

T.C.  
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİMİN ETKİNLİĞİ  
VE BİR ARAŞTIRMA**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan:  
**Şinasi AKTAŞ**

İSTANBUL – 2007

T.C.  
BEYKENT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA EĞİTİMİN ETKİNLİĞİ  
VE BİR ARAŞTIRMA**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hazırlayan:  
**Şinasi AKTAŞ**

Danışman:  
Yrd.Doç. Dr. Gazi UÇKUN

İSTANBUL – 2007

# Meslek Yüksekokulunda Eğitimin Etkinliği ve Bir Araştırma

Tezi Hazırlayan: Şinasi Aktaş

## Özet

Günümüzde, dünyanın giderek küresel bir köy haline dönüşmesi paralelinde ve gelişmekte olan ülkeler konumunda olup bundan doğal olarak etkilenen ülkemizde, sektörün 'nitelikli ara eleman' ihtiyacı konusu büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde, iş dünyasının bu ihtiyacını karşılayacak en önemli kurumlar meslek yüksekokullarıdır. Meslek yüksekokullarının sayısı, ülke genelinde sayıları giderek artan devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri paralelinde artmaktadır. Sektörün ihtiyacının karşılanması doğrultusunda düşünüldüğünde bu durumun olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Ancak pek çok meslek yüksekokulu olmasının yanında önemli olan, potansiyel işgörenlerin nasıl bir mesleki eğitim aldıklarıdır.

Sektördeki organizasyonların beklentisi, istihdam edilecek çalışanların teorik ve kısmen pratik olarak edindikleri mesleki bilgi ve kabiliyetlerini, ciddi bir uyum sorunu yaşamadan profesyonel iş yaşamlarına aktarabilmeleridir. Dolayısıyla, bu muhtemel sorunun çözülmesi adına, öğrencilerin eğitim süreçlerinin verimli olması ve bu verimliliğin çalışma hayatında etkinliğe dönüşmesi hususları çok önemlidir. Bunun için yapılması gereken en önemli gereklerden birisi meslek yüksekokulları ve sektör arasındaki, eğitim sürecini de kapsayan, iş birliğidir.

Bu çalışmada, öğrencilerin eğitimleri esnasındaki süreçte, aldıkları mesleki eğitimin etkin olup olmadığı, Kirkpatrick'in 'Dört Aşamalı değerlendirme Modeli' çerçevesinde, modelin ikinci adımı olan 'öğrenme' ile bir sonraki adım olan 'davranış' arasındaki süreçten bir kesit alınarak incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Sektör, nitelikli ara eleman, meslek yüksekokulu, verimlilik, etkinlik, öğrenme, davranış.

# **Effectiveness of Education at the School of Vocational Studies and a Research**

**Presented by: Şinasi Aktaş**

## **Abstract**

The world has recently regarded as a global village and the need for ‘qualified labor staff’ is crucial in Turkey, a developing country, where it has inevitably been affected by globalization. Schools of vocational studies are by far the most significant institutions in our country in order to provide qualified labor for business world. The number of schools of vocational studies are increasing in parallel with the number of the state universities and foundation universities in all over Turkey. Increasing number of those schools might be considered as a positive development in terms of the industry’s labor need. However, the fact is how the potential laboring people have been educated rather than the number of such schools.

The anticipation of the industrial organizations is laboring staff’s adapting their vocational knowledge and skills both theoretical and partly practical to their professional life without facing any serious problem. Thus, considering this possible problem, the efficiency of the students’ education process and this efficiency’s transforming into effectiveness in business life are vital. To do so, a collaboration between the industry and the vocational school, covering the education process, is essential.

In this study, the effectiveness of the students’ vocational education will be examined with a model which is adapted from Kirkpatrick’s ‘Four-Level Evaluation Model’. It will be argued the process between ‘learning’, the second step of the model, and ‘behavior’, the next step of the model.

**Key Words:** Industry, qualified labor staff, school of vocational studies, efficiency, effectiveness, learning, behavior.

# İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
Yemin Metni.....	
Jüri Sayfası.....	
Türkçe Özet ve Anahtar Kelimeler.....	
İngilizce Özet ve Anahtar Kelimeler (Abstract).....	
Tablolar Listesi.....	iv
Şekiller Listesi.....	v
Kısaltmalar.....	vi
<b>GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM: MESLEK YÜKSEKOKULLARI VE EĞİTİM.....</b>	<b>4</b>
1.1. Temel Kavramlar	
.....	4
Tem	
1.1.1. Eğitim.....	4.....
1.1.2. Etkinlik.....	7.....
1.1.3. Verimlilik.....	8.....
1.1.4. Mesleki Eğitimde Meslek Yüksekokulları.....	10.....
1.1.5. Yetiştirme.....	12.....
1.1.6. Geliştirme.....	13.....
1.1.7. Öğretim.....	13.....
1.2. Meslek Yüksekokulunda Eğitimin Amacı ve Önemi.....	
.....	15
Tem	
1.2.1. Uzaktan Öğrenme	
.....	18
Tem	

	Sayfa
1.2.1.2.Kendi Kendine Çalışma ve Programlı Öğrenme ..... Tem	18
1.2.1.3.Soru-Cevap Yöntemi ..... Tem	19
1.2.2. İşbaşı Eğitimleri.....	19
1.2.3. Staj Yoluyla Eğitim (Çıraklık Eğitimi) ..... Tem	19
1.3. Eğitim Yönetimi.....	20
1.3.1 Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	21
1.3.2 Planlama ve Programlama.....	24
1.3.3. Eğitim Uygulaması.....	26
1.3.4. Eğitimin Değerlenmesi.....	26

## **İKİNCİ BÖLÜM: EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE VE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER.....**

2.1. Eğitimin Etkinliği ve Değerlendirilmesi.....	28
2.2. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Yöntemler.....	31
2.2.1. Test-Tekrar Yöntemi.....	32
2.2.2. Önceki Sonraki Performans.....	32
2.2.3. Deney Kontrol Grubu.....	32
2.3. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Değerlendirme Türleri.....	33 3
2.3.1. Başarının Değerlendirilmesi.....	4
2.3.2. Programın Değerlendirilmesi.....	39
2.4. Eğitimin Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Modeller .....	40 40
2.4.1. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli	

	<b>Sayfa</b>
.....	
2.4.1.1. Tepki.....	42...
2.4.1.2. Öğrenme.....	45...
2.4.1.3. Davranış.....	49...
2.4.1.4. Sonuçlar.....	55...
2.5. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler.....	59...

### **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA.....**

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	64...
3.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları.....	65...
3.3. Veri Toplama Aracı.....	66...
3.4. Anakütle ve Örneklem.....	67...
3.5. Kullanılan İstatistik Yöntemler.....	68...
3.6. Hipotezler.....	68...
3.7. Bulgular ve Değerlendirme.....	69...
3.7.1. Eğitime Katılan Öğrencilere İlişkin Özellikler.....	69.....
3.7.2. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı Analizler.....	70
3.7.3. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Korelasyon ve Diskriminant Analizi.....	75
<b>SONUÇ.....</b>	<b>77</b>
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>79</b>

	<b>Sayfa</b>
<b>EK-A: ÖĞRETMEN ANKET FORMU</b> .....	95
<b>EK-B: ÖĞRENCİ ANKET FORMU</b> .....	99

## **TABLolar LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Tablo 1.</b> Türkiye’de Meslek Yüksekokullarının Durumu.....	11.....
<b>Tablo 2.1.</b> Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Cronbach Değerleri.....	67.....
<b>Tablo 2.2.</b> Cinsiyetlere göre dağılım.....	69.....
<b>Tablo 2.3.</b> Yaşlara göre dağılım.....	70.....
<b>Tablo 2.4.</b> Öğretmenler ve öğrencilere ilişkin ortalama değerler.....	71.....
<b>Tablo 2.5.</b> Cinsiyete göre öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılıkları.....	73.....
<b>Tablo 2.6.</b> Yaşlara göre öğretmenlerin ve öğrencilerin farklılıkları.....	74.....
<b>Tablo 2.7.</b> Korelasyon Matrisi.....	76.....



## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 1.</b> Araştırmanın modeli.....	65.....

## **KISALTMALAR**

**a.g.e.:** Adı geçen eser

**İK:** İnsan Kaynakları

**İKY:** İnsan Kaynakları Yönetimi

**MYO:** Meslek Yüksek Okulu

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurumu



## GİRİŞ

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 3. maddesinde Meslek Yüksekokulu (MYO), "Belirli mesleklere yönelik ara insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan dört yarıyılık (iki yıl) eğitim-öğretim sürdüren bir yükseköğretim kurumudur." biçiminde tanımlanmıştır. Kuruluş şekillerine göre ülkemizde üç çeşit meslek yüksekokulu bulunmaktadır. Bunlar devlet üniversiteleri tarafından kurulmuş olan meslek yüksekokulları, vakıf üniversiteleri tarafından kurulmuş meslek yüksekokulları ve üniversite kurma şartına bağlı olmaksızın 4702 Sayılı Yasa hükümlerine göre vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokullarıdır.

Kısa dönem olarak adlandırılabilir önlisans dereceleri, mesleki olan ya da olmayan ortaöğretimin sonrasında dört dönem içerisinde öğrencilerin bir meslek edinmelerine imkan tanıyarak, yükseköğretim paralelinde sektörün ihtiyacı olan insan kaynaklarında çeşitliliği hedeflemektedir. Diğer bir deyişle "kalifiye ara insan gücü" yetiştirmeyi amaçlayan bu seviyenin, sektörün ihtiyaçları ve talepleri paralelinde bir program takip etmesi ve bu taleplere gerekli istihdamı sağlayacak şekilde bir hız ve değişime ayak uydurabilmesi gerekmektedir. İnsan kaynakları (İK) çerçevesinde, rekabet ortamını da göz önünde bulundurarak, sektörün ihtiyaç duyduğu işgörenlerin, iyi yetişmiş olmaları, dahası 'yetiştirme ve geliştirme' perspektifinde bir eğitim almaları beklenmektedir. İyi yetişmiş insan gücü, iyi eğitim almış, mevcut işini iyi yapacak şekilde yetiştirilmiş ve gelecekteki muhtemel görevler için de geliştirilmiş işgörelere dayalı insan gücünü temsil eder.

2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu neticesinde kuram ağırlıklı üniversiteler ile uygulamaya dönük yükseköğretim kurumları aynı çatı altında toplanmıştır. Böylece ikili yükseköğretim sisteminden vazgeçilerek bu kurumlar arasındaki karşılıklı geçiş kolaylaştırılmıştır. Bu uygulamanın önemli amaçlarından biri, "kalifiye ara eleman" olarak yetişen öğrencilere daha nitelikli bir şekilde derece alabilme imkanı tanımaktır. Bu kurumların tek bir sistem altında toplanmasının bir diğer önemli amacı da önlisans öğrencilerine sunulan müfredatın daha kaliteli hale getirilmesidir. Dolayısıyla öğrencilerin müfredat paralelinde aldıkları mesleki dersler yanında, mesleki olmayan – ortak – dersleri de verimli bir şekilde edinebilmeleri, bu

derslerin kişisel, sosyal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayacağını bilincinde olmaları, yükseköğretim kültürü çerçevesinde yetişmeleri açısından çok önemlidir.

Tek bir yükseköğretim çatısı altında meslek yüksekokulu öğrencilerine verilen eğitimler, olumlu sonuçlarla birlikte öğrencilerin eğitimlerde öğrendikleri bilgi ve becerileri mezuniyet sonrası iş alanlarında ve sosyal hayatlarında etkin bir şekilde kullanamamaları sorununu tam olarak ortadan kaldıramamıştır. Mesleki derslerde nisbeten başarılı olan öğrencilerin mesleki olmayan derslerdeki başarılarının düşük olması, ortak derslerin öğrenciler açısından verimliliği ve meslek yüksekokulları müfredatındaki mesleki olmayan (ortak) derslerin fonksiyonu tartışılması gereken önemli konulardan biridir.

Bu tez çalışmasında, mesleki alanlarında 'kalifiye ara insan' anlamında teknik olarak önemli bir boşluğu doldurması beklenen öğrencilerin iki yıllık süre içinde mesleki derslerde ne kadar başarılı oldukları, ortam şartları itibarıyla memnun olup olmadıkları ve aldıkları mesleki eğitimin potansiyel etkinliği, teorik olarak ve bir araştırma paralelinde açıklanmaya çalışılacaktır.

Müfredat paralelinde verilen mesleki derslerin, teorik olarak, öğrencilere neler kazandıracağı bellidir. Fakat öğrencilerin tam anlamıyla bunun bilincinde olmaları ve bu derslere ihtiyaçlarının olduğunu bilmeleri çok daha önemlidir. Bu doğrultuda bu tezde eğitimin verimliliğine ve etkinliğine etki eden faktörlerin, öğrencilerin bakış açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Mezuniyet sonrasında, örneğin herhangi bir şirketin, bir örgütün bünyesinde, görev alacak bir yüksekokul mezununun mesleki bilgileri iyi bilmesinin yanında, sosyal iletişiminin, muhtemel takım çalışmalarına uyabilme kabiliyetinin, yazılı ve sözlü iletişimdeki becerilerinin gelişmiş ya da en azından yeterli derecede olması beklenir. 'Nitelikli ara eleman' ihtiyacının günümüz şartları doğrultusunda çok daha geniş bir alana yayıldığını düşünürsek, işgörenlerin mesleki bilgi ve edinimlerini pek çok alanda insanlarla etkili bir biçimde iletişim kurabilecek şekilde gerçekleştirmeleri gerektiği sonucuna varırız. Dolayısıyla potansiyel işgörenlerin okulda aldıkları mesleki eğitimin çalışma hayatlarında etkinliğe dönüşüp dönüşmediğini ölçmek, neredeyse imkansız veya mümkünse de çok zahmetli ve maliyetli bir süreç olacaktır. Fakat öğrencilerin eğitimleri esnasındaki süreçten bir

kesit alınarak, verimlilik ve bunun etkinliğe dönüşüp dönüşmeyeceği hakkında bir fikir sahibi olunabilir.

Bu doğrultuda, çalışmanın birinci bölümünde “Meslek Yüksekokulları ve Eğitim” başlığı altında eğitim ve MYO’da eğitim kavramlarına genel bir bakış sunulacaktır. Çalışmanın ikinci bölümünde, konuyla ilgili araştırma verilerinin sunulmasından önce eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi ve eğitimin etkinliğine etki eden faktörler ele alınacaktır. Üçüncü bölümde ise eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin belirlenmesine yönelik bir uygulamaya yer verilecektir.

Bu tez çalışmasında aşağıdaki hipotezler tartışılacaktır;

- Meslek yüksekokulları müfredatındaki mesleki derslerin verimliliği ve öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatlarına dair potansiyel etkinliği
- Meslek yüksekokulu öğrencilerine verilen mesleki derslerin amacı

Eğitim sürecine ve eğitimin etkinliğine etki eden pek çok parametre mevcuttur. Bu parametrelerden en önemli olan iki tanesi “öğretmen” ve “öğrenci”dir. Bu çalışmada, uyarlanmış bir model oluşturularak öğretmen ve öğrencilere bir takım faktörler eşliğinde sorular yöneltilmiştir. Bu faktörler, “liderlik tarzları (öğretmen ve öğrenci açısından)”, “kişilik özellikleri”, “müfredat programı algısı”, “ölçme ve değerlendirme tekniği” ve “öğretim tarzları”dır. Hedeflenen etkinliğin gerçekleşebilmesi için, eğitim süreci esnasında öğretmen ve öğrencilere yöneltilen malum faktörler neticesindeki sayısal verilerin, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından, birbirine çok yakın çıkması gerekir. Böyle bir sonuç, eğitimin potansiyel etkinliğe uygun ilerlediğinin bir belirtisi olarak kabul edilebilir.

Bu tez çalışmasında öğrencilerin mesleki dersler hakkında neler düşündükleri, mesleki derslerdeki başarı durumları ve öğretim elemanlarının derslerin verimliliği konusundaki düşünceleri, yapılan bir araştırma sonucunda ortaya çıkan sayısal veriler, öğreten ve öğrenenlere uygulanan bir anket ve bu anketin bir neticesi olan istatistiksel analizle açıklanmaya çalışılacaktır.

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. MESLEK YÜKSEK OKULLARI VE EĞİTİM

#### 1.1. Temel Kavramlar

Bilimsel alanda ortaya atılan teorik çalışmaların anlaşılabilir olmasını sağlamak ve öne sürülen hipotezlerin ispat edilebilmesi adına, çalışmanın yapıldığı bilim dalına/alanına ait gerekli terminolojinin ve konuyla ilgili temel kavramların açıklanması, yapılan tez çalışmasının anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bilindiği üzere araştırmacılar, üzerinde çalıştıkları araştırmanın kolay ve anlaşılır olmasını sağlamak için bilimsel terminolojiyi kullanmak zorundadırlar. Bu tez çalışmasının kolay ve anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla, eğitimin kendisi ile ilgili ve eğitim paralelinde kullanılan temel kavramların bir kısmı aşağıda açıklanmıştır.

##### 1.1.1. Eğitim

Eğitim kavramı, diğer sosyal kavramlarda olduğu gibi tek bir tanım ile açıklama olanağı bulunmayan bir kavramdır. Literatürde eğitimin farklı yönlerine dikkat çeken değişik tanımlar bulunmaktadır. Sözlük anlamı itibarıyla eğitim, “kişinin yeteneklerini geliştirmesini ve yaşama, etkin biçimde katılmasını sağlayacak bilgi ve becerilerle donatmayı amaçlayan etkinliklerin tümü”nü ifade etmektedir.<sup>1</sup> Dolayısıyla eğitim faaliyetlerinin, kişinin bireysel ve davranışsal gelişimini kapsayan bir süreç olduğu söylenebilir. W.Ralph Tyler’e göre eğitim, “kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir”.<sup>2</sup> Eğitim terimleri sözlüğüne göre ise eğitim; “önceden saptanmış amaçlara göre, insanların davranışlarında belirli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinlikler”dir.<sup>3</sup> Bireysel gelişime katkı yapmak amacıyla ihtiyaç duyulan davranışsal ve teknik eğitimler, belli bir plan dahilinde yapılır ve bu faaliyetlerin önceden belirlenmiş hedefleri vardır. Bu paralelde eğitimin bir başka tanımı ise Cemal Yıldırım’a göre “insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter vesair önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden belli değişimler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim”dir.<sup>4</sup> Bu tanımdan hareketle

<sup>1</sup> **Dictionnaire Larousse Ansiklopedik Sözlük**, Cilt 2, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993, s.740.

<sup>2</sup> Sönmez, Veysel. **Eğitim Felsefesi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1996, s.41.

<sup>3</sup> Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara, 1974, s.61.

<sup>4</sup> Sönmez, a.g.e., s.41.

‘etkileşim’ ifadesinden çıkarılacak sonuç, eğitimin öğretene ve öğrenene arasındaki ilişki ve iletişimin şekli neticesinde bir anlam kazandığı, dolayısıyla verilen bir eğitimin verimli olması ya da olamamasının çok büyük ölçüde iki tarafın etkileşimine bağlı olduğudur.

Eğitim, başarıya ulaşma olasılığında hareketle, kişinin/öğrenenin bireysel gelişimini sağlayan bir davranış ve tutum değiştirme sürecidir. Belli bir konuyla ilgili eğitim alan öğrencilerin ileride sahip olacakları görevleri daha etkin bir şekilde yapabilmeleri için onların mesleki bilgilerini geliştiren, düşünce, rasyonel karar alma, davranış, tutum, alışkanlık ve anlayışlarına olumlu katkılar yapmayı amaçlayan faaliyetlerin tümüdür.

Eğitim, “toplumun yaratıcı gücünü ve verimliliğini arttıran, kalkınma çabasının gerçekleşmesi için gerekli nitelik ve nicelikte elemanların yetiştirilmesini sağlayan ve toplumdaki bireylere yeteneklerine göre yetiştirme olanağı veren etkili bir araç”tır.<sup>5</sup> Eğitim sayesinde, bireysel gelişim sağlanır ve bireysel gelişim sayesinde de işgücünün niteliği artar. Nitelikli işgücü, toplumsal faaliyetlerin verimli yapılmasına olanak sağlar.

Verilecek eğitimin bir amaca yönelik olduğu gerçeği ile birlikte, eğitimi alacak kişi veya kişilerin profili ve algılayışları da, sunulacak olan eğitimin verimliliği açısından çok önemlidir. Bundan sonraki aşamada verilecek eğitimin amaçları ve öğrenilecek bilgilerin tespiti gerekir.

Sürekli olarak bireyin bu değişikliklere kendini uydurması ve değişen veya eklenen eğitim koşullarını yerine getirmesi için yaşamını eğitim süreci içerisinde geçirmesi gerekmektedir.<sup>6</sup> Buradan hareketle eğitimi, bir uyum süreci olarak kabul etmek mümkündür. Bu süreçte davranış değişikliği yaratılmaya çalışılmaktadır.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetmelikler**, 7. Baskı, Rota Ofset, Bursa, 1994, s.125.

<sup>6</sup> Taymaz, Haydar. **Hizmetiçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981, s.2.

<sup>7</sup> Hesapçıoğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Yayını, İstanbul, 1992, s.16.



Eğitim ile kazanılan bilgi, beceri ve deneyimlerin davranış değişikliğine yol aması gerekir. Buna göre eğitim çeşitli şekillerde tanımlanabilir:<sup>8</sup>

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

Bu nedenle eğitim, amaçlı bir faaliyettir. Bu faaliyet, zamana yayılmış ve amacı gerçekleştirmek için bir dizi aşama haline getirilmiştir. Bu yönüyle, eğitim, bir süreci işaret etmektedir. Başka bir deyişle, eğitim konusunda yapılan tanımların dört ortak özelliği bulunmaktadır.<sup>9</sup> Bu dört özellik de, aşamalar halinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin amaçladığı değişikliğin, bir süreç halinde gerçekleştiğine işaret etmektedir. Bu zellikler aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

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

---

<sup>8</sup> Sezgin, M. şefik. **Eğitim ve ğretim İlkeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986, s.1.

<sup>9</sup> Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1991, s.17-26.

Bireysel açıdan eğitim, amaçlara ulaşma başarısını arttırmaya yönelik, işgörenlerin davranış, bilgi, yetenek ve güdülenmelerini değiştirme ve geliştirme sürecidir. Eğitim süreci tamamlandığında, eğitimin verildiği kitlenin biliş seviyesi farklılaşacak ve davranışlarında olumlu yönde değişimler oluşacaktır. Buradan da, eğitimin amacına ulaştığı yargısına varmak mümkün olacaktır.

### **1.1.2. Etkinlik**

Eğitimin etkinliği, en genel anlamı itibariyle eğitimin istenilen sonuca ulaşmasıdır. Mesleki anlamda eğitim söz konusu olduğunda, verilen eğitimin etkin bir şekilde kullanılması, ilgili sektörün ihtiyacı paralelinde düşünüldüğünde, okul ile sektör arasındaki uyuma bağlıdır. Dolayısıyla mesleki eğitimde etkinlik ve verimliliğin temel kıstası sanayi ile okul arasındaki uyum ve amaç birliğidir.<sup>10</sup> Daha detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse, eğitim müfredatı, uygulamaları, dahası yetiştirme ve geliştirme sürecinin, ilgili sektörün/meslek alanının ihtiyaçlarını profesyonel anlamda karşılayacak şekilde olması ve yükseköğretim mezunu olan işgörenin öğrendikleriyle profesyonel meslek alanına adapte olabilmesi gerekmektedir. Rekabetin giderek arttığı ve sektörlerin eskisinden daha hızlı ‘uluslar arası’ nitelik kazandığı bir ortamda bireylere ilgi, istek, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda eğitim olanakları sunarak ekonomiye etkin katılımlarının sağlanması On Altıncı Milli Eğitim Şurası’nda alınan kararlar arasındadır.<sup>11</sup>

Mesleki ve teknik eğitimin etkinliğinin, toplumun sosyo-ekonomik açıdan güçlendirilmesiyle alakasının olduğu düşünüldüğünde eğitim sisteminin işlevsel bir yapı kazanması gerektiği sonucuna varılır.

---

<sup>10</sup> Binici ve Arı. < <http://www.gefad.gazi.edu.tr/son/25.pdf> > (26.06.2007)

<sup>11</sup> **On Altıncı Milli Eğitim Şurası**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1999, s.249.

### 1.1.3. Verimlilik

Eğitimde amaç, bireyin çevreyle uyumlu hale getirilmesi, dolayısıyla verimli ve üretken olabilmesidir. Verimli ve üretken olması gereken bireyin alması gereken eğitim, çağın gerektirdiklerini karşılayacak şekilde olmalıdır. Dünyadaki teknolojik değişimlerin daha da hızlanmış bir süreç içerisinde gerçekleştirildiği düşünülürse, bu değişim ve gelişimin eğitimi, dolayısıyla eğitim teknolojilerini etkilemesi de kaçınılmazdır. Buna göre eğitim teknolojisindeki gelişmeler, eğitimin katma değerini arttırmakta, eğitimin marjinal verimliliğini yükseltmekte ve ülkenin milli gelirini arttırmaktadır.<sup>12</sup>

Müfredat geliştirme çalışmaları sonucunda; meslek alanında endüstrinin istediği bilgi ve beceriye sahip, çalıştığı işyerlerinde insanlarla kolay iletişim kurabilen, bir yabancı dili temel seviyede bilen, bilgisayar kullanabilen, sosyal, kültürel etkinliklere doğrudan ve dolaylı katkı sağlayabilen ara insan gücünün yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Küreselleşme sürecinde bireyden beklenen özellikler; sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, değişime uyum gösterme, problem zebileme, kolay iletişim kurma, grupla çalışabilme, işbirliğine yatkın olma ve karmaşık teknolojik sistemleri anlayabilmedir.<sup>13</sup> Hızlı bir süreç içinde ilerleyen bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplum ve birey yaşamını büyük oranda etkilediği düşünüldüğünde, beceri kavramının niteliklerinin değiştiği görülür. Bugün ağdaş teknoloji, eskinin mekanik ve adeli melekelerle dayanan beceri kavramını değiştirmiş ve ona kritik düşünme, yaratıcılık, yapıcılık, problem zme gibi teknik yetenekleri gerektiren bir takım yeni boyutlar ilave ederek zihinsel bir nitelik kazandırmıştır.<sup>14</sup>

Endüstride alışan pek çok işgörenin işlerini kaybetmelerinin en büyük nedeni, mesleki bilgi yetersizliğinden çok, takım çalışmalarına ve buldukları sosyal ortama uyum sağlayamamaları ve çalışma ortamındaki diğer insanlarla iletişim sorunları yaşamalarıdır. Dolayısıyla eğitim-öğretimde, mesleki bilgi ve

---

<sup>12</sup> Özpinar, Yahya, **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları ve Yüksekokulların Yeniden Yapılandırılması**, BASİAD Yayınları, Denizli, 2006, nsz.

<sup>13</sup> Binici ve Arı, **a.g.e.** (26.06.2007)

<sup>14</sup> Alkan, C.- Doğan, H., **Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1980, s.1

becerinin yanında öğrenciye takım çalışmalarına uyabilme ve farklı kültür ve anlayıştaki insanlarla iletişim kurabilme becerileri kazandırılmalıdır. İletişimin gelişmesi neticesinde ortaya çıkan küresel ekonomi faktörlerini de göz önünde bulundurduğumuzda, geliştirilecek eğitim programları içinde olması gereken belli başlı konular aşağıdaki gibidir<sup>15</sup> :

- Ekip çalışmasına uyum
- Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerden doğan kültürel değişiklikleri algılayabilme ve bu gelişmelere uyum sağlamak
- Sanata yönelme, dinlenme, eğlenme ve spor yapmanın hayatın kalitesini ve mutluluğu arttıracığı gerçeğini anlama ve yaşama biçiminin buna göre düzenlenmesi
- Özellikle farklı kültürlerdeki insanlarla karşılaşıldığında onları anlayıp duygularını paylaşabilme ve iletişim kurabilmek

Dolayısıyla gelişen ve değişen ortama göre örgütlenmiş kaliteli bir meslek eğitimi ile birlikte, mesleki ve teknik eğitimin verimliliği çereçevesinde müfredat geliştirmede bu genel etkenler asla göz ardı edilmemelidir.

Mesleki eğitimin verimliliği etkileyen en büyük problemlerinden biri, bir çok eğiticinin de bildiği üzere, öğrenenlerin öğrenmeye karşı olan direncidir. Buna sebep olarak mesleki eğitim yöntemlerinin tek düzeliği ve sıkıcı olması gösterilebilir. Bu yüzden öğretene ve öğrenen arasında verimli bir iletişim kurulabilmesi için öğrenen merkezli bir yaklaşımın uygulanması şarttır. Dahası eğlenceli ve düşündürücü eğitim modellerine başvurulmalıdır.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Niven, Stuart. “**In Pursuit of Quality Vocational Education and Training: Some International Perspectives**”. İveta’98 Konferansı, Quality Matters in International Vocational Education and Training, 31 Ağustos – 2 Eylül, Ankara, 1998.

<sup>16</sup> Atherton, J. (1999). **Resistance to learning: a discussion based on participants in in-Service Professional Training Programs**, *J.E.T.*, 51(1), 265-271.

#### 1.1.4 Mesleki Eğitimde Meslek Yüksek Okulları

1982 yılında çıkartılan 41 sayılı kanun hükmünde kararnameyle meslek yüksek okulları üniversite sistemi içine alınmıştır. Günümüzde, 26 Haziran 2001’de çıkartılan 4702 sayılı yasa hükümlerine bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu yasaya göre üniversite kurma koşuluna bağlı olmadan meslek yüksek okullarının kurulması olanaklı hale gelmiştir<sup>17</sup>.

Örgün öğretimdeki meslek yüksekokullarının öğrenci sayısı sürekli olarak bir artış içindedir. Dolayısıyla Mesleki ve Teknik Yükseköğretim sistemi 1983-2002 dönemi içinde gerek okul, gerekse öğrenci sayısı bakımından 11 kat büyümüştür.<sup>18</sup> Kaydedilen gelişmeler olumlu görünmesine rağmen, çağdaş ülkeler ile karşılaştırıldığında okullaşma oranının hala düşük seviyelerde olduğu gözlemlenmektedir. Bununla birlikte son yıllarda, özellikle vakıf üniversitelerinin sayısındaki artış neticesinde meslek yüksekokullarının sayısı da artmaya başlamıştır.

YÖK’ün 2006 Yükseköğretim Stratejisi Taslak raporu’ na göre Türkiye’de meslek yüksek okullarının örgün eğitim içindeki payı % 30’dur (Tablo 1). MYO sayısı 632 olarak görülmesine karşın 2005-2006 ders yılında 495 meslek yüksek okulunda öğrencilere 262 programla öğretim verilmektedir. Dolayısıyla, kurulu 137 MYO faal değildir.. Faal MYO’ların % 95’inin devlet üniversitelerince, % 5’inin vakıf yükseköğretim kurumlarınca yürütülmekte olduğuna değinilmekte ve faal olmayan MYO’ların durumlarının incelenerek, hukuki varlıklarını sürdürüp sürdürmeyecekleri konusunun bir karara bağlanmak durumunda olduğu belirtilmektedir.

---

<sup>17</sup> YÖK, **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi**,Taslak rapor, Ankara, 2006

<sup>18</sup> Binici ve Arı, **a.g.e.** (26.06.2007)

**Tablo 1. Türkiye’de Meslek Yüksekokulları’nın Durumu**

	Üniversite Sayısı	Fakülte Sayısı	Enstitü Sayısı	Yüksekokul Sayısı	MYO Sayısı	Toplam Birim Sayısı
Devlet Üniversitesi	68	549	259	236	599	1643
Vakıf Üniversitesi	25	131	71	30	28	260
<b>4702 Sayılı Kanunla Vakfa Bağlı Olarak Kurulan MYO’ları</b>		-	-	-	5	5
<b>Genel Toplam</b>	93	680	330	266	632	1908

(Kaynak: YÖK, Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi, Taslak rapor, 2006)

Kaydedilen olumlu gelişmelere rağmen, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim hem nitelik hem de nicelik olarak yeterli bir seviyede değildir. Diğer taraftan ülkenin nitelikli ara insan gücüne, pek çok alanda eskiye oranla daha fazla ihtiyacı vardır. Dolayısıyla özellikle yeni kurulan vakıf üniversiteleri bünyesindeki meslek yüksekokullarının, mesleki ve teknik eğitimin niceliği ve niteliği bazında umulan kaliteyi yakalayabilmeleri ve sektörün beklentilerini karşılayabilmeleri için dikkatli bir çalışma içerisinde olmaları, sektör faaliyetlerini takip etmeleri ve köklü devlet üniversitelerine bağlı meslek yüksekokullarıyla dirsek teması içinde olmaları gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle vakıf üniversiteleri bünyesinde kurulan meslek yüksekokullarının kaliteyi arttırmak adına hizmet vermeleri ve daha gelişmiş meslek yüksekokulları kurmaları beklenir. Gelişen Türkiye ekonomisinin uluslararası

pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi, ancak gelişmiş meslek yüksekokulları ve bunların yetiştirdiği nitelikli ara elemanlarla olasıdır.<sup>19</sup>

### 1.1.5 Yetiştirme

Yetiştirme (training) “belirli kademelerdeki belirli işleri yapabilmek için gerekli olan bilgi, yetenek ve davranışların kazandırılması süreci”dir. Bu süreç içerisinde işgörene bir yetiştirici (mentör) aracılığı ile psikomotor (organ ile kas koordinasyonu), bilişsel (bilgiye dayalı) ve duyuşsal (tutum,değer ve inanç ile ilgili) beceriler kazandırılmaktadır.<sup>20</sup> Buna göre yetiştirme kavramını, bir yetiştirici denetiminde, işe yönelik bilgi ve becerilerin işgörene kazandırıldığı eğitim çalışmaları olarak tanımlamak mümkündür.<sup>21</sup> Yetiştirme, verimli çalışmanın önkoşulu olan işleri doğru yapmak için gereklidir.<sup>22</sup>

Yetiştirme; bir meslek veya hizmette görev yapacak kişileri nitelikli eleman durumuna getirmek için kişiyi işiyle ilgili konularda eğitmektir. Yetiştirmede çoğu kez kaynak okullardır. Bir meslek elemanı yetiştirecek okulun bulunmadığı durumlarda, bu mesleklere eleman yetiştirme işi hizmet içinde, personele görevleri iş başında yaptırılarak öğretilmektedir.<sup>23</sup> Aslında, yönetici ile astı arasında gerçekleşen yönlendirme (coaching) tekniğinde de benzer yanlar mevcuttur.<sup>24</sup>

Yönetim yazınında çoğu kez “yetiştirme (training)” ve “eğitim (education)” kavramları arasında bir ayırım yapıldığı görülür.<sup>25</sup> Eğitim kavramı ağırlıklı olarak bilgi aktarımı aracılığıyla “olumlu değişime hazırlama” anlamını ifade ederken “yetiştirme” kavramı özellikle beceri kazandırma sürecine işaret eder. Yetiştirmede

---

<sup>19</sup> Binici ve Arı. **a.g.e.**

<sup>20</sup> Şencan, H.- Erdoğan N., **İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi**, Beta Basım, İstanbul, 2001, s.3.

<sup>21</sup> David A. De Cenzo,- Robbins S. P., **Human Resources Management**, John Wiley and Sons, New York, 1996, s.237.

<sup>22</sup> Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**, 8. Basım, Beta Yayını, İstanbul, 2001, s.34.

<sup>23</sup> Toptop, Nuri. **Personel Yönetimi**, İlkan Matbaacılık, Ankara, 1989, s.194.

<sup>24</sup> Uygur, Cavide. “Performans geliştirme ve değerlendirme tekniği olarak coaching”, **Yönetim Dergisi**, İstanbul, 1993, s.24.

<sup>25</sup> Tutum, Cahit. **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Entitüsü Yayınları, Ankara, 1979.

çoğunlukla planlanmış bir eğitim programı yoktur. Yetiştirme anlamındaki eğitim, alışlagelmiş rutin süreçlerin tekrarı şeklinde gerçekleşir.<sup>26</sup>

Yetiştirme, daha çok işgörenlerde gözlenen davranış, tutum ve beceri düzeyindeki eksiklikleri gidermek amacıyla gerçekleştirilir. Uygulamada genellikle, çalışılan alanda uzman veya usta olan kimse tarafından işgörene uygulamalı olarak işin nasıl yapılacağı gösterilir. Örneğin; bir fabrikada çalışan işçilerin yeni hizmete giren gelişmiş bir makineyi kullanabilmesi için uzman kişi tarafından 2-3 gün süre ile uygulamalı olarak makinenin nasıl çalıştırılması gerektiği, nasıl üretim yapılması ve nasıl bakımının yapılması gerektiği ile alakalı, kısa süreli yeni gelen makinenin kullanılmasıyla ilgili eğitim çalışmaları yetiştirme eğitimidir.

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

#### **1.1.6. Geliştirme**

Geliştirme (development), yetiştirme kavramı gibi “belirli bir amacı gerçekleştirmek ve kısa vadeli olmak yerine yönetici organizasyonda değişim yapacak bir eleman olarak ele alıp, onun organizasyonun iç yapı ve işleyişini, toplum içersindeki yerini, kendi rolünü daha iyi görebilme ve yapabilmesi için yetiştirilme ve eğitilmesi”ni ifade etmektedir. Bu nedenle geliştirme, yöneticinin “doğru işleri yapması” için değiştirilmesidir. Buna göre geliştirme yetiştirmeden daha geniş bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.<sup>27</sup>

#### **1.1.7. Öğretim**

Öğretim kavramı hakkında “eğitim” kavramında olduğu gibi değişik tanımlar bulunmaktadır. Öğretim dar anlamda öğretim kurumundaki öğretme işidir. Geniş anlamda ise öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimin tümünü kapsar.

---

<sup>26</sup> Şencan ve Erdoğan, **a.g.e.**, s.3

<sup>27</sup> Koçel, **a.g.e.**, s.34-35.



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

Buna göre öğretim herhangi bir eğitim kurumunda bir grup öğrenciye, belli amaçlarla, belli alan ve konularda bilgi verme işi olarak görülebilir.<sup>28</sup>

Başka bir tanıma göre öğretim, “bireyin yaşam boyu süren eğitiminin, okulla planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı, eğitim içeriğinin önemli bir dilimi, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü”dür.<sup>29</sup> Öğretim, öğrenmeyi kolaylaştırmak için bilgi, uygun ortam, koşullar ve etkinliklerin sağlanmasını kapsar. Buna göre öğretim, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları için çevresini düzenleme sürecidir.<sup>30</sup>

Günümüzde, öğretim süreçleri, öğrenme, gelişme, kişilik, kültür gibi alanlarda yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanılarak yönlendirilmekte ve yeni yaklaşımlar denenmektedir. Öğretim süreçlerinin geliştirilmesinde ister var olan durumu analiz etme üzerinde durulsun, ister teori geliştirme yoluna gidilsin, her iki farklı tarz, öğretime hazırlık ve etkileşim sürecinde birleşmektedir.<sup>31</sup>

Araştırmacılar, öğretimde çeşitli öğretim ilkeleri ortaya koymuşlardır. Söz konusu ilkelerin bir kısmı şunlardır:<sup>32</sup>

- **Öğrenciye Görelik İlkesi:** Eğitim-öğretim faaliyetleri öğrenci odaklı olmalıdır. Öğretim programının dizaynı yapılırken, öğrencilerin gelişim özellikleri, bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

---

<sup>28</sup> Taşkın, Erdoğan. **İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme**, Papatya Yayınevi, İstanbul, 2001, s.37.

<sup>29</sup> Varış, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1978, s.15.

<sup>30</sup> Taymaz, Haydar. **Hizmet İçi Eğitim**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, No.94, Ankara, 1981, s.116.

<sup>31</sup> Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler Teknikler**, 6. Basım, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996, s.150-152.

<sup>32</sup> Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Basım, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998, s.37-41.

- Yakından Uzağa İlkesi: Öğrenciler, çevrelerinde meydana gelen olaylardan çok çabuk etkilenir. Başka bir deyişle öğrenciler, yakın çevresindeki güncel olayları öğrenmeyle başlar.
- Bilinenden Bilinmeyene İlkesi: Bu ilke ile eğitmenin, öğrencilere daha önceki derslerde öğretilenleri tekrarlaması, yeni öğreteceklerle ilgisini kurması ve böylece daha kolay anlaşılır hale getirmesi amaçlanmaktadır.
- Açıklık İlkesi: Eğitmen tarafından aktarılan konuların, öğrenciler tarafından görülerek, ölçülerek, gözlem ve deneylerle incelenmesi, gerçek yaşam bilgileri ile örtüştüğünü anlamaları ile etkinlik ve açıklık kazanacaktır.
- Somuttan Soyuta İlkesi: Eğitmen tarafından sunulan konuları, öğrenciler duyu organları yardımıyla öğrenirler.
- Ekonomiklik İlkesi: Bu ilke ile öğretimde, her türlü faaliyetin, zaman, para, araç-gereç, emek, sarf edilen enerji vb. faktörler açısından en az maliyetle gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

## 1.2. Meslek Yüksekokulunda Eğitimin Amacı ve Önemi

Günümüzün modern yönetim anlayışı içerisinde, eğitimin amaçları örgütün temel hedef ve amaçlarına ulaşmasındaki rolüne bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte teknolojinin gelişme hızının artması, makineleşme ve otomasyonun kullanımındaki gelişmeler, eğitimin önemini giderek artırmaktadır. Makineleşme sonucunda bazı beceriler işe yaramazken, yeni işler de yeni becerileri gerekli kılmaktadır.<sup>33</sup>

Örgütlerin nihai amacı kar elde etmektir ve örgütün karlılığını arttırmak için yapılması gereken, en düşük maliyetlerle, en fazla üretimin sağlanmasıdır. Bu

<sup>33</sup> Yüksel,Öznur. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, 2000, s.199-200.

doğrultuda eğitimin temel amacı maliyetlerde düşüş, verimlilikte artış olarak ifade edilebilir.<sup>34</sup> MYO eğitimleri bu kapsamda değişerek geliştirilmelidir.

MYO tarafından yürütülen eğitim çabalarından beklenen amaçları genel olarak ekonomik, toplumsal ve bireysel amaçlar adı altında üç ana başlık halinde incelemek mümkündür:

1. Ekonomik Amaçlar: Eğitimin temel ekonomik amacı üretimi ve verimliliği arttırmaktır. Örgütün her basamağında yer alan işgörenleri, işletmenin personel politikasına göre çeşitli eğitim programlarıyla yetiştirmek, onları yaptıkları veya ileride yapacakları iş gereklerine uygun biçimde hazırlamak verimliliğin artmasına katkıda bulunur.<sup>35</sup>

İşletmeler her geçen gün yeni bir teknikle karşılaşmakta, her geçen gün yeni bir makine, teçhizat ve cihazı kullanıma sokmaktadırlar. Bunların en verimli şekilde kullanımı için yöneticisinden işçisine kadar tüm işgörenler yetenekli olmak zorundadır. Adama göre iş değil, işe göre adam yetiştirmek, işin gereklerine en uygun şekilde eğitmek, yeteneklerini geliştirmek ve başarılı birer üretici durumuna sokmak ekonomiden beklenen amaçları oluşturur.<sup>36</sup>

Bu ekonomik amaca uygun olarak, alt ekonomik amaçlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir:<sup>37</sup>

- Öğrencilere iş için gerekli bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması,
- İş kazalarının azaltılması, iş güvenliğinin sağlanması,
- Hata oranlarının düşürülmesi, buna bağlı olarak bakım ve onarım giderlerinin azalması,
- Malzeme ve hammadde israfının önlenmesi,

---

<sup>34</sup> Özçelik, Oya. "Eğitim ve Geliştirme", **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul: 1998, s.171.

<sup>35</sup> Özçelik, **a.g.e.**, s.171.

<sup>36</sup> Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.130.

<sup>37</sup> Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

- Yeniliklere ve gelişmelere öğrencilerin uyumunun sağlanması.

2. Toplumsal ve Bireysel Amaçlar: Eğitimin ana amacı olan karın maksimizasyonuna bağlı olarak, eğitimi sadece ekonomik amaçlarla ilişkilendirmek düşüncesi, insan unsuruna saygı ile çatışmaktadır. Bu nedenle eğitimi, yalnızca üretimi artırıcı bir etken olmaktan çıkarmak ve onun sektörde yer alacak öğrencilere hizmet veren araç durumunda olduğunu da gözönüne almak gerekir.<sup>38</sup>

Bu durumda, MYO eğitimlerinde denge kurulması ve eğitimden beklenen gerçek amaca ulaşılabilmesi için, ekonomik düşüncelere karşı sosyal ve insancıl amaç giderek güç kazanmaktadır. Eğitim işlevi, genel kültür, teknik ve mesleki bilgi, fiziksel veya zihinsel yeteneklerin gelişmesi gibi olanaklar dışında, bireyleri organizasyona/kuruma bağlayan veya bütünleştiren, kendi aralarında sıkı bir işbirliğine sürükleyen, toplumsal kaynaşmayı yaratan önemli bir görevler dizisini daha gerçekleştirmektedir. Eğitim, işletme içinde oluşan çeşitli çalışma grupları arasındaki kişisel veya toplumsal ilişkileri düzenlemeye çalışır. Ayrıca, eğitim iyi işleyen insancıl ilişkilerin bir anahtarı niteliğini taşır.<sup>39</sup>

Eğitimin toplumsal ve bireysel amaçları özetle aşağıdaki gibi sıralanabilir<sup>40</sup>:

- Öğrencilerin motive edilmesi,
- Öğrencilerin güven duygusunun geliştirilmesi,
- Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerini arttırarak, yükselme olanakları sağlaması,
- Öğrenciler arasında işbirliği ve koordinasyon sağlanması,
- Öğrencilerin başarılı olmasının yollarının açılması ve bu şekilde iş tatmininin sağlanması,

---

<sup>38</sup> Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

<sup>39</sup> Sabuncuoğlu, **a.g.e.**, s.131.

<sup>40</sup> Özçelik, **a.g.e.**, s.172.

- MYO amaçlarıyla, öğrencilerin amaçlarının bütünleştirilmesi.

Eğitimin toplumsal ve bireysel amaçlarını, ekonomik amaçlardan kesin çizgilerle ayırmak çok zordur. Bu amaçların birbirleriyle iç içe olduklarını kabul etmek gerekir. Toplumsal ve bireysel amaçlar, ekonomik amaçlara da hizmet eder. Eğitimle motive edilmiş, çeşitli bilgi ve yeteneklerle donatılmış bireylerin yüksek performans göstermeleri, işletmenin etkinliğinin ve verimliliğinin yükselmesi ve dolaylı olarak verimliliğinin artması sonucunu doğurur. Bu nedenle, eğitimde ekonomik, sosyal, insancıl amaçlar bir bütün olarak düşünülmelidir.

### **1.2.1. Uzaktan Öğrenme**

Uzaktan eğitim (e-learning) uygulama kapsamı geniş olan elektronik ortamdaki öğrenme şeklidir. Uzaktan eğitimi bir MYO'nun teknolojik altyapısını kullanarak verdiği eğitim programları, internet üzerinden gerçekleştirdiği aktiviteler farklı şekillerde olabilir. Uzaktan eğitim, geleneksel sınıf eğitiminin en iyi yanlarını teknoloji ile birleştirerek öğrenme ve bilgi transfer hızına ivme kazandırmıştır. Ayrıca eğitimin gerçekleşme saatleri, eğitim yerinin seçimi ve eğitim yöntemleri ve araçları eğitilen tarafından esnek bir biçimde seçilebilmektedir.

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

Klasik sınıf eğitimlerinde eğitim alacak kişilerin eğitimi veren kişiye ulaşmaları gerekirken, uzaktan eğitim uygulamalarında eğitim, teknolojik araçlar sayesinde eğitim alacak kişiye ulaşmaktadır.

### **1.2.1.2. Kendi Kendine Çalışma ve Programlı Öğrenme**

Öğrencilerin çalışacağı işletme, coğrafi olarak dağınıklık gösteriyorsa bu tip eğitim programlarının faydalı olabileceği söylenebilir. Dikkatli seçilmiş eğitim materyalini elde eden işgören, kendi kendine çalışarak istenen bilgi düzeyine ulaşabilir. Bir program dahilinde öğrencilere gönderilecek eğitim materyalinin etkinliği, yine düzenli bir şekilde öğrencilere yöneltilecek sorular ve alınacak cevaplarla öğrencinin bilgi düzeyi takip ve kontrol edilebilir.

### 1.2.1.3. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi, eğitimcinin, öğrencileri belli bir çerçevede tutmak ve hazırlamak amacıyla, onlara belli bir sıra dahilinde soru sorması ve bunların cevaplarını alması esasına dayanmaktadır. Doğal olarak, eğitimcinin ve eğitilenin soracağı sorular büyük önem arz etmektedir. Soru-cevap yöntemi daha çok, hatırlama, yargılama, değerlendirme ve yaratıcı düşünce gibi düşünme etkinliklerinde kullanılmaktadır.<sup>41</sup>

### 1.2.2. İşbaşı Eğitimleri

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

Yönlendirme (antrenörlük), iş rotasyonu, geçiş eğitimi ve çıraklık eğitimi işbaşı eğitim türlerine örnek olarak gösterilebilir.<sup>42</sup> İşbaşı eğitimleri genel olarak dört aşamada gerçekleştirilmektedir.<sup>43</sup> (1) İşbaşı eğitime personelin hazırlanması, (2) Yapılacak işlerin gösterilmesi, (3) Gösterilen işin bizzat kişiye yaptırılması, (4) Kişilere yaptırılan eğitimlerin eğitimciler tarafından izlenmesi.

### 1.2.3. Staj Yoluyla Eğitim (Çıraklık Eğitimi)

İşletmeler, kendi çalışanlarına, eğitim programlarında çoğu kez yer alan ve çeşitli dallarda ve yerlerde staj yoluyla verilen eğitim imkanları tanırlar. Staj, ileride üstlenecekleri görevlere ilişkin çalışma ortamlarını, çalışma koşullarını ve görevlerini çalışanlara tanıtmaktır. Bu tür eğitimler işletme bünyesindeki değişikliklere kısa sürede uyum yeteneği kazandırma ve mesleki sorumluluk taşımayı öğretmek

---

<sup>41</sup> Küçükahmet, **a.g.e.**, s.57-60.

<sup>42</sup> Can, Halil- Akgün, A. ve Kavuncubaşı Ş., **Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4. Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001, s.194-195.

<sup>43</sup> Can, Halil vd., **a.g.e.**, s.198-199.

amacıyla yaptırılır.<sup>44</sup> Bu eğitim şekli MYO'ların yürütmekte oldukları mesleki eğitimlerin devamında kullandıkları bir yöntem olabilmektedir.

Staj eğitimi, endüstriye yeni katılan veya katılacak olan öğrencilere hem işbaşında, hem de iş dışında verilen bir eğitim sistemidir. Bu eğitim sistemine göre, beceri gerektiren bir meslekte işin uygulamalı ve kavramsal yönleri, bilgi verme ve deneyim kazandırma yoluyla öğretilir.<sup>45</sup>

Staj etkili bir eğitim tekniğidir. Çalışan öğrencilerin işe başlamadan önce ilerideki işlere benzer işlerin nasıl yapılacağını öğrenmelerini sağlar. Bu da kişide moral ve motivasyon sağlar. Staj ile eğitimde dikkat edilmesi gereken yönler vardır. Pratik yapma imkanı tanınmalıdır. Uygulama çalışmalarının teorik bilgilerle birlikte verilmesi de önemlidir. Stajyerle yakından ilgilenilmeli, hataları varsa dikkatle uyarılmalıdır.<sup>46</sup>

### 1.3. Eğitim Yönetimi

Yetiştirme ve geliştirme kavramları bazen “eğitim” terimi ile kişilerin yeni bilgi, beceri, tutum ve davranışlar kazanmasını anlatmak için birlikte ve aralarındaki farklılık vurgulanmadan kullanılır.<sup>47</sup> Öğrencilerin eğitimi, işgörenlerin mevcut ve muhtemel işlerindeki yeterlilik ve başarılarını iyileştirmek, eğitimle giderilebilir performans sorunlarını azaltmak/ortadan kaldırmak amacıyla gerçekleştirilen öğrenme çabaları olarak tanımlanabilmektedir.

İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), eğitim yönetimi uygulaması ile öğrencilerin işletmelerde eğitim ve verimlilik ilişkisini, eğitim bölümünün diğer bölümlerle ilişkisini, eğitim ihtiyacını analiz etmeyi, eğitim programlarının hazırlanmasını, eğitim bölümünün yükümlülüklerini ve eğitim takip ve değerlendirme yöntemlerini ifade etmektedir.

---

<sup>44</sup> Akyüz, Ömer Faruk. **Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001, s.80.

<sup>45</sup> Bingöl, Dursun. **Personel Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları, 1996, s.189.

<sup>46</sup> Sabuncuoğlu, Zeyyat, **a.g.e.**, s.149.

<sup>47</sup> Acar, A.C., **Alternatif İnsan Kaynakları Yönetimi Ders Notları**, İ.Ü. İşletme Fakültesi, İnsan Kaynakları Anabilim Dalı, İstanbul, 2005.

İyi yetişmiş öğrenciler, işletmelerde verimli çalışma yapar, çalışma ve üretim kalitesini artırır, işletmenin faaliyetlerinde çeşitliliğe gitmesi durumunda insan gücü de bu değişikliğe kolayca adapte olur. İyi yetişmiş öğrenciler, organizasyona rekabetçi bir nitelik kazandıracaktır. Bu nedenle İKY, eğitim yönetiminde bu hedefleri yakalayacak şekilde politikalar üretecektir. İşletmeler, öğrencilere kazandıracakları bilgi, beceri ve davranışlara ve ortam koşullarına uygun olarak hizmet içi eğitim programları uygularlar. Bilindiği gibi, hizmet içi eğitim, herhangi bir sektör ayırımı düşünülmezsizin gerçek ve tüzel kişilere ait iş ve hizmet alanlarında ve ücret karşılığında bir göreve atandıktan sonra görülen eğitim olup üretilen mal ve hizmette emek faktörüne düşen payın verimlilik değerini artırmaya yönelmiş bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması için tasarlanır.<sup>48</sup> Eğitim programlarında, eğitimin amacı, eğitimin içeriği, eğitime katılacakların tespiti, eğitimi kimlerin nerede, ne zaman, hangi sürelerde vereceği, eğitimde kullanılacak yardımcı araç ve gereçlerin neler olacağı, eğitimin nasıl bir bütçe ile gerçekleşeceği, ve eğitime ilişkin dokümantasyonun (kayıt ve raporlama) nasıl olacağı açık olarak belirtilir.

### **1.3.1. Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi**

MYO eğitimleri, müfredat konu kapsamaları ve sektör ihtiyaçları takip edilerek sürekli güncellenmektedir. Bilindiği gibi, eğitim faaliyetlerinin plan ve programlarının düzenli bir biçimde yürütülmesinde ilk ve en önemli adım eğitim ihtiyacının belirlenmesidir. Eğitim ihtiyaç analizi ile işletme, işgörelere verilmesi gerekli eğitimlerin kapsamı, düzeyi, türü, yöntemi ve teknikleri hakkında karar verme olanağı bulmaktadır. Buna göre MYO'nun, eğitim faaliyetlerini planlama ve uygulamadan önce ne tür eğitimlere ihtiyacı olduğunu saptaması gerekir.

Eğitim ihtiyacının analizi, bir eğitim kurumunun eğitim ihtiyacını belirlemek amacıyla bilgi toplanması ve değerlendirilmesini ifade eder. Bir işletmede işgörelere eğitim ihtiyaçlarının saptanması için öncelikle görev veya işin gereklerinin, daha sonra da işgörelere sahip oldukları niteliklerin belirlenmesi

---

<sup>48</sup> Tanyeli, H., **Personel Eğitimi**, BTİ Yayını, Ankara, 1970, s.6



gerekir. Eğitim ihtiyacı aradaki farkın ortaya konulması ile ortaya çıkartılır.<sup>49</sup> Ayrıca, işgörenin mevcut durumdaki nitelikleri ile işletme faaliyetlerinin yeni teknolojilerle değişmesi durumunda ortaya çıkacak yeni iş gerekleri arasındaki olumsuz fark da eğitim ihtiyacını ortaya koyacaktır.

Bir eğitim kurumunda eğitim ihtiyacı üç düzeyde analiz edilebilir:

- Örgüt Düzeyinde Analiz: Örgüt analizi daha çok uzun vadeli eğitim planlarında eğitim ihtiyacının saptanması amacıyla kullanılmaktadır. Buna göre örgüt düzeyinde analiz işletmenin geneline yönelik bir inceleme yapmayı gerektirir.<sup>50</sup> Bu yüzden örgüt düzeyinde analiz, örgütsel yapı ile ilgili tüm kaynakları, kabiliyetleri ve yetenekleri kapsmalıdır. Örgüt düzeyinde analiz yapılırken öncelikle örgütün vizyonu, misyonu, stratejileri, politikaları, uzun vadeli hedefleri, kısa vadeli amaçları vb. dikkate alınır. Bu çerçevede işletmelerin mevcut performansları hesaplanır ve gelecekteki rekabet koşullarında gösterebilecekleri performansları tahmin edilmeye çalışılır. Hem mevcut durum için hem de gelecekte olması arzu edilen durum analizi yapılarak eğitim ihtiyacı belirlenir.<sup>51</sup> Örgüt düzeyinde analiz yapılırken işletme faaliyetleri önemli bir faktör olarak göz önünde tutulur. İşletmelerin faaliyet türü eğitim programlarını etkileyecektir. Örneğin üretim yapan bir işletme ile satışa odaklanmış bir işletmenin eğitim ihtiyaçları farklı olacaktır.<sup>52</sup> Ayrıca, örgütün mevcut durumda yürütmekte olduğu faaliyetlerin daha etkin yürütülmesi için olduğu kadar, örgütün gelecekte yürüteceği faaliyetler için de eğitim ihtiyacı tasarlanabilir. Örgütün kısa ve uzun dönemli hedefleri, eğitim ihtiyacının belirlenmesinde etkili olabileceği gibi, örgütsel düzeyler hedeflenerek de eğitim ihtiyacı tasarımı yapılabilmektedir.

---

<sup>49</sup> Taymaz, a.g.e., s.25.

<sup>50</sup> Özçelik, a.g.e., s.178.

<sup>51</sup> Taymaz, a.g.e., s.25.

<sup>52</sup> Sadullah, Ömer. **İşletmelerde Eğitim ve Geliştirme Gereksinmelerinin Saptanması**, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, Cilt:9, Sayı.2, İstanbul, 1980, s.185.

- İş Düzeyinde Analiz: İşletmelerde, işlere ilişkin standartları belirlemek amacıyla iş analizi çalışmaları gerçekleştirilmektedir.<sup>53</sup> İş düzeyinde eğitim ihtiyacı analizi de iş analizlerine dayanarak işlerin, işgörenler tarafından iş gerekleri ve iş tanımlarında belirtilen standartlara göre yapılıp yapılmadığını içerir. İş düzeyinde analiz yapıldığında hangi işlerde performans düşüklüğü olduğu öncelikle belirlenir. Performans düşüklüğü yaratan nedenler tespit edilir. Bu nedenle iş düzeyinde analiz, işi yapan kişinin kazanması gereken nitelikleri ortaya koyması nedeniyle eğitim ihtiyacının ortaya konması aşamasında büyük önem arz etmektedir. İşletmeler bu analizler doğrultusunda işlerin istenen standartlarda yapılıp yapılmadığını ve eğer yapılmıyorsa bunun nedenleri araştırır ve eğer varsa eğitim ihtiyacını tespit ederler.<sup>54</sup>
- İşgören Düzeyinde Analiz: İşgörenler mevcut işlerinde bazen istenen performansı gösteremeyebilirler ya da arzulanan düzeyde ortaya koyamayabilirler. Bu yüzden, işgörenin uygun işte çalışıp çalışmadığı büyük önem kazanmaktadır. İşgörenin potansiyel özellikleri de mevcut işteki performansı kadar önemli olabilir. İş tanımları ile işgören niteliklerinin uygunluğu öncelikle incelenmelidir. Daha sonra, işgören düzeyinde analizde, işgörenin mevcut performansı ile istenilen performans düzeyi arasındaki fark olup olmadığı incelenir. Fark varsa ve farkın nedeni eğitim ihtiyacı olarak görülürse, ihtiyacın hangi yönde ve konuda olduğu saptanır.<sup>55</sup>

---

<sup>53</sup> Uyargil, Cavide. **İş Analizlerinin Personel Yönetimi Faaliyet ve Programları ile İlişkileri**, Verimlilik Dergisi, MPM, Sayı.2, Ankara, 1992, s.119.

<sup>54</sup> Taymaz, **a.g.e.**, s.25.

<sup>55</sup> Özçelik, **a.g.e.**, s.181.

### 1.3.2. Planlama ve Programlama

Planlama, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmeye yarayan faaliyetler toplamıdır. Eğitim planlaması, hedeflerin belirlenmesi, belirlenen hedeflere ulaşmak amacıyla yürütülecek faaliyetlerde ihtiyaç duyulan kaynakların belirlenmesi, uygulamak amacıyla seçilen politikayı etkili kılacak en etkili araçların geliştirilmesini içerir.<sup>56</sup>

Eğitim planlamasında uygulanan bir çok modelden söz etmek mümkündür. En çok göze batan modellere örnek olarak “Sosyal Talep Modeli”, “Verim Modeli” veya “İnsangücü Modeli” gösterilebilir. Eğer eğitim modelinde, toplumun yapısı, kültürü başta olmak üzere, toplum ile ilgili birtakım özellikler etkili ise model sosyal talep modeli olarak ortaya çıkacaktır.<sup>57</sup>

Ekonomik verimlilik ölçüleri önemli faktörler olarak ele alındığında model verim modeli olacaktır.<sup>58</sup> Ekonomik verimlilik modelinde verimlilik ölçüleri veya standartları önem sırasına göre dizilerek modele ilişkin faktörler ortaya çıkarılır. Bu değerlendirme sonunda eğitim planlamasında uygulanacak model ortaya çıkarılır. Kaynakların aktarılmasında toplumsal faydalar önemli olarak ele alındığında bu kez verimlilik ikinci plana itilerek yeni faktörler ya da standartlar hedeflenir. Eğitim planlamasında toplumun sosyal yapısı göz önüne alınabilir. Bir başka ifade ile eğitim planlama modelinde öncelikle toplumun sosyal yapısını geliştirecek açılımlar yer alır. Toplumun sosyal yapısı göz önüne alınırken, toplumun ekonomik yapısına katkı yapacak eğitim planlamalarına ihtiyaç duyulabilir. Eğitim planlaması, toplumun hem sosyal yapısını hem de ekonomik yapısını kucaklayan bir model olabilir. Bu nedenle, eğitim planlamasında, yapılacak harcamaların toplumun sosyal, ekonomik vb. alanlarında yapacağı faydalar faktör olarak ele alınır.<sup>59</sup> Ekonomik verimliliği ya da toplumsal yararları öncelikle gözetilen faktörlerin belirlenmesi yerine bu kez nitelikli

---

<sup>56</sup> Adem, Mahmut. **Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.68, Ankara, 1997, s.8

<sup>57</sup> Taymaz, Haydar. **Hizmet İçi Eğitim**, A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları, No.94, Ankara, 1981, s.9

<sup>58</sup> Adem, **a.g.e.**,s.9

<sup>59</sup> Serin, Necdet. **Eğitim Ekonomisi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.77, Ankara, 1979, s.119

insan gücünün yetiştirilmesini sağlayan bir başka model ise insan gücü modelidir. Eğitim planlamasında kullanılan bu modelde, ekonomik hayatın ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme hedefleri temel alınır.<sup>60</sup>

İşgörenlerin nasıl, hangi yönde, hangi standarda göre yetiştirileceği ve geliştirileceği İKY politikalarında yer alacak, eğitimlerin ise nasıl gerçekleştirileceği eğitim planlarında gösterilecektir. Belirli bir amaca ulaşmak için, alternatif eylem planları arasında en uygunu seçilir ve yazılı hale getirilir.<sup>61</sup> Bu nedenle, planlamanın temelinde amaçlı hareket etme faaliyetinin olduğunu söylemek mümkündür. Önceden belirlenen standartların hangilerinin gerçekleştiği ya da ne oranda gerçekleştiği yazılı metinlere bakılarak planlamanın amacına ne ölçüde ulaştığı tespit edilir. Bu nedenle, plan bir yandan da nasıl denetleme yapılacağını ve faaliyetin nasıl olacağını da ortaya koymaktadır. Bu yüzden, planlamanın toplumsal faaliyetlere yol gösteren ve gelişimi denetlemeye yarayan bir çaba olduğu sonucuna vardırırmaktadır.<sup>62</sup> Bir başka tanımlama ile planlama, eldeki sınırlı kaynakların, toplum refahının ya da örgütsel verimliliğin artırılmasında, en az kayıpla kullanmasını sağlamanın anahtarıdır denebilir.<sup>63</sup>

MYO eğitim programı, eğitim konularını, eğitim yerini, eğitimi verecek öğretmenleri, eğitim süresini, eğitilecek işgörenleri, eğitim yöntemlerini ve eğitim yardımcı materyalini kapsayabilir. Şu halde yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim plan ve programlarında, eğitimin

- Hangi amaçlar için
- Kimler tarafından
- Kimlerin katılımıyla
- Hangi yöntem ve teknikler kullanılarak

---

<sup>60</sup> Hesapçioğlu, Muhsin. **Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.127, Ankara, 1984, s.208

<sup>61</sup> Timur, H., **İş Ölçümü İş Planlaması Verimlilik**, T.O.D.A.İ.E. Yayınları, No.207, Ankara, s.94, 1994

<sup>62</sup> Hesapçioğlu, **a.g.e.**, s.10

<sup>63</sup> Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 4.Baskı, Set Ofset Matbaacılık Ltd.Şt., Ankara, 1991, s.259

- Nerede
- Ne zaman
- Hangi içerikle
- Ne süreyle,
- Hangi değerlendirme yöntem ve kriterler kullanılarak

yapılacağı belirlenir.<sup>64</sup>

### **1.3.3. Eğitim Uygulaması**

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

### **1.3.4. Eğitimin Değerlenmesi**

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

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

---

<sup>64</sup> Acar, a.g.e., 2005

başında eğitimin değerlendirilmesi gelmektedir.<sup>65</sup> Artık insan kaynakları yöneticileri, örgüt stratejisi ile uyumlanmayan eğitim faaliyetleri için kaynak ayrılmasını örgüt üst yönetiminden talep edememektedir. Bu nedenle, insan kaynakları yöneticileri, örgüt stratejilerine ve faaliyetlerine göre çalışacak işgören yetiştirme ve geliştirme programları tasarlamak zorundadır.

Yetiştirme ve geliştirme programlarının karşılaştırmalı sonuçları örgütün karar vericilerine veya tepe yönetime sunulmalıdır.<sup>66</sup> İnsan Kaynakları profesyonelleri, örgüt stratejisine uygun biçimde, işgören yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim ihtiyaçlarını tepe yönetime sunmaktadırlar. Bundan sonra, yine insan kaynakları yöneticileri bu eğitim programlarının ne derecede etkili olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla değerlendirme faaliyetlerini sürdürmektedir. Örgütsel faaliyetleri ve örgütsel performansı etkileyen pek çok faktör sıralanabilir.

Ancak uygulamacılar, örgütsel performanstan eğitimin izole edilmesinin doğru olmayacağı konusunda fikir birliği içerisindedir.<sup>67</sup> Bilindiği gibi, örgüt stratejileri ile örtüşen yetiştirme ve geliştirme amaçlı eğitim programları, işgören yetkinliklerini geliştirip performanslarını arttırmaktadır. Bu artış da örgütsel performansı arttırarak geliştirmektedir.<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Holton, E.F., III, **The flawed four-level evaluation model**, Human Resource Development Quarterly, 7, pp.5-21, III 1996a

<sup>66</sup> Kaufman, R. and Keller, J.M., Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick, Human Resource Development Quarterly, 5, pp.371-380, 1994

<sup>67</sup> Shelton, S. And Alliger, G., **Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach**, Training and Development, 47, pp.43-46, 1993

<sup>68</sup> Lyau, N. and Pucel, D.J., **Economic return on Training investment at the organizational level**, Performance Improvement Quarterly, 8, pp.68-79, 1995

## İKİNCİ BÖLÜM

### EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLER

#### 2.1. Eğitimin Etkinliği ve Değerlendirilmesi

Eğitim süreci bilindiği gibi uzun zaman alan bir faaliyet olduğu kadar etkinliğinin ölçülmesi de bir o kadar zor ve zaman alıcı bir faaliyettir. Bu yüzden eğitimin etkinliğini ölçmek, başarıyı sayısallaştırmak, hedeflere ne oranda ulaşıldığını ölçmek için bir çok araştırmada bu uzun sürecin herhangi bir noktasından kesit alınarak adeta sürecin bir fotoğrafı çekilmeye çalışılmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme işleminde dolayısıyla etkinlik ölçme işleminde bir diğer önemli zorluk ise bu sürecin bir çok parametreden etkileniyor olmasıdır. Bir başka deyişle, eğitimin etkinliği, öğretmene, öğrenciye ve eğitim ortamı ile eğitim yardımcılara önemli bir biçimde bağlıdır<sup>1</sup>. Literatürde, eğitimlerin etkinliği ile yapılan bir çok araştırmada çoğunlukla bireyden kaynaklanan veya çevreden kaynaklanan parametreler göz önüne alınmıştır. Eğitimin etkinliğine etki eden bireysel faktörleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan çalışmalarda, öğrenci özellikleri ve öğretmen özellikleri detaylı bir biçimde göz önüne alınmıştır.

Eğitimin etkinliği, genel olarak eğitimin arzu edilen sonuca ulaşmasıdır. Meslek eğitiminde etkinlik, verilen eğitimin etkin bir şekilde kullanılmasına, ilgili sektörün ihtiyacının giderilmesine, okul ile sektör arasındaki uyuma bağlıdır. Bu nedenle, mesleki eğitimde etkinliğin temel göstergesi sanayi ile okul arasındaki uyum ve amaç birliğidir. Daha detaylı bir şekilde ifade etmek gerekirse, eğitim müfredatı, uygulamaları, dahası yetiştirme ve geliştirme sürecinin, ilgili sektörün/meslek alanının ihtiyaçlarını profesyonel anlamda karşılayacak şekilde olması ve yükseköğretim mezunu olan işgörenin öğrendikleriyle profesyonel meslek alanına adapte olabilmesi gerekmektedir. Mesleki eğitim alan bireylerin ilgi, istek,

---

<sup>1</sup> Yıldırım, Osman. **İşletmelerde Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler ve Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Avcılar, İstanbul, 2007, s.98. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda bir eğitim almaları büyük önem arz etmektedir.

Bilindiği gibi Meslek Yüksekokulu (MYO) eğitimlerinde etkinlik, MYO'nun amaçlarını gerçekleştirebilmek için yürüttüğü faaliyetlerin sonuçlarının arzu edilene sağlanmasını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında doğal olarak sonuçlarla ya da çıktılarla ilgili bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkinlik, "MYO'nun amaçlarını gerçekleştirme derecesi" olarak tanımlanabilir. Bilindiği gibi, etkinlik, işleri doğru yapmak değil, doğru işlerin yapılmasıdır. Bu bağlamda, işletmeler doğru işleri gerçekleştirdikleri oranda etkindirler.<sup>2</sup> MYO eğitimlerinde eğitimi doğru yapmak yerine, doğru eğitimleri yapmak önemli olacaktır. Bu nedenle, sektör ve MYO yönetiminin bu kapsamda birbirini izlemesi veya faaliyetlerinde paralellik göstermesi önem arz etmektedir.

Eğitim faaliyetlerinde çeşitli açılardan ulaşılmak istenen etkinlik amaçları vardır. Bu nedenle eğitim faaliyetlerine başlarken ve bu maliyetler sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflerin önceden belirlenmesi ve eğitim faaliyetleri sonucunda bu hedeflere ne kadar ulaşıldığının bilinmesi gerekmektedir. Eğitimin etkinlik derecesini belirlemek için verilen eğitimin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin değerlendirilmesi, eğitim alan öğrencilerin, eğitim öncesi ve sonrası performanslarının karşılaştırılması amacıyla yapılan sistematik bir çalışma ile gerçekleştirilebilir.

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

MYO'da girişilen eğitim faaliyetlerinde çeşitli açılardan ulaşılmak istenen etkinlik amaçları vardır. Bu nedenle eğitim faaliyetlerine başlarken ve bu maliyetler sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflerin önceden belirlenmesi ve eğitim faaliyetleri sonucunda bu hedeflere ne kadar ulaşıldığının bilinmesi gerekmektedir. Eğitimin

---

<sup>2</sup> Dinçer, Ö.- Fidan Y., **İşletme Yönetimine Giriş**, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul: 1997, s.54.



etkinlik derecesini belirlemek için verilen eğitimin değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimin değerlendirilmesi, eğitim alan iş görenlerin, eğitim öncesi ve sonrası performanslarının karşılaştırılması amacıyla yapılan sistematik bir çalışmayı ifade eder.<sup>3</sup> Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesi için kurumlarda uygulanan bir performans sisteminin kriterlerinin belli olması ve sayısallaştırılmaya elverişli olması gerekir.<sup>4</sup>

Eğitimin değerlendirilmesi ile, eğitimin amaçlara ulaşma durumu ve sarf edilen çaba ile paranın israf edilip edilmediği saptanmaya çalışılmaktadır. Başka bir deyişle değerlendirme, planlı faaliyetin sonunda önceden saptanmış amaçlara ulaşma derecesi hakkında bir yargıya varılmasını sağlamaktır. Adal yaptığı çalışmada, değerlendirme sürecini, ölçme sonuçlarının aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma olarak tanımlamıştır. Güvenilir bir değerlendirme için yargıların dayandığı değerleri açıklıkla ve doğru olarak ortaya koyan kriterler doğrultusunda yapılan bir ölçüm sonunda, bir karar ortaya çıkar ve değerlendirme süreci tamamlanmış olur.<sup>5</sup>

Değerlendirme iki yönden önemlidir: Birincisi, kendisini izleyecek benzer faaliyetlerin daha başarılı bir şekilde uygulanmasına yardımcı olması; ikinci ise eğitsel faaliyetlerle bu faaliyetler sonucu gerçekleştirilecek amaçlar arasındaki uygunluk derecesinin saptanmasını sağlamasıdır.<sup>6</sup>

Eğitimde amaçlara ulaşma derecesi, insanların davranışlarındaki değişimin yönünde ve miktarında bulunabilir. Bu nedenle değerlendirme yapmak için ilk defa insan davranışlarında meydana getirilmesi istenilen değişimin saptanması gerekir. Eğitimde her amaç, birey davranışında istenilen bir veya daha fazla değişiklik olarak belirlendikten sonra ölçülmesinde kullanılacak kıstas ve kriter kabul edilebilecek

---

<sup>3</sup> Cascio, F.Wayne. **Managing Human Resources: Productivity, Quality of Work Life, Profits**, Third Edition, McGraw Hill, New York: 1992, s.253.

<sup>4</sup> Uyargil, Cavide. **İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi**, Şahinkaya Matbaacılık, İstanbul, 1994, s.26.

<sup>5</sup> Adal, Zeki. **İşletmelerde Yetiştirme ve Geliştirme Programlarının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi**, Yönetim Dergisi, Sayı 12, Haziran 1981, s.34.

<sup>6</sup> Kalkandelen, A.Hayrettin. **Hizmetiçi Eğitim El Kitabı**, Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık San., Ankara, 1979, s.98.

ölçütler saptanır. Bu ölçütlere göre, tespit edilen değişme arasında bir karşılaştırma yapılır. Öğrenim yaşantılarının yeterli olan kısımları amaçların gerçekleştiğini, yetersiz olanların da amaçlara hizmet etmediğini belirtir. Yetersizliği görülen kısımların, beklenen yaşantılar ve dolayısıyla davranış değişikliği meydana getirebilecek şekilde eğitim sürecinin onarılmasını ve geliştirmesini gerektirir. Değerlendirme bu hizmetlerinden dolayı, eğitimin her safhası ile ilgili, onarıcı ve tamamlayıcı bir parçası olarak kabul edilir.

Eğitim faaliyetlerinin etkinliğini değerlendirmeyi zorunlu kılan nedenler;

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

Öncelikle eğitim giderleri yatırım harcaması niteliğinde olduğundan, her yatırım sonucunu olumlu ve olumsuz yönleriyle ortaya koymak bir zorunluluk olmaktadır. Ayrıca yapılan yanlışlıklar ve aksayan yönler sonuçları tespit etmekle ortaya çıkarılır, bunların düzeltilmesi ve giderilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına imkan yaratılmış olunur. Bunun yanında, değerlendirme işleminden elde edilecek bilgiler, eğitim önceliklerinin tespit edilmesinde ve amaç sorunun belirlenmesinde güvenilir bir kaynak oluşturmaktadır.

## **2.2. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Yöntemler**

Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ifade etmektir.<sup>7</sup> Ölçme sonucunda ulaştığımız değerler kendi başlarına hiçbir şey ifade etmezler. Genel olarak ölçme kavramı “eğitsel faaliyetlerin doğal sonucu olarak kişilerin bilgi, beceri ve davranışlarında oluşan değişiklikleri belirli ölçütlere göre belirlenmesi”dir.<sup>8</sup> Buna göre eğitimin etkinliğinin ölçümünde

---

<sup>7</sup> Yılmaz, Hasan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 3.Baskı, Konya, 1998, s.3.

<sup>8</sup> Adal, a.g.e., s.34.

kullanılan 3 temel yöntemden bahsetmek mümkündür: (1) Test-tekrar test, (2) önceki sonraki performans ve (3) deney kontrol grubu yöntemleri.

### **2.2.1. Test-Tekrar Yöntemi**

Bu yöntemde, eğitime katılanlara, programa başlamadan önce bir test uygulanmakta, eğitim programı tamamlandıktan sonra aynı test tekrar yapılmaktadır. Yöntemdeki zorluk, test sonuçlarındaki olumlu artışın, performansa yansıdığını doğrulamaya çalışmak ve iki test arasındaki farkların ne ölçüde eğitime bağlı olduğunu saptamaktadır.<sup>9</sup>

### **2.2.2. Önceki Sonraki Performans**

Test-tekrar yönteminde yanılma olasılığının yüksek olmasına karşılık, bu sakıncayı gidermek için önceki ve sonraki (ilk ve son) performans yöntemi geliştirilmiştir. Yöntemde her katılımcının eğitim öncesi performansı, performans değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilir. Bundan sonra eğitim programı uygulanır ve program tamamlanınca, katılımcıların performansı tekrar ölçülür.<sup>10</sup>

### **2.2.3. Deney Kontrol Grubu**

Bu yöntem en çok kullanılan ve en etkili ölçme yeteneğine sahip olan bir eğitim değerlendirme yöntemidir. Yöntemde, eğitime tabi tutulacak personelin (deney grubu) yanı sıra, benzer işi yapan ve benzer niteliklere sahip personelden oluşan bir grup da (kontrol grubu) eğitim faaliyetlerini değerlemede kullanılır. Kontrol grubuna dahil olan personel eğitimden geçmezler. Yalnızca deney grubundakiler eğitim alır. Eğitim öncesinde, her iki grupta da yer alan personel beceri, zeka, öğrenme yetenekleri ve işte gösterdikleri performanslar açısından değerlendirilirler ve karşılaştırılırlar. Eğitim sonrasında da aynı işlem yinelenir. Eğer eğitim gerçekten etkili olmuşsa, deney grubundaki iş görenlerin performanslarındaki artışın, diğer gruptakilerden daha çok artması beklenir.<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> De Cenzo, D.- Robbins S., **Personnel Human Resource Management**, Third Edition, Prentice Hall, New Jersey: 1988, s.265.

<sup>10</sup> De Cenzo ve Robbins, **a.g.e.**, s.265.

<sup>11</sup> De Cenzo ve Robbins, **a.g.e.**, s.265.

### 2.3. Eğitimlerin Etkinliğinin Ölçümünde Kullanılan Değerlendirme Türleri

Değerlendirme ölçmeden daha geniş bir anlam içerir. Ölçme sadece bir şeyin miktarı hakkında bilgi verir; bu bilginin yeterli olup olmadığı, istenilen miktar ve cinsten olup olmadığı ise bir değerlendirme sorunudur. Buna göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecini ifade eder. Değerlendirme, genel anlamda bir iş ya da faaliyetin faydası ve değeri hakkında bir hüküm vermektir. Eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi kavramı, eğitimin sonucunda önceden saptanmış amaçlarla karşılaştırılması ve elde edilen sonuçların amaçlara ne ölçüde uygun olduğunun belirlenmesi sürecini kapsamaktadır. İşletmeler, eğitim programlarının geliştirilmesine ve etkili biçimde sürdürülmesine büyük ölçüde yatırım yaparken, bu programları da bir yandan değerlendirmeye almaktadırlar. İşletmeler çoğunlukla, eğitimlerinin değerlendirilmesini iki boyut üzerine inşa ederler. Birincisi, eğitim sürecini geliştirmeye dönük formatif değerlendirme, ikincisi ise eğitilenlerin aldıkları eğitim programları sonunda ne ölçüde değişim geçirdiklerini belirlemeyi amaçlayan topyekün değerlendirmedir.<sup>12</sup> Ancak, her duruma uyan tek bir değerlendirme programının olmadığını da belirtmek gerekir.

Ölçme ve değerlendirme kavramları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek için aralarındaki bağlantı şu şekilde açıklanabilir:

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

---

<sup>12</sup> Noe, Raymond A. **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi**, Editör. Canan Çetin, Beta Basım Dağıtım, 1999, s.151-152.

Buna göre eğitimlerin etkinliklerinin ölçümünde kullanılan değerlendirmeler yapılış maksadına göre, başarının ve programın değerlendirilmesi olmak üzere iki türde incelenebilir.<sup>13</sup>

### **2.3.1. Başarının Değerlendirilmesi**

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

Eğitim programına katılan öğrencilerin başarılarını ölçmek ve değerlendirmek üzere yapılan çalışmalar, zaman ve hedeflerine göre aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir.

1. Ön Değerlendirme: Eğitim programının uygulanmasına başlamadan önce yapılan değerlendirmedir. Ön yerleştirmeye dönük olarak yapılan bu değerlendirme ile eğitim programına katılacak bireylerde ön şart niteliğindeki davranışların varlığı ve derecesi tayin edilir.
2. Ara Değerlendirmeler: Öğrencilerin öğrenme derecelerini saptamak, öğretim metod ve araçlarının uygunluğunu yoklamak üzere yapılır.
3. Son Değerlendirme: Uygulama sonunda durum muhasebesine dönük olarak, eğitim programı uygulandıktan sonra, bireylerin yetiştirme seviyesi ile eğitim sürecinin yetiştirme gücü hakkında karar vermek üzere yapılır.
4. İzleme Değerlendirmesi: Sistemin geliştirilmesine dönük olarak, eğitim gören personelin izlenmesi ile yapılan değerlendirmedir. Bireylerin yetiştirildikleri alanlarda kazandırılan bilgi ve becerileri uygulama durumları, öğrenim noksanlığından dolayı karşılaştıkları sorunlar, uygulanan eğitim programına ilişkin görüşleri, eğitim istek ve gereksinmelerini saptamak üzere yapılır.

---

<sup>13</sup> Taymaz, a.g.e., s.156-175.

İzleme değerlendirmesinin anlamlı olabilmesi için ölçmelerin belli bir süre devam etmesi gerekebilir. Arzulanan sonuçların belirginleştirilmesi, hangi durumların hangi sonuçlara götürdüğünün tespiti amacıyla bir değerlendirme takvimi hazırlanabilir.<sup>14</sup> Böylece izleme değerlendirmesi ile yönetim kademesine bir tür geri besleme sağlar.

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

1. Hedefe Dayalı Değerlendirme: Göreli veya değerlerin esas alındığı bu değerlendirmede ölçme sonuçları, beklenen davranışlarla kıyaslanır. Yapılan öğretimde amaç, bireyin davranışını değiştirmek veya yenilerini kazandırmak olduğuna göre kıyaslama ölçütü bu davranışları belirleyen değerler veya hedeflerdir. Hedefe dayalı değerlendirmede neyin başarıldığı belirlenir. Bu saptama yapılırken faaliyet ve davranış kontrolü ile değerlendirme sürecinin iyi bir şekilde yapılıp yapılmadığı da ortaya konur.<sup>15</sup> Böylece değerlendirme sürecinin de güncellenme olanağı sağlanır.
2. Norma Dayalı Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının, uygulamaya girilmeden önce saptanmış norm ölçütlerle kıyaslanmasıyla yapılan değerlendirmedir. Bu normlar belirli bir işin yapılmasında genellikle süre, nitelik ve kalite ile ilgili olarak alınır. Hizmet içi eğitim, kurumda verimliliği arttırmayı amaçlar.

Eğitimde yapılan değerlendirme yetiştirme etkinliği ile ilgili sayısal verilerden yararlanarak bir hükme varma olduğundan, ölçmeyi ve sonuçlarının istatistiksel işlemlerle kolay anlaşılır ve yorumlanır hale getirilmesini kapsamına alan bir süreçtir. Ölçme ve değerlendirme amaç bakımından birbirine yakın iki ayrı işlemdir. Ölçme ile eğitimin sonuçları sayısal verilerle ortaya konur ve bu sonuçlar amaçlar ile karşılaştırılarak değerlendirme yapılır. Çünkü faaliyet veya davranış ölçüm sonuçları

---

<sup>14</sup> Eren, Erol. **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.441-442

<sup>15</sup> Whelen, T.L.- Hunger, J.D., **Stratejik Management and Business Policy**, McGraw-Hill, Singapore, 1988, s.301.

arasında görülebilir bir neden-sonuç ilişkisi vardır.<sup>16</sup> Bir çok durumda ölçme ile değerlendirme aynı anda yapılarak, belirlenen bir bareme göre neden-sonuç ilişkisi değerlendirme sonucu olarak sayısal bir biçimde ifade edilir.

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

- Fiziksel ölçme mutlak, eğitsel ölçme bağıl, nisbi ve görelidir.
- Fiziksel ölçme doğrudan, eğitsel ölçme dolaylıdır.
- Fiziksel ölçmede esas ölçü birimleri, eğitsel ölçüde türetilmiş birimler kullanılır.

Eğitimde ölçme, değerlendirme yapmak üzere gerekli verileri elde etmek için planlanır ve yapılır. Değerlendirme sonunda verilen kararın doğruluğu ve uygunluğu, ölçme sonuçlarına bağlanır. Bu nedenle ölçmenin hatasız olması ve bunun için ölçme işinde kullanılacak araçların aranılan niteliklere sahip olması gerekir. Diyelim, ölçme aracı olarak anket seçilmişse anketin, araştırmayı değersiz kılacak kapsam, örnekleme, ölçüm, yanıtız bırakma vb. hata kaynaklarından arındırılması gerekir.<sup>17</sup> Ölçüm amacıyla kullanılan veri toplama aracı basit bir bilgi toplama işinden ibaret değildir. Ayrıca anket veya bir başka ölçme aracında geçerlilik ve güvenilirlik hususlarının da önemli olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.

Diğer yandan, ölçmenin temel işlevi, daha duyarlı betimleme ve ayrımlara fırsat vermelidir. Ölçmede en büyük güçlük, gerekli kuralları koyup ona göre

---

<sup>16</sup> Eren, a.g.e., s.443.

<sup>17</sup> Baş, Türker. **Anket, Anket Nasıl Hazırlanır? Anket Nasıl Uygulanır? Anket Nasıl Değerlendirilir?**, Seçkin Yayıncılık, 2001, s.12-13

davranmaktır. Ölçmedeki kuralın iyi konulabilmesi, ölçülmek istenen değişkenlere bağlıdır.<sup>18</sup> Bilindiği gibi, somut değişkenler (fiziksel değişkenler; uzunluk, ağırlık, renk, cinsiyet vb.) söz konusu olduğunda ölçme işlemi kolaylaşır. Halbuki soyut değişkenler (tutum, yetenek, algı, başarı vb.) söz konusu olduğunda ölçme işlemi zorlaşır. Çünkü tutum, davranış gibi soyut değişkenlerde geçerli ve güvenilir ölçüm kuralları koymak her zaman kolay olmayabilir.

Eğitim programı ve katılanlar ile ilgili gerekli verileri elde ederek değerlendirme yapmak üzere çeşitli araç ve teknikler uygulanır. Yapılacak ölçme sonuçlarının kıyaslanır ve yorumlanır hale getirilebilmesi için davranış ve niteliklerle ilgili kanıtların sayısal ölçütlere dönüştürülebilmesine olanak verecek şekilde saptanması gerekir. Kullanılacak ölçme araçları ve teknikler yapılacak değerlendirmenin amacına göre değişir. Değişik araçlarda ve tekniklerde ortak olan iki boyut vardır. Birincisi, ölçme araçları ile ölçülecek değişkenler hedeflere uygun olarak seçilir, ikincisi, ölçme sonuçları sayısal verilerle belirtilir.

Değerlendirmeye esas olacak sayısal verileri sağlayacak insan davranışlarının ölçülebilmesi için ya davranışların veya saptanan davranışlar sonunda ortaya koyduğu ürünün, ya da her ikisinin gözlenip nicelendirilmesi gerekir. Objektif değerlendirme yapabilme amacıyla, eğitim amaçları ve hedefleri ile bunlara ulaşma derecelerinin ortaya konması için bazı standartlar veya kriterler tanımlanır. Eğitimin içeriğini değerlendirmek amacıyla iç kriterler (tepki ve öğrenme), eğitim sonunda kazanılan davranışlar ve sonuçlar için ise dış kriterler dikkate alınır.<sup>19</sup>

Eğitimde çeşitli şekillerde yapılan ölçmelerde kullanılan araçlara test adı verilir. Test insan davranışlarını belirli ölçütlere göre ölçen bir vasıta. Test, bir ölçme aracı ve aynı zamanda bir ölçme işlemi olarak kabul edilebilirse de genellikle araç kastedilmektedir.

Eğitim etkinliklerinde ölçme yapmak üzere araç olarak kullanılacak testlerin hazırlanması planlı bir çalışmayı gerektirir. Eğitimde amaçlar, bireylerin

---

<sup>18</sup> Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, 2002, s.136-137

<sup>19</sup> Şencan ve Erdoğan, **a.g.e.**, s.143-144



davranışlarında meydana getirilmesi veya kazandırılması istenilen yeni davranışların bir listesini oluşturur. Öğrenci davranışında değişme, yaşantısı yolu ile yapacağı öğrenim sonunda meydana gelebilecektir. Bu nedenle, ölçme aracı hazırlanırken sıralanan amaçlar, öğretim programı yapmak üzere sıralanan hedeflerin aynısıdır. Böylece öğretim ve testi planlama çalışmaları aynı anda başlamış olur.

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

Bir eğitim programının uygulanması ile ilgili ön, ara ve son değerlendirmeleri yapmak üzere çeşitli testler hazırlanabilir. Eğitimde ölçme yapmak üzere en çok kullanılanlar; sözlü, yazılı ve iş veya performans testleridir. Testin türünün seçiminde ölçmenin amacı ve test için olanaklar göz önünde bulundurulur. Bilindiği gibi testlerin değerlendirilmesi, testlerin kullanılma alanı ve sınavın içeriğine bağlı olacak ve buna göre değişiklikler gösterecektir.<sup>20</sup>

Hazırlanması zor ve zaman alıcı olan bu testler, eğitim programının amacına uygun olarak hazırlandığında, ön ve son değerlendirmeler için kullanılır. Test programı çerçevesinde, çok sayıda test uygulamak yerine ihtiyaca cevap verecek yeterlilikte ve geçerlilikte testin kullanılması gerekir.<sup>21</sup>

1. Sözlü Testler: Eğitimde sözlü yoklama veya müzakere adı verilen bu testler, öğrencinin bilgisini hatırlama, tertip ve tanzim ederek söz ile ifade etme yeteneğini ölçmek üzere kullanılır. Ayrıca, soruları cevaplarken tutumu ve hareketleri, problem çözümlenmede yararlandığı teknikler, konuşma tarzı, belirli konular ile ilgili fikir, görüş ve eğilimleri belirlenir. Bu testlerde sorular kolaylıkla hazırlanır, ancak uygulanması çok zaman alır, soruların cevaplandırılmasında bireyin ifade yeteneği, gerçek başarıyı etkiler.

---

<sup>20</sup> Özsoy, Y., “**Eğitimin İhtiyacında Testler**”, Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Raporları, Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Yayın No:24, Ankara, 1968, s.69.

<sup>21</sup> Koç, N., “**Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi, Okul test programları**”, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19, Ankara Üniversitesi, 1987, s.1-2.

2. Yazılı Testler: Eğitimde en çok kullanılan ölçme araçlarıdır. Genellikle aynı koşullarda, büyük grupları oluşturan öğrencilere uygulanarak ölçme daha sonra puanlama ve değerlendirme yapmaya olanak verir. Ayrıca öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar saklı tutulabilir.
3. Performans Testleri: Eğitim programları, kurumda çalışan personelin yetiştirilmesi için hazırlanır ve uygulanır. Personele bir iş veya görevi yapabilmesi için kendisine gerekli olan bilgi, beceri ve tutum kazandırılır. Bilgiyi kazanma derecesi ve davranışa dönüştürme niteliği, sözlü ve yazılı testlerle ölçülmeye çalışılır. Beceri ve tutum ile ilgili amaçlara ulaşma derecesini ölçmek için bireyin iş veya görev başındaki davranışları gözlenir. Bu nedenle bu tip ölçmelere gözlem yolu ile ölçme adı verilir. Hüner ve becerilerin kazandırılması amaç edinilen öğretimde, birey davranışlarının gözlenerek ölçme yapılması için uygulanan testlerdir.

### **2.3.2. Programın Değerlendirilmesi**

Eğitim programlarının değerlendirilmesi için öncelikle ölçülebilir eğitim hedeflerinin belirlenmesi gereklidir. Kirkpatrick'in ortaya attığı dört aşamalı eğitim değerlendirme modelinin ilk iki aşaması (tepki, öğrenme) eğitimden hemen sonra ölçüldüğü halde, son iki aşaması (davranış, sonuçlar) eğitilenlerin işbaşında eğitimin içeriğini ne kadar kullandıklarını ölçmektedir.<sup>22</sup> Kirkpatrick modeline yeni ilaveler getiren eğitim programlarının değerlendirilmesi modelleri yeni kriterler (bilişsel, beceri temelli, duygusal kriterler v.b.) ortaya koyarak yatırımın geri dönüşü hesaplanmaktadır.

Eğitim programının hazırlanması ve uygulanmasında görev alan ilgili personelin görüşlerini kolaylıkla ve kısa zamanda elde etmek için genellikle anket uygulanır, ilgili personelin az olması ve yakın ilişki kurulabilmesi halinde, daha çok önerilerinin alınmasına önem verildiğinde görüşme yapılır. Görüşleri alınacak her grup için hazırlanacak anket veya görüşme formunda ayrı sorulara yer verilebilir. Ancak belirli konular hakkındaki görüşleri kıyaslayabilmek için aynı amaçla veri

---

<sup>22</sup> Raymond, **a.g.e.**, (Edit. Canan Çetin), s.154-156

sağlayacak sorular farklı ifadelerle hazırlanır. Sağlanan verilerin işlenebilmesi ve yorumlanabilmesi için cevapları bir derecelendirme sistemine göre verilebilecek kapalı uçlu sorulara ağırlık verilir.

## **2.4. Eğitim Etkinliğinin Değerlendirilmesine İlişkin Model**

Eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesine ilişkin çeşitli modeller yer almaktadır. Bu araştırmada, Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli ele alınacak ve eğitimin etkinliğine etki eden faktörlerin belirlenmesi çalışmasında Kirkpatrick'in Değerlendirme Modeli baz alınacaktır.

### **2.4.1. Kirkpatrick'in Dört Aşamalı Değerlendirme Modeli**

Yaklaşık 50 yıl önce Donald L. Kirkpatrick, eğitimlerin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı yayınlarda (Kirkpatrick: 1959a,<sup>23</sup> 1959b,<sup>24</sup> 1960a,<sup>25</sup> 1960b<sup>26</sup> ) ileri sürdüğü dört aşamalı model (tepki, öğrenme, davranış, sonuçlar) yaygın olarak kullanıldı ve giderek de haklı olarak ünlendi. İlk iki aşama olan tepki ve öğrenme yetiştirme ve geliştirmeye dönük eğitim faaliyetleri sırasında gerçekleşen aşamalardır. Ancak geriye kalan iki aşama olan davranış değişikliklerini ölçme ile örgütsel sonuçların değişimini ölçme aşamaları eğitimlerden çok daha sonraları gerçekleşebilmektedir. Bu yönüyle, Kirkpatrick modeli çok fazla eleştiriye maruz kalmış ve hatta bu modelin eğitim faaliyetini ölçmediği şeklinde çok defa tenkit edilmiştir. Zaten Kirkpatrick, yaptığı tüm araştırmalarda hiçbir zaman eğitimi tam olarak değerlendirmemiştir.

Bilindiği gibi, eğitim programlarının değerlendirilmesi için ölçülebilir kriterlerin ortaya konması gerekir. Sayısallaştırılmış sonuçların kıyaslanması ve değerlendirilmesi daha kolaydır ve daha açıklayıcıdır. Ancak bu da, her

---

<sup>23</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Journal of ASTD, 13, Vol.11, pp.3-9, 1959a

<sup>24</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs: Part 2-Learning**, Journal of ASTD, 13, Vol.12, pp.21-26, 1959b

<sup>25</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 3- Behavior**, Journal of ASTD, 14, Vol.1, pp.13-18, 1960a

<sup>26</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 4- Results**, Journal of ASTD, 14, Vol.2, pp.28-32, 1960b

değerlendirme faaliyetinde amaç daima sonuçların sayısallaştırılmasıdır anlamına gelmemelidir.

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

Kirkpatrick, daha sonra yaptığı yayınlarda (Kirkpatrick: 1976,<sup>27</sup> 1977,<sup>28</sup> 1978,<sup>29</sup> 1979,<sup>30</sup> 1985<sup>31</sup> ) ileri sürmüştüğü bu dört aşamalı modelindeki basamaklar arasındaki korelasyondan hiç söz etmemiştir. Bu yayınların da sadece sekiz adedi gerçek eğitim programlarının değerlendirilmesine ayrılmıştır.

Kirkpatrick 1977 yılında yapmış olduğu gerçek eğitim değerlendirmesinde, araştırmayı “olay-kanıt” şeklinde eşleştirmiş ancak hiçbir zaman bu eğitimin sonuçlarının işletmeye ne faydalar sağladığını ifade etmemiştir. Bu nedenle de Kirkpatrick modellerinin, gerçek değerlendirme modelleri olmadığı literatürde yer almaktadır.<sup>32</sup> Nitekim daha sonraki yıllarda, yapılan araştırmalarda bu modeldeki adımların arasında korelasyonun dört aşamalı hiyerarşik modeli desteklemediği,<sup>33</sup> tepki ile öğrenmeyi tek bir enstrümanla ölçmenin mümkün olacağı,<sup>34</sup> basamaklar arasında ters yönde nedensellik olduğu, birinci basamağın ikinci basamağı, ikinci basamağın ise üçüncü basamağı, üçüncünün ise dördüncüyü yarattığı gibi görüşler ileri sürülmüştür.<sup>35</sup>

---

<sup>27</sup> Kirkpatrick, D.L., **Evaluation**, In Craig R.L. (Ed.), Training and Development handbook, New York: McGraw-Hill, pp.301-319, 1976

<sup>28</sup> Kirkpatrick, D.L., **Evaluating training programs, evidence vs. proof**, Training and Development Journal, 31(11), pp.9-12, 1977

<sup>29</sup> Kirkpatrick, D.L., **Evaluating in-house training programs**, Training and Development Journal, 32(9), pp.6-9, 1978

<sup>30</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Training and Development Journal, 33(6), pp.78-92, 1979

<sup>31</sup> Kirkpatrick, D.L., **Effective training and development, Part 2: In house approaches and techniques**, Personnel, 62(1), pp.52-56, 1985

<sup>32</sup> Calalorello, **Evaluating Training programs**, Training and Development Journal, Vol.22, pp.2-9, 1968

<sup>33</sup> Clement, R.W., **Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions**, Public Personnel Management Journal, 11, pp.176-184, 1982

<sup>34</sup> Alliger, G.M.- Horowitz, H.M., **IBM takes the guessing out of testing**, Training and Development Journal, 43, Vol.4, pp.69-73, 1989

<sup>35</sup> Hamblin, A.C., **Evaluation and control of Training**, New York: McGraw-Hill, 1974

Kirkpatrick'in dört aşamalı eğitim programlarının değerlendirilmesi modeli birbirini takip eden aşamaları içerir. Aşamaların her biri önemlidir ve bir sonraki aşama üzerinde etki yapar. Bir aşamadan diğerine geçildikçe süreç biraz daha karmaşık, biraz daha zaman alıcı olmaya başlar, buna karşılık sunduğu bilgiler daha değerli olmaya başlar. Aşamaların hiçbiri eğitimcinin daha önemli bulduğu aşamaya ulaşmak için atlanmamalıdır. Söz konusu 4 aşama şunlardır: (1) Tepki, (2) Öğrenme, (3) Davranış ve (4) Sonuçlar.

#### 2.4.1.1. Tepki

Kirkpatrick<sup>36</sup> (1959a) değerlendirme modelinin birinci aşamasıdır. Başka bir deyişle tepki, bu değerlendirme modelinin birinci aşaması olup katılımcıların programa nasıl bir tepki gösterdiğini ölçer. Bazı eğitimciler buna “müşteri memnuniyeti ölçütü” adını verir. Bu aşamada genelde eğitime katılanların, eğitim, eğitmen, kullanılan eğitim yöntemleri, eğitim destek ve yardımcı araçları ve eğitimin uygulanabilirliği gibi konulardaki görüş ve düşünceleri tespit edilmeye çalışılır.<sup>37</sup> Bu yolla katılımcıların eğitim ile ilgili genel izlenimleri alınır. Genel izlenim, eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgi vermez. Ancak katılımcıların eğitim hakkındaki genel izlenimleri pozitif ise programa gösterilen ilginin arzulanan düzeyde olduğu varsayılır.<sup>38</sup>

Bu aşamadaki değerlendirme eğitime katılanların programa ne tepki verdiklerini ve eğitim oturumu hakkındaki görüşlerini ölçer. Katılımcı tepkileri müşteri memnuniyetinin bir ölçütü olmuştur. Ayrıca mevcut durumu sürdürmek, yeni müşteriler kazanmak ve eski müşterilerin gelecekteki programlara da katılmasını sağlamak için eğitim sonrası alınan tepkilerin olumlu olması gerekir.

Ancak kurum içi programlara verilen tepki bir müşteri memnuniyeti ölçütü değildir. Çoğu kurum içi programda katılımcılar isteseler de, istemeseler de programa katılmak zorundadırlar. Bununla birlikte, ücret ödemeseler bile, onlar gene

---

<sup>36</sup> Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, pp.3-9, 1959a

<sup>37</sup> Şenatarlar, Ferhat, **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İ.Ü., İstanbul, 1978, s.188

<sup>38</sup> Tutum, Cahit, **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1979, s.146

de birer müşteridir ve tepkileri eğitim programının sürmesini ya da iptal edilmesini belirleyebilir. Yöneticileriyle paylaştıkları izlenimleri çoğu kez eğitim programlarının geleceği ile ilgili kararları veren daha üst kademe yöneticilerine ulaşır. Bu nedenle olumlu tepkiler, genel katılıma açık programların eğitimcileri için olduğu kadar kurum içi programların eğitimcileri için de geçerlidir.

Önemli olan yalnızca tepki almak değil, olumlu tepki almaktır. Bir programın geleceği olumlu tepkilere bağlıdır. Bunun yanında, eğer katılımcılar olumlu tepki göstermiyorlarsa, büyük olasılıkla öğrenmek için motive olmayacaklardır. Olumlu tepki öğrenmeyi garanti etmeyebilir, ancak olumsuz tepkiler neredeyse kesin olarak öğrenme olasılığını azaltır.<sup>39</sup>

Bu aşama, katılımcıların ne tip yeni beceriler kazandığını ya da öğrendiklerinden hangilerini iş ortamlarına transfer edeceklerini ölçmediğinden, eğitim yatırımlarının geri dönüşünü saptamada belirleyici değildir. Bu durum, kimi değerlendiricilerin birinci aşamanın değerini azaltmalarına neden olmuştur. Eğitimin başarısında katılımcıların ilgisi, dikkati ve motivasyonu oldukça önemlidir. İnsanlar öğrenme ortamına karşı pozitif tepkiler geliştirdiklerinde daha kolay öğrenirler.

Tepkinin değerlendirilmesi müşteri memnuniyetini ölçmekle aynı şeydir. Eğer eğitimin etkili olması isteniyorsa, katılımcıların olumlu tepki vermesi önem taşır. Aksi halde öğrenmek için motive olmayacaklardır. Bunun yanında, tepkilerinden başkalarına da söz edecekler ve programın sınırlandırılması ya da kaldırılmasıyla ilgili kararlar belki de onların söylediklerine bağlı olarak verilecektir. Bazı eğitimciler tepkiyi değerlendirmede kullanılan formlara "memnuniyet formu" adını verir. Bu formlar, programın ne dereceye kadar etkili olduğunu belirleme ve nasıl geliştirebileceğini öğrenmeye yardımcı olur.<sup>40</sup> Tepkinin değerlendirilmesinin maliyeti düşüktür, kolay yönetilebilen bir süreçtir. Eğitimi veren kişilerin çoğu eğitimci tepki formlarını kullanır.<sup>41</sup> Aslında, eğitimde tepkiyi ölçmek ve değerlendirmek etkili bir yol olabilir. Günümüzde birçok eğitimci veya eğitim

<sup>39</sup> Kirkpatrick, Donald L. **4 Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi**, Çeviri: Largo Eğitim, Danışmanlık ve Dil Hizmetleri, PDR Özel Eğitim ve Danışmanlık Yayınları, İstanbul, 1998, s.19-20.

<sup>40</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.25.

<sup>41</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.27.

uzmanı tepki formlarını uygulayarak verilmiş eğitimin ne derece etkili olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Hatta kimi zaman da tepkiyi ölçmek ve değerlendirmek amacıyla farklı tepki formları kullanıldığı gözlenmektedir. Tepki formlarının kısa sürede ve katılımcıdan en fazla bilgiyi toplayabilecek şekilde tasarlanması da doğal olarak büyük önem arz etmektedir.<sup>42</sup>

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

- Eğitimin amacını önceden belirlemek.
- Tepkilerin sayısallaştırılmasına uygun bir tepki formu kullanmak.
- Yazılı görüş ve öneri almak.
- Yanıtların tamamını eğitim bitiminde hemen almak.
- Formların yorumlanmasında kabul edilebilir standartlar geliştirmek.
- Tepkileri standartlara göre ölçmek ve gerekli önlemleri almak.
- Tepkilerin açıklanması.

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

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

---

<sup>42</sup> Barutçigil, İsmet, **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayıncılık İletişim, 2002, s.252

Tepkinin ölçülmesi şu nedenlerden ötürü önemlidir:

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

#### 2.4.1.2. Öğrenme

Kirkpatrick<sup>43</sup>(1959b) değerlendirme modelinin ikinci aşaması olup eğitim sonucu öğrenmenin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçmektedir. Öğrenme, eğitim programlarının sonunda katılımcılarda meydana gelen tutum değişikliği, bilgi ve/veya beceri artışı derecesi olarak tanımlanabilir. Bireyin öğrenmesi, davranışında nispeten kalıcı bir değişme olması olarak tanımlandığında, öğretme de bireyin davranışında böyle bir değişiklik meydana getirme işidir.<sup>44</sup>

Bu aşama katılımcıların kurs hedeflerini ne derece iyi öğrendiklerini ölçer. Bu aşamada, katılımcının eğitim sonrası kazandığı bilgi ve beceriler, öğrenme ve gelişme derecesi olacak, başka bir ifade ile etkinliği gösterecektir.<sup>45</sup> Öğrenmenin derecesi ya da gerçeğe yakın bir biçimde saptanabilmesi için de katılımcılara eğitim öncesinde ve sonrasında başarı durumunu tespit amacıyla ölçümler uygulanır.<sup>46</sup> İşgücü çeşitliliği gibi konuları ele alan programlar temel olarak tutumları

<sup>43</sup> Kirkpatrick, **Part 2-Learning**, pp.21-26, 1959b

<sup>44</sup> Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğrenme**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992, s.1.

<sup>45</sup> Şenatalar, Ferhat. **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 1978, s.188

<sup>46</sup> Tutum, **a.g.e.**, s.147



değiştirmeyi hedef alır. Teknik kapsamlı programlar becerileri arttırmayı hedef alır. Liderlik, motivasyon ve iletişim gibi konulardaki programlar ise her üç amacı da hedefleyebilir. Öğrenmeyi değerlendirebilmek için özel hedeflerin mutlaka belirlenmiş olması gerekir. Bazı eğitimciler davranışta bir değişiklik olmadığı sürece bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine inanırlar.

Kirkpatrick'e göre öğrenme (1) tutumların değişmesi, (2) bilgi düzeyinin artması ve (3) beceri düzeyinde gelişme durumlarından en az biri oluştuğunda gerçekleşmiş olur. Davranış değişikliği sağlanacaksa, bu değişimlerden biri ya da daha fazlası mutlaka gerçekleşmek zorundadır.<sup>47</sup>

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

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

Öğrenmenin ölçülmesi önemlidir çünkü yukarıdaki öğrenme amaçlarından en az biri sağlanmadığı sürece davranışta herhangi bir değişim beklenemez. Öğrenmenin değil de yalnızca davranış değişiminin (üçüncü aşama) ölçülmesinde, davranışta herhangi bir değişim bulunmadığı bir durumda öğrenmenin gerçekleşmemiş olduğu sonucuna varılabilir. Böyle bir sonuç çok yanıltıcı olabilir. Davranışta değişimin gözlenmemiş olmasının nedeni önleyici ya da caydırıcı iklimden kaynaklanıyor olabilir. Bu gibi durumlarda öğrenme gerçekleşmiş olabilir; hatta katılımcı, davranışını değiştirmek için istekli de olabilir. Ama öğrendiğini iş

---

<sup>47</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.39.

başında uygulaması, yöneticisi tarafından önlendiği ya da caydırıldığı için davranış değişimi gerçekleşmemiştir.<sup>48</sup>

Öğrenme ölçümleri bir dizi değerlendirme tekniklerinin kullanımıyla, eğitim programı süresince yürütülebilir. Örneğin bilgi ağırlıklı eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi kağıt-kalem testleri ile yapılabilirken beceri ağırlıklı eğitimlerde ise performans testlerine başvurulur.<sup>49</sup> Eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi sırasında eğitim dışı etkenlerin etkilerini en aza indirmek amacıyla uygulama için ise yeteri derecede koşullar uygun olması durumunda deney ve kontrol grubu kullanılır. Deney ve kontrol gruplarının bilgi ortalaması arasındaki fark mukayese edilerek yargıya varılır.<sup>50</sup> Bu aşamadaki ölçümler programın etkinliğini veya etkinlik açısından yetersizliğini ortaya koyar ancak yeni kazanılan becerilerin iş ortamında kullanılacağını garantilemez.

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

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

Öğrenmenin ölçülmesi tepkinin ölçülmesinden daha zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Birinci aşamaya kıyasla eğitim programının işleyip işlemediğine yönelik daha fazla veri sağlar.

---

<sup>48</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.39.

<sup>49</sup> Barutçugil, **a.g.e.**, s.254

<sup>50</sup> Tutum, **a.g.e.**, s.147

Öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik bazı kurallar vardır:<sup>51</sup>

- Kontrol grubu kullanılmalıdır. Kontrol grubu, eğitim almayan gruptur. Eğitim alan grup deney grubu olarak adlandırılır. Kontrol grubunun kullanılmasındaki amaç, değişimin meydana geldiğini daha iyi kanıtlamaktır. Kontrol grubu ve deney grubu arasındaki her farklılık, eğitim sonucunda gerçekleşen öğrenme ile açıklanabilir. Kontrol grubunun uygulanması konusunda bazı eğitim programlarında zorluklarla karşılaşılabilir. Örneğin, bazı küçük kuruluşlarda tüm yöneticilerin birlikte eğitim gördüğü tek bir eğitim programı uygulanır. Eğitimlerde öğrenmenin ölçülmesi sırasında eğitim dışı etkenlerin etkileri sıfırlanır ancak birbirleri ile kıyaslanabilecek deney ve kontrol grupları oluşturmak her zaman kolay değildir.<sup>52</sup> Böyle durumlarda grupların önemli tüm özellikleri açısından eşit olmasına özen gösterilmelidir. Aksi durumda yapılan karşılaştırmaların geçerliliği bulunmayacaktır. Eğitim programı yalnızca deney grubuna verilir ve her iki grubun da program öncesinde aldığı puanlar program sonrasında aldığı puanlarla karşılaştırılır. Kontrol grubu söz konusu eğitimi daha sonra alacaktır.
- Bilgi, beceri ve/veya tutumları programın hem öncesinde hem sonrasında değerlendirilmelidir. Aradaki fark gerçekleşen öğrenmeyi gösterir.
- Bilgi artışının ve tutum değişiminin değerlendirilmesi amacıyla performans testi kullanılmalıdır.
- Eğer eğitim programının amacı katılımcıların becerilerini arttırmak ise performans testi yapılmalıdır. Örneğin, bazı programlar sözlü iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Yeterlilik düzeyini deneyimli bir eğitmen değerlendirmelidir. Eğer kendilerine performans standartları verilirse, diğer katılımcıların da bunun için yeterli niteliğe sahip

---

<sup>51</sup> Kirkpatrick, a.g.e., s.40.

<sup>52</sup> Tutum, a.g.e., s.147

olacağı düşünülebilir. Eğitime geçmeden önce ön test olarak her katılımcıdan kısa bir konuşma yapması istenebilir. Eğitimci bu konuşmaların her birini ölçer ve ona bir not verir.

- Yüzde 100 yanıt alınmayan her durumda, bir örnek grup seçilmesi ve sonuçların istatistik analizinin yapılması için dikkatle hazırlanmış bir yaklaşım gerekir.

Yukarıda detaylı açıklamaları yapılan dört aşamalı Kirkpatrick hiyerarşik modelinin ilk iki aşaması olan tepki ile öğrenmenin gerçekte hiyerarşik sırada olmadığı ve hatta her aşamada birbirinden farklı derecede bilgi temin edilebildiği ileri sürülmüştür. Kimi araştırmacılar ise bu aşamaların nedensellik bağı açısından birinin diğerini zaten yarattığını da ileri sürmüşlerdir. Kirkpatrick'in dört aşamalı modelinde yer alan birinci aşama (tepki) ile ikinci aşama (öğrenme) arasında negatif yönde korelasyon olduğu yapılan bir takım araştırmalarda<sup>53</sup> ileri sürülmüştür.<sup>54</sup>

#### 2.4.1.3. Davranış

Kirkpatrick<sup>55</sup>(1960a) modelinin üçüncü aşaması, eğitim sonucunda meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçümünü içermektedir. Eğitime alınan işgörenlerin eğitim sonrasındaki davranış değişiklikleri uygun ortam koşulları altında yöneticileri, amirleri, iş arkadaşları tarafından değerlendirmeye alınabilir.<sup>56</sup> Ancak davranış değişikliğini ölçmek oldukça zor bir işlem olduğundan bu yolla istenen sonuç alınmayabilir. Hatta eğitime tabi tutulan katılımcı için ilk iki aşamada (tepki, öğrenme) yapılan değerlendirme sonucu elde edilenler ile üçüncü aşama sonuçlarının istatistik olarak zayıf ilişkili<sup>57</sup> bulunduğunu<sup>58</sup> ileri süren araştırmalar<sup>59</sup> olsa bile, bu

---

<sup>53</sup> Remmers, H.H., Martin, D.- Elliot, D.N., **Student achievement and instructor evaluations in chemistry**: Studies in higher education, West Lafayette, Perdue University, 1949

<sup>54</sup> Rodin, M.- Rodin, B., **Student evaluations of teachers**, Science, 177, pp.1164-1166, 1972

<sup>55</sup> Kirkpatrick, **Part 3- Behavior**, pp.13-18, 1960a

<sup>56</sup> Kalkandelen, Hayrettin. **İşletmeler, Kit'ler ve Kamu Kuruluşları için Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**, Ankara, 1979, s.101-102

<sup>57</sup> Meyer, H.H.- Raich, M.S., **An objective evaluation of a behavior modeling training program**, Personnel Psychology, 36, pp.755-761, 1983

<sup>58</sup> Decker, P.J., **The enhancement of behavior modelling Training of supervisory skills by the inclusion of a retention process**, Personnel Psychology, 35, pp.323-332, 1982

<sup>59</sup> Champion, M.A.- Champion, J.E., **Evaluation of an interviewee skills Training program in a natural field setting**, Personnel Psychology, 40, pp.675-691, 1987

aşamanın bu değerlendirmenin bir bileşeni gibi ele alınabileceğini ifade etmek gerekir. Davranış, katılımcının eğitim programına girmiş olması nedeniyle davranışında ortaya çıkan değişimin derecesi olarak tanımlanabilir. Değişimin oluşması için şu dört koşul mutlaka bulunmalıdır:<sup>60</sup>

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

Eğitimin işyerine kazanç olarak geri dönebileceği bir ortamı yaratmada yöneticiye çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Beş farklı tipte çalışma iklimi tanımlamak mümkündür.<sup>61</sup>

1. Önleyici: Yönetici, katılımcının eğitim programında öğrenip uygulaması istenen şeyleri yapmasını yasaklar. Yönetici üst yönetim tarafından oluşturulmuş kurumsal kültürün etkisinde olabilir. Ya da yöneticinin liderlik tarzı öğretilenle çelişmektedir.
2. Caydırıcı: Yönetici, "yapamazsın" demez; ancak katılımcının davranışını değiştirmemesi gerektiğini, aksi halde kendisinin hoşnut olmayacağını açıkça belli eder. Ya da yönetici programda öğretilen davranış için yeterli bir model oluşturamaz, dolayısıyla bu olumsuz örnek astın değişimden caymasını sağlar.
3. Tarafsız: Yönetici, astının bir eğitim programına katılmış olduğu gerçeğini göz ardı eder; işler her zamanki gibi yürür. Eğer ast değişme isteği gösterirse, işler yapıldığı sürece bir itirazı olmaz. Davranış değişiminden ötürü olumsuz sonuçların ortaya çıkması durumunda caydırıcı, hatta önleyici bir iklim oluşur.
3. Teşvik Edici: Yönetici, astının öğrenmesini istediğini belirtmeli ve öğrendiklerini iş başında uygulaması için teşvikte bulunmalıdır. Teşvikler

---

<sup>60</sup> Kirkpatrick, a.g.e., s.48.

<sup>61</sup> Kirkpatrick, a.g.e., s.21-22.

içsel (içten kaynaklanan), dışsal (dıştan kaynaklanan) ya da her ikisi birden olabilir. İçsel ödüller davranıştaki değişimin ortaya olumlu sonuçlar çıkarmasıyla oluşan tatmin, gurur ve başarıma duygularını içerir. Dışsal ödüller yönetici tarafından övülme, başkaları tarafından kabul görme ve liyakat zammı ya da ikramiye gibi parasal ödülleri içerir

4. Zorlayıcı: Yönetici, astın ne öğrendiğini bilmektedir ve öğretilen konuların mutlaka işe aktarılmasını sağlar.

Örgüt ikliminin, eğitimin etkinliğinde ve/veya transferinde önemli olduğu<sup>62</sup> ve hatta eğitimlerden çok sonraları davranış değişikliğinde önemli rol oynadığı söylenebilir.<sup>63</sup> Açıkça görülebilir ki, eğer iklim önleyici ya da caydırıcı ise, eğitimin işe aktarılma şansı ya çok azdır ya da hiç yoktur. Eğer iklim tarafsız ise, davranıştaki değişim biraz önce açıklanan diğer üç koşula bağlı olur. İklimin teşvik edici ya da zorlayıcı olması durumunda ise, meydana gelen değişimin derecesi birinci ve ikinci koşullara bağlıdır.

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

Eğitim programları, davranış değişmesini yani geçerli öğrenmeyi sağlayıcı yönde planlanmalıdır. Katılımcılar eğitimden çıkıp işlerinin başına döndüklerinde

---

<sup>62</sup> Tracey, J., Tannenbaum, S., Kavanagh, “**M.K., Applying Trained Skills on the job: The Importance of the Work Environment**”, Journal of Applied Psychology, vol.80, No.2, 1995, pp.239-252.

<sup>63</sup> Rouillier, J.Z. - Goldstein, I.L., “**The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training**”, Human Resource Development Quarterly, vol.4, 1993, pp.377-390.

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

Bu aşamada kastedilen, katılımcıların davranışlarındaki değişikliğin eğitime katılım sonucunda oluşup oluşmadığıdır.<sup>64</sup> Bu aşamada, katılımcıların eğitim sonunda davranışlarında, eğitimden kaynaklanan değişikliklerin neler olduğu sorusuna yanıt aranır.<sup>65</sup> Bu değerlendirme katılımcıların öğrenilmiş becerileri uygulamada öğrencilerin yeterliliğinin ölçümüyle gerçekleşir. Davranıştaki bir değişimin ne zaman meydana geleceğini önceden tahmin etmek mümkün değildir. Katılımcı öğrendiğini uygulamak için fırsat bulmuş olsa bile, bunu hemen yapmayabilir. Gerçekten de davranış değişimi ilk fırsatın yakalanmasından sonra gerçekleşebilir ya da hiç gerçekleşmeyebilir. İkinci olarak, katılımcı öğrendiğini iş başında uygulayıp şu üç kanıdan birine varabilir:<sup>66</sup> (1) Olanlar hoşuma gidiyor ve yeni davranışı kullanmaya devam edeceğim, (2) Olanlar hoşuma gitmiyor, eski davranışına geri döneceğim, (3) Olanlar hoşuma gidiyor ama yöneticim ve/veya zaman kısıtlamaları beni devam etmekten alıkoyuyor.

Davranışları ölçmek önemlidir çünkü eğitimin temel amacı davranış değişikliği sağlayarak sonuçları geliştirmektir. Katılımcıların yeni öğrenmeleri, bu yeni beceriler, tutumlar veya bilgiler iş aktivitelerine aktarılmadıkça organizasyona herhangi bir yarar sağlamaz. Bu aşamadaki ölçümler, katılımcılar işlerine geri döndükten sonra gerçekleşmelidir. Tepki ve öğrenme konularında değerlendirme

---

<sup>64</sup> Latham, G.P.- Wexley, K.N.- Pursell, E.G., “**Training managers to minimize rating errors in the observation of behaviour**”, Journal of Applied Psychology, vol.60, 1975, pp.550-555.

<sup>65</sup> Şenatalar, **a.g.e.**, s.188

<sup>66</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, s.48.

hemen yapılabilir. Davranış değişiminin değerlendirilmesinde ise değerlendirmenin ne zaman yapılacağı ve değerlendirmenin hangi sıklıkla ve nasıl yapılacağı önem kazanır. Nitekim Kirkpatrick modelinin üçüncü aşaması olan davranış değişikliği aşaması literatürde eğitimin transferi olarak değerlendirilebilmektedir.<sup>67</sup>

Davranışın değerlendirilmesinde dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:<sup>68</sup>

- Mümkün ise kontrol grubu kullanılmalıdır.
- Davranış değişiminin gerçekleşmesi için süre tanınmalıdır. Bir katılımcının aldığı eğitimi işine hemen aktarmak için fırsatı olsa da, bu aktarımın gerçekleşmesi için belirli bir süre geçmesi gerekir. Bazı programlar için iki ya da üç aylık bir süre uygundur. Bazıları için ise altı ay daha gerçekçi bir süredir. İşlerinin başına dönmeleri, önerilen yeni davranış üzerinde düşünmeleri ve bu davranışı uygulamaları için katılımcılara yeterli zamanın tanınması gerekmektedir.
- Davranışın değerlendirilmesi, program öncesi ve sonrasında yapılmalıdır. Etkili olabilecek bir başka yaklaşım daha vardır. Bu yaklaşımda davranış yalnızca program sonrasında ölçülür. Kendileri ile görüşme ya da anket yapılan kişilerden program öncesine göre farklı olan davranışlarını belirlemeleri istenir. Bazı durumlarda eğitimciler ve/veya onların seçtiği kişiler de davranışı kişisel olarak gözlemleyebilir.<sup>69</sup>
- Katılımcılar, üstleri, astları ve katılımcıları sıkça gözleme olanağına sahip diğer kişilerin bir ya da daha fazlası ile anket ve/veya görüşme yapılmalıdır.
- Tüm katılımcılardan yanıt alınmalı ya da bir örnekleme yoluna gidilmelidir.

---

<sup>67</sup> Olsen, J.H., “**The evaluation and enhancement of Training transfer**”, International Journal of Training and Development, 2:1, 1998, pp.61-75

<sup>68</sup> Kirkpatrick, a.g.e., s.49.

<sup>69</sup> Decker, P.J., “**The enhancement of behaviour modeling Training of supervisory skills by the inclusion of retention processes**”, Personnel Psychology, vol.33, no.2, 1982, pp.323-332.



- Değerlendirme uygun zamanlarda tekrarlanmalıdır. Bazı katılımcılar işlerinin başına döner dönmez davranışlarını değiştirebilirler. Bazıları ise altı ay ya da bir yıl bekleyebilir, ya da hiç değişmezler. Bunun yanında, hemen değişim göstermiş olanlar, yeni davranışı bir süre denedikten sonra yeniden eski davranışa geri dönebilirler. Bundan ötürü, değerlendirmenin uygun bir zamanda yapılması önemlidir. Her kuruluş için uygun zaman, söz konusu davranışın tipine, iş iklimine ve duruma özgü diğer önemli faktörlere bağlı olarak değişir. İlk değerlendirmeyi yapmadan önce, yeni davranışı kullanmak için katılımcıların elindeki fırsatlara bağlı olarak, iki ya da üç ay beklemek uygundur. Değerlendirmeyi tekrarlamadan önce bir altı ay daha beklenmelidir. Üçüncü değerlendirme, koşullara ve zamanın elvermesine bağlı olarak 3-6 ay sonra yapılmalıdır. Yetiştirme ve geliştirme programına katılanların öğrendiklerini program sonunda işe uygulamaları belki de bu süreden daha uzun zaman alabilir.<sup>70</sup>
- Maliyet-yarar karşılaştırılması yapılmalıdır. Çoğu işletmelerde üçüncü aşama değerlendirmesinin maliyeti, değerlendirmeyi yapmak için harcanan zaman anlamına gelir ve zaman paradır. Değerlendirmeyi yönlendirmek ve hatta yürütmek için kurum dışından tutulan uzmanlar da bir maliyet unsurudur. Dikkate alınacak diğer faktör, davranış değişimleri ve kesin sonuçlar da dahil olmak üzere, değerlendirme sonucunda elde edilecek yararlardır. Potansiyel yararlar ne kadar çoksa, gerek davranış değişimi, gerekse dördüncü aşama değerlendirilmesi için harcanacak para ve zaman da o kadar çok olabilir. Göz önüne alınması gereken bir başka önemli konu ise programın kaç kez sunulacağıdır. Eğer bir kez verilip, tekrarı yapılmayacaksa, olası davranış değişimlerini değerlendirmek için para ve zaman harcamaya gerek olmayabilir. Buna karşılık, eğer program

---

<sup>70</sup> Burke, L.A., “Improving Transfer of Training: A Field Investigation of the effects of relapse prevention Training and Transfer Climate on Maintenance Outcomes”, Academy of Management Proceedings’96, 1996, pp.186-190.

tekrarlanacaksa, değerlendirme için harcanacak para ve zaman bundan sonraki programlarda yapılacak geliştirmeler yönünden bakıldığında doğrulanmış olur.

#### 2.4.1.4. Sonuçlar

Kirkpatrick<sup>71</sup>(1960b) bu dördüncü aşamayı eğitim sonuçlarının ölçümü olarak ifade etmiştir. Dördüncü aşama, başka bir deyişle sonuçlar, katılımcıların programa devam etmesinden kaynaklanan kesin sonuçlar olarak tanımlanabilir. Kesin sonuçların içine üretim artışı, kalite iyileşmesi, maliyet düşüşü, kaza sıklığında ve şiddetinde azalma ve daha yüksek kar gibi unsurlar dahil edilebilir. Bazı eğitim programlarının düzenlenmesindeki neden bu gibi sonuçlardır. Bundan ötürü o eğitim programlarının kesin hedefleri bu esaslara göre belirtilmelidir.<sup>72</sup>

Sonuçlar aşaması, öğrenilmiş becerileri yeni ve alışılmadık durumlara adapte edebilme yeteneğini içerir, eğitimin etkililiğini, eğitimin ne tip bir etkide bulunduğunu ölçer. Eğitim programının organizasyon üzerinde etkisi hakkında veri elde etmemizi sağlar.

Bu aşama Kirkpatrick'in modelinde en önemli ve en zor olan aşamadır. Bu aşamada bir eğitim programından sonra gerçekleşen kesin sonuçların belirlenmesi çalışmaları yer almaktadır. Eğitim programının uzun vadede kuruma kazandırdıkları, ürün ve hizmet kalitesinde artış, maliyetlerde düşüş, zaman kazanma, artan müşteri memnuniyeti, daha kısa süren toplantılar, şirket içi çatışmalarda ve gerginliklerde azalma, iş memnuniyetinde ve kuruma bağlılıkta artış gibi göstergeler olacaktır.<sup>73</sup>

Bir eğitim programı tamamlandıktan sonra şu gibi sorulara yanıt aranır:

- Toplam kalite geliştirme konusunda bütün amir ve yöneticilere verilen eğitim programından sonra ne oranda kalite gelişimi gerçekleşmiştir? Bunun ne kadarı elde edilen kara katkıda bulunmuştur ?

<sup>71</sup> Kirkpatrick, a.g.e., **Part 4- Results**, pp.28-32, 1960b

<sup>72</sup> Kirkpatrick, **a.g.e.**, 1999, s.19-23

<sup>73</sup> Diri, Ayşesim. “**Eğitime Avuç Dolusu Para Harcıyorsunuz, Karşılığını Alıyor Musunuz?**”, Kaynak Dergisi, Ekim-Aralık 2000, s.6.

- İşgücünde çeşitlilik üzerine bütün amir ve yöneticilere verilen eğitimden sonra üretkenlikte ne kadar artış sağlanmıştır ?
- Ustabaşı ve şeflere, yeni elemanların oryantasyonu ve eğitimi konusunda verilen eğitimden sonra işgücü dönüşümünde ve israf oranında azalma sağlanmış mıdır? Sunulan programların kişilerarası iletişim ve insan ilişkileri üzerindeki etkisi ne olmuştur?
- Çalışanlara kendi kendini yöneten ekipler içinde çalışma öğretildiği için üretkenlikte ne oranda artış, maliyetlerde ne oranda düşüş gerçekleşmiştir?
- Liderlik, zaman yönetimi ve karar verme konularında verilen programlara harcanan para karşılığında ne gibi somut yararlar sağlanmıştır? Satış ekibine öğretilen pazar araştırması, şikayetlerin ele alınması ya da satış kapatma gibi yöntemlerin sonucu olarak, satışlar ne oranda artmıştır?
- Eğitim için harcanılan para karşılığında eğitim yatırımının getirisi ne olmuştur?

Bu sorular genellikle iki nedenden ötürü yanıtız kalır: Birincisi, eğitimcilerin sonuçları ölçmekteki ve program maliyetleriyle karşılaştırmadaki bilgi eksiklikleridir. Bu tür bilgi eksiklikleri ölçme yapılan tüm aşamalarda ortaya çıkacaktır. Ölçmeden kaynaklanan eksikliklere ilave olarak modelin tam olarak değişkenleri temsil edemeyişinden de kaynaklanabilir.

İkincisi, bilgi sahibi olsalar dahi, elde ettikleri bulgular, söz konusu sonuçların eğitime bağlı olarak alındığı konusunda kesin kanıt sağlamayacaktır. Satışlardaki artışın bir satış eğitimi programıyla doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulabilir ya da amacı özellikle kazaları azaltmak ya da kaliteyi geliştirmek olan bir program için yapılan değerlendirmede, sonuçların eğitimle doğrudan bağlantılı olduğu görülebilir. Bu nedenlerden dolayıdır ki, organizasyonel sonuçların sayısallaştırılması ve organizasyon üzerindeki etkilerinin tek türlü tanımlanması oldukça zordur. Bu yüzden, Kirkpatrick modelinin eğitimlerin değerlendirilmesi

hususunda tatmin edici bir model olmadığı<sup>74</sup> ve bir çok sınırlılıkları<sup>75</sup> olduğu ifade edilmektedir.<sup>76</sup>

Sonuçların değerlendirilmesine yönelik kuralları özetlemek gerekirse;<sup>77</sup>

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

---

<sup>74</sup> Clement, R.W., “Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions”, Public Personnel Management Journal, vol.11, 1982, pp.176-184.

<sup>75</sup> Marshall, V.- Schriver, R., “Using evaluation to improve performance”, Technical & Skills Training, vol.5, no.1, 1994, pp.6-9.

<sup>76</sup> Bushnell, D.S., “Input, process, output: A model for evaluating Training”, Training & Development, March, 1990, pp.41-43.

<sup>77</sup> Kirkpatrick, a.g.e., s.61.

eğitim bitiminde öğretileni iş başında uygulama aşamasına kadar geçecek süre her birey için farklı olabilir. Ayrıca geliştirilmiş sonuçların ortaya çıkması (çıkarsa eğer) davranış değişimlerinin gerisinden gelecektir. Bir eğitmen, değerlendirme öncesindeki süreye karar verirken mutlaka durumla ilişkili faktörlerin her birini eksiksiz olarak dikkate almalıdır.

- Bu aşamada ölçümlene davranışın ölçümlemesine göre daha kolay uygulanabilir. Çünkü uygulanan eğitim programı öncesindeki durumu belirlemek için gerekli olan kayıtlar ve ölçme araçları genellikle mevcuttur.<sup>78</sup> Kazaların sıklık ve şiddetinin azaltılmasını hedefleyen bir program için ilgili rakamlara kolaylıkla erişilebilir. Az önce verilen satış örneği için de gerekli rakamlar kolayca sağlanabilir. Aynı şey kalite, üretim, işgücü dönüşümü, şikayetlerin ele alınması ve devamsızlık için de geçerlidir. Moral düzeyi ve tutumlarla ilgili programlardan önceki rakamlar, mevcut tutum anketleri ve performans değerleme formlarından sağlanabilir.
- Her kuruluş değerlendirmeyi ne zaman ve hangi sıklıkta yapacağına kendisi karar vermelidir. Sonuçlar her an olumlu ya da olumsuz yönde değişebilir. Eğitimin bu sonuçlar üzerindeki etkisini belirlemek eğitim uzmanına bağlıdır. Örneğin, yeni bir tekniğin kullanılması için yapılan yoğun zorlama ve denetim nedeniyle satışlarda artış meydana gelmiş olabilir. Zorlamalar sona erip yöneticinin denetim dışında yapacak başka işleri çıktığında, satış elemanı eski yöntemle dönüş yapabilir ve dolayısıyla olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir.
- Bu aşamada değerlendirme yapmanın maliyeti, davranış değişimi için yapılan değerlendirme kadar masraflı değildir. Gereksinim duyulan rakamlar çoğu kez kolaylıkla elde edilebilir. İşin zorluğu, hangi rakamların anlamlı olduğunu ve doğrudan ya da dolaylı olarak

---

<sup>78</sup> Stiggins, R.J., "NCME instructional module on design and Development of performance assessments", Educational Measurement: Issues and Practice, vol.6,No.3, 1987, pp.33-42.

bunların ne dereceye kadar eğitimle ilişkili olduğunu belirlemektedir. Dördüncü aşama değerlendirmesi için harcanacak paranın miktarı, eğitim programının maliyetine, program sonucunda gerçekleşmesi beklenen potansiyel sonuçlara ve programın daha kaç kez sunulacağına bağlı olarak belirlenmelidir. Potansiyel sonuçların değeri ve programın tekrarlanma sayısı ne denli yüksekse, harcanacak para ve zaman o denli yüksek tutulmalıdır. Gerçek sonuçların değeri (doğru olarak saptanabilirse) daha sonra programın maliyetiyle karşılaştırılmalıdır.

## **2.5. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler**

MYO'da yapılan eğitimin etkinliğine etki eden değişik faktörlerin olduğunu ortaya koymak mümkündür. Bu araştırmada söz konusu faktörler arasında iki başlıca unsur ön plana çıkarılabilir: (1) Öğretmenlerle ilgili faktörler, (2) Öğrencilerle ilgili faktörler.

Öğretmenlerle ilgili faktörler göz önünde bulundurulduğunda, bir öğretmenin kişilik özellikleri, eğitimin etkinliğinin olumlu ya da olumsuz olması hususunda çok büyük önem taşır. Bu kişilik özelliklerini beş başlık altında açıklamak mümkündür<sup>79</sup>.

## **Deneyime Açıklık**

Bu boyut aktif olarak yeni deneyimler arama, tanınmadık, bilinmedik şeylerin keşfini ve kişinin geleneksellik düzeyini ölçer. Boyutta yüksek puan alan kişi farklı ilgi alanlarına sahiptir; yeni şeyler denemekten hoşlanır; olayların neden ve sonuçları üzerine kafa yorar; fikirsel tartışmalar yapmaktan hoşlanır; orijinal düşünceler üretir; geleneksel değerlere bağlı kalmaktan hoşlanmaz; her türlü fikri sorgular.

---

<sup>79</sup> McCrae, R. R.-Costa, P. T., Jr. **Discriminant validity of NEOPI-R facets.** Educational and Psychological Measurement, 52, 1992, pp.229-237.

### **Sorumluluk Bilinci**

Bu boyut bireyin organize olma, kendini motive etme, planlama ve gayret seviyesini ölçer. Boyutta yüksek puan alan kişi üstlendiği işleri yarım bırakmaz; kendine güveni tamdır; planlı ve programlı hareket eder; titiz ve düzenlidir; kurallara sıkı sıkıya bağlıdır; amaçlarına ulaşmak için tüm gayreti gösterir; disiplinli hareket eder; karar almadan önce tüm detayları gözden geçirir; ani kararlar vermez.

### **Dışadönüklük**

Bu boyut kişiler arası etkileşimin miktar ve yoğunluğunu ölçer. Aktivite derecesi, uyarılma ihtiyacı ve eğlence kapasitesi ile ilgilidir. Boyutta yüksek puan alan kişi insanlarla birlikte vakit geçirmekten hoşlanır; geri planda kalmaktan hoşlanmaz; hakkını sonuna kadar arar; başkalarını kendi görüşleri doğrultusunda ikna eder; durağan bir hayattan hoşlanmaz; eğlenceyi ve macera yaşamayı sever; esprili ve güleryüzlüdür.

### **Uyumluluk**

Bu boyut bireyin duygu, düşünce ve davranışlarında, ilişkileri açısından şefkat ile karşı çıkma serisi arasındaki eğilimini ölçer. Boyutta yüksek puan alan kişi insanlara karşı iyi niyetle yaklaşır; başkalarına karşı olduğu gibi davranır; karşısındaki kişiye karşılık beklemeden yardım eder; başkalarının sorunlarını kendi sorunlarından önde tutar; başkalarıyla işbirliği içerisinde olmaktan yanadır; yumuşak kalplidir.

### **Duygusal Denge**

Bu boyut duygusal tutarlılık ile farklı şartlara uyum gösterebilmeyi ölçer. Psikolojik huzur seviyesi ile ilgilidir. Boyutta yüksek puan alan kişi serinkanlıdır; öfkesine hakim olmakta zorlanmaz; kızgınlığını kolay kolay dışa vurmaz; işleri

yolunda gitmediği zaman bile iyimserdir; eleştirilere açıktır; arzu ve isteklerini karşı koymakta zorlanmaz.

Araştırmalar eğitimin etkinliğinde çeşitli kişilik özelliklerinin rol oynadığını göstermektedir. Söz konusu kişilik özelliklerinden birisi ise kişinin kendini yeterli görme düzeyidir (self-efficacy). Bazı araştırmalar kişinin kendini yeterli görme düzeyinin iş performansı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buradan hareketle eğitimde öğrenilen unsurların iş ortamına aktarılması kendini yeterli gören kişilerde kendini yeterli görmeyenlere göre daha kolay ortaya çıkmaktadır. Başka deyişle kendini yeterli gören kişilerin eğitim sonrasındaki performansları daha yüksek olmaktadır.

Eğitimin etkinliği ile ilgili görülen bir başka kişilik özelliği ise denetim odağıdır (locus of control). Baumgartel, Reynolds ve Pathan'ın yaptığı araştırma, başarı ihtiyacı yüksek olan ve içerden denetim odağına sahip yöneticilerin eğitimde elde ettikleri yeni bilgileri iş ortamına taşımaya daha fazla meyilli olduklarını ortaya koymaktadır.<sup>80</sup> Öte yandan Noe ve Schmitt denetim odağının eğitim öncesindeki motivasyon üzerinde etkisinin az olduğunu ileri sürmektedir.<sup>81</sup>

Eğiticiler, eğitimdeki tutum ve davranışlarına göre dört kategoride değerlendirilebilir: (1) otoriter, (2) demokratik, (3) ilerlemeci, (4) geleneksel. Demokratik eğitici derslerde sakin, nazik, pozitif düşünen ve dost tavırlar sergilerken; otoriter eğitici derslerde güven kırıcı, gergin, aceleci, gaddar, kaba davranmakta ve negatif düşünceler taşımaktadır. Otoriter eğiticiler, ben merkezli olup eğitilenin katılımını sağlamaz ve tek boyutlu düşünürler. Eğitimde çekingenlik havası yaratılır, tepkilere tahammül göstermezler ve serbest tartışma ortamı yaratmazlar. Demokratik eğiticiler ise, eğitim alana odaklanırlar ve aktif öğretim

---

<sup>80</sup> Baumgartel, H.-Reynolds, M.- Pathan, R., "How personality...", Management and Labour Studies, vol.9, 1984.

<sup>81</sup> Noe, F.A.- Schmitt., N., The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of A Model, **Personel Psychology**, 39, 1986.



tekniki kullanirlar. Otoriter eğitiminin tersine, demokratik eğitici eğitim alanlara guven duyar, kendilerini rahat bir biçimde ifade etmelerini sağlar, isteklerini ve eleştirilerini dikkate alır. İlerlemeci eğitici ise, öğrettiği konular arasında ilgi kuran, katılımı sağlayan, motive eden, kişileri yaratıcı olmaya yönelten, takım halinde çalışmayı destekleyen eğitici tipidir. Geleneksel öğretmen ise, kendini bilgi dağıtıcısı gibi gören, aktif öğretim yöntemlerini uygulamayan, eğitim alanın istek ve eleştirilerini dikkate almayan ve sadece mevcut programa göre ders faaliyeti yürüten eğitici tipidir.

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

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

Dunn ve Dunn'a göre öğrenme tarzları, "bireyin fizyolojik, psikolojik, çevresel ve duygusal faktörlere gösterdikleri tepki"dir.<sup>82</sup> Kolb'a göre öğrenme tarzları dört çeşittir: (1) yeni bir deneyime katılmak (somut deneyim), (2) diğerlerini gözlemek veya kendi deneyimi hakkında gözlemler geliştirmek (gözlem), (3) gözlemleri açıklayacak teoriler oluşturmak (soyut kavramsallaştırma), (4) problemleri çözmede ve fikir üretmede teoriler kullanmak (aktif deneme) olarak ifade edilmiştir.<sup>83</sup>

Kolb'un tanımladığı öğrenme tarzları ile öğrencilerin öğrenme tercihleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere 201 işletme öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırma, öğrenme tarzları ile öğrenme tercihleri arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir.

---

<sup>82</sup> Dunn, Rita S.- Dunn, Kenneth J., "Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can they... be Matched?", Educational Leadership, January, 1979.

<sup>83</sup> Kolb, David A.. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1984, s.3.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### EĞİTİMİN ETKİNLİĞİNE ETKİ EDEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR UYGULAMA

#### 3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

MYO eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi, ister eğitim öncesine, ister eğitim sonrasında odaklansın, mutlaka eğitimin etkisini ortaya çıkarmayı hedefler. Bu faaliyetler, kısa sürede gerçekleştirilebildiği gibi uzun bir zaman dilimine de yayılabilir. Bir yandan MYO faaliyetinin etkinliği araştırılırken diğer yandan da bu faaliyetlere yapılan yatırımın üniversiteye ne ölçüde geri dönüş yaptığı sayısallaştırılmaya çalışılır. MYO eğitimlerinin beklenen veya arzulanan etkiyi ortaya koymak adına, hem yatırımın geri dönüşü modelleri hem de eğitimin etkinlik modelleri gerçekte, öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan faktörleri dikkate almaktadır. Bir başka deyişle, etkinlik araştırmalarında öğrenci algıları ile öğretmen algılarının dikkate alınması gerekebilir. Bireysel faktörlerin, literatürde yer alan kimi çalışmalarda dar, kimi çalışmalarda geniş tutulduğu<sup>1</sup>, benzer şekilde çevresel faktörlerin de benzer biçimde ele alındığı tespit edilmiştir<sup>2</sup>.

Bu araştırma, MYO'da verilen eğitimlerin etkinliğine etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, bir vakıf üniversitesinin MYO biriminin verdiği eğitimler temel alınarak söz konusu eğitime katılan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma öğrencilere yönelik verilen eğitimlerin etkinliğini sağlayan faktörleri belirlenmesi açısından önem kazanmaktadır. Buna göre çalışma, neden

---

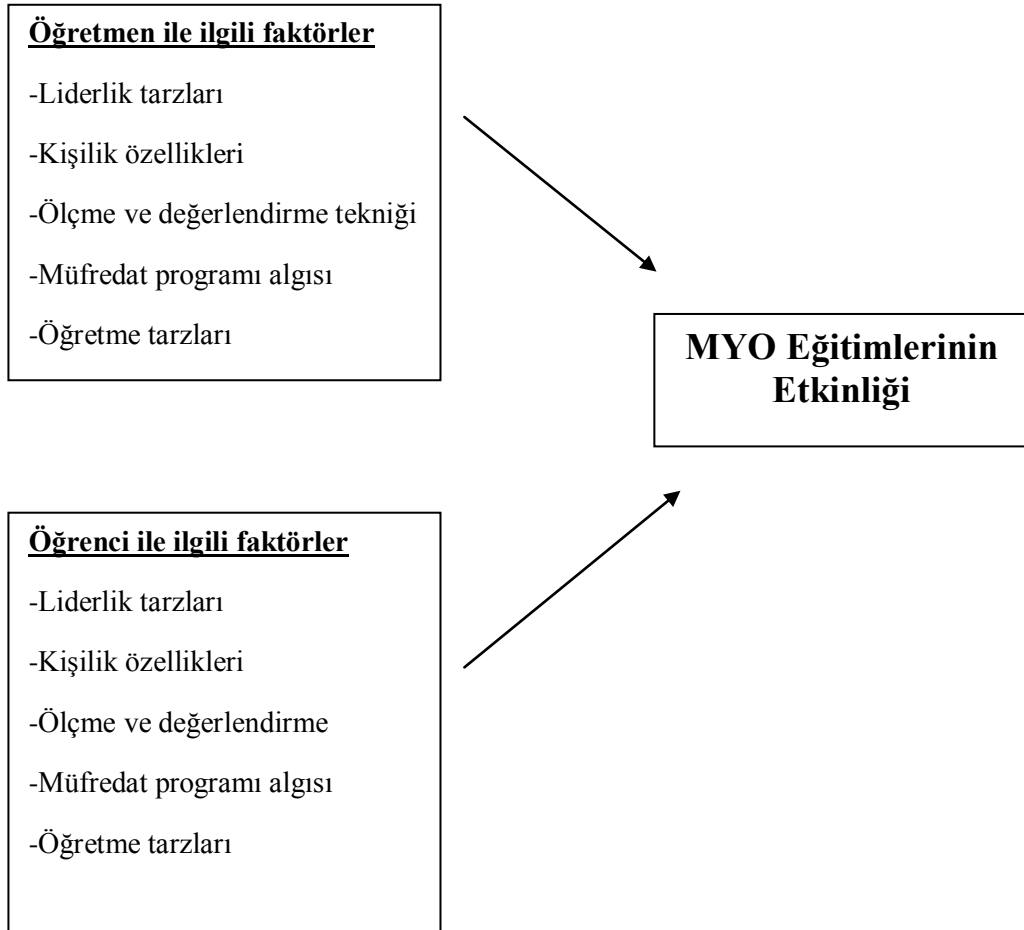
<sup>1</sup> Mathieu, J.- Tannenbaum, S.I.- Salas, E., "Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness", Academy of Management Journal, vol. 35, No.4, pp.828-847, 1992.

<sup>2</sup> Wendy E.A. Ruona, Leimbach M.- Holton, Elwood F. III- Bates, R., **The relationship between learner Utility Reactions and Predicted Learning Transfer Among Trainees**, International Journal of Training and Development, 6:4, 2002, s.218-228

bazı öğrencilerin eğitimde kendilerine verileni alırken, bazılarının ise öğrenme sürecini arzu edildiği şekilde etkili olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu yönüyle çalışma, MYO’larda eğitim uygulamalarının etkinliğini sağlaması açısından faydalı olabilecek bulgular sunmaktadır.

### 3.2. Araştırmanın Modeli, Kapsamı ve Varsayımları

Araştırma tanımlayıcı araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı araştırma, bir problemle ilgili durumları, değişkenleri ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya yönelik olarak gerçekleştirilen bir araştırmadır.<sup>3</sup> Buna göre araştırmada eğitimin etkinliğine etki eden faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yer alan değişkenler **Şekil 1**’de sunulmuştur.



**Şekil 1. Araştırmanın Modeli (uyarlanmıştır)**

<sup>3</sup> Kurtuluş, Kemal. **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996, s.310.

Araştırma kapsamı, davranışsal eğitimlerin etkilerinin uzun sürede görülmesi ve gözlenebilirliğinin zorluğu nedeniyle, MYO eğitimleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmada, eğitmen, eğitim konusu ve eğitim yöntemi değişkenlerinin sabit tutulabilmesi amacıyla tek bir kurum üzerinde ve tek bir eğitim kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların eğitim öncesi bilgi düzeyleri kurum tarafından değerlendirilmiş ve katılımcıların eğitim öncesindeki bilgilerinin birbirlerine denk olduğu yine kurum tarafından belirlenmiştir. Eğitimlerin etkinliğinin belirlenmesi amacıyla, kurum tarafından eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında gerçekleştirilen sınav sonuçları kullanılmıştır. Söz konusu sınavın ve sonuçlarının gerçekleştirilen eğitimin etkinliğinin göstergesi olduğu varsayılmıştır. Eğitimin organizasyonel sonuçlar üzerindeki etkisinin incelenmesi araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplamak amacıyla anket uygulamasından faydalanılmıştır. Bu doğrultuda eğitim esnasında uygulanmak üzere, eğitimin etkinliğine dair iki ayrı anket formu hazırlanmıştır. Araştırmada yararlanılan ölçekler daha önceden başka çalışmalarda kullanılmış ölçeklerden oluşmaktadır.

Birinci anket formu öğretmenlere, vermiş oldukları eğitimleri değerlendirmeleri amacıyla; ikinci anket formu ise doğrudan eğitimi alan öğrencilere uygulanmak amacıyla hazırlanmıştır.

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

Ölçeklerin iç tutarlılığını analiz etmek için hesaplanan Cronbach  $\alpha$  değerleri (Tablo 2.1) hem boyutlar hem de tüm ifadeler kapsamında ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir .

**Tablo 2.1: Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Cronbach  $\alpha$  Değerleri**

		<i>İfade Sayısı</i>	<i>Cronbach <math>\alpha</math></i>
Öğretmenle ilgili Faktörler	Liderlik tarzları	7	0,87
	Kişilik özellikleri	4	0,77
	Ölçme ve değerlendirme tekniği	3	0,91
	Müfredat programı algısı	10	0,92
	Öğretme tarzları	10	0,74
Öğrencilerle ilgili faktörler	Liderlik tarzları	4	0,61
	Kişilik özellikleri	9	0,94
	Ölçme ve değerlendirme tekniği	4	0,74
	Müfredat programı algısı	5	0,93
	Öğretme tarzları	5	0,93

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

### **3.4. Anakütle ve Örneklem**

Araştırmanın örneklemini araştırma kapsamındaki meslek yüksek okulu eğitimine katılan öğrenciler ve öğretim görevlileri (toplam 300 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmada tüm denekler üzerinde anket uygulaması gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Kullanılan İstatistik Yöntemler

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

### 3.6. Hipotezler

Araştırmada test edilmek üzere aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

- 1)  $H_1$ : MYO öğretmenlerinin liderlik tarzları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - a)  $H_1$ : MYO öğretmenlerin liderlik tarzları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - b)  $H_1$ : MYO kişilik özellikleri eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - c)  $H_1$ : MYO ölçme değerlendirme eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - d)  $H_1$ : MYO müfredatından algıladıkları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - e)  $H_1$ : MYO öğretmenlerinin öğretme tarzları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
- 2)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin çevresine ilişkin tutumları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - a)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin öğretmenlerin liderlik tarzları algıları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - b)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin kişilik özellikleri eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - c)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin ölçme değerlendirme algıları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - d)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin MYO müfredatından algıladıkları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.
  - e)  $H_1$ : MYO öğrencilerinin, MYO öğretmenlerinin öğretme tarzları ile ilgili algıları eğitimin etkinliği ile ilişkilidir.

### 3.7. Bulgular ve Değerlendirme

#### 3.7.1. Eğitime Katılan Öğrencilere İlişkin Özellikler

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 2.2) öğrencilerin çoğunluğunun (%64) kadınlardan oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 2.2: Cinsiyetlere Göre Dağılım**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Erkek	108	36
Kadın	192	64
<b>Toplam</b>	300	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde (Tablo 2.3) öğrencilerin çoğunluğunun (%68) 20 ile 23 yaş arası öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. 20 yaşın altındaki öğrencilerin oranı %28; 24 yaş ve üzeri öğrencilerin oranı ise %4'dür.



**Tablo 2.3: Yaşlara Göre Dağılım**

	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
20'den az	84	28
20-23 arası	204	68
24 ve üzeri	12	4
<b>Toplam</b>	300	100

### **3.7.2. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Tanımlayıcı Analizler**

Araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirmeleri sonucunda eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde (Tablo 2.4) öğrencilerin genel olarak olumsuz ya da çok olumlu olarak değerlendirdikleri bir faktörün bulunmadığı görülmektedir.

Faktörlere ilişkin değerlendirmeler kısmen olumlu ya da olumlu düzeydedir. Öğretmenlerin liderlik tarzları ile ilgili anket sorularına verdikleri yanıtların ortalama değeri 4,25 iken öğrencilerin liderlik tarzlarını ortaya koyan ifadelere verdikleri yanıtların ortalaması 2,61 olmuştur. Buradan da kolayca anlaşılacağı gibi öğretmenler liderlik özelliklerini daha yüksek değerlendirirken öğrenciler (öğretmenlerin liderlik özelliklerini) daha düşük seviyede değerlemektedir.

Kişilik özellikleri boyutunda ise bu kez tersi bir durum (öğretmenler 2,96; öğrenciler 3,95) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin benzer biçimde “ölçme değerlendirme”, “müfredat programı algısı” ve “öğretme tarzları” boyutlarındaki değerlendirmeleri Tablo 2.4 de gösterilmiştir.

**Tablo 2.4: Öğretmenler ve Öğrencilere İlişkin Ortalama Değerler**

		<i>O</i>	<i>SS</i>
Öğretmenlerle ilgili Faktörler	Liderlik tarzları	4,25	0,58
	Kişilik özellikleri	2,96	1,05
	Ölçme ve değerlendirme	3,95	1,04
	Müfredat programı algısı	4,08	0,53
	Öğretme tarzları	3,61	0,64
Öğrencilerle ilgili faktörler	Liderlik tarzları	2,61	0,64
	Kişilik özellikleri	3,90	0,99
	Ölçme ve değerlendirme	2,76	0,82
	Müfredat programı algısı	2,51	0,68
	Öğretme tarzları	2,53	0,72

Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin değerlendirmelerinde sırasıyla “liderlik tarzları” (4,25), “müfredat algıları” (4,08), “ölçme değerlendirme” (3,95) ve “öğretme tarzları” (3,61) gibi yüksek değerler olarak ortaya çıkmıştır. Halbuki elde edilen verilere göre, öğrencilerin değerlendirmelerinde sırasıyla aynı unsurlar; liderlik tarzları (2,61), müfredat algıları (2,51), ölçme değerlendirme (2,76) ve öğretim tarzları (2,53) gibi düşük değerler olarak ortaya çıkmıştır.

Başka bir deyişle öğretmen algıları ile öğrenci algıları arasında bariz bir fark oluşmuştur. Bilindiği gibi eğitimde etkinliğin sağlanması için yukarıda sözü edilen unsurlarda öğretmen ve öğrenci algılarında benzer sonuçların ve değerlendirmelerin olması beklenir.

Ankete katılanların, eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği t testi ile incelendiğinde (Tablo 2.5) **“Liderlik tarzları”, “Kişilik özellikleri”, “Ölçme ve değerlendirme”, “Müfredat programı algısı”, “eğiticinin öğretim tarzı” ve “Öğretim tarzları”** değişkenlerinin çalışanların cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Buna göre söz konusu değişkenlerde kadınların erkeklere göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu görülmektedir. Liderlik tarzları boyutunda erkeklerin değerlendirmelerinin ortalaması (4,30) ile kadınların değerlendirmelerinin ortalaması (4,48) birbirine yakın çıkmıştır. Buna karşın, kadınların **“kişilik özellikleri”** ile **“ölçme değerlendirme”** boyutlarındaki değerlendirmeleri erkeklerin değerlendirmelerinden daha yüksek çıkmıştır. Diğer yandan **“müfredat programı algısı”** ve **“öğretim tarzları”** boyutlarında erkekler ile kadınların değerlendirmeleri birbirine yakın çıkmıştır.

**Tablo 2.5: Cinsiyete Göre Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Farklılıkları**

		<i>Erkek</i>		<i>Kadın</i>		<i>z Testi</i>	
		<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>O</i>	<i>SS</i>	<i>z</i>	<i>P</i>
Öğretmenlerle ilgili Faktörler	Liderlik tarzları	4,30	0,64	4,48	0,24	-1,52	0,13
	Kişilik özellikleri	2,79	1,00	3,54	1,06	-2,33	0,02*
	Ölçme ve değerlendirme	3,83	1,13	4,39	0,42	-2,70	0,01*
	Müfredat programı algısı	4,03	0,56	4,24	0,41	-1,24	0,22
	Öğretme tarzları	3,52	0,69	3,95	0,25	-3,46	0,00**
Öğrencilerle ilgili faktörler	Liderlik tarzları	3,98	0,67	4,63	0,40	-4,35	0,00**
	Kişilik özellikleri	3,65	0,88	3,96	0,56	-1,20	0,24
	Ölçme ve değerlendirme	3,85	0,79	3,87	0,75	-0,08	0,94
	Müfredat programı algısı	3,43	0,96	4,52	0,50	-5,45	0,00**
	Öğretme tarzları	3,52	0,69	3,95	0,25	-3,46	0,00**

Ankete katılanların eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA analizi ile incelendiğinde (Tablo 2.6) hiçbir değişkenin çalışanların yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka bir ifade ile ankete katılanlar, “20’den az”, “20-23”, “24 ve üstü” gibi üç kategoriye ayrılıp kategorik değerlendirme yapmak üzere ANOVA analizi yapıldığında, tüm boyutlarda kategorilerin değerlendirmeleri birbirine yakın çıkmıştır.

**Tablo 2.6: Yaşlara Göre Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Farklılıkları**

		20'den az		20-23		24 ve üstü		ANOVA	
		O	SS	O	SS	O	SS	F	p
Öğretmenlerle ilgili Faktörler	Liderlik tarzları	4,45	0,40	4,23	0,69	4,39	0,56	0,68	0,51
	Kişilik özellikleri	2,65	0,94	3,13	1,19	2,99	0,99	0,83	0,44
	Ölçme ve değerlendirme	3,67	1,20	3,86	1,16	4,20	0,78	1,19	0,31
	Müfredat programı algısı	4,11	0,55	4,12	0,47	4,02	0,59	0,20	0,82
	Öğretme tarzları	3,69	0,41	3,67	0,68	3,52	0,72	0,37	0,69
Öğrencilerle ilgili faktörler	Liderlik tarzları	3,85	0,63	4,24	0,70	4,18	0,67	1,51	0,23
	Kişilik özellikleri	3,65	1,15	3,84	0,81	3,64	0,64	0,37	0,69
	Ölçme ve değerlendirme	4,00	0,91	3,73	0,84	3,88	0,65	0,52	0,60
	Müfredat programı algısı	3,40	1,06	3,72	1,12	3,80	0,82	0,71	0,50
	Öğretme tarzları	2,65	0,94	3,13	1,19	2,99	0,99	0,83	0,44

### **3.7.3. Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörlere İlişkin Korelasyon Analizi**

Eğitimin etkinliğine etki eden değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre (Tablo 2.7) her değişkenin araştırma modelindeki en az iki değişkenle ilişkili olduğu saptanmıştır.

Değişkenlerin birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkili faktörlerden “öğretme tarzları” ve “ölçme değerlendirme” ile öğrencilerle ilgili faktörlerden “müfredat programı algısı” ve “öğrenme tarzları” değişkenlerinin eğitimin etkinliği ile anlamlı düzeyde ilişkili oldukları görölmüştür. Eğitimin etkinliği ile en fazla ilişkili değişkenlerin sırasıyla öğretmenlerin öğretme tarzları; öğrencilerin öğrenme tarzları; öğrencilerin müfredat programı algıları ve ölçme değerlendirmeye dair inancı olduğu görölmektedir. Eğitimin etkinliği ile ilişkisi göreceli olarak düşük ancak istatistik olarak anlamlı olan değişkenler ise sırasıyla öğretmenlerin liderlik tarzları, öğretmenin müfredat algısı ve kişilik özellikleri olmuştur.

**Tablo 2.7: Korelasyon Matrisi**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Öğretmenle ilgili Faktörler	1. Liderlik tarzları	1,00	0,09	0,45**	0,55**	0,42**	0,52**	0,28*	0,42*	0,10	0,41**
	2. Kişilik özellikleri	0,09	1,00	0,28*	-0,06	0,22	0,20	0,18	0,09	0,41**	0,39**
	3. Ölçme ve değerlendirme	0,45**	0,28*	1,00	0,35*	0,43**	0,59**	0,42**	0,38**	0,37*	0,36*
	4. Müfredat programı algısı	0,55**	-0,06	0,35*	1,00	0,52**	0,54**	0,37**	0,47**	0,20	0,34*
	5. Öğretme tarzları	0,42**	0,22	0,43**	0,52**	1,00	0,53**	0,36*	0,26	0,10	0,36*
Öğrencilerle ilgili faktörler	6. Liderlik tarzları	0,41**	0,39**	0,36*	0,34*	0,36*	1,00	0,31*	0,45**	0,41**	1,00
	7. Kişilik özellikleri	0,43**	0,19	0,34*	0,50**	0,33*	0,40**	1,00	0,38**	0,24	0,48**
	8. Ölçme ve değerlendirme	0,35*	0,23	0,14	0,18	0,51**	0,28*	0,18	1,00	-0,08	0,16
	9. Müfredat programı algısı	0,38**	0,45**	0,56**	0,40**	0,39**	0,48**	0,53**	0,49**	1,00	0,77**
	10. Öğretme tarzları	0,38**	0,45**	0,56**	0,40**	0,39**	0,48**	0,53**	0,49**	0,60**	1,00

\*p<0,05 \*\*p<0,01

## SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmenlerin program boyutu hariç diğer tüm boyutlarda farklı değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Öğrenciler her boyutu kısmen yeterli bulurken; öğretmenler program hariç diğer boyutları yeterli görmekte, programı ise kısmen yeterli bulmaktadır. Program boyutu için öğrenciler ve öğretmenler benzer görüştedir.

Sonuçlara göre öğretmenlerin kendilerini öğrencilere göre daha iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Buna göre, öğretmenler kendilerini empati, iletişim becerisi, kendine hakim olma gibi kişilik özelliklerine sahip görürken öğrenciler bu konuda kararsız görüş bildirmektedir. Benzer şekilde öğretmenler kendilerini öğrenciye dönük liderlik davranışları sergileyen kişiler olarak görmekte, ancak öğrenciler bu konuda kararsız kalmaktadır. Bu durum ölçme değerlendirme ve profesyonellik boyutları için de geçerlidir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin ölçme değerlendirmeyi yeterli seviyede görmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin müfredat programlarını iyi seviyede bulmadıkları ortaya çıkmıştır. Müfredat programlarının günün ve teknolojinin gereklerine göre güncellenmesinin gerekli olduğu tespit edilmiştir.

Tanımlayıcı araştırmaya katılan öğrencilerin değerlendirmeleri incelendiğinde, öğrenciler genel olarak eğitimin etkinliğine etki eden faktörleri olumlu değerlendirmişlerdir. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin değerlendirmelerinde en fazla liderlik tarzları ile müfredat algılarına daha etkin faktörler olarak bakmışlar ve ölçme değerlendirme ile öğretme tarzlarını da olumlu faktörler olarak değerlendirmişlerdir. Halbuki elde edilen verilere göre, öğrencilerin değerlendirmelerinde liderlik tarzları ile müfredat algıları çok fazla olumlu değerlendirilmemişlerdir. Başka bir deyişle, öğrencilerin algılarına ve bakış açılarına göre liderlik tarzları ve müfredat, eğitimin etkinliğinde çok önemli faktörler olarak düşünülmemektedir. Bilindiği gibi eğitimde etkinliğin sağlanması için yukarıda sözü edilen unsurlarda öğretmen ve öğrenci algılarında benzer sonuçların ve değerlendirmelerin olması beklenir.

Araştırmanın bir başka sonucu ise, eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerin cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu kapsamda ulaşılan önemli bulgular, “Liderlik tarzları”, “Kişilik özellikleri”, “Ölçme ve değerlendirme”, “Müfredat programı algısı” ve “eğiticinin öğretme tarzı” değişkenlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğidir. Buna göre söz konusu



değişkenlerde bayanların erkeklere göre daha yüksek ortalama değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, eğitimin etkinliğine etki eden faktörlere ilişkin değerlendirmelerin, öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

Değişkenlerin birbirleri ile ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerle ilişkili faktörlerden “öğretme tarzları” ve “ölçme değerlendirme” ile öğrencilerle ilgili faktörlerden “müfredat programı algısı” ve “öğrenme tarzları” değişkenlerinin eğitimin etkinliği ile anlamlı düzeyde ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Eğitimin etkinliği ile en fazla ilişkili değişkenlerin sırasıyla öğretmenlerin öğretim tarzları; öğrencilerin öğrenme tarzları; öğrencilerin müfredat programı algıları ve ölçme değerlendirmeye dair inancı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada da ortaya çıktığı ve tespit edildiği gibi, eğitim sürecinin etkili işleyebilmesi için belki de en kestirme yollardan birisi de öğrencilerle öğretmenlerin eğitime ilişkin algılarının, beklentilerinin ve görüşlerinin çakıştırılması ya da en azından birbirine yakınlaştırılmasının gerekli ve önemli olduğudur. Bu nedenle eğitimin etkinliğini sağlamak amacıyla, öğrencilerin ve öğretmenlerin istek ve görüşlerinin alınabileceği ön görüşme, toplantı, seminer veya konferans tipi toplantıların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Etkili bir eğitim için önceden yapılacak bu tür mutabakat etkinlikleri proaktif yaklaşımlar olacaktır. Zira eğitim süreci hem çok uzun hem de çok fazla parametrenin etkisinde kalan bir süreçtir.

## KAYNAKÇA

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

Adal, Zeki. "İşletmelerde Yetiştirme ve geliştirme Programlarının Etkinliğinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi", **Yönetim Dergisi**, Sayı.12, Haziran-1981.

Adem, Mahmut. **Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No.68, Ankara, 1997.

Akyüz, Ömer Faruk. **Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2001.

Alaylıoğlu, Ruşen- Oğuzkan, Ferhan, **Ansiklopedik Eğitimi Sözlüğü**, Garanti Matbaası, İstanbul, 1976.

Alkan, Cevat - Doğan, Hıfzı, **Mesleki ve Teknik Eğitimin Prensipleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1980.

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

Artan, Sinan. **Personel Yönetimi**, İstanbul, Gül Basım, 1989.

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

Ataklı, Aylanur. **Eğitim ve Mesleki Başarı**, Verimlilik Dergisi, Sayı: 1, 1992.

Ataklı, Aylanur. **Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi ve Önemi**, Verimlilik Dergisi, Sayı 3, 1992.

Atherton, J. (1999). **Resistance to learning: a discussion based on participants in in-Service Professional Training Programs**, *J.E.T.*, 51(1), 265-271.

Awoniyi, E.A.- Griego, Orlando V.- Morgan, George A., **Person–environment fit and transfer of training**, *International Journal of Training and Development*, 6:1, 2002.

Baldwin, T.T.,-Magjuka, R.J.-Loher, B.T., **The perils of participation effects of choice of training on trainee motivation and learning**, *Personnel Psychology*,44, 1991.

Barutçigil, İsmet, **Eğiticinin Eğitimi**, Kariyer Yayıncılık İletişim, 2002

Basarab, D.J., **Assessing the Quality of Training Evaluation Studies**, *Performance and Instruction*, 33(3), 1994

Başaran, İbrahim Ethem. **Eğitime Giriş**, Kadioğlu Matbaası, Ankara,1991.

Baumgartel, H.-Reynolds, M.-Pathan, R., “**How personality...**”, *Management and Labour Studies*, vol.9, 1984.

Bingöl, Dursun. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4. Baskı, Beta Yayınları, İstanbul, 1998.

Bingöl, Dursun. **Personel Yönetimi**, İstanbul, Beta Yayınları, 1996.

Binici, Hanifi-Arı, Necdet.<<http://www.gefad.gazi.edu.tr/son/25.pdf>> (26.06.2007)

Blau, G.J., A multiple study investigation of the dimensionality of job involvement, **Journal of Vocational Behavior**, 27, 1985.

Bowers-Cannon, J. A.- Salas, Eduarda- Tannenbaum, Scott I.- Mathieu, John E., **Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness: A Model and Initial Empirical Investigation**, *Military Psychology*, Vol: 7 Issue: 3, 1995.

Burger, J.M. **Personality: Theory and Research**. Belmont, CA: Wadsworth,1986.

Burke, L.A., **“Improving Transfer of Training: A Field Investigation of the effects of relapse prevention Training and Transfer Climate on Maintenance Outcomes”**, Academy of Management Proceedings’96, 1996.

Bushnell, D.S., **“Input, process, output: A model for evaluating Training”**, Training & Development, March, 1990.

Büyükkaragöz, Savaş- Çivi, Cuma, **Genel Öğretim Metotları**, İstanbul: 1996.

Bramley, P.- Kitson, B., **“Evaluating Training against business criteria”**, Journal of European Industrial Training, vol.18, no.1, 1994.

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

Calalorello, **Evaluating Training programs**, Training and Development Journal, Vol.22, 1968

Can, Halil,-Akgün A.- Kavuncubaşı, Ş., **Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi**, 4.Basım, Siyasal Kitabevi, Ankara, 2001.

Canman, Doğan. **Personel Yönetimi**, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 1995.

Campion, M.A.- Campion, J.E., **Evaluation of an interviewee skills Training program in a natural field setting**, Personnel Psychology, 40, 1987

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

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

Clarke, Nicholas. **Job/work environment factors influencing training transfer within a human service agency: some indicative support for Baldwin and Ford's transfer climate conduct**, International Journal of Training and Development,63, 2002

Clement, R.W., **Testing the hierarchy theory of Training evaluation: An expanded role for trainee reactions**, Public Personnel Management Journal, 11, 1982

Currihan, Douglas B. **The Casual Order of Job Satisfaction And Organizational Commitment in Models of Employee Turnover**, Human Resource Management Review, Vol:9, No:4.

Davis, Keith,- Newstrom, John W. **Organizational Behavior Human Behavior at Work**, 10.Baskı, NY: McGraw Hill, 1998.

De Cenzo, David A.- Robbins, Stephen P., **Human Resources Management**, John Wiley and Sons, New York, 1996.

De Cenzo, David A.- Robbins, Stephen P., **Personnel Human Resource Management**, Third Edition, Prentice Hall, New Jersey: 1988.

Decker, P.J., **The enhancement of behavior modelling Training of supervisory skills by the inclusion of a retention process**, Personnel Psychology, 35, 1982

**Dictionnaire Larouse Ansiklopedik Sözlük**, Cilt 2, Milliyet Yayınları, İstanbul, 1993.

Diñer, Ömer- Fidan, Y., **İşletme Yönetimine Giriş**, 3.Baskı, Beta Yayınları, İstanbul: 1997.

Dionne, P., **The evaluation of Training activities: A complex issue involving different stakes**, Human resource Development Quarterly, 7, 1996

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

- Dixon, N.M., **The Relationship Between Trainee Responses on Participation Reaction Forms and Posttest Scores**, Human Resources Development Quarterly, 1, 1990.
- Dunn, Rita S.- Dunn, Kenneth J., “**Learning Styles/Teaching Styles: Should They...Can they... be Matched?**”, Educational Leadership, January, 1979.
- Elangovan, A.R.- Karakowsky, L., “**The role of trainee and environmental factors in transfer of Training: an exploratory framework**”, Leaderships & Organization Development Journal, 20/5, 1999.
- Erden, M., **Eğitimde Program Değerlendirme**, Ankara, PE-GEM Yayınları, No.6, 1994
- Eren, E., **Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası**, Beta Yayıncılık, İstanbul, s.441-442
- Fortheringhame, J., “**Transfer of Training: A field study of some Training methods**”, Journal of Occupational Psychology, vol.59, 1986.
- Frijda, N.H.,**The laws of emotion**, American Psychologist, 43, 1988.
- Gallegos, A., **Meta-Evaluation of School Evaluation Models**, Studies in Educational Evaluation, 20(1), 1994
- Gist, M.E.,-Bavetta, A.G.,-Stevens, C.K., “**Transfer Training Method: Its Influences on Skill Generalization, Skill Repetition, and Performance Level**”, Personnel Psychology, vol.43, Issue.3, 1990.
- Goleman, D., **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**, London, Bloomsbury, 1996
- Huselid, M.A.,- Jackson, S.E.,- Schuler, R.S., “**Technical and strategic human resource management effectiveness as determinants of firm performance**”,Academy of Management Journal, vol.40, no.1, 1997.

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

Hançer, Ahmet Murat. **Kurumsal Uzaktan Eğitim ve Ölçme-Değerlendirme Sistemleri**, Human Resources Dergisi, Mayıs 2002.

Hesapçioğlu, Muhsin. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Beta Yayını, İstanbul, 1992.

Hesapçioğlu, Muhsin. **Türkiye’de İnsangücü ve Eğitim Planlaması**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.127, Ankara, 1984.

Hicks, W.D.- Klimoski, R.J., **Entry into training programs and its effects on training outcomes: A field experiment**, Academy of Management Journal, Vol.30, 1987.

Holton, E.F., III, **The flawed four-level evaluation model**, Human Resource Development Quarterly, 7, III 1996a.

Kalkandelen, A.Hayrettin. **Hizmetiçi Eğitim El Kitabı**, Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık San., Ankara, 1979.

Kanungo, R.N. **Measurement of Job and Work Involvement**, Journal of Applied Psychology, 67, 1982.

Kaufman, R.- Keller, J.M., **Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick**, Human Resource Development Quarterly, 5, 1994

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 4.Baskı, Set Ofset Matbaacılık Ltd.Şt., Ankara, 1991.

Kirkpatrick, Donald L. **4 Aşamalı Eğitim Programları Ölçümlemesi**, Çeviri:Largo Eğitim, Danışmanlık ve Dil Hizmetleri, PDR Özel Eğitim ve Danışmanlık Yayınları, İstanbul, 1998.

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Journal of ASTD, 13, Vol.11, 1959a

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

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 3- Behavior**, Journal of ASTD, 14, Vol.1, 1960a

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs, Part 4- Results**, Journal of ASTD, 14, Vol.2, 1960b

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

Kirkpatrick, D.L., **Evaluating training programs, evidence vs. proof**, Training and Development Journal, 31(11), 1977

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

Kirkpatrick, D.L., **Techniques for evaluating training programs**, Training and Development Journal, 33(6), 1979

Kirkpatrick, D.L., **Effective training and development, Part 2: In house approaches and techniques**, Personnel, 62(1), 1985

Koç, N., **“Öğrenci Gelişiminin Değerlendirilmesi, Okul test programları”**, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 19, Ankara Üniversitesi, 1987.

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**, 8. Basım, Beta Yayını, İstanbul, 2001.

Kolb, David A.. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1984, s.3.



- Kontoghiorghes, Constantine. “**Factors affecting training effectiveness in the context of the introduction of new technology – a US case study**”, International Journal of Training and Development, Vol. 5, No. 4, 2001.
- Kurtuluş, Kemal. **Pazarlama Araştırmaları**, İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları, 1996.
- Küçükahmet, Leyla. **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 9.Basım, Alkım Yayınları, İstanbul, 1998.
- Külahçı, Ş, **Program Değerlendirme (A-7)**, Ankara, Özışık Ofset Matbaacılık, 1995c
- Latham, G.P.-Wexley, K.N.,- Pursell, E.G.,“**Training managers to minimize rating errors in the observation of behaviour**”, Journal of Applied Psychology, vol.60, 1975.
- Lee, Victor- Zeldin, David, **Planning in the Curriculum Making**, New York: Harper and Row Publishers, 1983.
- Lewis, T., **A model for thinking about the evaluation of Training**, Performance Improvement Quarterly, 9, 1996
- Locke, Edwin. “Nature and Causes of Job Satisfaction”, **Handbook of Industrial and Organizational Psychology** E: Dumette (Ed), John Wiley and Sons, 1983.
- Loo, Robert. “Kolb’s learning styles and learning preferences: Is there a linkage?”, **Educational Psychology**, Vol.24, No.1, 2004, February.
- Lyau, N.- Pucel, D.J., **Economic return on Training investment at the organizational level**, Performance Improvement Quarterly, 8, 1995
- Marrelli, A.F., “**Cost analysis for Training**”, Technical & Skills Training, vol.4, no.7, 1993a.

- Marrelli, A.F., “**Determining Training costs, benefits, and results**”, Technical & Skills Training, vol.4,no.8, 1993b.
- Marshall, V.- Schriver, R., “**Using evaluation to improve performance**”, Technical & Skills Training, vol.5, no.1, 1994
- Mathieu,J.,- Tannenbaum,S.I.,- Salas, E.,”**Influences of Individual and Situational Characteristics on Measures of Training Effectiveness**”, Academy of Management Journal, vol. 35, No.4, ss.828-847, 1992.
- Mayer, J.D- Salovey, P., “**What is emotional intelligence?**” in P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.) Emotional development and emotional intelligence: implications for educators, New York: Basic Boks, 1997
- Mayer, J.D. and Geher, G., **Emotional intelligence and the identification of emotion**, Intelligence, 22, 1996
- McCrae, R. R.,-Costa, P. T., Jr., **Discriminant validity of NEOPI- R facets**, Educational and Psychological Measurement, 52, ss.229-237, 1992.
- Meyer, H.H.- Raich, M.S., **An objective evaluation of a behavior modeling training program**, Personnel Psychology, 36, 1983
- Meyer, J.P.,-Allen N.J.- Smith, C.A., **Commitment to Organizations and Occupations: Extension and Test of a Three Component Conceptualization**, Journal of Applied Psychology, Vol: 78, No: 4, 1993.
- Mitchell, Murray,-Castelli, Darla-Strainer, Skip, “**Student performance data, school attributes and relationships**”, Journal of Teaching in Physical Education, Vo:22, 2003.
- Moisner, N.R., “**Finansal analysis: The methods and their application to employee Training**”, Human Resource Development Quarterly, vol.1, no.1, 1990.
- Morrison, A.- McIntyree D., **Teachers and Teaching**, Middlesex:Penguin Books, 1971.
- Munoz, M.D.- Munoz, M.A., **Evaluating Training: Return on Investment and Cost-Benefit Analysis**, Information Analyses, 2000.

Niven, Stuart. “**In Pursuit of Quality Vocational Education and Training: Some International Perspectives**”. İveta’98 Konferansı, Quality Matters in International Vocational Education and Training, 31 Ağustos – 2 Eylül, Ankara, 1998.

Noe, F.A.- Schmitt, N., The Influence of Trainee Attitudes on Training Effectiveness: Test of A Model, **Personel Psychology**, 39, 1986.

Noe, R.A., **Trainees’ attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness**, Academy of Management Review, Vol. 11, 1986.

Noe, R.A., **İnsan Kaynaklarının Eğitim ve Gelişimi**, Editör. Canan Çetin, Beta Basım Dağıtım, İstanbul, 1999.

Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, TDK Yayınları, Ankara, 1974.

Olsen, J.H., “**The Evaluation and Enhancement of Training Transfer**”, International Journal of Training and Development, 2:1, 1998.

**On Altıncı Milli Eğitim Şurası**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 1999.

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

Özçelik, Durmuş Ali. **Eğitim Programları ve Öğrenme**, Ankara, ÖSYM Yayınları, 1992.

Özçelik, Oya. **Eğitim ve Geliştirme, İnsan Kaynakları Yönetimi**, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayınları, İstanbul: 1998.

Özpınar, Yahya. **Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları ve Yüksekokulların Yeniden Yapılandırılması**, BASİAD Yayınları, Denizli, 2006.

Özsoy, Y., “**Eğitimin İhtiyacında Testler**”, Eğitim İhtiyaçlarının Tespiti Semineri Raporları, Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Yayın No:24, Ankara, 1968.

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

Philips, Jack J., **Return on Investment in Training and Performance Improvement Program**, Houston, Gulf Publishing, 1997.

Phillips, J.J., **Was it the Training?**, *Training and Development*, 50, March 1996b.

Philips, J., **“ROI: The Research”**, *Training and Development*, 1996.

Phyllis Tharenou, “The Relationship Of Training Motivation To Participation In Training And Development”, **Journal of Occupational & Organizational Psychology**, Dec2001, Vol. 74, Issue 5.

Pulley, M.L., **“Navigating the evaluation rapids”**, *Training & Development*, vol.48, no.9, 1994.

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

Reynolds, A., **“The basics: Cost-benefit analysis”**, *Technical & Skills Training*, vol.4, no.6, 1993

Rochford, R.A., **“Assessing learning styles to improve the quality of performance of community college students in developmental writing programs:A pilot study”**, *Comm.College Journal of Research and Practice*, 27, 2003.

Rouillier, J.Z.- Goldstein, I.L., **“The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training”**, *Human Resource Development Quarterly*, vol.4, 1993.

Rodin, M.- Rodin, B., **Student evaluations of teachers**, *Science*, 177, 1972.

Russell, J.S.-Wexley, K.N.- Hunter, J.E., “**Questioning the Effectiveness of Behavior Modeling Training in an Industrial Setting**”, Personnel Psychology, vol.37, 1984.

Ryman, D.H. - Biersner, R.J., **Attitudes predictive of diving success**, Personnel Psychology, 28, 1975.

Sabuncuoğlu, Zeyyat. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Bursa, Ezgi Kitabevi, 2000.

Sabuncuoğlu, Zeyyat. **Personel Yönetimi: Politika ve Yönetmelikler**, 7. Baskı, Rota Ofset, Bursa, 1994.

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

Salovey, P. - Mayer, J.D., **Emotional intelligence, Imagination**, Cognition and Personality, 9, 1990.

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

Scriven, M., **Evaluation Perspective and procedures, Evaluation in Education**, Los Angeles, University of California, 1974

Sedat, Murat. **İşletmelerde Personel Eğitiminde Temel İlkeler**, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretim Dergisi, Sayı 43, Kasım 1993.

Serin, Necdet. **Eğitim Ekonomisi**, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları, No.77, Ankara, 1979

Sezgin, M. Şefik. **Eğitim ve Öğretim İlkeleri**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1986.

- Shelton, S.- Alliger, G., **Who's afraid of level 4 evaluation? A practical approach**, Training and Development, 47, 1993
- Smith, C.A.-Lazrus, R.S., **Appraisal components, core relational themes, and the emotions**, Cognition and Emotion, 7, 1993
- Sönmez, Veysel. **Eğitim Felsefesi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 1996.
- Stake, R.E., **The Countenance of Educational Evaluation, in Educational Evaluation: Theory and Practice**, Ohio, Charles A.Jones Publishing Company, 1973.
- Stiggins,R.J.,“**NCME instructional module on design and Development of performance assessments**”, Educational Measurement: Issues and Practice, vol.6, No.3, 1987.
- Stufflebeam, D.L., **Stufflebeam's (CIPP) Model, in Educational Evaluation: Theory and Practice (Blaine R. Worthen and James R. Sanders)**, Ohio: Charles A. Jones Publishing Company, 1973a
- Sylvie, Guerrero- Sire, Bruno, **Motivation to Train From the Workers' Perspective: Example of French Companies**, International Journal of Human Resource Management, Vol:12/6 September 2001.
- Şenatalar, Ferhat, **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, İ.Ü., İstanbul, 1978
- Şencan, Hüner- Erdoğan, Nihat, **İşletmelerde Eğitim İhtiyacı Analizi**, Beta Basım, İstanbul, 2001.
- Tanyeli, H. **Personel Eğitimi**, BTİ Yayını, Ankara, 1970.
- Taşkın, Erdoğan. **İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme**, Papatya Yayınevi, İstanbul, 2001.
- Taymaz, Haydar. **Hizmetçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara, 1981.

Thorndike, E.L., **Intelligence and its uses**, Harper's Magazine, 140, 1984

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

Toptop, Nuri. **Personel Yönetimi**, İlkan Matbaacılık, Ankara, 1989.

Torraco, R.J., **In action: Measurement return on investment (vol.1) by J.J.Phillips**, Human Resource Development Quarterly, 6, 1995.

Turgut, M.F. **Program değerlendirme, Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983

Tracey, J.B., **"The Influence of Individual Characteristics and the Work Environment on Varying Levels of Training Outcomes"**, Academy of Management Proceedings'97, 1997.

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

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

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

Uyargil, Cavide. **İş Analizlerinin Personel Yönetimi Faaliyet ve Programları ile İlişkileri**, Verimlilik Dergisi, MPM, Sayı.2, Ankara, 1992.

Uyargil, Cavide. **Performans geliştirme ve değerlendirme tekniği olarak coaching**, Yönetim Dergisi, İstanbul, 1993.

Uyargil, Cavide. **İşletmelerde Performans Yönetimi Sistemi**, Şahinkaya Matbaacılık, İstanbul, 1994.

Variş, Fatma. **Eğitim Bilimine Giriş**, A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1978.

Variş, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler Teknikler**, 6. Basım, Alkım Yayıncılık, Ankara, 1996.

Vaughn, Lisa.- Baker, Raymond, **Teaching in the medical setting: balancing teaching styles, learning styles and teaching methods**, Medical Teacher, 23/6, 2001.

Warr, P.- Bunce, D., **Trainee Characteristics and Outcomes of Open Learning**, Personnel Psychology, 48, 1995.

Weiss, E.,-Huczynski, A.A.- Lewis, J.W., **The superior's role in learning transfer**, Journal of European Industrial Training, 4:4, 1980, s.17-20.

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

Werther, William B. JR.-Davis, Keith, **Human Resources and Personnel Management**, McGraw-Hill International Edition, 4th Edition, 1993.

Whelen, T.L.- Hunger, J.D., **Stratejik Management and Business Policy**, McGraw-Hill, Singapore, 1988.

Yıldırım, Osman, **İşletmelerde Eğitimin Etkinliğine Etki Eden Faktörler ve Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi,Avcılar,İstanbul, 2007. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

Yılmaz, Hasan. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, 3.Baskı, Konya, 1998.



Youndt, M.A.,- Snell, S.A.,- Dean, J.W.,- Lepak, D.P., “**Human resource management, manufacturing strategy, and firm performance**”, Academy of Management Journal, vol.39, no.4, 1996.

YÖK, **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi**,Taslak rapor, Ankara, 2006.

Yüksel, Öznur. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, Gazi Kitabevi, Ankara, 2000.

## EK: A ÖĞRETMEN ANKETİ

### DEĞERLİ ÖĞRETMENİM,

Aşağıda belirli özelliklerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmış çeşitli ifadeler yer almaktadır. Sizden talep edilen her bir ifadeyi belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtızsız bırakmayınız.

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil		
1	Yürütmekle sorumlu olduğum ders programı, öğrenciye kendi alanındaki gelişmeleri öğretecek şekilde düzenlenmiştir	(a) (b) (c) (d) (e)
2	Dersler birbirini tamamlayacak şekilde programlanmıştır.	(a) (b) (c) (d) (e)
3	Ders müfredat programının güncellenmeye ihtiyacı vardır.	(a) (b) (c) (d) (e)
4	Derslerde kullandığım öğretim yöntemleri yeterliydi.	(a) (b) (c) (d) (e)
5	Derslere ilişkin yeter düzeyde basılı doküman vardır.	(a) (b) (c) (d) (e)
6	Verdiğim derse ilişkin olarak etkili bir ölçme değerlendirme yaptım.	(a) (b) (c) (d) (e)
7	Ders konu kapsamı öğrencilerin ilgisini çekecek kadar yeni bilgilerle donatılmıştır.	(a) (b) (c) (d) (e)
8	Her dersin öğretmeni ölçme değerlendirmeyi çok ciddi yapmadı.	(a) (b) (c) (d) (e)
9	Derslerde öğretilenler, öğrenciyi mezun olduğunda yapacağı işlere hazırlamıyor.	(a) (b) (c) (d) (e)
10	Müfredat sıkıcı ve etkili öğrenmeye olanak vermiyor.	(a) (b) (c) (d) (e)
11	Dersin amaçlarını öğrencilere açıklarım	(a) (b) (c) (d) (e)
12	Derslere öğrencilerin hazırlıklı gelmeleri yönünde telkinde bulunurum	(a) (b) (c) (d) (e)
13	Kendi alanımda kendimi sürekli geliştiririm, Dersi anlamlı örneklerle zenginleştiririm	(a) (b) (c) (d) (e)
14	Dersi anlamlı örneklerle zenginleştiririm	(a) (b) (c) (d) (e)
15	Öğrencileri, yaratıcı olmaları yönünde yönlendiririm ve onları yaratıcı olmaya özendiririm	(a) (b) (c) (d) (e)
16	Dersin planlamasında öğrenci isteklerini dikkate alırım	(a) (b) (c) (d) (e)
17	Öğrencilerin ilgisini, ders süresince canlı tutarım	(a) (b) (c) (d) (e)

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil		
18	Anlattığım dersle ilgili konularda tam bilgi sahibiyim	(a) (b) (c) (d) (e)
19	Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
20	Dersi anlatırken öğrenciler için dersi keyifli hale getiririm	(a) (b) (c) (d) (e)
21	Ölçmeyi, öğrencinin öğrenmesini pekiştirici bir araç olarak kullanırım	(a) (b) (c) (d) (e)
22	Ölçmeyi yansız ve hakkaniyet ilkesi çerçevesinde yaparım.	(a) (b) (c) (d) (e)
23	Öğrenci başarısını ölçmede, ödev, küçük sınav, proje ödevi, ders içi etkinlik v.b. faaliyetlere yer veririm	(a) (b) (c) (d) (e)
24	Sınav sorularını her öğrencinin anlayabileceği şekilde hazırlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
25	Sınavlarım öğrencilerin tam başarısını yansıtır	(a) (b) (c) (d) (e)
26	Gerekirse, yetersiz öğrenmeyi giderecek ek faaliyetler yaparım	(a) (b) (c) (d) (e)
27	Her öğrencim gerçek ölçme değerlendirme yaptığıma inanır.	(a) (b) (c) (d) (e)
28	Sınav sonuçlarımı en kısa zamanda ilan ederim	(a) (b) (c) (d) (e)
29	Gereksiz ödevler vererek öğrencilerimi bunaltmam	(a) (b) (c) (d) (e)
30	Kendi başarılarımdan ve kendimden öğrencilere çok bahsederim	(a) (b) (c) (d) (e)
31	Öğrencilerimin sorunlarına eğilir onlara anlayışlı davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
32	Eğitsel gelişimde olduğu kadar kişisel sorunlarını aşmalarında da öğrencilerime rehberlik ederim	(a) (b) (c) (d) (e)
33	Öğrencilerimle ilişkilerimde dürüst davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
34	Öğrencilerle aramda karşılıklı bir güven ortamı yaratırım	(a) (b) (c) (d) (e)
35	Öğrencilerim benden çekinmez ve her sorununu bana açarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
36	Diğer öğretmenlerle iyi ilişkilerim vardır	(a) (b) (c) (d) (e)
37	Hatalarımı kolay kolay kabullenmem	(a) (b) (c) (d) (e)
38	Olaylar zora girdiği zamanlarda bile olayların iyi yanını görmeye çalışırım	(a) (b) (c) (d) (e)

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil		
39	Güçlü ve zayıf yanlarımla farkına varırım	(a) (b) (c) (d) (e)
40	Yaptıklarımın eleştirilmesi hoşuma gitmez	(a) (b) (c) (d) (e)
41	Stres altındayken davranışlarıma hakim olamam	(a) (b) (c) (d) (e)
42	Beden, ruh yapısı bakımından sağlıklıyım	(a) (b) (c) (d) (e)
43	Duygusal olgunluğa eriştiğimi düşünüyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
44	Kendime güvenim tamdır	(a) (b) (c) (d) (e)
45	Neşeli ve şakacı biriyim	(a) (b) (c) (d) (e)
46	Akıcı bir konuşmaya sahibim	(a) (b) (c) (d) (e)
47	Okul camiasında saygın biriyim	(a) (b) (c) (d) (e)
48	Öğrencilerin ders esnasında fikirlerini dile getirmelerine izin veririm	(a) (b) (c) (d) (e)
49	Öğrencilerimin neler hissettiğini doğru bir biçimde anlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
50	Öğrencilerime karşı samimi ve içten davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
51	Öğrencilerimin bulunduğu bir ortamda kızgınlığımı kontrol etmekte zorlanırım	(a) (b) (c) (d) (e)
52	Ders ile ilgili geçmiş konuların tekrarını yaparım	(a) (b) (c) (d) (e)
53	Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
54	Öğrencilerin yüz ifadelerinden ne düşündüklerini kolayca anlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
55	Stresli anlarda davranışlarımla kontrol altında tutamam	(a) (b) (c) (d) (e)
56	Ders ile ilgili konularda öğrencilere karar verme hakkı tanırım	(a) (b) (c) (d) (e)
57	Öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında bana ulaşabilmelerini sağlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
58	Öğrencilerimi başarılı olduklarında takdir ederim	(a) (b) (c) (d) (e)
59	Öğrencilerin ruh halini kavrayıp onlara ona göre davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
60	Ders anlatırken beden dilini etkin bir biçimde kullanırım	(a) (b) (c) (d) (e)

<b>Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil</b>		
61	Öğrencilerin söylemedikleri halde söylemek istediği şeyleri anlarım	(a) (b) (c) (d) (e)
62	Kolay kolay sinirlenmem	(a) (b) (c) (d) (e)
63	Öğrencilere karşı hoşgörülü davranırım	(a) (b) (c) (d) (e)
64	Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için onlara yol gösteririm	(a) (b) (c) (d) (e)

**Cinsiyetiniz:** Bayan Erkek Hizmet Süreniz: ..... **Doğum Yılıınız:** 19...

## EK:B ÖĞRENCİ ANKETİ

### DEĞERLİ ÖĞRENCİLER,

Aşağıda belirli özelliklerinizi değerlendirmek amacıyla hazırlanmış çeşitli ifadeler yer almaktadır. Sizden talep edilen her bir ifadeyi belirtilen kriterler doğrultusunda yanıtlamanızdır. Lütfen hiçbir ifadeyi yanıtızsız bırakmayınız.

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil	
1	Katıldığınız ders programı, size kendi alanınızdaki gelişmeleri öğretecek şekilde düzenlenmiştir. (a) (b) (c) (d) (e)
2	Dersler birbirini tamamlayacak şekilde programlanmıştır. (a) (b) (c) (d) (e)
3	Ders konuları eskidir. Ders müfredat programının güncellenmeye ihtiyacı vardır. (a) (b) (c) (d) (e)
4	Derslerde öğretmenlerinizin kullandığı öğretim yöntemleri yeterliydi. (a) (b) (c) (d) (e)
5	Derslere ilişkin yeter düzeyde basılı doküman(Kitap, Ders Notu gibi) vardır. (a) (b) (c) (d) (e)
6	Aldığınız derse ilişkin olarak size göre yeter düzeyde etkili bir ölçme değerlendirme yapıldı. (a) (b) (c) (d) (e)
7	Ders konu kapsamı öğrencilerin ilgisini çekecek kadar yeni bilgilerle donatılmıştı. (a) (b) (c) (d) (e)
8	Ders öğretmenleri ölçme değerlendirmeyi çok ciddi yapmadı. (a) (b) (c) (d) (e)
9	Derslerde öğretilenler, öğrenciyi mezun olduğunda yapacağı işlere hazırlamıyor. (a) (b) (c) (d) (e)
10	Ders Müfredatı sıkıcı ve etkili öğrenmeye olanak vermiyor. (a) (b) (c) (d) (e)
11	Dersin amaçlarını öğretmenler tarafından her zaman açıklanır (a) (b) (c) (d) (e)
12	Öğretmenler derslere hazırlıklı gelmemizi isterler (a) (b) (c) (d) (e)
13	Öğretmenler, kendi alanında kendini sürekli geliştirirler (a) (b) (c) (d) (e)
14	Öğretmenler, dersi anlamlı örneklerle zenginleştirirler (a) (b) (c) (d) (e)
15	Öğretmenler, bizleri yaratıcı olmamız yönünde yönlendirirler ve bizleri yaratıcı olmaya özendirirler (a) (b) (c) (d) (e)
16	Öğretmenlerimiz, dersin planlamasında isteklerimizi dikkate alırlar (a) (b) (c) (d) (e)
17	Öğretmenler, öğrencilerin ilgisini ders süresince canlı tutarlar (a) (b) (c) (d) (e)

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil		
18	Öğretmenler, anlattıkları ders ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibidirler	(a) (b) (c) (d) (e)
19	Öğrencilerin, öğrenmeyi öğrenmelerini sağlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
20	Öğretmenler, ders anlatışlarıyla, öğrencilerin dersleri keyifli dinlemelerini sağlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
21	Öğretmenler, ölçmeyi, öğrencinin öğrenmesini pekiştirici bir araç olarak kullanırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
22	Öğretmenler, ölçmeyi yansız ve hakkaniyet ilkesi çerçevesinde yaparlar.	(a) (b) (c) (d) (e)
23	Öğretmenler, öğrenci başarısını ölçmede, ödev, küçük sınav, proje ödevi, ders içi etkinlik v.b. faaliyetlere yer verirler.	(a) (b) (c) (d) (e)
24	Öğretmenler, sınav sorularını her öğrencinin anlayabileceği şekilde hazırlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
25	Öğretmenlerin yaptığı sınavlar, öğrencilerin tam başarısını yansıtır	(a) (b) (c) (d) (e)
26	Öğretmenler, gerekirse yetersiz öğrenmeyi giderecek ek faaliyetler yaparlar	(a) (b) (c) (d) (e)
27	Öğrenciler, öğretmenlerin gerçek ölçme değerlendirme yaptığına inanırlar.	(a) (b) (c) (d) (e)
28	Öğretmenler, sınav sonuçlarını en kısa zamanda ilan ederler	(a) (b) (c) (d) (e)
29	Öğretmenler, gereksiz ödevler vererek bizi bunaltırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
30	Öğretmenler, kendi başarılarından ve kendilerinden öğrencilere çok bahsederler	(a) (b) (c) (d) (e)
31	Öğretmenler, öğrencilerin sorunlarına eğilir onlara anlayışlı davranırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
32	Öğretmenler, eğitsel gelişimde olduğu kadar kişisel sorunlarını aşmalarında da öğrencilere rehberlik ederler	(a) (b) (c) (d) (e)
33	Öğretmenler, öğrencileriyle ilişkilerinde dürüst davranırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
34	Öğretmenler, öğrencileriyle karşılıklı bir güven ortamı yaratırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
35	Öğretmenlerimden çekinmem ve her sorunumu öğretmenlerime açarım	(a) (b) (c) (d) (e)
36	Öğretmenlerin, birbirleriyle iyi ilişkileri vardır	(a) (b) (c) (d) (e)
37	Öğretmenler, hatalarını kolay kolay kabullenmezler	(a) (b) (c) (d) (e)

Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil		
38	Öğretmenler, olaylar zora girdiği zamanlarda bile olayların iyi yanını görmeye çalışırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
39	Öğretmenler, güçlü ve zayıf yanlarının farkına varırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
40	Öğretmenler, yaptıklarının eleştirilmesini hoş karşılamazlar	(a) (b) (c) (d) (e)
41	Öğretmenler, stres altındayken davranışlarına hakim olamazlar	(a) (b) (c) (d) (e)
42	Okulumuzdaki öğretmenler, beden, ruh yapısı bakımından sağlıklıdırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
43	Okulumuzdaki öğretmenlerin, duygusal olgunluğa eriştiğini düşünüyorum	(a) (b) (c) (d) (e)
44	Okulumuzdaki öğretmenlerin kendilerine güvenleri tamdır	(a) (b) (c) (d) (e)
45	Okulumuzdaki öğretmenler neşeli ve şakacı tiplerdir	(a) (b) (c) (d) (e)
46	Okulumuzdaki öğretmenler acııcı konuşmaya sahipler	(a) (b) (c) (d) (e)
47	Okulumuzdaki öğretmenler saygın tiplerdir	(a) (b) (c) (d) (e)
48	Öğretmenler ders esnasında fikirlerimizi dile getirmemize izin verirler	(a) (b) (c) (d) (e)
49	Öğretmenler neler hissettiğimizi doğru bir biçimde anlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
50	Öğretmenler bize karşı samimi ve içten davranırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
51	Öğretmenler kızgınlığını kontrol etmekte zorlanırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
52	Öğretmenler ders ile ilgili geçmiş konuların tekrarını yaparlar	(a) (b) (c) (d) (e)
53	Öğretmenler derse aktif katılımımızı sağlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
54	Yüz ifadelerimizden ne düşündüğümüzü kolayca anlar	(a) (b) (c) (d) (e)
55	Öğretmenler stresli anlarda davranışlarını kontrol altında tutamazlar	(a) (b) (c) (d) (e)
56	Öğretmenler ders ile ilgili konularda bize karar verme hakkı tanırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
57	Öğretmenler ihtiyaç duyduğumuz anda kendilerine ulaşabilmemizi sağlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
58	Öğretmenler başarılı olduğumuzda bizi takdir ederler	(a) (b) (c) (d) (e)
59	Öğretmenler ruh halimizi kavrayıp bize ona göre davranırlar	(a) (b) (c) (d) (e)



<b>Bu ifade benim için (a) Kesinlikle doğru (b) Doğru (c) Ne doğru ne değil (d) Doğru değil (e) Kesinlikle doğru değil</b>		
60	Öğretmenler ders anlatırken beden dilini etkin bir biçimde kullanırlar	(a) (b) (c) (d) (e)
61	Öğretmenler söylemediğimiz halde söylemek istediğimiz şeyleri anlarlar	(a) (b) (c) (d) (e)
62	Öğretmenler kolay sinirlenmezler	(a) (b) (c) (d) (e)
63	Öğretmenler bize karşı hoşgörülü davranır	(a) (b) (c) (d) (e)
64	Öğretmenler kendimizi geliştirmemiz için bize yol gösterirler	(a) (b) (c) (d) (e)

<b>Cinsiyetiniz:</b> <input type="checkbox"/> Bayan <input type="checkbox"/> Erkek <b>Doğum Yılıınız:</b> 19...
---

## ÖZGEÇMİŞ

### ŞİNASI AKTAŞ

20 Ağustos 1978 Bursa doğumluyum. İlkokul, ortaokul ve liseyi Bursa'da tamamladıktan sonra 1998 yılında Beykent Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü'ne (İstanbul) burslu olarak kaydoldum. 2002 yılında İstanbul Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nce düzenlenen formasyon programını başarıyla tamamlayarak İngilizce öğretmenliği sertifikası almaya hak kazandım. 2003 yılında lisans derecesi ile mezun olduktan sonra 2004 yılında Beykent Üniversitesi İşletme Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi (MBA) yüksek lisans eğitimime başladım. 2003-2007 yılları arasında 4 yıl süreyle Beykent Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda öğretim görevlisi olarak çalıştım. 2007 yılı Eylül ayı başından itibaren İstanbul Aydın Üniversitesi Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım.

Özel ilgi alanlarım eğitim sektöründeki gelişmeler, internet ve sinemadır.