ürünlerin, prosedürlerin, öğrencilerin ve personelin güvenliğini sağlamalarını, din ve devlet ayırımının korunmasını, eğitim ve öğretimi güçlendirmek için araştırma ile inovasyonu kullanmayı ve hesap verilebilirliği sağlamayı başarmıştır. Temelde değerlendiriciler, programları veya diğer birimleri incelerken ilgili bir takım toplumsal, kurumsal, program, profesyonel ve teknik değerleri hesaba katmalıdırlar.

Değerler, ilgili değerlendirici kriterlerini sağlamak ve doğrulamak için temel oluşturmaktadırlar. Paydaşların soruları yanı sıra seçilen kriterler, bir değerlendirmenin bilgi ihtiyacını netleştirmeye yardımcı olmaktadır. Bunlar sırayla değerlendirme araç ve prosedürlerinin seçimi ve yapımına, mevcut bilgilere ulaşılmasına, yeni bilgilerin toplanmasına ve açıklayıcı standartların tanımlanmasına da temel oluşturmaktadırlar.

Bunlara ek olarak değerler çerçevesi, beklenmeyen kusur ve dayanıklılığın tespiti için sağlam bir referans noktası oluşturmaktadır. Örnek olarak geniş ve değer odaklı denetim sırasında değerlendirici; programın, öğrenenlerin hedeflenen akademik ihtiyaçlarını karşılamakta başarılı olduğunu ama ırkçı uygulamalar, güvensiz ekipmanlar, öğretmenin psikolojik olarak tükenişi, kaynak israfı veya yolsuzluk gibi ciddi eksikliklerin de bulunduğunu keşfedebilir. Pozitif yönden bakılırsa, geçerli değerlerin temeline uygun bir programın yürütülmesi, okulların topluluk desteğinin güçlendirilmesi, daha iyi öğretim uygulamalarının geliştirilmesi, düzelmiş öğretmen psikolojisi veya daha ilgili ve destekleyici ebeveynler gibi beklenmeyen pozitif sonuçları ortaya çıkarabilir.

1.1.2.2.13.CIPP Kategorilerinin Tarifi ve İlgili Prosedürler

Bu bölümde Tablo 6 ve Tablo 7 ile yapılan bir özetle her bir değerlendirme kategorisinin daha açık tartişılmakta ve Stufflebeam'e (2014, 318-319) göre bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirmelerinin asıl anlamlarının genel bir açıklaması verilmektedir. Bu bölüm ayrıca değerlendiricilerin her türden değerlendirmeyi yürütmeleri sırasında yararlı bulduğu bazı teknikleri de açıklamaktadır. Burada anlatılan tekniklerin tümünün tek bir değerlendirmede kullanılması olası değildir. Burada sunulmalarının sebebi, CIPP değerlendirmelerinde olanak dahilinde uygulanabilen niteliksel ve niceliksel metotların kapsamı hakkında bir fikir oluşturmaaktır.

Tablo 6 :Açıklayıcı Değerlendirme Soruları

Değerlendirme Rolü	Değerlendirme Türü			
	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Çıktı Değerlendirme
Biçimlendirici	<ul style="list-style-type: none">- Program ilgi alanının ilk öncelikleri nelerdir?- İhtiyaçları karşılamak için hangi hedefler takip edilmelidir?	<ul style="list-style-type: none">- İhtiyaç ve hedefleri karşılayacak, en çok umut vadeden yaklaşımlar nelerdir?- Bu yaklaşımlar potansiyel başarı, maliyet, vs. ile nasıl kıyaslanıyor?- En çok umut vadeden yaklaşım etkili bir şekilde nasıl tasarlanır, kadrolandırılır, fonlanır ve uygulanır?- Etkili bir uygulamanın önündeki engeller ne olabilir?	<ul style="list-style-type: none">- Fonlanan program, bütçe içerisinde ve zamanında ne kadar etkili bir şekilde sürdürülebilir ?- Gerekmesi durumunda programın tasarımı nasıl geliştirilebilir ?- Uygulama nasıl güçlendirilebilir?	<ul style="list-style-type: none">- Başarı göstergeleri ne ölçüde alınıp inceleniyor?- Varsa programın başarılı olup olmadığını gösteren diğer göstergeler nelerdir?- Hangi yan etkiler (pozitif yada negatif) ortaya çıkıyor?- Başarıyı devam ettirmek için uygulama nasıl düzenlenmeli?
Özetleyici	<ul style="list-style-type: none">- Program alanı öncelikli ihtiyaçları ne ölçüde ele aldı?- Program hedefleri, belirlenen ihtiyaçları ne ölçüde yansıttı?	<ul style="list-style-type: none">- Hedefe ulaşmada hangi yaklaşım tercih edildi?- Tercih edilen strateji, başarı, uygulanabilirlik ve maliyet arayışında uygulanabilir diğer yaklaşımlarla nasıl kıyaslandı?- Seçilen stratejinin sağlam ve uygulanabilir bir iş planına çevrilmesinde ne kadar başarılı olundu?	<ul style="list-style-type: none">- Program planlandığı veya geliştirilmiş bir plan ile düzenlendiği şekliyle ne ölçüde sürdürülebilir i?- Program ne kadar iyi uygulandı?- Programın genel maliyeti ne kadardı?	<ul style="list-style-type: none">- Program belirlenen orijinal ihtiyaçları ele almada ve hedeflerine ulaşmada ne kadar etkili oldu?- Beklenmeyen herhangi bir negatif veya pozitif etki görüldü mü?- Programın maliyet verimliliği, sürdürülebilirliği ve geniş alanda uygulanabilirliği konusunda hangi sonuçlara varıldı?

Stufflebam, D. L., Chirs, L. S. C. (2014, 320). **Evaluation, Theory, Models & Applications**. Jossey-BASS:USA'den uyarlandı.

Tablo 7 : Dört Değerlendirme Türü; Bu Türlerin Hedef, Metot ve Kullanım Alanları

	Değerlendirme Türleri			
	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Çıktı Değerlendirme
Hedefler	İlgili içeriğin tanımlanması, hedef kitlenin belirlenmesi ve ihtiyaçlarının hesaplanması, ihtiyaçların ele alınması için kullanılabilecek fırsatların belirlenmesi, ihtiyaçların altında yatan problemlerin teşhis edilmesi, program hedef ve önceliklerinin belirlenen ihtiyaçlara cevap verebilir olup olmadığının muhakeme edilmesi.	Sistem kabiliyetleri ve alternatif program stratejilerinin tanımlanıp belirlenmesi ve daha sonra da tercih edilen stratejinin yönetsel tasarım, bütçe, çizelgeleme, kadrolama ve paydaş dahil etme planlarının belirlenmesi.	Yönetsel tasarım veya uygulamadaki kusurların ön görülüp tanımlanması, daha önce programlanmış uygulama kararları için bilgi sağlanması, iyi işleyen faaliyetlerin onaylanması, yönetsel olay ve faaliyetlerin kaydedilip muhakeme edilmesi.	Beklenen ve beklenmeyen sonuçların tanımlanması, tanımlanan sonuçların belirlenen ihtiyaç, bağlam, girdi ve çıktı bilgisiyle ilişkilendirilmesi; başarımların kalite, değer, doğruluk, tarafsızlık, maliyet, güvenilirlik, önem gibi faktörler yönünden muhakeme sürecine dahil edilmesi.
Metotlar	Sistemin analizi, anketler, dokümanların incelenmesi, tali veri analizi, oturumlar, görüşmeler, odak grup görüşmeleri, teşhis testleri, vaka çalışmaları, tesis ziyaretleri, epidemiyolojik çalışmalar ve Delphi tekniği.	Doküman analizi, görüşmeler, literatür incelemesi, örnek programlara ziyaretler, savunma takımı çalışmaları, kontrol listeleri, pilot testler ve içerik analizi.	Programın potansiyel yönetsel engellerinin izlenmesi ve öngörülemeyenler için alarma geçilmesi, uygulama kararları için bilgi toplanması, gerçek süreç ve maliyetlerin belgelenmesi, sürecin fotoğraflanması, personel ve diğer paydaşlarla sık sık irtibata geçilip raporlama yapılması.	Hedef ölçümleri, tutum ölçeği; katılım, görüşme, fotoğrafik kayıtlar, maliyet verimliliği analizi, etki parametre analizi, hedefsiz değerlendirme, deneysel tasarım, zaman serileri çalışmaları, anketler, içerik analizi ve önem testlerinin dokümantasyonu.
Kullanım Alanları	Kullanılacak ortama karar verilmesi, ihtiyaçların karşılanması veya fırsatların kullanılmasına ilişkin hedefler, bütçeleme zamanı ve kaynakları için belirlenen öncelikler; problemlerin çözülmesi, gereken program değişikliklerinin planlanması ve sonuçların muhakeme edilmesi için temel hazırlanmasına ilişkin hedefler.	Destek kaynaklarının seçilmesi, çözüm stratejileri ve yönetsel tasarımlar (uygulama faaliyetlerinin yapım, kadrolama, çizelgeleme ve bütçelendirilmesi için) ve uygulamanın muhakemesi için kriterlerin belirlenmesi.	Program tasarım ve prosedürlerinin (süreç ve kalite kontrolünü etkilemek için) uygulanması ve rafinasyonu; gerçek süreç ve program maliyetinin, yararların yorumlanmasında daha sonra kullanımı için kayıt oluşturulması.	Bir programın devam etmesine, düzenlenmesine veya tekrar odaklandırılmasına karar verilmesi, etkileri (beklenen ve beklenmeyen, pozitif ve negatif) belirlenen ihtiyaç, hedef ve maliyet ile karşılaştırılan açık bir kaydın sunulması.

Stufflebam, D. L., Chirs, L. S. C. (2014, 321). **Evaluation, Theory, Models & Applications**. Jossey-BASS:USA'den uyarlandı.

Tablo 7, CIPP yapısının olası program değerlendirme sorularının belirlenip incelenmesi için nasıl kullanılabileceğini de göstermektedir. İlk sıra bağlam, girdi, süreç ve çıktıların biçimlendirici değerlendirmeleri için genel soruları; buna benzer şekilde ikinci sıra da özetleyici değerlendirme için temel soruları tanımlamaktadır. Bu çizelge, müşteri ve diğer paydaşların, ilgili değerlendirmeye kılavuzluk edecek

soruların tanımlanması ve belirlenmesi sürecine dahil olmaları aşamasında değerlendiricinin kullanımına sunulmuştur.

Tablo 7 ile bu dört kategoriye ilişkin çalışmalar, hedefleri, metotları ve kullanımına göre tanımlanmıştır. Takip eden kısımda CIPP modelinin kategorileri ve bu kategorilere ilişkin prosedürleri detaylandırılmıştır.

1.1.2.2.13.1. Bağlam Değerlendirme

Stufflebeam'e (2014, 319-323) göre bir değerlendirici bağlam değerlendirmeyi, belli bir ortamdaki ihtiyaç, problem, kazanç ve fırsatları incelemek için kullanır. İhtiyaçlar, savunulabilir bir amacı karşılamak için gerekli olan veya kullanılan şeyleri kapsar. Problemler, hedeflenen ihtiyaçları karşılamak ve karşılamaya devam etmek için aşılması gereken engellerdir. Kazançlar, genellikle yerel bölgelerde hedeflenen amaca ulaşılmasında yardımcı olabilecek ulaşılabilir uzmanlığı ve hizmetleri içerir. Fırsatların genel çerçevesi, ihtiyaçları karşılamak ve ilgili problemleri çözmek üzere yapılacak çalışmaları destekleyen fon kaynaklarıyla ilgilidir. Savunulabilir amaçlar, etik ve yasal standartlara bağlı olarak kurumun göreviyle ilişkili başarılabilecekleri tanımlamaktadır.

Bağlam değerlendirmesi sıkça ihtiyaç değerlendirmesi olarak adlandırılrsa da; ihtiyaç değerlendirmesi tanımı, ihtiyaçlara odaklanırken problemler, kazançlar ve fırsatlar hakkındaki kaygıları es geçmesi bakımından çok dardır. CIPP model kapsamındaki dört bileşen de sağlam programların, projelerin ve hizmetlerin tasarlanmasında kritik önem taşır. Bu elementler bağlam değerlendirme altında ele alınmalıdır. Stufflebeam'e (2014, 320) göre bir bağlam değerlendirmesinin hedefleri şunlardır:

1. Planlanan program veya diğer geliştirme çalışmaları için sınırların belirlenmesi ve ortamın tanımlanması
2. Hedeflenen yararlanıcıların tanımlanıp ihtiyaçlarının hesaplanması
3. Belirlenen ihtiyaçların karşılanmasındaki problemlerin veya engellerin tanımlanması
4. Hedeflenen ihtiyaçların ele alınmasında kullanılabilir ilgili, ulaşılabilir kazanç ve fonlama fırsatlarının tanımlanması
5. Gelişim odaklı hedeflerin belirlenmesine temel hazırlanması
6. Gelişim odaklı hedeflerin açıklık ve uygunluğunun belirlenmesi
7. Yararın muhakeme edilmesine temel hazırlanması

Bağlam değerlendirmeleri bir projenin, programın veya başka bir girişimin öncesinde, sırasında ya da sonrasında gerçekleştirilebilir. Önce yapılması durumunda, kuruluşlar bağlam değerlendirmelerini belli bir bölgede hedeflerin ve önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacak sınırlı bir çalışma olarak yürütebilirler. Değerlendirmeyi program veya başka bir girişim sırasında ya da öncesinde başlatmaları durumunda, bağlam değerlendirmelerini sıkça girdi, süreç ve çıktı değerlendirmeleriyle birlikte yürütüp raporlandırmaktadırlar. Bu noktada bağlam değerlendirme için şunu söylemek mümkündür; belirlenen hedeflerin muhakemesine ve hedef kitlenin, yararlanıcı ihtiyaçlarını karşılaması bakımından, çalışmanın değerini analiz etmesine yardımcı olmaya yarar.

Bağlam değerlendirmesinin metodolojisi, hedef kitle ve bu kitlenin içinde bulunduğu çevre hakkında çeşitli bilgiler toplamayı ve birçok analiz türünü yürütmeyi kapsayabilir. Değerlendirmenin alışılmış başlama noktası; müşterinin ve başka paydaşların, çalışmanın sınırlarını belirlemeye yardımcı olmalarını istemektir. Bunun sonrasında değerlendirici, ihtiyaç duyulan servisler veya mevcut servislerdeki değişiklikler hakkında hipotezler oluşturmak ve test etmek için çeşitli teknikler kullanabilir. Bu teknikler dokümanların incelenmesini, demografik ve performans verilerinin analizini, oturum ve topluluk forumlarının, odak grubu toplantılarının yürütülmesini, hak sahipleri ve diğer paydaşlar ile görüşülmesini içermelidir.

Değerlendirici, yararlanıcıların ihtiyaçları hakkında belirlenmiş hipotezleri araştırmak için bir anket aracı oluşturmalıdır. Bu anket aracını daha sonra dikkatli bir şekilde belirlenmiş paydaş örnekleri üzerinde kullanabilir. Değerlendirici ayrıca bu anket aracını girdi sağlamak ve iki set cevabı ayrı ayrı analiz etmek isteyen herkes için ulaşılabilir hale getirebilir.

Değerlendirici mevcut kayıtları hedef kitlenin performans şablonu ve arka plan bilgisini tanımlamak için incelemelidir. Örneğin; Okul bölgelerinde toplanan bilgiler aşı kayıtlarını, farklı sınıf seviyeleri kaydını, katılımı, okul derecelerini, test sonuçlarını, onur öğrencilerini, mezuniyet oranını, müfredat dışı aktivitelere katılımı, özel eğitime katılımı, ücretsiz ve indirimli yemek programlarına katılımı, ileri eğitime katılımı, barınma durumlarını, çalışma ve sağlık geçmişlerini, disiplin kayıtlarını veya öğretmenlerden, velilerden, eski öğrencilerden, danışmanlardan, koçlardan, sağlık personelinden, kütüphanecilerden, müdürlerden, yöneticilerden ve çalışanlardan alınan geri bildirimleri içermelidir.

Değerlendirme uzmanı, spesifik teşhis testlerini hedef kitlenin üyelerine uygulamak üzere hedeflenen çevrenin ihtiyaçlarını, problemlerini, kazanç ve fırsatlarını görmek, yakından incelemek ve tanımlamak için bir uzman inceleme paneli hazırlamalıdır. Değerlendirici ayrıca toplanan bilgiyi incelemek için imkan dahilinde Delphi gibi bir konsensüs oluşturma tekniğini kullanarak ihtiyaç ve hedefler konusundaki fikir birliğini daha da pekiştirmek üzere odak grubu toplantılarını yürütmelidir. Bu prosedürler, okul bölgesinin işleyişi ve öncelikli ihtiyaçları hakkındaki derinlemesine perspektife katkıda bulunurlar.

Bazen kitleler bir çalışmayı hem güncel ortamında hem de tarihsel bağlamda görmek isteyebilirler. Bu noktada ilgili geçmişi hesaba katmak, karar mekanizmalarının geçmiş hataları tekrar etmemelerine yardımcı olabilir. Bu yüzden bağlam değerlendirmenin metodolojisi mevcut çevresel koşulları karakterize edip anlamayı hedefleyen metotların yanında geçmiş analizini ve literatür incelemesini de içerir. İhtiyaçların, problemlerin, kazanç ve fırsatların değişebilmesinden dolayı, ilk bağlam değerlendirmesinden sonra kurumların bağlam değerlendirme verilerini toplamaya, organize etmeye, doldurmaya ve raporlamaya devam etmesi bazen gerekebilmektedir.

Bazı durumlarda değerlendiricinin, bir programın geniş çapta uygunluğu olup olmadığını öğrenmek için yerel içeriğin ötesine bakması gerekmektedir. Örneğin yetişme dönemindeki başarılı bir program, yetişme dönemi programlamasını zamanla program ortamının çok ötesine ilerletecek bir dalgalanma etkisi yaratabilir. Bu durumlarda değerlendirici, programı sadece hedef yararlanıcıların ihtiyaçlarını ele almadaki değerine göre değil, programın operasyon bölgesi haricindeki yararlanıcılara hizmet etmedeki fonksiyonuna ve önemine göre de yargılamalıdır. İçerik değerlendirmesinin, önerilen programın geniş çapta bir öneme sahip olduğunu göstermesi durumunda, program geliştiricisi harici finansal destek için sağlam bir zemin oluşturabilir.

Bağlam değerlendirmeleri geniş çapta olası yapıcı kullanıma sahiptir. Bir bağlam değerlendirmesi, kurumun güçlü ve zayıf yönlerinin, ihtiyaçlarının, kazanç ve fırsatlarının, öncelikli problemlerinin anlaşılmasını sağlamak için yöneticiye bileşenlerle iletişime geçme imkânı sağlayabilme gücüne sahiptir. Program geliştiricisi bağlam değerlendirme bilgisini harici bağış veya sözleşme isteklerini desteklemek için kullanabilir. Bir üniversite, bağlam değerlendirmesinden, acil ihtiyaca cevap verecek herhangi bir programın yürütülmesi için bir fonlama temsilcisini ikna etmek veya

kurumun fonunu artırmak için devlet yasama organını ikna etmek amacıyla faydalanabilir. Bir sosyal hizmet kuruluşu bağlam değerlendirme bilgisini personel geliştirme hedeflerini formüle etmek veya öncelik belirleme yardımı için hedef kitleyi tanımlama amacıyla kullanabilir. Bir okul, bağlam değerlendirmeyi öğrencilerinin, velilerinin veya danışmanlarının ilgisini daha fazla gelişim gerektiren geliştirme bölgelerine çekmek için kullanabilir. Bunların yanında bir kurum bağlam değerlendirme bilgisini, az öneme sahip veya etkisiz programları keserek nasıl daha güçlü hale gelebileceklerine karar vermek için kullanabilir.

Bağlam değerlendirme bilgisi bir işletme için, özellikle girişimlerin değerlendirilmesinde ve bu girişimlerin başarımlarının önemini ve değerini belirlemek noktasında yararlı olur. Bu noktada kuruluş, geliştirme işlemine yapılan yatırımların, hedeflenen yararlanıcıların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele alıp almadığını belirler. Bununla birlikte değerlendirme uzmanları, bağlam değerlendirme bulgularını, hedeflerin geçerliliğini ve program planının uygunluğunu tespit etmek için kullanabilirler. Benzer bir şekilde bu bulgular, girişim süreçlerinin yerel ortam dışındaki gelişimi nasıl etkilediğinin analizi için de kullanılabilir. Bu kullanım alanları düşünüldüğünde, bir kuruluşun bağlam değerlendirme veri tabanı bilgisi oluşturarak, bu veri tabanındaki bilgiyi güncel tutarak ve kullanarak büyük yarar sağlayacağı sonucuna varılabilir.

1.1.2.2.13.2. Girdi Değerlendirme

Stufflebeam'e (2014, 323-326) göre girdi değerlendirmesinin ana amacı, yapılması gereken değişiklikleri gerçekleştirecek program yaklaşımının belirlenmesine yardımcı olmaktır. Bu amaçla değerlendiriciler mevcut durumda kullanılan da dahil ilgili potansiyel yaklaşımları araştırıp ciddi bir şekilde incelerler. Girdi incelemesinin, bir değişiklik çalışmasının başarısı, başarısızlığı ve etkinliği üzerinde bir etkisi bulunmaktadır. Başlangıç kaynağı ayırma kararları program değişikliğini mecbur kılmaktadır. Bir programa getirilen etkili olabilecek çözüm, planlama grubu bu çözümün değerini tanımlayıp belirlemediği sürece herhangi bir etkiye sahip olmayacaktır. Girdi değerlendirmesinin ikincil amacı ilgili partileri, hangi program yaklaşımının hangi alternatifler arasından ve neden seçildiği konusunda bilgilendirmektir. Bu bakımdan girdi değerlendirme bilgisi geliştirme çalışmasının tasarımı ve bütçelendirilmesinde geliştirici hesap verebilirliğinin önemli bir kaynağıdır.

Temelde bir girdi değerlendirmesi, ilgili yaklaşımları (ilgili ekipman ve materyaller dahil) tanımlama ve derecelendirmeyi, karar mercilerinin tercih edilen yaklaşımı hazırlamalarına yardımcı olmayı da içermelidir. Bir değerlendirici ayrıca politik engeller, finansal veya yasal zorluklar ve mevcut potansiyel kaynaklar bakımından da müşteri ortamını araştırmalıdır. Girdi değerlendirmesinin genel hedefi, hedeflenen yararlanıcıların belirlenen ihtiyaçlarını ele alması için alternatif programların incelenmesi, uygulanabilir bir program planının ve uygun bütçenin geliştirilmesi, programın yönetsel ve kaynak planlarının savunulabilmesi için hesap verilebilir bir kaydın oluşturulmasında karar mercilerine yardımcı olmaktır. Bu değerlendirmenin diğer önemli işlevi ise başarısız olması veya en azından kaynakları israf etmesi ön görülen inovasyonların yürütülmesindeki müsrif uygulamaları önlemede program liderlerine yardımcı olmaktır.

Değerlendiriciler girdi değerlendirmesini sıralaması önemli olmayan birkaç aşamada yürütürler. Bir değerlendirici öncelikle belirlenen ihtiyaç ve hedefleri karşılama uygulamasının durumunu incelemelidir. Stufflebeam'a göre (2014, 324) bu süreç bir takım olası bileşenleri içerebilir:

1. İlgili literatürün incelenmesi
2. Örnek programların ziyaret edilmesi
3. Uzman ve hükümet temsilcilerine danışılması
4. İlgili bilgi servislerinin sorgulanması (özellikle internettekilerin)
5. Mevcut ürün ve servisleri ciddi bir şekilde inceleyen Tüketici Raporları veya benzer bir yayından ilgili bir makalenin incelenmesi
6. Dahil edilen personelden teklif alınması

Değerlendiriciler bu tarz bilgileri özel planlama odasında, bilgileri araştırmak veya materyali analiz etmek amacıyla planlama semineri yürütmek için mümkünse özel bir çalışma grubuyla düzenlemelidirler. Bir değerlendirici bu bilgiyi kabul edilebilir çözüm stratejilerinin mümkün olup olmadığını belirlemek için kullanabilir. Ayrıca aşağıdaki gibi ilgili kriterlerde umut vadeden yaklaşımları derecelendirebilir:

1. Hedeflenen yararlanıcıların belirli ihtiyaçlarına cevap verebilirlik
2. Kuruluşta hedeflenen problemlere cevap verebilirlik
3. Potansiyel etkililik
4. Maliyet

5. Politik uygulanabilirlik
6. Yönetimsel uygulanabilirlik
7. Yerel bölge dışında önemli etki potansiyeli

Sonrasında değerlendirici, karar mercilerine farklı bir çözüm arayıp aramamaları konusunda tavsiyede bulunabilir. Bir inovasyonun araştırılmasında müşteri ve değerlendirici, tercih edilen kriterdeki konuları belgelemelidir. Daha sonra değerlendirici potansiyel olarak kabul edilebilir önerileri derecelendirmeli ve kuruluşun bu önerilerin en iyi özelliklerini nasıl birleştireceği konusunda tavsiyelerde bulunmalıdır. Değerlendirici ayrıca ilave bilgilerin toplanması için bir oturum düzenlemelidir. Bu oturumda personel ve yöneticilerden kaygılarını dile getirmelerini, böylece girişim kurulurken kuruluşun hesaba katması gereken kaynak ve engellerin değerlendirilmesinin beraberce yapılmasını istemelidir. Program planlama grubunun (yani müşteri grubu) üyeleri daha sonra birikmiş bilgileri, en iyi strateji ve faaliyet planı birleşimi olarak gördükleri çalışmanın tasarlanıp bütçelendirilmesi için kullanabilirler.

Stufflebeam ve Coryn (2014, 325) girdi değerlendirmelerinin çeşitli uygulamalarından da bahseder. Ana uygulamalardan biri fonlama kuruluşu veya politika kuruluna sunulmak üzere bir teklifin hazırlanmasıdır. Girdi değerlendirmesi Dallas Bağımsız Okul Bölgesi; Des Moines, Iowa, Devlet Okulları ve Shaker Heights, Ohio, Okul Bölgesi'nde kullanılmaktadır. Bu bölgeler girdi değerlendirmesini yerel olarak oluşturulan inovasyon önerilerinin maliyet verimli olup olmayacağına karar vermek için kullanmışlardır. Detroit devlet okulu bölgesi girdi değerlendirmesini yeni okul binası için alternatif mimari tasarımların geliştirilmesi ve incelenmesi için kullanmıştır. ABD Deniz Piyade Teşkilatı (USMC) ise memurları ve gönüllü personelini değerlendirme sistemlerini değiştirmek için kullanmıştır. Bunu da diğer askeri şubeler, işletme ve sektör tarafından kullanılan çeşitli personel değerlendirme sistemlerini tanımlayıp inceleyerek, planlama takımlarıyla işbirliği halinde yeni yaratıcı yaklaşımlar oluşturarak, tanımlanan tüm yaklaşımların USMC'nin yeni sistem ihtiyaçlarını ele alma kapasitesini inceleyerek ve son olarak da tercih edilen yeni yaklaşımı seçip uygulamaya koyarak gerçekleştirmiştir. Bilgilendirmeye ve süreci kolaylaştırmaya ek olarak girdi değerlendirme kayıtları, yetkililere bir eylem planının diğer olasılıklar arasından seçilmesini savunma konusunda yardım etmektedir. Yöneticiler ve politika grupları girdi değerlendirme kayıtlarının yararlı olduğu

kanısına, yeni program için yapılan büyük miktarda harcamayı halka açık bir şekilde savunmak zorunda kaldıklarında varabilirler.

Savunma takımları tekniği, özellikle girdi değerlendirmelerinin yürütülmesi için tasarlanmış bir prosedürdür. Bu teknik özellikle kuruluşun hedeflenen ihtiyaçları karşılamadaki etkisizliği ve kuruluşun uyması gereken strateji hakkında paydaşların karşıt görüş ortaya koyması gibi durumlarda uygulanabilmektedir. Bu tekniği kullanarak değerlendiriciler iki veya daha fazla uzman ve paydaş takımıyla toplanır; takımlara ihtiyaçlar hakkındaki hedefleri, arka plan verilerini, çözüm stratejisi spesifikasyonlarını ve takımın teklif edilen stratejisini değerlendirme kriterlerini verirler. Değerlendiriciler, bu takımları üyelerin uygun alternatif stratejiler hakkındaki başlangıç fikirlerinin yapısı yönünde tercihleri ve uzmanlıklarıyla uyumlu olacak şekilde kadrolaştırabilir. Değerlendiriciler bu işlemi özellikle kabul edecekleri yaklaşım tipine paydaşların şiddetli bir şekilde karşı çıkması durumunda gerçekleştirmelidirler. Bunun yerine yaratıcı, yepyeni, alternatif stratejiler aranıyorsa; değerlendirici, savunma takımlarını genel problem bölgesi hakkında önemli bilgi ve alan deneyimine sahip son derece yaratıcı uzmanlardan oluşan iki veya daha fazla takım halinde kadrolaştırabilir. Savunma takımları nasıl kadrolaştırılırsa kadrolaştırılsın, galip bir çözüm stratejisi geliştirmek için diğeriyle bir başına rekabet etmektedir. Uzmanlardan ve paydaşlardan oluşan bir heyet savunma takımı raporlarını derecelendirmektedir. Kuruluş ayrıca takımların önerdiği stratejileri alan testine tabi tutabilir. Bunun akabinde kuruluş galip stratejiyi faaliyete geçirebilir. Ya da buna alternatif olarak iki veya daha fazla rakip stratejinin en iyi özelliklerini birleştirip faaliyete geçirebilir.

Savunma takımları tekniğinin avantajları aşağıda belirtilenler için sistematik yaklaşımlar sağlamasıdır:

1. Belirlenmiş ihtiyaçların karşılanması için girişimlerin tasarlanması
2. Rakip stratejilerin oluşturulması ve incelenmesi
3. Etkili alternatiflerin yapıcı bir şekilde aranışında ön yargı ve rekabetin kullanılması
4. Sürecin yolunu engelleyen tartışma ve açmazların ele alınması
5. Gelişim programlarının düzenlenme, incelenme ve faaliyete geçirilmesinde benimsenen sistemden personelin dahil edilmesi
6. Belirli bir çözüm stratejisinin neden seçildiğinin belgelenmesi

1.1.2.2.13.4.Süreç Değerlendirme

Stufflebeam'e (2014, 326-329) göre; bir süreç değerlendirmesi, planın uygulanışı ve ilişkili süreçlerin dokümantasyonunun sürekli kontrolünü içermektedir. Hedeflerden biri personel ve müdürlere, planlanan faaliyetlerin çizelgeye uygun, planlandığı ve bütçelendiği gibi, etkili bir şekilde yürütülmesi konusunda geri bildirimler sağlamaktır. Diğer hedef ise yöntemsel ve bütçesel planların uygun bir şekilde geliştirilmesi için personele kılavuzluk etmektir. Program başladığında personel genellikle bu tarz planların tüm açalarına karar verememektedir. Bunun yanında, bazı başlangıç kararlarının sağlam veya uygulanabilir olmaması durumunda planı değiştirmeleri gerekmektedir. Yine bir başka hedef ise hangi katılımcıların rollerini kabul edip yürüteceklerini periyodik olarak belirlemektir. Süreç değerlendirmesinde değerlendiriciler, faaliyetleri ve harcamaları plan ve bütçe ile karşılaştırmalı, uygulama problemlerini tanımlamalı ve personelin bu problemleri ne kadar iyi ele alabildiğini belirlemelidirler. Son olarak da değerlendiriciler, gözlemci ve katılımcıların program uygulanışının kalitesi konusunda ne tür yargılarda bulunduğunu raporlamalıdır.

Sağlam bir süreç değerlendirmesinin kilit adamı süreç değerlendiricidir. Çoğunlukla personelin uygulama için yardım alması ve faaliyetleri ile harcamalarını belgelendirme konusundaki başarısızlığı, bu iş için birisini görevlendirmedeki başarısızlıktan dolayıdır. Sponsorlar ve kuruluşlar sıkça ve hatalı olarak, yöneticilerin ve personelin program uygulamasını görevlerinin normal bir parçası olarak layıkıyla değerlendirebileceklerini varsaymaktadır. Yöneticiler ve personel düzenli olarak personel toplantıları, toplantı tutanakları ve örnek olarak periyodik muhasebe kayıtları yoluyla bazı inceleme ve dokümantasyonu yapabilirler, ancak bu bileşenler sağlam bir süreç değerlendirmesinin gerekliliklerini karşılamamaktadır. Önceki tecrübeler, program yöneticilerinin yalnızca devam eden program incelemesi, geri bildirim ve dokümantasyonu sağlaması için bir değerlendiriciyi görevlendirerek bu gereklilikleri karşılayabildiğini göstermektedir.

Bir süreç değerlendirici, girişimin faaliyetleri ile masraflarının izlenmesi ve belgelenmesiyle bir hayli meşgul olmaktadır. Başlangıç olarak süreç değerlendirici, planlanan hangi faaliyetleri izleyeceğini tanımlamak için ilgili program stratejilerini, çalışma planlarını, bütçeyi ve daha önceki arka plan değerlendirmelerini inceleyebilmektedir. Yararlanıcılara servislerin ulaştırılması, personel alımı ve

eğitimi, personelin yönetilmesi, personel toplantılarının yürütülmesi, iş akışının izlenip denetlenmesi, ekipmanların korunması ve saklanması, materyallerin sipariş edilmesi ve dağıtılması, mali durumun kontrol edilmesi, harcamaların belgelenmesi, program bilgisinin idare edilmesi ve unsurların bilgilendirilmesi bu tür faaliyetlere muhtemel örneklerdir.

Belirtildiği tarzda süreç değerlendirme sorunlarını gz önünde bulundurarak süreç değerlendirici veri toplama faaliyetlerinin genel bir çizelgesini çıkarabilir ve bu sorunları çözmeye başlayabilir. Başlangıç olarak bu sorunlar personeli etkilememesi, çalışmalarını duraklatmaması veya program uygulamasını engellememesi veya müdahale etmemesi için mümkün olduğunda engelleyici olmamalıdır. Uyum geliştikçe süreç değerlendirici daha yapılı bir yaklaşım kullanabilir. Öncelikle süreç değerlendirici çalışmanın nasıl ilerlediğinin bir taslağını çıkarmalıdır. Değerlendirici bunun için faaliyet merkezlerini ziyaret edip gözlemleyebilir, ilgili dokümanları inceleyebilir (zellikle çalışma planı bütçesi, muhasebe raporları ve toplantı tutanakları), personel toplantılarına katılabilir ve kilit katılımcılarla görüşebilir. Değerlendirici daha sonra veri toplama planını, bulguları ve gözlenen sorunları özetleyecek kısa bir rapor hazırlayabilir. Bu raporda personelin ele alması gereken, mevcutta var olan ya da yaklaşan uygulama problemlerini vurgulayabilir. Değerlendirici daha sonra bu raporu personel toplantısına iletebilir.

Süreç değerlendirici, personel müdürünü raporun tartışılmasına liderlik etmek üzere davet edebilir. Program takımı daha sonra bu raporu karar verme işleminde kullanabilir. Ayrıca değerlendirici, ileri veri toplama ve sonraki raporun oluşturulma planını personel ile birlikte inceleyebilir ve onlardan bu plana reaksiyon göstermelerini isteyebilir. Personel, bir sonraki toplantıda en yararlı olacağını düşündükleri bilgileri tanımlayabilir. Ayrıca değerlendiricinin bazı bilgi öğelerini en iyi nasıl toplayacağı hakkında önerilerde bulunabilir – rneğin, gözlemleri, personelin tuttuğu günlükleri, görüşmeleri veya anketleri kullanarak bunu gerçekleştirebilir. Değerlendirici, personele bir sonraki değerlendirme raporunu en iyi ne zaman kullanabileceklerini sormalıdır. Bu geri bildirimini kullanarak değerlendirici gelecek geri bildirim oturumlarının çizelgesini çıkarabilir, veri toplama planını uygun olduğu şekilde düzenleyebilir ve plana göre ilerleyebilir. Değerlendirici süreç değerlendirmesinin personelin işlerine bir çeşit kalite güvence ve devamlı problem çözücü bir süreç yoluyla devam etmelerine yardımcı olduğunu sürekli göstermelidir. Değerlendirici

ayrıca program uygulamasını ve daha sonraki özetleyici değerlendirme raporunda kullanılmak üzere öğrenilenleri belgeleme çalışmasını sürdürmelidir.

Değerlendirici, personelin çalışma planını ne kadar iyi uyguladığını periyodik olarak raporlamalı ve bunu çevreye entegre etmelidir. Plandan ana sapsmaları tanımlamalı ve farklı kişilerin, grupların veya tesislerin planı uygulamadaki farklılıklarını not etmelidir. Ayrıca süren planlama faaliyetini ve harcama kaydını karakterize edip incelemelidir.

Personel, süreç değerlendirme bilgisini faaliyetlere, hatalı planları düzeltmeye ve hesap verilebilirlik kayıtlarını hazırlamaya kılavuzluk etmesi için kullanmaktadır. Bazı yöneticiler düzenli olarak programlanan süreç değerlendirme geri bildirim oturumlarını personelin tüm dikkatini sorumluluklarına vermesini sağlamak için kullanmaktadırlar. Fonlama kuruluşları, politika kurulları ve kurucu unsurların genellikle, bağış yapılan kişilerin önerdiklerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin ve ayrılmış fonları uygun bir şekilde harcıyıp harcamadığının objektif ve sağlam bir onayını istemelerinden dolayı süreç değerlendirme kayıtları hesap verilebilirlik açısından çok önemlidir. Süreç değerlendirmeleri ayrıca aynı türde bir çalışma yürütmek istemeleri durumunda harici kitlenin bir girişim dahilinde neler ve ne maliyetle yapıldığını öğrenmelerine yardımcı olur. Bunun yanında bu tür bilgiler, yeni personelin daha önce ne yapıldığına dair oryantasyonlarının bir parçası olması yönüyle yararlıdır. Bunlara ek olarak süreç değerlendirme bilgisi, ürün değerlendirme sonuçlarının yorumlanmasında hayati önem taşımaktadır. Bir kişinin program sonuçlarının neden böyle olduğuna karar vermeden önce programda neler yapıldığını öğrenmesi gerekmektedir.

Yıllar boyunca Batı Michigan Üniversitesi'ndeki Değerlendirme Merkezi "gezici gözlemci tekniği" olarak adlandırılan bir prosedürü geliştirmiş ve kullanmıştır (örneğin Alexander, 1974; Evers, 1980; Nowakowski, 1974'ten aktaran Stufflebeam 2014, 327). Bu teknik ağırlıklı olarak süreç değerlendirme veri gerekliliklerini ele almaktadır ancak diğer tekniklerde olduğu gibi bağlam, girdi ve çıktı değerlendirmesine kullanım verisi sağlamaktadır. Bu tekniği kullanırken değerlendirici veya değerlendirme takımının başı bir araştırmacı – sosyolog, antropolog veya ileri değerlendirme mezunu bir öğrenci – seçer ve iyi tanımlanmış bir gezici gözlemci görevi yürütmek için bu araştırmacıyla işbirliğine girer. Bu tarz bir görevde gezici gözlemci, değerlendirici veya baş değerlendirici tarafından belirlendiği şekilde belli süreç bilgilerini toplar,

genellikle çeşitli alan programı tesislerinde ayrılan bilgileri bir araya getirir ve çizelgeleme, bir uzman takımının program tesisini ziyaret etmesini ayarlama, programın etkililiğini inceleme gibi verilen diğer görevleri gerçekleştirir. Temelde gezici gözlemci; program personelinin, programı farklı program lokasyonlarında nasıl yürüttüğünü araştırır ve karakterize eder, daha sonra da bulguları değerlendirme müdürü ve tesis ziyaret uzman takımı gibi diğer değerlendirme takımı üyelerine raporlar.

Gezici gözlemci bir veri toplama çizelgesini takip eder ve raporlarını önceden belirlenmiş formata ve raporlama spesifikasyonlarına uygun bir şekilde yazıp iletir. Alana girmeden önce gezici gözlemci bir gezici gözlemci el kitabı hazırlar (Alexander, 1974; Nowakowski, 1974, Reed, 1989; Sanberg, 1986, Sumida, 1994'ten aktaran Stufflebeam 2014, 328). Sorumlu değerlendiriciyle birlikte bu değerlendirme araçlarını, değerlendirme sorularıyla eşgüdümlü hale getirir. Bu el kitabı aşağıdaki bölümleri içerir:

1. Gezici gözlemcinin güven belgeleri
2. Değerlendirme soruları
3. Tesis alanları ve program faaliyetlerinin tanımı
4. Programdan sorumlu personel ve telefon numarası
5. Program lokasyonunu gösteren haritalar
6. Görüşülen kişiler ve ilgili dokümanlar dahil önerilen veri kaynakları
7. Alan personeliyle irtibata geçme, gerekli izin ve işbirliğinin sağlanması için protokoller
8. Beklenen profesyonel davranışa ilişkin kurallar
9. Gezici gözlemcinin personel tarafından ikna edilmesini önleyen koruma tedbirleri
10. Önceden ayarlanan örnekler ve istikşafi söylenti örnekleme dahil örnek planları
11. Tavsiye edilen veri toplama prosedürleri
12. Veri toplama elemanları
13. Veri toplama çizelgesi
14. Günlük kayıt veya ajanda formatı
15. Bilginin işlenmesi ve güvenli bir şekilde saklanması için kurallar
16. Gezici gözlemci geri bildirim için bir topluluk

17. Ara süreç raporları, brifing oturumları ve harcama raporları için yönetmelikler de dahil raporlama spesifikasyonları ve çizelgesi
18. Gezici gözlemci raporlarının muhakeme edilme kriterleri
19. Gezici gözlemci çalışmasına veri sağlayanlara raporlama koşulları da dahil bulguların tebliği ve yayımı hakkında kurallar
20. Takip eden araştırmaların çizelgelenmesi ve kolaylaştırılması için sorumluluklar (örneğin uzman takımı tarafından bir tesis ziyareti)
21. Ortaya çıkabilecek sorunlar ve bu durumlarda yapılacaklar
22. Gezici gözlemcinin periyodik öz değerlendirme formu
23. Harcama kısıtlamaları ve raporlama gereklilikleri dahil gezici gözlemcinin çalışmasını destekleyecek bütçe

Bu tekniğin ilk uygulamalarında Değerlendirme Merkezi, gezici gözlemcileri öncü kişiler olarak 5 milyon dolarlık eyalet çapındaki Ulusal Bilim Kurumu (ABD Doğu Yakası'nda bir eyalette ve ABD Batı Yakasında bir eyalette bulunmaktadır) programlarında başlangıç araştırmasını yapmaları için göndermiştir. Değerlendirme Merkezi gezici gözlemcileri bilim, matematik, teknoloji, değerlendirme ve eğitim alanındaki ulusal uzmanlardan oluşan üst düzey bir takım tarafından yapılacak daha sonraki tesis ziyaretleri için olanak sağlamakla görevlendirmiştir. Her program eyalet çevresinde birçok tesiste birçok projeyi içermiştir. Değerlendirme bütçesi yüksek ücretli uzmanlardan oluşan beş kişilik takımları önemli olma potansiyeline sahip tesislere göndermeye yeterli olmadığı için; merkez, gezici gözlemcileri her eyalette programı çalışmalarını için önceden programlayıp göndermiştir. Tüm gezici gözlemciler programları araştırmak için iki haftalarını harcamış ve bulgular ile programı araştırarak daha sonraki uzman takımı için deneysel tesis ziyaret ajandasını içeren bir rapor hazırlamışlardır. Gezici gözlemciler ayrıca program personeli ile bir sonraki ziyarete hazırlanmaları için irtibata geçmiş, değerlendirmeyi anlamalarını ve desteklemelerini sağlamıştır. Takımların tesis ziyaretlerinin ilk gününde ilgili gezici gözlemci, raporunu takıma göndermiş ve sonuçları açıklamıştır. Bunun yanında gezici gözlemci, takımları coğrafya, politika, kişilikler ve her programın diğer karakteristikleri konusunda yönlendirmiştir. Her takıma deneysel tesis ziyaret ajandasını sunup takım üyelerinin sorularını cevaplamıştır. Gezici gözlemcilerin tesis ziyaret takımı için tavsiye ettikleri plan farklı takım üyelerini farklı program tesislerine

göndermeyi ve tüm takımın kilit program personeliyle gerçekleştireceği toplantıların yapılmasını da içermiştir.

Bir hafta süren tesis ziyaretleri sırasında gezici gözlemci, tesis ziyaret takımı üyelerine yardımcı olabilmek için telefonla ulaşılabilir durumda bulunmuştur. Bu çalışmanın sonunda Değerlendirme Merkezi değerlendirmeyi incelemesi için Michael Scriven ile işbirliğine girmiştir. Scriven, gezici gözlemci raporlarının ulusal uzmanlar tarafından sağlanan güvenilirliğin hesaba katılması haricinde çok bilgilendirici olduğunu, gezici gözlemcilerin uzmanlar olmadan da programları başarılı bir şekilde değerlendirebileceğini bildirmiştir. Genel olarak Değerlendirme Merkezi, gezici gözlemci tekniğinin güçlü bir değerlendirme aracı, sistematik, esnek, etkili ve ucuz olduğu sonucuna varmıştır. Bu gözlemci tekniğinin asıl amacı program uygulamasının değerlendirilmesine yardımcı olmak olsa da; gezici gözlemci çalışmasını, belirlenen ihtiyaçlar, program yapısı ve sonuçlar kapsamına almaktadır. Bunun yanında bu teknik bir sonraki kapsamlı tesis ziyaretlerini hazırlaması yönünden de çok yararlı bulunmuştur.

1.1.2.2.13.4.Çıktı Değerlendirme

Stufflebeam ve Coryn'a (2014, 330-332) göre; Çıktı değerlendirmesinin amacı, bir girişimin sonuçlarını ölçmek, yorumlamak ve muhakeme etmektir. Bu değerlendirmenin temel hedefi, değerlendirme konusunun yasal yararlanıcıların tümünün ihtiyaçlarının hangi dereceye kadar karşıladığını tespit etmektir. Sonuçlar hakkındaki geri bildirimler hem faaliyet döngüsü süresince hem de sonucunda önemlidir. Çıktı değerlendiricileri beklenen ve beklenmeyen, olumlu ve olumsuz sonuçları incelemelidirler. Bunlara ek olarak, çıktı değerlendirmesini sıkça uzun vadeli sonuçları inceleyecek kadar genişletmelidirler.

Bir çıktı değerlendirmesini yürütürken değerlendirici, paydaşların program hakkındaki görüşlerini toplayıp analiz etmelidir. Çıktı değerlendirmeleri bazen çalışmanın yararları ile benzer girişimlerin yararlarını karşılaştırmayı içermelidir. Müşteriler sıkça programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ve yatırım yapmaya değer olup olmadığını öğrenmek isterler. Şartlar uygunsa değerlendiriciler, çalışma planının kötü uygulanmasının kötü sonuçlara sebep olup olmadığını yorumlamalıdır. Son olarak, bir çıktı değerlendirmesi sonuçlara birkaç bakış açısından bakmalıdır: küme halinde, alt gruplar için ve bazen de bireyler için.

Çıktı değerlendirmesi belirlenmiş herhangi bir algoritmayı takip etmez; değerlendirmede birçok metot uygulanabilir. Değerlendiriciler tekniklerin bir birleşimini kullanmalıdırlar. Bu işlem, sonuçlar için kapsamlı bir araştırma yapılabilmesine ve çeşitli bulguların çapraz kontrolüne yardımcı olur.

Hedeflerin ötesindeki performansı incelemek için değerlendiricilerin, pozitif veya negatif tüm beklenmeyen sonuçları araştırması gerekmektedir. Sonuçların tüm kapsamı hakkında hipotezler geliştirmek için oturumlar ve grup görüşmeleri yürütmeli, hipotezleri onaylamak veya onaylamamak için klinik araştırmalar ile sürece devam etmelidirler. Program etkilerinin detaylı bir incelemesinin edinilebilmesi için, katılımcılardan dikkatle seçilen bir örneğin deneyimlerini, bir vaka çalışması olarak yürütebilirler. Katılımcıların bir örneğine, program ile bulguların olumlu ve olumsuz yönleri hakkında görüşlerini almak için telefon veya posta yoluyla anket gerçekleştirebilirler. Katılımcılardan programın çalışmalarını ve yararlarını nasıl etkilediğinin somut örneklerini vermelerini isteyebilirler. Bu örnekler yazılı parçalar, diğer iş çıktıları veya yeni bir iş durumu olabilir. Gözlemciler ile programın tanımlanması ve grup başarımlarının karşılaştırılması için iş birliği içine girebilirler. Ayrıca tanımlanan program başarımlarını, benzer programların sonuçlarının detaylı bir kontrol listesiyle karşılaştırabilirler. Bunların yanında yeni belirlenen sonuçlar ile bir önce veya daha da önce tanımlanan sonuçlar ile karşılaştırabilirler. Sonuç değişkenlerinin tekrar tekrar ölçüldüğü durumlarda (örneğin bir girişimin öncesinde, sırasında veya bir süre sonrasında) trend analizi çok değerli bir çalışma olabilir.

Değerlendirici; yalnızca programın hedefleriyle ilişkili olmayan, girişimin yaratmakta olduğu ya da yarattığı etkileri bulmak için bir araştırmacıyla iş birliği yaptığı hedefsiz bir değerlendirme (Scriven, 1991'den aktaran Stufflebeam, Coryn, 2014, 330) yürütebilir. Değerlendirici, hedeflenen yararlanıcıların ve programın işletildiği çevrenin hedefsiz araştırmacısını bilgilendirir, ancak hedefsiz araştırmacının programın hedeflerini öğrenmesini önler. Bu işlemin amacı hedefsiz araştırmacıyı belirlenen hedeflere odaklı sınırlı bir bakış açısı geliştirmekten alıkoymaktır. Hedefsiz araştırmacı programın ne yaptığını ve hangi sonuçların ortaya çıktığını tanımlamak için program ortamını araştırır. Araştırmacı ayrıca programın hedeflenen yararlanıcılarının ihtiyaçlarını inceler. Hedefsiz değerlendirmenin bulgularını analiz ederken değerlendirici, yararlanıcıların incelenen ihtiyaçlarının tanımlanmış sonuçlarını karşılaştırır ve programın etkililiği hakkında bir sonuca varır. Hedefsiz

değerlendirme tekniği tek yaklaşıma sahip değerlendiricilerin ve müşterilerin girişim değerini hedef ne olursa olsun incelemesini sağlar. Bu teknik özellikle programların yan etkilerini ortaya çıkarma konusunda etkilidir. Baş değerlendirici hedefsiz çalışmayı program değerlendirmesinin diğer kısımlarından ayrı tuttuğu sürece, hedefsiz ve hedef odaklı değerlendirmelerin birlikte yürütülmesi, daha sonrasında da sonuçlarının karşılaştırılması müsaade edilebilir, hatta bazen yararlı olabilir.

Çıktı değerlendirme bulgularının raporlaması farklı aşamalarda gerçekleşebilir. Değerlendiriciler ara raporu her program döngüsü sırasında gönderebilirler. Bu durum, girişimin hedeflenen ihtiyaçları ele alma ve karşılama kapsamını ortaya koymalıdır. Döngü sonu raporları, elde edilen sonuçları özetleyici nitelikte olabilir. Bu tarz raporlar, sonuçların incelenen ihtiyaçlar, oluşan maliyet ve planın uygulanışı ışığında bir yorumunu sunar. Değerlendiriciler ayrıca uzun vadeli sonuçları incelemek için izleme raporları hazırlayabilirler. Bu tarz raporlarda değerlendiriciler; küme halinde, alt gruplar ve bireyler için sonuçların analizini sunabilirler.

İnsanlar çıktı değerlendirmelerini verilen program, proje, servis veya diğer girişimlerin devam etmeye, tekrarlamaya veya diğer ortamlara genişletmeye değip değmeyeceğine karar vermek için kullanılmaktadırlar. Bir çıktı değerlendirmesi ayrıca hedeflenen tüm yararlanıcıların ihtiyaçlarını, kuruluşun daha maliyet verimli şekilde karşılmasını sağlayacak düzenlemeler veya değişimler için yönlendirmeler yapmalıdır. Bunun yanında tabii ki potansiyel uyarlayıcıların yaklaşımın ciddi bir dikkate değer olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olmalıdır. Rakip yaklaşımlara karşı büyüme veya üstünlük işaretleri göstererek iki yaklaşımın personelinin çalışmalarını ve program alıcısını sağlamlaştırmasından veya sonuçların kötü olması durumunda heves kırıp motivasyonu düşürebileceğinden dolayı çıktı değerlendirmeleri psikolojik sonuçlara da sahiptir.

Son bahsedilen noktayı göz önünde tutarak değerlendiriciler çıktı değerlendirme bulgularını erkenden halka açık bir şekilde yayınlamamalıdır. Bir programın, sorumlu tutulabileceği sonuçların elde edilmesi açısından belirli bir süreye ihtiyacı vardır. Çıktı değerlendirme raporunun erken yayını, olumlu sonuçlara ulaşamadığı için programın devamı hakkında adil olmayan bir şekilde caydırıcılık yaratabilir. Halka açık bir çıktı değerlendirme bulguları raporu belli bir süre geciktirilirse, değerlendiriciler geç şekillenen ve programın devamını sağlayacak, önemli sonuçları da elde edebilirler. Ayrıca program araştırma aşaması sırasında bir değerlendirici, çıktı

değerlendirmenin yürütülme ve raporlama işlemlerinde istekli davranarak program personelinin yaratıcılığını engelleyebilir. Elbette değerlendiriciler süren düzenleyici çıktı değerlendirmesi bulguları için gelen personel isteğine uygun bir şekilde cevap verebilir. Fakat bu tarz erken ara sonuçlar, yalnızca program değerlendirme uzmanlarıyla, başarı arayışlarına yardımcı olmak üzere paylaşılmalıdır. Genel kabul görmüş kurallara göre değerlendiriciler bir programın çıktı değerlendirmesinin erken gerçekleştirilmesinde ılımlı davranmalı ve yöntemsel planları yapıp istikrara ulaştırabilmek için yeterli zamanları olduğuna kanaat edilene kadar çıktı değerlendirme bulgularını program personelinden başkasına raporlamamalıdır. Değerlendiriciler çıktı değerlendirme bulgularını, programın olgunlaşp sonuçlarını üretmek için adil bir şansa sahip olduktan sonra bilmeye hakkı olan kitleye dağıtmalıdır. Açık bir şekilde söylemek gerekirse, değerlendiriciler çıktı değerlendirme bulgularının yürütülme ve raporlama konularındaki kararlarında profesyonel yargılarda ve sağduyuda bulunmalıdırlar.

Sonuç olarak, çıktı değerlendirme bilgisi hesap verilebilir bir raporun temel bileşenidir. Yetkililer önemli başarımları belgelediğinde, toplumu ve fonlama kuruluşlarını ilave finansal ve politik desteği sağlamaları yönünde daha iyi ikna edebilirler. Yetkililer girişimlerinin önemli bir kazanç sağlamadığını öğrendiklerinde yatırımlarını çekebilirler. Buna ek olarak, diğer geliştiriciler çıktı değerlendirme raporunu, benzer bir eylem planını yürütmenin uygun olup olmadığına karar vermek için kullanabilirler.

1.1.2.2.14.CIPP Modelinin İlerleme İçin Sistem Stratejisi Olarak Kullanımı

Stufflebeam'e (2014, 330-332) göre; CIPP model değerlendirmeye yapılan sosyal sistemler yaklaşımıdır ve bir sosyal sistem, bir görevi tamamlamak ve belirlenen hedeflere belli bağlamda ulaşabilmek için işlevini birlikte yerine getiren birbirleriyle ilişkili eylemler bütünüdür. Bu bağlamda değerlendirme, hedefe ulaşmayı ve süren program geliştirmesini uygun bir şekilde cesaretlendirir ve yardımcı olur. Bu model, değerlendirmenin genel anlamda tek seferlik bir araştırma olduğu, yalnızca değerlendiriciler tarafından yürütülmesi gerektiği veya harici olarak fonlanan programlar için yalnızca hesap verilebilirliğin bir aracı olduğu görüşüne karşı çıkmaktadır. Bunun yerine bu model; değerlendirmeyi, değerlendiriciler tarafından paydaşlarla uyum içinde yürütülen, programlara, projelere ve diğer servislere yararlanıcılar için daha iyi performans sergilemesi amacıyla yardımcı olabilecek bir

araç olarak ele almaktadır. Temelde bu model büyüme teşvik etmek için tasarlanmıştır. En ideal haliyle bir CIPP değerlendirmesi, kuruluş lideri ve personelinin hedefleri onaylamak, yararlanıcıların hedeflenen ihtiyaçlarını karşılamak ve hesap verilebilirlik denetimlerini geçmek için geri bildirimleri toplamalarına, organize etmelerine ve kullanmalarına yardımcı olan uzun vadeli ve devam eden bir çalışmadır.

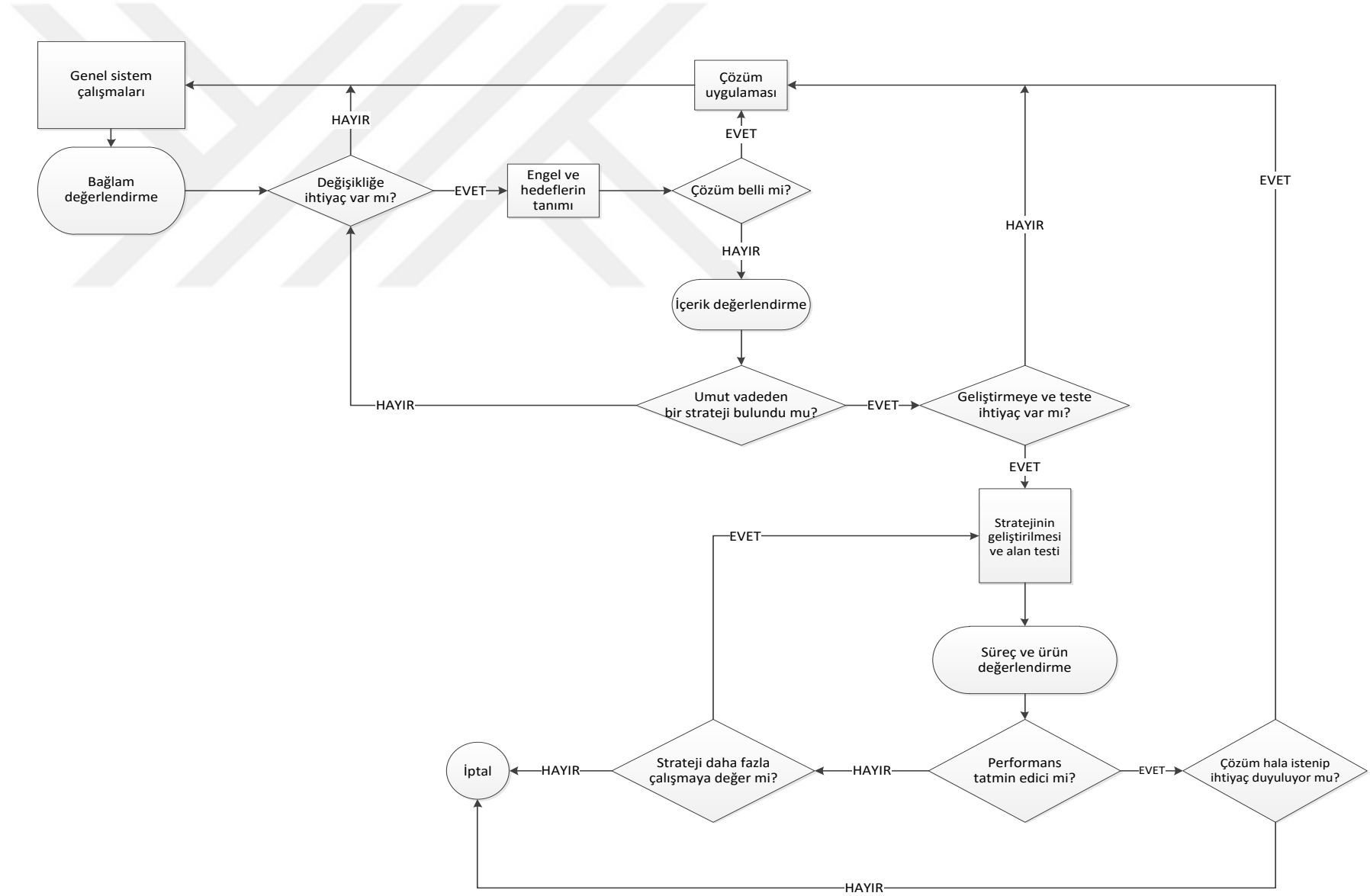
Şekil 3.2'deki akım şeması CIPP modelin sistem oryantasyonunu göstermektedir. Stufflebeam ve Coryn (2014, 330-332) bu akım şemasını örnekleyerek açıklar. Bunun için değerlendirmeyi, sosyal bakanlıklar komitesinin, coğrafi bölgelerdeki evlatlık gençlerin ihtiyaçlarını karşılamak için yaptığı çalışmaları varsayımsal bağlamda tartışırlar. Bu komite bölge kiliselerinden temsilcilerini içerir ve uzun zamandır devam eden, evlatlık çocuklar ve ailelere destek sağlama açısından pozitif bir geçmişe sahiptir. Ancak son zamanlarda bu komite evlatlık çocukların ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için bir bağlam değerlendirmesi gerçekleştirmiştir. Bu bağlam değerlendirme faaliyeti genel itibariyle Şekil 3.2'nin sol üst köşesinde belirtilmiştir.

Daha yaşlı evlatlık çocuklar üzerine yayımlanmış ulusal raporun incelenmesiyle komite, on sekiz ve on dokuz yaşındaki gençlerin bölge çocuk esirgeme sisteminden ayrıldıklarında ciddi bir kültür şokuna maruz kaldığı konusunda endişe duymuştur. Bölgedeki bu gençler hakkında yapılan çalışma şaşırtıcı gerçeği ortaya çıkarmıştır. Koruyucu ailelerinden ayrıldıktan sonra beş yıl içinde bölgedeki evlatlık gençlerin yüzde 40 civarı evsiz olmakta, duygusal çöküşler yaşamakta veya suç işleyip hapse girmektedir. Komite ayrıca bu gençlerin sık sık koruyucu barınaklar, kıyafet, yiyecek, iş, daha ileri eğitim, sağlık hizmetleri, psikolojik ve duygusal destek konusunda yardıma ihtiyaç duydukları ama bu yardımı alamadıklarını tespit etmiştir. Karşılanmayan bu ihtiyaçların temel nedeni, evlatlık gençlerin on sekiz yaşına girdikleri anda koruyucu ailenin daha fazla finansal destek vermemesidir. Bu yüzden bu ailelerin birçoğu bu gençlere barınma sağlamaya devam edememiş veya devam etmek istememiştir. Bunun sonucunda on sekiz yaşındaki birçok evlatlık genç kendilerini birdenbire koruyucu aile evleri dışında bulmuştur. Bu gençler kendi başlarının çaresine bakabilecek durumda değildirler ve ciddi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Ne yazık ki ait oldukları hiçbir yer bulunmamaktadır. Bu bağlam değerlendirme bulgularına dayanarak komite, bölgenin ileri yaşlı gençleri için Çocuk

Esirgeme'den Üretici Yetişkin Hayatına Geçiş adı verilen bir program düzenlemeye karar vermiştir.

Komite,programın planlanması sürecinde, kilise gruplarının fonlanıp kurulabilecekmecut,uygun ve kapsamlı bir destek stratejisine sahip olup olmadıklarını öğrenmek için yerel kurum ve hizmet gruplarına danışmışancak böyle bir strateji olmadığını öğrenmiştir.

Bu yüzden gönüllü değerlendirme uzmanlarının desteğiyle kilise komitesi çocuk esirgeme sisteminden çıkan gençlere hizmet etmenin alternatif yollarının ilgililik ve uygulanabilirliğini tanımlamayı ve derecelendirmeyi amaçlayan bir girdi değerlendirmesini planlayıp yürütmeye başlamıştır. Değerlendirici, rakip önerilerin geliştirilmesinin yaratıcılığa ve problem çözücü stratejilerin geniş aralığını tanımlamaya teşvik edeceğini vurgulamıştır.



Şekil 4 : Sistem Gelişimine Yardım Etme ve İnceleme İçin CIPP Değerlendirme Akım Şeması

Girdi incelemesi ilgili literatürün incelenmesi, çocuk esirgeme sisteminin yönetilmesi ve desteklenmesi konusunda tecrübeye sahip devlet destekli ve yerel destek kuruluşlarını sorgulamakla başlamıştır. Bunun yanında konuyu araştırmak için odak grup, bölge kuruluşlarında toplantılar, çok sayıda topluluk personeliyle görüşmeler ve topluma açık bir konferans yürütmüştür. Yerel çocuk esirgeme kurumu Habitat for Humanity, bölge mahkemeleri, emniyet güçleri, şehir yönetimi, kiliseler, bir sosyal yatırım vakfı olan Salvation Army, yerel bir hastane, bir üniversite bilgi sağlayanlar ve konu üzerinde duranlar olmuştur. Bu kaynaklar ayrıca eski koruyucu aileleri, evlatlık çocukları ve ordu mensuplarını da içermiştir. Katılımcılardan bu çocukların ihtiyaç ve problemleri hakkındaki algılarını ortaya koymaları ve bölge gruplarının bu soruna etkili bir şekilde çözüm getirebileceğini düşündükleri yolları tanımlamaları istenmiştir.

Gönüllü değerlendiriciler daha sonra sosyal bakanlıklar komitesini öneri yazıcı iki gruba ayırmış ve iki gruba da toplumdan gönüllüler eklemiştir. İki gruba da o zamana kadar toplanan bilgileri kullanarak evlatlık gençlerin tanımlanan sorunlarını ele alan bir plan oluşturması görevi verilmiştir. Önerilerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için kriterler bağlam değerlendirmesiyle belirlenen ihtiyaçlar ile problemlerden ve olası fonlama kuruluşlarından gelen fonlama öneri kriterlerinden alınmıştır. Genel itibariyle bu kriterler evlatlık gençlerin belirlenen ihtiyaç ve problemleri, çocuk esirgeme girişimi hedefleri, çocuklar ve gençler hakkında yapılan ilgili araştırmalar ile uyumu, toplumun mevcut çocuk esirgeme sistemine uygunluğu, gönüllülük durumu, geliştirme maliyeti, uzun vadeli finansman gücü, evlatlık gençler için kabul edilebilirliği, yerel topluma olası yararları ve evlatlık çocukların üretken, kendini yaşama sokan vatandaşlar olmasına yardımcı etmenin ekonomisi, düzenleyici ve özetleyici değerlendirme planlarının dahil edilmesi ve olası fonlama organizasyonlarının özgün önerilerine cevap verebilirliği gibi konulara çözüm oluşturabilmesi yönünden ele almıştır. Bununla birlikte tüm gruplara, önerilerine eklemeleri gereken noktaların bir taslağı verilmiştir.

Önerilerin tamamlanmasıyla değerlendirici, çocuk esirgeme sorunları konusunda ilgi ve bilgi sahibi bölge insanlarından bir grubu toplamış ve yetkilendirmiştir. Bu grup alternatif önerileri belirlenen kriterlere göre değerlendirmiş, her önerinin güçlü yönlerini tanımlamış ve bunların planın bütününe nasıl yerleştirilebileceği konusunda önerilerde bulunmuştur. Grup ayrıca eklenmiş planın farklı fonlama organizasyonları

için farklı önerilerin geliştirilmesinde nasıl kullanılacağı konusunda önerilerde bulunmuştur.

Bu girdi değerlendirmesinin sonuçlarını kullanarak komite, etraflı bir program planı geliştirmiştir. Bu plan; gençlerin giyecek, yatak, mutfak eşyaları ve diğer ev eşyalarını alabileceği bir kaynak merkezini; topluluk üyelerinin gençlere danışmanlık yapacağı iyileştirici ve eğitici bir programı, gençlerin iş bulmasına yardımcı olacak yerel şirket temsilcilerinden oluşan bir komiteyi, gençlerin ihtiyaç duyduğu sağlık hizmetini almasına yardımcı olacak yerel sağlık hizmetleri profesyonellerinden oluşan bir komiteyi, kalifiye gençlerin ileri eğitimlerini almaya yardımcı olacak bir burs programını, gençlerin problemlerini paylaşıp ele alabileceği ve yaşam becerilerini geliştirebileceği düzenli olarak toplanan bir destek grubunu, gençlere oda kiralayacak izlenen ve onaylanan ev sahibi aileler ve denetlenen çeşitli bağımsız yaşama grubu evlerinin geliştirilmesi ve desteklenmesini içermiştir.

1.1.2.3.İşbirliği Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Paydaşlara dayalı değerlendirme, yetkilendirme değerlendirme modeli, demokratik değerlendirme modeli, yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, mantık modeli, örgütsel öğrenme modeli gibi modeller, işbirliği yönelimli değerlendirme yaklaşımları içinde yer alır ve temelde tüm paydaşların değerlendirmeye katılması felsefesine dayanır. Böyle bir değerlendirme yaklaşımı, program değerlendirme uzmanının birden fazla cepheden programı değerlendirmesine yardımcı olur. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli, Yetkilendirme Değerlendirme Modeli, Demokratik Değerlendirme Modeli, Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli, Mantık Modeli, Örgütsel Öğrenme Modeli bu yaklaşımın örnek modelleri olup takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli;Modelin amacı, paydaşlara program geliştirmeleri için geribildirim sağlamaktır. Bu model genellikle paydaşların program amaçları konusunda anlaşamadıkları ve düşünce birliği sağlamak için değerlendirici bir rehber ihtiyacı duydukları durumlarda kullanılır ve şu yararlarının olduğunu söylemek mümkündür (Cousins ve Earl, 1992, 102'den aktaran Uşun, 2012, 102): Etkili karar verme ve problem çözme süreçlerinde düzey belirleyici değerlendirme (Summative) için ideal bir modelidir.Tüm paydaşların değerlendirme sürecine katılıyor olması, inanılabilirliği ve güvenilirliği artırır.Personel gelişimine katkı sağlar, kültürel hoşgörü kazandırır.

Yetkilendirme Değerlendirmesi Modeli;Bu değerlendirme modelinde değerlendiricinin rolü kolaylaştırıcılıktır (facilitator)'tır; öğrenme ve değişimi kolaylandırmaktır. Modelin misyon oluşturma, durum değerlendirme ve geleceğe yönelik planlama olmak üzere üç temel aşaması olup, anahtarkavramları şu şekildedir: 1.Yetiştirme (Taring), 2.Kolaylaştırma (Facilitation), 3.Savunma (Advocacy), 4.Aydınlatma (Illumination), 5. Özgürleştirme (Liberation) (Torres Preskill, 2001, 388; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Fetterman, 2001'den aktaran Uşun, 2012, 103). Fetterman'a (2001'den aktaran Uşun, 2012, 104) göre bu değerlendirme örgün ve yaygın eğitimde rahatlıkla kullanılabilir.

Demokratik Değerlendirme Modeli;Bu değerlendirme modelinde öne çıkan felsefe "bilgi hakkı (the right to know)" olup anahtar kavramlar gizlilik, uzlaşma, ulaşılabilirlik'tir. Bu yaklaşımda değerlendirme, paydaş bakış açılarının dikkate alınmasıyla programa yararlı bilgiler sağlama ve paydaşlar arasında etkili iletişim kurma gibi konularla ilgilenen kritik bir süreçtir (Uşun, 2012, 14-15). Mac Donald (1976'dan aktaran Uşun, 2102, 104) 3 farklı değerlendirme modeli tarif eder 1.Otoratik, 2.Bürokratik, 3.Demokratik değerlendirme. Floc'hlay ve Plottu'ya (1998'den aktaran Uşun, 2012, 105) göre demokratik değerlendirme kurum ve kuruluşlarda "ideolojik, politik ve mali" açılardan motivasyonu artıran bir değerlendirme türüdür. Demokratik değerlendirme, teoride paydaşlara bağlı değerlendirmeye yaklaşırsa da paydaş görüşü bu yaklaşımda tüm paydaşa geribildirim sağlamaktan ziyade topyekün sisteme geribildirim sağlar.

Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli;"Faydalılık" ve "Yararlanma" (Usefulness and utilisation) modelin anahtar kavramları olup; değerlendirmelerin yararlılıkları ve güncel kullanımları gibi açılardan eleştirilmeleri gerektiği modelin temel sayılısıdır (Uşun, 2012, 105). Yararlanma odaklı değerlendirmede şu sorular önemlidir: Değerlendirmeler nasıl kullanılmaktadır?, Niçin kullanılmaktadır?, Program değerlendirmelerin sonuçları nelerdir? Şahıslar ya da kuruluşlarhangi faktörlerin etkisiyle değerlendirme sonuçlarını kullanıp kullanmayacaklarını belirlerler? (Johnson, 1998'den aktaran Semerci, Akyıldız, 2012).Modelin değerlendirme sürecine dahil bazı standartlar olsa da bir değerlendiricinin takip edebileceği kesin kurallar yoktur. Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, belirli değerlendirmeciler ve bunu amaçlı olarak yapan kullanıcılar için anlamlı ve faydalı

olacak durumsal bir analizi gerektiren yolu bulmayı amaçlamaktadır (Uşun, 2012, 106).

Mantık Modeli;Bu model, programın, belirlenmiş problemleri çözebilmek için belirlenmiş çevre koşulları altında nasıl yürütüleceğini açıklar. Bu modeli geliştirirken izlenen temel aşamalar 1.Yeni bilgi toplama, 2.Programın çözmesi gereken problemi ve bağlamı tanımlama, 3.Modelin öğelerini tanımlama, 4.Mantığı diyagram ve metinsel olarak tanımlama, 5.Paydaşlarla birlikte modeli onaylama ve gerçekleştirme, 6.Mantık modelini gözlem ve değerlendirmede kullanma. Model Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004'ten aktaran Uşun, 2012, 107) tarafından hedef yönelimli program değerlendirme yaklaşımları arasında değerlendirilse de paydaşların da (insan kaynakları, finansal ve organizasyonel kaynaklar vb.) programla iletişime geçmeleri söz konusu olduğu için işbirlikçi program değerlendirme modelleri arasında düşünülebilir.

Örgütsel Öğrenme Modeli;Öğrenen örgüt kuramı, öğrenme kuramlarından özellikle Gestaltçı Okul'dan etkilenen, sistematik düşünceyi kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmeyle birleştiren bir yaklaşımdır (Gürsel, 1998'den aktaran Küçüköglü, 2005, 1).

1.1.2.4.Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarında uzman, programı uzaktan değerlendirir. Oysa rakamlarla, çizelgelerle, şekillerle istisnalar atlanabilir. Uzmanın bağlama yönelik algısı net değilse bunların ne anlama geldiğini çözemesi de mümkün olamayabilir. Katılımcı yönelimli değerlendirmede ise sorgulama yöntemi kullanılır. Bu yaklaşımın savunucularına göre programın katılımcıları, değerlendirme sürecine mutlaka katılmalıdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick 1997, 153-154; Karataş, 2007, 42-43). Parlett ve Hamilton Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Stake Uygunluk Modeli, Stake Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli bu yaklaşımın örnek modelleridir ve takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Stake Uygunluk Modeli;Stake, gelişigüzel, düzensiz değerlendirmeyi subjektif, düzenli değerlendirmeyi objektif olarak niteler. Ona göre düzenli değerlendirme, öznelden ziyade nesneldir ve bilgi edinmeyi amaçlar. Edinilen bilgi anlamlandırılır ve programa ilişkin bir yargıya varılır. Yani sadece hedeflerin tutturulması ve ne kadar tutturulduğunun ölçülmesi değerlendirme için yeterli değildir. Bilgilerin sorgulanması

esastır. Bu bilgiler de üç boyutta sorgulanır; 1.Girdiler: Öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamlarının mevcut durumu, eğitim öncesi nitelikleri bu boyutta sorgulanır. 2.Süreçler: Kişiler ve kaynaklar arası etkileşim süreçleri bu boyutta sorgulanır. 3.Ürünler: Program sonucunda elde edilen ve doğrudan öğrenciyle alakalı olan ürünler (bilgi, beceri, anlayış), program sonucunda elde edilen ve doğrudan öğretmenle ve idareyle alakalı olan ürünler (beklenmeyen sonuçlar vb.) bu boyutta sorgulanır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997, 153-154; Karataş, 2007, 42-43).

Stake'nin Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli; Bu modelde çıktıdan çok etkinlik ve süreç merkezdedir. Düzenli olmayan ve doğal iletişim esastır. Modeldeki temel vurgu tanımlama ve yargılamadadır. Bu değerlendirme modelinde, değerlendirme uzmanı, programın hikâyesini anlatır, özelliklerini sunar, müşterileri ve personeli tanımlar, önemli noktaları ve problemleri tanımlar ve başarıları rapor eder. Modelde değerlendirmenin etkililiği için detaylı program etkinliği ve içeriğiyle ilgili plan gerektiği de ifade edilmektedir. Çoğulcu tartışma, farklı bakış açıları (örn; dışarıdan katılan uzman, gazeteci, psikolog, öğretmen, öğrenci) ön plandadır. Program geliştirme uzmanı, programa yönelik farklı bakış açılarını tespit edip raporlamakla sorumludur. Bu değerlendirme modeli paydaşlarına değerlendirmenin teknik boyutları da olmak üzere tüm yönlerine katılım sağlama imkânı verir.Bu nedenle, paydaşlarına sadece program geliştirmeye yönelik veri sağlayan paydaşlara dayalı program değerlendirme modelinden ayrılır (Worthern, Sanders ve Fitzpatrick 1997, 153-154; Karataş, 2007, 42-43; Uşun, 2012, 112).

Parlett ve Hamilton Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli;

Aydınlatıcı değerlendirme standart bir yöntem paketi olmaktan çok genel bir araştırma stratejisidir. Araştırmacı bu değerlendirmede; gözlem, ileri düzey araştırma ve açıklama aşaması olmak üzere üç çeşit veri toplama araç ve sürecinden yararlanır (Uşun, 2012, 109). Bu değerlendirmeyle yeni bir program ortaya koyulduğunda bu programın nasıl işlediği, yürürlüğe girdiği kuruma bağlı nasıl farklılaştığı uygulama süreçlerindeki farklılıkları, olumlu ve olumsuz yanları, katılımcıların akademik, teknik, mesleki ve diğer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceler ve ortaya çıkarmayı amaçlar. Yönetim, öğrenen ve eğitim katılımlarının, doküman, araç-gereç ve diğer kaynakların programa ne kadar destek verdiklerini tespit etmeye çalışır (Uşun, 2012, 108; Ünal, 2013, 73).Uşun'unda ifade ettiği gibi (2012, 108) aydınlatıcı değerlendirme, karar vermektten çok bilgi toplamayı hedefler.

1.1.2.5.Rakip Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı

Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımlarında temel felsefe programın lehinde ya da aleyhinde olmak üzere iki farklı değerlendirme uzmanının görüşlerinin alınmasıdır (Ünal, 2013, 68). Uşun'un da (2012, 115) ifade ettiği gibi bu modeller, maliyetli olmaları, zaman ve kanıtların hazırlanması için yoğun bir çaba gerektirmeleri, tarafsız jüri bulma noktalarındaki zorluklar, jürilerin potansiyel hitabet ve sunum becerilerindeki dengesizlik açısından dezavantajlı olarak değerlendirilebilirler. Bununla birlikte, değerlendirmelerdeki açıklık ve netlik, düzey belirleyici kararlar, hedef kitleyle etkili iletişim bu tip değerlendirmelerin güçlü yönleri olarak düşünülebilir. Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli, Rakip Yönelimli (Adversarial) Model bu yaklaşımın örnek modelleridir ve takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli; Bu değerlendirme modelinde programın sonuçları, iki görüşü temsil eden iki tane değerlendirici ekip tarafından toplanan veriye bağlı olarak analiz edilir. Sonraki aşamada, hangi tarafın daha iyi bir örnek olay sergilediğine ve daha iyi bir yönetim gösterdiğine bilirkişiler tarafından karar verilir (Ünal, 2013, 73). Wolf'un (1990'dan aktaran Uşun, 2012, 114) bu anlayışının temelindeki düşünce, kararların adil ve halkın ilgisine en iyi hizmet edebilecek bir formuna ulaşmanın bu yoldan geçtiğine yönelik inancıdır. Tüzel model, değerlendirme sonrasında bir dizi öneri listesi ortaya koyduğu için hem biçimlendirici (Formative) hem de düzey belirleyici (Summative) değerlendirmelerde kullanılabilir (Uşun, 2012, 115).

Rakip Yönelimli (Adversarial) Model; Gredler (1996'dan aktaran Uşun, 2012, 115) bu modelin temel sorusunun "programa devam edilmeli mi, yoksa sonlandırılmalı mı?" olduğunu ifade eder. Bunun için de programa yönelik bu iki karşıt görüşü savunan iki kişi ya da ekip karşı karşıya gelerek durum değerlendirmesi yapar. Tüzel değerlendirme sürecinden farklı olarak bir öneri listesi ortaya koyulmadığından sadece düzey belirleyici (Summative) değerlendirmede kullanılabilir.

1.1.2.6.Niteliksel Değerlendirme Yaklaşımı

Uşun'un (2012, 116) da ifade ettiği gibi nitel yöntemler, programa katılanların değerlendirme sürecinde oldukça etkili olan hikayelerine ulaşmak ve söylem analizinden istifade ederek programın büyük resmine ulaşmak açısından oldukça

değerlidir. Bu yaklaşımın örnek modeli bu alana önemli katkısı olan Amerikalı bilim adamı Patton'un kendi ismiyle anılan modeli olup takip eden kısımda bu modelin temel özellikleri açıklanmaktadır.

Patton'un Niteliksel Değerlendirme Modeli; Patton'a (1997'den aktaran Semerci, 2012) göre değerlendirmeler yararlılığı ölçüsünde yargılanmalıdır. Bu yüzden değerlendirme yapanlar etkili kullanım adına başlangıçtan sonuca kadar süreci kolaylaştırmalı ve değerlendirmeyi dikkatlice tasarlamalıdır. Patton (1990'dan aktaran Uşun, 2012, 116) program değerlendirmeyi, program hakkında karar vermek, programın etkililiğini artırmak ve geleceğe yönelik olarak programla ilgili karar ve/veya bilgi vermek için gerçekleştirilen etkinlikler, özellikler ve program sonuçları hakkında sistematik bilgi toplama süreci olarak tanımlamıştır. Patton (1990'dan aktaran Uşun, 2012, 116) nitel verileri görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde veriler olarak düşünür ve nitel bir araştırmanın öncelikli amacının teoriyi üretmek, test etmek ve bilgi elde etmek için teoriye katkıda bulunmak olarak ifade eder. Yöntemin üç önemli ögesini ise şöyle tanımlar; a. Nitel data, b. Doğal sorgulamanın tüme varımcı tasarımı c. İçerik veya durum analizi.

1.1.2.7. Uzman Yönelimli Yaklaşım

Uzman yönelimli değerlendirme eğitimsel etkinlikleri, ürünleri, programları ve kurumları yargulamada profesyonel uzmanlık anlayışını temel alan yaygın olarak kullanılan en eski değerlendirme yaklaşımıdır. Bu değerlendirme yaklaşımı, doğrudan ve açık olarak uzmanın subjektif değerlendirmelerini birincil değerlendirme stratejisi olarak ele alması bakımından diğer yaklaşımlardan ayrılır (Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 98-112). Eğitsel Eleştiri Modeli (Eisner), Uzman/Akreditasyon Modeli, bu yaklaşımın örnek modelleridir ve takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Eğitsel Eleştiri Modeli (Eisner); Eisner'e göre eğitsel eleştiri yapacak kişi eğitim uzmanıdır. Eisner, geleneksel sorgulamanın ve bilimsel paradigmanın dışında nitel, hümanistik metodu tercih eder. Eğitim uzmanlığının eğitsel eleştiriye gerektirdiğini vurgular. Eğitim uzmanının, kaliteyi gözlemekten ziyade kaliteye yönelik yüksek farkındalığının olması gerektiğini ifade eder. Eisner'e göre eğitimsel uzmanlık, eğitim düzenlemelerindeki karmaşaya yönelik artırılmış bir kavrayış-algılayış yeterliliği gerektirir. Farklı bir ifadeyle eğitimsel uzmanlık, eğitimsel düzenlemelere yönelik artırılmış bir kavrayış, algılayış yeterliliğinin kendisidir. Eğitim uzmanı, ölçülen şeyin

yeterliliğine ve kalitesine karar verir. Bunu da eğitsel eleştiriyi kullanarak yapar. Eisner'e göre eleştiri, uzman bakışıyla eleştiri nesnesinin kalitesini açığa çıkarmadır. Eleştiri negatif değer biçme değildir. Bilakis eksikliği telafiyi sağlayacak bir farkına varış durumudur. Şarap uzmanının şarabın tadı, kokusu, keskinliği vb. özelliklerine ilişkin tat hafızası veya sanat eleştirmeninin sanat eserine çok yönlü bakışı gibi eğitim uzmanı da eğitimsel değerlendirmeye yönelik tecrübeleriyle birikmiş zihinsel şablonlarını kullanarak eğitimi eleştirir. Bu anlamda değerlendirmede ihtiyaç duyulan algısal keskinlik, uzmanın neye bakacağına yönelik bilgisinden kaynaklanır. Eğitimi, tecrübesi, bakış açısıyla değerlendirmeci değerlendirmenin merkezindedir. Bu yüzden konunun uzmanı olmalıdır (Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 105-106). Eisner'in eleştirildiği iki nokta ise şunlardır; 1. Bu kadar nitelikli bir eğitim uzmanı bulmak mümkün mü? 2. Aynı sorgulama teknikleri her durum için geçerli olabilir mi? (Worthen, Blaine ve Sanders, 1987, 111).

Uzman/Akreditasyon Modeli; Bu model, programın niteliği hakkında yargıda bulunmak için bir uzman görüşüne başvurulması gerektiğini savunan bir değerlendirmeyi esas alır. Modelde temel amaç programın niteliğini profesyonel bir bakış açısıyla inceleyip değerlendirmektir (Uşun, 2012, 118).

1.1.2.8.Müşteri Yönelimli Yaklaşım

Müşteri Yönelimli Yaklaşım, eğitim ürünün ve programın değerlendirilmesinde, devlet kurumları ve özel kuruluşlar tarafından kullanılır. Standart kriterleri; Süreç, içerik, etkililik ve dönüştürülebilirliktir. Ürün değerlendirme kriterleri ve kontrol listeleriyle pazarlama stratejisi olarak müşterinin korunması esastır. Temel katkı Scriven tarafından yapılmıştır (Worthen ve Sanders, 1987, 87-97). Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli, bu yaklaşıma örnek teşkil eder ve takip eden kısımda temel özellikleriyle açıklanmıştır.

Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli; Scriven'in önerdiği ürün değerlendirme kriterleri şunlardır; Eğitimsel hedeflerin başarısının ispatı, eğitimsel olmayan (Örneğin, sosyal) hedeflerin başarısının ispatı, sonuçların takibi, ikincil ve planlanmamış etkilerin takibi, fayda derecesinin tayini, değer analizi, maliyet analizi. Scriventakip eden dönemde bu kriterler üzerine çalışarak bir ürün kontrol de listesi yayımlamıştır. Bu liste de ihtiyaç, pazar, performans, maliyet-fayda gibi başlıklarla ürünün değerlendirmesini esas alır. Bir diğer ürün analiz sistemi olarak Komoski tarafından kurulmuş olan EPIE (The Educational Products Information Exchange)

eğitimi değerlendirme, araştırma ve geliştirme enstitüsünün program ve eğitimsel çıktı değerlendirme listeleri de örnek olarak ele alınmaktadır. Müşteri yönelimli değerlendirme kolay uygulanabilir olmasına rağmen ürün testlerinin maliyetinin yüksek olması ve zaman alması bu modelin dezavantajları olarak düşünölebilir (Worthen ve Sanders, 1987, 87-97). Modelde pazar kültürü ve market anlayışıyla okul yönetimi söz konusudur. Öğrenen profili müşteri profiline, öğrenen ihtiyacı müşteri ihtiyacına dönüşmüştür. Pazar paylarını korumak için okullar sürekli rekabet halindedir (Çelik, 2010, 117-129). Diğer taraftan, kaliteyle eşdeğer kabul edilen müşteri memnuniyeti için daha ciddi araştırmalar yapılacak olması sadece görünen ihtiyaçların değil gizil ihtiyaçların (Örneğin; Kurumun fiziksel koşullarının uygunluğunun yanında uygulamalı meslek bilgisi vb. gibi ileriye dönük ihtiyaçların) incelenmesi eğilimini de beraberinde getirmesi modelin güçlü yanı olarak düşünölebilir.

1.1.2.9.Diğer Program Değerlendirme Modelleri

Mevcut değerlendirme süreçlerinin sürekli yeniden düşünölüp yapılandırılmasını esas alan “Postmodern Değerlendirme Yaklaşımı” ve bu yaklaşımın Quba ve Lincoln’un Dördüncü Nesil Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli; Bilimsel yöntemlerin, geçerliliğin ve güvenilirliğin program değerlendirmenin olmazsa olmazları olduğunu savunan “Geleneksel Değerlendirme Modeli”; Süreci, insanı ve özneliği odağına alan “Hümanist Değerlendirme Modeli” ve öğrencinin tüm yaşam içindeki davranış değişikliğine odaklanan “Akademik Değerlendirme Modeli” (Uşun, 2012, 120-125) de diğer program değerlendirme modelleri arasındadır.

Takip eden kısımda çağdaş işletmelerdeki eğitim ve eğitimi değerlendirme anlayışı incelenerek yukarıda belirgin özellikleriyle değinilen program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden çağdaş işletmelerin eğitim faaliyetlerine en çok fayda sağalayabileceği düşünölen model olan CIPP model ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

1.1.3.Çağdaş İşletmelerde Eğitim Programlarının Yönetimi

Bir işletmenin en önemli unsuru insan gücüdür. Çünkü insan diğer üretim faktörlerinden ve örgüt içi kaynaklardan farklı olarak karar alan ve uygulayan tek canlıdır. Dolayısıyla işletme başarısının odak noktasıdır. Genel anlamda yeterli ve ehliyetli insanlara sahip bir işletme, başarı için gerekli ön şartlara sahip demektir (Dinçer, 2003, 130). Farklı bir ifadeyle kalifiye insan gücü, işletme başarısı için bir ön

koşuldur ancak yeterli koşul değildir. Çünkü işletme başarısını sürekli kılmak üzere ne kadar kalifiye olursa olsun insanın da sürekli yenileşmeye ve gelişmeye ihtiyacı olacaktır. Bu anlamda Yüksel'in (2008, 148) de ifade ettiği gibi amaçları, stratejileri iyi belirlenmiş, planlaması iyi yapılmış, gündemi oluşturulmuş, gereksinim analizleri yapılmış eğitim uygulamaları, kurumların başarısındaki en büyük etken olarak görülmektedir. İşletmelerde eğitim yönetiminin stratejik anlamda ele alınması oldukça yenidir. Özellikle son yıllardaki teknolojik ve ekonomik gelişmeler örgütlere de yansımıştır. Bunun içindir ki günümüz işletmeleri eğitimi artık ekonomik dönüşü olan bir yatırım süreci olarak görmeye başlamışlardır (Yüksel, 2008, 102). Yapılan araştırmalar kaliteli, beklenti düzeyleri yüksek yeni işgücünün, eğitim harcamaları yüksek ve kişisel gelişim programları yoğun işletmeleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu demektir ki kuruluşlar insana doğru yatırım yaptıkları ölçüde kaliteli insan kaynağına sahip olacaktır (Gürüz ve Yaylacı, 2004, 163).

Program değerlendirme, iş dünyasında yaygın olarak kabul gören ve kullanılan şekliyle sadece bir ölçme ve sonucu rakamlara sıkıştırma işlemidir. Oysa eğitim değerlendirmeleri, kapsam açısından "test" ve "ölçme" işlemlerinden daha geniş bir bakışı gerektirir. Uşun'un da (2012, 5) ifade ettiği gibi değerlendirme kavramı, objektif tekniklerin kullanılmasıyla elde edilen veriler kadar, yargının kullanılmasından elde edilen daha subjektif hükümleri ve değerleri de içine alır ve almalıdır. Bu anlamda denilebilir ki, program mantığının üzerine kurulduğu felsefe, programın tüm öğelerine yansır. Program çıktısı, öğrenme uygulamaları, öğretim materyalleri, eğitmen ve öğrenen rolleri, ve nihayetinde değerlendirme sistemi, temel alınan felsefeyle şekillenir. Takip eden kısımda çağdaş işletmelerin eğitim yönetimine nasıl yaklaştıkları kritik edilmiştir.

1.1.3.1.Çağdaş İşletmelerde Eğitim Anlayışı

İşletmelerde yönetim ve organizasyon, örgütsel davranış ve benzer alanlarda yayımlanan pek çok yayında, eğitim, yetiştirme ve geliştirme gibi kavramların iç içe geçtiği ve yanlış kullanıldığı göze çarpmaktadır. Koçel'in (2010, 76-89) de ifade ettiği gibi eğitim (education), işletme içinde veya dışında formal programlar yoluyla veya tecrübe kazanma yoluyla bir kişinin bilgi, yetenek ve becerilerinde değişiklik yapma faaliyeti; yetiştirme (training), verimli çalışmak için gerekli işlerin doğru yapılmasını sağlama (doing things right), yetiştirmeden daha geniş bir kavram olarak geliştirme (development) personelin doğru işler yapması (doing the right things) için

değiştirilmesidir. Bu araştırma, yetkinlik bazlı öğretim tasarımlarını değerlendirdiği için eğitim kapsayıcı üst bir kavram olan “Geliştirme (Development)” boyutuyla ele alınmıştır.

İşletmelerde düzenlenen çalışan eğitim faaliyetleri, ekonomik bir yatırım olmasının yanında, Seçim, Sabuncuoğlu ve Baysal’ın (1994’ten aktaran Gürüz ve Yaylacı, 2004, 164) da ifade ettiği gibi bireylerin, grupların görevlerini daha etkili ve başarılı yapabilmeleri için onların mesleki bilgi ufuklarını genişletmek, düşünme, rasyonel karar alma, davranış, tutum, alışkanlık ve anlayışlarında olumlu değişimler yapmak, bilgi görgü ve becerileri artırmak niyetiyle hayata geçirilen eğitsel eylemlerin tümüdür.

Organizasyonlarda eğitim faaliyetlerinin sorumluluğu insan kaynakları birimince veya ona bağlı veya bağımsız eğitim birimlerinde üstlenilir. Pekçok organizasyon, eğitim faaliyetlerini bünyesinde yürüttüğü gibi outsource hizmet olarak da eğitim ihtiyacını karşılar. Eğitim ihtiyacını karşılama tercihi ne olursa olsun süreç çoğu organizasyonda Gürüz ve Yaylacı’nın (2004, 164) da ifade ettiği gibi benzer aşamalarla devam eder. Bu aşamalar;

1. Eğitim politika ve hedeflerinin belirlenmesi.
2. Eğitimin planlanması (Eğitim ihtiyacının belirlenmesi).
3. Eğitim programlarının oluşturulması.
4. Eğitim yöntemlerinin seçimi.
5. Eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi.

Bu aşamalar aynı zamanda stratejik eğitim ve geliştirme süreci olarak da düşünülebilir (Noe, 2009, 52). Takip eden kısımda insan kaynaklarının geliştirilmesinde etkili olan bu aşamalar gözden geçirilmiş ve araştırma desteğine ihtiyaç duyan yönleri tartışılmıştır.

1.1.3.2. Eğitim Politika ve Hedeflerinin Belirlenmesi

Eğitim yönetiminin ilk adımıdır. Eğitim politikası, çalışanların organizasyon içinde ya da dışında katılacağı eğitim ve geliştirme etkinliklerinin kuruma özgü gerekçelerinin yazılı olarak açıklanmasıdır (Barutçugil, 2002’den aktaran Gürüz ve Yaylacı, 2004, 166-167). Noe’ye (2009, 52-55) göre bu basamak aynı zamanda iş stratejisinin belirlenmesidir ve bir şirketin iş stratejisini belirleyen üç faktör vardır. Bunlardan birincisi vizyon, misyon, değerler; ikincisi SWOT analiziyle elde edilen veriler, üçüncüsü şirketin nasıl rekabet edeceğine dair aldığı kararlardır. Rekabet üstünlüğü

kazanmak için işletmelerin eğitim de dahil olmak üzere tüm insan kaynakları fonksiyonlarını iş stratejisiyle bağlantılı yürütmeleri gerekir.50.000’den fazla çalışanı ile 30 milyar dolar satışa sahip olan Nokia, kurumsal eğitimin iş stratejisine katkısına ilişkin en güzel örneklerden biridir. Çalışanlara kendilerini geliştirme ve teknolojik anlamda güncel kalma fırsatı veren öğrenme merkezi uygulamaları ve İY (İnsana yatırım) performans yönetimi süreci gibi eğitim uygulamalarıyla Nokia, bireye saygı, başarı ve sürekli öğrenmeyi temsil eden ‘Nokia’ca’ yönetim anlayışını pekiştirmektedir.

1.1.3.3.Eğitimin Planlanması

Eğitim planlaması, eğitim yönetiminde bütçe, zaman, kaynaklar, yöntemler, hedef kitle gibi konuların yer aldığı, kısa, orta, uzun dönemli hedeflerin belirlenmesiyle yapılan ön çalışmaları kapsar. Bu süreçte ele alınan konular; ihtiyaç analizi, eğitmenlerin ve öğrenenlerin, hedeflerin, beklentilerin, eğitimin zamanının ve sıklığının, kullanılacak teknolojilerin ve maliyetin önceden belirlenmesidir (Gürüz ve Yaylacı, 2004, 166).

Bjornberg’e (2002’den aktaran Gürüz ve Yaylacı, 2004, 167) göre ihtiyaç analizi bulunulan noktayı göstermesi açısından eğitim planlamasında yardımcı bir araçtır ve 4 temel gerekçeyle yapılır;

1. Organizasyon içindeki spesifik sorun alanlarını (Performans, üretim, güvenlik, iletişim vb.) tanımlamak ve bu doğrultuda en uygun programları oluşturmak.
2. Yönetim desteğini elde etmek.
3. Değerlendirme için veri geliştirmek.
4. Eğitimle sağlanacak yararı ve eğitimin maliyetini belirlemek.

Eğitimde ihtiyaç analizleri:

1. Örgütsel analizler (Bağlam analizi)
2. Görev analizi ve
3. Kişi analizi olmak üzere üç şekilde yapılmaktadır.

Birey analizi, yapılan işten çok bireyi değerlendirmeyi esas almasıyla diğerlerinden ayrılır ve belki de en önemli ihtiyaç analizi çeşididir. Bununla birlikte işletmelerce en çok ihmal edilen analiz olduğu da düşünülebilir. Nitekim güçlü eğitim örgütlenmeleri olan yüksek sermayeli işletmelerde bile ciro kaygısı, çalışanın öğrenme ihtiyacının önüne geçebilmektedir. En ufak bir müşteri şikayetiyle prestij kaybetmemek için

yüzlerce çalışanına müşteri ilişkileri eğitimi organize ederken bu personelin işe alışmasına, psikolojisine ve motivasyonuna önemli ölçüde etki eden oryantasyon veya kişisel gelişim eğitimleri ihmal edilebilmekte veya kağıt üzerinde birkaç imzayla geçirilebilmektedir.

1.1.3.4.Yöntem Seçimi ve Eğitim Programlarının Oluşturulması

İşletmelerdeki personel eğitimleri işbaşında, iş dışında veya dijital ortamlarda gerçekleştirilebilir. Her bir yöntemi kısaca şöyle ifade etmek mümkündür: İşbaşında eğitim yöntemleri, çalışanların işbaşında ve işletme içinde katıldığı eğitim programlarını içerir. Daha az maliyet gerektirmesi, iş başında işi yaparak öğrenme imkânı sağlaması, zaman açısından aksaklıklara neden olması, iş ortamının gerçeklerini yansıtması gibi nedenlerle sıklıkla tercih edilen eğitim yöntemidir. İşe alıştırma (Oryantasyon), yetki devri, koçluk, staj yoluyla eğitim, iş değiştirme (Rotasyon), hizmet içi eğitim bu kapsamda düşünülebilir (Gürüz ve Yaylacı, 2004, 168-178).Kurumsal firmaların birçoğu bu tip eğitimleri bünyelerindeki eğitim departmanlarıyla gerçekleştirmektedirler. Örneğin; perakendeciliğin önemli isimlerinden IKEA'da her pozisyon için belirlenmiş olan eğitim programının yanı sıra kişinin ihtiyaçlarına göre gereken eğitimler belirlenerek İnsan Kaynakları Bölümü'ne bildirilmektedir. Eğitim planlamaları İnsan Kaynakları tarafından yapılmaktave bu planlama çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Inter IKEA Systems B.V. tarafından Hollanda'da kurulmuş olan IKEA Business College (IBC) ile yapılan işbirliği sayesinde müdür pozisyonunda görev alan tüm yöneticiler IKEA Business College tarafından verilen Temel Eğitimleri tamamlamak üzere Hollanda'daki bu eğitim merkezine giderler. Yine bu işbirliği ile IBC tarafından geliştirilen eğitimler, İnsan Kaynakları Bölümü ve IBC'nin ortak çalışmasıyla adapte edilerek çok daha geniş bir çalışan kitlesine yerel olarak sunulmakta, çalışanların IKEA konseptini, iş yapış yöntemlerini öğrenerek mesleki yetkinliklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Böylece IBC kaynaklı eğitimlerle IKEA'nın perakende alanındaki 50 yıllık birikimi çalışanlarına işbaşı ve sınıf eğitimleri ile aktarılmaktadır [IKEA, 2013]. Benzer şekilde telekomünikasyon sisteminin önemli ismi Turkcell, kurumsal üniversitesi kabul edilen Turkcell Akademiyle, her bir çalışanın, stratejik öncelikleri ve iş odakları doğrultusunda gelişimine odaklanarak, performansının artan bir şekilde sürekliliğini sağlamaktadır. Yine perakendeciliğin önemli ismi Metro Group, bünyesindeki eğitim ve değişim merkezleriyle çalışanına yatırım yaparak sürekli gelişimi hedefler.

İş dışındaki eğitimler, çalışanların iş ortamı dışında, farklı bir ortamda katıldıkları eğitim programlarıdır. Outdoor eğitim, örnek olay çözümleri (senaryo temelli çalışmalar), rol oynama yöntemi gibi yöntemler bu kapsamda düşünülebilir (Gürüz ve Yaylacı, 2004, 169-180). İnternet temelli eğitim, interaktif video ve konferans sistemleri vb. teknolojileri esas alan uygulamalar da dijital yöntemler kapsamındadır. Bünyelerinde eğitim örgütlenmesi olan işletmeler dahiçoğu zaman dış kaynak kullanımını (outsourc) tercih edebilmektedir. Noe'ye (2009, 83) göre dış kaynak kullanımını kararı alırken dikkate alınması gereken bazı sorular vardır;

1. Şirket eğitiminizin kapasitesi nedir? Çalışanlarınız, ihtiyaçları olan eğitim becerilerini geliştirebileceğinize yeterince inanıyor mu? Yoksa eğitim becerilerini dışarıdan almanız mı gerekiyor?
2. Şirket içi eğitiminiz ilave sorumluluklar üstlenebilir mi?
3. Eğitim şirket stratejiniz için önemli mi?
4. Şirketiniz eğitimler düzenlemek noktasında hassasiyet gösteriyor mu?
5. Eğitim içeriği hızlı mı değişiyor?
6. Dışarıdan gelen eğitimler profesyonel olarak görülüyor mu?
7. Mevcut eğitim programlarınızın güçlü ve zayıf yanlarını biliyor musunuz?
8. İç ve dış eğitimin bir birleşimi en uygun çözüm olabilir mi?

1.1.3.5.Eğitimin Değerlendirilmesi

İşletme yöneticileri açısından maliyet-fayda karşılaştırmasını yapmanın en iyi yollarından birisi eğitim programlarının değerlendirilmesidir (Klatt, Murdick, Schuster, 1985'ten aktaran Şencan ve Erdoğan, 2001, 142).

Eğitim yönetiminin son basamağı olan değerlendirme aşamasında ölçme değerlendirme yoluyla elde edilen sonuçlarla eğitimin bir yatırıma dönüşüp dönüşmediği, eğitim programının başarılı olup olmadığı, hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı, çalışanlarda olumlu davranış değişiklikleri yaratıp yaratmadığı veya ne ölçüde yarattığı ve bir sonraki eğitim plan ve programlarına ilişkin kararlar alınır (Gürüz ve Yaylacı, 2004, 181).

Değerlendirmenin objektif olabilmesi için bazı kriterler olmalıdır. Bunlar eğitimin içeriğiyle ilgili olan kriterler (tepkiler, öğrenmeler gibi) ve iş davranışlarında görülen değişikliklerle maliyetle ilgili davranışsal sonuçları (verimlilik, kalite, iyileştirme gibi) karşılayan dış kriterlerdir (Barutçugil, 2002, 52; Şencan ve Erdoğan, 2001, 143-144).

Noe'ye (2009, 225) göre eğitim değerlendirmede kullanılan kriterlerin programın öğrenme ve eğitim transferleri açısından ne şekilde sonuçlandığını belirlemeye yardımcı olması gerekir. Değerlendirme, sonuçlara duyulacak güvenin maksimum düzeyde olmasını sağlayacak uygun değerlendirme programını seçmeyi de içerir. Seçilen değerlendirme programı amaç, uzmanlık, diğer şirket ve eğitim özellikleri kadar iç ve dış geçerliliğe yönelik tehditlerin nasıl en aza indirileceğinin analizini de içermelidir. Değerlendirme programlarının tipi; kriterlerin öntest/sontest ölçümlerinin yapılıp yapılmadığına ve bir eğitim ve karşılaştırma grubunun olup olmadığına göre değişir. Bu durumda iyi bir eğitim değerlendirmesinin stratejik bir planlama gerektirdiği de açıktır.

Çağdaş işletmelerde eğitim süreçlerinin temel işleyişinin incelendiği bu bölümde, işletmelerdeki profesyonel eğitim uygulamalarını destekleyebilecek muhtemel akademik araştırmaların akla gelen ilk araştırma problemleri şunlar olmuştur; Eğitim hedeflerinin ve politikalarının belirlenmesi aşamasında; Başarıları tescillenmiş eğitim örgütlenmelerine sahip işletmelerin kağıt üzerindeki veya çalışanlarca algılanan vizyon, misyon ve değerleri incelenebilir. Bunların yürütülen eğitim politika ve uygulamalarıyla karşılıklı ilişkileri değerlendirilebilir. Eğitimin planlanması aşamasında; Başarıları tescillenmiş eğitim örgütlenmelerine sahip işletmelerin eğitim planlamalarını yaparken kullandıkları ölçütler, planlamaların hangi birimler tarafından hangi sıklıkla yapıldıkları, katılımcı bir yaklaşımla hazırlanıp hazırlanmadıkları, çalışanların bu planlamalara ilişkin algısı, plan – uygulama boşlukları ve nedenleri araştırma konusu olabilir. Yöntem seçimi ve eğitim programlarının oluşturulması aşamasında; Bünyelerinde akademi, iş okulu gibi örgütlenmelere sahip işletmelerin bu kurumları nasıl yönettiği bu kurumlarda hangi eğitimlerin nasıl verildiği, sertifikasyon uygulamalarının olup olmadığı, bu uygulamaların çalışan psikolojisine etkisi ve kuruma rekabet avantajı sağlayıp sağlamadığı incelenebilir. Bununla birlikte bünyelerinde akademi, iş okulu gibi örgütlenmelere sahip bu işletmeleri dış kaynak kullanımına iten sebepler nelerdir? Dış kaynak kullanımı kaliteli ve güvenilir eğitim hizmetinin garantisi midir? İşletmelerin dış kaynak seçme stratejileri nelerdir? gibi sorular üzerine de çeşitli araştırmalar yürütülebilir. Eğitimin değerlendirilmesi aşamasında; Başarılı eğitim uygulamaları olan işletmelerin hangi değerlendirme kriterlerini kullandıkları; bu işletmelerdeki çalışanların değerlendirme uygulamaları konusundaki algılarının nasıl olduğu, bünyesinde akademi bulunduran, sertifikasyon,

diploma, mezuniyet – katılım belgesi gibi uygulamalar kullanan işletmelerdeki çalışanın özgüveni, özyeterlilik algısı, iştatmini, motivasyonu değerlendirilebilir. Bununla birlikte şunu ifade etmekte fayda vardır: İşletme zihniyetiyle eğitimin yönetildiği ve dolayısıyla eğitimin ölçüsünün maliyet-fayda olduğu ortamlarda bu tip eğitimsel problemlerin gündeme gelmesini beklemek yanlış olacaktır.

Takip eden kısımda bu görüşler çerçevesinde yapılan bir araştırmaya yer verilmiştir. Araştırmayla, işletmelerde başlı başına bir örgüt olarak somutlaştırılıp işletilmesi gereken eğitim olgusunun çağdaş insan kaynakları araştırmalarına ne kadar konu olabildiğinin ve bu araştırmaların eğitime hangi problemler çerçevesinde yaklaştığının belirlenmesi hedeflenmiştir.

1.1.4.İK Gündeminde Eğitimin Payına Yönelik Bir Kritik

İşletmelerin eğitim ve eğitimi değerlendirme konusundaki problemleri sıklıkla eğitim programlarına ve uygulamalarına yönelik yanlış yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. O halde stratejik insan kaynakları yönetimi araştırmacılarının bu problemlere yönelik farkındalıkları nedir? Bu alandaki araştırmalar eğitime yönelik bu problemleri ne ölçüde dikkate almakta ve nasıl değerlendirmektedir? Bu sorulara yanıt bulmak için 2005 sonrasında stratejik insan kaynakları yönetimi alanında yayımlanan *Advances in Developing Human Resources*, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *International Journal of Human Resources Development and Management* süreli yayınlarından 522 makale taranmış ve şu iki soruya yanıt aranmıştır; Stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin süreli yayınların içeriğinde eğitime ne kadar yer verilmiştir? Stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin süreli yayınlarda yer verilen eğitim içeriği hangi alanlarda yoğunlaşmıştır?

Takip eden kısımda kısaca 2010 yılında yapılan bu araştırmanın yöntemine ve bulgularına değinilmektedir.

Araştırmanın yöntemi; Araştırmada stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin süreli yayınlardan; *Advances in Developing Human Resources*, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *International Journal of Human Resources Development and Management*; son beş yıla ait 522 makale abstractlarına ve anahtar sözcüklerine göre taranmış ve makaleler araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla iki aşamada sınıflandırılmıştır.

Birinci aşamada, incelenen makaleler içinde buldukları süreli yayın, yayımlandıkları yıl ve sayı esas alınarak gruplanmış; her bir sayıdaki makaleler eğitim ve diğer konulardaki içerikleriyle dergi bazındaki yüzdelerine göre tablolandırılmıştır. Bu yolla hem dergiler bazında hem de toplamda eğitim içeriğine ne kadar yer verildiğine yönelik birinci araştırma sorusu cevaplanmıştır.

İkinci aşamada, makalelerin her biri abstractları ve anahtar sözcükleri dikkate alınarak taranıp eğitim ve eğitim haricindeki içeriği hangi başlıklarla ele aldıklarına göre sınıflandırılmıştır. Bu aşamada makalelerin eğitim içeriğinin on altı başlık altında, eğitim haricindeki içeriğinin ise yirmi dört başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu yolla stratejik insan kaynakları yönetimi alanındaki akademik araştırmaların eğitime yönelik hangi içerikler üzerinde yoğunlaştığına ilişkin ikinci araştırma sorusu cevaplanmıştır.

Araştırmanın bulguları şu şekildedir: Araştırmanın birinci sorusuna yönelik bulgular; Araştırmanın 'stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin süreli yayınların içeriğinde eğitime ne kadar yer verilmiştir' şeklindeki birinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla *Advances in Developing Human Resources*, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *International Journal of Human Resources Development and Management* dergilerindeki son beş yıla ait 522 makale taranmıştır. Bu makaleler eğitim ve eğitim haricindeki konulara ilişkin içerikleri de dikkate alınarak içinde buldukları süreli yayın, bu süreli yayının yılı ve sayısına göre nasıl bir dağılım gösterdiklerini incelemek üzere Tablo 8'deki gibi sınıflandırılmıştır.

**Tablo 8 :Advances in Developing Human Resources
2005-2010 Sayılarının İncelenmesi**

Tarih	Diğer konular		Eğitim		Toplam
	f	%	f	%	
Aralık 2010	1		5		6
Ekim 2010	5		2		7
Ağustos 2010	5		-		5
Haziran 2010	3		4		7
Nisan 2010	-		6		6
Şubat 2010	8		-		8
toplam	22	%56	17	%44	39
Aralık 2009	1		6		7
Kasım 2009	8		-		8
Ekim 2009	7		-		7
Ağustos 2009	2		8		10
Mayıs 2009	5		2		7
Şubat 2009	10		-		10
toplam	33	%67	16	%33	49
Aralık 2008	8		1		9
Ekim 2008	3		5		8
Ağustos 2008	-		9		9
Haziran 2008	5		2		7
Mayıs 2008	-		9		9
Şubat 2008	3		4		7
toplam	19	%39	30	%51	49
Kasım 2007	8		-		8
Ağustos 2007	5		1		6
Mayıs 2007	-		9		9
Şubat 2007	9		3		12
toplam	22	%63	13	%37	35
Kasım 2006	3		10		13
Ağustos 2006	-		14		12
Mayıs 2006	-		13		13
Şubat 2006	10		-		10
toplam	13	%26	37	%74	50
Kasım 2005	-		11		11
Ağustos 2005	11		-		11
Mayıs 2005	9		-		9
Şubat 2005	-		12		12
toplam	20	%47	23	%53	43
GENEL TOPLAM	129	%49	136	%51	265

Tablo 8’den de incelenebileceği gibi Advances in Developing Human Resources dergisinde yer alan 265 makaleden 136’sı yani dergideki makalelerin %51’i eğitimle; 129’u yani %49’u diğer insan kaynakları fonksiyonlarına ilişkin konularla ilgilidir. Süreli yayının yıllara göre eğitim içeriği incelendiğinde eğitim konularına her yıl %30 ila %74 oranında yer verdiği görülmektedir. Derginin, takip eden kısımda yer alan

diğer iki insan kaynakları dergisine nazaran eğitime daha fazla ağırlık verdiği de gözlenmiştir.

Derginin 2010 yılında yayımlanan makalelerinin eğitimle ilgili olan %44'lük diliminde içeriğin sanal/dijital öğrenme ortamları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir (VHRD). Sanal öğrenme ortamlarının yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi, işyeri uygulamaları ve bunun performansa etkisi, oyun tabanlı platformların (GAPP) öğrenmede kullanılması, sanal öğrenme ortamlarında değerlendirme problemleri, teknoloji kullanımının organizasyon etkililiğine, öğrenen performansına, organizasyonel yeterliliğe etkisinin araştırılması bu makalelerin temel amaçları arasında yer almaktadır (Mancuso, Chlup, McWhorter, 2010; Nafukho, Graham, Muiya, 2010; Huang, Han, Park, Seo, 2010; Chapman, Stone, 2010; Yoon, Lim, 2010).

%33'lük dilimi oluşturan ve derginin 2009 yılında yayımlanan makalelerinde ağırlıklı olarak göze çarpan konu duygusal zekâdır. Duygusal zekânın liderlikle, liderlik eğitimiyle, çalışan performansı ile ilişkisine bakılmış, örgütlerde duygusal zekânın ölçümü problemi ele alınmıştır (Muiya, Kacirek, 2009; Muiya, 2009; Graham, 2009; Nafukho, 2009; Weinberger, 2009). Bilgi yönetimi (KM) teknolojisi uygulamaları da duygusal zekâdan sonra göze çarpan bir yoğunlukla ele alınmıştır (Conley, Zheng, 2009; Yang, Zheng, Viere, 2009; Nafukho, 2009; Kongpichayanond, 2009; Hung, Lien, McLean, 2009; Akdere, 2009; Bennett, 2009).

Derginin 2008 yılında yayımlanan ve %51'lik dilimini oluşturan eğitimle ilgili 30 makalesinde ele alınan konular organizasyonel öğrenme üzerinde yoğunlaşmıştır. Organizasyonel öğrenmenin örgüt kültürüyle, bilişle, işbirlikli öğrenmeyle, senaryo temelli öğrenmeyle ilişkilendirilerek ele alındığı gözlenmiştir. Yine bu kapsamda ele alınan liderlik eğitimi ve kariyer yönlendirme derginin bu sayılarına hakim diğer konular arasında sayılabilir. (Barnett, Davis, 2008; Ardichvili, Manderscheid, 2008; Fambrough, Hart, 2008; Hart, Conklin, Allen, 2008; Manderscheid, 2008; Gibson, 2008; Polsfuss, Ardichvili, 2008; Hezlett, 2008).

Derginin 2007 yılında yayımlanan ve %37'lik dilimi oluşturan 13 sayısına hakim konuların kariyer yönetimine, yönetici-lider yetiştirme programlarına ve yetenek-beceri geliştirme programlarına odaklandığı görülmüştür. Medyanın liderlik eğitimine etkisi, liderlik öğretim teknikleri, yönetim stilleri, liderlik yetkinliklerinin geliştirilmesinde kullanılan öğretim stratejileri, Everest vb. vak'a'larla veya popüler

kültürün ürünleriyle (Harry Potter vb. hikayelerde iyi-kötü liderlik örnekleri üzerine çalışmalarla) liderlik yetkinliğinin nasıl geliştirilebileceğinin incelenmesi, stratejik yönetimde personel gelişiminin rekabetçi avantaja etkisi gibi konular bu sayıların gündeminde ele alınmıştır (Cummins 2007; Browning, 2007; Keller, 2007; Sudbrack, Trombley, 2007; Callahan, Rosser 2007; Mathis, 2007; Callahan, Whitener, Sandlin 2007; Rosser, 2007; Whitener, 2007; McGuire, Cross, Murphy, 2007; Garavan, 2007; Hamlin 2007).

Derginin 2006 yılında yayımlanan ve %74'lük dilimi oluşturan 37 sayısında ağırlıklı olarak farklılıkların yönetimi, farklı kültürlerde (Hindu, Yahudi, Hint-Amerikan, Yeni Zelanda, Ortodoks, İslam vb.) yetişkin eğitime bakış, ADDIE modeli merkezinde yoğunlaşan öğretim tasarımı araştırmaları ve yetkinlik bazlı uygulamalar, değerlendirme araçları, değerlendirme merkezi uygulamaları çerçevesinde eğitimde değerlendirme konuları ön plana çıkmaktadır (Cowell, Hopkins, McWhorter, Jordan, 2006; Paul, 2006; Rita L Dobbs, 2006; W Clayton, 2006; John N Fabac, 2006; John W Hansen, 2006; Greg, Diana, 2006; Russell F, 2006; Johansen, Barry-Craig, D. Gopalakrishna, 2006; H. S. Ashok, M. S. Thimmappa, 2006; Grover, Linda LeGarde, Keen, 2006; Baiyin, Zheng, Mingfei Li, 2006; Jules K. Beck 2006; Helen T., Kenneth R. 2006; Garry N McLean, 2006; Ardichvili, 2006; Akdere, Russ-Eft, Eft, 2006; Nafukho, 2006; Barry-Craig, Garry, N. M., 2006; Hsin-Chih, Sharon, S., 2006; Sharon, Elwood, 2006; Naquin, Holton, 2006; Naquin, Holton, 2006; Naquin, Holton, 2006; Hsin-Chih, 2006; Holton III, Coco, Lowe, Dutsch, 2006; Sylvia Melancon, Williams, 2006).

Derginin 2005 yılında yayımlanan ve %53'lük dilimi oluşturan 23 eğitim makalesinde ise performans değerlendirme ve mentorluk ağırlığı hissedilen iki temadır. Mentorlukta etik problemler, CEO bakış açısıyla mentorluk, mentorun araçları, farklılıkları idaresi, sanal mentorluk uygulamaları gibi konular çoğunlukla mentorluk programları ve organizasyonel gelişime etkisiyle ele alınmıştır. İnsan kaynakları yönetiminde ölçme ve değerlendirme, etkili performans ölçme teknikleri, performans temelli değerlendirme ve katılımcı değerlendirme bu kapsamda incelenen konulardır (Fred W Nickols, 2005; Brent W Mattson, 2005; Robert O Brinkerhoff, 2005; Dean R Spitzer 2005; Darlene Russ-Eft, Hallie Preskill, 2005; Greg G Wang, Dean R Spitzer, 2005; Greg G Wang, Jia Wang, 2005; Elwood F Holton III., 2005; Paul Kearns, 2005; Richard A Swanson, 2005; Kimberlys McDonald, Linda M Hite, 2005; Sarah A

Hezlett, Sharon K Gibson, 2005; Manda H Rosser, 2005; Sarah A Hezlett 2005; Toby, 2005; Cynthia McCauley, 2005; Kecia M, Changya, Gewin, Bingham, Yanchus, 2005; Bierema, Hill, 2005).

İncelenen diğer iki dergiden Asia Pacific Journal of Human Resources'ın eğitim içeriği, yoğunluğuna ilişkin yüzde ve frekans hesapları ile Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9 :Asia Pacific Journal of Human Resources
2005-2010 Sayılarının İncelenmesi**

Tarih	Diğer konular		Eğitim		Toplam
	f	%	f	%	
Mart 2011	4		2		6
Aralık 2011	6		-		6
toplam	10	%83	2	%17	12
Ağustos 2010	5		-		5
Nisan 2010	4		2		6
toplam	9	%82	2	%18	11
Aralık 2009	7		-		7
Ağustos 2009	7		-		7
Nisan2009	4		1		5
toplam	18	%95	1	%5	19
Aralık 2008	7		-		7
Nisan 2008	7		-		7
Ağustos 2008	6		-		6
toplam	20	%100	-	-	20
Aralık 2007	6		-		6
Ağustos 2007	7		-		7
toplam	13	%100	-	-	13
Aralık 2006	4		2		6
Ağustos 2006	8		-		8
Nisan2006	9		-		9
toplam	21	%91	2	%9	23
Aralık 2006	7		1		8
Ağustos 2006	9		-		9
Nisan2006	8		-		8
toplam	24	%96	1	%4	25
GENEL TOPLAM	115	%93	8	%7	123

Tablo 9'dan da takip edilebileceği gibi Asia Pacific Journal of Human Resources dergisinden incelenen 123 makalenin sadece %7'si eğitimle ilgilidir. %93'ü eğitim haricindeki insan kaynakları fonksiyonlarına odaklanmıştır. Bu derginin içeriğinde dikkati çeken bir nokta şudur. Derginin 2006-2009 arasında yayımlanan 96 sayısında eğitim içeriği en fazla %9'ulaşmışken son iki yılda bu oran yaklaşık iki misline ulaşmıştır. Derginin 123 makalesinden eğitimle ilgili 8'i ağırlıklı olarak kariyer

gelişimini konu almaktadır. Beceri geliştirme, işletmelerin eğitim-öğretim politikaları, yönetici-mentor eğitimi ve bunların iş tatminiyle alakası gibi. Bununla birlikte organizasyonel öğrenmede grup dinamikleri, takım çalışması, örgütsel sosyalleşme de dikkat çeken diğer içeriklerdir (Chen, Tjosvold, Zhao, Ning, Fu, 2011; Dainty, 2011; Wiesner, Innes, 2010; Brunetto, Farr-Wharton, Ramsay, Shacklock, 2010; Marshall, Mitchell, O'Donnell, 2009; Geoffrey N Abbott, Stening, Atkins, Grant, 2006; Tser-Yieth, Chang, Yeh, 2006).

Araştırmada incelenen 522 makalenin kalan 134'ü ise International Journal of Human Resources Development and Management dergisinde yer almaktadır. Derginin kapsamındaki makalelerin eğitim içerikleri de Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10 :International Journal of Human Resources Development and Management 2005-2010 Sayılarının İncelenmesi

Tarih	Diğer konular		Eğitim		Toplam
	f	%	f	%	
2010/ 4.sayı	4		2		6
2010/ 3.sayı	5		1		6
2010/ 2.sayı	5		1		6
2010/ 1.sayı	3		1		4
toplam	17	%77	5	%23	22
2009/ 4.sayı	5		1		6
2009/2- 3.sayı	12		-		12
2009/ 1.sayı	5		1		6
toplam	22	%92	2	%2	24
2008/ 4. sayı	-		7		7
2008/ 2-3. sayı	6		-		6
2008/ 1. sayı	8		1		9
toplam	14	%64	8	%36	22
2007/ 3-4. sayı	5		4		9
2007/ 2. sayı	4		1		5
2007/ 1. sayı	5		2		7
toplam	14	%67	7	%33	21
2006/ 2-4. sayı	10		2		12
2006/ 1. sayı	7		1		8
toplam	17	%85	3	%15	20
2005/ 4.sayı	5		-		5
2005/ 3.sayı	6		-		6
2005/ 2.sayı	5		2		7
2005/ 1.sayı	6		1		7
toplam	22	%88	3	%12	25
GENEL TOPLAM	106	%79	28	%21	134

Tablo 10'dan de takip edilebileceği gibi International Journal of Human Resources Development and Management dergisinde yer alan 134 makalenin sadece %21'i eğitimle ilgili olup %79'u eğitim haricindeki insan kaynakları fonksiyonlarına odaklanmıştır. Derginin eğitimle ilgili 28 makalesinde baskın olan temaların öğrenme ve performans değerlendirme olduğu görülmüştür. SDL Self-directed learning, öğrenme-otonomi, öğrenme-motivasyon ilişkileri, özdüzenleme, öğrenme stratejileri, bağımsız çalışma becerileri ve bunların performans ve verimlilikle ilişkisi, performans iyileştirme, yetkinlik geliştirme, insan kaynakları profesyonellerini yetiştirme, bu profesyonelleri yetiştirecek öğretim programları ve öğretim stratejileri bu kapsamda ele alınan konular arasındadır (Obeng,Filho, 2010; Van Gennip, Gijbels, Segers, Tillema, 2010; Bristol, Tisdell, 2010; Hughes, Preyan, Collier, 2010;Alagaraja, 2010;Bernsen, Segers,Tillema, 2009; Giannikos, Polychroniou, 2009; Proenca, 2009; Hadwen,Galloway, 2008; Moser, Hasanbegovic, Metzger, 2008; Zsiga, 2008; Guglielmino, Guglielmino, 2008; Tullar, Beitler, 2008; Mital, Mehra, 2008; Mitlacher,2008; Li M Haoyi, Wenbin, 2008; Cheng, Dainty, Moore, 2007; Ramlall, Shepneck, 2007; Loon, Bartram, 2007; Tessema, Soeters, Groot, Tesfaselassie, 2007; Timothy Bartram, Stanton, 2007; Juan G Cegarra-Navarro, Sanchez-Polo, 2007; Keith Thomas, 2006; Lean Morris, 2006; Marcel Rvan der Klink, Streumer, 2006; Pak TeeNg, Liang, 2005; Patrick Lee, 2005; Aahad M,Wee-Liang 2005).

İncelenen bu üç derginin içeriğinde eğitimin payı genel toplam üzerinden karşılaştırmalı olarak Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11 : Dergilerin Karşılaştırmalı Değerlendirilmesi

Dergiler	Diğer Konular	%	Eğitim	%	Toplam
Advances in Developing Human Resources	129		136		265
Asia Pacific Journal of Human Resources	115		8		123
International Journal of Human Resources Development and Management	106		28		134
GENEL TOPLAM	350	%67	172	%33	522

Tablo 11’den de takip edilebileceği gibi stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin bu üç süreli yayının eğitime ayırdığı içerik dergiler bazında farklılık gösterse de bu oran toplamda %33’ü aşmamaktadır. İşletmelerin lokomotifini olan insan kaynağının en temel gereksinimi olan eğitime yönelik problemler bu süreli yayınların gündemini teşkil etmemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular; Araştırmanın, ‘stratejik insan kaynakları yönetimine ilişkin süreli yayınlarda yer verilen eğitim içeriği hangi alanlarda yoğunlaşmıştır?’ şeklindeki ikinci sorusuna yanıt bulmak amacıyla, *Advances in Developing Human Resources*, *Asia Pacific Journal of Human Resources*, *International Journal of Human Resources Development and Management* dergilerinde yer alan 522 makale abstractları ve anahtar sözcükleri incelenerek eğitim ve eğitim haricindeki konularda kapsama aldıkları alt başlıklara göre Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12 : Dergilerdeki Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi

No	Eğitim Konuları	f	%
1	Eğitim ve performans değerlendirme	31	%18
2	Öğretim strateji yöntem ve teknikleri	28	%16
3	Farklılıkların eğitimi	19	%11
4	Öğrenme (Self-directed learning, otonomi, motivasyon)	13	%8
5	Öğretim Tasarımı	13	%8
6	Mentorlük	12	%7
7	Eğitim teknolojileri (VHRD), Bilgi yönetimi (KM)	11	%6
8	Kariyer yönetimi	10	%6
9	Yönetici-lider yetiştirme programları	8	%5
10	Organizasyonel öğrenme	9	%5
11	Duygusal zekâ	5	%3
12	Yetenek yönetimi – Beceri geliştirme programları	5	%3
13	Eğitimde kuramsal araştırmalar	3	%2
14	Eğitim yatırımları	2	%1
15	Hizmetiçi eğitim	2	%1
16	Eğitim ve organizasyon iklimi	1	%1
GENEL TOPLAM		172	100

Tablo 12’den de takip edilebileceği gibi eğitime ilişkin makaleler 16 alt başlıkta toplanmaktadır. Bu makalelerin %53’lük dilimini ise eğitimde değerlendirme (%18), öğretim strateji, yöntem ve teknikleri (%16), farklılıkların eğitimi (%11) ve öğrenme (%8) gibi konular oluşturmaktadır.

Dergilerin eğitim haricindeki içerikleri ise 24 alt başlık altında Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13 : Dergilerdeki Diğer İçeriklerin Değerlendirilmesi

No	Diğer Konular	f	%
1	Organizasyonel davranış (takım çalışması, örgüt psikolojisi, iş tatmini)	57	% 16
2	Farklılıkların yönetimi (çok kültürlülük, kapsayıcı yönetim, ayrımcılık)	55	% 16
3	İK – Ekonomi politikaları (finansal performans, işgücü piyasası, istihdam, benchmarking)	52	% 15
4	Örgütsel kültür - iklim	32	% 9
5	İK Kuramsal araştırmalar	33	% 9
6	İş hukuku	15	% 4
7	İş-hayat dengesi	15	% 4
8	İK ve bilişim teknolojileri	12	% 3
9	KOBİ ve çok uluslu şirketlerde İK yönetimi	9	% 3
10	Kriz yönetimi	9	% 3
11	İK ve etik	8	% 2
12	Örgütsel bağlılık	8	% 2
13	Liderlik	6	% 2
14	İnovasyon	6	% 2
15	Sosyal sorumluluk	6	% 2
16	İK fonksiyonları	4	% 1
17	Risk yönetimi	4	% 1
18	Örgütsel değişim	4	% 1
19	Organizasyon yapısı	3	% 1
20	Kamuda İK	3	% 1
21	Seçme ve yerleştirme politikaları	3	% 1
22	Sivil toplum örgütlerinde İK	2	% 1
23	Katılımcı yönetim	2	% 1
24	Outsource hizmetlerin yönetimi	1	% 0
GENEL TOPLAM		350	% 100

Tablo 13'ten de takip edilebileceği eğitim konusunun haricindeki insan kaynakları fonksiyonlarına odaklanan makalelerin %56'sını oluşturan konular organizasyonel davranış, farklılıkların yönetimi, kültür ve iklim ve işletmelerin ekonomi politikalarıdır(Abbas,Parbudyal,2005;Ahn,Park,Jung,2009;Akdere,Roberts,2008;Akdere,2009;Akın,2012;Aközbek,2008;Akten,2007;Akyol,Budak,2013;Nankervis,Compton,2006;Alfred,Chlup,2010;Alistair,Tower,Taplin,2005;Cohen,Fetters,Fleischmann 2005;Allen,Fischer,Swanson,2008;Tattersall,2006;Mamman,Rees,2005;Anand,Kodalı,2010;AnnaDaskopoulou,PanayiotisTahinakis,Mylonakis,2005;Vos,2005;Lovichi,2007;Ardichvili,Kuchinke,2009;Ardichvili,Yoon,2009;Ardichvili,2008;Ardichvili,2009;ArmstrongStassen,2008;Shacklock,2006;Ayiro,2009;Azevedo,Akdere,2008;Smith,

Benjamaporn,2012;Bachenheimer,2011;Bakalis,Joiner,Zie,2007;Pocock,2005;Bardoel,Cieri,Santos,2008;Barrett,Meyer,2010;Bass,2009;Bassi,McMurrer,2008;Beauvallet,Houy,2010;Bennett,Bierema,2010;Bergman,Maier,Lehner,2008;Gramberg,Teicher,2006;Bhanugopan,Fish,2008;Bierema,2010;Pattanayak,Niranjana,Ganguly,2005;Blankenship,Ruona,2009;Bonias,Bartram,Leggat,Stanton,2010;Bonnie,Carolyn,2005;Boorchert,Landherr,2009;Boxall,Macky,2007;Bradfield,2008;Bradon,2005;Bredin,Soderlund,2010;Brent,Ruben,2005;Brock,Siscovick,2007;Brooks,Edwards,2009;Brough,Holt,Bauld,Biggs,Ryan,2008;Brown,Metz,Cregan,Kulik,2009;Burch,Anderson,2008;Burchielli,2008;Burt,Halloumis,McIntyre,Blackmore,2010;Burt,Chermack,2008;Byrd,Stanley,2009;Byrd,2009;Callanan,Greenhaus,2008;Carol,O'Donnell,2005;Carol,Bainbridge,2006;Cathy,Holland,Cieri,2006;Chalofsky,Krishna,2009;Chan,Mills,Walker,2008;Chapman,Gedro,2009;Charlotte,Yang,Liu,2005;Chatzoglou,Karasavoglou,Mylonakis,2009;Chen,2009;Chermack,Swanson,2008;Chermack,Bodwell,Glick,2010;Chester,2005;Cho,2009;Cho,Lee,Lee,2011;Cho,Egan,2010;Chongxi,2008;Chris,Mhinder,2005;Christoph,2005;Cogin,Fish,2007;Consuelo,2005;Credits,2005;Credits,2006;Credits,2007;Cross,Armstrong,2008;Cunningham,Sweet,2009;Cunningham,Rowley,2008;D.Christine,2006;David,Lipton,O'Neill,2005;David,Garavan,O'Donnell,Watson,2007;David,Gubbins,McGuire,Jørgensen,2007;Davis,2009;Debi,2006;DeLong,2009;Desmond,2005;Diane,2006;Diannah,2006;Dobbs,Sun,Roberts,2008;Duimering,Robinson,2009;Duxbury,Lyons,Higgins,2007;Dwivedi,Dwivedi,2007;Edward,2005;Elenurm,Alas,Laar,2009;Elizabeth,Fenwick,Cieri,2006;Eric,Thomson,2006;Eve,Pyman,Teicher,2006;Filstad,Gottschalk,2010;Fiona,Geare,2005;Flesher,2009;Folkestad,Gonzalez,2010;Frank,2007;French,Strachan,2007;Freyens,2010;Furumo,Pillis,Green,2009;Garavan,McCarthy,2008;Garavan,Heraty,Rock,Dalton,2010;Gary,2005;Gary,2006;Gedro,2009;Gedro,2010;Gemma,2005;Germain,2010;Ghaleb,Jamal,2006;Gilbreath,2008;Gilley,Kerno,2010;Gilley,Gilley,McConnell,Veliquette,2010;Gilley,Morris,Waite,Coates,Veliquette,2010;Githens,Aragon,2009;Gollan,2009;Gordon,Wallace,2006;Gotcheva,2008;Gotthart,Haghi,2009;Gow,Hinschen,Anthony,Warren,2008;Graetz,Smith,2009;Greenwood,Anderson,2009;Grenier,2010;Grisham,Srinivasan,2008;Grzywacz,Carlson,2007;Gu,2008;Gubbins,MacCurtain,2008;Guttel,Konlechner,Kohlbacher,Haltmeyer,2009;Haar,Bardoel,2008;Halbesleben,Rotondo,2007;Hans,Beatrice,2005;Härtel,Gough,Härtel,2008;Francis,2007;Hempel,2008;Heraty,Morley,2008;Hernandez,Camelo,Valle,2010;Hill,Allen,Jacob,Bair,Bikhazi,Langeveld,Martinengo,Parker,Walker,2007;Hill,2009;Hite,McDonald,2008;Hite,McDonald,2008;HoferAlfeis,2009

;Hogg, Vaughan,2006;Hornsby,Munn,2009;Hui, Law, Chen, Tjosvold,2008;Hurley,2010;Hutchins, Wang,2008;Hutchins,2008;JBen,Khadija,Estrada,2006;J.M.Reeves,Michael,1973;Jenny,Akhtar,2007;JieKe,Chermack, Lee, Lin,2006;Jocelyn,Davy,2007;Johanna,Keramidas,2007;Jørgensen,Keller,2008;Jose,Aguayo,2007;Julia,Gubbins,2007;Julia,2007;Jun,2006;Jyotsna,2007;Karen,2005;Karin,Soderlund,2006;Katarzyna,2007;Kate,2005;Kate,2006;Keefe,Stone,2009;Kelly,Moen,2007;Ken,2006;Kenneth,Yumol,Atienza,2006;Kenneth,2006;Keough,Shanahan,2008;Kerno,Mace,2010;Kim,2007;Kim,Wright,Su,2010;Knox,2008;Kormanik,Rajan,2010;Kormanik,Shindell,2009;Kormanik,Lehner,Winnick,2009;Kormanik,2008;Kormanik,2009;Korte,2008;Kovacevic,2009;Kriegesmann,Kottmann,Striwe,2010;Kuchiki,2008;Kuchinke,2009;Kuebler,Merrens,Russell,Tevis,2009;KuoHung,Diez,Lou,Tsai,Tsai,2010;Zimmermann,Chanaron,Klieb,2007;Laird,2005;Lawton,Chernyshenko,2008;Leanne,2006;Leda,2005;Milia,Bowden,2007;Leonard,Lang,2010;Leveson,Joiner,Bakalis,2010;Leyhausen,2009;Li,2010;Liang,Wu,Jung,2009;Liker,Hoseus,2010;Lin,Trenberth,Kelly,2010;Liu,Fellows,2008;LloydJones,2009;Lu,Samaratunge,Härtel,2011;MacDermid,Wittenborn,2007;Macky,Boxall,2008;Mahshid,Ehsanpourb,Yamanic,Kohand,Hamidfare,2015;Maley,Kramar,2010;Rosser,2005;Margaret,Helms,2007;Margaret,2005;Farrell,Mavondo,2005;Taylor,Callahan.2005;Buisine,Watt,2005;Macus,2005;Marksberry,2010;Pudelko,2006;Marquardt,Seng,Goodson,2010;Summerville,2005;Martin,2009;Alcazar,Fernandez,Gardey,Perez,2009;Ducharme,Podolsky,2006;McCarthy,Garavan,2008;McDonald,Hite,2008;McDonald,Hite,2010;McDonald,Backstrom,Dear,2008;McDonnell,Stanton,Burgess,2011;McGuire,Garavan,2010;McGuire,2010;McKeown,Hanley,2009;McLean,Egan,2008;McWhorter,Lynham,Porter,2008;Merwe,2008;Akdere,Azevedo,2005;Akdere,Yilmaz,2006;Hasler,Thompson,Schuler,2006;Morris,Madsen,2007;Segalla,2005;Mestre,Stainer,Stainer,2007;Waters,Bardoel,2006;Miedema,2010;Moats,McLean,2009;Moats,Chermack,Dooley,2008;Lee,2007;Moss,Novatsis,Kijowska,2010;Jabri,2006;Nafukho,Roessler,Kacirek,2010;Nankervis,Stanton,2010;Newton,Hutchings,Kabanoff,2007;Noknoi,Wutthirong2010;Madjar,2005;Furuya,Stevens,Oddou,Bird,Mendenhall,2007;O'Donnell,Kramar,Dyball,2009;Keramidas,2005;O'Regan,Stainer,Sims,2010;Ozorhon,Arditi,Dikmen,Birgonul,2008;Pandey,Chermack,2008;Pablos,2005;Gollan,2005;Pendleton,2009;Peretz,McGraw,2011;Holland,2006;Murray,Syed,2005;Sheldon,Junor,2006;Sheldon,Thornthwaite,2005;Cunningham,Lynham,Weatherly,2006;Petitt,2009;Niranjana,Pattanayak,2005;Tsai,Wu,Yvonne,ChinMing,Huang,2005;Carnicer,Sanchez,Perez,Jimenez,2005;PittCatsoupes,MatzCosta,MacDermid,2007

;Preskill,Donaldson,2008;Markey,2006;Reilly,2008;Reynolds,Eggins,Haslam,2010; Dunford,Palmer,Benveniste,Crawford,2007;Long,Shields.2005;Torraco,Hoover,2005;Torraco,2005;Macklin,2006;Rocco,Landorf,Delgado,2009;Roessler,Hurley,McMahon,2010;Burchielli,2006;Rumrill,Fitzgerald,2010;Rumrill,Fitzgerald,McMahon,2010;Ruona,Gluey,2009;Rusaw,Rusaw,2008;SadlerSmith,2008;Parise,2007;Watson,Maxwell,2007;Hezlett,Gibson,2007;Burchielli,2006;Rumrill,Fitzgerald,2010;Rumrill,Fitzgerald,McMahon,2010;Ruona,Gluey,2009;Rusaw,Rusaw,2008;SadlerSmith,2008;Parise,2007;Watson,Maxwell,2007;Hezlett,Gibson,2007;Harper,Vilkinas,2005;Schroder,Hofacker,Camen,2009;Scott,2010;Rovai,2005;Turnbull,Edwards,2005;Sheehan,2009;Shelton,Waite,Makela,2010;Short,Shindell,2009;Short,Keefer,Stone,2009;Albrecht,2006;Sims,2010;Singh,Parker,Nadim,2007;Skinner,Pocock,2008;Slagter,F..2009;Snell,Tjosvold,Wu,2010;Sofa,Yeo,Villafañe,2010;Hernandez,Scotti,2007;Spillane,2008;Stainer,2009;Frenkel,Orlitzky,2005;Gibb,Waight,2005;Garcia,2007;Forsyth,PolzerDebruyne,2007;Stone,2010;Ramlall,2006;Lynham,Cunningham.2006;Ainsworth,2005;Champ,Baird.2005;Swanson,2008;Lam,Ho,2006;Tessema,Ng'oma,Ready,Saurs,Bjorke,2009;Thite,Russell,2010;Menkhoff,Loh,Chiang,Wah,2005;Garavan,O'Donnell,McGuire,Watson,2007;Thomas,Tran,Dawson,2010;Teo,Lim,Fedric,2007;Bartram,2005;McClernon,2006;Wilcox,2006;Nielsen,Madsen,Hammond,2006;Tyler,2009;Underhill,2010;vanLoo,Rocco,2009;Veitch,CooperThomas,2009;Velde,2010;Verworn,Hipp,2009;Verworn,Schwarz,Herstatt,2009;Allen,Swanson,2006;Waddill,Banks,Marsh,2010;Walker,2009;Walton,2008;Wang,Dobbs,2008;Wang,Korte,Sun,2008;Wang,Li,Qiao,Sun,2010;Wang,Hutchins,2010;Wang,2008;Wang,Xi,2009;Wei,Xie,2008;Weng,2008;Whitehouse,Hosking,Baird,2008;Evered,Härtel,2009;Wolff,Wageman,Fontaine,2009;Wong,Tjosvold,Lu,2010;Wooten,James,2008;Wright,Kehoe,2008;Yang,2008;Yeo,Nation,2010.YiFeng,Tjosvold,2007;Yonetani,Watanabe,Kanazawa,2007;Young,Thyil,2009;Brunetto, Wharton, 2005;Brunetto, Wharton, 2006;Stedham, Yamamura, Satoh, 2006).

Araştırmaya dahil olan dergilerin genel özelliklerini şöyle ifade etmek mümkündür; Asia Pacific Journal of Human Resources, Asya Pasifik bölgesinde yayımlanan insan kaynaklarını geliştirme ve uygulama ağırlıklı bir hakemli dergidir. Dergide insan kaynaklarına yönelik araştırmalar, kuramsal, kavramsal gelişmeler, sonuçları ve güncel uygulama örnekleri yer almaktadır. Derginin incelenen 123 makalesinin sadece %7'sinin eğitimle ilgili olduğu saptanmıştır.

Advances in Developing Human Resources, iki ayda bir yayımlanan insan kaynakları dergisi olup insan kaynaklarının geliştirilmesi için daha verimli çalışmalara yardımcı olacak konulara odaklanmaktadır. Organizasyonel bağlamda öğrenme ve performans alanlarında kuram ve uygulamaların pratik dengesine ulaşmayı misyon edinmiştir. Derginin incelenen 265 makalesinin %51'i eğitimle ilgilidir.

International Journal of Human Resources Development and Management, değişen, dinamik, küresel dünyada insan kaynaklarının geliştirilmesi, yönetimi, üretim ve hizmet alanlarında fayda sağlamak amacıyla yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergi farklı yaşam kültürlerinin zenginliklerinin korunmasını da insan kaynaklarının geliştirilmesinde bir araç olarak ele almakta, bu sektörde çalışan farklılıklar arasında bir iletişim aracı olma misyonunu da üstlenmektedir. Derginin incelenen 134 makalesinin sadece %21'inin eğitimle ilgili olduğu görülmüştür.

Araştırma yukarıda ismi geçen üç insan kaynakları dergisinin beş yıllık yayın içeriğindeki 522 makaleyle sınırlıdır. Daha geniş bir örneklem grubuyla araştırma sonuçlarının genişletilmesi önerilebilir. Bununla birlikte eğitimin insan kaynakları gündemindeki payına yönelik olarak yapılan bu içerik analizi çalışmasında ayrılan payın yeterli olmadığı gözlenmektedir. Araştırmanın sonucu dergiler bazında değişiklik gösterse de genel anlamda taranan makalelerin sadece %33'ünün eğitimle ilgili olduğu ve bu oranın da yeterli olmadığı düşünülmektedir. Eğitimle ilgili makalelerde üzerinde en çok durulan eğitim konusu %31'lik dilimle değerlendirmeyken bu konuyu öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, farklılıkların yönetimi, öğrenme gibi konuların takip ettiği görülmüştür.

1.1.4.Çağrı Merkezi Sektörü

Çağrı merkezi; en basit tanımıyla firmaların müşterileri, tedarikçileri, bayileri ve diğer üçüncü kişilerden gelen çağrılarını yanıtlayan, gerektiğinde çağrı neticesinde doğan işlemleri başlatan, çağrıyı ilgili birime yönlendiren ve iş ihtiyaçlarına göre dış aramalar da gerçekleştirebilen iletişim birimidir (ÇSGB, 2013, 16-17).

1960'ların sonlarına doğru Amerika'da istek ve şikayet dinlemek üzere oluşmaya başlayan çağrı merkezi hizmeti, süreç içinde ilerleyen teknoloji, telekomünikasyon alt yapısı, internet erişimi, mobil iletişim kullanımıyla müşterilerle genişleyen iletişim kaynakları sayesinde kurulan irtibatlarla müşterilerin ihtiyaçlarını saptamak, memnuniyetlerini sağlamak ve sadakatlerini kazanmak için en ideal ortam olarak

konumlanmışlardır. Gelişen teknolojinin getirdiği iletişim kanalları ile çağrı merkezleri, sunulan hizmetin niteliği ve kanal çeşitliliğine göre “müşteri etkileşim merkezi, müşteri temas merkezi, müşteri destek merkezi, müşteri iletişim merkezi, müşteri hizmetleri merkezi, destek hattı, teknik destek merkezi bilgi masası, yardım masası” gibi farklı unvanlarla isimlendirilmeye başlanmıştır. Telefonla alınan çağrılarının yanında zamanla faks, posta, e-mail, internet üzerinden canlı yazışma (Chat) gibi kanalların açılması ile çağrı merkezleri tüm kanallardaki iletişimi yöneten birer “Müşteri Temas Merkezi” (Contact Center) haline dönüşmüşlerdir (ÇSGB, 2013, 17).

Çağrı merkezlerinde gerçekleştirilen aktiviteler iletişimi kimin başlattığına göre; gelen (Inbound) ve giden (Outbound) çağrılar olmak üzere iki başlık altında toplanabilir. Çağrı müşteri tarafından başlatılıyorsa gelen çağrı, çağrı merkezinin inisiyatifi ile başlatılıyorsa giden çağrı olarak ifade edilir. Giden (Outbound) Çağrılar: Telefonda Satış, Telefonda Pazarlama; Aidat Yönetimi; Anket Yönetimi; Veri Güncelleme; Randevu Alma; Gizli Müşteri Hatırlatma Servisleri; Gelen (Inbound) Çağrılar; Müşteri Hizmetleri; Danışma Hatları; Ürün Servis Hatları; Teknik Destek; Sipariş Hatları; Şikâyet Yönetimi; Asistans Hizmet Hatları olarak düşünülebilir (Yüksek, Akar ve Şanlı 2013, 5).

Çağrı merkezi sektörü Dünyada EMEA olarak kısaltılan Avrupa, Ortadoğu ve Afrika Bölgesi, Kuzey Amerika Bölgesi, Latin Amerika Bölgesi ve Asya-Pasifik Bölgesi olmak üzere 4 bölge şeklinde değerlendirilmektedir (ÇSGB, 2013, 18).

Dünyada çağrı merkezi servislerinde öne çıkan ve yatırımlara ev sahipliği yapan ülkeleri diğer ülkelere ayıran avantaj sağlayıcı başlıca faktörler (ÇSGB, 2013, 18):

1. İngilizce ve Avrupa dilleri olmak üzere hizmet verilecek büyük pazarlarda konuşulan dillere hakim olmak, aksanı uygun insan kaynağı potansiyeline sahip olmak
2. Sağlam, hızlı, güvenilir bir telekomünikasyon alt yapısına sahip olmak
3. Çağrı merkezi yatırımları için özel yatırım teşvikleri ve kolaylıkları sunmak
4. Diğer bölgelere göre göreceli olarak daha uygun insan kaynakları maliyetlerine sahip olmaktır.

Çağrı masası bazında dünya genelinde ilk on ülke sırasıyla ABD, İngiltere, Hindistan, Brezilya, Çin, Kanada, Japonya, Almanya, Fransa, Meksika olup, çağrı masası hacminin % 77'sini oluşturmaktadır (ÇSGB, 2013, 18).

Türkiye’de çağrı merkezi sektörü hacmi ve yarattığı istihdam ise şöyle özetlenebilir (ÇSGB, 2013, 18): Türkiye’de yaklaşık 8-10 yıllık bir geçmişi olan çağrı merkezi sektörü, yoğun emek gerektiren bir çalışma sahası olması ve telekomünikasyon, finans sektörlerinde son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte hızlı büyümesi ile dikkat çekmektedir. 2010 yılında sektördeki büyüme bir önceki yıla göre %4 seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu büyümenin ağırlıklı olarak dış kaynak servis sağlayıcı işyerlerinde olduğu, çağrı merkezi sayısının yaklaşık 1000 olduğu, ancak çağrı merkezi masası sayısı itibariyle değerlendirildiğinde yaklaşık 300 işyerinin koltuk kapasitesi 5 ve yukarı olan işyerleri olduğu Çağrı Merkezleri Derneği raporlarından tespit edilmiştir. Bununla birlikte, Çağrı Merkezi Derneğinin (İMİ, 2015),“2015 Türkiye Çağrı Merkezi Pazarı Verileri” raporuna göre, Çağrı Merkezi pazar büyüklüğü, %6 büyüme ile 3,6 milyara ulaşmıştır. Çağrı merkezi sayısı 1214’e ulaşmış, istihdam %4 büyümeyle 83.000 olmuştur. İstihdamın çoğu telekomünikasyon, finans ve kamu sektörlerinde gerçekleşmiştir. Gelen ve giden aramaların toplamı yaklaşık iki milyar adete ulaşmıştır. Gelen aramaların çoğu, ürün/hizmet bilgisi ve işlem amaçlıdır. Giden aramaların çoğu ise satış pazarlama ve elde tutma/geri kazanım amaçlıdır. Çağrı merkezi müşteri temsilcilerinin yaş ortalaması önceki yıllara göre yükselerek 25’e ulaşmıştır. Müşteri temsilcilerinin eğitim durumlarının da önceki yıllarla karşılaştırıldığında yükseldiği, lise mezunlarının sayısında düşme gözlenirken, yüksek okul ve üniversite mezunlarının sayısında artış olduğu tespit edilmiştir. Müşteri temsilcilerinin çağrı merkezlerinde ortalama çalışma sürelerinin artarak 1-2 yıla ulaştığı da gözlenmiştir. Sektördeki kadın istihdamının da önceki yıllara göre artarak %67’ye ulaştığı belirlenmiştir. İstihdamın %46’sının üç büyük ilimizin (İstanbul, Ankara, İzmir) dışındaki Anadolu illerinde gerçekleştiği, Anadolu’daki yatırımların İstanbul dışında Marmara, Ege, İç Anadolu ve Karadeniz bölgelerinde yoğunlaşacağı tahmin edilmektedir. Gelecek yıl büyümenin kamu, telekomünikasyon, taşımacılık-lojistik sektörlerinde gerçekleşmesi beklenmektedir. Bununla birlikte 2016 için öngörülen istihdam 85.500 kişi olarak resmedilmektedir.

1.1.4.1.Çağrı Merkezinde Çalışan Profili

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının İstanbul ilinde, 14.02.2012 - 31.12.2012 tarihleri arasında yürüttüğü Çağrı Merkezlerinde Çalışma Koşullarının İyileştirilmesine ve Sosyal Tarafların Bilinçlendirilmesine Yönelik Teftiş Programının verilerine göre bu sektörde görevli personelin temel niteliklerine ilişkin bilgiler

aşağıda sunulmaktadır (ÇSGB, 2013, 29-35). Sektörün yaklaşık %50'si üzerinde yürütülen bu araştırmalarda ulaşılan toplam işçilerin % 58'ini kadınlar %42'sini ise erkekler oluşturmaktadır.

Sektörde belirli süreli iş sözleşmesi ile çalışanlar genellikle dış kaynak çağrı merkezi hizmeti sunulan ihaleli işlerde proje süresi ile sınırlı olarak yapılan iş sözleşmeleri ile çalışan işçiler veya geçici olarak iş sözleşmesi askıda olan işçilerin yerine bu süre ile sınırlı olarak işe alınanişçiler olup toplam işçi sayısına oranları % 8 düzeyindedir. Farklı bir ifadeyle sektörün %92'si Tam Süreli İş Sözleşmesiyle çalışmaktadır. Öğrenim durumlarına göre çalışanlara bakıldığında %32'lik bir kısmı lise mezunları, %67'lik bir kısmı üniversite mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Denetimle tespit edilen bir diğer buldu %1'lik bir kesimin ilkokul mezunu olmasıdır. Çağrı merkezi çalışanları içinde üniversite mezunlarının oranının yüksek olmasında, banka işyerlerinde ilk basamak olarak çağrı merkezi müşteri temsilcisi olarak işe alınmaları ve çağrı merkezinde bir süre çalıştıktan sonra bankaların diğer bölümlerine nakledilmeleri, işverenlerin işin niteliğinden kaynaklanan nedenlerle özellikle banka işyerlerinde yükseköğrenim mezunu işçileri tercih etmesi, çalışma sürelerinin günün 24 saatine yayılması nedeniyle üniversite öğrencilerinin mezun olmadan sektörde çalışmaya başlaması, üniversite mezunlarının iş hayatına başlangıçta tercihlerine uygun bir iş buluncaya kadar çağrı merkezinde çalışmayı geçici bir iş olarak kabul etmesi ve özellikle ülkemizde üniversite mezunları arasındaki yüksek işsizlik oranı gibi etkenler rol oynamaktadır.

İşçilerin nitelikleri yani çağrı merkezi işyerlerindeki görev unvanlarına ilişkin dağılım incelendiğinde müşteri temsilcisi işçi sayısının mevcut işçi sayısının %85'ini kapsadığı görülmektedir. Çağrı merkezi işyerlerinde müşteri temsilcisi görevi üstünde yer alan kadroların çok sınırlı sayıda olması, müşteri temsilcisi olarak çalışmaya başlayan işçilerin işyerinde yükselme imkânını sınırlamakta, işin özelliklerinden kaynaklanan diğer olumsuzluklar ile birlikte bu durum da işçi sirkülasyonun yüksek olmasında etken olmaktadır (ÇSGB, 2013, 33).

Çağrı merkezi işyerlerinde çalışmakta olan işçilerin %28'inin kıdemlerinin 6 ay ila 1,5 yıl, %27'sinin ise kıdeminin 1,5 yıl ila 3 yıl arasında olduğu, 3 yıldan fazla sektörde çalışan işçi oranının %18 olduğu, 5 yıldan fazla sektörde çalışan işçilerin oranının %8, 10 yıldan fazla çalışan işçilerin oranının %2 olduğu görülmektedir. Sektör çalışanlarının % 62'sinin kıdemi 3 yılın altındadır(ÇSGB, 2013, 34). Bu anlamda

sektörde yapılan işin özelliğinden kaynaklanan nedenlerle müşteri temsilcisi olarak çalışan işçilerin işyerlerindeki kıdemi 6 ay ile 3 yıl arasında değişmektedir. İşyerindeki çalışma süresi itibariyle 3 yılı aşan az sayıdaki işçinin de müşteri temsilcisi olarak çalışmadığı, sadece takım lideri, birim yöneticisi gibi pozisyonunda değişiklik olan işçilerin sektörde çalışmaya devam ettiği tespit edilmiştir. Denetim esnasında işçi ve işveren vekilleri ile yapılan görüşmelerde çağrı merkezi müşteri temsilciliği işinin genelde işçilerin ilk iş tecrübesi olduğu, işçilerin lise mezunu ve üniversite öğrencisi veya üniversite mezunu olmaları nedeni ile başka bir iş buluncaya kadar tercih edilen bir iş olduğu, bir diğer nedenin ise işin niteliğinden kaynaklanan zorluklar olduğu beyan edilmiştir. Diğer ülkelerde de sektörde ortalama çalışma süresinin yaklaşık 2 yıl olduğu görülmektedir (ÇSGB, 2013, 34).

Sektörde müşteri temsilcisi olarak çalışan işçilerin ücretlerinin ağırlıklı olarak asgari ücret seviyesinde görülmesinin nedeni aylar itibariyle miktarı değişmekle birlikte süreklilik arz eden performans primi tutarlarının aylık toplam kazancın içinde olmasına rağmen aylık ücret miktarının içine dahil edilmemesinden kaynaklanmaktadır (ÇSGB, 2013, 34).

1.1.5.Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik GeliştirmeProgramı (ÇMMYGP)

Bu kısımda, Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı (ÇMMYGP)'nın önemi ve hedeflediği yetkinliklerden bahsedilecek, takip eden süreçte bu programın, içeriği ve yetkinlik bazlı kurgusu ile programın çıkış noktası, amacı ve geliştirilmesi süreçleri açıklanacaktır.

1.1.5.1.ÇMMYGP Programının Önemi ve Hedeflediği Yetkinlikler

Rekabet avantajı arayan çağdaş işletmeler “ne” yapıldığının yanı sıra “nasıl” yapıldığını da sorgulamakta, bu bakış açısına temel oluşturan yetkinlik olgusu da bu vesileyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Yaklaşık otuz yıldır literatürde yer alan, ülkemizdeki yansımaları ise; oldukça yeni olan, “Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi” anlayışının, günümüzde ülkemizde de bazı büyük işletmelerde uygulanmaya başladığı görülmektedir (Akyol, Budak, 2013,1). Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Gelişim Programı da yetkinlik tabanlı ve iş sonuçlarına doğrudan katkısı olacak öğretim tasarımlarından oluşan bir öğrenme kümesidir.

Stratejik yönetim literatüründe yer alan “yetkinlik kavramının”, İnsan Kaynakları Yönetimi literatüründe edindiği rolde ise; McClelland, Boyatzis ve Spencer ve Spencer gibi pek çok araştırmacının payı bulunmaktadır (Akyol, Budak, 2013,156).

McClelland (1973, 9’ dan aktaran Akyol, Budak, 2013,157) yetkinlikleri yaşamda elde edilen sonuç kümeleri ile ilgili performans bileşenleri şeklinde tanımlamaktadır; geniş ölçüde başarı ile ilgili psikolojik ya da davranışsal nitelikler şeklinde değerlendirilmektedir.Spencer ve Spencer ise (1993, 9’ dan aktaran Akyol, Budak, 2013,157); yetkinlik kavramını şöyle açıklar; bireyi herhangi bir iş veya durumdaki etkili ve üstün sonuca ulaştıran en temel özelliğidir. Bunların yanı sıra yetkinlikler; üstün performansın elde edilmesinde ayırt edici bilgi, beceri ve tutumları kapsayan gözlenebilir davranışlar olarak da tanımlanabilir (Biçer ve Düztepe, 2003,13’ten aktaran Akyol, Budak, 2013,157, Atlı, 2012, 78). Yetkinlikler genel olarak temel yetkinlikler, genel yetkinlikler, işe özel yetkinlikler olmak üzere üç grupta toplanabilir. Bu yetkinliklerin temel özellikleri aşağıda yer almaktadır (Öztürk, 2009, 107):

1. Temel yetkinlikler: Organizasyonu farklı kılan, işlerin iyi ve başarılı sonuçlanmasına neden olan faktördür. Temel yetkinlik kavramı içinde, müşteri odaklılık, yüksek kalitede üretim yapmak, zamanında teslimat, yeni ve farklı ürün yaratabilme potansiyeli, değer katma, maliyet yönetimi, kaynakların etkin kullanımı yer almaktadır. Temel yetkinlikler, Kaplan ve Norton tarafından (1992’den aktaran Öztürk, 2009, 107) oluşturulan “kurumsal karne” (balanced scorecard) vasıtasıyla organizasyonel başarının ölçülmesi ve geliştirilmesiyle ilişkilendirilir.
2. Genel yetkinlikler: Benzer iş grupları için kullanılmaktadır. İş aileleri olarak da adlandırılır. Finansal raporlama, sistem analizi, takım liderleri vb. genelde benzer yetkinlikleri gerektiren işler aynı profesyonel gruplar içinde toplanır.
3. İşe özel yetkinlikler: İşe özel tanımlanan yetkinlikler, genel yetkinlikler dışında kalan ancak onu tamamlayan fonksiyonel yetkinliklerdir.

Yetkinliklerin şirket kurumu ile uyumlu organizasyon yapısı ve performans hedefleriyle bütünlük içinde kullananların ve uygulamacıların anlayacağı bir dil ve açıklıkla tanımlanması gerekir (Öztürk, 2009, 106). Bu açıdan bakıldığında kuruluşa özel yetkinliğin doğru saptanması için yetkinlik analizi seçimi de önem kazanır. Yetkinlik analizinde beş ayrı uygulama vardır (Öztürk, 2009, 107-111).

1. **Uzman Analizi:** Bu analiz yönteminde insan kaynakları uzmanları bir araya gelerek iş alanlarının farklılıklarını ve bu farklılıkların gerektirdiği becerileri listeler, analiz eder. Yönetimin zayıf tarafı diğer yöneticilerin sürece katılmamasıdır.
2. **Yapılandırılmış Mülakat:** Bu yöntemde, sürece insan kaynakları uzmanlarının yanında çalışan da katılır. Çalışana göreviyle ilgili yetkinliklerin bir listesi verilir. Çalışan da yapacağı işi göz önünde bulundurarak kendi yetkinliklerini önem sırasına göre listeler. Mülakat ve yönlendirme için uzmanların olmadığı firmalarda dış destek alınır.
3. **Grup Çalışması:** Bu yöntemde işleri temsilen işi yapan çalışanlardan bir grup, yöneticiler ve uzmanlar sürece katılır. Bu grup periyodik toplantılarla maksimum iki haftalık bir süreçte bir araya gelerek beyin fırtınası yöntemiyle yetkinlik alanlarını belirler. Grup çalışmasında gerekirse yönetim ve koordinasyon için danışman desteği alınabilir.
4. **İş Yetkinliklerini Değerlendirme:** Bu yöntemde McClelland tarafından geliştirilen ve altı grup altında toplanan yirmi yetkinlik alanı kullanılır (başarı, yardım – hizmet, etkileme, yönetsel yetkinlikler, bütünsel düşünme-problem çözme, bireysel etkinlik). Genel ve işe özel yetkinlikler ayrı ayrı değerlendirilir. Yaygın olarak hazır yetkinlik listeleri kullanılır bu nedenle kültürel özelliklerin (ülke, şirket, birey) dikkate alınmaması yöntemin zayıf yönüdür.
5. **Kritik Olay Tekniği:** Bu yöntemde de işleri temsilen işi yapan çalışanlardan bir grup, yöneticiler ve uzmanlar sürece katılır ve daha önce üzerinde fikir birliği sağlanan anahtar sorumluluk alanlarını birlikte analiz ederek işle ilgili önemli yetkinlikleri örnek olaylar bazında değerlendirir. Sonrasında da katılımcılar yetkinlikleri en etkenden en az etkine doğru 1'den 5'e kadar puanlar. Bu teknik her yetkinliğin örnek olaylarla açıklanması yüzünden zaman alır.

Araştırmaya konu olan ve Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme eğitim programına dahil olan yetkinlikler, kurumun yetkinlik modeli esas alınarak seçilmiştir. Kurumca belirlenen asistan yetkinlikleri modeli dahilinde Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14 : Kurum Yetkinlik Modeli

Üst Yetkinlik Grubu	Yetkinlik Grubu	Alt Yetkinlik
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	Sonuç Odaklılık
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	Güven Verme
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	İç/Dış Müşteri Odaklılık
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	Takım Çalışması
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	İletişim
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	Sürekli Öğrenme ve Gelişim
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Temel Yetkinlikler	Kalite Odaklılık
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	İkna Etme
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	Stres Yönetimi
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	Esneklik
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	Azim ve Enerji
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	İnisiyatif Kullanma
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ	Pozisyon Yetkinlikleri	Analitik Düşünme

Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Gelişim programının baz aldığı yetkinlikler kurumun Tablo 14’te yer alan listesinden seçilerek hazırlanmıştır. Öğretim tasarımları bağlamında seçilen yetkinlikler Tablo 15’te sunulmuş ayrıca çağrı merkezi iletişim uzmanlarının yani asistanların görev tanımları dikkate alınarak farklı yetkinlikler de ilave edilmiştir. İlgili liste aşağıda sunulmaktadır:

Tablo 15 : Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programının Hedef Aldığı Yetkinlikler

KURUMSAL YETKİNLİK GRUBU PROGRAM YETKİNLİKLERİ
ASİSTAN YETKİNLİKLERİ
Analitik Düşünme, Azim ve Enerji, Esneklik, Etkin İletişim, Güven Verme, İç/Dış Müşteri Odaklılık, İkna Etme, Kalite Odaklılık, Stres Yönetimi, Sürekli Öğrenme ve Gelişim, Takım Çalışması, Sonuç Odaklılık, Proaktif Tutum
EKLENEN YETKİNLİKLER
Karar Verme, Kaynakların Etkin Kullanımı, Liderlik, Operasyonel Takip, Problem Çözme, Yaratıcı Olma, Yenilikçi Olma, Zaman Yönetimi, Stratejik Düşünme

Tablo 15’te sunulan yetkinlikler programa dahil olan her bir öğretim tasarımı için modül bazında öğrenme hedefleriyle eşleştirilmiştir. Takip eden kısımda önce Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programının içeriği, sonra öğrenme hedefi - yetkinlik eşleştirmelerini içeren bu tablolar sunulacaktır.

1.1.5.2.Programın İçeriği ve Yetkinlik Bazlı Kurgusu

Bu kısımda Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programına dahil olan öğretim tasarımlarının künyeleri verilmiş, her bir öğretim tasarımının hedef aldığı yetkinlikler künyeleri takiben verilmiştir.

Tablo 16 : Eğitimcinin Eğitimi Programının Künyesi

EĞİTİMCİNİN EĞİTİMİ	<i>Eğitim öğrenene saygıyla başlar Ralph Waldo Emerson</i>
HEDEF KİTLE	İşletmelerin İK ve Eğitim departmanlarında görev yapan tüm eğitimci, eğitim destek personeli ve öğrenme-gelişim faaliyetlerinin kılavuzlanıp, uygulanmasından sorumlu tüm personel katılabilir.
EĞİTİMİN AMACI	Bu eğitimin sonunda, katılımcıların eğitim süreçlerinin teknik altyapısına hakim olmaları, temel süreç pratiklerini uygulayabilmeleri, çağdaş eğitim felsefesiyle öğrenme ve öğretme kuramları çerçevesinde, öğrenen merkezli eğitim programları ve öğretim tasarımları hazırlayabilmeleri ve eğitim ortamlarında çağdaş öğretim tekniklerini uygulama becerileri kazanmalarını amaçlanmaktadır.
EĞİTİMİN İÇERİĞİ	Eğitim 3 Temel Modül içermektedir. 1.Eğitim Felsefesi; 2.Öğretim Tasarımı; 3.Teknikler Bu modüller aşağıdaki başlıklar çerçevesinde incelenmektedir; ÖĞRENENİ MERKEZE ALMAK: ÖĞRETİM Mİ? ÖĞRENME Mİ? ÖĞRENME KALİTESİNİ ARTIRAN FAKTÖRLER KATILIMCIYLA ETKİLEŞİM SÜRECİNDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER ÖĞRENEN MERKEZLİ ÖĞRETİMİN TASARLANMASI İHTİYAÇ ANALİZİ NEDİR? NASIL YAPILIR? HEDEFLER NASIL BELİRLENİR? NASIL YAZILIR? KAPSAM NASIL HAZIRLANIR? İŞLEYİŞ NASIL DÜZENLENİR? DEĞERLENDİRME NASIL YAPILIR? ÖĞRENENİN YÖNLENDİRİLMESİ ÖĞRETİMDE STRATEJİ YÖNTEM ve TEKNİKLER ÖĞRETİM STRATEJİSİNİN BELİRLENMESİ BULUŞ - SUNUŞ - ARAŞTIRMA STRATEJİSİYLE ÖĞRETİM ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN BELİRLENMESİ ANLATIM YÖNTEMİ - TARTIŞMA YÖNTEMİ- TARTIŞMA YÖNTEMİNDE KULLANILAN TEKNİKLER - GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ - ÖRNEK OLAY YÖNTEMİ - ROL OYNAMA YÖNTEMİ - PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİ - PROBLEM ÇÖZME YÖNTEMİNDE KULLANILAN TEKNİKLER - İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİ - İŞBİRLİKLİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNDE KULLANILAN TEKNİKLER UYGULAMA ZAMAN PLANI / TAKVİM 2 GÜN 09:00-17:00 16 SAAT ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ Anlatım, tartışma, örnek olay analizi, problem çözme, işbirlikli grup çalışmaları. ÖĞRETİM MATERYALLERİ Ders kitapçığı, görsel-işitsel öğeler, çalışma yaprakları.

Tablo 17 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																									
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esnelik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL I: Eğitim Felsefesi	1.	Öğrenmenin tanımını yapar. Öğrenmenin temel özelliklerini kavrar.	X																											
	2.	Öğretimde öğreneni merkeze alan bir eğitim felsefesini benimser.		X																										
	3.	Bilginin kalıcılığını sağlayan bellek stratejilerini etkin olarak kullanır.			X																									
	4.	Şema kavramını ve öğrenme sürecindeki önemini açıklar..	X			X	X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X			X	
	5.	Metabolişin (öğrenmeyi öğrenme) öğrenme üzerine etkisine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	6.	Öğretimin tanımını yapar. Etkili öğretim ortamı için uygun öğretim felsefesini seçer.	X		X																									
	7.	Öğretimi öğrenen merkezli ilkelere uygun planlar.			X																									

Tablo 18 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim		
MODÜL 2: Öğretim Tasarımı	1.	<i>İpucu, pekiştirme, aktif katılım, dönüt-düzeltilme ilkelerini açıklar.</i>	X																										
	2.	<i>Öğrenme kalitesini artırmak üzere ipucu, pekiştirme, aktif katılım, dönüt-düzeltilme ilkelerini etkin olarak kullanır.</i>			X																								
	3.	<i>Ekibinin eğitim ihtiyacını tespit eder.</i>			X																								
	4.	<i>Eğitim ihtiyacına yönelik hedefleri belirler. Hedef yazma ilkelerine uygun ifade eder.</i>			X		X		X	X	X			X	X	X	X						X	X	X				X
	5.	<i>Eğitim içeriğini belirlediği eğitim hedeflerine göre organize eder.</i>			X																								
	6.	<i>Modüler içerik düzenleme tekniğini etkin olarak kullanır.</i>			X																								
	7.	<i>Eğitim işleyişini içeriğe uygun strateji, yöntem ve teknik seçerek düzenler.</i>			X																								
	8.	<i>Eğitimi farklı test teknikleri kullanarak değerlendirir.</i>			X																								

Tablo 19 : Eğitimcinin Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 3: Öğretimde Yöntem ve Teknikler	1.	Öğretim stratejisi, öğretim yöntemi ve öğretim tekniği kavramlarını doğru bir şekilde kullanır.	X																											
	2.	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin türlerini sınıflar.	X																											
	3.	Her bir öğretim stratejisinin, yönteminin ve tekniğinin temel özelliklerini açıklar.	X				X	X	X	X	X			X	X	X	X			X				X	X				X	
	4.	Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini etkin olarak kullanır.			X																									
	5.	Seçtiği strateji, yöntem ve tekniğe uygun ders tasarımı yapar.			X																									

**Tablo 20 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri
Eğitim Programının Künyesi**

DİKSİYON VE ETKİLİ KONUŞMA

*İnsan dilinin altında gizlidir
Hz.Ali*

HEDEF KİTLE

Müşteriyle birebir iletişim süreçlerine dahil olan tüm çağrı merkezi personeli katılabilir.

EĞİTİMİN AMACI

Bu eğitimin sonunda, katılımcıların dili doğru ve etkin olarak kullanmaları, genel konuşma hatalarına yönelik farkındalık kazanmaları, yapılandırılmış ve serbest konuşmalardaki özgüvenlerini artırarak, sesi doğru ve etkili kullanabilmeleri, gerek ikili ilişkilerde gerekse topluluğa hitapta, ikna edici ve etkileyici iletişim pratikleri kazanmaları amaçlanmaktadır.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

PROFESYONEL DİL KULLANIMI ve ETKİLİ KONUŞMA

DİKSİYON NEDİR? NE ÖĞRETİR?

ETKİLİ KONUŞMA

DİLDE MEDYA ETKİSİ VE DİLİN YOZLAŞMASI

TÜRKÇE YAZILDIĞI GİBİ OKUNUR MU?

DİLDE ETKİLİ MESAJ TASARIMININ 10 KURALI

SEMBOLLERİ DİKKATE ALMAK

TELAFFUZUN DEŞİFRE EDİLMESİ

SESLENDİRME KURALLARI

KONUŞMA KAYGISI ve ÖZGÜVEN

ZİHİNSEL ÖZDÜZENLEME

ZAMAN PLANI / TAKVİM

1 GÜN

09:00-17:00

8 SAAT

ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ

Anlatım, soru-cevap, işbirlikli grup çalışmaları, video ve ses analizleri, bireysel performans çalışmaları.

ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Ders kitapçığı, görsel-işitsel öğeler, çalışma yaprakları, envanter uygulamaları.

Tablo 21 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																									
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL I: DİL VE KONUŞMA BİLGİSİ	1.	Çağrı Merkezinde diksiyon eğitiminin önemini kavrar.	X																											
	2.	Doğru ve güzel konuşmanın felsefesini benimser.		X																										
	3.	Konuşma ve yazı dili arasındaki farkı kavrar. Konuşma dilini etkin olarak kullanır.	X		X																									
	4.	Etkili mesaj tasarımının ilkelerini açıklar.	X																											
	5.	Sembollerin etkili konuşma üzerine etkisine yönelik farkındalık kazanır.		X		X	X				X	X					X	X						X	X	X	X	X	X	
	6.	Doğru ve düzgün telaffuzun ilkelerini kavrar. Doğru telaffuzun ilkelerini uygular.	X		X																									
	7.	Tonlama ve vurgulamanın temel esaslarını kavrar. Tonlama ve vurgulamalarını ilkelerine uygun olarak yapar.	X		X																									

Tablo 22 : Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerileri Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Süreklili Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 2: DİL VE KONUŞMA PSİKOLOJİSİ	1.	Kişilik yapılarını ve iletişim üzerindeki etkilerini açıklar.	X																											
	2.	Kişilik tipine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	3.	Etkili konuşmanın duyuşsal gerekliliklerini kavrar.	X																											
	4.	Konuşma kaygısını etkin olarak yönetir.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	5.	İletişimde güven, ve kararlılığın önemine inanır.		X																										
	6.	Hedef kitlenin algısını olumlu yönde etkileyecek konuşmalar yapar.			X																									

Tablo 23 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programının Künyesi

ETKİN İLETİŞİM BECERİLERİ

Bir insan söyledikleri kadar söylemedikleri de anlaşılır.

A.Camus

HEDEF KİTLE

Müşteriyle birebir iletişim süreçlerine dahil olan tüm çağrı merkezi personeli katılabilir.

EĞİTİMİN AMACI

Bu eğitimin sonunda, katılımcıların profesyonel iletişim tekniklerine yönelik farkındalık kazanmaları, sosyal etkileşim süreçlerini okuyup yönetebilmeleri ve bu süreçlere liderlik etmeleri, gerek iş hayatlarında gerekse günlük hayatta fark yaratacak iletişim ve ikna pratikleri kazanmaları amaçlanmaktadır.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

ÇAĞRI MERKEZİ TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİ

İLETİŞİM NEDİR? NE DEĞİLDİR?

İLETİŞİM KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER NELERDİR?

İLETİŞİM YÖNETİMİNE GİRİŞ

ALGILAR VE ALGI YÖNETİMİ

MEHRABIAN'IN İLETİŞİM KURALI NEDİR? NEDEN ÖNEMLİDİR?

İLETİŞİMİN DİLİ NASIL OLMALIDIR?

DİL ÖTESİ İLETİŞİM BECERİLERİ

SES – VURGU ve ANLAM

DİNLEME ve EMPATİK İLETİŞİM

NİÇİN DİNLEYEMİYORUZ? NASIL DİNLEMELİYİZ?

İLETİŞİMDE POZİTİF PSİKOLOJİ ve ETKİLEME

İLETİŞİMDE DOĞRU SORU SORMANIN ÖNEMİ

FARKLI MÜŞTERİ PROFİLLERİYLE İLETİŞİMİN PÜF NOKTALARI

ZAMAN PLANI / TAKVİM

1 GÜN

09:00-17:00

8 SAAT

ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ

Öğrenme - Anlatım, soru-cevap, işbirlikli grup çalışmaları, vaka'a analizleri, video analizleri, bireysel performans çalışmaları, oyunlar.

ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Ders kitapçığı, görsel-işitsel öğeler, çalışma yaprakları, envanter uygulamaları.

Tablo 24 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																									
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 1: İLETİŞİMİN TEMELLERİ	1.	İletişimin tanımını yapar. İletişimin temel özelliklerini kavrar.	X																											
	2.	Algı yönetiminin temel prensiplerini kavrar. Algı yönetiminin temel prensiplerini etkin olarak uygular.		X	X																									
	3.	Durumsal liderlik stratejilerini etkin olarak kullanır.			X																									
	4.	Kültürün/bireysel farklılıkların algılama sürecindeki önemini açıklar.	X			X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X					X		X	X	X		
	5.	İletişimde sosyal psikolojinin etkisine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	6.	Çağrı Merkezinde farklı müşteri tipleriyle iletişimin prensiplerini kavrar. Müşteriye göre davranır.	X		X																									
	7.	Çağrı Merkezi müşterileriyle etkileşimi etkin olarak yönetir.			X																									

Tablo 25 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim		
MODÜL 2: ANLAMA, DİNLEME ve SORU SORMA	1.	İletişimde sesi etkili kullanmanın önemini kavrar.	X																										
	2.	Sesini müşteri algısını olumlu yönde yönetmek üzere profesyonelce kullanır.			X																								
	3.	Etkin dinlemenin önemini kavrar. Etkin dinleme ilkelerini kullanır.		X	X																								
	4.	İletişim kazalarına yol açabilecek faktörleri öngörür. İletişim kazalarını engeller.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	5.	Modüler içerik düzenleme tekniğini etkin olarak kullanır.			X																								
	6.	Karşılama ve uğurlama süreçlerini profesyonelce yönetir.			X																								
	7.	İletişimi doğru sorularla yönetir.			X																								

Tablo 26 : Etkin İletişim Becerileri Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																						
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esnelik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim	
MODÜL 3: POZİTİF PSIKOLOJİ	1.	Ortalama görüşme süresini etkin olarak kullanır.			X																							
	2.	Etkileme ve ikna sürecinde pozitif psikolojinin ilkelerini kullanır.	X																									
	3.	Ben dilini etkin olarak kullanır.	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X
	4.	Aktarma ve bekletme iletişimi süreçlerini profesyonelce yönetir.			X																							
	5.	Çatışmaları çözme ve yönetmede pozitif psikolojinin ilkelerini kullanır.			X																							

Tablo 27 : Müşteri Odaklı Satış Eğitimi Programının Künyesi

MÜŞTERİ ODAKLI SATIŞ BECERİLERİ

İnsanların güvenini kaybetmektense, para kaybetmeyi tercih ederim
Robert Bosch

HEDEF KİTLE

Doğrudan veya dolaylı olarak satış süreçlerine dahil olan, telefonda veya yüz yüze satış, pazarlama veya ikna ile görevli olan tüm çağrı merkezi personeli katılabilir.

EĞİTİMİN AMACI

“Müşteri Odaklı Satış Becerileri” eğitimi, çağrı merkezi özelinde, “Müşterilerin Elde Tutulması” ve “Yeni Müşterilerin Kazanılması” yetkinliklerinin gelişimi için tasarlanmıştır. Eğitimle, katılımcıların satış ve iknada profesyonel tutumun temel ilkelerini kavramaları, farklı müşteri profillerini analiz edip, yönetebilmeleri, etkileşim sürecinde algı-izlenim yönetiminin temel ilkelerine vakıf olmaları ve müşteri algısını profesyonel bir üslupla yönetebilmeleri, stratejik öz sunum becerileri kazanarak, özgün etkileşim stratejileri kurmaları ve bu vasıta ile satış ve pazarlama süreçlerine baskın ve etkileyici bir üslupla liderlik etmeleri amaçlanmıştır.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

ÇAĞDAŞ İŞLETMELERİN DEĞİŞEN SATIŞ FELSEFESİ

MÜŞTERİ ODAKLILIK NEDİR? NE DEĞİLDİR?

MÜŞTERİ KAVRAMI

MÜŞTERİ DAVRANIŞI

MÜŞTERİ DAVRANIŞININ DİNAMİKLERİ

DOĞRU PARTNER MESAJI VERMEK

STRATEJİK ÖZSUNUM VE KENDİNİ SUNMA

İZLENİM YÖNETİMİ

FARKLI PROFİLLERİN SATIN ALMA VE İLETİŞİM KURMA PRATİKLERİ

SATIN ALMA DEĞİŞKENLERİ

MEMNUNİYETSİZ MÜŞTERİ NASIL DAVRANIR

ÖFKELİ MÜŞTERİ NASIL YÖNETİLİR

HATADAN SONRA MÜŞTERİYİ KAYBETMEMEK İÇİN

MÜŞTERİ ODAKLILIK

MÜŞTERİ BEKLENTİLERİNİ BİLMEK

MÜŞTERİ ŞİKÂyetLERİNİ DİKKATE ALMAK - DOĞRU KARŞILAMAK - YÖNETMEK

ŞİKÂyetLERİN FİRMA ALEYHİNE ÇALIŞMASI

ŞİKÂyetLERE YATIRIM YAPMAK

MÜŞTERİ MEMNUNİYETİNDE ETKİN GARANTİ YAKLAŞIMI

MÜŞTERİ BAĞLILIĞI YARATMAK

ZAMAN PLANI / TAKVİM

1 GÜN

09:00-17:00

8 SAAT

ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ

Anlatım, soru-cevap, işbirlikli grup çalışmaları, envanter uygulamaları, vaka’ a analizleri, video analizleri, bireysel performans çalışmaları, oyunlar.

ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Ders kitapçığı, video-görsel-ses analizleri, vak’a analizleri, işbirlikli grup çalışmaları, algı-izlenim yönetimi odaklı oyunlar, çalışma yaprakları, envanter uygulamaları.

Tablo 28 :Müşteri Odaklı Satış EğitimiProgramı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA		YETKİNLİKLER																									
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 1: MÜŞTERİ ODAKLILIK	1.	Satış sürecinin temel özelliklerini kavrar.	X																											
	2.	Satışta ön hazırlığın önemine inanır.		X																										
	3.	Müşteri algısının satışa yönelik yönetimine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	4.	Durumsal liderlik ve kendini ayarlama süreçlerini etkin olarak yönetir.			X																									
	5.	Müşteri odaklı davranış sürecini etkin olarak yönetir.			X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	6.	Müşteri beklenti ve şikayetlerini etkin olarak yönetir.			X																									
	7.	Dört (DISC) temel karakter profiline yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	8.	Dört (DISC) temel karakter profiline yönelik satış stratejisi belirler.			X																									
	9.	Çağrıda karşılaştığı müşterileri profil özelliklerine göre DISC düzleminde ayırt eder.			X																									

Tablo 29 :Müşteri Odaklı Satış EğitimiProgramı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 2: İKNA	1.	İknanın tanımını yapar. İknanın amacını açıklar.	X																											
	2.	İknada mesaj tasarımının ilkelerini açıklar. İkna ilkelerini etkin olarak kullanır.	X		X																									
	3.	İkna psikolojisinin temel prensiplerine yönelik farkındalık kazanır. İkna prensiplerini etkin olarak uygular.		X	X																									
	4.	Özyeterlilik kavramını açıklar. İknada, güvenli duruşu benimser.	X	X																										
	5.	Satışta olumlu benlik algısının önemine inanır.		X			X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	6.	İknada bireysel farklılıkların ve kültürün önemini kavrar. İknada bireysel farklılıkları etkin olarak yönetir.	X		X																									
	7.	Şikayet ve itiraz yönetiminin temel prensiplerini benimser. Şikayet ve itirazları etkin olarak yönetir.		X	X																									
	8.	Satış kapatma süreçlerini etkin olarak yönetir.			X																									

Tablo 30 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programının Künyesi

MÜŞTERİ HİZMETİ VE KALİTE

Kalite konusunda bir heyecan ve arzunun olmadığı organizasyonda başarısızlık söz konusu olur.
Tom Peters

HEDEF KİTLE

Doğrudan veya dolaylı müşteri ilişkileri yönetimi süreçlerine dahil olan, müşteriye verilen hizmetin kalitesinden sorumlu olan tüm çağrı merkezi personeli katılabilir.

EĞİTİMİN AMACI

Eğitim sonunda katılımcıların, çağrı merkezi özelinde, tüm iç ve dış iletişim paydaşlarıyla profesyonel tutum ve profesyonel ilişki yönetimi teknikleri çerçevesinde etkileşim kurabilmeleri; farklı, problemlili ve zor müşteri profillerini tanımaları ve tüm bu profillerle yaşayacakları iletişim süreçlerini domine edebilme becerisini kazanmaları, profesyonel hizmet, iletişim ve ilişki yönetiminin davranış pratiklerini kazanmaları amaçlanmaktadır.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

KURUM KÜLTÜRÜNDE KALİTE

TEMEL BİLEŞENLER: KÜLTÜR İKLİM VİZYON MİSYON DEĞERLER ETİK KODLAR

KALİTELİ HİZMETİN ÖNÜNDEKİ ENGEL: MOBBİNG

MOBBİNG TİPOLOJİSİ

MOBBİNGE BAŞA ÇIKMA YOLLARI

SOSYAL ETKİLEŞİMDE KALİTE

KİŞİLİK ve SAVUNMA MEKANİZMALARIMIZ

GEÇİNİLMESİ ZOR İNSAN TİPLERİ

GEÇİNİLMESİ ZOR İNSAN TİPLERİYLE BAŞA ÇIKMA

İÇSEL İLETİŞİMDE KALİTE

OLUMLU TUTUM ve DAVRANIŞ YÖNETİMİ

BENLİK DURUMLARININ ANALİZİ

HANGİ BENLİK DURUMUNU KULLANIYORUZ?

OLUMLU YAŞAM POZİSYONU ALABİLMEK

ZAMAN PLANI / TAKVİM

1 GÜN

09:00-17:00

8 SAAT

ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ

Anlatım, soru-cevap, işbirlikli grup çalışmaları, envanter uygulamaları, vaka'a analizleri, video analizleri, bireysel performans çalışmaları, oyunlar.

ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Çalışma yaprakları, envanter uygulamaları, video-görsel-ses analizleri, vak'a analizleri, işbirlikli grup çalışmaları, oyunlar.

Tablo 31 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMALAR			YETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekliliği Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 1: KURUM KÜLTÜRÜNDE KALİTE	1.	Kaliteli Hizmetin temel öğelerini kavrar.	X																											
	2.	Organizasyon kültürü ve iklimini doğru analiz eder. Güçlü bir kültür ve olumlu iklim oluşturma pratiklerini benimser.		X	X																									
	3.	Hizmette kalitenin yaratılmasında değerlerin ve etik kodların önemine inanır.		X																										
	4.	Çağdaş organizasyonların hizmet kalitesini artırma pratiklerine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	5.	Sosyal etkileşim yönetiminde duygusal zekanın önemini kavrar.	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		
	6.	Hizmet kalitesinde Mobing'in olumsuz etkisini kavrar. Mobingle başa çıkma stratejilerine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	7.	Sosyal desteğin önemine inanır. Uygun sosyal ilişkiler geliştirir.		X	X																									
	8.	Olumlu iklim ve profesyonel iletişim için sosyal destek almanın vermenin önemini kavrar.	X																											

Tablo 32 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																									
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azim ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim			
MODÜL 2: SOSYAL ETKİLEŞİMDE KALİTE	1.	Mükemmel hizmette etkileşimin kalitesini etkileyen dinamikleri analiz eder.			X																									
		Çatışmaları doğru bir dille karşılar. Çatışmaları olumlu iletişim düzleminde yönetir.			X																									
	2.	Kaliteli sosyal etkileşim yaratmanın önemine inanır.		X																										
	3.	Bozuk sosyal davranışların psikolojisine yönelik farkındalık kazanır.		X																										
	4.	Bozuk sosyal davranışları uygun savunma stratejileriyle karşılar.			X	X	X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
	5.	Sosyal ilişkilerde kullanılan savunma mekanizmalarını tanır. Savunma mekanizmalarını etkin bir şekilde yönetir.	X		X																									
	6.	Geçinilmesi zor insanlara yönelik farkındalık kazanır.		X																										
7.	Geçinilmesi zor insanların savunma mekanizmalarına yönelik farkındalık kazanır. Geçinilmesi zor insanları etkin olarak yönetir.		X	X																										

Tablo 33 : Müşteri Hizmeti ve Kalite Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			ETKİNLİKLER																								
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanılması	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekliliği Öğrenme ve Uygulama			
MODÜL 3: İÇSEL İLETİŞİMDE KALİTE	1.	<i>İnsanlar arası ilişkilerde kullanılan benlik durumlarını tanımlar. Benlik durumlarını doğru sınıflandırır.</i>	X																											
	2.	<i>İletişimde kullandığı benlik durumuna yönelik farkındalık kazanır.</i>		X																										
	3.	<i>Çatışmalara hakim olan benlik durumlarını doğru analiz eder. İletişimde çatışmaları çözecek bir benlik durumunu kullanır.</i>			X																									
	4.	<i>Olumlu yaşam pozisyonu almayı açıklar. Olumlu yaşam pozisyonu almanın önemine inanır. Olumlu yaşam pozisyonu almayı yaşam felsefesi haline getirir.</i>	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X	X			X	X	X	X	X	X	X
	5.	<i>İletişimlerdeki yaşam pozisyonlarını kolaylıkla okur. Yaşam pozisyonlarını analiz eder. Yaşam pozisyonlarının etkisini değerlendirir.</i>	X		X																									
	6.	<i>Mükemmel hizmet standartlarını yakalamak üzere içsel ve sosyal iletişimde bireysel pozisyonunu oluşturur.</i>			X																									

Tablo 34 :Stresle Başa Çıkma Eğitimi ProgramınınKünyesi

22 SORUDA STRESLE BAŞA ÇIKMA

*Uçurtmalar rüzgâr sayesinde uçmazlar, rüzgara karşı durdukları için uçarlar.
Osmanlı Cumhuriyeti*

HEDEF KİTLE

Stresin, zaman baskısının, hedef tutturma kaygısının iş süreçlerinde yoğun olarak hissedildiği çağrı merkezlerinde görevli tüm personel katılabilir.

EĞİTİMİN AMACI

Eğitim sonunda katılımcıların, gerek kendilerinin gerekse birebir iletişim içinde oldukları kurum içi ve kurum dışı çalışma paydaşlarının, stres faktörlerini tanımaları ve tanımlamaları, tanımlayabildikleri tüm bu stresörlerin olumsuz etkisini yönetebilmeleri, yine bu süreçte bilişsel başa çıkma becerilerini kazanmaları amaçlanmaktadır.

EĞİTİMİN İÇERİĞİ

«STRES – STRESÖR» NEDİR?

FİZYOLOJİK TEPKİ VEYA PSİKOLOJİK TEPKİ KONTROL EDİLEBİLİR Mİ?

FİZYOLOJİK TEPKİ VEYA PSİKOLOJİK TEPKİLERİN TEMEL ÖZELLİKLERİ?

VÜCUDUN STRESE TEPKİSİ NEDİR? (Fizyolojik Tepkiler)

PSİKOLOJİK STRES TEPKİLERİ NELERDİR?

STRES, DEĞİŞİM VE DENGE ARASINDA NASIL BİR İLİŞKİ VARDIR?

«DENGESİZLİK» YARATAN ŞARTLAR NELERDİR?

STRES YARATAN GİZLİ GEREKSİNİMLERİMİZ NELERDİR?

STRESİ NASIL ALGILIYORUZ?

YAŞAM OLAYLARI ÖLÇEĞİ NEDİR? BU ÖLÇEĞE GÖRE SON BİR YILDAKİ STRES YÜKÜNÜZ NEDİR?

GENEL UYUM SENDROMU NEDİR? – SAVAŞ YA DA KAÇ TEPKİSİ NASIL OLUR?

TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNE GÖRE TÜKENMİŞLİK DURUMUNUZ NEDİR?

KİŞİLİK PROFİLİNİZ ve STRESE KARŞI YAKLAŞIMINIZ NEDİR?(A PROFİL? B PROFİL?)

BİZİ STRESE SOKAN İÇSEL DİYALOGLARIMIZ (Bilişsel Çarpıtmalarımız) NELERDİR?

STRESİN İYİSİ KÖTÜSÜ OLUR MU?

STRESLE İLGİLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALARIN ODAKLANDIĞI KONULAR NELERDİR?

STRESLE BAŞA ÇIKMADA İLGİLİ LİTERATÜR NE NİYOR?

STRESLE İLGİLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALARIN ODAKLANDIĞI KONULAR NELERDİR?

3 VAK'A ANALİZİ (Üniversite Araştırması)

PRATİK ÇÖZÜMLER Bireysel Kurumsal Stratejiler

STRESLE BAŞA ÇIKMADA MEDYADA ÖNE ÇIKAN BAŞLIKLAR?

STRESLE BAŞA ÇIKMADA HATIRLANMASI GEREKENLER...

ZAMAN PLANI / TAKVİM

1 GÜN

09:00-17:00

8 SAAT

ÖĞRETİM YÖNTEM ve TEKNİKLERİ

Anlatım, soru-cevap, işbirlikli grup çalışmaları, envanter uygulamaları, vaka'a analizleri, video analizleri, bireysel performans çalışmaları.

ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Çalışma yaprakları, envanter uygulamaları, video-görsel-ses analizleri, vak'a analizleri, işbirlikli grup çalışmaları, oyunlar.

Tablo 35 : Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül I Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																							
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esnelik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim		
MODÜL I: STRES VE STRESİN FİZYOLOJİSİ	1.	Stresin tanımını yapar temel etkilerini kavrar.	X																										
	2.	Temel stresörlere yönelik farkındalık kazanır.		X																									
	3.	Vücudun stres karşısındaki tepkilerini değerlendirir.			X																								
	4.	Stres altındaki insan davranışlarını tanıır.	X				X			X	X		X	X	X	X		X		X		X		X				X	
	5.	İyi ve kötü stres arasındaki farkı açıklar.	X																										
	6.	Stresle ilgili literatürü değerlendirir.			X																								
	7.	Kendi stresine ilişkin değerlendirme yapar.			X																								

Tablo 36 : Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül II Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ			AŞAMA			YETKİNLİKLER																							
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklilik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azım ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim		
MODÜL 2: STRESİN PSİKOLOJİSİ	1.	Stresin psikolojik etkilerini kavrar.	X																										
	2.	Değişim yönetiminin aşamalarını kavrar.	X																										
	3.	Değişime uyum becerilerine yönelik farkındalık kazanır.		X																									
	4.	Stres ve dengesizlik yaratan içsel koşulların farkına varır.		X		X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X		X	X	X				X	
	5.	Stres algısının oluşumuna yönelik farkındalık kazanır.	X																										
	6.	Stresle başa çıkmada bilişsel mücadelenin ve olumlu tutumun önemine inanır.		X																									

Tablo 37 : Stresle Başa Çıkma Eğitimi Programı Modül III Öğrenme Hedefleri ve İlgili Yetkinlikler

EĞİTİM HEDEFLERİ		AŞAMA			YETKİNLİKLER																							
MODÜL	No	Hedef	Bilgi	Tutum	Davranış	İç/Dış Müşteri Odaklılık	Kalite Odaklılık	Takım Çalışması	Liderlik	Proaktif Tutum	Analitik Düşünme	Operasyonel Takip	Problem Çözme	Stratejik Düşünme	Sonuç Odaklılık	Karar Verme	İkna Etme	Esneklik	Etkin İletişim	Stres Yönetimi	Zaman Yönetimi	Kaynakların Etkin Kullanımı	Yenilikçi Olma	Yaratıcı Olma	Güven Verme	Azim ve Enerji	Sürekli Öğrenme ve Gelişim	
MODÜL 3:STRESLE BAŞA ÇIKMA STRATEJİLERİ	1.	Stres profillerini tanıır. Kendi stres profiline yönelik farkındalık kazanır.		X																								
	2.	Olumsuz içsel diyaloglarını yönetir.			X																							
	3.	Stresle başa çıkmada olumlu tutum stratejileri belirler.			X	X	X		X	X	X		X	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X	X	
	4.	İçsel kontrol odağını etkin olarak kullanır.			X																							
	5.	Stresle başa çıkmada bireysel olarak kullanacağı strateji, yöntem ve teknikleri belirler.			X																							

Takip eden kısımda, Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Öğretim Programı'nın, çıkış noktası, amacı ve program geliştirme süreçleri açıklanacaktır.

1.1.5.3.ÇMMYGP Programının Çıkış Noktası ve Amacı

Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Gelişim programının çıkış noktası eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir felsefesidir. Çağdaş iş dünyası, çalışanın, bir sistem dışı olmadığı fark edeli uzun zaman olmuş; beşeri sermaye algısı, zamanla yerini iç müşteri anlayışına bırakmıştır. Artık eğitim yatırımlarında, rakamsal iş çıktılarıyla birlikte memnuniyetler de değerlendirilmektedir. ÇMMYGP programı, bu eğilimin bir adım daha ötesine geçmiş ve partner felsefesini benimsemiştir. Müşterilerle veya çalışanlarla değil, partnerleriyle çalışmak,onları daha iyi kullanabilmek için “eğitim yatırımı” yapmak değil; ihtiyaç duyduğu bilgi, birikim ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için “mesleki-yetkinlik hareket desteği ve serbestisi” sağlamak, birlikte gelişmek ve birlikte geliştirmek, ÇMMYGP programının temel hedefleri arasındadır. Partnerlerine moral ve motivasyon kazandırarak, bireysel ve kurumsal başarıyı yükseltmek, teknik donanım sağlayan beceriler kazandırarak bireysel potansiyeli harekete geçirmek; iş ve hayat problemleri karşısında yılmadan çözüm üretme yeteneklerini artırmak yetkinlik gelişim programlarının en önemli özellikleri arasındadır.

ÇMMYGP Programı çerçevesindeki her bir eğitim, araştırmacı tarafından pozisyonların gerektirdiği yetkinlikler, esas olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan bu eğitimler içine araştırmacı tarafından, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleriyle desteklenen öğrenme ortamları seçilerek,yaşantısal öğrenme merkeze alınmıştır. Bu sayede, katılımcıların, uygulamaya dönük iş pratikleriyle buluşmalarıve gerçek işve yaşam problemleriyle başa çıkabilme yetkinliklerini geliştirmeleriamaçlanmıştır.

1.1.5.4. ÇMMYGP Programının Geliştirilmesi Süreci

Çağrı Merkezi Yetkinlik Gelişim Programının geliştirmesi sürecinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen çalışmalar aşağıdaki gibidir

Tablo 38 :ÇMMYGP Programının İhtiyaç Analizi Süreç Kılavuzu

İHTİYAÇ ANALİZİ SÜRECİ	
HEDEF KİTLENİN ANALİZİ	
	
Hedef Kitlenin Bireysel Farklılıkları	: Beklentilerin, önbilgilerin, güçlü yönlerin, gelişim alanlarının, değerlendirilmesi (Yönetici gözüyle, katılımcı gözüyle, teknik eğitmen gözüyle).
İlgili Araştırma Teknikleri	: Kalitatif, kantitatif
Ölçme Araçları	: Yarı yapılandırılmış görüşme formu (Yönetici ve teknik eğitmen görüşmelerine rehberlik edecek nitel veri formları), Anket (Katılımcı görüşü almak üzere hazırlanan nicel veri formu), Öz değerlendirme formu
Analiz – İçerik Eşleştirme Çalışması	: Doküman incelemesi (Literatür tarama)
	
KONU ANALİZİ	
Hedef Kitlenin Görev Analizi	: Görev tanımı ve görevin sorumluluk alanlarının, görevin gerektirdiği yetkinliklerin incelenmesi
İlgili Araştırma Teknikleri	: Doküman incelemesi (Kurumsal evrak, kayıt vb. doküman)
Analiz – İçerik Eşleştirme Çalışması	: Doküman incelemesi (Literatür tarama)
KURUM ANALİZİ	
	
Kurumun Analizi	: İlgili vizyon, misyon, değer ve standartların belirlenmesi
İlgili Araştırma Teknikleri	: Doküman incelemesi, (Kurumsal kültür dokümanlarının incelenmesi)
Analiz – İçerik Eşleştirme Çalışması	: Doküman incelemesi (Literatür tarama)


- 1. İhtiyaç analizi süreçlerinin bilimsel temelli tasarımı:** Eğitim ihtiyaç analizi süreçlerinin bilimsel temelli yürütülmesi için pratik bir kılavuz oluşturulmuştur. Bu kılavuz, iç işlem basamakları ve süreç planıyla Tablo 38'de yer almaktadır. Bu sürece rehberlik edecek anketler, ölçekler,

yapılandırılmış-yarı yapılandırılmış görüşme formlar oluşturulmuştur. Ayrıca bu süreçte, eğitim yatırımının geri dönüşümünü doğrudan izleyip belgeleyen Kalite Birimi'nin verileri ve GMA sonuçları da ana kaynak olarak çalışmalara rehberlik etmektedir. Bilgi gizliliği ve güvenliği dolayısıyla bu araştırmada sadece temel ihtiyaç analizi kılavuzu sunulmuştur.

- 2. Kapsamın geliştirilmesi ve eğitim yardımcı malzemelerinin oluşturulması:** Öğretim tasarımları, operasyonların güncel ihtiyaçları baz alınarak ve çağdaş eğitim literatürün desteğiyle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Literatür taramalarında akademik temelli ve popüler 150'ye yakın kitap, makale, tez, 25 belgesel ve ilgili eğitim içeriklerinde kullanılmak üzere çok sayıda görsel, film, reklam, video, ses dosyası tedarik edilmiş, analiz edilmiş ve içerik geliştirme süreçlerine dahil edilmiştir. Bununla birlikte kurum bünyesinde satın alınan muhtelif dış kaynaklı kişisel gelişim eğitimleri de detaylı gözlem formlarıyla analiz edilmiş, ilgili içerik tüm operasyonların faydalanabileceği noktalarda geliştirilerek çalışmalara dahil edilmiştir.
- 3. Ölçek geliştirme çalışmaları:** Araştırmacı tarafından eğitimlerde kullanılmak üzere 100'ün üzerinde ölçek analizi yapılmış ve her bir eğitim, katılımcıların kendilerine ve iş pratiklerine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlayacak ölçeklerle zenginleştirilmiştir.
- 4. Eğitim işleyiş süreçlerinin çağdaş eğitim felsefesine göre dizayn edilmesi ve eğitmen adaptasyonu:** Araştırmacı tarafından, iç kaynak eğitimlerin tüm işleyiş süreçleri çağdaş eğitim anlayışı çerçevesinde düzenlenmiştir. Buna göre, işleyiş, slayt ve kitap odaklı didaktik üslupla değil öğrenen merkezli etkinliklere kurgulanmıştır. Bu süreçte yetişkin eğitiminin temel prensipleri esas alınmıştır. Buna göre işleyişte; sosyal etkileşim, sorma-sorgulama, doğrudan katılım serbestliği, sorun-yaşantı merkezli öğrenme, tekrar ve pekiştirme, açık kurallar, net mesaj tasarımları kullanılmıştır. Felsefenin tüm eğitmenlere tanıtılması ve benimsetilmesi için araştırmacı tarafından "Eğiticinin Eğitimi - Öğretimde Tasarım, Yöntem ve Teknikler" eğitimleri tasarlanmış ve tüm eğitmenlere verilmiştir.

5. **Eğitim sürelerinin planlanması:**Zaman planlaması olmayan eğitimler için zaman akışı Araştırmacı tarafından, yetişkinlerin dikkat süreleri esas alınarak planlanmış, pilot uygulamanın verimli olmasının ardından bu plan esas kabul edilmiştir. İlgili plan Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39 : ÇMMYGP Programının Ders Zaman Çizelgesi

		 ZAMAN PLANI YETKİNLİK EĞİTİMLERİ (45 dk ders, 15 dk mola)		
1	08:00	08:45	I.Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
2	09:00	09:45	II.Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
3	10:00	10:45	III.Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
4	11:00	11:45	IV.Ders (45 dk.)	
	12:00	13:00	Öğle Yemeği	
5	13:00	13:45	V.Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
6	14:00	14:45	VI. Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
7	15:00	15:45	VII. Ders (45 dk.)	
			Mola (15 dk.)	
8	16:00	16:45	VIII. Ders (45 dk.)	
			Toplam ders saati:	8x45=360 dk 6 saat Sürekli mesaj akışının gerçekleştiği kesintisiz eğitim zamanı
			Toplam mola saati:	6X15=90 dk 60 dk öğle yemeği Toplam= 150 dk.

6. **Değerlendirme süreçlerinin çağdaş eğitim felsefesine göre dizayn edilmesi:** Summative (Düzyer belirleyici) ve Formative (Biçimlendirici) değerlendirme süreçleri bir arada kullanılmış, eğitim öncesindeki ve

sonrasındaki bilgi düzeyini ve gelişimi pratik olarak göstermesi için tüm yetkinlik eğitimlerinde pratik bir trend analizi etkinliği (Öntest-sontest) kullanılmış, bununla birlikte süreci ve sonucu değerlendirmek üzere yazılı ve sözlü değerlendirme etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinlikler eğitmen rehberliğinde hedef kitleye, hedef yetkinliklere ve operasyon taleplerine göre değiştirilebilmektedir.

1.2.İlgili Araştırmalar

Bu kısımda CIPP modeline ilişkin olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan örneklere yer verilmiştir.

1.2.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karataş (2007) tarafından, yapılmış olan araştırmada, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü'nde uygulanmakta olan İngilizce II dersi öğretim programı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirilmiştir.Araştırmanın evrenini, 2005-2006 öğretim yılı güz döneminde İngilizce II dersi öğretim programını uygulayan 35 öğretmen ve küme örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, programın dört boyutu olan bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarında var olan durumu ortaya çıkarmak üzere tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır.

Araştırma verileri, tek tip bir anketin öğretmen ve öğrenciye yönelik 46 madde içeren iki formu ile elde edilmiştir. Ankette, programın bağlam boyutuna ilişkin on, girdi boyutuna ilişkin altı, süreç boyutuna ilişkin sekiz ve çıktı boyutuna ilişkin yirmi iki soru bulunmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla anketlerle elde edilen öğretmen ve öğrenci görüşleri ortalama ve frekans hesapları yapılarak tablolara dönüştürülmüş ve bağımsız örneklem için t-testi ve iki yönlü varyans (MANOVA) tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı farklar bulunmuştur. Bağlam boyutuna ilişkin, programın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi için uygunluğu, programın hedeflerinin öğrencilerin ön bilgisine uygunluğu, ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve ders kitabının içeriğinin anlaşılabilirliği konularında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Girdi boyutunda, programda kullanılan görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin gelişimine katkısının

yeterliği konusuna öğretmenler katılmadıklarını belirtmişlerdir. Süreç boyutunda, programda yeterli alıştırma ve konu tekrarı yapılması, pekiştirici nitelikte ödevler verilmesi, öğrencilerin katılımının sağlanması, dil becerilerinin kullanılabilceği etkinliklerin olması ve öğrencilerin ders ile ilgili problemlerinin çözümüne zaman harcanması gibi konularda öğretmen görüşlerinin ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve anlamlı farklar ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, anlamlı farklar gözlemlenen çıktı boyutuna ilişkin, programın dinleme, konuşma ve dilbilgisine yönelik öğrencilerin gelişimine olumlu etkisi olmadığını vurgulamışlardır. Bunun yanında, öğretmenlere göre, program çeşitli iş alanları için gerekli İngilizce bilgisini öğrencilere sağlama konusunda da yeterli değildir. Araştırmada öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, görsel ve işitsel materyaller çeşitlendirilmeli ve etkinliklerde verimli bir şekilde kullanılmalıdır. Programda konuşma ve dinleme becerilerine ve grup etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre ise, öğrencilerin bölüm dersleri ve iş hayatı için gerekli olan İngilizce bilgisinin tespit edilerek programın hedeflerinin tekrar gözden geçirilmesi gereklidir.

Aközbe (2008) tarafından yapılan araştırmayla, 2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1.Sınıf Matematik dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirilmiştir. Araştırmada betimsel araştırma kapsamındaki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul Anadolu yakasındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim kurumlarından genel lise, ticaret meslek lisesi, endüstri meslek lisesinde çalışan 720 Matematik öğretmeni ile bu okullarda okuyan öğrenciler; örneklemini ise bu evrenden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 120 Matematik öğretmeni ile Lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilere formlarıyla elde edilmiştir. Öğrenci formunda programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarıyla ilgili 28 soru, öğretmen formunda ise yine aynı boyutlarda 27 soru yer almıştır. Anketten elde edilen veriler çok değişkenli varyans analizi (Manova) ile analiz edilmiştir. Gözlenen farkların kaynağını yorumlamak için de çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş; bunun yanı sıra programın girdi, süreç, çıktı boyutlarına ilişkin öğrenci

görüşleri de okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.

Selvi (2009) tarafından yapılan araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü kurslarında kullanılan eğitim programı, Stufflebeam'in CIPP modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmaya; Bolu İl Merkezinde bulunan 'B' sınıfı sürücü belgesi sahibi bireylerden, basit tesadüfi örnekleme metodu ile seçilen 500 kişilik bir örneklem grubu katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen formla toplanmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerin istatistik hesaplamaları için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 13 programı kullanılmıştır. Çalışmaya katılan bireylerin genel düşüncelerini saptamak için frekans dağılımları, ortalamalar, standart sapma, varyans ve ranj değerleri hesaplanmış, ortalama puanları derecelendirilmiş ve yorumlanmıştır. Boyutlara yönelik ortalamalar arasındaki farklılıkları tespit etmek üzere T Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır;

Programda yer alan derslerle ilgili bilgi ve becerilerin dengelenmesi, öğrenme hedeflerinin kalıcılığının sağlanması, trafikte davranış alışkanlıklarının bireylere kazandırılması, programın hedeflerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması, derslerin ve konuların güçlük dereceleri ile sürelerinin uyumluluğu ve programın toplam süresinin yeterliliği konularında eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Program kapsamı dersler bazında gereklilik açısından değerlendirilmiş; pratik hedeflerinin katılımcıya teorik yollarla kısmen kazandırılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut programın bireylere; trafik ve trafik güvenliği ile ilgili kuralların önemini kavratmadığı, trafiğe çıkabilecek cesaret, özgüven ve sürücülük deneyimini kazandıramadığı, toplumun ve bireylerin trafik güvenliği konusunda beklentilerini karşılayamadığı, bireylere trafikte gerekli saygı ve sorumluluk bilincini kazandıramadığı, trafik ve trafik güvenliği ile ilgili alışkanlıkları kazandıramadığı ve ayrıca mevcut programın bireylere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri motor arızası,

kaza durumu, kötü hava ve yol şartları, vb ile ilgili bilgi ve becerileri kazandıramadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tunç (2010) tarafından yapılan araştırmayla CIPP modeli esas alınarak, Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın etkililiğini okutmanların ve öğrencilerin bakış açılarından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 akademik yılında hazırlık okulunda öğrenim gören 406 öğrenci ve 12 okutman oluşturmuştur. Veriler öğrenciler için geliştirilen anket ve okutmanlar ile yapılan mülakat yoluyla toplanmıştır. Hazırlık okulu ile ilgili daha detaylı bilgi elde etmek amacıyla, doküman analizi yapılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel ve çıkarımsal istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilirken, nitel veriler içerik çözümlemesi tekniğiyle incelenmiştir. Gruplar arasında istatistiksel olarak önemli farklar olup olmadığını incelemek için çoklu varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları Ankara Üniversitesi Hazırlık Okulu Programı'nın amacına kısmen ulaştığını göstermiştir. Çalışmada elde edilen bulgular programın daha iyi işlemesi için, fiziksel şartlar, içerik, kaynak ve değerlendirme boyutlarında geliştirilmeye gerek olduğunu ortaya koymuştur.

Tuğba (2010), tarafından yapılan araştırmada, Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları e-Sertifika Programı CIPP modeline göre incelenmiş, değerlendirilmiştir. Çalışma, bu programa 2008 Güz, 2009 Bahar, 2009 Yaz ve 2009 Güz dönemlerinde kayıt yaptıran 398 katılımcıdan dönen 149 geçerli ankette elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan sorulara verilen cevapların frekans (f) ve yüzdesi (%) alınmış ve ankete verilen yanıtların katılımcıların branş ve unvanları ile ilişkisi incelenmiştir. Son olarak da her bir program değerlendirme boyutuna verilen toplam yanıtlar ile kişisel özellikler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonunda, katılımcıların genel olarak programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı değerlendirme boyutları ile ilgili olumlu görüşler taşıdığı ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ile program değerlendirme boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtlar arasında önemli bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Bayhan (2011) tarafından yapılan araştırmada, Adalet Bakanlığı bünyesindeki Personel Eğitim Merkezlerinde, infaz ve koruma memurlarına yönelik hazırlanıp uygulanan hizmet içi eğitim programının, kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerine göre, CIPP modeliyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada ayrıca, kursiyer görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumlarına

göre farklılıkları araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 40 öğretim görevlisi ile 2009-2010 yılları arasında göreve başlayan 6000 infaz ve koruma memuru oluşturmaktadır. Örneklem, kümeleme yöntemiyle öğretim görevlileri ile 2010 Mayıs-Haziran aylarında eğitime katılan kursiyerlerden seçilmiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim programı değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında girdi boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, bağlam, süreç ve çıktı boyutlarında farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre girdi, süreç ve değerlendirme boyutlarında farklılığa rastlanırken, bağlam boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde öğrenim durumlarına göre fakülte ile ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, ön lisans ve ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim programı değerlendirme anketindeki açık uçlu soruların incelenmesi neticesinde, hizmet içi eğitim programının süresinin çok kısa, günlük ders sayısının çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünal'ın (2013) çalışmasında, AB Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programı ve bu kapsamda uygulanan öğretim programı CIPP modeline göre değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Erasmus Programı'na katılan üniversite öğrencileri ve üniversitelerin Erasmus koordinatörleri oluşturmaktadır. Evrenden rastgele seçilen 730 öğrenci ve 11 koordinatör çalışma gruplarını teşkil etmektedir. Nicel boyutta betimsel, nitel boyutta ise durum çalışması yöntemleri kullanılmış ve veriler araştırmacı tarafından geliştirilen araçlar yardımıyla elde edilmiştir. Öğrencilere uygulanan nicel veri toplama aracı için pilot uygulamaya gidilmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Aracın Cronbach Alpha değeri 0.968 olarak bulunmuştur. Frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), standart sapma (SD), Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılarak nicel veriler analiz edilmiştir. Erasmus koordinatörlerinden elde edilen nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve kategorik içerik analizine tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin AB Erasmus kapsamında uygulanan öğretim programının geneline (CIPP) ilişkin görüşleri CIPP modeliyle değerlendirilmiş; 730 öğrencinin ortalama puanı 3,83 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puana göre öğrencilerin öğretim

programında yer alan maddelere “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda Erasmus Programı’nın öğrencilere eğitim, yabancı dil ve sosyo kültürel açıdan önemli katkı sağladığı ancak bazı sorunların yaşandığı bulgulanmıştır. Bu sorunlar aşağıdaki gibidir:

Erasmus Programı kapsamında yapılan bilgilendirme, yönlendirme ve özendirme çalışmaları, oryantasyon eğitimi ve öğrencilere sağlanan finansal destek yetersiz kalmaktadır. Ulusal Ajans’ın ölçütlerinde yabancı dil bilgisi kriteri olmasına rağmen herhangi bir yabancı dil sınavına girmeden bazı öğrencilerin programa dâhil oldukları belirlenmiştir. AB Erasmus Programı’na öğrencilerin her yıl artan katılımlarının olduğu bununla birlikte öğrencilerin ilgili, istekli ve meraklı olmalarına rağmen yabancı dil ve bürokratik işlemler konusunda bazı endişeleri ve talepleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erasmus birim koordinatörlerinin, öğrencilerin sorularını yanıtlayabilecek ve danışmanlık yapabilecek düzeyde bilgili olmaları, öğrencilerin talepleri arasındadır. Öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, sosyo-kültürel etkileşim ve sunulmuş imkânlarla bağlı olarak artsa da, derslerin takibi konusunda öğrencilerin yabancı dil açısından zorluk çektiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte birinin yurt dışı ve yurt içi derslerinin tanınmasında zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaşanan tüm bu olumsuzluklara rağmen, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamının programdan memnun kaldığı için bu süreci diğer öğrencilere önerdiği de tespit edilmiştir.

Dinçer (2013), tarafından yapılan araştırmanın temel amacı, 2007-2008 öğretim yılından itibaren (kademeli olarak) uygulamaya koyulan 7.sınıf İngilizce Programının Stufflebeam’in CIPP Modeli’ne göre, öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesidir.

Nicel araştırmanın örneklem gruplarını 125 İngilizce öğretmeni ve okulların sosyo ekonomik düzeyleri temel alınarak küme örnekleme yoluyla seçilen 850 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel araştırmada veriler, öğrenci ve öğretmen değerlendirme anketi formları aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin frekans ve yüzde dağılımları, SPSS 11.5 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmen görüşlerinin çalıştıkları okulların sosyo ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı Kruskal-Wallis H testi, farklılığın kaynağı ise Mann-Whitney U testi ile sınımlanmıştır. Nitel verilerin çalışma grubu ise 30 öğretmen ve 30 öğrenciden oluşturmaktadır. Ayrıca ek olarak farklı düzey okulların belirli 7.sınıf şubelerinde

toplam 24 saat gözlem çalışması yapılmış, görüşme ve gözlem formları içerik analizi yöntemi ile yorumlanmıştır. Doküman analizi kapsamında da 7.sınıf İngilizce program kitapçığı, ders kitabı, öğrenci proje ödevleri ve performans görevleri incelenmiştir. Nicel ve nitel araştırma bulguları Stufflebeam'in dört değerlendirme boyutu kapsamında değerlendirilmiştir.

Programın bağlam değerlendirme sonuçlarına göre, 7.sınıf programı öğrenci ihtiyacını karşılama noktasında amaca göre farklılaşmaktadır, örneğin programla dilbilgisi ihtiyaçları karşılanabilmekte ancak konuşma ve dinlemeye ilişkin ihtiyaçlar karşılanamamaktadır. Bu sebeple programın öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını kısmen karşıladığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte programın fiziksel çevresinin programı her okulda aynı derecede uygulamanın mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin çalıştıkları okulların SED değişkenine göre öğretmen görüşlerinin tüm boyutlarda ve birçok maddede üst SED düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar yarattığı saptanmıştır.

Girdi değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmen ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda ders kitapları ve materyallere ilişkin görüşlerin olumsuz olduğu ve pek çok sebepten ötürü programın amaçlarını karşılamaktan uzak olduğu görülmüştür.

Süreç değerlendirmeye ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğrenci ve öğretmenler açısından sürecin beklenen düzeyde gerçekleşmediği ve süreçte program yoğunluğu, süre kısıtlılığı, materyal yetersizliği, sınıf ortamı, öğrenci seviyesi farklılıkları gibi birtakım sorunların yaşandığı görülmüştür.

Çıktı değerlendirmeye ilişkin sonuçlar, genel olarak 7.sınıf İngilizce programının sonuç değerlendirmeye dayalı olduğu ancak öğrencilerin proje-performans ödevleri ile birlikte ders içi gelişim ve çabaları değerlendirmeye dahil edildiği için sonucun yanı sıra süreç değerlendirmenin de aktif olarak yapıldığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte amaçlarından farklı olarak bu programla öğrencilerin yıl sonunda dilbilgisi becerilerinin iletişim becerilerine oranla daha çok geliştiği görülmüştür.

Araştırmanın nitel ve nicel sonuçlarının genel olarak birbirini destekler nitelikte olduğu; 7.sınıf İngilizce programının dayandığı temel felsefe, hazırlanmış amacı ve öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler açısından faydalı bir program olduğu

söylenbilir. Ancak program bir bütün olarak ele alındığında boyutların birbiri ile örtüşmediği görülmektedir. Amaca uygun bir süreç geçirilip değerlendirme yapılması gerekirken değerlendirmeye uygun bir süreç geçirildiği ve programın amaçları göz ardı edilip öğrenci başarısının ölçütünün test sınavları olarak kabul edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sebeple öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda, ufak değişikliklerle programın revize edilmesi önerilmiştir.

Serçek (2014), tarafından yapılmış araştırmayla, Ön lisans Turizm Eğitim Programı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayanarak, CIPP modeline göre değerlendirilmiştir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 1390 öğrenci ve 37 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen ve öğrencilere yönelik 58'er maddelik iki form ile elde edilmiştir. Verilerin analizi, ortalama ve yüzde hesapları, bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) tekniği, parametrik olmayan veriler için ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testiyle yapılmıştır.

Araştırmada, öğretim programının, modelin süreç ve çıktı boyutlarında, sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bağlam ve girdi boyutunda yapılan incelemelerle, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarının, birinci sınıftakilerin ortalamaları lehine farklılaştığı ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır.

Modelin bağlam değerlendirme boyutunda; programda yer alan derslerin teorik anlamda yeterli olduğuncak dersler için ayrılan süre yeterliği açısından öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bağlam boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmekle birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı fark belirlenmemiştir.

Girdi değerlendirme boyutunda; programın uygulanmasında kullanılan materyallerin, sektörde ihtiyaç duyulacak becerileri kazandıracak nitelikte olması ve derslerin kazanımlarının programın temel amaçları ile tutarlılığı açısından öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Girdi boyutunda öğretim elemanları daha olumlu görüş bildirmekle birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı fark görülmemiştir.

Süreç değerlendirme boyutunda; programda yer alan derslerde gerektiğinde konu tekrarı yapılması, öğretim elemanlarının derslerde farklı öğretim yöntem ve

tekniklerini kullanması ve öğretim elemanlarının, derslerde sınıf disiplini sağlamaları konularında öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Süreç boyutunda öğretim elemanları ile öğrenciler arasında öğretim elemanları lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir farklı bir ifadeyle öğretim elemanları daha olumlu bir görüş belirtmişlerdir.

Çıktı değerlendirme boyutunda; öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgilerin, daha sonra iş hayatında kolaylık sağlayacağı konusunda öğrencilerin görüşleri ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında fark olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çıktıkı boyutunda daha olumlu görüş bildirdiği ancak bununla birlikte öğrenciler ile aralarında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmemiştir.

Öncü (2014) tarafından yapılan araştırmada, Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi mezuniyet öncesi klinik beceri eğitiminin değerlendirilmesi; daha standardize ve etkin olmasının sağlanması için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu nicel çalışmada genel tarama modeli kullanılmış; CIPP modeli esas alınarak, Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi klinik beceri eğitiminin var olan durumunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma verileri, 2011-2012 eğitim öğretim yılında 1, 2, 3. Sınıflara kayıtlı 261 öğrenciyle, klinik beceri eğitimlerinde görevli 34 gönüllü eğitimcinin anketleri; 2003 – 2012 yılları arasında yayımlanan Eğitim Öğretim Rehberleri, ders programları, Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi web sitesi, Klinik Beceriler Alt Birimi 2009-2012 yılları toplantı tutanakları ve Klinik Beceri Laboratuvarı malzeme listelerinden ve beceri eğitim rehberlerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistikler, Mann-Whitney U, Kruskal Wallis ve Dunn testleri kullanılmıştır. Çalışmayla ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Klinik beceri eğitim programının amacı ve hedef yetkinlikleri net değildir, içeriğin yeniden yapılandırılması, eğitimlerin sürelerinin revize edilmesi gerekmektedir. Programda; öğrenci sayısının fazlalığı, manken maketlerin nitelik ve niceliği ile laboratuvarların fiziksel yetersizlikleri, eğiticilerin eğitim saatlerine uymaması ve organizasyon değişikliklerinin zamanında bildirilmemesi gibi sorunlar yaşanmaktadır. Beceri eğitimlerine yönelik bütçe tashih edilmemiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin eğitimler için hazır bulunuşlukları ve motivasyonları iyidir. Eğiticilerin çoğu, klinik beceriler ile ilgili eğitim almış, becerileri halihazırda kullanan alan uzmanlarıdır. Öğrenciler, eğiticilerin konularında bilgili ve beceri sahibi olduklarını, iletişimlerinin iyi olduğunu, sürelerini verimli kullandıklarını

düşünmektedirler. Bu çalışmada; klinik beceri eğitimlerinin öğrencilerin hekimlik beceri ve isteklerini geliştirdiği dolayısıyla yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrencilerin becerilerdeki yeterlilikleri net değildir. Buna göre klinik beceri eğitimlerinin mevcut duruma uygun olarak yeniden düzenlenmesi yargısına ulaşılmıştır.

Gelen (2015) tarafından yapılan çalışmada Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği bölümünde uygulanan spor yöneticiliği eğitim programının CIPP değerlendirme modeli ve Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu'nu (SYAK) akreditasyon standartlarına göre yeterliliğinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Programın yeterliliğini tespit etmek amacı ile bütüncül ve çok boyutlu bir değerlendirme anlayışına sahip olan CIPP modeli esas alınarak, değerlendirmeler Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı boyutu doğrultusunda yapılmıştır. Bu sürece SYAK'ın akreditasyon standartları da dahil edilmiştir. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklem seçiminde nicel ve nitel araştırmalarda kullanılan olasılıklı ve amaçlı örnekleme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi de nitel ve nicel olmak üzere iki boyutta gerçekleşmiştir. Nitel boyutta, doküman analizi, görüşme, odak grup yöntemleri kullanılırken nicel boyutta ise anket yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntem ile elde edilen verilerin analizinde doküman analizi kısmı için betimsel analiz kullanılırken, görüşmelerden elde edilecek verilerin analizinde tümevarımsal analiz kullanılmıştır. Nitel verilerde 2 adet odak grup ve 10 adet bireysel görüşme yapılırken nicel veriler anket ile toplanmıştır. Her odak grupta 4 kız 4 erkek olmak üzere sekizer öğrenci yer almış, anket uygulamasına ise 92 mezun ve 309 mevcut öğrenci katılmıştır. Araştırmada nitel bulgular nicel bulgularla ilişkilendirilerek birlikte yorumlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda bulgular Bağlam Girdi, Süreç ve Çıktı boyutunda programın yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin olduğunu açıkça göstermektedir. Netice olarak SYAK, Sakarya Üniversitesi Spor Yöneticiliği Eğitim Programının standartları çerçevesinde, modelin bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına göre hem yeterliliklerin hem de yetersizliklerin varlığı tespit edilmiştir.

1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

J. M. Reeves ve W., B., Michael, (1973) tarafından yayımlanan bildiri, amacı Stufflebeam'in kapsamlı karar verme metodolojisinin -bağlam, girdi, süreç, çıktı (CIPP) değerlendirmesi- Loma Linda Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesinde verilen

ve yardımcı personeli (paraprofesyoneller) de kapsayacak şekilde genişletilmiş fonksiyonları olan bir diş hekimliği ekibi eğitim programının değerlendirilmesine uygulanmasının sonuçlarını tarif etmektir. Amerikan kamuoyunun sağlık konusundaki yüksek beklentileri göz önüne alındığında bu eğitim programı diş hekimliği mesleğinin hizmet kalitesinde bir azalma olmadan daha fazla verimlilikle ve daha uygun fiyatlarla daha geniş bir kitleye hizmet verme yeteneğini artırmayı hedeflemektedir. Bu nedenle, bu yenilikçi ve örnek teşkil edeceği ümit edilen programla

1. İhtiyaçlar temelinde değişime yönelik uygun amaçlarla ilgili kararların planlanması (bağlam değerlendirmesiyle kolaylaştırılacak şekilde),
2. Programın uygulanması için alternatif tasarımlar, stratejiler ve prosedürlerin seçimiyle ilgili kararların yapılandırılması (girdi değerlendirmesiyle),
3. Program tasarımının ve stratejisinin gerçekleştirilmesi ve takibiyle ilgili kararların uygulanması (süreç değerlendirmesiyle yönlendirilmektedir) ve
4. Değişim faaliyetinin sürdürülmesi, durdurulması, değiştirilmesi veya odağını değiştirilmesi hakkındaki kararların elden geçirilmesi (çıktı değerlendirme yardımıyla) amacıyla yararlı bilgilerin belirlenmesi, elde edilmesi ve sağlanmasının son derece önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırma sonucunda iki temel sonuca ulaşılmıştır:

1. CIPP modeli, incelenen program özelinde ilgili faaliyetlerin planlanması, yapılandırılması, uygulanması ve elden geçirilmesi konusunda önemli kararlar verilmesinde gerekli bilgilerin belirlenmesi için yararlı ve kullanılabilir bir değerlendirme metodolojisi sunmaktadır.
2. Temel bir bakış açısından, CIPP modelinin uygulanmasıyla, diş hekimliğine paraprofesyonellerden yararlanılmasını kapsayan bir program yaklaşımının, diş hekimlerinin halihazırda hizmet verdiği alıcı grubuna kıyasla çok daha geniş bir gruba yüksek kalitede diş sağlığı hizmetlerinin genişletilmesi yönünde umut vaat ettiği yönünde ön kanıtlar sağlamıştır.

Chen, Chun-Fu, (2009) tarafından hazırlanan doktora tezi güney Tayvan'da W.G. adıyla anılan olan bir Enstitünün Uygulamalı İngilizce Departmanında (AED) verilen 20 adet İngilizce eğitimi dersiyle ilgili değerlendirmeli bir vaka araştırması sunmaktadır. AED'nin kurulmasından beri hiçbir değerlendirme gerçekleştirilmemiştir

ve bu araştırma Stufflebeam'in CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı) değerlendirme modelinin kullanılmasıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı, çeşitli kaynaklardan nicel verilerin toplanması ve çeşitli araştırma araçlarının kullanılmasıyla, temel olarak çocuklara İngilizce öğretmek isteyen öğrenciler için tasarlanmış ve bu kişiler tarafından alınan 20 adet İngilizce eğitim dersinin değerlendirilmesidir. Dersler dört adet kilit bileşen, yani "ders hedef ve amaçları", "ders içeriği ve malzemeleri", "dersin işlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci" ve "değerlendirme ve öğrenci performansı" yoluyla incelenmiştir. Veriler anketler, mülakatlar ve mevcut belgelerin incelenmesi yoluyla toplanmıştır ve mevcut öğrencilerden, AED müdürlerinden, öğretmenlerden, mezunlardan ve mezunların işverenlerinden elde edilmiştir. Ortaya çıkan veriler AED'nin ve 20 İngilizce eğitim dersinin kapsamlı bir incelemesini sunmuş ve iyileştirme ve değişiklikler için bir dizi önerinin ortaya çıkarılabilmesine yetecek kanıtlar öne sürmüştür. Temel olarak, öğrencilerin gereksinimleri ve sunulan dersler arasında yeterli bir örtüşme olduğu açık değildir. AED'nin olasılıkla öğrenci gereksinimlerine tekrar odaklanılmasından, AED yapılarının ve yönetişiminin incelenmesinden, tek tip program tasarım ve sunumundan, öğrencilerin öğretmen performansı hakkındaki geribildirimlerinin incelenmesinden ve başta içerikleri, öğretim metodolojileri ve değerlendirilmeleri olmak üzere derslerde yapılacak bir dizi temel düzenlemeden yarar göreceği ortaya çıkmıştır. Genel olarak AED, verilerin sonuçlarına uygun olarak her birine katkıda ve eklemelerde bulunulabilecek birçok olumlu yöne sahiptir. CIPP modelinin eğitim bağlamında birçok yararlı yönünün olduğu tespit edilmiş ve bu durum bu çalışmada da gösterilmiştir. Buna göre CIPP modelin dikkatle izlenmesi durumunda, bir programın bütün yönlerini ve özelliklerini kapsadığı ve uygun olması halinde incelenmeye ve benimsenmeye açık yararlı malzemeler üretebilecek metodik ve kapsayıcı bir tasarım sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. CIPP modelin birçok durumda, mevcut programları kapatmak yerine geliştirmek üzere tasarlanmış olumlu bir program geliştirme uygulaması olduğunun altı çizilmiştir.

Tseng, Diez, Lou, Tsai, ve Tsai (2010) tarafından yayımlanan bildiride, bir mühendislik müfredatı için bir değerlendirme matrisi tasarlamaya ve geliştirmeye yönelik bir Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı (CIPP) değerlendirme modelinin kullanımı tarif edilmektedir. Bu araştırma öncelikle CIPP kuramını ve müfredat değerlendirmede eğitim çevrelerinde sıklıkla kullanılan gelişmeyi ele almaktadır. Sonra da mevcut

durumda mühendislik müfredat uygulaması için CIPP değerlendirme modeli ana hatlarıyla anlatmaktadır. Son olarak da araştırmacılar nanoteknoloji müfredatına yönelik CIPP değerlendirme matrisini tasarlamış ve uzmanlardan oluşan bir panelden yararlanarak geçerlilik analizini yapmışlardır. Altı uzman üyeden oluşan grup; iki müfredat değerlendirme araştırmacısından, bir nano-müfredat geliştiriciden, bir mühendislik eğitimcisinden, bir eğitim araştırmacısından ve bir meslek eğitimcisinden oluşmuştur. Araştırmacının, uzman panelinin görüşlerini sentezlemesinitakiben nanoteknoloji müfredatı için CIPP değerlendirme matrisinin bir revizyonu, uzman panelinin önerilerinden yararlanılarak tamamlanmış;matris, mühendislik eğitimi müfredatının değerlendirilmesi için geliştirilmiştir.

Bachenheimer (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı bir Kuzey New Jersey Okul Bölgesindeki Dijital Sırt Çantası programının çerçeve olarak CIPP Yönetim Temelli Değerlendirme modelinin kullanılmasıyla değerlendirilmesi olmuştur. Bir "Dijital Sırt Çantası", K-12 sınıf öğretmenlerine tahsis edilen ve yoğun mesleki gelişimle birlikte öğretmenlerin öğretim uygulamalarının bir parçası olarak kullanılabilen taşınabilir dijital araçlar içeren katlanabilir bir bilgisayar çantasıdır. Yöntem çeşitlemesi yaklaşımıyla yapılan bu değerlendirmede mesleki gelişime, teknolojik entegrasyona ve Dijital Sırt Çantalarıyla ilgili olarak öğrenci katılımına yönelik kilit sorular sorulup bunlar yanıtlamıştır. Programa altı öğretmenden oluşan bir ekip katılmıştır. Bir ön ve son teste ve odak grubu mülakatlarına verdikleri yanıtlara göre öğretmenler mesleki gelişimlerine genel olarak olumlu tavırlar ve algılar sergilemişlerdir. Sınıf gözlemleri katılımcı öğretmenlerin teknolojiyi sınıfa çeşitli biçimlerde entegre ettiklerini göstermiştir ve bunların birçoğu yüksek seviyelerde öğrenci katılımına katkıda bulunmuştur. Öğretmenler, öğrencilere teknolojiyi anlamlı şekillerde kullanabilmelerini sağlayan fırsatlarsunmuş; öğrenciler bu sayede teknolojiyi yaratıcılık, işbirliği ve düşünme süreçlerine entegre edebilmişlerdir. Araştırma sonucunda benzer programlar uygulamak isteyen araştırmacılara öneriler de sunulmuştur.

Kkathami,(2012) tarafından Suudi Arabistan'da yapılan bir araştırmada da CIPP Modelinin kullanılmıştır. CIPP Model kullanılarak Suudi Arabistan'da kalifiye Birincil Sağlık Uzmanlarının ihtiyaçlarını karşılamak için 2007 yılında yasalaştırılan Suudi Aile Hekimliği Diploması (SDFM) programı değerlendirilmiştir. Araştırmada CIPP değerlendirme modeli, öğretim programlarının tasarlanmasına yönelik tümleşik

bir süreç olmakla kalmayıp aynı zamanda da program amaçlarına ulaşılabilmesine yardımcı olan ve öğrenme hedeflerinin kalitesini artıran etkili bir değerlendirme stratejisi olarak tanımlanmaktadır. Araştırmayla; 1.Eğitim alanların SDFM programı hakkındaki algılarını öğrenmek amacıyla Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı (CIPP) formatı temelinde katılımcıların kendi kendilerine uyguladığı bir anket oluşturmak 2.Öğrenme sonuçlarıyla ilgili olarak SDFM programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve 3.Sonuçlara ulaşılmasının önündeki ana engelleri tanımlamak amaçlanmıştır. Geçerliliğinin ve güvenilirliğinin pilot çalışma yoluyla test edilmesinden sonra CIPP değerlendirme formatı temelinde katılımcıların kendi kendilerine uygulayacağı bir anket tasarlanmıştır. Sonra da bütün SDFM programı kursiyerleri buna dahil edilmiştir. Araştırmaya yanıt %91.2 olmuştur. Kursiyerlerin %77'sinden fazlası programın amaçlarına ulaştıklarını bildirmişlerdir; Suudi olanlar ve olmayanlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür (p1/4 0.002). Katılımcıların %84'ü eğitim programının, özellikle de hastane rotasyon döneminin program amaçlarına ulaşılmasının önünde bir engel olduğunu bildirmiştir. Sonuçlar, eğitim hedefleri ve kullanılan öğretim yöntemleri hakkında genel bir tatmine işaret etmektedir. Bu bulgular, sunulan önerilerin uygulanmasında ve etkili ve verimli birincil bakım hizmetlerinin sağlanması için SDFM programının iyileştirilmesinin önündeki engellerle başa çıkılmasında yararlı olabilecektir.

Smith ve Benjamaporn (2012) tarafından yapılan araştırmayla, Hastalık Kontrol Bakanlığı'nın iletişim performansının etkililiğini belirlemeye ve iyileştirilmeye yönelik yönergeler önermek hedeflenmiştir. Değerlendirme çerçevesi olarak Stufflebeam'ın CIPP modeli uygulanmıştır. Bu alanda ilgili faktörlerin belirlenmesi için iletişim planlama, işletim ve değerlendirme literatürü taranmıştır. Her ne kadar araştırmacılar belirsiz ham veriler nedeniyle iletişim performansının etkililiğinin konusunda bir sonuca varamamış olsalar da, araştırmanın birçok kısmı son derece yararlıdır ve kuruluşun mevcut iletişim performansı hakkında bir kavrayış sağlamaktadır. Kuruluşun faaliyetleri son derece bürokratik ve esneklik yoksunluğunun yanı sıra belirsiz bir örgüt yapısına yol açmaktadır. Bunun, kuruluşun iletişim faaliyetlerinin girdi ve süreçleri üzerinde olumsuz bir etkisi bulunmaktadır ve bunların hemen iyileştirilmesi gerekmektedir. Çıktının performans göstergeleri çoğunlukla bildirilmemiştir ve her bir iletişim faaliyetinin sonunda ölçülmesi gerekirken yılda sadece bir defa ölçülmektedir. Sonunda, önemli değişkenlerde

iyileştirmelere yönelik öneriler gösterilmiştir ve bu öneriler sadece Hastalık Kontrol Bakanlığı'na değil, benzer durumlarla karşı karşıya kalan başka kuruluşlar için de yararlı olabilmektedir.

Usmani, Khatoon, Shammot ve Zamil (2012), tarafından Pakistan'da yapılan araştırmada CIPP modeli kullanılmıştır. Öğretmen Değerlendirme Programları Pakistan'da birçok devlet üniversitesinde yaygın olarak görülen bir uygulama halini almıştır. Bununla birlikte, her bir üniversitedeki değerlendirmeciler öğretmen değerlendirmesinin gerçekleştirilmesi konusunda farklı uygulamalara sahiptirler ve Pakistan genelinde öğretmen değerlendirme programlarında bir birlik görülmemektedir. Dahası, öğretmen değerlendirme programının kendisinin değerlendirilmesi için uygulanan bir sistem mevcut değildir. Araştırmacılar yayımladıkları bildiriye, Pakistan'daki bir devlet üniversitesinin "Öğretmen Değerlendirme Sistemini" incelemek için CIPP değerlendirme modelinden yararlanmışlardır. CIPP modeli kullanarak, programların, ürünlerin ve sistemlerin değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sağlamışlardır. İncelemeye konu üniversite, öğretmen değerlendirme programını farklı departmanlara uygulamıştır ve sonuçlar üniversitenin çeşitli paydaşlarına bildirilmiştir. Bu araştırmada üniversitenin bütün "Öğretmen Değerlendirme Programı" CIPP modelinin dört seviyesi üzerinde analiz edilmiştir, buna göre; Bağlamın değerlendirilmesi sürecinde, değerlendirme programının bağlamı incelenmiş olup değişikliklere ne şekilde yol açtığına altı çizilmiştir. Girdilerin değerlendirilmesi sürecinde, bu programda verilen girdiler, bunların kaynakları, geçerlilikleri ve etkililikleri incelenmiştir. Sürecin değerlendirilmesi kısmında, değerlendirme programı süreci, verileri değerlendirme şekli ve bildirim stratejileri değerlendirilmiştir. Çıktının değerlendirilmesi sürecinde, son olarak, öğretmen değerlendirme uygulamasının tamamının çıktısı ve paydaşlar üzerindeki etki ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları, herhangi bir girdiden önce bağlamın iyice incelenmesinin gerektiğini açıkça göstermiştir. İkinci olarak, değerlendirmeye yönelik soruların seçiminde özen gösterilmelidir ve araçlar özel olarak hazırlanmış olmalıdır. Üçüncü olarak süreç şeffaf ve nesnel bir doğaya sahip olmalıdır. Bildirim, programın yararının belirlenebilmesi için gerekli takibi de içermelidir. Son olarak, değerlendirme sonrasındaki etkiningözlemlenmesinin, gelecekteki iyileştirmeler için önemli olacağı vurgulanmıştır. Her ne kadar araştırma

bir üniversitenin belli bir programına dayansa da, yapı ve bulgular başka bağlamlarda da tekrarlanabilir şekilde yorum getirilmiştir.

Farsi ve Sharif (2014) tarafından yapılan çalışma, Daniel Stufflebeam'in CIPP Modelinin yabancı öğrencilerin akademik performansı üzerindeki önemini kapsamlı bir literatür taramasıyla araştırmaya teşebbüs etmektedir. Bu araştırmada araştırmacılar, programın tasarım ve konseptine odaklanan CIPP program teorisini ele almaktadır. Buna göre CIPP program teorisi programı bileşenlerine ayırmakta ve beklenen kısa vadeli ve uzun vadeli etkileri göstermektedir. Dahası, program değerlendirme, gereksinim değerlendirmeleri, akreditasyon, masraf/yarar analizi, etkililik, verimlilik, biçimlendirici, toplamsal, hedefe dayalı, süreç, sonuçlar ve daha fazlası gibi en az 35 farklı değerlendirme türü içerebilmektedir. Program teorisinin gerçek bir analizi programın ne şekilde düzenlendiğini ve bu düzenlemenin istenen sonuçların elde edilmesini nasıl sağlayacağını incelemektedir. Ayrıca, hem olumlu hem de olumsuz anlamda bir programın hedeflenmeyen veya öngörülemeyen sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, bu araştırmanın İngilizce Dil Yeterliliği Programlarının değerlendirmesine benzersiz bir bakış sağlayabileceği de vurgulanmıştır. Ayrıca bu değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesinin sadece program değerlendirmesinin profesyonelleştirilmesi için değil, aynı zamanda da bilimsel ilerleme ve işletim oluşturmak için de yaşamsal olduğunun altı çizilmektedir. Bilimsel açıdan bu tür bir incelemenin değerlendirme araştırmacılarının disiplinle ilgili kavramsal ve teknik hususları tanımlamalarına, incelemelerine ve ele almalarına yardımcı olabileceğinin altı çizilmektedir. İşletimsel olarak alternatiflerin eleştirel bir biçimde incelenmesinin değerlendirmecilerin belli araştırmaları planlamak ve yürütmek için çerçeve seçeneklerini düşünmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olabileceği ifade edilmektedir. Buna göre; farklı yaklaşımların değerlendirmede farklı bakımlardan iş görebileceği de açıktır. Sıklıkla, belli değerlendirme projeleri için "en uygun" yaklaşımın oluşturulmasında farklı yaklaşımların güçlü taraflarını almak avantajlıdır. Bu nedenle değerlendiricilerin kullanabilecekleri uygun farklı yaklaşımların bir repertuarını ve hangi şartlar altında hangi yaklaşımların daha yararlı olacağını belirleme yeteneğini geliştirmeleri önemlidir. Bununla birlikte, alternatif yaklaşımların incelenmesinin temel değeri bunların güçlü ve zayıf yönlerinin keşfedilmesi, hangilerinin temel olarak kullanılmayı hak ettiğine karar verilmesi, en

uygun ne zaman ve biçimde uygulanabileceklerinin belirlenmesi ve bu yaklaşımları iyileştirmek ve daha iyi alternatifler oluşturmak için yönlendirme elde edilmesidir.

Mahshid, Ehsanpourb, Yamanic, ve Kohand (2015) tarafından yapılan araştırma, beş adet hemşirelik ve ebelik okulunda bir üreme sağlığı doktora programının durumunun bağlam, girdi, süreç ve çıktı alanlarında CIPP modeli temelinde değerlendirilmesini hedeflemektedir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan ve bölüm başkanları, öğretim üyeleri, kütüphane müdürleri, mezunlar ve öğrencilerinin içinde bulunduğu beş katılımcı grubu için oluşturulmuş beş adet anket ve bir ekipman değerlendirme listesiyle toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları Üreme Sağlığı doktora programının mevcut durumunun oldukça uygun olduğunu göstermiştir. Uygun olmayan ve oldukça uygun göstergelerin sürekli olarak değerlendirilmesinin, programın kalitesinin artırılması için son derece önemli olduğunu altı çizilmiştir.

1.3.Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Bu kısımda araştırmanın problem ve alt problemleri yer almaktadır.

Araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme programının, CIPP modeliyle değerlendirilmesinde eğitmen ve katılımcıların görüşleri nelerdir?

Araştırmayla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı katılımcılarının programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin görüşleri
 - a. Çağrı merkezi operasyonlarının buldukları lokasyonlara göre,
 - b. Katılımcıların cinsiyetine göre,
 - c. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre,
 - d. Katılımcıların yaş gruplarına göre,
 - e. Katılımcıların eğitim alanlarına göre,
 - f. Katılımcıların çağrı merkezi deneyimlerine göre,
 - g. Katılımcıların toplam iş deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı eğitmenlerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nedir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Araştırmayla, çağdaş işletmelerde adeta bir moda trendi haline gelen ve çoğu hiçbir entellektüel birikimin sunulmadığı, mesleki yetkinliklere dokunamayan, kurumsal vizyonun başarılmasında hiçbir etkisi olmayan motivasyonel etkinliklerin yüklü miktarlarda bütçelerle “eğitim” adı altında etiketlenmesi faaliyetlerine eleştiri getirilmektedir. Kişi başına düşen adam-saat uygulamaları, birim performans hedefleri (KPI’lar), eğitim maliyetleri anlayışı gibi bilimsel olmayan hedeflere ulaşmaya yönelik eğitim niyetlerinin gerçekte bir “eğitim ihtiyaç analizi” çalışması yerine geçemeyeceği, eğitim sonu katılımcı memnuniyeti anketleriyle değerlendirilen programların, insan kaynaklarını geliştiremeyeceği, bilimsel eğitim yönetimi anlayışından uzak, sadece katılımcıların keyif almasına odaklanmış faaliyetlerin, iş başına dönüşte kısa süreli motivasyon sağlamanın ötesine geçemeyeceği savunulmaktadır.

Bu görüşlerin kabulüyle araştırmada bilimsel temelli program değerlendirme sürecinin tüm paydaşlara en yüksek faydayı sağlayacak şekilde nasıl uygulanabileceği konusu çalışılmıştır. CIPP program değerlendirme modeli tüm detaylarıyla araştırılmış, Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı özelinde yapılan değerlendirme uygulamasıyla örneklenmiştir.

Yapılan çalışma çağdaş işletmelerdeki program değerlendirme faaliyetlerine rehberlik edecek bir değerlendirme sürecini betimlemektedir. CIPP modelin dört ayrı kategorisini karşılayan araştırma sorularıyla bir eğitim programının tüm boyutlarıyla nasıl değerlendirilmesi gerektiğinin çerçevesi çizilmektedir. Bu anlamda araştırmanın önemini şu şekilde özetlemek mümkündür; Araştırma eğitimde program geliştirmenin ve değerlendirmenin bir uzmanlık alanı olduğunu göstermesi, program değerlendirmenin bir modelinin ve bilimsel yöntemlerinin olması gerektiğinin altını çizmesi, işletmelerin eğitim faaliyetlerinin motivasyonel etkinliklerden farklı olarak mesleki yetkinliklere dayalı hedeflerle, kurumsal vizyonun başarılmasını sağlayacak formüller üzerine inşa edilmesi gerektiğinin bir kanıtı olması ve çağdaş işletmelerin

eğitimde program değerlendirme s¼reçlerinde kullanabilecekleri pratik bir kılavuz niteliğinde olması açısından ¼nem taşımaktadır.

1.5.Araştırmanın Sayıltıları

Karasar (2006, 71) araştırmalarda bazı başlangıç noktalarının haricen kanıtlanmaya ihtiyaç duyulmadan, doğru olarak kabul edilmesi gerekebileğini ve bu ¼n kabule varsayım (sayıltı, faraziye, ‘assumption’) dendiğini ifade etmektedir. Ona g¼re, araştırma sonuçlarının geçerliliği de bu yargıların doğruluğuna bağlıdır. Bu araştırmanın sayıltılarını ise şu şekilde ifade etmek m¼mk¼nd¼r:

1. Çağdaş işletmelerin mesleki yetkinliği destekleyip geliştirebilmesinin, ancak ve ancak uygulanan eğitim programlarını, profesyonel eğitim anlayışı çerçevesinde, eğitimin bilimsel ilkeleriyle ele alıp, tasarımları, uygulamaları ve değerlendirmeleri sayesinde m¼mk¼n olabileceği g¼r¼ř¼ çıkış noktası olarak kabul edilmiştir.
2. İşletmelerde kullanılan eğitim programlarında ¼ęrenme hedeflerinin şirket vizyonu ve g¼rev yetkinlikleriyle ¼rt¼secek şekilde planlanması farklı bir ifadeyle yetkinlik bazlı olarak tasarlanması gerektiği g¼r¼ř¼ esas kabul edilmiştir.
3. Çağdaş işletmelerde eğitim programlarına y¼nelik yaygın olarak kullanılan memnuniyet anketlerinin bilimsel program değerlendirme yaklaşımından uzak olduğu sayıltısından hareketle, gerek fayda sağlayacak eğitim programlarının program geliştirme alan uzmanlarınca tasarlanan ve bir model ¼zerine kurgulanan değerlendirme etkinlikleriyle ¼l¼l¼p değerlendirilmesi gerektiği g¼r¼ř¼ esas kabul edilmiştir.

1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

1. İşletmenin bilgi g¼venlięi prensipleri sebebiyle ağrı alan asistanların eğitimlerinin iş sonuçlarına nasıl yansıdığına ilişkin rakamsal veriler (bilgi doğruluğu, konuşma kalitesi performans puanları) kullanılmamıştır,

2. İşletmenin bilgi güvenliği prensipleri sebebiyle çağrı alan asistanların eğitimlerinin iş sonuçlarına nasıl yansıdığına ilişkin üçüncü kişilerce tespit edilen rakamsal veriler (gizli müşteri aramaları, müşteri memnuniyeti anketleri) kullanılmamıştır,
3. Ölçek Karadeniz Bölgesinin Samsun ilinden 155; İç Anadolu Bölgesinin Çorum ilinden 330; Doğu Anadolu Bölgesinin Ağrı ilinden 380 olmak üzere 865 katılımcıya ulaştırılmış ancak ölçeklerin 622'si geçerli bulunmuştur.
4. Ölçeği yanıtlayacak eğitimcilerin sayısı 11'i geçmediği için katılımcı görüşleriyle eğitimci görüşleri arasındaki farkı açıklayacak istatistik analiz, kalabalık kitle olan katılımcı görüşleri lehine sonuçlanacağı ve anlamlı bir sonuç vermeyeceği için yapılmamıştır. Eğitimci görüşleri için ayrıca nitel analiz yapılmıştır.
5. Araştırmada programın değerlendirilmesi CIPP modeliyle sınırlıdır.

1.7.Araştırmanın Terimleri

CIPP, modelin ana konseptini oluşturan context (bağlam), input (girdi), process (süreç), ve product (çıktı) kelimelerinin baş harflerinden oluşan akronimdir. Çalışmada sıklıkla kullanılan bu terimler aşağıda ifade edilmiştir.

Context (Bağlam): Modelin, ihtiyaçları, problemleri, kazançları, fırsatları, ilgili tüm bağlamsal koşulları ve dinamikleri incelediği kategorisini ifade eder.

Input (Girdi): Modelin, ihtiyaç duyulan girişime devam etmek için kullanılacak tüm stratejileri, faaliyet planlarını, kaynakları ve anlaşmaları sorguladığı kategorisini ifade eder.

Process (Süreç): Modelin, girişim uygulamasını ve girişim maliyetini sorguladığı kategorisini ifade eder.

Product (Çıktı) Değerlendirme: Modelin, girişim çabasının pozitif ve negatif sonuçlarını sorguladığı kategorisini ifade eder.

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının alan denemesi yani pilot uygulama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamındaki açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, yapısal eşitlik modeli detaylarıyla açıklanmış, takiben, araştırmanın uygulama sürecine ve bu süreç neticesinde elde edilen verilerin istatistiki analizlerine yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel veriler betimsel araştırma kapsamındaki genel tarama modeli ile toplanmıştır. Katılımcı görüşlerine ek olarak eğitimci görüşleri de yarı yapılandırılmış görüşmelerle alınmıştır.

Katılımcıların programa ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı ve Derya Kavgaoğlu tarafından geliştirilen “Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcılar için kullanılan ölçek 59 maddeden oluşmaktadır ve yanıt seçenekleri beşli likert tipi olarak tasarlanmıştır. Likert tipi ölçekte yer alan maddeler; (5) Tamamen Katılıyorum; (4) Katılıyorum; (3) Kısmen Katılıyorum; (2) Katılmıyorum; (1) Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.98 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler, literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini de sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005). Aynı ölçek araştırmaya dahil olan eğitimci için de yarı yapılandırılmış görüşmeler sürecinde kullanılmıştır.

Ölçeği yanıtlayacak eğitimcilerin sayısı 11'i geçmediği için katılımcı görüşleriyle eğitimcilerin görüşleri arasındaki farkı açıklayacak istatistik analiz, kalabalık kitle olan katılımcı görüşleri lehine sonuçlanacağından ve anlamlı bir sonuç vermeyeceğinden yapılmamış, eğitimcilerin görüşleri yüzde ve frekans hesaplamalarıyla desteklenerek analiz edilmiştir. Sosyal gerçekliğin yapısına ait çok boyutluluğun ve perspektifin yine araştırma yöntemlerindeki farklı çeşitleme yöntemleriyle sağlanacağı açıktır. Bu nedenle yapılan her bir çalışmada en azından bir nitel ve bir nicel araştırma yöntemi ya da veri toplama tekniği kullanılarak bilgi elde edilmesi, eğitimbilim çalışmalarının kalitesi ve yeterliği açısından hem bir gereklilik hem de zorunluluktur (Türnüklü, 2001, 1). Bryman'ın (1992'den aktaran Türnüklü, 1992, 1-2) ifade ettiği gibi nicel ve nitel araştırma yöntemleri veri toplamak için içerinde farklı nitelikte araştırma tekniklerini barındırmaktadırlar. Örneğin, nicel araştırma yöntemi, survey tekniklerini, yapılandırılmış görüşme tekniğini, anket çalışmalarını, deney tekniğini, sistematik gözlemi, içerik analizini ve istatistiksel teknikleri kapsamaktadır. Buna karşın, nitel araştırma yöntemi katılımcı gözlemi, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme tekniğini, doküman analizini ve konuşma analizlerini içermektedir. Denzin (1989'dan aktaran Türnüklü, 1992, 9) aynı sosyal olguyu sorgulamak için farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin bileşimini önermektedir. Aynı araştırma' sorusu olabildiğince farklı yöntemsel açılardan sorgulandığı takdirde tek bir yöntem, tekniğe, ölçüme ve ölçme aracına bağlı olarak elde edilen bilginin sınırlılıklarının, yanlılığının ve dezavantajlarının ortadan kaldırılacağını belirtmektedir. Patton'a (1990'dan aktaran, Türnüklü, 1992, 12) göre farklı yöntemlerin bir arada kullanılması aynı zamanda araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini de artırmaktadır. Benzer şekilde Brewer ve Hunter (1989'dan aktaran, Türnüklü, 1992, 12) da her bir veri çeşidinin diğer bir veri çeşidi ile doğrulanması yoluyla çalışmanın geçerliliğinin yükseltilebileceğini belirtmektedir.

2.2.Evren ve Örneklem

Örneklemin, alınmış olduğu evreni temsil etme derecesi önemlidir. En uygun örneklem büyüklüğünün saptanması, araştırmanın amaçlarına ve mevcut sınırlandırıcı faktörlere göre değişmektedir. (Arıkan, 2004, s.152) Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, bazı formüller geliştirilmiştir. Araştırmacı, örneklemin alınacağı evreni, ilgili özelliğin standart sapmasını kestirecek kadar tanıyorsa, kabul edilebilir

hata payını kararlaştırabiliyorsa ve sonucun öngörölen hata aralığı içine düşme olasılığını veren güven düzeyini seçebiliyorsa, örneklem büyüklüğünü sayısal olarak saptayabilir (Sencer, 1989, s.401).

Çalışma evreninin son derece dinamik olması, örneklem büyüklüğünün tam olarak saptanmasını engelleyebilir. Evren büyüklüğünün bilinmediği bu durumlarda, örneklem büyüklüğünü saptamak için aşağıdaki formöl kullanılmaktadır (Özdamar, 2003, s.116-118).

$$n = \frac{(t_{1-\alpha})^2 (p \cdot q)^2}{s^2}$$

t_{1- α} : Belirli güven düzeyinde (Genellikle %95) t tablosundan en büyük serbestlik derecesi için (Sonsuz) bulunacak değer (Yanıлма payı için t değer). Bu değerin her yanıлма payı için sabit bir değer vardır. Örneğin %5 yanıлма payı ile çalışılıyorsa bu değer 1.96'dır.

s²: Araştırmada belirlenecek oranın standart hatası

p: Araştırılan olayın evrendeki prevalansı (Görölme sıklığı)

q : Görölmememe sıklığı (1-p)

n : Örnekte en az bulunması gereken kişi sayısı, hesaplanacak minimum örnek büyüklüğü

p : %10 =0.5;

q : 1-p =1-0.5 0.5;

s : %5 = 0.05;

t₁₋₉₅=1.96

Ölçeğin uygulanacağı en az sayıdaki katılımcıyı belirten örneklem büyüklüğü, 384 kişi olarak saptanmıştır. Çalışmada; 865 çağrı merkezi iletişim uzmanı ve 11 çağrı merkezi eğitmeni olmak üzere, toplam 876 katılımcıya ulaşılmıştır.

2.3.Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2014-2015 yılında araştırmanın yapıldığı Çağrı Merkezi'nin Türkiye genelinde Karadeniz, İç Anadolu ve Doğu Anadolu operasyonlarında görevli 865 çağrı merkezi iletişim uzmanı (asistan) ile yine tüm bu asistanların eğitimlerinden sorumlu 11 kişilik çağrı merkezi Eğitmen grubundan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan ve ölçekleri geçerli olan 622 asistana ilişkin bulgular Tablo 40.'da görülmektedir. Araştırmaya katılan kişilerin %41.3'ü Çorum'da, %39.7'si Ağrı'da, %19'u Samsun'da bulunmakta, %63,2'si kadın, %41.8'i lise mezunu, %70.3'ü 20 ile 25 yaş arasında, %44.9'u eşit ağırlık eğitimi almış, %98.9'unun 5 yıl ve altında çağrı merkezi deneyimi, %78.3'ünün 5 yıl ve altında toplam iş deneyimine sahiptir.

Tablo 40 : Çalışma Grubundaki Katılımcıların Kişisel Özellikleri (n=622)

Gruplar	Frekans	Yüzde
İl		
Samsun	118	19.00
Çorum	257	41.30
Ağrı	247	39.70
Cinsiyet		
Kadın	393	63.20
Erkek	229	36.80
Eğitim Düzeyi		
Lise	260	41.80
Önlisans	232	37.30
Lisans	126	20.30
Yüksek Lisans	4	0.60
Doktora	0	0.00
Yaş		
20 – 25 Yaş Arası	437	70.30
26 – 30 Yaş Arası	148	23.8
31 – 35 Yaş Arası	33	5.30
36 – 40 Yaş Arası	3	0.50
41 – 45 Yaş Arası	1	0.20
46 Yaş ve Üzeri	0	0.00

Tablo 40 - devam

Eğitim Alınan Alan		
Sözel	200	32.20
Sayısal	143	23.00
Eğit Ağırlık	279	44.90
Çağrı Merkezi Deneyimi		
0 – 5 Yıl Arası	615	98.90
6 – 10 Yıl Arası	6	1.00
11 – 15 Yıl Arası	1	0.20
16 – 20 Yıl Arası	0	0.00
21 Yıl ve Üzeri	0	0.00
Toplam İş Deneyimi		
0 – 5 Yıl Arası	487	78.30
6 – 10 Yıl Arası	109	17.50
11 – 15 Yıl Arası	26	4.20
16 – 20 Yıl Arası	0	0.00
21 Yıl ve Üzeri	0	0.00

Araştırmaya katılan 11 kişilik Çağrı Merkezi Eğitmen grubuna ilişkin bulgular ise Tablo 41’de görölmektedir.

Araştırmaya katılan eğitmenlerin %63,64’ü İstanbulda, %18.18’i Ankara’da, %9,09’u Erzincan’da %9,09’u Samsun’da bulunmaktadır. %54,55’i kadın, %45,45’i erkektir.

%90.91’i lisans mezunu, %72.73’ü 26 ila 30 yaş arasında, %54.64’ü sayısal ağırlıklı eğitim almış, %81.82’si 6-10 yıl arası çağrı merkezi deneyimine sahip, %72.72’si 6-10 yıl ve altında toplam iş deneyimine sahiptir.

Tablo 41 : Çalışma Grubundaki Eğitmenlerin Kişisel Özellikleri (n=11)

Gruplar	Frekans	Yüzde
İl		
İstanbul	7	63,64
Ankara	2	18,18
Erzincan	1	9,09
Samsun	1	9,09
Cinsiyet		
Kadın	6	54,55
Erkek	5	45,45

Tablo 41 – devam

Eğitim Düzeyi		
Lise	*	
Önlisans	*	
Lisans	10	90,91
Yüksek Lisans	1	9,09
Doktora	*	
Yaş		
20 – 25 Yaş Arası	*	
26 – 30 Yaş Arası	8	72,73
31 – 35 Yaş Arası	2	18,18
36 – 40 Yaş Arası	1	9,09
41 – 45 Yaş Arası	*	*
46 Yaş ve Üzeri	*	*
Eğitim Alınan Alan		
Sözel	1	9,09
Sayısal	6	54,54
Eşit Ağırlık	4	36,36
Çağrı Merkezi Deneyimi		
0 – 5 Yıl Arası	*	
6 – 10 Yıl Arası	9	81,82
11 – 15 Yıl Arası	2	18,18
16 – 20 Yıl Arası	*	*
21 Yıl ve Üzeri	*	*
Toplam İş Deneyimi		
0 – 5 Yıl Arası	*	*
6 – 10 Yıl Arası	8	72,72
11 – 15 Yıl Arası	3	27,27
16 – 20 Yıl Arası	*	*
21 Yıl ve Üzeri	*	*

Araştırmada veri toplama aracı olarak Derya Kavgaoğlu ve Yrd. Doç. Dr. Bülent Alcı tarafından araştırma problemine yönelik olarak geliştirilen CIPP Program Değerlendirme Ölçeği (katılımcı formu) CIPP Program Değerlendirme Görüşme Formu (eğitmen formu) kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Araştırmanın veri toplama araçlarını hazırlamak için; Stufflebeam'in (2014, 309-334) CIPP modeline ilişkin prensipleri ve Akın (2012), tarafından kaleme alınan "Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçekler" kitabına dahil 302 ölçek ile Çelik ve Telman (2013) tarafından kaleme alınan "Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Alanında Kullanılan

Ölçekler El Kitabı”na dahil 77 ölçek incelenmiş, CIPP modeli kullanılarak hazırlanan lisansüstü tezlerinin ölçekleri analiz edilmiş, eğitimcilerin ve konu alanı uzmanlarının görüşleri alınmış ve ölçek maddeleri bu bilgiler çerçevesinde modele uygun olarak hazırlanmıştır.

Ölçek formları, 02.02.2015 tarihinde konu alanı uzmanı 11 eğitime dağıtılmış kişilerin iş yoğunlukları da dikkate alınarak teslimi için 3 hafta süre verilmiş; ölçek formlarının tamamı 16.02.2015 tarihinde toplanmıştır. Uzman görüşü sonrası yapılan düzenlemelerde en az beş uzmanın ortak fikriyle önerilen değişiklikler ölçeğe yansıtılmıştır. Uzman görüşü neticesinde tüm form genelinde 2, eğitimci formunda 2 ve katılımcı formunda 24 maddede düzenleme yapılmıştır. Uzman Görüşü sonrası ölçek üzerinde yapılan değişiklikler Tablo 42’de sunulmuştur.

Uzman görüşleriyle yeniden düzeltilen ölçeğin pilot uygulaması, 3 Nisan 2015 tarihinde İstanbul Bostancı lokasyonunda 5’i çağrı kalitesi değerlendirme uzmanı, 1’i eğitimci olmak üzere 22 kişilik bir ekibin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot Uygulamayla ölçeğin anlaşılabilirliği test edilmiş, süreçte herhangi bir problemle karşılaşmadığından alanda uygulama aşamasına geçilmiştir. Katılımcı ölçekleri, 15 Nisan 2015 tarihinde ilgili Operasyon Müdürleri’nin yardım ve yönlendirmeleriyle; Karadeniz Bölgesinden Samsun iline 155; İç Anadolu Bölgesinden Çorum iline 330; Doğu Anadolu Bölgesinden Ağrı iline 380 olmak üzere 865 katılımcıya ulaştırılmıştır. Araştırma, 15 Mayıs 2015 tarihi itibarıyla tüm lokasyonlarda tamamlanmıştır. Takip eden kısımda ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 42 : Uzman Görüşü Sonrası Ölçek Üzerinde Yapılan Değişiklikler

No	Ölçek No	DEĞİŞTİRİLEN MADDE	GEREKÇESİ
		TÜM ÖLÇEK FORMLARI	
1	Genel	Form genelinde kullanılan teneffüs ifadesinin “mola” şeklinde değiştirildi	İfade ve anlatımın netleştirilmesi için.
2	Genel	Form genelinde yer yer kullanılan “katılımcı” ifadesi “katılımcılar” olarak değiştirildi	İfade ve anlatım bütünlüğünün sağlanması için.
		EĞİTMEN FORMU	
1	Süreç/5	Eğitmen formundaki 5. Maddede yer alan “Süreçte olumlu bir sınıf iklimi hakimdi” ifadesi “Süreçte olumlu bir sınıf iklimi yaratıldı” ifadesiyle değiştirildi.	Eğitmenin kendisine ve süreç hakimiyetine yönelik değerlendirmesini daha net karşılayan bir ifade olarak düşünüldüğünden.

Tablo 42 - devam

2	Süreç/Ekleme 18. Madde	Eğitmen ölçeğinin Süreç boyutuna “Eğitimde kullanılan görsel ve işitsel öğeler katılımı artırdı” 18. Maddesi eklendi.	Eğitim materyalinin derse katılım üzerine etkisini eğitmen gözünden değerlendirebilmek için.
		KATILIMCI FORMU	
1	Süreç/Ekleme 16. Madde	Katılımcı ölçeğinin Süreç boyutuna “Kullanılan görsel ve işitsel öğeler eğitime aktif olarak katılmamı sağladı” 16. Maddesi eklendi.	Eğitim materyalinin derse katılım üzerine etkisini katılımcı gözünden değerlendirebilmek için.
2	Bağlam/7	Katılımcı ölçeğinin Bağlam Değerlendirme boyutundaki “Program konuları bilgi düzeyinde hedefler içeriyordu” şeklindeki 7. Maddesi “Program konuları yeni bilgiler içeriyordu” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
3	Bağlam/8	Katılımcı ölçeğinin Bağlam Değerlendirme boyutundaki “Program konuları tutum düzeyinde hedefler içeriyordu” şeklindeki 8. Maddesi “Program konuları farklı bakış açıları içeriyordu” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
4	Bağlam/9	Katılımcı ölçeğinin Bağlam Değerlendirme boyutundaki “Program konuları davranış düzeyinde hedefler içeriyordu” şeklindeki 9. Maddesi “Program uygulamada kullanabileceğim davranış biçimleri sunuyordu”. olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
5	Girdi/7	Katılımcı ölçeğinin Girdi Değerlendirme boyutundaki “Eğitim Materyalleri hedeflere uygun şekilde tasarlanmıştı” şeklindeki 7. Maddesi “Eğitim Materyalleri eğitimin amacına uygundu” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
6	Girdi/11	Katılımcı ölçeğinin Girdi Değerlendirme boyutundaki “Eğitimin farklı referanslardan derlenerek hazırlanmış profesyonel bir içeriği vardı” şeklindeki 11. Maddesi “Eğitim içeriği birçok farklı kaynaktan oluşturulmuştu” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
7	Girdi/17	Katılımcı ölçeğinin Girdi Değerlendirme boyutundaki “Eğitime mesleki yetkinliğimi geliştireceğimi düşünerek katıldım” şeklindeki 17. Maddesi “Eğitimin mesleki yetkinliğimi geliştireceği yönündeki beklentim yüksekti” olarak değiştirildi.	Katılımcı Yetkinlik Eğitimlerine seçmeli olarak değil zorunlu olarak katıldığı için madde ifadesi beklenti değerlendirmeye dönük olarak revize edildi.

Tablo 42 – devam

8	Girdi/18	Katılımcı ölçeğinin Girdi Değerlendirme boyutundaki “Eğitime ilgi çekici bulduğum için katıldım” şeklindeki 18. Maddesi “Eğitim içeriğinin ilgi çekici olacağına yönelik beklentim yüksekti” olarak değiştirildi.	Katılımcı Yetkinlik Eğitimlerine seçmeli olarak değil zorunlu olarak katıldığı için madde ifadesi beklenti değerlendirmeye dönük olarak revize edildi.
9	Girdi/19	Katılımcı ölçeğinin Girdi Değerlendirme boyutundaki “Eğitime iş pratiklerime destek olacağını düşünerek katıldım” şeklindeki 20. Maddesi “Eğitim içeriğinin iş pratiklerime destek olacağına yönelik beklentim yüksekti” olarak değiştirildi.	Katılımcı Yetkinlik Eğitimlerine seçmeli olarak değil zorunlu olarak katıldığı için madde ifadesi beklenti değerlendirmeye dönük olarak revize edildi.
10	Süreç/10	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Tüm katılımcıların öğrenme hedeflerine ulaşması sağlandı” şeklindeki 10. Maddesi “Eğitmen tüm sınıfın konuları anlamasını kolaylaştırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
11	Süreç/11	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmemi kolaylaştırdı” şeklindeki 11. Maddesi “Eğitmenin öğretim tarzı öğrenmemi kolaylaştırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
12	Süreç/17	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmen farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bir arada kullandı” şeklindeki 17. Maddesi “Eğitmen sınıfta farklı etkinlikler kullandı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
13	Süreç/19	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmenin öğretim yöntem ve teknikleri öğrenmeyi kolaylaştırdı” şeklindeki 18. Maddesi “Eğitmenin sınıfta kullandığı farklı etkinlikler öğrenmemi kolaylaştırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
14	Süreç/20	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmenin öğretim yöntem ve teknikleri ilgi çekiciydi” şeklindeki 19. Maddesi “Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler ilgi çekiciydi” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.

Tablo 42 - devam

15	Süreç/21	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmenin öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı” şeklindeki 20. Maddesi “Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler eğlenerek öğrenmemizi sağladı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
16	Süreç/22	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmenin öğretim yöntem ve teknikleri sosyal öğrenmeyi destekledi” şeklindeki 21. Maddesi “Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler sosyal öğrenmeyi destekledi” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
17	Süreç/23	Katılımcı ölçeğinin Süreç Değerlendirme boyutundaki “Eğitmenin öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını sağladı” şeklindeki 22. Maddesi “Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler sınıfta aktif katılımı sağladı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
18	Çıktı/9	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program sonunda kazandığım tutumlar tatmin edicidir” şeklindeki 9. Maddesi “Program sonunda farklı bakış açıları kazandım” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
19	Çıktı/11	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program sonunda mesleğimle ilgili sağlıklı bir özyeterlilik algım oluştu” şeklindeki 11. Maddesi “Program sonunda mesleğimle ilgili özgüvenim arttı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
20	Çıktı/16	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program özliderslik becerilerime yönelik farkındalık kazandırdı” şeklindeki 16. Maddesi “Program liderlik becerilerime yönelik farkındalığımı artırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
21	Çıktı/18	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program ekip içinde sosyal destek kültürü oluşturdu” şeklindeki 18. Maddesi “Program ekip çalışmasına olan inancımızı artırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
22	Çıktı/23	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program sosyal iletişim kaygıma yönelik farkındalık kazandırdı” şeklindeki 23. Maddesi “Program iletişim problemlerime yönelik farkındalık kazandırdı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.

Tablo 42 – devam

23	Çıktı/24	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Program sosyal problem çözme becerilerimi geliştirdi” şeklindeki 24. Maddesi “Program iletişim problemlerimi çözme becerimi geliştirdi” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.
24	Çıktı/25	Katılımcı ölçeğinin Çıktı Değerlendirme boyutundaki “Farklı değerlendirme teknikleri kendimi çok yönlü değerlendirmemi sağladı” şeklindeki 25. Maddesi “Programda kullanılan farklı değerlendirme teknikleri kendimi birçok açıdan değerlendirmemi sağladı” olarak değiştirildi.	Dil bilimsel bulundu katılımcının daha rahat anlayacağı şekilde sadeleştirilerek revize edildi.

2.4.1.CIPP Ölçeklerinin Açıklayıcı Faktör Analizi

Tablo 43 Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeğine ait faktör analizi sonuçlarını, faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış bir halde göstermektedir.

Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilerek, tek ya da çok faktörlü olup olmadığı araştırılmıştır. Faktör sayısının belirlenmesinde çizgi grafiği, faktör öz değerleri ve varyansa yapılan katkı toplamı dikkate alınmıştır. Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir.

Faktör yapısını belirlemek amacıyla, 622 kişinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara, temel bileşenler faktör analizi uygulanmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. KMO değeri kabul edilebilir sınır olan 0.70’in üzerinde 0.97 olarak tespit edilmiş, Bartlett küresellik testi de 0.50’nin üzerinde olduğu ve 0.05 önem derecesinde anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur. Bulunan KMO katsayısı verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir. Varyansı açıklama oranının 0.50 ve üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır. Örneklem yeterliliği ölçüsü 0.50 değerinin altında kalan, faktör altında tek kalan ve faktör ağırlığı 0.50’nin altında olan sorular analizden çıkarılarak yapılan

faktör analizinde özdeğerleri 1 ve üzerinde olan 6 faktör elde edilmiştir. Bu faktörler sırasıyla; “süreç değerlendirme”, “çıktı değerlendirme-1”, “bağlam değerlendirme-1”, “girdi değerlendirme”, “çıktı değerlendirme-2” ve “bağlam değerlendirme-2” olarak anlamlandırılmıştır. Toplam açıklanan varyans %67.874 olarak bulunmuştur.

Özgün formdaki yapının korunduğu belirlenmekle birlikte YEM modellemesi açısından Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği, doğrulayıcı faktör analizi ile de değerlendirilmiştir.

Tablo 43 : Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeğine Ait Faktör Analizi ve Ortaya Çıkan Faktör Yükleri

Faktörün Adı	Soru İfadesi	Faktör Ağırlıkları	Faktörün Açıklayıcılığı (%)
Süreç Değerlendirme	Eğitmen katılımcılarla bireysel olarak ilgilendi ve etkili geribildirimlerde bulundu.	0.78	16.96
	Eğitmen kendine yöneltilen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.	0.77	
	Eğitmen tüm sınıfın konuları anlamasını kolaylaştırdı.	0.77	
	Eğitmen zamanı etkili kullandı.	0.75	
	Eğitmen, olumlu bir sınıf iklimi yarattı.	0.74	
	Öğrenilmeyen konuların tekrarı konusunda esneklik sağlandı.	0.73	
	Eğitmenin öğretim tarzı öğrenmeyi kolaylaştırdı.	0.72	
	Eğitim etkinlikleri ilgi çekici ve akılda kalıcıydı.	0.71	
	Eğitmen, eğitim yardımcı malzemelerini etkin olarak kullandı.	0.70	
	Eğitmenin sınıfta kullandığı farklı etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırdı.	0.63	
	Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	0.61	
	Bireysel eğitim etkinliklerine yer verildi.	0.61	
	Eğitmenin sınıfta kullandığı farklı etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırdı.	0.60	
	Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler ilgi çekiciydi.	0.581	
	Kullanılan görsel ve işitsel öğeler (video, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	0.58	

Tablo 43 - devam

Çıktı Değerlendirme - 1	Hem bireysel performanslar hem de grup performansları dikkate alındı.	0.68	14.35
	Eğitim faydalı ve keyifliydi.	0.68	
	Program kişilerarası problem çözme becerilerimi geliştirdi.	0.67	
	Program bana kişisel gelişim vizyonu kazandırdı.	0.66	
	Kariyerimi geliştirmeye yönelik olarak yapılan bu eğitim yatırımı kuruma olan güvenimi artırdı.	0.66	
	Eğitim sonunda uygulamaya dönük bilgiler kazandım.	0.65	
	Eğitimde kullanılan sınavlar başarı ölçümlemesinde yeterliydi.	0.65	
	Değerlendirme teknikleri eksikliklerim hakkında bilgi verir nitelikteydi.	0.65	
	Program iş problemlerine yaratıcı çözüm üretme becerilerimi destekledi.	0.64	
	Program iş süreçlerimi farklı bakış açılarıyla değerlendirmemi sağladı.	0.64	
	Öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı.	0.62	
	Program sonunda mesleğimle ilgili sağlıklı bir özyeterlilik algım oluştu.	0.61	
	Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırır nitelikteydi.	0.60	
	Bağlam Değerlendirme - 1	Eğitimin hedefleri ilgi çekiciydi.	
Eğitimin hedefleri beklentilerime uygundu.		0.74	
Eğitimin hedefleri açıkça ifade edildi.		0.73	
Eğitimin hedeflerini anlamakta zorluk çekmedim.		0.71	
Program konuları mesleki yetkinliğimi geliştirecek nitelikteydi.		0.70	
Program konuları ilgi çekiciydi.		0.68	
Program konuları farklı bakış açıları içeriyordu.		0.65	
Program uygulamada kullanabileceğim davranış biçimleri sunuyordu.		0.59	
Programda yer alan teorik bilgiler yeterliydi.		0.52	
Girdi Değerlendirme		Eğitim materyalleri (video, ses dosyaları, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	0.69
	Eğitim materyalleri (ders kitabı, çalışma yaprağı) zamanında ulaştırıldı.	0.68	
	Eğitimde farklı öğretim materyalleri (görsel, işitsel, basılı) kullanıldı.	0.67	
	Eğitim materyallerinde kullanılan temalar/konu başlıkları ilgi çekiciydi.	0.66	
	Eğitim materyalleri öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikteydi.	0.65	
	Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	0.63	

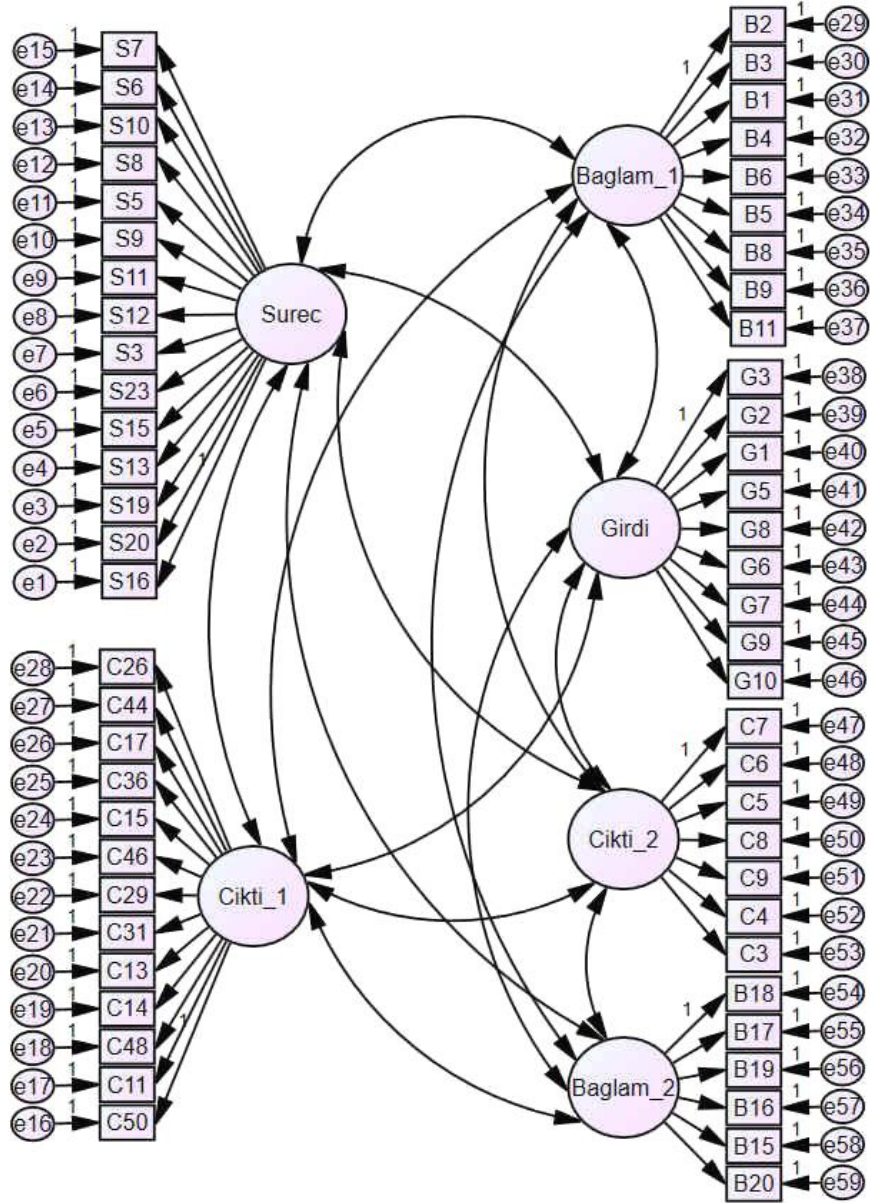
Tablo 43 – devam

Girdi Değerlendirme	Eğitim materyalleri eğitimin amacına uygundu.	0.61
	Eğitim materyalleri eğlenerek öğrenmeyi destekler nitelikteydi.	0.60
	Eğitim materyalleri aktif katılımı destekler nitelikteydi.	0.59
Çıktı Değerlendirme - 2	Program sonunda elde ettiğim gelişim tatmin edicidir.	0.71
	Program bana kendimi ifade etme fırsatı verdi.	0.67
	Program bana öğrendiklerimi kullanma fırsatı verdi.	0.67
	Program sonunda kazandığım bilgiler tatmin edicidir.	0.66
	Program sonunda kazandığım tutumlar tatmin edicidir.	0.65
	Program bana grupla çalışma alışkanlığı kazandırdı.	0.69
	Program bireysel özelliklerime cevap verdi.	0.60
Bağlam Değerlendirme - 2	Program için seçilen öğretim başlangıç-bitiş saatleri uygundu.	0.74
	Eğitim süresi yeterliydi.	0.73
	Ders süreleri yeterliydi.	0.80
	Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi.	0.61
	Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu.	0.60
	Mola süreleri yeterliydi.	0.59
Toplam		
Kaiser - Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği		
Bartlett's Küresellik Testi		Ki Kare
		p değeri

2.4.2.CIPP Ölçeklerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Açıklayıcı faktör analizi (AFA) modelinin bir uzantısı olan doğrulayıcı faktör analizi, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analiz olarak nitelendirilmektedir.

Açıklayıcı faktör analizi ile 6 boyuttan oluştuğu belirlenen Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği için doğrulayıcı faktör analizi, kuramsal ilişkilere de dikkat edilerek doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Şekil 4.1'de yer alan yol diyagramı gösterilmektedir.



Şekil 5 : Ölçeğe Ait DFA Diyagramı

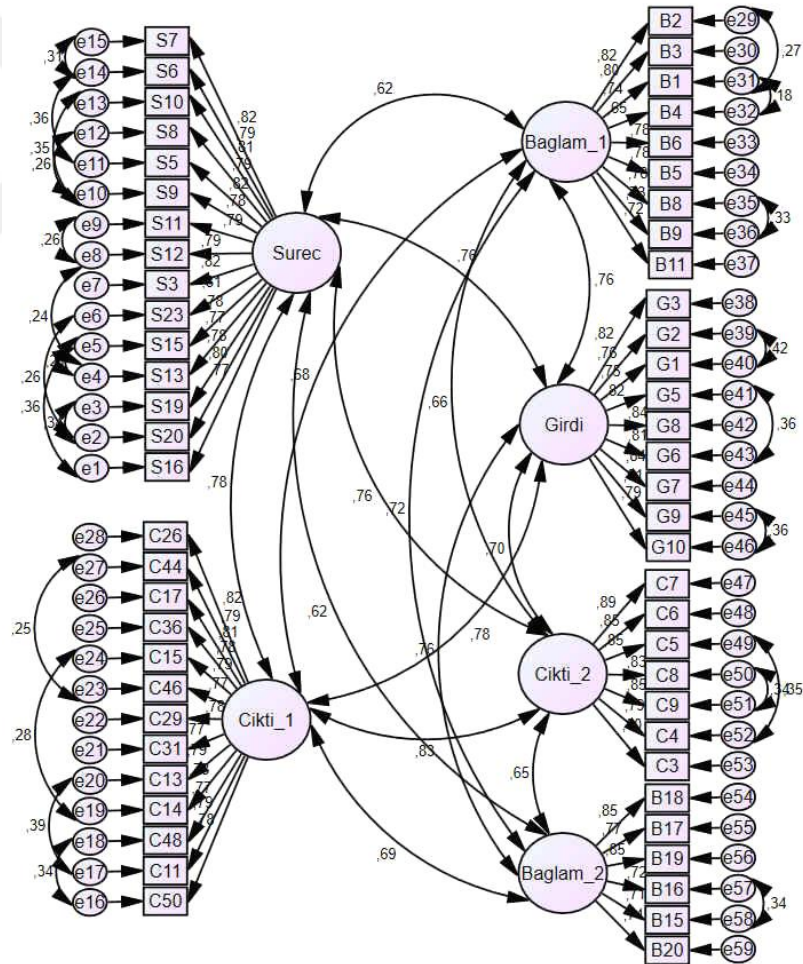
Model uyumuna yönelik olarak birçok değer olmasına rağmen, genellikle raporlanan değerler χ^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA'dır. Analiz sonuçlarını değerlendirmek amacıyla genel model uyum indeksleri χ^2/df (CMIN/DF), mutlak uyum indeksi GFI, karşılaştırmalı uyum indeksleri CFI, NFI ve RMSEA değerleri kullanılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2011; Çokluk vd., 2016). Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler takip eden kısımda Tablo 44'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin istatistiki bakımdan kabul edilebilir düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tablo 44 : Ölçeğe Ait Değerlendirme Öncesi Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	3.15	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.77	Red
CFI	≥ 0.97	≥ 0.90	0.89	Red
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.06	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.80	0.85	Kabul edilebilir uyum

χ^2 : 5163.201 df: 1637

Elde edilen analiz uyum indekslerine göre gerekli kovaryanslar oluşturularak model tekrar test edilmiştir. Şekil 6'da modele ait yol diyagramına ilişkin standartlaştırılmış değerleri gösterilmektedir.



Şekil 6 : Ölçeğe Ait Değerlendirme Sonrası DFA Diyagramı ve Standartlaştırılmış Değerler

Tablo 45'te yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (Tahminler/estimates) ve anlamlılık değerleri sunulmaktadır. Analiz sonuçlarına göre modeldeki yollar ve regresyon ağırlıkları (Tahminler/estimates) anlamlı çıkmaktadır.

Tablo 45: Ölçeğe Ait DFA Analiz Sonuçları

			Tahmin	Std. Hata	Std. Regresyon Katsayısı	Kritik Oran	P
S23	<---	Surec	1,03	0,05	0,81	21,87	***
S3	<---	Surec	1,00	0,04	0,82	22,30	***
S12	<---	Surec	0,96	0,04	0,79	21,47	***
S11	<---	Surec	0,96	0,04	0,79	21,41	***
S9	<---	Surec	0,96	0,05	0,78	20,92	***
S5	<---	Surec	1,03	0,05	0,82	22,23	***
C13	<---	Cikti_1	0,98	0,05	0,79	21,48	***
C31	<---	Cikti_1	0,93	0,04	0,77	20,90	***
C29	<---	Cikti_1	0,95	0,04	0,78	21,24	***
C46	<---	Cikti_1	0,97	0,05	0,77	20,80	***
C15	<---	Cikti_1	1,00	0,05	0,79	21,68	***
C36	<---	Cikti_1	0,99	0,05	0,78	21,22	***
B1	<---	Baglam_1	0,94	0,04	0,74	24,16	***
B4	<---	Baglam_1	0,80	0,05	0,65	17,39	***
B6	<---	Baglam_1	0,96	0,04	0,78	22,36	***
B5	<---	Baglam_1	0,96	0,04	0,78	22,36	***
B8	<---	Baglam_1	0,97	0,04	0,78	22,32	***
B9	<---	Baglam_1	0,90	0,04	0,73	20,41	***
G2	<---	Girdi	0,96	0,04	0,76	21,75	***
G1	<---	Girdi	0,99	0,05	0,75	21,11	***
G5	<---	Girdi	0,99	0,04	0,82	23,88	***
G8	<---	Girdi	1,00	0,04	0,84	24,94	***
G6	<---	Girdi	0,92	0,04	0,81	23,47	***
G7	<---	Girdi	1,00	0,04	0,84	24,77	***
G9	<---	Girdi	0,96	0,04	0,80	23,45	***
C7	<---	Cikti_2	1,00		0,89		
C6	<---	Cikti_2	0,99	0,03	0,85	29,95	***
C5	<---	Cikti_2	0,95	0,03	0,85	29,63	***
C8	<---	Cikti_2	0,94	0,03	0,83	28,41	***
C9	<---	Cikti_2	0,97	0,03	0,85	29,95	***
C4	<---	Cikti_2	0,88	0,03	0,79	25,99	***
C3	<---	Cikti_2	0,87	0,03	0,80	26,38	***
B18	<---	Baglam_2	1,00		0,85		
B17	<---	Baglam_2	0,98	0,04	0,77	22,57	***
B19	<---	Baglam_2	1,02	0,04	0,85	26,02	***
B16	<---	Baglam_2	0,85	0,04	0,71	20,14	***
B15	<---	Baglam_2	0,87	0,04	0,71	20,01	***
B20	<---	Baglam_2	0,97	0,05	0,74	21,18	***

Tablo 45 - devam

S6	<---	Surec	0,99	0,05	0,79	21,43	***
S7	<---	Surec	1,02	0,05	0,82	22,25	***
S10	<---	Surec	0,96	0,04	0,80	21,85	***
S8	<---	Surec	0,97	0,05	0,79	21,36	***
S16	<---	Surec	1,00		0,77		
S20	<---	Surec	1,05	0,05	0,80	21,62	***
S19	<---	Surec	1,01	0,05	0,78	21,09	***
S13	<---	Surec	0,97	0,05	0,77	20,63	***
S15	<---	Surec	0,97	0,04	0,78	26,13	***
C26	<---	Cikti_1	1,03	0,05	0,82	22,55	***
C44	<---	Cikti_1	0,98	0,04	0,79	21,51	***
C17	<---	Cikti_1	1,00	0,04	0,81	22,32	***
C50	<---	Cikti_1	1,00		0,78		
C11	<---	Cikti_1	1,03	0,05	0,79	21,75	***
C48	<---	Cikti_1	0,94	0,04	0,77	25,64	***
C14	<---	Cikti_1	0,99	0,05	0,78	21,37	***
G3	<---	Girdi	1,00		0,81		
G10	<---	Girdi	0,95	0,04	0,79	22,82	***
B3	<---	Baglam_1	0,96	0,04	0,86	23,33	***
B2	<---	Baglam_1	1,00		0,82		
B11	<---	Baglam_1	0,88	0,04	0,72	20,02	***

Elde edilen χ^2/sd ve RMSEA değerleri araştırılan ilişkide iyi uyum olduğunu; GFI, CFI ve NFI değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyum olduğunu göstermektedir. Tablo 46'daki uyum indeksleri incelendiğinde, sonuçların uyum kriterlerini sağladığı görülmektedir.

Tablo 46 : Ölçeğe Ait Değerlendirme Sonrası Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	2.28	İyi uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.85	Kabul edilebilir uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.90	0.94	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.04	İyi uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.80	0.89	Kabul edilebilir uyum

χ^2 : 3673.362 df: 1614

2.4.3. Güvenilirlik Analizi

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere ve hipotez testlerine geçmeden önce; açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde gruplandırılma biçimleri kesinleşen sorular

elde edilen sonuçlara göre birleştirilerek güvenilirlik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilirlik analizlerinde, içsel tutarlılığı ölçmede Cronbach's Alpha katsayısı dikkate alınmıştır.

Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi yorumlanır (Kalaycı, 2009: 405):

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 47 Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeğinin ve boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizinin sonuçlarını ortaya koymaktadır. Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik katsayısının 0.98 olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen değerler, literatürde öngörülen 0.60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005). Dolayısıyla, araştırmada kullanılan mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeğine ve boyutlarına ilişkin ifadelerin yüksek derecede içsel tutarlılığı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 47'den de takip edilebileceği gibi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik katsayısı 0.98 olup, ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 47 :Ölçeğe Ait Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Soru Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
Süreç Değerlendirme	15	0.96
Çıktı Değerlendirme-1	13	0.96
Bağlam Değerlendirme-1	9	0.93
Girdi Değerlendirme	9	0.94
Çıktı Değerlendirme-2	7	0.90
Bağlam Değerlendirme-2	6	0.94
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	59	0.98

2.4.4. Ölçeği Oluşturan İfadelere İlişkin Analiz Sonuçları

Tablo 48, 622 katılımcının bağlam değerlendirme ölçeğindeki ifadelerine verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Eğitimin hedeflerini anlamakta zorluk çekmedim.” yargısına katılımcıların %34.1’i, “Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu.” ve “Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi.” yargılarına katılımcıların %28.6’sı tamamen katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 48 : Katılımcıların Bağlam Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Eğitimin hedefleri açıkça ifade edildi.	29	4.7	48	7.7	137	22.0	236	37.9	172	27.7
2. Eğitimin hedefleri ilgi çekiciydi.	20	3.2	52	8.4	182	29.3	214	34.4	154	24.8
3. Eğitimin hedefleri beklentilerime uygundu.	22	3.5	42	6.8	169	27.2	237	38.1	152	24.4
4. Eğitimin hedeflerini anlamakta zorluk çekmedim.	26	4.2	33	5.3	120	19.3	231	37.1	212	34.1
5. Program konuları ilgi çekiciydi.	23	3.7	43	6.9	186	29.9	208	33.4	162	26.0
6. Program konuları mesleki yetkinliği geliştirecek nitelikteydi.	24	3.9	40	6.4	154	24.8	232	37.3	172	27.7
7. Program konuları farklı bakış açıları içeriyordu.	21	3.4	54	8.7	169	27.2	209	33.6	169	27.2
8. Program uygulamada kullanabileceğim davranış biçimleri sunuyordu.	26	4.2	33	5.3	168	27.0	224	36.0	171	27.5
9. Programda yer alan teorik bilgiler yeterliydi.	27	4.3	48	7.7	183	29.4	227	36.5	137	22.0

Tablo 48 – devam

10. Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu.	38	6.1	55	8.8	133	21.4	218	35.0	178	28.6
11. Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi.	33	5.3	49	7.9	152	24.4	210	33.8	178	28.6
12. Eğitim süresi yeterliydi.	46	7.4	74	11.9	138	22.2	207	33.3	157	25.2
13. Program için seçilen öğretim başlangıç-bitiş saatleri uygundu.	35	5.6	49	7.9	135	21.7	232	37.3	171	27.5
14. Ders süreleri yeterliydi.	35	5.6	65	10.5	149	24.0	217	34.9	156	25.1
15. Mola süreleri yeterliydi.	61	9.8	55	8.8	135	21.7	206	33.1	165	26.5

Tablo 49, 622 katılımcının girdi değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.” yargısına katılımcıların %25.9’u, “Eğitim materyalleri (video, ses dosyaları, slayt vb.) ilgi çekiciydi.” yargısına katılımcıların %25.7’si ve “Eğitim materyalleri öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikteydi.” yargısına ise katılımcıların %24.6’sı tamamen katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 49 : Katılımcıların Girdi Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Eğitimde farklı öğretim materyalleri (görsel, işitsel, basılı) kullanıldı.	41	6.6	58	9.3	171	27.5	222	35.7	130	20.9
2. Eğitim materyalleri (ders kitabı, çalışma yaprağı) zamanında ulaştırıldı.	24	3.9	62	10.0	151	24.3	241	38.7	144	23.2
3. Eğitim materyalleri (video, ses dosyaları, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	23	3.7	44	7.1	163	26.2	232	37.3	160	25.7

Tablo 49 – devam

4. Eğitim materyallerinde kullanılan temalar/konu başlıkları ilgi çekiciydi.	27	4.3	43	6.9	181	29.1	237	38.1	134	21.5
5. Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	19	3.1	27	4.3	160	25.7	255	41.0	161	25.9
6. Eğitim materyalleri eğitimin amacına uygundu.	25	4.0	33	5.3	174	28.0	243	39.1	147	23.6
7. Eğitim materyalleri öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikteydi.	21	3.4	39	6.3	177	28.5	232	37.3	153	24.6
8. Eğitim materyalleri eğlenerek öğrenmeyi destekler nitelikteydi.	21	3.4	38	6.1	197	31.7	222	35.7	144	23.2
9. Eğitim materyalleri aktif katılımı destekler nitelikteydi.	22	3.5	42	6.8	180	28.9	233	37.5	145	23.3

Tablo 50, 622 katılımcının süreç değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Eğitmen kendine yöneltilen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.” yargısına katılımcıların %33.4’ü, “Eğitmen zamanı etkili kullandı.” yargısına katılımcıların %32.8’i ve “Eğitmen, olumlu bir sınıf iklimi yarattı.” yargısına ise katılımcıların %32.5’i tamamen katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 50 : Katılımcıların Süreç Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Eğitmen, eğitim yardımcısı malzemelerini etkin olarak kullandı.	18	2.9	28	4.5	151	24.3	229	36.8	196	31.5

Tablo 50 – devam

2. Öğretmen, olumlu bir sınıf iklimi yarattı.	17	2.7	40	6.4	147	23.6	216	34.7	202	32.5
3. Öğretmen kendine yöneltilen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.	18	2.9	38	6.1	127	20.4	231	37.1	208	33.4
4. Öğretmen katılımcılarla bireysel olarak ilgilendi ve etkili geribildirimlerde bulundu.	19	3.1	35	5.6	143	23.0	234	37.6	191	30.7
5. Öğretmen zamanı etkili kullandı.	13	2.1	38	6.1	135	21.7	232	37.3	204	32.8
6. Öğrenilmeyen konuların tekrarı konusunda esneklik sağlandı.	17	2.7	37	5.9	138	22.2	232	37.3	198	31.8
7. Öğretmen tüm sınıfın konuları anlamasını kolaylaştırdı.	16	2.6	29	4.7	131	21.1	257	41.3	189	30.4
8. Öğretmenin öğretim tarzı öğrenmeyi kolaylaştırdı.	17	2.7	29	4.7	142	22.8	241	38.7	193	31.0
9. Eğitim etkinlikleri ilgi çekici ve akılda kalıcıydı.	17	2.7	27	4.3	155	24.9	233	37.5	190	30.5
10. Bireysel eğitim etkinliklerine yer verildi.	19	3.1	39	6.3	152	24.4	218	35.0	194	31.2
11. Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	18	2.9	41	6.6	150	24.1	234	37.6	179	28.8
12. Kullanılan görsel ve işitsel öğeler (video, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	23	3.7	41	6.6	148	23.8	221	35.5	189	30.4
13. Öğretmenin sınıfta kullandığı farklı etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırdı.	19	3.1	49	7.9	154	24.8	212	34.1	188	30.2
14. Öğretmenin sınıfta kullandığı etkinlikler ilgi çekiciydi.	24	3.9	46	7.4	146	23.5	217	34.9	189	30.4
15. Öğretmenin sınıfta kullandığı etkinlikler sınıfta aktif katılımı sağladı.	20	3.2	36	5.8	162	26.0	206	33.1	198	31.8

Tablo 51, 622 katılımcının çıktı değerlendirme ölçeğindeki ifadelerle verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. “Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırır nitelikteydi.” yargısına katılımcıların %32.2’si, “Eğitim sonunda uygulamaya dönük bilgiler kazandım.” yargısına katılımcıların %30.2’si ve “Program sonunda farklı bakış açıları kazandım” yargısına ise katılımcıların %30.1’i tamamen katılıyorum seçeneğini belirtmektedirler.

Tablo 51 : Katılımcıların Çıktı Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Bulgular (N=622)

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Program bireysel özelliklerime cevap verdi.	16	2.6	49	7.9	179	28.8	223	35.9	155	24.9
2. Program bana grupla çalışma alışkanlığı kazandırdı.	22	3.5	42	6.8	157	25.2	237	38.1	164	26.4
3. Program bana öğrendiklerimi kullanma fırsatı verdi.	20	3.2	38	6.1	161	25.9	221	35.5	182	29.3
4. Program bana kendimi ifade etme fırsatı verdi.	22	3.5	54	8.7	147	23.6	220	35.4	179	28.8
5. Program sonunda elde ettiğim gelişim tatmin edicidir.	20	3.2	46	7.4	164	26.4	223	35.9	169	27.2
6. Program sonunda kazandığım bilgiler tatmin edicidir.	21	3.4	44	7.1	155	24.9	226	36.3	176	28.3
7. Program sonunda farklı bakış açıları kazandım.	25	4.0	31	5.0	159	25.6	220	35.4	187	30.1
8. Program sonunda mesleğimle ilgili sağlıklı bir özyeterlilik algım oluştu.	22	3.5	51	8.2	159	25.6	237	38.1	153	24.6
9. Program iş problemlerine yaratıcı çözüm üretme becerilerimi destekledi.	16	2.6	41	6.6	159	25.6	229	36.8	177	28.5

Tablo 51 - devam

10. Program iş süreçlerimi farklı bakış açılarıyla değerlendirmemi sağladı.	20	3.2	43	6.9	159	25.6	240	38.6	160	25.7
11. Kariyerimi geliştirmeye yönelik olarak yapılan bu eğitim yatırımı kuruma olan güvenimi artırdı.	16	2.6	41	6.6	152	24.4	227	36.5	186	29.9
12. Program kişilerarası problem çözme becerilerimi geliştirdi.	15	2.4	41	6.6	144	23.2	248	39.9	174	28.0
13. Hem bireysel performanslar hem de grup performansları dikkate alındı.	15	2.4	48	7.7	149	24.0	233	37.5	177	28.5
14. Eğitimde kullanılan sınavlar başarı ölçümlemesinde yeterliydi.	15	2.4	32	5.1	166	26.7	235	37.8	174	28.0
15. Değerlendirme teknikleri eksikliklerim hakkında bilgi verir nitelikteydi.	15	2.4	38	6.1	169	27.2	247	39.7	153	24.6
16. Program bana kişisel gelişim vizyonu kazandırdı.	16	2.6	48	7.7	147	23.6	230	37.0	181	29.1
17. Eğitim faydalı ve keyifliydi.	20	3.2	32	5.1	142	22.8	253	40.7	175	28.1
18. Eğitim sonunda uygulamaya dönük bilgiler kazandım.	15	2.4	46	7.4	136	21.9	237	38.1	188	30.2
19. Öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı.	14	2.3	37	5.9	156	25.1	235	37.8	180	28.9
20. Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırır nitelikteydi.	18	2.9	43	6.9	136	21.9	225	36.2	200	32.2

2.4.5.Normal Dağılım Analizi

Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutlarına ait görüşlerin dağılımının normalliği SPSS programı yardımıyla Skewness ve Kurtosis değerleri ve P-P Plot grafikleri (Bkz., EK2) incelenerek ortaya konulmuştur. Tek değişkenli normalliği değerlendirmek için kullanılan istatistik yöntemlerden biri kurtosis ve skewness katsayılarının incelenmesidir. Bu değerlerin ± 2.0 arasında olması, dağılımın normallikten aşırı bir sapma göstermediği yönünde değerlendirilmektedir.

Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 52’de sunulmaktadır. Değişkenlere ait P-P Plot grafikleri EK2’de verilmektedir.

Tablo 52 : Skewness ve Kurtosis Değerleri (n=622)

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Süreç Değerlendirme	-0.93	1.04
Çıktı Değerlendirme-1	-0.73	0.37
Bağlam Değerlendirme-1	-0.60	0.24
Girdi Değerlendirme	-0.69	0.49
Çıktı Değerlendirme-2	-0.69	0.36
Bağlam Değerlendirme-2	-0.60	-0.10
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	-0.72	0.36

Test sonucuna göre; değişkenlerin ± 2.0 arasında değer aldığı ve normal dağılım gösterdiği saptanmaktadır. Aynı zamanda EK2’de yer alan P-P Plot grafikleri incelendiğinde de değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmektedir. Bu nedenle, çözümlenelerde; parametrik teknikler kullanılmıştır.

2.5.Korelasyon Analizi

Tablo 53’teki değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayılarını sergilemektedir. Tablodaki Pearson korelasyon katsayıları araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere işaret etmektedir. Katılımcıların verileri incelenerek, sonuçları ortaya konulan Tablo 53’teki korelasyon analizi, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönüne ve kuvvetine ilişkin fikir vermektedir.

Tablo 53 : Korelasyon Analizi (n=622)

Değişkenler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Süreç Değerlendirme	1						
2. Çıktı Değerlendirme – 1	0.75**	1					
3. Bağlam Değerlendirme – 1	0.58**	0.64**	1				
4. Girdi Değerlendirme	0.72**	0.73**	0.70**	1			
5. Çıktı Değerlendirme – 2	0.73**	0.79**	0.61**	0.65**	1		
6. Bağlam Değerlendirme – 2	0.59**	0.65**	0.67**	0.71**	0.61**	1	
7. Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.89**	0.90**	0.80**	0.88**	0.85**	0.79**	1

** Pearson Korelasyonu $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların süreç değerlendirme ($r=0.886$), çıktı değerlendirme – 1 ($r=0.902$), bağlam değerlendirme – 1 ($r=0.800$), girdi değerlendirme ($r=0.876$), çıktı değerlendirme – 2 ($r=0.853$), bağlam değerlendirme – 2 ($r=0.792$) ile Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme (genel durum) düzeyleri arasında 0.01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü kuvvetli bir ilişki bulunmaktadır.

2.6.Yapısal Eşitlik Modeli (Path Analizi)

Çalışma verilerinin tek değişkenli normal dağılım varsayımı, istatistik ve grafiksel yöntemlerle test edilmiştir. Tek değişkenli normalliği değerlendirmede tercih edilen P Plot grafikleri ve istatistik yöntemlerinden basıklık (kurtosis) ve asimetri (skewness) katsayıları değerlendirilmiş ve analiz bulguları Tablo 54 ve EK2’de verilmiştir. Elde edilen sonuçlar, verilerin tek değişkenli normalliği sağladığını göstermektedir.

Çok değişkenli normalliği incelemek için kullanılan çok değişkenli çarpıklık ve basıklık katsayılarıdır. İstatistiksel yazılımlar çok değişkenli basıklık ve kritik oran değerini birlikte hesaplamaktadır. Burada önemli olan değer, çok değişkenli basıklığın normalleştirilmiş tahmini olan kritik oran (c.r.), diğer bir ifadeyle z değeridir. Bu değer, 1,96 değerinden küçük ise çok değişkenli normal dağılımın sağlandığını, 1,96 değerinden büyük olduğunda ise çok değişkenli normal dağılımdan uzaklaşıldığını ifade etmektedir. Tablo 54 çok değişkenli normallik varsayımına ait sonuçları göstermektedir.

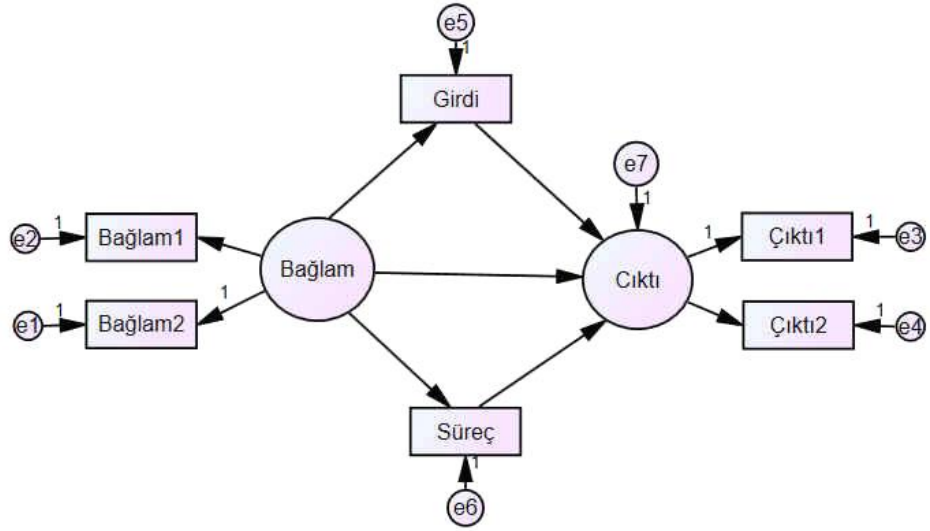
Tablo 54 : Çok Değişkenli Normallik Varsayımı Değerlendirmesi

Değişken	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Süreç Değerlendirme	1,00	5,00	-0,93	-1,47	1,02	1,19
Girdi Değerlendirme	1,00	5,00	-0,69	-1,08	0,48	0,43
Çıktı Değerlendirme-2	1,00	5,00	-0,69	-0,05	0,34	1,75
Çıktı Değerlendirme-1	1,00	5,00	-0,73	-1,44	0,36	1,83
Bağlam Değerlendirme-1	1,00	5,00	-0,60	-0,07	0,23	1,15
Bağlam Değerlendirme-2	1,00	5,00	-0,60	-0,16	-0,11	-0,58
Multivariate					4,84	1,52

Çok değişkenli normallik varsayımı için tercih edilen yöntem, basıklık katsayısıdır. Analiz sonucuna göre kurtosis değeri 4.844 ve kritik oran (c.r.) 1.528 olarak hesaplanmıştır. Tablo 54'teki, c.r. (1.52) < 1.96 olduğu için çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

2.7.Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırma modelinde yer alan faktörlerin (süreç değerlendirme, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme-1, çıktı değerlendirme-2, bağlam değerlendirme-1 ve bağlam değerlendirme-2) ve bu faktörler arasındaki nedensel ilişkilerin açıklanabileceği varsayılmıştır. Şekil 7'de yer alan model oluşturulmuştur.



Şekil 7 : Araştırma Modeli

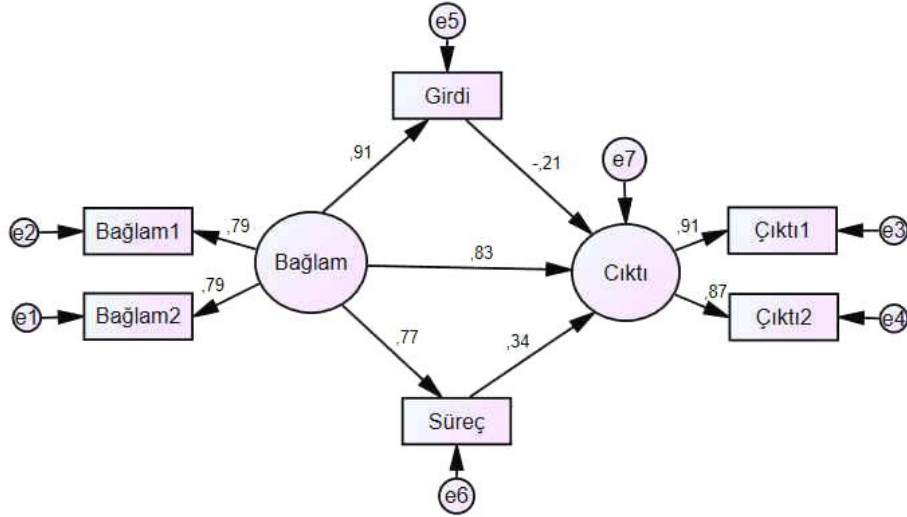
Model uyumuna yönelik olarak birçok değer olmasına rağmen, genellikle raporlanan değerler χ^2/df (CMIN/DF), GFI, NFI, CFI ve RMSEA'dır. Analiz sonuçlarını değerlendirmek amacıyla genel model uyum indeksleri χ^2/df (CMIN/DF), mutlak uyum indeksi GFI, karşılaştırmalı uyum indeksleri CFI, NFI ve RMSEA değerleri kullanılmıştır. Yapılan ilk analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 55'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmaktadır.

Tablo 55 : Araştırma Modeline Ait Uyumluluk İndeks Değerleri

Uyum Ölçümleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm	Uyum
χ^2/df	≤ 3	$\leq 4 - 5$	4.965	Kabul edilebilir uyum
GFI	≥ 0.90	0.89 - 0.85	0.984	İyi uyum
CFI	≥ 0.97	≥ 0.90	0.991	İyi uyum
RMSEA	≤ 0.05	0.06 - 0.08	0.080	Kabul edilebilir uyum
NFI	≥ 0.95	0.94 - 0.80	0.989	İyi uyum

χ^2 : 29.788 df: 6

Elde edilen GFI, CFI ve NFI değerlerinin araştırılan ilişkide iyi uyum gösterdiğini; χ^2/df , ve RMSEA değerlerinin ise kabul edilebilir bir uyum düzeyinde olduğu saptanmaktadır. Şekil 8'de modele ait yol diyagramına ilişkin standartlaştırılmış değerleri gösterilmektedir.



Şekil 8. Araştırma Modeline Ait Standartlaştırılmış Değerler

Tablo 56’da yer alan modeldeki yolların, regresyon ağırlıkları (tahminler/ estimates) ve anlamlılık değerleri incelendiğinde anlamsız yollar olduğu ve modelden çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 56 : Araştırma Modeline Ait Regresyon Ağırlıkları ve Anlamlılık Değerleri

Yapısal İlişkiler		Tahmin	Std. Hata	Kritik Oran	Standardize β	p Değeri
Girdi	<--- Bağlam	1,03	0,04	24,53	0,90	***
Süreç	<--- Bağlam	0,85	0,04	20,76	0,77	***
Cıktı	<--- Girdi	-0,18	0,09	-2,05	-0,21	,04
Cıktı	<--- Süreç	0,30	0,04	7,30	0,34	***
Cıktı	<--- Bağlam	0,81	0,13	6,22	0,83	***
Bağlam2	<--- Bağlam	1,00	-	-	0,79	-
Bağlam1	<--- Bağlam	0,86	0,04	21,48	0,788	***
Çıktı1	<--- Cıktı	1,00	-	-	0,91	-
Çıktı2	<--- Cıktı	1,06	0,03	30,40	0,87	***

Tablo 56’ya göre, araştırma modelindeki yolların anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Yapısal model incelendiğinde; bağlam değerlendirme girdi değerlendirme değişkeni üzerine giden standardize regresyon ağırlığının 0.91, girdi değerlendirme değişkeni üzerinden çıktı değerlendirme değişkeni üzerine giden standardize regresyon ağırlığının -0.21, bağlam değerlendirme değişkeninden çıktı değerlendirme değişkenine giden standardize regresyon ağırlığının 0.83, bağlam değerlendirme değişkeninden süreç değerlendirme değişkeni üzerine giden standardize regresyon ağırlığının 0.77 ve süreç değerlendirme değişkeninden çıktı değerlendirme değişkeni üzerine giden standardize regresyon ağırlığının 0.34 olduğu ve 0.05 anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu tespit edilmektedir.

3.BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak yapılan fark testleri ve bu testlerin bulgularına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın, çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı katılımcılarının programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin görüşleri

- a. Çağrı merkezi operasyonlarının buldukları lokasyonlara göre,
- b. Katılımcıların cinsiyetine göre,
- c. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre,
- d. Katılımcıların yaş gruplarına göre,
- e. Katılımcıların eğitim alanlarına göre,
- f. Katılımcıların çağrı merkezi deneyimlerine göre,
- g. Katılımcıların toplam iş deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Şeklinde ifade edilen ilk alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar bu kısımda yer almaktadır.

3.1.1.Katılımcı Görüşlerinin Lokasyon Bazlı Analizi

Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile il arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 57’de Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 57 : İl - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	8.10	0.00
Çıktı Değerlendirme – 1	1.59	0.20
Bağlam Değerlendirme – 1	6.21	0.00
Girdi Değerlendirme	3.35	0.04
Çıktı Değerlendirme – 2	1.88	0.15
Bağlam Değerlendirme – 2	3.84	0.02
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	1.37	0.26

Tablo 57 incelendiğinde çıktı değerlendirme-1, çıktı değerlendirme-2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) değişkenlerinin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Süreç değerlendirme, bağlam değerlendirme-1, girdi değerlendirme ve bağlam değerlendirme-2 değişkenlerinin ise grup varyansının eşit olmadığı saptanmaktadır ($p<0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için çıktı değerlendirme-1, çıktı değerlendirme-2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) değişkenlerine ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi”, Süreç değerlendirme, bağlam değerlendirme-1, girdi değerlendirme ve bağlam değerlendirme-2 değişkenlerine ise “Tamhane T2” ile uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 58’de verilmektedir.

Tablo 58 : İllere Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	İl	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	Samsun	118	3.64	0.78	G. Arası	37,91	18,95	30,40	0,00
	Çorum	257	4.16	0.66	Grup İçi	385,90	,62		
	Ağrı	247	3.67	0.90	Toplam	423,80			
	Toplam	622	3.87	0.82					
Çıktı Değerlendirme – 1	Samsun	118	3.57	0.71	G. Arası	23,55	11,77	19,04	0,00
	Çorum	257	4.04	0.74	Grup İçi	382,80	,62		
	Ağrı	247	3.70	0.85	Toplam	406,34			
	Toplam	622	3.82	0.80					
Bağlam Değerlendirme – 1	Samsun	118	3.41	0.73	G. Arası	35,72	17,86	28,32	0,00
	Çorum	257	4.01	0.71	Grup İçi	390,42	,63		
	Ağrı	247	3.62	0.89	Toplam	426,15			
	Toplam	622	3.74	0.82					

Tablo 58 – devam

Girdi Değerlendirme	Samsun	118	3.44	0.70	G. Arası	33,12	16,55	24,45	0,00
	Çorum	257	3.97	0.76	Grup İçi	419,19	,68		
	Ağrı	247	3.53	0.92	Toplam	452,31			
	Toplam	622	3.70	0.85					
Çıktı Değerlendirme – 2	Samsun	118	3.50	0.81	G. Arası	35,696	17,84	23,80	0,00
	Çorum	257	4.06	0.80	Grup İçi	464,15	,75		
	Ağrı	247	3.61	0.94	Toplam	499,85			
	Toplam	622	3.78	0.89					
Bağlam Değerlendirme – 2	Samsun	118	3.57	0.77	G. Arası	15,296	7,65	8,74	0,00
	Çorum	257	3.84	0.95	Grup İçi	541,80	,87		
	Ağrı	247	3.50	0.98	Toplam	557,09			
	Toplam	622	3.65	0.94					
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Samsun	118	3.54	0.65	G. Arası	30,076	15,03	31,03	0,00
	Çorum	257	4.04	0.64	Grup İçi	300,02	,48		
	Ağrı	247	3.62	0.75	Toplam	330,09			
	Toplam	622	3.78	0.72					

Tablo 58’de, katılımcıların süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile iller arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 59 : İllere Ait Tukey ve Tamhane T2 Testi Sonuçları

Değişken	İl (I)	İl (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Süreç Değerlendirme	Çorum	Samsun	0.52*	0.08	0.00
		Ağrı	0.49*	0.07	0.00
Çıktı Değerlendirme- 1	Çorum	Samsun	0.47*	0.08	0.00
		Ağrı	0.34*	0.07	0.00
Bağlam Değerlendirme-1	Çorum	Samsun	0.61*	0.08	0.00
		Ağrı	0.39*	0.07	0.00
	Ağrı	Samsun	0.21*	0.08	0.04
		Çorum	-0.39	0.07	0.00
Girdi Değerlendirme	Çorum	Samsun	0.52*	0.08	0.00
		Ağrı	0.43*	0.07	0.00
Çıktı Değerlendirme-2	Çorum	Samsun	0.56*	0.09	0.00
		Ağrı	0.44*	0.07	0.00
Bağlam Değerlendirme-2	Çorum	Samsun	0.27*	0.09	0.01
		Ağrı	0.34*	0.08	0.00

Tablo 59 – devam

Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Çorum	Samsun	0.50	0.07	0.00
		Ağrı	0.41	0.06	0.00

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda il dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ve “Tamhane T2 Testi” yapılmıştır. Tablo 59, Tukey ve Tamhane T2 Testi sonuçlarını vermektedir.

Analiz sonuçlarına göre, Çorum’da bulunan kişilerin süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) düzeyleri Samsun’da ve Ağrı’da bulunan kişilerden; aynı zamanda Ağrı’da bulunanların bağlam değerlendirme – 1 düzeyleri de Samsun’da bulunan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

3.1.2. Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi

Katılımcıların mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile cinsiyet arasındaki ilişki “Bağımsız Gruplar t Testi”ne göre analiz edilmiştir. Tablo 60 cinsiyete göre farklılık analizine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 60’a göre, katılımcıların süreç değerlendirme ile cinsiyetleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile cinsiyet arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Bulgular incelendiğinde, erkeklerin çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmektedir.

Tablo 60 : Cinsiyete Göre Farklılık Analizi (n=622)

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	s.s.	F	t	P
Süreç Değerlendirme	Kadın	393	3.82	0.81	0.01	-1.78	0.075
	Erkek	229	3.94	0.84			
Çıktı Değerlendirme-1	Kadın	393	3.75	0.79	0.42	-2.77	0.006
	Erkek	229	3.94	0.82			
Bağlam Değerlendirme-1	Kadın	393	3.66	0.78	1.15	-3.22	0.001
	Erkek	229	3.88	0.87			
Girdi Değerlendirme	Kadın	393	3.61	0.84	0.01	-3.31	0.001
	Erkek	229	3.84	0.84			
Çıktı Değerlendirme-2	Kadın	393	3.71	0.87	0.97	-2.30	0.022
	Erkek	229	3.88	0.92			
Bağlam Değerlendirme-2	Kadın	393	3.56	0.92	0.19	-3.19	0.001
	Erkek	229	3.81	0.95			
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Kadın	393	3.71	0.71	0.25	-3.10	0.002
	Erkek	229	3.90	0.74			

3.1.3.Katılımcı Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi

Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile eğitim düzeyi arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 61 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 61 : Eğitim Düzeyi - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	1.13	0.34
Çıktı Değerlendirme – 1	0.05	0.98
Bağlam Değerlendirme – 1	1.32	0.37
Girdi Değerlendirme	0.41	0.74
Çıktı Değerlendirme – 2	0.56	0.64
Bağlam Değerlendirme – 2	0.25	0.86
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.41	0.75

Tablo 61 incelendiğinde değişkenlerin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 62’de verilmektedir.

Tablo 62'ye göre, katılımcıların süreç değerlendirme ile eğitim düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$). Ancak çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile eğitim düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda eğitim düzeyi dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 62 Tukey ve Tamhane T2 Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 62 : Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Eğitim	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	Lise	260	3,96	0,82	G. Arası	4,262	1,42	2,09	0,10
	Önlisans	232	3,80	0,83	Grup İçi	419,54	0,68		
	Lisans	126	3,78	0,79	Toplam	423,80			
	YL	4	3,91	1,2					
	Toplam	622	3,87	0,82					
Çıktı Değerlendirme – 1	Lise	260	3,95	0,79	G. Arası	7,894	2,63	4,08	0,00
	Önlisans	232	3,73	0,80	Grup İçi	398,44	0,64		
	Lisans	126	3,70	0,80	Toplam	406,34			
	YL	4	3,94	0,66					
	Toplam	622	3,82	0,80					
Bağlam Değerlendirme – 1	Lise	260	3,88	0,85	G. Arası	8,167	2,72	4,02	0,0
	Önlisans	232	3,67	0,82	Grup İçi	417,98	0,68		
	Lisans	126	3,60	0,73	Toplam	426,15			
	YL	4	3,61	1,29					
	Toplam	622	3,74	0,82					
Girdi Değerlendirme	Lise	260	3,85	0,84	G. Arası	10,681	3,56	4,98	0,00
	Önlisans	232	3,59	0,83	Grup İçi	441,63	0,71		
	Lisans	126	3,58	0,84	Toplam	452,31			
	YL	4	3,69	1,16					
	Toplam	622	3,70	0,85					
Çıktı Değerlendirme – 2	Lise	260	3,94	0,89	G. Arası	13,461	4,49	5,70	0,00
	Önlisans	232	3,70	0,87	Grup İçi	486,38	0,79		
	Lisans	126	3,58	0,86	Toplam	499,85			
	YL	4	3,92	1,38					
	Toplam	622	3,78	0,89					
Bağlam Değerlendirme – 2	Lise	260	3,83	0,91	G. Arası	14,827	4,94	5,63	0,00
	Önlisans	232	3,53	0,96	Grup İçi	542,26	0,88		
	Lisans	126	3,52	0,92	Toplam	557,09			
	YL	4	3,20	1,08					
	Toplam	622	3,65	0,94					

Tablo 62 – devam

Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Lise	260	3,91	0,74	G. Arası	8,260	2,75	5,29	0,00
	Önlisans	232	3,70	0,70	Grup İçi	321,83	0,52		
	Lisans	126	3,65	0,70	Toplam	330,09			
	YL	4	3,77	0,96					
	Toplam	622	3,78	0,72					

Analiz sonuçlarına göre, lise mezunu kişilerin çıktığı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktığı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) düzeyleri önlisans ve lisans mezunu kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır ($p < 0.05$).

Tablo 63: Eğitim Düzeyine Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Eğitim (I)	Eğitim (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Çıktı Değerlendirme- 1	Lise	Önlisans	0.21*	0.07	0.02
		Lisans	0.25*	0.08	0.02
		YL	0.01	0.40	1.00
Bağlam Değerlendirme-1	Lise	Önlisans	0.20*	0.07	0.04
		Lisans	0.27*	0.08	0.01
		YL	0.27	0.41	0.92
Girdi Değerlendirme	Lise	Önlisans	0.26*	0.07	0.00
		Lisans	0.27*	0.09	0.02
		YL	0.16	0.42	0.98
Çıktı Değerlendirme-2	Lise	Önlisans	0.24*	0.08	0.01
		Lisans	0.36*	0.09	0.00
		YL	0.01	0.44	1.00
Bağlam Değerlendirme-2	Lise	Önlisans	0.30*	0.08	0.00
		Lisans	0.31*	0.10	0.01
		YL	0.63	0.47	0.54
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Lise	Önlisans	0.22*	0.06	0.00
		Lisans	0.26*	0.07	0.01
		YL	0.15	0.36	0.98

3.1.4.Katılımcı Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi

Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile yaş grupları arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 64 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 64 : Yaş - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	0.51	0.68
Çıktı Değerlendirme – 1	1.08	0.35
Bağlam Değerlendirme – 1	0.56	0.64
Girdi Değerlendirme	0.40	0.75
Çıktı Değerlendirme – 2	1.27	0.28
Bağlam Değerlendirme – 2	0.74	0.53
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.68	0.56

Tablo 64 incelendiğinde değişkenlerin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 65’te verilmektedir.

Tablo 65 : Yaş Gruplarına Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	20-25	437	3,86	0,85	G. Arası	1,26	0,32	0,46	0,76
	26-30	148	3,90	0,76	Grup İçi	422,53	0,68		
	31-35	33	3,78	0,79	Toplam	423,80			
	36-40	3	4,40	0,52					
	41-45	1	4,00	-					
Toplam	622	3,87	0,82						
Çıktı Değerlendirme – 1	20-25	437	3,82	0,82	G. Arası	3,50	0,87	1,34	0,25
	26-30	148	3,88	0,75	Grup İçi	402,8	0,65		
	31-35	33	3,53	0,83	Toplam	406,3			
	36-40	3	3,53	0,42					
	41-45	1	4,00	-					
Toplam	622	3,82	0,80						
Bağlam Değerlendirme – 1	20-25	437	3,74	0,85	G. Arası	1,15	0,29	0,42	0,79
	26-30	148	3,77	0,78	Grup İçi	425,00	0,69		
	31-35	33	3,67	0,70	Toplam	426,15			
	36-40	3	4,22	0,69					
	41-45	1	3,33	-					
Toplam	622	3,74	0,82						
Girdi Değerlendirme	20-25	437	3,70	0,86	G. Arası	2,55	0,64	0,87	0,48
	26-30	148	3,71	0,79	Grup İçi	449,76	0,73		
	31-35	33	3,50	0,92	Toplam	452,31			
	36-40	3	4,29	0,61					
	41-45	1	3,33	-					

Tablo 65 - devam

	Toplam	622	3,70	0,85					
Çıktı Değerlendirme – 2	20-25	437	3,78	0,91	G. Arası	7,01	1,75	2,19	0,07
	26-30	148	3,87	0,79	Grup İçi	492,84	0,80		
	31-35	33	3,38	0,97	Toplam	499,85			
	36-40	3	3,52	0,50					
	41-45	1	3,42	-					
	Toplam	622	3,78	0,89					
Bağlam Değerlendirme – 2	20-25	437	3,65	0,97	G. Arası	1,29	0,32	0,36	0,84
	26-30	148	3,69	0,87	Grup İçi	555,81	0,90		
	31-35	33	3,53	0,89	Toplam	557,09			
	36-40	3	4,05	0,91					
	41-45	1	3,83	-					
	Toplam	622	3,65	0,94					
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	20-25	437	3,78	0,74	G. Arası	1,60	0,40	0,75	0,56
	26-30	148	3,82	0,68	Grup İçi	328,50	0,53		
	31-35	33	3,59	0,70	Toplam	330,09			
	36-40	3	4,02	0,39					
	41-45	1	3,71	-					
	Toplam	622	3,78	0,72					

Tablo 65'e göre, katılımcıların süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile yaş grupları arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$).

3.1.5. Katılımcı Görüşlerinin Eğitim Alanına Göre Analizi

Katılımcıların Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile eğitim alanı arasındaki ilişki "Tek Yönlü ANOVA Analizi"ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 66 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 66 :Eğitim Alanı - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	0.22	0.80
Çıktı Değerlendirme – 1	0.87	0.42
Bağlam Değerlendirme – 1	2.62	0.07
Girdi Değerlendirme	0.12	0.88
Çıktı Değerlendirme – 2	0.16	0.85

Tablo 66 – devam

Bağlam Değerlendirme – 2	0.91	0.40
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.72	0.49

Tablo 66 incelendiğinde değişkenlerin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 67’de verilmektedir.

Tablo 67 : Eğitim Alanına Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Alan	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	Sözel	200	4,02	0,86	G. Arası	7,02	3,51	5,21	0,00
	Sayısal	143	3,83	0,81	Grup İçi	416,78	0,67		
	EA	279	3,78	0,79	Toplam	423,80			
	Toplam	622	3,87	0,82					
Çıktı Değerlendirme – 1	Sözel	200	3,95	0,80	G. Arası	5,70	2,85	4,41	0,01
	Sayısal	143	3,81	0,84	Grup İçi	400,63	0,65		
	EA	279	3,73	0,78	Toplam	406,34			
	Toplam	622	3,82	0,80					
Bağlam Değerlendirme – 1	Sözel	200	3,83	0,87	G. Arası	2,39	1,20	1,75	0,17
	Sayısal	143	3,72	0,84	Grup İçi	423,7	0,68		
	EA	279	3,69	0,78	Toplam	426,1			
	Toplam	622	3,74	0,82					
Girdi Değerlendirme	Sözel	200	3,79	0,88	G. Arası	3,06	1,53	2,11	0,12
	Sayısal	143	3,68	0,86	Grup İçi	449,25	0,73		
	EA	279	3,63	0,81	Toplam	452,31			
	Toplam	622	3,70	0,85					
Çıktı Değerlendirme – 2	Sözel	200	3,94	0,90	G. Arası	10,10	5,05	6,38	0,00
	Sayısal	143	3,79	0,88	Grup İçi	489,75	0,79		
	EA	279	3,65	0,88	Toplam	499,85			
	Toplam	622	3,78	0,89					
Bağlam Değerlendirme – 2	Sözel	200	3,76	0,98	G. Arası	4,271	2,14	2,31	0,09
	Sayısal	143	3,67	0,96	Grup İçi	552,82	0,89		
	EA	279	3,57	0,90	Toplam	557,09			
	Toplam	622	3,65	0,94					
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Sözel	200	3,90	0,74	G. Arası	5,18	2,59	4,94	0,01
	Sayısal	143	3,77	0,75	Grup İçi	324,91	0,52		
	EA	279	3,69	0,69	Toplam	330,09			
	Toplam	622	3,78	0,72					

Tablo 67’de, katılımcıların bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme ve bağlam değerlendirme – 2 değişkenleri ile eğitim alınan alan arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Ancak, süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, çıktı değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile eğitim alınan alan arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tablo 68 : Eğitim Alanına Ait Tukey ve Tamhane T2 Testi Sonuçları

Değişken	Alan (I)	Alan (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Süreç Değerlendirme	Sözel	Sayısal	0.19	0.09	0.12
		Eşit Ağırlık	0.24*	0.07	0.01
Çıktı Değerlendirme-1	Sözel	Sayısal	0.14	0.08	0.26
		Eşit Ağırlık	0.22*	0.07	0.01
Çıktı Değerlendirme-2	Sözel	Sayısal	0.15	0.09	0.25
		Eşit Ağırlık	0.29*	0.08	0.00
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	Sözel	Sayısal	0.14	0.07	0.19
		Eşit Ağırlık	0.21*	0.06	0.00

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda eğitim alınan alan dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” ve “Tamhane T2 Testi” yapılmıştır. Tablo 68 Tukey ve Tamhane T2 Testi sonuçlarını vermektedir.

Analiz sonuçlarına göre, sözel eğitim alan kişilerin süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, çıktı değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) düzeyleri eşit ağırlık eğitimi alan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır ($p<0.05$).

3.1.6. Katılımcı Görüşlerinin Çağrı Merkezi Deneyimlerine Göre Analizi

Katılımcıların mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile çağrı merkezi deneyimi arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 69 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 69 : Çağrı Merkezi Deneyimi - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	0.07	0.79
Çıktı Değerlendirme – 1	0.01	0.93
Bağlam Değerlendirme – 1	0.59	0.44
Girdi Değerlendirme	0.83	0.36
Çıktı Değerlendirme – 2	0.00	0.10
Bağlam Değerlendirme – 2	1.36	0.24
CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.00	0.99

Tablo 69 incelendiğinde değişkenlerin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 70’de verilmektedir.

Tablo 70 : Çağrı Merkezi Deneyimine Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Dene yim	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	0-5	615	3,87	0,82	G. Arası	0,65	0,33	0,48	0,62
	6-10	6	3,54	0,87	Grup İçi	423,15	0,68		
	11-15	1	3,80	-	Toplam	423,80			
	Toplam	622	3,87	0,82					
Çıktı Değerlendirme – 1	0-5	615	3,82	0,80	G. Arası	0,60	0,30	0,459	0,63
	6-10	6	3,51	0,92	Grup İçi	405,74	0,65		
	11-15	1	3,69	-	Toplam	406,34			
	Toplam	622	3,82	0,80					
Bağlam Değerlendirme – 1	0-5	615	3,75	0,82	G. Arası	0,93	0,46	0,68	0,51
	6-10	6	3,37	1,11	Grup İçi	425,22	0,69		
	11-15	1	4,00	-	Toplam	426,15			
	Toplam	622	3,74	0,82					
Girdi Değerlendirme	0-5	615	3,70	0,85	G. Arası	0,692	0,35	0,47	0,62
	6-10	6	3,46	1,02	Grup İçi	451,62	0,73		
	11-15	1	3,11	-	Toplam	452,31			
	Toplam	622	3,70	0,85					
Çıktı Değerlendirme – 2	0-5	615	3,78	0,89	G. Arası	1,988	0,99	1,24	0,29
	6-10	6	3,21	0,95	Grup İçi	497,86	0,80		
	11-15	1	4,00	-	Toplam	499,85			
	Toplam	622	3,78	0,89					
Bağlam Değerlendirme – 2	0-5	615	3,65	0,95	G. Arası	0,268	0,13	0,15	0,86
	6-10	6	3,50	0,71	Grup İçi	556,82	0,90		
	11-15	1	4,00	-	Toplam	557,09			
	Toplam	622	3,65	0,94					
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0-5	615	3,78	0,72	G. Arası	0,66	0,33	0,62	0,54
	6-10	6	3,45	0,85	Grup İçi	329,44	0,53		
	11-15	1	3,74	-	Toplam	330,09			
	Toplam	622	3,78	0,72					

Tablo 70’de, katılımcıların süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2, bağlam değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) ile çağrı merkezi deneyimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$).

3.1.7.Katılımcı Görüşlerinin Toplam İş Deneyimine Göre Analizi

Katılımcıların mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği ve boyutları ile toplam iş deneyimi arasındaki ilişki “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 71 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 71 : Toplam İş Deneyimi - Levene Testi

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Süreç Değerlendirme	1.27	0.28
Çıktı Değerlendirme – 1	1.12	0.33
Bağlam Değerlendirme – 1	0.24	0.79
Girdi Değerlendirme	0.46	0.63
Çıktı Değerlendirme – 2	0.71	0.49
Bağlam Değerlendirme – 2	2.22	0.11
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0.88	0.41

Tablo 71 incelendiğinde değişkenlerin grup varyansının eşit olduğu tespit edilmektedir ($p>0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 72’de verilmektedir.

Tablo 72 : Toplam İş Deneyimine Göre Farklılık Analizi (n=622)

ANOVA Sonuçları									
Değişkenler	Deneyim	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Süreç Değerlendirme	0-5	487	3,86	0,83	G. Arası	1,66	0,83	1,22	0,30
	6-10	109	3,95	0,76	Grup İçi	422,14	0,68		
	11-15	26	3,68	0,88	Toplam	423,80			
	Toplam	622	3,87	0,82					
Çıktı Değerlendirme – 1	0-5	487	3,80	0,82	G. Arası	1,11	0,56	0,85	0,43
	6-10	109	3,90	0,73	Grup İçi	405,22	0,65		
	11-15	26	3,73	0,88	Toplam	406,34			
	Toplam	622	3,82	0,80					
Bağlam Değerlendirme – 1	0-5	487	3,73	0,83	G. Arası	0,70	0,35	0,51	0,60
	6-10	109	3,81	0,82	Grup İçi	425,45	0,69		
	11-15	26	3,81	0,80	Toplam	426,15			
	Toplam	622	3,77	0,81					

Tablo 72 – devam

Toplam		622	3,74	0,82					
Girdi Değerlendirme	0-5	487	3,67	0,86	G. Arası	1,39	0,69	0,95	0,39
	6-10	109	3,79	0,76	Grup İçi	450,92	0,73		
	11-15	26	3,73	1,01	Toplam	452,31			
Toplam		622	3,70	0,85					
Çıktı Değerlendirme – 2	0-5	487	3,77	0,90	G. Arası	1,82	0,91	1,13	0,32
	6-10	109	3,84	0,83	Grup İçi	498,02	0,80		
	11-15	26	3,55	0,97	Toplam	499,85			
Toplam		622	3,78	0,89					
Bağlam Değerlendirme – 2	0-5	487	3,60	0,96	G. Arası	6,563	3,281	3,69	0,03
	6-10	109	3,87	0,82	Grup İçi	550,53	0,889		
	11-15	26	3,74	0,97	Toplam	557,09			
Toplam		622	3,65	0,94					
Mesleki Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Genel Durum)	0-5	487	3,76	0,74	G. Arası	1,24	0,62	1,16	0,31
	6-10	109	3,87	0,66	Grup İçi	328,86	0,53		
	11-15	26	3,71	0,76	Toplam	330,09			
Toplam		622	3,78	0,72					

Tablo 72’ye göre, katılımcıların süreç değerlendirme, çıktı değerlendirme – 1, bağlam değerlendirme – 1, girdi değerlendirme, çıktı değerlendirme – 2 ve mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı CIPP değerlendirme ölçeği (genel durum) değişkenleri ile toplam iş deneyimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0.05$). Ancak, bağlam değerlendirme – 2 ile toplam iş deneyimi arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0.05$).

Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda toplam iş deneyimi dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğu saptanmıştır. Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Tukey Testi” yapılmıştır. Tablo 73 Tukey Testi sonuçlarını vermektedir.

Tablo 73 : Toplam İş Deneyimine Ait Tukey Testi Sonuçları

Değişken	Deneyim (I)	Deneyim (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Bağlam Değerlendirme-2	0-5	6-10	-0.27*	0.09	0.02
		11-15	-0.14	0.18	0.75

Analiz sonuçlarına göre, 6 ila 10 yıl iş deneyimi bulunan kişilerin bağlam değerlendirme-2 düzeyleri 5 yıl ve altında iş deneyimi bulunan kişilerden daha yüksek olduğu saptanmaktadır ($p < 0.05$).

3.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu kısımda, “çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programı eğitmenlerinin programın bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nedir?” şeklindeki ikinci alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1.Eğitmenlerin CIPP Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 74’te Eğitmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur.

**Tablo 74 : Eğitmenlerin Bağlam Boyutuna İlişkin Görüşleri
(%, Frekans Değerleri)**

CONTEX										
Puanlar	1		2		3		4		5	
Sorular/Oranlar	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1					1	7,70	5	38,50	7	53,80
2					5	38,50	5	38,50	3	23,10
3					4	30,80	4	30,80	5	38,50
4					4	30,80	6	46,20	3	23,10
5					3	23,10	4	30,80	6	46,20
6					2	15,40	6	46,20	5	38,50
7					5	38,50	8	61,50		
8					1	7,70	12	92,30		
9					1	7,70	9	69,20	3	23,10
10			2	15,40	3	23,10	5	38,50	3	23,10
11					3	23,10	7	53,80	3	23,10
12					3	23,10	7	53,8	3	23,10
13			2	15,40	3	23,10	8	61,50		
14			3	23,10	4	30,80	6	46,20		
15			3	23,10	7	53,80	3	23,10		
16			3	23,10	4	30,80	6	46,20		
17			3	23,10	4	30,80	3	23,10	3	23,10
18			2	15,40	2	15,40	6	46,20	3	23,10
19			3	23,10	3	23,10	4	30,80	3	23,10
20			2	15,40	1	7,70	5	38,50	5	38,50
Ortalama			2,60	19,70	3,2	24,20	6,0	45,80	3,9	30,20

Tablo 74'ten de takip edilebileceği gibi öğretmenlerin programın bağlam boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Öğretmenlerin en yüksek puanlamaları ortalama 6 frekansla %45,8'lik bir dilimle "4-Katılıyorum" şeklindedir.

Soru bazında en yüksek frekansla en yüksek puanı alan form maddesi "Eğitimin hedefleri açıkça ifade edildi" iken; soru bazında en yüksek frekansla en düşük puanı alan form maddeleri "Oturma düzeni sosyal etkileşimi kolaylaştırdı"; "Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu"; "Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi"; "Eğitim süresi yeterliydi", "Ders süreleri yeterliydi" olmuştur. Bununla birlikte bağlam boyutunda en yüksek frekansı alan madde "Program konuları duyuşsal/tutum düzeyinde hedefler içeriyordu" olmuştur. Tablo 75'te Öğretmenlerin programın girdi boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur.

**Tablo 75 : Öğretmenlerin Girdi Boyutuna İlişkin Görüşleri
(%, Frekans Değerleri)**

INPUT										
Puanlar	1		2		3		4		5	
Sorular/Oranlar	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1			1	7,70	50	38,50	50	38,50	2	15,40
2			1	7,70	50	38,50	3	23,10	4	30,80
3							9	69,20	4	30,80
4							9	69,20	4	30,80
5					6	46,20	3	23,10	4	30,80
6					2	15,40	7	53,80	4	30,80
7					2	15,40	7	53,80	4	30,80
8					3	23,10	6	46,20	4	30,80
9					1	7,70	11	84,60	1	7,70
10					2	15,40	4	30,80	7	53,80
11					1	7,70	8	61,50	4	30,80
12			1	7,70	3	23,10	3	23,10	6	46,20
13			1	7,70	3	23,10	6	46,20	3	23,10
14			1	7,70	4	30,80	5	38,50	3	23,10
15			1	7,70	4	30,80	4	30,80	3	23,10
16					2	15,40	7	53,80	4	30,80
17					3	23,10	4	30,80	6	46,20
18					4	30,80	5	38,50	4	30,80
19					4	30,80	5	38,50	4	30,80
20					2	15,40	5	38,50	6	46,20
Ortalama			1,00	7,70	3,10	23,90	5,80	44,60	4,1	31,20

Tablo 75'ten de izlenebileceği gibi eğitimcilerin programın girdi boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Eğitimcilerin en yüksek puanlamaları ortalama 5,8 frekansla %44,6'lık bir dilimle "4-Katılıyorum" olmuştur.

Soru bazında en yüksek frekansla en yüksek puanı alan form maddesi "Eğitim materyalleri aktif katılımı destekler nitelikteydi" iken; soru bazında ancak düşük frekanslarla en düşük puanı alan form maddeleri "Eğitimde farklı öğretim materyalleri (görsel, işitsel, basılı) kullanıldı", "Eğitim materyalleri (ders kitabı, çalışma yaprağı) zamanında ulaştırıldı", "Eğitimin içeriği, personelin iş pratiklerini destekler nitelikteydi", "Katılımcılar, eğitim konularına ilgiyle yaklaştılar", "Katılımcılar, anlatılanları kolaylıkla anlayabildiler" olmuştur. Bununla birlikte girdi boyutunda en yüksek frekansı alan madde "Eğitim materyalleri eğlenerek öğrenmeyi destekler nitelikteydi" olmuştur. Tablo 76'da Eğitimcilerin programın süreç boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur.

Tablo 76 : Eğitimcilerin Süreç Boyutuna İlişkin Görüşleri
(%, Frekans Değerleri)

PROCESS										
Puanlar	1		2		3		4		5	
Sorular/Oranlar	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1							8	61,50	5	38,50
2							6	46,20	7	53,80
3							10	76,90	3	23,10
4							6	46,20	7	53,80
5							8	61,50	5	38,50
6					3	23,10	3	23,10	7	53,80
7					5	38,50	3	23,10	5	38,50
8						0,00	8	61,50	5	38,50
9					5	38,50	6	46,20	2	15,40
10					1	7,70	9	69,20	3	23,10
11					4	30,80	4	30,80	5	38,50
12					3	23,10	5	38,50	5	38,50
13					1	7,70	7	53,80	5	38,50
14					5	38,50	6	46,20	2	15,40
15					4	30,80	4	30,80	5	38,50
16							7	53,80	6	46,20
17							8	61,50	5	38,50
18					3	23,10	3	23,10	7	53,80
19							8	61,50	5	38,50
20					3	23,10	5	38,50	5	38,50
21					3	23,10	5	38,50	5	38,50

Tablo 76 – devam

22					3	23,10	5	38,50	5	38,50
23					3	23,10	5	38,50	5	38,50
Ortalama					3,3	23,6	6,00	46,50	5,0	38,10

Tablo 76’den de anlaşılacağı gibi öğretmenlerin programın süreç boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Öğretmenlerin en yüksek puanlamaları ortalama 6 frekansla %46,5’lik bir dilimle “4-Katılıyorum” olmuştur.

Soru bazında en yüksek frekansla en yüksek puanı alan form maddeleri “Öğrenilenlerin anlaşılır ve kalıcı olması sağlandı”; “Süreçte grubun ilgisini canlı tutuldu ve aktif katılım sağlandı”; “Süreçte tüm sorulara tatmin edici cevaplar verildi”; “Eğitimde kullanılan görsel ve işitsel öğeler katılımı artırdı” iken; yüksek frekansla kısmen düşük puanlamalar ise “Katılımcılarla bireysel olarak ilgilenildi; geribildirimlerde bulunuldu”; “Öğrenilmeyen konuların tekrarı konusunda esneklik sağlandı” maddeleri için yapılmıştır. Bununla birlikte süreç boyutunda en yüksek frekansı alan madde “Eğitim yardımcı malzemeleri etkin olarak kullanıldı” olmuştur.

Tablo 77’de öğretmenlerin programın çıktı boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur.

**Tablo 77 : Öğretmenlerin Çıktı Boyutuna İlişkin Görüşleri
(%, Frekans Değerleri)**

PRODUCT										
Puanlar	1		2		3		4		5	
Sorular/Oranlar	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1					3	23,10	7	53,80	3	23,10
2					3	23,10	7	53,80	3	23,10
3					5	38,50	5	38,50	3	23,10
4					7	53,80	6	46,20		
5					5	38,50	3	23,10	5	38,50
6					1	7,70	7	53,80	5	38,50
7					6	46,20	4	30,80	3	23,10
8					3	23,10	7	53,80	3	23,10
9					7	53,80	3	23,10	3	23,10
10					5	38,50	5	38,50	3	23,10
11					5	38,50	5	38,50	3	23,10
12					6	46,20	4	30,80	3	23,10
13					5	38,50	5	38,50	3	23,10
14					1	7,70	9	69,20	3	23,10

Tablo 77 – devam

15					4	30,80	4	30,80	5	38,50
16					6	46,20	4	30,80	3	23,10
17					5	38,50	3	23,10	5	38,50
18					4	30,80	9	69,20		
19					4	30,80	6	46,20	3	230,10
20					1	7,70	7	53,80	5	38,50
21					3	23,10	8	61,50	2	15,40
22			2	15,40	2	15,40	6	46,20	3	23,10
23					7	53,80	6	46,20		
24					7	53,80	3	23,10	3	23,10
25					4	30,80	8	61,50	1	7,70
26					1	7,70	9	69,20	3	23,10
27					1	7,70	9	69,20	3	23,10
28					6	46,20	5	38,50	2	15,40
29					4	30,80	7	53,80	2	15,40
30					7	53,80	4	30,80	2	15,40
31					4	30,80	7	53,80	2	15,40
32					4	30,80	7	53,80	2	15,40
33			3	23,10	4	30,80	4	30,80	2	15,40
34					4	30,80	7	53,80	2	15,40
35					3	23,10	8	61,50	2	15,40
36					4	30,80	7	53,80	2	15,40
37					4	30,80	7	53,80	2	15,40
38					7	53,80	4	30,80	2	15,40
39					7	53,80	6	46,20		
40					5	38,50	6	46,20	2	15,40
41					6	46,20	5	38,50	2	15,40
42					7	53,80	4	30,80	2	15,40
43	3	23,10	2	15,40	4	30,80	4	30,80		
44					1	7,70	9	69,20	3	23,10
45					4	30,80	4	30,80	5	38,50
46					1	7,70	7	53,80	5	38,50
47					4	30,80	4	30,80	5	38,50
48					1	7,70	9	69,20	3	23,10
49					7	53,80	3	23,10	3	23,10
50					1	7,70	9	69,20	3	23,10
Ortalama	3,00	23,10	2,30	17,90	4,2	32,30	5,9	45,50	3,00	22,90

Tablo 77'den de takip edilebileceği gibi eğitimcilerin programın çıktı boyutuna ilişkin görüşleri yüzde ve frekans değerleriyle sunulmuştur. Eğitimcilerin en yüksek puanlamaları ortalama 5,9 frekansla %45,5'lik bir dilimle "4-Katılıyorum" olmuştur.

Soru bazında en yüksek frekansla en yüksek puanı alan form maddeleri "Program katılımcılara öğrendiklerini kullanma fırsatı verdi", "Program katılımcılara kendini ifade etme fırsatı verdi", "Düzenlenen eğitim programı katılımcıların kuruma olan güvenini artırdı", "Program kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirdi", "Program iletişim becerilerini geliştirdi", "Eğitim sonunda katılımcıların teorik bilgileri arttı", "Eğitim sonunda katılımcıların uygulamaya dönük bilgileri arttı", "Eğitim iş problemlerine pratik çözümler sunar nitelikteydi" şeklindedir. Formda düşük frekansla en düşük puanlamayı alan madde "Eğitim sonunda sertifika verildi" olmuştur. Bununla birlikte çıktı boyutunda en yüksek frekansı alan maddeler "Program katılımcıların, iş süreçlerini farklı bakış açılarıyla değerlendirmesini sağladı"; "Program ekip içinde sosyal destek kültürü oluşturdu"; "Hem bireysel performanslar hem de grup performansları dikkate alındı"; "Değerlendirme teknikleri ilgi çekici ve etkiliydi"; "Eğitim faydalı ve keyifliydi"; "Öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı"; "Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırır nitelikteydi" olmuştur.

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda; CIPP değerlendirme ölçeğinin boyutlarına yönelik puanlamalarda cinsiyete, eğitim düzeyine, eğitim alanına, illere ve toplam iş deneyimine göre anlamlı farklılıklar bulunurken; yaş gruplarına ve çağrı merkezi deneyimine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. CIPP ölçeğinin farklı boyutlarında erkekler, kadınlara göre; lise mezunları, lisans ve önlisans mezunlarına göre, sözel eğitim alanlar, eşit ağırlıklılara göre, Çorum'daki personel Ağrı ve Samsun'daki personele göre, Ağrı'daki personel Samsun'daki personele göre, 6-10 yıl iş tecrübesi olan personel, 5 yılın altında iş tecrübesi olan personele göre daha yüksek puanlamalar yapmıştır. Eğitim görüşleri programın genel olarak uygun ve yeterli olduğu yönündedir.

CIPP Modelinin bağlam, girdi ve çıktı boyutlarına yönelik puanlamalarının cinsiyete göre değiştiği yönündeki bulgu kadınların programa ilişkin değerlendirme puanlarının erkeklere oranla daha düşük olduğu şeklindedir. Bu durum, detaycı ve kuralcı düşünme stiline kadınlarda erkeklere oranla daha baskın olduğu şeklinde yorumlanabilir. Literatürde de bu bulguyu destekleyen araştırmalar yer almaktadır. Örneğin; Kuş ve Altun (2012, 8), Kavgaoglu ve Altun (2016, 136-139) tarafından düşünme stilleri üzerinde yapılan araştırmada, düşünme stillerinin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve öğrenme stili üzerinde yapılan incelemede t testi tekniği kullanılmış ve t testi değerlerine göre erkek öğretmenlerin kuralcı düşünme stilineki ortalama puanı ile bayan öğretmenlerin kuralcı düşünme stilineki ortalama puanı arasında bayan öğretmenler lehine ($t(74.3)=-2.54, p=.01, p<.05$) anlamlı bir fark görülmüş; kuralcı düşünme stilineki bayan öğretmenlerde daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ilgili literatürde cinsiyetle ilgili stereotiplerin düşünme stilleri üzerinde etkili olduğunu savunan görüşleri (Deaux, 1985; Dinç ve Bal, 2008; 2009; Hogg ve Vaughan, 2007; Kaufmann, 2002; Williams

ve Best, 1982'den aktaran Hogg ve Vaughan, 2007, Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu, 2008; Sternberg, 2009; Tucker, 1999) haklı çıkarır niteliktedir. Bu araştırmada bayan öğretmenlerin baskın düşünme stili olarak tespit edilen kuralcı düşünme stilini Sünbül (2004, 26) 'kendisine denileni yapmaktan, yönergeleri izlemekten ve kendisine yapı verilmesinden hoşlanmak' olarak tanımlar. Sternberg (2009)'in ifade ettiği gibi kültür iki cinsiyet için farklı ödül sistemleri kurmakta ve stil farklılığını pekiştirip istediği yönde şekillendirebilmektedir. Türkiye'de hakim ataerkil kültür de erkeklerde kural koyan, bağımsız, yenilikçi bir tarzı, bayanlarda kurala uyan, bağımlı, gelenekçi bir tarzı ödüllendirerek bayanı ve erkeği bu yönde sosyalleştirmiştir. Benzer şekilde, Toplumsal Yapıları Araştırma ve Geliştirme Derneği (TOKAGEDER) (2014), tarafından yapılan araştırmada, başarılı kadın yöneticilerin ortak özellikleri çalışkan, özgüvenli, tecrübeli ve cesaretli (%30), hırslı ve detaycı (%26,7), liderlik özelliği olan, vizyon sahibi ve işine bağlılık(%20) olarak tespit edilmiştir. Aynı araştırmada kadının iş sonuçlarına ulaşma yolları, çalışma yöntemleri, tercih ve metotları açısından öne çıkan özellikleri; daha iyi iş takibi (%20,7), disiplin (%17,2), detaycılık (%13,8), duygusallık (%10,3) ve yöntemlerin kişisel özelliklere göre değişmesi (%10,3); İş sonuçlarına ulaşma yolları, çalışma yöntemleri, tercih ve metotları açısından erkeklerde öne çıkan özellikler ise şunlar olmuştur; daha rahat ve net olmak (%24,1), iş odaklılık (%24,1) ve yöntemlerin kişisel özelliklere göre değişmesi (%13,8). Bu araştırmanın bulguları da pararel şekilde kadın detaycılığını yansıtmaktadır.

Cinsiyetin beklenti ve algılamada önemli bir yordayıcı olduğu dikkate alınmalı gerek öğretim tasarımı gerekse işleyiş ve değerlendirme süreçleri, bütüncül bakışın yanında detaycı bakışla da düşünülmelidir. Örneğin değerlendirme süreçlerinde sadece çoktan seçmeli, eşleştirme veya boşluk doldurma soruları kullanmak yerine detaycı profilin kendini ifade etmesine izin verecek açık uçlu soruların da kullanılması, ders ve program sürelerinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak planlanması, öğrenme ortamlarının sadece fonksiyonel olması değil katılımcının kendini rahat hissedebileceği, sosyal etkileşim içinde ve eğlenerek öğrenebileceği şekilde düzenlenmesi, eğitmenin öğretme stilinin kapsayıcı olması, sınıf yönetiminde empati ve hoşgörünün hakim olması, bu araştırmanın cinsiyet değişkenini sorgulayan bu alt problemi özelinde uygulamacı ve diğer araştırmacılar için önerilebilecek çıktıları arasında düşünülebilir. Bu düşünceleri destekleyen bir bulgu da şudur; araştırmanın

doğrulamayı faktör analizinde CIPP modelinin girdi ve çıktı boyutları arasında ters orantılı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırma özelinde bu bulguyu şu şekilde yorumlamak mümkündür: lokasyon altyapıları ve eğitim malzemeleri, fiziksel ve dijital uygulama ortamlar iyi olmadığında bile asistanlar eğitim süreçlerinden önemli kazanımlar elde ettiklerini düşündüklerinde, çıktılarına yönelik çok olumlu geribildirimler yapabilmektedirler.

CIPP Boyutlarına yönelik puanlama eğitim düzeyine göre de değişmiş, çalışma grubunun %41,8'ini oluşturan lise mezunları, çalışma grubunun %20,3'ünü oluşturan lisans mezunlarından ve çalışma grubunun %37,3'ünü oluşturan önlisans mezunlarından daha yüksek puanlama yapmışlardır. Bu bulgu, araştırmanın yapıldığı kurum ve sektör özelinde lisans ve ön lisans mezunu olan katılımcıların kariyer beklentilerinin, zaten bir üniversite veya MYO okumuş olmalarından kaynaklanan rahatlıklarıyla birlikte, lise mezunlarının kariyer beklentilerinden daha düşük olması, lise mezunu katılımcıların kariyer kaygılarının yüksek olması ve lisans mezunu katılımcılara oranla mesleki yetkinlik programlarına karşı daha açık ve istekli olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Gerek öğretmenlerle yapılan görüşmeler gerekse doğrudan gözlemlerle elde edilen verilerde eğitim düzeyiyle memnuniyet arasındaki bu ters orantı doğrulanmıştır. Öğretmenler, özellikle süreç boyutunun sorgulamalarını içeren; “Program katılımcılara öğrendiklerini kullanma fırsatı verdi”, “Program katılımcılara kendini ifade etme fırsatı verdi”, “Düzenlenen eğitim programı katılımcıların kuruma olan güvenini artırdı.”, “Program kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirdi”, “Program iletişim becerilerini geliştirdi”, “Eğitim sonunda katılımcıların teorik bilgileri arttı”, “Eğitim sonunda katılımcıların uygulamaya dönük bilgileri arttı”, “Eğitim iş problemlerine pratik çözümler sunar nitelikteydi” şeklindeki ölçek maddelerinin eğitim düzeyi düşüğe daha yüksek puanlarla değerlendirildiğini doğrulamaktadır. Benzer şekilde “Program katılımcıların, iş süreçlerini farklı bakış açılarıyla değerlendirmesini sağladı”; “Program ekip içinde sosyal destek kültürü oluşturdu”; “Hem bireysel performanslar hem de grup performansları dikkate alındı”; “Değerlendirme teknikleri ilgi çekici ve etkiliydi”; “Eğitim faydalı ve keyifliydi”; “Öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı”; “Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırır nitelikteydi” şeklindeki maddeler de süreçlere aktif olarak katılabilen, kendini ve fikrini ifade edebilen, uygulamaya dönük meslek yetkinlikleri kazanan ancak eğitim düzeyi çok yüksek olmayan katılımcılar için daha

değerli ve anlamlı deneyimler olarak değerlendirilmektedir. Araştırmacılar ve uygulayıcılar, hedef kitleye uygun yetkinlik programlarının tasarımında, eğitim düzeyi arttıkça öğrenme ortamlarına yönelik beklentinin yükseldiği ve karmaşıklaştığı yönündeki bu bulguyu dikkate alabilirler.

Gerek cinsiyet gerekse eğitim düzeyi özelindeki ilgi çekici bulgu bir CIPP modelinin süreç boyutunda kadınlar ve erkekler ile farklı eğitim düzeylerindeki katılımcıların kendi aralarındaki görüşlerinde anlamlı bir farkın olmadığıdır. Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı, öğretmenlerin, sıklıkla, yetişkin eğitim programı ilkelerine uygun bir şekilde katılımcı etkileşimini ve aktif katılımı merkeze alan etkinlikleri kullanabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar cinsiyet ve eğitim düzeyi farklı olmaksızın eğitime dahil olabilmekte, sürecin yönünü değiştirebilmekte, birlikte problem çözüp muhakeme yapabilmekte ve en önemlisi tüm bunları yaparken eğlenebilmektedir. Nitekim öğretmenler de değerlendirme ölçeğinin girdi boyutuna ilişkin yorumlama yaparken soru bazında en yüksek frekansla en yüksek puanı “Eğitim materyalleri aktif katılımı destekler nitelikteydi” maddesine, en yüksek frekansı ise “Eğitim materyalleri eğlenerek öğrenmeyi destekler nitelikteydi” maddesine vermişlerdir. Bu nedenlerle, eğitimin süreç boyutunun, katılımcıların en çok keyif aldığı ve genelinde sıklıkla en yüksek puan aldığı boyut olarak düşünülebilir.

CIPP Boyutlarına yönelik puanlamanın eğitim alanına göre değiştiği, sözel eğitim alan katılımcıların, eşit ağırlık alanında eğitim alanlara oranla daha yüksek puanlama yaptığı şeklindeki bulgu şu şekilde yorumlanabilir; Teknik eğitimlerin iş pratiklerini öğretme kaygısı varken; yetkinlik eğitimleri, teknik eğitimlerden farklı olarak katılımcılara kişisel gelişim vizyonu kazandırmak, entellektüel derinliği beslemek, olumlu kurum iklimi yaratmak, içsel motivasyonu harekete geçirmek, profesyonel ve sosyal davranış alışkanlıkları kazandırmak gibi hedefleri misyon edinir. Bununla birlikte yetkinlik eğitimlerinin; kuramsal bilginin, mesleki yetkinlikleri geliştirmek üzere uygulamaya dönük yorumlanması süreçlerini esas almaları dolayısıyla sözel analitik yeteneğin öğrenme stiline daha uygun olduğu düşünülebilir. Eğitim alınan alan yani branşlar ve meslekler de tıpkı cinsiyet stereotipleri gibi düşünme stilleri üzerinde etkilidir. Sternberg (2009)’in de ifade ettiği gibi bireyler seçtikleri ana yaşam uğraşının ödüllendirme sistemine cevap verdikleri için stillerinin çeşitli yönlerinin teşvik edilmesi veya engellenmesi olasılık dahilindedir. Örneğin farklı okullar ve farklı meslekler farklı stilleri ödüllendirir. Eğitim alınan alan yani branş faktörünün düşünme

stilleri üzerindeki etkisini inceleyen yurt dışında ve yurt içinde yapılmış bazı araştırmalar şunlardır: Tucker (1999) tarafından yapılan araştırmada, muhasebe branşındaki öğrencilerin düşünme stilleri yaş, branş, öğrenim süresi ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada alan öğrencilerinin baskın düşünme stillerinin kuralcı, ayrıntıcı, aşamalı, gelenekçi ve dışa dönük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaufman (2002) tarafından yapılan araştırmada yazarlık mesleğinin iki alt branşında gazetecilik ve yaratıcı yazarlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri incelenmiştir. Alınan eğitime göre baskın düşünme stillerinde farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre, gazetecilik bölümü öğrencilerinin baskın olarak kuralcı stili kullandıkları, yaratıcı yazarlık eğitimi alan öğrencilerin ise baskın olarak özerk düşünme stilini kullandıkları belirlenmiştir. Saracaoğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada Eğitim Fakültesi öğrencilerinin düşünme stillerinin hem mezun oldukları liselerin bölümlerine hem de üniversitedeki branşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; lisede Fen-Matematik alanından mezun olan öğrenciler özerk, ayrıntıcı, gelenekçi, Türkçe-Matematik bölümü mezunları bütüncül ve yenilikçi, Sözel bölüm mezunları ise kuralcı, aşamalı ve tekilci düşünme stillerini baskın olarak kullanmaktadırlar. Öğrencilerin üniversitedeki branşları bazında düşünme stilleri incelendiğinde ise Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin bütüncül düşünme stillerinin Fen ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre daha baskın olduğu görülmektedir. Durdukoca (2011)'nın araştırmasında, öğretmen adaylarının branşlarına göre düşünme stilleri incelenmiş, aşamalı, içe dönük ve gelenekçi düşünme stilleri hariç, diğer tüm düşünme stillerinde İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği arasında İlköğretim Matematik Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark görülmüştür. CIPP modelin uygulandığı bu araştırmada da sözel alan öğrencileri, literatürden örneklerle sunulduğu gibi düşünme ve öğrenme stillerine uygun bu öğrenme ortamlarını eşit ağırlıklılara oranla daha yüksek puanlamışlardır. Gerek eğitimle yapılan görüşmeler gerekse eğitim süreçlerine yönelik olarak yapılan doğrudan gözlemler de bu bulguları destekler niteliktedir. Buna göre, sayısal ve eşit ağırlık alanlarında eğitim alan öğrenciler teknik eğitimlerde daha istekli ve başarılı iken, yetkinlik eğitimlerinde sözel alan öğrencilerinin ilgileri, dikkatleri ve başarıları daha fazla olmaktadır. Özellikle kendini ifade, grup çalışmaları ve sosyal etkileşimin esas olduğu süreç etkinliklerinde, sözel alan öğrencilerindeki öğrenme motivasyonunun eşit ağırlık ve sayısal alan öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Araştırmaya

katılan eğitimcilerin branşları da çoğunlukla sayısal ve eşit ağırlık olup kendileri de benzer şekilde alanları olan teknik eğitimlerin öğrenme süreçlerinde daha istekli ve başarılı olduklarını, yetkinlik eğitimlerini yönetmek konusunda zorlandıklarını ifade etmektedirler. Araştırmacılar ve uygulayıcılar, hedef kitleye uygun yetkinlik programlarının tasarımında, araştırmanın bu bulgusunu dikkate alarak eğitim alanına göre oluşturulmuş homojen gruplar üzerinde çalışabilirler. Heterojen gruplarla çalışırken sayısal-eşit ağırlık branşındaki katılımcılar için düzenlenecek öğrenme tasarımlarında, düşük detay yoğunluğu, büyük resim, pragmatik felsefe, gösterip yaptırma, problem çözme, iş süreçlerinden örneklemeler ağırlıklı çalışırken; sözel branşındaki katılımcılar için, açık uçlu sorular, sorgulamaya imkan veren süreçler, tartışma, sosyal etkileşim ve kendini ifadeye imkan veren süreçler kullanabilirler. Nitekim bu araştırmada da sözel alan katılımcıları, doğalarına daha uygun buldukları bu öğretim tasarımlarında, süreçlerden daha fazla keyif aldıkları ve çıktıları daha anlamlı buldukları için branşları sayısal ve eşit ağırlık olan katılımcılardan daha yüksek puanlama yapmışlardır.

CIPP Boyutlarına yönelik puanlamanın katılımcıların buldukları il-lokasyon bazında farklılaştığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen geçerli 622 katılımcı ölçeğinin %19'u Samsun, %41,3'ü Çorum, %39,7'si Ağrı'dan gelmektedir. Analiz sonuçlarına göre, Çorum lokasyonunun puanları, bağlam, girdi, süreç, çıktı boyutlarında ve CIPP değerlendirme ölçeği genelinde, Samsun ve Ağrı lokasyonunun puanlarından daha yüksektir. Aynı zamanda Ağrı lokasyonunun birincil bağlam değerlendirme puanlarının da Samsun lokasyonundan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Kurum eğitim hizmetlerini tüm lokasyonlarında standart süreçlerle yürütmektedir. Tüm lokasyonlarda eğitim sınıfları mevcut olup standart teknolojik gereçlerle donatılmış, yine eğitim yardımcı malzemeleri İstanbul merkezden hazırlanarak tüm eğitimcilerle eğitimcinin eğitimiyle adapte edilmiş ve öğretimin standart süreçlerle yürütülmesi esas alınmıştır. Bu noktada kurum yetkinlik eğitimini hangi coğrafyada yaparsa yapsın katılımcılar standart öğrenme süreçleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu durum kurumun coğrafi mekandan bağımsız olarak eğitim hizmetinin kalitesini koruyabildiğinin de göstergesidir. Bununla birlikte Çorum ili özelinde beliren bu yüksek puanlama bu lokasyonun diğer lokasyonlara oranla daha yakın tarihte kurulmuş olması, kurumsal bir telekomünikasyon firmasında başlamış oldukları

kariyerin çalışanlara verdiği motivasyon, ve yetkinlik eğitimlerinin doğrudan yetkinlik alan uzmanı tarafından verilmesi şeklinde özetlenebilir.

CIPP Boyutlarına yönelik puanlamanın katılımcıların yaş gruplarına göre değişmediği görülmüştür. Oysa araştırmaya katılanların %70,3'ü 20-25 yaş arası, %23,8'i 26-30 yaş arası, %5,3'ü 31-35 yaş arası, %0,7'lik bir kısmı da 35 yaş üzerindedir. Bu yaş farklarının değerlendirmelere yansımaması, öğrenme süreçlerinin her yaşa hitap edebilecek kapsayıcı bir üslup ve anlaşılır bir tarzla tasarlandığını göstermektedir. Çağrı merkezi tecrübesinin değerlendirme puanları için bir yordayıcı olmaması ise bu araştırma özelinde ilgili lokasyonların tamamında katılımcı tecrübelerinin aynı yani 0-5 yıl arasında olmasından kaynaklanmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre; 6 ila 10 yıl iş deneyimi bulunan katılımcıların, kaynakları ve fırsatları değerlendirmeyi içeren ikincil bağlam boyutundaki puanlamaları, 5 yıl ve altında iş deneyimi bulunan katılımcılardan daha yüksektir. Bu durum 5 yıl ve altında iş tecrübesine sahip katılımcıların yüksek beklentileriyle açıklanabilir. Bununla birlikte çalışma grubunun %17,5'ini oluşturan 6 ila 10 yıl arasında tecrübeye sahip katılımcıların, çalışma grubunun %78,3'ünü oluşturan 0 ila 5 yıl arasında tecrübeye sahip katılımcılardan fazla puanlama yapmış olmaları kurumsal bağlılıkla ilişkilendirilebilir. Nitekim literatürde mesleki kıdemle tükenmişliği ilişkilendiren pek çok araştırmanın (Akten, 2007; Cemaloğlu, Kayabaşı, 2007; İraz, Yusufoglu, 2016, Yürür, 2011; Ergin 1992, Torun 1995, Tümkaya 1996, Sucuoğlu, Kuloğlu-Aksaz, 1996, Tuğrul ve Çelik 2002, Gündüz 2004'ten aktaran Kayabaşı, 2008) bulguları, kıdem ve tükenmişlik arasında pozitif bir ilişkiyi örneklemektedir. Bu araştırmada ise farklı olarak toplam iş deneyimi yüksek olan çalışanlar kurumun sunmuş olduğu eğitim imkanlarını ve kaynaklarını daha yüksek puanlamışlardır.

Eğitmenler sıklıkla lokasyonlardaki fiziksel şartların katılımcıyı yeterince motive edemeyeceği yönünde kaygı duymakta iken; katılımcıların bağlam değerlendirme boyutunda katılıyorum ve kısmen katılıyorum şeklinde puanladıkları maddeler "Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu" ve "Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi" maddeleri olmuştur. Benzer şekilde katılımcılar öğrenme hedefleri ve eğitim yardımcı malzemeleri konusunda da oldukça olumlu puanlamalar yapmış; hedefleri anlamada zorluk çekmediklerini, eğitim materyallerini yeterli, ilgi çekici, faydalı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Alanı yetkinlik olmayan eğitmenlerin

yetkinlik eğitimlerinin yönetimi konusunda duymuş oldukları kaygı da katılımcı tarafından algılanan iklime yansımamış, katılımcılar eğitimleri oldukça olumlu puanlamışlardır. “Eğitmen olumlu sınıf iklimi yarattı”, “Eğitmen zamanı etkin kullandı”, “Eğitmen sorularıma tatmin edici cevaplar verdi” bu olumlu puanlamaların yapıldığı form maddeleridir. Eğitim çıktılarına yönelik maddelerde de katılımcı memnuniyetinin puanlamalara yansıdığı dikkat çekmektedir. Bu alanda da “Öğretim yöntem ve teknikleri aktif katılımı artırdı”, “Uygulamaya dönük bilgiler edindim”, “Eğitim sonunda kazandığım tutumlar tatmin edicidir” ifadeleri tüm eğitimler ve katılımcılar için ortak bir dil olmuştur.

5.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırma neticesinde ortaya çıkan ve çağrı merkezlerinde karar verici konumda görev yapan orta ve üst düzey yöneticilerin iş süreçlerine dahil edebilecekleri fikir ve uygulamalar açıklanmıştır.

1. Eğitim programının değerlendirilmesinde katılımcı görüşlerinin illere göre farklılaştığı tespit edilmiş, Çorum ilindeki katılımcıların tüm faktörlerde Ağrı ve Samsundakilere oranla daha yüksek; Ağrı'daki katılımcıların ise bağlam boyutunda Samsun'daki katılımcılardan daha yüksek puanlama yapmış oldukları görülmüştür. Araştırma özelinde Çorum lokasyonunun farkı, bu lokasyonda tüm kişisel gelişim-softskill eğitimlerin yetkinlik eğitimleri tarafından verilmiş olmasıdır. Buna ek olarak Çorum, gençler için istihdam imkanı kısıtlı olan bir şehirdir ve araştırmanın yapıldığı lokasyon yeni açılmış olup personelin beklentisi ve heyecanı da yüksektir. Ağrı'da ise kurumsal aidiyet-sadakat, saygı gibi değerlerin daha fazla önemsendiği hedef ve beklentilerin nispeten daha düşük olduğu gözlenmiştir. Bu verilere istinaden çağrı merkezlerindeki karar vericilere kişisel gelişim-softskill eğitimlerin daha verimli sonuçlar yaratabilmesi için doğrudan alan uzmanı yetkinlik eğitimleri tarafından verilmesini organize etmeleri önerilebilir. Ayrıca hem çalışan bağlılığının daha yüksek olması hem de yapılan eğitim yatırımının daha iyi sonuçlar verebilmesi için insan kaynakları politikası olarak yeni yatırımların,

genç nüfusa çalışma imkânı yaratacak kurumsal firmaların sayıca az olduğu ve devletin teşvik sağladığı bölgelerde konumlandırılması önerilebilir.

2. Bu araştırmaya konu olan Çağrı Merkezi Yetkinlik Geliştirme Eğitim Programı yetkinlik bazlı kurgulanmış olup ihtiyaca dönük bir gelişim çözümü olarak tasarlanmıştır. Programın hangi yetkinliklere dokunacağı, kişilerin gelişim ihtiyaçlarını gösteren kalite dinlemeleri, üçüncü parti performans araştırma verileri, yönetici görüşleri, görev tanımlarında belirlenmiş yetkinlikleri incelenerek belirlenmiştir. Katılımcıların gerçek iş problemlerine çözüm bulabileceği tartışma ve vaka çalışmalarıyla desteklenmiş öğrenme süreçleri aktif katılımın da yüksek olmasını sağlamıştır. Çağrı merkezlerindeki eğitim birimlerinin eğitim kurgularını standart eğitim malzemelerini baz alan standart eğitim öğretim faaliyetleri üzerine değil de yetkinlik bazlı program geliştirme çalışmalarıyla ve kurumlarına özel gerçekleştirmeleri önerilebilir.
3. Ölçeğin süreç boyutu haricinde tüm boyutlarında erkekler programa ilişkin değerlendirmelerinde kadınlardan daha yüksek puanlamalar yapmışlardır. Yani cinsiyet, beklenti ve algılamada önemli bir yordayıcı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağlam, girdi ve çıktı boyutlarında kadını da kazanmak için çağrı merkezlerinde eğitim programları geliştiren ve hayata geçiren uygulayıcılara bireysel farklılıkları dikkate alan ve daha kapsayıcı öğretim teknikleri denemeleri önerilebilir. Buna göre detaycı stilin kendini ifadesini destekleyecek esnek ortamlar sunulabilir, eğitim materyali sadece fonksiyonel ve sonuç odaklı olmayıp sürece odaklanabilir, çıktıların değerlendirilmesinde kısıtlı değerlendirme ortamları sunulmayıp esnek ve alternatif ortamlar sunulabilir. Öğretim süreçlerinde teknik bir üslup, didaktik bir metot ve mekanik bir duruş değil de daha fazla empati ve hoşgörü sağlanabilir.
4. Ölçeğin sadece süreç boyutunda katılımcılar arasında eğitim düzeyine göre fark bulunamazken, lise mezunu katılımcıların diğer tüm boyutlarda lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha yüksek puanlama yaptıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan lise mezunu müşteri temsilcilerinin meslek sahibi olma kaygısının; kariyer beklentisinin; ön lisans ve lisans mezunlarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Lisans ve ön lisans mezunları zaten bir mesleğe

sahip olduklarını düşündüklerinden çağrı merkezindeki görevlerini meslek olarak değil para karşılığı yaptıkları geçici bir iş olarak değerlendirebilmektedir. Bu verilere istinaden çağrı merkezilerinde eğitim ve kariyer faaliyetlerini organize eden uygulamacılara eğitim düzeylerine göre homojen grupların katılımı için farklı programları özendirmeleri önerilebilir. Kariyer matrislerini hazırlarken iş okulları ve bu okullardan mezuniyet şartı aramaları terfiler için ön koşul olarak sunmaları önerilebilir. Lise mezunu personeli kurumsal anlaşmalarla (üniversite-sanayi anlaşmaları) üniversite okumaya, üniversite mezunu personeli de lisansüstü programlara katılmaya teşvik etmeleri önerilebilir.

5. Sözel ağırlıklı eğitim alan katılımcılar ölçeğin süreç ve çıktı boyutlarında daha yüksek puanlama yapmışlardır. Sözel öğrenme ortamlarının kendini ifade, sosyal durumları değerlendirmede numerik analizden uzaklaşma, derinleşme gibi niteliklerinden dolayı bu alanda öğrenim görmüş öğrencilerin öğrenme stillerine daha uyumlu olan softskill eğitimlerden daha fazla keyif almalarına ve çıktılarını da daha anlamlı değerlendirmelerine yol açmıştır. Benzer şekilde teknik eğitimler de kendilerini değerlendirirken teknik eğitimleri vermekten daha fazla keyif aldıklarını, çıktılarını daha somut ve anlamlı bulduklarını softskill eğitimleri vermekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Çağrı merkezlerinde öğrenme ortamının tasarlanması ve eğitim programlarının hayata geçirilmesiyle görevli uygulayıcılar, branş faktörünün öğrenme stilleri üzerine etkisini dikkate alarak homojen gruplarla çalışabilir. Sayısal ve eşit ağırlıklı alanlarda eğitim almış katılımcılar için daha az detay, büyük resim, pragmatik felsefe, gösterip yaptırma, problem çözme; sözel branşlar için açık uçlu sorular, sorgulama, sosyal etkileşim, kendini ifadeye imkan veren süreçler kullanılabilir. Böylelikle katılımcıların öğrenme stillerine ve doğalarına daha yakın olan tasarımları daha anlamlı bulmaları ve daha fazla verim almaları sağlanabilir.
6. Araştırma neticesinde katılımcı görüşlerinin iş deneyimine göre farklılaştığı görülmüştür. 6-10 yıl iş tecrübesi olanlar bağlama dönük fırsat ve kaynakların değerlendirilmesinde 5 yıl altı tecrübe sahibi yeni müşteri temsilcilerine göre

daha toleranslı davranmışlardır. Araştırma özelinde bu davranış kurumun çalışanı elde tutma (retention) faaliyetleriyle ilişkilendirilmiştir. Uygulayıcılara çalışma koşullarında hissedilen adalet, süreçlerdeki kurumsallık, çalışana verilen güvence, algılanan sosyal destek arttıkça çalışanlar kuruma yönelik daha toleranslı değerlendirmeler yapmaktadırlar. Bu veriler ışında çağrı merkezi insan kaynakları politikalarını belirleyen ve hayata geçiren uygulayıcılara kurumsal bağlılığı artırmak üzere çalışanı elde tutma faaliyetlerine odaklanmaları ve bu kapsamda özellikle yan hakları iyileştirmeleri (esnek yan haklar tanımlama, performans değerlendirme, kıdem-kademe geçişleri ve ödüllendirme sistemlerini revize etme gibi) önerilebilir.

7. Araştırmaya konu olan eğitim programının değerlendirilmesinde CIPP modeli kullanılmış ve bu sayede programın hedef ve kaynaklarına, girdilerine, süreçlerine, kişisel çıktılarına ve iş sonuçlarına yönelik çıktılarına yönelik bir toplu durum değerlendirmesi yapılmıştır. Kurumun eğitsel faaliyetlerinin yanında insan kaynaklarını ilgilendiren diğer alanlarında da (kariyer, özlük yan haklar vb.) alarm veren gelişim alanları tespit edilebilmiş ve gelişim fırsatları yakalanmıştır. Çağrı merkezi uygulayıcılarına program değerlendirmelerinde bu bütünsel gelişim fırsatını yakalamak üzere CIPP ölçme aracıyla program değerlendirmeleri önerilebilir.

5.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu kısımda araştırma neticesinde ortaya çıkan ve diğer alan araştırmacılarına yön verebilecek önerilere yer verilmiştir.

1. Araştırma neticesinde çağrı merkezlerinde verilen softskill eğitimlerin alan uzmanları tarafından verildiği takdirde daha etkili olabileceği tespit edilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda, araştırmacılar çağrı merkezleri özelinde teknik eğitmenler, yöneticiler ve yetkinlik eğitmenleri tarafından verilen softskill eğitimleri değerlendirebilir ve eğitimin iş sonuçları üzerine etkisinin eğitime

bağlı olarak nasıl değiştiğini karşılaştırabilirler. Yine bu kapsamda Çağrı Merkezleri özelinde görevli yetkinlik eğitmenlerinin sahip oldukları yetkinliklerin analizini yapabilirler. Farklı pozisyonlardan alınarak iç eğitmen olarak yetiştirilecek eğitmenler için eğiticinin eğitimi programı bu yetkinlikleri geliştirecek şekilde hazırlanarak uygulanabilir ve yine iş sonuçları üzerinden değerlendirilebilir.

2. Bu araştırmada CIPP modelinin tüm faktörleri baz alınarak eğitim programı topyekün değerlendirilmiştir. Çağrı merkezleri özelinde devam eden araştırmalar modelin bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına tek tek odaklanarak sadece hedefler ve kaynaklar, sadece girdiler, sadece süreç veya sadece çıktılar boyutunda analiz yapılabilir ve gelişim aksiyonları tespit edebilirler. Örneğin; Çağrı merkezi özelinde bir ihtiyaç, problem, kaynak ve fırsat değerlendirilmesi için veya bir ihtiyaca yönelik olarak kitleleri ikna edebilmek için bağlam değerlendirme yapılabilir. Hedeflere ulaşmada nasıl bir yaklaşım benimseneceğine ekipmana, materyale, bütçeye karar vermeye veya verilen tüm kararlar üzerinden analize yardımcı olacak girdi değerlendirme yapılabilir. Uygulama, kalite ve hesap verilebilirlik analizleri için süreç çalışmaları yapılabilir. Çıktı değerlendirme ile hedeflerin ve sonuçların analizi yapılabilir.
3. Bu araştırma eğitim faaliyetlerinin insan kaynaklarının eğitim birimi çatısı altında yürütüldüğü bir çağrı merkezinde yapılmıştır. Bazı çağrı merkezlerinde eğitim insan kaynaklarından bağımsız olarak operasyonel bir süreç gibi operasyon ve kalite birimlerine bağlı yürütülmektedir. Benzer bir araştırmanın eğitimin operasyona bağlı olduğu ve eğitim faaliyetlerinin müstakil bir eğitim departmanının çatısı altında yürütülmediği bir çağrı merkezinde yapılması önerilebilir.
4. Bu araştırmada yaş program değerlendirmede bir yordayıcı olarak tespit edilmemiştir. Ancak çalışma grubunun demografik dağılımı incelendiğinde katılımcıların %70.3'ü 20 ile 25 yaş arasında olduğundan fark anlamlı çıkmamış olabileceği düşünülmektedir. Bundan sonraki araştırmalarda katılımcıların yaş gruplarının program değerlendirme süreçlerinde bir etkisi

olup olmadığı incelenebilir. Farklı yaş gruplarındaki katılımcıların öğrenme hedefleri ve eğitim programlarından beklentileri değerlendirilebilir.

5. Bu araştırmada katılımcıların çağrı merkezi deneyimi bir yordayıcı olarak tespit edilmemiştir. Ancak çalışma grubunun demografik dağılımı incelendiğinde katılımcıların %98.99'unun 5 yıl ve altında deneyime sahip olduğu görölmektedir. Bu nedenle fark anlamlı çıkmamış olabileceği düşünölmektedir. Çağrı Merkezleri özelinde yapılacak bundan sonraki araştırmalarda katılımcıların çağrı merkezi tecrübelerinin değerlendirme süreçlerinde bir etkisi olup olmadığı incelenebilir.
6. Bu araştırmada teşvik bölgelerindeki lokasyonlarda çalışan motivasyonunun, iş tatmininin ve kurumsal bağlılığın yüksek olduğu dikkati çekmiştir. Çağrı merkezleri özelinde yapılacak bunda sonraki araştırmalarda teşvik bölgelerinde yapılan yatırımlarla büyük şehirlerde yerleşik lokasyonlar arasında, çalışan bağlılığı, çalışan motivasyonu ve iş tatmini faktörleri karşılaştırılabilir ve altında yatan motivler analiz edilebilir.
7. Bu araştırmada kıdeme bağlı olarak çalışanların ölçek puanlamalarında daha toleranslı işaretleme yaptıkları göze çarpmıştır. Çağrı merkezleri özelinde yapılacak bundan sonraki araştırmalarda kıdem ve çalışan bağlılığı arasındaki ilişki incelenebilir.
8. Bu araştırma yan hakların tatmin edici olduğu bir çağrı merkezinde yapılmıştır. Bu durumun ölçek puanlamalarına olumlu olacak şekilde yansıdığı düşünölmektedir. Çağrı merkezleri özelinde yapılacak bundan sonraki araştırmalarda yan haklar ve çalışanı elde tutuma faaliyetleriyle kurumsal bağlılık arasındaki ilişkiyi analiz edebilir.

KAYNAKÇA

- Aahad M. Osman-Gani, Wee-Liang Tan. 2005. Expatriate development for Asia-Pacific: a study of training contents and methods. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 41-56. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Abbas Nadim, Parbudyal Singh. 2005. Leadership styles and gender: a re-examination and extension. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 333-340. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Abbasi, Ghaleb Y., Jamal M Assbeihat. 2006. Jordanian contractors' human resource capabilities: a survey. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 131-139. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Abbott, Geoffrey N, Bruce W Stening, Paul W B Atkins, Anthony M Grant. 2006. Coaching expatriate managers for success: Adding value beyond training and mentoring. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(3), 295. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ahn, Youngsik, Park, Suhong, Jung, Juyoung. 2009. A Case Study on Knowledge Management of Busan Metropolitan City. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 388. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ainsworth, Susan. (2005). Book Review: Ethics and organisational politics. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 426-428. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akdere, Mesut, Darlene Russ-Eft, Natalie Eft. 2006. The Islamic Worldview of Adult Learning in the Workplace: Surrendering to God. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 355-363. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akdere, Mesut ve Ross E Azevedo. 2005. Agency theory from the perspective of human resource development. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 318-332. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akdere, Mesut, Tuncay Yilmaz. 2006. Team performance based compensation plans: implications for human resources and quality improvement from agency theory perspective. **International Journal of Human Resources**

- Development and Management**, 6(1), 77-91. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akdere, Mesut, 2009. The Role of Knowledge Management in Quality Management Practices: Achieving Performance Excellence in Organizations. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 349. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akdere, Mesut, Paul, Roberts. 2008. Economics of Social Capital: Implications for Organizational Performance. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 802. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Akın, Ahmet, 2012. **Psikoloji ve Eğitimde Kullanılan Güncel Ölçekler**. Ankara: Nobel Yayınevi
- Aközbek, Aylin, 2008. **Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akten, Serkan. 2007. **Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi**. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi.
- Akyol, Mayatürk, E., Budak, G. 2013. Yetkinliğe Dayalı İnsan Kaynakları Yönetimi. Çok Uluslu Bir Firma Örneği. **Afyon Kocatepe Üniversitesi, İİBF Dergisi**, (C.XV, S.II, 2013).
- Alagaraja, Meera. 2010. Lean Thinking as applied to the adult education environment. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(1), 51. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Alan R. Nankervis, Robert-Leigh Compton. 2006. Performance management: Theory in practice? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 83-101. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Albrecht, Simon. 2006. Predictors of employee extra-role performance and turnover intentions in the public sector: an integrated model. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 263. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Alfred, Mary. V., Dominique T Chlup. 2010. Making the Invisible, Visible: Race Matters in Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 332. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Alistair M. Brown, Greg Tower, Ross Taplin. 2005. Human resources disclosures in the annual reports of Pacific Island countries' entities. **Asia Pacific Journal**

- of Human Resources**, 43(2), 252-272. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Allan R. Cohen, Michael Feters, Fritz Fleischmann. 2005. Major Change at Babson College: Curricular and Administrative, Planned and Otherwise. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 324-337. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Allen, W. Clayton, Mary Fischer, Richard A. Swanson. 2008. Economics: Opportunity and Challenges for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 882. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Altunışık, Remzi, Recai Coşkun, Serkan Bayraktaroğlu, Engin Yıldırım. 2005. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamalı**. 4. bs. Sakarya.
- Al-Waqfi, Mohammed A. Naresh C. Agarwal. 2006. Determinants of role orientation and organisational commitment under skill-based pay: a path model. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 4-21. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Anand, Gopi, Rambabu Kodali. 2010. A mathematical model for the evaluation of roles and responsibilities of Human Resources in a Lean Manufacturing environment. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(1), 63. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Anderson, Eve, Amanda Pyman, Julian Teicher. 2006. Cultural tensions - exploring call centres in the public sector. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 279. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global
- Ardichvili, Alexandre. 2006. Russian Orthodoxy Worldview and Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 373-381. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ardichvili, Alexandre, Peter K. Kuchinke. 2009. International Perspectives on the Meanings of Work and Working: Current Research and Theory. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 155. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global
- Ardichvili, Alexandre, Seung Won Yoon. 2009. Designing Integrative Knowledge Management Systems: Theoretical Considerations and Practical Applications. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 307. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ardichvili, Alexandre, Steven, Manderscheid. 2008. Emerging Practices in Leadership Development: An Introduction. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 619. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Ardichvili, Alexandre. 2009. The Relationship Between Meaning of Working and Socioeconomic Transformations: The Case of Post-Communist Russia. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 218. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ardichvili, Alexandre. 2008. Learning and Knowledge Sharing in Virtual Communities of Practice: Motivators, Barriers, and Enablers. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 541. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Arıkan, R. (2004). **Araştırma Teknikleri Ve Rapor Hazırlama**. Ankara: Asil Yayın.
- Armstrong-Stassen, Marjorie. 2008. Human resource practices for mature workers - And why aren't employers using them? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 334. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ashok, H. M., Thimmappa. 2006. A Hindu Worldview of Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 329-336. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Atlı, Dinçer. 2012. **Yetenek Yönetimi (Talent Management): İnsan Kaynakları Yönetiminin Yeni Vizyonu**. İstanbul: CREA Yayıncılık.
- Ayiro, Laban P. 2009. An Analysis of Emotional Intelligence and the Performance of Principals in Selected Schools in Kenya. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 719. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Azevedo, Ross, Mesut Akdere. 2008. The Economics of Utility, Agency, Theory, and Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 817. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bachenheimer, Barry A. 2011. **A management-based CIPP evaluation of a Northern New Jersey school district's Digital Backpack program**. Ph.D. thesis, University of Florida.
- Bakalis, Steve, Therese Joiner, Zie, Zhou.. 2007. Decision-making delegation: implications for Chinese managers' performance and satisfaction. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 286. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bardoel, Anne E., Helen De Cieri, Clarice Santos. 2008. A review of work - life research in Australia and New Zealand. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 316. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Barnett, Robert, Sandra Davis. 2008. Creating Greater Success in Succession Planning. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 721. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Barrett, Rowena, Michael Meyer. 2010. Correlates of perceiving human resource management as a 'problem' in smaller firms. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(2), 133. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bartram, Timothy, Pauline Stanton. 2007. Developing the professional workforce: a focus on systems not individuals. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(2), 161. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bartram, Timothy. 2005. Small firms, big ideas: The adoption of human resource management in Australian small firms. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 137-154. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Barutçugil, İsmet. 2002. **Performans Yönetimi**. İstanbul: Kariyer Yayınları
- Bass, Lisa. 2009. Fostering an Ethic of Care in Leadership: A Conversation with Five African American Women. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 619. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bassi, Laurie, McMurrer, Daniel. 2008. Toward a Human Capital Measurement Methodology. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 863. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bayhan, Mustafa. 2011. **Sözleşmeli İnfaz Ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programının CIPP Modeli İle Değerlendirilmesi**. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Beauvallet, Godefroy, Houy, Thomas. 2010. Research on HRM and Lean Management: A Literature Survey. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(1), 14. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Beck, Dominique, Ed Davis. 2005. EEO in senior management: Women executives in Westpac. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 273-288. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Beck, Jules K. 2006. Jewish Adult Learning and the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 364-372. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bennett, Elisabeth, Bierema, Laura. 2010. The Ecology of Virtual Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 632. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bennett, Elisabeth. 2009. Virtual HRD: The Intersection of Knowledge Management, Culture, and Intranets. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 362. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bergman, Edward, Maier, Gunther, Lehner, Patrick. 2008. Banning the Bahn: transport Infrastructure effects on Austrian cluster firms. **International**

Journal of Human Resources Development and Management, 8(1/2), 3. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bernsen, Paula, Segers, Mien, Harm, Tillema. 2009. Learning under pressure: learning strategies, workplace climate, and leadership style in the hospitality industry. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 358. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bhanugopan, Ramudu, Alan, Fish. 2008. The impact of business crime on expatriate quality of work-life in Papua New Guinea. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 68. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bhatnagar, Jyotsna 2007. Looking from the Organisational Learning lens at technology enabled HR in Indian organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 53. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bierema, Laura L. Janette R Hill. 2005. Virtual Mentoring and HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 556-568. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bierema, Laura. 2010. Diversity Education: Competencies and Strategies for Educators. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 312. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.

Blankenship, Selena, Wendy, Ruona. 2009. Exploring Knowledge Sharing in Social Structures: Potential Contributions to an Overall Knowledge Management Strategy. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 290. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bonias, Dimitra, Bartram, Timothy, Sandra, Leggat, Pauline Stanton. 2010. Does psychological empowerment mediate the relationship between high performance work systems and patient care quality in hospitals? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 319. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Bonnie Bei Yu, Carolyn P Egri. 2005. Human resource management practices and affective organizational commitment: A comparison of Chinese employees in a state-owned enterprise and a joint venture. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 332-360. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Boonchutima, Smith, Pinyopornpanich, Benjamaporn. 2012. **Evaluation Of Public Health Communication Performance By Stufflebeam's Cipp Model: A Case Study Of Thailand's Department Of Disease Control**. ASBBS Annual Conference: Proceedings of ASBBS, Volume 19 Number 1 Las Vegas, February 2012.

- Borchert, Margret, Gerrit Landherr. 2009. The Changing Meanings of Work in Germany. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 204. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Boxall, Peter, Keit, Macky. 2007. High-performance work systems and organisational performance: Bridging theory and practice. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 261. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bradfield, Ronald. 2008. Cognitive Barriers in the Scenario Development Process. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 198. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bradon, Ellem. 2005. Putting work in place: The making of ideal workers and social contracts. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 238-251. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bredin, Karin, Jonas Soderlund. 2006. Perspectives on Human Resource Management: an explorative study of the consequences of projectification in four firms. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 92-113. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bredin, Karin, Jonas Söderlund. 2010. Fit for purpose? Designing HR organisations and HR departments in project-based organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 327. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brinkerhoff, Robert O. 2005. The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 86-101. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Bristol, Trammell, Elizabeth J. Tisdell. 2010. Leveraging diversity through career development: social and cultural capital among African-American managers. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 224. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brock, David, Ilene Siscovick. 2007. Global integration and local responsiveness in multinational subsidiaries: Some strategy, structure, and human resource contingencies. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 353. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brooks, Ann, Kathlenn Edwards. 2009. Allies in the Workplace: Including LGBT in HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 136. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brooks, Gordon R., Joseph P Wallace. 2006. A discursive examination of the nature, determinants and impact of organisational commitment. **Asia Pacific**

- Journal of Human Resources**, 44(2), 222. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brough, Paula, Jackie Holt, Rosie, Bauld, Amanda, Biggs, Claire, Ryan. 2008. The ability of work - life balance policies to influence key social/organisational issues. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 261. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brown, Michelle, Isabel, Metz, Christina, Cregan, Carol, Kulik. 2009. Irreconcilable differences? Strategic human resource management and employee well-being. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 270. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Browning, Blair. 2007. Leadership in Desperate Times: An Analysis of Endurance: Shackleton's Incredible Voyage through the Lens of Leadership Theory. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 183-193,198. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brunetto, Yvonne, Rod Farr-Wharton. 2005. The impact of NPM on the job satisfaction of a range of Australian public sector employees. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 289-304. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global
- Brunetto, Yvonne, Rod Farr-Wharton. 2006. The importance of effective organisational relationships for nurses: a social capital perspective. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 232. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Brunetto, Yvonne, Rod Farr Wharton, Ramsay, Kate Shacklock. 2010. Supervisor relationships and perceptions of work - family conflict. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(2), 212. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Buisine, Mark, Bruce Watt. 2005. Succession management: Trends and current practice. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 225-237. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Burch, Giles St. J., Neil Robert Anderson. 2008. The team selection inventory: Empirical data from a New Zealand sample. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 241. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Burchielli, Rosaria. 2006. The intensification of teachers' work and the role of changed public sector philosophy. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 146. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Burchielli, Rosaria. 2008. Human resource management practices in trade unions: Implications for strategy. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 55. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Burt, Chris, Sophia Halloumis, Sara McIntyre, Hilary S., Blackmore, . 2010. Using colleague and team photographs in recruitment advertisements: Effects on applicant attraction. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(2), 233. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Burt, Graeme, Thomas Chermack. 2008. Learning With Scenarios: Summary and Critical Issues. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 285. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Byrd, Marilyn, Christine, Stanley. 2009. Bringing the Voices Together. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 657. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Byrd, Marilyn. 2009. Telling Our Stories of Leadership: If We Don't Tell Them They Won't Be Told. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 582. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Callahan, Jamie, L., J. Kori Whitener, Jannifer A. Sandlin, 2007. The Art of Creating Leaders: Popular Culture Artifacts as Pathways for Development. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 146-165. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Callahan, Jamie, Manda H Rosser. 2007. Pop Goes the Program: Using Popular Culture Artifacts to Educate Leaders. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 269-278,283-287. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Callanan, Gerard A., Jeffrey Greenhaus. 2008. The Baby Boom Generation and Career Management: A Call to Action. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 70. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Carnicer, Pilar de Luis, Angel Martinez Sanchez, Manuela Perez Perez, Maria Jose Vela Jimenez. 2005. Team empowerment: an empirical study in Spanish University R&D teams. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 69-84. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cegarra-Navarro, Juan G., Maria R Sanchez-Polo. 2007. Linking unlearning and Relational Capital through organisational relearning. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 37. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cemaloğlu, Necati, Yücel Kayabaşı. 2007. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 27, Sayı 2 (2007) 123-155
- Chalofsky, Neal, Vijay Krishna. 2009. Meaningfulness, Commitment, and Engagement: The Intersection of a Deeper Level of Intrinsic Motivation. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 189. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Chan, Eric, Anthony, Mills, Derek Walker. 2008. Impact of leadership and power on successful ERP adoption. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 216. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chapman, Diane D., Julie Gedro. 2009. Queering the HRD Curriculum: Preparing Students for Success in the Diverse Workforce. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 95. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chapman, Diane, Sophia J. Stone. 2010. Measurement of Outcomes in Virtual Environments. **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 665. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chatzoglou, Prodromos., Anastasios Karasavoglou, John Mylonakis. 2009. A survey on the necessary business profile constituents for the implementation of teleworking. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 334. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chen, Chun-Fu, 2009. **A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an evaluative tool**, Durham theses, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/2912/>
- Chen, Hsin-Chih, Sharon S Naquin. 2006. An Integrative Model of Competency Development, Training Design, Assessment Center, and Multi-Rater Assessment. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 265-282. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chen, Hsin-Chih. 2006. Assessment Center: A Critical Mechanism for Assessing HRD Effectiveness and Accountability. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 247-264. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chen, Tser-Yieth, Pao-Long Chang, Ching-Wen Yeh. 2006. The effects of career development programs on R&D personnel in Taiwan. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(3), 318. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chen, Guoquan, Dean Tjosvold, Huiqun Zhao, Nan Ning, Yue Fu.. 2011. Constructive controversy for learning and team effectiveness in China. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 88. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cheng, Mei-I., Andrew R. Dainty, A., David R. Moore.. 2007. A multifaceted performance excellence framework for project-based organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 254. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Chermack, Thomas, Richard A. Swanson. 2008. Scenario Planning: Human Resource Development's Strategic Learning Tool. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 129. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chermack, Thomas, Wendy Bodwell, Maggie Glick. 2010. Two Strategies for Leveraging Teams Toward Organizational Effectiveness: Scenario Planning and Organizational Ambidexterity. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 137. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cho, Eunsang, 2009. Work Values and Business Ethics in Korea. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 235. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cho, Joonmo, Kyu-Young Lee, Jaeseong Lee. 2011. Dismissal law and human resource management in SMEs: Lessons from Korea. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 105. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cho, Yonjoo, Toby Marshall Egan. 2010. The State of the Art of Action Learning Research. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 163. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Chongxi, Wang. 2008. Functional rule on attraction of the talents by elements of the industrial cluster environment. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 163. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Clayton Allen, Richard A Swanson. 2006. Systematic Training-Straightforward and Effective. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 427-429. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Clayton, Allen. 2006. Overview and Evolution of the ADDIE Training System. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 430-441. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Clissold, Gemma 2005. Book Review: Managing and organizations: An introduction to theory and practice. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 428-429. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cogin, Julie, Allen Fish. 2007. Managing sexual harassment more strategically: An analysis of environmental causes. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 333. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Conley, Curtis, Wei Zheng. 2009. Factors Critical to Knowledge Management Success. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 334. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Consuelo L Waight. 2005. Exploring Connections Between Human Resource Development and Creativity. **Advances in Developing Human**

- Resources**, 7(2), 151-159. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cowell Charles, Clinton Hopkins Pamela, Rochell McWhorter, Debra L. Jordan. 2006. Alternative Training Models. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 460-475. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cox, J. Ben, Khadija Al Arkoubi, Samuel D Estrada. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: Morocco. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 84-98. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2005. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 0_2. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2005. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 0_2. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2005. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 0_2. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2005. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 0_2. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2006. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 0_2. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM
- Credits. 2006. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 0_2. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2006. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 0_2. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Credits. 2007. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 0_2. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cronbach, Lee J. 1990. **Essentials of Psychological Testing**. Fifth Ed., New York: HarperCollins.
- Cross, Christine, Claire Armstrong. 2008. Understanding the Role of Networks in Collective Learning Processes: The Experiences of Women. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 600. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cummins, Richard L. 2007. Can Modern Media Inform Leadership Education and Development? **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 143-145. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Cunningham, J. Barton, Bryan Sweet. 2009. Individual competencies that older workers use in successfully adapting during their careers. **International**

Journal of Human Resources Development and Management, 9(2/3), 198. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Cunningham, Li Xue, Chris Rowley. 2008. The development of Chinese small and medium enterprises and human resource management: A review. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 353. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Cunningham, Peter, W Susan A Lynham, Gail Weatherly. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: South Africa. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 62-83. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.

Cutcher, Leanne. 2006. Profits before people: shifting customer and employee relations in Australian credit unions. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 248. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Çelik, Duysal Aşkun, Nursel Telman 2013. **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi Alanında Kullanılan Ölçekler El Kitabı**. Ankara: Nobel Yayınevi

Çelik, Vehbi. 2010. **Okul Kültürü ve Yönetimi**. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.

Çokluk, Ömay, Güçlü Şekercioğlu, Şener Büyüköztürk. 2016. **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları**. 2. Baskı, Pegem Akademi, 2016.

ÇSGB, 2013. **Çağrı Merkezlerinde Çalışma Koşullarının İyileştirilmesine ve Sosyal Tarafların Bilinçlendirilmesine Yönelik Programlı Teftiş Sonuç Raporu**, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, İş Teftiş Kurulu Başkanlığı.
http://www.cs.gb.gov.tr/cs.gbPortal/ShowProperty/WLP%20Repository/itkb/dosyalar/yayinlar/yayinlar2013/2013_58 adresinden 25.11.2014 tarihinde indirildi.

Dainty, Paul. (2011). The strategic HR role: Do Australian HR professionals have the required skills? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 55. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Daskopoulou, Anna, Panayiotis Tahinakis, John Mylonakis. 2005. Human resources management in the Greek banking sector: a focus on selection methods. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 305-317. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

David O'Donnell, Claire Gubbins, David McGuire, Kenneth Mølbjerg Jørgensen, Lars Bo Henriksen, Thomas N. Gravan. 2007. Social Capital and HRD: Provocative Insights From Critical Management Studies. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 413-435. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Davis, Debra. 2009. Transgender Issues in the Workplace: HRD's Newest Challenge/ Opportunity. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 109. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Deaux, K. 1985. Sex and Gender. *Annual Review of Psychology*. Vol. 36: 49-81.
- De Pablos, Patricia Ordonez. 2005. Strategic human resource management and organisational competitiveness: the importance of fit and flexibility. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 1-15. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- De Vos, Ans. 2005. The psychological contract of organisational newcomers: an investigation of antecedents and changes over time. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(4), 371-388. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- DeLong, David W. 2009. Reducing risk: building the business case for investing in knowledge retention. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 294. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Demirel, Özcan. 2006. **Eğitimde Program Geliştirme**. 9. bs. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Desmond, Ng. 2005. The discovery and coordination of resource complements in a dispersed knowledge society. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 142-163. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Dick, Walter, Lou Carey, James O. Carey. 2005. **The Systematic Design of Instruction** (6th ed.). Allyn & Bacon. pp. 1-12. ISBN 0-205-41274-2.
- Dinç, Perihan, Bal, Pınar. 2008. Lise Öğrencilerin Geometri Başarısı ve Düşünme Stilllerinin Karşılaştırılması. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c:17(1).
- Dinçer, Beste. 2013. **7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi**, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Dinçer, Ömer. 2003. **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Dobbs, Rita L. 2006. Development Phase of Systematic Training: New Technology Lends Assistance. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 500-513. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Dobbs, Rita, Judy Y. Sun, Paul B. Roberts. 2008. Human Capital and Screening Theories: Implications for Human Resource Development. **Advances in**

- Developing Human Resources**, 10(6), 788. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.059
- Doll, Ronald. C. 1992.**Curriculum Improvement Decision Making and Process**. 8.th ed. Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Ducharme, Mary Jo, Podolsky, Mark. 2006. Variable pay: its impact on motivation and organisation performance. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 68-76. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Duimering, P Robert, Robert B Robinson. 2009. Effects of context on team behaviour. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 19. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Dunford, Richard, Ian Palmer, Jodie Benveniste, & John Crawford. 2007. Coexistence of 'old' and 'new' organizational practices: Transitory phenomenon or enduring feature? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 24. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Durdukoca, Şule Fırat. (27-29 Nisan 2011). **Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**. 2. International Conference on New Trends and Their Implications, Antalya.
- Duxbury, Linda, Sean Lyons, Christopher Higgins. 2007. Dual-Income Families in the New Millennium: Reconceptualizing Family Type. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 472-486. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Dwivedi, Yogesh K, Anju Dwivedi. 2007. A practitioner perspective on drivers of employee loyalty. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 276. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ecerkale, Kubilay, Ahmet Kovancı. 2005. İnsan Kaynaklarında Dış Kaynak Kullanımı. **Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi**. 2(2), 69-75.
- Edgar, Fiona, Alan J Geare. 2005. Employee voice on human resource management. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 361-380. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Egan, Toby Marshall. 2005. Factors Influencing Individual Creativity in the Workplace: An Examination of Quantitative Empirical Research. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 160-181. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Egan, Toby Marshall. 2005. The Impact of Learning Goal Orientation Similarity on Formal Mentoring Relationship Outcomes. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 489-504. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Egan, Toby Marshall. 2005. Creativity in the Context of Team Diversity: Team Leader Perspectives. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 207-225. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ekiz, D. [10 Mart 2010]. **Eğitim dđnyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: doğal ya da yapay**. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/415-439.pdf
- Ekiz, Durmuş. 2003. **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elenurm, Tiit, Alas, Ruth, Laar, Jana. 2009. Free movement of labour and strategic Human Resource Management challenges in new European Union member states: a study of Estonian enterprises. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 374. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Elwood F Holton III, Mary Leah Coco, Janis L Lowe, Jacqueline V Dutsch. 2006. Blended Delivery Strategies for Competency-Based Training. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 210-228. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Elwood F Holton III. 2005. Holton's Evaluation Model: New Evidence and Construct Elaborations. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 37-54. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Erden, Münire. 1993. **Eğitimde Program Değerlendirme**. 3. bs. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitime Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, Mustafa. 2014. **Curriculum Development And Evaluation: Program Geliştirme ve Değerlendirme**. <http://www.egitim.aku.edu.tr/program.htm> adresinden 12.12.2014 tarihinde indirildi.
- Ertürk, Selahattin. 1975. **Eğitimde Program Geliştirme**. 2. bs. Ankara: Cihan Matbaası.
- Fambrough, Mary J., Rama Kaye Hart. 2008. Emotions in Leadership Development: A Critique of Emotional Intelligence. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 740. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Farrell, Mark A., Felix Mavondo. 2005. The effect of downsizing-redesign strategies on business performance: Evidence from Australia. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 98-116. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Farsi, Mitra, Maryam Sharif. 2014. **Stufflebeam's Cipp Model & Program Theory: A Systematic Review** International Journal of Language Learning

and Applied Linguistics World (IJLLALW) Volume 6 (3), July 2014; 400---406 EISSN: 2289---2737 & ISSN: 2289—3245

- Filstad, Catherina, Petter Gottschalk. 2010. Collectivism versus individualism in police cultures. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(2), 117. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Flesher, Jeff. 2009. The Meaning of Working: A Perspective From Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 253. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global
- Folkestad, James, Rene Gonzalez. 2010. Teamwork for Innovation: A Content Analysis of the Highly Read and Highly Cited Literature on Innovation. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 115. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Forsyth, Stewart, Andrea Polzer-Debruyne. 2007. The organisational pay-offs for perceived work-life balance support. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 113. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Francis, Helen. 2007. Discursive Struggle and the Ambiguous World of HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 83-96. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global
- Frank, Moti. 2007. Towards a quantitative tool for assessing the capacity for engineering systems thinking. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 240. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- French, Erica, Glenda Strachan. 2007. Equal opportunity outcomes for women in the finance industry in Australia: Evaluating the merit of EEO plans. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 314. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Frenkel, Stephen, Marc Orlitzky. 2005. Organizational trustworthiness and workplace labor productivity: Testing a new theory. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 34-51. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Freyens, Benoit Pierre. 2010. Managing skill shortages in the Australian public sector: Issues and perspectives. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 262. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Furumo, Kimberly, Emmeline de Pillis, E., David Green. 2009. Personality influences trust differently in virtual and face-to-face teams. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 36. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Garavan, Thomas. N. 2007. A Strategic Perspective on Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 11-30. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Garavan, Thomas N., David O'Donnell, David McGuire, Sandra Watson. 2007. Exploring Perspectives on Human Resource Development: An Introduction. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 3-10. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Garavan, Thomas, Alma McCarthy. 2008. Collective Learning Processes and Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 451. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Garavan, Thomas, Noreen Heraty, Andrew Rock, Eugene Dalton. 2010. Conceptualizing the Behavioral Barriers to CSR and CS in Organizations: A Typology of HRD Interventions. **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 587. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Garcia, Stephen K. 2007. Developing Social Network Propositions to Explain Large-Group Intervention Theory and Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 341-358. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gedro, Julie. 2009. LGBT Career Development. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 54. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gedro, Julie. 2010. Understanding, Designing, and Teaching LGBT Issues. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 352. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gelen, K. Nuran, 2015. **Spor Yöneticiliği Eğitim Programının CIPP Değerlendirme Modeli Ve Spor Yönetimi Akreditasyon Komisyonu Standartlarına Göre Yeterliliği**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Germain, Marie-Line. 2010. The Role of HRD in Crisis Situations: Lessons Learned From Hurricane Katrina. **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 536. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Giannikos, Ioannis, Panagotis Polychroniou. 2009. A fuzzy goal programming model for task allocation in teamwork. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 97. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gibb, Stephen, Consuelo L Waight. 2005. Connecting HRD and Creativity: From Fragmentary Insights to Strategic Significance. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 271-286. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gibson, Sharon. 2008. The Developmental Relationships of Women Leaders in Career Transition: Implications for Leader Development. **Advances in**

- Developing Human Resources**, 10(5), 651. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gilbreath, Brad. 2008. Creating Career-Conducive Organizations: A Primary Intervention Approach. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 8. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gilley, Ann. Steven J. Kerno. 2010. Groups, Teams, and Communities of Practice: A Comparison. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 46. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gilley, Ann., Jerry W., Gilley, C. William McConnell, Abigail Veliquette. 2010. The Competencies Used by Effective Managers to Build Teams: An Empirical Study. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 29. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gilley, Jerry, M. Lane Morris, Alina M. Waite, Tabitha Coates, Abigail Veliquette. 2010. Integrated Theoretical Model for Building Effective Teams. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 7. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Githens, Rod P., Steven R. Aragon. 2009. LGBT Employee Groups: Goals and Organizational Structures. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 121. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gollan, Paul J. 2005. High involvement management and human resource sustainability: The challenges and opportunities. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 18-33. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gollan, Paul J. 2009. Australian industrial relations reform in perspective: Beyond Work Choices and future prospects under the Fair Work Act 2009. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 260. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gotcheva, Nadezhda. 2008. A cross-cultural study of leadership styles among executives in Bulgaria and Finland. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 246. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gotthart, Brigit, Gita Haghi. 2009. How Hewlett-Packard minimises knowledge loss. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 305. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gow, Kathryn, Connie Hinschen, David Anthony, Chantelle Warren. 2008. Work expectations and other factors influencing male apprentices' intentions to quit their trade. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 99. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Graetz, Fiona, Aaron Smith. 2009. Changing forms of organizing in Australian public companies. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 338. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Graham, Carroll. 2009. Communications Technology, Emotional Intelligence, and Impact on Performance: A Conceptual Exploration of Connections. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 773. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Greenwood, Michelle, Eve Anderson. 2009. 'I used to be an employee but now I am a stakeholder': Implications of labelling employees as stakeholders. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 186. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Grenier, Robin S. 2010. Moments of Discomfort and Conflict: Holocaust Museums as Agents of Change. **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 573. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Grisham, Thomas, Parthasarathy Srinivasan. 2008. Temporary project cultures. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 271. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Grover, Linda LeGarde Karen M Keenan. 2006. An Ojibwe American Indian View of Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 391-399. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Grzybowska, Katarzyna. 2007. The social aspect of introducing changes to the organisation. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 67. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Grzywacz, Joseph G., Dawn S. Carlson. 2007. Conceptualizing Work-Family Balance: Implications for Practice and Research. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 455-471. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gu, Jiajun. 2008. An empirical study on the relation between characteristics of enterprise Top Management Team and strategic decision in industry cluster of China. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 96. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gubbins, Claire, Sarah MacCurtain. 2008. Understanding the Dynamics of Collective Learning: The Role of Trust and Social Capital. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 578. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Guglielmino, Lucy Madsen, Paul J. Guglielmino. 2008. Productivity in the workplace: the role of self-directed learning and the implications for human resource management. **International Journal of Human Resources**

- Development and Management**, 8(4), 293. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Guttel, Wolfgang H., Stefan Konlechner, Florian Kohlbacher, Beate Haltmeyer. 2009. Strategies against competency obsolescence: the case of R&D-intensive organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 124. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Gürüz Demet, Gaye Özdemir Yaylacı. 2004. İletişimci Gözüyle İnsan Kaynakları Yönetimi. İstanbul: MediaCat. Kapital Medya Hizmetleri.
- Haar, Jarrod M., E. Anne, Bardoel. 2008. Positive spillover from the work - family interface: A study of Australian employees. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 275. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Habib, Johanna, Olivier Keramidas. 2007. An innovative project for equity and mobilisation at work? The case of IRIS project in a French territorial civil service. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 4. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hadwen, Georgy, Laura Galloway. 2008. Continuous professional development via self-directed learning amongst social work professionals. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 346. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Halbesleben, Jonthon, Denise M. Rotondo. 2007. Developing Social Support in Employees: Human Resource Development Lessons From Same-Career Couples. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 544-555. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hamlin, Robert G. 2007. An Evidence-Based Perspective on HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 42-57. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Handy, Jocelyn, Doreen Davy. 2007. Gendered ageism: Older women's experiences of employment agency practices. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 85. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hansen, John W. 2006. Training Design: Scenarios of the Future. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 492-499. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Harper, Sarah, Tricia Vilkinas. 2005. Determining the impact of an organisation's performance management system. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 76-97. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hart, Rama Kaye, Thomas A. Conklin, Scott J. Allen. 2008. Individual Leader Development: An Appreciative Inquiry Approach. **Advances in Developing**

- Human Resources**, 10(5), 632. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Härtel, Charmine E. J., Helen Gough, Günter F. Härtel. 2008. Work-group emotional climate, emotion management skills, and service attitudes and performance. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 21. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hasler, Michael G, Monica D Thompson, Maria Schuler. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: Brazil. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 99-115. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global
- Hempel, Paul S. 2008. Chinese reactions to performance feedback: Non-task attributions of feedback intentions. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 196. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Heraty, Noreen, Michael Morley. 2008. Dimensionalizing the Architecture of Organization-Led Learning: A Framework for Collective Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 472. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hernandez, Solange, Nelly Scotti. 2007. The challenge of the change management in an information and management systems unit: what strategy to manage the human resources? **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 83. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hernandez, Ana B., Carmen Camelo, Ramon Valle. 2010. The effects of boards of directors on R&D investments: the case of Spain. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(2), 152. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Herrkens, Hans, Beatrice van der Heijden. 2005. On a tool for analysing cognitive processes using exploratory think-aloud experiments. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 240-283. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hezlett, Sarah A. 2005. Protégés' Learning in Mentoring Relationships: A Review of the Literature and an Exploratory Case Study. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 505-526. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hezlett, Sarah A., Sharon K. Gibson. 2007. Linking Mentoring and Social Capital: Implications for Career and Organization Development. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 384-412. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hezlett, Sarah A., Sharon K. Gibson. 2005. Mentoring and Human Resource Development: Where We Are and Where We Need to Go. **Advances in**

- Developing Human Resources**, 7(4), 446-469. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hezlett, Sarah A. 2008. Using Multisource Feedback to Develop Leaders: Applying Theory and Research to Improve Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 703. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hill, E.Jeffrey,Sarah Allen S.,Janet Jacob, Ashley Ferrin Bair, SachaBikhazi, Alisa Langeveld, Martinengo, G., Parker, T., & Walker, E.. 2007. Work-Family Facilitation: Expanding Theoretical Understanding Through Qualitative Exploration. *Advances in Developing Human Resources*, 9(4), 507-514,516-526. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hill, Robert J. 2009. Incorporating Queers: Blowback, Backlash, and Other Forms of Resistance to Workplace Diversity Initiatives That Support Sexual Minorities. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 37. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hite, Linda M, Kimberly S. McDonald. 2010. Perspectives on HRD and Diversity Education. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 283. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hite, Linda, Kimberly S. McDonald. 2008. A New Era for Career Development and HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 3. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hofer-Alfeis, Josef. 2009. The Leaving Expert Debriefing to fight the retirement wave of the ageing workforce. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 300. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hogg, Michael, Graham Vaughan. 2006. **Sosyal Psikoloji**. (Çev: İ. Yıldız ve A. Gelmez). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Holland, Peter. 2006. Doing nothing is not an option: Facing the imminent labor crisis. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 126-128. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hornsby, Eunice Ellen, Sunny L. Munn. 2009. University Work - life Benefits and Same-Sex Couples. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 67. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global. <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-de-sirketler-calisanlarina-ozel-ilgi-gostermeye-basladi/ekonomi/ekonomidetay/22.02.2011/1355605/default.htm> adresinden 20.11.2014 tarihinde indirilmiştir
- <http://www.milliyet.com.tr/turkiye-de-de-sirketler-calisanlarina-ozel-ilgi-gostermeye-basladi/ekonomi/ekonomidetay/22.02.2011/1355605/default.htm> adresinden 20.11.2014 tarihinde indirildi.
- Huang, Wen-Hao David, Seung-Hyun Han, Un-Yeong Park, Jungmin Jamie Seo. 2010. Managing Employees' Motivation, Cognition, and Performance in Virtual Workplaces: The Blueprint of a Game-based Adaptive Performance

- Platform (GAPP). **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 700. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hughes, Clareth, Lynsia Preyan, Marta Collier. 2010. Leveraging diversity through faculty perception of their power to influence diversity. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 208. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hui, Chun., Kenneth Law, Nancy Yi Feng Chen, Dean Tjosvold. 2008. The role of co-operation and competition on leader - member exchange and extra-role performance in China. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 133. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hung, Richard Yu-Yuan, Bella Ya-Hui Lien, Garry N. McLean. 2009. Knowledge Management Initiatives, Organizational Process Alignment, Social Capital, and Dynamic Capabilities. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 320. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hurley, Jessica E. 2010. Merit Determinants of ADA Title I Allegations Involving Discharge: Implications for Human Resources Management and Development. **Advances in Developing Human Resources**, 12(4), 466. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hutchings, Kate. 2005. Book Review: Managing diversity: Toward a globally inclusive workplace. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 430-431. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hutchins, Holly M., Jia Wang. 2008. Organizational Crisis Management and Human Resource Development: A Review of the Literature and Implications to HRD Research and Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 310. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Hutchins, Holly. M. 2008. What Does HRD Know About Organizational Crisis Management? Not Enough! Read on. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 299. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- IKEA. [2013]. **IKEA'da Eğitim**.
http://www.ikea.com.tr/IKEA_insan_kaynaklari/egitim.aspx adresinden, 18.04.2013 tarihinde indirildi.
- İMİ, 2015. **Türkiye Çağrı Merkezi Pazarı Verileri 2015**. Çağrı Merkezi Derneği. www.cagrimerkeziderneği.org. adresinden 25.11.2015 tarihinde indirilmiştir.
- İraz, Rıfat, Ali Ganiyusufoğlu. 2016. **Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik Ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama**. Selçuk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Jabri, Muayyad. 2006. Narrative genre, social context, and the management of people: Intimations from the PRC. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(3), 364. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Jean-Marie, Gaetane, Vicki A. Williams, Shelia L. Sherman, S.. 2009. Black Women's Leadership Experiences: Examining the Intersectionality of Race and Gender. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 562. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Johansen, Barry-Craig P Delampady Gopalakrishna. 2006. A Buddhist View of Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 337-345. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Johansen, Barry-Craig P, Gary N McLean. 2006. Worldviews of Adult Learning in the Workplace: A Core Concept in Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 321-328. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Jørgensen, Kenneth Mølberg, Hanne Dauer Keller. 2008. The Contribution of Communities of Practice to Human Resource Development: Learning as Negotiating Identity. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 525. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kalaycı, Şeref. 2009. **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Asil Yayın, 4. Baskı.
- Kamoche, Ken N. 2006. Managing people in turbulent economic times: A knowledge-creation and appropriation perspective. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 25-45. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Karaboğa, Kezban. 2014. **Şirketler 'Kurumsal Akademi' kurma yarışına girdi**.<http://www.dunya.com/sirketler-kurumsal-akademi-kurma-yarisina-girdi-231157h.htm>. adresinden 19.06.2014 tarihinde indirildi.
- Karasar, Niyazi. 2006. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. 16. bs. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, Hakan. 2007. **Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi**. YTÜ, Eğitim Fakültesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karip, Emin. 2007. **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Kaufman, James. C. 2002. **“Thinking Styles in Creative Writers and Journalists”**. Unpublished doctoral dissertation. Yale University, Connecticut.
- Kavgaoğlu, Derya, Sertel Altun. 2016. “Examination Of Teachers’ Thinking Style According To Their Branch And Gender”, *The Journal of International Education Science*. 3(6):136-149.

- Kayabaşı, Yücel. 2008. Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. **Sosyal Bilimler Dergisi**. Gazi Üniversitesi. http://journals.manas.kg/mjsr/oldarchives/Vol10_Issue20_2008/604-1639-1-PB.pdf adresinden 27.022016
- Ke, Jie, Thomas J. Chermack, Yi-Hsuan Lee, Jie Lin. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: The People's Republic of China. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 28-45. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kearns, Paul. 2005. From Return on Investment to Added Value Evaluation: The Foundation for Organizational Learning. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 135-145. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kecia M Thomas, Changya Hu, Amanda G Gewin, Kecia Bingham, Nancy Yanchus. 2005. The Roles of Protégé Race, Gender, and Proactive Socialization Attempts on Peer Mentoring. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 540-555. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Keefer, Jeffrey M., Sophia J. Stone. 2009. Practitioner Perspectives on the Gap Between Research and Practice: What Gap? **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 454. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Keller, David. 2007. Leading on Top of the World: Lessons from Into Thin Air. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 166-176,178,181-182. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kelly, Erin, Phyllis Moen. 2007. Rethinking the Clockwork of Work: Why Schedule Control May Pay Off at Work and at Home. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 487-506. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Keough, Shawn M., Kevin J. Shanahan. 2008. Scenario Planning: Toward a More Complete Model for Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 166. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Keramidas, Olivier. 2005. Measure of mobilisation at work: a management by equity: a new philosophy for leadership in public sector organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 164-179. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kerno, Steven J. Stephanie, L., Mace. 2010. Communities of Practice: Beyond Teams. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 78. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Khathami, Abdullah Dukhail. 2012. **Evaluation of Saudi family medicine training program: The application of CIPP evaluation format**. Medical

- Kılınç, Tanıl. 2002. **Şirket Eğitimleri Gerçekten Bir Yatırım mı?** Rota Yayınları Executive Academy. S.62.
- Kimber, David, Phillip Lipton, Graham O'Neill. 2005. Corporate governance in the Asia Pacific region: A selective review of developments in Australia, China, India and Singapore. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 180-197. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kirkpatrick, Donald, James D. Kirkpatrick. 2005. **Evaluating Training Programs: The Four Levels**. Third Edition. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Knox, Angela. 2008. Gender desegregation and equal employment opportunity in Australian luxury hotels: Are we there yet? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 153. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Koçel, Tamer. 2010. **İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış, Klasik, Modern, Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar**. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kong, Eric, Bruce Thomson. 2006. Intellectual capital and strategic human resource management in social service non-profit organisations in Australia. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 213. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kongpichayanond, Pimpimon. 2009. Knowledge Management for Sustained Competitive Advantage in Mergers and Acquisitions. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 375. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kormanik, Martin B. 2008. The Stalled Career: Addressing an Organizational Undiscussable. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 50. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kormanik, Martin B., Rachelle D. Lehner, Terri A. Winnick. 2009. General Competencies for the HRD Scholar-Practitioner: Perspectives From Across the Profession. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 486. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kormanik, Martin, Harminder Chyle Rajan. 2010. Implications for Diversity in the HRD Curriculum Drawn From Current Organizational Practices on Addressing Workforce Diversity in Management Training. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 367. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kormanik, Martin, Thomas J. Shindell. 2009. Perspectives on HRD Scholar-Practitioners: Current Issues, Strategic Possibilities, and Next

- Steps. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 536. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kormanik, Martin. 2009. Sexuality as a Diversity Factor: An Examination of Awareness. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 24. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Korte, Russell F. 2006. Training Implementation: Variations Affecting Delivery. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 514-527. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Korte, Russell F. 2008. Applying Scenario Planning Across Multiple Levels of Analysis. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 179. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kovacevic, Savo. 2009. Disclosed: An exploration of board remuneration committee challenges. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 201. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kriegesmann, Bernd, Kottmann, Marcus, Striewe, Frank. 2010. The skills deficit myth: the securing of engineering and science skills in Germany requires a strategic re-orientation in industrial training portfolios. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 380. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kuchiki, Akifumi. 2008. The flowchart model of cluster policy: the automobile industry clusters in China. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 63. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kuchinke, Peter K. 2009. Changing Meanings of Work in Germany, Korea, and the United States in Historical Perspectives. **Advances in Developing Human Resources**, 11(2), 168. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kuebler, Anette, Peter Mertens, Steve Russell, Robert E. Tevis. 2009. Enterprises face the ageing demographic: some options to overcome demographic challenges in a multinational company. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 275. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kulik, Carol T., Hugh T J Bainbridge. 2006. HR and the line: The distribution of HR activities in Australian organisations. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 240. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Kuş, Derya, Sertel Altun. 2012. “**Öğretmenlerin Düşünme Stillерinin Branşа ve Cinsiyete Göre İncelenmesi**”, 1. EJER: Eurasian Educational Research Congress, 24-26 Nisan, İstanbul.
- Küçükоğlu, Ayfer. 2005. **Örgütsel Öğrenme Ve Öğrenmenin Engelleri**. Milli Eğitim Dergisi. 33:166.

- Lam, Swee-Sum, Yew-Kee Ho. 2006. Agency costs and management contracting: granting executive stock options as a strategic compensation practice? **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 22-47. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lawler III. Edward E. 2005. Creating high performance organizations. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 10-17. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lawton, Katie E., Oleksandr S. Chernyshenko. 2008. Examining determinants of employee benefit preferences: Joint effects of personality, work values, and demographics. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 220. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lee Chang Boon Patrick. 2005. Teaching spreadsheet proficiency: beyond hitting the keys. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 218-226. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lee Di Milia, Bradley Bowden. 2007. Unanticipated safety outcomes: Shiftwork and drive-in, drive-out workforce in Queensland's Bowen Basin. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 100. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lee, Monica. 2007. Human Resource Development from a Holistic Perspective. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 97-110. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lee, Jenny S. Y, Syed Akhtar. (2007). Job burnout among nurses in Hong Kong: Implications for human resource practices and interventions. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 63. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Leonard, H. Skipton, Fred Lang. 2010. Leadership Development via Action Learning. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 225. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Leveson, Lynne, Therese Joiner, Steve Bakalis. 2010. Dual commitment in the Australian construction industry. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 302. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Leyhausen, Frank. 2009. An ageing workforce: a major challenge to German SMEs. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 312. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Li, Mo, Hu Haoyi, H., Sun Wenbin. 2008. Learning levels of collective learning mechanism in industrial cluster. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 43. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Li, Tan Po. 2010. A culturally sensitive framework for understanding knowledge workers from a non-western background. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 108. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Liang, Xin, Sabin Wu, Joo Y. Jung. 2009. Recoupling compensation-performance relationship: a mediating role of performance. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 317. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Liker, Jeffrey K., Michael Hoseus. 2010. Human Resource development in Toyota culture. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(1), 34. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lin, Zhaohong, Linda Trenberth, John Kelly. 2010. The development and implications of China's employee benefit systems. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 287. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Liu, Anita M. M., Richard Fellows. 2008. Organisational culture of joint venture projects: a case study of an international JV construction project in Hong Kong. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 259. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lloyd-Jones, Brenda. 2009. Implications of Race and Gender in Higher Education Administration: An African American Woman's Perspective. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 606. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Long, Richard J., John L Shields. 2005. Best practice or best fit? High involvement management and base pay practices in Canadian and Australian firms. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 52-75. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Loon, Mark Kong Chew, Timothy Bartram. 2007. Job-demand for learning and job-related learning: the mediating effect of job performance improvement initiative. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 227. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lovichi, Antoinette. 2007. Anxiety at work. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 20. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lowry, Diannah. 2006. HR managers as ethical decision-makers: Mapping the terrain. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 171. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Lynham, Susan A. Peter W Cunningham. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: Concept

- and Challenges. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 116-135. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- MacDermid, Shalley, Andrea K. Wittenborn. 2007. Lessons From Work-Life Research for Developing Human Resources. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 556-568. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Macklin, Robert. 2006. The moral autonomy of human resource managers. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 211. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Macky, Keith, Peter Boxall. 2008. High-involvement work processes, work intensification and employee well-being: A study of New Zealand worker experiences. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 38. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Macus, Mark. 2005. Interactions on boards and board capability: two empirical studies of the performance effects of boards. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(4), 389-411. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Madjar, Nora. 2005. The Contributions of Different Groups of Individuals to Employees' Creativity. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 182-206. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Maier, Christoph. 2005. A conceptual framework for leading diversity. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(4), 412-424. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Maley, Jane, Robin Kramar. 2010. International human resource management structures and their effect on the Australian subsidiary. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 26. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mamman, Aminu, Christopher J Rees. 2005. Australian managerial attitudes towards employee relations: A comparison with the British National Survey. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 381-403. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mancuso, Donna S., Dominique T. Chlup, D., Rochell McWhorter. 2010. A Study of Adult Learning in a Virtual World. **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 681. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Manderscheid, Steven V. 2008. New Leader Assimilation: An Intervention for Leaders in Transition. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 686. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Markey, Raymond. 2006. The internationalisation of representative employee participation and its impact in the Asia Pacific. **Asia Pacific Journal of**

- Human Resources**, 44(3), 342. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Marksberry, Phillip. 2010. A new approach in analysing social-technical roles at Toyota: the team leader. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 395. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Marquardt, Michael, Ng Choon Seng, Helen Goodson. 2010. Team Development via Action Learning. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 241. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Marshall, Shelley, Richard Mitchell, Anthony O'Donnell. 2009. Corporate governance and labour law: Situating Australia's 'regulatory style'. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 150. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Martin, Graeme. 2009. Driving corporate reputations from the inside: A strategic role and strategic dilemmas for HR? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 219. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Martin-Alcazar, Fernando, Pedro Romero-Fernandez, Gonzalo Sanchez-Garvey, Jose Sanchez-Perez. 2009. Team working within organisations: a theoretical approach drawing on the resource-based view of the firm. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 1. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mathis, Robin Smith. 2007. Relational Leadership: An Analysis of The Divine Secrets of the Ya-Ya Sisterhood. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 199-209,211-213. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mattson, Brent W. 2005. Using the Critical Outcome Technique to Demonstrate Financial and Organizational Performance Results. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 102-120. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McCarthy, Alma, Thomas N. Garavan. 2008. Team Learning and Metacognition: A Neglected Area of HRD Research and Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 509. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McCauley, Cynthia D. 2005. The Mentoring Tool. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 443-445. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McClernon, Timothy. 2006. Rivals to Systematic Training. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 442-459. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- McDonald, Kimberly S., Linda M Hite. 2005. Ethical Issues in Mentoring: The Role of HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 569-582. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McDonald, Kimberly S., Linda M. Hite. 2008. The Next Generation of Career Success: Implications for HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 86. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McDonald, Kimberly, Linda M. Hite. 2010. Diversity in the HRD Curriculum: Concluding Thoughts and Next Steps. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 385. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McDonald, Paula, Sandra Backstrom, Kerriann Dear. 2008. Reporting sexual harassment: Claims and remedies. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(2), 173. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McDonnell, Anthony, Pauline Stanton, John Burgess. 2011. Multinational enterprises in Australia: Two decades of international human resource management research reviewed. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 9. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McGrath-Champ, Susan, Marian Baird. 2005. The mercurial nature of Australian HRM under enterprise bargaining. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 155-173. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McGuire David, Thomas N. Garavan, David O'Donnell, Sandra Watson. 2007. Metaperspectives and HRD: Lessons for Research and Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 120-139. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McGuire, David, Christine Cross, Claire Murphy. 2007. A Media Perspective on HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 58-71. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McGuire, David, Garavan, Thomas. 2010. Closing Comments: A Call to Action. **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 614. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McGuire, David. 2010. Engaging Organizations in Environmental Change: A Greenprint for Action. **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 508. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McKeown, Tui, Glannis Hanley. 2009. Challenges and changes in the contractor workforce. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 295. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McLean, Gary N. 2006. Rethinking Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 416-423. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- McLean, Gary N. 2005. Doing Organization Development in Complex Systems: The Case at a Large U.S. Research, Land-Grant University. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 311-323. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McLean, Gary N. 2006. National Human Resource Development: A Focused Study in Transitioning Societies in the Developing World. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 3-11. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McLean, Laird D. 2005. Organizational Culture's Influence on Creativity and Innovation: A Review of the Literature and Implications for Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 226-246. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McLean, Gary, Toby Marshall Egan. 2008. Applying Organization Development Tools in Scenario Planning. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 240. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- McWhorter, Rochell, Susan Lynham, Dorothy E. Porter. 2008. Scenario Planning as Developing Leadership Capability and Capacity. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 258. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Melancon, Sylvia C, Martha S. Williams. 2006. Competency-Based Assessment Center Design: A Case Study. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 283-314. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Menkhoff, Thomas, Benjamin Loh, Ruth Chiang, Chay Yue Wah. 2005. Knowledge management as an enabler of effective career services in institutions of higher learning: the case of the Singapore Management University. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 204-217. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Merlot, Elizabeth S, Marilyn Fenwick, & Helen De Cieri. 2006. Applying a strategic international human resource management framework to international non-governmental organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 313. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Merwe, Lois van der. 2008. Scenario-Based Strategy in Practice: A Framework. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 216. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mestre, Michel, Lorice Stainer, Alan Stainer. 2007. First-line management - the operational and ethical challenges. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(2), 105. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Miedema, Joost. 2010. Leveraging diversity through a psychological perspective on managing innovation in a diverse workplace. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 284. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Meydan, Harun Cem, Harun Şeşen. 2011. **Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları**. Detay Yayıncılık, Ankara.
- MİLLİYET, 2011. Türkiye’de de Şirketler Çalışanlarına Özel İlgi Göstermeye Başladı.
- Mital, Monika, Payal Mehra. 2008. Taking the self-directed road to e-learning: learner control, efficacy and motivation. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 364. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Mitlacher, Lars W. 2008. The importance of self-directed learning for human resource development: an introduction. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 289. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Moats, Jason B., Gary N. McLean. 2009. Speaking Our Language: The Essential Role of Scholar-Practitioners in HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 507. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Moats, Jason, Thomas J. Chermack, Larry M. Dooley. 2008. Using Scenarios to Develop Crisis Managers: Applications of Scenario Planning and Scenario-Based Training. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 397. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Morris, Leanne. 2006. Performance appraisals in higher education: an Australian perspective. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 174. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Morris, Michael Lane, Susan R Madsen. 2007. Advancing Work-Life Integration in Individuals, Organizations, and Communities. *Advances in Developing Human Resources*. San Francisco: Nov 2007. Vol. 9, Iss. 4; p. 439 (16 pages)
- Moser, Franziska Zellweger, Jasmina Hasanbegovic, Christoph Metzger. 2008. Fostering learning strategies in universities to prepare a self-regulated workforce. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 332. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Moss, Simon A., Emily K. Novatsis, Anna Kijowska. 2010. The insidious evolution of excessive workloads from the drive to enhance self-esteem: The role of personal control and self-construal. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 5. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Murray, Peter, Jawad Syed. 2005. Critical issues in managing age diversity in Australia. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 210-224. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Muyia, Helen, Kit Kacirek. 2009. An Empirical Study of a Leadership Development Training Program and Its Impact on Emotional Intelligence Quotient (EQ) Scores. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 703. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Muyia, Helen. 2009. Approaches to and Instruments for Measuring Emotional Intelligence: A Review of Selected Literature. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 690. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nafukho, Frederick Muyia. 2006. Ubuntu Worldview: A Traditional African View of Adult Learning in the Workplace. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 408-415. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nafukho, Frederick Muyia, Carroll M Graham, Helen Machuma A. Muyia. 2010. Harnessing and Optimal Utilization of Human Capital in Virtual Workplace Environments. **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 648. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nafukho, Frederick Muyia, Richard T Roessler, Kit Kacirek. 2010. Disability as a Diversity Factor: Implications for Human Resource Practices. **Advances in Developing Human Resources**, 12(4), 395. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nafukho, Frederick Muyia. 2009. Emotional Intelligence and Performance: Need for Additional Empirical Evidence. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 671. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nafukho, Frederick Muyia. 2009. HRD's Role in Identifying, Measuring, and Managing Knowledge Assets in the Intangible Economy. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 399. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nankervis, Alan, Pauline Stanton. 2010. Managing employee performance in small organisations: challenges and opportunities. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(2), 136. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Naquin, Sharon S., Elwood F Holton. 2006. Appendix B: Self-Scoring Sheet, Individual Development Forms, and Course Grid. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 173-180. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Naquin, Sharon S., Elwood F Holton. 2006. Appendix C: Sample Course Descriptions, Learning Objectives (Performance Indicators), and Learning

- Outcomes. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 181-202. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Naquin, Sharon S., Elwood F Holton. 2006. Appendix D: Listing of Courses in Certificates. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 203-209. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Naquin, Sharon S., F Holton Elwood III. 2006. Appendix A: Louisiana Managerial/Supervisory Instrument. **Advances in Developing Human Resources**, 8(2), 166-172. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Newton, Sarah, Kate Hutchings, Boris Kabanoff. 2007. Repatriation in Australian organisations: Effects of function and value of international assignment on program scope. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 295. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nickols, Fred W. 2005. Why a Stakeholder Approach to Evaluating Training. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 121-134. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Nielson, Troy R, Susan R Madsen, & Scott C Hammond. 2006. Worldviews of Adult Learning in the Workplace Through a Mormonism Lens. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 382-390. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Niranjana, Phalgu, Biswajeet Pattanayak. 2005. Influence of learned optimism and organisational ethos on organisational citizenship behaviour: a study on Indian corporations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 85-98. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Noe, Raymond A. 2009. **İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi**. çev. Canan Çetin. İstanbul BETA Yayıncılık.
- Noknoi, Chetsada, Phayat Wutthirong. 2010. Leveraging diversity through raising awareness: sexual orientation discrimination in the Thailand workforce: implications for human resource management. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 254. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Norihito Furuya, Michael J Stevens, Gary Oddou, Allan Bird, Mark E Mendenhall. 2007. The effects of HR policies and repatriate self-adjustment on global competency transfer. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 6. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Obeng, Peter Appiah, Walter Leal Filho. 2010. An analysis of basic manpower training for sanitation services in developing countries: the Ghanaian perspective. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 310. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- O'Donnell, Loretta, Robin Kramar, Maria Caditz Dyball. 2009. Human capital reporting: Should it be industry specific? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 358. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Onishi, Jun. 2006. The transferability of Japanese HRM practices to Thailand. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(3), 260. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- O'Regan, Nicholas, Lorice Stainer. Martin Sims. 2010. Training in SMEs and its relationship to profitability. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(2), 166. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ornstain, Allan. C., Francis, P., Hunkins, 2012. Curriculum: Foundations, Principles and Issues. PEARSON
- Ornstain, Allan. C., Francis, P., Hunkins. 2014. Curriculum: Foundations, Principles and Issues. Çev. Asım Arı. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Ozorhon, Beliz., David Arditi, İrem Dikmen, Talat Birgonul. 2008. The role of organisational culture in construction company alliances. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 177. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Öncü, Selcen. 2014. **Klinik beceri eğitiminin değerlendirilmesinde CIPP modeli örneği**, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Tıp Eğitimi Anabilimdalı Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özçelik, Dursun Ali. 1998. **Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2003). **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öztürk, Ümit. 2009. Performans Yönetimi. İstanbul: Alfa Yayın Dağıtım.
- Pak Tee Ng, Thow Yick Liang. 2005. Speaking the unspeakable: the paper dialogue approach. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 190-203. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Pandey, Vivek., Thomas J. Chermack. 2008. Game Theory and Strategic Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 834. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Paprock, Kenneth E, Benjamin Yumol, Theresita Villaroman Atienza. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: The Philippines. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 46-61. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Paprock, Kenneth E. 2006. National Human Resource Development in Transitioning Societies in the Developing World: Introductory

- Overview. **Advances in Developing Human Resources**, 8(1), 12-27. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Papuni, Helen T. Kenneth R Bartlett. 2006. Maori and Pakeha. Perspectives of Adult Learning in Aotearoa/New Zealand Workplaces. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 400-407. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Parise, Salvatore. 2007. Knowledge Management and Human Resource Development: An Application in Social Network Analysis Methods. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 359-366,368-377,379-383. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Pattanayak, Biswajeet, Phalgu Niranjana, Somdatta Ganguly. 2005. Power dynamics, leadership and ingratiation: a study on Indian public sector. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 57-68. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Pendleton, Andrew. 2009. The liberal market model of finance, ownership, and governance: An evaluation of its effect on labour. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 133. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Peretz, Melissa, Peter McGraw. 2011. Trends in Australian human resource development practice, 1996-2009. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 36. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Petitt, Becky. 2009. Borrowed Power. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 633. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Phillips Jack, Ron D. Stone. 2002. **How to Measure Training Results**. A Practical Guide to Tracking the Six Key Indicators. McGraw-Hill Publishing, New York, NY.
- Pitt-Catsouphe, Marcie, Christina Matz-Costa, Shelley M. MacDermid. 2007. HRD Responses to Work-Family Stressors. **Advances in Developing Human Resources**, 9(4), 527-543. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Pocock, Barbara. 2005. Work-life 'balance' in Australia: Limited progress, dim prospects. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(2), 198-209. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Polsfuss, Craig, Alexandre Ardichvili. 2008. Three Principles Psychology: Applications in Leadership Development and Coaching. **Advances in Developing Human Resources**, 10(5), 671. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Preskill, Hallie, Stewart I. Donaldson. 2008. Improving the Evidence Base for Career Development Programs. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 104. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Proenca, Teresa. 2009. Self-managed work teams: a lean or an autonomous teamwork model? **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 59. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Pudelko, Markus. 2006. The seniority principle in Japanese companies: A relic of the past? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(3), 276. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Punch, Keith. 2005. **Introduction to Social Research - Quantitative and Qualitative Approach**. Second Ed., Sage Publications Inc., California.
- Ramlall, Sunil J. 2006. A review and analysis of compensation practices in the Caribbean. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 48-67. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ramlall, Sunil J., Ernest Owens. 2005. Creating and sustaining economic growth through human resources in the Caribbean. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 227-239. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ramlall, Sunil J., Michael Sheppeck. 2007. Educating highly competent and principled HR professionals in the 21st century. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 215. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Reeves, John M., Michael, William B. 1973. **Decision-Making Model to the Evaluation of a Dental Team Training Program Involving Use of Paraprofessionals**. ERIC database; A paper presented at the 1973 Northeastern Educational Research Association Convocation, November 2, 1973 at Ellenville, New York.
- Reeves, John, M., Michael, William B. 1973. **The Application of the Stufflebeam Educational Decision-Making Model to the Evaluation of a Dental Team Training Program Involving Use of Paraprofessionals**. 1973 (Speeches/Meeting Papers)
- Reilly, Anne H. 2008. The Role of Human Resource Development Competencies in Facilitating Effective Crisis Communication. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 331. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Reynolds, Katherine J., Rachael A. Eggins, S. Alexander Haslam. 2010. Uncovering diverse identities in organisations: AIRing versus auditing approaches to diversity management. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 45. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Roberts, Paul B. 2006. Analysis: The Defining Phase of Systematic Training. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 476-491. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Roberts-Yates, D. Christine. 2006. Employers' perceptions of claims/injury management and rehabilitation in South Australia. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 102-122. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rocco, Tonette S., Hilary Landorf, Antonio Delgado. 2009. Framing the Issue/Framing the Question: A Proposed Framework for Organizational Perspectives on Sexual Minorities. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 7. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Roessler, Richard T, Jessica E. Hurley, Brain T. McMahon. 2010. A Comparison of Allegations and Resolutions Involving Issues of Discharge Versus Constructive Discharge: Implications for Diversity Management. **Advances in Developing Human Resources**, 12(4), 407. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rosser, Manda H. 2005. Mentoring From the Top: CEO Perspectives. **Advances in Developing Human Resources**, 7(4), 527-539. Retrieved May 4, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rosser, Manda H. 2007. The Magic of Leadership: An Exploration of Harry Potter and the Goblet of Fire. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 236-242, 249-250. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rovai, Serena. 2005. HRM practices in foreign MNCs operating in the PRC: a new hybrid form? **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(3), 284-304. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rowley, Chris, Mhinder Bhopal. 2005. The role of ethnicity in employee relations: The case of Malaysia. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 308-331. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Royal, Carol, Loretta O'Donnell. 2005. Embedding human capital analysis in the investment process: A human resources challenge. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(1), 117-136. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ruben, Brent D. 2005. The Center for Organizational Development and Leadership at Rutgers University: A Case Study. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 368-395. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rumrill, Philip D, Shawn M. Fitzgerald. 2010. Employer Characteristics and Discharge-Related Discrimination Against People With Disabilities Under the

- Americans With Disabilities Act. **Advances in Developing Human Resources**, 12(4), 448. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rumrill, Phillip D., Shawn M. Fitzgerald, Brian McMahon. 2010. ADA Title I Allegations Related to Unlawful Discharge: Characteristics of Charging Parties. **Advances in Developing Human Resources**, 12(4), 429. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Ruona, Wendy E. A., Jerry W. Gluey. 2009. Practitioners in Applied Professions: A Model Applied to Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 438. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Rusaw, A. Carol, Michael F. Rusaw. 2008. The Role of HRD in Integrated Crisis Management: A Public Sector Approach. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 380. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Russ-Eft, Darlene, Hallie Preskill. 2005. In Search of the Holy Grail: Return on Investment Evaluation in Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 71-85. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sadler-Smith, Eugene. 2008. The Role of Intuition in Collective Learning and the Development of Shared Meaning. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 494. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Saini, Debi S. 2006. The maximum performance: A practical guide to leading and managing people at work. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 123-125. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Samaratunge, Ramanie, Ying Lu, Charmine EJ Härtel. 2011. Acculturation strategies among professional Chinese immigrants in the Australian workplace. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 49(1), 71. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sanchez, Jose, Mariano Aguayo. 2007. An approach to the satisfaction of Human Resource Information Systems (HRIS): analysis and empirical contrast. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(2), 177. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Saracaloğlu Asuman Seda, Yenice Nilgün, Karasakaloğlu Nuri. (15 Mayıs 2008). **Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Çanakkale.
- Schroder, Heike, Dirk, Hofacker, Michael Muller-Camen. 2009. HRM and the employment of older workers: Germany and Britain compared. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 162. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Scott, Chaunde L. 2010. Leveraging diversity through employee resource groups in the USA: implications for human resource development practitioners in South Africa. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 272. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Segalla, Michael. 2005. An international study of dysfunctional e-mail usage and attitudes among managers. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(4), 425-436. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Selvi, Hüseyin. 2009. **Stufflebeam'ın Program Değerlendirme Modeli İle Milli Eğitim Bakanlığı Sürücü Kurslarında Kullanılan Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Semerci, Çetin, Seçil Tümen Akyıldız. 2012. **Yararlanma Odaklı Değerlendirme Modeli Çerçevesinde Eğitim Bilimleri Doktora Tez Sahiplerinin Görüşleri**. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 27-28-29 Eylül, Bolu.
- Semerci, Çetin. 2007. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve Değerlendirme** Ed. Emin Karip. Ankara: Pegem Yayınları.
- Sencer, M. (1989). **Toplum Bilimlerinde Yöntem**. İstanbul: Beta Basım.
- Serçek, Gülseren Özeltaş. 2014. **Önlisans Turizm Eğitim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi**. Dicle Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Shacklock, Arthur H. 2006. Courage, compromise or capitulation: human resource practitioners under ethical duress. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 297. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Shacklock, Kate. 2006. Extended working lives? The meaning of working to older university workers in Australia. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 161. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Shahshahania, Mahshid Abdi, Soheila Ehsanpourb, Nikoo Yamanic, Shahnaz Kohand, Babak Hamidfare. 2015. **The Evaluation of Reproductive Health PhD Program in Iran: ACIPP Model Approach** 7th World Conference on Educational Sciences, (WCES-2015), 05-07 February 2015, Novotel Athens Convention Center, Athens, Greece Procedia - Social and Behavioral Sciences 197 (2015) 88 – 97 www.sciencedirect.com

- Sheehan Cathy, Peter Holland, Helen De Cieri. 2006. Current developments in HRM in Australian organisations. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 132. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sheehan, Cathy. 2009. Outsourcing HRM activities in Australian organisations. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 236. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sheldon, Peter, Anne Junor. 2006. Australian HRM and the Workplace Relations Amendment (Work Choices) Act 2005. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 153. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global
- Sheldon, Peter, Louise Thornthwaite. 2005. Employability skills and vocational education and training policy in Australia: An analysis of employer association agendas. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 43(3), 404-425. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Shelton, Charlotte, John Yang, Qian Liu. 2005. Managing in an age of complexity: quantum skills for the new millennium. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 127-141. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Shelton, Paul M., Alina M. Waite, Carole J. Makela. 2010. Highly Effective Teams: A Relational Analysis of Group Potency and Perceived Organizational Support. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 93. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Short, Darren, Jeffrey Keefer, Sophia J. Stone. 2009. The Link Between Research and Practice: Experiences of HRD and Other Professions. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 420. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Short, Darren, Thomas J. Shindell. 2009. Defining HRD Scholar-Practitioners. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 472. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sims, Cyntia. 2010. Leveraging diversity by exploring intraracial discrimination in the workplace. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(3), 239. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Singh, Parbudyal, Joseph A. Parker, Abbas Nadim. 2007. Employee relations in small businesses: examining underdeveloped issues. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 335. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Skinner, Natalie, Barbara Pocock. 2008. Work - life conflict: Is work time or work overload more important? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 303. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Slagter, Floor. 2009. HR practices as predictors for knowledge sharing and innovative behaviour: a focus on age. **International Journal of Human**

- Resources Development and Management**, 9(2/3), 223. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Snell, Robin Stanley, Dean Tjosvold, Julie Lnjun Wu. 2010. Clarity of ethical rules for open-minded discussion to resolve ethical issues in Chinese organizations. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(2), 185. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sofu, Francesco, Ronald K. Yeo, Jacqueline Villafañe. 2010. Optimizing the Learning in Action Learning: Reflective Questions, Levels of Learning, and Coaching. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 205. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sönmez, Veysel. 2010. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, Robert. 2008. Medicalising work behaviour: The case of repetition strain injury. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 85. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Spitzer, Dean R. 2005. Learning Effectiveness Measurement: A New Approach for Measuring and Managing Learning to Achieve Business Results. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 55-70. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Stainer, Lorice. 2009. Organisational exploration of human resources: the ethical pathway. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 392. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Stedham, Yvonne, Jeanne H Yamamura, Michimasa Satoh. 2006. Gender and salary: A study of accountants in Japan. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 46-66. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sternberg, Robert J. 2009. **Thinking Styles**. (Çev: E. Güngör). İstanbul: Redhouse Eğitim Kitapları.
- Stone, Kyle B. 2010. Kaizen Teams: Integrated HRD Practices for Successful Team Building. **Advances in Developing Human Resources**, 12(1), 61. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Storberg-Walker, Julia, Claire Gubbins. 2007. Social Networks as a Conceptual and Empirical Tool to Understand and "Do" HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 291-311. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Storberg-Walker, Julia. 2007. Borrowing From Others: Appropriating Social Capital Theories for "Doing" HRD. **Advances in Developing Human Resources**, 9(3), 312-327,330-331,334-340. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Storberg-Walker, Julia. 2008. Wenger's Communities of Practice Revisited: A (Failed?) Exercise in Applied Communities of Practice Theory-Building Research. **Advances in Developing Human Resources**, 10(4), 555. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Stufflebam, Daniel. L. 2001. Evaluation Models. **New Directions For Evaluation: A Publication of the American Evaluation Association**. 89, Spring 2001.
- Stufflebam, Daniel. L., Coryn, L. S. C. 2014. **Evaluation, Theory, Models & Applications**. Jossey-BASS:USA
- Sudbrack, Billie, Sarah Trombley. 2007. Lost: A Survival Guide to Leadership Theory. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 251-263,266-268. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sullivan, Sherry, Lisa Mainiero. 2008. Using the Kaleidoscope Career Model to Understand the Changing Patterns of Women's Careers: Designing HRD Programs That Attract and Retain Women. **Advances in Developing Human Resources**, 10(1), 32. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Summerville, Martha Wence. 2005. Uncomfortable Convergence: Questions We May Dare to Ask. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 293-302. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sunghoon, Kim, Patrick M. Wright, Zhongxing Su. 2010. Human resource management and firm performance in China: A critical review. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 58. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Sünbül, Ali, Murat. 2004. **Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirliği**. Eğitim ve Bilim Dergisi, 29(132), 25-42.
- Swanson, Richard A. 2005. Evaluation, a State of Mind. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 16-21. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Swanson, Richard A., Rita L Dobbs. 2006. The Future of Systemic and Systematic Training. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 548-554. Retrieved May 2, John N Fabac. (2006). Project Management for Systematic Training. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 540-547. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Swanson, Richard A. 2008. Economic Foundation of Human Resource Development: Advancing the Theory and Practice of the Discipline. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 763. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Şencan Hüner, Nihat Erdoğan. 2001. İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi. İstanbul: BETA Yayıncılık.

- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development; Theory and Practice**. Harcourt, Brace&World.
- Takeda, Margaret. 2005. How do managers conceptualise international human resource policy?: presenting and validating a typology of human resource management identity. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 16-40. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Takeda, Margaret, Marilyn M Helms. 2007. The influence of human resource management identity on strategic intent in the multinational enterprise. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(2), 139. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Taşkın, Çğdem Şahin, Hacıömeroğlu Güney. (2010). **İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme**. Elementary Education Online, 9(3), 922-933, 2010. İlköğretim Online, 9(3), 922-933, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Tattersall, Amanda. 2006. Bringing the community in: possibilities for public sector union success through community unionism. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(2-4), 186. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Taylor, Mark A., Jamie L Callahan. 2005. Bringing Creativity Into Being: Underlying Assumptions That Influence Methods of Studying Organizational Creativity. **Advances in Developing Human Resources**, 7(2), 247-270. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Tekin, Halil. 2007. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi
- Tessema, Mussie, Alex Ng'oma, Kathryn J. Ready, Sauers, Daniel, JoEll Bjorke. 2009. The Eritrean HRD Project (1998-2005): A critical assessment of its high rate of brain drain. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(4), 409. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Tessema, Mussie, J. Soeters, G. Groot, Mewael Tesfaselassie. 2007. What lessons can countries learn from Singapore? **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 300. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Thite, Mohan, Bob Russell. 2010. Work organization, human resource practices and employee retention in Indian call centers. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 356. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Thomas, Keith. 2006. Leadership development in the military: bridging theory and practice. **International Journal of Human Resources Development and**

- Management**, 6(2-4), 200. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Thomas, Kecia M., Ny Mia Tran, Bryan L., Dawson. 2010. An Inclusive Strategy of Teaching Diversity. **Advances in Developing Human Resources**, 12(3), 295. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Thompson, S. H. Teo, Ghee Soon Lim, Sherin Ann Fedric. 2007. The adoption and diffusion of human resources information systems in Singapore. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(1), 44. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- TOKAGEDER 2014, **Genç Kadınlar ve İstihdam Araştırma Raporu. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı**, Sabancı Vakfı sponsorluğu. <http://www.tr.undp.org/content/dam/turkey/docs> adresinden 26.02.2016 tarihinde indirilmiştir.
- Toor, Shamas-Ur-Rehman, Stephen, O. Ogunlana. Leadership skills and competencies for cross-cultural construction projects. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(3), 192. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Torraco, Richard J, Richard E Hoover. 2005. Organization Development and Change in Universities: Implications for Research and Practice. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 422-437. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Torraco, Richard J. 2005. Organization Development: A Question of Fit for Universities. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 303-310. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Tsai, Philip C. F., Shu-Ling Wu, Yu-Fang Yvonne Yen, Chin-Ming Ho, & Ing-Chung Huang. 2005. Study of remaining employees' continuance commitment after downsizing from the perspective of job satisfaction. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(1), 99-124. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Tseng, Kuo-Hung, C. Ray Diez, Shi-Jer Lou, Hua-Lin Tsai, Tien-Sheng Tsai. 2010. **Using the Context, Input, Process and Product Model to Assess an Engineering Curriculum**, World Transactions on Engineering and Technology Education, Vol.8, No.3.
- Tucker, R. Wes. 1999. "An Examination of Accounting Students Thinking Styles". Unpublished doctoral dissertation. University of Idaho, Moscow.
- Tuğba, Cansu. 2010. **Anadolu Üniversitesi İlköğretimde Teknoloji Uygulamaları E-Sertifika Programının Öğrenen Görüşüne Göre Bağlam, Girdi, Süreç Ve Ürün (Cıpp) Modeli İle Değerlendirilmesi**. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- TUİK. 2010a. MEB **2014-2018 Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı**. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-8-1.pdf>
- TUİK. 2010b. **Girişimlerde Mesleki Eğitim**. Sayı:15842, 24 Ocak 2013. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15842>
- TUİK. 2012. **Yetişkin Eğitimi İstatistikleri: Eğitim Durumuna Göre Bilgiye Erişim Kaynakları**. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 20.11.2014 tarihinde indirilmiştir.
- Tullar, William L., Melissa Beitler. 2008. Psychological contracts and self-directed learning. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 318. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Tunç, Ferda. 2010. **Evaluation Of An English Language Teaching Program At A Public University Using CIPP Model**, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Turnbull, Sharon, Gareth Edwards. 2005. Leadership Development for Organizational Change in a New U.K. University. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 396-413. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Türnüklü, Abbas. 2001. Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. **Eğitim ve Bilim/Education and Science**, Cilt/Vol. 26, Sayı/No. 120, Nisan/April 2001: 8-13.
- Tyler, Ralph W., 1949. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. London: The University of Chicago Pres, Ltd.
- Tyler, Jo A. 2009. Moving Beyond Scholar-Practitioner Binaries: Exploring the Liminal Possibilities of the Borderlands. **Advances in Developing Human Resources**, 11(4), 523. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Underhill, Elsa. 2010. Should host employers have greater responsibility for temporary agency workers' employment rights? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(3), 338. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Usmani, Muhammad Abdul Wahid, M. Suraiya Khatoon, A.M. Zamil, M. M. Shammot. 2012. Meta Evaluation of a Teachers' Evaluation Programme Using CIPP Model. **Archives Des Sciences**, 65 (7).
- Uşun, Salih. 2012. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, Menderes. 2013. **Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Öğrenim Hareketliliği Programının Cipp (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) Modeline Göre**

Değerlendirilmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Van Den Broek, Diane. 2006. Managing people in the new economy: Targeted HR practices that persuade people to unlock their knowledge power. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 125-126. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Van Der Klink, Marcel, Jan N Streumer. 2006. Explaining the (In)effectiveness of on-the-job training. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 6(1), 114-130. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Van Gennip, Nanine, Gijbels, David, Segers, Mien, Harm, Tillema. 2010. Reactions to 360° feedback: the role of trust and trust-related variables. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 362. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Van Gramberg Bernadine, Julian Teicher. 2006. Managing neutrality and impartiality in workplace conflict resolution: The dilemma of the HR manager. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 197. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Van Loo, Jasper Bastiaan, Tonette Rocco. 2009. Sexual Minorities, Earnings, and Career Development: Insights From Economics. **Advances in Developing Human Resources**, 11(1), 82. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Varış, Fatma. 1996. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Ankara: Alkim Yayınevi.
- Vassalou, Leda. 2005. Measuring HRM innovativeness. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(4), 342-370. Retrieved May 3, 2011, from ABI
- Veitch, Robert W. D., Helena Cooper-Thomas. 2009. Tit for tat? Predictors of temporary agency workers' commitments. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 318. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Velde, Christine Robyn. 2010. Intercultural knowledge management: exploring models for repatriation competency transfer in the global workplace. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(4), 297. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Verworn, Birgit, Christiane Hipp, C. 2009. Does the ageing workforce hamper the innovativeness of firms? (No) evidence from Germany. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 180. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Verworn, Birgit, Doreen Schwarz, Cornelius Herstatt. 2009. Changing workforce demographics: strategies derived from the resource-based view of HRM. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 149. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Visuri, Kim Kerttuli. 2007. Experts as writers in knowledge-intensive organisations. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(1), 26. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Waddill, Deborah, Shannon Banks, Catherina Marsh. 2010. The Future of Action Learning. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 260. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Walker, Shirley A. 2009. Reflections on Leadership from the Perspective of an African American Woman of Faith. **Advances in Developing Human Resources**, 11(5), 646. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Walton, John S. 2008. Scanning Beyond the Horizon: Exploring the Ontological and Epistemological Basis for Scenario Planning. **Advances in Developing Human Resources**, 10(2), 147. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G, Dean R Spitzer. 2005. Human Resource Development Measurement and Evaluation: Looking Back and Moving Forward. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 5-15. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G, Jia Wang. 2005. Human Resource Development Evaluation: Emerging Market, Barriers, and Theory Building. **Advances in Developing Human Resources**, 7(1), 22-36. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G, Diane Wilcox. 2006. Training Evaluation: Knowing More Than Is Practiced. **Advances in Developing Human Resources**, 8(4), 528-539. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G, Rita L Dobbs. 2008. Institutional Economics and Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(6), 770. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G., Jessica J. Li, Xuejun Qiao, Judy Y. Sun, . 2010. Understanding the Corporate University phenomenon: a human capital theory perspective. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 10(2), 182. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Greg G., Russell Korte, Judy Y. Sun. 2008. Development Economics: A Foundation for HRD Policy Studies in Developing Countries. **Advances in**

- Developing Human Resources**, 10(6), 848. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Jia, Holly M. Hutchins. 2010. Crisis Management in Higher Education: What Have We Learned From Virginia Tech? **Advances in Developing Human Resources**, 12(5), 552. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Jia. 2008. Developing Organizational Learning Capacity in Crisis Management. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 425. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wang, Yang, Bio Xi. 2009. Preparing for future uncertainty: creating a crisis management team. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(1), 81. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Warzynski, Chester C. 2005. The Evolution of Organization Development at Cornell University: Strategies for Improving Performance and Building Capacity. **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 338-350. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Waters Michelle A, Anne Bardoel. 2006. Work-family policies in the context of higher education: Useful or symbolic? **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(1), 67-82. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Watkins, Karen E. 2005. What Would Be Different if Higher Educational Institutions Were Learning Organizations? **Advances in Developing Human Resources**, 7(3), 414-421. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Watson, Sandra, Gillian A Maxwell. 2007. HRD From a Functionalist Perspective: The Views of Line Managers. **Advances in Developing Human Resources**, 9(1), 31-41. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wei, Xiaoxi, Frang Xie. 2008. Knowledge management processes and innovation: an empirical analysis of firms in software cluster. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 25. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Weinberger, Lisa Ann. 2009. Emotional Intelligence, Leadership Style, and Perceived Leadership Effectiveness. **Advances in Developing Human Resources**, 11(6), 747. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Weng, Qingxiong. 2008. The influence of Industrial Clusters' character on the growth of talents: an empirical research in four industrial clusters in China. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 150. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Whitehouse, Gillian, Geoffrey Alan Hosking, Marian Baird. 2008. Returning too soon? Australian mothers' satisfaction with maternity leave duration. **Asia**

- Pacific Journal of Human Resources**, 46(3), 288. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Whitener, J. Kori. 2007. Year of Wonders: The Wonder of Leadership. **Advances in Developing Human Resources**, 9(2), 214-222,226-230,234-235. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wiesner, Retha, Peter Innes. 2010. Bleak house or bright prospect?: HRM in Australian SMEs over 1998-2008. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(2), 151. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wilcox, Tracy. 2006. Human resource development as an element of corporate social responsibility. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 44(2), 184. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wilson-Evered, Elisabeth, CEJ Härtel. 2009. Measuring attitudes to HRIS implementation: A field study to inform implementation methodology. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(3), 374. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wolff, Steven, Wageman, Ruth, Mary Fontaine. 2009. The coming leadership gap: an exploration of competencies that will be in short supply. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 9(2/3), 250. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wong, Alfred, Dean Tjosvold, Tjosvold Lu. 2010. Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 48(1), 86. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Wooten, Lynn Perry, Erika Hayes James. 2008. Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development. **Advances in Developing Human Resources**, 10(3), 352. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Worthen, Blaine R., James R. Sanders. 1987. **Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines**. New York:Longman Inc.
- Wright, Peter, Rebecca Kehoe. 2008. Human resource practices and organizational commitment: A deeper examination. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 46(1), 6. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yang, Baiyin, Wei Zheng, Li Mingfei. 2006. Confucian View of Learning and Implications for Developing Human Resources. **Advances in Developing Human Resources**, 8(3), 346-354. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yang, Baiyin, Wei Zheng, Viere, C. 2009. Holistic Views of Knowledge Management Models. **Advances in Developing Human Resources**, 11(3), 273. Retrieved May 2, 2011, from ABI/INFORM Global.

- Yang, Shunsheng. 2008. The completed profile and its variables for General Manager's successor selection. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(1/2), 139. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yeo, Ronald K., Ursula E. Nation. 2010. Optimizing the Action in Action Learning: Urgent Problems, Diversified Group Membership, and Commitment to Action. **Advances in Developing Human Resources**, 12(2), 181. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yıldırım, Ali, Hasan, Şimşek. 2006. **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yick Liang, Thow, Pak Tee Ng. 2005. Human resource management and development of highly intelligent interacting agents: a paradigm shift in Singapore. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 5(2), 180-189. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yi-Feng, Chen, Dean Willam Tjosvold. 2007. Co-operative conflict management: An approach to strengthen relationships between foreign managers and Chinese employees. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 45(3), 271. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yonetani, Yutaka, Shinichiro Watanabe, Yuichiro Kanazawa. 2007. On the relationships among organisational family supportiveness, work-family conflict, and turnover intention: evidence on Japanese men. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(3/4), 319. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yoon, Seung Won, Doo Hun Lim. 2010. Systemizing Virtual Learning and Technologies by Managing Organizational Competency and Talents. **Advances in Developing Human Resources**, 12(6), 715. Retrieved May 1, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Young, Suzanne, Vijaya Thyil. 2009. Governance, employees and CSR: Integration is the key to unlocking value. **Asia Pacific Journal of Human Resources**, 47(2), 167. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.
- Yüksek, Erdinç, Gökçe Akar, Haluk Şanlı. 2013. Çağrı Merkezi Yönetimi I. Ed. Çekerol, K. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayın No. 3066. AÖ Yayın No: 1999.
- Yüksel, Müberra. 2008. **İnsan Kaynakları Çağında İşletmelerde Eğitim Yönetimi**. İstanbul: Türkmen Yayınevi.
- Yürür, Şenay. 2011. **Öğrenilmiş Güçlülük, Kıdem Ve Medeni Durumun Duygusal Tükenmedeki Rolü: Kaynakların Korunması Teorisi Kapsamında Bir Analiz**. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 1, 2011

Zimmermann, L. F. Bill, J. J. Chanaron, Leslie Klieb. 2007. A benchmark for managerial effectiveness. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 7(2), 119. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.

Zsiga, Pete. 2008. Leader effectiveness from self-directed learning and strategic thinking. **International Journal of Human Resources Development and Management**, 8(4), 306. Retrieved May 3, 2011, from ABI/INFORM Global.



EK 1 : CIPP Program Değerlendirme Ölçeği

MESLEKİ YETKİNLİK GELİŞTİRME EĞİTİM PROGRAMI CIPP DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcı,

Bu form, katılmış olduğunuz kişisel gelişim ve yetkinlik eğitim programının etkililiğini ve eğitim hedeflerinin iş ihtiyaçlarınızla ne kadar örtüştüğünü tespit etmek üzere hazırlanmıştır. Eğitim programlarınızı ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinize uygun yönde geliştirebilmemiz için lütfen aşağıdaki ölçekte, her bir ifadenin yanına, fikrinizi en iyi yansıtan puanlamayı işaretleyiniz. Puanlama,

- 5 - Tamamen katılıyorum;**
4 - Katılıyorum;
3 - Kısmen katılıyorum;
2 - Katılmıyorum;
1 - Kesinlikle katılmıyorum;

şeklinde belirlenmiştir.

Katkılarınız için teşekkür ederiz.
EĞİTİM VE GELİŞİM MÜDÜRLÜĞÜ

BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİLER

A- Cinsiyetiniz:

1. () Kadın
2. () Erkek

B- Eğitim Düzeyiniz

1. () Lise
2. () Ön Lisans
3. () Lisans
4. () Yüksek Lisans
5. () Doktora

C- Yaş Grubunuz

1. () 20-25 yaş
2. () 26-30 yaş
3. () 31-35 yaş
4. () 36-40 yaş
5. () 41-45 yaş
6. () 46 yaş ve üstü

D- Eğitim Aldığınız Alan

1. () Sözel
2. () Sayısal
3. () Eşit Ağırlık

F- Çağrı Merkezi Deneyimi

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

F- Toplam İş Deneyimi

1. () 0-5 yıl
2. () 6-10 yıl
3. () 11-15 yıl
4. () 16-20 yıl
5. () 21 yıl ve üstü

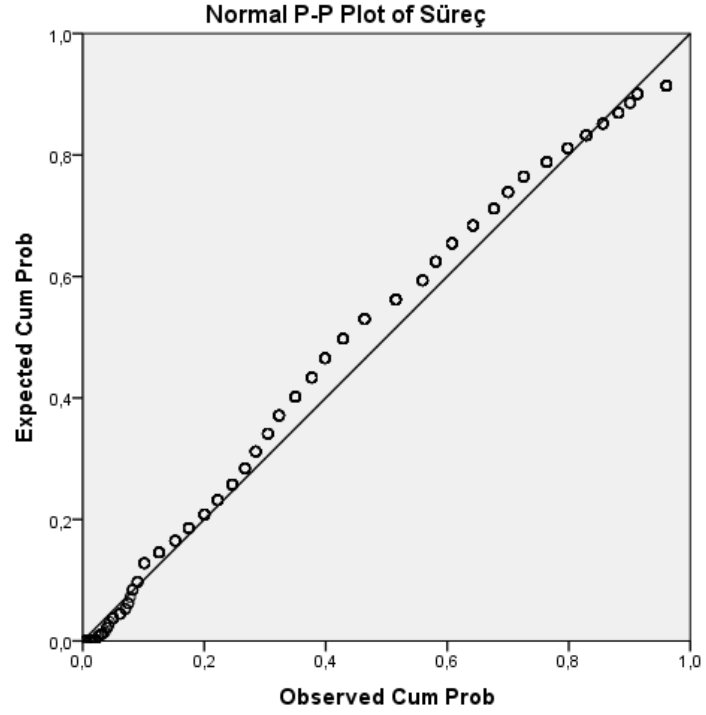
Mezun Olunan Okul :

Mezun Olunan Bölüm :

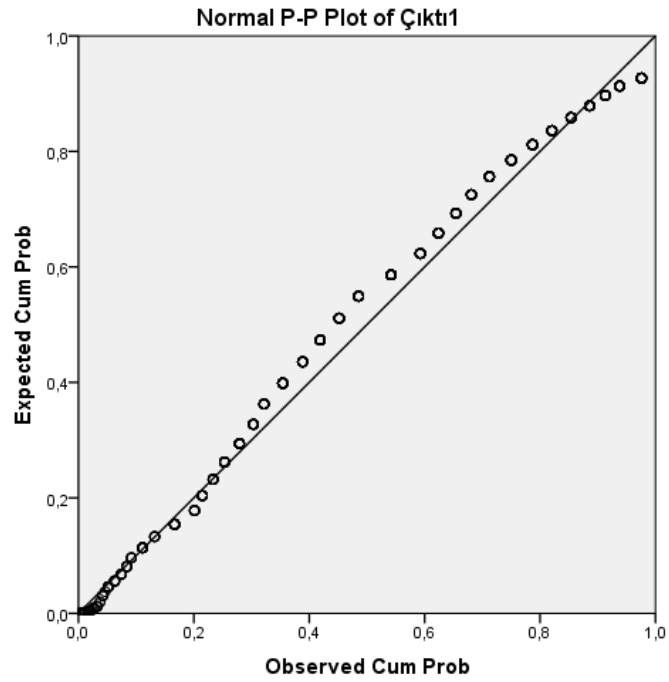
BAĞLAM DEĞERLENDİRME (Bu kısımda: Hedefler, konular, ilgi-ihityaç-beklenti uyumu, eğitim ortamı, eğitim süreleri, zaman planı değerlendirilmiştir).		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Bağlam 1 (Hedefler)						
1.	Eğitimin hedefleri açıkça ifade edildi.	1	2	3	4	5
2.	Eğitimin hedefleri ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
3.	Eğitimin hedefleri beklentilerime uygundu.	1	2	3	4	5
4.	Eğitimin hedeflerini anlamakta zorluk çekmedim.	1	2	3	4	5
5.	Program konuları ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
6.	Program konuları mesleki yetkinliğimi geliştirecek nitelikteydi.	1	2	3	4	5
8.	Program konuları farklı kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştı.	1	2	3	4	5
9.	Programda yer alan uygulamaya dönük bilgiler yeterliydi.	1	2	3	4	5
11.	Programda yer alan teorik bilgiler yeterliydi.	1	2	3	4	5
Bağlam 2 (Fırsat ve Kaynaklar)						
15.	Eğitim ortamının fiziksel şartları (akustik, ışık, ısı) amaca uygundu.	1	2	3	4	5
16.	Teknik altyapı (projeksiyon, bilgisayar sistemleri) eğitimi sağlıklı bir şekilde destekledi.	1	2	3	4	5
17.	Eğitim süresi yeterliydi.	1	2	3	4	5
18.	Program için seçilen öğretim başlangıç-bitiş saatleri uygundu.	1	2	3	4	5
19.	Ders süreleri yeterliydi.	1	2	3	4	5
20.	Mola süreleri yeterliydi.	1	2	3	4	5
GİRDİ DEĞERLENDİRME (Bu kısımda; Eğitim materyalleri, içerik-temalar, eğitmenin eğitimi kolaylaştırıcılığına katılımcı değerlendirmeleri ele alınmıştır).		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.	Eğitimde farklı öğretim materyalleri (görsel, işitsel, basılı) kullanıldı.	1	2	3	4	5
2.	Eğitim materyalleri (ders kitabı, çalışma yaprağı) zamanında ulaştırıldı.	1	2	3	4	5
3.	Eğitim materyalleri (video, ses dosyaları, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
5.	Eğitim materyallerinde kullanılan temalar/konu başlıkları ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
6.	Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	1	2	3	4	5
7.	Eğitim materyalleri eğitimin amacına uygundu.	1	2	3	4	5
8.	Eğitim materyalleri öğrenmeyi kolaylaştıracak nitelikteydi.	1	2	3	4	5
9.	Eğitim materyalleri eğlenerek öğrenmeyi destekler nitelikteydi.	1	2	3	4	5
10.	Eğitim materyalleri aktif katılımı destekler nitelikteydi.	1	2	3	4	5
SÜREÇ DEĞERLENDİRME (Bu kısımda; Eğitmenin süreç yönetimi, etkinlikler, öğretim yöntem ve teknikleri ele alınmıştır).		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
3.	Eğitmen, eğitim yardımcı malzemelerini etkin olarak kullandı.	1	2	3	4	5
5.	Eğitmen, olumlu bir sınıf iklimi yarattı.	1	2	3	4	5
6.	Eğitmen kendine yöneltilen sorulara tatmin edici cevaplar verdi.	1	2	3	4	5
7.	Eğitmen katılımcılarla bireysel olarak ilgilendi ve etkili geribildirimlerde bulundu.	1	2	3	4	5
8.	Eğitmen zamanı etkili kullandı.	1	2	3	4	5
9.	Öğrenilmeyen konuların tekrarı konusunda esneklik sağlandı.	1	2	3	4	5
10.	Eğitmen tüm sınıfın konuları anlamasını kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
11.	Eğitmenin öğretim tarzı öğrenmeyi kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
12.	Eğitim etkinlikleri ilgi çekici ve akılda kalıcıydı.	1	2	3	4	5
13.	Bireysel eğitim etkinliklerine yer verildi.	1	2	3	4	5
15.	Eğitim materyalleri teorik ve pratik kazanımlar açısından faydalıydı.	1	2	3	4	5
16.	Kullanılan görsel ve işitsel öğeler (video, slayt vb.) ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
19.	Eğitmenin sınıfta kullandığı farklı etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırdı.	1	2	3	4	5
20.	Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler ilgi çekiciydi.	1	2	3	4	5
23.	Eğitmenin sınıfta kullandığı etkinlikler sınıfta aktif katılımı sağladı.	1	2	3	4	5
ÇIKTI DEĞERLENDİRME (Bu kısımda; Değerlendirme etkinlikleri, eğitim sonu özdeğerlendirme sorularına yer verilmiştir).		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Çıktı 1 (Kişisel Çıktılar)						
11.	Program sonunda mesleğimle ilgili sağlıklı bir özyeterlilik algım oluştu.	1	2	3	4	5
13.	Program iş problemlerine yaratıcı çözüm üretme becerilerimi destekledi.	1	2	3	4	5
14.	Program iş süreçlerimi farklı bakış açılarıyla değerlendirmemi sağladı.	1	2	3	4	5
15.	Kariyerimi geliştirmeye yönelik olarak yapılan bu eğitim yatırımı kuruma olan güvenimi artırdı.	1	2	3	4	5
17.	Program kişilerarası problem çözme becerilerimi geliştirdi.	1	2	3	4	5
26.	Hem bireysel performanslar hem de grup performansları dikkate alındı.	1	2	3	4	5
29.	Eğitimde kullanılan sınavlar başarı ölçümlemesinde yeterliydi.	1	2	3	4	5
31.	Değerlendirme teknikleri eksikliklerim hakkında bilgi verir nitelikteydi.	1	2	3	4	5
36.	Program bana kişisel gelişim vizyonu kazandırdı.	1	2	3	4	5
44.	Eğitim faydalı ve keyifliydi.	1	2	3	4	5
46.	Eğitim sonunda uygulamaya dönük bilgiler kazandım.	1	2	3	4	5
48.	Öğretim yöntem ve teknikleri eğlenerek öğrenmeyi sağladı.	1	2	3	4	5
50.	Öğretim yöntem ve teknikleri sınıfın aktif katılımını artırdı nitelikteydi.	1	2	3	4	5
Çıktı 2 (Sosyal ve İş Sonuçlarına Dönük Çıktılar)						
3.	Program iş hayatıyla ilgili ihtiyaçlarımı cevap verdi.	1	2	3	4	5
4.	Program bana grupla çalışma alışkanlığı kazandırdı.	1	2	3	4	5
5.	Program bana öğrendiklerimi kullanma fırsatı verdi.	1	2	3	4	5
6.	Program bana kendimi ifade etme fırsatı verdi.	1	2	3	4	5
7.	Program sonunda elde ettiğim gelişim tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
8.	Program sonunda kazandığım bilgiler tatmin edicidir.	1	2	3	4	5
9.	Program sonunda kazandığım tutumlar tatmin edicidir.	1	2	3	4	5

EK 2 : P-P Plot Grafikleri

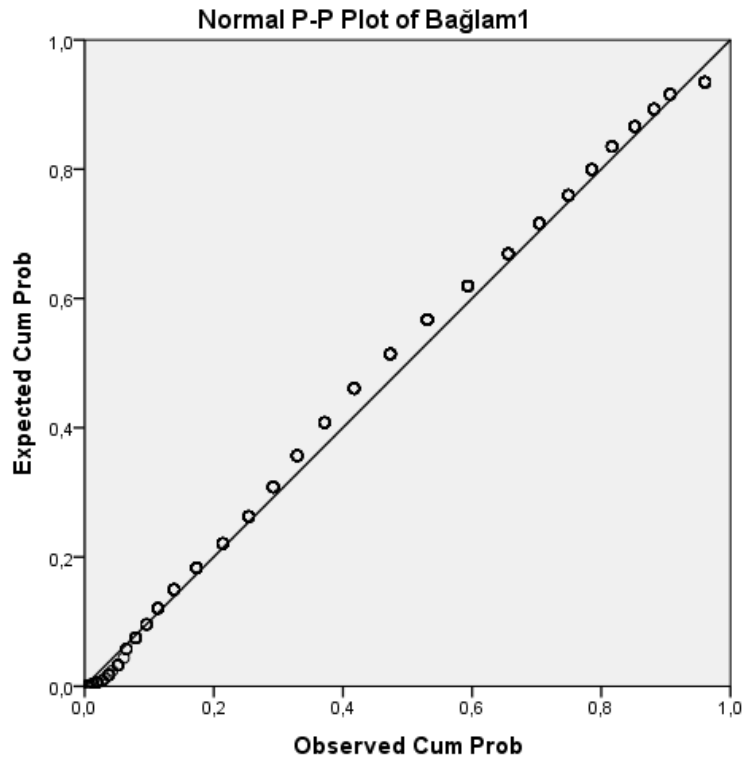
Süreç



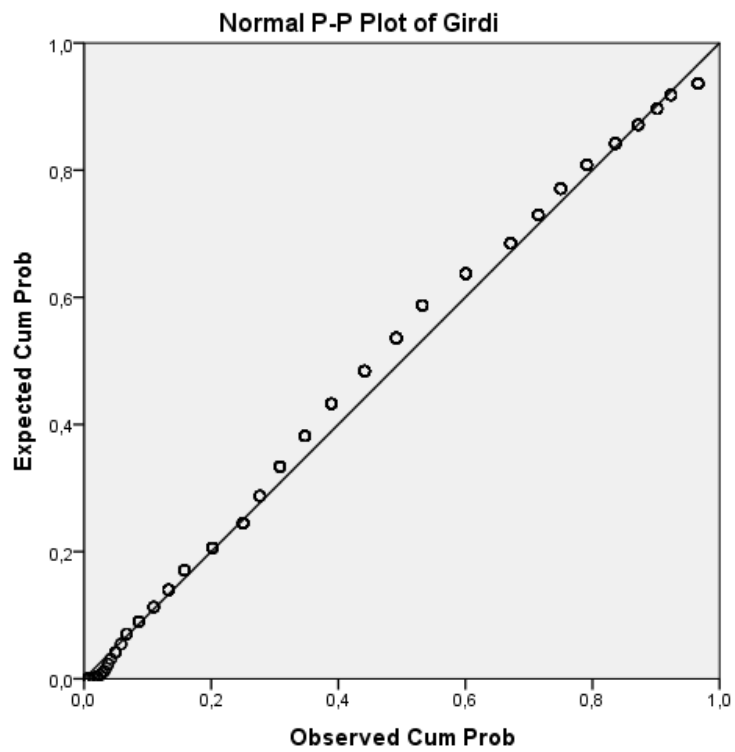
Çıktı1



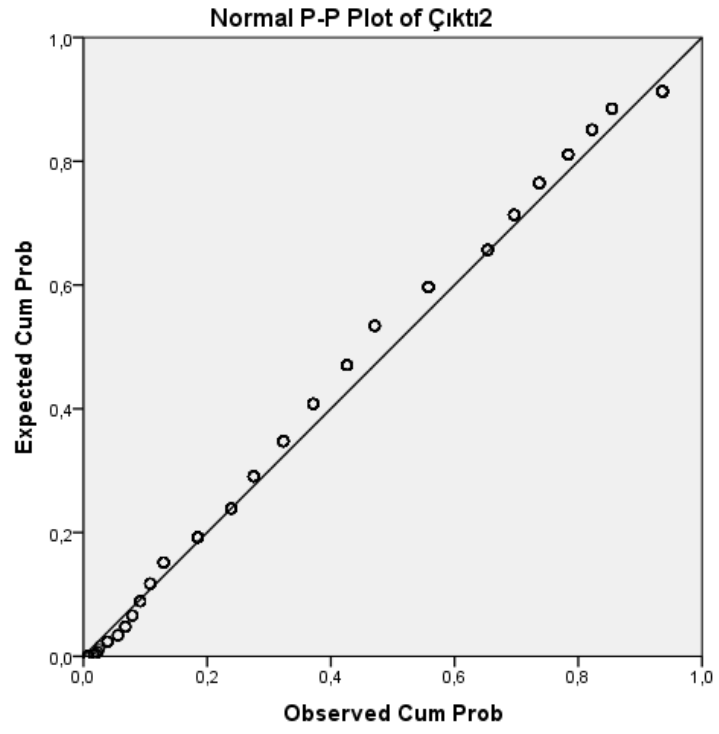
Bağlam1



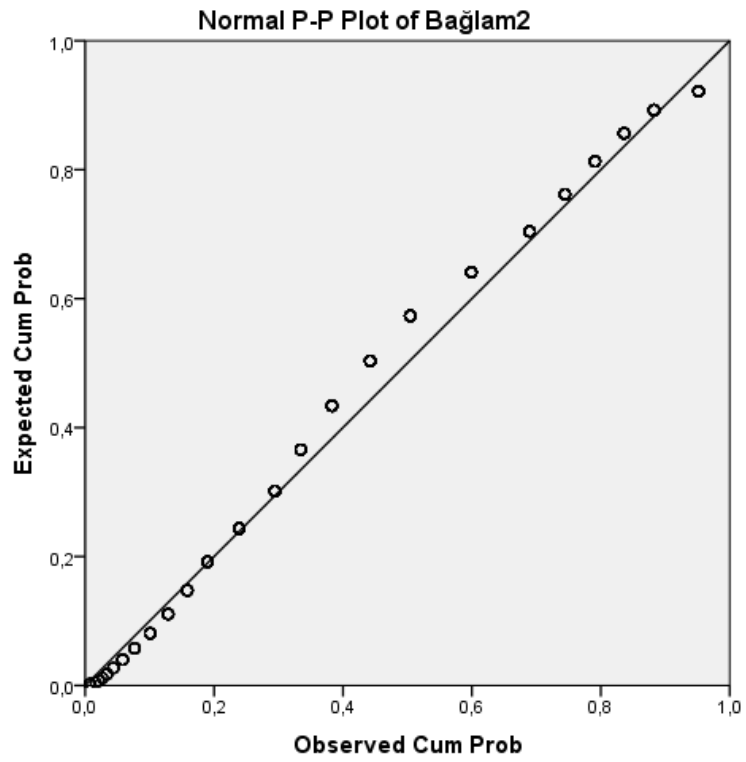
Girdi



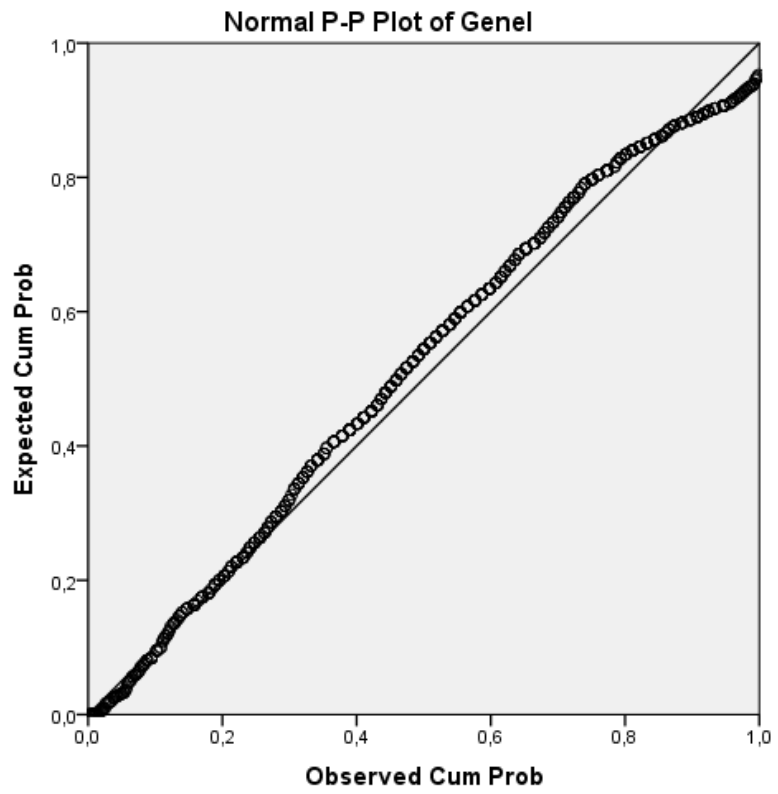
Çıktı2



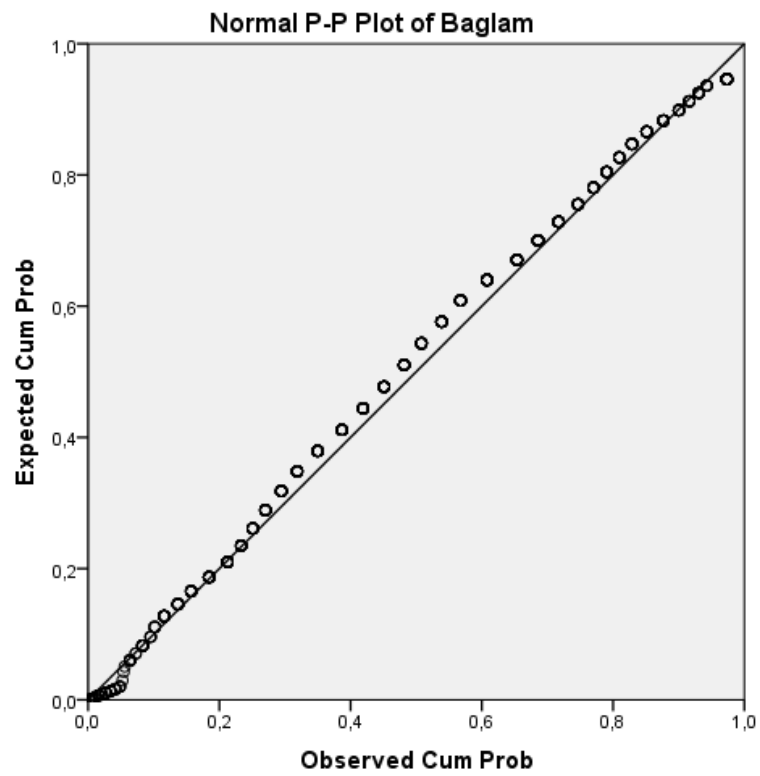
Bağlam2



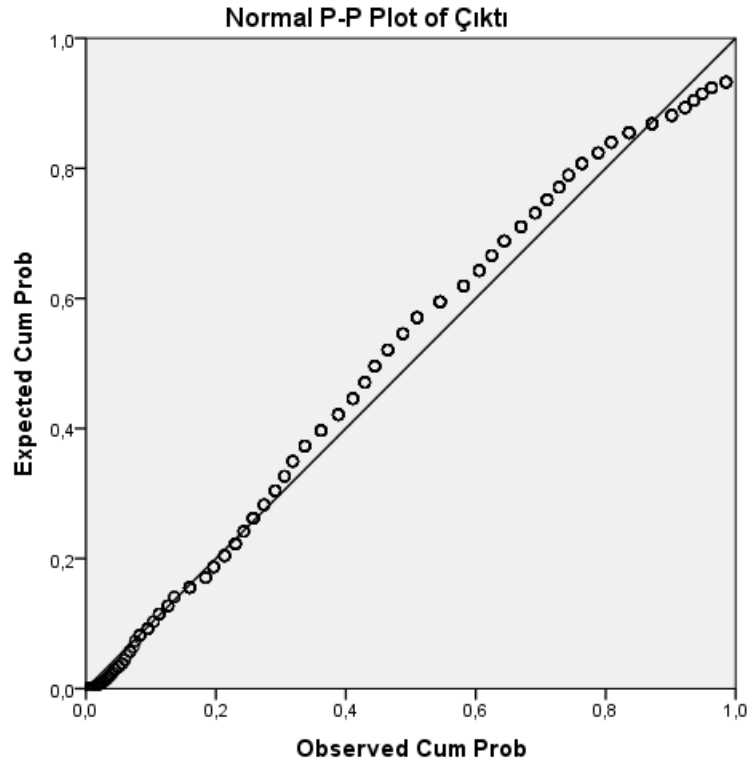
Genel



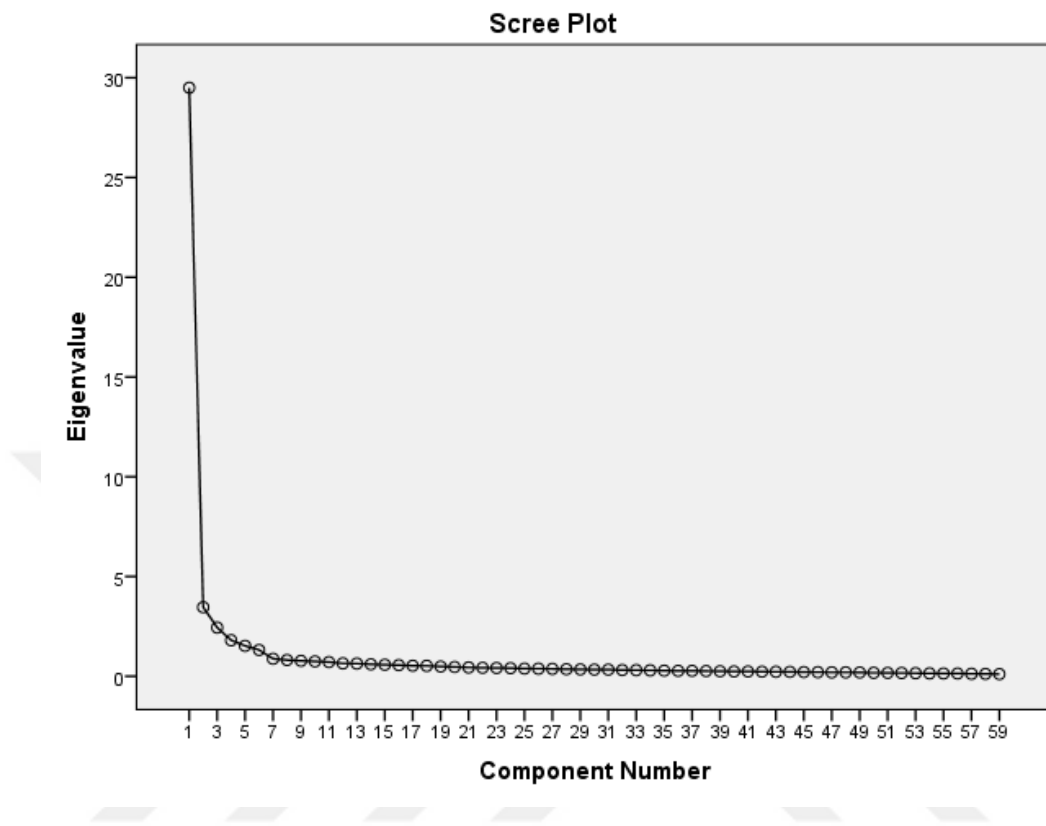
Bağlam



Çıktı 1



EK 3 : Scree Plot Grafiği



EK 4 : Öz Değerler ve Kümülatif Varyans Tablosu

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	29,498	49,997	49,997	10,010	16,966	16,966
2	3,460	5,864	55,861	8,470	14,355	31,321
3	2,442	4,139	60,000	6,254	10,600	41,921
4	1,805	3,059	63,058	5,997	10,165	52,086
5	1,522	2,580	65,639	4,877	8,266	60,351
6	1,319	2,235	67,874	4,439	7,523	67,874
7	,875	1,483	69,357			
8	,816	1,384	70,741			
9	,771	1,307	72,048			
10	,746	1,265	73,313			
11	,711	1,206	74,519			
12	,646	1,096	75,615			
13	,635	1,076	76,690			
14	,601	1,019	77,710			
15	,579	,981	78,690			
16	,558	,946	79,637			
17	,528	,895	80,532			
18	,524	,888	81,420			
19	,489	,829	82,249			
20	,466	,789	83,038			
21	,441	,747	83,785			
22	,423	,717	84,502			
23	,418	,709	85,211			
24	,406	,689	85,900			
25	,384	,651	86,550			
26	,380	,643	87,194			
27	,369	,626	87,820			
28	,352	,596	88,416			
29	,344	,583	88,999			
30	,334	,566	89,565			
31	,331	,561	90,126			

EK 4 – devam

32	,309	,525	90,651		
33	,309	,524	91,174		
34	,298	,505	91,679		
35	,281	,475	92,155		
36	,271	,459	92,614		
37	,269	,456	93,070		
38	,260	,441	93,510		
39	,248	,420	93,931		
40	,244	,413	94,344		
41	,241	,409	94,752		
42	,230	,389	95,142		
43	,224	,380	95,521		
44	,219	,370	95,892		
45	,212	,360	96,251		
46	,204	,345	96,597		
47	,195	,330	96,927		
48	,194	,329	97,256		
49	,189	,320	97,576		
50	,175	,297	97,873		
51	,171	,290	98,163		
52	,165	,279	98,442		
53	,154	,260	98,702		
54	,142	,241	98,943		
55	,139	,236	99,180		
56	,135	,229	99,409		
57	,123	,209	99,617		
58	,118	,200	99,817		
59	,108	,183	100,000		

Extraction Method: Principal Component Analysis.

EK 5 : Madde Korelasyon Tablosu

			Estimate
Surec	<-->	Baglam_1	,620
Surec	<-->	Girdi	,763
Surec	<-->	Cikti_2	,761
Surec	<-->	Baglam_2	,624
Baglam_1	<-->	Girdi	,758
Baglam_1	<-->	Cikti_2	,658
Baglam_1	<-->	Baglam_2	,716
Cikti_1	<-->	Baglam_1	,683
Girdi	<-->	Cikti_2	,697
Girdi	<-->	Baglam_2	,755
Cikti_1	<-->	Girdi	,775
Surec	<-->	Cikti_1	,783
Cikti_1	<-->	Baglam_2	,687
Cikti_1	<-->	Cikti_2	,827
Cikti_2	<-->	Baglam_2	,651
e39	<-->	e40	,421
e57	<-->	e58	,343
e1	<-->	e5	,360
e35	<-->	e36	,332
e2	<-->	e3	,336
e17	<-->	e20	,392
e16	<-->	e18	,337
e11	<-->	e14	,357
e45	<-->	e46	,360
e10	<-->	e13	,347
e49	<-->	e52	,351
e14	<-->	e15	,309
e41	<-->	e43	,356
e19	<-->	e24	,277
e2	<-->	e6	,262
e10	<-->	e12	,260
e29	<-->	e31	,271
e31	<-->	e32	,183
e4	<-->	e8	,238
e23	<-->	e27	,248
e8	<-->	e9	,263
e50	<-->	e51	,338
e4	<-->	e5	,213

* Correlations: (Group number 1 - Default model)

ÖZGEÇMİŞ

Derya KUŞ KAVGAOĞLU

1979, İstanbul doğumludur. Lisans eğitimini, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü Bilim Tarihi Anabilim Dalı'nda birincilikle tamamlamıştır. 2006-2009 yıllarında Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü'nde Yüksek Lisans eğitimini birincilikle tamamladıktan sonra 2010 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümünde doktora eğitimine başlamıştır. Yakın dönem Türkiye Türkçesi (Osmanlıca) ve İngilizce bilmektedir.

2002 senesinden itibaren muhtelif yazılı ve görsel medyada haber spikerliği, editörlük, yayın kurulu üyeliği görevleri almış, interaktif reklam ve tanıtım hizmetlerinde yöneticilik görevi üstlenmiştir. 2008 senesinde, yüksek lisans eğitimini takiben, eğitim sektöründeki çalışma hayatına Alman perakende firması Metro Group Real bünyesinde Eğitim Uzmanı olarak başlamıştır. 2012'de Türkiye'nin telekomünikasyon sektöründeki öncü kuruluşu Türk Telekom International bünyesinde görev almıştır. 2015 senesinde kadar Yetkinlik Eğitim Uzmanı olarak, 2016 itibariyle ise Kıdemli Eğitim Uzmanı olarak bu firmada görevine devam etmiştir. Nisan 2016 itibariyle, çağrı merkezi alanında uluslararası dış kaynak kullanımı hizmetleri bakımından lider konumdaki İtalyan firması Comdata Group'un Türkiye lokasyonlarında Eğitim ve Gelişim Birim Yöneticisi olarak görev almıştır. Kasım 2016'da Mitsui & Co. Ltd. Japon yatırım ortaklığındaki Tempo İletişim ve Çağrı Hizmetleri A.Ş.'de İnsan Kaynakları Eğitim ve Kariyer Planlama Birim Yöneticisi olarak göreve başlamıştır. Şubat 2017'de aynı firmada İnsan Kaynakları Eğitim Gelişim ve İç İletişim Birim Yöneticisi olarak atanmıştır. Halen bu firmada görevine devam etmektedir.

Yayımlar:

- Kuş, Derya. 2009. **“İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi”**, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş Derya, Seval Fer. 2011. **“İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi”**, **20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 8-10 Eylül, Burdur.
- Kuş Derya, Semra Akyol, Seval Fer. (2012). **“İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre İncelenmesi”**, **2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi**. 27-29 Eylül, Bolu.
- Kuş Derya, Sertel Altun. 2012. **“Öğretmenlerin Düşünme Stillерinin Branşa ve Cinsiyete Göre İncelenmesi”**, 1. EJER: Eurasian Educational Research Congress, 24-26 Nisan, İstanbul.
- Kavgaoğlu Derya, Sertel Altun. 2016. **“Examination Of Teachers' Thinking Style According to Their Branch and Gender”**, **The Journal of International Education Science**.3(6):136-149.
- Kavgaoğlu Derya, Bülent Alcı. 2016. **“Application of Context Input Process And Product Model in Curriculum Evaluation: Case Study of a Call Centre”**. **Educational Research and Reviews**. 11(17), 1659-1669.